

**MEMOIRE DE MASTER 2
MASTER EFE ESE VOIE 2
ANNEE 2013/2014**

Ecole interne ESPE Midi-Pyrénées/UT2
En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Jean-François Paquet

**Les ateliers d'écriture à l'école : étude d'une pratique
d'accompagnement à l'apprentissage de l'écriture.**

Sous l'encadrement de :

Nicole Noizet

Co-encadrant - Professeur ESPE Toulouse - site d'Auch

Bruno Fondeville

Directeur de mémoire - Maître de Conférences - ESPE Toulouse

TRAJET RECHERCHE

« Je suis celui qui peut laisser dans l'intelligence sensible de l'Autre une trace linguistique ou plastique qui, pour être maladroite et sans réelle beauté parfois, est une preuve tangible de mon existence. »

Alain Bentolila

RESUME

La question centrale de ce mémoire est d'étudier les ateliers d'écriture en classe, au travers du filtre du rapport à l'écriture. En **introduction**, le constat de départ est une difficulté des élèves dans la maîtrise de leur écrit.

Dans un **premier** temps, nous nous penchons sur l'écriture, son apprentissage chez l'enfant, puis nous regardons du côté de l'Ecole, pour voir ce qu'elle demande, si cela a évolué.

En **deuxième** partie, c'est l'atelier d'écriture qui est analysé : qu'est-ce que c'est, son historique.

Vient la partie **expérimentation** : ce qui a été pratiqué dans une classe comme ateliers d'écriture, l'enquête auprès des élèves sur leur rapport à l'écriture. Nous analysons là les résultats de cette enquête, ce que nous pouvons comprendre du rapport à l'écrit des enfants, comment les ateliers d'écriture tirent parti, s'accommodent, contribuent au rapport à l'écriture des élèves.

En **conclusion**, nous revenons sur le constat de départ pour réfléchir sur une pratique des ateliers d'écriture comme pratique d'accompagnement à l'écriture efficace et étayée par les avancées en didactique de l'écriture. Nous constatons également notre avancée en compréhension des difficultés d'apprentissage de l'écriture grâce à cette recherche.

En annexes, nous avons restitué les programmes officiels, notre démarche complète de pratique des ateliers d'écriture en classe, les entretiens avec les élèves, des exemples de textes produits en atelier.

Mots clés : écriture, rapport à l'écriture, atelier d'écriture, écrit transitoire, écrit intermédiaire, auteur.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon encadrant de mémoire, Mme Nicole Noizet, pour son écoute bienveillante, ses encouragements, ses conseils précis et clairs, ses corrections. Elle a su maintenir mon enthousiasme dans une situation de recherche fluctuante et déstabilisante. Elle m'a aussi laissé une grande liberté dans mes choix, ce fut appréciable.

Merci également à M. Fondeville, responsable du trajet recherche qui a fait preuve d'une grande adaptation, d'écoute, pour prendre en compte l'hétérogénéité de nos parcours, nos contraintes personnelles et professionnelles.

Merci à toute l'équipe de l'IUFM d'Auch, devenue ESPE entre-temps, qui a fait de cette formation un moment de qualité, de réflexion, de co-construction des savoirs.

Merci à Mme Lavit, IEN de la circonscription Auch-Est qui a encouragé, facilité ma reprise d'étude et qui m'a permis d'expérimenter dans sa circonscription.

Un merci à l'école de Cologne, qui m'a reçu avec sympathie, merci à sa directrice Karine Lalanne et à Stéphanie Leonardi de m'avoir prêté sa classe avec ses gentils élèves !

Merci à tous mes camarades de cette promotion « voie 2 », une classe d'enseignants qui a appris à travailler ensemble, s'entraider pour aller jusqu'au bout... et parvenir à rédiger ce mémoire.

Un dernier merci à tous ceux qui ont beaucoup entendu parler de ce master, pour le temps et l'énergie qu'il leur a pris : mes proches et ma famille.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	6
I L'écriture	10
I.1 L'écriture et l'enfant	10
I.1.1 Stades d'apprentissage de l'écriture	10
I.1.2 aspects psycho-affectifs.....	12
I.1.2 aspects cognitifs	13
I.1.3 dimension Sociale et culturelle.....	18
I.2 L'écriture à l'école	20
I.2.1 Les demandes institutionnelles.....	20
I.2.2 Evolution historique de la demande institutionnelle	25
I.2.3 L'écrit transitoire	27
II l'atelier d'écriture.....	29
II.1 Définition.....	29
II.1.1 « Atelier ».....	29
II.1.2 L'animateur	30
II.1.3 l'atmosphère	31
II.1.4 Le déroulement	32
II.2 Histoire des ateliers d'écriture	35
III Les ateliers d'écriture à l'école	38
III.1 Méthodologie	40
III.1.1 Contexte	40
III.1.2 Expérimentation.....	40
III.1.3 Le rapport à l'écriture de l'élève	42
III.1.4 Questionnaire des entretiens	44
III.2 Recueil et analyse des données	46
III.2.1 Aimer écrire :.....	46

III.2.2 Conceptions de ce que c'est qu'écrire	47
III.2.3 Lieux d'écriture : « où écris-tu ? ».....	50
III.2.4 Fonction de l'écriture.....	53
III.2.5 Aisance dans l'écriture : Facile ou difficile ?	54
Conclusion	61
Bibliographie	63
Annexe 1 : Compétence 1, maîtrise de la langue, socle commun de connaissance et de compétences, palier 3, grille de référence	64
Annexe 2 : Compétence 1 :La maîtrise de la langue française – palier 3 du socle commun programme.....	65
Annexe 3 : Progressions Rédaction Cycle III B.O H.S n°3 juin 2008	69
Annexe 4 : Démarche type « atelier d'écriture » en classe.....	70
Annexe 5 « Polysémies fâcheuses ».....	76
Annexe 6 : Grilles d'analyse entretiens élèves	77
Annexe 7 : Exemples de travaux d'élèves	95

INTRODUCTION

Entrer dans l'écriture, selon l'anthropologue Jack Goody, c'est entrer dans notre société scripturalisée : de la construction du temps à l'organisation sociale en passant par la mémorisation, la culture, l'apprentissage.

Pour que l'enfant y parvienne cela ne va pas simplement lui demander d'acquérir une nouvelle technique consistant à tracer des lettres qui formeront des mots puis des phrases ; mais il va devoir s'individualiser, devenir autonome en entrant dans une réflexion avec la langue, en saisir les dimensions sociales et culturelles pour être capable de produire des textes fonctionnels et communicables.

C'est probablement un des rôles les plus anciens et primordiaux de l'école. « *L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines, d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse* » (Goody, 1993). Apprendre à lire et à écrire à l'école est une telle évidence qu'il est parfois ardu de comprendre comment naît cette écriture mais également pourquoi cet apprentissage peut dysfonctionner ou ne pas donner les résultats escomptés.

Aussi, la rédaction ou la production d'écrits ont toujours été une préoccupation de mon enseignement tant l'enjeu de cet apprentissage me paraît essentiel et difficile. Chaque fois que j'aborde cette discipline avec mes pairs, il y a deux réactions : la première, la plus fréquente, traduit un embarras teinté de fatalité voire de résignation. La seconde, plus rare, exprime quelque chose de l'ordre de la passion, du goût, comme pour un domaine artistique qui nous plaît, que l'on souhaite transmettre, partager.

Du côté des « embarrassés », victimes de la nécessité d'enseigner cette matière aux élèves, lorsque je les questionne pour sonder ce qui ne va pas, je trouve pêle-mêle le manque de temps, les programmes trop chargés, le problème de la correction, celui de la réécriture, du devenir des textes produits...

Leurs réponses m'apportent plus d'éclairages sur les difficultés qu'ont les élèves à apprendre à écrire que celles des « enthousiastes » qui, à l'aise avec l'écriture, se posent moins de questions, écrivent et font écrire leurs élèves.

Petit à petit j'ai pris conscience que l'acte d'écrire est un acte complexe, qu'il met en jeu bien des choses au-delà de simples compétences langagières spécifiques, que cet acte prend naissance tôt chez chacun, qu'il dépasse le cadre de l'institution scolaire.

L'Inspection Générale de l'Education Nationale dans son rapport de juin 2013, sur un bilan des programmes de 2008¹, rapportait que leur enseignement de la rédaction ne satisfaisait que 54% des enseignants : c'est le domaine de la langue que les professeurs des écoles estiment le moins correctement enseigner.² Dans ce rapport, des inspecteurs évoquent même une difficulté de maîtrise de l'écrit chez quelques enseignants³ et s'accordent sur le fait qu'il y a un manque de documents d'application⁴ et didactiques pour contribuer efficacement à cet enseignement.

L'écriture, enjeu majeur de notre enseignement, est mal maîtrisée par nos élèves. Si les évaluations nationales ont montré une assez faible maîtrise des compétences en matière de rédaction (« Ecrire »), aucune étude internationale (Pirls ou Pisa) ne s'attache à mesurer ces compétences.

Cependant, les réponses apportées dans ces études par les élèves se font par le canal de l'écriture et il a été observé que nos élèves en difficulté⁵, avaient tendance à être bloqués par la nécessité d'écrire, de rédiger une réponse. Ainsi l'écriture peut être le frein à l'émission d'une réponse dans un champ disciplinaire autre que celui de la langue. Nous sommes là sur la notion de transversalité attribuée à notre outil linguistique écriture.

¹ Rapport publié en juin 2013 archivé et disponible en téléchargement sur le site du ministère de l'éducation nationale : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/72/8/2013-066-Rapport-IGEN-Bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-2008_284728.pdf lien valide au 17/02/2014.

² p. 105 du rapport

³ p.25 du rapport

⁴ p.26

⁵ In « Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français » Martine Rémond, Revue française de pédagogie, N°157, octobre 2006, p.77.

Apprendre aux élèves à écrire est chose ardue. Si nul n'ignore les liens entre lecture et écriture, une didactique de l'écriture peine à voir le jour et à être diffusée, reconnue. L'enjeu de l'entrée à l'école élémentaire est pour beaucoup la lecture, la rédaction étant souvent parente pauvre. Pourtant, pour un enfant l'écrit est une colline à deux versants : un versant où l'on décode et un autre où l'on code. Nous verrons avec les travaux d'Emilia Ferrero que c'est cette dualité de l'écrit que doit appréhender l'enfant pour accéder à la maîtrise du code.

Au fil des années, j'ai adapté ma pratique d'enseignement de la rédaction jusqu'à mettre en place des ateliers d'écriture à l'école. Ce dispositif ou pratique pédagogique m'a au fur et à mesure permis d'être à l'aise avec cet enseignement, et de fait, a permis aux élèves d'acquérir les compétences en la matière, exigées par l'institution. Ce n'est pas une pratique figée, c'est une pratique qui se nourrit d'un dispositif de base « l'atelier » qui est enrichi, modifié au cours du temps par les avancées et évolutions en didactique de l'écriture.

Ce mémoire est l'occasion de rechercher ce qui se joue dans ces ateliers.

Je souhaitais l'action d'une association partenaire pour pouvoir étudier l'impact des ateliers d'écriture encadrés par un animateur ou écrivain. Mais il n'y avait pas de projet actuellement de ce genre dans le Gers et j'ai profité de mes interventions hebdomadaires dans la classe d'une maîtresse d'accueil, pour prendre provisoirement un statut « d'animateur – intervenant » à des fins d'étude, pour pratiquer des ateliers d'écriture.

Au cours de mes recherches et lectures est apparue une notion centrale : la notion de rapport à l'écriture, théorisée et développée par Christine Barré-de-Minniac. Elle prend racine dans le concept plus large de rapport au savoir, conceptualisé par Charlot⁶. Ce rapport à l'écriture prend en compte tous les liens qu'entretient un élève avec son acte d'écrire : ses motivations, conceptions, valeurs, dans et hors de l'école. Ce rapport à l'écriture est quelque chose de déterminant pour chacun, susceptible d'évoluer et qui sera présent tout au long de notre vie lorsque nous serons dans la nécessité d'écrire. Ainsi, il n'est pas rare de voir des étudiants, ingénieurs, enseignants, ouvriers, commerçants, dans des difficultés lorsqu'ils doivent rédiger. Cela tient au rapport qu'ils ont noué avec l'écriture.

⁶ (Charlot, 1997)

La question centrale de ce mémoire est d'étudier ce que mettent en jeu les ateliers d'écriture dans l'accompagnement à l'apprentissage de l'écriture, dans l'élaboration des compétences en rédaction et dans le rapport à l'écriture d'un élève.

L'objet d'enseignement concerné est l'écriture, aussi commencerons-nous par le définir dans une première partie. Qu'est-ce qui est propre à l'écrit ?

Ce qui nous intéressera également, c'est celui qui écrit, celui qui apprend, c'est vers lui que notre école et le pédagogue dirigent leurs efforts. Nous étudierons les étapes de son apprentissage de l'écriture et nous relèverons les dimensions particulières, en rapport avec l'écriture, à prendre en compte pour cet apprenant : aspects psycho-affectifs, cognitifs, socio-culturels.

L'école n'est pas un lieu neutre, c'est une Institution. Dans ce cadre, nous présenterons les programmes en rédaction, leur évolution et les tendances à venir.

Le thème central de ce mémoire est la pratique d'ateliers d'écriture. Nous définirons ce que désigne un atelier d'écriture, l'historique de cette pratique, ses différents courants. Ce sera l'objet de la deuxième partie.

Dans un troisième temps le moment sera venu de décrire des ateliers pratiqués à l'école, de rendre compte de l'expérimentation menée pour ce mémoire. Suite à cette pratique, des élèves seront interrogés sur la base d'entretiens individuels, sur leur rapport en général à l'écriture. Nous décrirons la méthodologie employée, nous chercherons à comprendre sur quelles composantes du rapport à l'écriture agissent les ateliers d'écriture pour être susceptibles de contribuer positivement à l'apprentissage de l'écriture. En effet, la question ne sera pas de démontrer l'utilité des ateliers d'écriture, mais d'étudier leurs effets à l'aide du cadre théorique du rapport à l'écriture.

Cette analyse permettra d'explicitier les effets positifs constatés des ateliers d'écriture et aussi d'en préciser les limites.

I L'ÉCRITURE

I.1 L'ÉCRITURE ET L'ENFANT

L'écriture est la représentation graphique d'une langue au moyen de signes inscrits sur un support, sans avoir recours à la langue orale. Une succession de signes organisés code dans un espace en deux dimensions et sans temporalité les éléments du discours d'une langue. Cette avancée symbolique est si importante dans l'histoire de l'humanité que les historiens l'ont choisie comme frontière entre la préhistoire et l'histoire.

Pour l'enfant, cet apprentissage est une étape importante et difficile : il doit passer d'une langue quasi-exclusivement orale, à une langue orale et écrite. C'est ce « et » qui rend cet apprentissage complexe : oral et écrit sont liés, lecture et écriture aussi. Les didacticiens sont toujours à l'œuvre pour décortiquer ces apprentissages, les interactions entre eux, les différents stades... L'écriture précède-t-elle la lecture ou est-ce l'inverse comme on l'a considéré dernièrement ? Ce mémoire ne répondra pas à cette question mais celle-ci sera au cœur de notre réflexion.

Si l'on veut étudier les ateliers d'écriture à l'école, il nous faut nous pencher sur ce que représente l'écriture pour un enfant. Emilia Ferreiro a théorisé l'acquisition du code écrit en stades, nous présenterons ses travaux, puis nous nous pencherons sur tout ce que cela représente de plus qu'une simple acquisition technique. Les considérations traitées dans cette partie sont inspirées pour partie, de « le rapport à l'écriture », Christine Barré-de-Miniac, PU du Septentrion, Villeneuve-d'Asq : 2000.

I.1.1 STADES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

A la fin des années 70, une chercheuse Argentine, Emilia Ferreiro, mène un vaste travail de recherche sur l'appropriation de l'écriture chez les enfants, pour en dégager des invariants, des stades de maturité cognitive. Son travail a permis une compréhension du développement de cet apprentissage et a été repris par l'ensemble de la communauté scientifique et didactique.

Elle a ainsi mis en évidence quatre stades caractéristiques.

I.1.1.1 LE STADE PRE-SYLLABIQUE

Ce stade est lui-même divisé en deux sous-stades : le premier étant caractérisé par une absence de lien fait par l'enfant entre ce qu'il écrit et ce qu'il en dit ou « lit ». En résulte un tracé auquel l'enfant attribue un sens, qui n'est pas du dessin mais qui y ressemble, qui est une première forme d'écrit. Ce tracé peut-être le même pour des sens différents, des lettres peuvent commencer à apparaître. Un deuxième sous-stade se caractérise par l'apparition de marques qui indiquent que l'enfant a compris qu'il existait des liens entre l'oral et l'écrit mais il ne les identifie pas encore. Il commence à utiliser les lettres qu'il connaît, les combine à volonté mais sans avoir identifié de correspondances entre les éléments sonores et graphiques de la langue.

I.1.1.2 LE STADE SYLLABIQUE

L'enfant établit une correspondance entre écrit et oral. Il va commencer par s'essayer à faire correspondre des graphies à des syllabes. Un premier conflit intervient, l'enfant attribue à une lettre une valeur syllabique, il a du mal à envisager d'utiliser plusieurs lettres pour produire une syllabe, de même qu'écrire un mot monosyllabique d'une lettre lui paraît étrange puisqu'il a compris qu'écrire était placer des lettres les unes à la suite des autres.

I.1.1.3 LE STADE SYLLABICO-ALPHABETIQUE

L'enfant a compris qu'avec des lettres il codait des sons, que ce soient des phonèmes ou des syllabes. Il peut manquer des lettres puisque l'enfant ne code que s'il y a nécessité de produire des sons, toutes les formes muettes à l'écrit ne lui apparaissant pas utiles à écrire.

I.1.1.4 LE STADE ALPHABETIQUE

L'enfant établit la correspondance phonie / graphie même s'il y peut y avoir beaucoup d'erreurs par rapport à la norme. Son système consiste à encoder l'oral qui est une succession de sons ou phonèmes pour lesquels l'enfant propose une solution cohérente.

La nature propre de la langue française, tant dans sa composante orale que dans son codage écrit fait que nombre de chercheurs ont adapté les stades d'E. Ferreiro pour rendre compte de l'apprentissage de l'écriture. Cependant, les stades présentés précédemment sont une base de réflexion, éclairant la mise en place de la production de l'écrit chez un enfant. Nous pouvons estimer que ces stades se succèdent dans une large fourchette d'âge comprise entre 2 et 6 ans. Ces stades n'ont pas de frontières nettes, un élève pouvant voir coexister des caractéristiques de deux stades, jusqu'à ce que sa maturité lui fasse abandonner le stade antérieur.

Enfin, il nous semble aussi important de noter que dans cette approche on ne considère l'écrit que comme une technique de codage de la langue qui finit par s'apprendre, alors qu'à 6 ans, si la maturité « technique » est en place, en écriture, tout ou presque est encore à apprendre !

Ecrire c'est plus que coder graphiquement de la langue.

I.1.2 ASPECTS PSYCHO-AFFECTIFS

L'écriture est un mode d'expression. L'expression c'est ce qui sort de soi, c'est un moyen de « se dire ». En même temps que l'enfant construit sa personnalité, il développe parallèlement son écrit qui pourra être contraint par son développement psycho-affectif. Le rapport à l'écriture fait partie du rapport au monde et peut être source de symptômes chez l'enfant (dysgraphies, dyspraxies, dyslexies). De la même manière l'écriture peut être source de thérapie. La difficulté pour le pédagogue est d'amener l'enfant qui souffre avec l'écrit à l'aisance voire au plaisir d'écrire. Le rapport à l'écriture interroge également le rapport au savoir. Pour s'approprier un savoir, y accéder, le sujet (élève) doit aller vers l'objet (savoir), ce mode actif nécessite une motivation, un désir. Un des outils essentiels d'accession au savoir est l'écrit. L'écrit réclame des savoirs et l'écrit est source de savoirs.

I.1.3 ASPECTS COGNITIFS

Ce qui est écrit est un objet qui est sorti de soi, il va être donné à voir aux autres.

« L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces formes de raisonnement et de jugement. ⁷ »

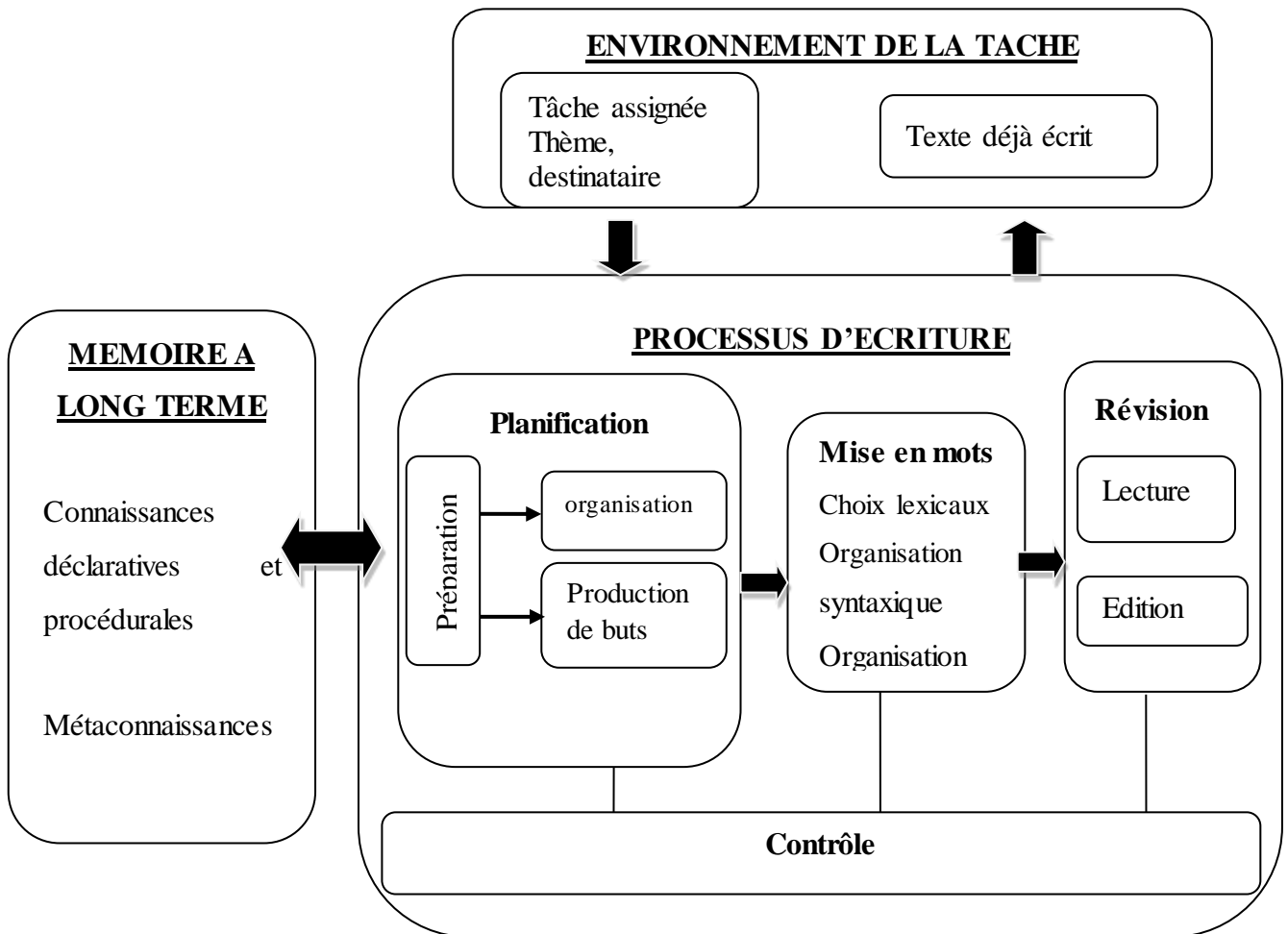
Cette citation est un résumé extrêmement condensé de ce que l'on appelle processus d'écriture, résolution d'un problème complexe qui se pose à l'élève et que nous détaillerons à travers une modélisation.

Cognition au sens étymologique du terme signifie activité de connaissance. C'est en ce sens, c'est à dire dans le regard que porte le sujet sur ses écrits tant au niveau de la forme que du contenu que cela relève de la cognition.

⁷ Le rapport à l'écriture, C. Barré-De Miniac, PU du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2000, p.33

MODELE DE HAYES ET FLOWER (1980)

Ce modèle se focalise sur l'intérieur du système cognitif et son fonctionnement. Nous reproduisons ici un schéma du modèle largement diffusé.



Ce modèle a pour intérêt de rendre compte de la complexité de l'acte d'écrire et d'en décrire les procédures. Il permet de modéliser cet acte qui est en réalité un processus, c'est-à-dire une ensemble d'actions / réflexions / rétroactions interagissant pour permettre la production de l'écrit. L'idée de processus permet aussi de considérer qu'il y a également dans le temps de la rédaction, qu'elle ne débute pas au moment où le scripteur pose la pointe de son stylo sur la feuille, mais bien avant. Ce n'est pas non plus quelque chose de linéaire, avec un premier mot puis une suite de mots qui viennent aisément, non, il y a des allers-retours, des révisions, des corrections, des ajouts, des suppressions, etc...

Ce modèle rejoint la notion de situation-problème où le texte à rédiger revient pour le scripteur à résoudre un problème complexe. Ce problème est composé de trois constituants principaux :

- a) L'environnement de la tâche qui comprend toutes les caractéristiques liées au contexte la tâche : les thèmes, le destinataire, la motivation suscitée. La situation scolaire de classe produit un environnement particulier : le maître avec ses consignes, les pairs qui peuvent être imités, le contrat didactique, c'est-à-dire le temps imparti, le niveau de correction attendu, les choix imposés, les supports.

Le texte déjà produit est extérieur au processus de mise en mots lui-même : après « quelques temps » il rejoint également l'environnement, quittant la tâche elle-même.

- b) La mémoire à long terme regroupe les connaissances du sujet, ses méta-connaissances linguistiques : grammaire, orthographe, conjugaison, ses plans d'écriture déjà connus, les souvenirs d'expériences antérieures dans lesquels il pourra puiser. Il y a aussi ses connaissances sur le type d'écrit qu'il doit produire : caractéristiques de présentation, d'énonciation, de thématique.
- c) Le processus d'écriture lui-même utilise lui une mémoire de travail, plus courte, et comprend trois sous-processus : la planification, la mise en mots, la révision et le contrôle.

Pour pouvoir écrire, l'élève doit avoir une idée préalable de ce qu'il doit écrire et c'est cette idée générale qui constitue le plan, sorte de marche à suivre dans l'avancement de son chantier de mise en mots. Cette planification prend racine dans l'environnement et la mémoire à long terme. Suivant ce plan qui évolue aussi au cours de la production, la rédaction avance et l'écrit devient un ensemble organisé de mots appelé texte où l'écrivain doit pouvoir se situer. Lors de la mise en mots il est ménagé des arrêts, pour se remémorer des parties qui viennent de sortir de la tâche (entrées dans l'environnement) et vérifier si tout est en adéquation avec la planification, de même que les connaissances méta-linguistiques sur le code peuvent amener le sujet à « corriger » son écrit ; nous sommes là dans une étape de révision. Ces trois sous-processus sont censés être contrôlés en continu par le scripteur : « contrôle » sur le schéma.

Cette modélisation ne peut être appliquée telle quelle, en didactique de l'écriture⁸, car elle n'a pas été élaborée pour cela, prenant comme sujet des scripteurs « experts », pas des élèves en cours d'apprentissage. Son intérêt est dans le fait de décomposer tout ce qui peut contribuer à l'acte d'écrire de manière à pouvoir identifier ce qui peut poser problème, les interactions entre différentes opérations.

D'après Hayes et Flower, il n'y a pas de processus ou d'opération prédominante, à tout moment l'une ou l'autre peut passer au premier plan « cognitif » ou bien il peut y avoir imbrication. Ces aspects sont importants en ce qui concerne la gestion de la charge cognitive lors du travail d'écriture. Ainsi, il est fréquent chez des enfants qu'une opération soit trop lourde, crée une surcharge cognitive et bloque l'écriture. Les pédagogues déchargent parfois les apprentis écrivant en les délestant de certaines tâches. Il est fréquent lors d'ateliers d'écriture de proposer aux participants de ne pas se soucier dans un premier temps des contraintes orthographiques. De même, un plan d'écriture peut être proposé, la révision étant différée.

Le modèle de Hayes et Flower permet de mettre en évidence le caractère complexe de la tâche d'écriture. Complexe au sens où ce n'est pas simplement une somme de processus simples mis bout à bout les uns des autres mais au sens d'opérations se succédant ou s'imbriquant sans qu'un ordre ne soit clairement défini, ce sont des processus non linéaires, où il y a des retours en arrière, des changements en cours de route.

L'intérêt encore une fois pour le pédagogue sera d'envisager la production d'outils d'aide ou d'étayage en prenant en charge pour l'élève certaines opérations, de manière à ce que le processus d'écriture soit moins complexe, moins difficile à mener.

Il a été reproché à ce modèle de ne pas assez tenir compte des dimensions affectives et sociales (Nystrand, 1989), qui sont en effet des dimensions importantes chez les enfants, susceptibles d'enrayer encore un peu plus les processus.

Hayes a donc proposé un second modèle (1995) autour de deux composantes principales : une centrée sur l'individu et l'autre sur le contexte de la production. La composante « individu » regroupe des variables liées à l'affectivité (notamment la motivation), les connaissances du sujet, les processus cognitifs. Pour Hayes, la

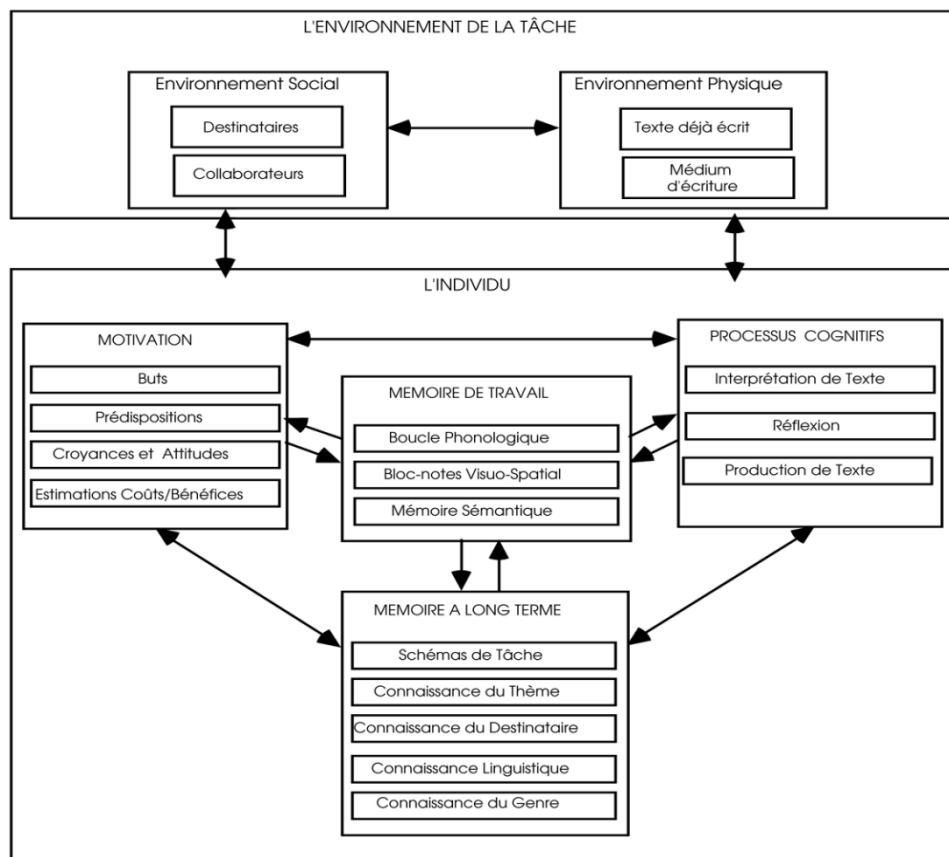
⁸ Garcia-Debanc, C. (2002, Décembre). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, pp. 37-50.

planification s'apparente de nouveau à une résolution de problème. La mise en texte et la révision sont considérées comme des activités langagières, le processus de production des phrases étant comparé au processus de la production orale.

L'environnement social et physique fait partie de la composante « contexte de la production ».

Le modèle précédent était plus socio-cognitif, ce dernier plus individu-environnement.

Ci-dessous est reproduit le **modèle de Hayes (1995)** :



Les limites de ces modèles sont réelles, d'autant que bien d'autres modèles ont vu également le jour en linguistique et sciences psycho-cognitives. Une part de ces modèles est donc valide, mais ces modèles se montreront peut-être inopérants pour modéliser des difficultés rencontrées dans une production écrite d'un enfant.

Anne Piolat, recense les modèles de psychologie cognitive⁹ rendant compte des processus de production écrite, elle parle d'évolution de «étude de l'architecture cognitive en jeu dans les activités complexes de production écrite de textes», pour souligner que la recherche s'est aujourd'hui déplacée du champ de la charge (ou surcharge) cognitive vers celui de la mémoire de travail. C'est-à-dire que le sujet scripteur doit mobiliser son attention et utiliser sa mémoire de travail pour produire un texte et que c'est cette capacité à mobiliser cette attention et mémoire qui est ou non un frein à la production écrite.

I.1.3 DIMENSION SOCIALE ET CULTURELLE

Il est acquis en sciences de l'éducation que tout fonctionnement mental doit s'étudier en liaison avec les contextes culturels, historiques et institutionnels. Selon Vygotski et ceux qui ont adhéré à ses thèses, la cognition est influencée par des outils culturels tels que le langage et l'écriture, cette influence s'opérant par le processus de la médiation. Selon C. Barré-de-Miniac, trois aspects se dégagent.

Le premier aspect est la continuité entre le singulier et le collectif, c'est-à-dire que nous pouvons tout aussi bien étudier l'action d'un individu que celle d'un groupe. L'étude porte alors précisément sur l'action humaine, ce qui permet de se poser la question du rapport d'un individu ou d'un groupe à un objet, tel que l'écriture en particulier.

Le deuxième aspect est que l'écrit peut être considéré comme un «réorganisateur» du système psychique. L'écrit a ceci de particulier qu'il impose une nécessaire abstraction qui porte sur la représentation des mots, l'absence d'un interlocuteur. L'écrit ne s'ajoute pas au langage oral mais il en réorganise la fonction langagière déjà existante. L'écrit n'est pas la réutilisation de compétences préexistantes mais la mobilisation de compétences intrinsèques.

Le troisième aspect est que l'accès à l'écriture entraîne un changement du sujet quant à son rapport à l'écrit. C'est l'entrée dans un environnement écrit qui modifie le

⁹ Annie Piolat, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », Linx [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 16 février 2013. URL : <http://linx.revues.org/174>

système de pensée du néo-écrivain. De même que l'accès à un nouvel outil entraîne des changements, des adaptations ; l'écriture modifie le raisonnement du scripteur.

I.2 L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE

I.2.1 LES DEMANDES INSTITUTIONNELLES

À chaque nouvelle réforme, nouveaux programmes, le champ disciplinaire de l'écriture s'est vu redéfini, avec des objectifs à atteindre, des théories pédagogiques sous-jacentes.

Où en sommes-nous aujourd'hui, que demande l'Institution en la matière ? Nous nous focaliserons sur ce qui est attendu à la fin de l'école primaire, c'est-à-dire du cycle 3. Les programmes en vigueur sont ceux de 2008 et sont à replacer dans un ensemble plus global qui se nomme le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (loi de 2005). Rappelons brièvement que l'objectif principal de ce dernier est de permettre à tout élève souhaitant quitter le système éducatif à la fin de sa scolarité obligatoire (16 ans) de bénéficier d'un minimum d'acquis essentiels et suffisants à son avenir d'individu et de citoyen. Qu'en est-il au niveau de l'écriture ?

En fin de palier 3, au collège, nous nous plaçons dans la compétence 1 « Maîtrise de la langue française », première parmi les sept compétences que doivent maîtriser les élèves. Chaque compétence requiert des savoirs ou connaissances, savoirs faire ou capacités, et savoirs être ou attitudes.

Connaissances

L'expression écrite [...] doit être travaillée tout au long de la scolarité obligatoire [...]

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression: il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

Capacités

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

Attitudes

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;

Nous n'avons relevé ici que ce qui avait trait à l'écriture. Nous citons en annexe 3 l'intégralité de la compétence 1, maîtrise de la langue française, au palier 3. Il relève de la conception de ce socle plusieurs éléments intéressants dans la manière dont l'Institution conçoit ce qu'est savoir écrire. Tout de suite les programmes rappellent que la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire ne saurait être un frein à l'expression française et que le respect de ces règles ne peut entraver la liberté d'expression. Cela semble dénoter d'un constat sous-jacent qu'il existerait une langue écrite « privée » en marge de la norme dont les élèves se serviraient entre eux pour communiquer, s'exprimer et d'une autre langue écrite académique, correcte, à l'usage scolaire, dont il s'agirait de convertir les élèves à son usage bénéfique. L'Institution insiste sur le nécessaire apprentissage des fondamentaux disciplinaires et historiques de la maîtrise de la langue : grammaire, orthographe, conjugaison.

Au niveau des savoirs faire, savoir écrire c'est savoir produire un texte bref, correct, ayant les caractéristiques du type d'écrit attendu (liste non exhaustive).

Pour les attitudes, une nouvelle fois prime la « justesse » de l'expression écrite avec un alinéa sur « le goût » pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue, toutes choses qui évoquent la poésie mais dont le nom n'est pas cité.

Cet ensemble requis à la fin de la classe de 3^{ème} paraît tout ce qu'il y a de plus réalisable et une nouvelle fois, je m'interroge sur ce qui fait que l'école ne parvient pas à atteindre cet objectif pour tous.

Revenons à l'école primaire. Nous sommes au palier 2 à la fin du CM2.

Toujours dans la compétence 1, maîtrise de la langue :

L'élève est capable de :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;
- répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ;
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ;
- orthographier correctement un texte de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.

Une des premières choses qui frappe est qu'il ne semble pas y avoir de grande différence entre les attendus en fin de collège et ceux en fin de primaire, alors que l'écart de maturité est important. Nous remarquons aussi que les concepteurs du socle tendent à considérer une certaine parité entre l'oral et l'écrit : « s'exprimer à l'oral comme à l'écrit [...] », « répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit », alors que le code écrit a ses particularités propres dont la maîtrise est plus difficile. L'accent sur la correction de la langue est très présent et prédomine sur d'autres caractéristiques qui pourraient être exigées : thèmes, respect d'un type de texte, style, argumentation, imagination.

Les concepteurs du socle sont clairs : écrire c'est maîtriser les normes du code de la langue française avant tout. Cette ligne est présente tout au long des programmes et nous verrons plus loin ce que cela implique chez les élèves lorsqu'ils sont en situation de scripteurs. Relevons également qu'il est stipulé qu'un élève doit être capable de « rédiger » un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire. Cette capacité a une formulation particulière qui pourrait laisser penser que les connaissances en vocabulaire et en grammaire suffisent à permettre de produire un texte correct alors que ces connaissances, si l'on se réfère par ailleurs au modèle d'Hayes et Flower (supra), sont des outils qui vont aider mais qui ne sont pas dans le processus de la

tâche proprement dite. Le socle fait référence à cinq types de texte, avec un ordre de grandeur de la dimension du texte à produire. Juste en dessous cohabite une autre conception de ce qu'est écrire : « orthographier correctement un texte de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – [...] » et il est permis de se demander comment il est possible qu'un enfant de 10 à 11 ans soit en mesure de produire un tel texte (une centaine de mots) sans erreur. Il n'est pas fait mention d'un premier texte écrit, relu, révisé, d'une grille de correction ou encore de la notion d'écrit intermédiaire dont on verra plus loin l'utilité. Il y a comme une opposition dans le socle entre ces deux exigences « rédiger un texte » puis « orthographier correctement un texte » et dans les deux cas il est précisé que cela doit être le cas avec une langue correcte. Le socle est lui-même porteur de contradictions, il montre un non aboutissement de notre didactique de l'écriture dans sa transposition institutionnelle.

Examinons maintenant les programmes du cycle 3. Les programmes ont pour vocation de stipuler précisément ce que les enseignants doivent transmettre à leurs élèves. Pour les programmes, un découpage en champs disciplinaires plus classique est repris.

En « Français », l'objectif est de « faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit [...] » Il y a encore cette parité oral / écrit et aussi, nous ne l'avons pas noté précédemment, une volonté sous-jacente d'enrichissement du vocabulaire (*expression précise*), élément présent dans tout le socle, partant du constat de l'appauvrissement du vocabulaire connu des élèves. S'il est précisé que la maîtrise de la langue relève avant tout du champ disciplinaire du français, il est rappelé qu'elle relève de toutes les disciplines, sous-tendant le rôle d'outil transversal de notre langue écrite.

« *Un programme en littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.* » Cela relève tout à fait du modèle d'enseignement de la rédaction où les auteurs étaient des modèles à imiter. « *Elle [l'étude de la langue] est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle.* ». « *Correction rédactionnelle* » nous indique une fois encore que le souci doit être de produire des textes corrects en termes de norme.

Le programme de français est « découpé » en trois parties : langage oral, lecture écrite et étude de la langue française. En terme de « proportions », l'étude de la langue représente les deux tiers du programme, le langage oral un petit paragraphe et la « lecture,

écriture » un quart. A l'intérieur de « lecture, écriture » on trouve : « lecture », « littérature » et « rédaction » qui est un paragraphe de 9 lignes reproduit ci-dessous in-extenso :

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

Ce petit paragraphe est riche de précisions pour le travail des maîtres et notre étude. Apprendre à écrire est une priorité, cela s'apprend progressivement et nécessite un entraînement. Il est aussi précisé ce que les élèves doivent savoir écrire : des faits réels, des descriptions, des explications, des justifications de démarche, des histoires inventées, des résumés de récits, des poèmes. « En respectant des consignes de composition et de rédaction » nous fait remarquer que les termes rédaction et composition, appartenant au modèle « rédactionnel » du début du siècle dernier, sont de retour.

Enfin, est abordée une démarche pédagogique : l'élève est entraîné à rédiger, corriger, améliorer sa production en utilisant ses connaissances métalinguistiques et les outils à sa disposition. On a là une proposition pédagogique, en plusieurs étapes, qui considère que l'élève ne produit pas tout de suite un texte correct, qu'il va lui-même activement le corriger, l'améliorer et utiliser des outils pour le faire. Le contenu du programme de rédaction est peu dense mais assez précis pour que les maîtres sachent ce qui est attendu : des élèves sachant écrire en fonction d'intentions précises, sachant reprendre leurs écrits pour les améliorer. Il est à noter que sans que cela soit en contradiction, ce n'est pas dans le même esprit que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Si l'on regarde du côté des progressions établies¹⁰ par le ministère pour guider le travail des maîtres, on s'aperçoit qu'au cycle 2 on parle d'écriture pour basculer vers la

¹⁰ Cf annexe 3 progressions rédaction au cycle 3

rédaction en cycle 3, ce qui n'est pas sans rappeler la « composition » suivie de la « rédaction » du modèle rédactionnel que nous décrivons un peu plus bas. En rédaction au cycle 3, les compétences sont graduées, réparties sur trois années, avec des objectifs. Pourquoi l'écriture de type poétique est-elle seulement proposée en CM2 ? Sinon, on relève des lignes directrices : savoir amplifier une phrase simple est un savoir-faire à travailler, de même que rédiger un texte narratif avec sa cohérence temporelle ou encore écrire un dialogue. A noter que « dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire [CM2] » est une compétence transversale qui n'est pas dans le programme de rédaction exigible cité plus haut, mais qu'on le voit apparaître dans le tableau de progression.

Finalement, à mon sens, le paragraphe sur le programme est plus clair que le tableau de progression qui ne le met pas complètement en œuvre. Notons que seuls les programmes et compétences du socle sont exigibles de la part de l'Institution, pas les progressions et autres documents d'accompagnement qui sont là pour aider les équipes pédagogiques.

Remarquons que les programmes et compétences du socle ont des attentes et exigences pour lesquelles il est tout à fait possible de pratiquer des ateliers d'écriture. Aucune notion ne nous paraît « échapper » à un travail possible lors d'un atelier d'écriture.

I.2.2 EVOLUTION HISTORIQUE DE LA DEMANDE INSTITUTIONNELLE

Nous allons ici examiner rapidement ce que l'Institution a demandé au cours du temps en matière d'écriture des élèves. Nous reprendrons les travaux d'André Chervel qui s'est placé dans une perspective historique de l'enseignement de la maîtrise de la langue.¹¹

Au début du vingtième siècle, apparaît en 1923 le terme de rédaction, il s'agit là d'un exercice que doit pratiquer l'élève sans apprentissage spécifique, autres que des exemples. Seules l'orthographe et la syntaxe sont censées permettre de parvenir à la rédaction. La rédaction permet d'évaluer si un élève maîtrise l'écrit, c'est-à-dire la norme. Il n'y a pas de didactique de la rédaction.

¹¹ CHERVEL, A. (2007). *Histoire de la maîtrise de la langue*. Retz.

Dans les années 50, avant la rédaction, il est demandé aux jeunes élèves de pratiquer la composition française, qui consiste à savoir rédiger des phrases. La rédaction est l'étape suivante, donnant lieu à l'écriture d'un texte. C'est une première forme de progressivité de l'apprentissage. Notons que cette conception est à mettre en lien avec la grammaire de phrase ou grammaire de Port Royal qui est l'enseignement pratiqué à l'époque.

Viennent les années 60, avec un pédagogue précurseur, C. Freinet, qui va promouvoir le « texte libre » dont seront influencés les programmes. On parlera alors d'expression écrite. Ecrire sera enseigné comme un moyen d'expression, avec comme enjeu majeur la communication. C'est à ce courant « expressif ou communicationnel » que l'on peut rattacher la majeure partie des ateliers d'écriture, même si nous présenterons des courants différents dans une partie suivante. A cette époque correspond une grammaire dite structurale.

Dans les années 80, une didactique de l'écriture tente de voir le jour, avec les avancées des anglo-saxons dans la compréhension des processus rédactionnels, Hayes et Flower notamment ; puis la reprise de ces travaux par des didacticiens français Garcia Debanc C. et Fayol M. débouche sur la notion de « production d'écrits » qui se base également sur tout un travail visant à critérier les types d'écrits. C'est l'heure des chantiers d'écriture, des textes longs qui se bâtissent avec des outils, des grilles d'auto-évaluation, etc... Cependant beaucoup d'outillage finit par créer trop de tâches annexes à celle de l'écriture qui se trouve minorée. En miroir, la grammaire pratiquée est la grammaire de texte qui dépasse le cadre de la phrase pour prendre en compte toutes les caractéristiques d'un texte, sa progression, ses connecteurs, sa « superstructure ».

Au cours des années 2000 (jusqu'à aujourd'hui) l'institution revient vers le modèle rédactionnel qui affirme la primauté de la correction de la langue avec les piliers que sont l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Cependant le terme rédaction ne nous paraît plus désigner la même chose, les découvertes dans le champ cognitif ayant fait leur œuvre : les processus rédactionnels tout comme l'étude des types de textes ont permis de mettre à disposition didactique des élèves et des maîtres de nouveaux écrits, de nouvelles pratiques. La rédaction actuelle emprunte à celle de 1923 l'exigence de correction de la langue écrite et son caractère bref. L'écrit court est aujourd'hui préconisé.

Parallèlement nous sommes aussi revenus vers une grammaire de phrase en tenant compte des apports de la grammaire de texte.

Les découvertes récentes de la génétique textuelle, c'est-à-dire de l'étude de la naissance des textes et brouillons d'écrivain, peuvent influencer les orientations à venir : travail sur les écrits intermédiaires, mise de l'élève en situation d'auteur. On parle aussi d'écriture littéraire. Ce sont des pratiques qui se rapprochent, comme nous le verrons, de ce qui se produit en atelier d'écriture.

1.2.3 L'ECRIT TRANSITOIRE

Ouvrons ici une petite parenthèse sur l'écrit transitoire. Il est évoqué depuis l'ère des cognitivistes de la rédaction jusqu'à celle des généticiens textuels. Il occupe une place importante à l'école même si l'Institution peine à lui donner un statut. Qu'est-ce que l'écrit transitoire ? Tout d'abord signalons que la locution « écrit intermédiaire » est employée de façon très synonyme. Claudine Garcia Debanc explique que Chabanne et Bucheton (2002) définissent les écrits intermédiaires comme des « écrits de travail, destinés à accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de tâches de collecte ou de rappel d'information, de (re)formulation immédiate d'une leçon, d'ébauche d'un projet narratif ou explicatif. »

Le lecteur attentif notera sans hésiter que c'est aussi l'appellation savante du brouillon d'antan ! C'est plus étendu : il s'agit de considérer tous les écrits qui ne sont pas eux-mêmes des buts mais des étapes vers autre chose, notamment dans notre cas, des textes « aboutis ». Il a fallu assez longtemps à la didactique de l'écriture pour démontrer qu'un écrit ne pouvait être produit par un élève en une seule étape « sans erreurs ». Les chercheurs sont allés plus loin, ils l'ont mis en évidence dans les textes d'écrivains, dans la démarche scientifique, dans toute réflexion élaborée passant par l'écrit. Il faut intégrer dans notre pédagogie de l'écriture cette étape d'écrit transitoire, accepter son caractère imparfait intrinsèque, s'en servir pour « décomplexer l'élève », travailler sur ces supports pour aller vers le texte plus abouti ou recommencer. Les programmes officiels sont un peu « hésitants » : ils demandent à l'élève d'être capable « d'orthographier correctement lors de sa rédaction un texte d'une dizaine de ligne » (socle commun) puis reconnaissent plus loin dans les programmes du cycle 3 que l'élève doit être entraîné à corriger, à améliorer sa production. Quoi qu'il en soit nous ne pouvons ignorer cette étape d'écrit intermédiaire,

que l'on retrouve dans tous les écrits « réflexifs » produits par les élèves à l'école. Des recherches sont en cours en ce domaine.

Résumé

Au cours de cette première partie nous avons tenu à définir les spécificités de l'écriture, comment elle s'acquiert techniquement, son apprentissage, mais aussi tous les aspects qui s'y rattachent pour un enfant : les dimensions psycho-affectives, cognitives, socio-culturelles. Car accompagner l'apprentissage de l'écriture avec des ateliers d'écriture, c'est tenir compte de cet ensemble. Parallèlement, nous nous sommes aussi préoccupés de ce que demande l'Institution, car ces ateliers sont pratiqués dans le cadre de la classe. Dans la partie suivante, il convient de définir ce que sont les ateliers d'écriture que nous utilisons à l'école.

II L'ATELIER D'ECRITURE

II.1 DEFINITION

Pour Sylvie Amador, IEN aux Mureaux, l'atelier d'écriture, *c'est la réunion de personnes qui écrivent des textes à partir d'une consigne donnée par un animateur. (...)Le but est de libérer l'écriture des participants ; le moyen est la soumission à une contrainte formelle qui permet le passage du désir à l'acte d'écrire par la levée de l'angoisse devant la page blanche*¹². Cette définition, communément admise dans les milieux pratiquant les ateliers d'écriture est à expliciter.

II.1.1 « ATELIER »

Un atelier, pris au sens commun est un lieu où est façonné, réalisé à la main, un objet. Cela fait référence à un travail artisanal. Le dictionnaire (Larousse) donne pour sens premier : *Local où travaille manuellement quelqu'un pour son métier artisanal ou pour son plaisir ; Atelier de couturière*¹³. Cette définition laisse à penser que le travail en atelier peut être un travail solitaire. Dans l'atelier d'écriture il n'en est rien, même si à un moment donné il y a écriture individuelle. Cet atelier n'a de sens que s'il est partagé, pratiqué à plusieurs. Le dictionnaire propose un autre sens d'« atelier » plus proche de celui de l'atelier d'écriture : *Ensemble des collaborateurs, aides ou élèves d'un artiste ; unité d'enseignement, ensemble des élèves d'un même maître dans une école d'art, une académie*. En ce sens, le côté collectif et collaboratif de l'atelier d'écriture est présent. Nous pouvons considérer que l'atelier d'écriture est à la fois le lieu où se façonne individuellement et collectivement un objet texte, et le groupe qui travaille autour d'un « artiste / maître » qui est l'animateur.

Quant à l'objet texte, il est intéressant qu'il soit façonné en atelier, cela indique un côté artisanal, rappelle qu'il ne se réalise pas en une seule étape rapide, qu'il est unique,

¹²[http://www.ien-mureaux.ac-](http://www.ien-mureaux.ac-versailles.fr/IMG/pdf/ATELIERS_D_ECRITURE_A_L_ECOLE.pdf)

[versailles.fr/IMG/pdf/ATELIERS_D_ECRITURE_A_L_ECOLE.pdf](http://www.ien-mureaux.ac-versailles.fr/IMG/pdf/ATELIERS_D_ECRITURE_A_L_ECOLE.pdf)

¹³Dictionnaire Larousse en ligne, 2013, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/atelier>

c'est-à-dire produit en un seul exemplaire. Dernier élément sémantique, l'atelier est un lieu où peut être aussi bien produit de l'art que de l'artisanat. Une des rares occurrences des ateliers d'écritures dans les textes officiels était justement dans le cadre d'une pratique artistique. Qui sait si la production d'écrits n'aurait pas aujourd'hui vocation à rejoindre les pratiques artistiques avec toute la dimension culturelle, poétique, toute la démarche libératrice et l'acceptation de toutes les formes d'écrits ?

Précisons ici que lorsque nous utilisons l'expression « atelier d'écriture » cette expression peut recouvrir différents champs. Celui que nous utiliserons le plus communément, désigne « tout » : l'ensemble des séances, le lieu, le sujet, les participants. Par exemple s'il est fait mention de l'atelier d'écriture « la blanche école où je vivrai », ce titre regroupe à la fois le sujet de l'atelier : inventer son école, sa date : octobre 2012, le lieu : école de Cologne, ses participants : les élèves de CM1.

II.1.2 L'ANIMATEUR

Qui dit atelier d'écriture, dit animateur. Existe-t-il des ateliers d'écritures sans animateur ? Quelques expériences ont été reportées de groupes où des participants échangeaient autour de productions qu'ils commentaient. Mais nous ne sommes plus dans un atelier d'écriture puisque les écrivains sont arrivés avec un texte écrit en dehors. Cette démarche est plus celle d'un « club », d'une rencontre d'écrivains ou apprentis écrivains se donnant rendez-vous pour confronter leurs pratiques, commenter leurs textes, faire exercice de critique. Animateur, au sens étymologique « animus » est celui qui met en mouvement, il sera celui qui apporte les matériaux, les consignes qui permettront aux participants d'écrire leur texte. Au sein d'une classe, le maître de la classe peut-être l'animateur de l'atelier. Dans tous les cas, il reste le maître de la classe. Cependant, pendant le temps de l'atelier, son rôle d'animateur, devra laisser entrevoir aux participants que pendant un temps son statut change. Pourquoi ce nécessaire changement ? Pour que le poids de l'institution scolaire pèse moins sur les élèves qui tentent d'écrire. Longtemps je n'ai pas prêté importance à ce nécessaire changement de statut et je sentais bien que quelque chose gênait mes élèves. En effet, la personne qui leur proposait le travail d'écriture, même sous forme de jeu, était leur maître. Leur maître, c'est celui qui corrige, qui évalue, qui leur enseigne les rudiments de la langue. La polyvalence de notre métier

m'avait déjà permis de constater que dans des matières sportives et artistiques il nous était parfois possible de changer « en surface » de statut pour permettre à nos élèves de progresser en se jetant plus facilement à l'eau. Petit à petit, j'appliquais cette attitude aux ateliers d'écriture, dans le but de désinhiber mes élèves, de les libérer d'une pression de « réussite », de texte tout juste à écrire tout de suite.

Concrètement, que cela implique-t-il ?

- Au cours d'un atelier, dans les premières étapes on peut considérer qu'il n'est pas primordial que l'élève se soucie de la correction de la langue au sens où cela pourra être un travail différé. Cela est en complète adéquation avec les modèles cognitivistes qui signalent l'ensemble des opérations ou processus à traiter pour celui qui écrit et qui peuvent être sources de blocages. Il sera possible de constater plus bas, lors des entretiens avec les élèves, combien cette remarque est importante.

- Il n'y aura pas de réponse juste ou fausse, toutes les productions seront accueillies avec bienveillance.

- Les participants seront encouragés à reprendre les idées et le travail des autres.

Ces trois exemples montrent que l'animateur autorise des règles plus souples que le maître ne le permet habituellement. Cette liberté contraste avec la contrainte, souvent utilisée comme induction au départ de l'atelier.

Animer un atelier d'écriture c'est donc faire classe, mais différemment, durant un temps déterminé, le temps de la séance d'écriture. Bien sûr, ensuite le maître reprend un rôle plus classique en engageant un travail sur la correction de la langue, en étayant un travail de réécriture pour lequel l'élève seul est assez démuné.

II.1.3 L'ATMOSPHERE

Un atelier d'écriture ne peut être envisagé comme un « cours » classique. Déjà, il n'en a pas les mêmes finalités. Ensuite, de la même manière qu'un cours d'EPS ne se fait en classe, un atelier d'écriture ne peut se faire « en classe ». La classe a ses propres codes, ses règles et un fonctionnement qui imposent des contraintes. Dans un atelier d'écriture, seules les contraintes de la consigne d'écriture devraient exister, tout le reste étant espace de liberté. S'il est possible de faire un atelier d'écriture en étant physiquement dans une

classe, l'animateur prendra soin d'adapter les lieux : utilisation d'un coin bibliothèque, mise en cercle des tables...

Je cite ici comme exemple une séance d'écriture dans une SEGPA d'Auch, la veille de vacances. Les élèves sont remontés, agressifs entre eux. Ils sont disposés dans une salle de classe, un par table, isolés les uns des autres. La veille, je leur ai dit que nous ferions un atelier d'écriture et que ce serait ludique. D'un coup, je leur demande de mettre les tables en cercle, afin que nous discussions librement les uns avec les autres, respectant la parole de chacun. Le premier exercice a été la réalisation d'un « portrait chinois » le second, un atelier sur « les petits riens ». Cette séance s'avèrera extrêmement féconde avec des productions assez étoffées, les élèves s'applaudissant lors de la communication entre pairs.

Lors de cet atelier, il m'est rapidement apparu que nous n'étions plus complètement dans un dispositif de classe, avec les enjeux classiques, avec les rapports maître-élèves habituels, mais au sein d'un atelier d'écriture, d'un espace moins contraint, ce qui était différent.

II.1.4 LE DEROULEMENT

Un atelier d'écriture est une chose qui s'étire dans le temps, de manière linéaire. Tout d'abord, il y a la rencontre, le moment où les participants se réunissent en un lieu, font connaissance entre eux et avec l'animateur de l'atelier. Le groupe peut déjà être constitué ce qui sera le cas usuel d'une classe ou être constitué pour l'atelier, auquel cas un temps minimum de présentation sera nécessaire avant de mettre en place l'atelier. Parfois, la présentation des participants les uns aux autres sera incluse dans un court exercice d'atelier.

II.1.4.1 LA CONSIGNE

De nombreux termes sont employés pour désigner ce qui sera l'étincelle qui mettra le feu aux poudres menant à l'explosion de textes chez les participants. Nous retrouvons souvent le terme de contrainte, car il s'agit de circonscrire un champ afin de ne pas se trouver devant la page blanche, n'ayant pas de direction où se projeter. Paradoxalement, de la contrainte naît la liberté, celle d'écrire. Devant l'immensité du possible, la contrainte donnée canalise l'énergie créatrice qui aura une voie à explorer.

Nous rencontrons aussi fréquemment le mot proposition qui suggère que l'on va inviter les participants à fréquenter un chemin dont l'animateur aura esquissé la ou les directions.

Le terme consigne est plus scolaire, familier des élèves et pourra être employé avec eux.

Dans tous les cas, l'atelier d'écriture n'est pas un terrain vague où n'importe quoi sera écrit. Les participants sont invités à créer à partir des matériaux de la langue. Le fait qu'un animateur les encadre, qu'il s'adresse à l'ensemble des participants, induit une direction, des balises, portées par la ou les consignes d'écritures, suggestions, propositions.

II.1.4.2 LE TEXTE

Ne perdons pas de vue que l'objet de l'atelier est la production de textes. Chacun, une fois la démarche exploratoire proposée par l'animateur engagée, est invité à écrire un texte. Ce temps de production est d'avance annoncé, chacun sachant de quel temps il dispose pour produire son texte, ce temps étant le même pour tous. Pour les plus jeunes, il convient de la part de l'animateur d'accompagner ce temps, vérifiant le bon départ de tous, encourageant individuellement ceux qui ont du mal à débiter leur texte, débloquent ceux ne démarrant pour diverses raisons : matérielles, techniques, affectives... Souvent les élèves me demandent de leur donner une idée de la quantité de ce qu'ils doivent écrire, en nombre de ligne. Je leur donne une « fourchette », exemple : 10 à 15 lignes. Si on y réfléchit, c'est une donnée qui est toujours présente lors d'une commande de texte dans l'univers universitaire, de la presse ou professionnel. Pourquoi ne serait-ce pas nécessaire pour l'élève, sa planification ayant besoin de bornes, de quantification.

Une production est également possible en petits groupes mais elle n'est pas sans poser de problèmes pour les plus jeunes (et les moins jeunes peu coutumiers de l'exercice).

II.1.4.4 LA REECRITURE

Ce travail a de l'importance dans les ateliers d'écriture où souvent la volonté des participants d'améliorer leur écrit les conduit à prendre en compte les remarques de leurs pairs et de l'animateur le cas échéant. Cependant tous les textes produits ne donnent pas lieu à réécriture, il y a des écrits transitoires simplement destinés à mener des recherches de type « liste », des écrits « d'échauffement » destinés à se mettre en confiance ou se

présenter. De plus, ce travail est préconisé par les programmes scolaires qui insistent sur le caractère « correct » des textes que les élèves doivent avoir le souci d'écrire et sur la nécessité de leur faire prendre conscience que cette norme contribuera à la communicabilité de leur production.

Après réécriture, le texte est soumis aux pairs.

II.1.4.5 LA COMMUNICATION

Cette partie est caractéristique de l'atelier d'écriture et le différencie de l'exercice scolaire où l'écrit généralement va de l'élève vers le maître pour retourner vers l'élève après correction. L'écrit produit en atelier est destiné à être communiqué aux pairs et parfois au-delà : réalisation de livres, d'expositions, de lectures publiques, mises en lignes... Les pairs, suivant la philosophie de l'atelier peuvent exprimer leur ressenti face au texte, proposer des critiques, ou tout simplement écouter, recevoir le texte lu. C'est une motivation pour écrire, cela place aussi l'élève en situation d'auteur, avec des lecteurs ou des auditeurs de son texte oralisé. J'ai parfois été étonné de constater que c'est cette étape qui restait en mémoire à long terme chez les élèves. C'est une étape importante pour eux, porteuse de sens.

II.2 HISTOIRE DES ATELIERS D'ECRITURE

Si la naissance de cette pratique est un peu obscure, nous dégagerons néanmoins ici les grands courants qui ont fondé cette pratique ou cet ensemble de pratiques.

Fin des années 50, Célestin Freinet fait pratiquer « le texte libre » à ses élèves, pour l'imprimer toujours par leurs soins dans un journal coopératif. C'est proche des ateliers d'écriture si ce n'est qu'il n'y a presque qu'un seul type de texte produit : le récit, et qu'il n'y a ni consigne ni contrainte précise. Le scripteur écrit ce qu'il veut. C'est aussi le cas dans un atelier d'écriture mais on a proposé une consigne au participant.

Début des années 60, un groupe proche des surréalistes va créer le mouvement OULIPO (OUvroir de Littérature Potentielle). François le Lionnais (mathématicien) et Raymond Queneau en sont les éminents fondateurs. Ce groupe a envie d'explorer les possibilités de la langue écrite et s'amuse à créer des jeux qui par des contraintes de diverses formes vont faire fonctionner la langue et produire des textes. Citons ici un ou deux exemples : le lipogramme, qui consiste à écrire un texte en l'absence d'une lettre ; le tautogramme où il faut répéter le plus possible une syllabe... On le voit, il s'agit de contraintes dites formelles, qui visent à imposer au scripteur des règles qu'il doit appliquer pour écrire son texte. Si nous nous penchons sur le fonctionnement du scripteur, ce dernier est essentiellement focalisé sur la contrainte de forme et prend toutes les idées qui lui viennent du moment qu'elles satisfont à la contrainte, le sens étant secondaire. Cette démarche vise à se concentrer sur un aspect du texte, puisque c'est l'ensemble des aspects, cette globalité complexe qui pose problème. Nous pouvons dire que l'OULIPO (groupe aujourd'hui encore actif) pratique une forme d'atelier d'écriture que l'on qualifiera de « jeux avec les matériaux de la langue ».

Quelques années plus tard, à la fin des années 60, c'est Elisabeth Bing qui va importer des Etats Unis les ateliers d'écriture en les nommant ainsi (« creative writing » là-bas). Pour la première fois on parle d'ateliers d'écriture en France. Une part de ce qu'elle propose est dans la filiation de ce que suggérait Freinet : laisser les scripteurs écrire ce qu'ils ressentent, ce qu'ils ont envie. Elle se place dans une optique thérapeutique avec des enfants à la marge du système, dans des centres médicaux spécialisés. Elle veut aider les enfants à se reconstruire avec l'écrit et à se réconcilier avec la langue. Elle décrit une

expérience difficile, dans un ouvrage célèbre « et je nageai jusqu'à la page ».¹⁴ E. Bing propose des ateliers avec des contraintes ou consignes d'écriture, souvent propices à ce que les participants expriment leurs goûts, leur vécu, leur ressenti. Je classerais les ateliers de E. Bing comme ceux de C. Freinet dans les ateliers d'écriture « d'expression de soi ».

A partir de la fin des années 60, une multitude d'expériences et autres groupes vont voir le jour et nous ne citerons ici que les principaux.

Le GFEN, groupe français d'éducation nouvelle, apparenté au mouvement plus large de l'éducation populaire va toujours faire œuvre de recherche en la matière, souhaitant être la référence théorique de cette pratique. Il s'appuie sur un large réseau de pédagogues et de praticiens, va aussi bien prêcher vers les milieux enseignants que vers le grand public. Le GFEN milite pour une socio-construction du savoir. Un des leitmotiv du GFEN est « tous capables »¹⁵ qui est quelque chose d'important lors de la pratique d'un atelier d'écriture.

Dans les années 90, Alain André, ancien participant et animateur des ateliers proposés par E. Bing, va créer sa propre société, Aleph-écriture qui forme nombre d'animateurs d'ateliers d'écriture en France. Il propose aux participants d'approcher le travail de l'écrivain, de travailler des écrits longs pour qu'ils deviennent publiables... Les ateliers d'écriture sont en quelque sorte à la fin du XXème siècle devenus un loisir comme on autre : il est possible d'adhérer à un « club », participer à des stages thématiques. Le scripteur est devenu un client avec ses exigences en matière de service, de qualité.

Trois personnes n'appartenant à aucun groupe ou mouvement sont également à citer comme références en la matière, ayant contribué à la matière en France, ces dernières années.

La première, Jean Ricardou, écrivain, théoricien du « Nouveau Roman », revient à la question fondamentale : comment faire pour parvenir à l'écriture d'un texte ? Il va développer la théorie de la « textique »¹⁶, dans les années 80, selon laquelle le scripteur

¹⁴ Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris: Des femmes - Antoinette Fouque.

¹⁵ Michel Ducom, membre influent du GFEN

¹⁶ Rossignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. L'Harmattan.

doit apprendre à devenir son propre lecteur et qu'il peut l'apprendre en atelier en voyant justement les réactions produites par les auditeurs / lecteurs. La théorie de la « textique » assez complexe, se veut ni plus ni moins qu'une théorie de l'unification de tous les écrits. Toujours est-il que Ricardou stipule qu'écrire est un acte qui s'apprend, tant en lisant et décortiquant les textes des autres qu'en lisant et réécrivant ses propres textes. Si écrire s'apprend, c'est qu'on peut l'enseigner et Ricardou va travailler cette question.

Claudette Oriol-Boyer se situe dans le prolongement de la réflexion théorique amorcée par Ricardou, elle veut théoriser l'atelier d'écriture. Pour eux, l'acte d'écrire s'apprend par la structure, par le travail formel ; ils affirment que le sens, souvent jugé comme primordial dans l'écrit, est secondaire. Leurs ateliers visent tout d'abord à s'approprier cette « technique » d'écriture. Ils vont créer l'idée de l'axe « matériel » : les mots, leur sonorité, leur aspect brut et graphique ; en opposition à l'axe « idéal » : le sens de ce qui est écrit. On retrouve de tout temps cette dualité de l'écrit : style ou forme et sens ou fond. Cela paraît aussi insoluble pour le didacticien de l'écriture que ne l'est la dualité onde / particule pour le physicien !

Dernier acteur influent, François Bon, écrivain de formation scientifique, a débuté ses interventions comme animateur d'atelier dans les années 90 avec des publics en difficulté sociale. Puis, c'est vers un public d'enseignants ou d'étudiants qu'il concentre son travail. Ses ateliers puisent souvent leur matière dans la littérature contemporaine, la poésie. Il crée une importante revue littéraire numérique : remue.net et est souvent présent dans les médias sur la question des ateliers d'écriture. Son ouvrage de référence en la matière est « tous les mots sont adultes ». Il y déploie sa méthode, explique le questionnement que doit se poser un animateur d'atelier. Son approche ouverte, sans parti pris idéologique ou théorique, tenant compte du travail antérieur en la matière, en fait une bonne entrée.

Pour résumer cet historique des ateliers d'écriture, nous rappellerons que cette pratique existait depuis la fin du XIX^{ème} siècle aux Etats Unis. En France, avec le poids d'une élite littéraire placée très haut, il faudra attendre les années 60 pour que l'écriture se démocratise, soit à la portée de tous au travers d'ateliers d'écriture. Notre Institution scolaire a encore gardé comme exigence première la correction d'une langue écrite difficile. Souvent, l'élève ou même le maître s'abstiendra d'écrire plutôt que de paraître

maladroit ou fautif, le statut d'auteur ou d'écrivain leur paraissant inaccessible, ce contre quoi luttent les ateliers d'écriture. J'ai souvenir d'un texte que j'avais inventé pour une évaluation de CP, ce qui étonnait voire scandalisait des collègues : de quel droit pouvais-je m'ériger en auteur de texte de lecture... ?

Nous proposons ici une catégorisation simplifiée des différents types d'ateliers qui peuvent exister :

- les ateliers « d'expression de soi » centrés sur le sujet scripteur, son vécu, son ressenti, sa vie. Dernièrement, il y a une forte poussée des écrits biographiques et autobiographiques, presque une « mode ». Citons les « textes libres » de Freinet, les ateliers de E. Bing.

- les ateliers de « jeux avec les matériaux de la langue ». Il faut prendre ici le mot jeu dans le sens où il y a centration sur des règles, structures formelles visant à produire des textes. L'OULIPO ou Oriol-Boyer proposent ce genre de travail.

- les ateliers « de création littéraire ». Dans ce cas, il y a souvent appui sur des textes d'auteurs. Le but de ces ateliers est de permettre à ses scripteurs « d'apprendre » le « métier » d'écrivain. Certains de ces ateliers peuvent être très thématiques et centrés sur l'objet texte à produire. Par exemple : « écrire une nouvelle policière ».

Cette catégorisation ne prétend nullement englober tous les ateliers pouvant être pratiqués mais a le mérite de distinguer des ateliers aux buts et intentions différents.

Résumé

Nous avons vu au cours de cette partie, ce qu'était un atelier d'écriture, sur quelles bases il fonctionnait, comment nous l'adaptions au cadre scolaire. Pour faire le lien avec la partie précédente, nous pouvons dire que l'atelier d'écriture est en mesure de contribuer à l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant, prenant en compte ses différentes dimensions mais également qu'il répond aux demandes institutionnelles. Au niveau des courants pédagogiques il se situe dans « l'expression écrite » mais il a bénéficié des recherches sur les types d'écrits, la génétique textuelle, les écrits intermédiaires et d'autres influences suivant son animateur. Dans la partie suivante nous allons maintenant voir en situation, à l'école, sur quels leviers il agit.

III LES ATELIERS D'ECRITURE A L'ECOLE

C'est le cœur de ce mémoire : prendre un peu de recul après des années de pratiques diverses d'ateliers d'écriture en classe. Dans un premier temps nous souhaitions montrer que les ateliers d'écriture étaient bénéfiques en classe. Comme toute recherche, celle-ci a fait évoluer cette première question un brin naïve et utopique. Oui, les ateliers d'écriture représentent une pratique d'accompagnement de l'écriture qui peut être bénéfique en classe. D'autres l'ont démontré, affirmé avant ce mémoire.

Ainsi, le champ de mon étude s'est déplacé vers le rapport à l'écriture, pour voir si ce n'était pas lui que l'atelier d'écriture améliorait. Est-ce que la pratique d'atelier d'écriture est susceptible d'améliorer le rapport à l'écrit toujours un peu complexe et difficile chez le jeune scripteur. Après de premiers entretiens exploratoires, je dû me rendre à l'évidence : le rapport à l'écriture est quelque chose de profond chez l'individu et l'élève, il n'est pas quelque chose qui peut évoluer rapidement au cours de la pratique de quelques mois d'atelier.

Cependant, l'étude du rapport à l'écriture des élèves a mis entre mes mains un outil théorique assez puissant me permettant d'analyser les ateliers, rechercher sur quels leviers ils agissent chez les élèves pour expliquer comment ils sont porteurs de réussites. Cet outil peut aussi préciser les limites de l'action des ateliers d'écriture à l'école, peut permettre d'améliorer le dispositif « pratique d'ateliers d'écriture ».

III.1 METHODOLOGIE

Nous allons rendre compte ici de l'analyse d'une pratique et du recueil d'entretiens réalisés auprès d'élèves d'une classe de CE2 / CM1 du village de Cologne au cours de l'année scolaire 2013- 2014, d'octobre à mars.

III.1.1 CONTEXTE

C'est une classe « rurale » dans une école de type RPI : regroupement pédagogique intercommunal avec le village de Saint Georges qui accueille lui, une classe de CM1 / CM2. Il y a trois classes dans la partie élémentaire et trois classes maternelles. Les effectifs sont en moyenne de 21 élèves par classe. Les catégories socio-professionnelles représentées sont « modestes » mais non défavorisées, chaque classe accueillant un ou deux élèves environ en difficulté jugée importante. La maîtresse exerce depuis une dizaine d'années et l'équipe pédagogique a l'habitude de travailler en groupe sur des projets. Mon statut actuel de remplaçant a permis que je puisse intervenir « en surplus » les mercredis matins afin de pratiquer des ateliers d'écriture mais aussi de mettre en place un journal de classe.

III.1.2 EXPERIMENTATION

D'octobre à mars, j'ai pratiqué des ateliers d'écriture avec cette classe, en prenant la classe « en main », à raison d'une séance d'une heure quinze minutes environ par semaine. Au cours de la première séance, j'ai pris un temps « oral » avec toute la classe pour expliquer ce qu'était un atelier d'écriture, avec quelles règles nous allions « jouer »¹⁷. Signalons que la maîtresse est restée présente en observation, et parfois en aide lorsque je le lui demandais ou qu'elle en ressentait la nécessité. Chaque atelier, sauf exception, s'est déroulé de la façon suivante :

¹⁷ Cf. annexe 4 . Démarche type « ateliers d'écriture en classe ».

1^{ère} séance : découverte de l'atelier, présentation par l'animateur-maître, mise en commun des possibilités de « départ ». Ecriture d'un premier texte transitoire. Lecture aux pairs d'un extrait.

2^{ème} séance : réécriture après corrections proposées par le maître. Mise en valeur du texte : recueil ou affichage. Lecture de tous les textes aux pairs.

Cette façon de procéder exige d'être efficace, car en deux séances il faut être arrivé au texte abouti, ce texte étant mis en valeur et partagé, lu aux autres participants. Cela exige de travailler sur des écrits courts (ce que recommandent les programmes) et correspond aussi au temps des enfants qui souhaitent ne pas rester des semaines sur le même travail. Quelques années plus tôt, je pratiquais avec des CM2 un atelier différent chaque semaine en réalisant deux séances par semaine, ce qui entretenait dynamisme et curiosité chez les élèves.

Après trois mois de pratique, en janvier, je décidais de mener des entretiens individuels avec les élèves pour sonder leur rapport à l'écrit. Cette démarche fut très positivement accueillie et presque tous les enfants répondirent aisément à mes questions.

J'ai choisi la voie des entretiens individuels parce que poser des questions à l'écrit sur l'écrit pouvait poser des problèmes aux élèves justement en difficulté avec l'écrit. D'où la nécessité de passer par un autre canal de communication, l'oral, généralement maîtrisé à cet âge-là. Le parti pris fut de poser les questions les plus neutres et les plus simples possibles pour que l'élève puisse les interpréter comme bon lui semblait et y répondre également comme il le souhaitait. Un entretien, c'est moins de dix questions pour un temps moyen total de quatre minutes environ.

Les entretiens ont été bâtis en référence au rapport à l'écriture d'un élève, les questions visant à interroger ce rapport. Dans un premier temps nous résumerons ce que désigne le rapport à l'écriture de l'élève.

En analysant ces entretiens, nous mettrons en évidence comment les élèves voient leur écriture, ce qu'elle représente pour eux, son usage, les motivations à écrire, le vécu de son apprentissage.

Cela nous permettra de revenir vers les ateliers d'écriture, de les analyser pour mettre en regard ce qu'il s'y joue pour que cela compte pour les élèves, en quelle mesure cela agit sur leur rapport à l'écriture.

III.1.3 LE RAPPORT A L'ECRITURE DE L'ELEVE

Sans revenir sur tout ce qui est susceptible d'agir, d'être important pour un élève dans l'acte d'écriture, nous allons reprendre des composantes majeures du rapport à l'écriture, développé par Barré-de-Miniac (2000). Comme pour d'autres représentations, l'enfant arrive à l'école en ayant déjà des représentations de l'écriture et de ses usages. L'école n'est pas le seul lieu où se construit le rapport à l'écriture de l'enfant. Selon Barré-de-Miniac¹⁸, le rapport à l'écriture est un ensemble hétérogène de conceptions, représentations, attitudes et valeurs attachées à l'écriture, ses usages et son apprentissage. L'école peut avoir comme enjeu de participer à la construction du rapport à l'écriture et non de seulement transmettre des connaissances linguistiques. Trois dimensions du rapport à l'écriture peuvent être étudiées : la question de l'investissement de l'écriture, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, le mode de verbalisation de l'écriture. Si nous développons, toujours d'après les travaux de Barré-de-Miniac :

L'investissement de l'écriture

Il s'agit globalement de l'intérêt affectif pour l'écriture, il est très présent dans le discours des jeunes. Nous pouvons distinguer l'intensité de cet investissement, du type d'investissement, c'est-à-dire des situations et types de textes sur lesquels porte l'investissement. Prendre en compte en didactique de l'écriture l'investissement pourrait permettre de sortir de la spirale « désintérêt pour l'écrit scolaires / mauvais résultats scolaires. »

Les opinions et attitudes

Ce sont les sentiments et valeurs accordés à l'écriture. Pour des parents de secteurs peu favorisés, l'école et l'écriture en particulier est souvent très investie comme outil de réussite scolaire et par là sociale. Inversement, dans des milieux culturellement très favorisés, l'écriture est moins associée à l'école et les attentes en matière d'apprentissage de l'écriture sont moindres. Mais les données manquent, données qui permettraient de dépasser des préjugés liés à notre propre appartenance socio-culturelle.

¹⁸ Barre de Miniac, C. (2002, 3 ème trimestre). *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant* . Consulté le mars 7 mars 2014, sur Recherche et Education: <http://rechercheseducations.revues.org/283>

Les conceptions de l'écriture et son apprentissage

Les conceptions communément répandues sur l'écriture tendent à considérer cette dernière comme une simple technique de transcription et de codage de la pensée. Pour beaucoup l'écriture paraît relever du don, ce qui constitue un frein à l'idée de progrès à faire dans son apprentissage. Chez les enseignants peuvent coexister ces conceptions « du sens commun » avec des représentations plus savantes acquises en didactique.

III.1.4 – QUESTIONNAIRE DES ENTRETIENS

Le questionnaire de base établi a pour objectif de dresser un « instantané » du rapport à l'écriture d'un élève. A la manière d'une photographie, nous souhaitons avoir un aperçu général de ce rapport, sachant qu'il ne nous est pas possible de sonder en profondeur ce rapport pour chaque élève : trop de facteurs seraient à interroger. C'est l'accumulation des réponses mais aussi leur nature que nous analyserons.

Nous présentons ci-dessous un tableau qui fait correspondre à chaque question la composante au rapport à l'écriture correspondante.

Question	Composantes du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes dans l'écriture ?	Investissement de l'écriture : motivation et dimension affective
Qu'est-ce que c'est pour toi, écrire ?	Conceptions de l'écriture Opinions et valeurs
Où écris-tu ? Qu'est-ce que tu écris (dans chaque lieu) ?	Investissement de l'écriture Conception de l'écriture
A quoi cela sert-il d'écrire ?	Opinions et valeurs attribuées à l'écriture
Est-ce facile ou difficile ? Donne un exemple quand c'est facile. Donne un exemple quand c'est difficile.	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture

Nous avons délibérément fait le choix de questions assez ouvertes pour que les élèves les investissent personnellement et qu'elles reflètent leurs conceptions. Des questions trop précises seraient la transposition de nos représentations sur ce que l'élève est supposé penser.

Les entretiens d'une durée de 4 minutes ont été enregistrés sur un dictaphone numérique, archivés sur PC, puis ont donné lieu à des retranscriptions sous forme de

tableaux.¹⁹ Ont été relevées toutes les réponses significatives apportées par les élèves. D'une manière générale nous avons constaté que les élèves étaient contents de répondre à des questions, qu'ils se livraient facilement, sans effort. Une autorisation écrite a été demandée à chaque famille pour pouvoir s'entretenir avec leur enfant.

¹⁹ Cf. annexe 11 : grilles de relevé d'entretien.

III.2 RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES

Avant toute chose nous précisons que nous avons clairement conscience de la limite de portée de ce genre de recueil, dans le domaine culturel. En effet, il a été montré par plusieurs études que les personnes interrogées sur leurs habitudes culturelles avaient tendance à surévaluer ces dernières. C'est le fameux exemple où tout le monde prétend aimer les documentaires télévisés mais pour lesquels les chiffres d'audience montrent une faible fréquentation²⁰. Il est ici possible que les élèves aient eux-aussi répondu de manière « flatteuse » souhaitant donner la meilleure image d'eux-mêmes dans leur rapport au savoir.

18 élèves ont répondu à mes entretiens individuels. Je leur ai posé les questions citées précédemment. J'ai reformulé le moins possible les questions pour que tous les élèves aient la même question. Parfois je les ai encouragés à répondre en leur rappelant le caractère informel de ces entretiens, sans enjeu autre que celui de m'aider dans un travail de recherche.

III.2.1 AIMER ECRIRE :

17 élèves sur 18 disent aimer écrire, un élève déclarant « non avant, mais oui maintenant, depuis que j'ai pu écrire sur les monstres » (texte écrit au cours de l'atelier précédent l'entretien). L'investissement dans l'écriture, la motivation, semblent forts : 94% des élèves affirmant clairement aimer écrire.

Si on regarde un peu finement dans leurs réponses, au-delà de « est-ce que tu aimes écrire », je leur ai demandé ce qu'ils aimaient dans l'écriture.

Nous constatons que les élèves aiment écrire pour bien des raisons.

On écrit avec un but. Trois élèves ont commencé leur réponse par « parce que » et deux par « comment », alors que la question « Qu'est-ce qui te plaît dans l'écriture ? »

²⁰ Dubois, V. (2002, novembre). *La statistique culturelle*. Consulté le avril 14, 2014, sur Ministère de la culture: <http://www2.culture.gouv.fr/deps/colloque/dubois.pdf>

n'appelait pas ces débuts de réponse. C'est que si les élèves aiment écrire, c'est parce que cela a un effet dont ils sont conscients, ils ont une raison d'écrire et ils peuvent l'expliquer.

Ecrire est un acte graphique. Deux élèves m'expliquent que c'est beau d'écrire, de former des lettres. M. aime recopier. Ils aiment cette dimension visuelle et graphique de l'écrit.

Ecrire est un moyen d'expression. Une élève me dit qu'elle aime écrire lorsqu'elle est triste, pour « sortir » cela. Je trouve que cette expression « sortir » convient tout à fait à l'écrit qui est quelque chose qui sort de soi. Un élève aime le fait qu'écrire soit utiliser son imagination, deux autres disent qu'ils aiment « inventer ». Déjà, les élèves sont porteurs d'une liberté d'expression qui leur est chère : « écrire ce qu'on veut » revient à plusieurs reprises. Ils ont conscience de l'aspect très personnel de l'écriture. Une élève me dit même qu'elle aime le style de ceux qui écrivent : « [ce que j'aime] quand on écrit, c'est la façon : il y en a qui écrivent comme ça, d'autres autrement... ».

Ecrire c'est communiquer. S. me dit qu'elle aime écrire parce que c'est communiquer sans parler. Les élèves ont conscience qu'il s'ouvre là un autre canal de communication vers d'autres destinataires, différé, différent de l'oral.

Ecrire c'est produire des objets. On pourrait dire que c'est écrire des textes, mais ce n'est pas ce que disent les élèves, ils nomment des « objets », ils aiment en majorité écrire des histoires (5 occurrences précises), mais aussi des poésies (3 occurrences), des contes, des problèmes, des calculs, des lettres, des exercices, des chansons, des « dessins avec des bulles »... On le voit, écrire c'est aussi choisir de produire un objet particulier qui appartiendra à une catégorie qui pourra être nommée. Nous avons ici choisi de parler d'objet parce que la référence à des types de texte nous paraît trop précise pour des élèves de cet âge.

III.2.2 CONCEPTIONS DE CE QUE C'EST QU'ECRIRE

En faisant la somme des réponses des élèves, nous avons pu dégager des catégories de réponses dont nous proposons ci-dessous un classement. Ces catégories permettent d'établir plusieurs niveaux de conception de ce que c'est qu'écrire :

Niveau « A₁ » : « je ne sais pas » ou « je ne peux pas l'expliquer » 4/17 (24%)

Malheureusement, ce niveau de conception ne permet pas de conclure grand-chose, puisqu'il y a deux possibilités : soit l'élève ne se fait pas de conception de ce que c'est qu'écrire, soit plus probablement il est dans l'incapacité de formuler sa conception oralement. Comme tous les élèves de cette classe sont scripteurs puisqu'ils produisent tous des textes en atelier, je pense qu'ils ont au moins une vague idée de ce que c'est qu'écrire mais que certains sont dans l'incapacité de la verbaliser.

Niveau « B » : « je tiens un stylo, je forme des lettres qui forment des mots... ». Je qualifierais ce niveau de «codage grapho-moteur». L'élève a conscience qu'il produit un code. 6/17 (35%). Dans les réponses apportées là, il n'est pas dit par les élèves que ce qu'ils écrivent produit du sens. Ils restent sur « l'acte physique » d'écrire, ce n'est pas considéré comme une activité intellectuelle, c'est de l'ordre du geste, de l'artistique ; certains élèves (2) évoquant même le dessin comme une écriture.

Niveau « C » : « écrire c'est produire du sens » 8/17 (47%). C'est la conception la plus répandue, avec des nuances, et en tenant aussi compte qu'un élève puisse parler du niveau B et du niveau C.

Dans cette production de sens, nous pouvons distinguer :

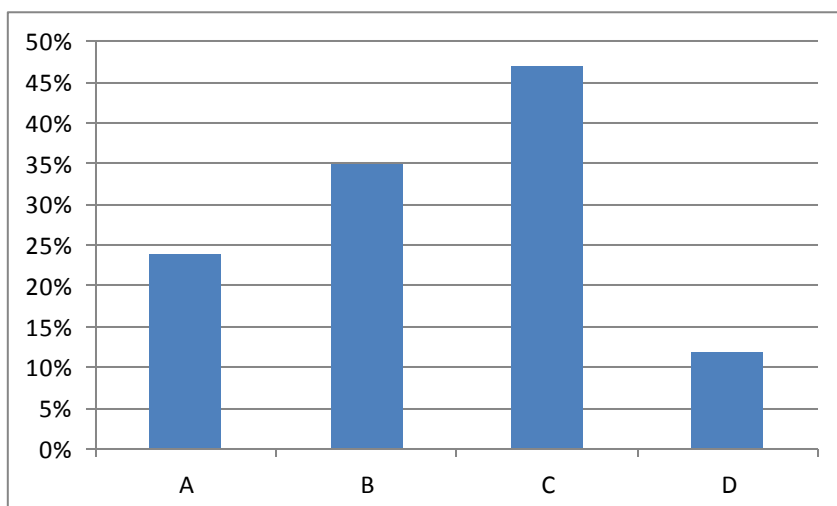
- écrire c'est communiquer (1)
- écrire c'est raconter (2)
- écrire c'est travailler (3)
- écrire c'est un jeu (1)
- écrire c'est écrire ce qu'on veut (2)
- écrire c'est exprimer ses sentiments (2)

A noter la dimension « travailler » dans l'écriture. Encore un mot polysémique qui peut donner lieu à plusieurs interprétations²¹ avec ce que chaque élève met derrière.

Niveau « D » niveau « métalinguistique ». Des élèves expriment qu'écrire c'est apprendre à écrire, c'est transcrire sa pensée avec un code.

« écrire c'est apprendre à écrire » (2) (12%)

²¹ Cf. annexe 5: écriture et autres polysémies fâcheuses.



Répartition des réponses des élèves concernant leur conception de ce qu'est écrire

Nous pouvons considérer le niveau « méta » comme le degré le plus élevé de conception de l'écriture car il montre que l'élève a pris suffisamment de recul pour être capable de s'interroger sur sa capacité à écrire, sur ce qu'est l'écriture elle-même, au-delà de ses usages, fonctions.

Nous avons gradué ces quatre niveaux parce qu'ils nous paraissent, en lien avec les théories du développement de l'enfant, correspondre à des degrés de maturité cognitive. Nous retrouvons un parallèle assez frappant avec les stades d'Emilia Ferrero, présentés en première partie de ce mémoire.

En écho au stade de l'apprentissage de l'écriture il y a les mêmes degrés de conceptions de l'écriture avec un décalage dans le temps puisqu'il faut que l'élève ait conscientisé son apprentissage pour s'en faire une représentation. C'est-à-dire que lorsque l'élève conçoit l'écriture comme un codage de lettres qui produisent des sons puis des mots (stade alphabétique chez Ferrero), il en est déjà plus loin dans sa pratique réelle. Cependant il n'en aura conscience et ne s'en fera une représentation que plus tard.

Ceci dit, en pratique, il est probable que des enfants soient à cheval entre deux niveaux ou bien en les questionnant plus avant, ils aient plusieurs niveaux de conceptions qui coexistent. Globalement, cette expérimentation montre que plus le degré de conception est élevé, moins l'élève connaît des difficultés pour écrire.

Cette question très anodine n'a pas été sans surprises dans les réponses recueillies. En étant le plus évasif ou laconique possible dans nos questions, il était permis aux élèves une grande liberté de réponse en fonction de ce qu'ils comprenaient de la question, de ce qu'ils se représentaient de la question. Là également, nous pouvons graduer les réponses.

Niveau « 1 » J'écris sur une feuille, du papier, un cahier... L'enfant entend par lieu d'écriture, l'endroit physique où se déposent ses mots, c'est le niveau le plus « proche » de lui. 7 élèves sur 18 répondent en premier lieu cet endroit qui se situe dans le prolongement de leur main. Soit plus d'un tiers des élèves. A noter que ce niveau est fortement corrélé au niveau « A » : j'écris des lettres qui forment des mots... Pour tous les élèves ayant d'abord répondu ce lieu, j'ai reformulé la question dans un deuxième temps : « à quel endroit te trouves-tu quand tu écris ? »

Niveau « 2 » J'écris chez moi, à la maison, dans ma chambre, sur mon bureau. C'est la réponse la plus citée au cours des entretiens. 17 élèves sur 18 (94%) disent écrire chez eux, essentiellement des histoires (voir infra tableau d'analyse de ce que les élèves disent écrire en fonction du lieu). C'est une surprise de mon enquête : le lieu où les élèves disent le plus écrire en premier, c'est chez eux, avec une conception assez littéraire de ce qu'est écrire (j'écris des histoires, pour moi). Vient en deuxième position « j'écris pour faire mes devoirs ».

Si un élève ne me citait pas spontanément d'autre lieu d'écriture, je lui demandais s'il n'écrivait pas « ailleurs ». Trois élèves ont déclaré ne pas écrire ailleurs que chez eux. Ce ne sont pas des élèves qui présentent des difficultés scolaires particulières.

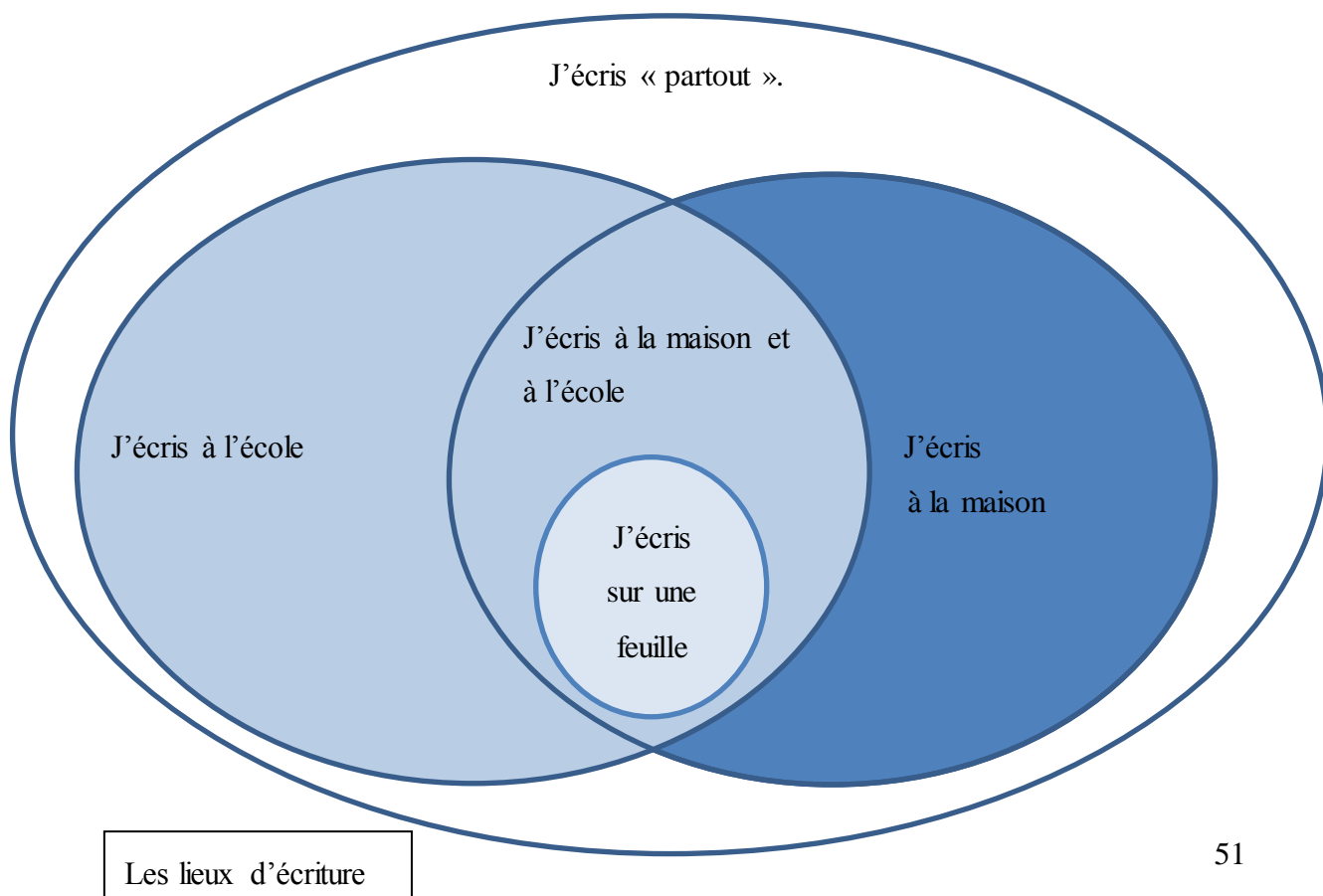
Niveau « 3 » J'écris à l'école, en classe. 15 sur 18 élèves déclarent écrire à l'école. Cependant ce chiffre me paraît faible parce que je pensais que tous les élèves savaient qu'ils écrivaient à l'école. En discutant hors entretien avec les élèves qui disent ne pas écrire à l'école, il ressort de leurs réponses qu'à l'école on n'écrit pas, on travaille, on apprend ou on lit, mais on n'écrit pas. La plupart des élèves qui ont répondu qu'on écrivait à l'école, ont cité des matières scolaires classiques (mathématiques, grammaire,

conjugaison, poésie...) comme nature des écrits (réponse à « qu'est-ce que tu écris à l'école ? »). Un seul élève déclare n'écrire qu'à l'école.

Niveau « 4 » J'écris chez moi **et** à l'école. C'est le niveau le plus présent, qui peut aussi reprendre les 3 niveaux précédents. Les élèves distinguent que ce sont deux lieux d'écriture différents et qu'on n'y écrit généralement pas les mêmes textes. Grosso modo il y a l'écrit à fonction scolaire et l'écrit pour soi dans deux lieux différents : la classe et la maison. Très peu d'élèves arrivent à croiser les écrits et les lieux : 4 élèves parlent d'écrire pour les devoirs à la maison et 4 élèves parlent d'écrire des histoires à l'école soit sur le temps « libre » soit au cours d'ateliers d'écriture (proposés par la maîtresse ou le maître).

Niveau « 5 » J'écris chez moi, à l'école, chez ma mamie, chez ma tatie, etc... Quelques élèves (3) déclarent écrire un peu partout. Toujours avec la séparation « écrits pour l'école » / « écrits pour soi ».

Sur les lieux d'écriture, il est à noter que seuls trois élèves m'ont parlé de lieux numériques ou d'usage des TUIC, l'écriture reste pour eux un acte graphique de la main qui tient un outil laissant une trace immédiate sur un support papier.



Ci-dessous nous comparons ce que les élèves déclarent écrire à la maison ou à l'école.

J'écris à la maison	J'écris à l'école
<ul style="list-style-type: none"> - des histoires (8) - des textes - des poésies - copie (2), entraînement 	<ul style="list-style-type: none"> - des histoires (5) - des textes - des poésies (5) - copie du tableau
<ul style="list-style-type: none"> - des « tags » - des devoirs (5), des exercices - un journal intime - des cartes postales - des dessins avec des bulles - des petits mots pour communiquer pour être gentil (2) - des chansons - la liste des courses 	<ul style="list-style-type: none"> - du travail (2), des exercices (7), des « maths » (5), de la grammaire, du vocabulaire, des problèmes (2), des leçons (3), des consignes, des sciences, de l'histoire, de la géométrie - la date (2) - des livres - des rallyes écriture / ateliers (3) - des contes

Nous pouvons voir là que moins de la moitié des écrits cités sont communs aux deux lieux. Est-ce à dire qu'on n'écrit pas la même chose à l'école qu'à la maison, voire que ce sont deux actes différents : écrire à l'école et écrire à la maison ? Certains chercheurs parlent d'une opposition écrits privés / écrits scolaires, il y a des études qui soulignent le clivage entre ces deux « mondes », études menées chez des élèves plus âgés, dans l'enseignement secondaire.

Autre constat, déjà relevé qualitativement : à l'école, écrire c'est essentiellement « travailler » (26 occurrences sans ambiguïté dans ce domaine).

A la maison, les histoires l'emportent, c'est le lieu des écrits plus personnels avec le journal intime, ou encore les petits mots écrits pour faire plaisir. Notons également que les devoirs et exercices arrivent en deuxième position des écrits de la maison, ce sont des débordements de l'école à la maison ? Les devoirs écrits sont normalement depuis bien longtemps proscrits par l'Institution, mais la tradition demeure...

III.2.4 FONCTION DE L'ECRITURE

Là encore, cette question est très vague et générale afin que l'élève puisse l'investir librement. Plusieurs catégories de réponses ont été relevées à la question « selon toi, à quoi cela sert-il d'écrire ? »

Réponse « ? ». L'élève ne sait pas ou ne trouve pas les mots pour le dire. 3 élèves sont sans réponse. Ce ne sont pas les mêmes que ceux qui n'ont pas réussi à définir ce qu'était écrire. Ce ne sont pas non plus des élèves en difficulté. Ces élèves paraissent penser qu'il n'est pas nécessaire de se poser la question de savoir à quoi cela sert d'écrire.

Réponse « **communiquer** ». Des élèves parlent d'écrire des lettres, des courriers (notamment pour trouver un travail), un élève parle de « mail ». 8 élèves citent cet usage de l'écriture en insistant sur l'aspect communiquer à distance. Pour eux, l'écriture est de manière significative un moyen de communication et même de communication à distance, hors de la présence du destinataire.

Réponse « **apprendre** ». Des élèves ont conscience qu'écrire fait partie des apprentissages et permet aussi des apprentissages. Ils disent aussi que cela permet de faire des études, de passer dans la classe supérieure. Certains ont aussi déclaré qu'écrire permettait de comprendre et de retenir. Cette fonction d'apprentissage de l'écriture est intéressante car peu souvent explicitée, mise en avant en classe.

Réponse « **sociale** ». Ecrire sert à travailler, trouver un travail, gagner sa vie. Cela m'a un peu étonné que des élèves de cet âge (à peine une dizaine d'années) aient conscience de l'enjeu social de la maîtrise de l'écriture. Après, aucun n'a pu m'expliquer clairement comment écrire servait à travailler ou gagner de l'argent. Seul un élève m'a cité le cas de l'écrivain qui vivait de son écriture. Pour les autres, il y a nécessité de posséder ce savoir sans qu'ils sachent précisément pourquoi (il m'a été cité : écrire des lettres).

Réponse « **affective** ». Cela sert à évacuer ce que l'on ressent, à s'exprimer sur ce que l'on a besoin. On retrouve cette dimension chez ceux qui disent écrire un journal intime, il y a là de l'écrit pour soi, non pour un destinataire clairement identifié. Cette dimension affective de l'écriture me semble importante à l'école, à cet âge-là.

Réponse « **littéraire** ». Cela sert à « écrire des histoires », à raconter des histoires, à inventer des livres pour les enfants. C'est une réponse qui est très souvent revenue tout au long des entretiens. « Ecrire » est souvent accolé à « des histoires ». Les enfants sont attachés à ce côté « création de fictions » de l'écriture. Ce pouvoir créatif qui leur est donné : donner vie à des personnages qui feront ce qu'ils veulent, les enchante.

Réponse « **métalinguistique** ». Ecrire sert à savoir écrire, à connaître de nouveaux mots, à poser des questions sur la langue. Peu d'élèves citent cette finalité de l'écriture.

La fonction de communication est la conception la plus répandue sur l'usage de l'écriture. C'est aussi une des moins utilisée à l'école.

III.2.5 AISANCE DANS L'ECRITURE : FACILE OU DIFFICILE ?

Il est tout simplement demandé aux élèves d'évaluer si pour eux écrire est facile ou difficile. Puis de tenter d'expliquer pourquoi.

Leur poser cette question permet aussi d'obtenir un indicateur sur un ressenti qualitatif de leur rapport à l'écriture. Entretiennent-ils selon eux un bon rapport avec l'écriture ?

Plutôt facile : 10 sur 18

Plutôt difficile : 5 sur 18

Mitigé (des fois facile, des fois difficile) : 3 sur 18

Qu'écrire ne soit pas jugé difficile pour la plupart des élèves est une bonne nouvelle pour l'enseignant. Quelle que soit la réponse donnée, j'ai demandé aux élèves des exemples de situations où c'était facile et des exemples où c'était difficile et d'expliciter ensuite les réponses.

Il en ressort des réponses très intéressantes : écrire pour recopier, sans avoir à réfléchir est jugé facile, de même que si l'on sait ce qu'il faut écrire (ou répondre), idem si on connaît les mots à écrire. Un élève aussi rappelle que c'est facile s'il n'y a pas une trop grande quantité à produire ou encore si on peut écrire ce qu'on ressent, ce qu'on veut.

Fait surprenant : pour un grand nombre d'élèves (7 sur 18) une lettre ou un mot suffisent à bloquer un écrit ! Les élèves me disent que s'ils ne savent pas écrire un mot (ou une lettre en majuscule) leur texte s'arrête, de même s'ils doivent écrire un mot dont le sens leur est étranger. Un élève me dit aussi qu'écrire dans une langue étrangère est difficile parce qu'on ne parle pas cette langue. D'où l'intérêt de les déculpabiliser pour ne pas qu'ils se bloquent en cas d'écriture erronée.

On retrouve des réponses à mettre en lien avec le modèle de Hayes et Flower : des élèves expliquent que la planification d'un écrit, entre le début puis la suite, leur pose problème. « je dois réfléchir pour écrire puis je ne m'en souviens plus ». On voit là apparaître cette notion de mémoire de travail que l'élève doit mobiliser en gardant la planification de son écrit en tête.

Des élèves évoquent aussi le poids de la norme : « c'est difficile s'il faut faire tout juste, si il ne faut pas faire d'erreurs ».

Cette question s'est avérée plus intéressante que prévue parce que les élèves arrivent à évaluer leur capacité à écrire et à expliciter leurs difficultés tout comme leur réussite.

Leurs réponses viennent conforter les recherches actuelles et battre en brèche des conceptions anciennes mais encore présentes :

- l'enfant est bloqué parce qu'il n'a pas d'idées. Ce n'est pas l'absence d'idées qui lui pose problème mais plus le fait qu'il ne sache pas ce qu'on attend de lui, qu'il ne se représente pas l'écrit qu'il doit réaliser, que l'ensemble des tâches à réaliser soit trop complexe, avec trop d'éléments à mobiliser. Sans aide à la planification, exemples préalables, l'élève peut ne pas démarrer son écrit. A noter que dans tous les ateliers d'écriture proposés, tous les élèves sans exception ont produit un texte, le manque d'idée n'ayant jamais été évoqué.

- l'enfant dispose de trop peu de vocabulaire qu'il ne maîtrise pas. Ce n'est pas un capital de mots trop faible qui le bloque mais le poids de la norme qui, lorsqu'il sait qu'il ne la maîtrise pas, provoque un arrêt de son écriture, afin de ne pas se trouver en infraction avec le code de la langue. Cependant une trop faible maîtrise de l'écriture ne permet pas de pouvoir écrire, d'où la possibilité d'écrire en dictant à l'adulte, l'oral venant alors suppléer l'écriture en cours de construction.

Ces entretiens m'ont montré que le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'écriture est quelque chose de profondément ancré en eux, ils n'ont jamais fait référence à des événements ou des pratiques de classe récentes, ils n'ont cité que des faits installés depuis un temps assez long. Aussi n'est-il pas pertinent de chercher si la pratique d'ateliers d'écriture peut modifier ce rapport positivement. Par contre, il va être possible, en étudiant les ateliers de voir en quoi ils peuvent jouer, agir sur les composantes citées par les élèves.

Autre grand enseignement de ces entretiens : le rapport à l'écriture se construit autant en dehors qu'à l'école. En tant qu'enseignants, nous avons tendance à penser que le seul endroit où va s'apprendre l'écriture (et la lecture) sera l'école. Pratiquement, en terme d'écriture comme technique scripturale c'est en grande partie vrai, mais l'écriture comme nous l'avons dit plus en amont est bien plus qu'une simple technique de codage de la langue. Ecrire recouvre un ensemble de champs et c'est ce que l'élève nous rappelle dans ses réponses.

Nous allons décrire dans la partie suivante un atelier d'écriture, ce qu'il met en jeu en matière de pédagogie et ce qu'il stimule dans le rapport à l'écriture.

Le tableau suivant permet d'observer un atelier d'écriture en suivant en parallèle comment un atelier d'écriture fonctionne, ce que cela met en jeu en pédagogie et où cela agit sur le rapport à l'écriture.

Nous n'avons pas mis en parallèle les connaissances, capacités ou attitudes visées en termes de programme officiels. Nous citons ici les principales compétences visées.

Compétence 1, Maîtrise de la langue, Ecrire :

- Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire.

Grille d'analyse – Atelier « mes petits riens » à partir de l'album « mes petits riens d'E.

Brami » - Novembre 2013 – CE2/CM1 Cologne

Déroulement séquentiel et descriptif	Analyse en terminologie d'ateliers d'écriture	Analyse pédagogique	Analyse en termes de rapport à l'écriture
<p>1.1 – Lecture par le maître de l'album « Mes petits rien » d'E. Brami. Le maître lit aux élèves chaque page, montre les illustrations.</p>	<p>- Inducteur, déclencheur, «étincelle », matériau support.</p>	<p>- Lecture magistrale, « offerte ». - compréhension d'un écrit oralisé.</p>	<p>Investissement dans l'écriture : texte humoristique, susceptible de motiver les élèves. Motivation : album de jeunesse attrayant</p>
<p>1.2 – Questionnement sur l'album : - que raconte-t-il ? de quoi parle-t-il ? - comment commence chaque phrase ? Le maître interroge la classe en grand groupe. Les élèves s'expriment à tour de rôle, des exemples sont pris pour expliciter. Utilisation du tableau pour noter des débuts de phrases : infinitifs de verbes.</p>	<p>- observation de la technique de l'écrivain</p>	<p>- observation du type d'écrit « liste » - caractérisation de la liste : succession de propositions infinitives</p>	<p>Apprentissage de l'écriture : observation et imitation d'un écrivain.</p>
<p>1.3- Comment pourrait-on s'en inspirer ? Les élèves sont amenés à observer comment l'auteur a construit sa liste, comment chaque proposition est construite. Recherche de la syntaxe et d'idées, conduite par le maître en grand groupe avec le tableau pour présenter les résultats. Les élèves sont incités à imiter l'auteur en utilisant aussi l'humour, les sens, la recherche d'infinitifs, le vécu personnel. Il est fait remarquer aux élèves que les propositions sont « étendues ». On n'écrira pas : « manger des frites » mais « manger des frites avec du ketchup chez mamie le dimanche »</p>	<p>- Définition de la « contrainte d'écriture » : écrire sa liste de petits riens à la manière de l'auteur de jeunesse. - Echanges de propositions orales, écrites au tableau, discutées, notations de « pistes » - jeu entre l'animateur et les participants : propositions personnelles de l'animateur</p>	<p>- Définition d'une consigne précise : « j'écris une liste de petits riens (choses que j'aime) qui commence par un verbe à l'infinitif. « je développe au maximum les propositions en étant le plus précis possible » - Contrat didactique maître-élèves</p>	<p>Conception de l'écriture : je peux être écrivain.</p>

<p>1.4- Ecrivez vos petits riens au brouillon.²²</p> <p>Les élèves ont des feuilles et sont invités à sauter des lignes, il leur est dit dans ce premier temps de ne pas se préoccuper de la correction du code (orthographe grammaire ...)</p>	<p>1^{er} jet, « libre », possibilité d'appeler l'animateur à l'aide.</p>	<p>- Ecrit intermédiaire : débarrassés de la planification et de la révision (processus d'écriture) les élèves ont pour seule tâche une tâche d'écriture.</p>	<p>Dimension cognitive du rapport à l'écrit.</p>
<p>1.5 – Vous pouvez lire à vos camarades un extrait de votre liste.</p> <p>A la fin de la première séance, les élèves ont le droit (mais pas l'obligation) de lire quelques éléments de leur liste à tous leurs camarades.</p>	<p>Partage des productions entre les participants. Possibilité d'exprimer des commentaires, des ressentis modérés par l'animateur.</p>	<p>Première socialisation des écrits. Ecrit intermédiaire. Lecture entre pairs.</p>	<p>Conception de l'écriture : communiquer.</p>
<p>2.1 Réécriture</p> <p>Après correction et codage d'erreurs essentiellement sur la correction du code, les élèves sont invités à mettre en page leur texte sur une feuille de couleur puis à illustrer leur texte. Constitution sur le champ d'un recueil collectif.</p>	<p>Re-travail sur les textes en fonction des remarques, retours, corrections désignées par l'animateur. Interventions individuelles ou collectives.</p>	<p>2^{ème} jet, après correction du maître. - utilisation d'une grille de codage des erreurs, utilisation d'outils pour corriger : tableaux de conjugaison, dictionnaires... - validation des corrections par le maître - différenciation de l'aide : au niveau des corrections et au niveau des étayages. -</p>	<p>Conception de l'apprentissage de l'écriture : écrire c'est apprendre à réécrire, à différer certaines tâches.</p>
<p>2.2 Lecture aux pairs</p> <p>A tour de rôle chaque élève lit son texte aux autres, qui l'écoutent avec bienveillance et applaudissent à la fin.</p> <p>Lecture du maître pour ceux qui ne peuvent ou ne veulent le faire eux-mêmes. Absence de textes non lus.</p>	<p>Partage des textes produits, création et aboutissement dans un recueil.</p>	<p>Lecture à voix haute entre pairs. Lire de façon expressive un texte court.</p>	<p>Investissement : motivation / reconnaissance Conception : un écrit se communique, écrire pour être lu.</p>

²² Cf annexe 7 : exemples de textes écrits en ateliers

Que pouvons-nous extraire de ce tableau d'analyse d'un atelier d'écriture ?

Au cours d'un atelier, différentes composantes du rapport à l'écriture sont sollicitées : la motivation, les conceptions et valeurs attribuées à l'écriture, les conceptions de son apprentissage.

Cette démarche fait la synthèse :

- des dimensions cognitives (en facilitant la planification) : le texte à écrire n'est pas intégralement à la charge du scripteur, l'animateur et les autres participants proposant des exemples une structure à imiter,

- des dimensions affectives (en travaillant sur la motivation) et sociales puisqu'elle met l'élève en situation d'être auteur, lu par ses pairs. A la fin de l'atelier, la valorisation des textes, tant par leur oralisation que par leur mise en valeur dans un affichage ou la production d'un recueil, confère à leurs auteurs un statut plus que scolaire puisque cet affichage ou ce livre peut ne pas rester dans la classe, peut aller au-delà. De même, le texte dépasse le cadre d'un cahier ou d'un exercice individuel, il s'intègre dans un corpus collectif pour lequel le groupe trouvera un titre et sera ainsi capable de nommer ce corpus.

Cette analyse permet d'expliquer le relatif succès des ateliers où tous les élèves produisent avec plaisir des textes. Nous ne nous plaçons pas là en termes de qualité des textes produits, n'ayant pas à notre disposition de critères pour le faire. Qu'est-ce qui définit un texte produit en atelier ?

- c'est un texte écrit en réponse à une consigne, une proposition, en référence à un ou des textes d'auteurs. Même si le résultat s'éloigne de la consigne, le texte sera accepté.

- c'est un texte que son auteur a retravaillé dans le but de l'améliorer pour : tenir compte des remarques des auditeurs / lecteurs, avoir une démarche réflexive, prendre en compte les remarques du maître-animateur, rendre son texte lisible et acceptable en le mettant aux normes de correction exigées par notre langue.

- c'est un texte qui sera partagé, mis en commun avec les autres participants et qui de ce fait entrera dans un recueil, un affichage, dans un collectif de textes.

Résumé

Au cours de cette partie nous nous sommes penchés sur ce qu'était pratiquer des ateliers d'écriture à l'école, nous avons rendu compte d'ateliers menés avec une classe. Nous avons interrogé les élèves sur leur rapport à l'écriture par le biais d'entretiens. Ce qu'ils nous ont répondu nous a permis de comprendre comment ils concevaient l'écrit, ce qu'ils pouvaient nous dire de leurs difficultés et de leurs réussites. Ils nous ont dit ce qu'était écrire selon eux. Ces deux études en parallèles se nourrissent l'une l'autre : comprendre le rapport à l'écriture explique l'apprentissage de l'écriture via les ateliers d'écriture et la pratique de ces ateliers éclaire ce rapport, l'explique.

CONCLUSION

Ce mémoire, avec la recherche tant théorique que pratique m'a permis d'avancer quant à mon constat professionnel de départ : une difficulté d'écriture pour nombre d'élèves.

En introduction, nous nous demandions pour quelles raisons des élèves se heurtaient à des difficultés face à l'écrit et quelles pratiques pouvaient être plus à même de les aider. Pratiquant des ateliers d'écriture depuis des années en classe, j'avais bien conscience qu'il s'y jouait des enjeux particuliers, mais je n'avais pas pu mettre le doigt dessus, pousser la réflexion plus avant.

Ce travail ici rédigé m'a permis des « découvertes » : j'ai pu identifier avec des éléments théoriques, mais aussi en interrogeant les élèves, les blocages qui pouvaient contraindre leur apprentissage de l'écriture.

A savoir notamment : le frein de la norme qui les bloque lorsqu'ils sont dans leur processus d'écriture (orthographe méconnue d'un mot), l'investissement ou non dans l'écriture ou encore l'enjeu de communication de l'écriture présent ou absent.

J'ai pu comprendre comment les ateliers d'écriture, pratiqués en tenant compte des avancées de la didactique de l'écriture, fonctionnaient comme support d'apprentissage de l'écriture.

En effet, les élèves, lorsqu'ils disent « écrire », se considèrent la plupart du temps comme des **auteurs**, ce qui est le cas des ateliers d'écriture et que souligne le courant didactique actuel basé sur la génétique textuelle.

Oui, les élèves, lorsqu'ils écrivent des textes sont des auteurs et leur conférer ce statut entraîne : un investissement important dans l'écriture, une possibilité de s'exprimer, un enjeu de communication important celui d'être lu.

Grâce à ce travail, il va à nouveau m'être possible de peaufiner ma pédagogie de l'écriture en continuant à pratiquer des ateliers d'écriture à l'école.

Dans quelle mesure ?

Tout d'abord, cela confirme le travail à mener quant à la dédramatisation des « fautes » du premier écrit (intermédiaire). Il faut continuer à tolérer, déculpabiliser les premiers jets « imparfaits » sur le plan de la norme écrite, cela signifie que l'élève a levé un ensemble d'obstacles et mené à bien la planification de sa tâche, l'enseignant pouvant

l'accompagner dans la relecture, le travail de correction. Les tâches et processus peuvent être étayés par le didacticien.

Ensuite, il faut continuer à donner du sens aux apprentissages, donc celui de l'écriture. Il faut que les élèves perçoivent et expérimentent les enjeux de l'écriture, pour cela, écrire ne doit pas être un simple exercice ou encore à visée exclusivement ludique. Cela signifie que si les élèves ont écrit un texte, il faut que ce dernier soit lu, socialisé ne serait-ce qu'au niveau des pairs. Ce texte doit devenir quelque chose de plus qu'un exercice, il peut rejoindre un corpus qui formera un recueil, un livre, un affichage. Puisque le texte est ainsi valorisé, c'est aussi le cas de son auteur, qui aura d'autant plus de raisons de s'investir dans l'écriture.

Je crois aussi qu'il faut s'interroger sur le clivage « écrits scolaires » « écrits privés ». S'il est presque certain qu'il existera toujours des oppositions entre ce que l'on souhaite garder dans sa bulle privée et ce que l'on est prêt à communiquer à l'école, nous devons nous interroger sur les formes, types d'écrits que nous proposons à l'école et celles que nous ne proposons pas. J'ai ainsi « découvert » des types d'écrits que m'ont révélés les élèves : recopier en la modifiant la page d'un livre, écrire des mots gentils à destination de quelqu'un. Dans la même approche, pour beaucoup d'élèves, écrire c'est communiquer avec d'autres, plus ou moins loin, or cet enjeu de communication est peu pratiqué malgré des avancées technologiques facilitantes.

Enfin, écrire ou enseigner l'écriture c'est constamment réinterroger son rapport à l'écriture, trouver la motivation, comprendre les freins, planifier, libérer les mots, revenir sur le texte, communiquer son écrit, recevoir des critiques, pratiquer, sans cesse écrire, être ouvert aux mots des autres pour ensuite les faire siens.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRE DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Paris: Presses universitaires du Septentrion.
- Barre de Miniac, C. (2002, 3^{ème} trimestre). *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant*. Consulté le 7 mars 2014, 2014, sur Recherche et Education: <http://rechercheseducations.revues.org/283>
- Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris: Des femmes - Antoinette Fouque.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CHERVEL, A. (2007). *Histoire de la maîtrise de la langue*. Retz.
- Dubois, V. (2002, novembre). *La statistique culturelle*. Consulté le 14 avril 2014, sur Ministère de la culture: <http://www2.culture.gouv.fr/deps/colloque/dubois.pdf>
- Garcia-Debanc, C. (2002, Décembre). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, pp. 37-50.
- Goody, J. (1993). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: P.U.F.
- Nystrand, M. (1989). A social interactive model of writing. *Written Communication*, 6, pp. 66-85.
- Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. L'Harmattan.

ANNEXE 1 : COMPETENCE 1, MAITRISE DE LA LANGUE, SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCE ET DE COMPETENCES, PALIER 3

PALIER **3** ► COMPETENCE 1 ► LA MAITRISE DE LA LANGUE

FRANCAISE

LIRE	DATE
➤ Adapter son mode de lecture à la nature de texte proposé et à l'objectif poursuivi	
➤ Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires	
➤ Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire	
➤ Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu	
➤ Manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés	
ECRIRE	
➤ Reproduire un document sans erreur et avec une présentation adaptée	
➤ Ecrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire	
➤ Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données	
➤ Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte	
DIRE	
➤ Formuler clairement un propos simple	
➤ Développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé	
➤ Adapter sa prise de parole à la situation de communication	
➤ Participer à un débat, à un échange verbal	
La compétence 1 est validée le :	

ANNEXE 2

COMPETENCE 1 : LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE – PALIER 3 DU SOCLE COMMUN

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

CONNAISSANCES

L'EXPRESSION ECRITE ET L'EXPRESSION ORALE doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.

L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE ET DE LA GRAMMAIRE doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

LE VOCABULAIRE

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.

Les élèves devront connaître :

un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ; le sens propre et le sens figuré d'une expression ; le niveau de langue auquel un mot donné appartient ; des mots de signification voisine ou contraire ; la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

LA GRAMMAIRE

Les élèves devront connaître :

la ponctuation ; les structures syntaxiques fondamentales ; la nature des mots et leur fonction ; les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ; la conjugaison des verbes ; le système des temps et des modes.

L'ORTHOGRAPHE

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil

indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise.

Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

CAPACITES

LIRE

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ; analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ; dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ; manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ; comprendre un énoncé, une consigne ; lire des oeuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

ÉCRIRE

La capacité à écrire suppose de savoir :

copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ; répondre à une question par une phrase complète ; rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ; adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ; résumer un texte ; utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

S'EXPRIMER A L'ORAL

Il s'agit de savoir :

prendre la parole en public ; prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ; rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ; reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ; adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ; dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

UTILISER DES OUTILS

L'élève devra être capable d'utiliser : des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ; des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

ATTITUDES

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe : la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ; le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ; l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ; l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

ANNEXE 3 PROGRESSIONS REDACTION CYCLE III B.O H.S

N°3 JUIN 2008

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages.

Seules des connaissances et compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne.

Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
<p>Rédaction</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte.- Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres).- Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par et un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre.- Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître.	<p>Rédaction</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire.- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres).- Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions.- Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (et, ni, ou, mais entre des mots ou des phrases simples ; car, donc entre des phrases simples), d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux.	<p>Rédaction</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire.- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes.- Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises

ANNEXE 4

DEMARCHE TYPE « ATELIER D'ECRITURE » EN CLASSE.

Mise en œuvre pédagogique des ateliers d'écriture en classe

1-) **Expliciter** auprès des élèves ce qu'est un atelier d'écriture, sa différence avec un exercice scolaire habituel. Ne pas hésiter à le comparer à une chorale ou un sport collectif qui mettent encore plus en évidence le côté travail ensemble, plaisir, groupe. Un atelier d'écriture c'est donc un groupe qui va écrire ensemble (mais chacun sur sa feuille) pour partager à la fin chaque texte produit en les lisant au groupe et si possible en en gardant une trace collective (recueil). Insister sur le fait qu'il n'y aura pas de texte juste ou faux, que tout pourra être écrit, que dans un premier temps on ne se préoccupe ni de la syntaxe ni de l'orthographe. Il est important que les élèves se sentent libres, en confiance, qu'ils perçoivent que le maître change de statut : il devient provisoirement à leurs yeux animateur d'atelier d'écriture. Pour ce faire, ne pas hésiter à employer la poésie et l'humour.

2-) **Dispositions – règles.** Un changement d'espace et/ou de disposition des tables, des places dans la classe sera propice à cette « mise en liberté ». Si on a accès à une bibliothèque, une BCD ou un autre espace « hors classe » permettant l'écriture on n'hésitera pas à tenter l'expérience. La meilleure disposition est la disposition en cercle (ou en U) c'est celle qui est la plus propice à la communication, l'atelier d'écriture en nécessitant un maximum.

Règles du « jeu » :

- Presque toutes les propositions des uns ou des autres sont acceptables, on les écouterait toutes avec respect et bienveillance.
- On ne cite pas ses camarades dans ses textes, on n'implique pas dans son texte (sauf indication contraire) les autres participants de l'atelier.
- Tout est recevable dans les limites communes : respect, racisme, sexisme, termes injurieux... Il est rare qu'il soit nécessaire de rappeler cette règle, dans le cadre de la classe ces règles sont admises.
- On ne se moque pas du texte des autres et on évitera de porter tout jugement.

3-) **Echauffement**

Deux cas possibles : c'est le premier atelier d'écriture et/ou le groupe ne se connaît pas. Il faut mettre en confiance les participants en leur proposant une première activité ludique qui leur permettra à la fois de se présenter et d'entrer dans le jeu de communication. Ces activités doivent à la fois être simples, rapides et ludiques. Il est possible d'en moduler la difficulté et l'originalité.

Exemple d'activité : l'acrostiche avec les lettres de son nom / prénom ou encore le portrait chinois. Ces activités sont très classiques et certains participants les ont déjà pratiquées ce qui fait qu'ils pourront les communiquer aux autres avec l'aide de l'animateur. L'animateur s'appuiera sur un tableau pour y écrire par exemple son prénom en acrostiches ou son portrait chinois. Il ne l'aura pas préparé et le fera sous les yeux des autres participants, pour se mettre à leur niveau, ne cherchant pas à produire un texte « exceptionnel » mais en montrant au contraire combien cela peut être simple et varié. (S'être entraîné avant et y avoir pensé est une bonne chose). J'insiste sur le fait de le faire spontanément et en direct avec les participants puisqu'un atelier ici, aujourd'hui, avec ce public ne sera pas le même que demain, ailleurs avec d'autres élèves.

Dès l'échauffement, l'exemple sera porteur du caractère unique de cet atelier. Après s'être assuré que les participants ont compris l'échauffement, les lancer de manière dynamique vers leur propre production, leur donnant un temps court de réalisation (10 minutes par exemple). Pour les plus jeunes donner également une indication de longueur de production (5x si j'étais... je serais... par exemple). Ils ont besoin de repères de « quantité » même si ce n'est pas ce que nous recherchons. Pendant l'écriture individuelle, ne pas intervenir sauf pour ceux que l'on repère « en difficulté », complètement bloqués (rare). Aller vers eux et les aider en chuchotant, leur poser des questions pour qu'ils trouvent leurs réponses, les rassurer en validant tout ce qu'ils proposent, les encourager, accepter qu'ils produisent peu. A la fin du temps indiqué, tous peuvent lire leur texte au groupe, à tour de rôle.

Un rituel dans mes ateliers à la fin de chaque lecture : on applaudit. L'applaudissement est libérateur, il ponctue et remercie celui qui a offert son texte. On proposera à ceux qui sont trop gênés de lire leur texte à leur place. On ne forcera jamais quelqu'un qui ne le souhaite pas à lire son texte aux autres. Tout au plus obtiendra-t-on de jeter un œil sur ce qu'il a écrit pour essayer de comprendre son mutisme (cela n'éclairera pas forcément).

Pour ceux qui ont déjà pratiqué des ateliers d'écriture on passera directement à la phase suivante où la recherche collective sera fouillée et pendant laquelle on prendra le temps de mobiliser chacun.

4-) L'Atelier

Un des buts des ateliers d'écriture est de se retrouver ensemble pour écrire, pour ne pas justement se trouver tout seul avec une feuille blanche sans rien à écrire ! Il faut maintenant un « pré-texte » à cette écriture. C'est l'animateur qui amènera le thème de l'atelier, les matériaux déclencheurs, les propositions d'écritures... Il existe plusieurs types d'atelier d'écriture, grosso modo : les jeux avec les matériaux de la langue (souvent des contraintes de forme, lexicales ou de construction), tout ce qui tourne autour de l'expression de soi (autobiographie) et tout ce qui est de l'ordre de la fiction et de l'imaginaire.

Pour des « débutants » les jeux avec les matériaux de la langue sont idéaux car ils fournissent des « machines à fabriquer des textes » qui permettront aussi d'inventer et de parler de soi si on le souhaite. De toutes les façons, participer à un atelier d'écriture c'est toujours parler de soi et écouter ce qu'est l'autre.

Donc, l'animateur a préparé un atelier d'écriture, c'est-à-dire qu'il propose des matériaux, des pistes, des cheminements, des exemples qui permettront à la fois aux participants de suivre ces propositions mais aussi de s'en affranchir s'ils le souhaitent, tout en restant dans un cadre minimal formulé par l'animateur.

Déroulement : plusieurs approches sont possibles, je prendrais donc plusieurs exemples d'ateliers réalisés, sachant que les approches sont infinies et dépendront de l'animateur et de son public.

→ Exemple 1 : l'atelier d'écriture poétique. C'est à mon sens l'atelier le plus intéressant et le plus facile au niveau scolaire. L'enfant est familier de la poésie, il l'a souvent rencontrée.

Démarche « A » On part de la poésie d'un auteur qui nous plaît. On peut l'avoir écrite au tableau, photocopiée... on la lit aux participants. On leur demande ce qu'ils en pensent, s'ils aiment ou non, pourquoi, ce qu'ils en ont compris. On se gardera de trop expliquer le sens d'une poésie, sauf à en être l'auteur ! On demande aux élèves si on ne pourrait pas s'en inspirer pour écrire quelque chose : noter les propositions. On pourra être étonné de voir que de jeunes élèves peuvent formuler des pistes d'écriture

valides (réalisables) auxquelles on n'avait pas songé. On proposera ensuite des pistes possibles permettant de produire une poésie s'inspirant de celle de l'auteur, toujours en demandant et proposant des exemples. On évitera d'être trop rigide, trop « écrire à la manière de », reprenant intégralement le poème support et en en extrayant des parties, ramenant les élèves à simplement « compléter des pointillés ».

Démarche « B » Pour élèves déjà aguerris à l'atelier d'écriture. On propose un ensemble de poèmes (3 ou 4) sur un thème ; exemple : l'arbre, les insectes, l'hiver, la mer, etc... Les poèmes sont différents et il s'agit à la fois de s'inspirer de la démarche « A » visant à exploiter les possibilités, la structure d'un poème (ne pas s'étendre sur chaque poème, en faire juste ressortir les lignes de force et l'originalité) - et - de permettre soit à l'élève de combiner entre plusieurs poèmes, soit lui-même proposer une nouvelle voie dans le thème. Pour cette démarche « B » on aura donc plus de possibilités puisque 3 voies sont empruntables : s'inspirer d'un poème, combiner plusieurs d'entre eux, et trouver sa propre voie.

➔ Exemple 2. L'atelier d'écriture « littéraire ». L'adjectif littéraire s'entend ici au sens où l'objet de l'écriture aura un départ littéraire, s'inspirant ou prenant appui dans la plupart des cas d'un ou plusieurs textes littéraires, fragments ou extraits à dessein. Il n'y aura pas de recherche poétique ou sur la forme, mais essentiellement sur le fond de ce que les textes proposent, ce qu'ils posent comme question. Par conséquent, les réponses pourront être variées, donner différents types de textes. Une infinité de dispositifs sont possibles, quelques exemples éclectiques ci-dessous proposent quelques facettes. L'atelier d'écriture « littéraire » peut aller plus loin comme s'offrir le luxe de réécrire un conte.

Quelques exemples rapides :

- A partir d'un début « d'histoires pressées » de B. Friot, imaginer la suite. Cet exemple est donné parce que les débuts d'histoires pressées sont assez « originaux ».

- Dans « la potion magique de Georges Bouillon » de R. Dahl, il est question d'une potion magique visant à faire disparaître la grand-mère, écrire sa propre potion magique (à quoi servira-t-elle ?).

- E. Brami a écrit un livre « ces petits riens qui nous font du bien » où il est question d'une suite de petits plaisirs qui commencent par un verbe à l'infinitif. Écrire sa liste de petits riens.

→ Exemple 3. L'atelier d'écriture jeux de langue. Ici encore les possibilités sont immenses et foisonnantes : cela va des célèbres exercices de l'OULIPO au travail « grammatical et de lexique » en passant par toutes les inventions imaginables sur les mots, les expressions, les proverbes, les manipulations de sens...

Quelques exemples :

- Le lipogramme : écrire ou récrire un texte sans une lettre (le e, le a, le m...). A noter l'inverse plus rare : le pangramme qui cherche lui à caser le plus vite possible toutes les lettres de l'alphabet.

- Le mot-valise : très populaire et prisé des plus jeunes, il s'agit de contracter deux mots en les collant à leur syllabe commune. Exemple canartiste, éléphanfère, rhinocérostéopathe... Bien sûr, il est demandé une recherche sur les définitions de ces mots créés, on peut choisir une thématique, etc...

- Les proverbes croisés : on prend une liste de proverbes et dictons et on s'amuse à les mélanger : aide-toi ne profite jamais, il ne faut pas mettre tous ses œufs avec l'eau du bain, tant va la cruche à l'eau qu'elle ménage sa monture... Là encore il faut en décrire le sens et l'utiliser dans une phrase exemple.

5-) **Le partage, la communication.** C'est le but du jeu : chacun lit et donne à lire son texte. Cette communication peut avoir lieu à la fin de la première séance ou être reportée après une deuxième séance où l'écrivain aura retravaillé, corrigé, mis en page, etc... son texte. Mais il peut aussi être décidé qu'une première lecture après le « premier jet » sera l'occasion de critiques et suggestions avant un nouveau travail et une lecture finale. Habituellement, j'aime proposer à chaque participant de retravailler à partir de corrections, remarques que je fais de son premier travail. Les corrections s'entendent par rapport à la correction de la langue écrite et les suggestions sont des remarques d'ordre plus général. Je ne propose pas d'idées, n'en censure pas non plus, parfois je m'entretiens avec l'élève parce que je perçois qu'il a voulu écrire quelque chose qu'on ne comprend pas, alors on cherche ensemble.

A tour de rôle chacun lit son texte, on applaudit chacun et on évite tant que possible les jugements sur les textes. On aime ou on moins alors on applaudit plus ou moins fort !

6-) Les textes. Que deviennent les textes écrits en atelier ? C'est une question à se poser dès le départ. Longtemps, je m'en suis peu préoccupé, les textes allant finalement se reposer dans une chemise « d'atelier d'écriture » pour en extraire en fin d'année les plus beaux à réveiller dans un recueil. Aujourd'hui, je pense que chaque texte doit être valorisé et donner lieu:

- A un affichage dans la classe, la bibliothèque, le couloir...
- Ou à un recueil « immédiat » disponible en classe,
- Ou encore mis en ligne sur la page web de la classe, le blog de l'école...

Le texte écrit doit vivre, rester éveillé, pouvoir être relu plus tard, être découvert par d'autres.

Nous n'avons pas abordé certains types d'atelier d'écriture tels que ceux portant sur l'autobiographie, ces ateliers étant à mon sens plus accessibles à un public plus mûr. Enfin, tout est possible en écriture, on peut mélanger les types d'atelier, faire appel à d'autres disciplines : la peinture, la photographie, la musique. Les seules limites étant celles de notre imagination.

Pour résumer en termes « scolaires » d'organisation pédagogique : un atelier réclame en général au minimum deux séances : la première visant à s'approprier la consigne et produire un premier jet, la seconde à retravailler son texte et le communiquer aux autres. Entre les deux, l'animateur-enseignant peut lire les textes, proposer des corrections, aider individuellement, mettre en place une grille d'autocorrection...

Cette façon de procéder et de pratiquer les ateliers d'écriture en classe étant une approche parmi d'autres, il existe autant de façons d'animer un atelier d'écriture qu'il y a d'animateurs !

ANNEXE 5 « POLYSEMIES FACHEUSES ».

Nous avons choisi ici de citer un corpus de mots dont la polysémie est source de confusions et que nous avons rencontrés tout au long de cette étude. Ces mots, pour lesquels notre langue accepte des sens forts différents sont susceptibles d'induire l'apprenant en erreur, quand ce n'est pas l'enseignant, ce dernier croyant que son interlocuteur en perçoit le sens voulu.

Mot : - unité de l'écrit, formé de lettres qui « se tiennent » (attachées disons-nous également à l'école. (mot est un mot)

- texte : « j'écris un mot pour ma maman ».

Lettre : - plus petite unité formant les mots. (lettre A)

- texte : « Tom écrit une lettre au Père Noël ».

Ecrire : - action graphique qui consiste à tracer à l'aide d'un outil sur un support des lettres assemblant des mots formant des phrases constituant un texte.

- action intellectuelle qui consiste à concevoir un texte qui sera saisi informatiquement, enregistré à partir d'un oral ou retranscrit graphiquement.

Ecriture : - action d'écrire.

- Activité d'entraînement graphique à la formation des lettres

« faire de l'écriture ».

- caractère intrinsèque du tracé graphique d'une personne « Julie a une belle écriture ».

- type de formation des lettres, type de système graphique : écriture attachée ; idéogrammes chinois.

Travailler : - pour les élèves, c'est lire à l'école (« écrire, c'est faire du travail »). Ecrire à la maison, c'est s'amuser.

- pour un adulte, travailler, c'est gagner sa vie, fournir un service en échange d'une rémunération.

ANNEXE 6 : GRILLES D'ANALYSE ENTRETIENS ELEVES

Prénom / codage fichier : Age / classe

Alan / 1.A1.9.CM	9 / CM1
-------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, ça dépend des fois... les problèmes, les calculs, les maths.	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	Je ne sais pas.	Conception : néant ou pas exprimable
Raconte, donne un exemple que tu choisis.	Ecrire pour mon père et ma mère des histoires.	Conception : Littéraire et affectif
Où écris-tu ?	A l'école : des poésies, des maths, des problèmes.	Conception : outil d'apprentissage, relié à l'école
A quoi ça sert ?	A savoir des choses.	Conception / valeurs : outil d'apprentissage
Est-ce facile ?	Un peu difficile Facile quand je recopie des poésies Difficile quand je bloque à des exercices ... quand je sais quoi écrire mais que je ne sais pas comment ça s'écrit.	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?		

Prénom / codage fichier : Age / classe

Emma / 2.Em.8.CE	8 / CE2
-------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, c'est parce que quand on écrit, c'est la façon, il y en a qui écrivent comme ça, d'autres autrement...	Investissement dans l'écriture,
Qu'est-ce qu'écrire ?	Ecrire : c'est écrire ce qu'on ressent, c'est comme se dévoiler.. J'aime écrire des leçons, des dessins, des mots gentils	Conception de l'écriture : expression de soi
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	A l'école : les leçons, sur le cahier de brouillon A la maison : écrire pour m'entraîner, avant chez moi j'écrivais mal	Conception : outil d'apprentissage
A quoi ça sert ?	A s'exprimer	Conception / valeurs : outil de communication
Est-ce facile ?	Facile : je savais en Grande section écrire en attaché mon prénom Difficile : quand je sais le mot mais je ne sais pas l'écrire	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	C'est pour... je sais pas	

Prénom / codage fichier : Age / classe

Enzio / 3.En.9.CM	9,5/ CM1
--------------------------	-----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, j'aime bien, plaisir d'écrire pour travailler, J'aime écrire des poèmes, des histoires.	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	Du travail	Conception : écrire c'est travailler
Raconte, donne un exemple que tu choisis.	A mon ancienne école, j'ai écrit plusieurs histoires, écrites avec des copains.	Conception : Littéraire et affectif
Où écris-tu ?	Sur des feuilles Chez moi : des histoires, des poèmes En classe : travail, en temps libre j'écris des poèmes ou des histoires	Conception : écrits pour soi / outil d'apprentissage
A quoi ça sert ?	? je ne sais pas.	
Est-ce facile ?	Parfois facile : recopier deux pages de livre Difficile : Inventer une histoire, réfléchir pour écrire puis je ne m'en souviens plus.	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	Ça nous sert à apprendre et à travailler notre écriture.	

Prénom / codage fichier : Age / classe

Romane 4.Em.8.CE	/	9 / CM1
-----------------------------------	---	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, parce qu'on peut écrire ce qu'on veut si ce n'est pas méchant. J'aime écrire des histoires.	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	Tu écris ce que tu penses ce que tu as envie.	Conception de l'écriture
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	A l'école : l'année dernière elle nous a fait écrire une histoire de sorcière. En exercices : des mots à écrire Des rallyes d'écriture A la maison : des histoires, sur l'ordinateur, sur un site.	Conception : littéraire et outil d'apprentissage
A quoi ça sert ?	A dire ce qu'on ressent peut-être Quand on est parti quelque part, qu'on veut écrire à quelqu'un, on ne peut pas l'appeler, on lui écrit une lettre Pour répondre à une question.	Conception / valeurs : outil de communication
Est-ce facile ?	Facile : écrire ce qui est dit (dictée) Difficile : écrire un moment difficile	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	J'aime bien parce qu'on peut écrire ce qu'on veut.	Conception / valeurs : liberté

Prénom / codage fichier : Age / classe

Hanna	/	9 / CM1
5.Ha.9.CM		

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, j'aime former des lettres, j'aime écrire les exercices, les poésies	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	C'est bien, tu formes des lettres, puis des mots, on fait des phrases...	Conception de l'écriture
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	J'écris sur mon cahier, une feuille - à l'école : poésie / exercices - à la maison : devoirs, jouer à la maîtresse, faire des opérations, des exercices	Conception : outil d'apprentissage, relié à l'école
A quoi ça sert ?	- à écrire à des gens	Conception / valeurs : outil de communication
Est-ce facile ?	<u>- C'est facile</u> [exemple où c'est difficile] : si on doit écrire dans une autre langue [anglais] parce qu'on n'a pas l'habitude de parler et écrire en anglais.	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	- c'est de plus en plus difficile mais c'est facile quand même - ça va peut-être changer mon écriture	Conception de l'apprentissage de l'écriture

Prénom / codage fichier : Age / classe

Maïana 6.Ma.9.CM	/	9 / CM1
---------------------	---	---------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	- Oui, .. j'sais pas... c'est écrire des histoires	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	« J'arrive pas à expliquer »	Conception : néant ou pas exprimable
Raconte, donne un exemple que tu choisis.	...	
Où écris-tu ?	- à la maison, chez moi : des histoires - chez ma mamie (des histoires) / chez ma tatie - je n'écris pas à l'école, je lis	Conception : littéraire et privée
A quoi ça sert ?	- ça sert à savoir écrire	Conception / valeurs : outil d'apprentissage
Est-ce facile ?	- Difficile ... [pas d'exemple donné]	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	C'est pour savoir mieux écrire	Conception de l'apprentissage de l'écriture

Prénom / codage fichier : Age / classe

Léo / 7.lé.10.CM	10 / CM1
------------------	----------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	- Oui ça dépend - c'est qu'on peut inventer des histoires, on peut écrire longtemps - j'aime écrire des histoires / des textes	Investissement dans l'écriture Conception littéraire de l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	- c'est un peu comme une passion - c'est « tu fais tes lettres, des mots et après tu t'arrêtes pas »	Conception de l'écriture, dimension affective
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	- en classe : des textes, des histoires, le travail - chez moi : je recopie un livre puis un autre / j'imagine après je le recopie, je mélange des mots / j'essaie de faire des tags en écrivant	Conception de l'écriture
A quoi ça sert ?	A apprendre à écrire A apprendre des mots A faire des études	Conception / valeurs : outil d'apprentissage
Est-ce facile ?	Difficile : à cause des mots, je ne sais pas comment les écrire Les idées : ok , mais les mots... Facile : quand on peut faire un texte avec les mots qu'on a envie	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	- c'est pour apprendre des choses, pour s'amuser	Conception de l'apprentissage de l'écriture

Prénom / codage fichier : _____ Age / classe

Niels / 8.N.9.CM1	9 / CM1
--------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, écrire des livres, des choses comme ça	Investissement dans l'écriture conception littéraire
Qu'est-ce qu'écrire ?	C'est : on a un stylo, un crayon, après on doit toucher la chose où on veut écrire, puis on écrit ce qu'on veut, des histoires, un travail, un dessin	Conception de l'écriture
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	Sur une feuille En classe : des livres, des petits mots, du travail Chez moi : des mots pour discuter avec ma sœur	Conception de l'écriture
A quoi ça sert ?	- ça sert à apprendre à écrire - à pouvoir envoyer des lettres - à mettre des messages, exemple : créer un panneau devant chez moi	Conception / valeurs : outil de communication
Est-ce facile ?	Facile : si j'écris une histoire Si j'écris des mots Difficile : quand je ne sais pas comment ça s'écrit	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	C'est des choses qu'on fait pour savoir écrire des choses	Conception de l'apprentissage de l'écriture

Prénom / codage fichier : Age / classe

Satine / 9.Sa.9.CM	9 / CM1
---------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, ce que j'aime dans l'écriture c'est comment communiquer sans parler J'aime écrire des phrases courtes	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	C'est faire comprendre en écrivant autrement qu'en parlant	Conception de l'écriture
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		Conception : Littéraire et affectif
Où écris-tu ?	- Dans mon cahier le plus souvent - Dans ma chambre, sur mon bureau : les devoirs - En classe : des exercices, des problèmes de maths, des petits récits, des histoires qu'on invente quand on a du temps	Conception de l'écriture
A quoi ça sert ?	Par exemple la maîtresse nous a expliqué : pour faire un courrier pour trouver un travail	Conception / valeurs : outil de communication
Est-ce facile ?	Des fois difficile, des fois facile Difficile : quand le mot je ne sais pas l'écrire Facile : quand tu as appris la phrase que tu dois écrire [comme dans le cas d'une autodictée]	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	C'est pour mieux écrire, c'est amusant Ça ne va pas tellement changer ma façon d'écrire	

Prénom / codage fichier : Age / classe

Maïeul / 9 / CM1
10.Mal.9.CM

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, c'est joli, des lettres, c'est beau, ça permet de faire beaucoup de choses J'aime écrire des petites histoires, des bulles dans des dessins	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?		Conception : néant ou pas exprimable
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	- chez moi : des cartes postales, sur des dessins - chez ma mamie : sur mes dessins aussi - A l'école : leçons, poésies, consignes, les maths	Conception de l'écriture
A quoi ça sert ?	- ça sert pour des gens que tu ne vois pas depuis très longtemps, leur envoyer des choses, les mails - écrire des choses pour les sourds	Conception / valeurs : outil de communication
Est-ce facile ?	Des fois difficile : si un mot qu'on ne connaît pas... Des fois facile : avec les mots qu'on sait	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	→ C'est bien, permet de pouvoir bien écrire, de s'exprimer → on peut savoir plus de mots ...	

Prénom / codage fichier : Age / classe

Mathéo 11.Mat.8.CE	/	8 / CE2
-------------------------------------	---	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, j'aime apprendre pour que mes parents disent que c'est bien, pour m'acheter un stylo-plume J'aime écrire des mots que la maitresse écrit, le journal	Investissement dans l'écriture : raisons affectives
Qu'est-ce qu'écrire ?	C'est rigolo Il faut tenir un stylo comme ça, pas écrire trop gros, par exemple le C majuscule, jusqu'à la dernière barre	Conception de l'écriture : technique
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	Sur du papier Dans la classe : la date, la leçon, les noms de la classe Dans la maison : mes devoirs, des choses pour papa, maman, mon frère, des trucs gentils, on les donne	Conception : outil d'apprentissage, de communication
A quoi ça sert ?	A travailler, à comprendre, à passer dans la classe supérieure A gagner des sous. Adulte, on va écrire des choses importantes, ce qu'on aime faire	Conception / valeurs : dimension sociale de l'écrit
Est-ce facile ?	Facile : j'ai appris en CP : quand tu écris, ça devient de plus en plus bien Difficile : non ! sauf quand j'écris au stylo-plume.	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	Ça me fait plaisir, ça fait plaisir à mes parents, à mon travail... Ç a fait plaisir à la maitresse et à toi.	Investissement : dimension affective, faire plaisir

Prénom / codage fichier : Age / classe

Maëva / 8 / CE2
12.Ma.8.CE

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, recopier, écrire J'aime bien écrire des textes, des histoires, des chansons	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	C'est comme un jeu, mais pas vraiment, c'est aussi du travail	Conception : ludique et sociale
Raconte, donne un exemple que tu choisis.	A la maison : des chansons inventées, des textes	Conception : littéraire
Où écris-tu ?	A l'école : dans la classe, des exercices, des poésies, de la science, des maths, plus en temps libre pour m'amuser, pour les ateliers d'écriture A la maison dans ma chambre : des chansons, des textes, des histoires	Conception de l'écriture
A quoi ça sert ?	A savoir écrire des lettres, A nous aider à travailler à l'école A poser des questions	Conception / valeurs : outil d'apprentissage, de communication.
Est-ce facile ?	Facile : si j'écris un texte Difficile : quand je ne sais pas écrire des mots	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	C'est bien, ça nous sert aussi à apprendre d'autres choses	Conception de l'apprentissage de l'écriture

Prénom / codage fichier : Age / classe

Alice / 13.AL.CM.9	9 / CM1
---------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	- Oui / Comment ça se fait, c'est joli. J'écris pour faire sortir des choses tristes	Investissement dans l'écriture : dimension psycho-affective
Qu'est-ce qu'écrire ?	?	Conception : néant ou pas exprimable
Raconte, donne un exemple que tu choisis.	- sur mon cahier, une feuille Dans ma chambre : → des histoires	Conception : littéraire
Où écris-tu ?	A l'école : des poésies, des maths, des problèmes	Conception : outil d'apprentissage, relié à l'école
A quoi ça sert ?	Je ne sais pas	Conception / valeurs
Est-ce facile ?	→ ça dépend quel mot Difficile quand on est obligé de faire tout juste / en orthographe à l'école	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture, norme pesante de l'institution
Ateliers d'écriture ?	?	

Prénom / codage fichier : Age / classe

Lise / 14.LI.8.CM	8 / CM1
--------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, j'aime écrire des histoires	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	C'est raconter des choses	Conception de l'écriture : récit.
Raconte, donne un exemple que tu choisis.	J'ai écrit une histoire à la maison, puis j'ai oublié de continuer, il faut que je retrouve des choses.... Histoire d'une fille qui déménage, se dispute, redéménage... Ecrire pour la faire lire à maman et papa	Conception : Littéraire et affectif
Où écris-tu ?	Dans ma chambre : au bureau, au salon : des histoires / je recopie ce qu'il y a sur un livre Pas d'autre endroit où j'écris	Conception littéraire de l'écriture, écrits pour soi
A quoi ça sert ?	?	Conception / valeurs
Est-ce facile ?	Facile : pour écrire des histoires. Cela dépend : des fois j'imagine une histoire avant de l'écrire, d'autres fois c'est l'inverse. Difficile : ... [pas d'exemples]	Investissement de l'écriture Conception de l'écriture : processus rédactionnel
Ateliers d'écriture ?	C'est pour apprendre à mieux écrire	Conception de l'apprentissage de l'écriture

Prénom / codage fichier : Age / classe

Méline 15.Mé.8.CE	8 / CE2
------------------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, j'aime écrire. Des histoires	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	... [dit ne pas pouvoir expliquer]	Conception : néant ou pas exprimable
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	A l'école : pour les maths, pour la grammaire, pour le vocabulaire A la maison : des histoires	Conception : outil d'apprentissage relié à l'école Littéraire à la maison
A quoi ça sert ?	Si tu sais pas écrire, tu peux pas envoyer une lettre	Conception / valeurs : outil d'intégration sociale
Est-ce facile ?	<u>Facile</u> Difficile : certaines lettres comme les majuscules	Investissement de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	C'est bien, des fois facile, des fois difficile C'est pour le journal [scolaire]	

Prénom / codage fichier : Age / classe

Pauline / 16.Pau.8.CE	8 / CE2
----------------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, plein de choses me plaisent... le rallye écriture [atelier d'écriture avec la maîtresse]	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	On écrit des lettres et ça fait des mots	Conception de l'écriture : technique
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	En classe : la date, les choses que la maîtresse demande, écrites au tableau A la maison : des histoires	Conception : outil d'apprentissage, relié à l'école, littéraire à la maison
A quoi ça sert ?	A comprendre, à retenir ce que je sais	Conception / valeurs : outil d'apprentissage
Est-ce facile ?	<u>Facile</u> : quand il n'y a pas beaucoup de choses et quand on comprend les mots Difficile : quand il y a beaucoup de choses et quand on ne comprend pas les mots / pour des leçons	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	C'est bien, ça nous apprend des choses, les choses nous amusent un peu. Ça sert à faire le journal	Conception et investissement de l'écriture.

Prénom / codage fichier : Age / classe

Clément 17.Cl.8.CE	8 / CE2
-------------------------------------	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	Oui, l'imagination pour les histoires	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	Avec une main, un stylo, on fait des lettres 26, elles font des sons...	Conception de l'écriture : technique
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	A l'école : des exercices, maths, géométrie, Histoires, contes, histoires quand on a fini le travail Chez moi : les devoirs pour comprendre, la liste des courses pour ma mère	Conception : outil d'apprentissage, de mémoire
A quoi ça sert ?	Quand on sera grand pour envoyer des lettres, écrire des histoires pour les enfants	Conception / valeurs : outil de communication / métier
Est-ce facile ?	Facile par exemple si j'écris « bouteille », écrire des mots, des exercices Difficile : quand on a du mal c'est un peu difficile, exemple : au début quand on ne sait pas, après on a l'habitude, si on doit faire des soustractions, en conjugaison	Investissement de l'écriture Conception de l'apprentissage de l'écriture
Ateliers d'écriture ?	Tu nous fais écrire des histoires, tu essaies de nous faire écrire pour faire un journal	

Prénom / codage fichier : Age / classe

Dimitri 18.Di.8.CE	/	8 / CE2
-------------------------------------	---	----------------

Question	Réponse (extraits)	Composante du rapport à l'écriture
Aimes-tu écrire ? Qu'est-ce que tu aimes ?	- Maintenant un peu, avant non. J'aime bien écrire sur les monstres - Ecrire ce qu'on veut sur les monstres	Investissement dans l'écriture
Qu'est-ce qu'écrire ?	C'est écrire pour savoir comment écrire	Conception : néant ou pas exprimable
Raconte, donne un exemple que tu choisis.		
Où écris-tu ?	Qu'est-ce que ça veut dire ? [où es-tu quand tu écris ?] Dans le cahier, en classe : des exercices, ou libre, des rallyes d'écriture A la maison : des petites choses, un journal intime	Conception : outil d'apprentissage, relié à l'école
A quoi ça sert ?	Pour le travail : on nous embauche si on écrit bien	Conception / valeurs : outil d'apprentissage
Est-ce facile ?	<u>Difficile</u> : parce que je n'y arrive pas trop / je ne sais pas pourquoi Facile : jamais	
Ateliers d'écriture ?	Ça me plaît, ça sert à faire un journal.	

ANNEXE 7 : EXEMPLES DE TRAVAUX D'ELEVES

Annexe 7.1 : Portraits chinois et petits riens / 5^{ème} SEGPA Salinis Auch 2013

1^{er} jet / lu aux pairs

M
LOVE

SONIA

Si j'étais un animal je serais = un tigre.
 Si j'étais un végétal je serais = une pagourette
 Si j'étais une couleur je serais = le bleu
 Si j'étais une saison je serais = l'été (turquoise)
 Si j'étais un jour je serais = le samedi
 Si j'étais une ville je serais = New York
 Si j'étais un pays je serais = l'Amérique
 Si j'étais une planète je serais = Jupiter
 Si j'étais un sentiment je serais = l'amour
 Si j'étais un jeu je serais = ~~Star~~ Mario
 Si j'étais une partie du corps je serais = la bouche
 Si j'étais un mois je serais = ~~sept~~ Août
~~Si j'étais un animal je serais = un tigre.~~

Mes petits
RIEN ♥

Faire rire les gens sans intention
 Marcher dans les flaques
 Regarder les gens qui tombent
 Rigoler avec ma sœur
 Manger une glace à l'italienne
 Aller à la plage
 Sentir le sable chaud sous ^{mes} pieds.
 Faire l'imbécile avec les gens que j'aime
 Regarder des films d'horreur
 Rigoler toute seule
 Jouer avec mon chien
 Parler avec mon lapin.
~~Parler avec mon lapin.~~
~~Parler avec mon lapin.~~
 Profiter de la vie.

Annexe 7.2 : Mes petits riens CE2/CM1 Cologne – 2014

Écrit intermédiaire, codage des erreurs

Maïra	<p>Mes Maïra et c'est petit rien</p>
	<p>- Galoper avec avec un cheval.</p>
A:	<p>- Voir une fleur sourcier.</p>
B:	<p>- ^{manger} manger du magra ^{bleu} bleu avec mes parents. - Manger des spaghetti le midi avec des amis. O spaghetti</p>
jouer	<p>- Jouer au Hobbes - Jouer au babyfoot avec un adversaire ^{adversaire} l'apréhendi. O après midi</p>
G:	<p>- Écouter des musiques ^A espagnoles - Écouter du piano avec Diego. A</p>
Sentir	<p>- Sentir une corise. - Sentir une fraxe. fraxe O P</p>

Annexe 7.3 : suites d' « histoires pressées » CE2/CM1 Cologne – 2014

Écrit intermédiaire corrigé par le maître

Enquête

Ma grand-mère est détective amateur...

(Mais) Une amie à elle avait un problème, alors
je lui ai proposé de venir enquêter avec elle.

X Estelle, son amie s'était faite cambrioler

Je... Je, j'avais mon coffre ici et il est disparu.

Je vais enquêter dit ma grand-mère.

En premier, sa fille dit Je ne l'ai pas cambriolé,

J'étais à la plage et moi à la sieste dit Lisa la
voisine. Est-ce vous, Henry? Non je ne vois pas

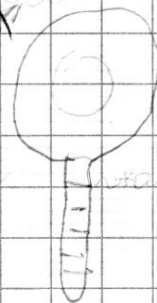
à qui ça sert de voler un coffre plein de bijoux.

Il faut être à nous rendre riche, donnez-moi le coffre

ce coffre est...
Comment ça va-t-il pour vous qui...
le coffre est plein de bijoux.

On ne comprend pas bien

ouch! la fin.



Notine

Annexe 7.4 : suites d' « histoires pressées » CE2/CM1 Cologne – 2014

Écrit intermédiaire corrigé par le maître

Loup-garou

Antoine entre en courant dans la classe. Il est en retard comme d'habitude.

- Monsieur, monsieur ! crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.

...

Nich

~~Antoine entre en courant dans la classe. Il était horrible~~
et grand. Il a même détruit un magasin de foot.

Il a même capturé la dame qui est dans l'histoire qui fait

peur. Puis Antoine part de l'école, à la recherche
de la dame. Et il part avec son robot géant.

- Faut faire attention. Dit Antoine.

- On va devoir se battre !! Dit le robot.

- BWAAA, AOUUU. Crie le loup-garou.

Le combat a commencé. P BOUM clac clip hm.

- On l'a eu. Antoine tout content d'avoir battu
le loup-garou. Rentre^{est} chez lui.
Il

Fin

Lune c'est lizanne

J'ai dans ma voiture
Quelle torture!
Une guitare
Comme Tartare

J'ai dans ma poche
Oh! que c'est cruel!
Un grand T-rice
Qui s'appelle tinea.

J'ai dans mon casier
C'est fantastique!
Une salle de cinéma
Appelée Adriana

J'ai dans mon assiette
C'est trop chouette!
Une balayette
Qui s'appelle Variette.

J'ai dans ma cassette
Lune c'est drôle!
Une girolle
Comme stentole

Judith