HAL
open science

Les ateliers d'écriture en cycle 3

Sarah El Hani

To cite this version:

Sarah El Hani. Les ateliers d'écriture en cycle 3. Linguistique. 2010. dumas-00572369

HAL Id: dumas-00572369

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00572369

Submitted on 1 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UFR Sciences du langage

Les ateliers d'écriture

en cycle 3

Mémoire de recherche, première année de master, didactique du français.

Présenté par :

EL HANI Sarah

Sous la direction de: Mme Françoise BOCH

Année 2009-2010

Je tiens à remercier particulièrement Alain Chartier pour ses ateliers passionnants et ses conseils ainsi que Yves Béal pour son atelier «lettre à un jeune poète». Je tiens à remercier aussi Françoise Boch et Pascaline Wegener pour m'avoir fait confiance en me laissant sa classe de 5e SEGPA

«C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron; c'est en parlant qu'on apprend à parler; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autre règle souveraine, et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences incalculables»

Célestin Freinet

Table des matières

INTRODUCTION.....p. 6 - 7

PREMIERE PARTIE..... p. 8 - 22

I- Représentations de l'écriture et de la réécriture chez les élèves de cycle 3.....p. 8 - 9

II- Besoins des élèves de cycle 3 et attentes institutionnelles ….....p. 9 - 26

1) Les programmes officiels.....p. 10
2) Niveau de compétences, de comportement et de connaissances.....p. 11 - 13
   a) Les savoirs
   b) Le savoir-faire
   c) Le savoir être
   d) L'écriture créative et les niveaux de compétences
3) La motivation, un besoin pour les élèves de cycle 3?.....p. 13 - 14

III- L'atelier d'écriture, une activité en plein essor.....p. 14 - 20

1) Définition et historique des ateliers.....p. 14 - 15
2) Quelle place pour les ateliers dans le système scolaire?.....p 15 - 16
3) Les objectifs généraux des ateliers d'écriture; des modalités d'application variées.....p. 16 - 20
   a) Rapidité des exercices successifs et originalité des activités
   b) Une libération de l'écriture; une prise de conscience
   c) Le pillage/L'échange
   d) L'animateur
   e) La réécriture / Le brouillon

IV- Formulation de la problématique.....p. 21

DEUXIEME PARTIE.....p. 22 - 36

I - Méthodologie de la recherche ….....p. 22

II – Zoom sur un atelier d'écriture en particulier.....p. 23 - 26

III - Les objectifs de l'atelier et leur adaptation au cycle 3 ….....p. 27 - 36

CONCLUSION ….....p. 37 - 38

BIBLIOGRAPHIE ….....p. 39- 40

ANNEXES ….....p. 41 -49

1) Citations pour atelier d'écriture du 08/02 de Y. Béal ….....p. 42
2) Exercice de Patrice Terrone: C'était un bon copain ….....p.43
3) Exercice de Patrice Terrone: Sur le modèle de Raymond Queneau. ….....p.44
4) Atelier pour PLC2 ….....p. 44- 47
5) Atelier du 30/03: la fenêtre aveugle ….....p. 47 - 49

INTRODUCTION

Qu'est ce qu'un atelier d'écriture? Où peut-on y participer? Quels sont les intérêts de cette pratique peu connue et peu répandue? Le premier atelier auquel j'ai participé, dans le cadre de mes études de didactique du français, m'a tout de suite plu et convaincue de l'utilité et de ses aspects bénéfiques.

Ces premières séances m'ont toutefois rendues interrogative.
Les conséquences de cette activité sur la motivation et sur la créativité sont tel, qu'il m'a semblé essentiel d'approfondir le sujet.
Me destinant au métier de professeur des écoles, j'ai cherché quelle était la place des ateliers dans les écoles élémentaires. Il s'est avéré que l'écrit dans le système scolaire en général était souvent synonyme de composition, dissertation ou paragraphe argumenté et à l'école primaire il se résumait le plus souvent à la rédaction ou à l'expression écrite.

J'ajouterais que les ateliers facilitent l'expression et la créativité des petits comme des grands, qu'ils soient novices ou chevronnés. C'est pourquoi il me paraissait intéressant de savoir comment l'adapter à l'école primaire afin que les enfants aient une meilleure vision de l'écriture mais aussi d'eux même.
J'ai choisi de cibler mes recherches sur le cycle 3 (ce2, cm1, cm2) parce qu'avant le ce2 il est difficile pour l'enfant d'écrire avec aisance, son apprentissage grapho-moteur n'étant pas totalement terminé. Il aurait donc fallu faire un lien entre l'atelier d'écriture et la dictée à l'adulte ce qui m'obligeait à aborder un vaste et complexe sujet.
De plus, «confrontés à la production, en même temps qu'à la réception d'écrits, les enfants vont découvrir qu'un texte n'est pas une chose facile à «fabriquer»: pour parvenir à un produit achevé, toutes séries d'opérations préparatoires sont nécessaires, selon des règles qu'aucune lecture ne peut laisser soupçonner». (Chartier, Clesse, Hébrard. 1998 :7)
C'est pourquoi il m'a paru intéressant de me questionner sur l'atelier, sur le travail du brouillon, mais surtout sur l'efficacité de ces activités sur l'apprentissage de l'écriture créative.

Nous verrons dans une première partie les représentations de l'écriture et de la réécriture chez les élèves de cycle 3 puis leurs besoins et les attentes institutionnelles.
Enfin, nous nous pencherons plus précisément sur l'atelier d'écriture, son histoire, sa place dans le système scolaire et les objectifs des activités qui y sont proposées.

Ceci nous amène donc à la question principale: en quoi les ateliers d'écriture peuvent-ils être adaptés aux besoins des élèves de cycle 3?

Enfin dans une deuxième partie, j'analyserai les ateliers auxquels j'ai participé en faisant une description et en tentant de faire un lien entre les objectifs de chacun d'eux et les programmes du cycle 3.

Première partie

I. Représentations de l'écriture et de la réécriture chez les élèves de cycle 3

Avant même d'entrer à l'école, l'enfant est sans cesse confronté à l'écrit. Alain Chartier explique que l'enfant est entouré par l'écrit, qu'il vit dans un monde où l'écriture structure sa pensée. (2008 :27) Il donne l'exemple des albums ou des lectures d'histoires et explique que la répétition à l'identique d'un même message contribue à faire entrer très tôt l'enfant dans l'ordre scriptural. (2008: 27)

Tout au long de sa scolarité, l'enfant sera donc confronté à l'écrit sous toutes ses formes.

J. Jolibert et son équipe ont établi une liste de ce à quoi les enfants devaient faire l'expérience. (1994 :11,12)

Ils vont tout d'abord faire l'expérience des fonctions de l'écrit mais vont aussi être confrontés au pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit, au plaisir qu'il peut procurer.

L'écrit a pour fonction de communiquer, ou encore de garder une trace mais aussi d'obtenir quelque chose grâce à une lettre ou une affiche par exemple. Ainsi ces différents usages de l'écrit peuvent procurer de la satisfaction et du plaisir qu'il s'agisse de surmonter une difficulté ou d'écrire un poème.

Même si «c'est bien l'écriture qui devient le facteur essentiel de la dynamique d'entrée dans l'écrit» (Chartier, Clesse, Hébrard. 1998 :221), lorsque l'enfant va entrer à l'école et qu'il va se positionner en tant que scripteur, il sera confronté au problème de la modification de la communication. C'est à dire que par rapport à la parole, l'enfant se trouvera face à une absence de destinataire. (Brigaudiot 2008:16-17, 134)

Le poids des normes est une autre difficulté à laquelle les enfants devront faire face.

M. Fayol a constaté que la langue écrite était en effet plus normée que la langue orale (du point de vue orthographique, lexical et syntaxique). Le poids des normes occulte les autres aspects de l'écriture et bloque parfois l'envie d'écrire (Chartier. 2008 :29), tout comme l'obsession de la correction par l'enseignant. C'est à dire que l'enseignant n'arrive pas à laisser passer des écrits ne respectant pas les codes orthographiques, syntaxiques et grammaticaux. Comme l'explique A.

André, « C'est l'image que l'enseignant se fait de lui-même et de son rôle qui se trouve en jeu, d'une façon que relayent évidemment les attentes de l'institution à l'égard des enseignants.

Le «rabotage» des textes d'enfants est ainsi une constante dans les expériences d'écriture au niveau du primaire.» (André. 1995 :13). Il développe son idée avec le fait qu'à l'école, «l'écriture est à l'usage exclusif du savoir». (André. 1995 :13)

C'est pourquoi lorsque l'enfant se «lance» dans l'écriture littéraire, il peut subir une sorte de blocage, une peur de l'échec. Ceci est dû à la peur du jugement, à la peur du ridicule. Si la crainte du ridicule ou du jugement négatif d'autrui peut constituer une explication au blocage, d'autres facteurs sont à prendre en compte.

L'enfant peut aussi rencontrer des difficultés à donner du sens aux mots ou à décrocher du sens des mots. Par exemple, lorsque l'on crée des phrases suite à une écriture effervescente[1], il se peut que l'élève reste attaché au sens propre des mots de la phrase et ne puisse les sortir de son contexte. Pour expliciter cette notion, Alain Chartier m'a donné cet exemple. «U*ne plume de cochon*»: l'enfant va rester focalisé sur le fait que le cochon n'a pas de plumes et ne donnera pas de sens à cette phrase alors que l'on peut lui donner un sens plus poétique. Elle pourrait signifier écrire salement, ou écrire comme un cochon.

Comme l'enfant n'arrive pas à décrocher du sens des mots, il perd alors confiance en lui et se sent incapable de produire un texte. Dans le cadre scolaire, il peut aussi craindre de se dévoiler, d'écrire des choses personnelles et ainsi d'être jugé par son professeur ou par les autres élèves. Pour A. André, cette sous-estimation «est évidemment liée au fait que l'écriture la plus impliquée, créative, littéraire, a tendance à être refoulée vers la sphère privée» (André. 1995 :13)

L'enfant étant entouré par l'écrit dès son plus jeune âge, il va donc être confronté au plaisir qu'il procure comme aux difficultés qu'il peut entrainer comme le poids des normes ou la peur de l'échec. Pour un bon apprentissage de l'écrit littéraire, il me paraît essentiel de savoir quels sont les besoins des élèves de cycle 3 mais aussi quelles sont les attentes institutionnelles à ce sujet.

1 L'écriture effervescente: pratique courante des ateliers qui consiste en une arborescence d'un ou plusieurs mots sur le pôle matériel et le pôle idéel. Par exemple pour le mot «fruit» sur le pôle matériel on trouvera des mots comme bruit ou truite et sur le pôle idéel des mots comme banane, sucre ou été.

II. Les besoins des élèves de cycle 3. Quelles attentes institutionnelles?

L'apprentissage de l'écrit littéraire se fait tout au long de la scolarité de chaque élève, c'est pourquoi il faut cibler les besoins des élèves de cycle 3 dans ce domaine ainsi que les atteintes institutionnelles qui s'y rapportent.

1) Les programmes officiels

A la fin du CM2, l'élève doit avoir acquis des compétences précises. Les programmes officiels de 2008 précisent donc que l'élève doit être capable à la fin du CM2 de rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, dialogue, description, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en grammaire et son vocabulaire. (MEN : 89)

Ces savoirs langagiers ont bien entendu fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif. Les textes officiels expriment clairement que «la progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe. […] L'étude de la langue française donne lieu a des activités spécifiques […] (MEN : 59).

Dans les programmes officiels (2008), l'écriture littéraire, contrairement à la lecture et à l'étude de textes littéraires, n'est pas clairement définie. Elle est légitimée en tant qu'objet de connaissance et d'apprentissage mais son enseignement reste vague car l'accent est mis sur la maîtrise de la langue et non sur l'écriture de textes littéraires. D'après Dominique Perrin sa didactique s'avère incertaine, dans une majorité de classes, où elle apparaît durablement tributaire du primat accordée à une maîtrise de la langue conçue de façon traditionaliste (2009 :10).

Il est mentionné dans les programmes que la rédaction en cycle 3 doit être régulière pour être efficace. Il est indispensable de faire écrire l'élève quotidiennement, même succinctement, de la même manière que l'apprentissage du langage, qui se fait de façon quotidienne dès la naissance.

Tout au long du cycle 3, l'élève se prépare au collège. Il est donc fondamental qu'il développe une autonomie dans l'écriture, aussi bien dans l'activité graphique (augmentation de la vitesse, calligraphie etc.) que dans la production d'écrits. Allain-Le Forestier et al. (2008 :245) distinguent cette dernière en deux activités d'écriture: écrire pour apprendre et écrire dans la classe de littérature.

Il faut préciser qu'écrire pour apprendre ne concerne pas directement notre sujet; en revanche, l'atelier d'écriture entre dans l'activité «écrire dans la classe de littérature». Jean François Halté classe les ateliers d'écriture dans la catégorie des activités scripturales dans laquelle se joue la coordination entre les diverses compétences. (1989 :7). Cela nous amène à aborder les niveaux de compétences, de comportements et de connaissances à acquérir pour produire des écrits littéraires.

2) Niveau de compétences, de comportement et de connaissances

La production d'un texte est un acte difficile qui exige de celui qui s'y livre la mise en œuvre et la coordination de nombreuses compétences (Chartier, Clesse, Hébrard 1998 :121). Pour produire un écrit, il est donc indispensable que l'élève acquière un certain niveau de compétences (savoir-faire), de comportements (savoir être) et de connaissances (savoirs).

a) Les savoirs

Les savoirs touchent à l'aspect théorique des connaissances. Ce sont les concepts, l'aspect pragmatique de la langue. Ce terme, qui apparaît souvent au pluriel, est généralement synonyme de connaissance dans la langue courante alors que les savoirs scolaires sont décrits comme des connaissances organisées, réfléchies, institutionnalisées, qui sont transmises par l'école. Ces savoirs sont formulés différemment du savoir savant, mais ne sont pas non plus simplistes ou faux par rapport au savoir savant.

b) Le savoir-faire

Classiquement, on considère que les compétences relevant des savoir-faire concernent tout ce qui est lié aux propriétés matérielles de la langue. (Chartier, Clesse, Hébrard. 1998:17) Il s'agit de la maîtrise du code graphique mais aussi de la graphie, le respect de la norme orthographique, syntaxique, etc.

Si l'on considère la psychologie cognitive, le savoir-faire prend plutôt le sens de connaissances procédurales qu'une personne est susceptible d'appliquer dans une situation (c'est de l'ordre du «savoir comment» par rapport au «savoir que»). Dans ce cas, le savoir-faire peut être relié à la

capacité. (scolalor :3.4) Il me semble plus juste de qualifier le savoir faire comme étant le niveau de compétence qui est le plus travaillé à l'école car, comme l'explique A. Chartier, il fait partie de la tradition scolaire qui se focalise sur le fonctionnement de la langue et qui privilégie l'étude de la grammaire. Il précise aussi qu'il offre une possibilité d'évaluation «objective». C'est à dire que d'un point de vue orthographique et syntaxique, le texte est juste ou faux. (Chartier, 2008 :35)

c) Le savoir être

Pour définir cette notion, je me suis appuyée sur un site internet d'une école privée qui met à disposition sur sa page des informations au sujet des niveaux de compétences.

Toujours sous l'angle de la classification «savoir, savoir-faire, savoir être», le savoir être relève du domaine affectif. Il s'agit de traits généraux qui composent la personnalité et qui ne relèvent pas du domaine cognitif (les valeurs, les émotions, la socialisation, la motivation…). Cela définit la personne dans ses rapports aux autres, à elle-même et au monde. (scolalor :3.4)

d) L'écriture créative et les niveaux de compétences

Chaque compétence correspond à une typologie: le savoir correspond aux connaissances, le savoir-faire aux capacités et le savoir être aux attitudes. En d'autres termes, on peut dire que le savoir c'est apprendre que... ou savoir que..., le savoir-faire c'est apprendre à... ou savoir comment... et le savoir être c'est apprendre à être... ou savoir quand et pourquoi...

Par rapport à l'écriture créative, il me semble que le savoir être est la compétence la plus travaillée dans ces activités.

Tout d'abord, lorsque les enfants sont en situation de création, ils font appel à leur mémoire. Anne Marie Chartier et al. expliquent que pour alimenter leurs productions les enfants font appel à quatre registres. Ils utilisent le vécu commun à toute la classe, les histoires connues, les histoires inventées et essentiellement leurs expériences personnelles. (1998 :115)

Ils font aussi appel à la notion de groupe. Ils mettent à profit leurs qualités pour mener à bien l'atelier. Le travail d'équipe les amène donc à apprendre à s'organiser et à travailler ensemble.

De plus, avant de produire un écrit, l'enfant doit être capable de dissocier les composantes du processus d'écriture. C'est à dire qu'il doit avant tout avoir bien compris l'activité didactique. Une bonne compréhension de la consigne est essentielle; c'est pourquoi la première consigne, selon Jean Hébrard et ses collègues, doit porter sur les exigences propres à l'écrit, c'est à dire qu'elle doit centrer les enfants sur la tâche d'écriture et les impliquer dans le contexte d 'écriture.
La deuxième étape consiste en une mobilisation des connaissances (cf.: savoirs et savoirs être) puis en une planification. Pour cela, l'enfant doit être capable d'identifier de manière précise la situation de communication. En d'autres termes, il lui faut savoir qui est le destinataire, qui est le narrateur, et écrire selon le schéma narratif. (Situation initiale, élément déclencheur, péripéties, élément de résolution et situation finale).
Pour finaliser le processus, il est nécessaire, voire indispensable, d'intégrer une révision du texte.

3) La motivation, un besoin pour les cycles 3?

Bien que les programmes officiels et les compétences à acquérir pour un élève de cycle 3 sont indispensables à l'apprentissage de l'écriture littéraire, il ne faut toutefois pas négliger les besoins de ces élèves ni l'importance de leurs motivations.

Ainsi L. Allain-Le Forestier et V. Bourhis prennent en compte les composantes de l'écriture qu'ils divisent en deux points: L'environnement de la tâche d'écriture et l'individu.

Le premier élément pose la question du destinataire, de la consigne et des collaborateurs éventuels.

Pour le second, se sont les processus cognitifs et la motivation qui sont mis en avant (2008 :247).

En ce qui concerne les processus cognitifs, il y a d'abord une phase de planification où l'enfant doit récupérer des idées en mémoire, s'organiser et ajuster ses idées en fonction de la consigne, du genre du texte, du destinataire... Il y a ensuite une mise en texte, c'est à dire la gestion des aspects grammaticaux (orthographe, syntaxe, lexique) portant sur le texte (organisation globale, progression thématique, emploi des temps verbaux, ponctuation, etc.) Puis il y a la révision. L'enfant va auto évaluer son texte (en cours ou en fin d'écriture) (Allain-Le Forestier, Bourhis 2008 :247). Lors de l'atelier d'écriture, l'enfant va appliquer ce processus cognitif de façon inconsciente. Les activités successives vont l'aider à puiser efficacement dans sa mémoire, organiser son texte en fonction du destinataire choisi ou imposé par la consigne ou encore réécrire son texte.

L. Allain-Le Forestier et V. Bourhis expliquent que la production d'écrits ne se décrit pas seulement par des composantes cognitives, mais aussi par un rapport personnel, singulier à l'écriture. Si la lecture et l'écriture sont nécessairement liées dans le cadre de l'apprentissage du

langage écrit, l'enjeu pour le sujet est bien différent. (2008 :179) Mis à part les processus cognitifs, la motivation reste un élément indispensable au bon apprentissage de l'écrit littéraire.

La motivation se divise en deux. Tout d'abord on retrouve les croyances et attitudes c'est à dire les représentations des fonctions de l'écrit, l'image qu'a l'enfant de son degré de maîtrise puis ce que va lui apporter l'acte d'écriture. (L. Allain-Le Forestier, V. Bourhis 2008 :247)

L'enfant a souvent une vision négative de ses productions et de l'écrit en général. Le fait de s'installer dans une posture créative ou d'écrire sous forme de jeux va permettre à l'enfant de se libérer et de prendre confiance en lui. Il me semble également important que l'enfant sache quel est le but de ce travail. Avant même qu'il prenne part à l'activité, il doit savoir quel sera le destinataire. Anne Marie Chartier et al. expliquent que la classe s'enthousiasme à produire des textes qui seront édités, diffusés ou lus par des tiers. (1998 :9). Cet aspect joue sur leur motivation et sur le fait qu'ils seront moins vite découragés qu'avec les exercices scolaires classiques de rédaction.

De plus, à l'école les exercices d'écriture sont souvent basés sur des textes d'auteurs, ce qui amène les enfants à penser qu'écrire rime avec «don». Ce stéréotype engendre une perte de confiance en eux puis une démotivation, voire un désintéressement.

Si l'enfant a confiance en lui, il sera donc à même de produire des textes personnels et originaux.

III. L'atelier d'écriture, une activité en plein essor

1) Définition et historique des ateliers

L'atelier d'écriture n'étant pas encore très connu ni développé, il est nécessaire d'en donner une définition ainsi que d'en retracer un rapide historique.

Un atelier d'écriture permet à n'importe qui de se mettre dans la peau d'un écrivain et d'avoir la possibilité d'écrire des textes de genres différents. Ils s'effectuent en groupe sous la tutelle d'un animateur qui adopte une attitude rassurante et qui formule les consignes tout en les appliquant lui même. L'atelier a pour but de faciliter le passage à l'écriture et de mettre en valeur différents types d'écrits.

Au 20e siècle, les Surréalistes et L'OuLiPo, deux mouvements littéraires, ont contribué au fait que toute personne pouvait produire un écrit original et personnel. Ils ont participé à une forme de

désacralisation du rôle de l'écrivain.

A. Breton (cité par Chartier, 2008 :40) définit ainsi le surréalisme: *« automatisme psychique pur par lequel on se propose d'exprimer […] le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison... Le poète doit alors rechercher la réalité supérieure de certaines formes d'associations négligées jusqu'à lui.»*

Les surréalistes ont crée des pratiques que l'on peut considérer comme les prémices des ateliers d'écriture. Ils ont par exemple mis en place des ateliers en groupe, l'écriture automatique, les réécritures ou les détournements.

A l'inverse des surréalistes, L'OuLiPo a crée des règles d'écriture qui se basent sur les contraintes. Ils ont créée des lipogrammes, par exemple en supprimant la lettre ''E' comme l'a fait Georges Perec dans son roman *La Disparition.*

Pour reprendre les termes d'A. Chartier, «ces mécanismes d'écriture permettent au scripteur d'inventer des solutions auxquelles il n'aurait pas pensé dans une écriture libre». (2008 :40)

Le mouvement des ateliers d'écriture en France est assez récent puisqu'il débute à la fin des années soixante et va prendre une forme plus concrète au milieu des années quatre-vingts. Aujourd'hui, on retrouve des ateliers essentiellement dans des associations ou structures non scolaires et de façon disparate dans les établissements scolaires.

2) Quelle place pour les ateliers dans le système scolaire?

Malgré le fait que les ateliers ont été initiés par l'école, car crée en partie par des enseignants, nous cherchons à savoir quelle place ils occupent dans les établissements scolaires. Je m'appuierai essentiellement sur Alain Chartier pour répondre à cette question.

Dans un premier temps, les professeurs ne sont pas formés pour animer ou créer des ateliers.

De plus les programmes officiels ne précisent en aucun cas l'éventuelle utilisation des ateliers d'écriture dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est vrai que comme l'indique A. Chartier, les programmes scolaires sont déjà très lourds. Il est alors difficile d'ajouter une pratique pédagogique nouvelle. De plus, il est difficile d'évaluer ce type de pratique, ce qui l'éloigne des objectifs prioritaires de l'enseignement. Ce qui va de pair avec les problèmes de codes (décodage/encodage) qui sont généralement ceux qui occupent toute l'attention des enseignants, au

détriment des véritables problèmes de mise en texte. (Chartier, Clesse, Hébrard 1998 :21). C'est pourquoi l'écriture, la production en elle même, est diminuée face à la réalisation du texte.

Il faut ajouter que la lecture occupant une plus grande place que l'écriture dans l'enseignement du français, A. Chartier précise qu'une fois passé le stade des apprentissages premiers, l'écriture est essentiellement utilisée pour la transmission, l'enregistrement et la restitution des connaissances.

Enfin, Clesse, Chartier et Hébrard considèrent que l'enseignement traditionnel de l'écriture s'effectue en deux temps. Un premier temps effectué à l'école primaire où l'on intègre les rudiments, ce qui laisse peu de place à l'écriture créative. Et un second temps où l'on a tendance à croire que les élèves savent écrire. (1998 :13)

Ces considérations ne laissent donc que peu de place aux pratiques scripturales; c'est pourquoi on retrouve les ateliers essentiellement lors des récréations ou ajoutés au temps scolaire.

3) Les objectifs généraux des ateliers d'écriture - des modalités d'application variées.

Les enjeux réels des ateliers d'écriture sont multiples. L'enjeu principal est de permettre à tous d'écrire et de se mettre dans la place d'un écrivain ou d'un poète. En effet, Anne Marie Chartier précise qu'il importe que les enfants parviennent à sentir qu'ils peuvent tous être des producteurs d'écrits, et que l'initiative d'un texte ne requiert ni don particulier ni culture littéraire, ni sujet exceptionnel (1998 :118). Les enjeux qui en découlent sont de faire entrer les émotions du sujet dans les créations. Pour cela, l'animateur place des objectifs afin que chaque activité de l'atelier amène l'enfant à créer des bribes de son futur texte grâce à ce qu'il a vécu. L'enfant va puiser dans sa mémoire et apporter ainsi une touche personnelle.

Par ailleurs, il faut réussir à donner envie à l'élève en choisissant un sujet impliquant, des activités variées, rapides et riches en matériaux. L'atelier d'écriture se distingue des exercices d'écriture classiques par différentes modalités: notons en priorité la rapidité des exercices, la libération de l'écriture et la non évaluation des productions, mais aussi la place primordiale du brouillon et de la réécriture. Il existe d'autres modalités, comme l'importance de l'échange des matériaux et le pillage mais aussi la relation particulière entre animateur et participants.

a) Rapidité des exercices successifs et originalité des activités

Ce qui fait l'originalité des ateliers d'écriture, c'est la succession des activités et le temps réduit octroyé à chacun d'eux. En effet, en proposant des exercices originaux et séduisants, souvent issus de recherches littéraires, en variant les consignes d'écritures à chaque séance, les maîtres permettent sans doute aux enfants des réussites gratifiantes (du moins, à certains enfants) (Chartier. Clesse, Hébrard. 1998 :23-24).

Il est vrai que le temps limité imparti à chacun des exercices est un moyen efficace pour lutter contre la peur de la page blanche ou du blocage auquel peuvent faire face certains élèves. En sachant que l'on a parfois que 10 à 15 minutes pour une activité, et que l'on va en enchaîner plusieurs, on entre dans sorte d'écriture automatique. Cette contrainte demande toutefois une attention particulière de la part des élèves et parfois un temps d'adaptation long et quelque peu difficile.

Les auteurs cités précédemment précisent aussi qu'il faut varier les consignes de productions, sans oublier que les apprentissages se font sur la durée, la lenteur et les «reprises patientes» (Chartier Hébrard, Clesse. 1998 :23-24). Il faut ajouter que les ateliers d'écriture permettent de faire varier les types d'exercices dans lequel les enfants produisent habituellement des expressions écrites ou autres écritures créatrices. Le cadre scolaire traditionnel y est abandonné au profit d'activités plus ludiques.

b) Une libération de l'écriture; une prise de conscience.

Comme l'explique Clesse et al. la production d'écrits est complexe et socialement très utile ce qui en fait un savoir faire valorisant ou discriminant. Il faut donc être attentif à ce que l'enfant ressente ses premières expériences d'écriture comme des réussites (1998: 217). L'écriture étant abordée comme un jeu, les élèves prennent inconsciemment confiance en eux dès le premier atelier, même pour les plus réticents à l'écriture. Alain Chartier en relate l'expérience dans son mémoire. A la fin des séances, les élèves ont répondu à un questionnaire bilan. Il conclut son analyse par un bilan positif: «Ils ont été sensibles à la liberté d'écriture ainsi qu'à la facilité avec laquelle ils disent avoir écrit leur texte». (2008 :109)

Il faut aussi préciser qu'à l'école primaire la confiance n'est pas encore figée. Il est toutefois plus difficile de redonner confiance à des collégiens. Leur confiance est plus figée et le regard de l'autre y est plus important. C'est pourquoi il me semble important de mettre en place des ateliers d'écriture le plus tôt possible.

La corrélation entre la confiance et la libération de l'expression y est très forte et une fois la confiance établit, les élèves considèrent l'écriture autrement.

c) Le pillage / L’échange

Si «tout le monde imite, tout le monde ne le dit pas» (Aragon), au contraire, dans les ateliers d’écriture, le pillage est autorisé et fait partie des points essentiels à sa construction. Le pillage permet de prendre des idées pour construire d’autres phrases, d'autres textes mais aussi de reconnaître ses idées dans les textes des autres, ce qui provoque une certaine satisfaction. Une motivation peut alors surgir, car même si l’écriture reste un travail solitaire, les ateliers permettent de travailler en groupe, de faire évoluer son travail grâce au pillage. Le stress est apaisé par le fait que l’on invente rien et que l’on crée à partir de matériaux tirés des participants, de l’animateur ou encore d’auteurs, d’ouvrages, etc. Ces matériaux sont crées à la suite d'activités multiples.

Pour créer leur texte final, les élèves doivent utiliser tout ce qui a été mis en commun auparavant.

C'est avec cette sorte de «liste» de mots, de phrases poétiques, de bribes de textes échangés, qu'ils vont produire leur propre texte, original, à la façon des écrivains. L'usage de ces matériaux n'est pas forcément aisé ni spontané. Il n'est pas évident d'utiliser les productions des autres et de les intégrer à son propre texte en gardant un sens cohérent mais cet échange est indispensable au processus d'écriture créative.

d) L’animateur

L'animateur a un rôle tout particulier. Il n'est ni le professeur ni correcteur ni juge du travail accompli. Il se doit d'être à l'écoute, disponible et de maîtriser le groupe. Lors de la lecture des textes produits, l'animateur ne doit pas hésiter à théâtraliser et à leur donner de la valeur pour valoriser la production des élèves et leur donner confiance en eux, afin de libérer leur créativité.(cf. paragraphe b p.17-18)

L'atelier d'écriture présente l'avantage de se focaliser sur sa propre production en tant que telle et de mettre à l'écart la correction de la syntaxe, ou de l'orthographe. Ainsi l'animateur doit préciser dès le début les objectifs de l'atelier, les consignes et les contraintes fixées en mettant l'accent sur la création dans un premier temps et non sur la syntaxe et l'orthographe qui seront corrigés lors d'une éventuelle séance de réécriture et de correction.

La frustration, lié au temps limité est nécessaire. Elle permet une libération de l'émotion et de l'énergie. L'animateur est le maître du temps. Il décide du temps imparti à chaque activité mais

décide aussi d'en passer plus sur telle ou telle activité ou d'en supprimer ou d'en modifier une selon les réactions des élèves. «Il est donc en constante improvisation, en fonction de ses objectifs à court terme et des repères qu'il s'est constitués au fil des jours, où interfère sa connaissance des élèves, sa mémoire de la classe et sa capacité à gérer sur le champ des réactions imprévisibles des enfants». (Chartier, Clesse, Hébrard. 1998 :127) Il faut toutefois se méfier de la frustration. L'animateur doit rester vigilant car les jeunes auteurs peuvent se laisser dépasser par leurs émotions.

L'animateur joue donc un rôle capital dans le bon déroulement de l'atelier et dans les créations des participants.

e) La réécriture / Le brouillon

Odile Pimet définit la réécriture par cette phrase: «Réécrire, si l'on reste aux opérations menées sur le texte, c'est ajouter, supprimer, déplacer, remplacer; c'est aussi corriger, réviser, reprendre, transformer, transposer, retoucher, réduire, développer, améliorer; c'est encore peiner, besogner, mettre en question; c'est toujours relire...» (1999 :198) J'ajouterais que les élèves entrent en conflit avec leur texte et avec eux-mêmes. Ils sont obligés de modifier des créations qui leurs semblaient être parfaites ou intouchables. Dans la plupart des cas, il n'est pas envisageable pour eux de retoucher le fruit de leur création. Ce conflit est toutefois nécessaire au bon déroulement de l'apprentissage de l'écriture créative car les élèves vont apprendre à dépasser leurs aprioris et donc s'obliger à porter un regard objectif sur leur production.

Il faut toutefois distinguer correction, amélioration et réécriture.

La réécriture consiste en règle générale, à ré agencer son texte de base. Il est possible de changer le point de vue de l'auteur ou du narrateur. Si l'on prend l'exemple d'un article de journal de faits divers, ce dernier peut retracer les faits selon le point de vue de la victime, de l'agresseur ou encore du policier. La réécriture peut également se faire sur le niveau de langue puisqu'on peut passer d'un vocabulaire soutenu à un vocabulaire familier ou argotique.

Corriger réside dans le fait de faire disparaître les fautes d'orthographe et syntaxiques comme les tournures de phrases, la conjugaison etc. La correction est le premier chantier sur lequel les élèves vont se pencher. C'est pour eux une prise de risque minime mais surtout un automatisme acquis lors des apprentissages scolaires.

L'amélioration a pour but de réduire les redondances, éliminer les passages inutiles, de développer et enrichir son texte, mais aussi restructurer en changeant l'ordre des paragraphes ou en réarticulant le texte. (Pimet. 1999 :199) A fortiori, il permet une amélioration du processus d'écriture.

Jean Hébrard et al. expliquent très bien cette notion dans leur ouvrage. Les jeunes auteurs vont ainsi se poser des problèmes de planification et de mise en ordre des éléments réunis. Ils vont changer l'ordre des événements, organiser autrement leur argumentation, et comprendre que plusieurs solutions sont également possibles sur la forme mais surtout sur le fond. «L'objectif prioritaire de ces activités est de rendre manifeste les opérations mentales qui absorbent silencieusement celui qui écrit seul.» (Chartier, Hébrard, Clesse. 1998 :21)

D'après Claudette Oriol-Boyer (2002), l'observation d'un brouillon est une étape très importante. L'atelier fait pratiquer de façon naturelle l'écriture en plusieurs jets, donc le brouillon. Or, le brouillon n'est pas envisagé comme nécessaire par les élèves de cet âge et il est souvent mal interprété.
Pour garder une trace des étapes de production et de correction, l'idée de Chartier, Clesse et Hébrard d'écrire avec des feutres de couleurs différentes d'une séance à l'autre (1998 :235) me paraît profitable pour l'enfant. Il pourra garder une trace visuelle agréable de ses modifications mais aussi exercer un regard critique sur les étapes de correction. Le maître ou animateur peut lui aussi facilement observer la progression ou les difficultés de chacun.
A partir d'une étude précise de leurs brouillons, les élèves seront peu à peu amenés à établir une typologie des ratures et des corrections (répertoire des gestes correcteurs puis de leurs raisons), à élaborer des stratégies de repérages des erreurs (problème d'évaluation), à construire des stratégies de remédiation. (1998 :236)

Pendant l'atelier, les élèves savent que leur production va se construire grâce à un processus. Ils sont donc conscients que le premier jet est un brouillon qu'ils pourront améliorer, corriger, ou réécrire de multiples façons. On peut donc dire que ce processus les aide à alléger leur tâche d'écriture et à se focaliser uniquement sur la création mais les aide aussi à ne pas avoir à tout gérer en même temps.
Le temps accordé à la réécriture est donc primordial et indispensable car comme le précise Yves Reuter, l'élève va «réduire sa surcharge cognitive» (1996 :171)

Même si l'enfant entre en conflit avec lui même lors de la correction, amélioration ou réécriture, ce processus de décomposition des étapes de l'écriture permet un meilleur apprentissage de l'écrit littéraire.

IV. Formulation de la problématique

L'enfant étant entouré très tôt par l'écrit, il se retrouve tout de même confronté à des difficultés, notamment pour prendre du plaisir. Il est bloqué par le poids de la norme mais aussi par la peur de l'échec. On constate que les élèves ont des besoins bien spécifiques à ce sujet, mais que l'institution révèle un manque en termes d'instructions officielles et par conséquent en termes de pratiques de l'écriture créative dans les classes.

Les modalités spécifiques des ateliers comme la rapidité des exercices et leur originalité, la libération de l'écriture, ou encore les places primordiales de l'échange, de la réécriture ou de l'animateur nous conduisent à nous demander **en quoi les ateliers d'écriture peuvent être adaptés aux besoins des élèves de cycle 3.**

A partir de là, plusieurs questions se posent:

- Quels types d'atelier peuvent être mis en place en cycle 3?
- Comment adapter des ateliers pour adultes confirmés à des élèves en phase d'apprentissage?
- Comment améliorer l'apprentissage de l'écriture avec cet outil?

DEUXIEME PARTIE

I. Méthodologie de la recherche

Comme nous l'avons vu dans la première partie théorique, chaque atelier d'écriture est réglé de façon rigoureuse selon des objectifs et des consignes précises. J'ai tenté de transposer les objectifs d'apprentissage des ateliers auxquels j'ai participé à des élèves de cycle 3, puis d'en faire une analyse.

Suite à mes lectures et surtout au fur et à mesure de mes participations aux ateliers, j'ai établi une liste d'objectifs d'apprentissage qui me paraissaient être en adéquation avec ma problématique.

Les 10 objectifs retenus, permettent d'étayer la définition de l'atelier (Cf. Partie 1, III, 1, p.14 et 15), de chercher comment on peut adapter les ateliers aux cycle 3 et de trouver l'utilité de cette activité pour ces élèves.

1) Libérer l'écriture c'est à dire les aider à prendre confiance en eux et à s'installer dans une posture créative tout en jouant.
2) Déjouer le problème de la page blanche grâce au temps réduit des exercices successifs
3) Libérer la parole de l'enfant à travers l'écriture. Intégrer l'émotion et l'affectif de chacun.
4) Échanger la matière et utiliser le pillage
5) Travailler la réécriture / modifier leur usage du brouillon
6) Travailler des connaissances et des nouveaux apprentissages selon les programmes officiels de 2002, d'une manière différente.
7) Écrire sans se focaliser sur les règles syntaxiques et orthographiques pour les travailler dans un second temps.
8) Changer la relation professeur/élèves en relation animateur/créateurs
9) Ne pas avoir pour objectif l'évaluation par le professeur mais une co-évaluation menée avec l'élève ou avec le groupe
10) Décomposer les tâches et les étapes de l'écriture

II. Zoom sur un atelier d'écriture particulier

Entre février et juin 2010, j'ai eu la chance de participer à des cours d'ateliers d'écriture, animés par Alain Chartier et avec la participation de Yves Béal, destinés à des enseignants en poste de primaire et de secondaire.

Cette expérience a été pour moi l'occasion de me mettre dans la peau des élèves d'ateliers d'écriture, de créer des ateliers pour des enfants, des collégiens ou lycéens mais aussi pour des enseignants.

Je souhaiterai présenter un atelier auquel j'ai participé, en présence d'Yves Béal et Alain Chartier, tous deux experts en ateliers d'écriture. Cet atelier donne en effet un exemple concret des procédés utilisés pour aboutir à un écrit original et personnel. Pour chacune des activités, j'ai détaillé mes propres réponses. De plus, il donne une réponse poétique à deux questions essentielles: Qu'est ce qu'un atelier d'écriture et quelle est son utilité? C'est en quelque sorte écrire sur l'écriture à quelqu'un qui écrit.

Atelier d'écriture du 08 février 2010 animé par Yves Béal en présence d'Alain Chartier. (2h)

Titre: Lettre à un jeune poète

Objectif: Donner une définition d'un atelier d'écriture.

Exercice 1: Donner 3 éléments significatifs de notre pratique d'écriture

- Partager
- Production
- Donner du sens

Cette première activité est une amorce rapide de l'atelier. Ces 3 mots permettent de donner une définition personnelle de l'écriture et de commencer à nous faire réfléchir à ce sujet.

Exercice 2: Distribution d'une liste de citations (cf. annexe 1 p.42): Choisir une citation avec laquelle vous êtes en accord et une avec laquelle vous êtes en désaccord

- *La poésie, qu'elle soit transport, invention ou musique, est toujours un impondérable qui peut se trouver dans n'importe quel genre, soudain élargissement du monde*. Henri Michaux

- *La poésie est contagieuse/ La poésie est dans la vie/ Elle deviendra l'armaturge du langage/La poésie n'est pas un objet d'art/ Mais un objet utilitaire/ Elle devient leçon de chose... La poésie est une industrie, des plus difficiles, des plus compliquées, mais une industrie quand même.* Paul Eluard

Cette deuxième activité est un exercice de pillage, très utile pour fabriquer le matière dont on aura besoin pour la création finale. C'est là aussi un choix très personnel et complètement libre.

Exercice 3: Écriture effervescente. Reprendre les 3 mots de l'exercice 1. Pour chacun, écrire 3 mots en rapport puis pour chacun de ces 9 mots, écrire un mot qui n'a pas de relation de sens mais une sonorité similaire.

- Partager → ensemble → ressemble
  → groupe → grappe
  → échange → séchage

- Production → création → craie
  → invention → ventile
  → recherche → chère

- Donner du sens → libérer → librairie
  → jouer → jargon
  → imaginer → page

L'écriture effervescente est une pratique courante des ateliers d'écriture. Elle nous entraîne à écrire des mots ou des phrases de façon spontanée. Ces mots permettent une création de phrases poétiques plus ou moins en relation avec la production finale. C'est assez amusant et abordable par tous.

Exercice 4: A l'aide des 24 mots, sur ¼ d'une feuille A4, écrire un texte poétique sur «Écrire»

- On pourrait dire partager, échanger selon son envie. C'est une création chère à notre imagination. Dans notre jargon on joue sur des grappes de mots que l'on fait sécher, étalées sur du papier/des pages que l'on retrouve en librairie ou ailleurs. On donne du sens, on prend du plaisir, c'est une ouverture, une sorte de libération.

Cet exercice nous amène progressivement à l'écriture. On est passé de 3 mots à 24, puis à quelques lignes. Cette petite production expose notre définition de l'écriture de façon plus précise.

Exercice 5: Vous êtes écrivain. Un jeune poète écrit une lettre pour vous demander si écrire de la poésie est encore une activité nécessaire de nos jours. Répondez-lui, à l'aide de votre texte (Cf. exercice 4), des 2 citations et une argumentation.

- Lettre à un jeune poète

Jeune poète,

Paul Eluard a écrit, «La poésie est contagieuse/ La poésie est dans la vie/ Elle deviendra l'armature du langage/ La poésie n'est pas un objet d'art/ Mais un objet utilitaire/ Elle devient leçon de chose... La poésie est une industrie, des plus difficiles, des plus compliquées, mais une industrie quand même.»

L'industrie n'est-elle pas reine aujourd'hui? Pour toi la poésie n'est-elle qu'un objet? Comment l'utilises-tu? Quel est ton but? Ne prends-tu pas plaisir à écrire? Le doute t'empêcherait-il d'écrire? C'est pourtant des créations chères à notre imagination. Jouer, libérer, donner du sens. Peu importe puisque tu ouvres ta pensée à travers ces grappes de mots que l'on fait sécher étalées sur du papier.

Pour terminer je te laisserais réfléchir à une citation d'Henri Michaux: «La poésie, qu'elle soit transport, invention ou musique est toujours un impondérable qui peut se trouver dans n'importe quel genre, soudain élargissement du monde.»

Sarah

L'activité 5 aurait pu être la dernière car elle répond à la consigne de départ qui était de donner une définition d'un atelier d'écriture. Nous avons eu plus de temps pour rédiger cette lettre mais il nous a fallu respecter des contraintes plus strictes.

Exercice 6: Ajouter dans la liste de départ, un élément significatif à l'atelier d'écriture qui ressort de la lettre

- ailleurs

Exercice 7: Lecture en groupe, de nos lettres. En faire ressortir un autre mot/élément qui complète la liste. Et lecture de la lettre de P. Colin (Cf. annexe 2 p.43)

- multiforme

Les exercices 6 et 7 sont très rapides et sont un moyen efficace pour ajouter de la matière à échanger.

Exercice 8: Mise en commun et création d'une quatrième de couverture au sujet des ateliers d'écriture. Puis possibilité de faire un débat sur cet atelier et sur les ateliers d'écriture en général. Cet exercice permet d'échanger son regard sur l'écriture mais aussi sur le travail produit en groupe.

- Si tu te lances dans ce monde d'inconnus et de frustration qu'est encore pour toi l'écriture.

Si tu acceptes cette quête, tu rencontreras sur ton chemin ton équipe de valeureux chevaliers.

Tu te formeras par les contraintes, tu te libèreras.

Le piège de la page blanche tu déjoueras et la carte au trésor tu exploreras.

Dans la bataille des mots tu entreras, et c'est dans leur matière que tu avanceras et par association tu vaincras.

Si le livre tu lis, la suite tu connaîtras...

Par le biais de ce travail d'écriture, nous avons réussi à produire un texte original grâce aux idées de chacun. Malheureusement, faute de temps, nous n'avons pas pu atteindre pleinement l'objectif fixé préalablement.

III. Les objectifs de l'atelier et leur adaptation au cycle 3

Après avoir présenté les objectifs des ateliers et avoir décrit plus en détail un atelier d'écriture particulier, nous analyserons les ateliers auxquels j'ai participé en fonction de ceux-ci.

Pour chacun nous verrons:

- En quoi les ateliers répondent à cet objectif
- Comment on peut adapter chacun des ateliers à des élèves de cycle 3?
- Leur utilité pour des élèves de cycle 3

1) Libération de l'écriture et acquisition de la confiance en soi: la posture créative.

Comme il est expliqué dans la partie théorique (cf. I, p.8-9), l'enfant a souvent une vision négative de ses productions et de l'écrit en général. Le fait de s'installer dans une posture créative ou d'écrire sous formes de jeux va permettre à l'enfant de se libérer et de prendre confiance en lui.

Dans l'atelier décrit précédemment (Cf. II. p.23), l'exercice 3 répond à cet objectif de libération de l'écriture. En effet, l'écriture effervescente est un moyen efficace de se détacher du sujet ou de la consigne de départ pour écrire des mots que l'on pourra utiliser par la suite. De plus, comme l'écriture effervescente joue sur les sonorités, cette activité amène un aspect amusant à l'atelier.

Cet exercice est très facilement adaptable au cycle 3 car les sonorités et leurs écritures différentes sont acquises lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cycle 2. Par exemple un sot, ou un seau, deux mots qui ont le même son mais un sens différent.

Lors de l'écriture effervescente, il me semble toutefois plus facile pour eux d'imposer les 3 mots à développer (cf. activité 1 et 3 de l'atelier décrit précédemment p.23-24) et de donner plusieurs exemples avec d'autres mots pour qu'ils comprennent mieux la notion d'écriture effervescente. Il faut préciser que ce sont les exemples qui entraînent une réelle compréhension de cette activité, simple par sa pratique mais complexe par son appellation.

D'autres ateliers sous forme de jeux permettent de libérer les enfants et de créer une dynamique. Le premier atelier auquel j'ai participé, avec Patrice Terrone, consistait à se présenter sous forme d'un acrostiche avec son prénom ou son nom de famille.

C’est un peu difficile de démarrer et quelque peu gênant de se dévoiler mais l’animateur engage l’atelier et débloque la gêne en lisant son propre acrostiche.

2) Déjouer le problème de la page blanche grâce au temps réduit des exercices successifs

Il est vrai que lorsqu'on a le temps de réfléchir à sa production, que l’on est seul face à sa feuille, il nous arrive d’être face à un vide et de ne pas savoir quoi écrire ou comment commencer. C'est la peur de la page blanche. Nous sommes bloqués et aucune idée ne vient.

Le fait d’enchaîner les exercices sans prendre le temps de trop réfléchir nous permet de nous débloquer et d’écrire sans penser. C’est une forme d’écriture automatique.

Si nous prenons l’exemple de l’atelier «lettre à un jeune poète», il y a 8 exercices en 1h30, soit environ 10 minutes pour chaque exercice. Sachant que les exercices 1, 6 et 7 ne prennent qu’une minute, il nous reste 18 minutes pour les autres exercices, auxquels il faut déduire l’explication des consignes. Les exercices très courts nous obligent à être spontané. Par exemple le premier exercice ne nécessite aucune réflexion puisqu'une simple liste de 3 mots nous est demandée.

(cf. II. p.23-24). Lorsqu'on n'a pas le temps de réfléchir longuement à notre production, nous procédons inconsciemment à une sorte de tri qui nous libère de toutes les questions parfois inutiles qui nous bloquent. Il est toutefois plus aisé de procéder ainsi avec des participants habitués à l'écriture. Pour des cycles 3 ou des adultes qui se trouvent très peu en situation d'écriture, l'adaptation est plus longue et plus complexe.

Lorsque nous avons crée un atelier pour le PLC2 (Professeur Lycée Collège 2e année), nous avons insisté sur le fait qu’il fallait gérer le temps de façon minutieuse. Il faut donc faire attention à ne pas dépasser le temps imparti (cf. annexe 5 p.45-48)

Toutefois, pour des cycles 3, il est difficile de ne pas dépasser le temps, c’est pourquoi il est impératif de préciser, dans la consigne, le temps qui leur est donné et de prévoir une marge qui pourrait éventuellement être dépassée. Au début, le temps restreint des exercices peut être un peu effrayant pour des enfants de 8/10 ans mais une fois habitués au rythme, on peut supposer que le problème ne se posera plus.

3) Libération de la parole de l'enfant à travers l'écriture. Intégration de l'émotion et de l'affectif de chacun.

Même s'il est parfois délicat de s'impliquer personnellement dans un écrit, Allain-Le Forestier et al. expliquent que la production d'écrits ne se décrit pas seulement par des composantes cognitives, mais aussi par un rapport personnel et singulier à l'écriture: «Si la lecture et l'écriture sont nécessairement liées dans le cadre de l'apprentissage du langage écrit, l'enjeu pour le sujet écrivant est bien différent». (2008 :179). Même si en règle général, il est plus difficile d'écrire que de lire, le jeune écrivain rencontrera des difficultés pour écrire des choses personnelles et par la suite les dévoiler aux autres.

Y. Reuter précise que «Écrire c'est s'offrir et rendre public le privé» (L. Allain-Le Forestier, et al. 2008 :179) Cette citation est réaliste mais il n'est malheureusement pas évident pour tout le monde de se dévoiler par écrit et d'être lu par tous.

En ce qui concerne les ateliers d'écriture, ils sont un moyen de produire des textes plus ou moins personnels sans pour autant s'impliquer complètement.

Par exemple, dans l'atelier «la fenêtre aveugle», (cf. annexe 6 p.48-50), le texte final utilise la matière provenant de 5 objets personnels trouvés dans notre sac.

Ceci va instinctivement nous pousser à nous impliquer, à intégrer un aspect personnel à notre texte. Dans le texte final, le personnage a quelques points communs avec moi (ici, la danse).

De plus, lorsque l'on exécute successivement les exercices pour créer de la matière qui nous servira pour la production finale, on fait appel à nos souvenirs et à nos émotions. On fouille dans nos expériences passées. On fait aussi appel à notre imaginaire, à nos fantasmes. On fait une sorte d'introspection pour trouver de la matière. De ce fait, il me semble difficile pour l'enfant de s'impliquer trop personnellement, surtout s'il doit lire son texte à haute voix.

L'animateur doit donc tout à la fois prendre garde à privilégier l'expression du sujet, et éviter de demander à l'enfant de trop se dévoiler. Dans cette perspective, il peut établir une certaine distance en travaillant sur la langue, grâce à des consignes intermédiaires (Chartier, 2008 :53).

A. Chartier précise aussi que les adolescents et a fortiori les enfants de 8/10 ans «risquent de n'avoir ni l'expérience, ni les techniques d'écriture nécessaires pour dominer fructueusement cette implication trop directe du sujet» (2008 :53).

Les ateliers destinés aux cycles 3 devront donc intégrer des exercices faisant appel à l'émotion et au 'moi' en alternant avec des exercices de pillage ou des exercices tels que les écritures effervescentes.

4) Échanger la matière et utiliser le pillage.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, il faut que la matière produite par chacun circule et qu'il y ait un échange d'idées. L'atelier est en effet un lieu où l'on crée à partir d'autres matériaux.

L'échange se fait de plusieurs façons.

Il peut se faire par le pillage de textes/d'écrits d'auteurs. Nous avons utilisé cette possibilité dans l'atelier « lettre à un jeune poète» (cf. Partie 2, II, p.23-26). Il était ici question de choisir deux citations d'auteurs pour les intégrer par la suite dans une production (cf. partie 2, II, exercice 5. p.25)

Utiliser des œuvres littéraires est un moyen efficace pour développer la culture littéraire des élèves mais aussi pour leur faire comprendre qu'ils peuvent eux aussi écrire comme des écrivains.

L'échange se fait aussi sous forme de partage des écrits intermédiaires. Dans un atelier animé par Alain Chartier, il fallait écrire 4 phrases tirées de notre texte et les écrire sur des bandelettes de papier pour ensuite les échanger et intégrer celles des autres à notre prochaine création.

C'est un moyen pour que les élèves intègrent lentement la notion d'échange et de solidarité.

L'échange se fait aussi par un travail de groupe et une création commune. Dans l'atelier «lettre à un jeune poète» (cf. partie 2, II, exercice 8. p.26), le dernier exercice est une mise en commun de toute la séance dans le but de créer une quatrième de couverture.

Il me paraît essentiel d'intégrer cet objectif en cycle 3 car il permet aux enfants de se sentir valorisé et de faire ressortir leurs productions et leur créativité à travers les textes de leurs camarades.

Le fait de retrouver des bribes de leur travail dans les écrits des autres est très gratifiant et permet d'atteindre dans le même temps l'objectif de la confiance en soi et de l'amélioration de leur point de vue sur l'écrit.

Cette démarche s'apparente aux principes du socioconstructivisme[2], courant didactique prônant notamment une approche pédagogique active où chacun est le propre agent de son apprentissage et de l'apprentissage du groupe, par le partage réciproque des savoirs. (Le dictionnaire. 2010).

Enfin il y a aussi une possibilité de correction en groupe et de co-évaluation. Je développerai ce point ultérieurement.

5) Travailler la réécriture et modifier l'usage du brouillon

Le brouillon permet de reformuler, reprendre, modifier et de construire son texte par étapes et pas seulement de corriger la syntaxe et l'orthographe. Contrairement à ce que l'on voit dans les classes, il valorise l'erreur et la rature. Dans la plupart des ateliers, comme l'écriture est quasi automatique, nous revenons sur nos productions pour les modifier.

La réécriture est plus difficile à mettre en place car elle demande de modifier une production, d'en créer une nouvelle à partir d'une déjà existante. Par exemple, dans l'atelier pour les PLC2 (Cf. annexe 5 p.45-48), il faut réécrire notre propre texte en y ajoutant des citations. La réécriture n'est pas une tâche facile mais l'atelier permet d'atténuer les tensions qui la gouvernent. La réécriture est souvent implicite, c'est à dire que les consignes incitent à modifier le texte sans nécessairement que l'animateur précise que c'est une activité de réécriture. Même si le temps est restreint, le premier jet est modifié puis recopié au moins une fois, que ce soit sur une seule séance ou sur un atelier en plusieurs séances.

Pour des élèves de cycle 3, travailler le brouillon ou la réécriture est une étape très difficile et pourtant très constructive. Elle permet de faire comprendre aux enfants que l'écriture n'est pas le résultat d'un jet unique mais d'un travail que l'on améliore que l'on retouche, et modifie. De plus, ils prennent conscience qu'il n'y a pas une seule écriture possible, mais que les modifications permettent de faire évoluer leurs travaux selon le sens qu'ils veulent bien leur donner.

C'est là tout le travail de l'atelier. Les enfants vont apprendre à apprivoiser la réécriture et la manipulation de leurs textes tout comme le demandent les programmes de 2002. Il est précisé que la révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à remplacer, déplacer des fragments de textes sur leur propre brouillon ou sur ceux de leurs camarades.

2 Les apports de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive, l'œuvre de Vygotsky et les études menées sur les interactions sociales ont fortement contribué à l'élaboration du courant socioconstructiviste.

Pour faciliter cette étape, l'animateur peut donner des exercices qui ont pour objectif la réécriture.

Par exemple, on peut lire un fait divers tiré d'un journal et le réécrire selon le point de vue d'un autre personnage. Si le fait divers est écrit selon le point de vue du journaliste, il est possible de le réécrire selon le point de vue d'un témoin de la scène ou selon le point de vue de la victime. Cet exercice leur permet de comprendre que réécrire n'est pas le simple fait de corriger les fautes ou de recopier avec une belle graphie. Ils sont obligés de s'imprégner du texte, de montrer qu'il est possible d'écrire sur la même consigne sous un angle différent et éventuellement d'émettre un jugement à son sujet.

Travailler sur des brouillons d'écrivains (Flaubert, Proust etc. sont disponibles sur internet) permet de faire des suggestions sur leur propre brouillon, de les comparer puis d'en tirer profit. (C.Oriol-Boyer. 2002 :69).

Ou encore comme le propose C. Oriol-Boyer, on peut distribuer à chaque élève quatre exemplaires (ABCD) d'un même texte. Sur l'exemplaire A, l'enfant devra effectuer cinq additions, sur le B, cinq suppressions, sur le C, cinq substitutions, et sur le D, cinq déplacements. Pour finir, les élèves comparent leurs modifications. Un tel exercice permet de faire aborder lentement chaque opération et ses implications. (C. Oriol-Boyer. 2002. 68)

6) Travailler des connaissances et des nouveaux apprentissages d'une manière différente

Il me semble que les ateliers d'écriture sont un moyen efficace pour travailler des notions ou des connaissances en s'amusant. J'ai pu m'en rendre compte lors de mes premiers ateliers avec Patrice Terrone. Nous avons du faire un exercice de type OuliPo, qui joue sur l'homophonie. (cf. annexe 4 p.45) Ce type d'exercice me paraît un moyen efficace de revoir la notion des homophones lexicaux et grammaticaux, pour l'utiliser ensuite dans des jeux d'écriture et non d'apprendre une notion pour simplement la réciter lors d'une évaluation.

L'exercice de P. Terrone sur le poème de R. Desnos, (cf. annexe 3 p.44), est très facilement adaptable en cycle 3. Cette activité propose d'écrire un poème sur le même modèle que cet auteur. Cet exercice demande une recherche au préalable sur le champ lexical du mot choisi, mais surtout sur les expressions idiomatiques qui s'y rapportent.

A travers ce simple exercice, plusieurs objectifs pédagogiques répondent aux programmes officiels[3]:

- Savoir produire un écrit bref appartenant à un type de texte défini.

Ici le type d'exercice demandé est la poésie. Les enfants doivent savoir faire des rimes, par exemple «un cœur de rockeur», écrire selon la mise en page d'un poème, etc.

- Renforcer et étoffer le lexique orthographique disponible.

Lorsqu'ils ne comprennent pas un mot ou une expression ils peuvent se référer au dictionnaire et donc améliorer leur utilisation de cet outil.

- Découvrir et travailler sur le concept d'expressions idiomatiques et imagées.

Avant de procéder à l'écriture du poème, il y a tout un travail préalable de recherche des expressions idiomatiques qui se rattachent au mot choisi.

- Respecter une consigne précise et savoir manipuler le dictionnaire.

Pour cette activité, la consigne est précise. La première contrainte est de choisir une seule partie du corps, la seconde d'écrire un poème en le saturant d'expressions idiomatiques se rapportant au mot choisi et enfin de respecter le modèle donné (R. Desnos).

Il peut être intéressant d'utiliser un dictionnaire en ligne pour effectuer les recherches. Le TLFI (Trésor de la langue française informatisé) par exemple. Cet outil est un moyen de faire un lien avec les TICE (Technologie de l'information et de la communication pour l'Éducation)

- Développer, « libérer » les capacités d'expression personnelle à l'écrit.

L'expression personnelle dans cet exercice est quelque peu limitée par la contrainte du modèle à suivre. L'expression personnelle se fait sur le choix du mot, des expressions idiomatiques et enfin par le sens que celles ci apportent au poème. Les cycles 3 vont ici apprendre à se libérer progressivement à travers le choix du mot et des expressions. La contrainte va les aider à ne pas s'éparpiller.

3 Référence aux programmes officiels de 2008

Il me paraît plus agréable pour des enfants de 8/10 ans de travailler ces notions avec ce genre d'activités que de les travailler avec des exercices plus conventionnels. Tout en s'amusant, les enfants vont atteindre certaines compétences à travers des exercices d'écriture, intégrés dans des ateliers et non pas lors de leçons de grammaire étudiées hors contexte. De plus, les programmes officiels de 2002[4] précisent que la pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture.

7) Écrire sans se focaliser sur les règles syntaxiques et orthographiques.

Lorsque l'on écrit, nous sommes tous soumis aux règles syntaxiques et orthographiques. Il est vrai que le poids de la norme nous empêche parfois de nous focaliser sur le contenu du texte.

Lors des ateliers, nous savons que nos productions ne sont pas forcément lues de tous ni même exposées au reste du groupe. C'est pourquoi nous pouvons nous focaliser sur le contenu.

Les ateliers évoluent par étapes. Chaque étape permet de créer de la matière qui sera utilisée dans une production finale. Selon si elles sont jugées trop personnelles, si le temps est limité, ou si elle peuvent être utilisées par les autres, certaines activités peuvent être lues ou pas par le reste du groupe.

Si l'on prend l'exemple de l'atelier «Lettre à un jeune poète» (Cf. partie 2, II, p.23-26), sur les 8 exercices, seuls l'exercice 5 et 8 ont été lus au reste du groupe. A aucun moment les autres n'ont eu accès aux productions et à leurs éventuelles erreurs orthographiques. Il en va de même pour l'atelier «la fenêtre aveugle» (cf. annexe 6 p.48-50) où nous avons seulement lus l'agenda et le portrait final.

Avec des élèves de cycle 3, il est possible de rendre compte de l'importance de l'orthographe et de la syntaxe et dans le même temps de leur expliquer qu'en atelier, ils peuvent hiérarchiser les étapes, en se focalisant dans un premier temps sur leur production, sur la réécriture dans un second temps, puis en corrigeant la syntaxe et l'orthographe dans une phase finale. Chaque atelier se fait sous forme d'activités. L'enseignant(e) leur explique qu'elle/il ne lira pas et ne corrigera pas leurs productions avant la phase finale. Il sera mis en place une activité de correction avant l'impression ou la distribution au destinataire choisi (parents, reste du groupe, autre classe etc.)

4 Comme il a été précisé plus haut, les programmes de 2008 ne faisant que mentionner l'écriture poétique, sans la détailler, je me réfère ici à ceux de 2002.

8) Changer la relation professeur/élèves en relation animateur/créateurs

Même s'il est parfois difficile pour l'animateur de faire les activités en même temps que les participants, il me paraît important de le faire pour que les participants aient l'impression d'être au même niveau que l'animateur. Les participants ne vont pas se sentir jugés ou évalués mais vont entrer dans une situation d'échange et de partage entre les participants mais aussi avec l'animateur.

Lors de mon premier atelier, l'enseignant/animateur, P. Terrone, a écrit son acrostiche au tableau pour détendre l'ambiance et pour donner un exemple au groupe. Tout au long des ateliers auxquels j'ai participé, l'animateur tente, lui aussi, de produire un écrit. Il fait partie du groupe.

Pour les enfants de cycle 3, l'enseignant sera souvent l'animateur et il faut la aussi qu'il entretienne une relation plus étroite avec les jeunes auteurs afin d'éviter la peur de l'évaluation et de la correction systématique. Les enfants peuvent bien sûr échanger leurs matériaux avec l'animateur. Il est intéressant pour la mise en confiance et l'évolution des textes, que l'enseignant(e) utilise des idées ou des phrases tirées des productions de ses élèves et inversement.

9) Objectif: co-évaluation entre participants et animateur

L'évaluation peut être un facteur de blocage chez l'enfant c'est pourquoi l'atelier d'écriture est, je pense, une activité qu'il ne faut pas évaluer.

Dans le cadre des ateliers auxquels je participe, je ne suis pas évaluée, excepté l'atelier de P. Terrone qui entre dans le cadre de mon cursus universitaire. Il y avait donc une production finale, sous forme de petites activités à rendre. Dans le cadre du cours ou des autres ateliers, les productions ne sont jamais jugées par rapport à une grille prédéfinie.

En cycle 3, il me paraît essentiel de faire participer les élèves à des ateliers en précisant qu'ils ne seront ni jugés, ni notés. Toutefois, l'évaluation étant obligatoire dans les programmes officiels (2002 et 2008) afin de savoir si les enfants ont atteint ou pas les compétences en fin de cycle, il me semble plus juste de les évaluer sur un atelier final comprenant des consignes très strictes qui facilitent le barème ou sur des notions apprises ou révisées lors des ateliers, telle que l'activité sur les homophones lexicaux et grammaticaux par exemple. (cf. annexe 4 p.45).

Il peut aussi être intéressant de leur demander de créer un barème en commun (à l'aide de l'enseignant) puis de devenir le premier correcteur de leur production. L'enseignant notera la

production et la correction de l'élève.

10) Décomposition des tâches et des étapes de l'écriture

Les ateliers sont construits autour d'un thème et d'objectifs. Plusieurs activités se succèdent rapidement pour répondre à ces objectifs.

Cet aspect permet une décomposition des tâches, c'est à dire que l'on va travailler de façon progressive. Dans l'atelier «lettre à un jeune poète», l'objectif est de donner sa définition d'un atelier d'écriture. Les premières activités nous donnent la matière, une autre activité nous demande d'écrire une lettre, alors que la dernière la consigne est d'écrire une quatrième de couverture.

L'atelier «la fenêtre aveugle» est plus explicite car les exercices sont décomposés de façon à pouvoir travailler une à une les différentes étapes de l'écriture. Il faut d'abord choisir le personnage, puis un procédé intéressant pour la construction de celui-ci qui sera au centre du récit. L'objectif était d'écrire un portrait, les étapes suivantes permettent de lister des adjectifs pour la description, puis d'élaborer une trame de l'histoire avec l'agenda.

Pour des cycles 3, cet objectif est plus difficile à atteindre. D'après les programmes officiels de 2002, l'enseignant conduit un travail de manière progressive dans un but final qui est l'acquisition de certaines compétences par ses élèves. En l'occurrence, en fin de cycle 3, l'élève doit être capable d'élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation. Il doit aussi être capable de pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.

Il me semble donc que les ateliers sont un moyen efficace pour acquérir ces compétences et pouvoir construire un texte par étape. Il me paraîtrait intéressant de construire un atelier plus approprié aux 8/10ans, dans lequel chaque activité se décomposerait de façon à ce que l'enfant puisse acquérir les étapes de l'écriture. Pour un récit par exemple, chaque exercice peut être décomposé de façon à dérouler le schéma narratif et construire la charpente du récit (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, et situation finale).

Conclusion

A travers ce mémoire de recherche, j'ai souhaité m'intéresser à l'écriture créatrice et plus précisément à un domaine étudié, cette année, avec Patrice Teronne: les ateliers d'écriture. Ce choix peut s'expliquer notamment par le fait que j'ai eu l'opportunité de participer à différents ateliers dont ceux dispensés par Alain Chartier et Yves Béal. A travers ce travail de recherche, il me paraissait indispensable d'aborder les notions de représentations, certes souvent négatives de l'écriture mais aussi d'analyser les travaux de réécriture chez les enfants. Pour y parvenir, certains éléments sont à mettre en avant, notamment le problème de la modification de la communication, de la peur de l'échec mais aussi et surtout le poids des normes qui les incombe.

Pour débuter ce travail, il me semblait nécessaire de prendre en considération les besoins et attentes des élèves de cycle 3, mais aussi leur motivation qui selon moi, sont la base de toute production et enfin les diverses attentes institutionnelles au sujet de l'écriture créatrice. Par la suite, j'ai souhaité recentrer mon sujet sur l'atelier, son historique et voir quelle place il peut occuper dans le système scolaire français. Pour cela, il était primordial de définir ce que l'on entend par «atelier d'écriture». C'est pourquoi j'ai mis en avant les cinq modalités qui me semblent être essentielles à cette activité. La rapidité des exercices et leur originalité, la prise de conscience des écrivains pendant et après les ateliers, le pillage ainsi que l'échange de matière, la place primordiale de l'animateur et enfin le travail de réécriture et du brouillon. Tout ce travail fait en amont avait pour but de répondre à ma problématique: En quoi les ateliers d'écriture peuvent-ils être adaptés aux besoins des élèves de cycle 3?

Afin de réaliser ces divers objectifs que je m'étais fixés, j'ai préalablement souhaité mettre en place une méthodologie de recherche qui m'a permis, dans un premier temps, d'analyser les dix objectifs d'apprentissage établis mais aussi de voir en quoi ils répondaient aux ateliers auxquels j'avais eu l'occasion de participer cette année. De plus, il m'a paru intéressant de savoir, comment il était possible de les adapter à des cycles 3.

A travers ce travail de recherche, j'ai eu l'occasion de constater, à plusieurs reprises, que l'atelier d'écriture est un procédé efficace pour la libération de l'écriture et le développement de la créativité. Lors de mes diverses lectures sur le sujet, je me suis rendu compte que mon point de vue rejoignait celui d'Alain André, notamment lorsqu'il souligne le fait que :«quand on écrit, quand on anime des ateliers, on s'étonne que cette démarche ait eu autant de mal à s'imposer. Écrire impose en effet en permanence d'intégrer deux dimensions apparemment contradictoires : personnelle et

intuitive d'une part, rationnelle et technique d'autre part». Mon point de vue le rejoint aussi sur l'importance du brouillon, de la correction et de la réécriture qui sont des éléments communs chez les novices et les chevronnés. (André. 1995 :21)

Par ailleurs, si l'atelier est une activité privilégiée pour travailler son rapport à l'écriture, c'est aussi un lieu de formation à l'écriture où l'on ne se focalise pas sur les savoirs: on entre dans une dimension créative et libératrice. Cependant, certaines réserves sont toutefois à émettre comme par exemple savoir à quel moment la production est finie, comment savoir si une réécriture est nécessaire ou encore comment relier ces activités avec les cours dispensés à l'école.

Pour répondre à ces différentes interrogations qui restent encore inexplorées à ce jour et pour mettre à profit les connaissances que j'ai pu acquérir tout au long de cette année, je souhaiterais continuer d'assister à ces ateliers mais aussi et surtout en animer l'année prochaine. Pendant la production de ce mémoire de recherche, j'ai été d'autant plus motivée que j'ai eu la chance d'animer un atelier de trois heures avec des élèves de 5e SEGPA dans un collège de Grenoble au sujet des relations garçons/filles. Selon moi, cet atelier aurait le mérite d'être approfondi et complété par d'autres exercices afin de pouvoir évaluer une quelconque progression. De ce fait, j'ai dans le projet d'approfondir ce sujet, en deuxième année, puisqu'il me semble indispensable de créer davantage d'atelier afin d'avoir un corpus plus étoffé pour en analyser les apports mais aussi les limites.

Bibliographie

ALEPH, Alain André. (1995). *Rapport à l'écriture.* http://www.alephecriture.fr/IMG/pdf/Rapport_a_ecr__95.pdf (consulté le 05 avril 2010)

Allain-Le Forestier, L. Bourhis, V. (2008). *Le manuel français du PE Professeur des Écoles.* Paris: Hachette Éducation.

Brigaudiot, M. (2008). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle - programmes INRP.* Paris: Hachette éducation.

Chartier, A. (2007-2008). A*pprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée.* Mémoire de recherche, deuxième année de master, didactique du français, Université Stendhal (Grenoble3).

Chartier, A-M. Clesse, C. Hébrard, J. (1998). *Lire écrire 2. Produire des textes*. Paris: Hatier.

Le dictionnaire, (2010) *Le socio constructivisme.*

http://www.ledictionnaire.com/definition.phpmot=socioconstructivisme (consulté le 20mai 2010)

Halte J-F. (1989). Savoir écrire-savoir faire. *Pratique, 61, 3-28*

Jolibert, J. et le groupe d'Ecouen. (1994). F*ormer des enfants producteurs de textes*. Val d'Oise: Hachette.

Ministère de l'éducation nationale, (2010) *le socle commun connaissances compétences,* http://www.education.gouv.fr/ (consulté le 03 avril 2010)

Oriol-Boyer, C. (2002). *L'usage didactique des brouillons*. In Bertrand-Lacoste (Ed.), Lire-écrire avec des enfants (p.65-70). Toulouse: CRDP Midi- Pyrénées.

Perrin, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. *Repères*, 40, 9-36

Pimet, O. Boniface, C. (1999). *Atelier d'écriture, mode d'emploi.* Paris: ESF édition.

Les programmes officiels 2002. Ministère de l'éducation National (2006). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?* Scéren [cndp]

Les programmes officiels 2008. Ministère de l'éducation National. (2009). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?* Scéren [cndp]

Scolalor, (2009). *Compétence, capacité, attitude, savoir, savoir-faire, savoir-être,* http://www.scolalor.org/svpalg/IMG/pdf/Competences.pdf (consulté le 03 avril 2010)

Annexes

1) Citations pour atelier d'écriture du 08/02 de Y. Béal ….....p. 42

2) Exercice de Patrice Terrone: C'était un bon copain p.43

3) Exercice de Patrice Terrone: Sur le modèle de Raymond Queneau.....p.44

4) Atelier pour PLC2 ….....p. 44- 47

5) Atelier du 30/03: la fenêtre aveugle ….....p. 47 – 49

1) Citations pour atelier d'écriture du 08/02 de Y. Béal (liste non exhaustive)

- *Aimer les mots. Aimer un mot. Le répéter, s'en gargariser. Comme un peintre aime une ligne, une fore, une couleur...* Max Jacob

- *La poésie, qu'elle soit transport, invention ou musique, est toujours un impondérable qui peut se trouver dans n'importe quel genre, soudain élargissement du monde*. Henri Michaux

- *Je veux qu'à la sortie des usines et des mines, ma poésie adhère à la terre, à l'air, à la victoire des hommes maltraités*. Pablo Néruda

- *Poésie. L'impératif de l'essentiel...* Antonio Machado

- *La poésie est contagieuse/ La poésie est dans la vie/ Elle deviendra l'armaturge du langage/La poésie n'est pas un objet d'art/ Mais un objet utilitaire/ Elle devient leçon de chose... La poésie est une industrie, des plus difficiles, des plus compliquées, mais une industrie quand même.* Paul Eluard

- *Que la langue soit pour toi ce qu'est le corps pour les amants. C'est lui seul qui sépare les êtres et les unit.* Schiller

- *La poésie est inadmissible...* Denis roche

- *La poésie est une trace fossile, dans une pierre, d'une nageoire et d'une aile, avec entre elles un serment illisible...* Carl Sandburg

- *Les œuvres d'art sont d'une infinie solitude; rien n'est pire que la critique pour les aborder. Seul l'amour peut les saisir, les garder, être juste envers elles.* R. M. Rilke

2) Exercice de Patrice Terrone: Voici un poème de Robert Desnos "c'était un bon copain" extrait du recueil " corps et biens". Travail sur les expressions idiomatiques ou imagées. Vous choisirez un mot du corps et vous ferez le répertoire de toutes les expressions idiomatiques qui s'y attachent. A partir de ce corpus, vous écrirez un poème ayant pour thème ce mot, sur le modèle de Desnos, en le saturant de ces expressions

Poème de Robert Desnos	**Poème sur le modèle de Robert Desnos sur le thème du cœur**
Il avait le cœur sur la main	On apprendrait par cœur l'histoire de deux rockeurs
Et la cervelle dans la lune	dévoilée à cœur ouvert par un casse cœur
C'était un bon copain	C'était deux cœurs de rockeur
Il avait l'estomac dans les talons	Un cœur d'artichaut face à un frère sans cœur
Et les yeux dans les yeux	ils provoquaient des hauts le cœur
C'était un triste copain	C'était deux frères rockeurs
Il avait la tête à l'envers	L'un avait le cœur sur la main
Et le feu là où vous pensez	l'autre un cœur de pierre
Mais non quoi il avait le feu au derrière	c'est un cœur à cœur plus qu'un corps à corps qui écœure
C'était un drôle de copain	C'était deux surprenants rockeurs
Quand il prenait ses jambes à son cou	séparé d'un rai de cœur c'est à contre cœur
Il mettait son nez partout	qu'il leur tenait à cœur de mettre un terme à cette rancœur
C'était un charmant copain	C'était deux singuliers rockeurs
Il avait une dent contre Etienne	L'un coiffé d'accroche-cœur
A la tienne Etienne à la tienne mon vieux	L'autre vêtu d'une sorte de cache-cœur
C'était un amour de copain	C'était deux incompatibles rockeurs
Il n'avait pas la langue dans sa poche	qui après avoir bu une liqueur
Ni la main dans la poche du voisin	à la pointe du cœur
Il ne pleurait jamais dans son gilet	se brisèrent le cœur
C'était un copain	C'était deux rockeurs
C'était un bon copain	C'était deux cœurs de rockeur

3) Exercice de Patrice Terrone: Sur le modèle de Raymond Queneau, "texticules" in contes et propos, Folio, 1990, vous écrirez 5 phrases qui jouent sur l'homophonie;

Ne boit pas trop de vin, tu en resteras.

Au menu, c'est soupe de petits pois, il faut faire attention de ne pas en prendre.

Ne hausse pas le ton, mange le.

Il devint vert de rage en en brisant un.

A jongler avec des seaux, il finit par le devenir.

4) Atelier pour PLC2

Titre: Profession: professeur.

Présentation:

Un atelier pour explorer notre conception du métier d'enseignant, s'interroger sur notre histoire… Notre objectif en proposant un nouvel atelier d'écriture, réfléchir à l'application en classe.

Thème d'atelier qui nous implique directement en tant que sujets, et ce qui nous réunit ici c'est un métier: enseignant.

Question: qu'est-ce qu'enseigner?

Comment chercher une définition personnelle du métier, de ce turbin, par l'écriture? À partir de ces questions, nous avons construit notre atelier, en choisissant des étapes qui nous ont semblé importantes dans le parcours qui nous a conduit à enseigner.

Il nous a semblé aussi que nous ne prenions pas assez le temps de réfléchir à ces questions. Et que c'était intéressant de prendre un temps pour cela.

5/5

Activité 1: mise en mots.

Les animateurs écrivent au tableau ou sur une fresque les mots que donnent les participants.

Consigne: «Nous allons commencer à mobiliser les images autour du métier: quels sont les mots qui résument, symbolisent notre conception du métier d'enseignant.»

C'est à la fois une manière d'entrer dans le thème et l'apparition d'un premier matériau d'écriture.

Quand l'affiche est pleine ou quand la source est tarie, on peut amorcer un débat rapide. Deux entrées possibles: commenter les termes qui vous semblent déplacés; chercher des rubriques de classement pour dégager les lignes de force: quelles sont les valeurs partagées par le groupe?

15/20

Activité 2: images.

Les animateurs installent des images d'école, de classe, qui sont collées sur de grandes feuilles qui laissent de la place pour écrire.

Consigne: «Visitez cette exposition. Munissez-vous d'un stylo et inscrivez dans les marges des images les mots ou les expressions qu'elles vous suggèrent.»

10/30

Consigne: «Choisissez 2 images, une qui vous attire, une qui vous repousse. En utilisant les mots inscrits autour de ces images créez des expressions.» Réservez.

10/40

Activité 3: ces enseignants qui nous ont modelés, modélisés.

Première partie:

Nous avons tous dans nos mémoires des galeries d'enseignants, instituteur, maîtresse, prof de gym ou de philo. Ils ont joué un rôle ou non dans notre choix professionnel, en tout cas, ils sont là, et participent à la construction de nos représentations. Faites défiler mentalement votre galerie personnelle et choisissez en deux. L'un vous aura laissé de bons souvenirs, l'autre pas.

Consigne: «En écriture automatique, racontez vos souvenirs liés à l'enseignant modèle» Consigne: «faites le portrait de l'autre»

Pour chaque texte, on laisse 3 min d'écriture automatique.

10/50

Pillage de textes littéraires: les animateurs distribuent des textes sur l'école.

Consigne: lisez rapidement ces textes en notant au vol les mots et les expressions qui accrochent votre œil et votre plume.

10/60

Deuxième partie:

Consigne: réécrivez l'un de vos deux textes en utilisant les expressions pillées dans les photocopies.»

10/70

Les textes sont ensuite affichés sur les murs

Consigne: lisez les textes en piochant ça et là des expressions que vous auriez aimé écrire ou qui traduisent bien un sentiment jusque-là diffus.

15/85

Pause

10/95

Activité 4: sages comme des images?

Quels élèves étions-nous? Bons points ou punition? Cet élève regarde-t-il derrière l'épaule du prof que je suis devenu?

Les animateurs distribuent un formulaire vierge de bulletin.

Consigne: réinventez les appréciations de vos bulletins. Vous êtes libres de choisir la classe ou de mélanger. Vous pouvez aussi imaginer ce que vous auriez inscrit dans ces cases à cette époque. Qu'est-ce que les enseignants n'ont pas vu? Quel regard portez vous?

15/110

Activité 5: autoportrait distancié.

Nous avons vu jusque là des images du passé. Attaquons le présent, quels profs sommes-nous? Vous allez maintenant écrire un texte en vous mettant dans la peau d'un de vos élèves. Celui-ci vous décrit en train de faire cours. Ce texte restera personnel, ou du moins ne sera pas publié avant d'avoir été réécrit, retravaillé. 10/120

Activité 6: texte final.

Écriture effervescente:

Dans votre dernier texte, choisissez deux mots et déclinez-les en écriture effervescente (travail des pôles matériels et idéels, tissage d'expressions.)

Mise en commun des expressions: les animateurs les écrivent au fur et à mesure sur une affiche.

5) Atelier du 30/03: la fenêtre aveugle

Faire un tableau. Choisir un personnage fictif «qui passe devant une fenêtre». Distribution d'une phrase au hasard. (« A une fenêtre, une autre jeune fille vêtue de rouge, allume une cigarette.»)

Dans cette phrase se trouve le prénom de votre personnage.

Remplir le tableau: Zone publique, civilité.

Zone cachée, 5 objets trouvés dans notre sac.

- 1er : un souvenir
- 2e : un secret
- 3e : quelque chose qu'il aime
- 4e : quelque chose qu'il déteste
- 5e : une frustration

Une phrase pour chaque + une phrase de resegmentation Zone aveugle, un lieu où il se sent bien. + Pour chacun des 5 sens donner 3 mots qui font partie de cet endroit. + Écriture effervescente. + écrire une journée du personnage.

Échange des agendas pour y ajouter des commentaires pour chacun.

Portrait, texte

ZONE PUBLIQUE	ZONE CACHEE
Prénom: Malbara Âge: 20ans activité soc. étudiante lieu naissance: Japon passe temps: voyager, danser taille : petite détail: toujours habillée en rouge	<u>pointe - passion</u> Une passion a pointé son nez mais à peine a t-elle chaussé ses pointes que sa cheville s'est cassée et que le rêve s'est en allé. Un pas a poinçonné sur la chaussé que ça vrille, lassée, c'est une trêve qui s'est installée. <u>briquet – fume</u> Fumer, un secret lourd à porter qu'elle n'arrivera pas à dévoiler d'un coup de briquet Fusée, un regret drôlement posé qu'elle ne verra pas dévaler comme coule une brique. <u>limonadier – boire</u> Boire un p'ti coup c'est agréable: le limo sauveur de soirées Voir un picon sous un arbre, c'est comme un lama soulé et désorienté. <u>carte de transport – transports en commun</u> Transport en commun avec ou sans carte quelle horreur! Rapport malsain c'est sans tarte...? <u>miroir – beauté</u> Oh! miroir mon beau miroir, dis moi qui est la plus belle? Oh! tiroir mon beau tiroir, tire toi qu'on voit la poubelle.
ZONE AVEUGLE	**PORTRAIT**
bar	Â une fenêtre, une autre jeune fille vêtue de rouge allume une cigarette. Chaque matin, (13h30 pour moi la fille de la nuit) je l'aperçoit et je l'épie. Elle est comme moi, la vingtaine, petite, toujours vêtue de rouge. Je me pose des questions sur sa vie et je m'interroge sur la mienne. A t-elle un secret elle aussi ? A t-elle des souvenirs qui l'empêche d'avancer? Chaque jour à 15h30 j'ai fumé 7 cigarettes. Mes amis m'appellent Malbara la mal barrée. Je passe mon temps à m'amuser. Une passion a pointé son nez mais à peine j'avais chaussé mes pointes que ma cheville s'est cassée et que le

	rêve s'est en allé. Comme une fusée qui a détalé aussi vite que coule une brique, aussi vite que la flamme du briquet. Fini le conte de fée pas de Oh! miroir mon beau miroir, dis moi qui est la plus belle? Mais plutôt, Oh! tiroir mon beau tiroir, tire toi qu'on voit la poubelle. Alors à 16h je reprends mes activités. Bars, alcool, rencontres. Je m'amuse, je danse et je profite de l'ivresse dans l'obscurité pour sortir le décolleté et bouger jusqu'au petit matin. Puis je reste seule à tanguer, le brouhaha qui continu de raisonner. Je suis seule comme un lama soulé et désorienté.

Résumé

A travers ce mémoire de recherche, j'ai souhaité m'intéresser à l'écriture créatrice et plus précisément aux ateliers d'écriture. Il me paraissait indispensable d'aborder les notions de représentations, certes souvent négatives de l'écriture mais aussi d'analyser les travaux de réécriture chez les enfants. Pour y parvenir, certains éléments sont à mettre en avant, notamment le problème de la modification de la communication, de la peur de l'échec mais aussi et surtout le poids des normes qui incombe les élèves.

Pour débuter ce travail, il me semblait nécessaire de prendre en considération les besoins et attentes des élèves de cycle 3, mais aussi leur motivation qui selon moi, sont la base de toute production et enfin les diverses attentes institutionnelles au sujet de l'écriture créatrice. Par la suite, j'ai souhaité recentrer mon sujet sur l'atelier, son historique et voir quelle place il peut occuper dans le système scolaire français. Pour cela, il était primordial de définir ce que l'on entend par «atelier d'écriture». C'est pourquoi j'ai mis en avant les cinq modalités qui me semblent être essentielles à cette activité. La rapidité des exercices et leur originalité, la prise de conscience des écrivains pendant et après les ateliers, le pillage ainsi que l'échange de matière, la place primordiale de l'animateur et enfin le travail de réécriture et du brouillon. Tout ce travail fait en amont avait pour but de répondre à ma problématique: *En quoi les ateliers d'écriture peuvent-ils être adaptés aux besoins des élèves de cycle 3?*

Afin de réaliser ces divers objectifs que je m'étais fixés, j'ai préalablement souhaité mettre en place une méthodologie de recherche qui m'a permis, dans un premier temps, d'analyser les dix objectifs d'apprentissage établis mais aussi de voir en quoi ils répondaient aux ateliers auxquels j'avais eu l'occasion de participer cette année. De plus, il m'a paru intéressant de savoir, comment il était possible de les adapter à des cycles 3.

A travers ce travail de recherche, j'ai eu l'occasion de constater, à plusieurs reprises, que l'atelier d'écriture est un procédé efficace pour la libération de l'écriture et le développement de la créativité. Par ailleurs, si l'atelier est une activité privilégiée pour travailler son rapport à l'écriture, c'est aussi un lieu de formation à l'écriture où l'on ne se focalise pas sur les savoirs: on entre dans une dimension créative et libératrice.

Mots clés:

atelier d'écriture / écriture créatrice / production d'écrits

Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.