



HAL
open science

Par l'autre bout de la lorgnette : Enseigner l'écriture par et dans ses effets aux cycles 2 et 3

Pierre Sève

► To cite this version:

Pierre Sève. Par l'autre bout de la lorgnette : Enseigner l'écriture par et dans ses effets aux cycles 2 et 3. Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire, 2018. hal-01918639

HAL Id: hal-01918639

<https://uca.hal.science/hal-01918639v1>

Submitted on 11 Nov 2018

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.

**Par l'autre bout de la lorgnette :
Enseigner l'écriture par et dans ses effets aux cycles 2 et 3**

Pierre Sève
ESPE de Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé

Résumé :

Dans la recherche-action dont il est rendu compte, l'écriture est pleinement considérée comme une activité langagière. De même qu'un jeune enfant développe sa compétence à parler parce qu'il est entendu et qu'il constate les effets de sa prise de parole, les élèves sont mis en situation de mesurer les effets des textes qu'ils produisent. Quatre pratiques d'écriture (variation, complètement, insertion, "dans le fil") paraissent suffisantes pour assurer des progrès consistants. Ces quatre démarches, en léger décalage par rapport aux pratiques d'enseignement ordinaires, se prêtent à une mise en œuvre relativement légère.

Il est recommandé depuis longtemps de faire pratiquer l'écriture aux élèves avant même qu'ils dominent l'art de la lecture. Mais les ignorances de ces jeunes esprits ou la fragilité de leurs compétences, telles qu'elles se manifestent effectivement entre les classes de CE1 et de CM, embarrassent souvent les maîtres, peut-être parce qu'elles bousculent leur propre représentation de ce qu'il faudrait maîtriser pour pouvoir produire des textes et qu'ainsi elles leur semblent devoir empêcher toute production de cette sorte. Cependant un rapport de l'Inspection Générale (2013) constate que les enseignants "ne sont que 52% à avoir un jugement favorable sur leur pratique de rédaction." Même si parfois sont mis en place des "cahiers d'écrivains" ou des "carnets de route" - le plus souvent dans des zones d'éducation prioritaire comme le précise le rapport - "l'enseignement de l'écriture est très limité : les élèves sont mis en situation de produire et, sans travail supplémentaire de leur part, leurs propositions sont mises aux normes orthographiques et l'activité s'arrête là." Pour pallier l'embarras, les outils destinés aux maîtres (la plupart des manuels, mais aussi les documents d'accompagnement des programmes) suggèrent d'apporter aux élèves des aides multiples en quantité et en diversité : liste de mots ou schémas de phrases utilisables, recherche collective d'idées, mise au point à l'oral de phrases à écrire...

Sans procéder à de longues enquêtes, en nous fondant sur les témoignages de maîtres rencontrés en formation continue ou lors de visites d'écoles, il nous semble possible d'étoffer l'état des lieux établi par l'Inspection Générale.

Déjà, premier constat, il faut du temps pour élaborer, présenter, faire comprendre, rendre utilisables ces "aides à l'écriture". Souvent, la lourdeur des dispositifs que les maîtres mettent en œuvre les conduit à raréfier les situations d'écriture qu'ils proposent, c'est-à-dire les occasions d'apprendre pour les élèves. L'Inspection Générale constate de son côté : "l'effort d'écriture rebute les élèves et on le leur épargne." Or on peut postuler sans grand risque d'erreur qu'une pratique complexe comme l'écriture, ou la lecture, ou la course à pied... se

régule et s'affine à mesure qu'on s'y livre, qu'on rencontre des obstacles et qu'on parvient à les surmonter.

Ensuite, dans une logique similaire, avec l'intention d'adosser - et, pensent-ils, de simplifier - la planification, ils restreignent la tâche d'écrire au fait de légender des images, à l'insertion d'un épisode supplémentaire dans un conte sériel, voire au complètement d'un texte tronqué. Dans ces différents cas, la tâche apparaît comme la poursuite d'un texte idéal qu'il faudrait deviner et restituer : le texte attendu par le maître, ou le texte d'origine. Aux yeux des élèves, comme s'il s'agissait d'un exercice de langue, la production est "juste" ou "fausse" (Sève, 2014b). Dans d'autres occasions, le maître fait énoncer à l'oral ce qu'on peut écrire. Alors, un "modèle" collectif étant fourni, l'écriture n'apparaît plus comme une pratique personnelle, et la production ne sert qu'à prouver qu'on est ou qu'on n'est pas un bon élève, rompu aux encodages censément appris. Avec les élèves plus âgés, dans la logique du modèle naguère proposé par le groupe EVA (1994), une liste de critères est censée décrire le texte à produire ; elle est parfois élaborée par les élèves mais le plus souvent elle est issue d'un manuel ou de la réflexion du maître, si bien qu'elle ne construit pas une interaction ni un transfert de compétence depuis la lecture vers l'écriture mais qu'elle fonctionne comme une extension de la consigne. Car le niveau d'abstraction nécessaire pour concevoir dans cette logique un genre inédit est tel qu'il décourage les élèves et que ceux-ci prennent chacun des items pour une prescription en soi.

Enfin, troisième constat, comme le constate le rapport de l'Inspection Générale, l'évaluation se limite le plus souvent à repérer les défaillances sémantiques ou morphosyntaxiques du texte produit, comme s'il y avait une sorte d'obligation de résultat et comme si ce qui fait la valeur d'un essai scolaire n'était pas les compétences qu'il manifeste (Sève, 2005). En résolution de problèmes mathématiques, en sciences expérimentales, une évaluation sert essentiellement à identifier ce qui a fait obstacle et ce sur quoi les interventions à venir pourront porter ; elle ne sert pas essentiellement à établir la recevabilité du résultat. Souvent les tâches proposées visent moins un enseignement de l'écriture qu'elles supposent une compétence déjà-là, qu'elles veulent seulement entraîner.

Dans tous les cas, la posture mobilisée chez l'élève est celle d'un scripteur "scolaire", d'un scripteur qui "essaie de coller aux attentes de l'institution [et qui] plaque des fragments de savoir" (Bucheton, 2014), et l'existence même des "aides" présente l'écriture comme un exercice d'application. Et si l'on pense que les expériences vécues dans un jeune âge risquent d'assurer une fonction matricielle, ce constat ne peut qu'inquiéter. Car l'écriture est avant tout une activité langagière, et en dehors des situations entièrement dépendantes d'injonctions sociales, elle est, comme la langue en son ensemble, un système sémiotique et un mode de pensée, d'expression, de recherche de ce qu'on a à dire - ou pour mieux dire : de ce qu'on a à écrire.

Une recherche-action

Pour tenter d'affronter la situation ainsi décrite, et pour répondre à une pressante question sociale, une "recherche-action" de type "collaborative" a été lancée en 2012. Cette recherche a réuni trois formateurs en IUFM, puis ESPE¹, et des équipes de cinq ou six maîtres autour de chacun de ces formateurs. Ces maîtres travaillaient à des niveaux d'enseignement différents entre le CE1 (élèves entre 7 et 8 ans) et le CM2 (élèves entre 10 et 11 ans) ; ils exerçaient dans des contextes divers, certains dans des écoles d'application, d'autres dans des

¹ P. Sève, de Clermont-Ferrand, D. Dourojeanni, de Valence, et A. Karnauch, de Chartres

zones d'éducation prioritaire, d'autres dans des écoles ordinaires ; ils avaient des âges et des parcours variés, certains étaient chevronnés, d'autres n'étaient entrés dans le métier que depuis deux ou trois ans.

Au delà de cette grande diversité, au delà de relations personnelles - la plupart des enseignants avaient déjà travaillé avec les formateurs ESPE -, une triple préoccupation commune a motivé cet ensemble de personnes et l'a peu à peu unifié en un groupe cohérent :

- sortir d'un inconfort dans l'enseignement de la production de textes et mettre fin au sentiment désobligeant d'avoir toujours à proposer aux élèves des tâches que ceux-ci n'étaient pas en capacité d'effectuer avec un minimum d'autonomie ;
- pour cela, élaborer objectifs, dispositifs d'enseignement, modes d'évaluation qui rendent possible un enseignement mieux ajusté ;
- mettre en œuvre l'intuition qui consiste à assimiler la production d'écrit à une activité langagière avec toutes ses dimensions, cognitives, psycho-affectives et sociales.

Dans le travail commun d'ingénierie didactique, le chercheur et les formateurs ont apporté leurs connaissances et réflexions sur les définitions possibles de l'écriture, les enseignants ont apportés leurs préoccupations et leurs compétences de praticiens pour mettre à l'épreuve les dispositifs d'enseignement élaborés. Chaque équipe s'est réunie quatre ou cinq fois chaque année² avec pour objectif de travailler à des définitions communes, de mutualiser les préoccupations, d'analyser les dispositifs testés et de pratiquer une évaluation croisée des effets. Une réunion annuelle des trois formateurs *in praesentia* et de nombreux contacts tels que les permettent les moyens modernes (vidéoconférences, conférences téléphoniques) ont permis d'ajuster peu à peu les références théoriques et de régler les dispositifs d'enseignement proposés. Enfin, des outils de partage de documents ou des forums de discussion ont incessamment nourri une réflexion commune.

Dans leurs classes, les maîtres ont proposé à leurs élèves au moins une consigne d'écriture une fois par période, souvent deux. En moyenne³, les élèves se sont entraînés selon nos dispositifs sept fois dans l'année.

Les objectifs assignés à cette recherche étaient ceux-ci :

- clarifier l'objet d'enseignement et en particulier définir des objectifs qui permettent aux maîtres de piloter leur activité et de penser une progressivité depuis le CE1⁴ jusqu'au CM2 ;
- construire des dispositifs suffisamment ergonomiques pour le maître et les élèves afin de rendre possible une pratique régulière ;
- ménager le narcissisme des élèves scripteurs tout en incitant à une diversification de leurs postures énonciatives.

Ce sont les résultats de cette recherche qu'il s'agit maintenant d'exposer. Il convient d'explicitier d'abord ce qui a fondé l'élaboration de nos dispositifs d'enseignement. Puis nous en décrirons les consignes. Ensuite nous présenterons comment les productions ont été reçues dans les classes et quels bénéfices les élèves peuvent tirer de cette lecture entre pairs.

² Le travail s'est étalé sur 4 ans à Clermont-Ferrand et sur 3 ans à Valence et à Chartres. La première année à Clermont a constitué une sorte de recherche exploratoire.

³ Il y a une certaine disparité : plusieurs enseignants professaient dans des classes à plusieurs niveaux. Ainsi certains élèves ont travaillé plusieurs années selon un même dispositif : ils étaient bien rodés et les phases de lecture en étaient accélérées. Une classe a ainsi écrit onze fois en une seule année selon nos dispositifs : c'est notre maximum.

⁴ Les classes de GS et de CP n'étaient pas incluses dans la recherche car il n'était pas envisageable dans ces niveaux d'éliminer de la pratique ordinaire les aides à l'écriture et de parier sur une autonomie des élèves. Cependant certains dispositifs ont été testés aussi dans ces niveaux.

Que peut être l'écriture quand on ne sait pas déjà écrire ?

Dans leur majorité, les modèles consacrés à l'enseignement de l'écriture s'adossent à des descriptions de l'écriture telle qu'elle est manipulée par des scripteurs compétents, sinon experts : la modélisation proposée par Hayes et Flower est au cœur de la réflexion didactique (Garcia-Debanco et Fayol, 2002), et pourtant il n'est pas évident que les jeunes élèves soient en capacité de jouer habilement des interactions entre planification, rédaction et révision ; dans le fait, c'est autre chose qu'ils font... Un premier enseignement s'adresse à des enfants qui ne savent pas écrire, ni ne savent ce qu'écrire veut dire. Pour le penser, il importe de mieux figurer les balbutiements de cet apprentissage.

Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyés sur un présupposé essentiel qui nous paraît admissible. Il consiste à prétendre que l'écriture est une activité langagière à part entière. À ce titre, et comme l'apparition et le développement de la parole, l'écriture touche à des dimensions cognitives mais aussi symboliques, sociologiques, culturelles et anthropologiques⁵. On ne reviendra pas ici sur l'objectivation des référenciations qu'impose, comme l'a montré Jack Goody (1979), une mise en liste et en tableau : cette objectivation paraît un effet - et non une cause - d'une pratique littéariée ; on ne reviendra pas plus sur les compétences métalinguistiques que permet ou qu'exige la mise par écrit des signes de la langue (voir tous les théoriciens de l'apprentissage de la lecture) : de même que les très jeunes enfants acquièrent les moyens de leur prise de parole au fur et à mesure qu'ils en ressentent le besoin, de même les élèves affinent et régulent peu à peu les moyens de leur écriture au fur et à mesure qu'ils désirent être compris. À ces éléments bien connus, il convient d'ajouter les remaniements identitaires liés à la construction d'une énonciation spécifique, qu'on l'appelle posture (Bucheton, 2014), face (Goffman), éthos (Maingueneau, 2004)...

Mais il reste difficile d'approcher le sens qu'un jeune enfant peut donner à l'écriture et la représentation qu'il peut s'en faire, tout en évitant de projeter un modèle de scripteur compétent. Se présentent alors deux points d'ancrage à la réflexion : d'une part la pratique effective des quelques élèves qui se risquent à l'écriture en dehors de toute prescription scolaire, qui écrivent des "romans" et parfois les confient à la lecture de leur enseignant, et d'autre part l'exemple du développement de la première compétence langagière, celle de la parole orale.

Le premier point permet d'envisager quel matériau est utilisable pour l'écriture qui ne soit pas amené de manière plus ou moins artificielle sous forme d' "aides à l'écriture". Nous avons présenté ailleurs (Sève, 2014 et 2017) notre analyse des traits de l'écriture enfantine quand celle-ci ne répond pas à une commande scolaire précise mais à une forme d'auto-consigne. Nous nous contenterons de rappeler ici le rôle des stéréotypes d'origines diverses (lectures variées, mais aussi séries télévisuelles, scénarios de jeux en format numérique...), l'importance des emprunts et citations de toutes sortes, la capacité - bien plus précoce qu'on l'imagine ordinairement - à ménager une place à son lecteur, et aussi la difficulté à tenir une orientation cohérente, à ordonner les informations utiles, la complaisance à une profusion, les tâtonnements pour construire une position d'énonciation assumée. Le déjà-là, souvenirs, réminiscences, remémorations, recyclages divers, constitue en quelque sorte la matière

⁵ Voir entre autres l'ouvrage de Christiane Morinet, *Ce que l'écriture fait au sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2016.

première de cette écriture ; le principe qui peut organiser cette masse se cherche en effets très locaux, ou en quête d'une légitimité problématique ou d'une énonciation qui demeure souvent labile. Si l'on s'éloigne du cas de ces enfants exceptionnels et que l'on envisage le devenir des élèves ordinaires, on imagine qu'il importe d'abord de donner licence à l'utilisation du "déjà-là", de cette matière première, et encore de soutenir les efforts pour conquérir une position d'interlocution, de scripteur, bref une position d'auteur prêt à assumer la responsabilité de son écrit.

Quant au domaine de l'apprentissage premier de la parole, nous paraît particulièrement éclairant pour notre réflexion l'épisode du "premier mot" tel que le décrit Boysson-Bardies (1996). Elle expose le rôle d'un malentendu qui se noue autour d'une suite de sons émis par le bébé : pour celui-ci ces sons relèvent de ses productions de babil coutumières mais pour la mère ils constituent une suite de phonèmes interprétable et elle ressent alors une vive émotion à entendre ce premier "mot", si bien que l'enfance s'attache alors à retrouver la séquence qui exerce un tel pouvoir sur sa mère. Il tâtonne d'abord, avant de retrouver la suite correcte : on a souvent l'impression que le "mot" s'était perdu avant d'être retrouvé. De cet exposé, nous retenons le rôle essentiel d'une bienveillance active, qui peut entendre et interpréter ce que l'interlocuteur n'entendait ni n'interprétait lui-même. Les jeunes scripteurs peuvent ne pas être conscients de ce qu'ils ont écrit, de sa force ou de son intérêt potentiel, il suffit que le lecteur le lise et en témoigne pour qu'ils se sentent enrôlés dans une pratique assez gratifiante pour y consacrer quelques efforts⁶. Par là, de même que la mère suppose une compétence et que, ce faisant, elle la suscite, de même qu'elle "donne la parole" à son enfant, le lecteur bienveillant peut "donner l'écriture" à l'élève par la qualité de sa lecture.

Un autre élément nous vient d'une enseignante en Moyenne Section⁷ qui nous confiait : "Mes élèves ont fait des progrès en langage oral quand ils cessent de répondre à mes questions pour me répondre à moi." Elle entendait par là que les élèves dont elle parlait ne traitent plus le message comme une injonction mais comme une invite, et entrent dans une relation interpersonnelle où la littéralité du message est saisie comme le symptôme d'une intention. Cette remarque semble applicable aussi à la mutation qui s'opère chez les jeunes scripteurs quand ils ne cherchent plus à l'extérieur d'eux-mêmes des éléments à mettre en face d'une consigne d'écriture, mais qu'ils cherchent en eux-mêmes ce qu'ils peuvent avoir à dire - à écrire - en réponse à la sollicitation. Le respect de la consigne, la fidélité aux aides à l'écriture paraissent, dans cette perspective, des vertus très relatives ; en revanche, il est suggéré que l'interaction qui se noue entre le scripteur et son lecteur peut être au cœur d'un authentique projet d'écriture, pour ainsi dire autonome, élaboré dans l'intimité du scripteur. Dans la mesure où l'ambition de l'école est de munir les élèves de l'écriture comme moyen pour s'exprimer, penser, s'insérer dans la communauté littéraire, la remise en cause des préoccupations évaluatives paraît particulièrement cruciale : l'essentiel ne réside pas dans la maîtrise ou dans la conformité à un attendu mais dans une acceptation du jeu auquel convie la consigne et dans l'exploration et la mise en œuvre de ses ressources propres. Le principe essentiel de notre recherche a donc été de nous détourner des pratiques ordinaires et de fonder le cœur d'un enseignement de l'écriture non pas sur un amont, de la lecture de modèles vers une écriture plus ou moins mimétique, mais à l'inverse sur l'aval, de la réception (d'une

⁶ Les travaux sur l'écriture littéraire (par exemple Tauveron et Sève 2005, Sève 2005) ont bien établi cet effet. Le Ministère de l'Éducation Nationale (2016) semble partager ce principe dans son document d'accompagnement des programmes.

⁷ Cette remarque, faite il y a fort longtemps (vers 1995), nous a toujours paru très éclairante sur la réalité des activités langagières des élèves.

production) vers l'écriture (d'une production ultérieure). Par l'autre bout de la lorgnette, en quelque sorte.

Les travaux sur l'écriture littéraire (Tauveron et Sève, 2005 ; Sève 2005) ont tenté de penser la relation nouée entre l'élève qui a produit le texte et son lecteur, ses lecteurs. Ils ont en particulier montré comment une lecture effective par les pairs fait émerger progressivement et efficacement le souci d'envisager un lecteur à venir, puis de prendre en compte dès l'écriture une lecture à venir, puis de penser une programmation de cette lecture à venir... Pour peu que les pairs ne se réfugient pas dans un rôle de censeurs mais qu'ils consentent à faire porter leur attention sur ce qui a de la valeur dans le texte soumis, ils parviennent à tenir une position d'éditeurs⁸ et peuvent contribuer puissamment à ce que le scripteur se figure le "lecteur" abstrait, idéal, celui qu'Umberto Eco appelle le "lecteur modèle", celui qui, fondamentalement, permet d'opérer les sélections efficaces dans tout le matériau disponible. Dans l'émergence de cette instance abstraite de l'écriture réside sans doute l'objectif primordial qu'on doit poursuivre, et d'où peuvent dépendre les autres objectifs substantiels. En effet, les travaux conduits dans les classes participant à notre recherche nous ont montré que les premiers textes présentaient des caractéristiques similaires (souvent limitées par l'étroitesse du matériau déjà-là) à celles que nous constatons dans les écrits non scolaires : appui sur des stéréotypes débridés, et engouement narcissique pour la trace laissée (Sève 2014 ; 2017). Mais l'expérience d'une lecture authentique par les pairs fait souvent passer à une pratique mieux disciplinée et permet peu à peu de viser la lisibilité⁹ : les productions ultérieures gagnent en ce que Bucheton (2014) appelle "épaisseur du texte" et que pour notre part, afin d'éviter de le figer dans un effet de la lecture et afin de mieux en souligner le dynamisme, nous évoquons comme stratégie pour inciter à lire et nommons "enrôlement du lecteur". Les élèves auxquels leurs pairs ont ainsi offert le témoignage de leur lecture se sentent leurs obligés autant que le serait un auteur adulte envers ses éditeurs, admirateurs, critiques, simples lecteurs... Ils ont alors à cœur, lors d'une tâche d'écriture ultérieure, de tenir compte de ces avis et de ne pas décevoir ; il arrive même que certains élèves reprennent sans délai leur production pour tenter de l'améliorer alors même que les enseignants de notre équipe avaient renoncé à demander de ces réécritures immédiates parce qu'elles supposent une compétence à se poser en lecteur de son propre texte qui se situent le plus souvent hors de portée.

Au terme de cet exposé rapide, nous pouvons poser la définition que nous donnons de notre objet d'enseignement :

- écrire, c'est remployer les lectures déjà faites et autres stéréotypes (loin de toute théorisation) ;
- écrire, c'est rechercher en soi-même ce qu'on peut avoir à écrire ;
- écrire, c'est modéliser un lecteur et nouer un jeu avec lui ;
- écrire, c'est prendre en compte les contraintes qu'impose ce qui est déjà écrit ;
- écrire, c'est avant tout oser donner à lire et se constituer "auteur".

⁸ Il est une difficulté que nos travaux n'ont pas permis de lever, c'est l'effet de la connivence. Les pairs connaissaient la consigne, ils partageaient une culture commune avec les auteurs, ils ne pouvaient pas se vivre comme des "lecteurs", mais ils se positionnaient plutôt comme des lecteurs-coopérateurs, émettant des commentaires comme ferait un éditeur qui en appelle à la lecture probable du lectorat visé. Nous avons décrit cette posture dans Sève 2005.

⁹ Cette lisibilité ne se confond bien sûr pas avec une transparence. L'enjeu est régulièrement de faire des "coups", des surprises, des clins d'œil aux lecteurs.

Précisons que, bien sûr, cette définition ne prétend pas couvrir l'ensemble des pratiques de l'écriture ; notre projet s'est de fait concentré sur l'écriture narrative fictionnelle, celle qui doit le moins obéir à un principe de fidélité au réel et, partant, la moins contrainte, celle qui autorise les explorations les plus formatrices. Précisons aussi que cette définition telle que nous la formulons aujourd'hui a été le fruit d'élaborations successives, de retouches incessantes, de discussions et hésitations diverses tout au long de notre recherche.

Des dispositifs d'enseignement

Nos dispositifs - dont nous donnons ici l'état final - ont été continuellement testés et améliorés. Un soin tout particulier a été accordé à la formulation des consignes pour éviter quelques dérives¹⁰. Ce faisant, la recherche s'est heurtée à deux obstacles majeurs : la représentation qu'avaient les maîtres eux-mêmes de l'écriture ; la sélection et l'analyse des textes d'appui appropriés. Pour lever le premier, nous avons recouru à des ateliers d'écriture où nous expérimentions nos dispositifs "à hauteur d'adultes". Les échanges sur les manières de procéder ont permis à chacun de se détacher d'une vision trop procédurale ("d'abord il faut faire ceci, puis cela...") et de prendre en compte des démarches d'ordre plutôt exploratoire ("j'essaie ceci, et si cela ne marche pas, j'essaie cela..."). Le travail commun d'évaluation de certaines productions enfantines a aussi contribué à ce qu'elles ne soient pas lues seulement dans leurs écarts aux normes, mais d'abord comme le résultat de processus et comme la manifestation de dynamismes en œuvre.

Le second obstacle touchait au répertoire des textes utilisables. Outre le travail de recherche et d'analyse qu'il appelait, il nous a conduits à clarifier les relations entre la lecture et l'écriture que nous voulions envisager. Les maîtres participant à la recherche supposaient au début de la réflexion commune un transfert simple des compétences de lecture dans des activités d'écriture. Ils pensaient que, puisque les élèves étaient capables de lire et de comprendre tel ou tel genre de textes, ils devaient être capables d'en produire ; en même temps, de manière contradictoire, ils constataient que ce postulat recevait un démenti régulier - du moins dans le cas des élèves fragiles¹¹. Nous avons donc formulé un autre principe : les tâches proposées pour que les élèves apprennent à écrire sont plus efficaces si elles s'adossent à des textes qui ne leur posent pas de problème de lecture, si donc elles n'ajoutent pas de problèmes de compréhension à des problèmes d'écriture. Conjointement, nous avons estimé que la lecture des textes produits ne peut pas s'effectuer sur la base de modèles issus des textes lus en amont mais qu'il faut parier sur les compétences effectives de lecture des pairs et sur le plaisir que comporte le fait d'être lu, bref qu'il faut "donner l'écriture" comme une mère "donne la parole" à son enfant. Cela nous paraît les conditions indispensables pour que l'apprentissage ne soit pas artificiel et ne se construise pas comme une simple réponse à l'injonction scolaire.

Ainsi l'essentiel de l'apprentissage a lieu lors de la réception des textes produits. C'est à ce moment-là que peuvent être remarqués les marques d'originalité, les choix et les effets créés... De même que, dans une approche épilinguistique des valeurs socio-linguistiques, un enfant de cinq ans peut hésiter à tutoyer ou à vouvoyer sans pouvoir délibérer les termes de l'alternative, de même un scripteur débutant s'en tient à une approche tactique, estimant

¹⁰ Par exemple, sous l'influence de leurs routines professionnelles, certains maîtres s'étaient laissés aller à demander "la fin de l'histoire", ce qui a conduit quelques élèves à demander s'ils ne s'étaient pas trompés. Il devenait alors difficile d'atteindre l'objectif d'amener les élèves à identifier la pluralité des choix possibles avant de voir lesquels avaient été faits par l'auteur édité.

¹¹ Ce constat rejoint celui fait dans le domaine de l'écriture littéraire par Tauveron et Sève (2005).

seulement les chances d'efficacité de telle ou telle solution sans procéder à un réel calcul stratégique. C'est au moment de la réception que les élèves peuvent éprouver ce qui est plus efficace, plus pertinent, plus gratifiant... Au risque de nous répéter, nous redisons que l'écriture, en ses commencements, ne relève pas d'un savoir mais d'une praxis. De même qu'il faut savoir parler avant d'élaborer des savoirs explicites sur la langue, de même il faut savoir écrire avant que de pouvoir théoriser l'art de rédiger. Il s'agit donc de susciter une *théorisation en acte* et non pas un savoir-faire de part en part explicite : les compétences s'acquièrent par la sédimentation des expériences répétées et se capitalisent par les commentaires qu'elles suscitent.

Pour y parvenir, nous nous sommes arrêtés à un nombre restreint de dispositifs. Il importe en effet que les élèves puissent se représenter ce qui est attendu d'eux et que, d'une fois sur l'autre, il s'installe une habitude, voire des routines qui facilitent grandement la gestion d'une tâche complexe comme peut l'être l'écriture d'un texte. Nous avons ainsi sélectionné quatre objectifs qui nous semblent correspondre aux linéaments essentiels de toute écriture, à savoir : les amener à comprendre que c'est une prise de risque qui en fait l'intérêt ; qu'un écrit engage une interaction avec un lecteur ; qu'on écrit en puisant dans sa mémoire de ce qu'on a lu ; qu'on écrit en tenant compte de ce qui a déjà été écrit.

Pour imaginer le premier dispositif, que nous souhaitons proposer aux élèves dès qu'ils manifestent une compétence à encoder de manière autonome, nous nous sommes inspirés des premières pratiques spontanées d'élèves observés en Grande Section ou en Cours Préparatoire : à ce niveau, la production est largement motivée par le désir de "devenir grand". La planification se réduit le plus souvent à la sélection de bribes de textes qu'ils ont rencontrés dans des livres, des affichages, des panneaux... et qui leur plaisent assez pour qu'ils veuillent se les approprier ; la mise en mots consiste en une copie plus ou moins fidèle ; et ils contrôlent la recevabilité de leur production essentiellement quand, donnant fièrement à lire leur œuvre, ils suivent sur son visage les réactions de leur lecteur... Notre projet a donc été tout d'abord de promouvoir ce type de pratique. Le premier dispositif retenu consiste à fournir deux versions proches d'un même conte et à proposer de produire une sorte de variation à partir de la consigne : "Écris l'histoire à ta manière." Quand les élèves demandent s'ils ont le droit de modifier ceci ou cela, il est systématiquement répondu que, oui, ils ont le droit. Cette consigne, ainsi commentée, vise à rassurer l'élève dans sa compétence à produire un texte relativement long et complet et à le convaincre qu'il a le droit d'emprunter des mots, des expressions, des phrases entières, elle vise aussi à développer chez lui l'ambition de se démarquer, d'affirmer son originalité, de rechercher ce qu'il peut avoir à dire, à prendre des risques, mais les seuls risques qu'il veut bien assumer.

Nous avons imaginé le second de nos dispositifs, destiné à des élèves ayant déjà quelque expérience de l'écriture, en le démarquant d'une pratique fréquente : il consiste à fournir un texte amorce tronqué, à identifier où en est le lecteur au moment où le texte est coupé et à proposer : "Écris une suite et une fin pour cette histoire." Il s'agit ici de conduire l'élève à élaborer l'achèvement d'un projet de narration, et donc à saisir et continuer la modélisation de son lecteur. Le fait que tous les élèves travaillent à partir d'un même texte amorce rend plus facile la perception des choix singuliers qui se font jour dans la classe. Dans les classes ordinaires, on use souvent de ce type de consigne pour éduquer à la cohérence ou à la cohésion, et la lecture des productions est conduite selon les exigences en ces domaines d'un lecteur expérimenté - l'enseignant. Conformément à notre ambition de ne pas poser aux élèves des exigences qui seraient hors de leur portée et qui risqueraient de présenter l'écriture comme une pratique qui leur serait étrangère, l'équipe a fait le choix de négliger les éventuels

problèmes de cohérence ou de vraisemblance et a préféré mettre en évidence la diversité des solutions adoptées, la variété des types d'interaction avec le lecteur et les différents effets perceptibles, effet de surprise, de suspense, de clins d'œil...

Le troisième dispositif est une complexification du premier. Il s'adresse à des élèves déjà un peu aguerris. Il consiste à leur fournir des textes qui présentent de fortes ressemblances, qu'elles relèvent d'un genre, d'un script, d'un procédé rhétorique... On propose comme consigne : "Écris une histoire qui ressemble à celles qu'on a lues et qui se ressemblent." Ce dispositif s'écarte de ceux que présentent souvent les outils destinés aux maîtres : dans ces ouvrages il est souvent recommandé de faire identifier les invariants afin de faciliter - pense-t-on - la planification. Mais les témoignages des enseignants participant à la recherche étaient tous convergents : le travail d'abstraction nécessaire pour que les élèves élaborent ou s'approprient ces invariants est tel qu'il n'est en réalité accessible qu'à une minorité d'élèves, les plus habiles. Notre souci a donc été d'infléchir cette pratique en sorte d'apprendre à tous les élèves comment et pourquoi il peut être utile de consentir à cet effort d'abstraction. C'est ainsi que notre troisième dispositif s'écarte aussi du premier : les textes sont donnés à lire plusieurs semaines avant que la lecture d'un nouveau texte apparenté conduise à la consigne. Alors que dans le premier dispositif les élèves ont les textes d'appui sous les yeux, dans ce troisième ils peuvent se fier simplement à leur mémoire, même s'ils peuvent aussi recourir à ces références s'ils le souhaitent. Il s'agit de leur apprendre qu'on écrit toujours "dans le fil" d'autres textes ; que les textes qu'on lit constituent une réserve de modèles de langue, de scripts... ; qu'il convient d'organiser à cet effet sa "bibliothèque intérieure" (Bayard, 2007). Il s'agit aussi de les conduire à une sorte de théorisation en acte des genres¹² sans exiger d'eux une abstraction qui serait prématurée.

Le quatrième dispositif est probablement le plus exigeant pour les élèves. Il procède lui aussi d'une pratique bien attestée dans les pratiques ordinaires, laquelle consiste à demander à insérer un morceau supplémentaire à un texte déjà existant, comme, pour prendre un exemple fréquent en cycle 2, ajouter un épisode supplémentaire à un conte sériel... Pour éviter de mettre les élèves dans des situations où les défauts de cohérence seraient trop visibles mais pour les conduire tout de même à prendre en compte cet aspect-là de l'écriture, le choix de l'équipe de recherche s'est porté sur des textes dont la cohésion est relativement lâche (comme un roman épistolaire, un journal intime, un carnet de voyage...). On donne alors la consigne suivante : "Écris un texte qu'on puisse insérer dans le texte qu'on a lu. Attention, ce ne doit être ni le début ni la fin." Ainsi les élèves peuvent expérimenter les contraintes liées aux cohérences installées par le texte déjà écrit sans que ces contraintes soient si lourdes qu'elles entravent toute inventivité, ou qu'elles nécessitent tellement d'aides qu'elles détournent de l'apprentissage visé.

Bien évidemment, ces quatre consignes ne sont pas utilisées dans le même ordre, avec la même fréquence ni dans le même dosage dans toutes les classes : cela dépend et de l'âge et des compétences des élèves, on ne saurait assigner telle ou telle à un niveau d'enseignement. Dans les faits, les maîtres participant à la recherche ont fait des choix différents. En CE, ils ont souvent pratiqué deux ou trois fois le premier dispositif ("Écris l'histoire à ta manière") parce qu'il nourrit puissamment les élèves et ils se sont davantage attardés sur le second

¹² Nous nous démarquons nettement des positions de Kervyn (2008), par exemple, qui propose un travail d'explicitation des stéréotypes, et particulièrement des stéréotypes génériques. Nous pensons en effet qu'une fois explicité, un stéréotype devient un élément de l'encyclopédie du lecteur / scripteur et n'appartient plus à une compétence rhétorique. Il perd son dynamisme propre, celui d'un élément qui donne à comprendre sans qu'on maîtrise d'où vient cette compréhension...

("Écris une suite et une fin pour cette histoire") parce qu'à leurs yeux, c'est celui qui permet le mieux aux élèves de "passer dans les coulisses de l'écriture", comme l'a dit l'un d'eux. Ils ont aussi tenu, du moins en CE2, à travailler au moins une fois à partir de la consigne d'insertion, parce qu'ils avaient alors le sentiment que ce type d'écriture occasionnait chez leurs élèves un surcroît d'application dans leur activité et qu'ainsi "il les fait grandir". En CM, le recours au premier dispositif a été moins fréquent, mais les trois autres ont été pratiqués de façon équivalente.

Une école peut retenir davantage l'attention : elle comporte deux classes, l'une de CE1-CE2 et l'autre de CM1-CM2 ; les deux maîtres qui en avaient la responsabilité ont participé à la recherche dès son début. Les élèves ont donc évolué pendant quatre ans au rythme de ces dispositifs. Voici à titre d'illustration exemplaire le déroulé de ce rythme lors de la dernière année de la recherche, quand l'ensemble était stabilisé :

	Dispositifs pratiqués dans la classe de CE1-CE2	Dispositifs pratiqués dans la classe de Classe de CM1_CM2
1 ^{ère} période	variation	variation et suite de récit
2 ^{ème} période	variation et suite de récit	suite de récit et "dans le fil"
3 ^{ème} période	suite de récit et "dans le fil"	insertion
4 ^{ème} période	variation et suite de récit	suite de récit et insertion
5 ^{ème} période	suite de récit et insertion	insertion et "dans le fil"

On voit que l'enseignante de CM renonce rapidement au dispositif de variation "parce que, dit-elle, ils n'en ont plus besoin", et qu'elle propose les autres dispositifs de manière comparable. En revanche, son collègue de CE pratique essentiellement les dispositifs de variation et de suite de récit, il se contente d'introduire les deux autres.

Dans chacun de nos dispositifs, le travail de prise de conscience et, parfois, d'explicitation a lieu non pas en amont de la production, mais après que les élèves ont écrit. Ce travail d'échange entre pairs occasionne des difficultés de plusieurs types, didactiques et pédagogiques. Pour que les maîtres suscitent, fassent se mutualiser et organisent une parole dans l'ensemble de la classe, il convient de proposer une consigne de lecture, et de penser un outil pour structurer les commentaires. Nous allons présenter dans la partie suivante ces éléments à propos de chacun de nos dispositifs. Pour que les élèves puissent capitaliser leurs avancées, il faut qu'ils reviennent individuellement sur leur propre écrit et identifient ce qui, parmi tout ce qui a pu être dit collectivement, est pertinent pour leur propre production. Cela est difficile, surtout pour les plus jeunes : il ne faut pas seulement se déprendre de l'intention qui avait animé son écriture, mais, d'une part, retrouver réflexivement les éléments qui avaient contribué à l'élaboration et, d'autre part, discriminer les options qui ont été suivies par soi et celles suivies par les camarades. Déjà, la prise de distance est facilitée par le fait que les maîtres redonnent à chacun son texte tapé à l'ordinateur et toiletté : la reconnaissance qui s'opère alors combine sentiment de valorisation (les élèves sont toujours sensibles à "l'écriture machine" qu'ils associent à une écriture "de grands") et travail cognitif de réappropriation. Mais cela exige aussi souvent, du moins les premières fois, un étayage rapproché, en relation duelle avec l'enseignant. Il faut donc que celui-ci organise les activités de la classe afin de se ménager la possibilité de cet accompagnement.

Lire les variations produites par ses pairs pour en nourrir sa propre écriture

Dans cette tâche où l'élève doit "écrire l'histoire à sa manière", l'objectif principal est la prise de risque qu'assument les élèves. Celui-ci se mesure à la distance prise par rapport aux textes sources. Cette distance figure dans les formes linguistiques, mais aussi dans la sélection et la caractérisation des personnages, la construction de l'intrigue, le type de lecture programmée, les enjeux pragmatiques... Voici un exemple¹³ de production obtenue dans une classe de CM1, après la lecture de deux albums qui racontent le même conte du légume énorme et difficile à arracher, *Quel radis, dis donc !*, de P. Gay-Parat (Didier Jeunesse) et *Le Gros Navet*, de Robert Giraud (Flammarion, Père Castor).

La Carotte géante

Il était une fois, un jour d'été, un monsieur alla dans son jardin et planta trois graines de carottes en rangée. Après des jours et des jours, il vit que la première était devenue géante, alors il décida de l'arracher. Ensuite, il essaya de l'arracher tout seul, il a tiré, tiré, tiré : la carotte ne bougea pas d'un poil. Alors il décida d'appeler sa femme.

Elle arrivait en courant. Elle dit : « qu'est-ce qui se passe ? » Le monsieur dit : « Aide-moi à arracher la carotte, elle est grosse. » La femme l'aida, ils tirent, tirent, tirent : ça ne bouge pas d'un poil. Le monsieur dit : « Va chercher notre fille !

- D'accord ! »

La petite arrive en disant : « Vous pouvez pas vous débrouiller ? » « Non !!! » répondit le père. Alors elle s'accrocha à sa mère et ils tirent, tirent, tirent : la carotte bougea un tout petit peu. Alors, la fille décida d'appeler son chien.

Le chien arriva. Il dit : « Ouaf, ouaf ! » Ça voulait dire : « Qu'est-ce qu'il y a ?

- On a un problème. » répondit la petite fille. Alors, il s'accrocha à la petite fille et ils tirent, tirent, tirent : la carotte bougea vraiment qu'un peu.

Alors les voisins arrivent. Alors le petit garçon devant la petite fille.

Après la mère du garçon se met devant la mère de la petite fille.

Le père du petit garçon se met < devant > tout le monde et ensemble ils disent : « tire, tire, tire » et la carotte jaillit du sol et tomba à la renverse.

Et moi sur le mur, je me moque d'eux.

Le lecteur averti perçoit bien les emprunts de la succession des actions, de la ritournelle, de diverses tournures de phrase, voire de mots isolés, mais il perçoit aussi les transpositions (changement de légume, positionnement des personnages...). Et il ne peut manquer d'être frappé par la clôture narrative. Car ce surgissement d'un narrateur modifie entièrement l'enjeu du conte source : alors qu'il s'agissait de mettre en évidence le rôle du plus petit qui apporte la différence décisive (l'aide d'une souris permettait d'arracher la racine) au risque d'y laisser sa vie (elle se sauve de justesse d'un écrasement sous la chute générale), alors que s'y devinait l'évocation du sort peu enviable des derniers nés, la présence ici de ce spectateur responsable du récit réduit les personnages à des sortes de marionnettes et suggère une critique assez ravageuse du conte originel.

Les traits que nous trouvons ici réunis sont attestés dans l'ensemble des textes écrits en réponse à une consigne de variation dans les classes participant à la recherche. La distance prise s'étalonne depuis la simple copie ; la copie avec des transpositions locales ; le croisement des textes à la manière d'un centon ; des transformations plus radicales encore avec des différences dans le recrutement des personnages ou dans le script des actions ; des modifications - parfois massives, parfois ténues comme ici - qui donnent une tout autre orientation au récit d'origine.

¹³ Nous avons rétabli l'orthographe attendue afin de ne pas alourdir la lecture de textes où elle est parfois incongrue et demande un surcroît d'attention. Comme notre propos ne tient aucun compte de cet aspect, nous n'avons pas cru nécessaire d'imposer cet effort à notre lecteur.

Pour en rendre compte aux élèves, l'équipe de la recherche a mis au point un travail de catégorisation : il est proposé aux maîtres de sélectionner quelques productions contrastées et de demander aux élèves une tâche d'appariement qui mettent en évidence les catégories. La liste et la formulation de celles-ci varient selon les productions obtenues, les classes et les niveaux d'enseignement. Voici quelques exemples issus de différentes classes :

CP : j'ai pris dans un texte / j'ai pris dans les deux textes / j'ai pris dans les deux textes et j'ai un peu changé.

CE 1 : un texte / deux textes / un texte + modifications / deux textes + modifications / autre histoire

CM 1 : copie / mélange des textes / mélange et modifications / modification du sens

CM 2 (rompu à l'exercice) : emploi / emprunt / invention

Chaque élève est ensuite invité à identifier dans quelle catégorie sa propre production peut être rangée.

Les gains attestés dans les classes de la recherche sont consistants. D'une part, du moins en CE, les textes s'allongent remarquablement¹⁴. D'autre part, les élèves identifient rapidement que les modifications captent mieux l'intérêt de leurs camarades, et s'emploient à l'occasion d'un travail similaire ultérieur à rechercher ce qu'ils peuvent trouver dans leur fonds propre pour étoffer leur parole propre.

À une échelle curriculaire, une progressivité peut être ménagée dans la complexité des textes donnés en amorce, mais aussi dans l'écart qui les sépare : de deux versions d'un même conte, on va vers un conte et sa parodie, puis vers deux récits bâtis sur un même script d'actions...

Lire les suites et fins produites par ses pairs pour en nourrir sa propre écriture

Dans la perspective de notre recherche, il ne s'agit pas - comme souvent dans les écoles -, d'explicitier les éléments qu'il faudra retrouver dans les productions, il ne s'agit pas d'entraîner à la cohérence textuelle, il s'agit plutôt d'inciter les élèves à explorer la diversité des possibles narratifs - et peu importe si la cohérence n'est pas tout à fait assurée. Le seul travail proposé avant le passage à l'écriture est de formuler la (les) question(s) que le lecteur peut se poser au moment du récit où le texte est coupé.

Voici l'exemple de deux productions écrites dans une classe à deux niveaux pour terminer "Papa Loup", une nouvelle de G. Solotareff, publiée dans son recueil *Un soir, un loup...* (l'école des loisirs). Le texte amorce présente un petit lapin égaré qui rencontre un loup "gardien de la forêt", sur lequel circulent "de drôles d'histoires". Ce loup accepte de prendre le lapereau sur son dos et de partir à la recherche de ses parents. Le lapin, en confiance, s'endort sur le dos du loup. La question qu'on peut alors se poser est celle de la fiabilité du carnivore.

Texte A d'un élève de CE1

Quand le lapin est endormi le loup le faisait cuire dans sa marmite et après il met sa serviette de ménage et met le lapin tout chaud sur son balai et balaya le parquet pour que le parquet soit chaud.

¹⁴ et parfois inconsidérément. Nous avons ainsi obtenu, à partir de ces mêmes textes une variation produite par un élève de CE1 qui ne comptait pas moins de 1 254 mots ! Et les textes de 600 mots ne sont pas rares, même à ce niveau d'enseignement. Bien sûr, une telle faconde n'est pas un gage de qualité, mais elle est l'indice d'un rapport serein à l'ambition d'écrire, et le bénéfique - ne serait-ce qu'en termes d'habileté graphique - n'est pas négligeable.

Texte B d'un élève de CE2

Tout à coup, il se réveille dans son lit. « Où suis-je ? » dit-il d'une voix aigüe. Personne ne répond. Mais il reconnaît vite sa chambre. Il descend les escaliers. Personne. Dans la cuisine : personne.

Tout à coup il voit une ombre et plein d'autres.

"Ma... maman... maman..." bredouille-t-il.

Il tremble de peur. Il entend des chuchotements et des bruits et des pas. Mais personne ne se montre quand tout à coup une voix retentit. "Qui est là ?" dit une voix de sorcière. Il tremble encore plus qu'avant et il avance petit à petit.

Il voit une sorcière qui enlève son masque.

C'était sa maman ! Ils se prennent dans les bras.

On voit que les choix ne sont pas identiques bien que les deux textes ménagent l'un et l'autre une surprise au lecteur, et que - par-delà les indicateurs de longueur et de complexité et malgré une cohésion défailante - ils présentent l'un et l'autre de grandes qualités. Le premier mobilise d'abord le stéréotype attendu d'un loup fourbe, dévorateur de proies faciles, il introduit ensuite l'incongruité de la "serviette de ménage" et propose enfin la scène burlesque de la proie non pas ingérée mais métamorphosée en ersatz de serpillère. Le second construit comme en caméra subjective une habile séquence de suspense. On perçoit, bien sûr, les échos d'un travail antérieur sur l'expression de la peur, on identifie comme une "ficelle" le recours au motif du masque, on saisit l'emprunt inconscient¹⁵ à l'album *Tout à coup !* de Colin MacNaughton (Pastel). Mais cela n'affecte guère le plaisir du jeu de mot (ce "Ma... maman.." correspond-il à un appel ou à une tentative pour se rassurer ?), ni l'enrôlement noué par les notations sensorielles, par les effets de lenteur et le retard de l'issue, par la surprise et la scène de reconnaissance finale.

Le retour sur ce type de productions n'est pas aussi simple que dans le dispositif des variations. En effet, l'enjeu est bien que les élèves perçoivent et capitalisent les différentes manières d'enrôler le lecteur et de jouer avec lui, et cela passe par des procédés rhétoriques ou stylistiques ; en même temps il est hors de question d'abstraire, de théoriser ces procédés et d'en faire des objets d'enseignement : les enfants sont en capacité d'explorer les moyens et pouvoirs de l'écriture, pas encore de la calculer et de la contrôler. Le dispositif ne vise pas à obtenir des textes parfaits - des textes d'adultes - mais à faire vivre des situations où le jeune scripteur se trouve lu dans son œuvre. Le principe élaboré par l'équipe a donc été de proposer un tri des productions à partir des choix qu'elles manifestent.

Dans toutes les classes de la recherche, ce sont trois types de choix qui sont attestés : ceux qui concernent le destin des protagonistes, ceux qui nouent une interaction singulière avec le lecteur et ceux qui signifient une clôture de la narration. Pour les premiers, il est aisé d'identifier les cas où le personnage principal voit son sort s'améliorer ou se dégrader. Parmi les choix qui sont faits régulièrement pour jouer avec le lecteur, les plus fréquents sont de concerter une surprise par le renversement d'un stéréotype ou une inclusion burlesque (comme dans le texte A), de ménager un suspense en retardant une issue ou - plus finement - en laissant attendre une fin horrifique, de recourir à l'humour, d'insérer un clin d'œil en faisant une allusion à un épisode de la vie de la classe. Plus rares, mais attestées, sont les tentatives de dramatisation pathétique, ou les tensions tragiques. Les manières de clore le récit s'avèrent très éclairantes sur l'habileté du scripteur : cela va de l'explicitation par l'écriture du mot "fin", le recours à une formule traditionnelle, une épreuve glorifiante, jusqu'à l'allusion à la formule d'incipit.

¹⁵ Interrogé sur ce point précis, l'élève a confirmé qu'il connaissait bien cet album, mais il n'avait pas conscience du rapport entre lui et son propre texte...

Dans les classes, au moment de la discussion collective autour des productions, les maitres participant à la recherche ont donc construit des tableaux sous différentes formes, afin d'y inscrire les mots par quoi les élèves nommaient les effets ressentis. Voici trois exemples de ces tableaux. On pourra voir la variété de ces mises en formes.

CE1, à la suite de *Enfin la paix* de Jill Murphy (Centurion)

terminer l'histoire :	faire le destin du personnage :	jouer avec le lecteur :
<ul style="list-style-type: none"> - le mot "fin" - une expression habituelle comme "tout est bien qui finit bien" - le personnage gagne 	<ul style="list-style-type: none"> - le personnage réussit - le personnage manque son but - on ne sait pas, mais c'est fait exprès 	<ul style="list-style-type: none"> - faire une surprise - faire du suspense - faire rire - faire peur (on peut jouer de plusieurs manières à la fois)

CE1, à la suite des *Deux Grenouilles* de Chris Wormell (Pastel)

à la craie blanche	Choix <ul style="list-style-type: none"> - de rencontre avec un chien - un brochet (un héron)
à la craie jaune	Choix de finir par <ul style="list-style-type: none"> - une expression toute faite - une grenouille qui dit à l'autre qu'elle avait raison (elle donne la réponse à la question du lecteur)
à la craie bleue	Choix de jouer avec le lecteur en : <ul style="list-style-type: none"> - faisant une surprise - plusieurs surprises - donnant de la turbulence / de l'émotion (on ne dit pas tout de suite comment ça se termine) - mettant un ennemi encore plus cruel - faisant une blague (il n'y a que le lecteur qui sait la vérité)

CM1, à la suite de *Mon Ballon*, de Ramos, (Pastel)

choix 1 faire une ou des surprises	choix 2 créer du suspense	choix 3 faire peur / faire rire	choix 4 Ne pas tout dire
---------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	-----------------------------

Les maitres participant à la recherche ont largement fait état de leur sentiment d'insécurité à organiser ces retours collectifs. Ils avaient le sentiment de n'avoir pas la compétence nécessaire pour repérer les procédés littéraires dans les productions de leurs élèves. Il se joue là un malentendu, que l'équipe a mis du temps à identifier et à lever. Les maitres avaient l'impression qu'il leur faudrait identifier et expliciter les procédés rhétoriques mis en œuvre, que ce sont ces procédés qui seraient l'objet de leur enseignement. Il est vrai que l'attention aux moyens techniques par quoi une production programme efficacement un effet permet de passer outre les éventuelles difficultés de lecture et de stabiliser une impression qui sans cela risque de rester floue et incertaine ; il n'est pas moins vrai que les maitres savent lire, qu'ils peuvent se faire confiance et aider la classe à caractériser des effets ressentis : l'important n'est pas ce que l'adulte peut y lire, mais ce que les élèves eux-mêmes savent y lire, et ce qu'ils en retiennent pour leur propres productions à venir. D'ailleurs, la demande faite aux élèves d'indiquer chacun les choix qu'il a faits, les amène là encore à un travail délicat mais essentiel : cette exigence leur impose de prendre au sérieux le miroir que la lecture des autres leur a tendu et à prendre conscience d'effets que souvent ils n'avaient pas sciemment poursuivis. Une centration sur des procédés serait ici contreproductive par rapport à l'intérêt du jeu social que noue l'écriture et à la négociation de l'image que chacun donne de

soi à travers ses écrits : l'un tient un rôle d'amuseur, un autre se fait une spécialité du pathétique, un autre cultive le laconisme, un autre subvertit les valeurs bien pensantes...

Les gains en terme d'apprentissage sont considérables. Tout d'abord, les élèves développent une lecture critique très aigüe de la fin prévue par le livre : ils y cherchent quels choix ont été adoptés pour poursuivre l'interaction avec le lecteur. De ce fait, ils se sentent comme "collègues"¹⁶ d'un auteur validé par le monde éditorial ; cela modifie largement leur rapport à l'écriture, celle-ci ne leur apparaît plus comme une pratique étrangère à leur enfance. Enfin, le signe le plus net de la fécondité du dispositif se trouve dans les effets "de mode" qui se font jour quand les élèves empruntent à l'un ou à l'autre des procédés qui, s'ils ne les ont pas nommés, ne leur ont pas échappé. Il se constitue bien ainsi une sorte de répertoire ouvert de procédés et de manières de faire disponibles pour l'avenir.

Il n'y a guère de sens ici à vouloir penser une progressivité, sinon dans la subtilité des montages narratifs, et par conséquent des questions que le lecteur peut être amené à se poser au moment où le texte est tronqué. Bien évidemment, ceux qui jouent sur la règle fictionnelle - comme les récits de rêve ou les récits fantastiques -, ou ceux qui jouent de l'ironie modélisent leur lecteur de manière plus délicate à saisir que ceux qui déploient une simple suite d'évènements. Mais pour l'essentiel, les progrès des élèves se manifestent essentiellement par une plus grande subtilité dans leurs narrations, et surtout par une plus grande conscience des stratégies qu'ils adoptent.

Lire les écrits "dans le fil" produits par ses pairs pour en nourrir sa propre écriture

Cette consigne propose elle aussi un pas de côté par rapport à des pratiques fréquentes. Car il ne s'agit pas ici d'extraire, d'une comparaison des textes, des observables et d'écrire ensuite dans le respect de ces observables. Ici, les lectures faites en amont sont disséminées dans le temps - car il s'agit justement de travailler non sur les textes mais sur la mémoire qu'on en a. Cependant la lecture des productions est dominée par la comparaison avec les textes sources. Et rétrospectivement on va pouvoir expliciter ce qui fonde dans la mémoire de chacun les ressemblances ressenties.

Voici par exemple un texte produit au CM1 après la lecture des albums *Le Roi, les Souris et le Fromage* d'Éric Gurney (l'école des loisirs) en première période, *Vous voulez rire ?* de Christian Voltz (éditions du Rouergue) en seconde période et, en début de troisième période, *Un chat extraordinaire*, conte anonyme venu du Viêt-Nam.

Il était une fois, une dame qui s'appelait Isabelle elle vivait dans une prairie avec son lapin car elle trouvait ça mignon.

Elle se demandait comment elle pouvait l'appeler.

Aujourd'hui, elle va chez sa copine "Michelle" et elle lui dit :

- Tu sais, moi, c'est mon avis hein ! Il aime les "carottes" ?

- Oui, il aime, pourquoi ?

- Et bien tu peux l'appeler "Carotte".

- Oui, c'est vrai c'est une très bonne idée, tiens !

La nuit est déjà tombée, Isabelle est rentrée chez elle et donne à manger au lapin puis va se coucher.

Au petit matin, à 8h20, Isabelle est déjà réveillée puis elle va réveiller « Carotte » et va prendre son déjeuner à la cuisine. Après elle va chez sa mère qui lui demande :

- Comment s'appelle t-il ?

- Il s'appelle « Carotte ».

¹⁶ C'est le mot audacieux d'un élève de CM1.

- Pff laisse-moi rire. C'est ça son prénom ?
 - Bien oui, pourquoi ?
 - Non, pour rien !
- Une fois rentrée dans la salle elle regarde les tableaux puis les décorations qui sont d'ailleurs magnifiques !
- J'ai trouvé un autre prénom que "Carotte"! Ce sera "Pablo" !

L'influence du dernier texte lu est patente. Comme ici, il y est question de choisir un nom pour un animal, et le débat se déroule au travers d'une série de dialogue. Chacun donne son avis et le personnage, versatile, ne sait jamais comment baptiser son animal de compagnie. Mais l'intérêt est fort différent. Dans le conte du Viêt-Nam, comme dans une partie de "pierre, papier, ciseau", le chat était successivement affublé des noms de Ciel, Nuage, Vent, Mur, Souris puis enfin Chat parce que chacune des réalités ainsi nommées s'avère, d'un certain point de vue à chaque fois différent, plus puissante que la précédente. Dans la production enfantine, ce qui est mis en avant tient à la motivation du nom.

La consigne n'impose pas de cadre bien rigide, il autorise même - comme une consigne de variation - à produire un écrit qui se démarque à peine d'un des textes sources. Lors des lectures partagées des productions, l'enjeu est d'identifier en quoi telle ou telle est ressemblante, et donc de mettre au jour les différents aspects de l'apparement tels qu'ils sont présents à l'esprit des élèves. À propos de notre exemple, le commentaire dominant a été qu'il n'y avait pas de retour au point de départ - remarque qui n'obère en rien l'intérêt du texte lu. Mais pour servir l'objectif d'une construction progressive d'une "bibliothèque intérieure", il est bon d'élaborer avec les élèves le "patron" des ressemblances identifiées : ce travail est utile autant pour stabiliser un stéréotype particulier que pour actualiser auprès des enfants une habitude, celle d'arraisonner la production en relecture. Pour notre exemple, le texte que nous avons cité a fourni l'occasion de cette mise au jour. Voici le résultat de la réflexion de la classe :

Il y a plusieurs personnages qui discutent et ne sont pas d'accord :

Présentation de A	B mieux ou plus fort que A	C mieux ou plus fort que B	D mieux ou plus fort que C	...	A mieux ou plus fort que le précédent et dernier de la liste
-------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----	--

Pour les maitres, il s'agit d'un dispositif moins déroutant, parce qu'ils ont bien la représentation qu'on écrit à partir d'une comparaison des textes et que l'activité comparative est encore au cœur de la réception d'un nouveau texte ou d'une production d'élève. Passé l'étonnement à devoir penser cette comparaison non pas comme un préambule ni comme une aide à l'écriture, ils sont plutôt ravis de ne pas sentir une obligation à conduire tous leurs élèves à une description plus ou moins exhaustive ou à imaginer quelque stratégie ingénieuse pour y parvenir. Il s'agit là sans doute du dispositif qui leur est le moins couteux. Il suppose cependant que les élèves aient déjà une belle familiarité avec l'écriture, et en particulier avec le dispositif de variation.

Le gain le plus évident est une sorte de mémorisation appropriative : les élèves développent au delà des textes mobilisés par une première consigne une lecture qui se rend attentive aux apparements divers entre les textes. C'est en quelque sorte, élargi à l'ensemble des livres fréquentés, les gains d'une sorte de mise en réseau telle que Bernard Devanne¹⁷ peut la présenter. Mais par l'effort d'explicitation qu'il suscite après coup, ce dispositif est aussi une

¹⁷ Bernard Devanne, *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Armand Colin, 2000.

propédeutique à un apprentissage plus formel, plus structuré, plus explicite des genres, tel que les élèves pourront avoir à le vivre dans la suite de leur curriculum.

Lire les écrits d'insertion produits par ses pairs et en tirer profit pour sa propre écriture

Contrairement aux trois autres dispositifs élaborés par l'équipe de recherche, celui-ci ne vise pas à développer une appétence et des habiletés à écrire, mais à les discipliner "en douceur". La visée n'est pas d'inhiber les impossibles mais plutôt d'estimer la cohérence de tel ou tel choix, de telle ou telle combinaison de choix, et d'apprendre à prévenir les ambiguïtés ou difficultés de compréhension qui se poseront au lecteur. En effet, quand les élèves se laissent emporter par le dynamisme de leur écriture comme il arrive souvent, ils suivent avec empathie le développement des événements qui font le destin de leur personnage, sorte de double fictif, d' "avatar", d'eux-mêmes ; ils en oublient leur projet de narration, la cohérence de leur intrigue et la relation nouée avec leur lecteur. Il en résulte des formes de tensions voire de contradictions difficiles à interpréter.

Voici, par exemple, deux écrits qu'il n'est pas possible d'insérer dans le roman, écrits issus de deux classes différentes mais qui ont travaillé à partir du même roman épistolaire : *Je t'écris*, de Geva Caban (Gallimard). Dans ce récit de tonalité passablement racinienne, une fillette écrit régulièrement à son "amoureux" pendant les vacances d'été. Comme le garçon, lui, ne répond pas, la fillette se plaint, puis tente de rendre son correspondant jaloux en s'intéressant à un autre garçon - le garçon d'à côté - qui séjourne dans la même villégiature, puis elle se fâche et finit par rompre pour nouer une vraie relation avec son voisin d'un été.

Production de CE2

Jeudi

Le garçon d'à côté m'a donné une bague, j'ai posé ta bague. Celle du garçon d'à côté est plus belle. On a donné un nom aux chatons Pirouette, Ficelle, Nouro.

Production de CM2

Dernière lettre,

je n'ai plus qu'un timbre et heureusement parce que je ne veux plus t'écrire comme tu n'as pas tenu ta promesse...

Enfin bref, aujourd'hui je suis allée à la plage avec Isabelle et le garçon d'à côté.

On s'est bien amusé !

On a été sous l'eau et on a vu de jolis poissons.

Ensuite on est allé se promener dans un chemin où on pouvait juste passer à 2 !!

J'avais le choix entre Isabelle et le garçon d'à côté et j'ai choisi le garçon d'à côté !!

Isabelle était jalouse !!!!!!!

Après je suis rentrée m'occuper de mon chat et ensuite, je suis allée poster la dernière lettre !

Dans le premier texte, la difficulté est facile à percevoir quand on connaît le récit source : au moment où il est dit que la fillette a abandonné la bague offerte par l'amoureux, les chatons ne sont pas encore nés. Il s'agit donc d'une contradiction introduite à l'intérieur même de l'intrigue. Le second texte déroge à la consigne, puisque celle-ci précise que le texte produit ne doit pas constituer une fin. Mais surtout, il y a une contradiction pour le personnage à vouloir rompre et à poursuivre encore la stratégie qui consiste à tenter de susciter de la jalousie.

Le travail de lecture peut ainsi s'organiser autour de cette question : à quel endroit du texte source pourrait-on insérer le fragment produit ? Cette tâche suffit généralement à

identifier les contraintes qu'impose la succession des événements et des causalités ainsi que celles qu'imposent le projet de narration et la logique qui pilote le récit.

Notre dispositif n'est pourtant pas réservé à des élèves qui disposeraient déjà de schèmes assurés pour produire des textes : certains supports se prêtent à un travail dès le Cours Préparatoire, voire avant. Pour peu que le lieu d'insertion soit indiqué mais que la relation entre ce lieu et l'ensemble du texte soit assez lâche, il permet d'explorer quelques fonctionnements de l'écriture. Ainsi dans une Grande Section¹⁸ est lu l'album de G. Solotareff *Loulou* (l'école des loisirs). Rappelons qu'il s'agit dans ce récit de l'improbable relation entre un lapin et un jeune loup. Quand les deux amis jouent à "peur du lapin", le loup n'est guère affecté ; en revanche, quand ils jouent à "peur du loup", le lapin est terrifié. Et sa terreur est telle qu'il décide de mettre fin à leur fréquentation et plante devant son terrier un écriteau avec l'inscription : "Interdit à Loulou". La suite de l'histoire, que nous n'allons pas éventer ici, assure un dénouement heureux. Lors de la découverte de l'album dans son entier, la maitresse avait masqué l'inscription avec un post-it et, une fois la lecture achevée, elle a proposé à ses jeunes élèves d'écrire ce qui pouvait figurer sur cet écriteau. Voici quelques-unes de ces productions (dans une orthographe normée, qui n'est bien sûr pas celle des élèves pour qui il s'agissait d' "écriture tâtonnée") :

- a : Je veux plus te voir.
- b : J'ai fini mon amical avec toi.
- c : Interdit à Loulou.
- d : Laisse-moi.
- e : Va chercher un autre lapin.
- f : Loulou s'en va.
- g : Je voulais plus voir Loulou.

Au vu des productions, la maitresse a opté pour une tâche de classement. Il en est sorti des catégories attendues : "fin de l'amitié", "interdiction", "Loulou s'en va"... Mais ce travail a mis au jour quelques zones d'embarras. Parmi ceux-ci, les productions a et b ont plongé dans une profonde perplexité les jeunes élèves : à qui référaient les premières personnes ? Fallait-il les ranger dans la catégorie "interdiction" ou dans la rubrique "Loulou s'en va" ? La production g a suscité des élaborations diverses avant d'être ainsi comprise : "Si c'est *je veux plus voir...*", c'est que le lapin, il veut plus. Mais *je voulais*, c'est qu'il est plus là. Il dit pourquoi qu'il est parti." Cette consigne débouche donc parfois sur des découvertes qui, à cinq ans, ne sont pas triviales : le découplage de l'écrit et d'une énonciation évidente, la nécessité de la reconstituer et d'identifier l'intention de l'énonciateur.

La différence est donc considérable entre un usage de ce dispositif avec des élèves qui jouissent déjà d'une première maîtrise de l'écriture et à qui on ne précise pas de lieu d'insertion, et un usage auprès d'élèves qui approchent juste cette pratique à qui ce lieu est indiqué. Cependant les bénéfices en sont similaires : dans les deux cas, l'ensemble où doit s'inscrire le fragment inédit influe non seulement sur un contenu référentiel mais aussi sur les conditions et les enjeux de la relation nouée avec le lecteur modélisé, bref il exerce son "autorité" et fait peser ses contraintes sur le morceau à insérer.

Si l'on élargit encore la perspective curriculaire, on voit que la consigne peut rejoindre des consignes relativement classiques praticables en collège où il est demandé d'introduire

¹⁸ Cette classe ne participait pas à l'équipe de recherche, mais l'enseignante qui y exerçait connaissait ses travaux. Elle avait souhaité montrer que le dispositif d'insertion n'était pas si inaccessible à de très jeunes élèves.

une description, ou un dialogue, ou une méditation de personnage, ou toute autre sorte d'expansion. Pour peu que ne soit pas imposé l'endroit où le morceau doit s'insérer, pour peu que la réception des productions soit animée par la question, justement, d'identifier le lieu où l'insertion est pertinente, le dispositif peut servir aussi bien à entraîner au respect des contraintes dues au texte source qu'aux effets des expansions.

Les bénéfices constatés

Ils sont nombreux. Le premier, sans doute le plus important à nos yeux, est le plaisir que les élèves prennent à l'écriture. "Maitresse, tu ne pourras jamais nous donner à faire un truc aussi bien" a déclaré une fillette de CE2. De fait, c'est toute l'atmosphère des classes au moment des travaux d'écriture qui en a été transformée. Par exemple, dans les classes de CM, les élèves se sont volontiers regroupés en des petits "cercles d'auteurs" où ils se soumettaient les uns les autres leurs essais, les critiquaient et les faisaient évoluer. Ces échanges entre pairs sont une belle garantie d'investissement dans la tâche et augurent bien de la pérennité des apprentissages mutuels. Dans les classes des plus jeunes, passée la première expérience vécue, il a régulièrement été difficile de ne pas lire à l'ensemble des élèves tous les textes produits : l'auteur tenait à être entendu dans son écrit, et ses camarades manifestaient une curiosité solidaire.

Un autre bénéfice, plus scolaire, est dans le développement parfois spectaculaire de compétences :

- l'allongement des textes produits qui signale un investissement et une application à la tâche : nous avons rencontré des élèves de 8 ans qui écrivaient trois ou quatre lignes en octobre et deux pages en avril (voir aussi notre note 14) ;
 - l'élargissement considérable du répertoire de procédés pour créer tel ou tel effet : les emprunts mutuels, les effets de mode conduisent les textes à s'étoffer (à s'épaissir, dirait D. Bucheton), à enrôler toujours plus efficacement leur lecteur et à lui ménager des effets de plus en plus complexes. L'introduction d'un commentaire conclusif de narrateur, telle que nous l'avons illustrée ci-dessus, s'est ensuite retrouvée dans une dizaine de productions ultérieures de la classe, et c'est un effet d'usure qui l'a raréfiée par la suite.
 - la conscience de s'adresser à un lecteur et d'avoir à nouer un jeu avec lui s'est continuellement affinée : une élève de CM a pu ainsi justifier un jeu de mot : "Si j'ai écrit *Ticho a fermé les yeux, les yeux de son père*' c'est pas pour répéter, c'est pour que le lecteur, il comprenne d'abord qu'il (*sc.* Ticho) a fermé les yeux, qu'il a pas voulu voir, et après qu'il comprenne que non, que Ticho, il a pas fermé ses yeux à lui, il a fermé les yeux de son père qui était mort..."
 - l'attention à la langue s'est aiguisée. Ainsi un élève de CE1 commente un choix lexical : "*S'apprête*, ça veut dire qu'il [*sc.* le personnage] va le faire, il veut le faire... mais si l'auteur dit ça, c'est que c'est pas sûr du tout qu'il le fasse, hein !"
 - l'accès à une posture réellement littéraire. Le travail du côté de l'écriture rejaillit aussi sur les pratiques de lecture : ils ne se posent plus en simples compreneurs ou consommateurs d'histoires mais, au delà de leur plaisir ou déplaisir, essaient d'en identifier l'intention auctoriale. Avec plus ou moins d'ingénuité, ils n'hésitent pas à discuter des choix d'écriture avant d'en apprécier la pertinence. Ces discussions trouvent leur écho dans leurs productions suivantes et l'on voit tel usage de la description, tel recours à une intrusion de narrateur migrer d'un album de littérature jeunesse à des écrits scolaires de jeunes enfants.
- Bien sûr, il n'est pas certain que ces mêmes résultats n'auraient pas été obtenus par d'autres voies... Mais aux dires des maitres participant à la recherche, passés les premiers mois, ils n'avaient jamais lu de textes produits par leurs élèves qui soient aussi maîtrisés.

Un autre indicateur de la fécondité de notre démarche est l'acquisition d'une autonomie dans l'écriture. Les élèves se sont bien passés des aides à l'écriture qui leur étaient fournies auparavant, ils n'avaient nul besoin d'être rassurés ni accompagnés, ils comptaient sur la bienveillance de leur lectorat. Le rôle des maîtres est allé s'amenuisant, les élèves ayant de moins en moins besoin de leur soutien pour lire, catégoriser, commenter les productions.

Du point de vue des enseignants, malgré la lourdeur du toilettage et de la frappe des productions, la satisfaction est générale. Ils se sentent soulagés de n'avoir pas à tirer les élèves vers des tâches qui les dépassent, et de ne pas se sentir soumis à une obligation de résultat à chaque consigne d'écriture. Ils portent un jugement rétrospectif passablement négatif sur leurs pratiques d'avant la recherche : "Avant, je mettais les élèves en difficulté. Les plus fragiles n'y arrivaient pas et je ne savais pas comment les aider..." ou encore : "En fait, avec mes listes de critères à respecter, je les mettais en situation impossible. Je le savais, ils le savaient aussi. Et tout le monde était malheureux. Alors, le plus rarement possible ! Je ne faisais presque jamais de l'écriture..." Les maîtres témoignent aussi de leur fierté à voir leurs élèves en réussite. Voici un exemple parmi beaucoup d'autres : une maîtresse de CE2 écrit sur notre forum : "Mon collègue de CM1 a mes élèves de CE2 de l'année dernière. À la fin de sa première séance de production d'écrit à la rentrée, il m'a dit qu'il était très agréablement surpris par ses élèves : tous ont produit un écrit, sans peur, sans difficulté pour entrer dans l'activité (pas de page blanche, ni d'absence d'idées) et il a trouvé leurs productions riches et variées."

Bibliographie

- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Paris : les éditions de minuit.
- BOYSSON-BARDIES, B. de (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris, Odile Jacob.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- GARCIA-DEBANC, Cl. & FAYOL, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques* 115, 37-50.
- GOFFMAN, E. (1967). *Les Rites d'interaction*. Paris : les éditions de minuit.
- MAINGUENEAU, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- MEN (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Consultable en ligne : 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
- MEN (2016). Évaluer autrement les écrits scolaires, *Document d'accompagnement des programmes*. Consultable en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/09/7/15_RA_C3_Francais_Ecriture_EV_ALUER_591097.pdf
- SÈVE, P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères* 31, p. 29 - 53.
- SÈVE, P. (2014a). "Profusion et confusion dans l'écriture enfantine". In forumlecture.ch 3/2014. Consultable en ligne : www.forumlecture.ch/ > Archives > Mot-clé « Sève »
- SÈVE, P. (2014b). "Se connaître, se reconnaître auteur à l'orée de l'apprentissage". In M. Jacques et C. Raulet-Marcel, *Inventions de l'écriture*. Dijon : EUD.
- SÈVE, P. (2017). Variation, emprunt, emploi au cœur de l'écriture enfantine. *Pratiques* 173-174.
- TAUVERON, C. & SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.