

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

## **De l'élève scripteur.rice à l'élève auteur.e : pour une didactique de l'écriture créative**

Elaboration d'un dispositif d'écriture créative encourageant une posture d'auteur.e chez l'élève

Auteur	<b>Bastien Roubaty</b>
Directrice	Sylvie Jeanneret
Date	Février 2021

---

### **Introduction**

Faire du français à l'école, c'est d'abord apprendre à lire et à écrire. Ces apprentissages débutent avec la scolarité de chacun.e et portent rapidement leurs fruits : l'élève n'a d'ordinaire besoin que de quelques années pour apprendre à former et à déchiffrer des mots, puis des phrases.

Une fois les bases acquises, l'apprentissage du français en tant que langue première perdure pourtant jusqu'à la onzième année de scolarité obligatoire. On continue

indiscutablement d'apprendre à lire : les textes deviennent plus longs, plus compliqués, et leur analyse plus pointue. La littérature se développe : au Cycle d'Orientation, on se met à lire des livres entiers et des textes écrits par des auteur.e.s reconnu.e.s. On développe des capacités d'analyse, de découpage, de réflexion. La lecture permet désormais de réfléchir, de porter un regard différent sur le monde, d'éveiller des émotions. Mais qu'en est-il de l'écriture ?

Son apprentissage se poursuit tout aussi indiscutablement jusqu'en 11H. Mais il y a une nuance. En effet, une fois que l'on sait écrire des phrases, ce qui compte désormais, c'est de les écrire correctement. Les règles et les exceptions, les classes et les fonctions, les accords, les modes, les temps, la grammaire et la conjugaison délimitent alors les objectifs principaux et la raison d'être de la discipline.

D'un côté, on admire donc Hugo ou Molière, garants d'une langue modèle, d'une culture francophone d'une importance capitale. On insiste sur les nuances et les émotions transmises par leurs textes. On souligne leur précision ou leur subtilité. De l'autre pourtant, lorsqu'il s'agit d'écrire, on a bien peu de scrupules à laisser la « vraie » littérature à la bibliothèque, considérant souvent qu'on ne peut être à la fois apprenant.e et auteur.e crédible.

Cette différence de traitement est le point de départ du présent travail. Nous pensons que d'inclure mieux la littérature dans la pratique de l'écriture est non seulement possible mais surtout potentiellement bénéfique. L'expérience nous a montré qu'il est facile de valoriser un texte écrit par un.e élève pour ses qualités littéraires, souvent plus que pour ses qualités grammaticales et orthographiques. En considérant l'aspect artistique de ce que les élèves écrivent, nous pensons qu'il est possible de développer une plus grande motivation et d'encourager des qualités comme l'imagination, l'empathie et la capacité à exprimer ses émotions.

Nous avons mis en place un projet qui permettrait aux élèves de s'aventurer sur le terrain de l'écriture créative en prenant en main un projet ciblé sur la rédaction d'un récit. Nous avons tenté de poser sur leurs productions un regard de lecteur ou d'éditeur et de considérer les textes écrits comme des œuvres comportant des forces et des faiblesses plutôt que comme des exercices d'application du bon fonctionnement de la langue.

## **Méthode**

Nous avons choisi de proposer aux élèves un dossier en quatre chapitres correspondant à quatre étapes indissociables de l'activité auctoriale : trouver l'inspiration, élaborer un projet, le mettre en texte et l'(auto)évaluer.

Ces quatre paliers ont été décomposés en activités d'écriture demandant aux élèves de rédiger d'abord de courts textes ou extraits de textes obéissant à une contrainte (trouver l'inspiration), puis de réunir leurs idées dans un projet d'abord explicité (élaborer un projet), puis rédigé en deux versions successives (mise en texte), et enfin de répondre à des questions sur leur production ou leur motivation (autoévaluation). Ces étapes présentaient également des objectifs implicites tirés des critères sémantiques et narratifs étiquetés par Catherine Tauveron et Pierre Sève (2005).

Les dix-huit élèves d'une classe de 10<sup>H</sup> PG ayant participé à ce dispositif ont donc produit plusieurs textes, dont un, principal, prenant la forme d'un court récit de fiction sans contrainte formelle ou de genre. Ils et elles ont travaillé de façon relativement autonome, aidé.e.s du dossier, afin de se mettre dans une véritable posture d'auteur.e : leurs textes découlent ainsi d'une réflexion personnelle et suivent des intentions qu'elles et ils ont elles-mêmes et eux-mêmes formulées et verbalisées.

Nous avons enfin voulu que l'évaluation de ces textes s'affranchisse des critères de réussite orthographiques sur lesquels elle est souvent basée. Des critères en lien avec la capacité transversale « pensée créatrice » (CIIP, 2010), la logique diégétique, la mise en place d'un schéma narratif cohérent, la clarté ou le style ont plutôt composé nos remarques et corrections, offrant ainsi un regard sur les textes qui soit le plus littéraire possible.

## **Résultats**

Les résultats obtenus découlent des récits produits et analysés, mais également du questionnaire concluant le dispositif qui permet de dresser quelques tendances plus générales. Chaque élève a ainsi répondu à 6 items complétant la question « [A la suite de ce dossier] je pense m'être amélioré pour... », assortis d'une échelle allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait).

Huit périodes de 50 minutes ont été nécessaires à la réalisation des dix activités du dossier. Seule la première version du texte final bénéficiait d'une correction de notre part. Cette correction, formulée d'abord en « et pourquoi ne pas... ? » visait à suggérer des éléments qui permettraient d'apporter plus de suspens, de profondeur, d'effets dramatiques ou comiques. Nous avons rapidement remarqué la nécessité d'une autre correction plus directive, en « il faudrait... », pour pallier à des problèmes de construction narrative (45 % des corrections), de concordance des temps (22 %), voire de sens (22 %) qui gênaient la compréhension de certains récits.

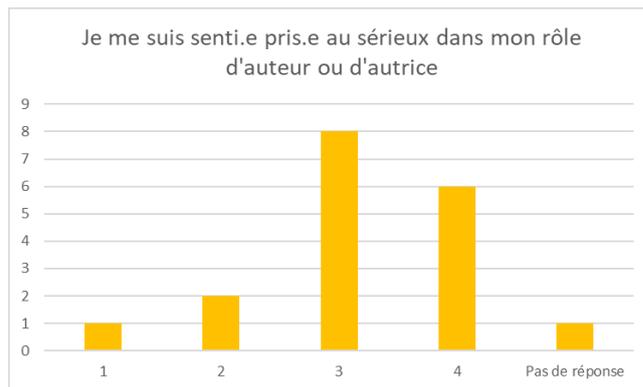
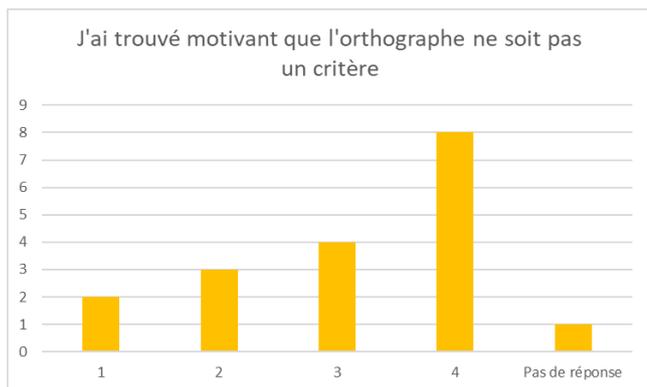
Les quatre activités visant à trouver l'inspiration ont permis aux élèves d'essayer quelques procédés de rédaction dans des extraits de récits, trouvant au commencement de leur projet une sorte de laboratoire d'écriture. Les réponses données au premier item du questionnaire « Je pense m'être amélioré.e pour trouver l'inspiration de différentes manières » indiquent que l'ensemble des élèves sondé.e.s considère que le dispositif les a aidé.e.s à mieux savoir où et comment chercher des idées, et la variété des activités proposées, propices à l'expérimentation, explique sans doute ce résultat.

La phase d'élaboration du projet a moins bien fonctionné : les idées formulées par les élèves dans ces deux exercices sont généralement encore vagues et une minorité de textes composent un matériel assez fertile pour qu'y pousse un récit. Ces étapes ont probablement donné lieu à une réflexion alors qu'elles auraient pu (dû ?) en être le fruit. Le contexte, les ambiances ou les personnages sont encore quasiment inexistantes.

La mise en texte en deux versions, dont une soumise à une étape de correction décrite plus haut, a permis aux élèves d'exprimer autant de propositions narratives cohérentes et sincères malgré quelques problèmes et défauts. La seconde version a donné lieu à une amélioration nette : treize textes sur dix-huit forment une nouvelle indiscutablement convaincante qui respecte le schéma narratif, met en scène un nombre raisonnable de personnages et ne pose de problèmes ni de compréhension ni de concordance ou de chronologie. L'effet de fiction (Tauveron, 2009) peut être considéré comme désormais maîtrisé par la plupart des élèves.

Le questionnaire conduisant à une auto-évaluation a révélé enfin que les élèves sont globalement satisfait.e.s de leur récit (douze retours sur les treize reçus vont de ce

sens) et qu'ils et elles estiment avoir développé, avec plus ou moins de nuance selon les items, les descripteurs de la capacité transversale « pensée créatrice » grâce à ce dispositif. Deux résultats encore éclairent des dimensions fondamentales de notre recherche : à la question « j'ai trouvé motivant que l'orthographe ne soit pas un critère », les élèves ont confirmé notre hypothèse en indiquant que c'était majoritairement bien le cas. Enfin, la plupart des élèves se sont senti.e.s pris.e.s au sérieux dans leur rôle d'auteur.e, ce qui témoigne d'une mise en place judicieuse d'un dispositif dont c'était le principal objectif.



## Conclusion

Si l'écriture d'invention au CO ne peut complètement s'affranchir de toute notion formelle, elle peut s'en émanciper dans une certaine mesure, en donnant moins d'importance à l'orthographe par exemple. L'écriture d'invention pratiquée pour elle-même pose un cadre favorable à la liberté, à l'expérimentation, à la nouveauté et à la réflexion. Plus encore, elle permet aux élèves d'accéder à la culture par la pratique et de façon égalitaire. Nous avons vu en effet qu'une démarche comme celle-ci contribuait à modifier les représentations des apprenant.e.s vis-à-vis de la littérature, une déconstruction qui nous paraît primordiale dans un monde dans lequel on entend souvent que les jeunes « ne lisent plus » et « ne savent plus écrire ».

L'écriture d'invention en cours de français favorise aussi un décloisonnement entre littérature et fonctionnement de la langue qui est propice à donner du sens aux apprentissages et à stimuler la motivation des élèves. Les enseignant.e.s peuvent ainsi aisément mettre en place des activités d'écriture créative simples et variées et les évaluer en se basant sur leur propre expertise professionnelle et culturelle (pas besoin d'être écrivain.e pour faire écrire ses élèves), mais aussi sur des objectifs et des critères scolaires abordés en amont. Les enseignant.e.s de français devraient

ainsi être les premier.ère.s à considérer leurs élèves comme de potentiel.le.s littérateur.trice.s en laissant à chacun.e la possibilité d'écrire et d'inventer, peu importe ses compétences orthographiques.

### **Bibliographie indicative**

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 4, 9-22.

Gélin, J. & Roué, D. (2001). L'écriture créative, une pratique nouvelle ?. *Le français aujourd'hui*, 133(2), 75-84.

Meirieu, P. (2007), *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?*. Paris : Bayard.

Penloup, M-C., (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris : Didier.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Tauveron, C., & Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2009). *Apprendre un produire un effet de fiction : un problème flou* In Dufays, J.-L. & Plane, S. (Eds.), *L'écriture de fiction en classe de français* (pp. 129-147). Namur : Presses Universitaires de Namur.