



Histoire personnelle et écriture

Concilier histoire personnelle et apprentissage de l'écriture. Récit d'une recherche action.

RÉSUMÉ

Apprendre à écrire suppose la mise en place de situations qui permettent à l'enfant de s'approprier comme « une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier » (Bucheton, 2014, p. 11). Cet article présente une recherche-action de type collaboratif, effectuée avec deux enseignantes de REP+, qui s'interroge sur ce que la mise en place de telles situations implique pour des enfants de CE1 qui entrent dans l'écrit, tant au niveau du choix des situations que de la posture enseignante. Comment faciliter l'accès à l'écriture tout en permettant aux élèves d'avancer dans l'acquisition des codes de la langue ? Comment aider les enfants à prendre conscience de leurs potentialités tout en balisant les progrès et le travail à faire ? Il s'agit de concilier didactique de l'écriture et perspective clinique d'éducation et de la formation (Lani-Bayle, 2010). Les résultats de la recherche plaident pour le choix et la mise en œuvre de situations d'écriture, où l'enfant puisse se projeter comme personne porteuse d'une parole. Cela passe par une réflexion sur les modalités de travail des compétences d'écriture, où la réécriture fait plutôt place à une succession de nouvelles écritures.

Bruno HUBERT,
Chercheur associé au CREN,
ESPE de l'Académie de
Nantes, Université de Nantes

MOTS CLÉS :

histoire familiale, histoire scolaire, récit de vie, didactique de l'écriture

Comment aider les enfants à prendre conscience de leurs potentialités.

La recherche rapportée dans cet article s'ancre dans la difficulté rencontrée par deux enseignantes de Réseau d'Education Prioritaire (REP+) pour engager les enfants de Cours Élémentaire 1 dans une écriture excédant l'étendue d'une phrase d'une part et pour améliorer cette première production d'autre part. Comment faciliter l'accès à l'écriture tout en permettant aux élèves d'avancer dans l'acquisition des codes de la langue ? Comment aider les enfants à prendre conscience de leurs potentialités tout en balisant les progrès et le travail à faire ? Dans la lignée d'une étude précédente (Hubert, 2014) qui s'était intéressée, dans une classe de cours moyen composée de 23 enfants dont la moitié d'origine étrangère, aux liens qui se tissent entre le travail d'histoire de vie en contexte scolaire et l'étude de la migration, nous continuons à montrer que, pour des enfants de cycle 2, l'entrée dans l'écriture est conditionnée par le choix des situations et la posture qu'elle implique, tant au niveau de l'élève que de l'enseignant. Il s'agit de recherches-actions au sens de René Barbier (1996, p. 48) : « Pas de recherche-action sans participation collective. Il faut entendre ici le mot "participation" dans son sens le plus fort épistémologiquement : on ne peut rien connaître de ce qui nous intéresse (le monde affectif) sans que nous soyons partie prenante, actants dans la recherche. »

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Apprendre à écrire suppose la mise en place de situations qui permettent à l'enfant de s'appréhender comme « une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier » (Bucheton, 2014, p. 11). Mais qu'est-ce que cela signifie pour un enfant de CE1 qui entre dans l'écrit ? La

recherche s'inscrit au croisement de deux cadres théoriques : celui de la didactique de l'écriture et celui des approches biographiques, l'écriture étant aussi utilisée dans une perspective clinique dialogique (Lani-Bayle, 2010), c'est-à-dire pour prendre soin de la personne en formation. Les élèves sont ici considérés comme des « sujets » parlant et écrivant ; même s'ils débutent dans cet exercice de l'expression. Les Instructions Officielles françaises de 2015 et de 2016, qu'il s'agisse de l'école maternelle ou de l'école élémentaire, vont bien dans ce sens : « La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral à l'écrit ». Mais ces Instructions constituent un véritable changement de paradigme car elles se heurtent à une tradition française bien ancrée qui veut qu'il faille savoir lire avant de savoir écrire. Cet héritage, depuis les travaux d'Emilia Ferreiro (1990), a été largement contredit par la Recherche, cependant le constat établi par les Inspecteurs de l'Education Nationale (rapport juin 2013) demeure celui d'une trop faible place de l'écrit dans les pratiques majoritaires de cycle 2, avec des enjeux forts quant à l'illettrisme. Cette tendance a d'ailleurs été jusqu'alors confortée par des méthodes du commerce qui oscillent souvent entre très peu d'écriture et des propositions très littéraires dans lesquelles les enseignants ont beaucoup de difficultés à faire rentrer les enfants.

Cette primauté de la lecture se double d'une vision de l'écriture qui se focalise trop rapidement sur ses aspects techniques, normatifs, et fait quelquefois obstacle à cette idée qu'écrire c'est d'abord se dire et avoir quelque chose à dire : « L'écrit scolaire est ainsi produit dans un souci de conformité à ce qui est supposé attendu par le correcteur (...) en écrivant un élément de son vécu, l'élève doit d'abord prouver ses compétences linguistiques

tiques » (Bishop, 2006, p. 23). C'est précisément ce rapport à l'écriture comme trace de soi que la présente recherche se propose d'explorer. Dans notre travail sur les cahiers d'écolier (Hubert, 2012), nous nous sommes en effet aperçu que beaucoup d'adultes conservaient leurs cahiers de cycle 2 parce qu'ils prenaient plaisir à retrouver leur vécu d'enfant ; nous avons donc eu envie de renverser les choses en proposant dans cette classe de CE1 (22 élèves) des sujets d'écriture qui engagent la personne de l'enfant. Le choix opéré pour cette recherche-action a été d'utiliser le dispositif « Plus de Maîtres que de Classe » et d'aménager une fois par semaine pour chaque enfant un atelier d'écriture avec trois objectifs principaux : 1) Que chaque enfant soit enrôlé dans l'écriture, 2) Qu'il y ait progressivement une augmentation de la longueur de leurs écrits et 3) Que parallèlement soit interrogée la dimension qualitative de leurs écrits. A l'issue de chaque semaine avait lieu un échange entre la professeure des écoles titulaire de la classe, la P.M.C. (Plus de Maître que de Classe) et le chercheur, afin d'évaluer les trois critères. Le travail de collaboration avait pour objectif de construire des ateliers d'écriture par petits groupes (8 élèves) s'appuyant sur l'expression personnelle des élèves et favorisant les relances d'écriture, pour progressivement instaurer l'inscription dans un texte. Les données recueillies ont donc été les productions des 22 élèves mais également l'enregistrement audio de certaines réunions de l'équipe. Mentionnons que le chercheur ne connaissait pas au préalable les deux enseignantes qui ont sollicité un accompagnement auprès de leur Inspecteur sur les objectifs déjà mentionnés. Etant donné le mode de travail adopté (narration des situations vécues avec les élèves et analyse commune à partir de ces situations), la recherche se situe dans une perspective phénoménologique, ce qu'on retrouve également dans l'exposé des

données et des résultats.

ENRÔLER DANS L'ÉCRITURE

Différentes situations ont été proposées aux groupes d'enfants, d'abord pour déclencher l'expression individuelle des parcours singuliers (Delory-Momberger, 2009), notamment à partir de l'oralisation, de dessins, de photos, d'objets personnels rapportés (Hubert, 2014). L'histoire singulière entre à l'école et sort ainsi du silence pour exister dans le langage, et le passage à l'écrit, même s'il est difficile, installe progressivement chez l'enfant l'intuition qu'il a quelque chose à dire et qu'il peut s'engager dans la quête d'une position subjective (Bucheton & Chabanne, 2002). La première situation demandait aux enfants au bout d'une semaine de classe de produire un énoncé du type : « Je suis content d'être au CE1 parce que... » ou « Je ne suis pas content d'être au CE1 parce que... ». Une première phase a eu lieu où les enfants ont d'abord réfléchi individuellement pendant un temps au sujet avant de choisir sur la table parmi des têtes « contentes » ou « pas contentes », pour dire comment ils se sentaient au bout d'une semaine d'école. Les enfants ont tour à tour fait leur choix et l'ont justifié oralement (Moi, je suis content parce que j'ai lu telle histoire avec ma nouvelle maîtresse, je suis avec mon copain Mathis... /Je ne suis pas content parce que je préfère les vacances, je voulais rester à la maison, je n'aime pas l'école...). La phase suivante consiste à mettre par écrit, individuellement, ce qui a été dit par chacun. Immédiatement les élèves diront qu'ils ne savent pas écrire tel ou tel mot... Pour les rassurer, proposition est faite par la maîtresse d'écrire ensemble le début. Chacun essaie donc d'encoder : « Je suis content » ou « Je ne suis pas content » puis « parce que » sur l'ardoise et la version normée sera donnée ; après avoir largement valorisé les réussites, chacun continuera tout seul. Etre contraint de se positionner, de

L'histoire singulière entre à l'école et sort du silence pour exister dans le langage.

un accompagnement auprès de leur Inspecteur sur les objectifs déjà mentionnés. Etant donné le mode de travail adopté (narration des situations vécues avec les élèves et analyse commune à partir de ces situations), la recherche se situe dans une perspective phénoménologique, ce qu'on retrouve également dans l'exposé des

dire et d'écrire, va peu à peu contribuer à construire chez l'enfant une représentation de l'écriture comme acte pour se définir. Certains oseront s'en emparer : « *Je ne suis pas content d'être en CE1 parce que maman me réveille to* » (Rémi).

Il importe de d'abord créer la confiance pour que tous acceptent de se lancer dans l'écriture. L'acceptation de l'approximation contribue à instaurer ce climat. En outre, apprendre à écrire nécessite de se confronter à l'inconnu. Même s'il déstabilise, c'est l'encodage qui place le mieux l'élève dans la position de tâtonnement que constitue l'écriture. Dès le début, la posture du professeur s'avère essentielle : ne pas faire à la place mais valoriser l'effort pour

Apprendre à écrire nécessite de se confronter à l'inconnu.

que les enfants aient envie de réitérer ce qui représente une prise de risque. A cet égard, l'étayage du petit groupe de pairs participe aussi à instaurer un climat propice pour que tous osent. A l'issue de la première séance qui a duré environ trente minutes, chacun a réussi à produire une petite extension à l'amorce initiale. Lors de la deuxième séance, l'enseignante a relu au petit groupe ce qui avait été élaboré auparavant : « *Je suis contente parce que je suis en CE1 et c'est jengale (génial)* » (Mariane 1). Les élèves se sont exprimés après chaque lecture sur ce qu'ils avaient entendu : il manque un mot/tu n'as pas expliqué pourquoi... Ils ont ensuite repris leur texte et essayé de poursuivre : « *Je suis contente parce que je suis en CE1 et c'est génial. On naprans plein de chos a desiné a écrire et a la pisine on napran a nagé. et on se fait plein damis les maîtresse son très jantile* » (Mariane 2). Une version tapée et corrigée sera ensuite fournie à chaque élève qui relira sa production à la professeure, pointera d'abord ses réussites et s'exprimera sur certaines erreurs. Mariane s'arrêtera surtout sur « on apprend » et le fait qu'elle entend le son [n] quand elle se dit sa phrase. Rien ne sert de vouloir que Mariane tire profit de toutes ses erreurs, cela crée une sur-

charge cognitive. Dans l'entretien qui a suivi avec les deux enseignantes, c'est le point sur lequel nous nous sommes arrêtés : la difficulté pour l'adulte à se montrer prudent sur la correction et à ne pas griller les étapes ; nous reviendrons régulièrement au fil de l'expérience sur cette nécessité, pour ne pas casser l'envie d'écrire, d'aller doucement sur l'acquisition de la norme. Dans les entretiens avec les enfants qui suivent les phases d'écriture, le rapport à la norme est primordial pour construire peu à peu l'idée qu'on n'écrit pas comme on veut. Mais il semble qu'il faille d'abord plus instaurer le rapport à la norme que la norme elle-même. Aller trop vite vers la norme tue la dynamique d'écriture alors que l'envie d'écrire conduira à la norme, si on sait être patient. Un élève de cycle 2 ne peut d'emblée savoir tout écrire, d'où la nécessité de dégager des priorités : « *Je suis contente parce qu'en CE1 j'apran à faire des nouvelle majuscule ataché et a faire des mat difisile comme 60+4 = 64. ausi à écrire des texte* » (Amélia). Amélia remarquera d'elle-même qu'elle a oublié plein de « s ». On va venir tranquillement mais sûrement à la norme, ce qui permettra aussi l'exigence, à condition d'admettre l'approximation de la maternelle dans les productions de cycle 2 et de ne pas vouloir par exemple fixer trop de mots en même temps... Ecrire est une activité de synthèse et suppose de se mettre dans une posture qui nécessite de faire beaucoup de choses à la fois : d'abord il faut avoir quelque chose à dire, ensuite il faut savoir ce qu'on veut dire, d'où l'importance de l'oralisation, notamment pour acquérir le vocabulaire pour pouvoir raconter ; il est aussi nécessaire de se souvenir de ce que l'on veut dire. Il y a également le problème d'une mise en mots dans la syntaxe de la langue. En cycle 2, l'encodage et le principe alphabétique restent à travailler, tout comme le concept de mot et les espaces qui sont associés. Il faut bien entendu également acquérir le geste d'écriture et le tracé des lettres et enchaîner les phrases pour

accéder au texte. Tout cela ne peut se faire sans l'étayage de l'adulte qui va devoir prendre en main certaines dimensions pour éviter une surcharge cognitive.

DES PRODUCTIONS DÉPASSANT LE SCOLAIRE

Nous avons multiplié ce type de sujets d'écriture conciliant sphère personnelle et sphère scolaire. Prenons un autre exemple : on a demandé aux enfants, un peu à l'avance, d'apporter un objet (ou une photographie) important pour eux et leur famille.

Dans un premier temps collectif, chacun présente oralement son objet (ou sa photographie) et explique en quoi il compte pour les membres de sa famille.

Les échanges sont alors favorisés pour renforcer les idées qui peuvent être attachées à cet objet. L'enseignant prend soin de noter l'essentiel de ce qui aura été dit pour chacun. Ensuite chaque enfant a à écrire ce qu'il veut après ce qui a été formulé lors de l'échange. Individuellement chacun relit sa production à l'enseignante qui encourage les élèves. Elyssa a apporté une statue en bois : « *Ma mami a ramener une statue de Bamaco et on la depuis qu'on a déménagé au Mans et on la depuis que je suis dans le ventre de ma maman et mon frère avait mon âge : 8 ans et on la encore et j'ai maintenant 8 ans. On en a deux.* » Lors de la deuxième séance, après s'être remémoré ensemble l'objectif de ce travail, une première version, corrigée et tapée par la professeure, est remise à chacun qui la lit à tous. Cette phase permet de se remettre en mémoire l'écrit précédemment élaboré et de valoriser le travail des élèves. Puis, l'enseignante étale sur la table un jeu de photographies préparées en amont : photographies de lieux, de personnes, de situations parlantes pour les élèves. La consigne suivante a été donnée aux élèves : « Choisissez une photo qui ait un rapport avec ce que vous

avez écrit la dernière fois. Cette photo doit apporter un nouvel élément, une idée nouvelle à votre texte. » Chacun a présenté oralement sa photographie et justifié son choix ; les échanges ont toujours pour but d'aider l'élève à trouver des idées supplémentaires. Ensuite, chacun écrit une suite de son texte. Elyssa a choisi une photo de dame africaine : « *Mais statues je les aime bocooup et maime il y en a une rigolot. Et elle me font penser à ma Mamie que j'aime de tout mon ceour.* » Le texte sera tapé intégralement et les trois étapes seront présentées à la suite avec la photographie de l'objet initial ; individuellement la maîtresse reviendra avec chaque enfant sur sa production. On peut remarquer par exemple qu'Elyssa s'appuie sur la première partie pour orthographier correctement le mot « statue » ; elle sait que « cœur » s'écrit spécifiquement, même si l'ordre des trois lettres n'est pas le bon...

Dépasser le scolaire ne signifie pas se limiter aux écrits fonctionnels mais concerner l'enfant au-delà de l'élève : « Il est doux de savoir que la particularité de sa propre vie si ordinaire, on peut faire émerger des formes où les autres trouveront du sens et se reconnaîtront » (Lejeune, 2006). Toutefois, pour certains se dire ne va pas de soi : Raya n'a rien apporté mais quand vient son tour, elle fait comme si : « *Dans ma vie il y a mon frère, ma soeur et ma mère. J'adore faire des photos avec ma mère et mon frère.* » Pour sa famille, pas question de raconter la maison à l'école et même dans le cadre scolaire les enseignantes n'ont pas le droit de la photographier. Mais cette mise en mots ouvre la voie à l'invention. En favorisant la réécriture, les réarrangements aident à donner à voir, à entendre, à sentir, et peu à peu confèrent à l'écrivain un pouvoir sur ses histoires. Lors de la deuxième séance, Raya choisira une photographie avec deux femmes portant un foulard posant avec un homme et des enfants dans un canapé. Elle écrira : « *J'aime bien ma vie de photos parce qu'il y a des mamans qui parlent avec mon frère et parce que*

Dépasser le scolaire ne signifie pas se limiter aux écrits fonctionnels mais concerner l'enfant au-delà de l'élève.

j'aime bien ma famille. J'ai choisi cette photo parce qu'il y a deux mères, deux sœurs et mon père, toute ma famille. » Raya s'approprie la photographie car elle ne comporte que cinq personnages : trois adultes et deux enfants. Lors du bilan de cette activité, la professeure dira n'avoir jamais vu Raya aussi impliquée dans une situation d'écriture, est-ce parce qu'elle a pu pour une fois exprimer sa singularité dans l'enceinte de l'école sans crainte d'un jugement, parce que la fiction offre cet espace de conciliation, entre invention et réalité (Hubert, 2014) ? Cette préoccupation de ne pas disjoindre monde de l'enfant et monde de l'école, écriture de la personne et écriture de l'élève était déjà présente dès le début du vingtième siècle chez John Dewey avec son école expérimentale de Chicago où il demandait de réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience. On la retrouve chez des pédagogues comme Freinet mais n'a-t-elle pas été un peu oubliée ? : « Nous rétablissons l'unité de la vie de l'enfant. Celui-ci ne laissera plus une partie – et la plus intime – de lui-même à la porte de l'école pour y revêtir une défroque qui, même embellie et modernisée, n'en sera pas moins une chape d'écolier » (Freinet, 1960). Il s'agit de dépasser le simple exercice et de construire le sens de l'écriture : s'exprimer, communiquer à un destinataire absent, garder une trace ou organiser ses idées. Michel Fabre (1996), à l'occasion d'un colloque consacré à Freinet, explicite très bien cette dimension : « Avec le mot d'ordre de l'ancrage des activités scolaires dans le vécu des enfants, Freinet suggère que l'école ne peut avoir de sens pour l'élève que si lire, écrire, compter, observer renvoient à des pratiques sociales qui lui parlent : lecture du journal, établissement des comptes de la coopérative, travail du jardinage ou de la ferme... Mais le génie de Freinet est d'avoir inventé un dispositif où les activités sont à la fois complètement scolaires et aussi peu scolaires que possibles. » Ecrire un

compte-rendu de sa séance de piscine est une activité scolaire, mais le sujet suivant proposé dans le cadre de nos ateliers d'écriture : « Depuis quelques semaines, tu te rends à la piscine des Atlantides. Raconte à tes parents ce qui s'y passe » a énormément motivé les enfants parce qu'il dépasse le scolaire. Peu d'erreurs dans cette production de Louison qui commence à ressembler à un texte : « A la piscine on fait des groupes. Puis on va dans le grand bain. On essaye de nager tout seule avec les trois brassards à chaque bras. Aussi on met la tête dans l'eau en tenant le murt. Si on peut tout seul, on le fait tout seul. Dans le petit bain on ne met rien, il y a des obstacles. On doit sauter ou faire l'étoile de mer entre les deux crocodiles sur le dos ou sur le ventre. Dans le grand bain on saute du plougeoire. La maître nageuse avait mis une petite bankise, après on prend le toboggan et on nage sur le dos. » Le lexique de la piscine avait été encodé au préalable, mais cette activité n'a pris sens pour les enfants que comme étape du projet de communication aux parents. Mobiliser durablement sur les apprentissages pose nécessairement au sujet la question du lien des apprentissages avec sa vie, la dimension de "référence" développée par Gilles Deleuze (1969) et insuffisamment actionnée par le système éducatif français (Hubert, 2012).

DES PRODUCTIONS S'INSCRIVANT DANS LE TEMPS

L'aspect quantitatif est très important pour l'écriture. L'entraînement s'avère primordial : plus les enfants écrivent, plus ils ont envie d'écrire. Beaucoup de savoir-faire vont se mettre en place uniquement par la multiplicité des situations, même si cela ne suffira pas. Chaque sujet proposé sera rituellement exploré à l'occasion d'au moins deux ateliers, ce qui habitue l'élève à reprendre son écrit. Ceux-ci favoriseront plutôt une nouvelle écriture que la réécriture, cette dernière étant surtout pratiquée

Mobiliser durablement sur les apprentissages pose au sujet la question du lien des apprentissages avec sa vie.

Freinet suggère que l'école ne peut avoir de sens pour l'élève que si lire, écrire, compter, observer renvoient à des pratiques sociales qui lui parlent : lecture du journal, établissement des comptes de la coopérative, travail du jardinage ou de la ferme... Mais le génie de Freinet est d'avoir inventé un dispositif où les activités sont à la fois complètement scolaires et aussi peu scolaires que possibles. » Ecrire un

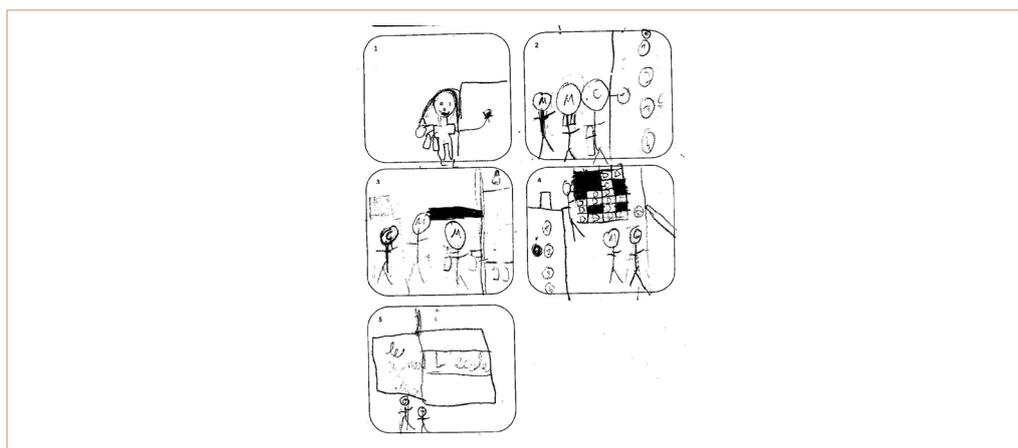
pour la mise au propre d'un écrit à communiquer. Nous avons en effet remarqué que, sans réelles relances, la réécriture se transformait généralement en recopie sans améliorations notables. Nous avons donc souvent plutôt choisi de corriger et retaper les premiers jets pour faciliter la reprise des textes. Dans l'exemple précédent, l'introduction de photographies venait enrichir le processus d'écriture. Arrêtons-nous maintenant sur une autre expérience : « Mon chemin pour aller à l'école le matin ». Pour la première situation, les enfants ont eu le choix entre cinq vignettes à dessiner puis écrire, ou écrire d'emblée, il y a eu les deux cas. Ci-après l'exemple de Clara qui a opté pour la première solution : « *Ma maman fairme la porte. (2) On appelle l'asenseur. Elle va a la poubelle et elle regarde le courier. Après on déssan*

La recherche présentée ici montre qu'il est nécessaire que les situations se répètent pour que les enfants s'approprient l'apprentissage de l'écriture.

une colline. (1) On traverse un passage piéton. On arrive sur le trottoir. Après on re-traverse, on tourne a droite. On voit un parking. On arrive à l'école. Avan de passé le portaille jaconpagne ma petite soeur à l'école les onar de vinci. Ensuite je pase le portaille et ma grande soeur maconpagne en aut ou je vais avec Tiffany ou mes autres copines ». Clara dira à sa maîtresse que c'est plus facile pour elle d'écrire quand elle voit les dessins, ce que nous avons déjà montré dans un article insistant sur la nécessité de jouer avec les enfants sur toutes les dimensions des représentations (Hubert, 2016). Le deuxième atelier proposait d'enrichir le premier jet qui avait été tapé en piochant dans trois boîtes à mots : ce que je fais, ce que je sens, ce que je pense. Dans la première boîte, nous avons mis des étiquettes avec écrit : Je marche. Je chante. Je porte. Je passe par. Je longe. Je tiens. Dans la deuxième : J'écoute. Je touche. Je vois. J'entends. Je sens. Je regarde. J'aperçois. Je scrute. Dans la troisième : Je pense à. Je m'imagine. Je rêve à. J'espère que. Je ressens. J'ai l'impression. Je me prépare à. L'élève devait piocher dans une des boîtes et mettre un numéro dans son texte

pour placer une nouvelle phrase avec le mot pioché. Ainsi Clara a ajouté « *1 Je sens les roses au bord de l'allé* » puis « *2 Moi et ma sœur on porte notre cartable* ». L'idée que l'enrichissement ne signifie pas forcément poursuivre est une compétence à construire avec les élèves. Pour Grace, cela a ouvert des voies à l'invention : « *1 J'écoute le bruit des voitures. J'entends aussi le bruit des oiseaus. Je vois les fleurs qui ont poussé. Je touche le mur pendant que je marche.* » « *2 Je pense à la journée que je vais passé, si je vais faire de l'EPS ou des arvisels.* », le deuxième jet fonctionne plus comme un texte et les enfants commencent à prendre plaisir à écrire. En ce sens, mieux vaut penser plusieurs étapes dans l'écriture que réécrire la même étape, d'autant que les réécritures s'appuyant sur des grilles de critères s'avèrent peu efficaces (Bucheton, 2014), notamment au cycle 2. En plus, les sujets se font écho les uns aux autres, rompant avec l'idée qu'il faut sans cesse passer à quelque chose de nouveau. Au contraire, la recherche présentée ici montre qu'il est nécessaire que les situations se répètent, même si ce n'est pas forcément à l'identique, pour que les enfants s'approprient l'apprentissage de l'écriture.

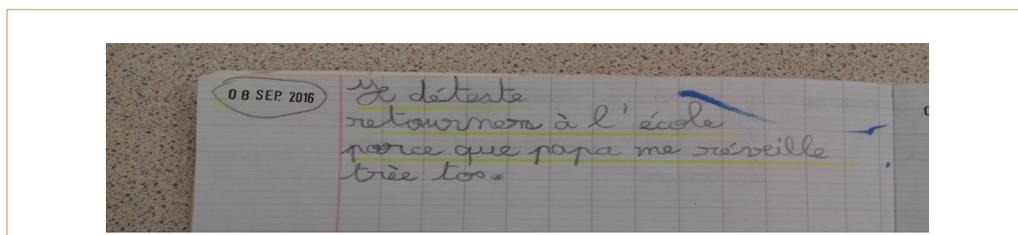
FIGURE N°1
Mon chemin pour venir à l'école en 5 dessins



Nous avons aussi beaucoup réfléchi à la correction, élément essentiel de l'inscription dans le temps. Pour rompre avec la première réception des écrits qui consiste à souligner principalement ce qui ne va pas, nous avons décidé de nous intéresser d'abord aux réussites, dans la lignée de l'approche qui régit les entretiens métagraphiques en maternelle (Fraquet & David, 2013). D'abord les écrits sont envisagés avant tout sur le plan du sens. Ensuite, en ce qui concerne la langue, nous avons pris le parti de souligner les mots correctement écrits plutôt que les erreurs. Cela a constitué un total changement de posture vis à vis de l'écriture, tant au niveau des enseignantes que des enfants. Pour ces derniers, voir qu'il y a de plus en plus de mots soulignés constitue une réelle motivation : plus on écrit, plus on produit de réussites, contrairement à la tradition qui

consiste à écrire le moins possible pour commettre le moins d'erreurs possibles. Cette idée s'est imposée au fil de la recherche mais elle a été reprise dès la rentrée suivante par d'autres enseignantes de CE1, ainsi qu'en atteste l'exemple de tout début d'année où tous les mots qui correspondent à la norme sont soulignés au fluo jaune. Cela n'empêche pas de travailler sur les erreurs mais ce n'est pas d'emblée sur elles que le lecteur se focalise. Cette pratique permet aux enfants et aussi à leurs parents de mieux évaluer dans le temps les progrès réalisés. Les enseignantes se sont enthousiasmées pour cette façon de procéder car cela change d'une part leur regard sur les écrits des enfants, d'autre part cela réduit grandement la tâche souvent assez inutile de correction qui freine le développement des situations d'écriture dans les classes.

FIGURE N°2
Mise en évidence des réussites



BILAN PROVISOIRE DE LA RECHERCHE ACTION

Ce que nous avons observé au cours de cette recherche-action avec les deux enseignantes, c'est d'abord la modification du changement de regard des élèves de CE1 REP+ sur les situations d'écriture ; ils se sentent beaucoup plus concernés, ont moins peur de se risquer à écrire. Dans son bilan écrit, la PMC qui a mené la majorité des ateliers a eu cette phrase étonnante : « *On a su les toucher parce que maintenant ils ont vraiment conscience d'écrire pour se connaître, pour se raconter, pour s'écrire. Cela été un changement d'approche pour nous, professeures des écoles, face à l'acte d'écriture, plus en lien avec l'ensemble des disciplines* ». Le premier résultat tourne donc autour du choix et de la

Nous avons pu constater une amélioration quantitative et qualitative des productions.

mise en œuvre de situations d'écriture, où l'enfant puisse se projeter comme personne porteuse d'une parole. La professeure poursuit en s'arrêtant plus sur les aspects didactiques : « *Les différentes étapes nous obligent à penser une trame de travail et l'exploration de relances variées comme les objets, les dessins, les photographies, les boîtes à mots... nous donnent des outils pour nourrir nos propositions.* » Le deuxième axe mis en évidence est celui de proposer des modalités de réécriture

qui soient plus de nouvelles étapes d'écriture que la reprise du premier jet qui rebute souvent les élèves, et particulièrement quand ils entrent dans l'écrit. Il s'agit aussi de permettre un travail de toutes les dimensions des compétences d'écriture, en ne se centrant pas exclusivement sur les aspects normatifs. D'ailleurs, nous avons pu constater une amélioration quantitative et qualitative des productions, tant sur le plan de la cohérence que sur celui de la langue, cela a été confirmé par les évaluations de fin d'année mais il faudrait affiner l'étude. Aussi sommes-nous repartis sur les mêmes bases à la rentrée avec quatre classes de cycle 2 de quatre écoles différentes en multipliant les situations engageantes de manière à créer une relation quotidienne à l'écriture, en adoptant la valorisation des réussites et en systématisant le principe des projets en écho (au moins trois qui permettent aux enfants de réinvestir leurs apprentissages) mais en intégrant cette fois la dimension littéraire – il est possible de se dire au travers d'un personnage de fiction – dimension qui n'avait pas été prioritaire dans notre premier corpus de sujets d'écriture. Les premières évaluations sont à la hauteur de l'enthousiasme suscité chez enseignants et élèves, même les enfants les plus en difficulté ■

BIBLIOGRAPHIE

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.

Bishop, M. F. (2006). Les Ecritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, 34, 21-40.

Bucheton, D., & Chabanne, J. C. (2002). *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, avec la collaboration de Danièle Alexandre et Monique Jurado. Paris : Retz.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Les Editions de Minuit.

- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Fabre, M. (1996). Freinet et les didactiques. In H., Peyronie (dir.), *Freinet 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace*. Actes du colloque de Caen. Presses Universitaires de Caen.
- Fraquet, S., & David, J. (2013). Ecrire en maternelle. Comment approcher le système écrit ? *Repères*, 47, 19-40.
- Ferreiro, E. (1990). *Apprendre le lire-écrire*. Lyon : Voies Livres, 40.
- Freinet, C. (1960). *Le texte Libre*. Cannes : Ecole Moderne Française.
- Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écolier*. L'Harmattan.
- Hubert, B. (2014). Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire. *Revue Hommes & migrations*, 1306, 23-30.
- Hubert, B. (2016). Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde. In S., Plane, C. Bazerman, C., Donahue, F. Rondelli, A. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquillo Llarruy, P. Roger et D. Russel (dir.), *Recherches en écriture : regards pluriels* (pp. 123-142). Nancy : Université de Lorraine.
- Lani-Bayle, M. (2010). Le récit de (sa) vie. Objectifs et effets. *Chemins de formation*, 15, 15-18.
- Lejeune, P. (2006). Entretien avec Philippe Lejeune, réalisé par Marie-Claude Penloup. Cette nappe souterraine. *Repères*, 34, 13-20.