



*Vers une écriture littéraire*  
*Ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la*  
*GS au CM*  
Catherine Tauveron - Pierre Seve  
Hatier pédagogie

## *Un cadre conceptuel pour penser l'écriture littéraire*

### *1) Bref historique de l'enseignement de l'écriture*

Avant les années 80 : écriture = don, ne peut s'enseigner, imprégnation avec les textes d'auteurs

Dans les années 80/90, recherche groupe EVA = l'écriture peut s'apprendre ; les élèves construisent des critères par observation de textes = cahier des charges (évaluation formative des écrits)

1995 : Tauveron met en lumière la complexité des problèmes de l'écriture et chaque indicateur de réussite ne peut être travaillé séparément = représentation systémique de l'écriture donc représentation également systémique de son enseignement (contre la fragmentation habituelle des contenus). Ces recherches ont conceptualisé des dispositifs d'enseignement pour développer les compétences de l'écrit.

### *2) De la lecture littéraire à l'écriture littéraire : un transfert postulé*

Évaluation formative des écrits très efficace(s) pour les écrits peu soumis à la variation (recette, mode d'emploi) mais grandement limitée(s) dans les récits.

#### Constat :

- Généralisations abusives à partir de l'observation de textes en nombre restreint
- Critères normatifs au risque de fossiliser les productions (présenter le personnage, faire un dialogue, respecter le schéma narratif...)

#### **Apprendre à écrire, c'est consentir à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable et le complexe.**

Ces pratiques ont trop mis l'accent sur les normes textuelles et pas de prise en compte des aspects stylistiques, le contre-standard.

#### Un objectif :

- Provoquer, activer, réactiver les effets littéraires dans les productions narratives des élèves
- Prendre en compte la singularité des performances des élèves et (d)'individualiser les évaluations en restant dans le cadre d'un projet collectif.

Élèves = auteurs en gestation

#### Écriture plurinormaliste, stratégique et systémique

Plurinormaliste : récit = genre varié qui a aussi un espace de variation

Stratégique : se fixe un but à atteindre et sélectionne des possibles disponibles s'oppose à l'écriture algorithmique (tu fais ça et puis tu fais ça)

Systémique : choix effectués = répercussion sur tous les points du texte

Idiosyncrasie : le texte littéraire ne pas se soumettre aux règles normales (lecteur = partenaire de l'auteur dont il oriente ou désoriente les hypothèses, ménager des zones d'ombres...) = effets de curiosité, de suspense, de surprise. L'auteur ne sait pas par avance comment le lecteur va investir l'espace littéraire qu'il lui offre.

### *3) De la lecture littéraire à l'écriture littéraire : un transfert non direct*

Construire une posture d'auteur est une opération plus complexe que construire une posture de lecteur.

Lecteur modèle : « *pour sa stratégie textuelle, un auteur... prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement... Donc prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement espérer qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire.* » U. ECO.

Le lecteur réel : il peut adopter un « régime » de lecture non prévu

Bon lecteur réel = celui qui se frayant son propre chemin, perçoit le type de lecteur modèle visé.

L'auteur ou écrivain réel se construit entre :

- L'image qu'il se donne de son lecteur modèle
- L'image qu'il se donne de l'auteur modèle capable de construire ce lecteur modèle-là
- L'image de lui, auteur réel, qu'au travers de son texte, il désire que le lecteur construise.

Jeune élève doit se sentir autorisé à adopter posture d'auteur ; pour cela l'enseignant et ses pairs doivent lire les textes comme des productions des auteurs légitimes.

Il s'agit d'apprendre aux élèves à identifier les moyens convoqués pour produire les effets perçus et à rapporter ces moyens à une intention d'auteur inscrite dans le texte.

Pour construire l'image de son lecteur modèle, l'élève doit se « décentrer », accepter de sortir de lui-même, pour penser un autre abstrait, dont il faut cependant supposer les attentes, la culture et les compétences de lecture.

Dans les classes = les élèves, après avoir exploré les aires de jeu construites par les auteurs légitimes pour les lecteurs coopératifs, échangent les rôles dans la communication littéraire et construisent à leur tour des aires de jeu pour des lecteurs aussi intelligents, actifs, sensibles et cultivés qu'ils le furent eux-mêmes.

Pour pouvoir écrire à leur tour un texte à surprise, ils ont besoin qu'on les aide à réactiver le lecteur naïf qu'ils furent eux-mêmes.

#### **4) La nécessité de modifier les représentations de l'écriture**

##### De l'écriture comme activité d'expression de soi à l'écriture comme entreprise de séduction de l'autre

Mis en situation d'éprouver la lecture littéraire comme jeu tactique, l'élève est capable de construire à son tour un jeu tactique pour le lecteur. Production d'écrits = résolution de problèmes mais aussi conception délibérée de problèmes. On ne peut écrire et manœuvrer le lecteur sans disposer de ressources = mettre l'accent sur l'importance des savoirs et savoir-faire pragmatiques tirés de l'expérience de lecture. Il faut un retour métacognitif sur leur travail interprétatif en lecture.

##### De l'écriture comme création entièrement originale à l'écriture comme creuset d'expériences de lecture

Mettre en condition de percevoir que la copie ou l'emprunt ne sont pas des actes répréhensibles : utiliser une citation, une formule, l'imitation guidée, pastiche, détournement, inspiration libre d'une ou plusieurs histoires lues, éléments historiques, géographiques des autres disciplines.

Choisir d'aider les élèves à adopter une posture d'auteur, ce n'est pas seulement travailler avec eux les aspects formels du texte narratif, c'est aborder une réflexion sur la fiction, les conduire à percevoir que tout auteur nourrit son univers fictif, d'une documentation préalable (carnets d'écrivains) ; c'est leur donner les moyens d'articuler des savoirs et savoir-faire discursifs et linguistiques à des savoirs venus d'autres disciplines scolaires ou des savoirs relevant de l'expérience sociale, de l'expérience sensorielle aussi.

##### De l'écriture comme transcription d'une pensée préalable à l'écriture comme travail (pour trouver sa pensée)

L'écriture = travail douloureux, ratures, rajouts... Présenter aux élèves des manuscrits d'écrivains et de laisser à l'écriture de l'élève la possibilité d'une maturation.

#### **5) La nécessité de construire une relation artistique**

Relation artistique = attribution du statut d'œuvre d'art à un objet.

Pour cela, il faut une intension artistique de son producteur.

L'élève-scripteur doit développer son intention artistique pour qu'elle soit reconnue par les pairs.

Tâches principale de l'enseignant : = inviter les élèves à mobiliser, au-delà des critères d'évaluation standard, des critères d'une autre nature : le récit produit est-il intéressant ? Pas trop prévisible ?

La classe = espace de confrontation possible entre producteurs et récepteurs pour pouvoir s'interroger sur les causes éventuelles de l'échec communicationnel et effet de retour sur la réécriture.

Posture d'auteur = explicitation de choix à leurs pairs, c'est l'espace de négociation avec les pairs lecteurs.

## *Conditions didactiques favorables au développement d'une intention artistique*

### *1) En lecture, faire découvrir (dans la durée) le projet d'auteur sous le texte d'auteur*

Adopter une posture d'auteur = multiples activités de lecture et l'enseignant doit pointer les intentions d'auteur. La durée est un paramètre essentiel (de l'exposition aux intentions d'auteur en lecture et en expérimentation d'écriture)

#### Première épreuve du silence : un transfert réussi

Silence au cours de la narration que le lecteur était invité à combler + recours aux métaphores

Les élèves doivent envisager alternativement la situation de production et de réception, il faut se mettre dans la peau de l'écrivain et ne pas prétendre en être un.

#### Deuxième épreuve du silence : un transfert impossible (« Yakouba »)

Travail de lecture d'un texte lacunaire en CM : les élèves sont parvenus à localiser les blancs et à comprendre quelle stratégie d'écriture l'auteur a mis en place. Le jeu de l'auteur avec son lecteur est saisi. « c'est écrit pour des enfants intelligents ».

#### Travailler autour de « une soupe au caillou »

Faire écrire les blancs par les enfants : il y a autant de lectures que de lecteurs, alors que dans Yakouba, où on peut combler les blancs sans erreur possible dans les intentions de l'auteur.

#### Travailler autour des Sables mouvants

C'est un sujet blanc : on ne sait pas de qui parle le personnage principal.

Consigne d'écriture : vous allez écrire une histoire dans laquelle vous essaieriez de faire un ou plusieurs blancs pour obliger votre lecteur à faire un effort de compréhension ou d'interprétation. C'est difficile, vous pouvez d'abord penser votre histoire en entier sans blanc puis chercher où vous pouvez faire un blanc.

Aucun élève ne parvient à répondre à la consigne = aucun transfert entre compétence de lecture et compétence d'écriture.

#### **Raisons de cet échec :**

- Trop grande proximité temporelle entre les séances de lecture et les séances d'écriture : ces modes de lecture et ces cadres de pensée nouveaux ne sont pas arrivés à maturation.
- Jean Pierre Astolfi : « le transfert n'est pas quelque chose à mettre en route en fin d'apprentissage mais une perspective à mettre en tête dès le début d'une séquence de travail ». Les élèves ont lu en lecteurs et non en auteurs potentiels.
- Les élèves doivent trouver seuls les savoirs-faire (je vois ce qu'il faut faire mais je ne sais pas comment le faire)
- En amont de ce travail = pratiques ordinaires classiques de productions d'écrits = élèves non préparés à la tâche demandée
- Consigne trop ouverte. Peut être proposé de ménager dans un premier temps des blancs dans une histoire déjà écrite empruntée à la littérature de jeunesse.

### *2) Instituer un carnet d'écrivain et inciter à l'auto-prescription de consignes*

Carnet de lecteur (lire et écrire au cycle 3) = recueillir les traces de lectures personnelles ou collectives, élaboration d'anthologies personnelles

En symétrique = le cahier d'écrivain pour l'élève lui-même, sans contraintes ou au contraire avec consigne appelant des écrits courts, rassembler des documentations d'appui d'un récit projeté ou en cours d'écriture, copier phrases lues, dessiner des personnages, transcrire des bribes de dialogues entendus = construire son univers personnel

### 3) Retravailler la formulation des consignes collectives

#### Élaborer des consignes ludiques

Exemples de consignes ludiques : *comment se faire aimer des parents ? Guide du parfait gendarme...* La consigne ludique ne transforme pas l'élève scripteur en écrivain, ni même son rapport à l'écriture. Si rien ne prépare sa venue, sa finalité peut n'être pas comprise. Il devrait aussi être admis que certains élèves certains jours ne soient pas inspirés par la consigne donnée.

#### Élaborer des consignes complexes qui invitent au jeu tactique avec le lecteur

Formuler des consignes en indiquant type de récits à produire + relation texte / lecteur attendue

#### Élaborer des consignes qui invitent à travailler l'opacité

Un texte proliférant appelle l'interprétation. La dissimulation peut prendre plusieurs formes :

- Du non-dit au silence pur et simple
- Du dit retardé
- Du dit à côté : point de vue insolite
- Du dit à demi : allusions intertextuelles
- Du dit et son contraire ou du dit pour son contraire : mensonge par omission, litote, hyperbole ironique...

Texte réticent = tout ce qui enraye les automatismes de compréhension de l'intrigue et de la posture énonciative, ou on joue pour leurrer le lecteur inattentif, tout ce qui concourt à créer des énigmes.

#### **1. Travailler le non-dit**

Pour guider plus les enfants de CM = apprendre à construire des silences sur l'identité d'un personnage clé, son mobile, son but... Une première phase préparatoire dans lequel le scripteur est en droit de céder à la tentation de tout se dire, puis une seconde fondée sur un travail méticuleux d'estompage ou de gommage concerté.

Projet didactique : « choisir deux mots qui s'opposent (vivant/mort, fictif/réel, jeune/vieux...) et écrire un texte où le lecteur se posera beaucoup de questions ouvertes. Tu imagines un récit ou un conte qui raconte la rencontre des contraires qui les symbolisent et la manière dont ils se conjuguent ou se mélangent à la fin. »

#### **2. Travailler le « dit pour son contraire » : de l'ironie à l'impudence**

Discours sérieux :

- Adéquation des mots aux choses
- Hantise de la polysémie (message monologique compréhensible de tous)
- L'émetteur assume son propre discours, qu'il le signe

L'ironie = traiter en termes valorisants une réalité qu'il s'agit en fait de dévaloriser

En classe de CM = nombreux textes ironiques lus (qu'y a-t-il de drôle ? Qu'est-ce que celui qui a écrit pense de ce qu'il écrit ?)

Intuition des élèves = si les enfants savent ce qu'est l'ironie, ils savent aussi qu'elle peut leur poser des problèmes d'interprétation.

Pour faciliter la tâche, le maître opte pour le genre textuel « lettre » où il donne la situation et le destinataire de la lettre.

Ex : vous avez eu de très mauvaises notes à vos contrôles et vous écrivez une lettre ironique à vos grands-parents.

Ironie = pratique langagière courante dans les cours de récréation et dans la vie sociale en général mais la percevoir à l'écrit plus difficile. La compétence d'écriture dans ce cas dépasse la compétence en lecture.

#### Initier au jeu inter (ou hyper) textuel et apprendre à faire des clin d'œil culturels

Citer un autre texte dans un texte ou simplement y faire allusion, détourner, modifier un texte source, mêler des éléments empruntés à plusieurs textes = connivence culturelle du lecteur

Consigne CM1 : écrire des textes qui fassent des liens avec d'autres textes et qui, une fois produits, fassent penser au personnage et / ou à l'histoire du Petit Chaperon Rouge.

Cette consigne n'engendre pas de productions stéréotypées ou imitatives de textes parodiés étudiés

#### 4) Structurer les possibles narratifs

Ne pas faire l'économie des moments de structuration des textes narratifs = caractéristiques prototypiques des genres. Connaissance des ces stéréotypes = l'élève peut prendre de la distance avec lui.

Exemple de la description : représentation couramment partagée = description du personnage en début de récit. Il faut que les élèves s'interrogent sur les fonctions de la description (décrire le personnage car il est important, le décrire moins pour garder du mystère, ne pas le décrire...) donner des choix d'écriture au lieu d'imposer des normes.

Consigne : « imaginer ce qui a pu arriver à un auteur fictif Harris Burdick »

Beaucoup d'élèves commencent par une description du personnage.

Mise en commun : intérêt de la description ? Faire une description en tant qu'auteur = imaginer le personnage selon sa volonté.

Puis phase d'enquête méthodique en lecture : quand est-ce que les auteurs décrivent leurs personnages ? Pourquoi ? Comment ?

#### 5) Inciter les élèves à nourrir la fiction de leur expérience de la réalité et de leurs connaissances sur le monde

##### Du faux vrai dans la fiction

Écrire un texte de fiction qui ait sur toute sa longueur ou en partie, l'allure d'un vrai texte historique, géographique, scientifique

##### Du vrai faux dans la fiction

Le lecteur apprend toujours quelque chose en lisant.

##### **1) Journal de bord d'une migration où l'on apprend à fictionnaliser le réel et à naturaliser le fictif**

Intégrer du savoir scientifique à construire avec les enfants. Puis réflexion sur les choix littéraires. Lecture de romans par lettres (« l'enfant océan » de Mourlevat)

Double articulation entre savoirs scientifiques et création littéraire

##### **2) Sombres aventures dans les caves**

Vécu commun d'une classe de CP : visite d'une cave avec mise en scène orchestrée par l'enseignante (le réel qu'ils ont cru percevoir est déjà en partie fictionnalisé à leur insu)

Préalable : projet littéraire réseau d'histoires en sous sol + question du héros ou personnage principal (relativisation du stéréotype du héros et élargissement des possibles en écriture : le héros pas toujours gentil, gagnant, le plus fort...).

Négociation préalable, proposition d'un plan pour l'écriture du projet, souci de « vraisemblabiliser » leur récit d'où autre visite de cave avec prise de photos pour soutenir le travail d'écriture de la description des lieux. Rédaction de l'histoire selon le principe de la dictée à l'adulte. Puis, décision de changer de héros pour avoir un autre point de vue. Les supports documentaires iconographiques de la ville contribue à l'élaboration du récit.

L'opération est rendue possible parce qu'on leur a donné à vivre les prémisses de leur fiction, ce qui fait d'eux des auteurs en même temps que des acteurs en puissance, enfin leur fiction s'est appuyée sur des traces tangibles de la réalité (photos et documentations historiques).

#### 6) Conduire les élèves à se glisser dans le tissu textuel des auteurs

##### Imitation de textes : une relation lecture/écriture classique : deux possibilités

- Le texte lu génère l'envie d'écrire par imitation (donc il faut dégager quelques caractéristiques du texte source)
- Des textes sont lus afin de se donner des critères de réussite pour un projet d'écriture conçu antérieurement

##### Farcissure ou les maillons de la lecture et de l'écriture

Rajouter un passage d'un texte = exercice littéraire subtil. Il implique d'abord, en lecture, la perception d'un principe narratif puis d'un vide dans ce principe (d'où nécessité d'avoir des connaissances littéraires), mise en œuvre de l'écriture en se pliant à la contrainte de coller au plus près à la logique interne du texte initial.

Autre texte pour les CP / CE1 qui ont des espaces vacants :

« Plouf ! » de Corentin. Un personnage muet sur chaque page, une grenouille : que pense-t-elle ? Qu'inférer de ses mimiques et de sa gestuelle ?

« Un loup trop gourmand » de Kasza : comment et quand la poule comprend la ruse du loup, ses réactions, comment se construit progressivement avec les poussins l'idée d'une ruse pour déjouer la ruse du loup ?

Au cycle 3 : « Safari » de Rivais : reconstituer le portrait des extra terrestres

**L'enseignant doit repérer en amont l'espace vacant du texte.**

### Le pastiche ou à la manière de Claude Clément

#### **1) Construction de la « palette d'auteur »**

Travail de comparaison des œuvres d'un même auteur, faire un portrait chinois de l'auteur, une palette (cf livre « lire la littérature à l'école » de Tauveron). Permet aux enfants de se représenter le texte à produire.

#### **2) Interactions entre les œuvres de référence et le texte en cours d'écriture**

Nécessité de lire les textes produits par les enfants pour le comparer à la demande / consigne

#### **3) Une exigence productive**

Soumettre son texte à l'ensemble de la classe face à une difficulté d'écriture. Prendre en compte l'avis de l'autre pour passer d'une attitude où l'élève se met en règle avec la consigne, à une écriture exploratrice dans laquelle les enfants s'investissent et où ils résolvent des problèmes.

#### **4) Une forme pour sa propre parole**

Après avoir perçu la finesse de l'œuvre d'un auteur, les élèves développent une grande exigence de cohérence symbolique et le souci de se doter d'une parole de la même qualité.

Le pastiche = grande valeur didactique car l'œuvre de référence apparaît comme un réservoir de mots, de procédés, d'intentions offerts au réemploi ou à l'emprunt.

Le pastiche = apprentissage du style

**Il ne s'agit plus de répondre au mieux à une prescription scolaire, il ne s'agit plus de produire en suivant le fil d'un script, d'un stéréotype, d'un modèle, il s'agit de trouver en soi de quoi répondre à ce qu'exige une écriture.**

#### *7) Inciter les élèves à verbaliser leur projet d'auteur, leurs satisfactions, leurs difficultés*

Construire collectivement une posture d'auteur : on y remet en cause le mythe de la « créativité » spontanée, on y affirme que la création est travail et choix ; les élèves en accordant aux coulisses de la création des autres nourrissent la réflexion et la technique de l'ensemble du groupe.

#### *8) Construire une communauté d'auteurs et favoriser une dynamique d'emprunts mutuels*

S'il s'agit bien de préserver la singularité d'écriture de chaque élève, il faut aussi permettre que la singularité de l'un se nourrisse de la singularité de l'autre.

# Conditions didactiques pour que se noue une relation esthétique entre auteurs et lecteurs

## 1) Ouvrir un espace de négociation entre intention artistique et attention esthétique

Par des échanges autour de textes produits et réécrits, les lecteurs ont élargi leurs compétences (connaissances et savoir-faire narratologiques nouveaux) potentiellement réinvestissables dans la lecture et dans l'écriture.

## 2) Modifier le regard des pairs et le regard de l'enseignant sur les productions des élèves

*Modifier le regard des pairs* : connivence qui s'instaure entre pairs engagés sur la même tâche peut altérer le naturel de la réception, voire conduire à donner des consignes de réécriture inadéquates

*Modifier le regard des enseignants* : accorder un statut d'auteur à nos élèves ; ne pas mobiliser que des critères standards et normatifs mais aussi faire fructifier des tentatives littéraires singulières

### Une intention artistique non perçue

Pour les élèves, un texte d'élève doit être clair et autonome. C'est le texte qui doit se faire comprendre du lecteur ; il faut inverser cette pensée dans la tête des enfants : c'est le lecteur qui doit faire l'effort de comprendre le texte et accepter que les élèves sont des auteurs avec des intentions littéraires.

### Entre intention artistique et réception esthétique, un étayage inadapté de l'enseignant

Les enseignants maîtrisent :

- La démarche d'évaluation formative des écrits avec partage de critères formels explicites
- Recherche sur la littérature : reconnaître les zones de résistance des textes, provoquer et réguler le débat interprétatif

Mais un obstacle = comment transférer cette compétence là sur un texte d'élève ? **Conférer à l'élève un statut d'auteur.**

Nouveau contrat didactique = on lit les textes des élèves non pas comme des productions mais comme des textes d'auteurs. On ne lit pas un texte d'auteur avec l'idée qu'il présente des dysfonctionnements. L'objectif n'est pas de faire directement des propositions de réécriture à l'auteur, que le maître aurait pour mission d'entériner (ce n'est pas le rôle du lecteur) mais d'exprimer des réactions esthétiques, de décrire le processus cognitif que l'activité de lecture a ou n'a pas généré. Il n'est pas souhaitable que l'auteur expose son projet avant d'entendre les réactions des lecteurs.

### Auteur « envers et contre tout »

En dépit des obstacles qui peuvent se dresser sur le chemin (lecteurs peu coopératifs, enseignante désorientée), de jeunes élèves peuvent affirmer et assumer leur statut d'auteurs dès lors que l'expérience de la lecture littéraire leur a fait éprouver ce qu'était l'écriture et la littérature.

## 3) Apprendre à lire les textes des élèves

Dans certains textes d'enfants dont les marques de surface sont défailtantes ou ce que la tradition considère comme des maladroites peuvent cacher un parti pris d'auteur, pourtant bien réel, que l'enseignant devrait parvenir à mettre au jour si son intention est d'aider l'élève à le faire fructifier.

## 4) Aider les élèves à découvrir leur propre voie d'écriture

Choisir un corpus de textes pour en dégager les caractéristiques en vue de l'écriture, tout en préservant une ouverture à la variation, est une opération délicate. Mal conduite, dans l'à peu près, la confusion ou la rigidification, l'opération peut ne pas aboutir à l'effet d'écriture escompté.

### Dispositif de révision et comportement de l'enseignant

Coopération en puzzle : 6 groupes de 4 auteurs

Premiers jets lus à l'ensemble de la classe, deuxième jets relus par deux enfants d'un autre groupe à toute la classe, troisième jets relecture au sein du groupe de départ.

- Ce dispositif a favorisé l'échange de paroles et des points de vue (première réception = réception classique avec demande d'exigence du respect de certaines normes fraîchement établies. Progressivement, le groupe classe se transforme en comité de lecture
- Attitude délibérée de la maîtresse : faire dépasser le regard normatif, inciter à considérer ces textes dans leur fonctionnement propres, n'impose aucune solution ; propose des lieux possibles pour trouver des solutions (rappel, retour sur des albums déjà lus)

### De jeunes auteurs au travail

#### 1) **Clarifier un projet narratif**

- Ourdir une lecture rétrospective : les scripteurs ont quitté une posture d'où ils écrivaient en se projetant dans leur personnage angoissé, pour une autre : celle du stratège qui se demande comment faire partager une angoisse au lecteur (« faut le mettre après »)
- Ménager un implicite bien tempéré ou « on ne va pas tout expliquer »
- Spéculer sur la collaboration du lecteur
- Assumer une option esthétique involontaire : les auteurs découvrent *a posteriori* quel était leur choix artistique non conscient

#### 2) **Remodeler la fiction en fonction de son intention narrative**

Les élèves vont apprendre à remodeler la fiction tactiquement selon leur intention narrative

- Disséminer des indices
  - Inventer des scènes ou « faut que ça soit intéressant »
- #### 3) **inscrire l'intention narrative dans une cohérence transtextuelle**
- Instruire le cadrage générique ou « dans les livres, c'est comme ça »
  - Réemployer des matériaux hérités ou « c'est une bonne idée »

#### 4) **trouver sa voie singulière et suivre son propre projet**

Forts de leur capacité à anticiper la lecture du destinataire, les élèves parviennent à s'affranchir du cadre de travail commun, de la consigne et à conforter leur projet propre.

- Jouer des variations ou « pas tout à fait la même chose »
- Contrôler le produit d'un engendrement spontané ou « ça, ça va bien »
- Recycler une opacité involontaire ou « le lecteur il saura encore moins bien »
- Peser les termes ou « ça dit rien » : choisir les bons mots
- Prendre conscience d'une polysémie ou « ça dit justement » : valeur des expressions clichées (choisir une expression lisse conforme au modèle ou au contraire vouloir s'écarter du modèle).

## Conclusions

### Rôle du maître :

- Animer une vie intellectuelle authentique dans la classe
  - Maintenir active et ouverte la référence des œuvres auxquelles de fait, les enfants se rapportent
  - Solliciter la mobilisation de la culture extra-littéraire de chacun
  - Encourager la fécondation des lecteurs-auteurs par les textes
  - Accueillir les idées, les modes d'engendrement des textes si peu canoniques, si inattendus qu'ils soient
  - Parvenir à lire ce qui se joue d'essentiel dans les écrits en gestation
- C'est à l'enseignant qu'il revient de créer un espace qu'on dira de légitimation, étant entendu qu'il est dans cet espace la première et décisive instance de légitimation.