



HAL
open science

La pratique de l'épilinguistique dans les activités d'écriture au cycle 3

Antoine Bombrun

► **To cite this version:**

Antoine Bombrun. La pratique de l'épilinguistique dans les activités d'écriture au cycle 3. Littératures. 2012. dumas-00702500

HAL Id: dumas-00702500

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00702500>

Submitted on 30 May 2012

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.



La pratique de l'épilinguistique dans les activités d'écriture au cycle 3

**BOMBRUN
Antoine**

Université Stendhal, Grenoble 3
UFR LLASIC

Master Métiers de l'Enseignement Scolaire – parcours lettres
Mémoire de master 1 – 10 crédits
Sous la direction de M. Massol Jean-François

Année universitaire 2011-2012

La pratique de l'épilinguistique dans les activités d'écriture au cycle 3

BOMBRUN
Antoine

Université Stendhal, Grenoble 3
UFR LLASIC



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

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.

NOM : BOMBARDON PRENOM : Antoine

DATE : 22/05/2012

Table des matières

Introduction.....	2
I – Cadre théorique.....	5
A) L'Observation Réfléchie de la Langue.....	5
B) Étude de la langue et écriture, jusqu'où peut aller la « fusion » ?.....	9
C) L'épilinguistique.....	11
D) Renversement de la démarche.....	13
E) Les activités d'écriture en classe et les ateliers d'écriture.....	14
F) L'écriture sous contrainte.....	17
G) Les ateliers d'écriture du GFEN.....	20
II - Proposition de séquence : l'écriture sous contrainte et l'épilinguistique.....	23
A) Présentation générale de la séquence.....	23
B) Séance une : découverte du principe d'écriture sous contrainte.....	27
C) Séance deux : écriture de phrases à tiroirs.....	29
D) Séance trois : lecture de phrases à tiroirs.....	31
E) Séance quatre : le phrase la plus longue du monde.....	33
F) Séance cinq : découpage de la plus longue phrase du monde.....	35
G) Séance six : évaluation.....	37
H) Séquence suivante.....	38
III – L'atelier d'écriture observé et ses résultats.....	39
A) Présentation de l'atelier d'écriture.....	39
B) Quelle place a l'épilinguistique dans cet atelier.....	44
C) Comment accentuer cette composante épilinguistique ?.....	47
D) Conclusion.....	49
Conclusion générale :.....	51
Bibliographie-Sitographie.....	54
Bibliographie :.....	54
Sitographie :.....	56
Annexes.....	59

Introduction

Alors Jean resta debou il a attendi, attandi... jusqa que la nuit tombe. Soudain !! Trois grands géants aparure d'une des porte il attrapère Jean et le maitere dans un des caches de l'auberge les trois géants disparese. Jean cria alor aléde !!! aléde !! mas presone l'entendit alors jean défonsa la porte en mettan un cou de pied. Pui il ouvri la porte ou se sont caché les géants est ce quil vi lui coupa le souffle...

Simon, CE1

Si l'écriture de textes par des élèves de primaire peut facilement décourager ceux-ci par ses contraintes formelles et par ses résultats rarement brillants, la maîtrise des activités de production en prose et en vers reste tout de même une part importante des compétences travaillées à l'école.

Historiquement, l'écriture tient une place importante dans notre culture. Support des textes fondateurs et de notre littérature, l'écrit a été, à partir de l'antiquité, la marque d'une condition sociale élevée. L'école de Jules Ferry au 19^{ème} siècle a changé cette situation, lorsqu'en 1881-1882 l'école est devenue laïque, gratuite, et obligatoire. Pourtant, si, de nos jours, en France, tout enfant va à l'école, on peut remarquer dès la maternelle des inégalités entre les élèves sur le plan du langage, et plus tard (les deux étant fortement liés) en lecture et en écriture.

Ce qui choque tout d'abord le lecteur compétent dans un texte écrit par un élève de primaire, c'est la multiplicité des fautes d'orthographe et de grammaire. Et pourtant, s'il passe cet aspect, le lecteur découvrira une richesse peut-être inattendue. À coté de fautes qui gênent parfois la compréhension par leur importance, on trouve une utilisation – partiellement correcte certes, mais tout de même présente – de compétences très diverses. Une utilisation variée de la ponctuation, une exploitation et une tentative de variation des mots de liaison, des temps verbaux différents selon le type d'écrit, etc. En effet, si les savoirs grammaticaux, orthographiques et lexicaux ne sont pas tous maîtrisés, on remarque une capacité certaine à mettre en œuvre de nombreuses compétences rédactionnelles, et ce de manière plus ou moins naturelle et inconsciente.

Les ateliers d'écriture, fréquents de nos jours pour tous les âges, s'appuient sur cette maîtrise inconsciente des compétences en écriture, et cherchent à les développer. En effet, selon Isabelle Rossignol, les ateliers d'écriture ont des effets multiples sur les participants¹. Tout d'abord il y a la modification du rapport à l'écriture et à la lecture ; il faut entendre par là

1 ROSSIGNOL, Isabelle, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 241 et suivantes.

une représentation différente, nouvelle, d'une même activité. Pour des élèves de primaire, la pratique de l'écriture en atelier permet à celle-ci de devenir plus qu'un simple moyen de répondre aux questions du professeur ; elle prend alors du sens en tant qu'activité complète. Les ateliers d'écriture permettent aussi le développement de la socialisation et de l'autonomie (mieux se connaître pour évoluer dans l'écriture, ou avec les autres). Enfin ces ateliers développent également le plaisir, la valorisation personnelle, etc. Parmi tous ces effets, Isabelle Rossignol met principalement en avant une autre particularité : que « les effets de l'atelier paraissent, il est vrai, reposer majoritairement sur une amélioration des compétences de l'écrit, amélioration qui repose elle-même sur un repérage des savoirs (parfois passifs) de l'individu. D'où des effets centrés sur le méta-cognitif (linguistique)² ».

Ce point rappelle l'importance de la grammaire dans l'enseignement primaire. Comme l'avait déjà remarqué Isabelle Rossignol en 1996, une pratique régulière de l'écriture a des répercussions sur le linguistique. Cette idée était partagée par les théoriciens des programmes de l'Éducation nationale de 2002, qui ont participé à la naissance de l'Observation Réfléchie de la Langue. Il s'agit d'une manière nouvelle d'enseigner la grammaire en se basant sur les compétences linguistiques des élèves plus que sur leurs connaissances. Ainsi la méthode prenait pied surtout sur des textes, qui pouvaient venir de toutes origines, voire être écrits par les élèves eux-mêmes. Ces textes étaient observés, comparés et modifiés afin de construire, par la pratique, une maîtrise du fonctionnement de la langue française. Cette méthode s'éloigne des traditionnelles fiches de grammaire, de la terminologie grammaticale trop poussée et des tableaux de conjugaison, sans pour autant abandonner la pratique du métalinguistique. Les Instructions officielles de 2002 prévoyaient, en effet, de mêler étroitement compétences et connaissances. Ainsi une partie des enseignements devaient se faire par l'Observation réfléchie, et ceux-ci devaient être renforcés par une seconde partie plus théorique, ou inversement.

Si l'on pousse l'Observation Réfléchie de la Langue à ses limites, on peut remarquer que celle-ci propose d'enseigner des compétences linguistiques mais, comme le souligne Jean-Charles Chabanne, « sans faire de leçons de grammaire³ ». La grammaire s'enseignerait ainsi par de simples activités d'écriture et de réécriture. Ce que recouvre cette formulation, c'est que certaines activités d'écriture peuvent contenir en elles-mêmes du métalinguistique, mais dissimulé, hors de portée de la conscience des apprenants. (Ces activités sont alors appelées activités épilinguistiques. Pour C. Garcia-Debanc, qui définit cette notion, « l'épilinguistique

2 *Ibid*, p. 252.

3 CHABANNE, Jean-Charles, *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2004, pp. 125-134.

désigne les processus inconscients de contrôle et de régulation des faits langagiers⁴ ».

Que chercherons-nous donc à étudier ici ? Tout simplement nous voulons voir si de telles activités (épilinguistiques) peuvent permettre de développer les compétences grammaticales d'élèves de CE2, tout en restant dans les limites des programmes mis en place par l'Éducation nationale. Pour ce faire nous avons cherché à mettre en œuvre une séquence épilinguistique dans une classe, mais devant la difficulté d'un tel dispositif, étant donné le temps qui était à notre disposition, cela n'a pu être mis en pratique. La séquence a tout de même été créée, et ses séances décrites ; celle-ci se base sur l'écriture sous contrainte, et tente d'utiliser le procédé épilinguistique pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences sur la phrase complexe. De plus, l'observation d'un atelier d'écriture a été mise en place ; et, même si celui-ci n'était pas à proprement parler épilinguistique, nous verrons qu'un certain nombre d'éléments y seront intéressants pour enrichir notre réflexion.

Tout d'abord nous nous pencherons sur le cadre théorique qui construit cette question. Nous proposerons ensuite une séquence d'écriture sous contrainte tentant d'enseigner des compétences grammaticales sur la phrase complexe par des activités épilinguistiques. Enfin nous analyserons un atelier d'écriture de type écriture libre pour en dégager les composantes épilinguistiques.

4 <http://www.rafefp.org/public/pages/documents/g.debanc.doc>, consulté en février 2012.

I – Cadre théorique

La maîtrise de la langue est un des fondements de l'école primaire. Pourtant, tant de siècles d'expérience n'ont pas réussi à rendre cet apprentissage logique et abordable simplement. L'image la plus courante de cette matière est le traditionnel cours de grammaire magistral, empli de termes savants du côté professoral et d'incompréhension du côté des apprenants. C'est pourquoi une longue réflexion à ce propos s'est entamée, et ne s'est jamais terminée. Dès 1937, Célestin Freinet critiquait les cours de grammaire traditionnels :

Tel est véritablement notre but ici : non pas comprimer ou supprimer, comme on pourrait le croire, l'apprentissage de la grammaire, mais dégager celui-ci des mots et des rites inutiles pour le vivifier et le rendre au maximum éducatif et profitable. Le meilleur grammairien n'est pas celui qui sait beaucoup de règles, mais celui qui démêle le mieux cet écheveau compliqué de l'emploi des formes, celui qui comprend et explique le mieux les rapports de ces formes, avec la marche, non avec l'objet de la pensée⁵.

Cette idée, mise en avant ici par Freinet, que l'étude de la langue est trop théorique et loin de la réalité langagière, est probablement une de celles qui sont à l'origine lointaine d'une nouveauté instaurée par les programmes de 2002. Les concepteurs des programmes avaient en effet mis en place ce qui a été appelé l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL), approche nouvelle qui essayait d'ouvrir la grammaire sur le langage (la capacité de communication) en plus de l'ouvrir sur la langue (la capacité d'organisation du langage).

A) L'Observation Réfléchie de la Langue

L'Observation Réfléchie de la Langue remplace la traditionnelle leçon de grammaire, de manière à remettre l'étude de la langue en contexte au lieu de l'étudier toujours à partir de corpus artificiels spécialement prévus à cet effet et trop souvent loin de la réalité textuelle (en effet les exercices d'application en grammaire se basent encore beaucoup sur de simples phrases dont le sens n'a pas d'importance, laissant de côté les textes).

Cette nouvelle approche de la langue a été créée pour « mettre en mouvement ce que l'on⁶ savait ou croyait savoir, et ainsi de construire nouveaux savoirs⁷ ». il s'agit d'éviter en fait ce que Serge Meleuc et Nicole Fauchart appellent la « démarche pédagogique qui va de la

5 Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire N°2 Octobre 1937, trouvé sur <http://ecole.fouquereuil.pagesperso-orange.fr/03theorie/Freinet/grammaire.htm>, consulté en janvier 2012.

6 Le « on » désigne ici les élèves.

7 http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2329&var_recherche=charmeux, consulté en janvier 2012.

mémorisation à l'application en passant par la restitution, sans faire appel à la compréhension⁸ ».

Avant cela la leçon de grammaire visait à développer les connaissances grammaticales des élèves, tandis que l'ORL, en passant par l'examen « des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques⁹ », développe plutôt des compétences. Mais voyons comment fonctionne cette démarche.

Le premier volet de l'ORL est la comparaison d'éléments textuels, sur un plan microstructural (sons, lettres, mots, etc) mais aussi macrostructural (phrases, textes, etc). Cette comparaison permet de comprendre le fonctionnement de la langue, d'en déduire des régularités qui permettront un classement en différentes catégories. Par exemple, les programmes de 2002¹⁰ prévoient un travail d'observation réfléchi sur le verbe et le nom. Il s'agit d'amener les élèves de cycle 3 à les identifier en deux catégories, les différencier, et connaître leurs principales caractéristiques.

Le second volet est ce que les programmes appellent la manipulation des « unités linguistiques¹¹ ». Par là, il faut entendre que les élèves doivent être capables d'effectuer les quatre opérations de base de transformation d'un texte, que sont les « déplacement, remplacement, expansion et réduction¹² ». Ces opérations sont en fait celles utilisées dans la réécriture de textes. Claudine Fabre, spécialiste de la réécriture, décrit – dans son ouvrage de 1990 intitulé *Les brouillons d'écoliers*¹³ – les quatre activités d'écriture permettant la réécriture. Elle les regroupe sous le nom générique de « ratures¹⁴ ». On y trouve le déplacement, le remplacement, l'ajout et la suppression, qui se recoupent donc bien (à la terminologie près) avec les opérations citées plus haut. Néanmoins ces opérations, dans l'Observation Réfléchi de la Langue, ne servent pas la réécriture, mais à faire apparaître « des ressemblances et différences entre les objets étudiés¹⁵ ». C'est donc encore une activité métalinguistique, et plus précisément épilinguistique, car il n'y a pas de discours explicite sur l'objet linguistique étudié.

Pourtant ce travail d'ORL se veut un « moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant

8 MELEUC Serge et FAUCHART Nicole, *Didactique de la conjugaison : le verbe « autrement »*, Lonrai, Collection DIDACTIQUES, 1999. , p.77.

9 LANG, Jack (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2002, p. 195.

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*, p. 196.

13 FABRE, Claudine, *Les brouillons d'écoliers*, Grenoble, Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.

14 *Ibid.*

15 *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, *op. cit.*, p. 196.

en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe¹⁶ ». La finalité est en fait de faire réinvestir les connaissances et compétences ainsi acquises dans des « projets d'écriture¹⁷ » (dont les productions pourront ensuite être objet de nouvelles observations). Ce réinvestissement sert le développement des compétences grammaticales pratique des écoliers, tandis qu'ils entreront, avec les leçons de grammaire dispensées au collège, dans la connaissance d'une dénomination plus savante des mêmes phénomènes.

On notera que, malgré cette volonté d'éloigner les élèves de l'école primaire du métalinguistique pur, l'ORL ne cherche pas à les en séparer complètement. On sait depuis longtemps que la « mise à distance de leurs propres productions par les élèves est fondamentale. La réflexion et les savoirs métalinguistiques qui se construisent dans ces moments ménagés par le maître, contribuent largement à la construction de la compétence langagière générale. La recherche en didactique des sciences a mis en évidence l'importance de cette phase de distanciation¹⁸ ». C'est pourquoi, bien que l'accent soit mis sur l'observation et la manipulation, la phase théorique n'est pas tout à fait oubliée. En effet il est prévu que l'Observation réfléchie de la langue côtoiera des séances de grammaire plus traditionnelles, lorsque des connaissances métalinguistiques seront nécessaires. Ainsi l'enseignement de la grammaire devait faire alterner ces deux approches. Ce juste milieu est apparu grâce aux différents courants de psychologie éducative créés au vingtième siècle, où les psychologues insistent sur l'importance pour les élèves de construire leurs savoirs, et non de seulement les apprendre. Les thèses constructivistes et socio-constructivistes soutiennent cela, grâce à des chercheurs comme Piaget et Vygotsky.

Malgré cela, l'observation réfléchie de la langue a disparu avec les programmes de 2008. Ce qui a été principalement critiqué par les enseignants, c'est le manque de formation des professeurs, et surtout l'absence d'outils pédagogiques adaptés. Jean-Paul Brighelli pour sa part, sur son site « Le bonnet d'âne », reprochait particulièrement le décalage entre la grammaire de phrase et celle de texte :

"l'observation réfléchie de la langue", la fameuse ORL (en clair, la grammaire de texte, étudiée au petit bonheur la chance de ce que l'on met sous les yeux des élèves, par opposition à la grammaire de phrase, qui suppose l'apprentissage systématique du code)¹⁹

Le manque de supports clairs et la volonté de travailler à partir de textes a pu entraîner – selon lui – des professeurs à des études improvisées, sans cours préparé. Ce que craignait J.P.

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*

18 LARTIGUE Rosine, BLED Bernard, DJEBBOUR Suzanne, *et alii, Ecrire en classe : projets d'enseignement*, Paris, INRP, 1993, p. 101.

19 <http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2006/12/index.html>, consulté en février 2012.

Brighelli, c'était que si, en lisant un texte, les élèves remarquaient une particularité grammaticale, le professeur la traitait dans l'immédiat, sans y consacrer un moment spécifique. Ce que J.P. Brighelli pourtant oubliait, c'est que, selon les programmes de 2002, l'ORL part d'une volonté professorale, et non d'une découverte des élèves. Certes, l'enseignant leur fait toucher du doigt la notion sans proposer une leçon à dimension métalinguistique, mais cela se passe, non « au petit bonheur la chance²⁰ », mais dans une séance (décrochée principalement) prévue à cet effet. En outre, l'ORL n'est pas qu'une observation de textes, elle comprend aussi de la grammaire de phrase, et donne autant d'importance que les précédents programmes à l'étude des différents constituants de celle-ci (pour le cycle 3 verbe et nom principalement).

Ce qui a inquiété, c'est en fait la notion de plaisir liée à cette nouvelle vision de la grammaire, car on a pu croire qu'en rendant la grammaire plus agréable, on allait abandonner l'étude de la langue au profit d'un balayage des notions sans faire autre chose que de les effleurer – tant est ancrée chez nous l'image de la grammaire ennuyeuse. L'idée de départ était de donner aux élèves du plaisir à observer la construction de leur langage de manière pratique, afin qu'ils le comprennent mieux de manière théorique. Ce glissement des connaissances vers des compétences acquises en écrivant n'était en rien total car l'ORL mélangeait métalinguistique et épilinguistique (comme le signale Jean-Charles Chabanne) et les élèves sortant du cycle 3 entre 2002 et 2008 devaient avoir, comme leurs prédécesseurs, une maîtrise du code.

Cette suppression a été critiquée par nombre de professeurs de primaire, pour qui l'ORL avait de nombreux avantages. Pour eux, se posait comme acquis qu'un « cours et des explications ne permettent pas d'apprendre : seules des recherches, des manipulations, des observations comparées permettent de mettre en mouvement ce que l'on savait ou croyait savoir, et ainsi de construire de nouveaux savoirs, ce qu'expliquent fort bien les programmes officiels de 2002²¹ ». Et ils allaient plus loin encore : « les notions disciplinaires en grammaire, orthographe et conjugaison sont [...] trop précoces²² », et « renvoient à la vision de l'élève exécutant²³ » qui ne peut comprendre ce qu'il apprend à cause d'un manque d'interaction avec la langue. Finalement, pour ces professeurs, l'ORL était plus aboutie que ne l'est la grammaire traditionnelle, car plus complète. Voici ce que disait un enseignant à ce propos, expliquant la complexité et le caractère complet de l'ORL :

20 <http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2006/12/index.html>, consulté en février 2012.

21 http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2329&var_recherche=charmeux, consulté en janvier 2012.

22 <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/synthese.pdf>, consulté en janvier 2012.

23 *Ibid.*

Observation réfléchie de la langue, cela signifie :

* d'une part, **un contenu**, qui n'est autre que l'étude du fonctionnement de la langue, et à la compréhension de ce fonctionnement, à chacun de ses niveaux et de ses points de vue, d'où l'absurdité du cloisonnement qui sépare syntaxe, orthographe, vocabulaire, conjugaison ;

* d'autre part, **une démarche**, dont on sait depuis longtemps qu'elle est la seule efficace en ce domaine : grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, relèvent des sciences d'observation, comme la botanique. Il s'agit de découvrir leur fonctionnement par des constats, des observations comparées, des classements, des analyses, etc.

Mise en œuvre, cette démarche a permis d'observer de grandes différences dans les comportements des élèves en classe. Face à leur ennui profond (sinon leur dégoût) lors des leçons de grammaire, ceux qui travaillent dans cet esprit ont constaté chaque fois la passion (je pèse mes mots) d'élèves (de ZEP !) lors d'activités de découverte des règles et la comparaison des solutions présentées par les uns et les autres²⁴.

Cependant les programmes de 2002 laissent de grandes zones d'ombre quant à l'ORL : à l'enseignant de choisir jusqu'à quel point il intègre les activités d'étude de la langue dans celles de lecture et d'écriture. Si de nombreux travaux précisent qu'une activité proprement métalinguistique sur des supports théoriques reste nécessaire²⁵, rien n'est dit quant aux proportions entre activités théoriques et pratiques, ni sur le degré d'intégration de la grammaire dans des activités décroisonnées. Jean-Charles Chabanne, chercheur à l'université d'Aix-en-Provence, a travaillé sur cela.

B) Étude de la langue et écriture, jusqu'où peut aller la « fusion²⁶ » ?

Dans un ouvrage de 2004, Jean-Charles Chabanne, se demande si « La grammaire est [...] entièrement soluble dans les pratiques d'écriture²⁷ ». Pour répondre à cette question il crée un inventaire sous la forme d'un continuum allant des séances où la grammaire est présente de la manière la plus métalinguistique et la plus théorique possible, jusqu'à des séances où elle est « dissoute²⁸ » dans des activités d'écriture.

– Tout d'abord, il commence par les enseignements cloisonnés, ce qu'est la leçon de grammaire traditionnelle, où la langue et l'écriture sont tout à fait séparées.

24 http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2329&var_recherche=charmeux, consulté en janvier 2012.

25 GROSSMANN, Francis, MANESSE, Danièle, « L'« observation réfléchie de la langue » à l'école », REPÈRES, 2003, n°28, p. 5 :
« Car les choses de la langue sont aussi des savoirs dont il ne suffit pas de découvrir l'existence par des manipulations, des observations, etc. mais qui sont de l'ordre des savoirs « déclaratifs » disponibles et mobilisables à tout moment, donc cumulables et évaluables ».

26 Le terme est celui de Jean-Charles Chabanne.

27 CHABANNE, Jean-Charles, *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2004, pp. 125-134.

28 *Ibid.*

Puis il continue avec des activités qui pourraient entrer dans le cadre de l'ORL.

– Le premier type d'activités est appelé le « décroché différé²⁹ ». Ces activités peuvent être mises en place par un professeur qui découvre une faiblesse chez ses élèves, et veut combler leur défaut de compréhension. Ces activités sont donc une sorte de parenthèse dans une séquence, car elles ne s'y insèrent pas pleinement même si elles y trouvent leur origine. Ces activités sont difficiles à mettre en place car elles sont basées à la fois sur l'improvisation (ces moments n'étaient pas prévus dans la séquence initiale) et sur une tentative de structuration (nécessaire pour que les élèves comprennent bien ce dont il est question).

– Viennent ensuite les interventions en « décroché immédiat³⁰ », qui, bien que théorisées ici par Jean-Charles Chabanne, existent depuis toujours. Celles-ci sont proches des activités en décroché différé, si ce n'est que l'intervention du professeur vient au moment de sa découverte de l'incompréhension (ou mal-compréhension) des élèves. Ces activités sont donc très courtes, quelques remarques, « l'usage d'un terme, l'utilisation ponctuelle de telle méthode d'identification³¹ », etc. Ces interventions peuvent se trouver présentes dans des activités de lecture, d'écriture, etc.

– Enfin, J.C. Chabanne va plus loin encore, il propose de « considérer [que] certaines tâches d'écriture peuvent aussi être analysées comme des situations d'apprentissage de la langue³² ». Ce sont là des activités où l'apprentissage grammatical est totalement compris dans des actes d'écriture. « Le degré de dissolution maximal est obtenu quand on parvient à enseigner des savoirs grammaticaux... sans faire de leçons de grammaire [...]. Des travaux plus récents assoient l'hypothèse que le simple fait d'écrire implique des apprentissages linguistiques, dès lors que le scripteur est suffisamment impliqué dans l'activité d'écriture³³ ». Ce sont là ce que l'on appelle des activités épilinguistiques. J.C. Chabanne distingue ici encore deux catégories. La première est l'écriture sous contrainte, avec des activités pouvant développer une conscience grammaticale comme « schtroumpfer un texte (remplacer systématiquement tous les verbes conjugués par un « verbe universel »); réduire systématiquement un texte à des phrases nominales³⁴ », etc. La seconde catégorie concerne l'écriture de textes de manière plus libre.

29 *Ibid.*

30 *Ibid.*

31 *Ibid.*

32 *Ibid.*

33 *Ibid.*

34 *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques, op. cit.*, pp. 125-134.

Ce sont ces dernières activités d'écriture qui vont nous intéresser ici, car elles permettent un lien fort entre écriture et étude de la langue.

C) L'épilinguistique

Dès 1990, J.L. Gombert évoquait déjà des activités épilinguistiques, et C. Garcia-Debanc, en s'inspirant de lui, a donné la définition suivante : « L'épilinguistique désigne les processus inconscients de contrôle et de régulation des faits langagiers³⁵ ». Ainsi l'épilinguistique se situe du côté de l'appropriation et de la maîtrise du fonctionnement de la langue. Dans le continuum que construit J.C. Chabanne, l'épilinguistique se situe à l'opposé du maillon métalinguistique. Dans cette même perspective du lien entre méta- et épi-linguistique, R. Lartigue a écrit que :

Le terme linguistique désigne ce qui relève de la langue. La réflexion métalinguistique prend la langue (ce qui relève du domaine langagier) comme objet de réflexion. Elle suppose une mise à distance de l'énoncé, du discours. Les reformulations, citations, définitions, l'analyse de la langue en grammaire, vocabulaire, orthographe, relèvent de ce type d'activité. L'activité métalinguistique n'est pas forcément verbalisée, ni même consciente. Dans ce dernier cas, certains chercheurs parlent plutôt d'activité épilinguistique, chez l'enfant très jeune en particulier³⁶

Comme le font remarquer les programmes de 2002 à propos de l'ORL, une alliance entre réflexion et pratique est nécessaire pour permettre aux élèves d'accéder à une pleine compréhension du fonctionnement de leur langue. Ici donc « la démarche d'apprentissage qui s'appuie sur les savoirs épilinguistiques des élèves pour les conduire vers des savoirs métalinguistiques permet à chacun de construire, à sa façon, ses connaissances³⁷ ».

Cependant, une pratique de l'épilinguistique seule ne serait pas suffisante, selon Solveig Lepoire Duc, pour permettre aux élèves de comprendre la construction linguistique. La chercheuse craint, en effet, que cette approche ne brouille les connaissances des élèves : « la motivation ne s'ancre pas dans l'acquisition d'un savoir mais dans la participation à un dispositif. Le questionnement que ce type de réaction soulève est de mesurer les effets à long terme de l'ensemble dispositif pédagogique/activité didactique sur un tel élève. Va-t-on en faire le Monsieur Jourdain de la grammaire ?³⁸ »

Les chercheurs semblent donc en accord sur ce point, que nous parlions de l'ORL ou de

35 <http://www.rapefefp.org/public/pages/documents/g.debanc.doc>, consulté en février 2012.

36 LARTIGUE Rosine, BLED Bernard, DJEBBOUR Suzanne, *et alii*, *Ecrire en classe : projets d'enseignement*, Paris, INRP, 1993, p. 100. (version pdf trouvée sur http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1259/INRP_RP_93_33.pdf?sequence=2, consulté en février 2012).

37 <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/David%20A11.pdf>, consulté en février 2012.

38 http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/sautot_lepoire_besancon.pdf, consulté en février 2012.

l'épilinguistique, une seule « familiarisation [...] avec les structures de la langue³⁹ » ne peut suffire, un passage par l'explication (métalinguistique) est nécessaire.

Dans l'ouvrage dont nous avons déjà parlé, Jean-Charles Chabanne s'interroge sur les critères qui peuvent permettre de faciliter l'impact des activités de type épilinguistique sur les compétences grammaticales des élèves. Il en fait la liste suivante :

1. Les élèves écrivent très fréquemment des textes, qui même s'ils sont des textes de travail ou « intermédiaires », sont toujours recueillis dans des cahiers ad hoc (il n'y a pas de brouillon).
2. Le maître, par des dispositifs multiples, fait pratiquer souvent la réécriture qu'on distinguera nettement de la notion de révision : par des successions de variations autour de la même consigne, les élèves sont amenés à rebrasser les mêmes matériaux symboliques ou conceptuels.
3. Les écrits produits sont mis en circulation plus que corrigés : ils sont lus, commentés oralement ou annotés. Même les remarques portent prioritairement sur le contenu sémantique, sur l'efficacité pragmatique ou sur la cohérence énonciative, les échanges portent aussi sur les normes orthographiques ou syntaxiques.
3. On observe que les écrits se nourrissent mutuellement par des effets de reprise ou d'imitation : d'une certaine manière, la communauté des élèves, dans le cours de la séquence, met en commun des moyens linguistiques, y compris ceux apportés par le maître, qui les fournit volontiers, et par les textes lus.
4. Le degré d'implication des élèves dans les tâches d'écriture est une variable décisive. Il s'agit de pratiques d'écriture qui aux yeux des élèves, ne sont pas uniquement des situations d'apprentissage linguistique, mais des écrits pour inventer, s'amuser, rêver... écrits pour réfléchir, explorer, tâtonner... écrits pour résumer, formuler un savoir... écrits pour questionner, lister des problèmes, rassembler des matériaux... écrits pour s'exprimer, dire ce qu'on pense, ce qu'on veut, ce qu'on croit... Cette relation d'attachement psychoaffectif à l'écrit est difficile à décrire comme à provoquer. Elle relève peut-être de ce qu'on appelle le rapport à l'écrit : situé en amont ou en soubassement des apprentissages⁴⁰

Cette liste, qui permet d'évaluer les qualités d'une activité épilinguistique et de les améliorer, sera très importante pour la suite de notre réflexion. Elle dresse en effet des qualités qui semblent nécessaires à tout atelier d'écriture, afin que celui-ci reste récréatif. Elle permet de plus de servir de base dans la création de séances épilinguistiques. Ce type de document est un des outils qui manquaient au moment de la création de l'ORL, car il donne aux enseignants un appui solide afin de créer leurs propres séances. Pour notre réflexion, c'est cette liste qui permettra la construction et la justification de la séquence proposée, et qui permettra une étude de l'atelier d'écriture observé.

Ce procédé épilinguistique se veut donc un moyen de développer les compétences grammaticales des élèves, et les activités d'écriture ne sont qu'un moyen d'arriver à cette fin. Dans ce cadre, les activités d'écriture perdent la vocation de création d'un texte pour le

39 LANG, Jack (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2002, p. 196.

40 CHABANNE, Jean-Charles, *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2004, pp. 125-134.

transmettre à d'autres, soit la finalité qui fait leur intérêt pour les élèves.

D) Renversement de la démarche

En effet l'épilinguistique se veut être de l'écriture au service de la grammaire, mais elle oublie un des fondements des ateliers d'écriture. Je citerai ici *Le journal scolaire* de Célestin Freinet, que nous remet en mémoire Isabelle Rossignol :

L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance. Désormais l'enfant n'écrit plus seulement ce qui l'intéresse lui ; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, ses sentiments et ses actes est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants ensuite⁴¹.

En effet, le texte libre de C. Freinet puisait son intérêt dans l'avenir des textes produits : « c'est [...] parce que le texte est destiné qu'il prendra forme⁴² ». Cette importance de la diffusion du texte n'est pas mise en avant par C. Freinet seulement ; Josette Jolibert, dans *Former des enfants producteurs de textes*, pose le devenir d'un texte comme une des conditions nécessaires pour qu'un élève produise un écrit⁴³.

On comprend donc le problème qui se pose dans les activités épilinguistiques où les écrits des élèves ne sont que des prétextes au travail de la langue. C'est tout l'intérêt d'une telle pratique qui est remise en question. Une activité d'écriture qui n'a pour but que la compréhension des mécanismes langagiers perd beaucoup d'intérêt du point de vue des élèves – et de celui des organisateurs des ateliers d'écriture – car elle reste beaucoup trop scolaire. Cela semble d'autant plus illogique si l'on comprend que c'est bien la création textuelle – et la réécriture – qui dans l'ORL, et à fortiori dans les activités épilinguistiques, développe les compétences langagières des élèves.

Ainsi, si l'écriture peut devenir une activité épilinguistique et aider l'apprentissage de la grammaire, il s'agira d'inverser cette relation de dépendance qui est tissée entre écriture et grammaire. Il faut, pour le bien des élèves et pour une bonne situation d'apprentissage, dépasser la dépendance de la création vis à vis de la grammaire, pour, au contraire, poser l'écriture comme souveraine de la compréhension de la formation de la langue. Le problème devient donc de savoir si l'écriture peut devenir sa propre finalité tout en conservant son rôle grammatical.

41 ROSSIGNOL, Isabelle, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.28.

42 *Ibid.*

43 JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Baume-les-Dames, Hachette éducation, 1995, p.14.

Cette écriture qui participe à la connaissance explicite de la langue, loin des cours traditionnels de grammaire, prend donc une dimension épilinguistique. Elle permettrait au final de parvenir à une réécriture du texte en retravaillant le premier jet comme un brouillon à partir des compétences en cours de construction (et qui se fortifieraient au fur et à mesure des réécritures). Il s'agit donc ici, outre l'inversion de l'ordre des activités par rapport à l'ORL, de changer le projet de base, qui devient plus une approche du bien écrire que de la langue française. Ainsi ce qui est mis en avant auprès des élèves est l'intérêt de l'écriture pour elle-même, du style, tandis que l'étude de la grammaire reste cachée (ou secondaire).

Ce projet de dépassement de l'ORL par la supériorité et la place plus importante de l'écriture par rapport à la langue revient au principe de l'atelier d'écriture : l'écriture de textes pour eux-mêmes. Pourtant ce détour de la langue vers le langage, loin d'être inutile, montre que les ateliers d'écriture peuvent améliorer et améliorent – en plus du style – les compétences grammaticales des participants.

Bien sûr mettre en place de telles activités demande une certaine compétence de la part des élèves à produire des textes dans le cadre d'un atelier d'écriture, et donc une certaine habitude. Mais surtout cela demande à l'enseignant qui organise de telles activités beaucoup de travail sur les consignes d'écriture qui seront données. En effet, il faut que celles-ci restent agréables, inspiratrices, mais aussi qu'elles mettent en avant des points de langue particuliers. De telles activités demandent donc un fort investissement tant de la part des élèves que de l'enseignant. La séquence qui sera proposée plus loin (voir pour cela p. 23) a pour but d'être une séquence de transition entre les leçons de grammaire traditionnelles et de nouvelles qui seraient épilinguistiques. Elle met en place le principe d'activité épilinguistique, celui d'atelier d'écriture, mais n'approfondit pas encore l'enjeu de socialisation du texte que construit son échange avec d'autres. Certes, des échanges sont organisés, tout d'abord sous la forme de dialogues en classe sur les textes, mais aussi parce que cette séquence sert de préparation pour une seconde séquence d'écriture plus longue, et de productions de textes qui seront réellement partagés. L'atelier d'écriture qui est décrit par contre (voir pour cela p. 39) place cette dimension de socialisation très en avant.

E) Les activités d'écriture en classe et les ateliers d'écriture

Penchons-nous maintenant sur les activités d'écriture dans un cadre scolaire. Ce qu'il est nécessaire de savoir tout d'abord, c'est que, sous cette appellation, se trouve une multiplicité

de principes variés et différents régissant des activités d'écriture en groupe.

Commençons par un bref historique des ateliers d'écriture à l'école, tiré du travail d'Alain Chartier⁴⁴. Nous verrons que l'évolution de ces pratiques va vers une émergence, lente mais certaine, de la personnalité et du caractère unique de chaque élève.

Durant la première moitié du 20^{ème} siècle, la rédaction prend la place de la récitation et du par cœur. On comprend en fait à l'époque que « c'est par la pratique que l'on apprend à écrire⁴⁵ ». Mais les corrections de ce type d'exercice portent alors surtout sur l'orthographe, et le contenu est très codé par les attentes de l'instituteur, qui n'accepte pas autre chose que ce qu'il avait prévu. En effet l'enseignant n'accorde aucune liberté aux élèves sur le plan sémantique, et se base encore sur une morale stricte qu'il faut reproduire dans ses textes.

À partir des années 1970, le concept nouveau d'expression écrite tente de prendre en compte les spécificités des élèves. Sont alors valorisés l'expressivité et la liberté. « La rédaction est envisagée comme une production personnelle, il s'agit d'une pratique d'expression écrite, qui prend appui sur les activités de la classe et la spontanéité des élèves⁴⁶ »

Enfin, à partir des années 1980, l'attention des enseignants se centre sur la dimension pédagogique liée à l'écriture, avec la pédagogie de projet, les écritures longues et les réécritures. Toutes ces pédagogies différentes essaient de donner du sens à l'acte d'écrire, elles font questionner celui-ci par les élèves écrivains : qu'est ce qu'écrire ? Pourquoi écrit-on ? On cherche alors à ce que l'acte d'écrire soit une activité plus complète et plus enrichissante que de simplement mettre des mots sur une page blanche. Et voici où nous en sommes aujourd'hui...

Finalement, ces activités d'écriture en classe semblent de plus en plus proches des ateliers d'écriture, qui eux aussi, arrivant après des années de pratiques, ont des caractéristiques très différentes selon leur origine.

Isabelle Rossignol expliquait, en 1996 déjà, dans *L'invention des ateliers d'écriture en France*⁴⁷, que de nos jours les enseignants organisent de plus en plus des ateliers d'écriture dans leurs classes. Il semble en effet que ceux-ci aient une influence positive sur les capacités d'écriture des élèves.

44 CHARTIER, Alain, « Apprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée », Mémoire de recherche M2, Université Stendhal, 2007-2008, 189 pages, pp. 15-26.

45 *Ibid*, p.15.

46 BISHOP, Marie-France, « Les annotations, indicateurs de fonctions de la rédaction : parcours historique », Repères n°31, INRP, 2005.

47 ROSSIGNOL, Isabelle, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Peut-être à cause de ce long parcours et de ces recherches permanentes des enseignants et des didacticiens sur les activités d'écriture, il est difficile de nos jours de trouver une définition de l'atelier d'écriture. Nous opterons pour celle de Claire Boniface, écrivaine, inspectrice de l'éducation nationale et spécialiste en ateliers d'écriture :

Un atelier d'écriture est un dispositif construit et animé, destiné à ce que chaque participant se réapproprie l'acte d'écrire. Il ne s'agit nullement d'établir des jugements qualitatifs quant à la valeur des textes réalisés, mais au contraire de créer une parenthèse de liberté où chacun ait envie de laisser les mots couler, stimuler la sensibilité littéraire et faire prendre conscience que l'écriture peut être un acte créatif⁴⁸

Pourtant cette définition pose de côté le caractère linguistique de l'atelier d'écriture, qui est souligné par Marie-Josée Desvignes dans l'extrait suivant :

C'est ainsi que faire écrire en atelier m'a permis de découvrir que ces moments partagés toujours dans la bonne humeur offraient non seulement des possibilités de création (développement de l'imaginaire) mais aussi un « déblocage » face aux problèmes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi qu'une accession à une forme d'autonomie. Dès lors, l'enjeu des ateliers d'écriture devenait bien un enjeu d'apprentissage, de construction des connaissances, des outils cognitifs et d'une méthodologie qui permettrait de comprendre pourquoi il faut produire des textes et à quoi servent les ateliers d'écriture⁴⁹.

Alain Chartier, qui cherche les points communs des différents ateliers d'écriture et dont nous nous servons ici comme d'une première approche des ateliers d'écriture qui se pratiquent de nos jours, donne ici les suivants⁵⁰ : les animateurs des ateliers sont bienveillants et attentifs à toujours porter un regard positif sur l'écriture. De plus, on retrouve toujours des processus de mise en scène qui facilitent le passage à l'écriture.

Les ateliers d'écriture, bien que non spécifiquement créés pour être mis en place dans les écoles, y trouvent pourtant une place de plus en plus grande. En effet, de nos jours, fleurit ce type d'activités, que ce soit grâce à la venue d'intervenants ou bien avec le maître ou la maîtresse en tant qu'organisateur... Le fait est que le passage d'une activité tout à fait scolaire à un atelier peut permettre d'apaiser les élèves quant aux exigences scolaires. Que ce soit des élèves en opposition avec l'école, ou d'autres ayant peur de faire des fautes et/ou d'être évalués, le principe de l'atelier d'écriture a l'avantage de faire moins peser sur eux le contexte scolaire (car l'activité leur semble un jeu plus qu'une leçon), et ainsi de libérer leur créativité.

Nous décrirons rapidement deux types d'ateliers d'écriture, qui permettront d'introduire la

48 <http://icare-ecriture.com/atelier-pau.htm>, consulté en mars 2012.

49 DESVIGNES, Marie-Josée, *La littérature à la portée des enfants : enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire*, Condé-sur-Noireau, l'Harmattan, 2000, p. 11.

50 CHARTIER, Alain, « Apprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée », *Mémoire de recherche M2*, Université Stendhal, 2007-2008, 189 pages, p.42.

suite de notre réflexion. Le premier est basé sur le principe de l'écriture sous contrainte. Nous y décrivons les idées de l'OuLiPo et de Claudette Oriol-Boyer, mais sans entrer dans les détails, car la séquence créée ne s'inspire que du cadre général de l'écriture sous contrainte, sans s'affilier à un groupe ou à une théorie précis. Le second, d'une écriture plutôt libre, est celui mis en place par le GFEN, et servira de présentation générale à l'atelier d'écriture observé (car l'intervenant a été formé à ce type d'ateliers)

F) L'écriture sous contrainte

Une des démarches d'écriture que l'on peut pratiquer dans un atelier d'écriture est celle de l'écriture sous contrainte. L'approche de cette méthode d'écriture trouve sa justification dans la séquence d'écriture qui sera proposée plus loin.

Quand on pose la question : "Qu'est-ce qu'écrire sous la contrainte ?", les réponses qu'on obtient sont bien différentes selon les interlocuteurs auxquels on s'adresse. D'aucuns pensent immédiatement à la contrainte politique maintes fois responsable de torture et d'exil, d'autres répondent contrainte du vers et de la rime, d'autres encore, peut-être les plus rebelles envers la littérature, contrainte de l'écriture elle-même⁵¹.

Ce n'est aucune de ces définitions qui a été choisie par l'OuLiPo (l'ouvroir de littérature potentielle). Pour les écrivains de ce groupe, comme pour la contrainte nouvelle qu'a été le sonnet au 16ème siècle et qui a inspiré nombre d'auteurs, la contrainte sert d'impulsion à l'écriture. Ainsi Georges Perec a écrit (entre autres) *La disparition*, un roman sans le lettre « e » ; tandis que Raymond Queneau et les autres oulipiens ont produit des centaines d'œuvres en se donnant des règles multiples.

Régine Detambel, auteure qui dit avoir développé ses talents en pratiquant l'écriture sous contrainte, en donne la définition suivante :

Une contrainte est une règle d'écriture qui entraîne une règle de lecture. Quand les poètes se soumettaient aux règles du mètre et de la rime, les lecteurs de poésie lisaient en se soumettant aux mêmes règles. Le pacte est signé entre l'auteur et le lecteur. Aujourd'hui, la contrainte est définie comme une "obligation librement choisie." Il ne s'agit donc pas d'une gêne, pas d'une restriction non consentie, pas d'un empêchement. Et en effet, ce qu'il faut souligner, c'est que la contrainte libère l'imagination⁵²

Pour elle comme pour les oulipiens, la contrainte ne retient pas l'écriture, au contraire elle

51 GUMÉRY-ÉMERY, Claude, « L'écriture sous contrainte, le cas du Brésil », *Recherches et travaux – Contraintes et dérivés d'écriture*, 2001, n°59, p. 115.

52 https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:fhzUVMkpz8AJ:ecoled.rouen.fr/circ_dieppe_est/outils/lecture/passe-message/passe-message-07-08/contraintes-ecriture.doc+%C3%A9finition+%22%C3%A9criture+sous+contrainte%22&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEEShJA10qbCG2UNh-YfwPOCe8Qur4KXoCYf3ad4y-iKwwUFzkLhQ1War_n8RtDCNblQxJszpllQmRtuBZKGLnHBlgpDyweL9fVrJwJ4WIDfv14YmpK6RkpD60vglStVemdboc_ATi&sig=AHIEtbTYzExghR0rR2v57MAxzx5TeKFM2Q, consulté en mars 2012.

la libère. Ainsi, l'écrivain ne décidera pas ce qu'il voudra dire et comment il voudra le dire, mais plutôt comment le dire en utilisant la contrainte qui lui est donnée. Car il voit son réservoir de mots réduit, pour G. Perec par exemple, tous les mots et formes comprenant un « e » étaient éliminés. Cet espace moins grand de liberté contraint l'écrivain à réfléchir pour allier ce qu'il veut dire et ce que la contrainte lui impose. C'est pourquoi R. Detambel ajoute :

Il ne s'agit pas, ici, de la forme pour la forme, d'inutiles raffinements de construction, mais de trouver la forme qui produira un effet, qui répondra à la nécessité intérieure de l'auteur et sera conforme au mouvement de son esprit. La contrainte ne sert pas à briller, à faire preuve d'une virtuosité technique. Le texte contraint ne doit pas être une prouesse, mais une nécessité⁵³

La pratique de ces contraintes peut être utile aussi dans un but de maîtrise de la langue française. En effet, ces obligations faites aux scripteurs peuvent porter sur toutes les structures de la langue, que ce soit la lettre, le mot, la syntaxe, etc. Voici quelques exemples de contraintes pour illustrer notre propos :

- Écrire un texte en n'employant que des noms du genre masculin, puis réécrire le même texte au féminin⁵⁴.
- Ou bien écrire un texte dont tous les mots se terminent par la même lettre⁵⁵.
- Ou encore comme *La disparition* de Georges Perec, écrire un texte ne comprenant pas une ou plusieurs lettres.

Ces contraintes permettent de s'éloigner du linguistique en donnant aux élèves non pas une réflexion sur la langue, mais des activités qui leur fassent découvrir eux-même la façon dont ils doivent faire passer du sens en utilisant la langue (et même en utilisant une partie seulement de la langue). C'est donc le caractère récréatif qui est primordial.

On le comprendra aisément, l'écriture sous contrainte est désignée explicitement par les programmes de 2002, qui la pensent utile pour le développement langagier des élèves. Ainsi ces programmes veulent 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'écriture⁵⁶ ». Cette importance donnée aux jeux sur la langue va de pair, on s'en doute, avec l'Observation Réfléchie de la Langue. Logiquement, les contraintes d'écriture ont disparu elles aussi avec les programmes de 2008, et manquent toujours à l'appel dans les actuels programmes 2011-2012.

Jean-Charles Chabanne semble du même avis que les programmes de 2002, et il va même plus loin : pour lui, l'écriture sous contrainte peut servir de cadre à une activité de type

53 *Ibid.*

54 Pris sur : <http://paris-psychanalyste.fr/?p=1302>, consulté en mars 2012.

55 Pris sur : <http://paris-psychanalyste.fr/?p=1302>, consulté en mars 2012.

56 LANG, Jack (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2002.

épilinguistique. Il se demande en effet « si la tâche d'écriture elle-même ne pourrait pas être conçue pour orienter l'attention de l'élève sur un objet linguistique particulier, de telle sorte qu'il serait possible de faire travailler une notion ou une procédure en définissant une tâche d'écriture-lecture particulière⁵⁷ ». Il est vrai que la contrainte, en orientant l'attention des élèves sur un point de langue particulier, permet d'allier de manière divertissante écriture et étude de la langue.

Voyons à présent des exemples d'activités d'écriture sous contrainte, proposées par Claudette Oriol-Boyer, une universitaire ayant théorisé ses propositions (elle s'inspire entre autre des travaux de Jean Ricardou sur la textique). Spécialiste en ateliers d'écriture utilisant la contrainte, elle propose de partir de la microstructure du texte pour aller jusqu'à sa macrostructure (ses travaux mettent très souvent en lien – comme c'est le cas ici – la lecture et l'écriture). Elle ne travaille pas spécifiquement sur l'épilinguistique, mais nombre de ses propositions en contiennent pourtant. Voici quelques activités qui illustrent ce continuum de la lettre au texte, qu'elle propose dans *Lire-écrire avec des enfants*⁵⁸ :

Travail de la lettre⁵⁹

Elle propose tout d'abord de relever des « mots tordus » dans l'album de Pef (*Le prince de Motordu*), puis de les observer pour remarquer qu'il y a plusieurs méthodes de fabrication de ces mots. Cela initie les élèves aux principes fondamentaux de la variation (substitution, adjonction, soustraction, inversion, déplacement de la coupure, mais aussi notion de rime à l'initiale et à la finale, ainsi que celle inventée par ses CE2 de rime au milieu). Le procédé le plus fréquent chez Pef est le changement d'une lettre initiale, elle imagine alors de tester toute les lettres de l'alphabet sur un mot quelconque (cela entraîne la révision de l'alphabet (motivée par le jeu)), puis de rechercher dans le dictionnaire pour vérifier les mots. Une fois les mots créés, il s'agit de les mettre dans un récit : trouver un nom de lieu et de personnage. L'histoire peut être commencée en répondant à qui, où, quand, fait quoi ?

Travail du mot⁶⁰

Elle propose ici de trouver, en s'aidant du dictionnaire, dix mots ayant un rapport de sens avec le mot rouge, et dix mots écrits avec les même lettres ou les même sonorités que « rouge ». Avec certains des mots trouvés les élèves doivent écrire un texte de cinq à dix

57 CHABANNE, Jean-Charles, *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2004, pp. 125-134.

58 ORIOL-BOYER, Claudette, *Lire-écrire avec des enfants*, CRDP de Midi-Pyrénées, collection DIDACTIQUES, 2002.

59 *Ibid*, p. 23.

60 *Ibid*, p. 31.

lignes. Puis l'enseignant les projette au tableau et les classe en trois catégories (ceux qui ne respectent pas la consigne, ceux qui l'appliquent bien, et ceux qui, en plus, montrent qu'ils sont le produit d'autres règles)

Travail de la syntaxe et du rythme (phrase)⁶¹

Elle cherche à travailler ici la structure de la phrase. Voici deux exemples d'activités qu'elle propose : Tout d'abord allonger une phrase par adjonctions successives, jusqu'à une phrase d'une page. Il s'agit ensuite de travailler les problèmes de ponctuation qui surgissent. Puis on retire les éléments un par un, mais dans un autre ordre.

Une autre activité est d'écrire des phrases à partir de phrases types choisies dans des livres. Il faut écrire une phrase dont la syntaxe sera comme telle phrase modèle, une autre où le lexique sera travaillé à partir de telle autre phrase, etc.

On pourra remarquer l'activité sur la phrase à allonger, qui ressemble à une des activités proposées dans la séquence (voir p. 33). Ces contraintes de Claudette Oriol-Boyer font, ici, travailler les élèves sur la construction des différents éléments de la langue (mots, phrases) de manière épilinguistique ; la séquence proposée sera quant à elle sur la phrase complexe uniquement.

Dans ces ateliers la contrainte est forte, dans d'autres l'écriture est beaucoup plus libre ; voyons le cas du Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

G) Les ateliers d'écriture du GFEN

Nous présenterons ici un atelier d'écriture particulier, celui proposé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). La raison de ce choix est que le conteur/slameur organisant l'atelier d'écriture qui sera étudié plus loin a été formé dans ce genre d'ateliers.

Le GFEN se dit lui-même fondé par « la notion et la pratique de démarche d'auto-socio-construction des savoirs, des projets, de la vie coopérative et la pratique des ateliers d'écriture et de création. Ces pratiques tournent le dos aux pédagogies fondées sur la compétition [...] et la soumission⁶² ». Sur le plan des ateliers d'écriture, c'est donc un groupe qui veut apporter à la

61 *Ibid*, p. 37.

62 http://www.gfen.asso.fr/fr/texte_d_orientation_2010, consulté en avril 2012.

fois du plaisir à ses écrivains, mais aussi leur permettre de s'épanouir – sur le plan social et culturel – dans le monde qui est le notre.

À l'origine, des pédagogues comme l'enseignant C. Freinet, le physicien P. Langevin, ou le philosophe et psychologue H. Wallon ont participé à la création de cet atelier. Ils ont mis en place un dispositif basé sur des « inducteurs » – qui constituent toujours le premier mouvement de l'atelier – et qui « doivent avoir la particularité d'être extrêmement perturbants⁶³ ». Michel Ducom, dans *Quelles pratiques pour une autre école ?*, décrit ces inducteurs :

Qu'il soit un objet, un mot, un morceau de musique, une énigme, un signe graphique, la situation du groupe, les bruits ou les odeurs, le corps de l'autre, ou les pierres du mur, l'inducteur a la particularité déplaisante d'être totalement extérieur à l'acte d'écrire, radicalement distinct de lui, désespérément anodin et stérile d'écriture [...] la seule chose qui le distingue, c'est que nous, les animateurs, nous le signalons. Ainsi voilà l'"objet" sacré ou détesté investi d'un intérêt qui va, selon les participants, de l'amusement intrigué à l'attention la plus vive⁶⁴.

Les écrivains, déséquilibrés par ces inducteurs « tombent⁶⁵ » alors – pour utiliser le mot d'Isabelle Rossignol – dans l'écriture (ce qui constitue la seconde phase, relativement courte, se comptant en minutes ou dizaines de minutes). En effet, après l'inducteur, la consigne d'écriture est donnée. La troisième phase est celle de l'échange : découverte en sous-groupes des textes, qui sont présentés de manières diverses (lecture, affichage...). Les textes sont discutés en petits groupes avant de passer à la classe entière, où l'on évoque une ou plusieurs difficulté(s) liée(s) à l'écriture. Cette/ces difficulté(s), personnelle(s) ou générale(s), est/sont mise(s) à la portée de tous les participants, pour qu'ils l(es)'appréhendent, et si possible la/les réduisent. Enfin vient une quatrième et dernière phase, en classe entière toujours, qui est une discussion sur l'intitulé de l'atelier. Cette discussion évalue la qualité de l'inducteur, essaye de voir en quoi tel thème pourrait être amélioré, etc. Ainsi ce sont les participants qui ont possibilité de faire évoluer l'atelier au gré de leurs impressions sur le sujet. Cette quatrième phase sert donc à ce que l'atelier s'améliore toujours, et qu'il reste au plus près de ses participants.

Voici donc le cadre théorique qui servira de socle à notre réflexion sur la démarche épilinguistique. Il s'agira de voir si des activités épilinguistiques mises en place dans le cadre d'un atelier d'écriture peuvent avoir une influence sur les compétences grammaticales des élèves. Cela ne pourra – en raison du manque de temps et de moyens – être prouvé, mais nous

63 ROSSIGNOL, Isabelle, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.194.

64 DUCOM, Michel, *Quelles pratiques pour une autre école ?*, Tournai, E3 Casterman, 1982, p.74.

65 *L'invention des ateliers d'écriture en France*, op.cit, p.195.

tâcherons d'approcher cette question par la proposition de séquence et l'observation de l'atelier d'écriture.

II - Proposition de séquence : l'écriture sous contrainte et l'épilinguistique

Il s'agira ici de proposer une séquence utilisant une approche épilinguistique de la langue française. Les activités mêleront donc écriture, réécriture et pratique de la langue. Cette séquence se basera sur l'écriture sous contrainte, plus facile à manier dans une utilisation épilinguistique que d'autres techniques d'écriture (comme l'écriture libre) car elle permet de cibler le point de langue qui va être traité.

Le niveau choisi est le début de cycle 3, plus précisément la classe de CE2. La première des raisons de ce choix est tout d'abord une harmonisation du niveau avec la classe observée dans la troisième partie. Mais aussi une volonté de pratiquer une démarche épilinguistique dans une classe où l'enseignement de la grammaire a une part importante – ce qui est moins le cas dans le cycle 2 – sans pour autant que le niveau (et donc l'importance du métalinguistique et de la terminologie) ne soit trop élevé. Le CE2 semble donc un juste milieu.

Cette séquence d'écriture doit être posée d'emblée comme un passage obligé pour aller vers l'écriture de textes plus longs, de productions qui pourront être partagées avec un public. C'est pourquoi l'enseignant doit préciser aux élèves que cette séquence sera suivie d'une séquence sur la création de textes longs (des récits) dont l'objectif final sera l'écriture d'une petite œuvre, d'un petit roman par les élèves. Ainsi la production d'écrits perd son caractère uniquement scolaire, et s'approche de la création artistique.

Cette séquence s'appuie sur les programmes de l'Éducation nationale de 2011-2012. Cela peut sembler paradoxal puisque l'ORL a disparu de ces programmes depuis 2008, mais cela tient à une volonté de remettre cette approche de la grammaire au goût du jour, d'une manière minime certes, mais simplement pour tenter de prouver qu'une telle manière d'enseigner peut toujours entrer dans les programmes, qui restent suffisamment souples pour que les enseignants puissent enseigner d'une manière qui leur est personnelle.

A) Présentation générale de la séquence

Le tableau ci dessous décrit la séquence en un seul bloc, ne donnant qu'une idée générale des différentes séances – qui seront décrites précisément plus loin (pp. 27-38).

Niveau	CE2		
---------------	-----	--	--

Discipline	Français (écriture et étude de la langue)	Matériel général	- Rétroprojecteur, ou si cela n'est pas possibles de grandes feuilles afin de pouvoir écrire un texte lisible par les élèves depuis leur place. - Ordinateurs et traitement de texte.
		Intitulé de la séquence	L'écriture sous contraintes pour développer la construction de la phrase complexe et son organisation.
		Objectifs	- Savoir écrire une phrase complexe syntaxiquement correcte, savoir l'allonger ou la réduire en la gardant syntaxiquement correcte (les programmes le mettant en avant sous la forme de la coordination de verbes entre eux, de noms entre eux, etc)
		Fonctionnement de la séquence :	Cette séquence est prévue pour être en décroché, c'est-à-dire qu'elle peut s'insérer à l'intérieur d'autres séquences de Français. Comme les activités proposées sont récréatives, cela permet de faire une pause entre des séances de français et de grammaire moins amusantes, mais aussi de travailler l'écrit sur du long terme et de s'y entraîner régulièrement. Par exemple un ou deux jours de la semaine peuvent être choisis pour cela : ce(s) jour(s) là on ne fait pas cours de français, mais à la place un atelier d'écriture.
	Durée	Activités	Objectifs
Séance 1	Trente minutes	Étude et simplification d'une phrase à tiroirs.	- Découvrir le principe de l'écriture sous contrainte.

			- Connaître les limites de la phrase.
Séance 2	Entre trente et quarante minutes	Écriture d'une phrase à tiroirs.	- S'approprier les limites de la phrase. - Connaître et savoir manier la construction syntaxique de la phrase.
Séance 3	Trente-cinq minutes	Lecture de phrases à tiroirs écrites la séance précédente, travail en classe entière pour les améliorer (les allonger, les compliquer plus encore).	- S'approprier les limites de la phrase. - Connaître et savoir manier la construction syntaxique de la phrase. - Savoir travailler en groupe de manière efficace.
Séance 4	Entre trente et quarante minutes	Faire la phrase la plus longue du monde (possibilité d'utiliser le groupe nominal créé la séance précédente).	- Pouvoir manier la construction de la phrase complexe et en connaître les limites. - Savoir utiliser le traitement de texte.
Séance 5	Entre quarante et quarante-cinq minutes	À partir d'une phrase très longue, si longue qu'elle en devient trop longue, les élèves vont devoir écrire plusieurs phrases.	- Savoir passer d'une phrase complexe à plusieurs phrases simples. - Savoir utiliser le traitement de texte.
Séance 6	Vingt-cinq ou trente minutes	Évaluation finale : Littérature définitionnelle (utilisation du dictionnaire pour la construction de phrases complexes)	- Évaluer les compétences sur la phrase complexe qu'auront acquises les élèves.

Prérequis :

Voici la liste des prérequis généraux pour la séquence : Savoir ce qu'est un groupe nominal, savoir ce qu'est une phrase, savoir repérer un verbe conjugué, savoir chercher un mot dans le dictionnaire ou sur internet, et avoir des compétences en TICE (traitement de texte, recherche internet). Ces prérequis seront décrits plus précisément et en contexte dans la description des séances concernées.

Définitions :

Deux notions grammaticales sont au centre de cette séquence, celle de la phrase et celle du Groupe Nominal. En voici les définitions :

– Phrase : Selon le linguiste André Martinet (dans *Éléments de linguistique générale*) la phrase est un « Énoncé dont tous les éléments se rattachent à un prédicat unique ou à plusieurs prédicats coordonnés ». Ses principales caractéristiques sont son unité sémantique, son organisation morphosyntaxique, sa typographie (majuscule point), et sa constitution (propositions). Une phrase peut-être nominale, mais ici on s'attachera essentiellement aux phrases verbales. Il faut aussi ajouter qu'une phrase possède différents types (déclaratif, interrogatif et exclamatif), et différentes formes (négatif/affirmatif ; passif/actif).

Dans cette séquence l'on se basera surtout sur la typographie de la phrase et sa construction en différentes propositions pour définir la phrase – et les élèves apprendront à coordonner ou juxtaposer les différentes propositions. Quant à l'unité sémantique, ce sera justement le point qui sera le plus approché, car dans les phrases à tiroirs et les phrases les plus longues du monde les élèves pourront se rendre compte que l'unité sémantique n'est pas respectée, et qu'alors la phrase perd en compréhensibilité.

– Groupe nominal : la grammaire méthodique du français⁶⁶ utilise ces critères pour définir le groupe nominal : le nom est l'élément central du groupe nominal (GN), il y est le plus souvent précédé d'un déterminant et peut être accompagné d'expansions. Le GN minimal est constitué du nom noyau et de son déterminant (ou sans déterminant pour les noms propres ou ceux qui peuvent s'employer sans déterminant). Le GN étendu quant à lui est constitué du GN minimal ainsi qu'une ou des expansion(s) du nom. Un groupe nominal peut occuper toutes les fonctions dans la phrase : sujet, complément d'objet, complément du nom, complément circonstanciel, etc.

Dans cette séquence, les élèves auront besoin de savoir qu'un GN est composé d'un nom (qui est le plus souvent accompagné d'une proposition), mais aussi qu'il peut être allongé par l'ajout d'expansions.

Utilisation des dictionnaires et du web :

Cette séquence doit encourager les élèves à rechercher des mots dans le dictionnaire – que ce soit un ouvrage imprimé ou informatisé – ou sur internet. Par exemple pour vérifier une

66 PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René, *et alii*, Grammaire méthodique du français, Paris, PUF, 2009, p. 269.

orthographe, connaître la définition d'un mot inconnu, ou bien chercher un synonyme. Ce travail tout au long de la séance, qui doit déjà être mis en place depuis le début de l'année, permet aux élèves de gagner en autonomie dans un cadre général, et dans le cadre de la séquence ce travail servira aussi dans la séance six pour l'évaluation. De plus il peut aider les élèves à écrire : en effet certains élèves sont bloqués parce qu'ils ne sont pas sûrs de l'orthographe d'un mot et ne veulent surtout pas faire de fautes ; l'utilisation régulière du dictionnaire permet d'endiguer cette peur.

Le principe de la *phrase à tiroirs* :

Une phrase à tiroirs est une phrase où chaque élément est complexifié à l'extrême. « Ainsi au lieu de dire tout simplement "mon oncle", on dira "le frère du père de ma sœur"⁶⁷ ». De même des éléments sont ajoutés, par le moyen de propositions subordonnées ou coordonnées, et qui n'ont pas de rapport direct avec le squelette de la phrase.

Ainsi le simple thème d'un membre de la famille pourra devenir : « *C'est le frère de la sœur dont l'oncle a été assassiné dans une ville dont je ne me souviens plus du nom qui ressemblait pourtant à celui d'un roman que j'ai adoré dans mon enfance qui fut malheureuse mais bien moins que celle de cette fille du grand-père de ma tante qui avait épousé le beau-frère de mon père...*⁶⁸ »

Passons à présent à la description de chacune des séances.

B) Séance une : découverte du principe d'écriture sous contrainte

Présentation et analyse du support :

Le texte étudié sera la phrase à tiroirs que voici :

Le fils du père et de la mère de ma sœur, celle qui a un grand nez, qui joue de la guitare et qui aime la pizza, surtout quand il y a des lardons dessus, mais pas quand il y a des poivrons, est venu chez moi en prenant le train, où il a rencontré un ami à lui, qui travaillait dans un zoo avant.

Cette phrase possède la difficulté inhérente aux phrases à tiroirs : c'est une phrase trop longue aux digressions trop nombreuses. À part cela aucun problème de vocabulaire ou de

67 <http://users.skynet.be/Landroit/Jeux/Jhisttir.htm>, consulté en mars 2012.

68 <http://users.skynet.be/Landroit/Jeux/Jhisttir.htm>, consulté en mars 2012.

niveau de langue n'est à signaler.

Description de la séance :

1- Le premier mouvement de la séance est la découverte du texte par les élèves. On commence par la lecture de la phrase à tiroirs par l'enseignant. Celui-ci prend bien soin de lire lentement, sans mettre trop le ton. Ensuite il demande aux élèves ce qu'ils ont compris – s'ils ont compris quelque chose. Il laisse les élèves s'exprimer sur l'impression que ce texte leur a fait. Ensuite l'enseignant montre le texte aux élèves, soit en le projetant grâce à un rétroprojecteur, soit en l'écrivant au tableau. Puis il relit la phrase, avant de redemander aux élèves ce qu'ils ont compris, mais surtout pourquoi ils ont du mal à comprendre cette phrase. L'enseignant doit en fait mettre en place un débat interprétatif comme le décrit Catherine Tauveron dans *Lire la littérature à l'école*⁶⁹, à la différence que celui-ci ne portera pas uniquement sur le sens de la phrase mais aussi sur sa construction. Le but de ce débat sera d'une part de comprendre le sens général de la phrase (qui sont les personnages, ce qui est nécessaire pour le sens général de la phrase et ce que l'on pourrait enlever) et d'une autre de comprendre comment l'auteur s'y est pris pour écrire une telle phrase – soit de parvenir à donner la consigne, la contrainte, que s'est donnée l'écrivain. Lorsque cette consigne est comprise par les élèves, l'enseignant peut donner le nom de cette activité – la phrase à tiroirs – et essayer d'expliquer pourquoi elle s'appelle ainsi. Les élèves donneront leurs idées, et l'enseignant essaiera ensuite de les compléter. Ce débat durera une quinzaine de minutes, ou plus si les élèves éprouvent des difficultés à comprendre la consigne d'écriture.

2- Le second mouvement porte sur la simplification de la phrase. Ce mouvement se déroule en classe entière : les élèves font leurs remarques à l'oral et seul l'enseignant écrit, au tableau ou sur le rétroprojecteur, ce que les élèves lui disent de faire. La consigne est de simplifier la phrase – pendant une dizaine de minutes – en enlevant tout ce qui n'est pas nécessaire à la compréhension du sens général, et en simplifiant les éléments qui ont été décortiqués.

3- Le troisième mouvement de la séance est très court. Il est une brève explication du principe d'écriture sous contrainte qui va être utilisé tout le long de la séquence. Cette explication se fait en utilisant la consigne qui a été trouvée dans le premier mouvement de la séance, et qui est un exemple de contrainte.

La séance se termine sur le texte qui est distribué aux élèves.

69 TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris, Hatier pédagogie, 2002.

Objectif de la séance et compétences mises en œuvre :

L'utilité d'une telle activité est indiquée par Henry Landroit, instituteur affilié au GFEN et créateur du site où le jeu d'écriture a été trouvé :

En écrivant des " histoires à tiroirs ", c'est-à-dire en faisant ce qu'il ne faut pas faire, les élèves peuvent véritablement sentir de l'intérieur les limites de la construction de la phrase. Une analyse de telles phrases peut parfois être utile pour faire sentir ce qui a été utilisé comme " système ". Ainsi, les enfants comprendront qu'il s'agit le plus souvent de l'extension d'un groupe du nom (avec un effet " vache-qui-rit ", comme dans la célèbre boîte de fromage). Les propositions ou les compléments s'imbriquent les uns dans les autres introduits soit par des prépositions, soit par des pronoms relatifs et noient le sens dans leur avalanche⁷⁰.

Il s'agit donc de faire observer aux élèves une phrase incorrecte (cela se rapproche du jeu d'écriture qu'est la cacographie), ou du moins incompréhensible car trop fournie, pour leur faire découvrir le principe de la phrase à tiroirs (qui leur sera utile pour la séance suivante). De plus, il s'agit de mettre en place le principe d'écriture sous contrainte, ou l'acte d'écrire prend le pas sur le contenu du texte qui sera produit. Cet objectif double demande d'une part du savoir-être en ce qui concerne l'oral : savoir écouter les autres pour ne pas tous se répéter et pour que le débat puisse avancer, s'exprimer à voix haute, etc. Mais aussi des prérequis grammaticaux, principalement sur la phrase et ses limites ; et des compétences langagières pour arriver à repérer ce qui est secondaire et ce qui est principal dans la phrase étudiée.

Justification de la séance :

L'utilisation du vocabulaire de la famille, de la pluralité de ses membres et des liens entre eux trouve sa référence dans les programmes : « Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques [...] de la vie quotidienne⁷¹ ».

Conclusion :

Cette séance n'est pas encore tout à fait basée sur l'écriture ni sur l'épilinguistique, car elle sert d'introduction à la séquence. Elle vise à mettre en place le concept d'écriture sous contrainte et à lancer la séquence.

C) Séance deux : écriture de phrases à tiroirs

Description de la séance :

70 <http://users.skynet.be/Landroit/Jeux/Jhisttir.htm>, consulté en mars 2012.

71 *Ibid*, p. 109.

L'activité principale de la séance sera l'écriture d'une phrase à tiroirs. Cela se déroulera en deux mouvements.

1- Le premier mouvement concerne l'explication des consignes, soit un rappel de la consigne que les élèves ont mise en évidence lors de la séance précédente. L'enseignant leur remet donc en mémoire l'activité qu'ils avaient faite, et les règles qu'ils en avaient tirées. Puis il ré-explique la consigne avec ses propres mots. Comme l'activité est complexe, il s'assure que les élèves l'ont comprise en demandant à un ou plusieurs élèves de rappeler son fonctionnement. L'enseignant précise aussi que les élèves peuvent sortir le texte qui leur a été distribué la fois précédente, afin de le relire et parce que cela pourra les aider à écrire.

2- Le second mouvement est l'activité d'écriture proprement dite, qui durera vingt-cinq minutes. L'enseignant donne le thème : « créer une phrase à tiroirs qui parlera de votre maman » (ce qui est un sujet proche des élèves). Ensuite les élèves écrivent, et l'enseignant passe dans les rangs, pour aider ou relancer ceux qui en ont besoin.

Objectif de la séance et compétences mises en œuvre :

L'objectif de cette séance est de manier la construction syntaxique de la phrase en écrivant une phrase à tiroirs. Cela met en jeu des connaissances grammaticales sur la phrase, par exemple de savoir qu'une phrase commence par une majuscule et termine par un point et qu'elle possède une unité de sens (voir pour cela p. 26)... Mais aussi des compétences, avec principalement de savoir ajouter des éléments à une phrase.

Justification de la séance :

Cette activité est en lien direct avec les programmes, dont un des objectifs est « savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par *et* un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre⁷² ».

De plus, le vocabulaire de la famille sera utilisé comme dans la séance précédente.

Modalités pédagogiques :

Le sujet de cette activité d'écriture, large, tourne tout de même autour d'une personne, afin que les élèves puissent se lancer en mettant en pratique ce qu'ils avaient observés dans l'histoire précédente : au lieu de dire « ma maman », on peut dire par exemple « la mère de mon frère » ou encore « la fille du grand-père de ma sœur ». Trouver ce premier groupe

72 CHATEL, Luc (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2011-2012, p. 108.

nominal, d'une manière plaisante et connue par les élèves, permet de lancer l'activité et pour eux de ne pas rester devant une feuille blanche.

Dans le même ordre d'idée, si les élèves n'ont pas l'habitude des ateliers d'écriture, il est possible de dicter une phrase simple que les élèves devront complexifier. Cela donne aux élèves un support de travail, et leur permet de fixer leur attention sur la compréhension de la consigne plutôt que sur l'invention d'un contexte pour leur phrase. Cette phrase simple peut être par exemple : *Je suis allé au cinéma avec ma maman et mon cousin.*

Le choix entre ces possibilités est laissé à l'enseignant, en fonction du niveau de sa classe et de ce qu'il pense possible de mettre en place.

D) Séance trois : lecture de phrases à tiroirs

Présentation et analyse du support :

Les deux textes étudiés lors de cette séance sont des productions d'élèves de la séance précédente. Celles-ci sont recopiées par l'enseignant sur un grand support : grande feuille lisible depuis toute la classe, au tableau, sur un rétroprojecteur, etc. L'enseignant corrige aussi les erreurs d'orthographe (car elles n'ont pas de lien ici avec le contenu visé, leur correction en classe entière n'a donc pas d'intérêt, et il vaut mieux leur présenter un texte exempt de fautes afin de ne pas risquer que des élèves retiennent des orthographe fausses). Le premier texte est une production qui répond aux critères qui ont été mis en place, et qui permet de se remettre en tête ce qu'il fallait faire. Le second est un texte incomplet, pas assez développé, ou mettant en évidence des erreurs repérées chez plusieurs élèves – une construction syntaxique incorrecte, un texte composé de plusieurs phrases, etc.

Description de la séance :

1- Dans le premier mouvement de la séance l'enseignant affiche (soit au tableau soit avec un rétroprojecteur) un des deux textes qu'il a choisis, celui qui répond aux consignes. Il le lit à voix haute, ou bien peut le faire lire par celui qui l'a écrit. L'enseignant fait ensuite échanger les élèves sur ce texte, ce qu'ils en pensent, ce qui y est conforme à la consigne.

2- Le second mouvement concerne la découverte du second texte. Comme pour le premier, l'enseignant le lit (il ne le fait pas lire car comme le texte est bancal et que le travail à son propos sera plus long, il vaut mieux que la lecture en soit précise et compréhensible). Ensuite il fait de nouveau échanger les élèves, leur demande ce qu'ils en pensent. Ceux-ci, non

orientés par l'enseignant, peuvent donner des corrections, proposer des ajouts, etc.

3- Le troisième mouvement débute avec la consigne de l'enseignant de continuer cette dernière phrase à tiroirs pendant quinze minutes. Il s'agira d'abord de la simplifier afin de revenir au principal de ce qu'a voulu dire l'élève (pour enlever les erreurs de l'élève), puis de la prolonger, et d'améliorer ce qui a déjà été fait. Comme l'activité se déroule à l'oral, l'enseignant peut lui aussi faire des propositions, et ainsi montrer des formulations ou des idées auxquelles les élèves n'ont pas pensé. L'activité se déroule à l'oral et en classe entière : les élèves font des propositions, en discutent, et l'enseignant écrit ce qu'on lui dicte. Lorsque l'enseignant estime que la phrase est suffisamment longue, ou lorsque les élèves n'ont plus d'idées, le texte est lu à voix haute. Encore une fois les élèves échangent à son propos, et comparent ce texte avec le précédent (qui doit toujours être visible).

La séance se termine sur un constat, écrire des histoires comme cela est plaisant, mais ce n'est pas très compréhensible. La conclusion est que l'on peut exprimer la même idée de plusieurs manières, soit avec la phrase simplifiée obtenue à partir du second texte, soit en utilisant le principe de la phrase à tiroirs. Dans tous les cas il faut mettre les élèves devant l'évidence qu'une idée peut être exprimée différemment plus simplement que par une phrase à tiroirs.

Objectif de la séance et compétences mises en œuvre :

L'objectif est le même que pour la séance précédente : manier la construction syntaxique de la phrase. Si ce n'est qu'au lieu de se faire de manière personnelle et à l'écrit, le travail se fait cette fois en classe entière et à l'oral. Les compétences mises en jeu sont donc différentes. On retrouve tout ce qui a trait aux attitudes de l'oral et qui était déjà mis en avant dans la première séance, comme savoir écouter les autres, attendre son tour de parole, parler de manière compréhensible. Mais aussi des compétences plus grammaticales comme dans la séance deux. Enfin, entrent en jeu des compétences évaluatives, c'est-à-dire savoir évaluer une production à la lueur d'une consigne, pouvoir donner son avis et estimer la justesse ou non du texte lu.

Justification de la séance :

Cette activité est en lien direct avec deux des objectifs des programmes : « savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par *et* un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre », et « améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître⁷³ ».

73 CHATEL, Luc (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2011-2012, p.108.

De plus le vocabulaire de la famille est utilisé de la même manière que dans les séances précédentes.

Conclusion :

Ces trois premières séances ont pour but de faire comprendre que si l'écriture de phrases à tiroirs est amusant, cela devient incompréhensible si on les allonge trop. L'important est que les élèves comprennent bien la différence entre une activité récréative et ce qui doit être fait dans le cas général. Mais devant le caractère incompréhensible des phrases obtenues en utilisant le principe de la phrase à tiroirs, il est assez évident que cela n'est pas forcément une bonne solution. Ce qui est visé au final est la syntaxe de la phrase lors d'une écriture plus libre : si un élève écrit une phrase qui s'allonge de plus en plus, ou bien s'il utilise quatre mots pour dire quelque chose qui peut se dire en un, il faudrait qu'il se dise alors – consciemment ou inconsciemment – « attention, je suis en train d'écrire une phrase à tiroirs... ».

E) Séance quatre : le phrase la plus longue du monde

Description de la séance :

1- La séance débute lorsque l'enseignant donne la consigne du jour : les élèves doivent tenter d'écrire la phrase la plus longue du monde⁷⁴. Le sujet est simple : il s'agit de décrire sa famille. Excepté cela la seule consigne est que le texte ne doit être composé que d'une seule phrase, la plus longue possible, mais tout de même compréhensible. Pour vérifier cette compréhensibilité un test sera fait lors de la séance suivante.

2- Le second mouvement concerne l'écriture proprement dite. Celle-ci dure une vingtaine de minutes, un peu plus si nécessaire. Au contraire de la séance précédente cette phase d'écriture se déroule d'une traite, et l'enseignant passe dans les rangs pour aider ceux qui en ont besoin de manière personnelle.

Objectif de la séance et compétences mises en œuvre :

Cette séance possède un premier prérequis : connaître ce qu'est une phrase. Cela a pu être vu lors d'une séquence précédente, ou bien être acquis depuis longtemps. Néanmoins ce n'est pas le but de cette séance que d'expliquer ce qu'est une phrase, mais plutôt de comprendre de

⁷⁴ CHABANNE, Jean-Charles, *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2004, pp. 125-134.

manière pratique les limites de la phrase et ses constituants. Il s'agit aussi de juxtaposer et de coordonner des éléments – par « et » ou d'autres conjonctions – afin de complexifier la phrase de départ. Des connaissances sur la phrase sont donc automatiquement utilisées. Comme pour l'activité de la séance précédente, cette activité demande de l'inventivité et de la recherche.

Un second prérequis concerne l'utilisation des TICE. Les élèves auront besoin de savoir utiliser le traitement de texte, puis d'enregistrer leur production.

Justification de la séance :

Par rapport à la séance précédente, cette séance a pour but de montrer qu'une phrase peut être longue tout en restant compréhensible (à la différence d'une phrase à tiroirs).

Cette activité est en lien direct avec les programmes, dont un des objectifs est l'amplification d'une phrase. Mais aussi de « rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage des adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation⁷⁵ ».

Éventuellement cette séance se basera aussi sur la pratique des TICE (Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication) : « Les élèves apprennent à maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur : [...] ; utilisation de la souris, du clavier. Ils sont entraînés à utiliser un traitement de texte, à écrire un document numérique⁷⁶ »

Modalités pédagogiques :

Pendant la phase d'écriture si l'enseignant remarque que beaucoup d'élèves restent sans écrire, il peut décider de couper celle-ci en deux pour faire une intervention collective visant à inspirer les élèves. Pour ce faire il pourra donner des indications en terme de moyens (par exemple l'utilisation de connecteurs pour rendre une phrase claire) ou bien en terme d'idées.

Si la configuration de la classe le permet, il serait intéressant de travailler sur traitement de texte, afin de permettre une meilleure relecture lors de la séance suivante. Néanmoins cela est très difficile – voire impossible – à mettre en place dans certaines classes où très peu d'ordinateurs sont à disposition des élèves. Cela peut tout de même être aménagé si l'enseignant met en place un roulement : certains élèves travaillant sur l'ordinateur, les autres réalisant à leur place une tâche individuelle en lien avec une autre séquence.

⁷⁵ CHATEL, Luc (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2011-2012, p. 108.

⁷⁶ *Ibid*, p. 88.

Conclusion :

Par rapport aux premières séances montrant aux élèves des phrases longues et incompréhensibles, cette fois il faut écrire des phrases longues, mais qui restent claires. La séance suivante va montrer encore une autre manière de procéder.

F) Séance cinq : découpage de la plus longue phrase du monde

Après avoir vu – avec les phrases à tiroirs et les phrases trop longues dans les séances précédentes – des phrases complexes très longues, les élèves vont se pencher à présent sur des phrases plus courtes.

Présentation et analyse du support :

Les élèves vont travailler sur les phrases qu'ils ont écrites la séance précédente. Le support sera donc les phrases qu'ils auront créées. Ces textes auront normalement été tapés à l'ordinateur par les élèves, et le travail continuera sur ordinateur. En effet, comme les textes vont être échangés entre les élèves, si ceux-ci sont écrits à la main il est possible que les élèves aient des difficultés à relire ce qu'a pu écrire leur camarade, c'est pourquoi le traitement de texte est privilégié.

Néanmoins ces textes, qu'ils soient ou non sous forme numérique, auront la forme d'une phrase très longue.

Description de la séance :

1- Le premier mouvement de la séance concerne l'explication des consignes. Les phrases sont distribuées, soit au hasard (en veillant tout de même qu'un élève n'ait pas son propre texte), soit par niveau de difficulté (les phrases les plus longues, ou les plus embrouillées sont distribuées aux élèves ayant des facilités, et les moins longues à ceux qui n'en ont pas). Ensuite la contrainte est donnée : il s'agira de modifier la phrase pour la rendre plus abordable en la découpant en phrases plus petites, contenant chacune un ou deux verbes. Des verbes peuvent être ajoutés si besoin. Cela dure entre dix et quinze minutes.

2- Le second mouvement concerne l'écriture proprement dite, qui dure une vingtaine de minutes. Lorsque celle-ci est finie, l'enseignant ajoute une consigne supplémentaire : expliquer en quelques lignes les difficultés que l'on a eu à faire ce qui était demandé.

3- Quand ces deux activités sont terminées, les textes sont imprimés et rendus à l'élève qui l'avait écrit sous la forme d'une seule phrase. Sur ce qui est imprimé il doit y avoir, dans l'ordre : la phrase de départ, la réécriture puis le commentaire sur les difficultés. Dans le troisième mouvement, les élèves lisent leur page à voix haute, puis un débat est organisé entre eux pour les commenter. Le débat doit tourner autour de la comparaison entre les deux étapes d'écriture, et sur le commentaire ; puis finir sur l'évidence que le second texte est plus compréhensible et plus correct que le premier. Seuls certains élèves sont choisis pour lire leurs textes, et le débat doit faire participer un maximum d'élèves. Tout cela ne doit pas durer plus de quinze minutes.

Objectif de la séance et compétences mises en œuvre :

Cette séance nécessite de la part des élèves de savoir écrire des phrases en gardant le sens qui est donné dans la phrase de base.

Il faut aussi que les élèves sachent passer d'une phrase complexe (ici particulièrement complexe !) à une phrase simple. Cela demande donc de pouvoir repérer les informations pertinentes, de savoir les organiser et enfin d'utiliser les mots de liaison. C'est donc à la fois des compétences analytiques et pratiques qui sont requises.

Justification de la séance :

Cette séance, qui vise à la fois la simplification d'une phrase et l'écriture de phrases courtes prend appui sur les séances un et trois, qui toutes les deux travaillent la simplification en classe entière d'une phrase complexe.

Éventuellement cette séance se basera aussi sur la pratique des TICE : « Les élèves apprennent à maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur : [...] ; utilisation de la souris, du clavier. Ils sont entraînés à utiliser un traitement de texte, à écrire un document numérique⁷⁷ »

Conclusion :

Cette séance, en lien avec la précédente, donne lieu à la création d'un petit texte. Cela permet aux élèves de mettre en pratique les phrases simples et complexes, et de repérer les enjeux et limites de chacune d'entre elles.

⁷⁷ CHATEL, Luc (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2011-2012, p. 88.

G) Séance six : évaluation

Présentation et analyse du support :

Les phrases utilisées seront des phrases courtes, avec deux verbes. Celles-ci seront très simples, tant sur le plan sémantique que syntaxique. La plupart devront avoir une proposition à l'affirmatif et la seconde au négatif.

Voici des exemples de phrases qui pourront être utilisées :

- *Les enfant lisent des livres et ne lisent pas le journal.*
- *Les chevaux n'apprécient pas les fleurs, mais mangent de l'herbe.*

Description de la séance :

1- La séance débute par l'explication des consignes : rappeler l'importance du dictionnaire, et de l'utilité de rechercher la définition d'un mot. Puis l'enseignant explique qu'il faut tout de même se méfier, car chercher tous les mots dans le dictionnaire et écrire la définition à la place du mot cherché peut amener à des résultats étranges. Des phrases sont ensuite distribuées aux élèves, avec comme objectif de chercher les noms et verbes dans le dictionnaire, et de les remplacer dans la phrase par leur définition.

2- Dans le second mouvement de la séance les élèves ont vingt minutes pour écrire leur texte. L'enseignant passe dans les rangs pour aider les élèves qui en ont besoin.

Objectif de la séance et compétences mises en œuvre :

L'objectif de la séance est d'évaluer les élèves sur les compétences qu'ils sont en train d'acquérir sur la construction de la phrase complexe, de son organisation et de l'expansion de celle-ci. Le texte qui sera produit par les élèves pour cela ne sera donc évalué que sur ces points. Ainsi, les fautes d'orthographe, de conjugaison, et tout ce qui n'a pas directement trait à la phrase complexe ne sera pas évalué, à moins qu'ils ne gênent la compréhension du texte produit et/ou le respect des consignes.

L'utilité d'une telle activité est indiquée par Henry Landroit (déjà cité plus haut, car cet enseignant est le créateur du site où certains des jeux d'écriture utilisés ici ont été trouvés) :

Les enseignants verront tout de suite l'intérêt de ce jeu en ce qui concerne l'usage intensif et intelligent du dictionnaire. [...] En développant ainsi une phrase, en lui donnant de l'"expansion", ils percevront mieux sa structure de base et mesureront les limites de cette technique en s'y heurtant⁷⁸.

Ceci vaut pour le cadre général, dans le cas précis cette activité permet de travailler la

78 <http://users.skynet.be/Landroit/Jeux/Jlittdefi.htm>, consulté en février 2012.

construction des phrases complexes (en devant coordonner ou juxtaposer différents éléments), et elle met aussi en pratique la négation.

Justification de la séance :

En plus de ce qui est retravaillé par rapport aux autres séances, celle-ci s'attache particulièrement à l'usage du dictionnaire, qui est présent dans les programmes du CE2 : « Savoir épeler un mot ; connaître l'ordre alphabétique ; savoir classer les mots par ordre alphabétique⁷⁹ » et « Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot⁸⁰ ». Il s'agit donc ici de vérifier si l'usage du dictionnaire est habituel et facile pour les élèves (cela est censé être travaillé régulièrement, même au cours de cette séance, par exemple si l'enseignant a remarqué un problème de compréhension, voire une erreur orthographique récurrente).

Modalités pédagogiques :

Il faut veiller à ce que les élèves aient à disposition des dictionnaires qui soient adaptés à leur âge, afin qu'ils ne sombrent pas dans une définition incompréhensible. En cas de l'usage d'internet, préconiser l'utilisation de sites adaptés.

H) Séquence suivante

Dans la séquence qui a été décrite ici un travail a été fait sur l'expansion de la phrase. La séquence suivante se basera sur l'écriture du récit ; ainsi, les élèves pourront mettre en pratique de manière plus large et plus libre ce qu'ils auront découvert dans cette séquence.

Cette séquence travaillera la structure du récit : avec le schéma primaire du récit. Ce travail permettra – en plus de remettre en pratique les phrases complexes, affirmatives et négatives – d'élargir le regard des élèves, en passant d'une attention à la phrase et à son organisation, à une attention au texte, et ainsi de remarquer la proximité entre ces deux activités qui sont fortement liées : écrire des phrases et écrire des textes. De plus l'objectif final de cette séquence – en référence au texte libre de C. Freinet – sera la création d'un ou plusieurs récits, qui seront imprimés et reliés sous la forme de petits romans qui pourront être distribués aux familles et/ou à d'autres classes.

79 CHATEL, Luc (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2011-2012, p. 110.

80 *Ibid.*

III – L'atelier d'écriture observé et ses résultats

Dans cette partie, un atelier d'écriture sera décrit, et il sera question d'étudier la dimension épilinguistique qui y est mise en œuvre.

Initialement la volonté était de mettre en place une séquence – ou quelques séances tout du moins – de type épilinguistique afin de pouvoir évaluer les effets d'une telle pratique sur les élèves. Mais cela n'a pu être organisé, faute de temps et de possibilités. Pour pallier cela l'observation d'un atelier d'écriture a été mise en place. Voici ce qui en découle.

A) Présentation de l'atelier d'écriture

L'atelier s'est déroulé à l'école Malherbe (Grenoble), dans une classe de CE2 de 24 élèves. Thomas Faury, l'intervenant conteur/slameur, organisait les séances d'écriture. Vivant à Grenoble, il organise des ateliers d'écriture et se produit sur scène sous le nom de Tomato. Il a par exemple participé au Printemps des Poètes, qui s'est déroulé au même moment que son atelier à l'école Malherbe.

Comprenant en tout six séances d'une heure trente, cet atelier était assez court, et dans une classe qui n'avait pas l'habitude de pratiquer ce genre d'activités.

L'intervenant, en créant cet atelier, avait pour but la production de petits textes par les élèves, sous la forme de petits poèmes, ou petits récits fictionnels. La forme de production, très libre, visait à permettre aux élèves de s'exprimer sans les entraver par des consignes trop complexes, et à développer leur imagination. Le but final étant d'oraliser les productions devant une autre classe. La liberté de l'écriture rappelle l'écriture libre de Freinet. Premièrement par le peu de consignes qui sont données (même si, ici, un réservoir de mots a été ajouté pour aider les élèves à écrire, et que quelques consignes sont tout de même discernables), et secondement par l'objectif social de partage qu'est l'oralisation devant d'autres élèves. Pourtant, si cet atelier rappelle le texte libre, l'animateur se revendique quant à lui du GFEN (sans pour autant être affilié à une association). Il est d'ailleurs possible de trouver les principaux éléments de ce groupe dans l'atelier d'écriture : l'animateur et ses « poèmes corporels » fonctionnant comme inducteur, la découverte des textes en groupes et la discussion à leurs propos. Par contre, on ne trouve pas la dernière phase propre au GFEN, qui consiste à échanger sur l'intitulé de l'atelier, mais l'intervenant a tout de même engagé plusieurs conversations avec les élèves à propos de ce qu'est la poésie, de son utilité... Ainsi,

si la discussion ne portait pas sur l'intitulé de l'atelier, elle portait tout du moins sur son contenu.

L'enseignant avait fait appel à Thomas Faury pour diriger cet atelier car il souhaitait familiariser ses élèves avec le monde des mots et de la poésie. De plus, il était intéressé par l'idée de faire découvrir les textes écrits par les élèves à une autre classe.

Bien que cet atelier n'ait en aucun cas été créé dans un objectif épilinguistique, nous verrons que certains points de grammaire y sont approchés.

Voyons à présent le détail des séances :

Séance une

Cette séance s'est déroulée en dehors de la classe : elle consistait en la visite d'un musée. Ce musée (Géo-Charles à Échirolles) présentait alors une exposition temporaire. L'exposition permanente est sur le thème du sport, ce sont les œuvres qu'a réunies Géo-Charles (un journaliste amoureux du sport et de l'art) chez lui, et qui ont été données au musée après sa mort.

Quant à l'exposition temporaire, elle accueillait des œuvres de de Jean-Christophe Norman (exposition appelée "ARAMRAM") sur le thème de performances dans l'acte d'écriture. L'œuvre qui a le plus attiré l'attention des participants était un grand drap. Blanc en haut et devenant de plus en plus foncé vers le bas. Sur ce drap des lignes et des lignes de texte étaient écrites. *L'Iliade* en traduction française (un extrait tout du moins), au feutre fin, avait été recopiée par l'artiste. Le passage du texte qui a été recopié n'importe que peu, car ce que Jean-Christophe Norman a voulu mettre avant, c'est l'acte d'écrire, et non le contenu. C'est pourquoi le texte n'était qu'en partie lisible (voir les annexes pour des photos de cette toile).

Sur cette toile a eu lieu une collecte de mots. Les élèves devaient choisir des mots ou des morceaux de phrases sur la toile, qu'ils arrivaient à lire, pour les dicter à l'intervenant. Tous ces mots récoltés par les élèves visaient à constituer un réservoir collectif de mots (afin d'aider l'entrée dans l'écriture la séance suivante).

Séance deux

Dès cette seconde séance, l'intervenant était attendu avec impatience par les élèves, qui semblaient très motivés par la perspective d'écrire. Cet entrain a duré jusqu'à la fin des six séances.

Cette fois la séance s'est déroulée en classe. Elle a débuté par un retour sur ce qu'on avait vu au musée, ce que l'on en avait pensé, etc. Puis une discussion s'est engagée sur ce qu'est la

poésie. Un des élèves a dit « la poésie, c'est les rimes ». L'intervenant a alors expliqué que la poésie allait plus loin que cela. Il a donné l'exemple d'un « poème par corps », ou « poème corporel » (qui servira en quelque sorte d'inducteur et de modèle) :

Je veux / trouver / au fond de moi / une aile / encore. / Pour aller / nulle part. / Car / celui
qui / n'a / jamais / caressé / le velours / de son ventre / ne connaît / rien / de l'univers

Ce poème corporel (écrit par l'intervenant), récité, est aussi accompagné de gestes. Les mots et groupes de mots entre les slashes correspondent à des unités, qui sont, dans la prononciation, entourés de pauses, et dans les gestes accompagnés d'un mouvement différent pour chaque unité. Par exemple l'ensemble « une aile » est accompagné d'un mouvement ample du bras comme une aile qui battrait l'air. Les gestes reprennent en général le sens des mots, mais il y a parfois un écart entre les deux (par exemple la conjonction de coordination « car » est accompagnée par un geste mimant quelqu'un qui conduit un autobus). L'intervenant leur a montré une fois ce poème corporel, puis leur a fait répéter (les paroles et les gestes).

Ensuite a eu lieu la création d'un réservoir de mots personnel : l'intervenant a fait tracer aux élèves le contour de leurs deux mains sur une feuille, puis leur a expliqué que l'on allait écrire des mots dans les doigts. Le petit doigt devait comprendre un nom d'animal (un pour chaque main) ; l'auriculaire une couleur (une pour chaque main) ; le majeur une émotion (une pour chaque main) ; l'index, celui qui montre, un lieu (un pour chaque main) ; et pour le pouce le voisin de table devait donner un mot d'une des quatre catégories précédentes (cela était justifié par l'expression « un coup de pouce »). Il fallait ensuite écrire un mot sur le dos de la main. Pour cela l'intervenant a lu les mots qui avaient été récupérés au musée, et les a notés au tableau (afin que les élèves puissent les recopier sans difficulté). Les élèves avaient comme consigne de copier sur la paume de leur main les mots qui leurs plaisaient, au moins un mot.

Après la création de ce réservoir de mots personnel est venue l'écriture proprement dite. L'intervenant a donné la consigne, qui était d'écrire un poème en utilisant les mots présents dans leur réservoir de mots. Tous les mots n'avaient pas à être utilisés, et à l'extrême, il était possible de ne pas utiliser les mots du réservoir. Celui-ci servait, de fait, à faciliter l'entrée dans l'écriture, en fournissant aux élèves des mots déjà tout prêts, qui n'avaient pas besoin d'être cherchés. Le poème est décrit comme une histoire, c'est donc l'écriture d'un récit, même si le sujet reste très libre. Le seul point imposé était de commencer le poème par « Mon poème c'est », « Il était une fois », ou « Entre mes mains ».

Au bout de quelques phrases, certains ont estimé avoir terminé leur poème. L'intervenant leur a dit de s'arrêter quelques minutes, de penser à autre chose, puis de relire leur texte pour

vérifier si c'est bien cela qu'ils avaient voulu dire, si cela leur plaît.

À la fin de la séance, les textes et réservoirs de mots ont été récupérés par l'intervenant. Celui-ci les recopiera sur ordinateur en corrigeant les erreurs d'orthographe et de syntaxe qu'il pourra y trouver.

Séance trois

Cette séance a aussi eu lieu en classe. L'intervenant a répété les consignes de la séance précédente. Il ré-insiste aussi sur l'importance de la réécriture : relecture de leur texte par les élèves afin de vérifier si ce qui est écrit est bien ce qu'ils ont voulu écrire. Puis il leur rend leurs textes et leurs réservoirs de mots.

Ce réservoir est agrandi. Pour cela l'intervenant a fait écrire aux élèves une qualité qui est la leur sur un coin de leur feuille. Dans l'écriture qui allait suivre, les élèves pouvaient se servir de ce mot.

Ensuite l'intervenant leur a récité un poème (composé par lui une fois encore) fait de questions le plus souvent indirectes : « c'est l'histoire d'un enfant qui se posait plein de questions : quel âge a le vent ? [...] C'est où le paradis des trains ? [...] Comment font les parapluies pour ne pas tomber malade ? [...] ». Puis il a demandé aux élèves de faire comme cet enfant, d'écrire une (ou plusieurs) question(s) sur leur feuille. Mais d'essayer de trouver des questions qui soient drôles, étranges, merveilleuses...

Enfin, les poèmes commencés la séance précédente sont repris, et les élèves les continuent.

Lorsque la séance s'est terminée (après un ou deux poèmes corporels dits par l'intervenant et répétés par les élèves) l'intervenant a récupéré à nouveau les textes des élèves, afin de les taper et de les corriger.

Séance quatre

Dans cette séance, en classe, ont trouvé leur place la relecture et des corrections. Les textes ont été distribués à leurs auteurs, avec pour consigne de les relire. Les élèves étaient prévenus que de petites choses avaient été changées, afin d'enlever les fautes d'orthographe ou de syntaxe. Un enfant, en relisant son poème, s'est indigné parce que l'on avait changé son texte, et un autre se demandait pourquoi quelque chose avait été ajouté. L'intervenant en a discuté avec eux de manière personnelle, et ils sont tombés d'accord pour enlever ou non les modifications.

Après cette relecture personnelle, les textes ont été échangés entre les élèves. Ceux-ci étaient très enjoués et attendaient avec impatience de lire les productions des autres. Les

compliments ont jailli, principalement chez les filles.

Ensuite, quelques poèmes corporels ont été déclamés. D'abord par l'intervenant qui en disait une partie, puis par les élèves qui répétaient. Ensuite, un des élèves – qui commençait à connaître par cœur certains des poèmes corporels – a pris la place de meneur, et les autres répétaient les paroles et gestes que celui-ci faisait.

En plus de l'oralisation des poèmes corporels, les textes des élèves ont été lus et « mis en corps ». L'intervenant avait préparé des poèmes en prenant des morceaux de tous les poèmes qu'avaient écrit les élèves. Il avait prévu les gestes qui devaient accompagner les paroles. Il a montré aux élève ce que cela donnait, puis leur a fait répéter. Certains des gestes qui n'avaient pas été définis par l'intervenant l'ont été en classe entière.

Séance cinq

Pour cette séance, les élèves sont retournés au musée. Le but de la séance était de repérer quels poèmes seraient lus dans quelle salle lors de la séance suivante. En effet, la présentation des poèmes par les élèves devait se faire au musée.

Tout d'abord le musée a été rapidement revisité : comme celui-ci est relativement petit, cela n'a pas été trop long. Puis les poèmes (corporels et ceux des élèves) ont été revus, et répétés. Enfin s'est engagée une discussion pour savoir où les poèmes seraient oralisés.

La séance a fini sur une dernière mise en corps des poèmes des élèves, l'ultime répétition.

Séance six

Dans cette dernière séance, au musée de nouveau, les élèves ont oralisé leurs productions. Une autre classe de CE2 est allée avec eux au musée. Les deux classes ont visité le musée (présenté par une professionnelle y travaillant), puis, après que chaque salle ait été présentée, les élèves y mettaient en corps un ou deux poème(s) corporel(s).

Dans cette seconde phase a eu lieu l'oralisation des textes écrits par les élèves, en alternance avec les poèmes corporels qu'ils avaient appris en classe. Enfin, les élèves ont essayé d'apprendre à l'autre classe un des poèmes corporels.

Cet atelier d'écriture a semblé beaucoup plaire aux élèves, qui ont été ravis d'écrire des poèmes, de les mettre en corps, et surtout de les présenter devant une autre classe. Le spectacle a semblé plaire aussi à la classe qui les a observés. Quant au public adulte, que ce soit l'enseignant, les personnes travaillant dans le musée, celles qui étaient venues le visiter en même temps que les élèves de l'atelier, ou moi, tout le monde a semblé intéressé par la

prestation.

Pour les séances plus spécifiquement d'écriture, le contenu m'en a semblé intéressant, mais j'aurais tout de même deux remarques. D'une j'ai trouvé l'inducteur et le thème d'écriture trop réduits, ce qui fait que les élèves ont eu du mal à entrer dans l'écriture. Et de deux le résultat, bien que poétique, m'a semblé trop hétérogène, car non orienté vers une idée unique. Je pense que cela tient au fait qu'aucun thème n'ait été fixé, mais il aurait été plus intéressant à mon goût de le préciser, afin que les productions aient une cohérence sémantique.

B) Quelle place a l'épilinguistique dans cet atelier

C'est donc dans ce dispositif qu'il va s'agir de distinguer la place de l'épilinguistique. Celle-ci sera réduite, du fait de la faible durée de l'atelier, de la non expérience des élèves en la matière, mais aussi (et surtout) parce que cette séquence n'était pas créée pour l'utiliser. Voici tout de même trois particularités épilinguistiques de cet atelier d'écriture.

Rappel des critères de Jean-Charles Chabanne

Il s'agit tout d'abord de se demander si les critères apportés par J-C Chabanne pour augmenter l'efficacité d'une activité épilinguistique (Cf p. 12) ont été respectés dans cet atelier.

Le premier critère – qui porte sur la fréquence de l'écriture par les élèves – ne peut pas être modifié, car cela n'est pas du ressort de celui qui organise l'atelier, qui est ici un intervenant et non l'enseignant.

La réécriture des textes (critère deux) est difficile dans un temps aussi court et avec des élèves aussi peu expérimentés en terme d'écriture. Néanmoins cela a été fait en partie car plusieurs séances se sont enchaînées avec des consignes d'écriture très voisines, et les élèves avaient pour consigne secondaire de relire leur texte pour vérifier que ce qui était écrit était bien ce qu'ils voulaient dire.

Le troisième critère (la mise en circulation des textes), a été mise en œuvre une fois, lors de la séance quatre. Néanmoins, cela aurait pu être fait à plusieurs reprises, par exemple entre les différentes réécritures. Cela aurait pu aussi être fait à l'oral en classe entière. En effet les lectures ont uniquement été personnelles, alors qu'elles auraient pu se faire en classe entière afin d'être ensuite commentées par l'écrivain, l'enseignant, et les autres élèves de la classe.

Ainsi le partage des productions en cours aurait pu enrichir les suivantes « par des effets

de reprise ou d'imitation » (critère quatre), de même l'intervenant et/ou l'enseignant auraient pu écrire avec les élèves, et leur faire partager leurs trouvailles afin d'enrichir la production globale. De plus, écrire avec le maître n'est pas la même chose que d'écrire sous la demande du maître, cela devient moins scolaire et plus motivant. En effet écrire à la demande du maître se rapproche de la dictée, tandis que si le maître accompagne les élèves dans l'écriture, ceux-ci peuvent se sentir accompagnés, mais aussi cela transforme la classe dirigée par le maître en un groupe hétérogène qui partage un objectif.

La relation « d'attachement psychoaffectif à l'écrit », le cinquième critère, a, par contre, été provoqué d'une manière efficace. Cela a pu se mesurer à l'excitation qui précédait les séances d'écriture (les élèves, pendant la récréation, pensaient déjà à l'atelier et ne cessaient de demander quand l'animateur allait arriver), à l'entrain que les élèves mettaient dans la tâche d'écriture, et à la fierté qu'ils avaient de présenter leurs productions devant d'autres élèves.

Homonymes et homophones

Cet atelier d'écriture, et particulièrement les poèmes corporels, jouaient sur les mots et sur les figures de style. On trouve par exemple – dans le poème corporel cité plus haut – une hyperbate : « Je veux / trouver / au fond de moi / *une aile* / *encore* ». Alors que la phrase semble terminée après « une aile », et que dans la prononciation l'intervenant fait une petite pause, le « encore » qui suit, symbolisant la seconde aile, est inattendu. On trouve aussi de la même manière, mais avec une tendance antithétique : « Je veux / trouver / au fond de moi / une aile / encore. / *Pour aller / nulle part* ». Dans ce cas la phrase n'est clairement pas terminée, mais où la suite (« nulle part ») est étonnante.

Entre tous ces jeux sur la langue, un particulièrement possède une portée épilinguistique. C'est le jeu sur les homonymes et les homophones. En effet, certains mots ont, dans le poème, un sens, et un autre dans l'accompagnement gestuel (cela ne concerne qu'une faible partie des mots, mais l'on en trouve déjà deux dans ce poème, et à peu près autant dans chacun des autres poèmes). Par exemple les homonymes « car » (la conjonction de coordination) et « car » (le moyen de transport) sont utilisés. Dans le texte c'est la conjonction de coordination qui fait sens : « Pour aller / nulle part. / *Car* / celui qui / n'a / jamais / caressé / le velours / de son ventre / ne connaît / rien / de l'univers ». Dans les gestes ce mot mime quelqu'un qui tourne un volant. De même pour les homophones : « n'a » présent dans le texte (l'auxiliaire avoir au négatif) et « na » (l'onomatopée) dans les gestes (en mettant le pouce sous le menton, puis en écartant la main du visage). Ces écarts entre le texte et les gestes, qui semblent pourtant s'éclairer l'un l'autre, ont un côté amusant ; mais surtout ils mettent en valeur

l'existence de mots qui s'écrivent de la même façon, ou du moins se prononcent à l'identique, et ont un sens tout à fait différent.

La formation des phrases interrogatives

Une des consignes de la troisième séance était d'écrire des questions (directes ou indirectes), ce que les élèves ont fait avant de rendre leur production à l'intervenant à la fin de la séance. Il est déjà possible de voir une dimension épilinguistique dans l'écriture de questions (car les élèves ont dû réfléchir à la façon dont il faut organiser la syntaxe de la phrase), mais cela va plus loin dans la séance qui suit. Lors de la séance quatre, lorsque les textes leur ont été rendus, certains élèves n'étaient pas d'accord avec des modifications apportées. Une particulièrement se demandait pourquoi sa question « Pourquoi le chat a peur du lion ? » était devenue « Pourquoi le chat a-t-il peur du lion ? ». Une discussion s'est engagée avec l'intervenant pour savoir quelle phrase devait être gardée. L'intervenant justifiait son choix en disant qu'à l'écrit une question se pose de cette manière. L'élève, quant à elle, ne voyait pas pourquoi son poème ne pourrait pas comprendre une telle question. Le dialogue avait une portée métalinguistique, puisque les deux participants échangeaient sur la construction de la langue, et sur ses différentes utilisations. Mais l'entrain qui était mis dans la discussion faisait glisser celle-ci du côté de l'épilinguistique. En effet l'élève, prise qu'elle était par son poème, n'échangeait pas consciemment sur la construction de sa question, mais plutôt sur son poème, sur ce qu'elle voulait exprimer. De plus, cette discussion ne comprenait pas de termes à proprement parler grammaticaux, comme par exemple « inversion du sujet ».

Cet exemple montre donc bien que si les élèves s'approprient l'acte d'écrire, ils peuvent avoir des discussions et/ou des réflexions sur la langue et sa construction sans en avoir conscience.

Ainsi cet atelier d'écriture comportait certaines caractéristiques épilinguistiques, pourtant celles-ci étaient en faible quantité, et surtout tout à fait involontaires de la part de l'intervenant. C'est pourquoi nous allons tâcher d'accroître cette caractéristique en conservant la trame principale de l'atelier, et en ne modifiant que certaines des consignes qui ont été données.

C) Comment accentuer cette composante épilinguistique ?

Il serait possible de modifier cet atelier dans les grandes lignes, pour en faire advenir un autre, qui se baserait sur l'épilinguistique. Pourtant ce n'est pas ce que nous chercherons à faire ici. Au contraire nous tâcherons de conserver l'esprit de l'atelier, en ne modifiant que ce qui sera nécessaire à un accroissement de l'épilinguistique. Nous préférons conserver l'atelier dans ses grandes lignes afin de ne pas le dénaturer, et pour essayer de prouver que l'on peut, en modifiant seulement quelques détails, augmenter la portée épilinguistique de certaines activités.

Tout d'abord il faudrait rapprocher cet atelier des critères de J-C. Chabanne, afin d'améliorer l'efficacité de toute la portée épilinguistique de l'atelier. Mais nous allons voir que d'autres détails peuvent être améliorés.

Les propositions de modifications seront faites dans l'ordre dont les activités se sont déroulées pendant l'atelier.

Le réservoir de mots

Avant de commencer à écrire, les élèves ont eu à se constituer un réservoir de mots. Pour cela, ils devaient tracer le contour de leurs mains sur une feuille, et écrire sur les doigts des noms d'animaux, de couleurs, etc. Il serait possible de modifier cette activité pour créer un travail sur les classes grammaticales. Il faudrait, par exemple, choisir une classe grammaticale pour chacune des mains, et ensuite demander de mettre des mots de cette classe grammaticale. Par exemple, si la main gauche correspond aux substantifs, sur le petit doigt il faudrait mettre un nom d'animal, sur l'annulaire une émotion, sur le majeur un lieu, etc. La main droite pourrait être celle des verbes où il faudrait écrire des actions ; ou encore celles des adjectifs avec les couleurs, la taille, etc. Comme cela, tous les mots de la main de gauche seraient précédés par un déterminant, et les élèves, en les voyant classés ensemble, pourraient faire le lien avec la classe des substantifs. De même pour les verbes (avec la désinence de l'infinitif) et pour les adjectifs.

Cette classification en classes grammaticales permet d'approcher deux classes en une séance. Par contre certaines classes ne peuvent être étudiées de cette manière – comme les conjonctions par exemple – car elles n'ont pas de références sémantiques précises.

Les débuts de phrases

La première activité d'écriture de l'atelier (outre la création du réservoir de mots), est celle

qui consiste à écrire des phrases dont le début est imposé (« Entre mes mains », « Il était une fois », etc). En conservant cette idée de base, il serait possible de modifier les propositions de phrases pour donner lieu à une réflexion implicite sur les tiroirs verbaux.

En effet, si l'on donne un début de phrase comprenant un verbe conjugué, les autres verbes de la phrase devront respecter une certaine concordance des temps. Un des débuts de phrases proposés dans l'atelier convenait pour cela, c'est « Il était une fois ... ». Comme le verbe est conjugué à l'imparfait, les autres verbes de la phrase (ou du texte) devront eux aussi être au passé (imparfait, passé simple). Il est possible de créer sur ce modèle des débuts de phrase avec différents temps, et de faire ainsi travailler la concordance nécessairement appelée. Par exemple « Je ferai ... » demande une suite au futur.

À l'extrême, il est possible de créer des phrases du type « Si je faisais ... », qui demandent une suite au conditionnel, afin de mettre en scène des temps plus difficiles. En effet le conditionnel, même si cela est controversé par les spécialistes (voir la grammaire méthodique du français par exemple, qui décrit le conditionnel comme un temps), est généralement étudié comme un mode à l'école primaire, et non pas comme un temps. Un début de phrase tel que « Si je faisais ... » appelle donc un changement de mode au cours d'une seule phrase. De plus, la construction du conditionnel est complexe, à cheval entre l'imparfait et le futur, si bien que cette activité peut servir à la fois d'ouverture sur ce temps/mode, ou bien d'évaluation/conclusion à une séquence de conjugaison.

Tous ces temps ne sont bien sûr pas étudiés en CE2 (uniquement présent, imparfait et futur), mais les autres temps peuvent être étudiés de la même façon dans les classes supérieures (passé composé et passé simple en CM1 ; plus-que-parfait et conditionnel en CM2).

Les questions

Une autre activité de l'atelier d'écriture observé est l'écriture de questions, sans indiquer de réponses. De plus il faut que ces questions soient mystérieuses ou amusantes (cette partie de la consigne n'a pas été du tout suivie par les élèves, qui se sont contentés de questions banales (par exemple « Pourquoi rigoles-tu ? »)). Pour modifier cette activité en allant dans le même sens que celle sur les débuts de phrases, il serait possible de faire écrire aux élèves des phrases dont la réponse serait donnée. Cela pourrait d'une part aller dans le sens des questions amusantes, car si la réponse donnée est étrange, la question le sera probablement aussi. De plus cela fonctionne de la même manière qu'un inducteur dans les ateliers d'écriture du GFEN (dont l'intervenant dit s'inspirer), et permettrait d'engager les élèves dans le processus

d'écriture plus facilement (dans l'atelier, les élèves étaient très heureux et attendaient l'intervenant avec impatience, mais certains avaient du mal à se replonger dans l'écriture à chaque début de séance). Si l'on donne des réponses comme « Avec un marteau et une saucisse », ou bien « En dansant sur la lune », cela devrait amuser et inspirer les élèves, qui donneraient alors des questions plus originales que ce qu'ils ont pu faire durant l'atelier observé.

D'une manière plus épilinguistique, donner les réponses aux questions qui doivent être écrites par les élèves permet de travailler sur les interrogations totales et partielles. En effet les réponses peuvent être de deux types. Les premières (qui vont donner des interrogations partielles) sont celles dont nous avons donné des exemples plus haut. Les secondes (qui vont donner les interrogations totales) fonctionnent avec « oui » ou « non », comme par exemple « Oui, car les poissons volent ». À devoir donner les questions pour des réponses toutes faites, les élèves vont se rendre compte que tel type de réponse entraîne tel type de question. De plus, procéder dans cet ordre (trouver la question en observant la réponse) devrait être plus efficace que le contraire (trouver la réponse en observant la question). Car lorsque les élèves se penchent sur l'exercice ils observent les réponses, dont la forme diffère plus, et est donc plus facilement repérable que pour les questions. En effet la répétition de « oui » et « non » est plus aisément visible que la différence entre divers adverbess et/ou conjonctions interrogatifs.

D) Conclusion

Cet état de la dimension épilinguistique dans cet atelier, et les modifications à y apporter nous permettent donc de remarquer que cet atelier d'écriture, en plus de développer la créativité et le désir d'écrire des élèves, peut aussi avoir des répercussions sur leurs compétences grammaticales. Pourtant les compétences travaillées n'ont pas d'objectif commun, et chacune aborde un point de langue différent. La raison en est que les consignes n'orientant pas l'écriture d'une manière très précise, les élèves peuvent avoir des productions très différentes et ainsi aborder (ou ne pas aborder d'ailleurs) des points de langue très divers. Cela appelle deux remarques. Tout d'abord, d'un point de vue didactique, on peut se demander si aborder ainsi plusieurs notions très différentes ne risque pas de ne permettre qu'un survol, alors qu'il serait plus efficace que les activités ne se basent que sur un total réduit de notions (ou alors ces activités peuvent servir à réactiver des connaissances/compétences travaillées antérieurement). Dans le même ordre d'idée, mais d'un point de vue pédagogique cette fois, se

pose la question des élèves et de la difficulté qu'ils peuvent avoir à appréhender autant de points de grammaire, même de manière épilinguistique, en un temps si court, et s'ils ne risquent pas plutôt de s'y perdre. En effet il semblerait plus efficace – si l'objectif visé est grammatical – et moins brouillon de n'utiliser de telles activités qu'en décroché. Ainsi une activité d'écriture peut aider à comprendre une notion grammaticale précise, peut aider au développement de compétences sur ce point. Mais toute une séquence d'écriture « libre » de type épilinguistique semble compliquée à mettre en place de la part de l'enseignant, et compliquée à recevoir de la part des élèves (pour les compétences grammaticales qui sont trop diverses), en tout cas pour des objectifs aussi peu précis...

Pour autant nous avons vu qu'il était possible d'augmenter la proportion de l'épilinguistique d'un atelier d'écriture sans trop changer les activités proposées. Vu l'effet sur les élèves de l'atelier tel qu'il était proposé (avec une composante épilinguistique relativement faible, mais tout de même présente), il semble que cela ne peut qu'être positif (hypothèse qui demande tout de même à être démontrée). De telles activités peuvent ainsi être mises en place, mais il ne faut pas alors que l'objectif soit grammatical, mais plutôt – comme c'était le cas dans cet atelier – de développement de l'imaginaire et du plaisir d'écrire.

Cela ne peut donc qu'être un argument pour le développement des ateliers d'écriture en classe. En effet, faire écrire les élèves, développer leur créativité voire leur capacité à maîtriser la langue ne sont que des points positifs et nécessaires dans le développement de l'enfant, particulièrement dans notre société de l'écrit où la maîtrise de la langue, et surtout de la langue écrite, est un atout considérable.

Conclusion générale :

Notre réflexion a donc porté tout d'abord sur l'Observation Réfléchie de la Langue, où les leçons de grammaire ne doivent plus chercher la simple transmission magistrale des connaissances grammaticales, mais doivent – par l'intermédiaire d'observations et de comparaisons des unités de la langue entre elles – s'efforcer à enrichir les compétences grammaticales des élèves. Cela nous a finalement mené jusqu'à l'épilinguistique, qui vise le développement de compétences grammaticales sans avoir recours au métalinguistique. Nous nous sommes ensuite penchés sur les ateliers d'écriture, qui nous paraissaient le lieu idéal pour la pratique d'activités utilisant une démarche épilinguistique (parce qu'ils orientent l'attention des élèves sur le texte et la langue, mais surtout en raison de leur caractère récréatif). C'est en mettant en relation ces éléments que nous avons formé le socle sur lequel il faudrait mesurer l'efficacité d'une pratique épilinguistique de la langue.

Les apports théoriques que nous avons pu récolter tout d'abord semblent nous orienter sur ce point : les théoriciens que nous avons pu convoquer sont d'avis que des activités épilinguistiques, si elles sont bien menées et soumises à une certaine rigueur, peuvent avoir une influence grammaticale sur les élèves. Claudette Oriol-Boyer, par exemple, propose des activités d'écriture sous contrainte ayant une part d'épilinguistique.

La séquence d'écriture sous contrainte que nous avons proposée ensuite, mais qui n'a pu être mise en place et donc réellement testée, avait comme objectif d'expérimenter l'efficacité de cette démarche épilinguistique. Il s'agissait de voir si les compétences à acquérir sur la phrase complexe pouvaient être approchées par des points de vue différents, afin d'assurer une pratique assez complète de cet aspect de la langue par les élèves.

Quant à l'atelier d'écriture, il s'agissait d'y observer une pratique de la langue se rapprochant de l'épilinguistique. Cela n'a pas été une réussite totale ; en effet, les procédés épilinguistiques y étaient rares. Malgré cela nous avons tout de même pu en relever certains, et en proposer d'autres pour des activités complémentaires.

Néanmoins, deux précisions s'imposent quant aux activités épilinguistiques et à leur utilisation :

Tout d'abord les activités épilinguistiques nécessitent un appui métalinguistique, que ce soit pour introduire le thème, pour enseigner les prérequis, pour approfondir, ou pour fixer les connaissances. Effectivement il est difficile – voire impossible – de travailler dans

l'épilinguistique pur, car les points de langue travaillés sont alors trop flous. Certes, certains élèves pourraient écrire correctement sans avoir aucune notion grammaticale, mais cela ne serait possible qu'avec des élèves ayant des facilités avec le langage, et donc avec la langue ; et puis cela demanderait beaucoup trop de temps et de pratique. Ainsi des compétences dans le maniement de la phrase complexe – comme essaie de le montrer la séquence d'écriture sous contrainte proposée – peuvent être construites par des activités mettant en jeu l'épilinguistique, mais cela demande tout de même une base métalinguistique. Des connaissances relatives à la phrase, au groupe nominal, au verbe, etc, doivent être enseignées et sont absolument nécessaires aux activités épilinguistiques qui suivront.

Secondement il est beaucoup moins aisé d'orienter une séance utilisant une dimension épilinguistique – qu'une séance de grammaire traditionnelle – vers un objectif précis. En effet les activités d'écriture et de réécriture, étant donné qu'elles comprennent une utilisation de la langue très vaste et très variée, sont difficilement limitables et limitées à un seul point de grammaire. L'exemple de l'atelier d'écriture illustre bien cela, car les points qui sont travaillés à travers l'épilinguistique (que ce soit dans l'atelier observé ou dans les modifications apportées) sont très divers. Le travail sur l'écriture sous contrainte, quant à lui, permet d'orienter plus précisément l'attention des élèves vers l'objectif fixé par l'enseignant, comme dans la séquence proposée qui était ainsi orientée vers la phrase complexe. Mais même l'écriture sous contrainte n'assure pas une limitation totale à des questions précises, et peut embrasser des points de langue plus larges (ou plus restreints selon les cas) que ne le voudrait l'enseignant. La raison de cela est toujours la même : c'est que la langue, objet complexe, ne se laisse pas aisément limiter à un seul de ses aspects. L'important étant pour l'enseignant que les activités qu'il propose lui permettent d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixé.

Cette difficulté d'orienter les activités épilinguistiques reste tout de même relativement maîtrisable aux vues de l'étendue des programmes de CE2, qui embrassent un large panel de compétences grammaticales. Des activités d'écriture (et particulièrement d'écriture sous contrainte) peuvent ainsi être choisies pour travailler des compétences en lien avec la séquence en cours, mais aussi avec d'autres points du programme. De plus les programmes insistent sur la production de texte par les élèves, qui est déjà un objectif assurément rempli par des élèves pratiquant ce type d'activités.

Malgré ces deux remarques, il faut tout de même continuer à se questionner sur l'efficacité des activités à dimension épilinguistique, si elle sont mises en place de manière raisonnée et en lien avec du métalinguistique. Cette efficacité serait à mesurer sur le plan linguistique

comme sur celui de la motivation. Néanmoins il me faudrait démontrer cela par la mise en place de séances dédiées à l'épilinguistique, par exemple pendant mon stage en responsabilité lors du second semestre de M2.

Bibliographie-Sitographie

Bibliographie :

- Programmes nationaux :

CHATEL, Luc (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2011-2012.

LANG, Jack (préface), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Normandie, XO éditions, 2002.

- Grammaire :

PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René, *et alii*, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2009.

- Sur l'ORL :

GROSSMANN, Francis, MANESSE, Danièle, « L'"observation réfléchie de la langue" à l'école », *Repères n°28*, 2003.

- Sur l'évaluation :

Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 1991.

- Sur le brouillon :

FABRE, Claudine, *Les brouillons d'écoliers*, Grenoble, Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.

- Sur les ateliers d'écriture :

BISHOP, Marie-France, « Les annotations, indicateurs de fonctions de la rédaction : parcours historique », *Repères n°31*, INRP, 2005.

CHARTIER, Alain, « Apprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée », Mémoire de recherche M2, Université Stendhal, 2007-2008.

DESVIGNES, Marie-Josée, *La littérature à la portée des enfants : enjeux des ateliers*

d'écriture dès l'école primaire, Condé-sur-Noireau, l'Harmattan, 2000.

ORIOLE-BOYER, Claudette, *Ateliers d'écriture*, Grenoble, L'Atelier du texte (Ceditel), 1992.

ROSSIGNOL, Isabelle, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996.

GUMÉRY-ÉMERY, Claude, « L'écriture sous contrainte, le cas du Brésil », *Recherches et travaux – Contraintes et dérives d'écriture*, 2001, n°59, p. 115.

- Sur la production de textes à l'école primaire :

CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HÉBRARD Jean, *Lire écrire – 2. produire des textes*, Paris, Hatier, 2003. 2ème partie, chapitre 3, Apprendre à dicter, pp. 81-120.

Ibid. 2ème partie, chapitre 5, Troisième phase : les corrections d'écriture, pp. 171-179.

Ibid. 3ème partie, chapitre 6, La capacité à enchaîner : cohésion et cohérence du texte, pp. 209-212.

JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette éducation, 1995.

LARTIGUE Rosine, BLED Bernard, DJEBBOUR Suzanne, *et alii*, *Écrire en classe : projets d'enseignement*, Paris, INRP, 1993.

ORIOLE BOYER, Claudette, *La réécriture*, Grenoble, CEDITEL, 1990.

ORIOLE-BOYER, Claudette, *Lire-écrire avec des enfants*, CRDP de Midi-Pyrénées, collection DIDACTIQUES, 2002.

- Sur l'étude de la langue

CHABANNE, Jean-Charles, *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2004, pp. 125-134.

- Sur la lecture

TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris, Hatier pédagogie, 2002.

Sitographie :

- Sur L'ORL :

Bulletin officiel de l'Éducation nationale :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm>, consulté en janvier 2012.

Lecture, écriture et ORL au cycle 3 :

http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-saint-andre/fichiers/lecture_ecriture_et_orl_c3.pdf, consulté en janvier 2012.

La maîtrise de la langue :

<http://www.pedagogie91.ac-versailles.fr/IMG/pdf/4p-MdL1-0505.pdf>, consulté en janvier 2012.

Synthèse de circonscription :

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/synthese.pdf>, consulté en janvier 2012.

Enseigner la grammaire à l'école primaire :

http://www.ac-montpellier.fr/ia30/dossiers/maitrise/ressources/Enseigner_la_grammaire_a_l_ecole_primaire.pdf, consulté en janvier 2012.

Pratiques d'observation réfléchie de la langue : situations « problème » ou « problématiques » ? :

http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/sautot_lepoire_besancon.pdf, consulté en janvier 2012.

Lecture, production d'écrits et observation réfléchie de la langue au cycle 3 :

http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-saint-andre/fichiers/lecture_écriture_et_orl_c3.pdf, consulté en janvier 2012.

Nouveau « bouc émissaire » : la grammaire ! :

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2329&var_recherche=charmeux, consulté le 26 janvier 2012

Bonnet-d'âne, le blog de Jean-Paul Brighelli :

<http://bonnetdane.midiblogs.com/archive/2006/12/index.html>, consulté en février 2012.

- Sur l'épilinguistique :

Lire-écrire au cycle 3 :

<http://www.rafefep.org/public/pages/documents/g.debanc.doc>, consulté en février 2012.

Écrire en classe projets d'enseignement :

http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1259/INRP_RP_93_33.pdf?sequence=2, consulté en février 2012.

Imaginaire linguistique :

http://im-ling.voila.net/interview_Boutet.htm, consulté en février 2012.

Les définitions naturelles des enfants : nature complexe du lexique et perspective interculturelle :

http://www.farum.it/publiforum/ezine_printarticle.php?publiforum=a10389b7a614b065593de39c94113df1&art_id=154, consulté en février 2012.

La prise en compte du socioculturel dans l'enseignement de la grammaire en France à l'école élémentaire en France :

<http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/David%20A11.pdf>, consulté en février 2012.

- Sur Célestin Freinet :

Grammaire française en quatre pages :

<http://ecole.fouquereuil.pagesperso-orange.fr/03theorie/Freinet/grammaire.htm>, consulté

en janvier 2012.

La grammaire française en quatre pages (de Célestin Freinet) :

<http://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/160/160-25.pdf>, consulté en janvier 2012.

- Sur l'écriture sous contrainte :

Les contraintes d'écriture :

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:fhzUVMkpz8AJ:ecoles.ac-rouen.fr/circ_dieppe_est/outils/lecture/passe-message/passe-message-07-08/contraintes-ecriture.doc+d%C3%A9finition+%22%C3%A9criture+sous+contrainte%22&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEEShJA10qbCG2UNh-YfwPOCe8Qur4KXoCYf3ad4y-iKwwUFzkLhQ1War_n8RtDCNblQxJsZpllQmRtuBZKGLnHBlgpDyweL9fVrJwJ4WIDfv14YmpK6RkpD60vglStVemdboc_ATi&sig=AHIEtbTYzExghR0rR2v57MAxx5TeKFM2Q, consulté en mars 2012.

Écritures :

<http://paris-psychanalyste.fr/?p=1302>, consulté en mars 2012.

- Sur des activités d'écriture :

La négation, exercices :

<http://www.iesrdelgado.org/alumnos/frances/archivos%20pdf/exercices-n%C3%A9gation.pdf>, consulté en avril 2012.

Le site du GFEN :

<http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>, consulté en avril 2012.

- Définition de l'atelier d'écriture :

Les ateliers d'écriture :

<http://icare-ecriture.com/atelier-pau.htm>, consulté en mars 2012.

Annexes

Table des annexes :

Toile de Jean-Christophe Norman (sans nom).....	1
Premier jet.....	2
Premier jet – repris par l'intervenant.....	2
Second jet.....	3
Second jet – repris par l'intervenant.....	4
Troisième jet.....	6
Mots clefs.....	7

Tous les documents en annexes concernent l'atelier d'écriture observé.

Se trouvent donc ici des photographies d'une des œuvres de Jean-Christophe Norman (exposée au musée Géo-Charles), ainsi que les différentes étapes de rédaction des poèmes des élèves. Les textes de cinq élèves seulement ont été choisis, soit parce que leurs textes sont utilisés dans le corps de ce mémoire, soit parce qu'ils sont représentatifs de ce qui a pu se faire dans l'atelier d'écriture.

Toile de Jean-Christophe Norman (sans nom)

Premier jet :

Rikardo :

Mon poème c'est un dragon jaune dans les nuage.
Entre mes mains, il y a un cheval qui a peur.

Fatima :

Mon poème c'est un canard rouge.
Il était une fois un canard rose qui est très gentil.
Entre mes yeux, je vois le soleil
un chat qui a peur du lion, et le canard aussi a peur du lion.

Priyasha :

Mon poèm c'est un chien bleu.
Mon poèm c'est une neige rouge.
Mon poèm c'est voir les étoiles du Vercors.
Mon poèm c'est un cheval qui a peur.

Bakr :

Mon poème c'est un éléphant vert : il vole jusqu'à la lune.
Entre mes mains, il y a 100 000 000 étoiles.
Entre mes pieds, il y a des yeux rouges.

Larissa :

Mon poème c'est une montagne.
Mon poème c'est une maison joune.
Mon poème c'est un chien joie.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.
Mon poème c'est un dîner rouge.
Mon poème ce sont les bords du palais joune.
Mon poème c'est la foule rouge.
Mon poème c'est une poupée joie.
Mon poème c'est un désordre.
Mon poème...

Premier jet – Repris par l'intervenant

Rikardo :

Mon poème c'est un dragon jaune dans les nuages.
Entre mes mains, il y a un cheval qui a peur.

Fatima :

Mon poème c'est un canard rouge.
Il était une fois un canard rose qui était très gentil.
Entre mes yeux, je vois le soleil
un chat qui a peur du lion, et le canard aussi a peur du lion.

Priyasha :

Mon poème c'est un chien bleu.

Mon poème c'est une neige rouge.
Mon poème c'est voir les étoiles du Vercors.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.

Bakr :

Mon poème c'est un éléphant vert : il vole jusqu'à la lune.
Entre mes mains, il y a cent millions d'étoiles.
Entre mes pieds, il y a des yeux rouges.

Larissa :

Mon poème c'est une montagne.
Mon poème c'est une maison jaune.
Mon poème c'est un chien en joie.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.
Mon poème c'est un dîner rouge.
Mon poème ce sont les bords du palais jaune.
Mon poème c'est la foule rouge.
Mon poème c'est une poupée en joie.
Mon poème c'est un désordre.

Second jet :

Rikardo :

Mon poème c'est un dragon jaune dans les nuages.
Entre mes mains, il y a un cheval qui a peur.
Il était une fois un dîner sous la pluie.

Pourquoi pleures-tu ?
Pourquoi rigoles-tu ?
Pourquoi est-ce qu'il pleut ?

Fatima :

Mon poème c'est un canard rouge.
Il était une fois un canard rose qui était très gentil.
Entre mes yeux, je vois le soleil
un chat qui a peur du lion, et le canard aussi a peur du lion.

Pourquoi le chat à peur du lion ?
Pourquoi le lion il a pas peur du chat ?
Pourquoi le poisson va la montagne ?
Entre mes mains, je vois une girafe ?

Il était une fois un lapin qui habite à la montagne.
Le poisson il va à la montagne pour dîner.
Le poisson il voit toutes les étoiles ?

Il était une fois un chat qui dîner dans sa chambre.
Il était une fois une souris qui était très gentil avec son frère.
Il était une fois un singe avec son bébé.
Entre mes pieds, je vois des étoiles.

Priyasha :

Mon poème c'est un chien bleu.
Mon poème c'est une neige rouge.
Mon poème c'est voir les étoiles du Vercors.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.
Mon poème c'est voir les étoiles de l'Inde.
Mon poème c'est le dîner dans la joie.

comment t'appelles tu ?
pourquoi est-ce que tu cherche ?
où te chercher ?
Qu'est-ce que tu veux ?
Quand allons-nous ... ?
Comment vous appelez-vous ?

Il était une fois une neige bleue.
Il était une fois une gomme rouge.
Il était une fois des arbres jaunes.
Il était une fois un canard noir.

Bakr :

Mon poème c'est un éléphant vert : il vole jusqu'à la lune.
Entre mes mains, il y a cent millions d'étoiles.
Entre mes pieds, il y a des yeux rouges.

Pourquoi le loup il habite au Maroc ?
C'est quand que la lune elle va exploser ?

Larissa :

Mon poème c'est une montagne.
Mon poème c'est une maison jaune.
Mon poème c'est un chien en joie.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.
Mon poème c'est un dîner rouge.
Mon poème ce sont les bords du palais jaune.
Mon poème c'est la foule rouge.
Mon poème c'est une poupée en joie.
Mon poème c'est un désordre.

Qu'est-ce que tu veux ?
pourquoi lis tu ?
comment vous appelez-vous ?

Second jet – repris par l'intervenant

Rikardo :

Mon poème c'est un dragon jaune dans les nuages.
Entre mes mains, il y a un cheval qui a peur.
Il était une fois un dîner sous la pluie.

Pourquoi pleures-tu ?
Pourquoi rigoles-tu ?
Pourquoi est-ce qu'il pleut ?

Fatima :

Mon poème c'est un canard rouge.
Il était une fois un canard rose qui était très gentil.
Entre mes yeux, je vois le soleil.
Je vois un chat qui a peur du lion, et le canard aussi a peur du lion.

Pourquoi le chat a-t-il peur du lion ?
Pourquoi le lion n'a-t-il pas peur du chat ?
Pourquoi le poisson va-t-il à la montagne ?
Entre mes mains, est-ce que je vois une girafe ?

Il était une fois un lapin qui habite à la montagne.
Le poisson va à la montagne pour dîner.
Le poisson peut-il voir toutes les étoiles ?

Il était une fois un chat qui dînait dans sa chambre.
Il était une fois une souris qui était très gentille avec son frère.
Il était une fois un singe avec son bébé.
Entre mes pieds, je vois des étoiles.

Priyasha :

Mon poème c'est un chien bleu.
Mon poème c'est une neige rouge.
Mon poème c'est voir les étoiles du Vercors.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.
Mon poème c'est voir les étoiles de l'Inde.
Mon poème c'est le dîner dans la joie.

Comment t'appelles-tu ?
Pourquoi est-ce que tu cherches ?
Où te chercher ?
Qu'est-ce que tu veux ?
Quand allons-nous ... ?
Comment vous appelez-vous ?

Il était une fois une neige bleue.
Il était une fois une gomme rouge.
Il était une fois des arbres jaunes.
Il était une fois un canard noir.

Bakr :

Mon poème c'est un éléphant vert : il vole jusqu'à la lune.
Entre mes mains, il y a cent millions d'étoiles.
Entre mes pieds, il y a des yeux rouges.

Pourquoi le loup habite-t-il au Maroc ?
Quand est-ce que la lune va exploser ?

Larissa :

Mon poème c'est une montagne.
Mon poème c'est une maison jaune.

Mon poème c'est un chien en joie.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.
Mon poème c'est un dîner rouge.
Mon poème ce sont les bords du palais jaune.
Mon poème c'est la foule rouge.
Mon poème c'est une poupée en joie.
Mon poème c'est un désordre.

Qu'est-ce que tu veux ?
Pourquoi lis-tu ?
Comment vous appelez-vous ?

Troisième jet :

Rikardo :

Mon poème c'est un dragon jaune dans les nuages.
Entre mes mains, il y a un cheval qui a peur.
Il était une fois un dîner sous la pluie.

Pourquoi pleures-tu ?
Pourquoi rigoles-tu ?
Pourquoi est-ce qu'il pleut ?

Fatima :

Mon poème c'est un canard rouge.
Il était une fois un canard rose qui était très gentil.
Entre mes yeux, je vois le soleil.
Je vois un chat qui a peur du lion, et le canard aussi a peur du lion.

Pourquoi le chat a peur du lion ?
Pourquoi le lion n'a pas peur du chat ?
Pourquoi le poisson va à la montagne ?
Entre mes mains, je vois une girafe.

Il était une fois un lapin qui habite à la montagne.
Le poisson va à la montagne pour dîner.
Le poisson peut voir toutes les étoiles.

Il était une fois un chat qui dînait dans sa chambre.
Il était une fois une souris qui était très gentille avec son frère.
Il était une fois un singe avec son bébé.
Entre mes pieds, je vois des étoiles.

Priyasha :

Mon poème c'est un chien bleu.
Mon poème c'est une neige rouge.
Mon poème c'est voir les étoiles du Vercors.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.
Mon poème c'est voir les étoiles de l'Inde.
Mon poème c'est le dîner dans la joie.

Comment t'appelles-tu ?

Qu'est-ce que tu cherches Thomas?
Où te chercher ?
Qu'est-ce que tu veux ?
Quand allons-nous ...?
Comment vous appelez-vous ?

Il était une fois une neige bleue.
Il était une fois une gomme rouge.
Il était une fois des arbres jaunes.
Il était une fois un canard noir.

Bakr :

Mon poème c'est un éléphant vert : il vole jusqu'à la lune.
Entre mes mains, il y a cent millions d'étoiles.
Entre mes pieds, il y a des yeux rouges.

Pourquoi le loup habite au Maroc ?
Quand la lune va exploser ?

Larissa :

Mon poème c'est une montagne.
Mon poème c'est une maison jaune.
Mon poème c'est un chien en joie.
Mon poème c'est un cheval qui a peur.
Mon poème c'est un dîner rouge.
Mon poème c'est les bords du palais jaune.
Mon poème c'est la foule rouge.
Mon poème c'est une poupée en joie.
Mon poème c'est un désordre.

Qu'est-ce que tu veux ?
Pourquoi tu lis ?
Comment vous vous appelez ?

Mots clefs :

Épilinguistique
Métalinguistique
Étude de la langue
Écriture
Atelier d'écriture
École primaire
CE2