



HAL
open science

**” BIEN ECRIRE” DANS LES ECRITS
FICTIONNELS : REGARDS D’ENSEIGNANTS DE
CYCLE 3**

Catherine Bosredon

► **To cite this version:**

Catherine Bosredon. ” BIEN ECRIRE” DANS LES ECRITS FICTIONNELS : REGARDS D’ENSEIGNANTS DE CYCLE 3. Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. hal-01251976

HAL Id: hal-01251976

<https://hal.science/hal-01251976>

Submitted on 7 Jan 2016

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.

" BIEN ECRIRE" DANS LES ECRITS FICTIONNELS : REGARDS D'ENSEIGNANTS DE CYCLE 3

BOSREDON, Catherine

cath.bosredon@orange.fr

EMA, avenue Marcel Paul

92230 Gennevilliers

France

Abstract : What « writing well » means is taken for granted.

This article focuses on a survey about primary school teachers' s representations on narrative writing. The analysis will highlight contradictions that may thwart the learning process in written productions. Lastly we will try to show traces of the didactic discourse in written statements, traces that are liable to influence teachers in their representations.

Le "bien écrire" ou le "mal écrire" semble un concept consensuel. Il est cependant permis de se demander sur quoi reposent ces jugements. Bien que cela soit discutable, la notion de bien écrire renvoie communément à une vision normative de l'écriture. Il convient alors d'explorer les normes que l'école fait intervenir dans l'écriture des élèves et leur fonctionnement.

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. Ce courant de la didactique fait également une large place aux représentations¹ (Barré-De Miniac,(2000) ; Penloup ; Lafont-Terranova (1999, 2006, 2009). Pour Lafont et Colin, par exemple, il est important de faire émerger les représentations des enseignants, car elles conditionnent l'entrée des élèves dans l'écrit.

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. 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. L'analyse cherche à identifier des contradictions pouvant peser sur l'apprentissage et constituer des obstacles. Ces contradictions peuvent naître

- entre certaines déclarations et des déclarations relatives aux 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.

¹ "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).

L'écriture des élèves de cycle 3 sert de cadre à cette réflexion. Il s'agit là en effet d'aborder un domaine peu exploré puisqu'il n'existe pas, semble-t-il, d'enquête longue croisant les représentations d'enseignants et d'élèves de ce cycle sur l'écriture. Nous nous proposerons d'une part d'identifier la continuité et les évolutions des attentes concernant l'écriture scolaire au regard d'enquêtes précédentes menées au collège (Fournier, 1999 ; Lafont-Terranova, Colin, 2006)² et d'autre part, nous chercherons à voir si les déclarations des enseignants font apparaître des traces du discours didactique.

1. Méthodologie du recueil des données

1.1. Constitution du corpus

L'enquête est constituée de déclarations à propos de "l'écriture scolaire" définie comme "*une pratique linguistique et langagière qui a pour cadre l'école*" (Boré, 2010, 21). Dans le cadre de cet article, l'analyse porte sur un objet :

- Un questionnaire enseignants comportant 8 questions dont 3 ouvertes

Cependant ce questionnaire a un pendant.

- Un questionnaire élèves composé de 6 questions dont 2 ouvertes.

Afin de pouvoir croiser les réponses, élèves et professeurs ont répondu, à quelques différences près, à des questions identiques. Douze classes représentatives de milieux socio-culturels différents ainsi que des trois niveaux du cycle ont répondu à ce questionnaire.³

La construction de ces questionnaires s'est appuyée sur la notion de rapport à l'écriture. S'il se définit à travers les traces de manifestations psycho-affectives, sociales, cognitives et culturelles qui relie le scripteur à l'écriture, celui-ci 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).

1.1.1 Elaboration des questionnaires

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 des enseignants et celles des élèves.

Quatre questions dans le questionnaire enseignants et trois dans celui élèves consistent à classer des propositions précises selon une valeur attribuée.

L'hypothèse de départ émet l'idée qu'en reliant ces questionnaires à d'autres types de données⁴, 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.

Cependant, les réponses aux questions fermées ne peuvent qu'exprimer des tendances.⁵ Pour leur fournir un éclairage indispensable, leur ont été associées trois questions ouvertes.

² Cette dernière porte aussi sur les représentations d'un petit nombre d'enseignants de CM2.

³ Le propos de cette analyse est focalisé sur les représentations des enseignants. Nous ne pouvons ici en rendre compte. On peut cependant parfois noter des différences très notables entre les réponses des enseignants et celles des élèves ce qui nous semble être source de malentendu et d'obstacle aux apprentissages.

⁴ Entretiens et annotations de copies mais cette partie du travail ne sera pas traitée dans le cadre de cet article.

1.2. Les enseignants interrogés

| Tranche d'âge | Nombre |
|---------------|--------|
| 25 - 35 ans | 31 |
| 35 - 45 ans | 35 |
| 45 - 55 ans | 23 |
| 55- 60 ans | 9 |
| NR | 2 |
| | 100 |

Tableau 1: classement par âge

Déclarations recueillies de mars à novembre 2013. Le corpus utilisé ici compte 100 réponses.

La majorité des 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.

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. Certains de ces PE sont maitres-formateurs⁶, trois sont PES.⁷

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

2. Analyse des données

Les questions fermées proposent un certain nombre d'items à classer en partant de ce que l'on privilégie. Sont considérés notamment les deux items les mieux classés.

Pour les questions ouvertes, l'analyse a été effectuée au moyen du repérage et de la comptabilisation, au moyen d'un logiciel, de mots-clefs.

2.1 Déclarations sur les pratiques personnelles d'écriture des enseignants

Sur 8 items proposés, les deux qui ont été 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 (rédaction de projets, écriture argumentative).

Pour les enseignants, 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. On peut supposer une inhibition vis-à-vis de l'écriture en tant que pratique scolaire/sociale et peut-être, surtout, en tant que pratique créative. D'autres analyses laissent penser que les professeurs des écoles se considèrent avant tout chargés d'enseigner la langue plutôt que l'invention.

2.2. Le rôle de l'écriture narrative

Les enseignants privilégient là encore une compétence de conceptualisation : le

⁵ Excepté pour les sites internet, nous ne disposons pas du nombre d'enseignants qui ont pu lire le questionnaire et décidé de ne pas y répondre. Les présupposés de l'enquêteur peuvent aussi induire des réponses (Penloup, 1999) dans la manière de hiérarchiser les questions et les items.

⁶ Il m'est possible de donner cette indication puisque je connais certains des enseignants interrogés mais j'en ignore le nombre exact dans la mesure où le questionnaire ne demandait pas d'indiquer cette qualification.

⁷ PES: Professeurs d'Ecole Stagiaires.

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 (1999), Bucheton (2002), Lahire (2008).

Ils 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, 2003). 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 causals qui prévalent dans le monde réel "(Harris in Boré, 2010 : 81) ou encore d'explorer ce qui est magique ou impossible.

36 enseignants considèrent cette fonction comme très importante mais 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, 26)

2.3. La question de l'évaluation

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.

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 ?

Deux questions ouvertes (3 et 7) du questionnaire enseignants ont été mises en perspective afin d'observer les critères distingués pour caractériser un écrit réussi. On note quatorze non-réponses aux deux questions.

Ces réponses ont été croisées avec une question fermée présentant des éléments couramment utilisés dans les grilles d'évaluation fournies par les enseignants et par des manuels. Il s'agissait ainsi de déterminer et de comparer l'importance attribuée à chacun d'entre eux dans le cadre de l'évaluation de l'écrit. Ces critères étaient à classer selon une échelle graduée.



Tableau 2: classement des items de la question 8

Sont analysés ici ceux qui ont été particulièrement mis en avant.

2.3.1. *Le respect de la consigne (1^{er} rang)*

Les enseignants associent la production d'un écrit réussi à la posture du scripteur, ses savoirs et savoir-faire. Le respect de la consigne, ce critère traditionnel demeure le plus important même s'il est mentionné dans une bien moindre mesure dans les questions ouvertes. Les deux questions font ainsi apparaître une grosse distorsion car dans leur évaluation c'est à ce critère que les enseignants attribuent le plus de valeur (57%).

Respecter la consigne nous semble relever davantage du savoir-faire nécessitant de respecter le contrat donné par le maître puisqu'il s'agit de 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)

2.3.2. *La mise en texte*

- *la structure* : (2^{ème} rang)

Les enseignants s'attachent ensuite à la structure du texte parce qu'ils considèrent qu'un texte structuré facilite la compréhension du lecteur. Si l'on considère les questions ouvertes,⁸ les enseignants mettent en avant dans les deux questions la progression logico-temporelle du récit. Cependant, elle caractériserait davantage un écrit réussi plus qu'elle ne serait prise en compte dans l'évaluation (Q.3: 63 mentions/ Q7: 50). Le réinvestissement du schéma quinaire⁹ reste représentatif même s'il n'a plus la prépondérance qu'il pouvait avoir dans l'enquête menée par Fournier (1999).

2.3.3. *La maîtrise de la langue*

Les enseignants expriment dans les questions ouvertes l'importance qu'ils accordent à la maîtrise de la langue. Il est intéressant d'observer que 41 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 C3. La majorité affirme cependant ne la prendre en compte que lors de la révision du texte. L'ensemble des items relevant de ce domaine constitue en moyenne 40% de la note ou du nombre des items pour ceux qui disent la mettre en avant.

On peut mettre ces résultats en parallèle avec une récente enquête de la DEPP¹⁰ (2012-2013) qui porte sur le CM2 et la 6^{ème}. 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% disent ne réaliser que de temps en temps un travail

⁸ Q.3: *Qu'est-ce qui, selon vous, caractériserait un écrit de fiction réussi ?/ Q7. Quelle(s) compétence(s) nécessaire(s) à l'acte d'écrire un texte de fiction prenez-vous prioritairement en compte dans votre évaluation?*

⁹ Le schéma quinaire (ou schéma narratif) est un modèle proposé par Paul Larivaille. Ce schéma tend à montrer les étapes qui structurent le récit sans rendre compte de l'ordre textuel pas plus que de la longueur des différentes étapes. Il est constitué de 5 étapes : la situation initiale, l'élément déclencheur, l'action, la résolution qui peut proposer des processus de dégradation ou d'amélioration et la situation finale.

¹⁰ La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. (enquête citée dans la bibliographie)

sur la langue lié à la production d'écrits. Il semble cependant permis de nuancer ce constat: 52% des enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête déclarent pratiquer souvent la réécriture. 27% disent évaluer les connaissances et savoir-faire des élèves en étude de la langue dans le cadre de la production d'écrits.

○ *La phrase et la ponctuation (6^{ème} et 7^{ème} rangs)*

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. En effet, l'enseignement de la ponctuation et celui de l'usage des connecteurs sont pratiqués séparément, ce qui aurait tendance à montrer que les enseignants s'y intéressent dans le cadre de la production d'écrit sur le versant de la lecture (réception du texte) plutôt que sur le versant de l'écriture (production des élèves) (Paolacci, Garcia-Debanco, 2004 ; Rondelli, 2013). La ponctuation n'est évoquée qu'à la marge ce qui ne correspond pas vraiment aux réponses de la question fermée.

Dans celle-ci, peu d'enseignants (14%) semblent attacher de l'importance à ces critères et un nombre infime les considère comme fondamentaux. 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 les erreurs ou les réussites sur ce point, dans leur évaluation.

○ *L'orthographe (4^{ème} rang)*

Dans leurs déclarations spontanées, les enseignants ne mentionnent l'orthographe 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. Comme pour les critères précédents, ces déclarations ne correspondent pas à ce qui apparaît dans les réponses de la question fermée.

Dans ces dernières, 21% disent accorder à l'orthographe une place très importante et 14% disent la considérer comme le critère prioritaire dans le cadre de l'évaluation. L'orthographe apparaît alors comme 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.

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 : prise en charge de la correction de nombreuses erreurs pour faire comprendre son importance. Certains maîtres-formateurs interrogés font part d'une progression très rigoureuse dont les exigences sont connues des élèves.

L'orthographe fait donc toujours débat : elle est difficile à prendre en compte dans l'évaluation (Lafont-Terranova, 2009) mais semble focaliser néanmoins l'attention de près d'un quart des enseignants.

➤ *Bilan sur le point 2.3.3.*

A 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, Jey, 2006). Nous émettons l'hypothèse que, d'une part, les injonctions des programmes de 2008 et d'autre part, les problèmes de lecture de certaines productions 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 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 donc à lui accorder une part très importante de l'évaluation (environ 40 à 50 % de la note ou des items).

Autres critères

○ *La compréhension du lecteur*

Parmi les réponses à la première question ouverte (Q.3: voir supra), 56 mentions indiquent qu'un écrit réussi serait 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 que les réponses à cette question ne se retrouvent pas dans la question ouverte concernant l'évaluation (Q.7). Dans les discours sur les pratiques, un texte d'élève ne serait donc pas valorisé parce qu'il plait, amuse, surprend ni parce qu'il revient à l'esprit ...

Les réponses à cette question laisse penser que les maîtres se sont globalement situés comme évaluateurs plutôt que comme lecteurs. Ils se préoccupent prioritairement de ce qu'ils désignent par "la cohérence" ou "le sens". Il semble que cette catégorie d'enseignants se focalise sur une production correspondant à un écrit normé, ils cherchent moins à prendre en compte le point de vue du scripteur. 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.

"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. 78% considèrent qu'il s'agit là de la principale difficulté rencontrée par les élèves. On peut penser que ce qui est attendu 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.

○ *L'amélioration, la correction de la première version :*

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, Chabanne, 2002 ; Penloup, 2000) influencé par les apports de la génétique textuelle (Fabre, Boré, 2000). Il nous semble que la connaissance de la didactique se développe sensiblement. 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'entrent pas vraiment dans ce travail. Pour ce faire, cela suppose que les enseignants eux-mêmes modifient leurs représentations (Lafont -Terranova, Colin, 2006).

Un certain nombre évoque spontanément des pratiques de remédiation comme la revalorisation du brouillon, un premier jet dans lequel l'orthographe n'est pas prise en compte, des écrits intermédiaires (Bucheton, 2002).

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". Pour quelques uns, l'implication -d'ordre scolaire- 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".

Toutes ces pratiques sont à lier au discours didactique et à la formation.

Conclusion

L'enquête fait apparaître l'implication du scripteur et la prise en compte du lecteur. Les enseignants disent se préoccuper prioritairement de ce qu'ils nomment "la cohérence".

Une très forte majorité se rejoint sur un savoir-faire : l'importance absolue attribuée au respect de la consigne montre que ce critère a force de loi.

En revanche, à l'école élémentaire, la créativité et l'originalité considérées comme constitutives de l'écriture narrative ne semblent pas vraiment attendues. L'enquête fait apparaître dans ce domaine qu'un nombre absolument marginal d'enseignants dit prendre en compte les influences intertextuelles ou plus généralement les compétences encyclopédiques.¹¹ 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.

Sur ce plan, l'importance que les enseignants disent accorder à la construction de la phrase est contrebalancée par les résultats qui apparaissent dans les réponses à la 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. On observe une situation contraire en ce qui concerne l'orthographe. Les enseignants disent la prendre peu en compte avant la "réécriture" mais les réponses à la question fermée font apparaître des décalages.

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.

Il nous semble enfin que le développement du discours didactique a permis de faire évoluer les conceptions. Tout d'abord, les enseignants rencontrés portent un regard plus positif sur les productions de leurs élèves. 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. Il est également permis de considérer que, même comprises de manières diverses, des pratiques de réécriture se développent. Il est plus généralement que l'apprentissage de l'écriture est long et laborieux.

Références bibliographiques

• Pour un ouvrage :

BARRÉ-DE MINIAC, Christine, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, (2000), PU Septentrion

¹¹ Les élèves, eux de façon conséquente, déclarent s'y référer lorsqu'ils évoquent ce qu'ils font pour réussir leur écrit. Il est très étonnant d'observer par ailleurs qu'ils pensent que ce n'est pas important pour leurs maîtres, validant ainsi le résultat obtenu chez les enseignants.

BORÉ Catherine, (2010), *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*, L'Harmattan

BRISAUD, Catherine, COGIS Danièle, (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier

FOURNIER, Jean-Marie, (1999), *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentations*, INRP

LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline, (2009), *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*, Diptyque 15, PU de Namur,

LAHIRE, Bernard, (2008), *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, PU Rennes,

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

- **Pour un article de revue :**

BORÉ, Catherine, (2004) L'écriture scolaire : langue, norme, "style" : quelques exemples dans le discours rapporté », *Linx* n°51, 91-106,

JEY, Martine, (2006), L'écriture de fiction un objet introuvable de la république, *Repères* 33, *La fiction et son écriture*, 21-33

LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline, COLIN, Didier, (2006) La question de la norme dans le discours d'enseignants de collège, *Diptyque 5, La construction des savoirs et le sujet écrivain*, PU de Namur, 105-129

PAOLACCI, Véronique, GARCIA-DEBANC, Claudine, (2004) Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ? *Repères*. 27. 93-117.

REUTER, Yves, (2003) *L'analyse du récit*, Paris, Nathan in FRADET, Marie-Françoise (2006) Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans des écrits de 6^{ème}, *Repères* n°33, *La fiction et son écriture*, 125-149

RONDELLI, Fabienne, (2013) La phrase, segment textuel "de base"? Choix d'écriture d'élèves de cycle 3 et jugements d'enseignants, *Le Français aujourd'hui, Ecrits d'élèves, contraintes de la langue* n° 181, 71-81

- ***Références aux sites Internet***

RAFAËLLI, JEGO, (2013), Grammaire, orthographe, lexique: quelles pratiques au collège et au CM2? DEPP www.education.gouv.fr/.../direction-evaluation-prospective-performance.