

A Vrai Lire

N° 16 Bulletin de Liaison Inter-B.C.D

janvier 2009

Écrire à l'école : une prise de pouvoir pour l'élève

EDITORIAL

Depuis plus de dix ans, l'équipe d'« A vrai lire » composée d'enseignants expérimentés, de maîtres formateurs et de conseillers pédagogiques nous aident à nous repérer dans les pratiques autour de la lecture et de l'écriture, expliquent les recherches actuelles, ouvrent des pistes concrètes. Les deux derniers numéros d'*A vrai lire* sur le Fantastique ont été largement lus et utilisés dans les classes et deviennent des références dans les mémoires professionnels et les formations.

Pour ce nouveau numéro, l'équipe s'est interrogée sur les pratiques d'écriture en maternelle comme en élémentaire : pourquoi faire écrire ? Comment ? Quelles modalités, quels dispositifs peuvent donner aux élèves l'envie et le goût d'écrire ?

Les comptes-rendus de pratiques et les exemples choisis décrivent des activités en lien avec la lecture littéraire et la poésie. Le prochain numéro complètera celui-ci et sera consacré à l'écriture dans toutes les disciplines.

Comme toujours, nous espérons que vous trouverez dans ce numéro, puis dans le prochain, des éclairages et des propositions pratiques et inventives pour faire écrire dans vos classes....

« Aussi longtemps que l'on n'a pas écrit, il ne s'est rien passé »
Virginia Woolf

Myriam Fournier Dulac
Inspectrice Toulouse Rive Gauche,
Coordonnatrice du Groupe Maîtrise de la Langue 31



Source : Théo Prat n°4 Mai 1997

SOMMAIRE

– PAGES 2 et 3 –

Remue-méninges

Pourquoi faire écrire ?

10 principes pour écrire

Modèle du processus rédactionnel

– PAGES 4 et 5 –

Atelier d'écriture ?

Atelier d'écriture !

– PAGES 6 et 7 –

Ecrire avant de savoir lire

– PAGE 8 –

Ecriture poétique en maternelle

– PAGE 9 –

Autour d'un auteur : Tomi Ungerer

– PAGES 10 et 11 –

Ecrire pour lire, lire pour écrire au cycle III nécessite un changement de posture et de pratique

– PAGE 12 –

Ressources

COMITE DE REDACTION

Martine ABADIA
Christian BELINGUIER
Danièle BOUDIERES
Cathy GOUZE
Michel POLETTO
Anne RISPA
Ghislaine ROMAN
Myriam FOURNIER-DULAC
Coordonnatrice Maîtrise de la Langue 31

MOYENS TECHNIQUES ET LIEU DE REDACTION

René FORTIER
C.A.D.P.
VILLEFRANCHE DE LAURAGAIS

Remue-Méninges

Pourquoi faire écrire ?

Que l'école apprenne à écrire aux enfants, cela va de soi. Que l'école fasse écrire ne semble pas s'imposer avec autant d'évidence.

Pourtant apprendre à écrire passe forcément par l'activité d'écriture, activité globale qui met en jeu des savoirs et savoir-faire techniques et qui leur donne sens.

De la même manière qu'on ne saurait envisager l'apprentissage de la lecture sans proposer la lecture de textes, on ne voit pas comment on pourrait apprendre à écrire en dehors d'activités d'écriture.

L'enjeu de la lecture est d'une telle importance que l'ambition de 100% de lecteurs efficaces n'apparaît pour personne comme un rêve fou mais comme une nécessité absolue.

En est-il de même pour l'écriture ? Pas sûr. L'écriture est encore l'apanage d'une minorité. Une élite ? Quelques doués ? Y aurait-il une poche de résistance de l'idéologie du don pourtant combattue par ailleurs ?

Ambition asymétrique entre la lecture et l'écriture. Tous lecteurs, oui. Mais tous auteurs potentiels... Le partage du pouvoir de lire, oui. Mais le pouvoir d'écrire est plus difficile à partager, c'est un pouvoir prestigieux et pour

qu'il le reste, il doit rester auréolé de mystère, il faut garder le secret. On dira qu'on est inspiré ou pas.

L'écriture est une conquête majeure de l'humanité et l'école se doit d'en faire la conquête de chacun si elle ne veut pas se rendre complice du maintien de ce pouvoir entre les mains d'une minorité, enfermant le plus grand nombre dans le rôle de consommateur. Les pratiques de l'écriture comme instrument privilégié du développement intellectuel ne sont pas des pratiques sociales partagées. L'école doit les enseigner. (Bucheton)

Il est vrai que lecture et écriture ne sont pas des activités symétriques et construire avec des enfants une posture d'auteur est une opération plus complexe que construire une posture de lecteur, nous dit Catherine Tauveron.

Toujours d'après Catherine Tauveron, l'auteur doit se construire dans une triple tension 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

- et l'image de lui, auteur réel, qu'au travers de son texte il désire que le lecteur se construise.

Ecrire c'est penser, ce n'est pas transcrire le produit d'une pensée déjà là, ce n'est pas le doublage graphique d'un discours préexistant. Sinon écrire n'apporterait rien et n'aurait qu'une fonction instrumentale. Quand on écrit, on pense, on invente, on crée. Différemment de l'oral. L'écriture est lente, la lecture est rapide. Asymétrie entre l'émission et la réception que ne connaît pas l'oral. A travers l'écriture la pensée se met en jeu dans l'espace de la feuille et se construit dans un parcours au cheminement complexe, c'est la main qui se révolte contre l'emportement linéaire de la parole (Bernard Noël)

L'écriture s'inscrit dans un processus de distanciation, par rapport au monde, par rapport à soi, par rapport à la langue qui devient objet de pensée. A l'oral, on est dans le « je », le « ici », le « maintenant ». A l'écrit, on est dans le « il », le « là », le « alors ». Le langage écrit, nous dit Vigotsky, est gouverné dès le début par la conscience et l'intention. Il contraint l'enfant à une activité plus intellectuelle.

L'écriture favorise le retour, une attitude métalangagière, une posture distanciée qui permet un travail sur la matière du langage qui est un travail sur la pensée (Bucheton).

10 PRINCIPES POUR ECRIRE

- 1—On écrit de vrais textes dans le cadre de projets pour de vrais destinataires.
- 2—On apprend à écrire en même temps qu'on écrit.
- 3—Ecrire et lire s'entremêlent en permanence, l'un nourrissant l'autre et inversement.
- 4—On n'écrit pas à partir de rien; il n'y a jamais de page blanche pour peu que l'on ait pris le temps de se constituer du matériau (mots, expressions, fragments)
- 5—On écrit non pas avec des idées, mais avec des mots. Et même si on a une vague idée au départ, celle-ci va se réorganiser, se transformer dans l'écriture : des sens inédits vont se construire.
- 6—On écrit en se donnant des règles, des contraintes ; celles-ci ont un effet libérateur de l'imaginaire.
- 7—L'autre fait toujours partie de l'écriture, comme ressource et comme destinataire.
- 8—Ecrire, c'est toujours réécrire.
- 9—Ecrire, c'est faire et défaire sa pensée, son écrit, en permanence s'autoréguler.
- 10—Ecrire, c'est travailler avec la langue. Chaque mot, chaque structure, chaque signe produisent des effets porteurs de sens qui, en retour, modifient l'écrit, la pensée et l'auteur lui-même.

*In : Ecrire en toutes disciplines : de l'apprentissage à la création
Cf. Ressources - Page 12*

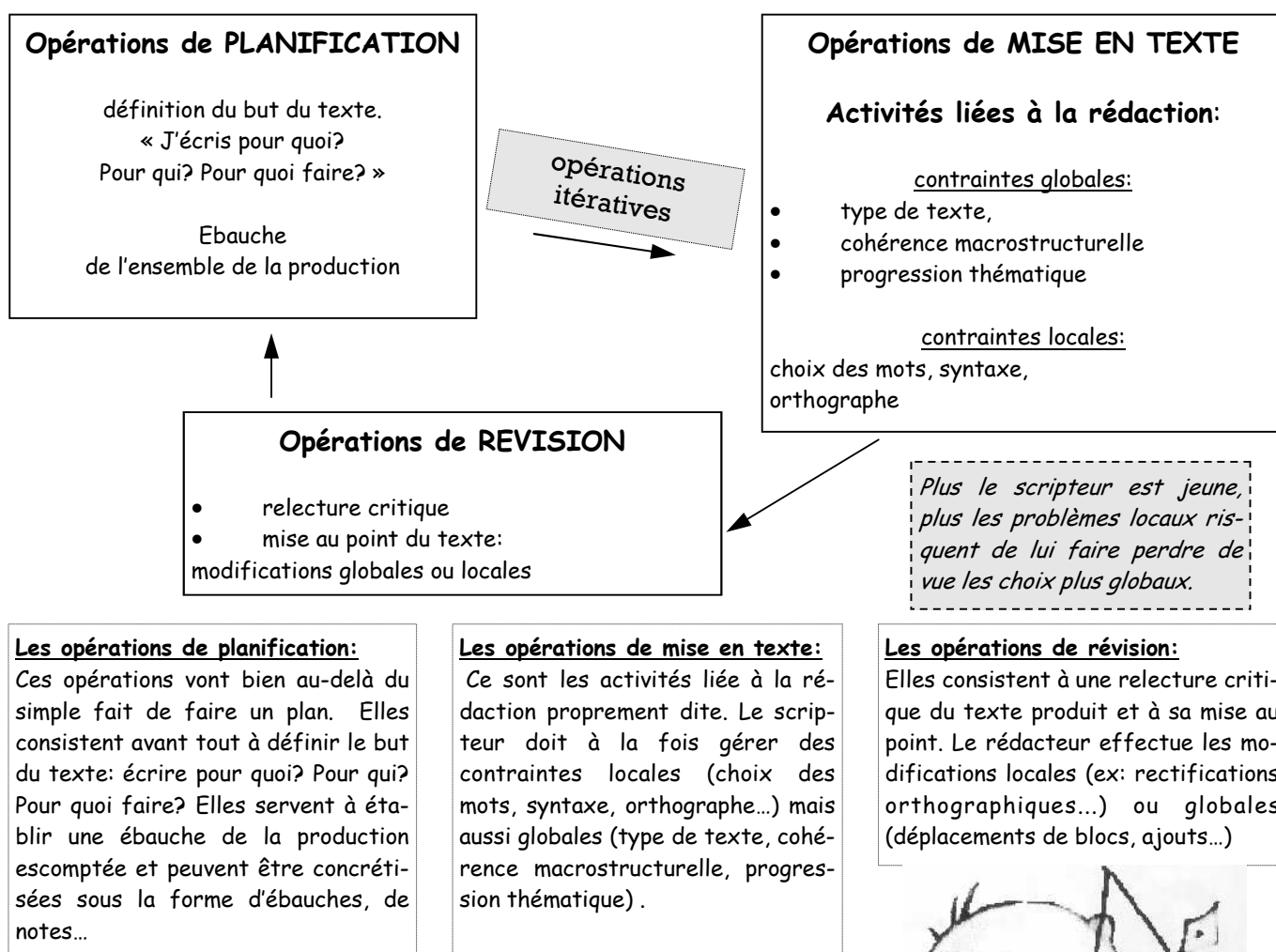
Remue-Méninges

S'il est aussi difficile d'apprendre à écrire, de la maternelle au lycée, c'est bien que l'acte d'écrire met en jeu des opérations complexes qui doivent être gérées conjointement.

C'est au cours des années 80 qu'une plus grande attention est portée sur l'activité du sujet en train de rédiger. Deux psychologues anglo-saxons (Hayes et Flower) ont mené une recherche auprès d'étudiants sur leurs difficultés à rédiger. L'analyse ces observations a permis de dégager les différentes opérations intervenant dans la rédaction d'un texte.

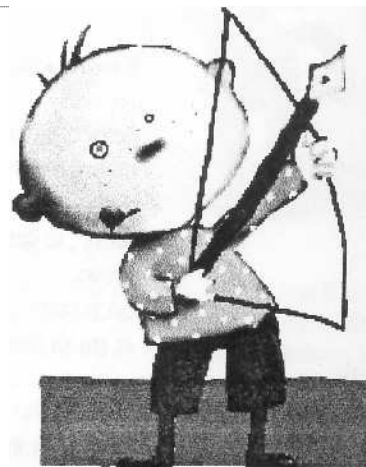
MODELE DU PROCESSUS REDACTIONNEL

Mis au point par Hayes & Flower



Ces opérations se répètent plusieurs fois au cours de la rédaction, [elles sont itératives] leur gestion simultanée explique la difficulté des tâches d'écriture. Là où l'expert accorde une place décisive aux opérations de planification qui l'aident à opérer des choix locaux, l'élève est occupé, lui, à contrôler le geste graphique et à garder le fil de ses idées.

La didactique de la production d'écrit doit donc se donner pour mission de concevoir des aides pour permettre aux élèves de mieux gérer les opérations défailtantes, c'est-à-dire la planification et la révision.



Atelier d'écriture ?

L'écriture littéraire n'est ni un don ni le produit de la spontanéité. Pour qu'elle ne soit pas la chasse gardée d'un petit nombre qui en détiendrait le secret, il faut admettre l'idée d'un apprentissage de l'écriture, possible pour tous. Cet apprentissage, encadré par une théorie et une didactique, trouve dans l'atelier d'écriture une modalité d'exercice de plus en plus prisée aujourd'hui.

L'atelier d'écriture est un lieu d'apprentissage, mais de quel apprentissage s'agit-il ?

On ne peut s'en remettre à la spontanéité pour faire écrire. Dans l'atelier on va amener à l'écriture en faisant passer les participants par les étapes du processus de création et en faisant conscientiser ce processus.

**On écrit à partir d'un matériau :
la langue**

Les mots constituent la première réalité à laquelle on est confronté lorsqu'on écrit. Les mots préexistent au texte. Ils sont matière première, rebelle et proliférante, anarchique et imprévisible, porteuse de tous les possibles.

L'écriture est d'abord un faire, un faire dans la langue et un défaire dans les textes des autres.

Pour Odette et Michel NEUMAYER, animateurs et théoriciens d'ateliers d'écriture le premier acte d'écriture « *c'est la manipulation de mots, leur choix, leur mise bout à bout, leur rature aussi, laissant provisoirement en suspens la question de la finalité et du sens. Écrire n'est donc pas [...] une affaire d'idée à transcrire ou une question d'inspiration. L'écriture est affaire de manipulation, d'expérimentation. Elle est action sur un matériau, processus dans lequel il faut s'engager souvent en aveugle toujours en absence de certitude.* »

C'est une conception matérialiste de l'acte d'écrire qui va à l'encontre de pratiques selon lesquelles il faudrait d'abord rassembler ses idées, en faire l'inventaire, les ordonner avant de rédiger le texte.

Ce que précise Yves Reuter pour qui « *Certaines approches de l'écriture reposent sur une conception très classique des rapports entre la pensée et le langage : ce qui se conçoit bien s'énonce clairement... En d'autres termes, le langage, la langue et l'écriture sont réduits à un rôle purement instrumental qui ne peut participer, si ce n'est sous forme de gêne*

à la construction de la pensée. C'est renforcé par le fait que ce modèle fonctionne comme si « tout » était là au moment d'écrire... »

« *L'écriture est tout à la fois symbole et symbolisme, forme de la pensée et résidu archaïque de la pensée mythique* » nous dit Pierre Colin. Il n'y a pas de pensée sans langue, mais la langue n'est pas un simple outil, et la considérer comme telle serait nier à quel point elle est constitutive du sujet. « *En faire un outil -comme un silex taillé - consiste à faire de l'homme un être qui aurait ses pensées en dehors des mots...* » précise Michel Ducom. « *L'écriture, rajoute Pierre Colin, c'est à la fois le pouvoir de penser et la condition de cette pensée. C'est une pensée entière, où s'enchevêtrent le réel, le symbolique et l'imaginaire.* »

« *L'écriture permet d'avoir sur le réel un pouvoir de transformation, de modification, tout autant que sur l'imaginaire, qui est de ce fait profondément rattaché à la réalité. C'est la langue qui met aussi et surtout l'enfant au monde* », affirme de manière lumineuse Michel Cosem.

**On inscrit son texte
dans la littérature**

**On cherche son écriture
dans celle des autres**

On écrit toujours à partir de ce que les autres ont écrit, avec ou contre, par imitation, détournement, emprunts, citations, caviardage, coupage, collage... C'est en voyageant dans les textes des autres que l'on va trouver sa propre écriture. « *Rien de plus original,*

rien de plus « soi » que de se nourrir des autres. Mais il faut digérer. Le lion est fait de mouton assimilé » disait Paul Valéry.

Beaucoup d'ateliers s'inscrivent dans un double mouvement : une entrée en écriture et une entrée en littérature. C'est pourquoi ils commencent souvent par la lecture d'œuvres ou de fragments d'œuvres dans lesquels on va faire un travail de collecte. Il s'agit de prélever des bribes, des mots ou expressions qui, ajoutés à ses propres mots, vont constituer le matériau à partir duquel, par ce travail de manipulation dont parlent Odette et Michel Neumayer, va naître le texte. Le texte, dit Pierre Colin, naît de « *la tension entre une intention, une émotion particulière et la réalité des mots qui viennent à nous... ou nous échappent.* »

Correction, réécriture ou relance ?

La réécriture fait partie du processus de création littéraire. Ce n'est pas réécrire son texte en le rendant meilleur et/ou en le mettant en conformité avec la norme textuelle, syntaxique ou orthographique. C'est repérer les propriétés virtuelles d'un texte encore en travail par une lecture « *scrutation* », par une lecture à l'affût de ce qui pourrait constituer des noyaux, des lignes de forces autour desquels va s'organiser le travail de réécriture. Le maître est un lecteur aux aguets, capable de dégager d'un premier jet et de pointer à l'élève tel passage à forte charge littéraire, de faire émerger une organisation encore balbutiante, de mettre en relation deux séquences apparemment hétérogènes...

Atelier d'⁵écriture

Le présupposé de la correction est qu'il existerait un état de perfection ou d'achèvement vers lequel on pourrait tendre par le pointage des erreurs et des impasses et par leur élimination. Il existerait une sorte d'idéal ou de norme connu par quelqu'un au nom d'un supposé savoir qui l'autoriserait à souligner, rayer et finalement juger.

Au sens commun pour l'enseignant, réécrire, c'est retravailler un texte que l'on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer. La réécriture est alors principalement appréhendée en termes de correction, sur un plan métalangagier, de vérification de conformité aux normes grammaticales et lexicales.

Or, il est de plus en plus admis que la réécriture est déjà consubstantielle de l'acte d'écrire, qu'elle commence au moment même où l'on écrit. Citons par exemple les changements de mots, de structures grammaticales, de paragraphes...

La réécriture après coup, nous semble dès lors devoir s'orienter davantage vers un inventaire de pistes de relance de l'écriture que vers un relevé des manques, de ce qui fait défaut.

Il n'y a pas d'achèvement prévisible, mais d'infinies possibilités de retravail et de dépassement. Tout auteur, surtout quand il est novice, a besoin de la stimulation et du retour d'autrui, non pour améliorer son texte, mais pour en affiner le projet et lui trouver un horizon de développement.

« Relancer un autre participant, c'est moins lui prodiguer des conseils qu'entrer avec lui dans une logique interactive à la manière de l'écriture hypertextuelle avec le jeu du « clic » dans le texte de l'autre ».

Avoir fait l'expérience de l'écriture quand on fait écrire les autres

Il n'est pas nécessaire d'être écrivain, ni même d'avoir une pratique

personnelle de l'écriture pour faire écrire ses élèves en classe mais l'enseignant qui a fait l'expérience de l'écriture, parce qu'il en a éprouvé le plaisir et les difficultés, parce qu'il a conscientisé les processus de la création aura des atouts incontestables pour s'approprier des démarches de création en écriture. Il sera en mesure d'anticiper les moments de blocage et de prévoir des aides permettant de les surmonter.

Travailler sur les ateliers d'écriture dans un cadre scolaire, c'est repositionner l'acte pédagogique du côté de la création et du sujet, permettre d'introduire un nouveau rapport à la langue : on ne sait pas encore tout d'elle, mais on peut la travailler.

C'est une perche pour ceux qui se sentent en difficulté vis-à-vis d'elle. Cette parole de déscolarisation de l'écriture fonde pourtant un sens à l'école, l'institutionnalise autrement.

L'atelier d'écriture n'est pas réductible au scolaire, mais il y a toute sa place.

La place du collectif

Les mots constituent la matière première à partir de laquelle on va écrire. Cette matière première, ce matériau, on le fait émerger à partir des écrits des autres (auteurs et participants) dans lesquels on s'autorise à puiser (pillager). En mêlant ses mots à ceux des autres on élargit son horizon, on dépasse les limites de son imaginaire par la mise en partage des trouvailles de chacun.

Dans la phase collective de manipulation de fragments, le processus se montre aux yeux de tous et chacun peut s'en emparer pour le faire fonctionner une fois seul devant sa feuille.

L'écriture est un acte individuel qui se nourrit du collectif.

Tout acte de création se nourrit de la création des autres par emprunt, imitation, transformation. Créer c'est aussi recycler.

La socialisation

Tout acte de création trouve son aboutissement dans la socialisation de l'œuvre produite comme le rappelle Didier Anzieu pour qui la socialisation est partie intégrante du processus de création, et en constitue la dernière phase. L'acte de création ne serait pas réalisé dans sa complétude si le produit de cet acte n'était pas porté hors de soi.

Le premier espace de socialisation c'est la classe et cet espace peut être élargi à d'autres classes, l'école, la BCD, la bibliothèque de quartier, etc. Les formes de socialisation sont multiples : lecture, diction, affiches, recueil, informatique...

Analyse de l'atelier

C'est un moment de retour réflexif sur le déroulement de l'atelier qui permet la prise de conscience des processus de création et des étapes qui ont amené à l'écriture et donc une meilleure maîtrise des processus.

« - Individuellement : refaire le film de l'atelier, « ce que j'ai fait, ce que j'ai ressenti, ce que j'ai appris... »

- Par groupes : ce qui fait que tout le monde écrit... L'articulation écriture/lecture... créer à partir de ...

- Collectivement : mise en commun, synthèse des observations. »

Quand on parle d'atelier, on évoque souvent les notions de pôle idéal et matériel

Pôle idéal (axe idéal) : renvoie au signifié, faire proliférer un mot selon l'axe idéal c'est, en travaillant par association d'idées, faire la liste des mots qui lui sont apparentés par le sens.

Pôle matériel (axe matériel) : renvoie au signifiant, à la matérialité sonore ou graphique du mot. Faire proliférer un mot selon l'axe matériel c'est, par un travail de permutation, ajout, suppression de lettres ou de sons, faire la liste des mots qui lui sont apparentés par la forme.

Ecrire⁶ avant...

Paradoxe ? Gageure ? Rêve fou ?

D'un désir à l'autre...

Regardez cet enfant qui trace des lignes de « boucles ou de pointes » et tend fièrement la feuille de papier en disant: « *J'ai écrit !* ». Le désir est là, sans mystère, sans secret.

Écrire se donne à voir, très tôt, très vite, au plus grand nombre, sans ambiguïté sur l'intention.

Alors, pourquoi se priver de cet élan dans le plaisir de la découverte ? Il ne s'agit pas ici de cultiver le paradoxe mais de comprendre pourquoi il est essentiel que nos élèves produisent des textes dès l'école maternelle.

Un premier argument vient d'être évoqué : l'écriture se donne à voir . On peut en imiter les gestes, les attitudes, on en connaît les objets. Le travail consiste donc à permettre aux élèves de passer d'un simple jeu de faire semblant à une tâche d'écriture comprise et assumée. En production d'écrit, tous les élèves savent que la tâche doit déboucher sur un résultat visible. Notre regard d'enseignant pourra , en accompagnant les élèves sur ce chemin, percevoir et interpréter les procédures mises en œuvre, les tâtonnements et les erreurs, en un mot savoir où en est l'enfant dans sa découverte de l'écrit.

Pense-t-il que les mots sont des images ? Croit-il que les mots représentent les choses ? Croit-il que les mots et les images sont deux façons équivalentes et alternatives de représenter le monde ? Il est essentiel de connaître ces représentations pour les faire évoluer.

Par nature, la production d'écrit est complexe et nécessite de nombreuses opérations intellectuelles (voir page 2) car elle met l'élève face à des problèmes multiples. On sait, cela a été mesuré, que la capacité d'attention en situation de lecture est moindre que celle mobilisée en situation d'écriture, mais surtout qu'elle réduit ces écarts entre les élèves. Quand l'enfant écrit

son texte, celui-ci l'absorbe entièrement. La tâche est mieux identifiée , le regard se focalise sur les éléments à lire ou à écrire, les actions s'enchaînent dans un ordre accessible à l'observation.

La situation d'écriture éclaire l'activité de lecture et favorise la formation du comportement de lecteur. La position d'émetteur éclaire la position de récepteur car elle permet de remonter d'un texte à son auteur : Qu'a-t-il voulu dire ? Quels choix a-t-il fait pour le dire ? Comment les lecteurs vont-ils le recevoir ? Avec cet œil d'artisan expert, il ira à la rencontre de nouveaux écrits, fort d'une nouvelle curiosité sur les textes, sur la langue et sur ses codes.

Porté par un désir différent, il osera s'avancer dans « l'obscurité de la langue » pour des conquêtes insoupçonnées.

Selon quelles modalités ?

Dans tous les cas, la réflexion doit porter sur les paramètres de la situation de production. Pour qui écrit-on ? Pourquoi ? Sous quelle forme ?

La dictée à l'adulte : Elle se prête aux interactions avec le langage de l'adulte. Elle permet à des enfants en début d'apprentissage de saisir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capables de concevoir et d'énoncer des messages « scriptibles », mais pas encore de les « graphier » et de les orthographier. L'adulte est ici le « délégué d'écriture ». L'élève se confronte aux difficultés et aux exigences de l'écriture ce qui le conduit à modifier le registre d'énonciation.

La commande à l'adulte :

S'appuie sur un cahier des charges élaboré collectivement qui définit l'horizon d'attente.

L'adulte prend des notes sous la

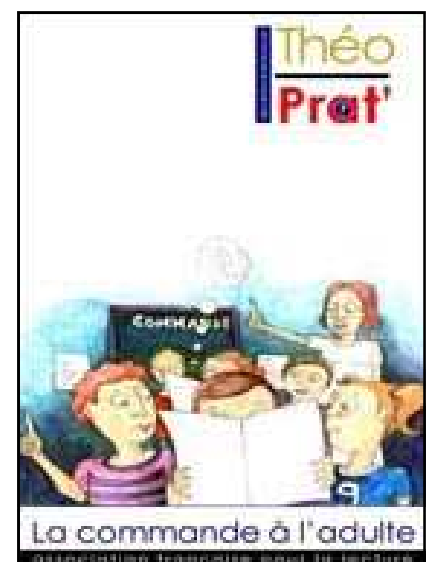
forme la plus éloignée possible du texte à produire (tableaux, graphiques, listes ...). La classe passe commande à l'adulte du texte souhaité.

L'adulte (il peut s'agir du maître ou d'un « complice ») propose au moins deux versions différentes. Les élèves comparent les textes entre eux, les confrontent au cahier des charges, sélectionnent les passages qu'ils souhaitent pour se doter d'un nouveau matériau qu'ils vont utiliser pour produire leur texte.

L'écriture inventée : (aussi appelée *écriture approchée ou essayée*.)

L'enfant écrit comme il sait , en s'appuyant sur sa connaissance du code alphabétique et du répertoire de la classe. L'enseignant attire ensuite son attention sur l'écart entre le mot erroné et le mot correctement orthographié pour lui permettre de le réduire.

L'écriture interactive : Il s'agit d'une synthèse de la dictée à l'adulte et de l'écriture inventée. L'adulte et les élèves collaborent à l'écriture d'un texte en alternant les temps de dictée à l'adulte et les temps d'écriture inventée. Les élèves peuvent être sollicités pour résoudre tel ou tel problème orthographique ou de mise en mots.



de savoir lire !

Dans quelles situations ?

Écritures ritualisées :

Les situations d'apprentissages ritualisées offrent un cadre favorable à l'écriture. Elles permettent une familiarisation progressive avec les enjeux et permettent aux élèves les plus réticents « d'approcher » en douceur la situation. Ils comprennent à leur rythme ce qu'on attend d'eux, ont le temps d'observer les procédures de leurs pairs de se les approprier avant de tenter une écriture plus personnelle.

La rencontre quotidienne avec un problème d'écriture, aussi simple soit-il, favorise cela :

- Légender une image humoristique tirée au sort
- Raconter jour après jour les aventures d'un personnage mascotte de la classe selon une structure syntaxique simple (situation générative)

Les situations génératives:

Il s'agit de situations d'écriture qui s'appuient sur un texte court à structure forte, un texte-matrice. La situation consiste à reparamétrer ce texte-matrice pour obtenir un nouveau texte. On pourra utiliser une comptine connue , un poème, le texte d'un album qui appartiendra ou non à un réseau.

Les structures répétitives, procédés d'écriture fréquents dans la littérature de jeunesse offrent de multiples possibilités:

Répétition par reprise syntaxique

Clown ; Moi, ma grand-mère (...)

Répétition par substitution (remplacement, tuilage) : *Bz, bz, fit le bourdon ; Plouf*

Répétition par inclusion, emboîtement (gigogne) : *Au bois d'Ardène ; Dans Paris ; Une histoire sombre...*

Répétition par adjonction (accumulation) : *La course ; L'anniversaire de Monsieur Guillaume*

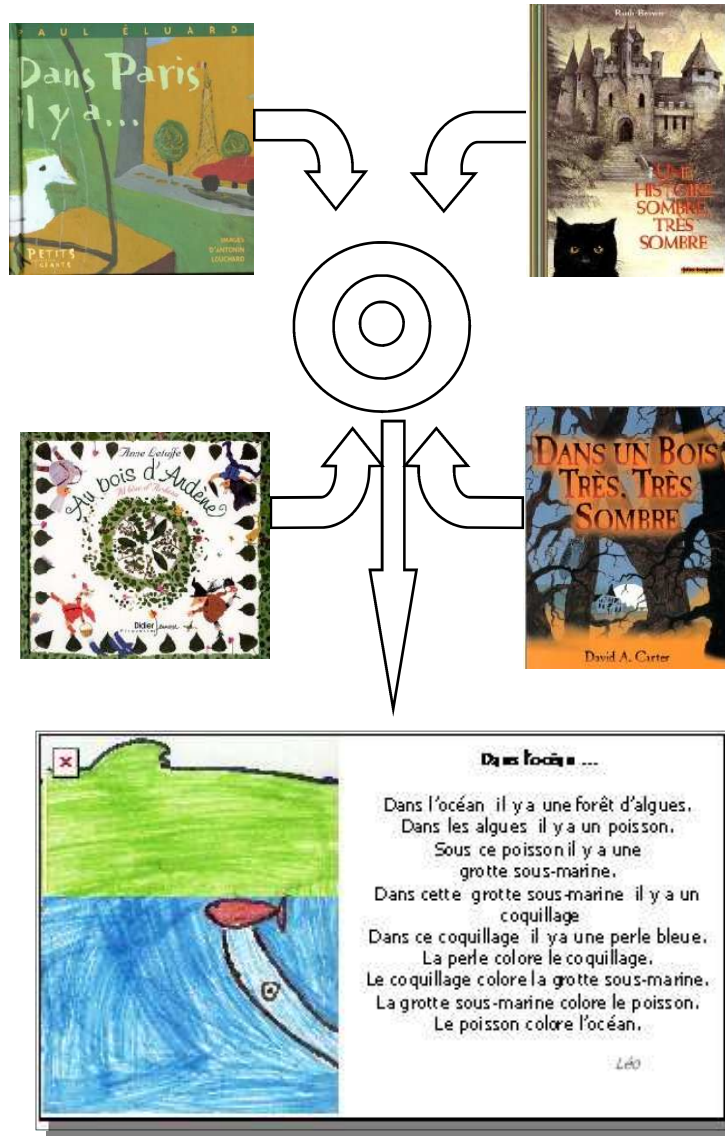
Répétition par élimination : *10 petites effrontées ; Jojo la mache*

Répétition par juxtaposition : *Bon appétit Monsieur Lapin ; Moi, Papa ours**

* Références des albums page 12

La schématisation permet de visualiser la structure du texte-matrice et de planifier le texte à produire .

Voici un exemple en CE1, à partir d'un réseau de textes à structure « gigogne »



Autre piste :

Les changements de point de vue permettent également une entrée en écriture : raconter l'histoire de la fable « Le corbeau et le renard » du point de vue du corbeau ou du point de vue du renard donne l'occasion d'interroger les silences du texte d'origine. Pourquoi donc le corbeau a-t-il un fromage dans le bec?

du corbeau
 je suis allée à la ferme pour aller voler du fromage.
 je me suis perché sur mon arbre. je me suis dit demande
 si je le mangerais le midi ou le soir. j'ai voulu le cacher dans
 un trou mais le fromage était trop gros. alors je l'ai
 garoté dans mon bec. tout d'un coup j'ai aperçu un

Écriture poétique en maternelle

Des pistes pour produire des textes : extraits de pratiques en G.S.

Ces quelques extraits sont tous à replacer dans un contexte de lectures poétiques multiples avec débat, pratiques où il se passe déjà beaucoup de plaisir, prise de conscience et repères sur la poésie et...la langue !

1- Inventions orales. Entendre les « poussées expressives ou imaginaires » en prêtant attention aux paroles des enfants. (surtout quand il s'agit d'élève en difficulté) En début d'année, après lecture d'une histoire qui parle d'un soleil inaccessible, un enfant invente à l'oral dans un moment de goûter : « *Le soleil dort derrière mon copain* ». Plus tard, je propose de continuer la poésie, chacun invente un fragment au texte collectif, il y a des variations et une chute « *Le soleil tue le loup* » Un autre jour, un enfant met son cartable sur la tête et dit : « j'ai mon goûter sur la tête », plus tard je rapporte la phrase aux enfants en marquant la diction et un autre continue avec : « J'ai mon goûter dans la tête », puis un autre : « j'ai une lettre dans la gorge » (penser à enregistrer les inventions orales

(Atelier en demi-classe)

2- Prêter attention aux écrits des élèves et changer de regard sur la poésie pour commencer un atelier d'écriture poétique. En janvier, un enfant écrit en atelier d'accueil le matin « LUNDI PAPA » Discussions sur les sens possibles et proposition de continuer le texte. Il devient : « *Lundi papa/ Mardi maman/ Mercredi frère/ Jeudi sœur/ Vendredi bébé/ Samedi grand-père/ Dimanche grand-mère/Jamais ensemble/ Toujours heureux* » Après le « Semainier de la famille » il y aura d'autres semainiers. Ainsi la liste peut être poème.

(Atelier en demi-classe)

3- Atelier d'écriture poétique avec lecture d'un poème et dessin « graphique » Après lecture écoute d'extraits du poème « *Il y a le monde* » (A. Serres), je propose de dessiner au pastel rapidement, avec deux couleurs, des signes, des traces qui pour lui sont importants. Puis je

propose que chacun invente une poésie en regardant le dessin et en commençant par « Il y a » (Atelier en petit groupe de 6) Un enfant me dit par exemple d'écrire : « Il y a des traces de poule et un pied de maman »

4- Atelier d'écriture poétique avec lecture d'un poème et dessin « expressif » Après lecture, travaux de diction et de compréhension du texte « *Notre Royaume* » (P.Colin), chaque enfant est invité à choisir deux mots dans le texte. Ensuite chacun dessine ce qu'il souhaite en pensant à ces deux mots, puis chacun trouve d'autres mots à partir des dessins, enfin chacun invente un petit texte à partir des différents mots trouvés. On peut proposer soit que l'enfant trouve lui-même un embrasseur à son texte, soit qu'il démarre par une formule empruntée au texte comme « Si on soulève... »

(Atelier en petit groupe de 6)

5- Atelier d'écriture poétique à partir d'une production plastique. Nous travaillons sur les escargots en sciences et parallèlement nous inventons des escargots en arts plastiques (papiers collés). Chacun donne un titre à sa production, un nom à son escargot en associant le mot « escargot » avec un autre. Ce dernier mot sera « mâché », découpé en syllabes pour trouver d'autres mots et chacun tissera son poème à partir des mots trouvés. Un enfant trouve à partir du titre « L'escargot-soleil » : « L'escargot-soleil / va dormir dans le seau/et va s'asseoir sur l'aile/L'œil va chercher l'autre œil »

(Atelier en petit groupe de 6)

6- Atelier d'écriture poétique qui utilise la « personnalisation » Mise en train avec récolte de mots sur affiche qui viennent quand je dis le mot « ARBRE » Chacun dispose alors d'une photo d'arbre, de forêt et le groupe est invité à écrire un texte poétique « en parlant à l'arbre, aux arbres, à la forêt, comme s'ils étaient des être humains » On peut proposer de commencer par dire « TU, VOUS... » ou encore par « BONJOUR », « AU REVOIR » Écriture des propositions les unes après les autres, avec relectures régulières par l'enseignant de l'état du texte à chaque apport. Quand c'est possible, c'est aussi

intéressant d'aller voir, toucher et « parler aux arbres » directement dans la cour ou une forêt.

7- Atelier d'écriture poétique « liste de mots » Les enfants ont chacun un porte-vues avec les textes travaillés en classe dans tous les domaines. Je leur propose d'écrire un petit texte poétique en puisant dans leur porte-vues des mots à écrire l'un sous l'autre. Cherchez un jour que vous aimez, écrivez ce mot, cherchez une couleur que vous aimez, écrivez le mot et ainsi de suite. Ou encore cherchez un nombre, écrivez-le, un nom d'animal, écrivez-le, un nom d'une couleur, écrivez-là, un mot connu dans la recette etc... Penser à lire les productions avec eux à chaque étape pour leur faire comprendre ce qui se produit et anticiper la suite. Dans la même veine on peut investir les comptines numériques à l'oral et à l'écrit sur le même principe.

8- Atelier d'écriture poétique en atelier « libre » Vers le milieu de l'année, je signale aux enfants que je suis disponible pendant l'accueil, éventuellement à la récréation, pour écrire des textes qu'ils souhaitent écrire et faire lire aux autres. Ici l'enfant choisit et réutilise lui-même des contraintes, des mots, des bouts de textes connus pour fabriquer son texte en dictée à l'adulte. Un jour un enfant me demande d'écrire dans la cour : « *Marche, le sable, sable marche, marche le sable, marche etc...* » Sur le moment je suis surpris, déstabilisé, puis en le relisant je me rends compte qu'il fait poème car il fait ce qu'il dit, les mots répétés font « mise en scène » La répétition peut rassurer, peut permettre d'insister et en même temps aussi incite à aller ailleurs, à opérer des dérives, des bascules, des chutes.

MIOSSEC Alain

P.E, Maître Formateur à Toulouse

autour d'un auteur

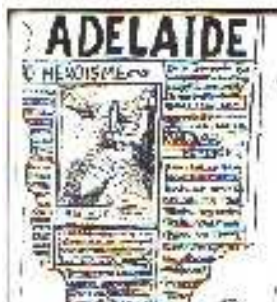
Dans le paysage de la littérature de jeunesse, certains auteurs ont la capacité quasi-magique de déployer un univers qui envoûte et interroge. Tomi Ungerer est de ceux-là.

L'exploration de son œuvre est une entrée en écriture d'une formidable richesse mais aussi d'une grande complexité. Elle s'adresse donc à des élèves déjà lecteurs, qui pourront apprécier l'incongruité des situations, le charme des reformulations des contes traditionnels ou le tragique de l'évocation d'évènements historiques.

Au détour d'une page, une figure apparaît qui nous semble familière. On feuillette, on cherche et on constate : les incendies sont fréquents dans les albums de Tomi Ungerer. Les incendies mais aussi les sauvetages, les actions généreuses, les personnages en uniformes, la presse et les médias et surtout l'omniprésence du héros solitaire et malheureux, en rupture avec la société.



La presse dans *Flix*



La presse dans *Adélaïde*

Un chien élevé par des chats, un kangourou affublé d'ailes, une petite orpheline, un petit nuage qui ne veut pas pleuvoir, autant de personnages attachants dont la solitude et la marginalité vont donner à Ungerer l'occasion de développer une histoire tendre, parfois cruelle mais toujours pleine d'espoir.

Un parcours de lecture * organisé sur quelques semaines dans lequel alterne les temps de lecture-découverte et de lecture offerte permet de faire le tour de l'œuvre. Le repérage des incendies, figure facilement identifiable, permet d'aller plus loin et donne au regard l'angle qui convient : on ne cherche plus au hasard, on compare, on rapproche, on associe.

Les élèves parviennent donc à construire une liste d'invariants, de constantes autour desquels va s'organiser le « script » d'une histoire.

La classe se lance alors dans un projet d'écriture. Non pour écrire « à la manière de » mais plutôt « en hommage à ».

Plusieurs séances sont nécessaires à la négociation autour de l'histoire à écrire. Qui sera le héros ? En quoi sera-t-il semblable à ceux d'Ungerer ? Quel sera le rôle du savant fou dans son laboratoire ? En quoi la presse fera-t-elle avancer l'intrigue ?

Lorsque l'histoire est stabilisée, on parvient à une planification par paragraphe dans laquelle les élèves s'inscrivent deux par deux.

La mise en mots se déroule de façon traditionnelle: Premier jet, révision, correction, etc... Mais chacun travaille sous le regard de l'autre, du groupe. Chacun est sous contrat ! Pas question de transformer ce qui a été décidé sans en référer à la classe. Mais cette contrainte n'est pas vécue comme un emprisonnement. Au contraire. On prend des risques calculés, on ose.

Ainsi naquit, dans une classe de CE1, un conte en hommage à Tomi Ungerer... Les larmes d'or... dont voici les premiers paragraphes...

Les larmes d'or

Il était une fois une petite étoile qui vivait dans le ciel. Elle rêvait d'aller sur terre parce qu'elle s'ennuyait. Tous les habitants du ciel se moquaient d'elle: « C'est idiot d'aller sur terre. Ils vont t'accrocher à un sapin de Noël! »

Mais la petite étoile ne les écoutait pas. Elle croyait que la terre était magnifique et elle voulait la voir.

Une nuit, elle glissa le long d'un rayon de lune et elle tomba sur terre au moment où le clocher sonnait minuit, dans un jardin public au milieu de la ville. Elle se dit que les villes étaient des endroits merveilleux.

Mais au matin, elle trouva une petite fille qui dormait sur un banc. Elle portait des haillons et elle était pieds-nus. La petite étoile eut tellement pitié qu'elle se mit à pleurer. C'est bien connu, quand une étoile pleure, ce n'est pas de l'eau mais de l'or qui coule de ces yeux. La petite fille était émerveillée.

Le lendemain, tous les journaux parlaient de la petite étoile qui pleurait des larmes d'or. Les journalistes racontèrent comme elle avait aidé une petite fille. On la vit même à la télé.

(...)



La presse dans *Les larmes d'or*

* références des albums page 12

Écrire pour lire, lire pour écrire au cycle III ...

En ancrant les pratiques d'écriture dans des textes issus de la littérature, on assigne enfin aux œuvres littéraires, patrimoniales ou issues de l'édition contemporaine, une place privilégiée. Ces propos pourraient laisser penser qu'écrire prend toujours racine dans la littérature. Ce qui n'est qu'en partie vrai. Effectivement, écrire, ce n'est pas partir de rien, c'est mobiliser toute sa culture, convoquer des expériences de lecture, des écritures d'auteurs, se constituer un matériau dont la littérature est porteuse : lire serait ainsi une nourriture pour l'écriture. Certes mais, si l'on circonscrit la lecture au cadre d'une langue, on reconnaîtra aussi que, pour qu'il y ait lecteur, il faut qu'il y ait eu avant un «écrivain» qui ait posé des premiers signes sur un support. On peut ainsi affirmer que la posture d'«écrivain» a préexisté historiquement à celle de lecteur. On peut donc faire l'hypothèse que le lecteur littéraire sera plus efficace, exigeant et outillé s'il s'est frotté très tôt à l'expérience de l'écriture qui va lui construire de nouveaux horizons d'attente. La pratique des ateliers d'écriture, appuyés sur les problématiques rencontrées par les écrivains, place en effet les élèves en posture d'écrivains et les amène à explorer les œuvres autrement. On le voit, le va et vient entre le lire et l'écrire est permanent; lire et écrire s'auto-alimentent, pour peu que l'enseignant ait réuni les conditions de cette rencontre: il lui faut accompagner l'écriture des élèves, inventer et renouveler des ateliers d'écriture, provoquer la rencontre avec des textes résistants et proliférants. En bref, l'enseignant doit devenir un «passeur de littérature».

Écrire pour lire de la littérature

Et si les ateliers d'écriture étaient donc un moyen pour que les élèves entrent dans une posture de lecteur expert ... quelques propositions à « essayer » dans sa classe

1- Atelier d'écriture pour entrer dans la lecture d'un roman.

L'entrée dans un récit long peut être source d'angoisse pour certains élèves. Pour faciliter cette entrée en lecture, l'enseignant peut alors utiliser un dispositif d'écriture visant à créer des horizons d'attente et à développer les compétences nécessaires à une entrée autonome dans cette lecture longue.

Descriptif de l'atelier «Tisser» utilisable pour la plupart des romans

1- Après découverte de la première de couverture, distribuer à chaque élève un extrait bref mais significatif du premier chapitre : demander aux élèves de choisir un mot à développer en deux listes sur l'axe idéal et matériel [cf. page 5]

2- Effectuer la même chose avec une illustration : soit celle de la couverture, soit une des premières du roman : on constitue ainsi deux autres listes.

3-Distribuer ensuite aux élèves d'autres textes littéraires courts (poème ou extrait) en lien avec la ou les thématiques du roman. Choisir et noter un titre et explorer ce titre sur l'axe idéal/matériel.

4-Demander aux élèves de retirer dans cet extrait tous les mots porteurs de sens (verbes, noms et adjectifs) et de recopier ce qu'il reste en laissant les blancs. Passer cette structure au voisin avec le titre choisi.

5- Ecrire un premier texte en utilisant le matériau constitué (6 listes) et la structure.

6-Afficher les réalisations . Lire et entourer ce qui semble être un (les) mot(s)-clé de l'ensemble des textes. Dans le même temps, prendre dans le texte des autres des expressions qui font écho à son propre texte (on appellera cela du «pillage» !)

7- Reprendre son texte, travailler les mots-clés sur l'axe idéal et matériel (nouvelles listes)

8-Réécrire son texte en y intégrant au maximum les apports de ces nouvelles listes, les expressions pillées, ainsi qu'une phrase empruntée à l'extrait du roman

9-«Ecouter» son texte, le confronter à la lecture du premier chapitre du roman.

On pourra ensuite ponctuer la lecture intégrale du roman de nouvelles activités de lecture-écriture-création

2- Atelier d'écriture pour aller à la rencontre de textes d'auteurs

L'œuvre foisonnante de Claude PONTI, tant au niveau littéraire que iconique, a inspiré cet atelier, dont l'organisation peut toutefois

être transférable à d'autres auteurs.

Descriptif de l'atelier « Ecrire à partir de ... » en 2 séances

1-Présentation de l'atelier, de ses enjeux, cet atelier s'inscrivant dans un projet de découverte de l'univers de Claude PONTI et pouvant trouver sa place à plusieurs moments d'avancée de ce projet.

2-Co-pillage dans des textes de l'auteur : des extraits de textes sont exposés sur le tableau, inviter les élèves à choisir des expressions, groupes de mots qui les accrochent, les intriguent, voire les dérangent.

3- Rassembler sur une grande fresque ces «pillages» individuels, soit sans contrainte, soit au contraire près d'un autre emprunt qui semble lui répondre

4-Collectivement, lire la fresque remplie. Mettre en relation à voix haute deux ou trois expressions qui résonnent-raisonnent bien ensemble.

5-Ecrire individuellement ensuite trois fragments de textes en utilisant la même procédure qu'en(4), en transformant éventuellement ces expressions pour les rendre siennes.

6- Les élèves ont 15 mn pour écrire un premier texte en s'appuyant sur ce premier jet, en y intégrant les expressions collectées au départ et en puisant autant que de besoin dans la fresque.

7-Le lendemain, quelques jours plus tard, l'enseignant affiche en drapeau les textes sans signature.

nécessite changement de posture et de pratique

Débuter la deuxième séance par cette rencontre et lecture active des textes des autres permet de réactiver l'imaginaire.

8—Deuxième «pillage» : prendre dans les textes affichés des autres 5 ou 6 expressions qui plaisent, qui parlent, qui font écho à son propre texte. Entourer ces expressions «empruntées» et écrire un titre au dessous du ou des textes d'emprunt.

9—Reprendre son texte ainsi que la feuille des titres laissés par les camarades. Choisir dans ces titres celui qui se rapproche le plus de sa propre vision du texte et celui qui s'en trouve le plus éloigné. Garder en attente deux mots-clés de ces titres

10—Densifier son texte: travailler l'axe idéal et l'axe matériel à partir des deux mots isolés. Constituer ainsi deux listes.

11—Réécriture : transformer le premier texte en y incorporant le matériau nouveau : les expressions pillées chez les textes des autres, les mots des dernières listes constituées. Un deuxième texte se construit.

12—Lecture des textes, cette fois signés, puis toilettage et mise en page.

13—Retour aux extraits de textes de Claude PONTI, qui sont replacés dans leurs œuvres, lus et ressentis avec un regard et une sensibilité neufs de «lecteur-écrivain»

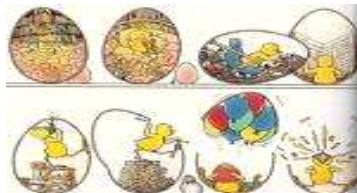
3- Atelier d'écriture «pour mettre en réseau des albums»

Chaque élève écrit à partir de la lecture d'un album choisi dans un nouveau réseau constitué par l'enseignant(e). A l'issue de la phase d'écriture individuelle, le partage de la lecture des textes permet de provoquer le désir de lire et d'échanger autour des albums.

4- Atelier d'écriture pour aller à la rencontre de genres littéraires.

Parce que les élèves y ont déjà acquis des références, cette activité va être plus adaptée à certains genres comme le policier, le conte et le

fantastique. La confrontation des textes produits à partir d'extraits ou illustrations du corpus et suivant la procédure précédemment citée va faire émerger les caractéristiques du genre.



Claude Ponti : une histoire de poussins

Lire de la littérature pour écrire

Et si les lectures diverses, résistantes, croisées s'enrichissaient du recours à l'écriture pour comprendre, interpréter, saisir la dimension culturelle et intertextuelle de la littérature, pour débusquer les intentions des auteurs... Quelques exemples..

1/ Le carnet de lecture

Proposé par l'enseignant(e) en début d'année, mieux encore en début de cycle (et même d'un cycle à l'autre... et pourquoi pas de l'école au collège...), il est personnel à chaque élève, mais également objet de partage avec les autres.

Lecture après lecture, l'élève y consigne des mots, des images, des idées, des impressions, des morceaux de textes recopiés, et tout autres éléments ou fragments qui présentent un intérêt pour lui et sont susceptibles de rendre compte de sa lecture personnelle et d'en constituer une mémoire. Il est donc aussi un « cahier d'écritures ».

Afin qu'il soit un véritable outil qui aide à écrire, à se souvenir de ses pérégrinations de lecteur, il faut prévoir une pagination, plusieurs pages de sommaire avec des codages pour le degré d'intérêt et de difficulté, des couleurs différentes pour les passages recopiés et les remarques personnelles.

Outre l'usage personnel, l'enseignant suscite fréquemment la circulation de ces carnets entre les élèves, notamment lors de débats autour d'œuvres lues. A l'instar des échanges verbaux qui permettent d'apprendre

ensemble, de construire du sens par la confrontation des interprétations, la découverte des traces laissées par une lecture et des choix de présentations qui en sont faits par un autre permettra à l'élève d'élargir ses propres investigations.

L'enseignant(e) a un rôle important à jouer : expliciter clairement les enjeux d'un tel outil, aider et inciter à son utilisation tout en respectant sa dimension personnelle et même intime, veiller à ce qu'il ne se transforme pas en cahier de «comptes-rendus de lectures» systématiques et stéréotypés.

2/ Lire en réseaux pour bâtir des projets d'écriture

La lecture en réseaux permet de confronter les élèves aux phénomènes de transtextualité (relations manifestes ou secrètes des textes entre eux). Le passage par l'écriture permet aux élèves de se placer en situation de recherche et/ou de création. De ce va-et-vient entre lectures et écritures, ils construiront les caractéristiques d'une écriture littéraire : motifs, procédés rhétoriques, stratégies narratives, notion de personnage...

Quelques exemples de projets d'écriture...

- *A partir de réseaux sur les contes : écrire un pastiche ou une parodie de conte : transposer un conte dans un autre temps, sur un autre lieu*
- *A partir de réseaux sur la notion de genre : transposer d'un genre à un autre : du récit à la BD, de la pièce de théâtre au récit ...*
- *A partir d'un réseau sur la notion de point de vue : écrire ou réécrire un texte en faisant varier le narrateur.*
- *A partir d'un réseau de récits proposant des clôtures énigmatiques ou ouvertes : écrire plusieurs prolongements possibles.*
- *A partir d'un réseau sur l'univers d'un auteur: écrire un texte qui puisse s'insérer dans une des œuvres lues.*

Ressources

Des livres

Odette et Michel NEUMAYER, *Animer un atelier d'écriture, Faire de l'écriture un bien partagé*, ESF éditeur, 2003

Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur

Gianni RODARI, *Grammaire de l'imagination*, Rue du monde, 1997

Claudette ORIOL-BOYER, *Lire-écrire avec des enfants*, CRDP Midi-Pyrénées, 2002

Catherine TAVERON et Pierre SEVE, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, 2005

Yves BEAL, Martine LACOUR, Frédérique MAÏAUX, *Ecrire en toutes disciplines De l'apprentissage à la création*, Bordas, 2004

Josette JOLIBERT et Christine SRAÏKI, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette, 2006

Bernard DEVANNE, *Lire, dire, écrire en réseaux, des conduites culturelles*, Bordas, 2006

Bernard DEVANNE, *Lire & Ecrire des apprentissages culturels, cycle 1 et 2*, Armand Colin 1992 (rééd. 1997, 1999)

Bernard DEVANNE, *Lire & Ecrire des apprentissages culturels, cycle 3*, Armand Colin 1993 ((rééd. 1997)

Des revues

DIALOGUE

(revue du GFEN, Groupe Français d'Education Nouvelle)

n° 64 : Ecrire !

n° 89 : Quoi de neuf du côté de l'écriture (1)

n° 90 : Quoi de neuf du côté de l'écriture (2)

THEO-PRAT'

n° 4 : Atelier d'écriture en cycle 1 & cycle 2

n° 7 : La commande à l'adulte

n° 11 : Vers une culture carrément poétique en maternelle

Des sites

<http://www.gfen.asso.fr/>

<http://perso.wanadoo.fr/atelier-ecriture-thotm-pierre.colin>

Des albums

Clown, ELZBIETA, Ecole des Loisirs



Moi, ma grand-mère, PEF, Gallimard
Folio Benjamin

Bzz, Bzz, fit le bourdon, Colin WEST, Gründ

Plouf, Philippe CORENTIN, Ecole des loisirs

Au bois d'Ardène, Anne LETUFFE, Didier Jeunesse

Dans Paris, il y a ..., Paul ELUARD, Rue du Monde

Une histoire sombre, très sombre, Ruth BROWN, Gallimard

La course, Béatrice TANAKA et Michel GAY, Kaléidoscope

L'anniversaire de Monsieur Guillaume, Anais VAUGELADE, Ecole des Loisirs

Dix petites effrontés, Helme HEINE, Gallimard

Jojo la Mache, Olivier DOUZOU, Editions du Rouergue

Bon appétit Monsieur Lapin, Claude BOUJON, Ecole des Loisirs

Moi, Papa ours, Wolf ERLBRUCH, Milan

Dans un bois très, très sombre, David A. Carter, Milan

Albums de Tomi UNGERER

Flix, Ecole des Loisirs

Le chapeau volant, Ecole des Loisirs

Le géant de Zéralda, Ecole des Loisirs

Jean de la lune, Ecole des Loisirs

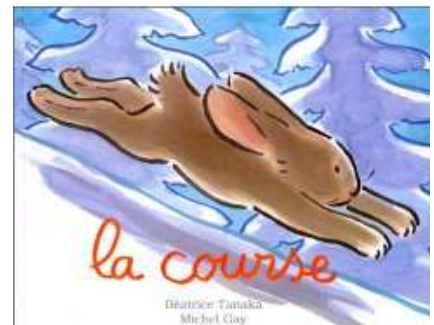
Adelaïde, Ecole des Loisirs

Allumette, Ecole des Loisirs

Le nuage bleu, Ecole des Loisirs

Trémolo, Ecole des Loisirs

Les trois brigands, Ecole des Loisirs



Ce numéro de A Vrai Lire, ainsi que les précédents, sont consultables sur le site suivant :

pedagogie.ac-toulouse.fr/cadp-villefranche/CADP/pages/pageavrailire.htm

... et prochainement sur :

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien31-rieux/article.php3?id_article=483