

L'ÉCRITURE ENSEIGNÉE

Yvanne CHENOUF

Sur quelles bases évaluer des stagiaires d'IUFM, en français, à la sortie d'une année de formation (PE2)? L'écart est si grand entre ce qui est proposé dans les cours (où l'accent est mis sur l'articulation entre technique et productions, différenciation, acculturation...) et ce qu'on voit dans les classes où le débutant se raccroche peu ou prou à ses souvenirs d'écolier, tenté par Internet (prodigue en « idées de séquences ») et secouru par les manuels (vus comme le mode d'emploi des programmes). Exiger, comme épreuve d'évaluation, une séquence (découpée en séances) risque de valider les réflexes, de légitimer la solitude du maître, la segmentation des enseignements. Comment profiter de cette épreuve pour réfléchir ensemble à la qualité de la formation reçue à l'IUFM, ce qu'elle a globalement transmis ? En charge de deux groupes de PE2, qui n'avaient pas travaillé ensemble mais avaient subi la même formatrice, j'ai proposé une épreuve commune où repenser ensemble les savoirs afin de s'inscrire en tant qu'équipiers dans les futures affectations.

Les programmes préconisent : « À la fin du cycle 2, chaque enfant, après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte d'une dizaine de lignes (texte narratif ou texte explicatif) ». J'ai donc formulé ainsi l'épreuve : « Comment s'y prendre, quelles conditions installer, pour qu'un enfant, qui arrive en GS sans savoir écrire, sorte de CE1 en pouvant produire 10 lignes ? En sortant de l'IUFM, vous devez posséder davantage d'informations théoriques que la majorité de vos collègues qui sont « sur le terrain ». Comment interviendrez-vous dans votre premier conseil de cycle sur cette question ? »

Nous avons parlé de cette épreuve à la rentrée de Toussaint avec l'ambition d'en affiner, au cours de l'année, les modalités. Un document individuel (d'une dizaine de pages) devait être rendu pour le 15 mai. Au fur et à mesure de la réception des travaux, j'envoyais

des bilans intermédiaires que je révisais régulièrement. Ainsi les « retardataires » ou les indécis pouvaient-ils s'inspirer des propositions des autres, ceux qui s'étaient « hâtés » ayant toujours la possibilité de reprendre leur version pour l'améliorer jusqu'à la date butoir. J'espérais créer une réflexion collective autour d'une épreuve individuelle et voir comment chacun s'était emparé d'une année de formation dans l'alternance des cours et des stages.

Le bilan final (construit autour des citations des stagiaires) faisait une trentaine de pages. J'ai rendu ensuite une synthèse d'une quinzaine de pages « anonymes » en regroupant les idées autour de références livresques (plus générales et plus faciles à retrouver), en procédant à quelques ajustements, en ouvrant des pistes insuffisamment explorées dans l'année. Cette évaluation, qui était aussi la mienne, donne une image de ce que qu'une année de formation, avec des individus donnés, dans un lieu donné, une époque donnée, à partir de programmes donnés, brasse comme informations et questions. On n'évalue pas les membres d'un groupe indépendamment du fonctionnement de ce groupe. Cette idée fera-t-elle son chemin chez les nouveaux titulaires souvent disséminés dans les classes les plus difficiles d'un département dit « sensible », comme le sont tous les écorchés ?

1. Quand les citations ne sont pas référencées, elles proviennent des travaux des stagiaires.

Voici donc, remanié pour les circonstances, un état forcément subjectif de ce que recouvre une formation d'enseignants de producteurs de textes.¹

Quadrature du cercle

Les premiers envois, plutôt narratifs, avaient du mal à planifier la réflexion : s'attachant à développer quelques grands projets (écriture de contes, d'un journal, mise en place d'une correspondance scolaire...), ils tentaient d'en découper la globalité en éléments disciplinaires pour « faire » programme. L'effet catalogue était assuré. Au début, surtout sur des postes transitoires (chaque professeur stagiaire est en stage filé, un jour par semaine dans la même classe, hormis les deux périodes de stages en responsabilité de trois semaines chacun) on privilégie les entreprises gratifiantes, celles qui unissent le maître et ses élèves autour d'une entreprise : publier des contes, animer une BCD, créer un musée, réaliser un journal... Écrire prend alors tout son sens : produire pour les autres, attendre en retour, partager, s'inscrire dans un réseau d'individus ayant des références communes et un semblable désir

d'agir. « *Écrire n'est pas un but, c'est un moyen de rentrer en communication avec autrui, de rencontrer l'autre au travers d'un texte, de transmettre et recevoir un message.* ». Mais comment, dans ces situations globales, garantir la participation de tous, établir un apprentissage qui, comme tout apprentissage, nécessite automatismes et variété ? « *L'art d'écrire est avant tout se faire comprendre.* » (Delacroix), « *Pour écrire vite, il faut avoir beaucoup pensé.* » (Baudelaire), « *L'écriture, c'est du dessin noué autrement.* » (Cocteau). Ce n'est pas par hasard que les citations privilégient la communication, la réflexivité, l'esthétisme, même si c'est au détriment des références pédagogiques. L'écriture est encore liée au talent, au désir, hors des mécanismes obligés : « *Il n'y a pas si longtemps et sûrement encore maintenant, l'acte d'écrire était/est vécu dans la douleur et les larmes des souvenirs de notre enfance : coups de règles, pages arrachées, langues tirées, appliquées sur le modèle à copier entre les lignes... stress des parents.* ». Enseigner c'est faire avec sa mémoire d'élève et la fiction a des vertus consolantes.

Complexité d'un acte laborieux, voire douloureux, inégalement distribué requérant pourtant quatre actions seulement : ajouter, enlever, remplacer, déplacer (lettres, mots...)². Polysémie du verbe (*graphier, rédiger*), obscurité du texte à venir (*dessin noué autrement*) et du destinataire (*se faire comprendre*), longueur du travail (*recherches, réécritures*), orthographe, rôle conjoint de scripteur et de critique (*évaluer son propre texte*) : comment enseigner ce qui échappe à sa propre analyse ? La rédaction restait difficile pour les professeurs stagiaires, ses mécanismes obscurs. Derrière

2. Voir le site de l'Institut des Textes et Manuscrits : www.item.ens.fr

3. Jean FOUCAMBERT,

toute évaluation, se tiennent les attentes de l'évaluateur. Les miennes étaient : nature de l'écrit, complexité des situations, enjeux des entraînements, prise en compte des conditions sociales et scolaires d'un apprentissage collectif et individuel, évaluation des productions des élèves et du sens de cette activité dans l'école. « *Écrire, c'est utiliser un langage pour chercher ce que les autres langages ne permettent pas de concevoir. Il faut donc multiplier les situations où s'expérimente autre chose qu'un encodage de ce qui se conçoit ou se transmet à l'oral.* »³. Le bien écrire ne venait pas du bien dire ? On se le répétait, comme pour s'en convaincre : « *Il faut distinguer l'aptitude à concevoir des textes et l'aptitude à transcrire le langage oral selon des normes graphiques et orthographiques* », « *Les élèves doivent prendre*

conscience que l'écrit n'est pas la transcription directe de l'oral. ». Au cours des bilans d'étapes, témoignages et professions de foi cédèrent la place à des listes, des tableaux, des organigrammes : l'expérience se charpentait.

État des savoirs

Nous possédions un référentiel commun (cours, lectures, programmes) et chacun disposait de ses propres savoirs, son rapport à l'écriture et ses expériences de stage. Une grille⁴ nous a servi de cadre (« lire pour s'informer, prescrire

4. Claudette ORIOL-BOYER, Les Actes de Lecture n°20

pour communiquer, écrire pour se familiariser avec la langue et en comprendre les règles, relire pour contrôler, vérifier afin d'être compris et de se comprendre. ») tandis que l'écriture scolaire avait été mise en perspective (« *L'homme taille des outils de pierre depuis un million d'années, alors qu'il n'écrit que depuis près de 6 000 ans, c'est impressionnant !* » (...) « *L'écriture permet de traverser toute l'histoire des hommes, de comparer les cultures.* », « *Ce qui nous distingue des animaux ne réside pas seulement, ou pas du tout, dans notre capacité à tenir un « outil scripteur » quelconque. Écrire ne revient pas à tracer des lettres. Que serait l'écrit sans la conceptualisation de nos idées ?* ». Une fois « *considérée comme un élément fondamental de la socialisation des individus* », l'écriture, celle qui « *humanise les enfants car elle leur permet de prendre conscience de leur identité et leur permet aussi d'accomplir les actes sociaux indispensables.* », pouvait se repositionner en classe avec un objectif majeur : « *rendre les enfants capables de maîtriser l'écrit, dans la diversité de ses usages et de ses formes.* ». Diversité d'usages et de formes. Tout y était.

État des pratiques

Comment passer de séquences éparées à une politique d'écriture ? Certains ont travaillé les objectifs, d'autres les actions, d'autres ont distingué (puis réassocié) calendrier d'actions, parcours de lectures et programme d'entraînement. Chacun essayait de tout tenir, successivement (technique puis contenu ou inversement) ou simultanément : « *Je détaillerai chaque niveau un par un malgré leur relation et leur évolution communes et progressives.* ». D'abord rares, les éléments para textuels (notes de bas de pages, bibliographies, sommaires...) se généralisèrent, rompant avec la linéarité

du récit, le catalogue d'idées. Les documents, dont la taille augmentait, spéculaient sur la pratique future.

Un premier tableau (*tableau 1*) a permis de penser, en termes de fréquence, l'articulation entre types de textes (affiche, article, compte-rendu, conte, lettre...), types d'écrits (argumentatif, descriptif, explicatif, narratif, prescriptif, rhétorique...) et types de supports (album/livre, blog, cahier, carnet, journal...).

Visualiser, *avec les élèves*, les attributions spécifiques des supports permet de se représenter le texte en tant que forme agissante. Quelle différence entre un blog et un journal,

un cahier et un carnet, le tableau/l'ardoise et la feuille, l'ordinateur ? Fonctions d'exploration, de conservation, de brouillon, de mise au propre, usage intime, individuel ou collectif, appelant des formes écrites hétérogènes ou homogènes, aux tailles et aux fréquences inégales, dont le sens s'altère avec les outils (feutre, crayons stylo, clavier...). Les espaces d'écriture influent les productions qui réagissent à leur contact. Mieux vaut le savoir.

Confrontés à la nécessité de trouver des logiques, les rédacteurs ont réfléchi à faire entrer leur expérience dans des cohérences globales et par niveaux. (*tableau 2*)

<i>tableau 1</i>	Articles	Comptes-rendus	Anthologie / Conte / Doc. / Récit	Exercices / Corrections	Lettres	Listes / Tableaux	Notes
Album, Livre / Publication collective (Annuel, Trimestriel)			■				
Blog / Publication collective / (Quotidien)	■	■	■			■	■
Cahier / Entraînement personnel (Quotidien)		■	■	■		■	■
Carnet / Commentaires (Rythme personnel)						■	■
Feuille / Brouillons (Quotidien)	■	■	■	■	■	■	■
Journal / Hebdo, mensuel...	■	■	■			■	
Ordinateur / Entraînement, recherche, rédaction (Quotidien)	■	■	■	■	■	■	■
Tableau, ardoise (Quotidien)				■		■	■

<i>tableau 2</i>			
Niveau(x) d'intervention	GS : Transformations	CP : Listes	CE1 : Créations originales
Le texte, les textes <i>Dictée ou commande à l'adulte, textes à trous à compléter, remises en ordre...</i>	Transformations au niveau des personnages, du début, de la fin... Parodies...	Inventaires poétiques, portraits, descriptions exhaustives...	Affiches, comptes-rendus d'observation, explication d'un phénomène, histoire, lettre, etc. Organisation sur la page.
La phrase, les phrases <i>Copie, étiquettes, phrases à compléter...</i>	Faire grossir, maigrir une phrase, la faire varier en fonction du temps, du nombre, la détourner...	Énumérations, recherche de rimes,	Travail sur la mise en page, la typographie, le choix des caractères...
Le mot, les mots <i>Copie, étiquettes, classements, graphies...</i>	Détournement, déclinaison (genre, nombre...), mots de la même famille...	Répertoires, dictionnaires de synonymes, d'antonymes, recherche d'homonymes	Écrire un texte avec les aspects idéels et matériels des mots...

En GS, on s'appuie sur la modification d'un matériel existant pour ne pas avoir à gérer tous les paramètres tout en gardant la complexité comme unité de base. Au CP, l'inventaire permet de sérier les problèmes : « *ce qu'on va écrire, on l'a fait [ou on le sait], c'est avéré par notre existence même (...)* Chacun dispose de ce matériau, énorme, riche, dont le mot même d'inventaire suppose la préexistence. [...] *La simple coupe, d'un item à l'autre de l'inventaire, fait que la phrase ne s'interroge pas sur ce qui la précède et ce qui la suit (...)* chaque phrase dispose d'un poids et d'une force organique à partir desquels elle s'organise avec les autres pour former un récit. (...) *une matière phrase qui se constitue comme texte par son montage empirique depuis ses forces organiques, et non par la rhétorique de ses liaisons.* »⁵. Moins de risque de reproduire les formes syntaxiques de l'oral. Au CE1, on investit la pagé, on mentalise le texte, son mouvement sur une feuille : « *Le seul pliage en neuf cases d'une grande feuille A3 va générer qu'on n'abordera plus l'écriture comme linéaire, mais comme investigation d'une surface.* » ?⁶ Chaque case contient une idée. Quand toutes sont pleines, on rédige selon l'ordre chronologique ou non (choix des données pour leur importance). On raisonne « de façon incrémentielle ».

Dans l'exemple suivant (tableau 3), chaque niveau d'âge écrit le même genre de texte (recette, conte, compte-rendu) sur le trimestre. Mais les formes d'écriture sont différentes. La progression n'est pas dans le type d'écrit (ce qui supposerait qu'il y a des écrits plus faciles que d'autres) mais dans la diversité des attentes. La recette part de la liste (ingrédients, actions) en GS. Au CP, la recette comprend des verbes à la

première personne du singulier (langage en situation). En CE1, on opte pour l'infinitif (premier niveau de généralisation). Le conte provient d'une commande à l'adulte en GS, de transformations au CP, il se rédige avec des aides au CE1. Enfin, le compte-rendu emprunte les voies de la dictée à l'adulte en GS, de la commande à l'adulte au CP, de la rédaction à partir de notes en CE1. Langage d'évocation pour les deux premiers niveaux, interviews pour l'ultime niveau (intégration de points de vue...).

Ce qui compte, ce n'est pas seulement la justesse des propositions, c'est la pertinence de la réflexion. On voit que les rédacteurs cherchent à ne pas esquiver les contraintes réelles des textes, maintenant la notion de projet tout en veillant à des formes garantissant l'autonomie des élèves.

L'épreuve suggérerait des liens entre les élèves du cycle (s'écrire, se lire, se réécrire, se continuer, se transformer, s'admirer...). L'aide a été interactive :

● **échanges de services :** « *Une lettre des GS est arrivée. Ils veulent faire un musée d'école et demandent notre aide : plan du musée, commentaires des œuvres tapées sur ordinateur. Nous acceptons et nous leur écrivons pour participer aussi au musée. Ils envoient un cahier des charges détaillé.* ».

● **littérature comparée :** « *Il peut être intéressant de montrer au GS les travaux des plus « grands » afin qu'ils se rendent compte de ce qu'ils pourront faire plus tard.* », « *À quoi ressemblerait le texte des CE1 avec les contraintes de la GS ? Et inversement.* »

● **répartition des tâches :** pour le journal d'école, le cycle 1 illustre, le cycle 2 écrit les articles, le cycle 3 corrige et imprime. Mais le comité de rédaction est commun.

tableau 3

PROGRAMMATION TRIMESTRIELLE	GS	CP	CE1
DIVERSIFICATION DES ACTIVITÉS (NON EXCLUSIVES)	Écrire une recette (Liste des ingrédients, des actions)	Écrire un conte (Parodie : transformations successives)	Écrire un compte-rendu (seul ou en groupe à partir de notes)
	Écrire un conte (Commande à l'adulte)	Écrire un compte-rendu (Dictée à l'adulte)	Écrire une recette (Rédiger à l'infinitif, l'impératif)
	Écrire un compte-rendu (Dictée à l'adulte)	Écrire une recette (Dictée à l'adulte)	Écrire un conte (seul ou en groupe avec cahier des charges, prescription...)

5. François BON, Tous les mots sont adultes, Fayard, 2005, deuxième édition, pp.20-21

6. François BON, Tous les mots sont adultes, déjà cité, p.22

● **répertoire d'archétypes.** Les GS s'intéressent au loup, les CP à l'ogre, les CE1 aux sorcières et aux fées. Le tout est classé à la BCD.

L'organisation matérielle emboîte le pas des interclasses dans une dynamique d'école. Pour le journal : « *Il serait judicieux que les travaux soient remis sous délai : les GS la 1^{ère} semaine du mois, les CP la 2^{ème} semaine, les CE1 la 3^{ème} semaine afin que les cycles 3 aient le temps, en plus de leur travail personnel, de s'occuper de la mise en page. Le reste du temps, chaque classe s'affaire à trouver de nouveaux matériaux pour le journal prochain.* ». Certains vont plus loin, ouvrant des ateliers aux élèves, aux familles et aux intervenants extérieurs : « *chaque atelier sera le lieu de préparation d'un projet (journal, conte, BD, blog, site Internet, pièce de théâtre, correspondance...), avec un enseignant chargé de gérer les besoins de l'atelier et les besoins de formation des élèves. L'idée de ces ateliers (en dehors du fait de développer la capacité des élèves à produire un écrit) est de développer la coopération, l'entraide, le tutorat, la relation entre des élèves de différentes classes et entre les acteurs de l'école.* ». La continuité s'impose alors d'elle-même, rendue évidente par le cadre de travail : « *Mettre en place, de l'école maternelle jusqu'à la sortie de l'école élémentaire, un cahier sur lequel seraient collectées les traces des œuvres 'savourées' chaque année.* ».

Projets

L'idée du projet part d'une conception constructiviste de l'apprentissage qui considère que l'évolution des savoirs opère du tout vers ses composants. La pédagogie du projet consiste à faire rencontrer, pour la questionner, une réalité vivante et complexe (non simplifiée pour des enfants). Si apprendre c'est chercher à comprendre comment et pourquoi une complexité fonctionne, ce qui se pense à chaque instant et collectivement, ce n'est pas un état mais un mouvement : celui des réalités qui entrent en relation les unes avec les autres et se transforment. Apprendre c'est donc développer les opérations et les langages qui permettent d'abstraire et de modéliser, de se représenter la réalité, de se la représenter⁷. Des écrits interviennent : écrits de prévision et d'accompagnement (plan, brouillon, commentaire...), écrits de réflexion (révision, synthèse...), écrits de présentation.

Au service des projets collectifs (blog, BCD, théâtre...) et personnels (carnet de lectures, de sciences, anthologie...), l'écriture renouvelle les représentations du monde.

Sans destinataires précis (portraits, fins de récits...) ou pour des récepteurs identifiés (« *Que ce recueil d'histoires soit utilisé souvent et consultable librement par les enfants, lu comme d'autres albums.* »), les projets, parce qu'ils vont à l'extérieur, justifient les recherches techniques : « *ce blog permettra de mettre en ligne les moments de vie de la classe. Il pourra contenir des comptes-rendus de visite ou d'albums (avec photos), des diaporamas de productions d'arts visuels (avec ou sans commentaires), des fiches techniques. Les possibilités sont grandes.* ». Le texte quitte brillamment le statut d'exercice pour celui d'outil : « *L'objet-livre est promis à la publication : prêt inter-classes, inter-écoles, dépôt en BCD. Il pourra être lu de tous. Un tel avenir de l'écrit produit, déterminé dans le projet d'écriture, assure à « l'enfant-écrivain » une récompense de son effort, une valorisation de ses textes et un encouragement à écrire.*».

Le projet permet d'articuler l'individuel et le collectif. Il se nourrit d'éléments psychologiques (« *Certains élèves en difficulté peuvent se révéler dans la création artistique.* », « *Ceux qui le souhaitent, plus précisément ceux qui avaient été exclus de leur classe, pouvaient rédiger un petit texte permettant d'améliorer leur quotidien. J'ai fait réaliser « une affiche à secrets » grâce à laquelle ils partageaient leurs idées pour devenir meilleurs et se sentir mieux.* »). Le projet a aussi des inspirations 'sociologiques' dans un département réputé difficile : « *Dans nos classes composées d'élèves d'origines diverses, le musée doit être le point de départ d'une réflexion sur nos différences et nos similitudes.*», « *La France étant métissée, les élèves peuvent rechercher des contes du pays d'origine. Les lire permettra de connaître l'autre, l'étranger, afin de lutter dès le plus jeune âge contre toute forme d'intolérance, de xénophobie, d'intégrisme.* ». Parmi les productions, le journal est un projet aux atouts majeurs. Pédagogiquement, il permet de travailler des textes de factures diverses, psychologiquement, il prodigue de la fierté de voir son nom au bas des articles, socialement, il agit sur la formation du citoyen :

● « *Le journal permet de s'exprimer diffuser les pensées au-delà de son groupe d'amis, du mur de l'école, du quartier ou de la ville. Les élèves expérimentent ainsi un ensemble de fonctions langagières, cela leur permet de devenir des acteurs sociaux. Lms par*

7. Lire l'interview de Jean Foucambert dans Théo-Prat n°12, Technologie aux cycles 1 & 2, AFL, 2008, pp.7-9

plusieurs destinataires qui ne sont pas tous enfants comme eux, les élèves doivent soigner la syntaxe et le niveau de langue. ».

- « *Le journal est un objet social, un objet socialisant. Il permet de porter un regard sur l'école, de se faire connaître à l'extérieur, de se faire re-connaître, mais aussi de se connaître soi et ses camarades. »*,
- « *Le journal permet de développer opinions et critiques comme les journaux vendus dans le commerce reflètent des idées politiques. »*
- « *Ce journal ne serait néanmoins pas figé. On pourrait y voir intégrées des productions venant du quotidien extrascolaire de l'enfant. »*

Au début, les projets s'appuyaient beaucoup autour de la motivation : « *Enseignants, parents et enfants ont peur de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est important de mettre tout le monde en confiance en proposant des activités ludiques, instructives et motivantes. »*, « *Interpréter une pièce de théâtre est ludique et stimulant. Ce projet permet de régler le problème de la motivation. »*. Le projet était « à part » : « *Si dans le reste des apprentissages, le maître a une présence primordiale car c'est lui qui transmet le savoir, ici, son action doit rester régulatrice : gérer les temps de travail, jouer le rôle de secrétaire pour les plus jeunes, corriger la syntaxe et les fautes d'orthographe, mais en aucun cas conduire les élèves par quelque chemin que ce soit. »*. Peu à peu, les contraintes scolaires ont réinvesti le terrain : « *ménager un équilibre entre situation d'interaction sociale, de production littéraire et situation d'écrits de travail. »*, « *La grande latitude n'empêche pas un cadre défini, un travail de réflexion avant de se lancer dans l'aventure. »*.

La réflexion a majoritairement tourné autour des codes d'écriture, la création de textes canoniques et leurs détournements, les variations sur tous les genres :

- « *la production des élèves pourra comprendre descriptions, dialogues, lettres, recettes... des écrits sociaux avec des caractéristiques textuelles »*.
- « *créer un album interactif avec récits en randonnée utilisant des structures répétitives (accumulation, élimination, emboîtement...). À la suite d'un événement déséquilibré, le héros engage une quête et interpelle différents personnages. La chute fait le plus souvent fonction de bouquet final, de morale ou de pirouette. La régularité de la structure et la ritournelle répétitive sont rassurantes et favorisent la mémorisation. »*

Les projets ont donc généré des textes de fonction, de fonctionnement et de morphologies différentes donnant lieu à des activités décrochées de tris, de classements, de regroupements... Il n'est pas inutile de présenter (en l'adaptant) ce tableau (tableau 4) aux enfants.

L'écriture narrative est majoritaire (« *J'ai choisi le récit car il recèle suffisamment de variantes pour qu'on puisse le travailler longtemps sans que ce soit lassant pour les élèves. »*) même si les faveurs vont à la diversité des écrits « *pour maintenir l'enthousiasme. »*. Peu d'écritures scientifiques, hormis un blog « *pour illustrer, raconter, apprendre et transmettre les connaissances apprises au long du cycle 2. »*. Si la diversité des écrits est rare dans le temps productif (« *Les enfants sont là devant un réel projet où le classement de textes sera incontournable »*), elle gagne en intensité dans les temps réflexifs (« *faire prendre conscience aux enfants de la différence morphologique de certains*

tableau 4

argumentatif	descriptif	explicatif	injonctif	narratif	rhétorique
Convaincre, défendre son point de vue	Montrer, donner à voir	Faire comprendre	Donner des moyens d'agir	Raconter	Créer un effet esthétique, jouer avec la langue
Affiche Blog Journal Lettre...	Blog Compte-rendu Documentaire Guide touristique Journal Tableaux (mots, sons...)...	Affiche Blog Compte-rendu Documentaire Journal Lettre...	Affiche Règle de Jeu Mode d'emploi Recette Lettre...	Chanson Conte Théâtre BD Poèmes Portrait...	Récit Poème...

textes. »). Différence morphologique. On pense de plus en plus en termes de textes et des outils en matérialisent les formes : « *Le cahier d'expériences scientifiques où seront consignés expériences et projets, hypothèses et résultats. Le cahier des sorties de la classe rassemblant comptes rendus et images. L'album des recettes, le cahier des comptines et chansons, celui des lectures de la classe...* ».

Peu de professeurs stagiaires ont mentionné des écrits de travail comme s'ils n'étaient pas, ici, 'présentables' : « *D'autres outils pourront être créés par les élèves : tableau de phonèmes avec les mots étiquettes vus dans les textes, carnet alphabétique, lexiques (des actions, des émotions, objets, animaux...)* ».

Si la fréquentation des textes est prisee : tris et comparaisons de textes pour élucider les critères des genres, imitations pour s'appropriier les codes textuels, malles (de livres, de documents...) à condition qu'elles soient commentées, expositions sur un genre, un auteur, un procédé (l'archétype, le stéréotype, le cliché...), contextualisation des livres (liens avec l'actualité de la classe...).

Personne ne croit à la vertu de l'imprégnation pour bâtir une pratique d'écriture : « *écrire suppose d'avoir éclairci les principes de construction d'un texte* ». La curiosité livresque se construit, entre les offres de l'école et les ressources de la maison, sur la base de relectures, elles aussi programmées : « *Il est important de lire et de relire aux élèves les œuvres de façon à ce que s'inscrivent en eux les stéréotypes de genre et de forme. C'est de cette façon que se constitue le patrimoine culturel.* ». C'est aussi de cette façon que se forme un terreau d'écriture avec l'aide du carnet de lecteur, un outil de « pré-scription ».

La prescription

Prescrire (prae – pré/ scribe – écrire) : **écrire en tête**. Noter sur un carnet, une feuille, des mots, des idées, des provisions pour l'aventure de l'écriture. Pour n'être pas automatique, l'exercice est en bonne voie : « *Ce temps de recueillement et de recentrage sur soi pour mieux écrire doit être journalier. Prendre son cahier de lecteur quand une belle pensée vient à l'esprit ou pour noter quelque chose d'important doit être un réflexe. Lors des créations de poèmes, les élèves peuvent avoir une inspiration soudaine et le carnet devient le support pour « encrener » et ne pas oublier. On y écrit des listes, un mot isolé devient source d'inspirations* ». « *Ce cahier de mots*

ira dans les familles. Les parents peuvent alors, sur le même principe, faire découvrir des mots en rapport avec les vacances et les faire écrire pour que l'enfant les présente à la classe. ». L'objet est spécifié (carnet de mots ou de notes), ses fonctions différenciées : carnet de reporter, de visites, de voyages, carnets portatifs et mobiles allant du lecteur au scripteur. Carnets papier ou électroniques, intimes, publics/libres/supervisés : « *Ce carnet pourra être corrigé mais aucun mot ne sera rajouté ou imposé.* » (...) « *Le carnet restera strictement personnel, l'élève pourra également y noter des choses qui n'ont rien à voir avec le projet. Le but n'est pas de s'introduire dans leur intimité, mais de les pousser à s'exprimer le plus possible par écrit pour qu'ils apprécient ce geste.* ». (...) *L'enseignant ne vérifie le cahier que si l'enfant en fait la requête.* ». On sent bien que la tâche attend un soutien : « *Bien entendu il ne sera pas utilisé spontanément en début d'année mais au fur et à mesure de l'avancement de l'écriture et surtout du plaisir pris à écrire. Il est important de valoriser, voire de survaloriser la place, le statut et la valeur de toute activité de production individuelle d'autant plus si elle est spontanée puisqu'il s'agit d'essais permettant à l'élève de se rapprocher seul de la norme par le tâtonnement.* »

C'est dans cette étape (prescrire) que se réalise la rupture entre l'écrit et l'oral. Sans « provisions », sans repères graphiques où ancrer sa production, les élèves auront tendance à « jeter » sur le papier des formes préalablement réalisées mentalement. Les notes, les brouillons permettent de chercher le texte dans l'écrit : « *Les élèves doivent comprendre que lorsque l'écrivain écrit, il utilise des ingrédients qui existaient déjà précédemment et en fonction de ses penchants ou de ses objectifs, il fait des choix. La littérature est constituée de reprises, de réappropriations, de réécritures.* ». Comment prescrire-on et que prescrit-on ? L'opération est plutôt collective, à partir de lectures elles-mêmes collectives. On dégage des structures (conte, théâtre, journal...) qu'on affiche ou qu'on classe (recueils collectifs ou individuels) pour les réutiliser. On fait des collections de mots, de tournures, de trames inductrices. On aboutit à des documents publics « *listing d'ogres, répertoires de lieux, books de types de personnages...* ». Ces stocks sont alors retravaillés : « *Écrire ces mots au tableau, en fabriquer d'autres, ajouter préfixes, suffixes...* ». Désordonnées, les notes présagent le texte à venir : une fois organisées elles préfigurent une sorte de cahier des charges : à quoi ressemblerait le texte qu'on veut écrire si on savait le faire seul ?

Écrire

● **Solitude de l'écrivain devant la page blanche** : l'image, pour être forte, n'est pas fatale. Si le collectif convient à certaines étapes (définition du projet, organisation du travail, lecture à haute voix...), les groupes de taille intermédiaire sont plus adaptés au travail d'écriture. Petits groupes de 2 ou 3 (tutorat, écrivains publics, binômes imaginatifs...), groupes d'entraide : « *des élèves de CE1 pourraient se rendre en GS ou en CP pour aider à la rédaction, jouer le rôle d'écrivains publics. Le principe n'est pas destiné aux meilleurs élèves, au contraire, le fait d'expliquer ou de rendre service devrait mettre en confiance les élèves en difficulté.* ».

● **Contraintes** : « *Je suis libre dans la contrainte* », cette phrase attribuée à Georges Perec sort la consigne du strict exercice. Lorsque Perec décide d'écrire *La Disparition*, roman ne possédant pas la lettre **e**, la plus fréquente de la langue française, cela lui permet d'explorer des zones inconnues de la langue.

● **Programme** : le geste d'écriture, comme le saut en parachute ou la plongée sous-marine, respecte des paliers : appropriation des textes lus (*reformulation, reconstitution, mémorisation...*), production guidée (*exercices à trous, poursuite, imitation, transformation...*), création (*autonomie partielle puis totale*).

● **Supports** : **1.** Sur la feuille se pensent le rapport sens/direction, sens/signification, la hiérarchisation des éléments. **2.** Le cahier réunit des travaux divers (mesure du volume produit, de la fréquence – productions datées – des progrès.). **3.** Sur le tableau mural on écrit en grand, l'espace est prestigieux, on peut effacer, contrôler l'effet produit – en se reculant. **4.** L'ordinateur propose un correcteur orthographique, une consultation facilitée, la mémorisation des notes, le travail est toujours propre). On envisage l'utilisation du traitement de texte dès la GS (allumer, éteindre, retrouver un dossier).

● **Équilibre entre imitation et création** : « *Avant de produire un texte original, les élèves doivent manipuler constamment les textes, imiter, transformer, poursuivre des textes déjà lus et connus presque par cœur.* ».

● **Écrire tous les jours** : « *C'est la régularité et la fréquence de l'activité qui permettront la mise en place de compétences stabilisées.* ».

Les fondamentaux sont installés, les formes de travail continuent de se chercher. Dictier le texte ou passer commande ? Les deux modèles cohabitent :

- « *Par un jeu de questionnements et de demandes de précisions, j'aiderai à la reformulation des énoncés, tout en montrant qu'il y a des contraintes spécifiques à l'écrit, liées à la syntaxe mais surtout au fait que le destinataire est absent et qu'il n'a aucune connaissance du contenu.* ».

- « *Un cahier des charges est organisé grâce à des questions ciblées autour d'attentes (quelle histoire, pour qui, comment ?) L'enseignant prend des notes sur des affiches en distinguant les différentes étapes. En parallèle, on relit des albums pour camper des personnages, des lieux, des débuts et des fins. On passe commande auprès des élèves de CE1. Au retour de la commande, on vérifie si les contraintes ont été respectées puis on bâtit « son » texte.* ».

Si on sollicite l'écriture par divers moyens (titrage de photos ou d'images, remise en ordre, association de textes...), les jeux littéraires gardent les faveurs : que pourrait-il arriver entre Barbe Bleue et Boucle d'Or, Cendrillon et Peter

Pan ? On fait dérailler des contes ⁸, on s'aide du hasard : « *On établit une liste de personnages, on attribue un numéro à chacun.*

On tire deux ou trois numéros et on écrit une histoire. ». On parle beaucoup en écrivant (« *Un personnage en interroge un autre sur ses actions, ses mobiles. Pour ne pas perdre la trame, on entraîne des jeux de relais : un élève raconte une histoire et les autres continuent.* ») mais la place de l'oral change de statut au moment de la rédaction. L'écart qui le séparait de l'écrit au moment de la théorie perd toute distance : « *Pour écrire, il est nécessaire de bien parler (...)* l'oral précède l'écrit (...) *En GS, s'entraîner à parler comme dans les livres* », « *L'oral a précédé chronologiquement l'écrit dans les apprentissages. La compétence rédactionnelle s'appuiera donc sur l'oral* ». C'est ainsi que, souvent, on essaie de parer à l'importance des difficultés rencontrées par les enfants, en orthographe, en vocabulaire et en syntaxe.

Réécrire

La réécriture c'est le retour du sujet sur son texte, la lecture de ses propres mots comme si c'étaient ceux d'un autre. L'exercice permet de réajuster le projet et de saisir à quel

⁸ Gianni RODARI, Grammaire de l'Imagination, Rue du Monde

point écrire est un travail qui ne consiste pas seulement à faire mieux mais à explorer les modes d'expression. Cette étape est peu formalisée.

● **On s'aide d'outils de contrôle :** « Une grille de relecture comportant les éléments spécifiques à la recette (titre, liste d'ingrédients, de matériel, gestion des étapes, temps de préparation, nombre de convives...) et ceux communs à toute production d'écrit (lisibilité, orthographe) ». Les ressources accumulées au moment de la prescription ont tendance à disparaître à ce moment du travail.

● **On s'aide de textes :** parodies et histoires présentant plusieurs de points de vue (*Histoire à quatre voix*, Anthony Browne) explicitent la notion de réécriture.

● **On s'aide, c'est tout :** Le binôme concrétise le dédoublement du regard : « *L'enfant est amené à justifier devant son pair tel choix, telle procédure.* ».

Réécrire un texte ancien permet de mesurer les évolutions. Le stage filé permet cette mise en suspens : « *La contrainte de ne voir les élèves qu'une fois par semaine oblige à tirer parti de ce rythme et de constater avec les élèves que la pâte, en reposant, avait gonflé, pour rendre le texte plus dense ou plus léger !* »

C'est au niveau de l'orthographe et de la syntaxe que portent les efforts de réécriture et la tâche semble démesurée. On se ménage des espaces.

● **En amont de l'écriture :** on rappelle les référentiels de la classe : affichages de modèles textuels (structure, présentation...), listes de mots, d'expressions (construites en situation de lecture), rappel des « pièges » d'écriture (homonymes, mots polysémiques, accords réguliers et irréguliers...), dictionnaires (généraux, de synonymes, de mots rares), répertoires de toutes sortes, classeurs, fiches, mots-clés consultables sur ordinateur... (logiciels).

● **Pendant l'écriture :** solidarité et autonomie. On crée une atmosphère de travail, on rappelle les aides matérielles et humaines, on mutualise les renseignements donnés à certains. Ils prépareront les futures leçons.

● **Après l'écriture :** Quand les textes ont été corrigés, recopiés, lus à haute voix, on revient sur quelques obstacles, on signale des nouveautés, on se félicite de quelques habiletés. On mûrit déjà d'autres projets.

Entraînement, exercices

Quelle place donner à la répétition, l'entraînement dans la maîtrise d'un savoir original ? Comment ne pas couper cette activité de celle de production ?

● Lecture et écriture étant liées, on procède à des tris de textes, on multiplie les lectures annotées (itinéraires de lecture...), on s'entraîne à lire des écritures.

● Temps décrochés pour la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, au niveau des mots, de la phrase, du texte. Les exercices se ritualisent mais s'explicitent peu : pourquoi on s'entraîne, avec quel objectif, pour quel réinvestissement ? Les propositions ressemblent à un catalogue d'idées désengagé des productions. C'est surtout autour de la dictée que se cherchent les progrès : mots-outils, courtes phrases, dictées négociées. Le plaisir reste une précaution : « *Ces moments, qui ont été pour un certain nombre d'élèves, rébarbatifs, le seront moins s'ils sont proposés sous forme ludique.* ».

● Le graphisme apparaît, à ce niveau, essentiel. Il hésite entre la formation des lettres et la dextérité « artistique » : « *Ces activités doivent permettre aux élèves d'écrire vite tout en restant particulièrement lisibles. (...) Il faut organiser des ateliers d'écriture qui valorisent la calligraphie. Comme le créateur, l'enfant a besoin de modèles. Les expositions graphiques doivent être valorisées. Les CE1 peuvent aller en maternelle pour présenter leur travail aux GS qui verront vers quel objectif la grande école les amènera.* ». On crée des malles graphiques, différents papiers, différents outils. Peu d'entraînement à l'écriture de phrases, de paragraphes. On compte sur les albums pour former le regard : « *...importance d'une écriture propre et soignée que ce soit pour se faire comprendre d'autrui ou pour le confort de lecture. Présenter aux enfants des albums qui mettent en valeur le travail graphique et typographique.* ».

Évaluation

Peu d'exposés abordent la question de l'évaluation. On prévoit des grilles d'autocorrections dès qu'il y a grilles préliminaires : « *Élaborer une grille d'évaluation au moment où commence le travail d'écriture, l'afficher. L'évaluation finale se fait sur cette base, avec une marge de manœuvre pour les élèves.* ».

La lecture à haute voix et la correction magistrale restent les piliers de l'évaluation.

À quel moment évaluer ? « *Une unique évaluation sommative me paraissait restrictive : je ne voulais pas me contenter d'une appréciation en fin de réalisation car cela ne témoignait pas des progrès au niveau de la recherche. Mes interventions, en cours de travail, ont permis des progrès plus rapides.* »

Sur quels critères évaluer ? « *Le critère orthographique a été d'emblée écarté : je ne souhaitais pas complexifier la phase de révision. Les enfants produisent plusieurs brouillons qui aboutissent à un produit final. La gestion de ces brouillons peut se faire de la manière suivante : l'élève a devant lui une double page, il écrit son texte sur la page de gauche, celle de droite servant à noter les corrections et les remarques lors des relectures. L'enfant reprend son texte avec l'aide de l'enseignant, et grâce à cette fonction d'étayage, un travail réflexif est mis en place. Les corrections portent sur toute la dimension textuelle (cohérence et cohésion du texte).* »

Face à l'ampleur des questions à traiter, les aides sont souvent individuelles, malgré la grande panoplie de référentiels. Les élèves sont maintenus dans une sorte d'assistance dont il est difficile de se débarrasser : « *Cela m'a confirmé qu'une grande majorité des élèves avait des difficultés à travailler en autonomie (malgré une consigne claire qui les guidait vers l'objectif de chaque séance). Il semble que ce soit le plus souvent le souci de trop bien faire qui soit à l'origine de ces « blocages ». J'ai donc bien pris soin de les rassurer sur leurs capacités et leur créativité avant de leur présenter le programme de travail des deuxième et troisième séances.* », « *les résultats dépendent souvent du contexte dans lequel ses propositions seraient mises en œuvre. Il suffit d'une mauvaise ambiance dans une école pour que notre travail devienne une corvée. Je me dis que si l'équipe éducative dans son ensemble (enseignants de l'école, les conseillers pédagogiques, et l'IEN) est suffisamment motivée et que les parents sont volontaires, il est possible de dépasser les difficultés du terrain.* »

La question de confiance est centrale mais ses racines sont diffuses. Qui écrit autour des enfants, qui a besoin de leurs écritures, qui les lit, leur répond ?

Statut de l'élève

Vaincre la peur. Comment devient-on auteur, sujet de son texte ? Si le projet est central, ses effets positifs, la place de chaque enfant, son rythme propre est-il protégé dans l'effervescence des réalisations collectives : « *À la fin d'un projet, pressé par le « bouclage », l'enfant ne retrouve plus vraiment la place qu'on lui avait promise.* ». La confiance ne suffit pas, la motivation non plus même si toutes deux sont déterminantes. Les professeurs ont bien compris qu'une harmonie doit se créer entre modèles et répétitions, recherches collectives et ébauches personnelles, travail et jeu, contrainte et liberté. Dans des projets fédérateurs s'engagent de l'affectivité, de l'intelligence, des savoirs, des responsabilités, du travail au sein d'enjeux compris et discutés. Cela s'appelle la pédagogie et ne s'arrête pas à l'école : « *Les productions présentées à la famille font l'objet d'une grande émulation, c'est ce que j'ai ressenti pendant mon stage massé avec mes élèves : la dédicace de leur bande dessinée était presque toujours adressée à leurs parents, ou à un frère/sœur.* ». L'école n'est pas le seul lieu de conquête de l'écriture mais il est celui où se synthétisent les expériences et s'entraînent les gestes fondateurs. Le programme est chargé, difficilement compatible avec quelques mois de formation où l'angoisse de réussir ses stages dans des classes souvent difficiles le dispute à l'envie d'apprendre « en apesanteur ». Une phrase en résumé l'esprit qui m'a semblé animer la manière dont de futurs enseignants se représentent leur métier : « *tout un tas de petites choses que l'enseignant doit mettre en place afin de conserver une bonne ambiance de classe tout au long de l'année ; celle-ci est en effet nécessaire à un bon déroulement des apprentissages.* ». Au moment d'engager une nouvelle période de formation, on se sent démuné devant « *ce tas de petites choses* » dont on se demande si on a su les transmettre. Il ne reste plus qu'à repenser sur la base de ces apports. Il ne reste plus qu'à écrire.

Yvanne CHENOUF ■■■

BIBLIOGRAPHIE

■ Des références sur l'écriture, en général, son invention et ses réinventions

- *L'Aventure des écritures*, (Naissances, La Page, Manuscrits), BNF, 1999
- *L'Image écrite ou la déraison graphique*, Anne-Marie Christin, Flammarion, 1995

■ Des paroles, des travaux d'écrivains

- *Comment j'ai écrit certains de mes livres*, Raymond Roussel, Jean-Jacques Pauvert, 1963
- *Discours de Stockholm*, Claude Simon, Minuit, 1986
- *Écrire*, Marguerite Duras, Gallimard, 1993
- *En lisant, en écrivant*, Julien Graoq, José Corti, 1980
- *Méthodes*, Francis Ponge, Gallimard, 1961
- *Le Plaisir du texte*, (précédé de *Variations sur l'écriture*), Roland Barthes, Seuil, 2000
- *Tous les mots sont adultes*, François Bon, Fayard, 2000/2005

LIRE

■ La force des textes

- ...car la lecture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Jerome Bruner, Eshel, 1991
- *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Jerome Bruner, Retz, 2002
- *De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir*, Michel Defourmy, L'école des loisirs, 2003

■ La lecture des textes

- *Aux petits enfants les grands livres*, AFL, 2007
- *Anthony Browne*, Christian Bruel, éditions Être, 2001 (épuisé)
- *Claude Ponti*, Sophie Van der Linden, éditions Être, 2000 (épuisé)
- *Lire Claude Ponti encore et encore*, Yvonne Chenouf, éditions Être, 2006
- *Autour d'une œuvre* : Rascal, Claire Doquet-Lacoste & Françoise Monier-Roland (dir.), CRDP, coll. Argos, 2005
- *Lectures Expertes (AFL) : N°2 (albums), N°4 (structures répétitives), N°5 (lectures documentaires), N°7 (séries)*.
- *Enseigner la littérature à l'école, un apprentissage spécifique, de la GS au CM*, Catherine Tauveron, Hatier, 2002
- *La leçon de lecture, Trois ans dans la vie d'un apprentissage*, AFL, 1999
- *Les Sentiers de la littérature en maternelle*, Françoise Caminade-Riffault (dir.), CRDP de Créteil, coll. Argos, 2005.
- *(Se) former à la littérature de jeunesse*, Christian Poslaniec, Hachette, 2008
- Site de l'ONL : <http://www.inrp.fr/onl/> (de nombreux réseaux et études thématiques)

■ L'organisation du débat

- *Les Cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Serge Terwagne, De Boeck, 2003
- *Le Défi lecture*, Christine Eron & Jean-Jacques Maga, Chronique sociale, 1992

PRESCRIRE

■ Lister, mettre en tableaux

- *La Raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, Jack Goody, Minuit, 1977 (origines et fonctions des listes et tableaux)
- *Le Livre des listes*, Raphaële Vidaling, OneStar Press, www.onestarpress.com
- *Notes de chevet*, Sei Shōnagon, Gallimard
- *Dame Sei Shonagon et le samouraï*, Françoise Kérisel & Sacha Poliakova, Seuil, 2008 (album de jeunesse)
- *Je me souviens*, Georges Perec, Hachette, 2005
- *Je me souviens*, Yvan Pommaux, L'école des loisirs (album de jeunesse)
- *Penser, classer*, Georges Perec, Seuil, 2003

■ Carnets, cahiers, répertoires

- « Carnets de lecture au long cours », Nathalie Bois, *Les Actes de Lecture* n°66, juin 1999
- *Dossier sur les carnets de lecteurs*, *Les Actes de Lecture* n°78, juin 2002 (épuisé, voir www.lecture.org)
- *Les Cahiers de lecteurs*, Hervé Moello & Jean-Luc Bourgoin, *Les Actes de Lecture* n°88 à 90, décembre 2004 à juin 2005
- *Carnets de voyage / récits de voyage*, voir : www.crdp.ac-creteil.fr/TELEMAQUE/comite/voyage-bibli.htm
- Voir le site du centre ressources de la ville de Nantes (p.5) http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_01.rf

- « Vers une didactisation des médiations textuelles », Jean-Marie Privat et al., *Pratiques de lecture et cheminements du sens*, *Cahier du Français contemporain* 7, nov. 2001, ENS éditions
- *Cahier des charges de La vie, mode d'emploi*, Jacques Bens, Bernard Magné, CNRS, éd. Zulma, 1993

ÉCRIRE

■ Ouvrages généraux

- *Les Brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture*, Claudine Fabre, Céditél / L'atelier du texte, 1990.
- *L'écriture, prélabiles à sa pédagogie*, Paul Léon & Jeannette Roudier, AFL, 1985
- *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, Jean-Chabanne & Dominique Bucheton, PUF (éducation & formation), 2002

■ Ouvrages généraux pour la classe

- *Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer*, Eveline Charmeux, SEDRAP, 2000

- *Comment lisent les enfants du petit chaperon rouge ? Lire et écrire au CP*, Erjeux et pratiques, Dominique Piveteau, L'école, 2006

- *Des enfants lecteurs et producteurs de textes, cycles 2 et 3*, Josette Jolibert & Christine Sraiki (dir.), Hachette, 2006 (nombreux tableaux de répartition des activités)

- *Écrire avec des enfants*, Claudette Oriol-Boyer, Bertrand Lacoste, 2002
- *Grammaire de l'imagination*, Gianni Rodari, Rue du Monde, 1991

- *La Petite fabrique de littérature / Lettres en folie / Les petits papiers* (3 volumes), Alain Duchesne & Thierry Leguay, Magnard, (années 90)
- *Lire, dire, écrire en réseaux, des conduites culturelles*, Bernard Devanne (dir.), Bordas, 2006
- *Lire, écrire au Cycle 1*, AFL, 2002
- *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et Secteur Spécialisé*, Mireille Brigaudiot, Hachette, 2004
- *Théo-Prat n°7, La Commande à l'adulte*, AFL

- *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Catherine Tauveron & Pierre Sève (dir.), Hatier, 2005

- *Collection de jeux d'écriture chez Albin Michel : Dix dodus dindons*, Jean-Hugues Malineau & Pef / *J'écris des poésies*, Rolande Causse & Jean Clavier / *Ma langue à toutes les sauces*, Christine Beigel & Anne Simon, 2006 / *Quatre coqs coquets*, *Le grand livre des virelangues*, Jean-Hugues Malineau & Pef, 2005

- Certains manuels (même anciens) proposent des tableaux d'activités (livres du maître). S'en emparer pour construire ses propres outils. En voici 2, + 1 livre plus général pour le CP :

- 1) *Facettes (CM1 & C2)*, Catherine Tauveron, Michèle Schöttke & François Tournaire, Hachette, 2007 / 2) *Littéo*, Brigitte Louichon & Pierre Sémidor, Magnard, 2005

■ Sur les jeux d'écriture

- *Exercices de Style*, Raymond Queneau, illustré par 70 illustrateurs à l'occasion du 30^{ème} anniversaire de Gallimard Jeunesse, 2004 www.gallimard.fr/catalog/html/grp/jeun.htm
- www.oulipo.net (site officiel de l'Ouvroir de Littérature POtentielle)
- *Jeux de mots, jeux nouveaux*, Gianni Rodari, Laurent Corvaisier & Alain Serres, Rue du monde, 2007
- Beaucoup d'exemples sur le site www.observatoire-de-la-langue.com

■ Sur l'écriture de genres :

Ouvrages généraux

- « L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? État des lieux et perspectives », Karl Canvat, dans *Pratiques* n°117-118 (Textes et Valeurs), juin 2003
- *Le Fonctionnement des discours*, Jean-Paul Bronckart, Delachaux & Niestlé, 1994
- *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Jean-Marie Schaeffer, Seuil (coll. Poétique), 1989

Contes

- *Les Contes à l'école*, Serge Martin, Bertrand Lacoste, 1997

- *Le Roman des contes. Contes merveilleux et récits animaliers, histoire et évolution du Moyen Âge à nos jours. De la littérature populaire à la littérature de jeunesse*, Catherine Sevestre, CEDIS éditions, 2001

- *Correspondance scolaire consulter :* <http://monthey.ecolevs.ch/pedagogie/correspondance.PDF>

Fantastique

- *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil (coll. Points), 1970

Poésie

- *Comment faire découvrir la poésie à l'école*, Georges Jean, Retz, 1997
- *Presque Poèmes*, Bernard FRIOT & Catherine Louis, La Martinière, 2005
- *Vers une culture carrément poétique*, *Théo-Prat* n°11, AFL, 2004

Polars

- *Activités de lecture à partir de la littérature policière*, Christine Houyel & Christian Poslaniec, Hachette, 2001

Presse

- CLEMI, 391 rue de Vaugirard, 75015 Paris Didier.Butzbach@ac-creteil.fr (relais académique)

Théâtre

- *Le grand livre des petits spectacles*, Patrice Favaro & Françoise Malaval, Casterman, 2002

■ Sur l'écriture et l'informatique

- « Écriture et informatique », *Entretiens Nathan, Lecture et écriture, Actes II*, Nathan 1992.
- « Les écrivains, les écrivains et l'ordinateur », *Les Cahiers pédagogiques* n°311, février 1993.
- Le logiciel Ideographix (www.lecture.org) permet de préparer (et de différencier) des filières d'exercices.
- www.remue.net (site de création et de critique littéraire, créé par François BON)

RÉÉCRIRE

- *Le Français Aujourd'hui n°144*, janvier 2004, le-francais-aujourd'hui@wanadoo.fr
- *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Claudine Fabre-Cols, ESF (coll. didactique du français), 2002
- *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, Brigitte Marin-Porta, CRDP de Creteil, coll. Argos, 1998
- Le logiciel Ideographix permet de conserver des bases de mots, expressions... rencontrés pendant le temps des lectures (www.lecture.org)

PÉDAGOGIE

■ Des pédagogues organisateurs de classe

- Édouard Claparède : *L'éducation fonctionnelle*, réédition Fabert 2003
- Roger Cousinet : *Une pédagogie de la liberté*, Armand Colin, 1991, *Une méthode de travail libre par groupes*, Éditions du Cerf, 1945, 3e éd., 1967.

- Voir la série « L'éducation en questions », Philippe Meirieu (dir.), PEMF (Freinet, Montessori, Oury...)

■ BCD

- Consulter sur www.icem-pedagogie-freinet.org « Créer et animer une BCD », Joël Blanchard, Guy Campagne & Claude Cohen.
- Voir aussi le site de l'AFL : www.lecture.org (taper BCD)

■ Sur les cycles

- *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, (coll. : La Maison des trois espaces), ESF, 1993
- *Cycles scolaires à l'école primaire*, Gérard Castellani, Albin Michel, 1993

■ Sur la pédagogie différenciée

- *Comment différencier la pédagogie, cycles 2 & 3*, Eric Battut & Daniel Bensimhon, Retz, 2006
- *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Philippe Meirieu, ESF, 2004
- *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Philippe Perrenoud, ESF, 2004
- Voir aussi : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.rf

■ Le projet

- Le projet, mode ou nécessité ? Jean-Pierre Boutinet (dir.), L'Harmattan, 1995.

■ Graphisme

- *Apprendre à écrire, Comprendre le sens d'un geste*, AFL, 2002
- *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Marie-Thérèse Zerbatto-Poudou, Retz, 2007
- *De la trace à l'écriture. Une approche culturelle et sensorielle du graphisme*, Danièle Agouridas, Chantal Bouguennec & Arlette Weber, Scérén-CRDP, académie de Créteil, 2006

■ Orthographe

- *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Claudine Fabre-Cols, De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », 2000. Jean-Pierre Jaffré, « Ce que nous apprennent les orthographes inventées », pp.50-60.
- Voir *Les Cahiers pédagogiques*, février 2006, « L'Orthographe », Hélène Eveleigh & Jacques Crinon (dir.) www.cahiers-pedagogiques.com
- *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi, ESF, 1997
- *L'Orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Nina Catach, Nathan, 1980
- « La Révision orthographique au CE », Jean-Michel Sandon, *Repères* n°10, 1994
- *Savoir orthographier à l'école primaire*, André Angouard (dir.), Hachette, 2008
- Et se ressourcer en lisant *Le poème pédagogique*, Makarenko.