

## Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves

Catherine Bosredon

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2200>

DOI : 10.4000/pratiques.2200

ISSN : 2425-2042

### Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

### Édition imprimée

Date de publication : 5 juin 2014

### Référence électronique

Catherine Bosredon, « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2200> ; DOI : 10.4000/pratiques.2200

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# *Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves*

Catherine Bosredon

---

- 1 « Ils écrivent comme ils parlent », « Marre des fautes d'orthographe à tous les mots en CM1 »<sup>1</sup>, « Les élèves écrivent mal de plus en plus mal, avec des fautes de plus en plus nombreuses, lisent peu »<sup>2</sup> se plaignent parents et enseignants. Ce discours de déploration porte surtout sur l'orthographe, mais se révèle souvent d'ordre bien plus général. « La formation ne s'atteste-t-elle pas par la performance ? Ne sont formés à la langue française que ceux qui utilisent le mot juste, qui savent nommer ce qu'ils voient ou ressentent et qui respectent les règles de la syntaxe [...]. Il faut avoir bien mérité de la norme pour pratiquer avec quelque chance de succès cet écart que l'on appelle le style. »<sup>3</sup>
- 2 Le discours enseignant pointe l'absence de « cohérence » et les profondes lacunes sur le plan de la maîtrise de la langue qui rendraient ces écrits difficiles à corriger. Mais la situation est-elle à la fois si claire et le constat si déprimant ?
- 3 Le « bien-écrire »<sup>4</sup> ou le « mal-écrire » semble un concept consensuel. Il est cependant permis de s'interroger sur ce qui définit le « bien-écrire », de se demander sur quoi reposent ces jugements. Il convient alors d'explorer les normes que l'école fait intervenir dans l'écriture des élèves et leur fonctionnement. L'écriture des élèves de cycle 3 a semblé pouvoir servir de cadre à cette réflexion.
- 4 Pour cela, nous avons cherché dans un premier temps à avoir accès aux pratiques déclarées des élèves et des enseignants. Il s'agit là en effet d'aborder un domaine peu exploré puisque, à ce jour, il n'existe pas, semble-t-il, d'enquête longue croisant les représentations d'enseignants et d'élèves de cycle 3 de l'école primaire, sur l'écriture.
- 5 On en trouve en revanche, dans le second degré qui apportent des éclairages convergents et montrent l'intérêt d'approfondir cette question au cycle 3 de l'école primaire compte tenu de la continuité des apprentissages entre ce cycle et le collège.

- 6 Nous nous référons d'abord à une recherche de l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP) dirigée par J.-M. Fournier en 1999, *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*. À travers les textes des Programmes relatifs à l'enseignement de l'écrit de 1923 à 1986, les auteurs s'interrogent sur les normes que l'école fait peser sur l'écriture des élèves. L'analyse des annotations d'un corpus de copies couvrant les quatre niveaux du collège recueilli fin 1992 a permis de mettre au jour les représentations qu'avaient alors les professeurs de lettres de l'écriture scolaire. La dernière partie analyse les pratiques de correction des élèves dans leurs brouillons (35) en tant qu'elles sont déterminées par leurs représentations de l'écriture. L'enquête montre, d'une part, que « l'importance du modèle littéraire dans le fonctionnement de la discipline et dans son histoire rend très difficile la hiérarchisation des critères et des compétences » (*ibid.* : 10) et, d'autre part, que l'évaluation de la réussite est fortement liée à des critères de type esthétique.
- 7 Les analyses de Fournier, effectuées à partir de textes « finis », donnent en ces années 90, l'image d'un objet scolaire aux objectifs hétérogènes, mêlant une conception ancienne et des noyaux de théorisation d'un modèle didactique alors très récent : celui de la production d'écrits.
- 8 Les Programmes de 1985 (arrêtés du 23 avril 1985 et du 15 mai 1985) axent la formation sur trois pôles : l'acquisition d'habiletés techniques, de compétences langagières, le développement culturel et citoyen.
- 9 Ils ont pour objectif de perfectionner l'écriture de textes narratifs de plus en plus complexes et de maîtriser progressivement l'expression par écrit d'une opinion personnelle argumentée et organisée.
- 10 Il semble en 1990-1991 que soit visée prioritairement « la logique (en l'occurrence narrative) plus que la construction du moi et la capacité à exprimer des émotions » (*ibid.* : 89). Sont évalués des textes définitifs, complets. L'attente de l'institution porte davantage sur des capacités que sur l'acquisition de compétences. L'étude des annotations des enseignants montre la rédaction comme un modèle tiraillé entre les textes littéraires exemplaires aux écritures toutes singulières qui fournissent la base de la majorité des sujets et l'écriture scolaire, uniforme, déterminée par un ensemble de normes souvent à deviner. Fournier estime que les règles qui régissent la rédaction sont « les normes produites par le dispositif didactique » ; il insiste « sur la relation établie entre les normes de l'école et la construction des objets d'enseignement » (*ibid.* : 166) et s'intéresse également, au travers des annotations des enseignants et des corrections de brouillons d'élèves, aux représentations du « bien-écrire » mettant en évidence une coïncidence toute relative.
- 11 Cependant, réfléchir à l'enseignement/apprentissage de l'écriture conduit à ne pas seulement s'intéresser à l'écrit produit, mais aussi aux moyens de guider le sujet écrivant tout au long du processus de l'écriture qui inclut les phases de réécriture et de révision du texte. Le courant de la didactique privilégié dans ce propos se situe dans une perspective socioconstructiviste des modes d'appropriation du savoir. Cette conception s'appuie sur les travaux de Bruner et Vygotski. Pour résumer, ce courant conçoit l'élève comme construisant ses savoirs, mobilisant ses représentations, savoirs et compétences grâce à l'étayage du maître. Il encourage à développer la réflexivité (Reuter, Bucheton & Chabanne) et fait une large place à la question du sujet-écrivain et aux représentations (C. Barré-De Miniac, M.-C. Penloup, J. Lafont-Terranova).

- 12 « Une représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'attitudes à propos d'un objet donné », elle permet « de mettre à jour, de décrire les constructions des sujets sans forcément construire des systèmes explicatifs relatifs à leurs fonctions sociales » (Barré-De Miniac, 2000 : 64). Dans son enquête dont l'objectif premier était de faire un état des lieux des pratiques d'écriture extra-scolaires des collégiens, M.-C. Penloup (1999) a montré que les représentations relèvent d'« une logique qu'il convient d'apprendre à déchiffrer » (*ibid.* : 23, 30). Pour ces chercheurs, une didactique en lien étroit avec l'élève est celle qui s'avère la plus opératoire : il est donc important de faire émerger des savoirs et des représentations en ayant conscience que certaines d'entre ces dernières peuvent constituer des obstacles importants d'où la nécessité de les faire surgir pour ensuite les modifier.
- 13 L'enquête menée par J. Lafont-Terranova et D. Colin en 2005 sur la construction des savoirs et le sujet-écrivain, à laquelle il a été ensuite choisi de se référer, se situe également dans cette perspective. C'est en effet par le biais des représentations des enseignants que les auteurs abordent la question de la norme définie comme opposant dans une société donnée à un moment donné les énoncés corrects aux énoncés incorrects ou, de manière plus large, à la question de « ce qui s'écrit »/« ce qui ne s'écrit pas ». Ils estiment que l'on ne peut réduire la maîtrise de l'écrit au respect de la norme. Pour autant, son importance est indéniable, d'une part, parce qu'elle constitue un marqueur social et, d'autre part, parce que « développer la compétence scripturale de l'élève c'est notamment l'aider à développer des savoirs normés tout en développant sa capacité à prendre du recul par rapport à eux » (Lafont-Terranova & Colin, 2006 : 107).
- 14 Lafont-Terranova et Colin ont opté pour cette démarche en partant de l'hypothèse que les représentations des enseignants conditionnent l'entrée des élèves dans l'écrit. Leur enquête analyse des représentations d'enseignants recueillies en 2001 et en 2005 auprès de professeurs de collège de diverses disciplines. À la différence de 2001, les enseignants interrogés en 2005 déplorent davantage la non-application des règles et des normes.
- 15 Cette démarche diffère de celle de Fournier, mais la complète dans la mesure où, avant les années 2000, la question du rapport à l'écrit des enseignants n'est pas posée si ce n'est par C. Barré-De Miniac (2000).
- 16 Les déclarations sur les pratiques d'écriture nous intéressent dans la mesure où elles permettent de mesurer le respect mais aussi l'écart entre les prescriptions institutionnelles et la réalité. En effet, que savons-nous de ce qu'il se passe réellement dans les classes ? Bien sûr, il ne s'agit que de déclarations, mais elles permettent d'avoir accès à certaines pratiques et de tenter d'appréhender ce qui permet ou non aux élèves d'apprendre à écrire et de construire un rapport positif à l'écrit.
- 17 C'est par la mise en relation de réponses à des questions fermées et ouvertes, mais aussi par la mise en relation de réponses d'enseignants et d'élèves que le présent article se propose d'aborder le rôle que jouent les représentations dans la conception du « bien-écrire ». Une approche analytique conduit à identifier des contradictions pouvant peser sur l'apprentissage et constituer des obstacles. Ces contradictions peuvent naître :
- des déclarations des enseignants et de leurs pratiques ;
  - des déclarations des élèves et de leurs pratiques ;
  - des représentations déclarées des enseignants et de celles des élèves. Nous émettons l'hypothèse que ce dernier axe est une source de malentendu particulièrement préjudiciable à l'apprentissage.

- 18 Pour appréhender ces représentations, il sera bien entendu nécessaire de le faire en recourant à plusieurs modalités : entretiens enregistrés, annotations de copies, pratiques enregistrées et/ou filmées. Cependant, dans le cadre de cet article, ne seront prises en compte que les deux enquêtes menées en 2013.
- 19 Comme il a été vu précédemment, le concept de bien-écrire est lié à l'acquisition de normes prises en compte dans l'évaluation. Or, si les textes institutionnels parus en 2002 (arrêté du 25 janvier 2002) s'appuyaient sur les recherches menées en didactique de l'écriture depuis 30 ans, les programmes de 2008 et le livret de compétences (décret n° 2007-860 du 14 mai 2007 publié au *Journal Officiel* le 15 mai 2007) décrivent au contraire de façon très normée la production d'écrit : « La tentation est grande de réduire l'évaluation à un contrôle académique dépourvu de finalités » (Dubois-Marcoïn & Tauveron, 2008 : 11).
- 20 Si l'on peut penser que les avancées de la didactique ont permis de considérer l'écriture comme un objet d'apprentissage complexe, répondant à des contraintes d'ordres différents (Plane, 2006), est-il possible aujourd'hui de hiérarchiser les contraintes, les critères et les niveaux de compétence ? Il ne semble possible d'analyser la question de l'évaluation qu'à travers un dispositif méthodologique.
- 21 L'objectif premier de cette recherche consiste à identifier la continuité et les évolutions des attentes concernant l'écriture scolaire au regard des enquêtes citées. Elle cherchera également à voir si les réussites (ou les erreurs) des élèves sont conceptualisées et enfin si les déclarations des enseignants font apparaître des traces du discours didactique.
- 22 La première partie de cet article exposera la méthodologie adoptée tandis que la seconde sera consacrée à l'analyse des enquêtes. Les données ne seront cependant pas complètement exploitées.

## 1. Méthodologie

### 1.1. Choix du corpus

- 23 Les deux questionnaires sont constitués de déclarations à propos de « l'écriture scolaire » définie comme « une pratique linguistique et langagière qui a pour cadre l'école » (Boré, 2010). Elles concernent des élèves et des enseignants du cycle 3 de l'école élémentaire. Dans le cadre de cet article, l'analyse porte sur deux objets (voir annexe) :
- un questionnaire destiné aux enseignants, comportant huit questions dont trois ouvertes ;
  - un questionnaire destiné aux élèves, composé de six questions dont deux ouvertes.
- 24 Ils ont été construits globalement de la même façon afin de pouvoir croiser les réponses. Pour cette partie du travail entrepris, nous avons opté pour une démarche semi-quantitative. Il sera donc réuni un corpus de 100 réponses d'enseignants et de 300 réponses d'élèves.
- 25 La construction de ces questionnaires s'est appuyée sur la notion de rapport à l'écriture. Elle se définit à travers les traces de manifestations psycho-affectives, sociales, cognitives et culturelles qui relient le scripteur à l'écriture. Cette notion désigne aussi « l'ensemble

des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac, 2000).

- 26 Se sont posées les questions suivantes :
- Quelles conceptions font apparaître les déclarations des enseignants ? Quelles conceptions font apparaître celles des élèves ?
  - Les enseignants prennent-ils en compte les représentations des élèves ?

### 1.1.1. Élaboration des questionnaires

- 27 Le choix d'un nombre important de questions précises s'est imposé pour faciliter un discours sur l'écriture et de manière à pouvoir croiser plus aisément les réponses. Quatre questions dans le questionnaire enseignants et trois dans celui élèves consistent à classer des propositions précises selon une valeur attribuée. Elles sont essentiellement les mêmes.
- 28 L'hypothèse de départ émet l'idée qu'en reliant ces questionnaires à d'autres types de données<sup>5</sup>, il serait possible d'analyser les conceptions de l'écriture au cycle 3 ainsi que les modes d'accompagnement du jeune élève qui s'engage dans cet apprentissage.
- 29 Cependant, les réponses aux questions fermées ne peuvent qu'exprimer des tendances.<sup>6</sup> Pour leur fournir un éclairage indispensable, leur ont été associées trois questions ouvertes.

### 1.1.2. Le corpus actuel

Tableau 1. Déclarations recueillies de mars à novembre 2013.

Tranche d'âge	Nombre
25-35 ans	31
35-45 ans	35
45-55 ans	23
55-60 ans	9
NR	2
	<b>100</b>

## 1.2. Les enseignants

- 30 La majorité des 100 enseignants a moins de 45 ans. Ils témoignent de lieux, de situations et de styles d'enseignements très divers. Chaque niveau du cycle est largement représenté.
- 31 15 d'entre eux ont moins de 4 ans d'expérience, 33 comptent 10 ans et plus. La moyenne se situe à 9 ans. On peut donc conclure qu'il s'agit d'un groupe d'enseignants expérimentés.

- 32 53 disent écrire souvent, 18 quelquefois, 3 rarement. On compte 26 non-réponses.

### 1.3. Les élèves

- 33 Au préalable, le questionnaire élèves auquel était joint un courrier explicatif avait été envoyé aux écoles contactées. Nous l'avons ensuite fait passer dans chaque classe après avoir expliqué aux élèves l'objectif de la tâche et la manière de traiter les questions.
- 34 Les réponses, actuellement 247, proviennent de deux classes d'une école classée en zone prioritaire d'éducation (ZEP) du XX<sup>e</sup> arrondissement de Paris dont la population est très diversifiée et de huit classes des Hauts-de-Seine également diverses : 5 CM2 ; 1 CM1-CM2 ; 3 CM1 ; 1 CE2.
- 35 L'échantillon se compose de 126 garçons et 119 filles (deux n'ont pas indiqué leur sexe) âgés de 7 à 12 ans (10 ont 11 et 12 ans). 97 élèves disent écrire rarement, 57 quelquefois et 75 souvent, 18 ne répondent pas à la question. Il est à noter que sur 27 élèves de CE2, 18 déclarent écrire rarement, 2 régulièrement et 3 souvent, 4 ne répondent pas. Cette répartition est très différente dans les classes de CM même si les élèves de milieux sociaux plus favorisés disent écrire plus souvent.
- 36 Réfléchir à ses pratiques d'écriture, à ce que l'on vise mais aussi être capable de se représenter les priorités des maitres en ce qui concerne l'évaluation de l'écriture représente une activité difficile pour les élèves. Tous les questionnaires élèves ont été effectués en classe selon le même protocole. Les élèves se sont prêtés à la demande avec beaucoup de sérieux. Élèves et professeurs ont répondu, à quelques différences près, à des questions identiques.
- 37 L'analyse de ces questionnaires a permis d'observer comment les professeurs perçoivent certaines représentations de leurs élèves lors de cet apprentissage complexe et s'ils les prennent en compte dans leur enseignement. De la même façon, analyser comment les conceptions de leurs enseignants sont reçues par de jeunes élèves et influencent leurs propres déclarations permettra de vérifier ultérieurement si cela joue dans leurs productions.

## 2. Analyse des enquêtes

### 2.1. Déclarations sur les pratiques personnelles d'écriture des enseignants et des élèves

(Q1 : Pour vous écrire, c'est :)

- 38 La question propose 6 et 8 items à classer en partant de ce que l'on privilégie. Le choix multiple a été proposé afin de pouvoir croiser les réponses des enseignants et celles des élèves.
- 39 Seront considérés ici les deux items privilégiés par chaque catégorie.

Tableau 2. Tableau comparatif des pratiques personnelles privilégiées.

	Enseignants	élèves

1 <sup>er</sup> rang	Organiser sa pensée et la mettre à distance 41 % dont 20 % attribuent le score maximal	Prendre du plaisir en écrivant 52 %
2 <sup>ème</sup> rang	Réfléchir en écrivant, mieux penser un projet 41 % dont 16 % attribuent le score maximal	Jouer avec la langue 48 %

- 40 Les deux items mis en avant par 41 % des enseignants font apparaître la fonction de conceptualisation de l'écriture comme étant la plus importante dans les pratiques d'enseignants.
- 41 Lorsqu'on croise ces réponses avec celles des élèves, le classement est inversé. La majorité de ces derniers (52 %) associe écriture et plaisir et 25 % attribuent la meilleure note à cet item. Dix seulement disent ne pas aimer écrire (bien que d'autres réponses fassent penser qu'ils sont en fait plus nombreux). Pour les enseignants, en revanche, l'acte d'écrire n'est pas synonyme de plaisir, puisqu'un quart d'entre eux seulement considère cette dimension comme importante, 9 % lui attribuant le score maximal. Ce fossé entre élèves et enseignants donne une indication sur les conceptions de ces derniers : on peut leur supposer une crainte et/ou une inhibition vis-à-vis de l'écriture en tant que pratique scolaire/sociale et peut-être, surtout, en tant que pratique créative comme il sera vu plus loin. D'autres analyses laissent penser qu'ils se considèrent avant tout chargés d'enseigner la langue plutôt que l'invention (Jey, 2006 : 26).
- 42 Le second item distingué par les élèves fait appel à une fonction plus ludique et culturelle de l'écriture. 48 % des élèves le mettent en avant contre 36 % des enseignants. Il est permis de penser d'une part que le jeu avec la langue a partie liée avec le plaisir que recherchent beaucoup plus systématiquement les élèves et, d'autre part, qu'il peut s'agir de pratiques d'écriture scolaire et extra-scolaire.
- 43 À la différence des enseignants, les élèves considèrent qu'écrire c'est avant tout raconter une histoire inventée (35 %).

## 2.2. Le rôle de l'écriture narrative

- 44 Les enfants qui aiment écrire une histoire inventée (84) disent beaucoup aimer « imaginer des personnages qui ressemblent au réel », « vivre l'impossible en écrivant ». Ce goût se retrouve pour « partager un monde de fiction » ou l'« inventer pour soi-même ». Ce pouvoir de créer leur donne une liberté de choix, une liberté d'expression qui revient fréquemment. Ils accordent également beaucoup d'importance au fait d'exprimer des émotions.
- 45 43 élèves sur 247 expriment très fortement leur goût d'être auteur (« C'est moi qui choisis comment sont mes personnages donc je suis l'auteur », « J'aime me glisser dans la tête de mes personnages, leur inventer des goûts, des idées »). Ils disent vouloir faire éprouver des émotions à leurs lecteurs en créant des effets de « suspens », expriment le désir de les faire « rigoler », de leur « faire peur », « de leur faire ressentir des choses belles ou tristes ». Mais le fait de produire suscite aussi les émotions du scripteur (« J'aime écrire une histoire que j'invente car cela chauffe ») mais le plus souvent « cela fait du bien », « plaisir », « c'est amusant ». Près d'un tiers des enfants qui aiment écrire un texte inventé disent qu'ils aiment beaucoup écrire. Quelques-uns parlent même de « passion ».

- 46 Les réponses proposées par les élèves à une question ouverte : *J'aime ou je n'aime pas écrire une histoire que j'invente parce que...* ont été croisées avec la Q.2 du questionnaire enseignants.
- 47 Ces derniers privilégient, quant à eux, une compétence de conceptualisation : *le développement du langage* qui relève de l'acte d'écriture en général et suppose un rapport positif au langage scolaire qui permettrait à l'élève d'acquérir la capacité à prendre le langage comme objet, à le mettre à distance du réel, à adopter une attitude méta (Penloup, Bucheton, Lahire). Les choix des enseignants révèlent encore des contradictions mais 37 % attribuent à cette compétence le meilleur score et 53 % le placent dans les deux premiers choix.
- 48 À l'opposé, 6 % seulement des enfants disent aimer écrire une histoire inventée parce que « ça fait réfléchir, apprendre », « penser aux mots que l'on choisit », « inventer des phrases », « se relire pour se critiquer soi-même ».
- 49 Les enseignants distinguent ensuite une compétence plus spécifique de l'écrit de fiction : être capable d'imaginer. « La fiction désigne l'univers mis en scène par le texte : l'histoire, les personnages, l'espace-temps. Elle se construit progressivement au fil du texte et de sa lecture » (Reuter, 2006 : 125). Écrire un texte de fiction demande d'être capable de fictionnaliser ce qui peut paraître vrai. La fiction suppose la connivence du lecteur qui fait semblant de croire à quelque chose qu'il sait ne pas être vrai. Reprenant la thèse de Harris, C. Boré montre qu'une des fonctions de l'imagination chez l'enfant lui permet « d'entrer dans un monde fictif ou du faire semblant tout en conservant les principes causaux qui prévalent dans le monde réel » (Harris *in* : Boré, 2010 : 81) ou encore d'explorer ce qui est magique ou impossible (*ibid.*). Les enfants de cycle 3 ne confondent pas la fiction et le réel, mais ils sont capables de substituer un principe magique quand les événements racontés ne correspondent pas aux principes de causalité du monde réel (dans les contes par exemple) : « C'est la fusion de l'imagination et du langage qui a permis à l'être humain d'échanger et d'accumuler des pensées au sujet d'innombrables situations dont il n'a pas été le témoin mais qui sont imaginables : des situations appartenant à un passé ou un futur lointain, des situations magiques ou impossibles » (*ibid.* : 84).
- 50 36 enseignants considèrent cette fonction comme très importante. Néanmoins les réponses font débat car près de 40 la relèguent, ce qui semble très curieux puisque toutes les consignes d'écriture de fiction demandent d'imaginer ou de faire semblant. La défiance vis-à-vis de l'imagination ferait-elle son retour ? « L'école de la République donne une place à l'écriture [...]. Ce grand mouvement d'émancipation par l'écriture coexiste, néanmoins, avec la crainte d'aller trop loin, le souci de garder la maîtrise, de maintenir sous contrôle "la folle du logis" » (Jey, 2006).

### 2.3. La question de la clarté cognitive

- 51 Un tiers des enseignants et des élèves n'attache pas d'importance au fait d'écrire de façon consciente. À l'opposé, pour 63 % des enseignants, il est important que les élèves sachent qu'ils sont en situation d'apprentissage. L'importance accordée par la didactique des années 90-2000 à la clarté cognitive, à la conscientisation (*Repères* n° 31, n° 26) pourrait expliquer le soin accordé aux caractéristiques de l'écrit : écrit différé, prise en compte du destinataire. Quelles que soient les questions, cette préoccupation revient toujours chez

les enseignants comme chez les élèves. 60 % des enseignants ne considèrent cependant pas que ce soit une des difficultés principales rencontrées par les élèves.

## 2.4. La question de l'évaluation

- 52 Les enseignants se montrent très circonspects vis-à-vis de l'évaluation : seuls 16 % considèrent qu'il est essentiel que les élèves sachent de manière explicite qu'ils vont être évalués alors que 32 % relèguent cet item en dernière position. 6 % ne donnent pas de réponse pour ce critère.
- 53 Aucun d'entre eux ne mentionne l'évaluation formative mais seuls 15 % se réfèrent explicitement à la note, au barème, aux grilles de critères auxquels des pourcentages sont parfois attribués. Il est donc difficile en fait de tirer parti de cette question. Les enseignants veulent-ils dire qu'ils ne recourent pas à la notation chiffrée ? Ou bien que les élèves ne doivent pas « travailler pour la note » ?
- 54 À l'opposé, 40 % des élèves estiment qu'il leur est important de savoir qu'ils seront évalués.
- 55 Deux questions ouvertes (3 et 7) du questionnaire des enseignants ont été mises en perspective afin d'observer ce que ceux-ci distinguent spontanément comme caractérisant un écrit réussi. On note 14 non-réponses aux deux questions.
- 56 Ces réponses ont été croisées avec une question fermée présentant des éléments couramment utilisés dans les grilles fournies par les enseignants, par des manuels ou dans les commentaires écrits des maitres. Il s'agissait ainsi de déterminer et de comparer l'importance qu'enseignants et élèves attribuent à chacun d'entre eux dans l'objectif d'évaluer l'écrit. Les enseignants ont eu à classer les critères sur une échelle graduée tandis que les élèves devaient les classer comme *très importants*, *moyennement importants*, *peu importants*. Le pourcentage de scores élevés est beaucoup plus net chez les élèves sans doute parce qu'ils considèrent que tout ce qui fait partie de l'évaluation est obligatoirement important même s'ils ne le perçoivent pas réellement comme tel comme le montrent les résultats.
- 57 Ces critères d'évaluation sont classés par ordre alphabétique dans les questionnaires pour éviter d'induire une quelconque réponse, mais nous avons opté pour une présentation différente afin de proposer des regroupements.

### 2.4.1. Le respect de la consigne (classé en 1<sup>re</sup> position par élèves et enseignants)

- 58 Les enseignants associent la production d'un écrit réussi à la posture du scripteur, ses savoirs et savoir-faire. Dans ce dernier domaine, le critère traditionnel qui demeure le plus important concerne « *le respect de la consigne* » mentionné dans une moindre mesure dans les questions ouvertes. L'examen de la question fermée montre une grosse distorsion car ce critère se révèle comme celui auquel les enseignants attribuent le plus de valeur dans leur évaluation (57 %). En revanche, le décalage est grand avec l'importance qu'y accordent les élèves, seuls 9 l'évoquent spontanément mais 86 % pensent qu'il est essentiel pour leurs maitres.
- 59 Respecter la consigne nous semble relever davantage du métier d'élève, du savoir-faire nécessitant de respecter le contrat donné par le maitre à savoir répondre aux injonctions données par la consigne. Celle-ci peut présenter des critères hétérogènes visant à la fois

la forme et le contenu du texte à produire. Ce sont ces critères qui régissent la commande, même si les enseignants n'en explicitent pas toujours les exigences ni les enjeux (Fournier, 1999).

60 On constate de grandes distorsions dans le classement des autres items.

#### 2.4.2. La mise en texte :

##### *La structure (enseignants : 2<sup>e</sup> rang ; élèves : 6<sup>e</sup>)*

61 Les enseignants s'attachent ensuite à la structure du texte parce qu'ils considèrent avant tout qu'un texte structuré sur le plan logique et chronologique facilite la compréhension du lecteur. Si l'on considère les questions ouvertes, les enseignants mettent en avant dans les deux questions la progression logico-temporelle du récit et donc, par voie de conséquence, sa structure, son organisation. Cependant, elle caractériserait davantage un écrit réussi plus qu'elle ne serait prise en compte dans l'évaluation (Q.3 : 63 mentions ; Q.7 : 50). Le réinvestissement du schéma quinaire reste représentatif même si cet aspect n'a plus la prépondérance qu'il pouvait avoir dans l'enquête menée par Fournier à partir des copies des collégiens. Situer les actions dans une chronologie serait un objet d'enseignement connu pouvant donner lieu à des activités d'apprentissage. On peut toutefois se demander si elles sont très pratiquées à l'école élémentaire car les élèves placent ce critère nettement après ceux relevant de la maîtrise de la langue.

62 Aucun élève, en effet, ne se préoccupe de la structuration de l'histoire ni sur le plan temporel, ni sur le plan logique. En ce qui concerne la question fermée, moins de la moitié le considère comme très important dans l'activité de production et 58 % pensent que leurs maîtres l'estiment comme tel. Ce pourcentage est très nettement inférieur à celui concernant le respect de la consigne.

63 Dans la Q.3, certains enseignants expriment l'attente d'un récit fini, cela participe aussi pour eux de ce qui est appelé la cohérence du récit. Or, cette attente n'est pas toujours explicite et lorsque les élèves en prennent conscience, ils s'exécutent souvent de manière scolaire, de façon « plus textuelle que sémantique » (Fournier, 1999 ; Elalouf, 2006)

##### *La créativité (enseignants : 5<sup>e</sup> rang ; élèves : 8<sup>e</sup> - le dernier)*

64 *L'imagination, la créativité, l'inventivité*, critères liés à l'écriture narrative de fiction, figurent parmi les termes qui reviennent le plus souvent dans la Q.3 : 49 % la mentionnent comme caractérisant un récit inventé réussi. Cependant, dans la question fermée concernant l'évaluation, la moitié des enseignants déclare ne prendre que très peu en compte ces critères. Déclaration qui interroge lorsqu'on constate qu'une nette majorité pense que l'imagination est importante pour les élèves. Ce résultat est confirmé, comme on a pu le voir, dans les réponses d'élèves qui aiment inventer des histoires.

65 18 % seulement des enseignants déclarent prendre en compte la créativité de façon importante, il peut donc paraître logique que spontanément les élèves placent, quant à eux, ce critère en dernière position même si les réponses montrent, elles aussi, une distorsion entre question ouverte et question fermée.

66 On relève ici un autre paradoxe : 65 % des enseignants pensent au contraire que la créativité compte pour les élèves, mais 55 % estiment qu'ils éprouvent de grandes difficultés à l'exprimer. Il est toutefois possible de se demander à quel objet d'enseignement renvoie cette compétence. Il est permis de penser qu'elle se rattache

malgré tout à un jugement esthétique, à un modèle littéraire qui reste le plus souvent encore implicite. Cet aspect ne paraît toujours pas « lié à la problématique de la transmission des savoirs » (Fournier, 1999). En ce qui concerne plus spécifiquement *l'originalité* citée seulement 4 fois dans la Q.7, il est clair que si elle était recherchée par les professeurs de collège (Fournier, 1999 ; Plane, 2006), elle n'est pas exigée par les enseignants de 2013.

- 67 De la même façon, la prise en compte des « connaissances du monde » et plus spécialement des références intertextuelles, reste exceptionnelle (5 citations) même si l'entrée de la littérature de jeunesse à l'école permet de développer cette compétence. Il nous semble que l'on peut constater ici une autre contradiction entre enseignants et élèves. En effet, pour réussir une production, 34 élèves disent s'inspirer de personnages ou de situations lues dans d'autres récits, vues dans des films ou des dessins animés et 25 de la réalité pour « mélanger ou assembler ensuite les éléments », « puis refaire à ma façon » (8), 5 autres enfants déclarent recourir à leur mémoire.

### 2.4.3. La maîtrise de la langue

- 68 Les enseignants disent dans les questions ouvertes considérer la maîtrise de la langue comme très importante. Il est intéressant de constater que 41 enseignants sur 100 la mentionnent dans leur conception d'un écrit réussi et que 90 disent la mettre en avant dans l'évaluation. 73 % considèrent aussi que l'acquisition de la maîtrise de la langue en production d'écrit constitue une des principales difficultés des élèves de cycle 3. La majorité affirme cependant la prendre en compte uniquement lors de la révision du texte produit. L'ensemble des items relevant de ce domaine constitue en moyenne 40 % de la note ou du nombre des items de ceux qui disent spontanément la privilégier dans leur évaluation.
- 69 On peut mettre ces résultats en parallèle avec une enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) venant de paraître. Cette étude porte sur le CM2 et la sixième. Bien que 41 % des enseignants de CM2 interrogés considèrent que l'objectif prioritaire de l'enseignement de l'étude de la langue est d'apprendre à écrire correctement, 44 % ne réalisent que de temps en temps un travail sur la langue lié à la production d'écrits. Cependant les activités relatives à la production d'écrit sont plus fréquentes, 52 % déclarent pratiquer souvent la réécriture. 27 % évaluent les connaissances et savoir-faire des élèves en langue dans le cadre de la production d'écrits.
- 70 En ce qui concerne notre enquête, on constate du côté des élèves une distorsion très nette entre l'importance qu'ils disent accorder à la maîtrise de la langue et celle qu'ils estiment que les enseignants lui attribuent.
- 71 Dans le cadre de cet article, nous n'aborderons que les domaines de la phrase, de la ponctuation et de l'orthographe.

#### ***La phrase et la ponctuation (enseignants : 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> rangs ; élèves : 3<sup>e</sup>)***

- 72 Dans la question ouverte concernant l'évaluation, 39 % des enseignants mentionnent assez fréquemment la construction correcte des phrases. Beaucoup plus rares (7 %) sont ceux qui parlent de la construction inter-phrastique (Paolacci, 2004 ; Rondelli 2013). Un nombre très peu important (4 %) mentionne l'utilisation d'outils syntaxiques explicites pour assurer le lien logique entre les phrases. Aucun ne parle de la phrase non verbale.

L'attente de la construction de la phrase correcte est souvent en lien avec la clarté de l'expression. La ponctuation n'est évoquée qu'à la marge, ce qui ne correspond pas vraiment au résultat trouvé dans la question fermée.

- 73 Dans celle-ci, peu d'enseignants semblent attacher de l'importance à ces critères (environ 14 %) et un nombre infime les considère comme fondamentaux. Les entretiens effectués (pour le moment peu nombreux) ne montrent pas qu'un travail réellement effectif soit réalisé sur la phrase dans le cadre de la réécriture. Pourtant 66 % des élèves trouvent ces critères très importants pour réussir leur écrit, et 80 % estiment que c'est aussi le cas des enseignants ! Il est donc probable qu'ils perçoivent tout à fait autrement le discours des enseignants.
- 74 En fait, les enseignants attachent beaucoup d'importance à la construction de la phrase canonique (S + V + C essentiel) achevée par un signe de ponctuation fort, mais prennent peu en compte ces erreurs ou ces réussites dans leur évaluation.

### ***L'orthographe (enseignants : 4<sup>e</sup> rang ; élèves : 2<sup>e</sup> rang)***

« Chaque orthographe est à la fois une sémiographie et une phonographie. Une orthographe n'est pas une notation de la langue parlée ; elle doit au contraire se doter de moyens spécifiques, qui peuvent à terme faciliter l'accès au sens [...]. Les usages orthographiques empruntent des voies multiples. L'une d'entre elles, la plus officielle, respecte la convention dans ce qu'elle a de plus rigide (surnorme). D'autres voies sont plus proches de normes linguistiques qui se conforment aux régularités induites par un système donné. Appliquée à l'orthographe, la notion de normes linguistiques a une importance capitale : elle reconnaît la nécessité d'une orthographe commune à tous les locuteurs d'une même communauté linguistique mais préconise des formes plus fonctionnelles et plus dynamiques » (Jaffré, 2011 : 76-79).

- 75 À l'école élémentaire, les représentations du « bien-écrire » incluent-elles aujourd'hui encore l'orthographe ?
- 76 Dans leurs déclarations spontanées (7 et 7 bis), les enseignants ne la mentionnent que pour dire qu'ils n'en tiennent pas compte dans leur évaluation : 4 % disent le faire selon des objectifs souvent précis dans le cadre de la réécriture. Cependant ce chiffre est à prendre avec précaution car il ne correspond pas à celui obtenu dans la question fermée, ni aux perceptions des élèves concernant ce qui importe à leurs professeurs.
- 77 La question fermée ne présente en effet pas du tout les mêmes résultats. 21 % disent la placer en deuxième choix et 14 % comme critère prioritaire dans le cadre de l'évaluation. L'orthographe est estimée dans cette question nettement plus importante que la créativité ou l'usage correct de la syntaxe, ce qui n'était absolument pas le cas dans les questions ouvertes. Les élèves ne s'y trompent pas, ils la classent en deuxième position, 75 % la jugeant très importante pour eux comme pour leurs enseignants dans l'évaluation de leur production. Un grand nombre mentionne la vigilance orthographique, la vérification lors de la relecture, la correction des fautes et l'utilisation d'outils lors de l'amélioration du texte. C'est essentiellement sur ce point que porte leur effort, qu'il soit ou non mené à bien. Cependant, ils estiment que du point de vue de leurs enseignants la correction de la syntaxe est plus importante que celle de l'orthographe.
- 78 Ces résultats présentent donc des distorsions dont il est difficile actuellement de tirer parti. Néanmoins les déclarations spontanées indiquent que de nombreux enseignants refusent de stigmatiser les élèves en pénalisant leur écrit du fait d'une orthographe

défectueuse. Ils indiquent les stratégies mises alors en place : prendre en charge la correction de nombreuses erreurs pour faire comprendre son importance. Certains maîtres-formateurs établissent une progression très rigoureuse et connue des élèves quant à leurs exigences.

- 79 L'orthographe fait donc toujours débat : elle est difficile à prendre en compte dans l'évaluation (Lafont-Terranova, 2009), elle semble focaliser néanmoins l'attention de près d'un quart des enseignants.
- 80 Il semble que les élèves sont, à cet âge, d'abord et surtout sensibles à la fréquence des injonctions venant du discours des enseignants. 9 % évoquent la vigilance orthographique tant au moment de la production que lors de la révision. Certains précisent que l'attention doit se focaliser sur les accords, la ponctuation et les majuscules. Néanmoins, l'on sait bien que, dans le cadre d'une écriture non évaluée, ces apprentis-scripteurs ne prennent absolument pas en compte la norme orthographique. On ne peut que se demander si, malgré leurs déclarations, elle fait toujours sens pour eux.

### **Bilan**

- 81 À l'école élémentaire, comme au collège, l'écriture narrative n'a pas de visée littéraire, elle permet d'exercer des connaissances en langue (Fournier, 1999). Nous émettons l'hypothèse selon laquelle, d'une part, les injonctions des programmes de 2008 et, d'autre part, les problèmes de lecture de certaines productions d'écrit hors des normes de l'écrit conduisent des enseignants à redonner davantage d'importance à des savoirs linguistiques et notamment à l'orthographe. Il paraît aussi possible d'avancer que certains enseignants renoncent devant la complexité et la diversité des objets d'enseignement intervenant dans l'écriture et devant celles des modalités de correction et d'évaluation. Ils reviennent alors au modèle traditionnel qui conduit à ne corriger que ce qui relève de la maîtrise de la langue et essentiellement de l'orthographe et donc à lui accorder une part très importante de l'évaluation (environ 40 à 50 % de la note ou des items, ce qui en l'espèce revient au même).
- 82 Du côté des élèves, il faut noter que seule l'orthographe est mentionnée spontanément de façon conséquente.

#### **2.4.4. Autres critères**

- 83 Certains enseignants ont ajouté d'autres propositions :
- la lisibilité (soin, mise en page, qualité de la graphie) ;
  - la correction voire l'amélioration de la première version ;
  - la compréhension du lecteur ;
  - l'implication du scripteur.
- 84 Elles ont donc été ajoutées dans la grille des élèves, le questionnaire leur ayant été proposé ultérieurement.

#### **La lisibilité**

- 85 Rares sont les enseignants qui retiennent ce critère. À l'opposé, les élèves sont très nombreux à dire spontanément que pour réussir leur texte, ils répondent aux exigences qui y sont liées peut-être parce qu'il s'agit là d'une question de savoir-faire. Passé le cycle 2, les élèves sont peu entraînés à la graphie et à la gestion de l'espace graphique.

- 86 Cette norme très prégnante dans l'école française n'est cependant pas toujours rendue explicite et s'avère donc parfois peu accessible à des enfants arrivant d'autres pays ou à des enfants qui écrivent rarement en dehors de l'école.
- 87 83 % des élèves octroient une place très importante à la propreté et à la mise en page dans l'évaluation, et 86 % estiment qu'il en est de même pour leurs maitres loin devant les contenus et les normes de la langue écrite, juste après le respect de la consigne !

**La compréhension du lecteur :**

« L'écriture est toujours la poursuite d'une pseudo-communication... parce qu'elle s'inscrit dans sa matérialité verbale, visuellement stable et arrêtée, à la fois le sujet-écrivain le(s) destinataire(s) et le(s) monde(s) référé(s) permet à l'auteur de dialoguer avec lui-même et avec les autres » (Bucheton *in* : Lafont-Terranova, 2009 : 98).

- 88 Dans la première question ouverte demandant aux enseignants ce qui selon eux caractériserait un écrit réussi, 56 mentions indiquent qu'il s'agit d'un écrit que l'« on n'interrompt qu'à regret ». Le texte « revient dans la pensée du lecteur » qui souhaite parfois le relire. Il suscite des émotions et engendre des jugements. Il est aussi intéressant de voir qu'aucune des réponses ne se retrouve dans la question ouverte concernant l'évaluation (7). Dans les discours sur les pratiques, un texte d'élève ne serait pas valorisé parce qu'il plait, amuse, surprend, ni parce qu'il revient à l'esprit...
- 89 Le nombre de réponses de ce type est un des moins élevés, ce qui laisse penser que ceux qui en ont donné se sont globalement situés comme évaluateurs de textes d'élèves plutôt que comme lecteurs. Ils se préoccupent prioritairement de ce qu'ils désignent par « la cohérence » ou « le sens ». Il semble que cette dernière catégorie d'enseignants se focalise sur la production. Un accès aisé au sens confère alors *a minima* un certain degré de réussite au texte produit car il s'agit là de la préoccupation première des enseignants. Une vingtaine parle de « *cohérence textuelle* » sans que l'on puisse savoir s'ils attribuent à l'expression son sens linguistique. Deux enseignantes de moins de 35 ans mentionnent « *la cohésion textuelle* » (Q.3 et Q.7) et lui associent « emplois de substituts, énonciation correcte, emplois corrects de temps verbaux ». « Produire un récit cohérent » est de loin le critère le plus important pour le plus grand nombre d'enseignants (55 %), hommes, femmes, âges et durées d'expérience professionnelle confondus.
- 90 78 % considèrent qu'il s'agit là de la principale difficulté rencontrée par les élèves. La réception ne semble prise en compte que lorsque l'expression est confuse ou perçue comme incohérente. On peut penser que ce qui est attendu là n'est pas toujours le respect des normes textuelles, mais plutôt la clarté de l'expression du scripteur (Lahire, 2008). Ce type de critère montre, s'il en était besoin, la valeur communicationnelle de l'écrit. Les textes officiels en rappellent l'importance.
- 91 Les apprentis-scripteurs, en grande majorité, ont conscience de devoir assurer cette compréhension même s'ils n'y parviennent pas. La contrainte paraît donc explicite.
- 92 La disparité entre les réponses des enseignants et des élèves reflète l'incompréhension mutuelle et, en conséquence, l'ampleur du problème.

### ***L'investissement du scripteur***

- 93 Cette notion renvoie à l'intérêt affectif pour l'écriture. Il peut différer selon les situations d'écriture et les « types de texte ». L'investissement peut ouvrir des pistes didactiques notamment pour les élèves en difficulté (Barré-De Miniac, 2000 ; Lafont-Terranova, 2009).
- 94 Il s'agit là d'un aspect qui présente d'importants contrastes. Les questions ouvertes montrent qu'une minorité (12 %) s'en préoccupe. 5 % disent la prendre en compte dans l'évaluation et indiquent des stratégies de valorisation, de constructions de projets.
- 95 Les élèves sentent la nécessité de s'impliquer même s'ils l'envisagent de manière différente. Quelques-uns, du fait peut-être de la difficulté de l'activité lient la réussite au fait même de produire. D'autres affirment « bien aimer quand ils trouvent un bon personnage rigolo », « adorer prêter des goûts, des pensées à des personnages », « leur trouver des gens qu'ils vont aimer ou détester ». « J'adore choisir ce que je dis donc c'est moi l'auteur ». Beaucoup parlent de plaisir, de liberté, de leur goût d'être auteur.
- 96 Ils évoquent différentes modalités d'implication. 25 déclarent « y mettre du [leur] », « chercher des choses qui [leur] plaisent ». 38 font apparaître la préoccupation du lecteur : dire des « choses qui plaisent au maitre et aux copains ». C'est un petit nombre mais intéressant car on peut penser que ce que vise le scripteur n'est guère encore travaillé.

### ***L'amélioration, la correction de la première version***

- 97 Si la correction orthographique du texte appartient à la tradition, les pratiques visant son amélioration, sa « réécriture » sont liées depuis une vingtaine d'années, à un courant de la didactique (Bucheton, Penloup) influencé par les apports de la génétique textuelle (Fabre, Boré). Elle nous semble connaître un réel développement. Il s'agit là de modifier les représentations des élèves qui ne considèrent pas l'écriture comme un travail s'élaborant progressivement et qui n'y entrent pas vraiment. Pour ce faire, cela suppose que les enseignants eux-mêmes modifient leurs représentations (Lafont-Terranova & Colin, 2006).
- 98 Un certain nombre évoque spontanément des remédiations proposées. Ils énumèrent des pratiques comme la revalorisation du brouillon, un premier jet dans lequel l'orthographe n'est pas prise en compte, des écrits intermédiaires (Bucheton).
- 99 Dans cette activité intervient aussi l'implication du scripteur prise en compte dans le fait « d'améliorer son brouillon, sa réécriture », « d'enrichir ou de réviser son texte » par « des ajouts, des suppressions, des déplacements ». Une vingtaine d'enseignants expriment spontanément l'importance de ces compétences dans leur évaluation. Ils évoquent (7 bis) les pratiques mises en place afin de favoriser ces apprentissages. Pour quelques-uns, l'implication se manifeste également dans « le lien effectué avec des activités décrochées », « le réinvestissement » ou « l'utilisation des outils mis à disposition », « le respect de la grille ».
- 100 Les élèves, quant à eux, considèrent pour leur majorité (74 %), dans la question fermée, que le fait d'améliorer son texte joue un rôle important dans la réussite de leur écrit et 72 % pensent que leurs maitres le valorisent dans leur évaluation. Sur le plan de l'amélioration de leur premier écrit, 30 disent de manière conventionnelle « se relire », mais une quinzaine parle du travail du brouillon, « la recherche de nouvelles idées » et de

l'essai « de bien reformuler ». La « correction » est aussi largement évoquée, mais il est probable qu'ils évoquent essentiellement l'orthographe et la ponctuation.

- 101 20 élèves déclarent « utiliser des outils » (Bescherelle, dictionnaire, affichage), solliciter leurs pairs (3) ou l'étayage de l'enseignant (11) pour réussir leurs productions d'écrits.
- 102 Toutes ces pratiques sont à lier au discours didactique et à la formation.

## Conclusion

- 103 L'étude des représentations du « bien-écrire » que nous avons tenté de mener à travers cette enquête rend compte de certaines coïncidences, mais aussi de distorsions entre les représentations des enseignants et celles des élèves.
- 104 L'enquête fait apparaître l'implication du scripteur et la prise en compte du lecteur. Enseignants et élèves disent se préoccuper prioritairement de ce que les premiers nomment « la cohérence » et les seconds « le sens », même si ces derniers éprouvent des difficultés à le mettre en œuvre.
- 105 Enfin, une très forte majorité d'enseignants et d'élèves se rejoint sur un savoir-faire : l'importance absolue attribuée au respect de la consigne montre que ce critère a force de loi.
- 106 Il existe cependant des divergences entre enseignants et élèves.
- 107 À l'école élémentaire, la créativité et l'originalité considérées comme constitutives de l'écriture narrative ne semblent pas vraiment attendues. Les enseignants pensent, en revanche, qu'il s'agit de critères importants pour les élèves. L'enquête fait apparaître dans ce domaine un malentendu notamment en ce qui concerne les influences intertextuelles ou plus généralement les compétences encyclopédiques. Spontanément, les élèves s'y réfèrent de façon conséquente lorsqu'ils évoquent ce qu'ils font pour réussir leur écrit. Il est cependant très étonnant d'observer par ailleurs qu'ils ne le considèrent pas comme important dans l'évaluation ni pour eux, ni pour leurs maîtres. Cette représentation se trouve validée par le nombre absolument marginal d'enseignants qui disent prendre en compte ce type de compétences pour considérer un écrit scolaire comme réussi.
- 108 Tout cela tend à confirmer ce qui était déjà constaté dans l'enquête de Fournier, à savoir que l'*inventio* reste toujours moins à l'ordre du jour que la connaissance de la langue. Sa maîtrise est considérée comme « essentielle pour mieux permettre l'élaboration du langage », « pour être mieux compris du lecteur ». Cette préoccupation et même cette déploration constatée aussi par Lafont-Terranova et Colin en 2006 reste, nous semble-t-il, identique en 2013.
- 109 Sur ce plan, l'importance que les enseignants disent spontanément accorder à la construction de la phrase est contrebalancée par les résultats qui apparaissent en question fermée. Nous émettons l'hypothèse qu'il s'agit là d'un autre malentendu dans la mesure où, pour les élèves, c'est exactement l'inverse. Aucun d'entre eux ne déclare spontanément se préoccuper de l'élaboration et de la construction des phrases. En revanche, 66 % considèrent la construction de phrases correctes comme très importante dans l'évaluation contre 14 % des enseignants ! La prise en compte de l'organisation interphrastique n'apparaît qu'à la marge du côté des enseignants et ne figure pas du côté des élèves. Il convient de s'interroger sur la prise en compte isolée de cette unité sans par

ailleurs considérer que c'est précisément l'organisation inter-phrastique qui permet la constitution du texte et sa progression.

- 110 On observe une situation contraire en ce qui concerne l'orthographe. Les enseignants disent peu la prendre en compte avant la « réécriture », mais les réponses à la question fermée font apparaître des décalages. Par ailleurs, lorsqu'ils évoquent la révision, les élèves évoquent surtout l'orthographe et, dans une bien moindre mesure, la ponctuation et la conjugaison.
- 111 L'écriture scolaire est donc déterminée par un ensemble de normes qui lui sont propres et qui restent parfois implicites et/ou mal connues des élèves.
- 112 Il nous semble par ailleurs que le développement du discours didactique a permis de faire évoluer les conceptions des enseignants comme celles des élèves. Tout d'abord, les enseignants rencontrés portent un regard plus positif sur les productions de leurs élèves. Mais surtout une très grande majorité considère aujourd'hui que l'écriture s'apprend, se travaille. Le rôle de communication de l'écriture de même que le lien entre scripteur et lecteur sont désormais beaucoup plus explicites dès le cycle 3. La plupart de ces jeunes élèves font part de leur goût de l'écriture. Il est permis de considérer que, même comprises de manières diverses, des pratiques de réécriture semblent se développer. Enseignants et élèves admettent plus facilement que l'apprentissage de l'écriture est long et laborieux.
- 113 Enfin le questionnaire élèves a permis de mettre en évidence les compétences méta-scripturales dont M. Dabène (1991) a montré l'importance. Les élèves (particulièrement ceux de CM) se montrent capables d'un recul réflexif par rapport à l'écriture. Il est cependant clair que les seules représentations ne permettent pas d'apprendre. Il s'agit surtout « d'identifier dans les comportements verbaux des indices de contrôle ou de réflexion sur les objets langagiers » (Reuter in : Lafont-Terranova, 2009).

---

## BIBLIOGRAPHIE

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

BERTRAND, O. & SCHAFFNER, I. (dirs) (2010) : *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Éd. de l'École polytechnique.

BORÉ, C. (2004) : « L'écriture scolaire : langue, norme, "style" : quelques exemples dans le discours rapporté », *Linx*, 51, pp. 91-106.

— (2010) : *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*, Paris, Éd. L'Harmattan.

BRISSAUD, C. & COGIS, D. (2011) : *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier.

BRUNER, J. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.

*Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche* (2008) : hors-série.

CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.

DABÈNE, M. (1991) : « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, 4, « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe », p. 9-22.

DEPP (2012-2013) : *Grammaire, orthographe, lexique: quelles pratiques au collège et au CM2 ?*, enquête de C. Rafaëlli & S. Jégo, DEPP.

DUBOIS-MARCOIN, D. & TAVERON, C. (2008) : *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, actes du colloque de Lyon, mars 2008, Paris, INRP.

ELALOUF, M.-L. (2006) : « Le rôle du contact d'enseignement dans la construction de la fiction », *Repères*, 33, p. 81-104.

FOURNIER, J.-M. (1999) : *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentations*, Paris, INRP.

JAFFRÉ, J.-P. (2011) : « L'écriture une invention humaine et dynamique », in : C. Brissaud & D. Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, p. 76-79.

JEY, M. (2006) : « L'écriture de fiction un objet introuvable de la république ? », *Repères*, 33, « La fiction et son écriture », p. 21-35.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2009) : « Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture », *Diptyque*, 15.

LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (dirs) (2006) : « La construction des savoirs et le sujet écrivain », *Diptyque*, 5.

LAHIRE, B. (2008) : *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

PAOLACCI, V. (2010) : « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée de la sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique », *Langages*, 177, p. 113-128.

PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, ESF.

PLANE, S. (2006) : « Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes », in : J. Lafont-Terranova & D. Colin, « Didactique de l'écrit. la construction des savoirs et le sujet-écrivain », *Dyptique*, 5, p. 33-54.

REUTER, Y. (2006) : *L'analyse du récit*, Paris, Nathan.

RONDELLI, F. (2013) : « La phrase segment textuel de "base" ? Choix d'écriture d'élèves de cycle 3 et jugements des enseignants », *Le Français aujourd'hui*, 181, « Écrits d'élèves, contraintes de la langue », p. 71-81.

VYGOTSKI, L. (1985) : *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éd. sociales (coll. « Terrains »).

## ANNEXES

### Annexe 1. Enquête élèves : production d'écrits

Je fais un travail de recherche. Je m'intéresse à la façon dont les élèves inventent des histoires en classe. J'ai besoin de savoir comment ils évaluent que leur histoire est réussie. Il n'est pas obligatoire de répondre à toutes les questions mais plus tu réponds et mieux je peux comprendre.

Bien sûr, ce travail n'est pas noté.

Catherine Bosredon

Je suis en ..... (niveau de classe), j'ai .... ans,

Je suis une fille, un garçon (barre ce que tu n'es pas)

Tu écris en dehors de l'école : de temps en temps, régulièrement, souvent (*barre ce qui ne te convient pas*)

**1) Lis d'abord toutes les propositions puis numérote de 1 à 4 les propositions que tu préfères** (commence par celle que tu préfères et finis par celle qui te convient le moins.)

Tu préfères écrire pour :

garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées, de toi ...

construire ta pensée

réfléchir en écrivant, mieux penser un projet

prendre du plaisir

t'exprimer

recopier des textes qui te plaisent

jouer avec les mots

communiquer

autre chose (à préciser pas plus de 2 et mets aussi un numéro)

Tu as le droit de dire : *Rien du tout, je n'aime pas écrire !*

**2) Dans cette liste choisis les 2 propositions qui te conviennent le mieux, barre les autres.**

Quand tu écris une histoire, en classe, tu penses

que tu dois faire attention à être compris par tes futurs lecteurs ?

que tu vas être évalué par ton maître ?

que tu apprends à écrire une histoire ?

que tu fais ce que le maître te demande de faire

**3) Réponds à la proposition qui te plaît :**

a) J'aime écrire une histoire que j'invente parce que

-----

-----

b) Je n'aime pas écrire une histoire que j'invente parce que

-----

---

**4) Que fais-tu pour réussir une production d'écrit ?**

---

**5) En production d'écrit tu utilises généralement les éléments suivants. Selon l'importance que tu accordes à chaque élément, mets une croix dans la colonne qui te convient.**

	Très important	Moyennement important	Peu important
Améliorer et corriger son texte			
Avoir une bonne orthographe			
Avoir du plaisir à écrire			
Construire des phrases correctes et bien les relier			
Construire les étapes de son histoire			
Employer un vocabulaire précis			
Garder en mémoire les éléments de l'histoire			
Mettre la ponctuation			
Représenter les personnages (comment ils sont, comment ils parlent, leurs relations)			
Respecter la consigne			
S'exprimer de façon personnelle			
Se faire comprendre du ou des lecteurs(s)			
Soigner l'écriture et la présentation			

**6) Mets une croix dans la colonne de ton choix.**

Quand ton maître évalue ta production d'écrit, penses-tu qu'il considère chaque élément suivant comme très important / assez important / peu important ?

	très important	assez important	peu important
au respect de la consigne			
au contenu (personnages actions, lieux)			

à la correction de l'expression			
à l'humour, aux jeux de mots			
à la présentation du travail (propreté, soin, écriture)			
Aux étapes du texte			
à la ponctuation et à la construction des phrases			
à l'utilisation d'un vocabulaire précis et varié			
à l'orthographe			
aux répétitions trop nombreuses			
parce que tu as amélioré et corrigé ton histoire			

## Annexe 2. Enquête : Représentations des enseignants de C3 sur l'écriture et son enseignement

Vous êtes :	Département dans lequel vous enseignez	Vous avez :	Le nombre d'années d'enseignement :	Vous enseignez actuellement en :
		25-35 ans		Vous enseignez en C3 depuis :
		35-45 ans		
		45-55 ans		
		55-60 ans		

**(Ne pas oublier) Vous écrivez : souvent, quelquefois, rarement (barrez les mentions inutiles)**

**1) Pour vous écrire c'est :** (numérotez les items par ordre décroissant, en partant de 1 ; numérotez aussi si vous ajoutez d'autres items)

garder des traces, se constituer une banque de données	
organiser sa pensée et la mettre à distance	
réfléchir en écrivant, mieux penser un projet	

prendre du plaisir	
s'évader	
jouer avec la langue	
autre chose (à préciser pas plus de 2 items, à numéroter)	

**2) Dès le cycle 3, il est régulièrement demandé aux élèves de produire des écrits de fiction. Selon vous à quoi peut servir de faire écrire des textes de fiction à l'école ?**  
(Numérotez les items par ordre décroissant à partir de ce que vous mettez en avant :1))

Permettre à l'enfant...

de mieux comprendre et de mieux interpréter des textes littéraires lus et travaillés et auxquels est lié le travail d'écriture	
de pouvoir "faire semblant", "d'imaginer des alternatives à la réalité"	
de développer sa pensée, son langage	
d'exprimer des émotions	
d'améliorer son expression (vocabulaire / syntaxe)	
d'intégrer des modèles, des stéréotypes qu'il pourra ensuite transformer	

**3) Qu'est-ce qui, selon vous, caractériserait un écrit de fiction réussi ? (mots-clefs éventuellement)**

**4) Quand un élève produit en classe un texte de fiction, est-il important qu'il sache :**  
(numérotez les items qui vous conviennent par ordre décroissant : 1)

qu'il écrit une histoire destinée des lecteurs ?	
que son travail va être évalué ?	
qu'il apprend à écrire une histoire ?	
à ce stade, rien de particulier ; l'important étant avant tout que l'élève entre dans l'activité demandée.	

**5) Selon vous, quelle importance vos élèves accordent-ils aux éléments suivants quand ils écrivent un texte de fiction ? (mettre une croix dans la ou les case(s) de son choix avec un P ou un M pour les cases de la 2ème colonne)**

	Beaucoup d'importance	Peu d'importance (P)/ importance moyenne (M)
Construction d'une représentation assez précise pour eux-mêmes de ce qu'ils veulent donner à voir ou faire comprendre à leur lecteur.		
Construction de savoirs et de savoir-faire		
Entraînement à la maîtrise de la langue,		
Développement d'un rapport positif à l'écriture		
Maintien en mémoire des éléments dont ils ont besoin pour réaliser un écrit cohérent.		
Prise de conscience des spécificités de la langue écrite		
Expression personnelle et développement de la créativité		
Autre (à préciser, pas plus de 2 items)		

**6) A quoi imputez-vous les plus grandes difficultés de vos élèves lors du processus d'écriture ? (ne choisir que 3 items : barrer les autres)**

à tenir compte d'un destinataire absent	
à construire un texte cohérent	
à s'exprimer de façon personnelle, créative	
à la maîtrise de la langue (spécifiez quand il s'agit de domaine(s) particulier(s))	
aux difficultés à se concentrer et à garder en mémoire	
autre	

**7) Quelle(s) compétence(s) nécessaire(s) à l'acte d'écrire un texte de fiction prenez-vous prioritairement en compte dans votre évaluation ? (mots-clefs éventuels)**

Précisez la part que vous attribuez à la maîtrise de la langue.

**8) Avec l'objectif d'évaluer, comment classeriez-vous ces critères ? (Numérotez en ordre décroissant à partir de ce que vous mettriez en avant : 1 ; numérotez si vous ajoutez d'autres items)**

respect de la consigne	
correction des phrases	
créativité (imagination, humour, jeu de mots, ...)	
contenu (les personnages et leurs actions, références, ...)	
orthographe	
ponctuation	
structure du texte	
utilisation d'un vocabulaire précis et varié	
autre chose (à préciser, pas plus de 2 items)	

## NOTES

1. Forum Yahoo questions-réponses, 2007.
2. Stide-Zizert C., enseignante, Web pédagogique, 11/2013.
3. Finkielkraut A., La querelle de l'école, Stock, 2007 (consulté sur Google Play).
4. Cette notion de « bien-écrire » est actuellement interrogée dans le cadre d'une thèse de doctorat. Cet article fait apparaître les premiers résultats du travail d'enquête mené.
5. Cette partie du travail ne sera pas traitée dans le cadre de cet article.
6. Excepté pour les sites internet, nous ne disposons pas du nombre d'enseignants qui ont pu lire le questionnaire et qui ont décidé de ne pas y répondre. Les présupposés de l'enquêteur peuvent aussi induire des réponses, ainsi que l'observe Penloup, dans la manière de hiérarchiser les questions et les items. Pour essayer de pallier cet inconvénient, les items de chaque question du questionnaire élèves ont été classés par ordre alphabétique.

## RÉSUMÉS

Le « bien-écrire » semble une évidence partagée hors même du champ de l'école. Il est cependant permis de s'interroger sur cette notion dans la mesure où, paradoxalement, elle n'est pas globalement définie. Certes, les enseignants disposent, aujourd'hui, de nombreux critères d'évaluation mais ils forment une énumération qui ne constitue pas un tout.

L'article rend compte d'une enquête croisant les représentations d'enseignants et d'élèves de cycle 3 sur l'écriture narrative. L'analyse dégagera les coïncidences mais s'interrogera sur les contradictions qui peuvent constituer des obstacles aux apprentissages : place accordée à l'invention, aux connaissances du monde, place effective de l'étude de la langue en production

d'écrits. Enfin, on s'attachera à montrer, dans les déclarations, des traces du discours didactique susceptibles de faire évoluer les conceptions des enseignants comme celles des élèves.

What "writing well" means is taken for granted, even outside educational circles. However questioning this notion is relevant in so far as it is not, surprisingly, globally defined. Although teachers nowadays have a wide range of evaluation tools, this list does not constitute a whole.

This article focuses on a survey carried out among teachers and primary school pupils questioned on narrative writing. The analysis will highlight similarities in both perceptions, but also contradictions that may thwart the learning process: the importance given to invention, to the knowledge of the world, to the studying of the language in written productions. Lastly we will try to show traces of the didactic discourse in what people say, traces that are liable to influence teachers as well as pupils' representations.

## INDEX

**Mots-clés** : normes, évaluation, représentations d'enseignants et d'élèves, coïncidences, contradictions

**Keywords** : standards, teachers and pupils' representations, similarities and contradictions

## AUTEUR

**CATHERINE BOSREDON**

Laboratoire EMA (EA4507), Université de Cergy-Pontoise, ESPÉ-UCP