



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



Mémoire MEEF Lettres Modernes

Présenté et soutenu par

Arthur LOROT

ÉCRITURE NUMÉRIQUE ET CRITIQUE GÉNÉTIQUE DES TEXTES D'ÉLÈVES :

VERS LA CARACTÉRISATION DU SUJET SCRIPTEUR

Encadrement

Mme Claudine Garcia-Debanç

En Sciences du Langage (didactique du français)

ESPE Toulouse Midi-Pyrénées

Laboratoire CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J Jean-Jaurès

Master 2 MEEF Lettres Modernes

Année universitaire 2017/2018

Remerciements

Nous avons reçu le concours inestimable de nos élèves qui se sont prêtés volontiers à nos expérimentations. Nous tenons à remercier notre tutrice de recherche, Mme Claudine Garcia-Debanc pour ses conseils et encouragements toujours bienvenus. Enfin, ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans le soutien de Ximena Galicia.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 1 |
| De l'analyse générale des productions d'élèves ³ à la construction d'outils conceptuels ³ pour mieux appréhender | 3 |
| les spécificités du sujet scripteur | 3 |
| I) Appréhender l'analyse de la production d'élèves | 4 |
| II) Apports théoriques et pratiques de la critique génétique..... | 8 |
| III) La critique génétique au service des élèves | 11 |
| Un projet d'écriture collaboratif en ligne..... | 14 |
| I) Contexte pédagogique et présentation de l'outil | 15 |
| II) Description du projet | 18 |
| III) Analyse du déroulement des séances | 21 |
| Cinq sujets scripteurs en action | 23 |
| I) Présentation de la démarche | 24 |
| II) Description des profils d'élèves retenus | 25 |
| III) Dossier génétique n°1..... | 27 |
| IV) Dossier génétique n° 2 | 28 |
| V) Dossier génétique n°3..... | 31 |
| VI) Dossier génétique n°4 | 33 |
| VII) Dossier génétique n°5 | 36 |
| Bilan et perspectives..... | 38 |
| I) Bilan du dispositif..... | 39 |
| II) Perspectives ouvertes | 40 |
| Bibliographie | 42 |
| Annexes..... | 43 |

Introduction

Au cours d'une précédente carrière d'enseignant du premier degré au sein du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), nous avons été sensibilisés à l'importance des procédures d'explicitation des stratégies employées par les élèves. Recommandée dans toutes les disciplines, cette démarche explicative a intéressé en particulier dans le cadre de l'acquisition progressive du métalangage, objectif essentiel du Cours Élémentaire 1 qui était le niveau de nos élèves. Face aux difficultés à concilier expression individuelle de chacun des 28 élèves et attention soutenue du groupe, il a été conseillé de recourir au travail en groupe pour donner un espace d'expression à la parole individuelle et pour inciter les autres élèves à l'écoute par la nécessité de la négociation en vue d'un produit final. Nous avons donc expérimenté le dispositif appelé « dictée négociée » où un groupe de trois à quatre élèves, après avoir transcrit le texte d'une dictée, négocie les graphies retenues afin de ne rendre, une fois l'exercice terminé, qu'une seule version collective. L'écoute des négociations et l'explicitation des règles d'orthographe nous a permis de mieux appréhender l'acquisition par nos élèves du métalangage.

Une fois en poste dans le secondaire, convaincu par les vertus de l'explicitation, nous avons pu reproduire des dispositifs laissant une grande place à l'interaction entre pairs dans le cadre de l'écriture collective de textes (nouvelles réalistes, nouvelles fantastiques) dans une classe de 4^{ème} du Lycée Franco-Mexicain de México. Ce collègue avait la même année décidé de fournir à tous les élèves un outil informatique individuel, un Chromebook, sorte de tablette tactile reliée à un clavier. Dans le cadre d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire sur les déplacements mené avec des collègues de mathématiques et de géographie, les élèves ont été invités à écrire le récit d'un déplacement dans la ville et à utiliser l'écriture collaborative grâce au traitement de texte Google Doc. Il a été attribué à chaque membre une couleur pour observer plus finement l'apport de chacun à la production finale. L'existence de traces

nombreuses du travail effectué permettait de suivre les différentes phases du processus rédactionnel : planification, textualisation et révision. Les questionnaires de planification laissaient voir quelles tâches étaient effectuées par tel élève et l'observation du Google Doc retraçait l'écriture de chacun. C'est donc logiquement que nous avons continué à mettre en place des projets d'écriture collectifs depuis la rentrée 2017-2018 dans ma classe de 5^{ème} du collège Badinter de Quint-Fonsegrives, en essayant de varier les dispositifs et les modalités.

La découverte de l'activité d'écriture menée par Delphine Morand au lycée Beltrand d'Argentré à Vitré sur des *pads*, espaces d'écriture collaborative en ligne a permis d'ajouter un outil à la palette de l'écriture collaborative : la boîte de contact ou *chat* qui enregistre toutes les interactions entre élèves d'un même groupe. En éloignant physiquement les membres d'un même groupe, il devient donc possible d'accéder avec précision aux interactions liées à la production du texte. Il est également possible d'accéder, grâce à l'historique, à toutes les étapes de création, au dossier génétique du texte en construction.

C'est cette dernière possibilité qui nous parait la plus riche pour approcher et mieux appréhender la dynamique à l'oeuvre au sein d'une production écrite. Initialement construit pour observer les interactions entre élèves, le dispositif mis en place dans ce projet d'écriture collaboratif en ligne a attiré notre attention sur la construction du texte individuel des élèves et sur la richesse que représente, pour l'enseignant, la possibilité de retracer son cheminement. Laissant de côté l'analyse des interactions pour l'instant, nous nous sommes tournés vers l'analyse des productions individuelles dans l'espoir d'en tirer des informations précieuses pour mieux adapter nos dispositifs et fournir à chacun de nos élèves les éléments pédagogiques les plus adaptés à ses besoins. Pouvons-nous, à travers l'analyse des dossiers génétiques des textes de nos élèves, caractériser leur écriture et établir le profil d'un sujet scripteur ? Nous formulons l'hypothèse que l'analyse des processus rédactionnels et des stratégies de réécriture, permise par le support numérique, nous permettra d'avancer dans la compréhension de nos élèves et l'identification des problèmes rencontrés et ainsi leur fournir l'étayage le plus adapté. Appliquons à nos élèves l'interrogation de Roland Barthes dans *Barthes par Barthes* (1975) : « Comment ça marche quand j'écris ? »

PREMIÈRE PARTIE

De l'analyse générale des productions d'élèves
à la construction d'outils conceptuels
pour mieux appréhender
les spécificités du sujet scripteur

Pour mener à bien le projet de recherche décrit dans le présent mémoire, il nous a été nécessaire de construire une culture didactique qui nous faisait défaut, en particulier dans le domaine de l'analyse des productions d'élèves. Tout comme, nous le verrons plus avant, le sujet scripteur se forge en écrivant, en résolvant les problèmes qui se posent à lui durant l'écriture et qui sont sources de tensions, nous considérons que le sujet chercheur se construit à travers l'élaboration de son projet de recherche et l'étude des travaux qui l'ont précédé. C'est pourquoi nous choisissons de présenter les ouvrages et articles qui ont nourri notre réflexion dans l'ordre dans lequel ils nous sont apparus et grâce auxquels nous avons pu tâtonner d'abord dans la compréhension des enjeux et méthodes historiques de l'analyse des productions écrites d'élèves, puis dans la construction progressive d'un arsenal d'outils nécessaires à l'analyse de ces productions et enfin, dans l'identification plus précise de notre objet d'étude. L'impression de fourmillement, voire de confusion qui peut apparaître à la lecture du début de cette partie traduit donc la démarche qui a été la nôtre dans la construction d'une culture didactique, chaotique et le plus large possible à ses prémisses, de plus en plus concise et fine (enfin, nous l'espérons) au fur et à mesure de son élaboration. Pour donner un semblant de clarté à l'ensemble, nous regrouperons nos tâtonnements en trois parties. Au fil des lectures, des outils conceptuels ont été rencontrés. Il ne nous a pas semblé utile de rassembler leurs définitions séparément et nous les définirons à mesure que nous les rencontrerons.

I) Appréhender l'analyse de la production d'élèves

Dans son ouvrage *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, (1996) Paris, E.S.F., Y. Reuter définit l'écriture comme une :

pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.

Cette définition nous semble intéressante d'abord en ce qu'elle présente l'écriture avant tout comme une pratique sociale, indissociable donc de son inscription dans un cadre social. Loin d'une écriture inspirée reflet d'un moi profond, elle est dépendante de son contexte de production.

Nous apparaît également remarquable l'inscription de l'importance de l'outil scripteur, qui croise selon nous les réflexions de Jacques Anis (1995) ainsi que celles d'Éric Espéret publiées dans le numéro 11 de la revue *Repères*. Bien que relativement anciens, ces articles posent les jalons d'une réflexion sur un changement de paradigme. Anis note bien la désacralisation du texte mais relativise les changements induits par cette nouvelle technologie. On ne peut pas lui reprocher de n'avoir pas prédit, dès 1995, la démocratisation des ordinateurs individuels avec le tout récent internet, ou la multiplication des écrans et des supports numériques. Espéret lui ne constate pas de changements profonds dans la manière d'écrire que ce soit sur traitement de texte ou en écriture manuelle. Ce qui limite ses réflexions, c'est que le traitement de texte est maintenant intégré à de multiples supports, et la page blanche de Word, isolée de tout autre élément, est devenue rare pour nos élèves actuels.

Dans la définition de Y. Reuter, nous retiendrons aussi la notion d'investissement dans la tâche, qui est fortement liée au sens donné à celle-ci, ainsi qu'aux modalités d'écriture et de lecture, ce qui rejoint la pédagogie de l'écriture collaborative telle qu'opérationnalisée par Delphine Morand et décrite dans son entretien avec Jean-Michel Le Baut, mis en ligne le 6 octobre 2014 sur le site *Café Pédagogique*.

Ce cadre théorique doit beaucoup à la lecture de l'article « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture » de Daniel Bessonnat sur la réécriture en ce qu'il détaille et analyse les différentes approches et nous a offert un panorama de nombreuses variables à observer . Les outils conceptuels à notre disposition étant en nombre réduit, nous y avons trouvé des outils précieux de catégorisation.

La distinction qu'il établit entre correction, réécriture et révision nous a été précieuse. La

correction, tout d'abord, est la soumission à la norme linguistique et ne laisse aucune liberté :

Correction : « Action de rectifier une faute » (Larousse). Corriger, c'est confronter le texte à une norme et rétablir une version conforme à ladite norme. En ce sens, la correction, qui opère d'ailleurs le plus souvent sur un segment de texte limité, au niveau phrastique, relève du métalinguistique, mobilise un discours sur le discours, fait appel à des connaissances déclaratives, à des règles pour juger de l'adéquation à la norme du segment de texte en cause.

La réécriture, elle, serait le développement et l'amélioration d'un texte à partir de ses propres richesses et relève d'une négociation, d'une liberté de choix :

la réécriture opère au niveau du texte (et non simplement de la phrase), elle est de l'ordre de l'intralangagier et non pas du métalangagier, du poétique et non du métalinguistique, pour reprendre les catégories de Jakobson ; elle concerne les processus rédactionnels et donc convoque des savoir-faire, des connaissances procédurales plutôt que déclaratives. Elle admet plusieurs solutions et suppose négociation.

La révision, enfin, s'inscrit dans le modèle psychologique des processus rédactionnels et vient avec la planification et la textualisation. Elle se divise en deux phases potentielles, la relecture d'abord, puis la mise au point :

La révision implique donc une lecture critique, une évaluation du texte en cours d'élaboration : le scripteur vérifie alors l'adéquation du texte aux buts poursuivis et détecte ce qui ne va pas. Deuxième temps de la révision : la mise au point, qui inclut les deux possibilités de la *correction* (toiletage local) et de la *réécriture* (reformulation globale).

La présentation rapide qu'il fait du postulat de Vygotski, selon lequel « le développement de l'intelligence se marque par le passage de mécanismes hétérorégulateurs, dont l'activation dépend du rôle joué par un tiers, à des mécanismes autorégulateurs dont l'activation est commandée par l'apprenant lui-même », nous a vivement intéressée puisque ce postulat semble résumer le pari fait dans ce projet collaboratif, c'est-à-dire que le passage par les mécanismes hétérorégulateurs du travail en groupe permet de nourrir l'écriture individuelle, régie elle par des mécanismes autorégulateurs. Ce ne sont pas les compétences, complexes et

nécessaires, de la coopération qui nous intéressent ici, mais bien les apports de l'écriture collaborative à l'écriture individuelle.

Revenons sur les différentes approches ou modèles de référence synthétisés par Bessonnat (2000). Le modèle littéraire, d'abord, théorisé par Claudette Oriol-Boyer et J. Ricardou, met le sujet scripteur en tension entre texte idéal et rencontre des signifiants, rencontre créatrice de sens insoupçonnés, signe d'une *écriture effervescente*. En ce sens, selon J. Ricardou « écrire, c'est toujours et déjà réécrire, c'est-à-dire, conscientiser et intensifier les règles mises en œuvre dans un premier état du texte pour optimiser le degré de réglage interne du texte ». Cette approche nous semble apte à traduire le tâtonnement des élèves dans la construction d'un texte, entre vision idéale, richesses découvertes au détour de la phrase, et adaptation aux consignes d'écriture. Nous verrons plus avant si les données recueillies nous donneront raison.

Nous passons pour l'instant sous silence la présentation du modèle génétique, qui donnera lieu à un développement plus détaillé vu l'importance qu'il revêt dans ce projet de recherche.

Le modèle cognitiviste, dit des « processus rédactionnels » et diffusé par les travaux de Hayes et Flower nous paraît, intuitivement et probablement à cause de la fraîcheur de notre regard, le plus éloigné de ce qui se passe en classe. Dans la droite ligne de Boileau, il considère l'écriture comme une tentative de transcription sur un support matériel d'une pensée préétablie et ne mobiliserait donc que des compétences linguistiques, sans apport créatif de la part du scripteur.

Le modèle linguistico-didactique, soutenu par les travaux de l'I.N.R.P. (cf Groupe Eva) et par la revue *Pratiques*, s'appuie sur l'idée qu'« apprendre la langue, c'est en fait apprendre la diversité des conduites langagières (récit, argumentation, explication) » et veille donc à construire des savoir-faire dans des projets d'écriture où le texte ne serait en quelque sorte que le prétexte (sans jeu de mots) à l'utilisation de compétences diverses.

Enfin, le modèle linguistico-pédagogique s'apparente au précédent pour ce qui est du dispositif d'enseignement qu'il déploie mais s'inscrit, comme le dit bien Bessonnat, plus du côté du sens que de la technique. Il privilégie la construction du sujet scripteur sur l'acquisition de techniques d'écriture.

La présentation rapide que nous faisons de ces modèles a pour but de nous permettre d'explicitier la démarche que nous construisons dans ce projet de recherche. Le temps et une étude approfondie nous manquent pour comprendre finement les démarches impliquées mais il est clair que nous nous inscrivons contre le modèle cognitiviste, et que nous privilégions le modèle linguistico-pédagogique au modèle linguistico-didactique. L'approche littéraire nous attire par la mise en relief qu'elle fait des tensions qui agitent le scripteur. Si en effet nous ne nous intéresserons pas uniquement à la réécriture dans ce projet, la vision de J. Ricardou de l'écriture comme impliquant la réécriture en tant que conscientisation nous semble riche de sens.

Dans cette tentative de construction d'un cadre conceptuel et de maîtrise (très relative) de concepts-clés dans l'appréhension de l'écriture, nous avons puisé dans l'article de Claudine Garcia-Debanc « Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles » (2016) publié dans le n°169-170 de *Pratiques*, une perspective historique précieuse. Nous ne prétendons pas maîtriser tous les concepts abordés dans ces textes qui reprennent une multitude d'approches différentes, mais nous les avons lus avec profit.

II) Apports théoriques et pratiques de la critique génétique

Il est temps maintenant de présenter le modèle génétique dont se nourrit ce projet de

recherche. Dans son ouvrage *Éléments de critique génétique*, (1994) A. Grésillon définit des notions essentielles à l'analyse génétique des textes et s'attarde longuement à décrire la posture du généticien :

De la trace figée, isolée et souvent écartelée de la main qui écrit, il [le généticien] remonte aux opérations systématiques de l'écriture – écrire, ajouter, supprimer, remplacer, permuter – auxquelles il identifie les phénomènes perçus. À partir de ces réseaux d'opérations, il forme des conjectures sur les activités mentales sous-jacentes. Il construit, et c'est là sa deuxième tâche, des hypothèses sur les chemins parcourus par l'écriture et sur les significations possibles de ce processus de création que Proust, à la suite de Léonard de Vinci, a qualifié de *cosa mentale*. »

L'attachement de Grésillon aux traces matérielles du processus d'écriture, à la recherche « archéologique » des indices qui permettraient de remonter à la source de la création, source chère à Paul Valéry¹ :

Il faut remonter à la Source – qui n'est pas l'origine. L'origine est, en tout, imaginaire. La source est le fait en deçà duquel l'imaginaire se propose. L'eau sourd là ; au-dessous je ne sais ce qui a lieu.

Le langage n'est pas la reproduction de la pensée – il ne connaît pas des phénomènes mentaux réels – mais bien d'une conception simplifiée et très lointaine de ces phénomènes. Il est impossible de remonter du langage à la pensée autrement que par probabilités.

Si la rigueur et l'humilité du généticien s'appliquent aux textes doués d'une qualité littéraire, aux mystères insondables de la création artistique, Grésillon elle-même reconnaît dans la conclusion de l'ouvrage les apports possibles de la démarche à tout type d'écrits, notamment scolaires. Nous verrons plus loin comment Claudine Fabre-Cols et Claire Doquet s'inscrivent dans ce sillage avec profit.

La complexité de la constitution d'un dossier génétique, si elle n'a pas de rapport direct avec notre projet, nous a intéressé dans la mesure où Grésillon fait preuve d'une attention soutenue au support d'écriture, qualifié à la suite de Wolfgang Koepper de *véritable médium*. La réflexion sur les relations complexes entre écriture manuscrite et dactylographiée a

1 Paul Valéry, *Cahiers 1894-1914*, éd. Intégrale, Gallimard t.1, 1987, p.247

influencé notre décision de proposer aux élèves un contexte de production numérique.

À travers l'analyse de dossiers génétiques de différents écrivains, elle caractérise l'écriture littéraire comme un processus construit par de :

perpétuelles projections et rétropections de lecture, c'est-à-dire par des ACTES COGNITIFS qui impliquent d'un côté des constructions de suites probables, d'hypothèses raisonnées et d'attentes textuelles « rêvées », et, de l'autre, des actes de mémoire, d'associations et d'inférences².

La définition de l'écriture comme processus complexe, mettant en jeu de nombreuses opérations mentales, où « le sens ne s'établit que progressivement, au cours même d'une activité de langage où production, reconnaissance et reformulation ne cessent d'être en interaction, nous paraît convenir autant aux textes littéraires qu'aux productions scolaires de nos élèves du secondaire. Rappelons la belle métaphore textile de Barthes dans le *Plaisir du texte* (1973) :

Texte veut dire *Tissu* ; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous accentuons maintenant, dans le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel.

Nous donnerons ici quelques définitions de concepts essentiels à notre travail, regroupées dans le glossaire de critique génétique qui clôt l'ouvrage de Grésillon (1994 ; p.241) :

Ajout : « expansion syntaxique et sémantique par insertion de mots, syntagmes ou phrases supplémentaires »

Avant-texte : « ensemble de tous les témoins génétiques écrits conservés d'une œuvre ou d'un projet d'écriture, et organisés en fonction de la chronologie des étapes successives »

Brouillon : « manuscrit de travail d'un texte en train de se constituer »

Correction : « réécriture qui répare des fautes de langue (grammaire, syntaxe, orthographe) et d'écriture (lapsus), ou qui répercute les effets d'une réécriture sur les autres éléments

2 A. Grésillon, op.cit., p.146

syntaxiques. »

Déplacement : « opération qui consiste à changer de place une unité déjà écrite »

Écriture à processus : « type d'écriture sans phase préparatoire, sans plan, toujours déjà textualisant »

Écriture à programme : « type d'écriture qui obéit à un programme préétabli, et dont l'élaboration parcourt plusieurs états génétiques »

Réécriture : toute opération scripturale qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes, de chapitres ou de textes entiers »

Variante : « unité verbale qui diffère d'une autre forme, antérieure ou postérieure ; différentes versions d'un texte se distinguent par leurs variantes »

Variante d'écriture : « réécriture qui intervient au fil de la plume, immédiatement »

Variante de lecture : « réécriture qui intervient après une interruption du geste scriptural, généralement après une relecture »

Variante libre : « toute réécriture ou autre modification à l'exception de la correction grammaticale, syntaxique ou orthographique »

Variante liée : « modification qui obéit aux contraintes de la langue ou qui répercute les effets linguistiques d'une variante libre sur le reste de la phrase »

III) La critique génétique au service des élèves

En 2004, Claudine Fabre-Cols relève l'invitation faite par Grésillon à appliquer les méthodes de la critique génétique aux écrits scolaires. Elle postule que ces méthodes permettraient d'approfondir notre connaissance de deux objets qui semblent contradictoires : les spécificités de l'écriture individuelle, et une sorte d'universalité de l'acte d'écrire. Elle les traduit de cette manière :

- quels sont les événements scripturaux qui reviennent souvent pour tel scripteur particulier à tel moment de son histoire ? Quels sont ses rituels et ses modes d'écrire particuliers

(entendons par là : ceux qui lui sont utiles à un moment donné) ? Étudier ces questions à l'école permettrait d'approfondir les spécificités de chacun ;
- qu'est-ce qu'écrire ? Quelles sont les composantes de toute production écrite ? Quelles sont les manières de composer, d'inscrire, de se relire, que l'on peut observer chez toutes sortes de scripteurs ? Ces questions-ci, tout aussi urgentes à l'école, s'abordent plutôt en mettant l'accent sur des invariants (des sortes d'universaux ?) de l'activité scripturale. (Fabre-Cols, 2004, p.14)

Malgré l'intérêt que nous portons à la compréhension de l'écriture telle qu'elle se manifeste universellement, la faiblesse de nos moyens nous oblige à nous consacrer exclusivement à la question de l'écriture individuelle, à ce que Claudine Fabre-Cols appelle « définition du sujet scripteur ».

Nous avons repris avec profit la distinction qu'elle établit entre ensembles paradigmatiques ou « énoncés substituables unis par une relation de paraphrase et ensembles syntagmatiques qui montreraient que « la progression d'un état de texte à un autre peut être reconstituée selon des opérations linguistiques de suppression, d'ajout, de déplacement, de permutation, de remplacement ».

Enfin, les réflexions de Fabre-Cols sur l'intertextualité et l'intersubjectivité dans lesquelles se construit le sujet scripteur nous ont encouragé à privilégier la voie d'un projet collaboratif où l'autodialogisme comme « discours métalinguistique virtuel du scripteur qui est son premier lecteur » (Fabre-Cols, op.cit., p.20) cohabite avec la négociation entre pairs et pourrait se nourrir de cette dernière.

Dans la lignée de Claudine Fabre-Cols, Claire Doquet (2013) poursuit la réflexion amorcée et après un bref tour d'horizon des recherches établies, s'interroge plus précisément sur la validité des outils de la critique génétique sur les textes d'élèves. Elle conclut que dans l'écriture littéraire comme dans l'écriture scolaire, « la conscience du texte bute ou prend appui sur la mise en graphie » et que « écrivain ou élève, le sujet scripteur s'implique dans l'écriture avec un engagement similaire et [que] ce qui s'y joue est du même ordre ». Elle ajoute que :

souçonner les élèves d'un authentique désir dans leur activité d'écriture, les créditer d'un savoir sur et par la langue que l'école ne leur a pas totalement transmis mais qu'ils construisent tous les jours en tant que sujets du langage, accorder à leurs tâtonnements toute

leur valeur de recherche et d'ajustements successifs, c'est accepter de lire des textes d'enfants.

L'on ne saurait mieux formuler le désir profond qui nous pousse à effectuer ce projet, finalement « accepter de lire des textes d'enfants » au-delà de la simple adéquation entre les énoncés produits et les normes linguistiques.

La critique génétique et ses applications pédagogiques nous paraissent offrir les outils les plus adaptés pour mieux appréhender ce qui fonde l'écriture de chaque élève et ainsi être davantage en mesure de favoriser la construction d'un rapport à la langue et aux textes qui, qu'on le veuille ou non, sera personnel.

SECONDE PARTIE

Un projet d'écriture collaboratif en ligne

I) Contexte pédagogique et présentation de l'outil

Inscription dans une séquence

Les données recueillies et analysées dans ce mémoire sont issues d'activités de production d'écrit réalisées par une classe de cinquième du collège Elisabeth Badinter de Quint-Fonsegrives. Elles sont l'aboutissement d'une séquence de début de troisième trimestre portant sur l'étude des *Villes Invisibles* d'Italo Calvino (1972) et croisant les objets d'étude suivants : « Imaginer des univers nouveaux » et « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? ».

Quatre extraits de l'oeuvre ont été choisis pour l'étude :

- l'incipit, qui décrit la situation d'énonciation propre à l'oeuvre entre Marco Polo et Kublai Khan, l'ambassadeur relatant les villes découvertes à l'empereur des Tartares

(annexe 1)

- la description de la ville de Baucis, dans la partie « Les villes et le regard. 3. », qui se dérobe aux regards du visiteur (annexe 2)

- « Les villes effilées. 3. », qui décrit Armille, ville aquatique abandonnée aux nymphes et aux naïades (annexe 3)

- « Les villes et le désir. 4. », qui explore Foedora, vaste catalogue de villes rêvées comme écho des infinies variations de l'imagination (annexe 4)

Annoncée dès l'introduction de la séquence, la production des élèves a été centrale et chaque texte a été choisi en fonction de ce qu'il permettait d'apporter à celle-ci. Nous reprendrons ici les seuls éléments qui pourront éclairer le travail de production des élèves et les consignes données.

L'étude de l'incipit a donné lieu à une réflexion sur la situation d'énonciation, sur les liens entre Marco Polo et l'empereur et sur la nature de la fascination exercée par les récits sur celui-

ci. L'étude de Baucis a permis l'analyse du caractère poétique de cette ville qui se dérobe au regard, ne laissant au visiteur que les ressources de son imagination pour expliquer cet isolement vertical. Le jeu sur le mystère à l'oeuvre dans la désignation et la description des éléments visibles a été analysé précisément et ses mécanismes devaient réapparaître dans les écrits des élèves. Armille, véritable « forêt de tubes » abandonnée aux divinités aquatiques, a fourni entre autres choses une structure textuelle combinant description de la ville et élaboration d'hypothèses sur son existence ainsi que des exemples de métaphores. Foedora quant à elle a permis aux élèves de percevoir la force des liens entre la ville et la mentalité de ses habitants, ou comment l'organisation urbaine centrée sur ce musée des possibles nous parle des structures de pensée de ceux qui y habitent. Dans tous les textes, le caractère poétique a été exploré, notamment le rôle de l'image poétique, la comparaison, la métaphore et l'onomastique. De plus, chaque texte a été l'occasion de voir certaines constructions syntaxiques qui ont été reprises dans les productions.

Présentation de la plateforme Framapad

L'organisation Framasoft propose gratuitement un service en ligne de traitement de texte très simple mais qui offre des caractéristiques intéressantes dans le cadre de l'analyse génétique des textes d'élèves.

Il permet de plus le travail collaboratif en ce qu'il propose à plusieurs scripteurs de travailler sur un même document en ligne, automatiquement enregistré, où chacun est identifié par une couleur. Le travail de chacun est donc clairement délimité et apparaît en temps réel sur un même document accessible à tous, enseignant compris.

The screenshot shows a rich text editor interface with a toolbar at the top containing icons for bold, italic, underline, strikethrough, bulleted list, numbered list, indent, outdent, undo, redo, link, unlink, x², x₂, normal, text color, background color, link, unlink, star, settings, and source code. The main text area contains the following content:

1 **Nasreddin et le pommier**

2

3 Nasreddin plantait un pommier dans son jardin quand le sultan vint à passer ;

4 il s'arrêta et dit à Nasreddin, d'un ton moqueur :

5

6 – Voyons, Nasreddin ! Pourquoi te donnes-tu tant de peine ? Tu ne mangeras jamais les fruits de ce pommier.

7 Tu sais bien que tu mourras avant qu'il ne commence à produire des pommes.

8

9 Ce à quoi Nasreddin répondit :

10

11 – Oh Sultan ! Nous mangeons les fruits des pommiers plantés par nos pères, et nos enfants mangeront les fruits des pommiers plantés par nous.

12

13 Cette réponse pleine de sagesse plut au sultan qui, en récompense, donna une pièce d'or à Nasreddin.

14

15 – Oh Sultan ! , dit Nasreddin en empochant la pièce, voyez comme ce pommier a déjà donné des fruits.

16

17 Cette remarque fit rire le sultan, qui lui donna une autre pièce d'or.

18

19 – C'est de plus en plus extraordinaire, s'écria Nasreddin. Voilà un pommier qui donne deux récoltes par an.

20

21 Le sultan se mit à rire aux éclats et donna une troisième pièce d'or à Nasreddin.

On the right side, there are two floating windows:

- A user selection menu with the text "Entrez votre r" and options for "Oscar" and "Yuma".
- A chat window titled "Chat" with a close button. It shows two messages:

| | |
|-------------------|-------|
| Matéo: Coucou | 13:41 |
| Maya: Salut Matéo | 13:41 |

De plus, l'enseignant peut observer l'évolution du texte soit en temps réel, soit *a posteriori* en parcourant l'historique des modifications. Cela pose néanmoins des problèmes méthodologiques de classement ou de désignation des versions puisque l'enseignant a potentiellement affaire à une multitude d'états du texte, et rejoint les problèmes de délimitation des opérations posés par le traitement des données en temps réel.

Un autre avantage précieux de ce dispositif est l'existence d'une boîte de dialogue permettant à tous les scripteurs de communiquer à tout moment. Elle donne à l'enseignant une fenêtre sur les négociations rédactionnelles et permet de garder des traces de la rédaction conversationnelle. Nous pouvons espérer que les élèves y explicitent leurs stratégies d'écriture et en débattent entre eux.

II) Description du projet

Un projet mêlant productions collectives et individuelles

L'objectif étant de nourrir au maximum la production finale et d'inscrire le sujet scripteur dans une intertextualité et une intersubjectivité riches, la production a suivi plusieurs phases, mêlant activités individuelles et collaborations entre élèves. Nous présenterons ici brièvement les séances du projet.

Séance 1 : 1h

Les élèves ont d'abord été invités à travailler par groupes de quatre autour de la description d'une ville, à la manière de Marco Polo. Les quatre explorateurs ont eu quarante minutes pour prendre connaissance des consignes de la production collective et planifier leur travail en répartissant le travail de chacun et en répondant à des questions sur leur texte à venir.

ANNEXE

Séance 2 : 2h

En salle informatique, chaque groupe a pu trouver sur sa boîte de messagerie de l'Environnement Numérique de Travail (E.N.T.) le lien vers le framapad qui lui correspondait. Après un bref temps de concertation en groupe, les élèves ont dû rédiger la partie qui leur correspondait avec la possibilité d'échanger uniquement sur la boîte de dialogue intégrée au framapad, tout en sachant que l'enseignant y avait accès. À la fin de la séance, les élèves ont été invités à lire attentivement les parties rédigées par les autres membres du groupe et à formuler leurs remarques, soit dans la boîte de dialogue, soit dans le corps du document, la couleur de la police indiquant les apports de chacun. Enfin, chacun a pu prendre en compte ou non les propositions de révision.

Séance 3 : 1h

Une fois rédigée et révisée la production collaborative, les élèves ont eu à se pencher sur l'écriture de quatre villes, une par élève, reprenant à peu près les consignes précédentes. Ils ont eu néanmoins à se concerter pendant la phase de planification pour que l'ensemble des productions d'un même groupe présente une certaine cohérence. L'idée était de les obliger à confronter leurs idées et à prendre en compte les remarques du groupe dans la planification de la production individuelle. Ils ont eu cette fois accès dès le départ à un framapad individuel, en plus de la feuille de consignes et de questions pour aider à la planification.

La finalisation de la phase de rédaction et de révision a eu lieu en devoirs à la maison pendant les vacances de printemps, chaque élève ayant accès à son framapad depuis n'importe quel dispositif numérique grâce au lien reçu sur l'E.N.T. Une séance supplémentaire a néanmoins été prévue au Centre de Documentation et d'Information (C.D.I.) du collège à la rentrée pour les élèves ayant rencontré des impossibilités techniques.

Constitution des groupes

Les groupes ont été constitués de quatre membres pour que le volume des échanges soit conséquent et que la diversité des regards enrichissent les textes. L'hétérogénéité a été choisie pour favoriser les apports de chacun, en mélangeant donc les profils d'élèves, que les différences se situent au niveau des résultats et des compétences maîtrisées ou au niveau de la concentration et de l'investissement dans les activités. Enfin, l'ambiance de classe et les relations interpersonnelles ayant été sources de problèmes tout au long de l'année, l'enseignant a pris également en compte les affinités personnelles dans la constitution des groupes, en cherchant à ce que chacun se sente le plus à l'aise possible pour travailler.

Des référents ont été mis en place pour tenter d'améliorer l'efficacité du travail. Chaque groupe a donc eu un référent travail, en charge des réponses au questionnaire de planification et un référent calme, pour éviter un volume sonore peu propice à la réflexion.

Le rôle de l'enseignant pendant le projet

Tout au long des phases du projet, collectives comme individuelles, l'enseignant a veillé à circuler parmi les groupes et les élèves, non pour délivrer un savoir mais pour accompagner le processus rédactionnel. Plusieurs objectifs étaient visés.

D'abord, l'enseignant a cherché à résoudre les situations de blocage en multipliant les exemples tirés des extraits étudiés des Villes invisibles d'Italo Calvino et en partageant les idées vues parmi les élèves. Le but était de mettre en commun les solutions trouvées aux problèmes que l'écriture pose à chacun, écrivain ou collégien.

Ensuite, l'enseignant n'a pas manqué de questionner les choix effectués par les élèves en regard des dynamiques textuelles propres. Il ne s'agissait en aucun cas de donner un avis expert sur ces choix mais de les faire évaluer par les scripteurs selon des critères de cohérence ou selon leur richesse possible pour le texte. De plus, il a pu partager certaines références culturelles, principalement mythologiques et littéraires.

Enfin, son rôle a été de rappeler l'existence des consignes et de faire vérifier aux élèves l'adéquation entre leur production et les critères d'évaluation explicités.

Ressources scolaires et numériques

Pour favoriser une intertextualité riche, les élèves ont eu accès pendant toutes les phases du projet à leurs cours et aux textes étudiés et ont été encouragés à enrichir leur production grâce à cet aller-retour.

Les ressources offertes par l'utilisation d'une plateforme en ligne ont été mises à leur disposition, comme les dictionnaires en ligne, les sites de conjugaison, les encyclopédies en ligne et les moteurs de recherche, notamment pour des références culturelles ou des œuvres d'art. L'organisation de la salle en cercle autour de l'enseignant permettant la supervision des écrans et le filtrage efficace des recherches en ligne au sein de l'établissement ont pu laisser une certaine liberté aux élèves.

III) Analyse du déroulement des séances

Il est important de noter tout d'abord que l'ambiance de travail a été sereine et particulièrement calme, ce qui pourrait surprendre dans un travail en groupe. Les élèves se sont rapidement mis au travail et les consignes, expliquées par l'enseignant puis reformulées en groupe-classe et à l'intérieur de chaque groupe ont été vite assimilées par tous ou presque.

Les contraintes liées à l'outil informatique n'ont pas semblé poser problème, même si cinq élèves n'avaient pas accès à leur messagerie E.N.T., ce qui a obligé l'enseignant à trouver une autre façon de partager le lien vers les framapads (un document Word sur clé USB où apparaissait l'intégralité des liens). De légers dysfonctionnements de la plateforme Framapad sont apparus, notamment des problèmes d'actualisation, ou l'impossibilité de corriger les textes. À chaque fois, un rafraîchissement de la page ou un retour au lien a résolu le problème. Plus grave, sept élèves ont affirmé n'avoir pas pu se connecter depuis leur domicile pour terminer la rédaction. Trois d'entre eux ont choisi de faire le travail sur un logiciel de traitement de texte classique et de l'envoyer par courriel, ce qui a enlevé la possibilité à l'enseignant d'accéder aux différents états du texte. Les autres ont été conviés au CDI du collège grâce au soutien de la documentaliste.

Près de la moitié des élèves s'est appropriée les ressources numériques, en particulier les dictionnaires en ligne et les sites de champs lexicaux. Certains ont cherché des images de villes imaginaires pour nourrir leur description, d'autres ont visité les encyclopédies en ligne, en particulier Wikipédia, pour enrichir leur vision de la ville. Les sites de conjugaison et de grammaire ont été peu utilisés.

Les élèves habituellement les plus longs à s'investir dans les activités ont été encouragés à se mettre rapidement au travail, dans les séances de groupe par le rappel à l'ordre de leurs camarades, et dans les séances individuelles par l'exemple de leurs voisins et des échanges

auxquels la rédaction donnait lieu. Ce relatif enthousiasme est retombé lors de la phase de travail à la maison et les modifications les plus riches de sens ont été faites en classe pour un certain nombre d'élèves. Il est à noter cependant que quelques-uns parmi les élèves les plus en difficulté ont terminé leur texte à la maison avec un réel enthousiasme.

Les contraintes de réservation de la salle informatique et l'arrivée des vacances de printemps ont conditionné le choix du travail à la maison pour la rédaction finale des textes individuels mais il nous est apparu que c'est la phase qui avait le moins fonctionné et qu'il aurait été beaucoup plus profitable pour les élèves de terminer leur texte en classe, ce qui aurait permis, nous l'espérons, un moindre désinvestissement de la part de certains. L'interruption entre une première textualisation en classe et sa reprise à la maison pendant les vacances, voire à la rentrée pour certains, a fortement nui aux productions de certains et l'on peut penser que l'absence d'émulation collective comme de remédiation personnalisée par l'enseignant a joué un grand rôle dans ce désintérêt.

TROISIÈME PARTIE

Cinq sujets scripteurs en action

I) Présentation de la démarche

Les données recueillies proviennent des travaux collaboratifs des six groupes de la classe, des travaux individuels des 24 élèves et des questionnaires remplis par 23 élèves, une élève ayant déménagé durant les vacances de printemps.

Le principal problème rencontré dans l'analyse des données a été leur multitude. Comme on le voit sur la capture d'écran ci-dessous, le texte généré par l'écriture collaborative d'un seul groupe a atteint le nombre vertigineux de 4117 versions, chaque modification du document créant une nouvelle version. Il va sans dire qu'il nous a été impossible de nous arrêter à chacune et que l'établissement des critères pour choisir celles des versions qui nous paraissaient significatives a été délicat.



Voici le nombre de versions générées par chaque groupe :

- Groupe 1 : 4117
- Groupe 2 : 6101
- Groupe 3 : 4545
- Groupe 4 : 5146
- Groupe 5 : 5696
- Groupe 6 : 6008

Pour ce qui est des travaux individuels, le nombre de versions varie entre 2000 et 7000

versions, ce qui, multiplié par les 23 travaux rendus, devient proprement astronomique.

Il est donc apparu très vite qu'il nous était impossible d'analyser toutes les données générées par le projet et que si nous voulions avoir une chance d'en tirer quelque chose, il fallait restreindre le corpus. Nous avons donc choisi de nous limiter aux productions de cinq élèves, choisis en fonction du profil qu'ils nous semblaient représenter. Nous sommes bien sûr conscients des limites que cela impose à notre étude, de même que de la part d'arbitraire qu'il y a à choisir quelques élèves pour en tirer des conclusions générales sur tel ou tel type d'élève. Néanmoins, notre problématique nous imposant de chercher ce qu'un projet de ce type apporte à chacun, nous ne voyons pas comment ne pas utiliser ce procédé malgré ses limites. Nous commencerons donc par présenter brièvement les élèves choisis en explicitant au maximum les caractéristiques qui ont motivées ce choix.

II) Description des profils d'élèves retenus

Les élèves retenus seront désignés par des numéros, attribués en fonction du classement alphabétique de leur nom de famille. Les annexes présentant des aspects de leurs travaux seront désignés de même. Il s'agit de deux filles et trois garçons de cinquième dont l'âge correspond au niveau, aucun n'ayant ni redoublé ni sauté de classe.

L'élève 1 s'inscrit dans la moyenne de la classe en français mais obtient des résultats hétérogènes. Cette variation est attribuée par l'ensemble des enseignants de la classe à des problèmes de concentration et à une maîtrise insuffisante de la langue. Ses productions d'écrit en français ont révélé tout au long de l'année beaucoup d'inventivité mais des problèmes de respect des consignes et un manque d'efficacité dans les travaux de groupe. Son aisance à l'oral interroge la faiblesse de certains de ses textes. Il est à noter que ses résultats en production écrite sont en nets progrès depuis le début de l'année. Apprécié de ses camarades pour son énergie, il peut être un facteur de désordre dans un travail collectif.

L'élève 2 quant à lui se situe nettement en deçà de la moyenne de classe pour ce qui est des résultats. Sa dysgraphie avérée, son manque de méthodologie et de concentration l'éloigne du respect des consignes malgré un enthousiasme remarquable. Il a du mal à ordonner ses idées, à les organiser entre elles et à sélectionner quelques idées centrales, ce qui le pénalise lourdement dans les tâches complexes, comme l'est l'écriture créative. Son manque de maîtrise de la langue rend ses textes parfois difficiles à comprendre.

L'élève 3 a obtenu aux deux premiers trimestres les moyennes les plus basses de la classe en français. Ses premiers textes étaient à peine compréhensibles et ne respectaient pas les consignes données. Sa maîtrise de la langue insuffisante et une écriture phonétique des mots, sans utilisation des signes de ponctuation, sont préoccupantes. Passif en classe, il est difficile de faire la part entre le manque d'attention et la timidité qui selon lui l'empêche de reformuler ce qui a été dit en classe. Évaluer sa compréhension des consignes est donc problématique même s'il a montré qu'il est capable de structurer un texte en respectant approximativement la progression demandée.

L'élève 4 est en grande réussite dans l'acquisition des compétences de français et ses résultats dans cette matière sont excellents. Binationale, son bilinguisme parfaitement intégré lui donne un regard particulier sur la langue et sur les jeux dont elle peut être source. À la fois créatif et scolaire, l'élève 4 joue avec les consignes pour concilier une dynamique textuelle personnelle et le cadre contraignant d'un travail scolaire. Sa maîtrise de la langue ne laisse passer que de rares erreurs d'orthographe lexicale et quelques erreurs d'accord.

L'élève 5 est plus difficile à décrire. Elle a refusé dès septembre de participer à la classe, de s'investir dans les activités et de participer à l'oral. Néanmoins ses résultats sont dans la moyenne de la classe et ses productions écrites respectent les consignes tout en montrant une maîtrise assez satisfaisante de la langue malgré une certaine pauvreté lexicale. Le travail de groupe en particulier a posé problème, l'élève 5 refusant de travailler avec de nombreux élèves et préférant régulièrement s'isoler pour mener à bien la tâche demandée. Il est au centre de

nombreux conflits qui ont éclaté tout au long de l'année et qui ont fortement détérioré le climat de classe.

III) Dossier génétique n°1

La production a été réalisée en trois moments distincts : le premier en classe, le second chez lui deux semaines plus tard et le dernier le lendemain. On peut constater que la rédaction a été linéaire, l'élève ne revenant que durant la troisième phase sur ce qu'il avait écrit précédemment. Le temps 1 a duré quarante minutes, le second, le plus long, une heure et le dernier vingt minutes seulement. Au total, l'élève a passé deux heures sur ce travail.

Les consignes structurelles renvoyant à l'organisation en paragraphes et au contenu de chacun ont été respectées dès le premier jet, ce qui indique que l'appropriation de celles-ci ont été favorisées par le travail collectif précédent.

La phase de relecture, repérable grâce aux corrections grammaticales (« s » oubliés et corrections lexicales principalement) et à la mise en forme et correction des fautes de frappe, a eu lieu logiquement durant la dernière phase de travail et a duré en tout et pour tout quatre minutes. Cela interroge sur la représentation que l'élève a de cette tâche, puisqu'il a passé à peine plus de 3% de son temps de travail à revenir sur son texte et à modifier son premier jet.

Au vu du peu de temps investi dans la relecture, les procédés de réécriture ont été peu utilisés. En tout et pour tout, on relève quatre ajouts et une suppression. Ont été ajoutés : un point, le mot « nouvelle » pour compléter « ile », un espace manquant entre deux mots, l'auxiliaire dans « était fabriquer ». La suppression concerne les mots entre crochets dans la proposition « les gardes m'ammenerent voir le [seigneur et me preterent]une chambre ». On peut s'interroger sur le sens à donner à l'effacement de la rencontre entre le narrateur et le seigneur de la ville, tout comme sur la jonction restante « le une chambre ». Cette dernière nous semble illustrer le degré d'inattention à la syntaxe, à l'expression et à l'orthographe, tant lexicale que grammaticale dans ce travail.

En comparant cette production avec d'autres réalisées par l'élève 1, on ne peut que constater une dégradation et un appauvrissement de la qualité rédactionnelle et linguistique. Même la construction des phrases, acquises sur un support papier, n'est pas respectée et se rapproche d'une formulation orale, comme on peut le noter dans ce passage où les marques de délimitation finale de la phrase n'intervient qu'au bout d'une dizaine de lignes :

quand je suis arriver devant l'entrée de cette étrange ville j'ai rencontrer
deux gardes qui ont voulu m'attaquer et il crier un homme ! un homme! et
j'ai tout de suite compris pourquoi il m'avait attaquer et je leur expliquer
la situation et en plus il parler français

et je leur disais que je venais juste découvrir cette ile mystérieuse, il me
donnèrent une protection pour ne pas me bruler et je rentra dans leur
villages et je découvrit une ville qui était fabriquer entierement de
flammes l'eau etait de la lave la nourriture de la pierre volcanique
heureusement que j'avais ramener des provisions et les gardes
m'ammenèrent voir le une chambre qu'ils avait concue pour les hommes
meme si il ne s'apprécier pas trop et le soir il y'avait un banquet pour ma
venu mais j'ai du prendre mes provisions pour manger.

Il nous paraît intéressant que certaines marques de temps verbaux complexes (« donnèrent ») soient concomitantes à des erreurs sur des accords simples (« il me donnèrent »).

IV) Dossier génétique n° 2

La production se divise en phases. La première, en classe, a duré cinquante minutes. La seconde, de dix-sept minutes a eu lieu seulement deux jours plus tard, ce que nous interprétons comme une preuve d'engouement pour la tâche. La troisième, quatre jours plus tard, a duré

trente minutes. La quatrième lui a pris vingt-cinq minutes le lendemain. La dernière a eu la même durée et a été réalisée deux presque deux semaines avant le rendu final, ce qui pourrait confirmer l'investissement de l'élève dans le projet. Il est à noter que ce même élève, en difficultés rappelons-le, a manifesté à plusieurs reprises son envie de produire le texte sur ordinateur, ce qui peut se comprendre au vu de sa dysgraphie particulièrement handicapante quand il écrit manuellement. On peut imaginer son soulagement lorsque la complexité de la graphie lui a été évitée.

Les consignes structurelles ont été respectées et les quatre paragraphes suivent les thèmes recommandés, ce qui arrive rarement chez cet élève habitué à se laisser emporter et à laisser les consignes d'écriture loin derrière lui. Nous l'attribuons de même que pour l'élève 1 à la reformulation des consignes et à leur répétition lors des phases de travail collectif.

L'analyse des modifications du texte en cours d'écriture s'est révélée bien plus riche que dans le cas de l'élève 1. La révision des énoncés s'est effectuée dès les premières phrases et l'on a pu remarquer de nombreuses variantes à la fois d'écriture comme de lecture. Le nom choisi pour la ville a été le lieu d'hésitations de plusieurs substitutions : « naturaville » d'abord, puis « herboville » et enfin « dragonville », tout cela dans les premières cinq minutes de rédaction.

Il est intéressant de noter que les variantes d'écriture ont principalement été le fait de substitutions (8 occurrences) et de corrections linguistiques (12 occurrences) même si quatre ajouts ont été faits. Les variantes de lecture quant à elles ont consisté en de nombreux ajouts de mots voire de propositions entières (10 occurrences) et en deux remplacements.

La révision, observable par les modifications opérées, a été concomitante de la rédaction et est intervenue durant toutes les phases de travail. Néanmoins, elle n'a pas porté sur la syntaxe et s'est contentée de modifications lexicales et sémantiques. Preuve en est du fort caractère oral du texte produit qui n'est pas ou peu structuré en phrases délimitées par des signes de ponctuation et dont les propositions manquent d'articulation. Il est étonnant de

constater que l'effort important de travail du texte n'a à aucun moment pris en compte les nécessaires marques de l'écrit, comme si la séparation (satisfaisante) des paragraphes suffisait. L'ensemble du texte, de 277 caractères, compte en tout et pour tout quatre phrases, et la ponctuation se réduit à quatre points et deux virgules, imposées par la formule initiale. Les deux premières phrases délimitées sont significatives :

Si dragonville est ainsi pour une raison précise, pour ma part, je l'ignore dragon ville un peu bizarre

car la bas il y vie des espèce d'autre univers comme les naméke est les sayéne de l'extérieur elle ressemble a une sphère soutenu par un piller immance rempli de bonheur est de joie

de couleur est de vie resplendissante émergant de dragon ville

Mais en se rapprochant on vois un peuple soumis par des dragons ils sème la peur c'est pourquoi on l'appelle dragon ville . Le peuple se nourrit de cacahuètes au beurre est vie dans des méga champignons d'où il on creuser pour faire une maison le peuple vie a l'age d'or .depuis que je suis arriver je n'plus la notion du temps est des jour ondirait que c'est une ville sans fin le peuple son un mixe entre un bébé dragon est des singe on les appelle les singdrag

d'apprêt les rumeur certain dis que tous cela est une illutions d'auptique ou un rêve très réaliste mais les croient diront que tous cela est l'olympie ou une variante mais certain dis que les dragon on muter avec les singe a cause de la pollution .

On peut remarquer l'étrangeté de la mise en page et s'étonner de la présence d'alinéas à chaque paragraphe, norme spécifique de l'écrit et peu maîtrisée par les élèves.

Les erreurs dans la morphologie verbale sont légion, tout comme celles d'orthographe

lexicale et grammaticale. Le syntagme « une illusions d'optique » est frappant à ce niveau et peut surprendre avec la marque du pluriel erronée et les deux erreurs d'orthographe lexicale qui respectent à peu près la prononciation. Ce genre d'erreurs est courant dans les productions de cet élève mais jamais à un tel niveau. Nous émettons une hypothèse pour l'expliquer : libéré de la transcription manuelle des mots, l'élève 2 s'est senti libéré également des exigences spécifiques à la production écrite et s'est concentré presque exclusivement à l'enrichissement sémantique de son texte, qui est bien supérieur à ses productions antérieures par la richesse du sens et sa cohérence. Sa créativité a été stimulée au détriment des compétences orthographiques, grammaticales et syntaxiques. On peut penser également que les représentations qu'il a de l'outil scripteur numérique et les usages qu'il en a ont joué : habitué à utiliser le clavier pour discuter avec des amis, publier des commentaires et jouer aux jeux vidéo, on peut penser qu'il n'a pas intégré que les exigences linguistiques valaient aussi pour ce support.

V) Dossier génétique n°3

L'élève 3 a eu besoin de trois phases de travail pour terminer son texte et elles ont duré respectivement quarante-cinq, vingt-cinq et quarante-cinq minutes. L'analyse des états du texte s'est révélée ici extrêmement enrichissante et a mis à jour un important travail de révision que ne laisse pas deviner la fragilité de ses productions écrites habituelles.

Tout au long de la production ont alterné de longs premiers jets et des révisions qui ont débouchées sur d'importantes modifications. La comparaison entre le premier jet de la phrase qui ouvre le texte et sa version finale est représentatif :

Première version : j'ai trouver une nouvelle ville je les trouver des qu'on c'est reparti avec
mais amie ont est touse partie d'un a un endroi et j'ai trouvers cette ville et une vi

Version finale : Si retravaille est ainsi pour une raison précise , pour ma part, je l'ignore, mais

quand je me suis séparé de mes amis j'ai trouver cette ville

Le second paragraphe (11 lignes tout de même) une fois rédigé, a été entièrement effacé puis réécrit pour mieux s'ajuster aux consignes. En effet, l'élève se lançait dans le récit d'une enquête sur le vol d'un avion écrasé, récit inventif mais peu cohérent en lui-même et difficilement intégrable dans ce texte. Il sera finalement fait mention de l'avion rapidement et comme en passant - « j'ai vu des personne parlais d'un avion le dc6 douglase » - pour être immédiatement balayé par « mais bon je reste ici que un jours ».

Structuré en quatre paragraphes comme demandé, le texte s'éloigne des consignes thématiques. Le second paragraphe devait décrire la progression à travers la ville et il se conte de raconter son séjour, ce qu'il a fait et répète les éléments descriptifs déjà énoncés au début du texte. Le troisième paragraphe devait formuler des hypothèses sur l'existence d'une telle ville et ne fait que mentionner la gentillesse des garagistes. Enfin, le dernier paragraphe devait reprendre et développer une des hypothèses exprimées : rien de tout cela ici, l'on cherche à expliquer l'affluence de clients dans les garages.

Comme indiqué précédemment, le texte a subi de nombreuses modifications. Les variantes d'écriture sont absentes ce qui peut s'expliquer par l'importance de l'effort de textualisation. Au contraire, les variantes de lecture sont très nombreuses et prennent des formes variées : une quinzaine de corrections grammaticales sont repérables grâce aux remplacements, cinq suppressions de mots ou de passages entiers, et deux ajouts, notamment pour insérer la formule imposée du début « Si re-travaille est ainsi pour une raison précise, je l'ignore ».

Le nom choisi pour désigner la ville nous interpelle car nous ne voyons pas clairement le lien qu'il entretient avec la thématique de la ville : la ville est dédiée à l'entretien et à la réparation des vieux véhicules, ce qui implique effectivement un « re-travail » mais le nom nous paraît correspondre davantage au processus rédactionnel employé. Il est à noter également que le nom n'apparaît qu'à la toute fin de la rédaction, contrairement à la tendance marquée chez les élèves de commencer par là.

Si un effort a été fait en dernière instance pour mettre des majuscules au moins au début des paragraphes, il n'y a que deux marques finales de délimitation de la phrase. Nous avons donc des propositions non articulées et une forte oralité de ce texte :

2 Je me promenais dans la ville quand j'ai vu des personnes parlaient d'un avion le dc6 mais bon je reste ici que un jours le reste de mon aventure êtes génial j'ai pu allé voir des vieux bâtiment , des musée et plein d'autre chose comme des vieux garage avec des vieilles plaques émaillée , des vieux bidons d'huile et des vieilles voitures et motos ensuite je suis allé au resto et puis j'ai regardé dans les garage il y avait des bidon et plaque renault ,mazda , shell ,etc

La qualité de l'orthographe lexicale correspond aux productions habituelles de l'élève mais les erreurs grammaticales sont, comme c'était le cas chez les élèves 1 et 2, bien plus nombreuses que d'habitude. La terminaison erronée de « parlaient » est la preuve d'une vigilance orthographique car la terminaison de l'imparfait correspond au sujet précédent le verbe, sauf qu'il s'agit ici d'un infinitif. L'erreur est là, mais l'élève fait preuve de logique malgré tout. Peut-être que la traditionnelle phase de recopiage du brouillon a manqué pour effectuer le travail de révision grammatical et que la ritualisation qui s'opère autour de la production écrite manuscrite n'a pas été réinvestie ici. Pourtant, l'élève 3 rend régulièrement ses productions à la maison sur format numérique et l'on aurait pu croire que l'écriture sur traitement de texte était maîtrisée, à moins que la version finale tapée sur traitement de texte ne soit qu'une copie du brouillon manuscrit.

VI) Dossier génétique n°4

La production de cette élève diffère en bien des aspects de celles étudiées précédemment. Première différence notable, son inscription dans le temps : cinq phases de travail ont été nécessaires. La phase 1 a duré quarante-cinq minutes, la phase 2 trente (deux fois quinze minutes interrompues par vingt minutes de pause), la phase 3 trente-huit minutes et la dernière de quarante

minutes a été précédée de quelques heures par des connexions très courtes (deux et dix minutes). Ces phases de quelques minutes à peine ont donné lieu à des modifications, preuves d'une véritable attention malgré leur brièveté. La durée totale du travail est légèrement supérieure à celui fourni par les autres élèves mais correspond à un texte significativement plus long (567 mots contre 454 pour l'élève 1 ; 277 pour l'élève 2 ; 284 pour l'élève 3 ; 382 pour l'élève 5). Le travail se caractérise donc davantage par son efficacité.

Notons que les consignes ont été entièrement appliquées, tant structurelles que thématiques. Elles ont été appropriées par l'élève et ont nourri une création personnelle s'inscrivant pleinement dans l'intertextualité construite avec l'oeuvre de Calvino étudiée en classe.

Le premier jet, continuellement révisé, laisse passer quelques erreurs linguistiques mais la révision finale n'en laissera que deux : une confusion entre passé simple et imparfait (« s » à la première personne) et une erreur d'accord entre le sujet et le verbe au passé simple (pluriel au lieu du singulier). La maîtrise de la langue est donc presque parfaite, ce que confirme également la richesse du lexique employé et la qualité de la syntaxe. L'élève 4 fait preuve d'une grande vigilance orthographique pendant ses révisions régulières.

L'idée centrale du texte, une ville organisée sur un arbre gigantesque, apparaît dès les premiers mots : « Si Greenfalls est un arbre pour une raison précise ,pour ma part, je l'ignore ». Elle s'enrichira au fil de la rédaction et l'arbre indéfini devient rapidement un érable, qui donnera son nom à la ville « Érable ». La description de la ville de loin dans le premier paragraphe joue son rôle de création : l'arbre est accompagné peu à peu d'une prairie, de falaises et d'une cascade. Le second paragraphe raconte la découverte et la progression du narrateur à l'intérieur de la ville et laisse une grande place aux impressions et à l'émotion. Les hypothèses déployées dans la troisième partie servent à enrichir la description du texte grâce à de nombreux retours aux premiers paragraphes. Elles s'inspirent librement de celles étudiées dans la description de la ville d'Armille par Calvino. Enfin la dernière partie est l'occasion d'introduire le récit fondateur de la ville, qu'on peut lire comme une référence aux hypertextes mythologiques. La possibilité offerte par Framapad de naviguer librement et de manière aisée aux différents états du texte permet d'observer de près le processus ininterrompu d'enrichissement, d'épaississement du texte.

Les variantes d'écriture sont nombreuses et portent sur des mots isolés ou des changements de construction syntaxique. Elles consistent principalement en remplacement alors que les variantes de lecture, nombreuses également, portent davantage sur des propositions ou des corrections linguistiques et privilégient l'ajout. Il est intéressant de noter que les suppressions non remplacées sont inexistantes (sauf une occurrence « elle-même » dans la seconde phrase) et que les modifications sont motivées par une recherche stylistique ou une recherche de clarté dans la formulation.

Pour apprécier l'épaississement du texte lié aux relectures, voici la première version du premier paragraphe et la version finale :

Si la ville d'érable est ainsi pour une raison précise ,pour ma part, je l'ignore.L'énorme érablrier est dans une grotte fermé par une cascade de lianes à ciel ouvert. De l'extérieur la ville d'érable ressemble juste à un gros arbre. L'arbre est entouré d'une prairie, pleine de fleurs des couleurs de l'arc-en-ciel, qui est elle même entouré d'une falaise rocheuse. Les habitants de la ville habitent dans des petites cabanes en bois. Pour y monté on utilise des échelles en bâtons. Dans une partie de la falaise il y a une cascade d'eau pure et dans la prairie il y a un étang à nénuphar. Les habitants de la ville ont permis au animaux de rester dans leur prairie à condition de ne pas touché à l'arbre..... est une ville où la paix est la reine. La prairie change au fil des saisons en revanche l'arbre résiste pour garder sa fraîcheur et reste tout le temps en fleurs sans jamais avoir de fleurs, ni de fruits.

Si la ville d'Erable est ainsi pour une raison précise ,pour ma part, je l'ignore.L'énorme érable est dans une grotte à ciel ouvert dont l'entrée est fermée par une cascade de lianes. De l'extérieur la ville d'Erable ressemble juste à un gros arbre. L'arbre est entouré d'une prairie, pleine de fleurs des couleurs de l'arc-en-ciel,elle même protégée par une falaise rocheuse. Les habitants de la ville habitent dans des petites cabanes en bois. Pour y monter on utilise des échelles en bâtons. Dans une partie de la falaise il y a une cascade d'eau pure et scintillante comme les étoiles et un étang à nénuphars décore la prairie. Les habitants d'Erable ont permis aux animaux de rester dans la prairie à condition de ne pas toucher à l'arbre. La ville d'Erable est une ville où la paix est reine. La prairie change au fil des saisons, en revanche l'arbre résiste pour garder sa fraîcheur et reste tout le temps en feuilles sans jamais avoir de fleurs, ni de fruits.

Nous avons ici affaire à une écriture à processus qui se laisse guider par une idée centrale mais ne cesse de s'enrichir au fil de la rédaction et dont les points de tension servent de moteur pour l'écriture créative. Notons que cette élève a manifesté le plaisir qu'elle a eu à produire son texte.

VII) Dossier génétique n°5

L'analyse des phases de travail est éclairante dans le cas de la production de l'élève 5. La première phase qui a eu lieu en classe a duré comme pour les autres quarante minutes. La seconde et dernière phase s'est déroulée au Centre de Documentation et d'Information avec quatre autres élèves qui ont affirmé avoir rencontré des problèmes techniques pour se connecter à la plateforme Framapad. L'identification de ces phases est importante car les conditions de production peuvent expliquer en partie le texte final. En effet, cette élève n'a pas bénéficié d'un accès à son texte pendant plus de trois semaines, deux semaines de vacances plus le temps nécessaire à l'organisation de la séance de « rattrapage ». Déjà peu investie en général, elle a rapidement terminé son texte en vingt-quatre minutes alors qu'elle disposait d'au moins cinquante minutes.

Dès le début du travail, l'élève 5 est passée à la rédaction, suivant l'idée centrale d'une ville sous-marine suggérée par le nom de la ville « Océnaland ». Son prénom étant Océane, on peut penser que son texte sera l'espace d'un investissement émotionnel important ou qu'elle n'a pas eu envie de chercher très loin ses idées. C'est un exemple frappant d'une écriture à processus puisqu'aucune phase de planification n'a eu lieu. Ce type d'écriture nécessite un investissement important dans la tâche afin de saisir les richesses textuelles cachées entre les plis de la textualisation et c'est sous ce prisme que nous interprétons les différences de qualité entre les énoncés produits durant la première phase et la seconde. Pour s'en convaincre, observons le premier paragraphe, produit durant la première et non modifié par la suite :

Si Océnaland est remplie de barrière de cailloux ,pour ma part je l'ignore.

En arrivant devant cette ville j'ai pu remarquer des choses que je n'ai jamais vu auparavant .Cette ville était sous l'eau , je me suis rapprocher et j'ai pu remarquer des choses étrange.Il y avait des gardes avec des habit en écaille de poisson, les gens ne sortait pas de la ville . La ville était

encerclée d'une montagne de cailloux entassés les uns sur les autres, la ville n'était pas aussi belle de l'extérieur que je l'imaginai. J'ai hâte de la découvrir...

Il s'agit donc là d'un premier jet, plein de richesses, notamment une précision intéressante sur la déception du narrateur quant à l'aspect extérieur de la ville. Cette observation intrigue le lecteur et aurait pu être reprise par la suite. L'élève même le sent puisqu'elle cherche à amplifier l'effet de sa phrase par l'ajout de « Pourquoi ? Je ne sais pas... » qu'elle supprimera juste après. On remarque que l'expression est d'ores et déjà de qualité et qu'une révision, même légère, aurait pu conduire à un texte remarquable. Malheureusement, cette phase finale de relecture et de réécriture n'a pas eu lieu. En effet, pas de variantes de lecture dans cette production, mis à part l'ajout de la marque du pluriel et la suppression de « est » inutile.

La suite du texte, rédigée durant la seconde phase, est moins réussie. La rédaction est toujours rapide mais elle ne révèle plus de tensions significatives et reprend en essayant de les développer les éléments déjà établis. Le mystère autour de la ville se traduira par l'existence d'un seul centre commercial, situé dans une « qui se nommait rashford, ça n'avait rien à voir avec la mer ou encore l'océan ». Plus riche, la mention d'une « violente bagarre entre huit personnes » qui se révélera être « une bagarre présidentielle ». La référence ne sera que peu développée et donnera simplement lieu à une hypothèse assez étrange sur le nom de la rue, imposée par un président mal aimé.

Dans toute la suite du texte (plus de la moitié du résultat final) on ne verra plus que de rares modifications concomitantes à l'écriture : l'ajout de « supermarchés » et le remplacement de « ils » par « les habitants ». Notre hypothèse est que l'élève s'est totalement désengagée de l'activité, s'est sentie piégée dans une ébauche de texte qu'elle ne reconnaissait plus et qu'elle a fait au plus vite pour en être débarrassée. Nous savions que l'intervalle des vacances de printemps était malvenu mais nous n'avions pas anticipé les problèmes techniques d'accès à la plateforme et ne pensions pas que ces délais compromettraient à ce point la production finale. Si ce projet était à refaire, l'ensemble des phases de travail se déroulerait en classe, avec éventuellement une phase de révision à la maison.

CONCLUSION

Bilan et perspectives

I) Bilan du dispositif

Avant de revenir sur le bilan des travaux d'élèves retenus pour l'étude, nous aimerions mentionner plusieurs points mis en valeur par l'analyse des productions des élèves dans le cadre de ce projet collaboratif en ligne. Dans l'ensemble des travaux de la classe, nous avons remarqué que les consignes d'écriture étaient mieux respectées que dans les productions antérieures. Après avoir varié les dispositifs (collaboratifs, supports numériques ou papier) nous interprétons cela par la discussion des consignes qui a lieu durant la phase collective de planification. Nous avons remarqué aussi grâce aux questionnaires remplis par les élèves suite au projet que l'écriture numérique a eu pour conséquence un investissement plus conséquent dans la tâche. De plus, elle a permis de libérer certains élèves à la graphie fragile d'une contrainte non négligeable, la lisibilité de leur texte. Former les lettres et les mots représentent en effet pour eux une tâche complexe qui les empêche de mobiliser toutes leurs connaissances dans la textualisation. Dans leurs cas en particulier, les travaux ont été de meilleure qualité que sur support papier.

Une caractéristique récurrente des productions de la classe est la relative fragilité de leurs compétences orthographiques et grammaticales. Les erreurs d'orthographe lexicale, d'accord grammatical entre noms et adjectifs, sujets et verbes, ainsi que les erreurs dans la morphologie verbale sont beaucoup plus nombreuses que dans les productions écrites sur support papier. Nous l'attribuons entre autres choses aux représentations des élèves de l'écriture numérique. Leurs usages de lecture et d'écriture sur écran sont nombreux et échappent en grande partie au cadre scolaire. Ils utilisent les réseaux sociaux, y produisent du contenu, en lisent. Ils dialoguent par messagerie, postent des commentaires... Bref, ils ont de multiples contextes de production et de réception numériques. Attention, loin des discours alarmistes de certains sur la nocivité de ces usages, nous considérons au contraire qu'ils sont un atout non négligeable pour l'enseignant. Nos élèves sont en contact quasi-permanent avec des formes de l'écrit et nous ne pouvons que nous en réjouir. Le problème pour l'enseignant en charge de l'acquisition de compétences normatives linguistiques est la non application de ces normes dans ces espaces. Confrontés à des textes sur écran qui ne respectent pas ces normes linguistiques, nos élèves n'ont pas eu la même vigilance vis-à-vis d'elles que dans une production écrite papier. Charge à l'enseignant de trouver un étayage adapté pour que cette vigilance s'applique ici aussi.

La comparaison entre le cas de l'élève 4 et celui des élèves 1, 2 et 3 peut nous éclairer. Cette élève qu'on peut considérer comme un sujet scripteur déjà expert, a appliqué une relecture rigoureuse à son texte, ce qui n'est pas le cas des trois autres. Peut-être que la solidité de ses compétences d'écriture lui a fait reproduire naturellement ce qui pour les autres, nécessite le rituel de la copie du brouillon. En effet, c'est souvent à ce moment que les élèves les plus fragiles commencent à s'interroger sur l'orthographe des mots, les accords sujet-verbe, les terminaisons de conjugaison. Nous tenterons de reproduire ce rituel d'écriture pour les amener à renforcer la vigilance qui leur manque. Il est important de noter que le travail d'analyse de l'enseignant a eu lieu a posteriori et qu'il aurait pu conseiller les élèves entre chaque phase de production. Ce sera le cas lors de prochains projets.

II) Perspectives ouvertes

Nous avons fait le pari que l'analyse précise des processus rédactionnels de cinq élèves nous permettrait d'établir des profils d'élèves. Force nous est de constater que nous ne sommes pas en mesure de répartir avec précision nos élèves dans des profils établis auxquels correspondraient des types d'étayage efficaces. Nous l'attribuons bien évidemment aux faiblesses de notre dispositif, sur lesquelles nous reviendrons, mais aussi au rapport personnel, construit dans le temps et depuis les premières histoires entendues, les premiers mots écrits, les premiers textes, que chaque élève entretient avec l'écriture. Les tensions mises en œuvre dans la production d'écrit, leur inscription dans une histoire et une représentation de l'ordre de l'intime, ne sont pas, en l'état de nos connaissances et de notre capacité d'analyse, catégorisables.

Ce n'est pas pour autant que nous n'avons pas progressé dans l'appréhension du sujet scripteur. En effet, l'observation précise et en temps réel rendue possible par la plateforme de traitement de texte nous a révélé la richesse du processus à l'oeuvre et a permis l'identification de certains blocages auxquels nous espérons pouvoir remédier.

Dans le cas de l'élève 5, c'est le manque d'investissement dans l'activité qui nous paraît le plus probant : son écriture à processus a fonctionné dans la première phase de la production car l'activité

était nouvelle et stimulante, tandis qu'elle a montré ses limites dans la seconde phase où les conditions de production nous pas permis le même investissement. Son texte final, satisfaisant dans l'ensemble, pourrait témoigner d'un manque de créativité, de compétences linguistiques ou syntaxiques. L'étude de sa construction manque simplement le manque d'envie de travailler de l'élève et l'absence (relative) de révision. On peut imaginer pour elle un travail continu en classe où l'étayage direct de l'enseignant pourrait relancer son attention.

La faible fréquence des remplacements dans tous les travaux étudiés montre le manque d'appropriation par les élèves des opérations simples de réécriture. Nous pouvons aisément imaginer des activités d'écriture guidées en début d'année pour les familiariser davantage. De même, l'explicitation des modifications apportées par la comparaison entre plusieurs états d'un texte d'élève par lui-même serait riche. On peut imaginer une négociation collective autour d'une première version d'un texte d'élève qui servirait de point de départ à un texte collectif et de prétexte à l'explicitation des stratégies employées.

Nous regrettons que le projet décrit ici soit intervenu assez tard dans l'année et nous considérons mettre en place un projet similaire dès la rentrée prochaine pour avoir au plus tôt la possibilité de proposer à chacun les dispositifs d'étayage les plus adaptés. Nous n'abandonnons pas non plus la possibilité de développer les interactions entre élèves grâce à la boîte de dialogue intégrée à Framapad mais il a été clair que sans apprentissage préalable, elle a servi principalement à bavarder discrètement et, dans le meilleur des cas, à demander l'orthographe de certains mots.

Plus généralement, ce projet de recherche nous a permis d'affiner notre regard sur les productions d'élèves et paradoxalement a soulevé bien plus de questions que de réponses. Les supports, les conditions, les consignes, ont permis de leur évidence pour gagner en profondeur. Pour reprendre l'expression de Claire Doquet, nous venons d'« accepter de lire des textes d'enfants », avec toute la part de défi et de responsabilité que cela implique.

Bibliographie

- [1][2][3][4][5]- ANIS Jacques. Le traitement de texte : écriture ou méta-écriture ? *Repères*, 1995, n°11, 15-28.
- BESSONNAT Daniel. Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, *Pratiques*, 2000, n°105/106, 5-22.
- Claire Doquet. Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Catherine Bore et Eduardo Calil. L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes., Academia Bruylant, pp.33-53, 2013, Sciences du langage - Carrefour et points de vue, 978-2-8061-0095-5. <<https://www.uclouvain.be/80942.html>>. <hal-01236152>
- ESPÉRET Éric. Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? *Repères*, 1995, n°11, 29-46.
- FABRE-COLS, C., « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards », in ANIS, J. & BORÉ, C., (Éds) Théories de l'écriture et pratiques scolaires, revue Linx n°51, Université Paris X Nanterre, pp. 13-24, 2004.
- GARCIA-DEBANC Claudine, « Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues Pratiques et Repères : consensus, controverses et points aveugles », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 février 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3143> ; DOI : [10.4000/pratiques.3143](https://doi.org/10.4000/pratiques.3143)
- LE BAUT Jean-Michel, Delphine Morand : Pédagogie de l'écriture collaborative, *Café Pédagogique* [en ligne], 6 octobre 2014, [consulté le 14/01/2018]. URL <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/10/06102014Article635481769043774697.aspx>
- REUTER Yves. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.

Annexes

Table des annexes

| | | |
|-----------|--------------------------------------|------|
| Annexe 1 | Texte 1 Calvino | p 1 |
| Annexe 2 | Texte 2 Calvino | p 2 |
| Annexe 3 | Texte 3 Calvino | p 3 |
| Annexe 4 | Texte 4 Calvino | p 5 |
| Annexe 5 | Consignes production collective | p 6 |
| Annexe 6 | Consignes production individuelle | p 7 |
| Annexe 7 | Lien vers les framapads de la classe | p 8 |
| Annexe 8 | Production de l'élève 1 | p 9 |
| Annexe 9 | Production de l'élève 2 | p 10 |
| Annexe 10 | Production de l'élève 3 | p 11 |
| Annexe 11 | Production de l'élève 4 | p 12 |
| Annexe 12 | Production de l'élève 5 | p 13 |

Annexe 1

L'empereur des Tartares, Kublai Khan, reçoit Marco Polo au retour de ses nombreux voyages comme ambassadeur. Il écoute avec attention les descriptions des villes rencontrées par l'explorateur vénitien.

Il n'est pas dit que Kublai Khan croit à tout ce que Marco Polo lui raconte, quand il lui décrit les villes qu'il a visitées dans le cours de ses ambassades ; mais en tout cas l'empereur des Tartares continue d'écouter le jeune Vénitien avec plus de curiosité et d'attention qu'aucun de ses autres envoyés ou explorateurs. Il y a un moment dans la vie des empereurs, qui succède à l'orgueil d'avoir conquis des territoires d'une étendue sans bornes, à la mélancolie et au soulagement de savoir que bientôt il nous faudra renoncer à les connaître et à les comprendre ; une sensation, dirait-on de vide, qui nous prend un soir avec l'odeur des éléphants après la pluie et de la cendre de santal³ quand elle se refroidit dans les brasiers éteints ; [...]

C'est dans les seuls comptes rendus de Marco Polo que Kublai Khan pouvait discerner, à travers murailles et tours promises à tomber en ruines, le filigrane⁴ d'un dessin suffisamment fin pour échapper à la morsure des termites.

Italo Calvino, Les Villes Invisibles, trad. par Jean Thibaudeau, 1972

³ santal : bois utilisé comme encens, que l'on brûle pour parfumer une pièce

⁴ filigrane : empreinte, marque presque invisible sur une feuille de papier

Annexe 2

Les villes et le regard 3.

Après avoir marché sept jours à travers bois, celui qui va à Baucis ne réussit pas à la voir, et il est arrivé. Des perches qui s'élèvent du sol à grande distance les unes des autres et se perdent au-dessus des nuages soutiennent la ville. On y monte par de petits escaliers. Les habitants se montrent rarement à même le sol : ils ont déjà là-haut tout le nécessaire et ils préfèrent ne pas descendre. Rien de la ville ne touche terre en dehors de ces longues pattes de phénicoptère⁵ sur lesquelles elle s'appuie et, les jours où il y a de la lumière, d'une ombre dentelée, anguleuse, qui se dessine sur le feuillage.

On fait trois hypothèses sur les habitants de Baucis : qu'ils haïssent la Terre ; qu'ils la respectent au point d'éviter tout contact avec elle ; qu'ils l'aiment telle qu'elle était avant eux, et que s'aidant de longues-vues et de télescopes pointés vers le bas, ils ne se lassent pas de la passer en revue, feuille par feuille, rocher par rocher, fourmi par fourmi, y contemplant fascinés leur propre absence.

Italo Calvino, Les villes invisibles, 1972

⁵ Phénicoptère : flamant rose

Annexe 3

Les villes effilées. 3.

Si Armille est ce qu'elle est parce que inachevée ou bien démantelée, s'il se trouve derrière un sortilège ou seulement un caprice, pour ma part je l'ignore. Le fait est qu'elle n'a ni murs, ni plafonds, ni planchers : elle n'a rien qui la fasse ressembler à une ville, sinon les conduites d'eau qui montent verticalement là où devraient être les étages : une forêt de tubes qui se terminent en robinets, en douches, en siphons, en trop-pleins. Contre le ciel resplendissent un lavabo ou une baignoire ou d'autres faïences, comme des fruits tardifs demeurés dans les arbres. On dirait que les hydrauliciens ont fait leur travail et sont partis avant l'arrivée des maçons ; ou encore que leurs installations, indestructibles, ont résisté à une catastrophe, tremblement de terre, invasion de termites.

Abandonnée avant ou après qu'elle eût été habitée, on ne peut dire d'Armille qu'elle est déserte. À toute heure, levant les yeux parmi les canalisations, il n'est pas rare de découvrir une jeune dame ou plusieurs, sveltes et de petite taille, qui lézardent dans les baignoires, qui s'inclinent sous les douches suspendues sur le vide, qui font leurs ablutions, ou qui peignent leurs longs cheveux devant un miroir. Au soleil, brillent les filets d'eau qu'éparpillent les douches, et les jets des robinets, les giclées d'eau, l'écume des éponges, les éclaboussures.

L'explication à laquelle je suis arrivé est la suivante : des cours d'eau canalisés dans les tuyauteries d'Armille, les nymphes et les naïades sont demeurées maîtresses. Habitues qu'elles étaient de remonter les veines souterraines, il leur a été facile de pénétrer dans le nouveau règne aquatique, de s'échapper de ces sources multipliées, de trouver de nouveaux miroirs, de nouveaux jeux, de nouvelles façons de jouir de l'eau. Il se peut que leur invasion ait chassé les hommes, il se peut qu'Armille ait été construite par les hommes comme un présent destiné à se concilier les bonnes grâces des nymphes offensées par notre mainmise sur l'eau. En tout cas, elles paraissent à présent contentes, les petites dames : le matin, on les entend qui chantent.

Annexe 4

Au centre de Foedora, métropole de pierre grise, il y a un palais de métal avec une boule de verre dans chaque salle. Si l'on regarde dans ces boules, on y voit chaque fois une ville bleue qui est la maquette d'une autre Foedora. Ce sont les formes que la ville aurait pu prendre si, pour une raison ou une autre, elle n'était devenue telle qu'aujourd'hui nous la voyons. À chaque époque il y eut quelqu'un pour, regardant Foedora comme elle était alors, imaginer comment en faire la ville idéale ; mais alors même qu'il en construisait en miniature la maquette, déjà Foedora n'était plus ce qu'elle était au début, et ce qui avait été, jusqu'à la veille, l'un de ses avènements possibles, n'était plus désormais qu'un jouet dans une boule de verre.

Foedora, à présent, avec ce palais des boules de verre possède son musée : tous ses habitants le visitent, chacun y choisit la ville qui répond à ses désirs, il la contemple et imagine qu'il se mire dans l'étang des méduses qui aurait dû recueillir les eaux du canal (s'il n'avait été asséché), qu'il parcourt perché dans un baldaquin l'allée réservée aux éléphants (à présent interdits dans la ville), qu'il glisse le long de la spirale du minaret en colimaçon (qui ne trouva plus le terrain d'où il devait surgir).

Italo Calvino, Les villes invisibles, 1972, traduction de J. Thibaudeau

Annexe 5

Planification de la description collective d'une ville à la manière d'Italo Calvino

- Le texte produit devra décrire une ville imaginaire
- Il devra être écrit à la troisième personne et commencer par « Celui qui arrive »
- La ville doit présenter un caractère étrange qui interroge le lecteur
- Le texte devra comporter au moins une métaphore et des comparaisons
- Le premier paragraphe devra décrire l'aspect de la ville vue de l'extérieur
- Le second paragraphe, avec des verbes de mouvement, décrira la progression à l'intérieur de la ville
- Le troisième paragraphe devra présenter des hypothèses pour expliquer l'existence de cette ville
- Le dernier paragraphe devra développer une de ces hypothèses sans pour autant exclure les autres.
- Le texte devra inclure un champ lexical spécifique très développé (au moins dix mots)

À la fin de la planification, vous aurez trouvé les réponses aux questions suivantes :

- 1) Pourquoi cette ville est imaginaire et étrange ?
- 2) À quoi ressemble cette ville ?
- 3) Quelles sont les hypothèses pour l'expliquer ?
- 4) Quelle métaphore permet de traduire l'étrangeté de cette ville ?
- 5) Quel sera le champ lexical développé ?
- 6) Qui écrira quoi ?

Annexe 6

Planification de la description individuelle d'une ville à la manière d'Italo Calvino

- Le texte produit devra décrire une ville imaginaire
- Il devra être écrit à la première personne et devra commencer par « Si (nom de ta ville) est ainsi pour une raison précise, pour ma part, je l'ignore. »
- La ville doit présenter un caractère étrange qui interroge le lecteur
- Le texte devra comporter au moins une métaphore et des comparaisons
- Le premier paragraphe devra décrire l'aspect de la ville vue de l'extérieur
- Le second paragraphe, avec des verbes de mouvement, décrira la progression à l'intérieur de la ville
- Le troisième paragraphe devra présenter des hypothèses pour expliquer l'existence de cette ville
- Le dernier paragraphe devra développer une de ces hypothèses sans pour autant exclure les autres.
- Le texte devra inclure un champ lexical spécifique très développé (au moins dix mots)

À la fin de la planification, vous aurez trouvé les réponses aux questions suivantes :

- 1) Pourquoi cette ville est imaginaire et étrange ?
- 2) À quoi ressemble cette ville ?
- 3) Quelles sont les hypothèses pour l'expliquer ?
- 4) Quelle métaphore permet de traduire l'étrangeté de cette ville ?
- 5) Quel sera le champ lexical développé ?

ANNEXE 7

Lien vers les Framapads de la classe

<https://mypads.framapad.org/mypads/?/mypads/group/5-4-groupe-1-2m2cst7ln/view>

ANNEXE 8

Production de l'élève 1 :

si flamville est ainsi pour une raison précise, pour ma part, je l'ignore Cette ville est bizarre car vue de loin elle est composé essentiellement de flammes et de laves .Elle est entouré d'une bulle d'une matière que je n'ai jamais vue qui protège le reste de la terre de partir en fumée elle empêche aussi les mortels de rentrer dans la ville et de se faire tuer par la chaleur.

Elle a été fabriquer par des hommes de lave. Il ont fabriquer car ils ont été viré parce qu'il contribuent aux réchauffement climatique.e Ils se sont installer sur une ile déserte assez grande pour n'embêter personne mais ce qu'il ne savait pas c'est qu'il avait découvert une nouvelle ile donc évidemment les hommes se sont empresser d'aller la découvrir et l'homme qu'ils ont envoyer pour explorer l'ile ben c'était moi.

Paragraphe 2:

quand je suis arriver devant l'entrée de cette étrange ville j'ai rencontrer deux gardes qui ont voulu m'attaquer et il crier un homme ! un homme! et j'ai tout de suite compris pourquoi il m'avait attaquer et je leur expliquer la situation et en plus il parler français et je leur disais que je venais juste découvrir cette ile mystérieuse, il me donnèrent une protection pour ne pas me bruler et je rentra dans leur villages et je découvrit une ville qui était fabriquer entierement de flammes l'eau etait de la lave la nourriture de la pierre volcanique heureusement que j'avais ramener des provisions et les gardes m'ammenèrent voir le une chambre qu'ils avait concue pour les hommes meme si il ne s'apprécier pas trop et le soir il y'avait un banquet pour ma venu mais j'ai du prendre mes provisions pour manger.Il n'y'avait meme pas besoins de faire un feu car les maisons illuminer deja le village.

paragraphe 3:

Je pense que cette ville a été créer par une espece venu sur terre un peu comme des extraterrestre,ou qu'ils ont été créer pour punir les hommes l'orsque la terre aura trop de dechets

paragrahe4:

Le lendemain matin je suis allez voir le musée de la ville et j'ai vu un livre et j'ai regarder et j'ai vu un personnages dans un vaisseaux qui c'est diriger vers une planete que l'on connait tous la terre et je le voyais construire cette ville ce personnages était constitué de feu et de lave,quand il voyait un humain polluer la terre il bruler le dechet et punissait l'homme qui avait polluer.Je trouve que l'histoire était très cohérente vu comment ce peuple vivait et quand je suis rentrer au pays je dis a mon chef qu'il n'y'avait rien de tres special et qu'il n'y'avait pas de assez pour nourrir tout le monde.

ANNEXE 9

Production de l'élève 2 :

Si dragonville est ainsi pour une raison précise, pour ma part, je l'ignore dragon ville un peu bizarre
car la bas il y vie des espèce d'autre univers comme les naméke est les sayéne de l'extérieur elle
ressemble a une sphère soutenu par un piller immance rempli de bonheur est de joie
de couleur est de vie resplendissante émergant de dragon ville

Mais en se rapprochant on vois un peuple soumis par des dragons ils sème la peur c'est pourquoi
on l'appelle dragon ville . Le peuple se nourrit de cacahuètes au beurre est vie dans des méga
champignons d'où il on creuser pour faire une maison le peuple vie a l'age d'or .depuis que je suis
arriver je n'plus la notion du temps est des jour ondirait que c'est une ville sans fin le peuple son un
mixe entre un bébé dragon est des singe on les appelle les singdrag

d'apprêt les rumeur certain dis que tous cela est une illutions d'auptique ou un rêve très réaliste
mais les croient diront que tous cela est l'olympé ou une variante mais certain dis que les dragon on
muter avec les singe a cause de la pollution .

pour ma par est se que j'ai vue il y a une seul est bonne réponse l'aure de la semaine défois je
me pincer pour voir si tous cela était un rêve est rien ne se pace mais par contre certain objet comme
les chaudron était intouchable j'ai eu la chance de voire un singdrag de mais propre yeux
mais j'est pu voir que il n'aver pas d'écaille mais des poil elle aussi était intouchable .

ANNEXE 10

Production de l'élève 3 :

1 Si retravaille est ainsi pour une raison précise , pour ma part, je l'ignore, mais quand je me suis séparé de mes amis j'ai trouver cette ville de l'époque on peut y voir des vieilles voitures, des vieux garage avec des enseignes en émaillée, des vieux bidons d'huile, des station a essence, des vieilles pompes a essence, elle est très vieille et il y a de vieille maisons des vieux bar il y a des vieux avions et cette ville me plait énormément .

2 Je me promenais dans la ville quand j'ai vu des personnes parlaient d'un avion le dc6 mais bon je reste ici que un jours le reste de mon aventure êtes génial j'ai pu allé voir des vieux bâtiment , des musée et plein d'autre chose comme des vieux garage avec des vieilles plaques émaillée , des vieux bidons d'huile et des vieilles voitures et motos ensuite je suis allé au resto et puis j'ai regardé dans les garage il y avait des bidon et plaque renault ,mazda , shell ,etc

3 Je pense que les gens sont gentils, ils aident beaucoup, ils sont vachement aimable

4 Je pense que dans les garage il y a du monde vu que c'est connu vu qu'il y a des enseignes de voiture ...etc des bidon et beaucoup de sponsors il y a du monde vu qu'il y a beaucoup de personne qui y vont il y a aussi de vieilles voitures des moto a vendre d'occasion ou neuve et les personne qui y travaille sont très simpas et toute les personne qui y travaille y si sont tout les jours et les personne preuve parler sa peut leur faire du bien .

ANNEXE 11

Production de l'élève 4 :

Si la ville d'Erable est ainsi pour une raison précise ,pour ma part, je l'ignore.L'énorme érable est dans une grotte à ciel ouvert dont l'entrée est fermée par une cascade de lianes. De l'extérieur la ville d'Erable ressemble juste à un gros arbre. L'arbre est entouré d'une prairie, pleine de fleurs des couleurs de l'arc-en-ciel,elle même protégée par une falaise rocheuse. Les habitants de la ville habitent dans des petites cabanes en bois. Pour y monter on utilise des échelles en bâtons. Dans une partie de la falaise il y a une cascade d'eau pure et scintillante comme les étoiles et un étang à nénuphars décore la prairie. Les habitants d'Erable ont permis aux animaux de rester dans la prairie à condition de ne pas toucher à l'arbre. La ville d'Erable est une ville où la paix est reine. La prairie change au fil des saisons, en revanche l'arbre résiste pour garder sa fraîcheur et reste tout le temps en feuilles sans jamais avoir de fleurs, ni de fruits.

Je me promenais dans une forêt sombre comme la nuit quand je vis une sorte de lueur, à quelques pas de là où je me trouvais . En y arrivant, je me retrouvai nez à nez avec une cascade de lianes. Je voulus m'appuyer dessus mais je passai à travers et me retrouvai dans une prairie pleine de jolies fleurs. Je me baissai déjà pour en ramasser quand des gardes m'emmenèrent jusqu'à la ville d'Erable. Les habitants étaient un peu plus petits que les humains mais je réussis à monter par les échelles. Un couple vêtu de feuilles vint à ma rencontre et je pus remarquer qu'ils étaient mieux habillés que les autres, j'en déduisis donc que c'était le roi et la reine. Je fis une révérence mais ils me relevèrent. Je les suivis jusque dans leur palais où ils me donnèrent à boire et manger de bon fruits et légumes, puis ils me dirent que le temps que je trouve une maison je pouvais loger dans une des chambres du palais. Ils me firent visiter la ville . Les Erabliens sont très accueillants et doux, ils n'ont pas de mauvaises intentions.

Je fis quatre hypothèses sur les habitants de la ville d'Erable: ils respectent tellement la nature qu'elle les fait vivre et les nourrit; ils cherchaient un endroit calme et éloigné de tout; l'arbre est tout ce qu'ils ont trouvé et ils s'y sont installés; ils se sont mis dans l'arbre pour se protéger d'une catastrophe naturelle. C'est aussi peut-être que la reine et le roi ont trouvé une graine magique qui a fait pousser l'arbre.

L'explication à laquelle je suis arrivée est la suivante: le roi et la reine se promenaient quand ils aperçurent une graine grosse comme un petit pois et très brillante. La reine la ramassa, la rapporta dans sa ville et la mit dans une boîte . Un jour la graine semblait bouger le roi et la reine, leurs gardes et la moitié des habitants suivirent la graine qui les emmenèrent dans la grotte à ciel ouvert . La graine s'enfonça dans la terre et un gros érable commença à pousser. Ils eurent tout juste le temps de monter dans l'arbre, à l'aide de branches, qu'une tornade puissante comme une mer déchaînée détruisit tout, mais protégé par les roches le petit groupe de personnes fut sain et sauf. Malheureusement, ils ne retrouvèrent jamais l'autre partie du peuple.

ANNEXE 12

Production de l'élève 5 :

Si Océnaland est remplie de barrière de cailloux ,pour ma part je l'ignore.

En arrivant devant cette ville j'ai pu remarquer des choses que je n'ai jamais vu auparavant .Cette ville était sous l'eau , je me suis rapprocher et j'ai pu remarquer des choses étrange.Il y avait des gardes avec des habit en écaille de poisson, les gens ne sortait pas de la ville . La ville était encerclée d'une montagne de cailloux entassé les un sur les autres , la ville n'était pas aussi belle de l'extérieure que je l'imaginer.J'ai hâte de la découvrir...

Arrivé, j'étais époustoufler , la ville est magnifique.Il y avait tout plein de petits poisson qui nageaient au dessus des maisons , voir même au dessus de notre tête.Les maisons étaient toutes collé et étaient en forme de coquillage.Quand je suis arrivé à l'Hotel Santa Marina je me suis sentis mal à l'aise ...Quand je sortis pour visiter d'autres merveilles de ce monde ,j'étais époustoufler par les habitants mais surtout comment ils se nourrissaient.Sa à l'air incroyable mais cette ville n'avait pas de supermarché ou des épiceries .En effet ils se nourrissaient avec ce qu'il trouvaient dans une rue qui se nommait rashford , sa n'avaient rien a voir avec la mer ou encore l'océan.Cette rue était leur centre commerciale pour toute une population , mais une question me trotta dans la tête , pourquoi ce nom n'a rien avoir avec la ville?Je finis ma petite ballade quand tout à coup je vis une violente bagarre entre huit personnes . Je ne me suis pas attarder dessus mais peut-être que j'aurais du .Je rentrais chez moi et je regarda la télé c'était les élection présidentielle.J'ai assister tout à l'heure a une bagarre présidentielle.

J'en suis arriver a trois hypothèses, la première est que les habitants n'avaient pas assez d'argent pour construire des supermarchés,ma deuxième est que le nom de la rue du supermarché a était choisie par un président.Ma dernière est que la ville na pas de cohésion et ne veut pas être aider par des entreprises.

l'hypothèse que j'ai choisie est la suivante: le nom du supermarché a était choisie par un président ce qui n'a pas plus a toute la vile d'où le faite de ne pas avoir de cohésion entre les habitants de cet ville . Ce qui expliquerai toute les disputes présidentielle...

