

Vers une écriture créative au cycle 3

*« Saveurs des mots et goût d'écrire :
quels apprentissages ? »*

Mémoire de
C.A.F.I.P.E.M.F.
Année 2001-2002

Florence LERAY
Ecole Jules Verne
ANGERS IV

SOMMAIRE

	Page
PLAN	1
INTRODUCTION	3
PARTIE I : Ecrire : un enjeu personnel	5
1- L'écriture à l'école : aperçu théorique.....	6
2- L'écriture "créative" : une dynamique dans la construction de l'individu....	7
PARTIE II : Quels choix et quelles démarches pédagogiques pour donner le goût d'écrire et l'envie d'"apprendre à écrire".	12
1- Des idées d'écriture créative	13
2- Une pédagogie du projet.....	23
3- Des exemples de projets d'écriture.....	25
4- Rôle et attitude de l'enseignant	33
PARTIE III : De l'écriture aux apprentissages : des objectifs disciplinaires et transversaux de construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être.	39
1- La réécriture.....	40
2- Constructions et transferts des savoirs.....	43
3- Un exemple d'organisation de classe.....	48
CONCLUSION	54
ANNEXES	56
BIBLIOGRAPHIE	65

PLAN

INTRODUCTION

PARTIE I : Ecrire : un enjeu personnel

1- L'écriture à l'école : aperçu théorique

- les instructions officielles
- les différents types d'écrits

2- L'écriture "créative" : une dynamique dans la construction de l'individu

- a) Qu'est-ce que la créativité ?
- b) La créativité, une compétence fondamentale à développer
- c) Ecriture et créativité

PARTIE II : Quels choix et quelles démarches pédagogiques pour donner le goût d'écrire et l'envie d'"apprendre à écrire"

1- Des idées d'écriture créative

- a) Ecrire des poèmes à partir d'œuvres authentiques : poésies, arts plastiques,...
- b) Une histoire à choix multiples
- c) Créer des textes à la manière de Marguerite Duras

2- Une pédagogie du projet

- elle motive
- elle permet l'engagement personnel, l'innovation
- elle facilite les apprentissages
- elle a ses limites

3- Des exemples de projets d'écriture

- a) L'Histoire au service de la production d'écrit
- b) La danse et la musique, une chorégraphie du projet d'écriture
- c) Les arts plastiques, illustration du projet d'écriture

4- Rôle et attitude de l'enseignant

- a) Un rôle conceptuel
 - il propose les situations
 - il donne et définit les contraintes d'écriture

- b) Un rôle d'accompagnateur dans le cadre d'une évaluation formative
 - il soulève les problèmes linguistiques
 - il aide à les résoudre
 - il propose les outils

- c) Un rôle d'interlocuteur privilégié
 - il accepte l'écrit des enfants et renouvelle les idées
 - il excite la curiosité et dynamise les processus de créativité
 - il ouvre sur le réel

PARTIE III : De l'écriture aux apprentissages : des objectifs disciplinaires et transversaux de construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être

- 1- La réécriture
 - ses objectifs
 - une pratique pédagogique

- 2- Constructions et transferts des savoirs
 - objectifs et contenus d'apprentissages
 - mise en place concrète d'une démarche pédagogique
 - problème de l'évaluation

- 3- Un exemple d'organisation de classe

CONCLUSION

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Dans les programmes de l'école primaire, définis en 1995, on peut lire : « *La maîtrise de la langue conditionne toute la réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion sociale et de la liberté de réflexion* »¹. En 2001, les nouveaux programmes du cycle des approfondissements mettent plus que jamais l'accent sur la maîtrise du langage oral et écrit : « *Elle constitue le premier pôle. Elle doit être pour chaque enseignante et chaque enseignant du cycle 3 la priorité des priorités et une préoccupation permanente. Aucun élève ne doit quitter l'école primaire sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du langage oral et du langage écrit qui lui permette d'être suffisamment autonome pour travailler au collège.* »²

Voilà pourquoi depuis quelques années, et plus particulièrement depuis l'obtention de mon poste à l'école Jules Verne, située dans la Z.E.P d'Angers sud, j'ai recherché et tenté d'élaborer quelques pistes pédagogiques qui, s'appuyant sur l'imagination naturelle de l'enfant, pourraient le conduire de manière harmonieuse de l'exercice d'écriture purement scolaire au désir naturel de produire de l'écrit, et plus spécifiquement de l'écriture "créative".

L'objectif de ce mémoire est donc de proposer une approche de cette écriture "créative" à l'école, prenant en compte ses rapports possibles avec d'autres domaines, la rendant ainsi plus stimulante, plus motivante tout en y inscrivant les apprentissages fondamentaux définis par les Instructions Officielles, afin que ceux-ci prennent sens aux yeux de l'élève.

C'est essentiellement à travers une pédagogie de projets que je tente d'introduire depuis trois ans l'activité d'écriture dans ma classe de cycle 3. Cette démarche a pour principal avantage de créer de nombreuses sollicitations et interactions qui suscitent la réflexion, l'imagination des élèves et dynamisent la production de textes.

Ce travail m'a permis et me permet encore de construire l'itinéraire de ma propre évolution selon des choix personnels, en constatant les acquis déjà en place, en faisant apparaître les manques et en développant, renforçant ou modifiant mes pratiques de classe.

Ainsi, cette année, constatant comme tout enseignant, que les leçons systématiques et les exercices structuraux en grammaire, conjugaison, orthographe, aussi indispensables soient-ils, ne créent pas les automatismes permettant aux élèves de transférer leurs savoirs dans des

¹ France. Ministère de l'éducation nationale. *Programmes de l'école primaire*. CNDP, 1995. ISBN 2-01-115836-2. p.43.

² France. Ministère de l'éducation nationale. *Les nouveaux programmes*. CNDP, 2002. ISBN éd. CNDP : 2-240-00-802-4. p.155.

situations de productions d'écrits, et que trop souvent, les outils considérés comme acquis ne sont pas réinvestis, j'ai tenté de mettre en place une nouvelle organisation de classe dans laquelle l'activité d'écriture serait le centre de l'enseignement des autres champs disciplinaires. Dans cette démarche, la production d'écrit n'apparaît plus alors comme un aboutissement de l'enseignement du français mais comme un point de départ offrant de multiples possibilités d'apprentissages et de remédiations.

Pour approfondir ma réflexion, trouver des idées nouvelles, me conforter dans mes choix pédagogiques ou les modifier, j'ai consulté plusieurs ouvrages consacrés à l'écriture et à la maîtrise de la langue. Parmi l'abondante bibliographie qui s'offrait, je me suis attachée tout particulièrement aux ouvrages suivants : *Pour une pédagogie de l'imaginaire*³ de Georges Jean, *Enseigner le français à l'école*⁴ de Carole Tisset et Renée Léon, *Evaluer les écrits à l'école primaire*⁵ du groupe EVA de l'INRP enfin *Former des enfants producteurs de textes*⁶ du groupe de recherche d'Ecouen coordonné par Josette Jolibert.

Ainsi, et dans le souci de suivre aussi scrupuleusement que possible les objectifs cités précédemment, je m'efforcerai de montrer pourquoi l'écriture, et plus spécifiquement l'écriture "créative" ou "l'écriture-expression" est un enjeu fondamental dans la construction de l'individu; je présenterai ensuite quelques expériences pédagogiques au cours desquelles je crois avoir permis aux élèves d'oser et d'innover et enfin, comment, dans ce parcours initiatique, on peut les aider à écrire encore et toujours mieux, de manière plus originale, mais aussi plus explicite, plus cohérente en respectant et en réinvestissant, dans leurs productions, le fonctionnement des règles linguistiques.

³ JEAN, Georges. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman, 1978. ISBN 2-203-20219.

⁴ TISSET, Carole et LEON, Renée. *Enseigner le français à l'école*. Hachette Education, 1992. ISBN 2-01-019157-9

⁵ Groupe EVA. *Evaluer les écrits à l'école primaire* Hachette Education, 1991. ISBN 2-01-018535-8.

⁶ Groupe de recherche d'Ecouen, coordination JOLIBERT, Josette. *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette Livre, 1994. ISBN 2-01-6170350-6.

PARTIE I : Ecrire : un enjeu personnel

1- L'écriture à l'école : aperçu théorique

- les instructions officielles
- les différents types d'écrits

2- L'écriture "créative" : une dynamique dans la construction de l'individu

- a) Qu'est-ce que la créativité ?
- b) La créativité, une compétence fondamentale à développer
- c) Ecriture et créativité

«La créativité est quelque chose d'universel, elle est inhérente au fait de vivre... La pulsion créative est indispensable à l'artiste qui doit faire œuvre d'art, mais elle est également présente en chacun de nous qui passe un regard sain sur tout ce qu'il voit et qui fait volontairement quelque chose ».

Donald Woods WINNICOTT
Jeu et réalité

PARTIE I : L'écriture : un enjeu dans la construction de l'individu

1- L'écriture à l'école : aperçu théorique

Les programmes de l'école primaire de 1995 font apparaître la production d'écrit dès l'école maternelle. Toutes les activités centrées sur le langage permettent au jeune enfant de prendre progressivement conscience de l'importance de la maîtrise de la langue, tant orale qu'écrite et, plus particulièrement, de commencer à s'emparer de cette dernière.

A l'école primaire, au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, l'enfant commence à repérer les règles strictes qui régissent l'écriture et se les approprie peu à peu. Il est alors tenté naturellement de produire des textes variés en les dictant à l'adulte d'abord puis de manière autonome par la suite.

Au cycle des approfondissements, l'interaction entre lecture et écriture demeure essentielle : grâce à elle, l'élève poursuit et complète la maîtrise des codes linguistiques acquis au cycle précédent tout en entreprenant de nouveaux apprentissages. Dans le cadre de la production de textes, on demandera à l'élève de cycle 3 de sortir de son monde quotidien, de son vécu concret et affectif immédiat pour tenter d'explorer les axes de la pensée, de l'émotion et donc de développer ses potentialités d'abstraction et d'imaginaire. C'est une difficulté majeure, car construire ses facultés d'analyse et de jugement est une chose, apprendre à les transcrire et à les formuler en est une autre. Enfin, au cycle 3, il est mentionné que l'élève doit être capable de « reprendre, corriger, améliorer » ses productions antérieures en ayant le souci de la qualité, de la forme et de l'expression. C'est ce que j'appellerai tout au long de ce mémoire la " réécriture ", tâche fastidieuse, ingrate et délicate pour des enfants de cet âge et qui, de ce fait, demande beaucoup d'attention, de soutien et d'accompagnement.

En 1992, dans *la maîtrise de la langue à l'école*⁷, le ministère de l'Éducation Nationale définit une programmation des activités d'écriture autour de trois types de situation : restituer des textes, les transformer et les élaborer. Il appartient alors à chaque enseignant d'inscrire dans ces étapes d'apprentissages successives le travail des différents types de textes : narratif (pour raconter), descriptif (pour montrer), explicatif (pour faire comprendre), argumentatif (pour convaincre), injonctif (pour permettre de faire), poétique (pour ressentir, créer une émotion).

⁷ France. Ministère de l'éducation nationale. *La maîtrise de la langue à l'école*. CNDP, 1992. ISBN 2.01.020175.2.

Josette Jolibert, dans son livre *former des enfants producteurs de textes*⁸, propose deux entrées dans l'écrit : les écrits « fonctionnels » liés à la quotidienneté et ceux liés à l'imaginaire. Elle préconise alors de faire travailler les enfants sur des structures de textes diversifiées qui trouvent facilement leur place dans des projets de classe tels que la lettre, l'affiche, les fiches prescriptives (recettes, règles du jeu...), les comptes rendus, les récits de vie. Ils permettent de relier l'école à la vie courante et sont propices à des apprentissages fondamentaux. Pour entrer dans l'écrit d'imagination, J.Jolibert propose d'exercer les facultés de création de chaque enfant à travers le récit, la bande dessinée, la nouvelle et, bien sûr, la poésie. C'est à cet écrit de l'imaginaire ou écriture "créative" que je m'attacherai plus particulièrement dans ce dossier car, tout en développant divers aspects de l'écriture fonctionnelle, il fait aussi appel au désir, au plaisir et au goût, qualités essentielles dans le processus d'apprentissage, souvent évoquées et mentionnées lorsqu'on parle de lecture mais peu lorsqu'il s'agit de production d'écrit.

Au cours de sa scolarité, l'élève devra être confronté à tous les types d'écrits et ce très régulièrement et de manière alternée. Car le travail d'écriture n'est pas le même lorsqu'il s'agit de communiquer une information concrète ou lorsque l'on veut faire passer un message relevant de l'émotion ou émanant de l'imaginaire. Ainsi, préalablement à tout travail d'écriture, il est important que l'enseignant définisse très précisément ce qu'il cherche à faire produire afin que chaque enfant sache ce qu'il doit conquérir.

2- Ecriture "créative" : une dynamique dans la construction de l'individu.

a) Qu'est-ce que la créativité ?

Ce concept apparaît en 1950 sous la plume d'un psychologue américain, Guilford⁹. Il la définit comme une aptitude regroupant plusieurs composantes :

- recherche active de la nouveauté et du changement
- capacité d'observation et de curiosité
- démarche par essai-erreurs
- identifications successives et multiples
- productions d'hypothèses
- goût du risque
- désir d'autonomie

⁸ Groupe de recherche d'Ecouen, coordination JOLIBERT, Josette. Op.cit.

⁹ La définition exploitée est issue de DANVERS, Francis. *700 MOTS-CLEFS pour l'éducation*. Presse Universitaire de Lille, 1994. ISBN 2-85939-472-9.

Il précise, de plus, que c'est une « caractéristique personnelle potentielle existant avec des degrés différents en tout individu quel qu'il soit ».

Chaque enfant dispose donc, à des degrés divers, de cette aptitude à la créativité. Ces degrés, Guilford les mesure en terme de « fluidité », capacité à émettre une grande quantité de mots et d'idées, de « flexibilité », aptitude à gérer des concepts très variés, et d'« originalité », faculté à trouver des idées réellement neuves dans un domaine déterminé.

Dès lors, la créativité est un talent dont l'émergence nécessite éducation et développement, particulièrement lorsque les conditions socio-culturelles propres à l'épanouir sont insuffisantes voire absentes.

b) La créativité, une compétence fondamentale à développer

L'école a donc un rôle fondamental à jouer dans ce domaine. La pratique de la musique, des arts plastiques et de l'écriture de manière quasi quotidienne depuis plusieurs années m'a convaincue de l'importance d'éveiller chez nos élèves cette intention d'expression et cette émotion esthétique qui sommeillent en eux. Ce sont des données positives, personnelles et diversement ressenties qu'il nous appartient, enseignants et éducateurs, de faire émerger, de guider sans canaliser dans une direction précise afin d'« offrir à la créativité enfantine des processus inconscients pour que sa liberté s'arme de pouvoir »¹⁰. C'est dans un autre ouvrage de Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*¹¹, à la lecture à la fois plaisante et formatrice, que j'ai puisé des arguments propres à conforter mes idées et à consolider ma réflexion. Mon propos n'est pas de relater sa théorie de la pédagogie de l'imaginaire, ni celles des psychologues et psychanalystes qui ont travaillé sur le développement de l'imagination mais simplement de mentionner deux idées fortes dont, me semble-t-il, chaque enseignant doit prendre conscience afin d'oser pratiquer d'une manière sereine et efficace une pédagogie visant à développer les potentialités créatrices des enfants.

Tout d'abord du point de vue pédagogique et psychologique, Georges Jean explique, en substance, que la capacité de création se pose en terme de rapport entre le réel et l'imaginaire et qu'elle doit être développée en s'appuyant sur le réel. Ainsi, inciter l'enfant à apprendre à créer et donc l'aider à développer son imaginaire n'est pas une « pédagogie de l'irréel »¹² mais plutôt une pédagogie qui permettrait à l'enfant de discerner sa réalité intérieure de la réalité du monde

¹⁰ JEAN, Georges. *Le livre d'or des poètes*, n°3. Seghers, 1973. ISBN 2-232-10207-6. p.8.

¹¹ JEAN, Georges. *Op.cit.* p.5

¹² *Ibid* p.28.

qui l'entoure pour finalement fourbir les armes qui lui permettront d'affronter la seconde en se référant à la première.

Ensuite, la seconde idée forte qui m'a semblé intéressante tient dans l'association établie par cet auteur entre le développement de l'imaginaire, qui sous-tend toute activité créatrice, et son lien intime à la raison, en tant que capacité à engendrer toute activité intellectuelle. Ainsi la créativité apparaît comme recherche de sens et d'unité. Sur le plan pédagogique cette notion est fondamentale car elle ne réduit pas l'acte de création à un pur exercice de spontanéité, certes indispensable mais insuffisant, voire dangereux, mais elle l'inscrit dans un ensemble de contraintes permettant à l'enfant de libérer son processus de création et de lui en faire prendre conscience.

Le développement de la créativité m'apparaît alors comme une exigence pédagogique essentielle car visant à une construction cohérente et équilibrée de l'enfant. Il conditionne ainsi l'autonomie et les capacités de chaque enfant à s'adapter au monde adulte et à y trouver sa place en tant qu'acteur légitime, c'est-à-dire en tant qu'individu détenant un certain pouvoir d'influence, peut-être de transformation, sur le milieu social, culturel et matériel dans lequel il évolue.

Une des missions de l'école est de faire fructifier cette aptitude en l'intégrant dans des projets éducatifs cohérents. Les programmes de 1995 font apparaître d'ailleurs la créativité comme une compétence transversale qui doit être développée tout au long de la scolarité, dans tous les champs disciplinaires et toutes les situations de vie.

Pour tenter de pratiquer une telle pédagogie presque au quotidien, je peux dire que c'est une tâche difficile au rendement non immédiat et peu quantifiable. C'est pourquoi chaque enseignant doit être convaincu de son importance dans la structuration progressive des enfants afin d'oser se risquer dans l'aventure. De plus, pour nous adultes, elle peut être parfois très déstabilisante car il faut souvent affronter l'imprévu et faire preuve de lucidité pour le gérer et donc être capable de s'ouvrir à l'autre, en l'occurrence l'élève, pour accepter et comprendre ce qu'il veut exprimer.

On s'inscrit alors dans une démarche de formateur et non plus seulement d'enseignant, défini comme personne détenant et transmettant des savoirs.

c) Ecriture et créativité

Nombreux sont les langages permettant la communication : langage musical, langage plastique, langage corporel, langage des images... L'un des tout premiers que l'enfant s'approprie est sa langue maternelle : l'aider à apprivoiser sa propre parole, à s'écouter, à écouter, à répondre, c'est « libérer son désir personnel d'apprendre »¹³ et c'est donc un pas important vers la réussite. Ensuite l'enfant découvre rapidement la correspondance entre code oral et écrit ainsi que leur complémentarité.

C'est à la langue écrite que je m'intéresserai ici en tant qu'activité pédagogique stimulante pour l'imaginaire des enfants. Son apprentissage consiste à la fois en la maîtrise de la lecture et de l'écriture et c'est à cette dernière, côté actif pourrait-on dire du rapport à l'écrit, que j'accorderai ici une large place. Mais pour lever tout doute sur ma conception de l'apprentissage de l'écriture, je préciserai qu'il est essentiel à mes yeux que la lecture et l'écriture soient deux apprentissages indissociables et interactifs. Chaque élève doit être soumis à des va-et-vient incessants entre lecture et écriture car apprendre à mieux lire c'est apprendre à mieux écrire et inversement ; ce sont en effet des mécanismes inséparables qui entrent en jeu dans le "savoir-lire" et le "savoir-écrire".

Dans le cadre scolaire, une large place est aujourd'hui donnée aux activités d'expression, activités stimulant les capacités créatrices des enfants, et dont l'écriture est partie prenante ; pourtant elle apparaît comme la moins pratiquée car peut-être plus difficile à mettre en œuvre tant elle suppose de la part de l'enseignant un triple investissement : incitation à la créativité, aide à la formulation confrontée aux codes linguistiques puis contrôle des acquis de ces codes. Pratiquer très régulièrement une pédagogie de la créativité dans le travail d'expression écrite m'apparaît comme fondamental pour permettre aux élèves d'apprendre à « aimer écrire » car chacun sait qu'il n'existe pas de vrais apprentissages sans désir et si tout le monde s'accorde à dire que pour que les élèves lisent, il faut leur apprendre à "aimer lire", je dirais de même que pour que les élèves écrivent, il faut leur apprendre à "aimer écrire".

Or "aimer" implique nécessairement l'engagement personnel. Développer et faire émerger les aptitudes de création, telles qu'elles ont été définies précédemment, dans l'activité d'écriture, c'est impliquer personnellement l'enfant, c'est lui permettre de faire surgir des images, des idées

¹³ KARLIN D., LAINE.T. cité par AUBRY, Christiane et MOLINIER, Christine dans *Un pinceau pour le dire*, SEDRAP 1988.

auxquelles il ne s'attendait pas, des émotions enfouies qu'il ne soupçonnait pas. Apparaît alors clairement le pouvoir des mots dans la conquête et la construction de soi. Et dès lors que l'élève sentira l'intérêt de jouer avec les sons, avec les mots en les couchant sur le papier, il apprendra à utiliser cet outil de communication et prendra plaisir à se l'approprier pour formuler au mieux ses idées et sa pensée ; alors et seulement, il apprendra à écrire car "écrire" c'est se battre avec des mots qu'il faut ajuster les uns aux autres selon des critères précis que constituent le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, règles de fonctionnement de la langue. L'écriture ne restera plus alors une "corvée scolaire" et on peut espérer que les élèves en comprennent mieux les enjeux et les objectifs et qu'ils sachent que cette maîtrise de la langue écrite leur permettra de communiquer et qu'elle fera d'eux des adultes autonomes, aptes à exprimer leurs pensées et leurs sentiments.

Avant de clore ce paragraphe, et pour éviter toute confusion, je voudrais préciser que les situations d'écriture "créative" que je propose à mes élèves ne sont pas des situations d' "écriture intime" auxquelles l'adulte n'a pas accès mais des situations d'écriture où l'implication personnelle est importante et qui sont définies dans un cadre bien déterminé. Parler de soi, écrire sur soi à travers des sentiments, des émotions en faisant appel à sa mémoire et à son imaginaire n'est pas une « pédagogie de l'abandon »¹⁴. C'est une pédagogie du travail et de la rigueur et chaque enseignant qui la pratique se doit de ne pas laisser les élèves écrire n'importe quoi, n'importe comment. Donner aux élèves l'envie et le goût d'écrire est un objectif fondamental de ma pratique de classe et cela se fait toujours par la mise en place de consignes, plus ou moins ouvertes, qui fournissent un cadre de références stables permettant de définir ainsi des critères d'évaluation pertinents ; c'est à l'intérieur de ces marges, fixées par le maître avec l'enfant, que la liberté peut s'exprimer. C'est seulement comme cela que les élèves progresseront et acquerront peut-être une meilleure maîtrise de la langue écrite nécessaire à la communication. Je développerai plus loin ce rôle primordial d'accompagnement joué par l'enseignant.

¹⁴ JEAN, Georges. Op.cit. p77.

PARTIE II : Quels choix et quelles démarches pédagogiques pour donner le goût d'écrire et l'envie d'"apprendre à écrire"

- 1- Des idées d'écriture créative
 - a) Ecrire des poèmes à partir d'œuvres authentiques : poésies, arts plastiques,...
 - b) Une histoire à choix multiples
 - c) Créer des textes à la manière de Marguerite Duras
- 2- Une pédagogie du projet
 - elle motive
 - elle permet l'engagement personnel, l'innovation
 - elle facilite les apprentissages
 - elle a ses limites
- 3- Des exemples de projets d'écriture
 - a) L'Histoire au service de la production d'écrit
 - b) La danse et la musique, une chorégraphie du projet d'écriture
 - c) Les arts plastiques, illustration du projet d'écriture
- 4- Rôle et attitude de l'enseignant
 - a) Un rôle conceptuel
 - b) Un rôle d'accompagnateur dans le cadre d'une évaluation formative
 - c) Un rôle d'interlocuteur privilégié

Pour un art poétique
Prenez un mot prenez en deux
Faites cuire comme des œufs
Prenez un petit bout de sens
Puis un grand morceau d'innocence
Faites chauffer à petit feu
Au petit feu de la technique
Versez la sauce énigmatique
Saupoudrez de quelques étoiles
Poivrez et puis mettez les voiles

Où voulez-vous en venir ?
A écrire
Vraiment ? à écrire ?

Raymond QUENEAU

PARTIE II : Quels choix et quelles démarches pédagogiques pour donner le goût d'écrire et l'envie d'"apprendre à écrire".

1- Des idées d'écriture "créative"

Avec l'acquisition du langage, l'enfant développe sa pensée logique, raisonne, et le risque existe de voir ce qu'il gagne en communication fonctionnelle reléguer au second plan ses potentiels d'imagination et d'émotion. Or l'acte créatif n'existe pas sans un minimum d'étonnement, de naïveté, d'innocence. Ainsi, au cycle 3, parallèlement à des situations d'écriture où l'enfant s'affranchit de l'imagination pour accéder à la raison, il est très important de proposer des situations d'écriture créative qui auront pour but d'aider l'enfant à ne jamais perdre son imagination. Trouver en français des sujets d'imagination-créative permettant l'expression personnelle n'est pas toujours facile et j'en propose quelques-uns facilement réalisables en classe avec différents supports : poèmes, productions d'art plastique, débuts d'histoire, textes de Marguerite Duras.

a) Ecrire des poèmes à partir d'œuvres authentiques : poésies, arts plastiques,

Ecrire un poème est une des plus belles activités d'expression personnelle et sa pratique à l'école n'est pas, me semble-t-il, d'une ambition démesurée.

Lire et faire lire des poèmes afin d'éveiller et de développer la sensibilité des enfants, faire surgir l'émotion enfouie, puis leur demander de produire leurs propres textes afin d'explorer un nouveau pouvoir des mots, celui qui leur permettra de communiquer ce qu'ils ressentent : voilà l'ambition, modeste sans doute, mais qui va, me semble-t-il, au-delà de la simple pratique des jeux poétiques¹⁵. Ces derniers, indispensables au cycle 1 et 2 car permettant de sensibiliser les élèves au fonctionnement poétique de la langue (phonétique, graphique, sémantique, rythmique,...) sont, au cycle 3, un moyen de relancer l'imaginaire mais, en aucun cas, ne libèrent l'expression personnelle des enfants, leurs secrets, leurs envies, leurs rejets. Il ne s'agit pas de fabriquer des Victor Hugo, des Paul Eluard ou des Louis Aragon mais tout simplement de donner aux élèves la chance de se frotter à la magie des mots et aux émotions vraies et surtout de faire émerger et de cultiver la singularité de chacun.

¹⁵ On trouvera en Annexe I des exemples d'écriture de jeux poétiques.

- A partir d'un poème d'auteur.

La démarche qui suit, je la pratique dans ma classe depuis trois ans avec l'aide et le soutien pédagogique de madame Dandeville, directrice de l'école Jules Verne et "animatrice-langue" dans le cadre du contrat de réussite du REP Angers-Sud.

- Présentation du texte de l'auteur par lecture répétée du maître.
- Travail oral sur le texte, si celui-ci s'y prête. Cette démarche permet une meilleure imprégnation, une meilleure compréhension pour chaque enfant, un repérage de structures et une recherche d'idées par petits groupes.¹⁶
- Lecture du texte à voix haute par un ou plusieurs enfants. On peut rechercher, alors, une récitation sous forme "chorale" : départ décalé, à deux voix en lisant un vers sur deux, avec des variations de rythme, de volume sonore...
- Ecriture personnelle du poème. On peut alors donner une ou plusieurs consignes et l'enfant est libre d'évoluer à l'intérieur de ce cadre, en respectant l'une, l'autre ou en combinaisons. Les consignes peuvent être les suivantes : écrire en respectant la structure ; écrire en gardant le thème (il sera alors possible d'établir lors du travail oral une banque de mots sur le sujet traité) ; écrire en faisant des emprunts (mots ou expressions) et l'enfant réécrit autour ; écrire en croisant plusieurs productions (cela permet de relancer la première écriture, d'améliorer le premier jet comme dans l'exemple suivant) ;

Tous les textes sont acceptés et retravaillés ensuite selon les modalités que je définirai dans le paragraphe 4 de cette même partie et le paragraphe 1 de la partie III , intitulé " la réécriture " .

Voici deux exemples d'un tel travail, l'un mené à partir du poème « La petite boîte nommée imagination » de Zbigniew HERBERT, l'autre à partir du poème de Germaine BEAUMONT « Avec l'encre couleur du temps ».

¹⁶ On trouvera en Annexe II une trame d'organisation de débat oral.

« La petite boîte nommée imagination »

<p>Texte :</p> <p>De ton doigt tape sur un côté et du petit cube en chêne sortira le coucou.</p> <p>Il appellera les arbres l'un après l'autre jusqu'à ce qu'il y ait une forêt.</p> <p>Siffle doucement et une rivière coulera un fil puissant qui liera les montagnes aux vallées.</p> <p>Toussote sur un ton significatif et voici une ville avec une tour des remparts ébréchés et de petites maisons jaunes comme des pions de jeu.</p> <p>Maintenant ferme les yeux il y aura une chute de neige qui éteindra les flammèches vertes des arbres la tour rouge.</p> <p>Sous la neige c'est la nuit avec le cadran étincelant en haut la chouette du paysage.</p>	<p>A l'oral :</p> <p>Après plusieurs lectures, l'enseignant fait découvrir la construction du texte : on donne un ordre (geste et/ou bruit), et le paysage se transforme comme par magie.</p> <p>La maîtresse lance alors un jeu. Elle regarde un élève et donne un ordre (ex : cligne de l'œil) , l'enfant s'exécute et enchaîne avec une phrase au futur ; toutes les imaginations sont permises. Au bout de cinq ou six essais, c'est au tour d'un élève de donner un ordre à un camarade. L'autre répond, toujours par une phrase au futur, puis à son tour donne un ordre etc. Essayer d'obtenir des phrases de plus en plus longues, de plus en plus riches .</p> <p>Un très beau travail de récitation du texte sous forme chorale peut-être mené en cours de semaine et en parallèle avec le travail d'écriture.</p> <p>Travail d'écriture</p> <p>Ensuite chacun écrit un texte en suivant ou non la structure donnée.</p> <p>Variante ou aide pour des enfants en difficulté :</p> <p>On peut proposer une écriture à deux ou l'un écrit l'ordre et l'autre écrit ce qui se passe. On peut aussi faire ce même travail sous forme de cadavre exquis avec un nombre impair de participants.</p> <p>Notions fonctionnelles possibles à travailler :</p> <p>La phrase impérative, l'impératif présent, le futur de l'indicatif. Travail possible en vocabulaire sur les paysages.</p>
---	---

Après ce premier jet, suivra le travail de réécriture. Ce texte offre une relance intéressante pour enrichir et rendre moins fastidieuse cette tâche difficile.

On propose aux élèves de faire une description de paysage en rapport avec leur premier texte (ville, campagne, montagne, céleste...) et de l'y insérer.
Au début, les élèves peuvent faire des essais en découpant les deux textes écrits sous forme de paires de phrases puis ils choisiront la version qui leur plaira le plus. Bien sûr, ils peuvent faire toutes les modifications qui leur paraîtraient judicieuses pour l'harmonie du texte.

Voici quelques textes d'élèves :

Des immeubles se construisent
le long des boulevards.
Tape dans tes mains
et la ville grandira.

Perchés sur les arbres, le matin,
les oiseaux chantent gaiement.
Souffle très fort
et ils s'envoleront

Les moteurs des voitures
font du bruit.
Regarde la lune la nuit
et tu verras un vaisseau spatial
errer à travers les étoiles.

Le ciel est bas et se mêle
au gris des écoles
et des centres commerciaux
de mon quartier.
Touche les nuages
et la pluie tombera
et redonnera des couleurs à la ville.

Christopher.

Joue avec le sable
et il se transformera en château.
La mer rapportera des coquillages
dans ses vagues bleues.

Pose les mains sur tes épaules
et les oiseaux viendront te voir.
Ils t'apporteront des nouvelles
de ton pays d'autrefois.

Chante-moi une chanson de
printemps
et les arbres se couvriront de fruits.
Les oiseaux chanteront avec toi
et voleront avec les nuages.

Crie très fort dans la nuit,
la lune s'endormira.
Elle rêvera qu'il pleut
mais le soleil se lèvera.

Arlinda

Dans la campagne, l'hiver
les champs sont recouverts de neige.
Les arbres n'ont plus de feuilles, leurs
branches sont givrées.
Marche sur cette terre blanche,
et elle tremblera la nuit sous tes pieds.

Elle s'ouvrira sur des mondes
extraordinaires.
Enfonce-toi sous cette terre
et de multiples chemins s'offriront à toi.

Des bruits étranges résonneront sur les
parois de terre,
de grandes lumières enverront des éclairs
et nous éblouiront.
Cours vite sur une route,
et des oiseaux viendront vers toi pour te
guider.

Si tu veux sortir un jour de ce monde
mystérieux,
Siffle fort
et des vents viendront t'emporter.

Farida

« Avec l'encre couleur du temps »

J'écris avec l'encre noire, les chagrins de
tous les jours et leur trame
sans histoire, et leur éternel retour... J'écris
le deuil des saisons et le mal de la raison
et le jour prêt de s'éteindre.

J'écris avec l'encre verte un jardin que je
connais. J'écris les feuilles et l'herbe que
le printemps remuait... J'écris la lumière
douce des chemins de mon pays.

J'écris avec l'encre violette, j'écris les soirs de
bruyères sur les terres désolées et j'écris les
âmes fières de n'être pas consolées.

J'écris avec l'encre rouge tous les feux
qui m'ont brûlée et tous les rubis
qui bougent dans le fond des cheminées,
et le soleil qui se couche sur ses plus
longues journées, et toutes les roses qui
sur la mer s'en sont allées...

Germaine BEAUMONT (Couleurs)

Ce qui me paraît intéressant de présenter ici, c'est le
départ que nous avons donné à ce travail d'écriture.
Après une lecture de l'enseignant, j'ai demandé aux
élèves d'écrire sur des grandes feuilles de papier kraft
disposées à cet effet sur le mur ; j'ai écrit moi aussi en
même temps qu'eux ! Les élèves avaient à leur
disposition des feutres de couleurs, des craies grasses et
ils pouvaient à leur guise écrire et/ou dessiner. Là
encore, un enfant en difficulté peut facilement être aidé
par un camarade, par l'adulte ou s'inspirer de ce qu'écrit
son voisin. La copie ou plutôt « l'imitation » est ici un
moyen d'apprentissage et un facteur de progrès.

A la suite de ce travail « collectif », mais où chacun a pu
s'exprimer individuellement, les élèves ont repris leurs
écrits ou les fragments les plus intéressants et les ont
retravaillés pour en faire des poèmes définitifs et
personnels.

Dans un dernier temps, enfin, nous avons réalisé un
grand panneau à partir des feuilles de kraft du début.
Nous les avons déchirées en bandes ou bulles, nous les
avons travaillées avec des encres de couleur puis
recollées sur un grand panneau. Les poèmes
personnels, enregistrés sur traitement de texte, ont été
alors insérés sur ce panneau.

Voici, ci-dessous, un fragment de cette réalisation à la
fois collective et individuelle ainsi que quelques textes
imprimés.



J'écris avec l'encre violette
tous les chagrins
qui me viennent dans la tête.

J'écris avec l'encre couleur or
tous les fruits que j'adore.
J'écris avec l'encre orange
les choses qui me dérangent.

J'écris avec l'encre bleue
les yeux des gens heureux.
J'écris avec l'encre caramel
toutes les demoiselles.

J'écris avec l'encre noire
la couleur de nos désespoirs.

Sérine

Avec l'encre verte j'écris le jardin
que je connais, j'écris les feuilles
des arbres qui se reflètent dans l'eau.

J'écris avec l'encre bleue
le ciel qui se regarde dans la mer.

J'écris avec l'encre marron
sur un poteau de l'école
le prénom d'une fille.

J'écris avec l'encre violette
une lettre à un ami lointain
et je vois la vie en rose.

Naïm

J'écris en rouge les fleurs du jardin
J'écris en vert les feuilles des arbres
J'écris en violet le jus des raisins
J'écris en marron les châtaignes du jour
J'écris en bleu le ciel qui déchire les nuages
J'écris en rouge les feux qui brûlent les feuilles
J'écris en noir les habitants tristes.

Aurélie

J'écris avec l'encre jaune
les feuilles de l'automne.

J'écris avec l'encre marron
parce que c'est la couleur du sable.

La couleur rouge me fait penser au feu.

L'encre verte me rappelle le stylo
pour corriger les fautes.

Hocine

- A partir d'une production d'art plastique réalisée par les élèves eux-mêmes.

Ici, il s'agit d'une production plastique réalisée par les élèves. On peut, bien évidemment, réaliser un travail identique en prenant pour support une œuvre d'artiste. On prendra soin, alors, de la choisir "ouverte" pour permettre à l'enfant de "répondre" à l'artiste et de laisser s'exprimer son imagination.

Matériel pour la production d'art plastique :

feuilles de canson de différents formats (les élèves peuvent choisir)

Encres de couleurs primaires

Feutres foncés et craies pastels

Pailles

Consignes pour la production d'art plastique (procédé de l'irisation) :

Tremper la feuille intégralement dans l'eau (ou la mouiller avec une éponge).

Faire tomber des gouttes d'encre (ne pas utiliser plus de 4 couleurs) sur la feuille mouillée.

Bien répartir les gouttes en soufflant avec une paille : les encres s'étalent et se mélangent.

Laisser sécher.

Finalisation du travail :

En reprenant la feuille une fois sèche, les enfants vont voir apparaître, enfouis dans les taches d'encre, des animaux, des personnages, des paysages...réels ou fantastiques. Avec feutres ou craies pastels, ils vont contourner des taches et ajouter ensuite des détails pour accentuer la présence des êtres et des choses et donner ainsi vie à leur " tableau".

Consignes d'écriture :

Sous forme de textes, de phrases, de mots, écrire ce qu'évoque le tableau, rapidement, sans trop réfléchir !

Ensuite je demande aux élèves d'organiser les idées, de les travailler, de les enrichir, de réfléchir au choix d'un mot ou d'un autre, d'un rythme... afin d'essayer de donner une construction cohérente à leur texte et d'aboutir à un réel travail d'écriture poétique.

Voici quelques productions réalisées :



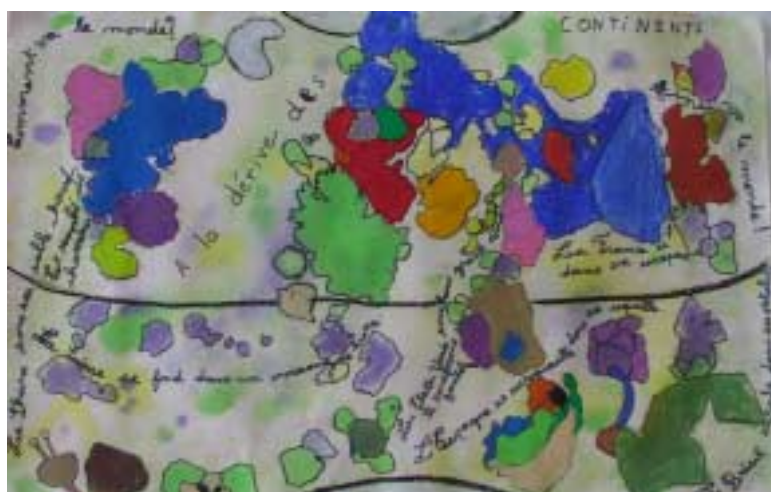
La mer, l'Océan
Besoin de pastels, d'encres
De crayons feutres

Poissons, crabes ou étoiles
Les voilà tous qui
Surgissent de l'eau

Le dauphin me sourit
Le crabe me regarde avec ses lunettes
Les algues m'enveloppent avec douceur
Et me voilà
Sirène.

Morgane.

A la dérive des continents.



Comment va le Monde ?
La Suisse se fond dans le croissant de lune
L'Espagne se recroqueville dans sa coquille
Le Brésil s'étale dans ses pétales
La France se cache sous sa carapace
Les Etats-Unis sous leur grand dôme,
Se transforment en fantômes
Le Sahara sous son sable chaud,
Est rempli de chameaux
Ainsi va le Monde !

Jean.



b) Ecrire une histoire à choix multiples à partir d'un début d'histoire.

C'est un travail d'écriture un peu plus long à réaliser par groupe de deux ou trois élèves et qui pourra aboutir à la confection de petits albums illustrés par les enfants eux-mêmes.

Dans ce travail, il s'agit de continuer une histoire, mais en donnant à chaque fois plusieurs suites possible, ainsi que le montre l'exemple de la page suivante.

Les livres, supports de départ, peuvent être des contes, des romans policiers, de science -fiction, d'aventures, des nouvelles etc.... En première séance, on fera un repérage des livres présentés (trois ou quatre) et ensuite chaque groupe choisira celui sur lequel il a envie de travailler. On distribue alors le tout début du premier chapitre et on demande alors aux élèves de continuer (au préalable, il sera peut-être nécessaire de travailler sur la typologie des textes à réaliser et d'établir quelques règles de fonctionnement : voir partie II, paragraphe 4).

L'écriture en tableau, chaque case représentant une page du futur livre, facilite la gestion matérielle et visuelle du travail puis la correction, enfin la réécriture. Les enfants remplissent le nombre de cases qu'ils souhaitent, peuvent imaginer des histoires très longues ou à la chute immédiate, créer de nouveaux personnages, en faire disparaître certains... Encore une fois tout est possible dans le respect du cadre défini.

C'est un travail un peu complexe au départ mais, dès qu'ils ont compris, les élèves se prêtent volontiers au jeu. Ils discutent leurs choix, s'écoutent, décident ensemble et si parfois une pause est nécessaire, le travail d'art plastique (illustrations de pages déjà écrites) peut prendre le relais.

travail en cours de réalisation

<p>Poucet était un bébé ogre. Il vivait avec son papa, le terrible ogre GARRAVOU et sa maman l'ogresse GARAGRESSE. Garravou et Garagresse étaient énormes, comme tous les ogres. Mais le bébé ogre n'avait jamais faim. Il pleurait toute la journée : Choisis : parce que ses parents se disputaient toujours. Va page 2 parce qu'il se trouvait trop gros. Va page 3</p> <p>1</p>	<p>Le petit ogre en avait assez d'entendre ses parents se disputer, il décida de se sauver. Il alla au parc où il rencontra : Mathilde, va page 5 Un clown, va page 7</p> <p>2</p>	<p>Poucet ne voulait pas manger parce qu'il se trouvait trop gros. Il voulait faire de la course à pied. Il décida de partir de chez lui. Il alla chez sa copine, va P. 4 Il partit sur la route au hasard, va P. 5</p> <p>3</p>	<p>Il partit chez sa copine Mathilde. - Bonjour, Mathilde ! - Bonjour, petit Poucet, tu vas te promener ? - Oui, je suis parti de chez moi parce que mes parents veulent m'obliger à manger. Mathilde répond : - Tu as raison, va page 6. - Tu as tort, va page 7</p> <p>4</p>	<p>Le petit ogre partit sur la route au hasard. Il avait soif et il décida d'aller à la rivière. Il se pencha sur l'eau pour boire mais il vit qu'il y avait des crocodiles. Il se mit à crier : - Maman ! papa ! Et il repartit chez lui en courant. FIN</p> <p>5</p>	<p>- Tu as raison, tu es trop gros. Reste chez moi. - D'accord, je vais rester chez toi. Poucet resta chez Mathilde. A minuit, les parents de Poucet s'inquiétèrent parce que leur fils n'était pas rentré. Ils frappèrent à la porte de Mathilde : - Toc,toc - Qui est là ? - Les parents de Petit Ogre, est-ce qu'il est chez vous ? Oui va page 8 Non va page 9</p> <p>6</p>
7	8	<p>- Non, il est parti se promener.</p> <p>9</p>	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24

c) Créer des textes à la manière de Marguerite Duras.

Engagés dans un projet d'écriture personnelle dont je parlerai dans le paragraphe 3, mes élèves ont entrepris au cours des mois d'octobre et novembre d'écrire sur leur quartier, La Roseraie. Trois types de productions ont été réalisées : des poèmes à partir d'un texte de Boris Vian, un fait divers à partir d'une photo du quartier et des créations d'images poétiques à la manière de Marguerite Duras. C'est ce dernier travail que j'évoquerai maintenant.

Dans *la mer écrite*¹⁷ Marguerite Duras compose des textes à partir des photos prises par une amie. Après avoir donc proposé des exemples issus du livre, ci-dessous encadrés, nous avons demandé aux élèves de transcrire leur ressenti, leurs émotions en regardant une photo de leur quartier.



C'est du bois. DES BOIS. Venus des arbres des sols des pays de grandes misères, venus des forêts d'Asies différentes, comme le Siam qui a donné son nom à des continuités terriennes perdues dans la géographie. Celles des contrées perdues, comme étant d'un autre temps.

Que pourrait-on montrer d'autre que ce qu'on voit ? Ce qui est simplement vrai et qui échappe à l'homme.

Tout est devenu BLEU. C'est bleu. C'est à crier tellement c'est bleu.

C'est du bleu venu des origines de la Terre, d'un cobalt inconnu. On ne peut pas arrêter ce bleu, ces traînées de poussières bleues des cimetières des enfants. On souffre. On pleure. Tout le monde pleure.

Mais le bleu reste là. Acharné.

Le bleu des enfants comme celui d'un ciel.



Voici quelques-uns de leurs textes :

Mon quartier. Des champs, des voitures, des immeubles, tout pour habiter.

Le quartier paraît triste comme le ciel, gris et noir. La colère est là. Dans quelques instants, l'orage et les pluies fortes viendront. Elles arracheront les arbres, inonderont les rues et les habitants seront isolés. La solitude viendra. Mélanie.

¹⁷ DURAS, Marguerite. *La mer écrite* Marval, 1996. ISBN 2-86234-210-6.

Le collège. Je suis inquiète car bientôt ce sera mon tour d'y travailler. Je suis inquiète comme si j'entrais dans une pièce toute noire et qu'une porte se refermait derrière moi avec un bruit violent. Mon cœur bat si vite que cela s'entend au-delà des nuages et je crie tellement fort que la terre autour de moi se met à trembler. Soudain, je me réveille : c'était un mauvais rêve. Amandine.

Je vois le centre commercial de mon quartier avec son bureau de tabac, sa boulangerie puis le magasin G20. Je pense à ma mère qui m'a envoyé faire des courses. Et je la vois dans sa cuisine préparer à manger. Ca sent bon. C'est le Maroc, avec tous ses marchés, ses épices, ses couleurs. L'odeur du couscous, des tajins emplit les airs. Mon pays est là. Oussama.

Ce travail a donné lieu à deux produits finis, très gratifiants pour les enfants (voir paragraphe 3 de cette même partie) : un petit recueil va être réalisé par la Mairie d'Angers sur la totalité des trois travaux et sera offert à chaque enfant ; Monsieur Le Kyhuong, "animateur informatique" du contrat de réussite du REP Angers-Sud, a enrichi le site internet du REP, sous le titre « J'écris sur mon quartier » avec un très beau montage de photos du quartier et de textes réalisés¹⁸.

2- Une pédagogie du projet

Dans la partie précédente, j'ai longuement évoqué l'importance du plaisir d'écrire dans l'apprentissage de l'écriture.

Lire, écrire c'est grandir, comprendre, savoir interpréter le monde et, en donnant la parole aux enfants, parole orale et écrite, ils parviendront progressivement à se construire et à accéder à un véritable pouvoir.

L'école a donc pour mission d'inculquer l'écriture en tant qu'acte social, mode de communication utilitaire ou non, l'écueil à éviter étant qu'elle soit perçue comme une tâche purement scolaire, ponctuelle et contraignante, particulièrement pour les élèves en difficulté. Il faut donc que l'écriture devienne pour chaque élève une prise de pouvoir, un espace de liberté où il n'est plus seulement écolier répondant aux attentes formelles de l'enseignant mais individu participant à la vie d'un système social sur lequel il peut agir.

La pédagogie du projet, définie comme une pédagogie qui inscrit l'activité menée dans le cadre d'une interaction sociale, dans une situation matérielle donnée avec un but déterminé,

¹⁸ Adresse du site : <http://perso.wanadoo.fr/joleky> (aller dans la vie du REP, puis dans Trésors).

m'est apparue comme une réponse particulièrement adaptée à cette ambition. Pratiquée de manière assez fréquente dans des disciplines telles que la géographie, les sciences, l'éducation civique, elle l'est sûrement moins lorsqu'il s'agit de production d'écrit ; pourtant après trois ans de pratique dans ma classe, je considère que cette démarche concilie, pour l'élève le devoir et le plaisir d'écrire, pour l'enseignant le devoir et le plaisir de faire écrire.

Comme toute pédagogie de projet, elle permet « de vivre dans une école ancrée sur le réel »¹⁹, et de donner à l'élève un but immédiat à son action, de motiver son travail sur un plus ou moins long terme et surtout de l'impliquer personnellement dans une réalisation concrète et fédératrice.

Elle stimule alors le goût de l'effort et la motivation, suscite l'imagination et développe bien d'autres compétences transversales de savoir-faire et de savoir-être dont je parlerai plus loin et dont nous déplorons l'absence chez nos élèves, surtout ceux issus d'un milieu dit " sensible ".

J'ai pu observer qu'elle permettait aussi aux élèves d'écrire plus, d'écrire toujours et donc d'écrire mieux, de manière plus fine et plus originale.

L'enfant ose, innove car il sent que cet acte d'écrire n'est pas seulement réservé aux professionnels de l'écriture. Je dirai en quelque sorte que la pédagogie du projet "désacralise" l'acte d'écrire et fait en sorte que l'élève acquiert une représentation positive de lui-même en tant qu' "écrivain". Ainsi, l'enseignant de cycle 3 peut prétendre faire atteindre de manière moins contraignante cet objectif fixé par les Instructions Officielles : faire que l'écrit ne soit plus seulement un codage de l'oral mais un mode de pensée et amener l'enfant à explorer les axes de l'émotion, de l'abstraction et de l'imaginaire.

Voilà donc qu'apparaît un nouvel obstacle : celui de la formulation de cette même pensée.

J'aborde là le registre des apprentissages des codes linguistiques.

A l'oral, l'émetteur et le récepteur sont présents tous les deux dans le même contexte connu et partagé. Cette situation permet l'erreur, la reformulation immédiate de la pensée. En situation d'écrit, le récepteur est absent. L'émetteur, en l'occurrence l'élève, doit donc construire et pour cela respecter et faire bon usage des critères de fonctionnement de la

¹⁹ Groupe de recherche d'Ecouen, coordination JOLIBERT, Josette. Op.cit. p.28.

langue mais aussi de leur adéquation à chaque type de texte. Travailler la production d'écrit à travers des projets permet d'en faire un point de départ qui offre de multiples possibilités d'apprentissages et de remédiation plutôt qu'un point d'aboutissement de l'enseignement du français.

Pour finir, je dirai que la pédagogie de projet, pratiquée dans le domaine de l'écriture, mêle étroitement et autant que possible le plaisir d'écrire et l'acquisition des savoirs fonctionnels indispensables que sont l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Elle motive autant l'enseignant que l'élève en permettant à l'un de donner du sens à ses actions et de la cohérence à son enseignement, à l'autre d'être auteur et acteur de ses apprentissages, c'est à dire d'exister. C'est une pédagogie difficile qui demande beaucoup d'énergie, de temps, de disponibilité et de... créativité !

Bien entendu cette pratique n'est pas la solution miracle et elle a ses limites. Si nombre d'élèves comprennent le sens et l'intérêt réel de ces projets, identifiant les savoirs mis en œuvre, sachant les organiser, les interioriser dans une logique dépassant l'action en cours, en somme si ils s'enrichissent, construisent des savoirs nouveaux, consolident ou transforment les anciens, d'autres élèves, une minorité certes mais c'est encore trop, ne voient encore là qu'un travail occupant les six heures par jour qu'ils passent à l'école. Ces enfants, souvent faibles, en état d'impuissance et en grande difficulté psychologique et sociale sont très difficiles à motiver. Ils s'investissent en général dans le projet mais de manière ponctuelle et comme un « contribuant », et si ils participent aux discussions, aux réalisations, aux décisions, ils semblent toujours subir et obéir à la "contrainte" du maître.

Par son attitude, ses stratégies, le rôle de l'adulte apparaît alors pour ces élèves-là, plus encore peut-être que pour les autres, fondamental.

3- Des exemples de projets d'écriture

Si au cycle 2, l'élève est un apprenti dans le domaine de l'écrit, au cycle 3, il dispose d'une expérience plus ou moins longue, plus ou moins réussie, plus ou moins riche, plus ou moins difficile. Travaillant dans le cycle des approfondissements depuis cinq ans, je me suis donnée pour objectif de valoriser cette expérience, de faire de l'écriture un mode d'expression familier et de tenter d'utiliser transversalement cette activité.

Tous les exemples cités ci-dessous aboutiront à un produit fini, et je crois vraiment que cette finalisation est fondamentale. Elle est une des motivations des élèves et, en quelque sorte, leur évaluation. Le produit fini, c'est la tâche menée à son terme, lisible, visible, concrète, et les enfants en éprouvent un grand bonheur. C'est la preuve aux yeux des autres de leur travail, de leur courage, de leur volonté de vaincre les peurs, les appréhensions. On s'est montré capable de... !

Pour l'adulte initiateur, c'est le moment du bilan, de la réflexion et des remises en question : "et si c'était à refaire, comment ferais-je pour éviter ceci ou cela, améliorer tel travail ou tel autre, etc... ". C'est de toute façon le moment de se dire que le résultat est là parce qu'on a fait confiance aux enfants, qu'on a misé sur leur capacité d'imagination, sur leur besoin de communication, sur leur envie de grandir et qu'on a eu raison de le faire. Bien entendu, on peut toujours faire mieux !

a) L'Histoire au service de la production d'écrit.

- Origine du projet :

Chaque année, l'Inspection Académique et les Archives Départementales de Maine-et-Loire organisent le concours « Montrer l'histoire ». En 1999-2000, les élèves de CM 2 de l'école Jules Verne y ont participé sur une période d'histoire inscrite à leur programme : la période révolutionnaire.

- Formulation du projet :

Le travail d'écriture proposé consistait à faire revivre un village d'Anjou, à travers les journaux de famille de ses habitants entre les années 1789 et 1793. Les élèves, en duo, représentaient le mari et la femme d'une famille et chacun, faisant alors vivre son personnage, relatait son histoire.

- Déroulement indicatif du travail :

Ce travail pluridisciplinaire d'écriture et d'histoire a été mené tout au long de l'année à partir de séances de travail aux Archives Départementales (étude des registres paroissiaux, cahiers de doléances, journaux), de visites de musées, de lectures et, bien sûr, de leçons d'histoire faites en classe. Les séances d'écriture

avaient lieu environ deux fois par semaine et alternaient avec un travail de mise en page des journaux et de dessins à l'encre de chine (portraits, scènes de vie, costumes, village,...).

- Bilan :

- Ce travail a permis aux élèves d'aborder une période complexe de la "grande histoire" à travers la "petite histoire", celle de la vie quotidienne des personnages qu'ils incarnaient et qu'ils étaient libres de faire agir.
- Les élèves ont travaillé, au cours de ce projet, un grand nombre de types de textes : lettre, description, dialogue, récit, petites annonces..., chaque groupe à des moments différents de l'année, selon la vie de leur "famille".
- Ils ont écrit avec beaucoup d'enthousiasme, malgré les difficultés, certains allant même jusqu'à recopier sur des temps libres des textes à la plume sergent-major, afin que leurs journaux ressemblent le plus possible à ceux de l'époque.
- L'ampleur de la tâche, la gestion collective de la réalisation a imposé une définition très précise de l'écrit à produire et ce de manière répétée tout au long du projet. De plus, afin d'éviter la lassitude, il a fallu trouver des relances du projet en variant les travaux et les visites. Ainsi, parallèlement au journal que devait réaliser chaque "famille", nous avons élaboré un journal collectif du village qui a permis le travail de certains textes de manière collective et parfois oralement sous forme de dictée à l'adulte.
- Il a été difficile pour les enfants de s'imprégner des idées de cette période, des modes de vie et donc de mêler l'imaginaire des personnages et de leur vie à la vraisemblance des faits historiques et l'exactitude de la chronologie des événements.
- Au cours de ce projet, les élèves ont découvert les ressources culturelles de leur patrimoine.

- Le produit fini :

Il s'est présenté sous deux formes. D'une part, deux livrets collectifs de textes et de dessins relatant la vie du village et qui ont été édités par l'imprimerie municipale de la ville d'Angers dans le cadre du partenariat « langue écrite » du

REP Angers-Sud, d'autre part les journaux de chaque "famille" tous écrits à la plume sergent major et illustrés à l'encre de chine.

Voici quelques illustrations de ces réalisations :



A ce concours, la classe a obtenu un premier prix ex-aequo avec une école des Ponts-de-Cé, prix qui nous a été remis dans le cadre magnifique du château du Plessis-Macé. Ce fut, pour tous, une merveilleuse aventure²⁰.

b) La danse et la musique, une chorégraphie du projet d'écriture.

- Origine et objectif du projet :

Depuis cinq ans maintenant, mes élèves participent à un spectacle chorale qui se déroule au théâtre Chanzy et que j'organise avec un collègue de l'école des grandes Maulévries. Cette année-là, nous voulions donner, à travers nos chants et nos danses, un aperçu des plus grands mouvements musicaux du XXème siècle et il appartenait à ma classe de trouver une manière originale de faire des liens.

- Déroulement indicatif :

Nous avons réfléchi, émis des idées et décidé de créer des textes, poétiques ou non, qui introduiraient chaque danse ou chaque chant. Ces derniers, exécutés en chorale, ont été ensuite travaillés sur le plan littéraire et poétique. Nous avons mené, alors, un travail de réflexion sur la dynamique des mots, les sons, les images, l'atmosphère et nous avons tenté d'établir des correspondances entre les textes créés et les chants.²¹

Ces textes une fois écrits, il a fallu réfléchir à leur mise en scène afin de ne pas engendrer la monotonie et la lassitude du spectateur et nous avons choisi une présentation à deux ou trois personnages voire même, de manière "théâtrale", avec la classe entière. A la musique, aux mots venait se mêler le geste. De nombreuses séances de travail en expression corporelle ont été alors menées afin de trouver les idées, de les sélectionner, de les organiser et de les réaliser. Utiliser son corps pour donner vie à des mots n'est pas tâche facile, d'autant que, non seulement les élèves, mais aussi l'enseignante se lançaient pour la première fois dans l'aventure !

²⁰ Cette idée de projet peut-être transposée à toute autre période historique.

²¹ Voir en annexe III la liste des chants choisis et quelques textes réalisés.

- Produit fini et bilan :
 - Les élèves se sont vraiment appropriés le projet, discutant, donnant leur point de vue, et tenant compte des remarques faites au cours des répétitions avec l'autre école pour s'améliorer au cours des nouvelles séances de travail.
 - Ce projet a permis à chacun de s'exprimer personnellement de multiples façons, de se différencier tout en restant toujours lié aux autres. Le "groupe-classe" s'est révélé très uni, très complice, très solidaire dans les difficultés.
 - Ils ont appris la confiance en eux et dans les autres, la communication, la tolérance, la responsabilité. Et surtout, malgré toutes les difficultés d'expression, ils ont osé avec les mots, ils ont osé avec leur voix, ils ont osé avec leur corps.
 - Le spectacle a été présenté et ce fut un grand moment de fierté.

c) Les arts plastiques, illustration du projet d'écriture

- C'est le projet que je mène cette année dans ma classe à travers la réalisation d'un journal de vie personnel et décoré. En tenant compte des expériences précédentes et dans une perspective pédagogique nouvelle (voir Partie III), mon objectif est double : donner du sens à l'activité d'écriture en impliquant personnellement l'enfant tout au long de l'année scolaire et, surtout, inscrire étroitement dans cette production d'écrits l'apprentissage des codes linguistiques.
- Chaque élève réalise donc son propre journal qui contiendra tous ses textes personnels et parfois aussi des textes collectifs. Ces écrits sont « nourris » tout au long de l'année par la participation de la classe à des sorties culturelles (cinéma, concert, exposition), à des ateliers d'écriture poétique et à la venue régulière d'un écrivain, ce projet faisant l'objet d'une classe à P.A.C²². Chacune des pages est décorée en art plastique avec des techniques d'illustrations et de mise en page différentes.

²² Classe à P.A.C : Classe à Projet Artistique et Culturel. Ce dispositif est une des actions instituées par « le plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école », présenté par le ministre de l'Éducation Nationale, le 14 décembre 2000. Ce projet est une action pédagogique qui s'inscrit dans les programmes et les horaires habituels du temps scolaire et sous-tend tout au long de l'année les apprentissages dans de multiples domaines. Cette action est menée par le maître, qui en est l'initiateur et le responsable, en partenariat avec des artistes, dont les interventions s'étalent sur l'année pour un total de 15 heures maximum. Les lecteurs intéressés par toutes les modalités d'une telle classe pourront se reporter au dossier : France. Ministère de l'Éducation Nationale. *Le plan pour les arts et la culture à l'école* CNDP, 2001. ISBN 2-240-00734-6.

- Ce projet d'écriture qui s'inscrit dans la durée est en fait une succession de petites activités d'écriture, très différentes les unes des autres, mais qui toutes convergent vers une même réalisation : le journal. Cela permet de recouvrir les différents types de textes à travailler définis dans les programmes de l'école élémentaire : résumé, comptes rendus, poésie, dialogue...et de proposer des situations dans lesquelles s'élabore le travail de la langue. La partie III fait l'objet de cette démarche pédagogique et de son évaluation.
- A ce stade de l'année (mois de mars), les élèves écrivent toujours avec beaucoup de plaisir et souvent mieux. Un regret toutefois ! Ils ne travaillent que sur les situations d'écriture proposées en classe. Un de mes objectifs de début d'année était, en effet, de faire de leur journal, non seulement un journal de vie de classe mais aussi un journal de vie personnelle. Je souhaitais que les enfants y inscrivent des petits textes de leur vie extra-scolaire...aucun ne l'a encore fait ! Une intervention récente de Paul Badin dans le cadre d'un atelier d'écriture poétique et le travail proposé cet après-midi-là déclencheront peut-être le processus²³...

Voici quelques pages de journal déjà réalisées :



²³ Voir en annexe IV le travail proposé.



Le mardi, Joël vient dans l'école. Il nous fait jouer avec le Frisbee. Joël a fait des groupes : le groupe rouge et le groupe vert. Dans le premier jeu, on a perdu. Dans le deuxième jeu, on a gagné. En classe, on a parlé de la séance et Joël a dit que ce n'était pas bien de se battre en jouant au foot.

Arlinda



4- Le rôle de l'enseignant

L'apprentissage de l'écriture tel que je l'ai défini ci-dessus donne à l'enseignant un rôle fondamental. Il est, avec le projet, le moteur du « groupe classe ». C'est à lui de faire de sa classe « un lieu chargé de sens »²⁴ pour que les élèves y travaillent de manière active, « en produisant quelque chose qui a un sens, une utilité »²⁵ en s'engageant réellement dans la construction de leurs savoirs.

Pour écrire ce mémoire, il m'a fallu réfléchir à la mise en mots de mes attitudes, à l'explicitation de ma présence, de mes interventions au cours des séances d'écriture et il m'est apparu alors que mon rôle se présentait sous trois facettes différentes, indissociables et très souvent menées conjointement :

- un rôle logistique ou « conceptuel »²⁶,
- un rôle d'accompagnateur pratiquant une évaluation formative,
- un rôle d'interlocuteur privilégié.

a) L'enseignant, son rôle logistique ou conceptuel

Josette Jolibert applique l'adjectif « conceptuel » aux outils que chaque enseignant doit avoir intégré et savoir proposer à ses élèves pour parvenir à produire des textes pertinents dans des situations précises. Dans son ouvrage cité en référence, elle établit de manière détaillée, claire et synthétique un inventaire des « compétences/connaissances »^{26bis} qui doivent être déterminées par le maître, seul pour certaines, avec les élèves pour d'autres et qui doivent faire l'objet d'une compréhension commune et rigoureuse préalable à toute mise en situation. Je ne m'attarderai pas sur cette facette première du rôle de l'enseignant et je renverrai les enseignants intéressés aux pages 13, 14 et 15 du livre cité ci-dessus.

Toutefois, je présente, en annexe V la trame de préparation proposée à la page 16 afin que chacun sache ce que recouvre la terminologie « rôle logistique ». Chaque enseignant pourra y évoluer selon ses propres choix et ses propres besoins en la modifiant ou la complétant.²⁷

²⁴ Groupe de recherche d'Ecouen, coord. JOLIBERT, Josette. Op.cit p.28.

²⁵ Ibid p.29.

^{26, 26bis} Ibid p.14.

²⁷ Dans le chapitre 4 du même ouvrage, on trouvera cette trame expliquée et complétée pour différents types de textes choisis et « mis en chantier » ainsi que des informations supplémentaires, des aides, des conseils pour optimiser sa démarche dans de telles activités.

b) L'enseignant accompagnateur

Dans ce paragraphe, comme dans le suivant, il ne s'agira pas de fournir d'improbables recettes d'attitudes pédagogiques mais des pistes, des exemples de comportement découverts dans ma pratique de classe, que j'enrichis chaque année un peu plus et qui tendent à faire progresser l'enfant, à le transformer et à le conduire progressivement vers la réalisation de mes deux objectifs principaux : donner le goût d'écrire et donner celui d'apprendre à écrire.

On trouvera dans des livres, dans les Instructions Officielles la recommandation de certaines de ces attitudes dont chacun reconnaîtra sans peine le bien-fondé mais dont on pourrait dire aussi que tout cela est utopique et irréalisable dans une classe de vingt-cinq élèves. Quel enseignant ne s'est pas dit : "C'est facile d'écrire de la théorie, de donner pour mission de...mais comment l'appliquer en classe ?" ! Je ne veux pas, à mon tour, donner cette impression aux jeunes collègues qui liront peut-être ce mémoire et je préciserai donc que tous les comportements dont il sera question dans ces deux paragraphes sont des comportements que j'adopte quotidiennement auprès de mes élèves ; on peut les conseiller mais on ne peut pas les imposer car d'une part ils s'acquièrent au fil de longues années de pratique, d'autre part, ils relèvent de la perception qu'a l'adulte de sa classe, de l'enfant avec qui il est, ils relèvent enfin de son intimité, de sa créativité, de son inventivité et de sa personnalité. Il appartient donc à chacun de se chercher, d'essayer, pour s'approprier des attitudes, jamais définitives, dans lesquelles il se sent bien, utile, structurant et rassurant pour l'élève.

Au risque d'une présentation peut-être superficielle, je soumettrai ma réflexion sous forme énumérative en distinguant donc l'enseignant accompagnateur dans une évaluation formative des textes dans le domaine du "mieux écrire", objet du présent paragraphe, et l'enseignant interlocuteur privilégié dans l'aide à la créativité, objet du paragraphe suivant.

« Plaisir d'écrire bien sûr. Mais qui ne va pas sans le plaisir de faire des textes qu'il y ait plaisir à lire : ... »²⁸. Dans sa fonction de producteur d'écrit, l'élève, pour adresser un message compréhensible, s'intéressera au fait de savoir comment "marche l'écriture". Nous

²⁸ LECARME, Philippe. Le sujet d'imagination. *Cahier Pédagogique*, décembre 1996, n° 349. p.23.

sommes ici au cœur du problème des apprentissages des codes linguistiques et de leurs transferts lors de la production d'écrits.

L'enseignant-accompagnateur a pour mission d'aider l'élève à faire progresser son texte tout en le respectant et en prenant garde à ce que l'auteur ne s'en sente pas dépossédé. Le maître pratique alors une évaluation formative qui intervient pendant l'action et qui modifie ou oriente ses modalités. Mon objectif n'est pas de détailler tous les éléments d'évaluation nécessaires à la maîtrise des activités d'écriture²⁹ mais d'explicitier des stratégies de proximité que l'enseignant peut adopter pour amener l'élève à une attitude réflexive immédiate relativement à sa production et d'avoir ainsi une prise réelle sur le contenu de ses apprentissages. Cette démarche, complétée ainsi que nous le verrons dans la troisième partie par un travail parallèle d'apprentissages et d'approfondissement des codes linguistiques, est efficace et porteuse de résultats car elle apporte une aide bien adaptée à ce que les scientifiques appellent la « zone proximale de développement ».

Concrètement, que fait le maître ?

- Il aide à faire sentir la distinction langagière entre l'oral et l'écrit, le passage de l'énonciation à la transcription exigeant des contraintes précises.
- Il incite à reformuler les critères fixés au départ et en définit d'autres pour faire avancer le travail.
- Il soulève les problèmes, aide à formuler des hypothèses pour les résoudre et propose des outils pour les valider dans des situations d'écriture.
- Suivant le type de texte travaillé, il aide à faire progresser l'information de phrase en phrase, sans ambiguïté.
- Il aide à la bonne utilisation des substituts lexicaux (noms, groupe nominal qui représentent un même personnage ou objet) pour éviter les répétitions.
- Il propose l'utilisation de connecteurs logiques appropriés pour établir des règles de relation et de non contradiction.
- Il aide dans le choix des temps des verbes, dans leur bonne alternance et leur bonne concordance.

²⁹ On lira, à ce sujet, l'ouvrage du groupe EVA *Evaluer les écrits à l'école élémentaire* dans lequel on trouvera des séries de fiches didactiques et d'activités qui permettent d'apporter des réponses concrètes à ce problème et des aides précieuses et indispensables relatives aux contenus et aux démarches d'enseignements et d'apprentissages.

- Il enrichit le vocabulaire en invitant l'élève à créer des champs lexicaux relatifs à une même idée, une même impression, une même réalité.
- Il délivre des outils, incite à des démarches de recherche pour trouver des solutions à des problèmes orthographiques (recours spontané au dictionnaire, au cahier de règles, aux livres).
- Il propose à l'élève la lecture de types de textes semblables au travail d'écriture à réaliser pour en trouver les critères de fonctionnement et lui permettre ainsi de les réinvestir dans son propre texte.
- Il encourage tout en étant exigeant car être exigeant, c'est croire en l'enfant et en ses capacités à répondre à ses propres difficultés et il le lui fait savoir : "je te demande cela parce que je sais que tu es capable de...".
- Il initie une rencontre avec un écrivain qui leur parlera du plaisir mais aussi de la difficulté à écrire, de la nécessité de travailler, de l'obligation de prendre du temps et de l'insatisfaction permanente liée à cette épreuve en leur présentant des fac-similés de ses propres écrits.

.....et la liste n'est pas exhaustive !

La grande difficulté de cette évaluation est de trouver un équilibre entre la nécessité pédagogique de porter un jugement pour faire progresser l'élève et la volonté de respecter le texte produit, de modérer les interventions pour ne pas en décourager l'auteur ni le déprécier.

c) L'enseignant, interlocuteur privilégié.

Je parlerai ici de l'attitude de l'enseignant dans un processus d'aide à la créativité. Il est difficile d'évaluer des textes d'écriture créative car ce sont des tâches complexes où s'observent des comportements, où se révèlent des vécus. Mon objectif sera donc ici d'aider les élèves à accomplir un écrit dans lequel ils s'impliquent personnellement, dans lequel ils osent et innovent.

Que fait le maître ?

- Tout d'abord, il crée un climat de confiance, de sécurité et de bienveillance entre élève-élève et élève-enseignant.

- Il est, médiateur, observateur attentif et vigilant qui prend en compte tous les écrits et toutes les prises de parole, surtout s'il s'agit d'enfants timides ou en difficulté.
- Il rappelle des contraintes ou propose à l'élève de se les remémorer et, bien entendu, de les respecter : car, comme nous l'avons expliqué dans la première partie, pratiquer une pédagogie de la créativité laisse largement place à la pensée divergente³⁰ et propose donc des activités aux consignes très ouvertes. Certains élèves auront tendance à faire n'importe quoi et, au risque de me répéter, j'insisterai sur le fait que, si « créer » appartient à l'ordre du désir, ce n'est pas « laisser faire »; d'autres se sentiront plutôt perdus, désarmés : "l'angoisse de la page blanche"!
- Il sensibilise l'enfant à une culture esthétique lui permettant ainsi de forger son propre jugement.
- Il renvoie au réel en multipliant les références, faisant des rapprochements, comparant (on ne crée pas à partir de rien).
- Pour relancer l'imaginaire et dynamiser la créativité, il peut proposer des jeux d'écriture³¹ ou/et provoquer des jeux de rôles : les enfants adorent se mettre dans la peau d'un personnage et c'est parfois en se mettant en situation qu'ils trouvent les mots, les phrases donnant la cohérence nécessaire à l'écriture. Mettre son corps en action, jouer des situations pour mieux les traduire.
- Il conseille en étant prudent pour ne pas limiter l'inventivité de chacun.
- Il autorise l'élève à se livrer à ses expérimentations personnelles en acceptant ses maladresses.
- Il encourage et dit : "Même si tu ne sais pas trop, écris quand même ou dicte-moi", "laisse écrire ta main".
- Il peut écrire lui aussi et lire ses textes et les soumettre à avis, comme ceux des enfants.
- Il sait aussi dire que c'est beau et reconnaître la qualité d'un écrit.

³⁰ La pensée divergente est définie comme un processus tendant à envisager toutes les solutions à un même problème, par opposition à la pensée convergente tendant, elle, vers la recherche de la solution.

³¹ Voir annexe I.

Cette liste non plus n'est pas exhaustive et je rappelle que les démarches explicitées en b et c sont menées le plus souvent conjointement.

Dans les deux cas, on se trouve dans une démarche de formateur qui accompagne l'élève dans sa progression en le laissant acteur de ses apprentissages.

Pour finir, j'attirerai, sur quelques points, l'attention de tout jeune collègue s'aventurant dans ce type de pratique pédagogique. Ecrire, apprendre à écrire est un long cheminement. Ce sont des démarches lentes, hésitantes car souvent individuelles. Il est donc nécessaire d'être patient, de prendre du temps voire d'en perdre ; ne craignons pas non plus d'être débordés et de ralentir le rythme et faisons-nous aider lorsque c'est possible (aide-éducateur, personne ressource en langage existant dans les ZEP). Ensuite, il faut accepter de s'exposer et de prendre des risques car, adopter de telles attitudes, c'est bien sûr sortir du carcan des exercices scolaires et se trouver parfois devant des contenus que l'on ne maîtrise pas toujours, devant des écrits parfois violents et lourds de secrets, évoqués à mots couverts et qu'il faut entendre, affronter, gérer. Attention : écrire avec eux ne signifie pas écrire pour eux ! Il faut respecter le travail de doute de l'élève, les situations de déséquilibre afin qu'il sorte grandi de la tâche accomplie et donc, en tant qu'adulte formateur, il est essentiel de maîtriser ses propres envies, ses acquis, ses compétences supérieures devant des textes trop « lourds », laborieux ou trop banals (clichés). Enfin et surtout, il faut être en permanence un adulte fiable et responsable, une "personne-ressource" en toutes situations.

La tâche est ambitieuse, difficile, douloureuse parfois mais elle engendre un immense plaisir. Le climat de classe est agréable, propice aux apprentissages, au respect mutuel. Chaque élève se fait écouter, respecté dans ses compétences, dans sa culture, son histoire, ses attitudes.

Au terme de cette partie, je préciserai, de nouveau, qu'il ne s'agit pas de "fabriquer" des écrivains (l'avenir y pourvoira éventuellement !), mais d'être heureux dans sa classe et sa pratique et d'avoir donné à ses élèves le droit, la liberté et j'espère... le goût d'écrire.

Rien n'est plus belle récompense que des petits textes ou poèmes qui me sont remis à Noël et au moment des vacances, ou qui sont offerts à des camarades pour leurs anniversaires...

PARTIE III : De l'écriture aux apprentissages : des objectifs disciplinaires et transversaux de construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être

- 1- La réécriture
 - ses objectifs
 - une pratique pédagogique

- 2- Constructions et transferts des savoirs
 - objectifs et contenus d'apprentissages
 - mise en place concrète d'une démarche pédagogique
 - problème de l'évaluation

- 3- Un exemple d'organisation de classe

« Rien ne va de soi. Rien n'est donné : tout est construit. »

Gaston BACHELARD
La formation de l'esprit scientifique

Partie III : De l'écriture aux apprentissages : des objectifs disciplinaires et transversaux de construction de savoirs, savoir-faire, savoir-être.

Si apprendre à écrire c'est rendre l'élève capable d'une écriture personnelle et innovante dans une langue correcte et conforme à un certain nombre de codes, il est donc indispensable que les situations d'écritures proposées tendent à une double finalité : stimuler, engager mais aussi poser problème et faire réfléchir.

Dans cette quête des savoirs, mais aussi de lui-même, l'élève est alors aidé par l'évaluation formative du maître qui, je le rappelle, « met l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage »³².

L'évaluation, loin donc d'être l'aboutissement d'une démarche d'enseignement, doit se penser comme une étape positive et constructive dans l'accomplissement de la tâche qu'est l'apprentissage de l'écriture. En laissant émerger les problèmes, elle vise en effet à la réécriture des écrits produits et permet de construire des projets de remédiation et d'apprentissage.

1- La réécriture.

Tous les adultes qui écrivent savent que c'est un travail indispensable pour obtenir un écrit lisible et compréhensible. Les élèves n'ont pas réellement conscience de cette nécessité. Ils trouvent cette révision contraignante et fastidieuse car de nombreuses difficultés apparaissent :

- se décentrer par rapport au premier texte ;
- prendre en compte les problèmes soulevés par l'enseignant ;
- élaborer des raisonnements pour les résoudre ;
- savoir mobiliser ses connaissances à bon escient ;
- faire de nouveaux apprentissages ;

Le maître doit alors, autant que faire se peut, valoriser ce travail, voire le rendre plaisant, en favorisant l'émergence du sens, la prise de conscience de son utilité, afin que les élèves ne le perçoivent pas comme un ennuyeux travail de recopiage ou une simple exigence d'un adulte

³² Groupe EVA. Op.cit. p.14.

perfectionniste et pointilleux.

Dans cette perspective, la stratégie d'accompagnement développée dans la partie précédente est essentielle. De plus, à ce stade de l'apprentissage, un rôle nouveau et tout aussi essentiel du maître apparaît : celui d'apprendre à l'enfant à réécrire car, réécrire oui, mais réécrire quoi et comment !

J'expliciterais dans ce qui suit une pratique quelque peu inspirée d'une lecture puisée dans *Enseigner le français à l'école* de Carole Tisset et Renée Léon³³.

Pour éviter lors de cette phase de réécriture l'impression d'éternel recommencement, l'élève travaille sur un support brouillon préparé à l'avance dont voici la trame.

Corrections de l'enseignant sous forme de code	Texte de l'élève	Réécriture + longue de certains passages
	→ écriture du texte	
	Ligne de correction rapide	
	→	
	→	
	→	
	→	
	→	

Dans un premier temps, l'élève apporte sur les interlignes les corrections orthographiques et syntaxiques nécessaires en tenant compte des remarques codées³⁴ dans la colonne gauche,

³³ TISSET, Carole et LEON, Renée. Op.cit.

³⁴ On pourra trouver dans les cahiers du CRDP des pays de la Loire, (*Evaluation continue des écrits narratifs, cycle 3, cahier de l'élève* CRDP, 2001. ISBN 2-86628-330-9.), un certain nombre de codes de correction simples d'utilisation.

dans un deuxième temps, il est amené à modifier plus largement son texte sur le fond, en utilisant la colonne de droite et en tenant compte cette fois des remarques beaucoup plus personnalisées consignées dans "une nouvelle colonne de gauche" (!), l'amenant alors à rapprocher son texte d'un produit "type" défini à l'avance (lettre, poésie, récit...).

Pendant la réécriture et le travail sur ce brouillon, on apprend à couper, modifier, supprimer, déplacer ou coller en utilisant des flèches, numéros, astérisques ou des outils tels que la photocopieuse et le traitement de texte.

Chacun pourra adapter cet exemple méthodologique en fonction de sa personnalité et de sa propre réflexion mais doit garder à l'esprit qu'un enfant ne peut en aucun cas tout corriger, surtout si l'on vise dans ce travail de correction l'apprentissage réel de nouveaux savoirs. Il faut éviter de faire ce que Carole Tisset et Renée Léon appellent de la « surcharge mentale »³⁵. Ainsi, dans ce travail de réécriture, les élèves savent que je n'exige pas la perfection et que j'adapte mes niveaux d'exigence à leurs capacités. Dans certains cas, je ne demande la correction et la réécriture que de quelques lignes seulement et je me transforme alors « en secrétaire » pour rendre recevable dans sa totalité le texte de l'enfant qui prend ainsi conscience du nécessaire respect des codes linguistiques dans la production finale, car il en garantit la compréhension.

L'important est que tous les enfants, même à des degrés divers, aient produit un effort d'analyse de leur écrit, qu'ils aient cherché à trouver des réponses en ayant recours à des outils appropriés.

Pour changer du travail individuel que l'élève effectue lors du premier jet, je propose souvent un travail de réécriture en petits groupes, sous forme d'ateliers. L'enseignant, s'occupant d'un petit nombre d'élèves, est plus disponible et ces derniers peuvent s'entraider. Je pense en effet que si le passage par la relation "maître-élève" lors de l'évaluation du texte brut est une nécessité incontournable, l'interaction entre élèves peut être très positive, rendant le travail plus convivial et donc plus vivant. Grâce à un tel dispositif, il est facile d'oraliser des textes, méthode de relecture qui permet la mise à distance et la mise en évidence euphonique des lourdeurs, des répétitions, des dysfonctionnements et des manques. Il est aussi facile

³⁵TISSET, Carole et LEON, Renée. Op.cit. p.119.

d'échanger des idées, de confronter des hypothèses, de demander l'avis ou l'aide d'un camarade. Dans ce cadre relationnel, les élèves ne se sentent pas seuls et ce que chacun sait est mis en commun au service de tous.

La phase de réécriture va donc bien au-delà de la simple amélioration d'un premier jet et du recopiage d'un texte corrigé. Elle est le moment où l'élève tâtonne, doute, expérimente, apprend, en analysant ce qu'il sait faire et ce qu'il devra savoir faire pour réduire, au fil du temps, la distance qui le sépare d'une production écrite visant à la "perfection" : l'élève « s'apprend à écrire »³⁶!

De plus, elle permet la mise en œuvre et donc le développement de nombre de compétences transversales de savoir-faire et de savoir-être, compétences que nous avons implicitement vu apparaître au fil de notre exposé et qui sont, pêle-mêle : apprendre à travailler, développer l'autonomie, prendre la parole à bon escient, écouter et respecter le travail de l'autre, etc...

Enfin, elle est le lieu privilégié où l'on peut évaluer les acquis réels des élèves, mesurer les difficultés encore existantes et élaborer ainsi des remédiations à travers des progressions d'apprentissages cohérentes et constructives.

« Le savoir est construit par l'enfant lui-même à partir de ses reproductions conscientes ou inconscientes qui se modifient au contact fortuit ou provoqué par le maître de situations problèmes ». ³⁷

2- Constructions et transferts de savoirs

C'est aux apprentissages plus particuliers des savoirs du fonctionnement de la langue et non à ceux de la typologie des textes que nous nous intéresserons dans ce paragraphe, en ayant conscience toutefois que les deux sont pratiquement indissociables comme nous le verrons plus loin.

« C'est en forgeant que l'on devient forgeron », dit le proverbe ; donc c'est en écrivant que l'on apprend à écrire. Voilà ce qui ressort de ce qui a été développé précédemment. C'est donc en se confrontant d'abord à la tâche d'écrire que les enfants pourront ensuite

³⁶ Groupe de recherche d'Ecouen, coord. JOLIBERT, Josette. Op.cit. p.30.

³⁷ CHARMEUX, Eveline, cité par MAS, Maurice (dir.). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe* INRP, Département didactique des disciplines, 1991.

développer des démarches intellectuelles de construction de savoirs, que les enseignants pourront définir des objectifs et des contenus d'apprentissages et qu'ils seront alors à même de proposer des activités de systématisation métalinguistiques (grammaire, orthographe, conjugaison) appropriées.

C'est ce qui est consigné dans les programmes de 1995, lorsqu'il est écrit que la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe sont des activités « de connaissance nécessaires à la maîtrise de la langue », « des moyens de mieux parler, de mieux lire, de mieux écrire » et qu'elles « doivent apparaître comme subordonnées au lire-écrire »³⁸.

L'apprentissage du fonctionnement de la langue à partir des textes produits n'est donc pas une idée nouvelle. Pourtant, cette pratique pédagogique n'est peut-être pas assez usitée, tant il est difficile de traiter les dysfonctionnements relevés dans les écrits produits par les élèves. Or, ce sont ces derniers qui révèlent précisément ce qu'un élève sait véritablement faire, ce qu'il a réellement acquis et ce qu'il ne sait pas faire ; il est donc indispensable de les exploiter pour rendre efficace le travail d'évaluation formative et la phase de réécriture ci-dessus développés.

Alors, comment faire pour que les élèves progressent et structurent leurs apprentissages, comment faire pour qu'ils réinvestissent ce qu'ils ont appris, comment organiser les différentes activités « métalinguistiques » et optimiser leur efficacité ?

Voilà autant de questions que je me suis posées et qui m'ont amenée au besoin de pratiquer une nouvelle didactique de l'apprentissage du français. J'ai donc tenté cette année de modifier mon enseignement fonctionnel de la langue en le liant étroitement à la réalisation du projet de journal de vie individuel mentionné dans la partie II.

Au risque de paraître parfois confuse et/ou incomplète, je tenterai dans ce qui suit d'explicitier la trame générale de cette nouvelle démarche.

Si on demande aux élèves d'écrire beaucoup et souvent, ils ont nécessairement des besoins orthographiques et grammaticaux supérieurs à ceux qu'ils connaissent et même à ceux qu'ils seront capables d'apprendre à l'issue de leur scolarité élémentaire. Le maître doit avoir impérativement conscience de cette donnée pour ne pas mobiliser son énergie à vouloir tout faire corriger et tout faire apprendre.

³⁸ France. Ministère de l'éducation nationale. *Programmes de l'école primaire*. Op.cit. p.47.

Comment alors choisir les contenus d'apprentissages ?

Il doit s'intéresser prioritairement aux outils linguistiques spécifiques au type de texte travaillé et tenir compte surtout du niveau de ses élèves. Il ne suit donc plus scrupuleusement les progressions des livres de telle année de cycle mais constitue la sienne propre en fonction des situations d'écriture qu'il propose et l'adapte aux dysfonctionnements relevés dans les écrits produits. Le maître définit donc ses priorités d'apprentissage en étant soucieux de donner au cours de l'année les bases linguistiques solides les mieux adaptées à l'âge des enfants et qui leur permettront de résoudre les problèmes d'expression les plus fréquents que sont : la ponctuation, l'emploi et la concordance des temps, les répétitions, les accords, les négations incomplètes, la bonne utilisation des mots de liaison et des connecteurs logiques pour une meilleure continuité entre les phrases et une meilleure organisation des idées.

Il est nécessaire, bien sûr, de respecter quelques règles qui tiennent compte de l'âge des élèves : on peut, par exemple, laisser un élève de CE2 utiliser des propositions subordonnées relatives dans ses textes en ignorant la terminologie ou passer momentanément sous silence le fonctionnement de certains accords du verbe, le maître se chargeant alors lui-même de faire la correction orthographique si besoin est.

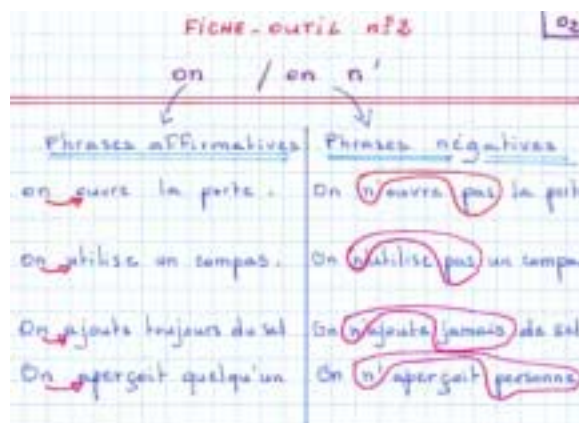
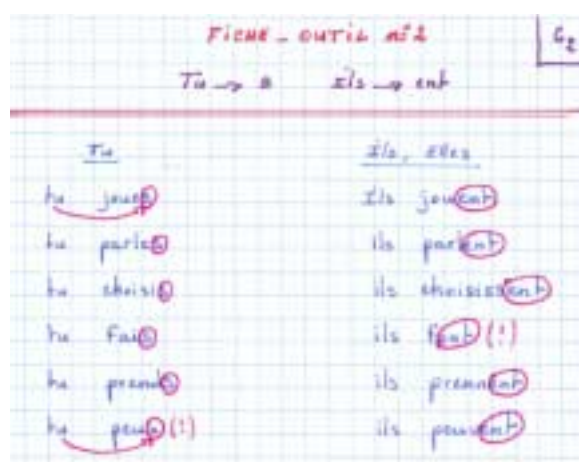
Dans cette nouvelle optique de travail, l'enseignant doit éviter autant que faire se peut des leçons de grammaire, conjugaison, orthographe en dehors de l'activité d'écriture précédente ou en cours. Pour cela, j'ai essayé de trouver une organisation dans laquelle ces dernières n'auraient plus lieu systématiquement en classe entière, mais seraient remplacées parfois par des situations de remédiations plus individuelles. En effet pour organiser une séance magistrale, il est indispensable que la notion à travailler soit une erreur fréquemment relevée, afin d'éviter de laisser ceux qui ne l'ont pas commise. Lorsque je décide donc la mise en place d'une telle leçon, activité dite « décrochée »³⁹ par rapport à la situation d'écriture, j'en explique la raison d'être, puis je mets en place un temps d'observation de la situation problème à résoudre en utilisant, de manière anonyme, des phrases incorrectes prises dans les textes des élèves et non celles des livres de français construites artificiellement pour les besoins de la cause. De cette façon, je le crois et je l'espère, l'élève devrait être plus à même de percevoir l'importance de la bonne connaissance des règles du fonctionnement de la langue et de leur bonne utilisation, car ici toute notion abordée vise l'amélioration des textes

³⁹ Groupe EVA. Op.cit. p.35.

produits. L'analyse de la phrase est donc étroitement liée à l'élaboration d'un texte transmissible : but premier de la production d'écrit.

L'aboutissement de la leçon est triple :

- 1- énonciation d'une règle d'écriture et consignation de cette règle, si nécessaire, dans un cahier réservé à cet effet ;
- 2- élaboration d'une "fiche-outil" relative à la notion étudiée pouvant prendre la forme suivante:



Cette idée puisée dans le livre de Carole Tisset et Renée Léon rappelle à l'élève la règle d'écriture de manière schématique et fait appel moins à sa capacité d'analyse qu'à sa capacité à comparer et identifier. Cette fiche réalisée en grand format est affichée au mur pendant un certain temps, puis, transposée en format A4, est numérotée et stockée dans un classeur commun à la classe. Lors de l'évaluation des textes, le maître utilisera les références de ces fiches sur les brouillons des élèves qui s'y reporteront de manière autonome pour faire la correction utile ;

3- enfin exercices structuraux de systématisation que les élèves effectueront à leur rythme au cours de la semaine (voir : paragraphe suivant), en même temps que la révision de leur texte.

Nous avons bien précisé tout à l'heure que ces cours "magistraux" n'étaient concevables que pour autant qu'ils concernent le plus grand nombre d'élèves. Comment, alors, combler de manière efficace des lacunes linguistiques individuelles et comment faire progresser à leur rythme des enfants en grandes difficultés langagières ? Ayant dans ma classe des élèves étrangers arrivés en France depuis trois ou quatre ans, il m'a fallu réfléchir très sérieusement au problème. L'évaluation formative est une première solution : on peut de manière individuelle donner quelques explications. Mais dans ce cas l'élève ne bénéficie pas d'une véritable leçon telle que ci-dessus décrite. J'ai donc organisé des moments fréquents de remédiations au cours desquels les élèves non concernés effectuent, de façon autonome, de la lecture ou d'autres activités en rapport ou non avec le projet d'écriture ce qui me permet d'être disponible pour un atelier spécifique qui peut prendre alors des formes diverses : nouvelles leçons, jeux linguistiques, travail oral... De plus l'organisation du travail en parcours que j'ai adoptée cette année pour les activités de français (voir : paragraphe suivant) me facilite la mise en place de cette différenciation.

Reste un dernier point délicat mais fondamental : l'évaluation de cette démarche exploratrice. Intervient bien sûr ici l'évaluation normative des acquis des élèves au cours de bilans purement grammaticaux ou de dictées. Elle vise à certifier le degré de maîtrise de la notion linguistique étudiée. Toutefois, au-delà de cette évaluation, il faut vérifier que l'objectif essentiel que l'on s'était fixé dans la mise en place de cette pratique est atteint, à savoir le réinvestissement naturel des acquis dans les productions écrites. Et cette démarche demeure très complexe car évaluer des transferts de savoirs et de savoir-faire est difficilement quantifiable. Je réfléchis à l'élaboration d'une fiche d'évaluation individuelle des élèves dans le domaine du « savoir-écrire » qui pourrait regrouper les critères suivants : l'élève sait choisir en fonction du but recherché le type de texte le mieux adapté, il l'écrit en respectant les règles de typologie, il écrit dès le premier jet des textes lisibles et cohérents tant sur le plan de la calligraphie que de la grammaire ou de l'orthographe, il accepte ses erreurs et participe à

l'évaluation, il sait en tirer profit en améliorant son travail initial, il réécrit. Pour lors, ma réflexion est encore hésitante et en gestation sur ce point.

Je dirai simplement, qu'à ce stade de l'année, les élèves écrivent presque tous les jours et le font sans rechigner, qu'ils sont attentifs aux leçons magistrales lorsqu'il y en a, qu'ils font pour la plupart les exercices de systématisation, sérieusement et de manière soignée, que les textes produits sont plus longs, plus riches et plus lisibles dès le premier jet et que la réécriture, favorisée par la proximité de l'enseignant, se fait plus volontiers, voire pour certains de manière spontanée à la maison ou sur un temps de récréation, ce qui déjà est une première victoire !

3- Une organisation de classe

Est-il encore besoin de le dire : " produire de l'écrit " n'est pas un exercice de contrôle grammatical et/ou orthographique mais bien une mise en situation, où les difficultés de maîtrise de la langue émergent, et qui favorise parallèlement le réinvestissement des savoirs construits lors des activités de structuration, ces dernières prenant alors davantage de sens aux yeux des élèves.

L'essai de la démarche pédagogique décrite dans le paragraphe précédent tente d'apporter une réponse au problème posé: comment aider les élèves à construire leurs apprentissages tout en leur donnant le goût et le plaisir d'écrire, puisque les rendre capables d'une écriture personnelle c'est aussi les rendre capables de produire dans une langue correcte, conforme à un certain nombre de codes. Comment ne pas faire trop souvent le premier travail en se donnant l'illusion de faire le second ? Il m'est donc apparu indispensable non seulement de modifier ma pratique pédagogique mais aussi, par voie de conséquence, mon organisation de classe afin que les activités d'écriture soient véritablement reliées et menées parallèlement aux activités de structuration de la langue.

Concrètement, comment le travail s'organise-t-il ? Quand les élèves écrivent-ils ? Ecrivent-ils tous en même temps ? Quand les leçons ont-elles lieu ? Quand font-ils les exercices de systématisation des savoirs ? Quand réécrivent-ils ?

Généralement le travail s'organise sur deux semaines.

Le samedi matin précédant ces deux semaines, je mène une séance collective orale au cours de laquelle je présente la situation d'écriture, son but, ses enjeux, ses étapes successives. On planifie l'ensemble du travail, on choisit le type de texte le mieux adapté à la situation, on en dégage ou on en rappelle les critères de fonctionnement et au besoin on établit une grille d'écriture.

Ensuite, au cours des deux semaines de travail, la classe, répartie en trois groupes d'environ neuf élèves, fonctionne, les mardi, jeudi et vendredi matin de 9h à 10h15, par roulement sur trois ateliers : atelier d'écriture, atelier de systématisation de règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison, atelier de lecture, d'informatique, d'art plastique ou autre, en liaison avec le projet d'écriture.

Et le lundi matin, que fait-on sur cette même plage horaire ? Des leçons plénières d'apprentissages de codes linguistiques. Le lundi de la première semaine, je peux présenter une notion qui sera particulièrement exigée et utilisée dans la production de texte qui va débiter et sur laquelle l'élève devra porter une attention toute particulière lors de l'écriture du texte brut ; le lundi de la semaine suivante pourra être consacré, s'il y a lieu, avec tout ou partie des élèves, à une leçon portant sur une erreur fréquente relevée dans les premiers jets produits au cours de la première semaine.

	semaine 1					semaine 2				
Samedi	L	M	J	V	S	L	M	J	V	S
préparation du travail d'écriture	leçon sur une notion de G, C, O	travail en atelier avec premier jet d'écriture				leçon sur une notion de G, C, O	travail en atelier avec travail de réécriture			

Parallèlement au travail d'écriture, j'établis, sur cette même période, un parcours individuel d'apprentissages en grammaire, conjugaison, orthographe en lien direct, comme nous l'avons expliqué, avec la situation d'écriture en cours ou celle qui précède, et dans lequel les exercices, voire les notions, peuvent être adaptés au niveau et au besoin des enfants. Sur la page suivante, on trouvera le parcours que j'ai mis au point cette année. Je tiens à préciser que cette individualisation des parcours n'est pas un enseignement individualisé mais une aide à la différenciation et au respect des capacités de chaque élève, de leurs acquis antérieurs, de leurs situations sociales, affectives et culturelles dont nous avons le devoir de tenir compte. Les projets individuels d'apprentissages des élèves concernés ne sont donc en aucun cas des projets isolés ; ils s'inscrivent bien, au même titre que le parcours proposé à la

majorité des élèves, dans la situation collective de production d'écrit définie par tous et pour tous.

PARCOURS DE TRAVAIL INDIVIDUEL

Nom : _____
 Prénom : _____
 Classe : _____

Date : du _____ au _____

Etude de la langue

Matières	Notions à consolider ou à acquérir	Activités *	Activités **
Grammaire			
Conjugaison			
Orthographe			

* Activités de recherche et d'entraînement. (Exercices obligatoires)
 ** Activités supplémentaires.

A : ardoise
 C : cahier
 c.j. : cahier du jour
 c.e. : cahier d'essai
 F : fiche / L : livre

Pratique de la langue

→ J. L.

Lecton rapide : - 4 fiches

Lecton lente :

↳ J. L. ou cahier...

→ J. L.

Voici sous forme de tableau, le roulement des groupes dans les ateliers au cours des deux semaines :

ATELIERS	Semaine 1			Semaine 2		
	Mardi	Jeudi	Vendredi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Ecriture	G1	G2	G3	G1	G2	G3
Apprentissages	G2	G3	G1	G2	G3	G1
Informatique, Lecture, Art plastique, Autres	G3	G1	G2	G3	G1	G2

La première semaine, chaque groupe travaille à tour de rôle sur le sujet d'écriture en autonomie et en suivant la grille définie lors de la séance collective de présentation. L'enseignant est alors, sur ce même temps, plus disponible pour s'occuper des élèves en atelier d'apprentissages et pour pointer leurs difficultés. Les enfants les plus performants

pourront également aider certains de leurs camarades. Au cours de la seconde semaine, le groupe en atelier d'apprentissages travaille cette fois en autonomie (la majorité des difficultés ayant été travaillées avec le maître au cours de la première semaine) et en respectant les règles d'organisation du travail de parcours communes à tous, définies en début d'année et affichées en classe, règles ainsi libellées :

- 1) Je choisis une matière.
- 2) Je lis la « leçon-rappel » et je la travaille.
Je colle la partie leçon sur le cahier de règles si besoin.
- 3) Je fais les exercices dans l'ordre et sur les bons supports : calque, ardoise, cahier d'essai.
Je m'auto-corrige avec la fiche correction mise à disposition.
- 4) a- Si j'ai plus de 3 fautes aux exercices d'essai : je retravaille ma leçon et je demande l'aide de la maîtresse.
b- si les exercices sur le cahier d'essai sont corrects, je peux travailler sur le cahier du jour.
- 5) Je colorie les cases des exercices effectués au fur et à mesure.
- 6) Je fais les exercices « ** » si tous les exercices « * » de toutes les matières ont été faits.
- 7) Le soir, je pense à rendre mon cahier à la maîtresse si j'ai travaillé dessus.

Les élèves, en atelier d'écriture, travaillent, eux, à la réécriture. Celle-ci étant différée d'une semaine, les enfants peuvent mieux analyser ce qu'ils ont voulu écrire. Ce temps de réécriture s'effectuera alors avec l'aide presque permanente du maître qui sera, là, dans ses rôles d'accompagnateur et d'interlocuteur privilégié définis dans la partie II. Le travail du troisième atelier est un travail qui s'effectue de manières différentes selon les jours : parfois les élèves travaillent en art plastique sur leur page de journal avec une aide éducatrice, le jeudi, ils travaillent en informatique avec un enseignant déchargé à cet effet dans le cadre du REP, et en l'absence de personne assistante, ils restent en classe et travaillent en autonomie sur des lectures, des jeux de vocabulaire, des mots croisés de conjugaison et parfois aussi spontanément sur leur texte ou sur la finition de pages de journal antérieures.

En complément de ces temps d'activités de français, j'ai mis en place deux fois par semaine après la récréation de l'après-midi un temps de soutien et de remédiation au cours duquel je retravaille des notions de français pour certains ou de mathématiques pour d'autres. C'est

l'occasion aussi de faire, pour quelques élèves, des séances d'écriture cursive, d'apprendre ou de réapprendre la forme des majuscules, activité indispensable encore en fin de cycle 3 et dont la maîtrise garantit la lisibilité des textes manuscrits ; ils ont à cet effet un cahier que je leur prépare chaque semaine. Le réinvestissement de cette compétence est également immédiat puisque sur ce même temps, les élèves non concernés par la remédiation peuvent mettre au propre un texte d'écriture soit sous forme manuscrite, soit sur traitement de texte.

Telle est l'organisation⁴⁰ que j'ai mise en place cette année au service de la bonne marche de mes choix pédagogiques. Elle permet, me semble-t-il, de mettre réellement l'enfant au cœur de ses apprentissages, d'avoir un regard différent sur mes élèves et de mieux les connaître. Elle libère aussi du poids des corrections et atténue les problèmes de discipline grâce à davantage d'activité, d'autonomie et d'investissement, le tout engendrant une fatigue différente car moins stressante.

Parallèlement, elle développe chez les élèves un grand nombre de savoir-faire et savoir-être : apprendre à gérer son temps (les parcours doivent être terminés si possible au bout des deux semaines), mener un travail à son terme, respecter les règles de vie, savoir contrôler son travail avec une fiche auto-corrective et s'auto-évaluer pour demander si nécessaire l'aide du maître, soigner son écriture et son travail.

Mais si ce type de démarche semble porteuse et stimulante, car jamais routinière, elle est aussi déroutante, parfois déstabilisante et difficile à organiser. Elle demande beaucoup de préparation, de réflexion, de temps, d'énergie, de disponibilité.

En conclusion à cette partie, je rappellerai que cette démarche pédagogique n'est pas un modèle (ce qui l'est, me semble-t-il, c'est l'ambition qui la sous-tend !), et ce d'autant moins qu'il s'agit d'un premier essai, soumis, de ce fait, au même titre que les écrits premiers de mes élèves, à une évaluation, formative bien sûr, et ensuite à des révisions de pratique ! Chacun de ceux qui seront tentés pourront s'en inspirer, l'expérimenter, l'adapter, la modifier, la perfectionner. En ce qui me concerne, un certain recul sera nécessaire pour mettre en évidence les problèmes rencontrés, les analyser et élaborer des cheminements pour les résoudre. Pouvoir partager ses idées, évoquer ses doutes, entendre des critiques, être au sein d'un groupe qui partage les mêmes préoccupations concernant les contenus d'apprentissages,

⁴⁰ Voir en annexe V l'emploi du temps de la classe.

les recherches de nouvelles pratiques et « par là, le devenir social, personnel des élèves »⁴¹ aiderait à ce travail de réflexion, indispensable pour continuer dans cette voie et le faire progresser. Un tel travail d'équipe n'est, cependant, pas toujours possible en raison des contraintes qu'il engendre.

⁴¹ Groupe EVA. Op.cit. p.7.

CONCLUSION

Faire de l'acte d'écrire un travail plaisant, valorisant, permettant toutes les innovations et initiatives personnelles et non plus une tâche purement scolaire, obligatoire et donc souvent fastidieuse, est un chemin dans les méandres duquel chaque voyageur ne progresse qu'avec lenteur et dont le parcours nécessite des haltes nombreuses.

J'ai tenté de montrer, au cours de ce travail, que les situations d'écriture proposées aux élèves devaient tendre à une double finalité : créer un champ de plaisir intense et partagé par tous et déboucher parallèlement sur l'acquisition ou la consolidation de savoirs notionnels.

Dans ce véritable apprentissage de l'écrit, l'enseignant joue un rôle déterminant en instaurant dans son groupe classe un climat d'écoute, de bienveillance et de confiance et simultanément un haut niveau d'exigence et de rigueur. Par ses choix, il permet à l'élève de se confronter à des tâches complexes qui le déstabiliseront peut-être mais d'où il sortira grandi ; par son action, il l'aide à surmonter ces situations inconfortables de doute et d'appréhension en lui permettant d'analyser ce qu'il sait faire et ce qu'il devra savoir faire. Dans cette quête des savoirs, le maître est l'instigateur, l'élève le conquérant !

Que d'efforts, que d'investissement pour les acteurs d'une telle entreprise, mais aussi que de plaisirs et de satisfactions !

Désormais, il me semble indispensable de poursuivre ma réflexion et mes investigations dans cette voie qui m'apparaît, en plus, comme une réponse appropriée à l'hétérogénéité de nos élèves et à leurs difficultés.

Au terme de ce travail, loin d'être, lui aussi, "un produit fini", et qui n'a pour modeste ambition que d'apporter un témoignage d'expériences enrichissantes, je souhaite simplement donner aux jeunes enseignants l'envie de considérer l'écriture comme une activité porteuse de dynamisme dans tous les apprentissages et de les inciter à tenter l'aventure.

Qu'ils sachent alors que les transformations ne se font pas de façon miraculeuse et que si "apprendre à écrire" est, pour les élèves, une compétence qui se construit dans la durée sans limite de savoir-faire, "apprendre à enseigner l'écriture" l'est tout autant.

Ne pas figer sa pratique, se remettre en cause dans ses actions et ses représentations, s'autoriser le tâtonnement, et rester curieux, voilà les atouts essentiels pour permettre à

chacun d'entre nous, enseignants débutants ou déjà expérimentés, de progresser, d'évoluer de se transformer et d'opérer des choix didactiques responsables et constructifs puis de les assumer.

Et quand le doute arrivera, quand le découragement gagnera ou tout simplement quand surviendra une baisse d'énergie, acceptons que, parfois, une légère dissonance s'installe entre ce que l'on fait et ce qu'on sait avoir dit ou écrit ! Car, un chemin qui se grimpe avec lenteur se redescend parfois pour être remonté ensuite... plus vite, plus loin, plus haut !

Annexes

Annexe I : Idées de jeux d'écriture

Annexe II : Exemple de démarche de travail oral

Annexe III : Chants du spectacle et exemples de textes réalisés

Annexe IV : Travail mené en atelier d'écriture avec Paul BADIN

Annexe V : Trame de préparation de l'enseignant

Annexe VI : Emploi du temps de la classe

ANNEXE I

Idées de jeux d'écriture

* Ecrire une comptine à bouts rimés (dominante phonétique) ; cette contrainte phonétique pourra être croisée avec une exigence sur le plan du sens et/ou la structure.

* Les calligrammes : mettre en forme visuelle un mot ou un texte. Le jeu consiste à établir un lien entre le sens et la forme graphique.

* Le cadavre exquis : C'est un jeu d'écriture collectif où les enfants à tour de rôle écrivent en respectant la même contrainte de départ (exemple : faire des phrases avec : groupe sujet avec complément du nom et proposition subordonnée relative.+groupe verbal+groupe complément circonstanciel ou faire un jeu de questions-réponses avec pourquoi-comment), sur la même feuille mais sans savoir ce qu'a écrit le camarade précédent.

Il y a, parfois, au dépliage de la feuille, des alliances particulièrement réussies qui peuvent amener les enfants à infléchir le cours des choses et à retravailler, aménager une partie du jeu pour aboutir à un texte.

* Le lipogramme : Ecrire un texte ou réécrire un texte donné en s'interdisant d'utiliser une lettre de l'alphabet.

Ce travail permet de ne pas employer les mots du quotidien, mais plutôt d'inventer une autre façon de dire les choses de manière plus élégante. L'utilisation du dictionnaire des synonymes est recommandée.

* Les mots tordus : Inventer ou réécrire un texte en déformant les mots de leur usage normal. Pour cela, il faut jouer avec les mots qui ont presque le même son (château/chapeau...) ou les homophones (coup/cou, mots/maux...).

* Les mots-valises : Ce sont des mots fabriqués en collant deux mots différents : "motordu" (mot+tordu), "horizondelle" (horizon+hirondelle)... On peut proposer aux enfants d'écrire des définitions de ces mots inventés.

* L'acrostiche : Il s'agit de dissimuler un mot dans un texte dont le sens est en rapport avec ce mot.

* Trouver des palindromes : Ce sont des mots que l'on peut lire dans les deux sens : rêver, Anna, Laval...

* Ecrire un texte ou une chanson courte (à chanter sur un air connu) avec des expressions dans lesquelles il y a des nombres : 1 pour tous, tous pour 1 / se mettre sur son 31 / avoir le moral à 0 / voir 36 chandelles...(on peut trouver également des mots du type : un 9 de poule, une 8tre,...)

* Les anagrammes : Ils amènent à voir dans un mot un autre mot (ancre→nacre, neige→génie).

Cette liste n'est qu'indicative et on trouvera dans tous les livres scolaires des quantités de propositions de ce type.

ANNEXE II

Exemple de démarche de travail oral

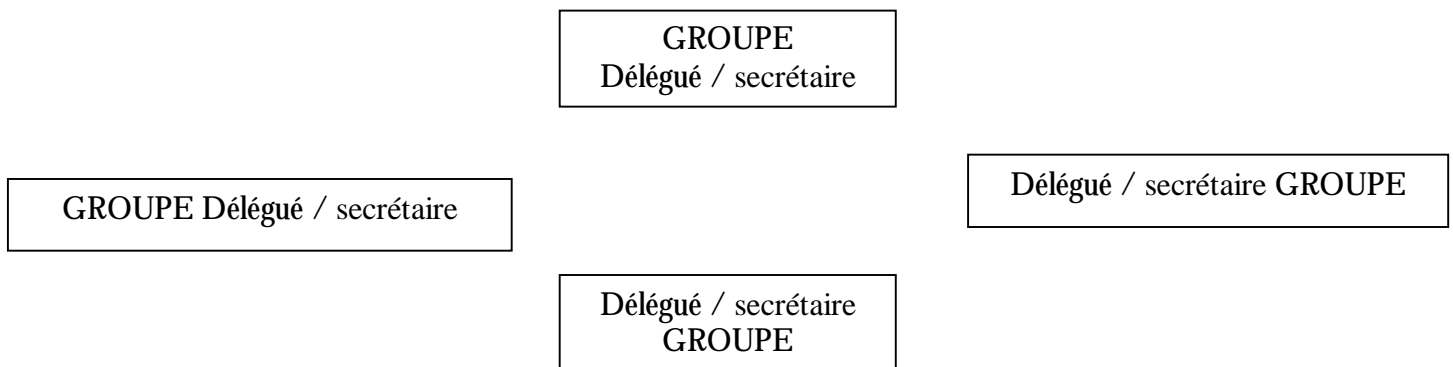
Objectif : Favoriser la participation orale de tous les élèves de la classe.

Organisation de la classe :

La classe est divisée en quatre groupes. Dans chaque groupe un rapporteur, qui parlera au nom du groupe et un secrétaire qui notera les arguments, les idées de chacun.

Déroulement de l'activité :

- 1- Le texte est écrit au tableau.
- 2- Chaque groupe échange séparément. Le secrétaire prend note des propositions. Le délégué écoute.
- 3- Au bout d'un temps donné (10 minutes environ), les groupes se présentent face à face selon la disposition ci-dessous :



4- Les délégués, aidés par les secrétaires, proposent les suggestions et arguments de leur groupe, qui peuvent être écrits au tableau par l'enseignant.

5- Pour finir, les secrétaires proposent un résumé de ce qui mérite d'être retenu du débat (ce qui peut donner lieu à une trace écrite).

Evaluation :

Dans ce contexte, le maître est, en général, observateur. Il peut sous forme d'un tableau noter (oui/non/un peu/domine...) les participations des élèves lors de la première partie puis par une notation (A/B/C) décroissante celle du délégué et du secrétaire dans la deuxième partie. Il pourra, bien évidemment, si nécessaire, ajouter le mot de la fin. Dans ce cas, au niveau de la trace écrite, il faudra qu'apparaisse clairement la part du maître dans le débat.

Ce type de travail peut aussi s'organiser à partir d'une image, d'une petite phrase du jour, ou servir à la mise en place de débats de vie de classe, de citoyenneté (pour ou contre) ou encore à la mise en forme de certains travaux collectifs de la classe (ex : compte rendu de visite).

ANNEXE III

Chants du spectacle et exemples de quelques textes réalisés

Poème de présentation 1 : « Tant de temps » de Philippe SOUPAULT

Poème 2 : « Des enfants sages... »

Danse 1 : Jazz

Poème 3 : « Le temps d'écouter les xylophones. »

Chant : « Le Revenant » Charles Trenet

Danse 2 : Charleston

Poème 4 : « Au pays d'Aragon »

Chant : « La tactique du gendarme » de Bourvil, Lionel, Lorin

Chant : « Aragon et Castille » de Bobby Lapointe

Poème 5 : « Monsieur Daniel »

Chant : « La leçon de Twist » de Gérard, Morisse, Mengozzi

Chant : « C'est la Vie » d'Eddy Mitchell

Poème 6 : « La guerre savoure tous les malheurs »

Chant : « Non, non rien n'a changé » de F. Bernheim, J. Néro, Les Poppys

Texte : Description géographique (enregistrée)

Chant : « San Francisco » de Maxime Le Forestier

Danse 3: Disco

Poème 7 : « Je rappe, tu rappes, nous rapons »

Poème 8 : « Villes... »

Chant : « Monopolis » de Michel Berger

Voici quelques textes réalisés :

Au pays d'Aragon
Il y a des dragons
Faites attention
Pas de discussion

Au pays de Castille
Il y a des chenilles
La tactique
Est diabolique

Allez, allez
Circulez
Moi , je préfère
Faire des affaires

Sans faire de casse
Passez chez le marchand de glace
Soldes, réductions
Ca y est c'est bon

Ne jouez pas à pile ou face
Choisissez vite votre glace
Dans ce bazar tout est bizarre

A la vanille, c'est pour Camille
Au chocolat pour Nicolas
Mais le tic-tac
Met tout en vrac

C'est le gendarme
Qui sonne l'alarme
Ecoutez donc
Tout ce vacarme.

Villes
Villes où rien n'est facile
Villes d'ignorance et d'indifférence
Villes d'espoir et de désespoir
Villes de folies
Villes de tous les bruits
Villes de gratte-ciel
Villes de toutes les merveilles
Villes du passé
Villes d'aujourd'hui

Villes de demain, que serez-vous ?

Monsieur Daniel
M'a donné une leçon de twist.
Monsieur Eddy
M'a donné une leçon de rock.
De leur guitare électrique
Ils ont sorti rythmes et mélodies,
Puis ils ont dit : « réveillez votre corps » !
Claquez des doigts
Frappez des pieds
Lancez jambe droite
Lancez jambe gauche
Tournez à droite
Tournez à gauche
A deux, à trois
Passez dessus
Passez dessous
Croisez, sautez puis pivotez

« Voilà c'est ça, oui comme ça, vous l'avez ! »

« Vous dansiez ?
J'en suis fort aise :
Eh bien, chantez maintenant ! »

La guerre savoure tous les bonheurs,
ignore tous les bonheurs
La guerre crache le feu,
détruit tout le ciel bleu

Guerres du Nord, guerres du Sud,
Guerre froide et Grande guerre

Porteuses de terreur,
porteuses de douleurs
disparaissez !

Paix, repeins la Terre
des couleurs de l'arc-en-ciel
échange nos peurs pour un monde merveilleux
installe le bonheur pour l'éternité
raconte aux enfants le droit de sourire.

ANNEXE IV

Intervention de Paul BADIN

Cet après- midi là, nous avons travaillé à partir d'extraits d'un livre de Sei SHÔNAGON, *Notes de chevet* (Gallimard, Connaissance de l'Orient, 1966.)

Sei Shônagon vivait à la cour de la princesse Sodako, au Japon, au Xème siècle. Chaque soir, elle écrivait ce qui s'était passé dans sa journée. Ce journal s'intitule « Notes de chevet ». Cette dame a très vite compris que le grand Bonheur n'existe pas mais que les petits bonheurs peuvent se collectionner. Le Bonheur est fait d'une succession de petits bonheurs, encore faut-il les trouver. Son livre est fait de listes où elle présente ses choix : j'aime , je n'aime pas... , choses élégantes.... , choses qui font peur... et ce faisant, elle parle d'elle-même. A travers ces listes on devine sa vie, sa personnalité et sa place dans le monde. Elle n'aime pas la vie de cour, elle n'aime pas l'empereur, elle aime les oiseaux et les plantes. C'est une des premières fois dans le monde où une femme ose écrire tout cela. Elle nous est très proche et pourtant c'est un extraordinaire voyage dans le temps (1000 ans) et l'espace (le Japon).

- Voici quelques lectures faites aux enfants :

CHOSSES ELEGANTES

Sur un gilet violet clair, une veste blanche.
Les petits des canards.
Dans un bol de métal neuf, on a mis du sirop de liane, avec de la glace pilée.
Un rosaire en cristal de roche.
De la neige tombée sur les fleurs des glycines et des pruniers.
Un très joli bébé qui mange des fraises.

CHOSSES QUI ONT UN ASPECT SALE

L'envers d'une broderie.
L'intérieur de l'oreille d'un chat.
Une foule de rats, dont le poil n'est pas encore poussé, qui sortent du nid tout grouillants.
Les points des coutures, à l'envers d'un vêtement de fourrure qu'on n'a pas encore doublé.
Quand il fait sombre dans un endroit qui ne semble pas particulièrement propre.
Une femme qui n'est pas très jolie, et qui a une foule d'enfants, dont elle prend soin.
Lorsqu'une femme qu'il n'aime pas très profondément tombe malade et languit longtemps, un homme, en son cœur, doit s'en sentir dégoûté.

CHOSSES QUI FONT BATTRE LE COEUR

Des moineaux qui nourrissent leurs petits.
Passer devant un endroit où l'on fait jouer des petits enfants.
Se coucher seule dans une chambre délicieusement parfumé d'encens.
S'apercevoir que son miroir de Chine est un peu terni.
Un bel homme, arrêtant sa voiture, dit quelques mots pour annoncer sa visite.

Se laver les cheveux, faire sa toilette, et mettre des habits tout embaumés de parfum. Même quand personne ne vous voit, on se sent heureuse, au fond du cœur.
Une nuit où l'on attend quelqu'un. Tout à coup, on est surpris par le bruit de l'averse que le vent jette contre la maison.

- Les enfants sont invités alors à choisir un titre, à partir de ceux proposés par Seï Shonagon ou d'autres que l'on aura trouvé collectivement (choses qui me plaisent à l'école cette année, choses que j'aimerais dire à la maîtresse, choses que j'aime faire en récréation, choses que j'aimerais faire pendant les vacances...), et, ensuite, à recenser des « choses » qui se rangent dans cette rubrique. Ce faisant, ils tracent leur portrait. Les élèves peuvent (s'ils le souhaitent) lire leur production ;
- Dans un deuxième temps, on leur a proposé d'écrire "à la manière de" sur leur quartier.

Choses que j'aimerais changer dans mon quartier
 que j'aime dans mon quartier
 que je déteste dans mon quartier
 que l'on pourrait améliorer...

- Ces textes, que nous allons retravailler en classe, donneront lieu à deux travaux : des pages personnelles, et des pages collectives sur le thème du quartier.

ANNEXE V

Trame de préparation de l'enseignant

TYPE DE TEXTE MIS EN CHANTIER DANS LA CLASSE	
1. REPRESENTATION PREALABLE QUE JE ME FAIS :	
• De la situation de communication : les paramètres déterminants	
Destinataire (statut : à parité ou non) Enonciateur (à quel titre ?)	
But	
Enjeu	
Objet précis de la communication (référent)	
• Du produit fini :	
Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	
Allure générale du texte	
Choix du matériel : Supports possibles Outils scripteurs possibles Coût financier (éventuellement)	
2. LES CARACTERISTIQUES DU TEXTE QUE JE PREVOIS :	
• Structure d'ensemble (superstructure) :	
Schéma typologique ou silhouette	Organisation interne
• Linguistique du texte :	
Fonctions dominantes organisatrices du langage	
Choix pertinents pour ce type de texte : - énonciation (personnes, espace/temps) - système des temps - lexique	
Cohérence à rechercher : - marques d'énonciation - adverbes et temps - substituts (anaphoriques) - connecteurs	
• Linguistique de la phrase (dans ses aspects les plus fréquents pour ce type de	
3. ACTIVITES DE SYSTEMATISATION METALINGUISTIQUES , envisagées dès la préparation ou retenues après analyse des « premiers jets » des enfants	

ANNEXE VI

Emploi du temps de la classe

EMPLOI DU TEMPS

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENSDI	SABEDI	
8h45	<i>Accueil</i>		<i>Accueil</i>		<i>Accueil</i>	
9h00	Correction des cahiers Présentation du parcours Leçon sur une notion G, O, C.	Production de textes Parcours – Ateliers : art plast, info, ou autre.	Production de textes Parcours – Ateliers	Production de textes Parcours - Ateliers	Préparation du travail d'écriture *** (selon semaine)	
10h00						Calcul mental rapide
10h20	<i>Récréation</i>		<i>Récréation</i>		<i>Récréation</i>	
10h40	Géométrie	Anglais	Numération	Techniques opératoires	E. P. S.	
11h45	<i>Repas du midi</i>				<i>Repas du midi</i>	
13h45	Géographie	Lecture suivie		Lecture suivie	Histoire	
14h30		E. P. S.				Anglais
15h20	Résolution de problèmes	Sciences / Techno (Azurèle)				
15h40	<i>Récréation</i>		<i>Récréation</i>			
16h45	Préparation de dictée et d'étiquettes Gr 1 Remédiation Français Gr 2	Dictée Gr 2 ELCO Remédiation Français Gr 1	Musique	Remédiation Maths et/ou Français		

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRY, Christiane et MOLINIER, Christine. *Un pinceau pour le dire*. SEDRAP 1988.
- BESSE, Jean-Marie et L'ACLE. *Regarde comme j'écris !* Magnard, 2000. ISBN 2-210-719-836
- CHARMEUX, Eveline. *L'écriture à l'école*. Cedic, 1983. ISBN 2-7124-1020-3.
- DELVAL, Jacques, HUVIER, Brigitte et RIOULT, Jacqueline. *Partenariat écrivain/enseignant au cycle 3*. Nathan pédagogie, 1997. ISBN 2-09-177892-3.
- Groupe EVA. *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette Education, 1991. ISBN 2-01-018535-8.
- Groupe de recherche d'Ecouen, coordination JOLIBERT, Josette. *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette Livre, 1994. ISBN 2-01-6170350-6.
- JEAN, Georges. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman, 1978. ISBN 2-203-20219.
- LE COADOU, Lilyane. *Lire et Ecrire au cycle3 : « De la recherche à l'application »*, CRDP des Pays de la Loire, 1997. ISBN 2-903765-06-5.
- MAS, Maurice (dir.) *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP, 1991, Département « Didactiques des disciplines ». ISBN 2-7342-0308-3.
- SIMONARD, Marie-Noëlle et LACOSTE, Nicolas. *LIRE/ECRIRE aux cycles 2&3 et en sixième*. Les Dossiers du Cepec Lyon [ISSN 022-349 X], 1994, N°44. ISBN 2-907756-49-4.
- SIMONARD, Marie-Noëlle (collectif). *LIRE/ECRIRE des histoires en CE-CM-6^{ème}*. Les Dossiers du Cepec Lyon [ISSN 022-349 X], 1994, N°46. ISBN 2-907756-50-8.
- STECKIEWIEZ, J.P. *Activités pratiques à l'école ; Maîtriser l'expression écrite au CM*. Hachette Classiques, 1987. ISBN 2-01-012354-9.
- TISET, Carole et LEON, Renée. *Enseigner le français à l'école*. Hachette Education, 1992. ISBN 2-01-019157-9.
- VIRTON, Emmanuel et DELOBEL, André. *Travailler avec des écrivains*. Hachette Education, 1995. (Collection Didactique Pédagogie pour demain). ISBN 2-01-170399-9.

Cahiers pédagogiques, novembre-décembre 2000, n° 388-389, Ecrire pour apprendre. ISSN 008-042 X.

Cahiers pédagogiques, décembre 1996, n° 349, Un peu plus d'imagination. ISSN 008-042 X.

France. Ministère de l'éducation nationale. *La maîtrise de la langue à l'école*. CNDP, 1992. ISBN 2-01-020175-2

France. Ministère de l'éducation nationale. *Programmes de l'école primaire*. CNDP, 1995. ISBN 2-01-115836-2.

France. Ministère de l'éducation nationale. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes*. CNDP, 2002. ISBN éd.CNDP 2-240-00-802-4.

France. Ministère de l'éducation nationale. *Le plan pour les arts et la culture à l'école*. CNDP, 2001. ISBN 2-240-00734-6.

CHADUC, Marie-Thérèse, De MECQUENEM Isabelle et LARRALDE, Philippe. *Les Grandes Notions de Pédagogie*. Armand Colin, Bordas, 1999, Paris. ISBN 2-200-28945-6.

DANVERS, Francis. *700 MOTS-CLEFS pour l'éducation*. Presse Universitaire de Lille, 1994. ISBN 2-85939-472-9.