(RÉ)APPRENDRE À LIRE DES TEXTES DE JEUNES SCRIPTEURS ?

Marielle Besnard, Marie-Laure Elalouf

► To cite this version:

Marielle Besnard, Marie-Laure Elalouf. (RÉ)APPRENDRE À LIRE DES TEXTES DE JEUNES SCRIPTEURS ?. Le Français Aujourd'hui, 2018, 10.3917/lfa.203.0073 . hal-03161571

HAL Id: hal-03161571

<https://hal.science/hal-03161571>

Submitted on 12 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

(Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ?

Marielle Besnard & Marie-Laure Elalouf

En 2000, avec l'ouvrage *Apprendre à lire des textes d'enfants*, les chercheurs réunis autour de Claudine Fabre-Cols proposaient une démarche fondée sur des options susceptibles de dépasser les oppositions entre la dimension sociale et individuelle de l'activité d'écriture, les apprentissages formels et textuels, la prise en compte de la diversité linguistique et la norme. Cet apprentissage, instituant les élèves comme êtres de langage, dialoguant avec leurs lecteurs dans leurs textes en devenir, continue de rencontrer de nombreuses résistances (Elalouf, 2016). En explicitant les enjeux d'un changement de regard porté sur les productions d'élèves, les programmes de 2015 enjoignent les enseignants de modifier des pratiques solidement ancrées dans la profession.

Or, une telle transformation est couteuse ; elle nécessite de nombreux déplacements que les professeurs ne s'autorisent pas toujours, pris entre les contraintes institutionnelles, leurs représentations des attentes sociétales et des capacités de leurs élèves. Après avoir rappelé la nature de ces obstacles, l'article s'attache à montrer comment ces résistances peuvent être travaillées en formation, à travers l'itinéraire d'une enseignante engagée dans une réflexion universitaire sur sa propre pratique (Besnard, 2015, 2017). La première étape a consisté à s'interroger sur la réception de textes d'élèves en s'inspirant du modèle extrascolaire des ateliers d'écriture. Cependant, dans bien des cas, adresser aux élèves une réponse de lecteur et non de correcteur ne suffit pas à faire évoluer leurs textes : c'est tout le processus d'élaboration qui demande à être reconsidéré, en faisant place à des textes intermédiaires aux fonctions variées (Chabanne, Bucheton, 2002). Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre passe en effet par des traces nombreuses et diversifiées et place l'enseignant devant de nouveaux dilemmes. Comment peut-il intervenir sur toutes ces productions ? Est-ce possible ? Est-ce même souhaitable ? Nous essaierons de répondre à ces questions en étudiant un corpus de textes intermédiaires produits par une classe de 6^e lors de deux séquences d'enseignement.

Des pratiques stables minorant l'écriture

L'écriture continue de pâtir de son double statut, l'outil d'évaluation prenant le pas sur l'objet d'apprentissage. Le constat fondateur de la didactique de l'écriture (Charolles et al. 1989), confirmé par l'étude des dossiers de CAPES interne par Sylvie Plane et plus récemment par les RAEP¹, continue de se vérifier. Très critiquée lors de son introduction en 1996, la séquence s'est durablement installée comme une réponse à l'articulation des sous-domaines du français pilotée par la lecture, à laquelle est attachée l'identité culturelle des enseignants de lettres. Bien qu'une conception trop rigide ait montré ses limites, les manuels, les sites institutionnels ou professionnels continuent à proposer un modèle privilégiant l'entrée par la lecture. Les activités d'écriture s'en trouvent réduites et sont souvent rejetées en toute fin de séquence, place confortée par la pression institutionnelle de l'évaluation. L'injonction que tout texte écrit par un élève doit être corrigé et noté reste prégnante. Faire écrire davantage les élèves accroîtrait la charge de travail sans contrepartie tangible, au regard de la faible prise en compte par les élèves d'annotations déjà jugées chronophages.

Si l'écrit est envisagé dans toutes ses finalités, comme le préconisent les programmes 2015, c'est l'écologie d'un système stable qui se trouve ébranlée : quel temps dédier à l'écrit pour penser (réagir à une lecture ou préparer une lecture), pour apprendre (synthèse de recherches), pour se sentir auteur, pour apprendre à travailler un texte (réécriture de textes, notes d'intentions, partages d'expériences d'auteurs) ? L'écrit devenant multiple envahit le temps de la classe ; les textes sont nombreux, ont besoin d'un espace propre (cahier d'écriture ou cahier de brouillon). Il faut atteindre la dernière phrase du programme de cycle 3² consacré à l'écriture pour trouver : « Tous les écrits produits ne donnent pas lieu à correction systématique et l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la

¹ RAEP : reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle.

² Les ajustements du BO du 26 juillet 2018 ne sont pas revenus sur cette indication.

révision de leurs écrits ». Mais encore faut-il encore accompagner des remaniements aussi considérables.

Restaurer un dialogue autour des textes d'élèves

Si les élèves sont amenés à écrire de plus en plus de textes, le professeur doit réapprendre à les lire ou plus exactement mettre en place des lectures plurielles. Ne pouvant plus se servir d'un seul modèle de lecture, il lui faut ouvrir la palette des lectures. C'est bien répondre à la question essentielle : « Que faire des textes d'élèves ? » : les lire, pas tous, et pas toujours de la même manière. Cette compétence à lire des textes d'élèves de manière variée et adaptée devient une nouvelle compétence professionnelle qui, si elle est encore liée à la notion d'évaluation (au sens de chercher de la valeur), devient cependant une activité qui demande à être repensée.

Partant de l'observation compréhensive des postures variées et mêlées qu'adopte le professeur en lisant des textes d'élèves (Pilorgé, 2010), il s'agit de créer les conditions d'un vrai dialogue autour du texte en s'interrogeant sur la fonction des annotations. Quand l'élève reçoit son travail, les annotations désincarnées ne lui « parlent » pas ; il est le plus souvent intéressé par ce que le professeur peut avoir dit de son texte. On sait combien le don d'un texte engage l'élève et nombreux sont ceux qui souhaitent lire leur production si le climat de classe instauré par l'enseignant est basé sur la confiance et le respect. Ce cadre est essentiel, il se construit au fil de l'année. Les réticences du début font place aux demandes de lecture multiples, qu'il faut parfois limiter à regret.

La rencontre d'auteurs et de lecteurs au sein de la classe

Comme le rappellent les programmes actuels après Catherine Tauveron, si l'élève ne rencontre pas de lecteur, il ne peut être auteur. Or quelles sont les principales caractéristiques de cette lecture ? Elle est d'abord l'expression d'une subjectivité et n'est pas compatible avec des grilles d'évaluation couramment utilisées dans les classes. Elle est globale et non pointilliste ou pointilleuse, elle cherche à rendre compte d'une impression produite par le texte lu ; elle propose à l'auteur d'explorer une ou plusieurs voies que le texte aurait en germe et que l'enseignant, lecteur et scripteur professionnel, perçoit alors que l'auteur ne les voit pas (Elalouf, 2005). Cette lecture ne risque-t-elle pas de prendre à l'enseignant un temps considérable, rendant alors cette lecture occasionnelle voire exceptionnelle ? C'est ce que nous avons tenté d'expérimenter avec une classe de 6^e d'un établissement accueillant une population plutôt privilégiée mais aussi, comme c'est le cas dans nombre d'établissements, très hétérogène.

Au cours d'une séquence consacrée à la poésie, l'enseignante a étudié avec ses élèves le poème de Jacques Prévert, *Déjeuner du matin*. Suite à cette lecture, la consigne d'écriture suivante a été donnée : « En imitant la structure du texte de Prévert, racontez un voyage (réel ou imaginaire) au passé composé. Votre texte commencera par « J'ai bouclé ma valise » et se finira par « Elle a agité son mouchoir. Elle est partie ». Les élèves ont écrit pendant une demi-heure sans autre intervention de l'enseignant. Ils ont ensuite été invités à faire lire leur texte à leur voisin puis à un autre lecteur. Chacun a pu donner son avis sur le texte lu. La consigne était la suivante : « lisez le texte de votre voisin et écrivez une ou deux phrases dans lesquelles vous donnez votre avis de lecteur ». Il s'agissait d'observer la manière dont les élèves reçoivent un texte écrit par un pair. À quoi sont-ils sensibles ? Quelle est la visée de leur commentaire ? Cherchent-ils à évaluer la qualité du texte ? Et si oui à l'aune de quels critères ? À exprimer un ressenti ? Avec quels mots ? À donner un conseil ? À créer un lien de complicité ?

La réception des élèves et celle du professeur : enjeux d'un ajustement

Les textes ont circulé et les résultats de cette activité permettent de tracer dans les grandes lignes le portrait de l'élève lecteur de textes de ses pairs. Mieux connaître la réception des élèves devait permettre au professeur d'adopter une posture plus proche de la leur, non pour baisser le niveau des exigences mais pour engager le dialogue didactique. Or c'est bien ce que le texte cherche à dire qui a retenu l'attention. Des textes très déficients, du point de vue de l'enseignant, ont ainsi recueilli au moins un commentaire positif. Le vocabulaire mélioratif est abondant, les élèves lecteurs cherchent à retrouver

dans le texte une proximité avec une personne qu'ils connaissent. Une lecture coopérative, c'est sans doute ce que les élèves attendent de prime abord de leur professeur-lecteur. Il est intéressant de noter que les élèves s'efforcent d'engager un dialogue avec l'auteur, interpellé par son prénom ou désigné par le pronom « tu ». L'engagement du lecteur est quant à lui marqué par la quasi présence systématique du pronom « je ». Nous sommes bien loin des commentaires désincarnés et distanciés des enseignants que l'on trouve souvent en tête des copies d'élèves. Il faut que quelqu'un s'adresse à quelqu'un pour que l'acte d'écriture trouve un sens. Cette proximité entre lecteur et auteur est aussi visible à travers le dialogue engagé : le lecteur n'hésitant pas à citer des extraits de texte afin de demander des éclaircissements. Le lecteur fait des propositions à l'auteur afin qu'il améliore son texte jugé trop court, trop long, obscur, peu détaillé.

Certains commentaires miment un peu maladroitement les annotations habituelles d'un enseignant. D'autres prouvent une lecture attentive et un désir d'entrer en dialogue ou du moins de s'intéresser aux enjeux de l'écriture. Les élèves cherchent à retrouver dans le texte une personne sensible : « Joli texte assez triste ça m'étonne de toi » ou se définissent en tant que lecteur : « C'est un bien joli poème, mais tu me connais bien, je l'aurais préféré plus long ». Les élèves sont attentifs à la cohérence du texte et demandent des éclaircissements : « J'aime beaucoup ton idée mais tu devrais plus décrire la Guadeloupe ».

Dans un second temps, l'enseignante a relevé les textes écrits et commentés et s'est inscrite dans la communauté de lecteurs en situant sa réaction par rapport à celle du premier lecteur. Elle s'est inspirée, pour la rédaction de ses commentaires, des interventions orales qui peuvent être faites par les animateurs d'ateliers d'écriture.

Michèle Monte et Corine Robert (2013) présentent ces retours comme un « exercice d'équilibre relationnel ». Elles posent trois principes permettant de saisir cette activité et qui pourraient guider le professeur dans son travail de lecture de textes d'élèves. Le premier principe est celui du don et du contredon. L'élève donne son texte, l'animateur le reçoit et donne un autre texte en échange.

Le professeur, dans son commentaire, s'inscrit dans la communauté de lecteurs du texte et assume pleinement sa lecture subjective en utilisant le pronom personnel « je » et en s'adressant directement à l'auteur :

« Moi, j'aime bien tous les détails que tu donnes »

Le deuxième principe consiste à « tendre un miroir au scripteur pour que celui-ci accède à la conscience de son savoir-faire en actes ». Il s'agit d'explicitier à l'élève les choix d'écriture qu'il a faits, parfois inconsciemment, de lui montrer en quoi ils ont permis au texte de se construire (que la direction soit bonne ou non).

Yann écrit un long texte intitulé « Voyage aux pays des rêves », celui-ci a été apprécié de ses deux lecteurs qui ont salué son « originalité » mais ils lui ont aussi reproché une multitude de détails qui complique la lecture du texte. Le commentaire du professeur permet à Yann de comprendre que son texte doit sans doute beaucoup au voyage d'*Alice au pays des merveilles* comme le prouve la présence en fin de texte du personnage de la lapine.

« J'ai apprécié ce voyage qui m'a rappelé celui vécu par le personnage d'*Alice au pays des merveilles*. Tu aurais pu davantage te centrer sur la rencontre avec le personnage de la lapine qui prend de l'importance dans ton texte car c'est lui qui pleure et qui agite son mouchoir ».

Enfin, les auteurs, en utilisant la métaphore du ricochet sur l'eau, posent un dernier principe : « Le retour relance l'écriture comme la surface de l'eau permet le ricochet », l'animateur donne au scripteur « des pistes pour que le texte se débarrasse de ses faiblesses et/ ou déploie ses points forts ».

Pour reprendre le texte de Yann, on peut ainsi lui proposer de développer sa rencontre avec le personnage de la lapine afin de mieux préparer son lecteur à la chute de son texte.

« Tu pourrais ajouter un petit passage pour expliquer quels sont les liens qui se sont créés entre le narrateur-personnage et la lapine. Pourquoi pleure-t-elle à la fin du texte ? ».

Pour résumer, le commentaire du texte de l'élève par le professeur pourrait suivre les principes suivants : il assume sa subjectivité (écriture à la première personne, expression d'une émotion de lecteur), il explicite à l'auteur les choix d'écriture avec leurs réussites et leurs faiblesses, il ouvre des pistes permettant de réécrire le texte, de le considérer comme un écrit « en devenir ».

Quelques effets observés de cet ajustement

Il n'est pas sûr que l'écriture de ce texte de lecteur prenne plus de temps que le relevé exhaustif de toutes les erreurs linguistiques, le surlignement par des vagues des passages de texte maladroits ou mal exprimés. Le travail sur le code doit aussi bien sûr être envisagé, mais il peut être mené de manière ciblée. L'intervention du professeur peut porter sur un point de langue précis, celui étudié lors de la séquence ou peut se circonscrire à un passage du texte. Il est aussi possible de noter la difficulté linguistique remarquée et de proposer en classe une remédiation permettant aux élèves de relire leur texte et de se corriger.

Quelques jours après cette séance de travail, les élèves ont été invités à améliorer leur premier jet à la lumière des commentaires de leur camarade et de leur professeur. Il est à noter que tous les élèves se sont pliés à l'exercice et aucun d'entre eux n'a souhaité refaire un nouveau texte. Ce point est important car souvent les élèves, et en particulier les plus fragiles, préfèrent commencer un nouveau texte plutôt que de revenir sur un premier jet. Un texte, corrigé par le professeur, parfois lacéré de rouge, se dérobe à son auteur. Celui-ci ne le reconnaît plus. Par une correction trop exhaustive, le professeur risque de déposséder l'élève de son travail. Le texte n'a plus d'auteur. Il faut également noter que les élèves se sont appliqués à répondre aux différents commentaires et en particulier à ceux qui portaient sur une demande d'explicitation, sur la nécessité d'un développement. Si les élèves ne lisent pas toujours les nombreuses annotations portées au fil de leur travail, il semble qu'ils soient plus enclins à lire un court texte résumant en fin de travail les impressions de lecteur.

Implications à l'échelle de la séquence didactique

Toutefois, tous les élèves ne s'engagent pas également dans l'écriture. Certains textes restent éloignés des attentes scolaires et sociales, certains brouillons linéaires n'évoluent guère. Enseigner l'écriture suppose d'appréhender dans toutes ses dimensions le rapport à l'écriture (Barré de Miniac, 2000). Les programmes 2015 postulent qu'un plus grand recours à l'écrit permettra de laisser le temps à la pensée de s'exprimer, de se construire par tâtonnements et reprises et toujours dans l'échange. Le travail de l'enseignant, quand il pense la séquence, se modifie donc. Il consiste à déterminer quels sont les formes d'écrits à proposer, à quels moments de la séquence, pour quel gain. La pratique régulière de l'écriture permet de dédramatiser l'acte d'écriture en offrant des temps pour élaborer une pensée. La parole écrite peut ainsi être lue, relue et reconvoquée à différents moments de la séquence et contribue à faire prendre conscience aux élèves du chemin parcouru vers l'élaboration de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences.

L'écrit va donc trouver sa place à différents moments de la séquence, chaque fois qu'il s'agit de brouillonner ses idées, d'échanger sur ses représentations, de les faire évoluer, de réunir des idées, de les organiser. Ces écrits sont des écrits de travail comme les esquisses d'un artiste : des essais, des variations, des notes d'intentions, ils sont divers et ne visent pas obligatoirement à aboutir en fin de parcours à un chef d'œuvre³.

Le pouvoir réflexif de l'écrit à l'épreuve

Une séquence menée avec une classe de 6^e a été l'occasion de s'interroger sur la place des activités écrites, sur le choix de formes d'écriture et sur leur efficience. Étant donné que ces écrits ne sont pas normés, ne peuvent pas être rapprochés d'un modèle de référence, l'enseignant entre dans un univers inconnu. Dans le temps limité de la classe, il est légitime de s'interroger sur l'utilité de ces types d'écrits qui réduisent le temps où l'on parle et où l'on lit.

Dans le cadre du dispositif, le « Prix des Incorruptibles », une classe de 6^e a eu l'opportunité de rencontrer un auteur faisant partie de la sélection. L'enseignante propose alors d'écrire un compte-rendu de cette rencontre et de le publier sous la forme d'un billet sur le blog de la classe. Le blog est un

³ Pour une étude de la place de ces écrits dans les actuels manuels de cycle 3, <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/manuels-scolaires/>

lieu d'échanges avec une classe de l'école primaire du secteur, également engagée dans ce prix mais qui n'a pas la chance de rencontrer un écrivain. Lors d'une première séance, les élèves rédigent les questions qu'ils envisagent de poser à l'auteur. L'élaboration de celles-ci se déroule en classe entière : visite du blog de l'auteur, lecture de quelques critiques de ses livres et rédaction collective des questions qui sont classées en deux grandes rubriques, celles qui relèvent de la vie de l'auteur et celles qui portent sur son travail. Pendant la rencontre, les élèves ne prennent aucune note, la séance consécutive à la rencontre s'ouvre sur un échange oral qui permet à chacun de réagir. Les élèves sont avant tout marqués par leur rencontre avec une personne et non avec un auteur, ils échangent sur ses qualités humaines ; d'autre part, ils aiment à raconter et à se raconter les nombreuses anecdotes que l'auteur leur a rapportées pour expliquer les origines de son roman. Il faut donc donner maintenant aux élèves les moyens de prendre du recul avec leur expérience et c'est ce que l'écrit permet. Comme l'ont montré les travaux de Jean-Paul Bernié (1996), l'écriture d'un compte-rendu est une tâche complexe qui demande à chaque élève de faire un certain nombre de choix : que retenir de la rencontre ? Quelle organisation donner au texte produit ? Quelle place pour la subjectivité dans mon texte ? Quelle prise en compte de mon destinataire ? L'enseignante juge nécessaire de passer par un écrit intermédiaire avant même de demander l'écriture d'un texte de type brouillon linéaire. Elle propose donc aux élèves de faire la liste de ce qu'ils ne voudraient pas oublier de leur rencontre avec l'auteur. Micheline Cellier et Patrick Demougin (2002) ont grâce à un dispositif pédagogique expérimenté en CE1 montré que la liste est un « outil personnel, intermédiaire et réflexif ». L'inventaire et surtout le classement sont des outils de la pensée abstraite : la liste demande de sélectionner l'essentiel, elle est aussi une mise en mots de la pensée car les élèves utiliseront pour la constituer non seulement des mots mais aussi des groupes syntaxiques et même des phrases.

Le corpus de textes recueillis permet d'analyser la manière dont de jeunes scripteurs parviennent à mettre en mots une expérience, à penser une première organisation textuelle.

Nous avons retenu un certain nombre de critères pour évaluer le travail fourni par les élèves : l'organisation de la liste, les traces de l'énonciation, les éléments retenus liés au travail de l'écrivain, ceux relevant de la personne de l'auteur.

Analyser des écrits de travail

Les listes produites par les élèves en une vingtaine de minutes sont de vrais textes qui dépassent l'écriture lapidaire et sèche que l'on peut associer à l'idée de liste. Les textes produits sont relativement développés, les marques de subjectivité sont nombreuses, des choix énonciatifs se dessinent. Les élèves, à partir de leurs représentations de la liste, ont enrichi le modèle et l'ont adapté à la situation d'écriture. Ils ont gardé de la liste l'idée de régularité, de symétrie de construction d'où les nombreuses anaphores mais ils ont eu recours aux phrases, aux liens logiques pour exprimer leur pensée. Leurs listes se caractérisent aussi par la présence d'un vocabulaire varié et riche, les élèves ont réutilisé des mots et expressions entendus lors de la rencontre avec l'auteur mais aussi lors du premier échange en classe entière. La liste semble être un espace où il est possible de prendre des risques, risque d'utiliser des tournures de phrases complexes ou des mots qui n'appartiennent pas au vocabulaire actif des élèves. La liste a donc pleinement joué son rôle de texte intermédiaire : en vingt minutes, ils ont produit un écrit leur permettant de se projeter vers le compte-rendu. Il ne s'agit pas pour le professeur de corriger ces listes et de les évaluer. Il peut simplement, par une annotation, indiquer à l'élève ce qui mérite d'être développé, ce qui manque. On peut imaginer un travail de groupe autour des listes produites ou la lecture des listes. Il est important que les élèves confrontent leurs écrits et prennent conscience que les stratégies d'écriture sont variées. Le texte intermédiaire peut s'inspirer d'un modèle donné par l'enseignant mais toute rigidité serait contre-productive car chacun entre en écriture à sa manière et à son rythme. À partir du modèle de la liste que chacun s'est construit dans la vie courante, comme ont pu le montrer les travaux de Marie-Claude Penloup (1999) sur les pratiques extrascolaires des collégiens, ou à travers des expériences scolaires dans différentes disciplines, les élèves ont produit des textes parfois très différents et pourtant tout aussi acceptables.

La séquence se poursuit par l'écriture d'un second texte à partir du premier : les élèves passent ainsi à la rédaction de leur billet et font le compte-rendu de leur rencontre avec l'auteur. Une troisième séance d'écriture en accompagnement personnalisé permettra de finaliser l'écriture des billets.

Nous choisissons de reproduire un texte d'élève appartenant au corpus recueilli (voir Annexe). Celui-ci est significatif si l'on cherche à analyser le processus d'élaboration du compte-rendu à partir de l'avant texte de la liste.

S. pour répondre à la consigne, produit un premier texte intermédiaire sous la forme d'une liste. C'est l'anaphore du subordonnant « quand » qui en marque la structure. Celle-ci est relativement réduite au regard du temps laissé pour écrire. S. a retenu, comme beaucoup de ses camarades, l'anecdote du chiot et a été impressionné par le nombre de publications de l'auteur, y compris à l'étranger. Enfin, il est dans l'émotion de la rencontre. Il est à noter que dès la première activité d'écriture, l'écriture textuelle s'ébauche dans la rédaction d'une phrase complexe et la prise en compte, à travers la parenthèse, d'un lecteur.

Ainsi le texte destiné au blog de la classe se construit progressivement par des prolongements successifs, des ajouts ou des suppressions. Les idées présentes dans la liste réapparaissent dans le second texte, elles ont été réorganisées ; l'anecdote du chiot est présentée non comme une simple anecdote mais comme une source d'inspiration et donne une information intéressante sur le travail de l'auteur. D'autres éléments, à juste titre, n'ont pas été retenus : ils relevaient de la seule subjectivité (« L'impression que c'était court ») ou n'avaient pas leur place dans un compte-rendu (« son regard fluide »). Au final, le texte produit, malgré ses écarts à la norme, répond bien à la consigne, développe un vocabulaire précis et juste.

Sur les 28 élèves, 23 se sont emparés de cette modalité pour organiser un texte selon un point de vue subjectif tout en s'appropriant des constructions et un vocabulaire apporté par l'enseignant dans l'échange oral. Les autres sont allés directement au compte rendu, second écrit intermédiaire demandé.

La séquence est ainsi l'espace qui autorise le déploiement progressif de tous les écrits, elle articule les activités écrites et orales, organise les moments d'échanges entre l'élève et l'enseignant, entre l'élève et ses pairs. Le professeur n'abandonne en rien ses exigences, elles sont au contraire élevées. Il attend de ses élèves qu'ils soient capables de recourir souvent à l'écrit, qu'ils utilisent des formes variées d'écriture, qu'ils les adaptent pour les rendre efficaces. Enseigner ce rapport à l'écrit, construire ce lien à l'écriture, tel est le nouveau rôle de l'enseignant.

Pour conclure

La lecture des textes des élèves, la ou plus exactement les lectures des textes par l'enseignant, bien sûr, mais aussi par les pairs sont des pratiques documentées depuis longtemps du point de vue de leurs effets sur les apprentissages des élèves (Halté, 1989, Garcia-Debanc, 1990), mais qui restent minoritaires. L'article s'est efforcé d'adopter le point de vue de l'enseignant qui doit composer entre l'injonction normative et les incertitudes interprétatives. Instaurer un dialogue autour des textes d'élèves appelle des gestes d'ajustement très fins mais aussi une redistribution des formes et fonctions de l'écrit à l'échelle d'une séquence problématisée. En recueillant un corpus de l'ensemble des textes intermédiaires produits par une classe de 6^e lors de deux séquences et en les constituant en corpus transcrit et annoté (Boré et Elalouf, 2017⁴), nous avons voulu montrer que ces textes intermédiaires appelaient des formes de lecture variées, inscrites dans le temps, mais aussi que les multiples formes de retours sur un texte pouvaient s'enseigner.

Annexe : texte d'élève scanné

Bibliographie

- BARRE-DE-MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.
- BERNIÉ, J.-P. (1996) : À propos du compte rendu, du « temps figuré » de l'expérience au « temps refiguré » de l'institution. Rapport de recherche (2 tomes), tome 1. Université de Bordeaux II.

⁴ <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>

- BESNARD, M. (2015). *Réapprendre à lire des textes de collégiens*. Mémoire réalisé dans le cadre du parcours *Formation de formateurs d'enseignants* de la mention MEEF4 de l'Université de Cergy-Pontoise, Pratiques et ingénierie de la formation, sous la direction de M.-L. Elalouf.
- BESNARD, M. (2017). *Les écrits intermédiaires des élèves*. Mémoire réalisé dans le cadre du parcours *Recherche en éducation, didactique et formation* de la mention MEEF4, Pratiques et ingénierie de la formation, de l'Université de Cergy-Pontoise, sous la direction de M.-L. Elalouf.
- CELLIER, M. & DEMOUGIN, P. (2002). La liste, un écrit réflexif ? In J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, 73-98. Paris : PUF.
- CHAROLLES, M., HALTÉ, J.-F., MASSERON, C., PETITJEAN, A. (1989). Pour une didactique de l'écriture. *Pratiques*, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- BORÉ, C. & ELALOUF, M.-L. (2017). Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. In C. Doquet, J. David et S. Fleury, *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement* 31-63. *Corpus*, revue annelle de l'UMR 7320.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard porté sur l'écriture des élèves*. Paris : Delagrave.
- ELALOUF, M.-L. (dir.) (2005). *Ecrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.
- ELALOUF, M.-L. (2016). « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014 », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3150> ; DOI : 10.4000/pratiques.3150
- FABRE-COLS, C. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, Collection Didactique des textes.
- HALTÉ, J.-F. (1989). Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. In M. Charolles, J.-F. Halté, C. Masseron et A. Petitjean, *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de Metz.
- MONTE, M et ROBERT, C. (2013). Les « retours » écrits de l'animateur sur les textes écrits en atelier. Principes et effets. In V. Houdart-Merot et C. Mongenot (dir.) *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion, 359-386.
- PENLOUP, M.-C. (1999). L'écriture extrascolaire des collégiens, des constats aux perspectives didactiques. Paris, ESF.
- PILOGÉ, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et la posture de correcteur : le traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145-146 | 2010, 85-103.