



HAL
open science

Écrire en SEGPA, toute une histoire !

Marta Kokot

► **To cite this version:**

| Marta Kokot. Écrire en SEGPA, toute une histoire!. Education. 2013. dumas-00994451

HAL Id: dumas-00994451

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00994451>

Submitted on 21 May 2014

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.

MEMOIRE - CAPA-SH

ANNEE 2012/2013

ECRIRE EN SEGPA, TOUTE UNE HISTOIRE !

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Duhalde Isabelle

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Production d'écrits

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : Kokot Marta

OPTION : F

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Table des matières

Introduction	1
I) Les élèves de SEGPA, leurs projets.....	3
1. La SEGPA au collège Lavoisier de Ferrière-La-Grande.....	3
2. Les élèves de la 5 ^{ème} Lancelot.....	3
a. Présentation de la classe.....	3
b. Constats, difficultés et points d'appui.....	4
c. Les besoins éducatifs particuliers (BEP) relatifs à l'écrit	7
3. Le projet de classe	9
a. Emergence du projet de classe	9
b. Projet individuel, projet scolaire (<i>annexe 1</i>)	9
c. Le projet d'écriture et l'institution scolaire.....	10
II) Points de réflexion et d'appuis théoriques.....	11
1. Le rapport à l'écrit.....	11
a. Définition et genèse	11
b. Le rapport à l'écrit et la famille	12
c. Difficultés liées à l'écriture	13
2. La place des activités artistiques dans le rapport à l'écriture	14
3. L'écriture une activité structurante, inséparable de la lecture	16
III) Mise en pratique et analyse du projet (<i>annexe 3</i>).....	18
1. La lecture et l'écriture	18
a. Le récit médiéval, travail de contextualisation	18
b. Etude de l'album « <i>Dans la tête de Monsieur Adam</i> »	19
c. Activités de Lecture (L) / Ecriture (E), étayages proposés	20
2. Les arts visuels et les BEP	27
a. L'écriture inventée (<i>annexe 12</i>).....	27
b. La calligraphie (<i>annexe 15</i>).....	30
Conclusion.....	32
Bibliographie	33
Annexes	35

Introduction

Issue de l'immigration, je me suis toujours intéressée à la langue française. A la rentrée scolaire de septembre 2010, en poste en cycle 3 depuis quatre ans, j'ai débuté un master 1 de Français Langue Etrangère (FLE) par correspondance à l'université d'Artois. Grâce à cette année d'étude, je souhaitais acquérir de nouvelles connaissances et compétences en matière d'enseignement de la langue française et aussi, répondre à des questions identitaires plus personnelles sur mon rapport à ma langue maternelle et à la langue française. En effet, ces diverses interrogations sur la langue et le lien avec l'identité ont toujours été très présentes. Puis, en juin 2011, suite à un stage effectué en Pologne en collège et lycée, je me suis rendue compte que j'aspirais à enseigner à un public différent et à modifier ma pratique vers un enseignement plus spécifique. J'ai donc effectué une demande de délégation en SEGPA, au collège Lavoisier de Ferrière-La-Grande où j'exerce actuellement.

Lors de ma première année en SEGPA en 2011, enseignante principale de la classe de 5^{ème}, j'ai constaté que les élèves n'aimaient pas écrire, sous quelque forme que ce soit. Aussi l'écriture est un domaine particulier de la langue qui m'a fortement interpellée car j'ai été confrontée au refus d'écrire et à une révolte verbale importante. J'ai ainsi souhaité comprendre d'où provenait ce frein à l'écriture, ce malaise et surtout cette souffrance que semblait générer le passage à l'écrit. Cette année, les blocages et les réactions de mes élèves de 5^{ème} se sont manifestés de façon plus pacifique face à l'acte d'écriture mais la souffrance du côté de la pensée et de l'acte graphique reste prégnante. En effet, au-delà de ses aspects sociaux et fonctionnels reconnus, l'écriture est avant tout un acte extrêmement complexe, qui met en jeu l'être humain dans sa totalité comme le précise Jacqueline Peugeot : « *Le facies de l'écriture, activité grapho-motrice, est en rapport avec la façon d'être et de faire de l'élève, son mode de réaction à l'entourage, son adaptation socio-affective, et ceci en particulier par la relation qu'il entretient avec cette discipline qui lui est imposée et le style qu'il donnera un peu plus tard à ce véhicule de la communication à autrui* »¹. L'écriture est donc un champ important à explorer par la diversité des besoins éducatifs particuliers de mes élèves et par les enjeux que revêt l'acte d'écrire dans leurs apprentissages. L'objectif serait alors de permettre à mes adolescents en grandes difficultés scolaires de surmonter les « blocages » (Y Reuter, 1996)² particuliers à chacun afin de les

¹ Jacqueline Peugeot, *La connaissance de l'enfant par l'écriture*, Paris, L'Harmattan, 2010, p4

² Liliane Szajda-Boulanger, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012, p14

amener à « l'acquisition des compétences attendues en matière de maîtrise de la langue française »³ et d'accéder au « plaisir d'écrire »⁴.

Comment développer les capacités et le plaisir d'écrire des adolescents en grandes difficultés scolaires, dans le cadre d'un projet d'écriture de conte médiéval ?

Nous nous intéresserons tout d'abord à mes élèves de SEGPA et à leurs projets.

Ensuite, nous étudierons le rapport à l'écrit sur les apprentissages des élèves et en quoi les activités d'arts visuels et de lecture/écriture permettent d'y remédier pour accéder aux apprentissages et au plaisir d'écrire.

Enfin, nous analyserons l'impact des activités et de la mise en projet sur les apprentissages avant d'effectuer un bilan critique de la pratique et de l'évolution de mes élèves.

³ Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009

⁴ Bulletin Officiel Spécial n°6 du 28 août 2008, Programmes du collège : Programme de l'enseignement de français : « C'est une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir [...] ainsi que **le goût et le plaisir d'écrire.** » « Il (l'enseignant) s'attache à développer **la capacité et le goût d'écrire**, en faisant rédiger des textes variés. »

D) Les élèves de SEGPA, leurs projets

1. La SEGPA au collège Lavoisier de Ferrière-La-Grande

L'établissement Lavoisier dans lequel j'évolue se situe non loin de la ville de Maubeuge. Les adolescents de la SEGPA proviennent principalement du milieu rural. Les professeurs de SEGPA et la directrice travaillent dans une enceinte située au fond de la cour, non rattachée au collège ordinaire. Depuis cette année, les professeurs de musique, d'arts et d'anglais se sont installés dans cette partie du collège ce qui amène les élèves de SEGPA à côtoyer davantage les élèves de l'établissement. De plus, depuis septembre 2011, la SEGPA accueille les élèves de l'IME de Maubeuge parmi lesquels certains suivent les cours au collège ordinaire avec mes élèves cette année.

2. Les élèves de la 5^{ème} Lancelot

a. Présentation de la classe

Ma classe, la 5^{ème} Lancelot, est constituée de 9 élèves, effectif réduit pour une classe de SEGPA. L'un des élèves ne fréquente l'établissement que deux demi-journées par semaine en raison de problèmes psychiatriques, en attente de la décision du juge. Je me suis rapidement rendue compte que les élèves se connaissent : ils ont conscience des difficultés spécifiques à chacun et adoptent des comportements bienveillants les uns envers les autres et de façon spontanée. De plus, ces élèves ont l'habitude de travailler en différents groupes et de communiquer oralement en respectant les règles. Ils apprécient particulièrement les échanges et le partage avec l'enseignant. Pour eux, l'enjeu de l'école est le suivant : *« il faut savoir lire et écrire dans la vie », « c'est important d'apprendre plein de choses comme ça on peut aussi faire plein de choses »*. En dehors du collège, plusieurs *« s'ennuient »* car le collège reste un lieu de rencontres privilégiées avec des amis qu'ils ne côtoient pas ailleurs. Ils sont conscients que le travail scolaire est nécessaire à la poursuite de leur formation. Néanmoins, au début de chaque activité, une fragilité latente se ressent, une sorte d'angoisse dans la mise en action et dans la réflexion des élèves qui se manifeste de façon spécifique à chacun.

Ainsi, malgré la priorité qu'ils attribuent aux apprentissages scolaires, une peur semble inhiber leur pensée et cela, plus spécifiquement dans les activités d'écriture contrairement aux pratiques orales. Quelles sont donc les raisons de ces changements d'attitudes perçus lors de la mise en activité d'écriture ?

b. Constats, difficultés et points d'appui

Les composantes graphique, linguistique et articulatoire de l'écriture

J'ai identifié les compétences et difficultés des élèves grâce à mes observations lors des activités d'écriture et grâce à la comparaison des résultats aux évaluations académiques de 6^{ème} (2011) effectuées en ce début d'année. Tout d'abord, la copie de poésies et de leçons m'a permis d'identifier plus spécifiquement les compétences de la composante graphique de l'écriture. Ensuite, il y avait deux épreuves de production d'écrits. Dans la première, l'élève utilisait une suite d'images pour écrire une histoire et dans la deuxième épreuve, l'élève écrivait la suite d'un texte. Grâce à ces activités, les compétences relevant des composantes linguistique et articulatoire (planification) de l'écriture ont été ciblées. Voici donc une présentation des difficultés et compétences conceptuelles repérées chez mes élèves.

Christopher écrit très lentement et sa main étant extrêmement crispée sur son stylo, la copie le fatigue. Il ne respecte pas la mise en page et éprouve des difficultés à se repérer sur l'espace feuille. Son écriture est souvent phonétique et il confond certains sons. De plus, la segmentation des mots est incorrecte. Il maîtrise certaines notions en orthographe lexicale et grammaticale mais ne les transfère pas lors de l'écriture. Il lui est d'autant plus difficile de rédiger un texte court qui fait sens car il écrit « au fil de la plume » et sa main n'écrivant pas assez vite, il perd le fil de ses idées, créant un effet boomerang⁵ par lequel il revient sur l'idée marquée dans le début du texte.

Alicia copie en modifiant l'orthographe des mots. Elle est très lente et elle ne porte aucun soin à son travail écrit. Souvent, elle garde le crayon en l'air et me montre volontairement qu'elle n'écrit pas, en attente d'encouragements et d'attention. En production, **Alicia** est davantage concentrée sur son travail écrit mais l'écriture des mots courants est difficile et la segmentation des mots n'est pas maîtrisée.

Camille est en difficulté au niveau de la maîtrise de la langue et en particulier à l'écrit. La copie est soignée et rapide. Cependant, **Camille** ne parvient pas à écrire les mots courants lors de rédactions. La segmentation des mots n'est pas correcte. Elle fait de nombreuses confusions de sons. Elle n'utilise pas de ponctuation dans ses textes. De plus, elle a des difficultés à mémoriser les idées de son histoire et à les relier entre elles.

Frédéric est de même très en difficulté au niveau de la maîtrise de la langue et en particulier à l'écrit. Contrairement à **Camille**, il ne parvient pas à écrire de phrases

⁵ Liliane Szajda-Boulanger, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012

cohérentes. Ses idées de base ne sont pas clairement définies et ses difficultés à communiquer ne permettent pas de les éclaircir. Par contre, la copie est rapide et soignée.

Fallone est une élève qui est à la fois curieuse et discrète. Parfois, elle semble être ailleurs. Cependant, elle suit le cours, comportement que l'on retrouve lorsqu'elle réfléchit à ce qu'elle va écrire : elle planifie ce qu'elle va écrire. **Fallone** est une élève dont les compétences à l'écrit sont nombreuses notamment en ce qui concerne l'orthographe grammaticale et lexicale. Les difficultés se situent plutôt au niveau de la cohérence entre ses idées et le sujet.

L'analyse effectuée ci-dessus est néanmoins incomplète. En effet, « *l'écriture est toujours enracinée dans l'expérience profonde de son auteur.* »⁶ et ses observations ne rendent pas compte des affects en jeu lorsque l'élève s'engage dans l'acte d'écriture et des comportements divers qui en résultent.

Diversité des comportements face à l'activité d'écriture

Parallèlement à ces épreuves, je me suis intéressée à l'étude du rapport particulier qu'entretiennent les élèves avec l'écrit. Je dois effectivement connaître les « manques » mais aussi les perceptions et les acquis sur lesquels ils s'appuient car « *La mise en lumière du rapport à l'écriture d'un apprenant ne se résume pas à la mise en lumière d'obstacles mais permet de pointer les amorces d'un savoir, d'un désir qui s'ignorent eux-mêmes.* » M.C. Penloup (1995)⁷. Ainsi, en début d'année, les élèves ont rempli un questionnaire (*annexe 4*) sur leur conception de l'écriture et de son « utilité », leurs difficultés, leur perception du métier d'écrivain, de la graphie ainsi que de l'écrit scolaire et des règles d'orthographe. Par ailleurs, un entretien avec chacun d'eux a permis l'explicitation orale du type de difficultés et de compétences perçues dans les activités et surtout, des ressentis des élèves pendant les phases d'écriture. Grâce à cela et aux observations des comportements adoptés lors des activités d'écriture, j'ai découvert une première conception du rapport à l'écrit qu'entretient chaque élève.

J'ai remarqué que **Christopher** a beaucoup d'imagination et aime partager ses idées lors des activités d'écriture. L'oral est d'ailleurs un point fort dans sa personnalité. Ses réactions sont très spontanées et il montre rapidement et volontairement ses besoins, en quête de progression. Il cherche souvent une relation privilégiée avec l'enseignant et tente d'accaparer l'attention. Pour **Christopher**, écrire signifie « bien » écrire, vite et sans faire

⁶ André, 1994, p90 in Liliane Szajda-Boulanger , *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan,2012

⁷ M.C. Penloup (1995) in Liliane Szajda-Boulanger , *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan,2012

de fautes. L'écriture est synonyme d'efforts et de souffrance car malgré son inspiration, il ne parvient pas à mettre en mots assez rapidement ses idées. Il a donc besoin d'être encouragé et demande régulièrement si « *c'est bien écrit ?* ». L'acte moteur mis en jeu et l'effort de repérage sur l'espace feuille accapare son attention. Par ailleurs, il n'apprécie pas sa graphie ni « *faire des fautes* ». Enfin, transformer une phrase est extrêmement complexe pour lui : la correction est vécue comme un échec et même, comme une atteinte à sa personne.

Alicia apprécie le calme qui entoure l'activité d'écriture. Néanmoins, elle n'aime pas écrire car elle est fortement affectée par l'esthétique de sa graphie qu'elle n'apprécie pas. C'est au cours de l'entretien qu'elle m'a fait cet aveu. Cette vision négative de son écriture l'inhibe dans les diverses activités scolaires dans lesquelles elle doit écrire.

Le point fort de **Camille** est sa maturité. Cependant, lors des activités de classe, elle se dévalorise en s'exprimant de la manière suivante : « *je sais pas* », « *je comprends rien* », « *de toute façon je suis nulle* », toujours avec une sorte de dérision dans son intonation, accompagnée d'un haussement d'épaule et du sourire aux lèvres. A l'oral elle termine ses réponses par « *c'est ça non ?* » suivi rapidement de « *oh je sais pas de toute façon* ». Le malaise est très ancré chez elle pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle ne supporte pas d'être mise en difficulté. Elle cesse alors discrètement de travailler. De plus, elle ne supporte pas de faire des erreurs car elle ne les comprend pas et ne se sent pas capable d'y remédier. D'ailleurs, **Camille** a écrit dans le questionnaire qu'elle n'aime pas se relire car elle ne parvient pas à se corriger. Ensuite, elle accorde une priorité à l'apprentissage de l'écrit dans sa réussite scolaire et professionnelle ce qui ne fait qu'accroître son malaise. Enfin, elle sent qu'elle est davantage en difficultés par rapport à ses camarades, et elle préférerait, comme toute adolescente de son âge, être le modèle de la classe au niveau scolaire.

Frédéric est un élève qui reste très discret dans la classe. Il participe sporadiquement à l'oral, lorsque la réponse peut se faire en un mot. Il est très difficile d'avoir une discussion avec lui. En effet, il parle très bas, gêné par son zozotement et répond aux questions par des signes de tête. A l'écrit, **Frédéric** cache son travail par l'intermédiaire de son corps et de ses mains, agite les jambes sous sa chaise et se recroqueville davantage sur son texte à l'approche de l'enseignant. Lorsqu'il écrit ce que je dicte, il barre de façon impulsive le mot qu'il pense être erroné, puis le réécrit et le barre de nouveau, répétant cette action plusieurs fois. Lorsqu'il adopte ce comportement, ses gestes sont nerveux et crispés et cela se remarque notamment dans sa graphie, moins soignée que

lors de la copie pendant laquelle il est beaucoup plus calme et travaille rapidement. Dans l'écriture, il n'aime que la copie car il se sent compétent dans ce domaine et termine toujours le premier.

Fallone aime écrire. Pour elle, bien écrire signifie écrire sans fautes. Elle a été la seule à noter « fin » au premier jet de son texte. Ce mot terminant son récit montre qu'elle approuvait son texte et qu'elle ne pensait pas devoir le retravailler puisqu'elle fait peu d'erreurs d'orthographe. Lorsqu'elle prend conscience que son texte est incomplet, elle semble très surprise au départ. Mais en réalité, elle considère cela comme un échec. En fait, suite à un entretien avec son père, j'ai appris que **Fallone**, l'aînée de la famille, se compare sans cesse à sa sœur plus jeune qui commence à la surpasser au niveau des apprentissages. **Fallone** pense et affirme donc être en difficulté partout. Le partenariat avec la famille a été décisif ici dans ma compréhension de ses Besoins Educatifs Particuliers (BEP). **Fallone** n'a pas conscience de ses nombreuses capacités. Ainsi, travailler sur sa production est synonyme de frustration et de remise en question très profonde.

Ces adolescents sont tous conscients que l'écrit se travaille, que ce n'est pas un don, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de ne plus « faire de fautes ». Néanmoins, il ne s'agit pas ici de se limiter au développement des compétences scolaires car comme vous l'avez constaté précédemment, le rapport à l'écrit nous amène au-delà de cette conception uniquement disciplinaire. L'adolescent sait donc qu'il peut progresser mais lui-même n'a pas conscience de l'inhibition réelle dont il est victime, causée par un rapport complexe et parfois conflictuel avec l'écrit, menaçant son estime. Nous allons définir les points d'évolution particuliers à chacun dans leur rapport personnel à l'écrit.

c. Les besoins éducatifs particuliers (BEP) relatifs à l'écrit

En améliorant sa motricité fine et en diminuant la crispation lors de l'écriture, **Christopher** pourrait diminuer sa souffrance physique et ainsi la fatigue causée par celle-ci. Cela lui permettrait aussi d'améliorer l'esthétique de sa graphie et de prendre conscience seul, que ses efforts ne sont pas vains. Il serait alors capable de se revaloriser par rapport à ce qu'il produit. De plus, il pourrait se relire plus facilement et agir sur son texte. Les changements ressentis comme une atteinte à sa personne seraient plus acceptables car **Christopher** se concentrerait non sur l'aspect figuratif des mots et la souffrance que l'écriture a générée mais plutôt sur le sens. Enfin, la progression dans la manipulation lui permettrait d'écrire plus rapidement et ainsi, de ne pas perdre le fil de ses idées.

Alicia a besoin d'améliorer sa motricité fine pour apprécier son écriture, et ainsi pouvoir attribuer davantage de valeur aux divers écrits scolaires. Elle pourrait alors maintenir son attention sur le travail qu'elle effectue. C'est donc avant tout au niveau de l'esthétique de l'écrit que va se situer le travail d'**Alicia**. En effet, la graphie est le reflet de ce qu'elle crée, de son travail et aussi surtout de ce qu'elle est. Sa création a de la valeur seulement si elle est « bien présentée », ce qui confère alors une meilleure estime à son auteur. De plus, pour faciliter la relecture et la modification de son texte, **Alicia** a besoin d'améliorer ses connaissances notamment en orthographe lexicale.

Dès qu'elle ressent de la difficulté à l'écrit ou alors que son travail ne semble pas à la hauteur de ce qu'elle aurait aimé produire, **Camille** est inhibée dans sa réflexion et dans sa création par un sentiment d'incompétence. La perception de la difficulté, même minime, l'empêche de poursuivre ou parfois même, de commencer une tâche. Dans le but d'améliorer son sentiment de compétence, elle a besoin de se sentir capable d'agir elle-même sur son texte, selon ses idées. **Camille** souhaite que son texte soit drôle, elle veut se démarquer des autres élèves. Ainsi, il s'agirait davantage de l'aider à enrichir son texte en lui faisant expliciter ses objectifs et les difficultés qu'elle rencontre, afin qu'elle prenne conscience que la difficulté ou l'obstacle est nécessaire à l'évolution de son récit et à l'atteinte des objectifs.

« *La dimension d'incarnation propre à la matérialité de l'écriture* »⁸ inhibe **Frédéric** dans sa réflexion sur le texte. Son attention reste accaparée par l'écriture successive des mots et il en oublie l'idée qu'il est sur le point d'écrire, la phrase qui doit faire sens. Le codage même de l'écriture le bloque bien qu'il connaisse les correspondances graphophonologiques. Pour écrire des phrases simples cohérentes, il doit donc développer sa pensée verbale afin de garder à l'esprit son idée première et pouvoir la rédiger. De plus, un travail sur le corps est nécessaire afin que **Frédéric** se détende et ne dépense pas toute son énergie à cacher ou raturer les mots écrits. La dimension esthétique de l'écriture n'est pas en cause ici mais plutôt la dimension symbolique qu'elle revêt.

Fallone a une méconnaissance de ses capacités. Elle a donc besoin de sentir qu'elle est compétente afin que la difficulté ne soit pas vécue comme une fatalité mais plutôt comme une nécessité pour les apprentissages. En modifiant cette perception, **Fallone** pourrait ainsi travailler sur son texte, sans se dévaloriser, sans le considérer comme un

⁸ Evelyne Lenoble, *La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?* ERES / enfances et psy, 2010/2 n°47, p137

échec mais plutôt comme l'occasion de se former. Enfin, la mise en valeur de son livre lors d'une exposition permettrait de la valoriser au sein de sa famille.

J'ai choisi de présenter en particulier ces élèves car ils me permettent d'aborder différents éléments déterminant le rapport à l'écrit : l'importance du corps, la pensée verbale, l'écrit comme miroir de sa personne, la vision esthétique de l'écriture et son aspect symbolique.

3. Le projet de classe

a. Emergence du projet de classe

Ma classe s'appelle la 5^{ème} Lancelot. En début d'année, par la lecture des récits, les élèves ont donc découvert l'histoire du roi Arthur et du chevalier Lancelot. En parallèle, en histoire de l'art, ils ont étudié le travail d'écriture des moines au Moyen Âge : la calligraphie et les enluminures. Suite à cette séance, **Camille** a rapporté son matériel de calligraphie provenant d'une revue qu'elle collectionnait depuis quelques mois. Les élèves ont donc souhaité apprendre à calligraphier. Ils avaient par ailleurs émis le souhait de reproduire l'expérience de l'écriture collective d'un conte africain effectué en 6^{ème}. Ils ont donc proposé d'écrire un nouveau conte, se déroulant au Moyen âge pour faire de la calligraphie mais cette fois, individuel. La finalité de ce projet est donc d'écrire un conte médiéval calligraphié. Les élèves voudraient aussi réaliser un objet d'art : un livre ancien qui contiendrait la production de chacun. Ces livres seront finalement présentés aux parents, lors d'une invitation à l'exposition des œuvres artistiques. Enfin, les récits seront publiés dans le journal du collège afin d'être partagés avec l'ensemble des élèves.

b. Projet individuel, projet scolaire (*annexe I*)

Un projet scolaire ou « contrat individuel »⁹ a été établi sur la base du projet individualisé. Il est l'outil de l'élève qui lui permet de savoir quels sont ses acquis et ses difficultés, de connaître ses besoins et quelques moyens qu'il peut mettre en œuvre pour progresser. Les critères de réussite lui permettent de savoir si l'objectif est atteint, s'il progresse dans ce domaine et ce qu'il a appris. En effet, « *Le projet repose sur une analyse des besoins des élèves et à ce titre doit permettre : l'expression des représentations, le repérage des acquis, des manques, la prise en compte des différences et la réalisation de conflits sociocognitifs.* »¹⁰. Un bilan intermédiaire est fait en mars avec l'élève afin qu'il

⁹ Josette Jolibert et Christine Straïki, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette Education, 2006, p34

¹⁰ Bordallo, Ginestet, 1993 in Josette Jolibert et Christine Straïki, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette Education, 2006, p34

puisse s'autoévaluer, contrôler ses évolutions positives ou ses difficultés persistantes et ainsi poursuivre la connaissance de soi. Les compétences du socle commun qui sont développées au travers du projet sont en *annexe 2*.

c. Le projet d'écriture et l'institution scolaire

Le projet d'établissement est défini selon trois axes :

1. Renforcer l'aide aux élèves en difficultés : <i>motivation, valorisation, ambition et relations avec les familles.</i>
Le projet d'écriture permet de <i>motiver</i> les élèves en donnant du sens aux apprentissages dans les différentes disciplines, nécessaires à la réalisation du livre ancien. De plus, l'exposition des activités artistiques contribue à la <i>mise en valeur</i> du livre en tant qu'objet esthétique. La <i>valorisation</i> de l'histoire et des compétences scolaires associées est possible grâce à la publication dans le journal du collège. L'exposition est l'occasion d'une <i>rencontre informelle des parents</i> afin de découvrir les travaux de leur enfant réalisés tout au long de l'année. Ce projet développe <i>l'ambition</i> des élèves grâce au développement de leurs compétences lors de la réalisation d'un objectif précis qu'ils ont suscité.
2. Promouvoir l'aide à l'orientation.
C'est au travers du développement des <i>compétences et des capacités</i> des élèves nécessaires à la réalisation du projet qu'ils vont apprendre à <i>mieux se connaître</i> et à trouver une orientation qui correspond à la fois à <i>leurs intérêts et à leurs savoirs et savoir-faire</i> .
3. Promouvoir l'ouverture scientifique, sportive et culturelle.
Le projet nécessite de travailler sur l'époque du Moyen Âge : des <i>recherches</i> sont effectuées en histoire afin de comprendre les relations entre les classes, leur vie quotidienne. Ce travail est complété par <i>l'étude de peintures, tapisseries</i> de l'époque et la participation à des activités artistiques telles que les vitraux, l'invention d'une écriture, la peinture et la calligraphie.

Ensuite, « *Dans la continuité de la classe de 6^{ème}, le professeur privilégie la rédaction de textes narratifs et descriptifs en lien avec le programme de lecture (fabliaux, récits d'aventure et de chevalerie).* »¹¹. L'adolescent s'inspire alors d'œuvres littéraires pour écrire des textes variés et effectue un travail réflexif sur son écriture grâce à son brouillon, étudié avec le professeur. De plus, l'écriture apparaît comme une activité omniprésente avec laquelle l'élève entretient un rapport positif : « *C'est par une pratique régulière,*

¹¹ BO n°6 du 26 août 2008, *Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français*

continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir [...] le goût et le plaisir d'écrire. ».¹²

Enfin, la réalisation du livre ancien et la diffusion des histoires dans le journal du collège permettent la mise en valeur du travail de l'élève : « *Toutes les formes d'écriture sont encouragées et valorisées par différents modes de diffusion [...].* ».¹³

II) Points de réflexion et d'appuis théoriques

Le projet basé sur l'écriture et les activités artistiques doit permettre de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves décrits précédemment. Nous définirons tout d'abord la notion de rapport à l'écrit et les divers blocages qu'il suscite. Ensuite, nous nous intéresserons à l'impact des activités artistiques sur le rapport à l'écrit des élèves et l'estime de soi. Enfin, nous déterminerons l'importance des activités de lecture/écriture dans la structuration de la pensée et le développement des divers savoirs et savoir-faire en écriture.

1. Le rapport à l'écrit

Comme nous avons pu le constater, les élèves entretiennent chacun un rapport particulier à l'écrit. Ce rapport complexe serait à l'origine de blocages divers voire de souffrance face à l'activité d'écriture.

a. Définition et genèse

« *Cette notion de rapport à l'écriture suggère l'idée d'une orientation ou d'une disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence d'un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture et, à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle* »¹⁴. Ainsi, écrire est une activité qui engage tous les aspects d'une personne, à savoir les aspects corporels, sociaux, affectifs, cognitifs et idéologiques représentés par la « *métaphore de la toupie* »¹⁵. En effet, chacun de nous établit un rapport particulier avec l'écrit en fonction de divers facteurs internes et externes à sa personne. Selon Liliane Szajda-Boulangier, il se décline plus précisément en quatre dimensions: « *Le rapport à*

¹² BO 24 avril 2009

¹³ BO n°6 du 26 août 2008, *Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français*

¹⁴ Barre De Miniac, 2000, pp12-13 in Liliane Szajda-Boulangier, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012

¹⁵ Isabelle Duhalde, Formatrice IUFM, Notes de cours, 2012-2013.

l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage, à ses usages. ». Il était donc primordial de savoir quelles dimensions font obstacle à l'accès au plaisir d'écrire. C'est pour cette raison qu'ont été réalisées les diverses observations révélant les attitudes lors d'activités. De plus, les questionnaires ont permis de définir les trois autres dimensions (*annexes 8 et 9*). Quelles sont les facteurs internes et externes qui vont influencer le rapport à l'écrit de l'élève ?

b. Le rapport à l'écrit et la famille

C'est la famille, le premier habitus, qui influence en priorité le rapport à l'écrit. En effet, selon Martine Fialip-Baratte, « *Le rapport précoce à l'écriture est à l'origine un rapport domestique à l'écriture. Il se construit avant l'entrée à l'école sous l'influence du milieu familial* »¹⁶. Ce rapport dépend donc de la valeur et de la légitimité attribuées aux activités scolaires par la famille et notamment, de sa considération pour l'écriture. De plus, nous savons d'après Bernard Lahire que si les parents entretiennent un rapport négatif aux activités scolaires les conséquences sont telles qu'elles mettent l'adolescent en difficultés d'apprentissage, notamment dans l'apprentissage de l'écriture.

Ensuite, la famille a une seconde influence sur l'adolescent et son rapport à l'écrit. Pour pouvoir écrire, l'adolescent a besoin d'être reconnu pour ses capacités. Sans cette compétence ressentie, il ne peut pas supporter la difficulté sans éprouver un anéantissement de lui-même.¹⁷ Or l'écriture est une activité qui implique d'être sans cesse mis en difficulté et elle nécessite un investissement conséquent de l'adolescent. Ainsi, **Fallone** est l'une des élèves qui a besoin d'être reconnue par ses parents avant tout, eux qui ne souhaitaient pas qu'elle suive le cursus EGPA et qui doivent au quotidien gérer les comparaisons qui s'établissent entre les deux sœurs. Cette reconnaissance parentale et scolaire lui permettrait d'améliorer son estime et ainsi, de considérer les modifications de texte comme une évolution de ses compétences et non comme une dévalorisation. Cependant l'influence familiale n'est pas la seule à l'origine d'un rapport négatif à l'écrit mais c'est bien la complexité de l'activité en elle-même qui empêche ces adolescents d'accéder au plaisir d'écrire.

¹⁶ Fialip Baratte, 2007, p282-283 in Liliane Szajda-Boulanger, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012

¹⁷ Philippe Mazet, *Apprendre et penser*, Actes du colloque de Bobigny, Paris, éditions ESHEL, 1988, p 224

c. Difficultés liées à l'écriture

Tout d'abord, l'écriture est un acte moteur et perceptif qui nécessite le contrôle de la motricité fine et la coordination visuo-manuelle.¹⁸ Le geste graphique est donc un acte complexe qui sollicite l'attention du scripteur lorsqu'il n'est pas automatisé. Ainsi, lors de l'écriture, l'attention de **Christopher** est accaparée par le contrôle de son activité manuelle sur l'espace feuille, et il lui est donc d'autant plus difficile de se concentrer sur ce qu'il souhaite exprimer. Par ailleurs, la graphie est évolutive c'est-à-dire qu'elle se personnalise au fil des années lorsque le geste est maîtrisé. Néanmoins, **Alicia** ne parvient pas à agir sur l'esthétique de sa graphie car son écriture est en cours d'automatisation et elle ne lui convient pas. L'activité graphique leur semble être trop contraignante et elle est donc un frein à l'écriture pour ces deux élèves.

Ensuite, savoir écrire c'est non seulement pouvoir imprimer mais aussi exprimer.¹⁹ Lorsqu'il écrit, l'adolescent se confronte à son propre reflet soumis à de perpétuels changements à l'adolescence difficilement acceptables : « *L'écriture était pour eux le miroir insupportable de leur rupture avec la norme, un des lieux les plus criants de leur déchirement.* » Bing 1976, p39.²⁰ Ainsi, nous pouvons comprendre pourquoi **Alicia** souhaite avoir « une belle écriture », pourquoi « la faute d'orthographe » dérange autant **Camille**, ainsi que **Frédéric** cachant son écrit. La graphie ainsi que l'erreur leur renvoient une image négative de ce qu'ils sont. Par ailleurs, écrire signifie aussi partager ses émotions avec l'autre, s'exposer à son regard et à sa reconnaissance. **Camille** souhaite être reconnue par ses pairs pour son originalité et son humour. N'oublions pas que l'adolescence est une période de grande vulnérabilité narcissique²¹, ce qui complique davantage le rapport à l'écrit de l'élève. Il a besoin de la reconnaissance positive d'autrui. En effet, lorsque **Frédéric** écrit, il laisse une empreinte qui révèle qui il est, ses capacités, ses émotions et aussi ses difficultés. **Fallone** de son côté n'apprécie pas l'image véhiculée par son texte lorsqu'elle prend conscience de son inachèvement car cela fait surgir chez elle un sentiment d'incompétence. Comme nous le montre Philippe Mazet « *Certains enfants aimeraient tout savoir sans avoir à apprendre et sans avoir à ressentir transitoirement quelque chose qui est vécu comme un insupportable sentiment*

¹⁸ Robert Rigal, *Motricité humaine, fondements et applications pédagogiques*, tome 2, PUQ, 2005, p 698

¹⁹ Robert Rigal, *Motricité humaine, fondements et applications pédagogiques*, tome 2, PUQ, 2005, p 698

²⁰ Liliane Szajda-Boulanger, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012, p14

²¹ P. Mazet, *Apprendre et penser*, Actes du colloque de Bobigny, Paris, éditions ESHEL, 1988, p225

d'insuffisance ou d'échec. ».²² Ainsi, les affects qui agissent sur le rapport à l'écrit bloquent les élèves dans leurs apprentissages de l'écrit d'une façon très personnelle.

Enfin, l'écrit nécessite une certaine « mobilité mentale » d'après Evelyne Lenoble²³. Le passage à l'écrit est très complexe et parfois même violent car l'élève doit accepter d'intégrer en lui quelque chose de nouveau qu'il va par la suite manipuler. L'élève doit donc acquérir de la souplesse pour accepter d'être déstabilisé, de modifier ses perceptions et ses certitudes, d'être confronté à l'inconnu : « (...) *apprendre est justement se familiariser avec la peur de l'inconnu, et (que) beaucoup d'enfants en difficultés scolaires sont des enfants qui ont envie de savoir mais qui souvent ont peur d'apprendre.* »²⁴. En effet, lorsque **Frédéric** écrit, il est très crispé et nerveux car il est confronté à des mots dont il ne connaît pas forcément la représentation figurative. De plus, la difficulté ressentie est telle qu'elle l'empêche de penser ses idées et il ne parvient pas à trouver d'éléments pour son histoire « (...) *les enfants troublés par la situation d'apprentissage sont bien souvent immobiles dans leur pensée, sans aucun accès à leur imaginaire verrouillé par des mécanismes d'inhibition ravageurs, refusant l'accès au savoir qu'ils laissent avec une certaine obstination du côté de l'autre* ».²⁵ La difficulté étant inhérente à l'activité d'apprentissage, s'installe alors une souffrance interne de l'être dans son rapport à l'écrit qui se manifeste aussi corporellement. Cette inhibition de la pensée est aussi palpable chez **Camille**. Lorsque son idée ne correspond pas à ses espérances, elle se dévalorise et abandonne l'activité. Néanmoins, l'adolescent doit se dépasser lorsqu' « (...) *il y a un moment en suspens, un moment de grande vulnérabilité narcissique, où il faut admettre du nouveau en soi qui risque de nous déstabiliser, (...)* »²⁶ car l'écrit va aussi lui permettre de se former. Alors, en quoi les activités artistiques permettraient de modifier le rapport à l'écrit des élèves et d'accéder au plaisir d'écrire ?

2. La place des activités artistiques dans le rapport à l'écriture

Ecrire « *c'est créer un objet singulier* ». « *En cela, écrire se rapproche de la production artistique, « art » étant considéré au sens premier du mot latin « ars » qui signifie savoir-faire, tour de main, façon d'être ou d'agir ou, encore habileté résultant*

²² P. Mazet, *Apprendre et penser*, Actes du colloque de Bobigny, Paris, éditions ESHEL, 1988, p 225

²³ Evelyne Lenoble, *La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?* ERES / enfances et psy, 2010/2 n°47, p136

²⁴ Bernard Golse, *Psychodynamique de l'apprentissage et de l'échec scolaires*, *Les cahiers de Beaumont*, N°74/75 mai-juin 97, p 43

²⁵ Evelyne Lenoble, *La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?*, ERES / enfances et psy, 2010/2 n°47, p136

²⁶ Bernard Golse, *Psychodynamique de l'apprentissage et de l'échec scolaires*, *Les cahiers de Beaumont*, N°74/75 mai-juin 97, p48

d'un apprentissage ou d'une étude ou d'un talent. » selon Szajda-Boulanger²⁷. En effet, **Christopher** et **Alicia** ont besoin de travailler leur motricité fine et leur coordination. La calligraphie, terme provenant du grec *kallos* (beauté) *graphein* (écrire) qui signifie l'art de bien écrire, permet de développer la composante graphologique essentielle à l'écriture constituée de « *l'expressivité du geste graphique (création de formes, mouvement cursif et qualité du trait) et le symbolisme de l'espace (direction, pression, dimension du trait...)* »²⁸. Selon la graphologie, l'aspect d'un texte manuscrit révèle son auteur et les traces des changements internes. Ainsi, en participant à l'affinement du geste, nous contribuons à travailler la maîtrise du corps des élèves²⁹, « (...) [qui] est le champ de bataille de l'identité »³⁰. De plus, l'activité artistique est un apprentissage « de » et « par » l'art, un moyen de structurer la pensée apprenante, le langage interne, dans une perspective transversale.³¹ En effet, lors de l'activité de calligraphie, l'élève structure son langage interne en développant des stratégies, ce qui est nécessaire à **Frédéric** : il compare les lettres réalisées au modèle, tente de réajuster son mouvement avant, pendant et après l'action. De plus, les élèves s'interrogent sur l'esthétisme de leurs gestes. Selon Gilles Boudinet, c'est cette expérience esthétique qui favorise une « *désimbrication langagière ouverte sur la restitution d'une parole apprenante et réflexive* ». **Alicia** peut ainsi penser sa graphie, agir sur celle-ci et la mettre en valeur. Cette activité devient à la fois un objet et un processus de savoir réinvestissable.

Et puis, « *L'être humain a ceci de particulier qu'il construit sa propre valeur à partir de la valeur que l'autre lui accorde* »³². Cette reconnaissance sociale d'autrui est primordiale pour l'estime des élèves et leurs capacités d'accéder aux savoirs. Ainsi par le biais de la création artistique, je souhaite mettre en valeur mes élèves et plus particulièrement **Fallone**, **Camille** et **Frédéric**. Comme nous le montre Annie Langlois, « *L'enfant en se donnant à voir ou en donnant à voir ce qu'il a produit, pourra alors recevoir des marques de reconnaissances sociales positives ; à partir de ces regards sociaux positifs, il pourra se construire un narcissisme secondaire qui viendra, pour partie, réparer le manque à être initial.* »³³. D'ailleurs, inviter les parents à l'exposition des œuvres de leurs enfants permettrait de faire évoluer conjointement leur rapport aux

²⁷ Liliane Szajda-Boulanger, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012 p27

²⁸ Jacqueline Peugeot p4, *La connaissance de l'enfant par l'écriture*, L'Harmattan, 2010

²⁹ Marie Alice du Pasquier, *L'enfant qui écrit mal*, PUF, La psychiatrie de l'enfant, 2002/2, p354

³⁰ David Lebreton, *Les conduites à risque des jeunes comme résistance*, p89

³¹ Gilles Boudinet, *Apprendre l'art et apprendre par l'art : des langages esthétiques à la construction d'une parole apprenante* <http://www.inecat.org/extrait-1html>

³² Annie Langlois, *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La Nouvelle Revue de l' AIS, n°18, 2002, p52

³³ Annie Langlois, *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La Nouvelle Revue de l' AIS, n°18, 2002, p53

savoirs scolaires et à l'écriture car « *Il s'agit de redonner confiance à l'enfant quant à ses possibilités, mais aussi de redonner confiance aux parents dans les capacités de leur enfant* »³⁴. De plus, « *L'utilisation des médiations artistiques qui jettent un regard nouveau sur l'environnement, en considérant le formidable support d'expression des émotions que cela représente, est un moyen possible de décoder l'organisation du monde, d'expérimenter de nouvelles approches non entachées d'échecs, de ratages, de peur, de refus.* »³⁵. En effet, l'activité artistique n'est pas anodine, elle est un apprentissage, une démarche d'appropriation du monde, ayant de nombreux points communs avec l'apprentissage de l'écrit. Elle présente aussi ses difficultés à surmonter comme la recherche, le tâtonnement et la présentation de son œuvre au jugement d'autrui. Elle contribue donc à aider l'élève à accepter la difficulté, qu'elle se situe au niveau de l'imagination, de la technique ou de l'amélioration de la production. Enfin, la démarche créative permet d'accéder au plaisir car « *l'objet artistique est le plaisir : plaisir de faire, de montrer, de ressentir, de comprendre...* »³⁶. Alors, pourquoi ne pas éprouver ce même plaisir dans la production d'écrits ?

L'affect et la reconnaissance par les autres sont essentiels au développement cognitif de l'adolescent. L'art est un outil privilégié pour le développement à la fois de composantes affectives, cognitives et corporelles nécessaires à la modification du rapport au savoir et à la production d'écrits des adolescents. Cette activité s'inscrirait donc dans un projet d'écriture. Néanmoins, l'écrit a besoin d'un autre associé pour évoluer, la lecture.

3. L'écriture une activité structurante, inséparable de la lecture

L'activité d'écriture, malgré les tensions qu'elle génère, a une fonction protectrice puisqu'elle évite à l'individu un affrontement en face à face avec son interlocuteur. De plus, elle aide à la structuration de l'individu et à l'affirmation de sa personnalité. L'adolescent ose dévoiler qui il est et accepte aussi d'être jugé par autrui. En effet, d'après B. Cyrulnik : « *(L'écriture) Elle permet en même temps de s'affirmer, de s'identifier [...] et surtout de se faire accepter tel qu'on est...* »³⁷. Ecrire est donc le moyen d'évoluer vers le monde adulte puisqu'« *Ecrire, c'est prendre des responsabilités et devenir adulte* »³⁸.

³⁴ Philippe Mazet, *Apprendre et penser*, acte du colloque de Bobigny, paris, éditions ESHEL, 1988

³⁵ M.Barbon, M.Gache, M-A Ronin, *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques*, Pédagogies Innovations, RETZ, p55

³⁶ M.Barbon, M.Gache, M-A Ronin, *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques*, Pédagogies Innovations, RETZ

³⁷ B.Cyrulnik, 1999,p195 in Szajda-Boulanger , *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012

³⁸ Claude Bisson-Vaivre, in Préface de « *S'engager dans l'écrit* », CRDP, Nord pas de Calais // Pierre Smets, *Ecrire pour apprendre à écrire*, p 8 De Boeck

Ecrire développe notamment la pensée verbale et agit comme un transformateur cognitif selon Vygotski : « *le langage intérieur chez l'enfant s'extériorise pour se socialiser et devenir la pensée, le raisonnement...etc., et que d'autre part, l'écrit facilite ce passage, au point qu'il devient l'outil même de ce passage, alimentant planification et accroissement de la pensée complexe chez l'enfant.* »³⁹. La langue écrite peut alors être considérée comme une langue seconde qui donne forme à la pensée. En effet, les idées sont imprimées sur le papier et nous pouvons les consulter, les modifier et donc les contrôler. Nous visualisons donc à la fois notre pensée et notre langue, et nous agissons dessus, ce qui « *[...] permet l'émergence de processus cognitifs autres que ceux des activités dans une conduite verbale. (L'écriture) Elle modèle la pensée.* »⁴⁰. Ces processus d'écriture sont divers : la planification, l'organisation, le cadrage des buts, la mise en mots, le contrôle, la révision et l'évaluation⁴¹. Lorsque les élèves écrivent, ils développent donc des compétences métacognitives par les contrôles et les interrogations que suscite l'écriture de leur histoire. Et d'après Eveline Charmeux cela est possible si l'élève pense directement en langue écrite, ce que **Frédéric** ne parvient pas à faire. Finalement, en écrivant, nous apprenons à écrire. Néanmoins, quelle activité va nous permettre d'agir sur le langage écrit, d'effectuer les contrôles et les modifications nécessaires ? C'est la lecture.

Il s'agit ici de discuter d'un mode de lecture particulier, celui de l'écrivain, qui est une lecture distanciée. Cette lecture amène d'abord à prendre conscience du fonctionnement et de la structure du texte. La lecture distanciée développe alors la pensée verbale car elle amène le lecteur à réfléchir au-delà du sens du texte et à expliciter les règles d'écriture. En effet, « *en cette position distanciée le lecteur découvre les règles d'écriture du texte qu'il est en train de lire. Il a aussi la possibilité, s'il le désire, d'en faire usage lui-même pour écrire un texte de même nature, lié à un projet d'écriture personnel* »⁴². Par ailleurs, cette lecture de textes permet à l'élève d'avoir un modèle de référence sur lequel il va s'appuyer comme dans les activités artistiques où « *l'exemple peut induire une façon de « faire comme » et permet de lancer l'activité. C'est un embrayeur d'imaginaire.* »⁴³ De plus, cette activité de lecture distanciée est primordiale afin que l'élève puisse prendre conscience de la valeur de sa production et du plaisir que peut procurer l'activité car « *C'est à partir du moment où le lecteur (qui peut être l'auteur)*

³⁹ Jean Louis Dufays et Sylvie Plane, *L'écriture de fiction en classe de français*, Presses universitaires de Namur.

⁴⁰ Liliane Szajda-Boulanger, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012, p27

⁴¹ J.R Hayes et L.S. Flower 1980, 1981 in Francine Darras/ Isabelle Delcambre, *T.P. français « production d'écrits »*, avril-mai 1994

⁴² Résonances, mensuel de l'école valaisienne, N°1 sept 2001

⁴³ M.Barbon, M.Gache, M-A Ronin, *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques*, Pédagogies Innovations, ESF éditeur, 2003, p25

*prend sa distance avec le texte qu'il accède à la production esthétique ; il acquiert en effet ainsi la capacité de modifier ce qu'il lit, c'est à dire le pouvoir d'écrire. »*⁴⁴

Néanmoins, pour pouvoir modifier leur texte, les élèves doivent avant tout prendre conscience du lien entre la lecture et d'écriture. Celui-ci peut effectivement paraître évident pour un scripteur aguerri, mais pour mes élèves, il doit se construire à partir des ponts que je fais entre les apprentissages en lecture et en production de textes. Et pour créer ces ponts, mes activités de lecture et d'écriture s'inscrivent dans un projet qui fait sens car « *Seul un projet de texte permettra à l'élève de comprendre la nécessité de tel ou tel apprentissage.[...] Sur le plan méthodologique, toute pratique scripturale sera intégrée dans une séquence didactique et, articulée à d'autres, elle concourra à la mise en place d'un apprentissage complet et assez vite complexe, à la réalisation d'objectifs explicites, à l'élimination des obstacles déjà reconnus ou découverts en cours de route. »*⁴⁵. Je pense alors qu'il est nécessaire de confronter mon groupe d'élèves à la lecture distanciée pour qu'ils puissent prendre conscience de son fonctionnement, de ce qu'est le langage écrit et comment il est perçu par l'autre. Chaque élève pourra ainsi identifier les problèmes, surmonter les obstacles, se fixer de nouveaux axes de travail et poursuivre les apprentissages. La (re)lecture apparaîtra donc aux élèves comme un outil d'amélioration du texte, à utiliser de façon « active », qui ne se focalise pas seulement sur les erreurs d'orthographe qui provoquent tant de malaises.

En me basant sur ces divers concepts théoriques, voici comment j'ai répondu aux BEP par la mise en place d'activités de lecture/écriture et d'arts plastiques dans le cadre du projet d'écriture de conte médiéval.

III) Mise en pratique et analyse du projet (annexe 3)

J'aborderai d'abord la séquence de lecture/écriture, en partie basée sur le récit médiéval et ensuite deux activités artistiques : l'invention de l'écriture et la calligraphie.

1. La lecture et l'écriture

a. Le récit médiéval, travail de contextualisation

Dans un premier temps, les élèves ont étudié les aventures et la vie de Lancelot, au travers de textes lus en classe, se concluant par le visionnage du film *Lancelot, Le Premier*

⁴⁴ Claudette Oriol-Boyer, *Lire – écrire avec des enfants*, Coll Didactiques, CRDP midi-Pyrénées, 2002 p 18

⁴⁵ Claudette Oriol-Boyer, *Lire – écrire avec des enfants*, Coll Didactiques, CRDP midi-Pyrénées, 2002, p 20

Chevalier de J. Zucker. Cela a permis d'éviter les anachronismes réalisés par les élèves lors de l'étude des périodes historiques et de s'immerger dans le monde moyenâgeux.

En parallèle, nous avons étudié l'époque du Moyen Âge en histoire et notamment la hiérarchisation des êtres humains dès leur naissance. Il s'agissait de comprendre les codes existants entre les ordres, comme la spécificité de l'ordre des chevaliers. Certains élèves ont d'ailleurs discuté de la série *Merlin*⁴⁶ qu'ils regardent à la télévision. Ce moment de partage a été l'occasion d'évaluer leurs connaissances sur la légende du roi Arthur, sur son époque et aussi sur leur perception du réel et de l'imaginaire. Cette série permet effectivement de se créer des images concrètes du monde moyenâgeux et d'y intégrer du fantastique et de la magie.

b. Etude de l'album « *Dans la tête de Monsieur Adam* »⁴⁷

Au travers de l'étude de cet album, nous avons suivi le héros et écrivain *M. Adam* qui débute l'écriture d'une nouvelle histoire. Il s'inspire de son vécu, de son entourage et même de dessins qu'il réalise. Parfois il est tourmenté, énervé, car il ne parvient plus à écrire. Par l'analyse du processus d'écriture du héros, j'ai donc amené mes élèves à travailler sur leur propre rapport à l'écriture en fonction de leurs BEP respectifs.

Christopher, **Camille** et **Fallone** qui devant la difficulté ressentie se dévalorisent, ont dû plus spécifiquement identifier, comprendre et ainsi anticiper les obstacles et sentiments auxquels ils allaient être confrontés lors de l'écriture, qui sont inhérents à l'activité. Cette identification a permis de prévenir la dévalorisation de leur capacité d'écriture grâce à l'acceptation d'une conception de la difficulté en tant qu'étape indispensable à l'apprentissage de l'écriture.

Par ailleurs, plus spécifiquement, **Fallone** et **Christopher** veulent que le fruit de leur travail soit reconnu en tant que produit fini, faute de quoi ils se dévalorisent, remettent en cause leurs compétences et ne persévèrent pas dans la tâche. Ainsi, par le biais de l'étude des brouillons, ils ont pris conscience que la nature de l'activité amène l'écrivain à de perpétuels réajustements tels que des suppressions, des insertions ou des réécritures de parties entières et que ces modifications ne remettent pas en cause leurs capacités et leur sentiment de compétence. Travailler leur écrit pour l'améliorer est justement une compétence qu'ils doivent développer en persévérant dans l'activité afin d'accéder au plaisir d'écrire lié à la réflexion. **Camille**, quant à elle, cessant son activité dès qu'une

⁴⁶ Série télévisée britannique, réalisée par Julian Jones, Jake Michie, Johnny Capps, Julian Murphy (2008)

⁴⁷ Sigrid Baffert, *Dans la tête de Monsieur Adam*, Milan Jeunesse, 2010

difficulté se présente, a pu constater que le héros n'abandonne pas devant les obstacles et les sentiments négatifs qui le submergent. Au contraire, il cherche et trouve des méthodes permettant de dépasser ses blocages essentiels à l'acquisition de nouvelles compétences.


L'étude de grands auteurs de littérature française et des brouillons du héros *M. Adam* a permis à **Christopher** et **Alicia**, gênés par l'esthétique de leur graphie, de comprendre que l'écriture d'une histoire et la graphie sont avant tout personnelles. Ecrire signifie d'abord écrire à sa manière, même si la graphie n'est pas esthétique. Ils doivent dans un premier temps se détacher de la forme pour accéder au sens de leur texte. L'écriture doit avant tout servir son auteur afin qu'il puisse se relire, modifier et corriger.

Les élèves en manque d'inspiration, et plus particulièrement **Frédéric** éprouvant des difficultés d'accès au symbolique, ont découvert qu'ils pouvaient écrire une histoire à partir de mots clés choisis au hasard ou inspirés de la vie quotidienne, à l'instar du héros. La présentation de méthodes concrètes d'écriture est primordiale pour que chacun des élèves puisse trouver une réponse adéquate à ses propres difficultés.

Cet album leur a donc permis de prendre conscience des processus d'écriture d'une histoire et des difficultés, des ressentis et du plaisir apportés par la production écrite.

Suite à ce travail sur le rapport à l'écrit, je me propose alors d'illustrer dans le tableau suivant les étayages apportés au fil des séances de lecture/écriture, adaptés aux BEP des élèves.

c. Activités de Lecture (L) / Ecriture (E), étayages proposés

 **L1. Le canevas de l'histoire** : Nous avons travaillé sur le schéma narratif, déjà étudié l'an passé, à partir de récits se déroulant au Moyen-Âge, afin de poursuivre la familiarisation des élèves avec cette époque et de mémoriser le vocabulaire spécifique associé. Les élèves ont d'abord lu un conte⁴⁸ qu'ils devaient partager en différentes parties essentielles, afin de rappeler les différentes étapes du récit et découvrir l'importance des connecteurs dans la structuration du texte et sa cohérence. Cependant, malgré une compréhension globale de l'histoire, le texte était trop long pour en dégager les idées principales et les paragraphes trop nombreux pour en déterminer la structure. D'autre part, il aurait mieux valu un texte avec un seul problème à résoudre et une seule quête afin de marquer plus clairement les étapes du canevas. Les discussions ont néanmoins été très fructueuses car les élèves argumentaient leurs choix de structuration et plusieurs solutions

⁴⁸ P. Virmoux, *Des traces pour mémoire, arts visuels et création d'album*, CRDP Hte Normandie 2003, p78

semblaient alors possibles. Le résumé du schéma narratif sous forme de tableau a permis de nommer les parties du récit et définir leur rôle dans une histoire qui fait sens.

Suite à cette séance, les élèves devaient replacer dans l'ordre chronologique les parties mélangées du texte *Un fils qui avait mal tourné*⁴⁹ et souligner les mots qui les ont guidés dans leurs choix. L'attention était surtout portée sur les indices permettant de retracer les grandes étapes du récit : situation initiale, élément déclencheur, aventure et situation finale.

✍ *E1. Travail de planification à partir du canevas du récit* : Afin d'utiliser le découpage du schéma narratif, j'ai préparé une feuille avec une image de début, des cases vides intermédiaires et une image de fin (*annexe 5*)⁵⁰, constitutives d'une histoire à inventer. Le but de l'exercice était d'amener les élèves à planifier les différentes étapes de leur récit.

Pour prévenir un blocage dû au manque d'inspiration, les élèves ont cherché dans leurs connaissances des mots de vocabulaire du champ lexical du Moyen Âge, mis à disposition de tous et particulièrement utiles à **Camille** et **Frédéric**. En effet, comme nous l'avons vu avec *M. Adam*, une de ses méthodes d'écriture consistait à insérer dans une même phrase un ensemble de mots sélectionnés. Cet outil permettait aussi de pallier les difficultés liées à l'orthographe des mots pour **Christopher** et **Alicia** qui veulent écrire « *sans fautes* » ainsi que pour **Frédéric** qui perd le fil de ses idées lors de la mise en mots à l'écrit.

Les cases blanches situées entre les deux images permettaient aux élèves de dessiner les étapes intermédiaires. Le but ici était de limiter et concrétiser les actions des personnages afin de dégager l'idée principale de chaque partie et créer un texte court cohérent.

Le tableau récapitulatif trop complexe du schéma narratif n'était pas un outil adapté aux élèves, malgré son utilisation dans la séance de lecture. Sa mise en page, que j'avais modifiée, ne respectait pas la trame du récit. J'ai réalisé un tableau avec une trame horizontale au lieu d'une trame verticale. (*annexe 6*)

Dans son récit, **Frédéric** a écrit des phrases incohérentes. Je pouvais cependant deviner la trame globale de l'histoire. J'ai donc travaillé en binôme avec lui afin de

⁴⁹ D. Beltrami, F. Quet, M. Remond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Mosaique Hatier, 2004, p 53

⁵⁰ Bernard Friot, *Pièces détachées, La fabrique à histoires*, Milan, 2011, p16-17 (*Annexe 10*)

comprendre avec certitude ce qu'il souhaitait dire sur chaque étape du récit. Il balbutiait juste quelques mots et hochait la tête en fonction de mes questions et des propositions de phrases. Cette séance m'a permis d'instaurer un premier contact privilégié et de montrer à **Frédéric** comment utiliser les outils de rédaction. De plus, en comparant les phrases proposées à ses idées grâce à mes questionnements, il développait sa pensée verbale.

Christopher s'est contenté dans un premier temps d'écrire une phrase par image. Malgré le respect de la planification permettant l'anticipation sur la suite du récit, son histoire comportait des incohérences. Afin qu'il puisse en prendre conscience, j'ai demandé à un élève de participer à la relecture de son récit. Ce point de vue extérieur lui a ainsi permis de clarifier la situation perturbatrice et les rapports entre les personnages. Grâce à cela, **Christopher** a reconnu l'importance et l'utilité de la lecture distanciée. La nécessité de reformuler et de retravailler son texte a été perçue comme un simple ajustement et non une remise en cause de ses compétences.

Fallone et **Alicia** auraient préféré avoir une feuille avec les deux images à part, afin d'écrire au fil de la plume. En effet, elles avaient planifié leur récit mais ne parvenaient pas à en dégager les idées principales. Dans un premier temps, je leur ai donc permis d'écrire leur récit librement. Je les ai ensuite aidées à identifier la structure de leur histoire.

De son côté, **Camille** avait aussi trouvé une idée pour son récit, avec les touches d'humour associées qu'elle apprécie. Cependant, elle ne parvenait pas à en définir les étapes et surtout à mémoriser ses idées. Je l'ai donc aidé à planifier son récit par une prise de notes de ses idées directrices énoncées oralement.

📖 L2. Le partage, la valorisation, la réflexion : Les élèves ont donc écrit un premier récit qui, pour certains, sera repris pour l'écriture de l'histoire longue. Quelques élèves ont lu leur texte à haute voix. Ce moment permettait de valoriser le travail de **Fallone** et **Christopher** afin qu'ils puissent ressentir le plaisir du produit fini et celui de **Camille** qui a besoin de l'adhésion de ses pairs. Le titre *La malédiction* n'a pas été pris en compte étant donné la charge cognitive que nécessitait déjà le travail de la planification. A la fin de la séance, les élèves ont rempli une fiche me permettant de définir la pertinence des supports, des outils et de l'aide proposés par rapport aux besoins de chacun (*annexe 14*). Grâce à ce bilan, j'ai adapté la première séance d'écriture.

✍ E2. Le 1^{er} jet du récit médiéval : Pour écrire son récit médiéval, j'ai proposé à **Christopher** de s'appuyer sur son premier texte ce qui lui a permis de travailler sur son rapport à l'écrit. En effet, conscient de ses imperfections, il se préparait à y apporter des

réajustements, ce qu'il vivait précédemment comme un échec. Etant donné qu'il se sentait déjà compétent par rapport au succès du récit, modifier son texte est devenu une étape naturelle et non insurmontable, reflet d'une compétence naissante : savoir identifier les modifications nécessaires.

De son côté, **Fallone** a écrit et, selon elle, « terminé » son histoire. Néanmoins, son récit était très court, il apportait peu d'informations pour contextualiser les scènes, il manquait de cohérence et il n'y avait pas de situation problème. Afin que **Fallone** puisse d'elle-même prendre conscience des modifications à apporter, je lui ai noté différentes questions que je lui ai d'abord posées à l'oral telles que « *Pourquoi un enfant travaille dans un château ?* ». Ces questions ont eu pour effet de l'amener à relire son texte, à identifier les améliorations possibles et à persévérer dans ce travail sans se dévaloriser. Par le biais de cette activité, j'ai donc amené **Fallone**, tout comme **Christopher**, à se confronter à son rapport à l'écrit grâce à des approches personnalisées répondant à un même BEP.

Pour éviter la confrontation avec l'esthétique de sa graphie, créant un blocage dans sa production, j'ai suggéré à **Alicia** de travailler directement sur l'ordinateur (*annexe 4*). Son texte était long et comportait des incohérences, notamment au niveau des dialogues. C'est pourquoi j'ai décidé de planifier une séquence spécifique sur le dialogue, me permettant ainsi d'aborder concrètement l'utilité de la lecture distanciée.

Pendant que les élèves effectuaient leur première écriture en autonomie, je présentais les images du jeu de société *Dixit* (*annexe 10*) afin de faire émerger des idées nouvelles à **Frédéric** et **Camille**.

Camille avait besoin d'étoffer son récit d'anecdotes comiques qu'elle ne parvenait pas à imaginer. Grâce à certaines cartes sélectionnées, des idées originales et drôles ont émergé ce qui lui a permis de se sentir compétente et ainsi de persévérer dans le travail réflexif sur le texte. La difficulté suivante pour **Camille** a été de mémoriser les aventures qu'elle venait d'inventer et les étapes de son récit. Je lui ai donc proposé de garder les cartes imagées sous les yeux, outils sur lesquels elle s'est appuyée pour récupérer en mémoire ses idées. Ensuite, pour éviter une surcharge cognitive et lui permettre de structurer ses idées, j'ai incité **Camille** à effectuer une prise de notes, technique que j'avais abordée en binôme avec elle et qu'elle a poursuivie.

Frédéric ne souhaitait pas reprendre le texte écrit précédemment. Dans un premier temps, pour éviter le blocage de la page blanche, je lui ai proposé de choisir des cartes. Cependant, je me suis très vite rendu compte qu'il avait déjà une histoire en tête qu'il ne

parvenait pas à expliquer à l'oral, sa pensée verbale n'étant pas suffisamment développée. Je lui ai donc demandé d'écrire son récit. A partir de ses écrits, nous avons travaillé en binôme pour retrouver les étapes de l'histoire grâce à un ensemble de questions que je lui posais. Après avoir relevé les idées directrices, **Frédéric** devait se focaliser sur les notes écrites et les développer. Cependant, ses phrases restaient incohérentes et ses idées se mélangeaient de nouveau, parasitant ainsi sa pensée. Finalement, je pense qu'il aurait été judicieux de lui faire dessiner les étapes de son récit avant de lui demander de les développer à l'écrit. Cela aurait permis de concrétiser son histoire, d'en garder une trace visuelle, et donc de décharger son esprit des idées nouvelles afin qu'il focalise sa pensée sur le sens des phrases par rapport aux images. Face aux difficultés rédactionnelles de **Frédéric**, j'ai néanmoins entrepris une écriture en dictée à l'adulte. En posant des questions ciblées l'obligeant à réfléchir sur la logique de l'histoire, je lui ai permis de produire un récit cohérent.

✍ Etude de la Langue : Les adjectifs pour décrire les personnages : Afin d'enrichir les descriptions des personnages dans les textes, j'ai fourni aux élèves une liste d'adjectifs connus et nouveaux, dont ils pouvaient chercher le sens dans le dictionnaire. Pour **Frédéric** et **Christopher**, j'ai édité cette liste sur format A3 car la lecture leur est particulièrement fatigante. L'acquisition de mots nouveaux permettait à **Fallone** et **Christopher** de faciliter l'écriture et la modification de leur texte. Pour **Camille**, **Alicia** et **Frédéric**, il s'agissait de se familiariser avec la graphie des mots afin d'éviter la situation anxiogène de la « faute d'orthographe ». La liste d'adjectifs était cependant trop longue, il y avait beaucoup de mots complexes et inutilisables, et le réinvestissement dans l'écriture était difficile. J'aurais dû proposer aux élèves de rechercher eux-mêmes les éléments permettant de décrire les personnages. Je leur ai finalement demandé de sélectionner les adjectifs qu'ils voulaient ensuite utiliser dans leur récit, avec la recherche de leur sens et leur mise en perspective dans la famille de mots correspondante.

📖 L3. Analyse de situations initiales et description des personnages : Les élèves ont lu, individuellement, différentes situations initiales (*annexe 11*) afin d'identifier et poursuivre la description des personnages. Je les ai ensuite placés en binôme en fonction de leurs BEP respectifs. Ce travail a permis d'amener un questionnement sur la pertinence des choix, utile notamment à **Frédéric**, pour développer son langage interne et à **Christopher**. De plus, le binôme incite à la réflexion de chacun et permet la mise en valeur des compétences, plus particulièrement celles de **Camille**, **Alicia** et de **Fallone** qui est très discrète dans le groupe classe. Enfin, nous avons défini ensemble quatre éléments de la

description : nommer les personnages, décrire la famille du héros, ses caractéristiques particulières et son lieu de vie.


✍ **E3. Recherche et réinvestissement des éléments descriptifs** : Au début de la séance suivante, j'ai projeté un texte d'élève à la classe. Par le biais de la lecture distanciée, je voulais que chacun apporte sa contribution pour étoffer la description proposée et prenne conscience de la nécessité de relire le texte plusieurs fois pour l'investir et le retravailler. J'ai alors noté les remarques effectuées en raturant et en les insérant directement sur la feuille de rétroprojecteur. Lorsqu'il fallait reformuler une phrase, je la recopiais au tableau. Chaque critique devait être justifiée par une nouvelle proposition. Ensuite, chaque élève a réécrit son premier paragraphe selon les quatre éléments définis précédemment. De plus, au cours de cette séance, j'ai noté des consignes de travail individuelles sous forme de questions pour **Alicia, Fallone** et **Christopher**, d'ordinaire réticents au retour sur le travail effectué. Afin de réfléchir plus spécifiquement sur la cohérence des éléments nouveaux et leur lien avec la situation initiale et la situation perturbatrice, je leur ai listé différents points de questionnement comme « *Quel est l'élément perturbateur ? Pourquoi partir à la recherche d'un trésor ? Pourquoi le garçon a-t-il besoin d'argent ?* ».


Christopher qui situait le déroulement de son histoire dans un pays froid avait besoin de vocabulaire pour le décrire. A partir d'une liste de mots succincte que je lui ai fournie, il a enrichi son texte grâce à une lecture distanciée de son récit (*annexe 13*).

J'ai demandé à **Camille** de lire la description de son personnage principal à la classe pour qu'elle s'assure de son caractère humoristique. En effet, son travail n'aura de valeur à ses yeux que s'il est apprécié de ses camarades.

J'ai poursuivi le travail de relecture en binôme avec **Frédéric**. Nous reformulions les phrases grâce aux échanges de questions-réponses, permettant ainsi de développer sa pensée verbale. Voici le début de notre discussion pendant laquelle j'écrivais les réponses aux questions : « *Le prince Frédéric, où vivait-il ?* » « **En Afrique** », « *Mais l'Afrique c'est grand, constitué de nombreux pays, sois plus précis* » « **Dans un pays chaud** » « *Donc il n'habite plus à Louvroil ?* » signe de tête qui signifie « **non** », « *D'accord et il vit dans une maison ?* » « **Non dans un palais** » « *Et à quoi ressemble ce palais ?* » « ... », intervention de **Christopher** : « *c'est un somptueux palais* », **Frédéric** reprend « **oui et y'a des rideaux** ». Ce sont donc les relations de confiance et d'entraide que j'ai pu instaurer au cours de l'année dans les différentes séances qui ont permis d'aider **Frédéric** à communiquer en dépassant la gêne occasionnée par son zozotement. La classe est


effectivement devenue un espace où il se sent plus à l'aise, où il peut se concentrer sur le développement du langage interne.

 **L4. Etude du dialogue dans le récit :** Dans leurs textes, les élèves faisaient dialoguer leurs personnages. J'ai constaté que les erreurs se situaient essentiellement au niveau de la structure du dialogue, de sa cohérence avec le récit et de l'alternance entre les personnages. J'ai proposé aux élèves de lire une partie du texte d'**Alicia** pour qu'ils réalisent les difficultés à suivre la conversation et repèrent la nécessité de modifier le texte. Nous avons alors analysé un extrait du conte « *Till l'Espiègle* » pour identifier les éléments du dialogue (guillemets, tirets...).⁵¹

 **E4. Ecriture d'un dialogue :** Dans la même séance, les élèves se sont exercés à réécrire le dialogue d'**Alicia** individuellement. Ce travail était trop difficile pour **Frédéric** et **Christopher** qui ne parvenaient pas à se mettre dans la peau des personnages, à différencier leurs paroles et à comprendre le dialogue. J'ai donc pris la décision de faire appel à une élève ayant réussi l'exercice pour faire part de sa méthode de travail afin de réécrire collectivement le dialogue.

La séance suivante, les élèves ont écrit eux-mêmes le dialogue entre deux personnages d'un album de littérature que nous venions de terminer. Pour pallier les difficultés d'abstraction de **Frédéric** et de mise en relief du dialogue de **Christopher**, j'ai mis en place une activité théâtrale. Cette mise en scène avait également pour but de fournir des idées à **Camille** et **Frédéric**. Par ailleurs, j'ai choisi cette activité collective pour travailler la cohérence entre le dialogue et le récit, notamment avec **Fallone**, **Christopher** et **Frédéric**.

Enfin, suite à cette séquence, les élèves ont eu pour consigne de compléter et modifier les dialogues dans leurs textes. Grâce au travail effectué précédemment, les modifications sont apparues comme une nécessité afin que le texte soit compris par le lecteur et cohérent avec le récit.

 **L5. Lecture distancée :** Chaque élève avançait maintenant dans l'écriture de son récit. Cependant, les incohérences se multipliaient pour **Alicia**, **Christopher** et **Fallone**. Ils avaient besoin de prendre du recul par rapport à leur texte pour découvrir ce qu'ils pouvaient corriger eux-mêmes, comme la ponctuation ou les répétitions. Ainsi, pour travailler la lecture distancée, j'ai à nouveau projeté des parties de textes d'élèves.

⁵¹ B. Séménadisse, C. Gauthereau, L. Clamens, *Lecture-Ecriture, Livre Miroir CMI*, Magnard, 1992, p 12-13

✍ **E5. Réécriture** : Les textes étant de plus en plus longs, tous les élèves les ont recopiés sur l'ordinateur. Pour **Alicia** et **Camille** qui accordent beaucoup d'importance à « *la faute d'orthographe* », la copie a été l'occasion d'effectuer une lecture distanciée sur les mots. En effet, elles partageaient ensemble, non sans dérision, leurs « *grosses fautes* » et elles ont ainsi découvert qu'elles étaient capables de se corriger en relisant, notamment lorsqu'il manquait des mots dans la phrase ou lorsque ceux-ci n'étaient pas correctement segmentés.

Travailler sur l'ordinateur a permis à **Christopher** de décharger l'attention et l'énergie dédiées à l'activité graphique et de se consacrer à la lecture distanciée de son récit. Le but était de se concentrer sur le sens de son texte et non sur sa motricité. Ainsi, **Christopher** a remarqué, par exemple, qu'il avait écrit deux fois la même phrase. J'ai demandé à **Fallone** de travailler en binôme avec lui afin qu'ils partagent leurs difficultés et modifient leur texte en fonction des besoins du lecteur sans qu'ils ne remettent en cause leurs capacités.

J'ai profité de ce moment pour continuer le récit grâce aux échanges de questions-réponses avec **Frédéric**. D'ailleurs, des élèves écoutaient parfois nos discussions et participaient à son récit. **Frédéric** se détendait davantage à chaque séance, constatant la bienveillance de ses camarades à son égard et il pouvait concentrer sa réflexion sur le sujet.

Les relations de confiance tissées lors des activités de groupe tout au long de l'année ont permis l'émergence d'une cohésion : les difficultés partagées se sont vues dédramatisées, évitant ainsi la dévalorisation menant à l'arrêt du travail.

Finalement, l'alternance de lecture-écriture dans les séquences de ce projet de rédaction m'a permis de repérer les compétences non acquises et de créer des séances d'apprentissage décrochées sur l'analyse de la langue afin que le processus d'écriture et de lecture distanciée, prenne sens pour les élèves.

2. Les arts visuels et les BEP

Au travers des activités artistiques proposées, je vais aborder le travail de la motricité, le rapport à la difficulté des élèves, leur persévérance et la valorisation de leurs compétences.

a. L'écriture inventée (annexe I2)

La première activité permettait d'observer diverses graphies et d'aborder leur aspect esthétique notamment pour **Christopher**, **Alicia** et **Frédéric** dont les difficultés motrices nuisent à leurs apprentissages. Les élèves ont effectué des classements de ces graphies (pictogrammes, idéogrammes, alphabets et écritures syllabaires) qui dépendaient

de critères personnels discutés comme l'esthétique perçue ou non, les écritures constituées de « dessins », de traits ou de courbes. Puis, ils avaient pour consigne d'inventer une écriture. Pour anticiper les blocages liés au manque d'inspiration qui amènent des comportements négatifs de la part de **Christopher**, **Fallone** et **Camille**, les élèves pouvaient s'aider des graphies étudiées précédemment et avaient à leur disposition différents supports (argile, feuilles canson) et outils (peintures, craies, gouache...).

Christopher a besoin de travailler la motricité fine. Je l'ai donc orienté vers l'argile, support le plus adapté pour travailler sur la pression exercée sur l'outil et la précision du geste. Après avoir dessiné les signes sur une feuille, il a tenté de les reproduire sur l'argile avec un pic en bois. Prenant conscience des différences avec son modèle de départ, il a dû recommencer plusieurs fois son travail. Il a effectué seul, grâce à sa pensée verbale, les comparaisons nécessaires au feed-back et les régulations motrices qu'il entraîne. Il a développé son esprit critique en jugeant lui-même son travail, sans se référer à l'enseignant, et il a persévéré dans la tâche. Le dépassement des difficultés et les insatisfactions étaient nécessaires à l'aboutissement de sa production et à la jouissance qu'il a ressentie une fois le travail terminé. Grâce aux comportements observés chez cet élève, nous pouvons déjà constater le parallèle qui s'effectue entre la production en arts et la production d'écrits.

Alicia était absente lors de la première séance. Malgré les consignes fournies, elle a eu des difficultés à se lancer dans l'activité, voyant l'ensemble de ses camarades se mettre au travail rapidement. Avec du recul, j'aurai pu la faire travailler avec **Camille** pour faciliter son entrée dans l'activité car elle avait déjà terminé sa première œuvre et elle aurait pu la guider et partager sa méthode de travail. Le choix d'**Alicia** s'est finalement porté sur la production d'idéogrammes. Au fur et à mesure de l'avancée de son travail, elle est parvenue à identifier l'originalité et l'esthétique de son œuvre. Par exemple, elle trouvait cela « *plus joli* » de tracer les signes à des endroits différents de la feuille. Finalement, elle est parvenue à apprécier son travail, ce qui joue un rôle très important dans ses apprentissages. De plus, la minutie dont elle a fait preuve lui a permis de travailler sa motricité.

Suite à son premier travail, **Fallone** a souhaité produire une nouvelle œuvre, mais ne parvenait pas à trouver d'idées. Je lui ai proposé de créer une graphie à partir d'un outil particulier, un stylo feutre violet, en s'inspirant des idéogrammes qu'elle venait d'effectuer, et en transformant les signes en écriture futuriste. Elle est parvenue à inventer une écriture originale, appelée « *martienne* » par ses camarades, ce qui se détachait des

œuvres de la classe. Les critiques positives des pairs ont permis de mettre en valeur sa réflexion et de se sentir compétente dans le domaine artistique.

N'ayant pas accès à la symbolique et la peur de l'inconnu inhibant la pensée de **Frédéric**, je savais que la création allait être difficile. Je l'ai donc aidé à se lancer dans l'activité en observant avec lui l'écriture maya, composée de « *dessins* ». Il souhaitait s'en inspirer mais il était effrayé par sa complexité. Pour éviter l'effet inhibiteur de la page blanche et faciliter la conception des signes, j'ai tracé quelques idéogrammes simplifiés. Puis il en a dessiné à son tour. En comparant ses dessins aux miens, nous avons discuté de leurs critères constitutifs, afin de conserver l'homogénéité des formes dans la suite de sa réalisation. Par cette réflexion, j'ai amené **Frédéric** à développer sa pensée verbale et à poursuivre son travail seul, en s'appuyant sur les figures tracées. Avant de travailler au pinceau, j'ai montré à **Frédéric** les différentes pressions qu'on pouvait appliquer à cet outil et leurs effets. J'essayais de lui faire ressentir les variations de pressions mais il était très difficile de détendre sa main et son avant-bras totalement crispés. J'ai donc donné à **Frédéric** un objectif à suivre : repasser ses traits sans écraser le pinceau sur la feuille. Au fur et à mesure, son geste est devenu plus fluide et pour effectuer des rectifications minutieuses, il a réussi à limiter la pression sur le pinceau. Cette activité d'ajustements lui a donc permis de travailler sa motricité fine. Il a ainsi réalisé deux œuvres, l'une avec des formes anguleuses (Mayas), l'autre avec des courbes. Pour son deuxième projet, **Frédéric** était plus détendu et il a rapidement trouvé une idée. Cette désinhibition peut être expliquée par l'intégration des consignes et des étapes de réalisation grâce à l'expérience vécue précédemment, lui laissant ainsi de l'énergie pour la réflexion. Par ailleurs, l'activité s'apparentant davantage à du dessin, l'aspect symbolique de l'écriture était moins perceptible. Il a également réussi à accepter la dimension d'incarnation que représentait sa création, ce qui, jusque-là, lui avait souvent posé problème, pour être en mesure de se sentir valorisé et même épanoui. Les remarques positives des élèves à l'égard de son travail ont confirmé ses sentiments de compétence et de satisfaction.

Camille souhaitait se détacher de sa première production afin de créer une œuvre originale. Le modèle d'écriture syllabaire, fourni lors de l'activité de découverte, lui a permis de faire émerger de nouvelles idées comme l'utilisation de « smiley » qu'elle a modifiés. Elle s'est rapidement mise au travail, se sentant compétente grâce à l'originalité de son idée et satisfaite d'avoir dépassé la difficulté ressentie face à la création. Ses efforts ont été récompensés par le succès de son travail auprès des élèves.

b. La calligraphie (annexe 15)

J'ai sollicité l'intervention de Mariem Fredj, spécialiste de la calligraphie médiévale. Suite à un bref retour historique sur cette activité, je lui ai demandé de définir les difficultés auxquelles les élèves allaient être confrontés telles que le maintien d'une position spécifique, la préhension et les mouvements rigoureux de la plume, afin d'anticiper une baisse de l'investissement et des comportements négatifs. De plus, pour atteindre ce même objectif, j'ai participé épisodiquement en tant qu'apprenant à la séance pour qu'ils constatent que « *même la prof elle trouvait ça dur* ». Je vous présente ci-dessous la pertinence du choix de cette activité par rapport aux BEP des élèves.

Les régulations motrices effectuées grâce au feed-back perçu des comparaisons entre le modèle et la réalisation des lettres calligraphiées ont permis à **Alicia** et **Christopher** de développer leur métacognition et leur pensée verbale, et d'affiner leurs capacités motrices, acquérant vitesse et précision. De plus, en analysant le résultat de leur persévérance, ils ont aussi développé leur jugement sur l'esthétique de leur graphie et leur sentiment de compétence, se réjouissant de leur capacité à « *bien écrire* ». D'ailleurs, en observant les travaux des autres élèves, ils se confortaient dans l'idée qu'ils progressaient. Pour s'assurer de la légitimité de sa satisfaction, **Christopher** cherchait toutefois l'aval de l'enseignant ou de l'intervenante.

Fallone souhaite apprendre à écrire « *comme au Moyen âge* », curieuse de découvrir d'autres techniques. Malgré les discours préventifs de l'intervenante sur la difficulté inhérente à l'écriture calligraphique, **Fallone** a identifié celle-ci comme résultant de sa propre incompétence, provoquant ainsi l'arrêt momentané de son activité. Sa dévalorisation s'est traduite par le discours suivant : « *Je ne suis pas faite pour la calligraphie. Je n'y arrive pas, c'est trop dur, c'est pas la peine.* ». En effet, « *le sentiment d'une difficulté insurmontable paralyse de façon inexorable [la] possibilité de progresser et finit par en tuer le désir.* »⁵² En réalité, la difficulté qu'elle ne parvenait pas à surmonter était l'analyse de la cause de ses erreurs et donc, les modifications qu'elle effectuait ne lui apportaient pas la satisfaction escomptée. Pour réajuster ses mouvements et ainsi se rapprocher du modèle, elle avait besoin de nouveaux feed-back, apportés par une personne extérieure. Ainsi, suite aux observations réalisées ensemble et aux conseils que je lui ai donnés, **Fallone** a repris et poursuivi l'activité tout au long de la séance. Par la suite, elle a même accéléré ses tracés constatant la maîtrise grandissante de la technique et a profité de la joie éprouvée par le sentiment de compétence qu'elle développait.

⁵² Eveline Charmeux, *L'écriture à l'école*, Ed CEDIC-NATHAN, Paris, 1983, p114

Camille avait débuté une collection sur la calligraphie et souhaitait pouvoir écrire un jour avec une vraie plume d'oiseau. Pendant la séance, elle a montré une capacité de persévérance importante malgré les difficultés et le résultat qui ne la satisfaisait pas toujours. Elle dévalorisait parfois volontairement son travail pour s'assurer que tous les élèves éprouvaient des difficultés et qu'elle n'était pas « *nulle* ». Son comportement a évolué car elle a pris conscience qu'éprouver des difficultés est inhérent aux apprentissages de tous, même si sa persévérance reste irrégulière car dépendante d'une motivation intrinsèque.

Frédéric aimerait « *apprendre à bien écrire* » grâce à la calligraphie. Cependant, il est gaucher et la technique de calligraphie est « réservée » aux droitiers. En effet, pour l'écriture travaillée, le porte-plume se tient en diagonale donnant ainsi un angle de 45° par rapport à l'horizontal, obtenu naturellement pour un droitier en posant sa main sur le papier. Cependant, lorsque le gaucher pose sa main, il a soit un angle inversé par rapport au droitier, soit le même angle dans le cas du gaucher-crochet, mais la main par-dessus. Il n'existe pas de technique universelle pour pallier cette difficulté. L'écrivain doit alors se forger une technique personnelle en inclinant sa feuille, lui permettant de se rapprocher du modèle, ce que **Frédéric** tentait de faire tout au long de la séance. D'abord, sa petite taille nous a amenés à aménager son espace d'écriture grâce à un siège réglable en hauteur afin qu'il ait plus de liberté au niveau des membres supérieurs, et grâce à un support placé sous son coude afin qu'il soit directement à hauteur d'écriture. Suite à l'explication de la technique d'écriture qu'il ne parvenait pas à reproduire lors des essais, je pensais que **Frédéric** aurait peur de démarrer l'activité. Néanmoins, malgré les difficultés et torsions effectuées, il a travaillé sa technique personnelle et donc sa motricité. Cette ténacité lui a valu les encouragements et l'admiration de ses camarades bienveillants.

Les activités artistiques ont permis de développer plus particulièrement les capacités motrices d'**Alicia**, **Frédéric** et **Christopher** par la maîtrise constante du geste moteur et l'intervention de processus métacognitifs de régulation. Les élèves comparaient sans cesse leur travail au modèle et adaptaient leur geste. De plus, cette activité métacognitive a permis de développer la pensée verbale de **Frédéric**. Enfin, au-delà des différentes composantes corporelle et cognitive, nous avons pu constater le développement de la composante affective des cinq élèves grâce à la dimension d'incarnation des activités et le partage d'une production personnelle valorisant leurs compétences, leur persévérance, et ainsi leur permettant d'éprouver le plaisir de dépasser les difficultés.

Conclusion

Confrontée à l'appréhension et aux difficultés des élèves de 5^{ème} SEGPA en production d'écrits, je me suis demandée comment les aider à développer leurs capacités et leur goût pour l'écriture. J'ai donc étudié le rapport à l'écrit des élèves puis mis en place des activités d'arts visuels et de lecture-écriture par le biais d'un projet d'écriture de conte médiéval.

Les activités de lecture-écriture ont amené les élèves à comprendre que l'écrit se travaille grâce à une réflexion distanciée sur la langue. Associées aux activités d'arts visuels, elles ont aussi permis le développement des capacités corporelles, cognitives et affectives. Ainsi, les élèves ont pris conscience de la nécessité d'être confrontés à la difficulté et de la dépasser pour accéder aux apprentissages. En effet, en identifiant les besoins éducatifs particuliers et le rapport à l'écrit de chacun, j'ai pu leur permettre de surmonter cette difficulté par la mise en place d'adaptations et donc d'accéder au plaisir d'écrire.

Tout au long de ce projet, j'ai pu apprécier les progrès de chacun, ce qui m'a conforté dans l'idée que la lecture-écriture couplée aux activités d'arts visuels permet l'acquisition de savoirs et savoir-faire et est indispensable pour susciter le goût d'écrire chez les élèves. L'analyse critique développée m'a permis d'évaluer et de faire évoluer mes outils et adaptations en fonction des besoins de chacun des élèves, grâce à des bilans intermédiaires réguliers.

J'aimerais maintenant orienter ma réflexion sur les rapports entre la pensée et le langage, le symbolisme et la psychomotricité au travers de compétences transversales dans les disciplines telles que la musique, les ateliers et l'EPS.

Bibliographie

Livres, extraits de revues

Résonances, mensuel de l'école valaisienne, N°1 sept 2001

David LEBRETON, *Les conduites à risque des jeunes comme résistance*, *Empan* 1/2005 (n°57)

Annie LANGLOIS, *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, *La Nouvelle Revue de l' AIS*, n°18, 2002

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

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

Evelyne LENOBLE, *La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?*, ERES / Enfances et psy, 2010/2 n°47

Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Ed Hachette, 1991

Jacqueline PEUGEOT, *La connaissance de l'enfant par l'écriture*, L'Harmattan, 2010

Philippe VIRMOUX, *Des traces pour mémoire, arts visuels et création d'album*, CRDP Haute Normandie, 2003

Claude BISSON-VAIVRE, in Préface de « *S'engager dans l'écrit* », CRDP, Nord Pas de Calais

Pierre SMETS, *Ecrire pour apprendre à écrire*, De Boeck

Jean Louis DUFAYS et Sylvie PLANE, *L'écriture de fiction en classe de français*, Presses universitaires de Namur.

Liliane SZAJDA-BOULANGER, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, 2012

J.R HAYES et L.S. FLOWER 1980, 1981 in Francine DARRAS et Isabelle DELCAMBRE, *T.P. français « production d'écrits »*, avril-mai 1994

Isabelle DUHALDE, Formatrice IUFM, Notes de cours, 2012-2013.

Philippe MAZET, *Apprendre et penser*, Actes du colloque de Bobigny, Paris, éditions ESHEL, 1988

Bernard GOLSE, *Psychodynamique de l'apprentissage et de l'échec scolaires*, *Les cahiers de Beaumont*, N°74/75 mai-juin 97

Ouvrages consultés

Marie Alice DU PASQUIER PUF, *L'enfant qui écrit mal*, La psychiatrie de l'enfant, 2002/2

Jean Pierre KLEIN, *Adolescence et violence créatrice, L'esprit du temps*, adolescence, 2007/1 N°59

Robert RIGAL, *Motricité humaine, fondements et applications pédagogiques*, tome 2, PUQ, 2005

Eveline CHARMEUX, *L'écriture à l'école*, Ed CEDIC-NATHAN, Paris, 1983.

D. BELTRAMI, F. QUET, M. REMOND, J. RUFFIER, *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Mosaïque Hatier, 2004

B. SEMENADISSE, C. GAUTHEREAU, L. CLAMENS, *Lecture-Ecriture, Livre Miroir CMI*, Magnard, 1992

Bernard FRIOT, *Pièces détachées, La fabrique à histoires*, Milan, 2011

Littérature de jeunesse

Sigrid BAFFERT, *Dans la tête de Monsieur Adam*, Milan Jeunesse, 2010

Textes Officiels

Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009

Bulletin Officiel Spécial n°6 du 28 août 2008, *Programmes du collège : Programme de l'enseignement de français.*

Documents internet

Gilles BOUDINET, *Apprendre l'art et apprendre par l'art : des langages esthétiques à la construction d'une parole apprenante* : <http://www.inecat.org/extrait-1.html>

Annexes

<i>Annexe 1</i>	Exemple de contrat individuel inspiré d'un projet individualisé
<i>Annexe 2</i>	Compétences du socle commun, palier 2 dans le projet d'écriture
<i>Annexe 3</i>	Planification des activités, inspirée de Philippe Virmoux « <i>Des traces pour mémoire, arts visuels et création d'album</i> »
<i>Annexe 4</i>	Production d'Alicia
<i>Annexe 5</i>	Outil de la séance sur le schéma narratif
<i>Annexe 6</i>	Tableau récapitulatif de schéma narratif
<i>Annexe 7</i>	Bilan intermédiaire sur les aides proposées
<i>Annexe 8</i>	Questionnaire sur le rapport des élèves à l'écrit.
<i>Annexe 9</i>	Ce qui paraît facile et difficile dans l'écriture
<i>Annexe 10</i>	Outils pour l'écriture
<i>Annexe 11</i>	Textes à l'appui pour la situation initiale
<i>Annexe 12</i>	Ecritures inventées
<i>Annexe 13</i>	Aide à la description d'un pays froid
<i>Annexe 14</i>	Bilan sur les outils utilisés lors de l'utilisation du schéma narratif
<i>Annexe 15</i>	Activités de calligraphie

Annexe 1 : Exemple de contrat individuel inspiré d'un projet individualisé

Frédéric

Mon PROJET SCOLAIRE en 5^{ème}

TRIMESTRE 1

Ce que je vais travailler...	Comment je peux le travailler....
<i>Améliorer ma lecture</i> Lire de manière plus fluide.	- Demander de lire haute voix. - Lire silencieusement des textes.
<i>Progresser en orthographe</i> - Mémoriser l'orthographe et les sons des mots courants. - Différencier les homophones. - Copier les textes courts sans erreur.	- Copier les mots de la dictée et identifier les similitudes et différences entre eux, notamment au niveau des sons. - Utiliser mon cahier outil. - Copier les leçons et les textes sans erreurs.
<i>Développer ma réflexion sur la langue</i> - Identifier le temps des phrases, des verbes. - Identifier la nature des mots. - Identifier la fonction des mots et les rapports entre eux dans la phrase. - Effectuer des transformations dans les phrases.	- Dans les phrases de préparation de dictée ou autres exercices, donner le temps des verbes. - Classer les mots selon leur nature + jeu - Donner des indices temporels dans la phrase - Relire et améliorer mes phrases écrites.
<i>Améliorer ma compréhension des questions</i> Lire un énoncé seul et comprendre ce qui est attendu. Répondre à une question par une phrase, à l'oral et à l'écrit.	- Lire et reformuler les questions/ce qui est attendu. - Reprendre les mots de la question pour répondre.

Critères de réussite :

- Je lis de manière plus fluide
- J'écris les mots courants en limitant mes erreurs.
- Je copie correctement et je vérifie ma copie.
- J'ai progressé en orthographe et en grammaire (connaissance et utilisation des règles).
- Je comprends ce qu'on attend de moi, je sais répondre à une question par une phrase à l'écrit ou à l'oral.

Fait le

<i>Signature de l'élève</i>	<i>Signature de l'enseignant</i>

COMPETENCE 1 : Maîtrise de la langue française

	Palier 2	Activités
Dire	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à une question par une phrase complète à l'oral - Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue 	Discussions autour des différents jets des écrits, de la compréhension en lecture.
lire	<ul style="list-style-type: none"> - Lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge - Lire avec aisance un texte à haute voix ou silencieusement. - Dégager le thème d'un texte. - Inférer les informations nouvelles. - Repérer les informations explicites du texte. - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) - Effectuer seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia) - Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque 	<p>Lectures et analyse des textes sur les Chevaliers de la table ronde, les contes.</p> <p>Effectuer des recherches sur la période du Moyen Âge pour la connaissance du contexte historique et culturel.</p>
écrire	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire - Répondre à une question par une phrase. - Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit) en utilisant ses connaissances en vocabulaire, grammaire et en orthographe. 	<p>Ecrire une lettre pour faire venir l'intervenante en calligraphie, le spécialiste des livres anciens.</p> <p>Répondre aux questions de compréhension par une phrase.</p> <p>Ecrire l'histoire du projet d'écriture.</p>
vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Développer, acquérir un vocabulaire précis et adapté. - Comprendre les mots nouveaux et les utiliser à bon escient. - Utiliser le dictionnaire papier ou numérique. 	Lecture d'histoires et de contes.
grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire des phrases, mettre la ponctuation - Distinguer les mots selon leur nature. - Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient. 	Écriture dans les activités de lire/écrire et la rédaction de l'histoire du projet.
orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser l'orthographe lexicale - Maîtriser l'orthographe grammaticale. - Orthographier correctement un texte simple de dix lignes lors de sa dictée en se référant aux règles connues en orthographe et en grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire 	Etablir un code de correction collectif des écrits.

COMPETENCE 3 : principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

	Palier 2	Activités
Nombres et calculs	Connaissances sur les nombres entiers et décimaux. Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations (entiers et décimaux)	Calculer le coût de l'intervention de Mme Fredj
Géométrie	Utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision. Résoudre des problèmes de reproduction, de construction	Création du livre selon le modèle : former des rectangles, des pavés et patrons de pavés.
Grandeurs et mesure	Utiliser des instruments de mesure	
Organisation des données	Savoir organiser des informations numériques ou géométriques, justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat	Création du livre.

COMPETENCE 4 : la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

	Palier 2	Activités
S'approprier un environnement informatique de travail	Connaître et maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur et de ses périphériques.	Ecriture des histoires dans le journal du collègue
Créer produire traiter exploiter des données	Produire un document numérique : texte, image, son.	
S'informer se documenter	Lire un document numérique. Découvrir les richesses et les limites des ressources de l'internet.	Recherches sur le Moyen Âge

COMPETENCE 5 : Culture Humaniste

	Palier 2	Activités
Avoir des repères dans le temps et l'espace	Identifier les périodes de l'histoire au programme Connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages)	Histoire : le Moyen âge
Avoir des repères littéraires	Lire des œuvres majeures du patrimoine et de la littérature pour la jeunesse Établir des liens entre les textes lus	Lecture d'histoires et de contes.
Pratiquer les arts et avoir des repères en histoire de l'art	Distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture) Reconnaître et décrire des œuvres préalablement étudiées Pratiquer le dessin et diverses formes d'expression visuelles et plastiques Inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, à visée artistique ou expressive : Participer à un projet créatif individuel ou collectif, en respectant des contraintes.	Arts visuels : l'art au Moyen âge, production d'œuvres autour de l'écriture, du Moyen âge.

COMPETENCE 6 : Les compétences sociales et civiques

	Palier 2	Activités
Connaître les principes et fondements de la vie sociale et civique	Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les mettre en application	Travail en groupe entraide lors de la production d'écrits, confrontation des idées, réflexions sur les textes.
Avoir un comportement responsable	Respecter les règles de la vie collective. Respecter tous les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons.	

COMPETENCE 7 : L'autonomie et l'initiative

	Palier 2	Activités
S'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome	Respecter des consignes simples, en autonomie Être persévérant dans toutes les activités Commencer à savoir s'auto évaluer dans des situations simples. Soutenir une écoute prolongée (lecture, etc.) S'impliquer dans un projet individuel ou collectif	Activités de recherche, de lecture, d'écriture.

Annexe 3 : Planification des activités, inspirée de Philippe Virmoux « Des traces pour mémoire, arts visuels et création d'album »

	Dominante Lecture	Dominante Ecriture	Travail de lecture/écriture	Autres domaines
A. Mise en place du projet				
1	Etude de textes sur Lancelot, film de J. Zucker « <i>Lancelot, le premier chevalier</i> »			Emergence du projet : intérêt pour la calligraphie
2	Comment inventer les histoires : « dans la tête de Mr Adam »		<i>Développement des stratégies d'écriture / lecture dans des activités décrochées.</i>	Histoire : étude de l'époque médiévale.
3	1. Etude des caractéristiques du conte médiéval (contexte, schéma narratif) + identifier les différentes étapes du récit (texte décomposé)	2. Travail de planification : écrire un récit à partir du schéma narratif.	3. Enrichissement des histoires grâce au vocabulaire et à de nouvelles idées issues des lectures comme les « 100 duels de Lancelot »	Histoire : étude de l'époque médiévale.
4			Elaboration d'une grille de relecture	Histoire Arts : imaginer une écriture personnelle
5		Synopsis définitif de l'histoire aidé par les lectures précédentes.	<i>Développement des stratégies d'écriture / lecture dans des activités décrochées.</i>	Histoire
B. Entrée dans l'écriture effective du texte				
5		Ecriture du 1 ^{er} jet, tester la manière d'inventer des histoires de Mr Adam	Code de correction à développer à partir de l'analyse de productions / utilisation de la grille de relecture / travail du brouillon <i>Développement des stratégies (act. décrochées)</i>	Histoire : exposés des connaissances
6		Ecriture du 2 ^{ème} jet	Utiliser le code de correction pour l'analyse de productions / utilisation de la grille de relecture. <i>Développement des stratégies (act. décrochées)</i>	
7		Ecriture du 3 ^{ème} jet : écriture définitive	Idem	
C. Finalisation du projet				
8	Dominante orale : Intervention de Stéphane, le libraire			Arts et géométrie : réalisation du livre
9	Dominante orale et artistique : Invitation de Melle Fredj, intervenante.			Arts : Ecriture du texte en calligraphie
10	Dominante orale : Invitation des parents à l'exposition			Préparation de l'exposition
11				BII : publication des histoires dans le journal du collège



LE CHEVALLIER

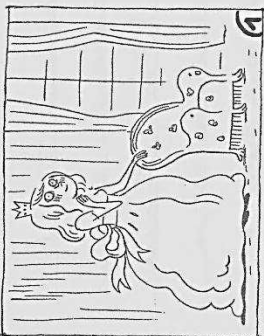
Il était une fois, un chevalier qui combatté un dragon . on le sur nomé draguiguse, on le nomé come sa car on narivait pas, a le tuer c'était le plus méchan des dragon , le chevalier sa pelait arture et un jour arture a les a la recherche d'un trésor, sait tes une légende mai lui icroyé mai un jour arture avait une piste du trésor mai il ne savait pas que saillait le dragon était le gardien du trésor.

alor le lendemain artur parta a la recherche du trésor, il rancontra une belle et jeune fille et elle aussi parta alla recherche le trésor il lui dit « comment ta pelle » tu elle lui dit « je mapel élisabette et vou comment vouvou a pelai » il lui dit « je ma pelle arture mai apelai moi petit jibusse » elle dit ou allez vous il repon je vai a la recherche du trésor elle dit mai, vou savait que le gardien du trésor c'est un dragon il lui dit non elle demanda si il vouler bien la companier il dit oui mai ou allait vous je vai a la recherche du trésor voulait bien faire le chemin avec moi il repon dit mai saitos dangereux pour vous elle dit mai oui mai jai bezin de trouvez le trésor car je doi des sou a mes paren car je leur et emprinté de largent et ma merre et malad allor je doi trouver des sou pour que je paille le docteur et les maidicament allor esseque vouvoulai bien il repondit oui ,allor le lande main matien il pre la route et arriva dans une foret elle dit feson un pose sa fait des heur et des heur que on marche et jai soiffe et je sui jaitigé il lui rédit dacor 15vien muinute apré il reprene la route il ariva a la grote et lui ditnous allon rentré il voiller un truc rouge il dit c'est quand de se truc c'énorme on devrai faire gaff il en tendé roronné il avancé tou douce man et lui dit mai tu vou pré du mur plus il s'aprophech plu le brui résonné allor il di t dépeche vou il voi le trésor il le prena et parta et la bête se révalla il dit courrait elle coura et le chevalier se retourna et enfonca son épée dans son ceour et le dragon cria a la mort et brave et courage chevalier crier je lui tuer il aurédi, se tére le chevalier se vesai couper une main car il a tuer le dragon et la malédiction se leva a cosse du chevalier arture élisabette était si malleurese car arture c'est fait couper la main quel que mois apré la main de arture Trouva un sorsière il demanda a la sorsière de lui refaire pousser une main elle disa dacor mai en natchange tu dois me randre un sérevisse et il dit koi comme servise elle dit tu doi tu et la rénne élya il mai je ne sui pas un tueur elle dit mai situve recuperrait ta main tu doit le fair artur pren le chenmain le land'mainmantin il arriva au chateaux il vus un chario rempli de paille il sata de dans et doit qui et entrai il sauta le garde endormir avait rien vu allor il vu un garçon il de manda comment tapel tu il dit je ma pelleancelot il demanda que fait tu ici il répon dit je me sui perdu il dit oui mai pour koi vien tu ici c'est un chateaux il répon dit je ve voir maman il dit comment sapel tel il dit élya mai tu et le fisse de la rénne le petit gaçon choquet répon dit eu eu ou arture dit vien je vêt temmené il répon dacor arivai vaire la rénne elle dit que faite vous ici je vou ra porte quel quon elle dit qui il répnai votre fisse elle dit sa fai lontan que je te cherreche elle dit merci il repon derrien le petit parta dan sa chambre et arture prena un couto et plinta doussement dans son dot et le retira il sorta du chateaux et sa main repoussa et il rentra chez lui et il a vou a éllisa bette quil était amour elle lui repon moi aussi je vus aime a péinne arrivai il entandit toc toc elle ouvra la porte et il dise éxeque vou savait vu arture elle répon dit bienssur il et la elle fesait rentrai lui somme et voi le roi et il savait tromper de personne il aver tuer la sorsière et il demanda daitre chevallier et il repon dit oui quelle que moi plutar arture devenai vieux et arture maiancelot devien adute.

NOM : ...
Date : ... / ... / ...

Schéma Narratif

LA MALEDICTION



introduction...
situation initiale.

Il était une fois une princesse
très heureuse qui habitait dans
un beau château.



élément perturbateur.

mais elle voulait une couronne
à elle toute seule. Elle savait que
son père ne devrait lui en
donner une alors elle la chercha
dans la chambre de sa belle mère.

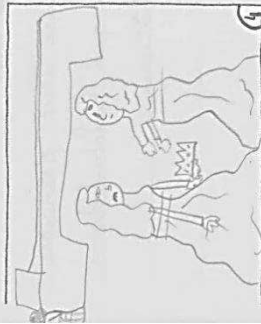


le problème de
la quête.

elle chercha en essayant
de ne pas faire de
bruit pour ne réveiller
sa belle mère et [elle
s'assura qu'elle était dans la chambre
et lui dit que la couronne et
en dessous du lit.]

(Les parties du récit, suite...)

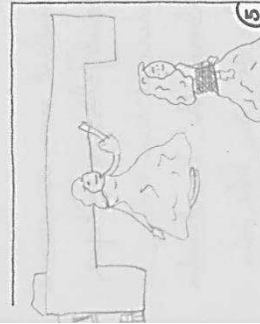
et la sa sœur lui dit
que la couronne et en
dessous du lit la princesse
Ainsi la couronne est sa
sœur reparti au lit.



l'aide.

Malheureusement,

(est la) le sang de la
traïtre de la princesse
survillor en subant sa
belle-mère qui

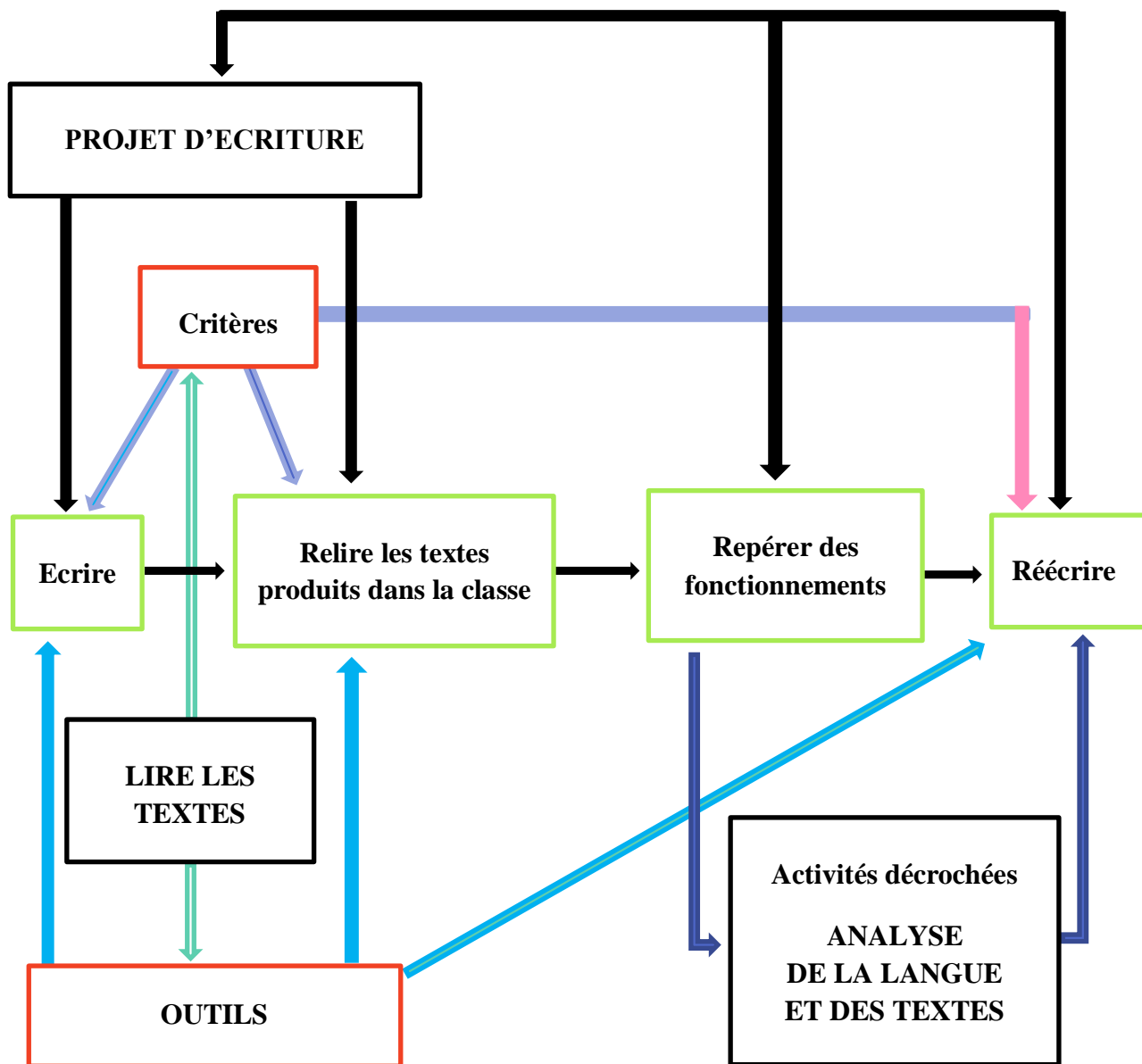


la résolution.

Elle presta sa baguette
magique et l'ange un
saut à la princesse elle
se transforma en aigle
biste.



conclusion enfin



Annexe 7 : Bilan intermédiaire sur les aides proposées

Nom :

Date :

Bilan « Schéma Narratif »

L'activité d'écriture de vendredi t'a-t-elle plu ?

Oui car	Non car
<ul style="list-style-type: none">○ <i>Les histoires étaient drôles.</i>○ J'avais beaucoup d'idées.○ <i>J'ai rapidement compris ce qu'il fallait faire avec les images et cadres.</i>○ J'ai écrit mon histoire.○ <i>Le professeur m'a aidé.</i>○ Les camarades de la classe m'ont aidé.○ <i>Je ne faisais pas attention aux erreurs d'orthographe.</i>○ Le tableau du schéma narratif m'a aidé.○ <i>Je me suis aidée avec les images dessinées et celles que j'ai dessinées.</i>○ J'ai pu lire mon texte aux autres élèves.○ <i>Cette activité m'a donné des idées pour une nouvelle histoire.</i>	<ul style="list-style-type: none">○ <i>L'histoire de princesse ne me plaisait pas.</i>○ Je n'avais pas d'idées.○ <i>Je ne comprenais pas ce qu'il fallait faire.</i>○ Je ne voulais pas écrire mon histoire.○ Je n'arrivais pas à écrire les mots de mon histoire.○ <i>Je ne voulais pas que le professeur m'aide.</i>○ <i>Je ne comprenais pas pourquoi il y avait des problèmes dans mon histoire.</i>○ Les camarades de la classe m'ont aidé.○ <i>Je faisais beaucoup d'erreurs d'orthographe.</i>○ Je n'arrivais pas à utiliser le tableau et il ne me servait pas.○ <i>Les images me gênaient pour écrire ce que je voulais.</i>○ <i>Je ne voulais pas dessiner d'autres images, je ne trouve pas ça utile, je perds mon temps.</i>○ J'ai dû lire mon texte devant tout le monde.○ <i>Je n'ai toujours pas d'idées sur l'histoire que je vais écrire.</i>

Remarques :

.....
.....

L'ECRITURE ET MOI

1. Que signifie le mot écrire pour toi ?

Souffrance / plaisir

2. Ecrire à l'école ou à la maison est-ce la même chose pour toi ?

Oui /Non parce que.....

3. Aimes-tu écrire à l'école ?

Oui /Non parce que.....

4. Aimes-tu écrire à la maison ?

Oui /Non parce que

5. Qu'est-ce qui te semble difficile lorsque tu écris ?

6. Ecris tu des choses personnelles ? (journal intime, lettres ?)

Oui /Non parce que.....

7. Parviens-tu à écrire des textes ?

Oui /Non parce que.....

8. Qu'est ce qui est le plus important pour toi quand tu écris ?

9. Recopier à quoi cela sert selon toi ?

10. Est-ce que cela te gêne de recopier ?

Oui /Non parce que.....

11. A quoi sert l'écriture d'après toi ?

12. Que penses-tu de l'écriture ? (difficile ou pas, agréable ou non...)

13. Que représente -t-elle pour toi ? (est-ce important pour toi ?)

14. Sur quel sujet aimes-tu ou aimerais tu écrire ?

15. Aimes-tu répondre à des questionnaires ? Pourquoi ?

Oui /Non parce que.....

16. Quand tu écris, as-tu besoin de quelqu'un pour t'aider ? Pour quel type d'aide ?

17. Que ressens-tu lorsque tu sais que tu vas devoir écrire ?

18. Si tu dois recopier, ressens-tu la même chose ?

19. D'après toi, faut-il avoir un don pour écrire correctement ? Explique ta réponse :

20. Aimes-tu relire ce que tu as écrit lorsque ton travail est terminé ?

Nom, Prénom :

.....

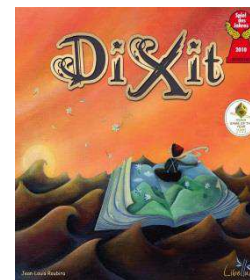
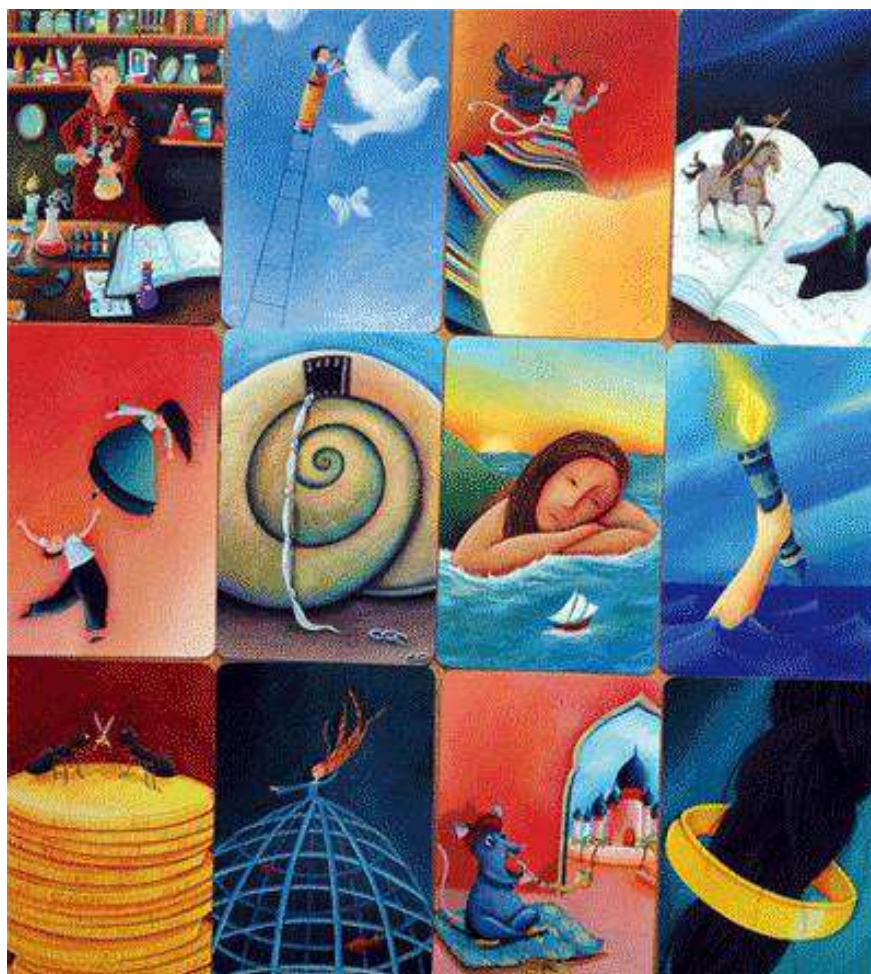
Date : / /

Annexe 9 : Ce qui paraît facile et difficile dans l'écriture

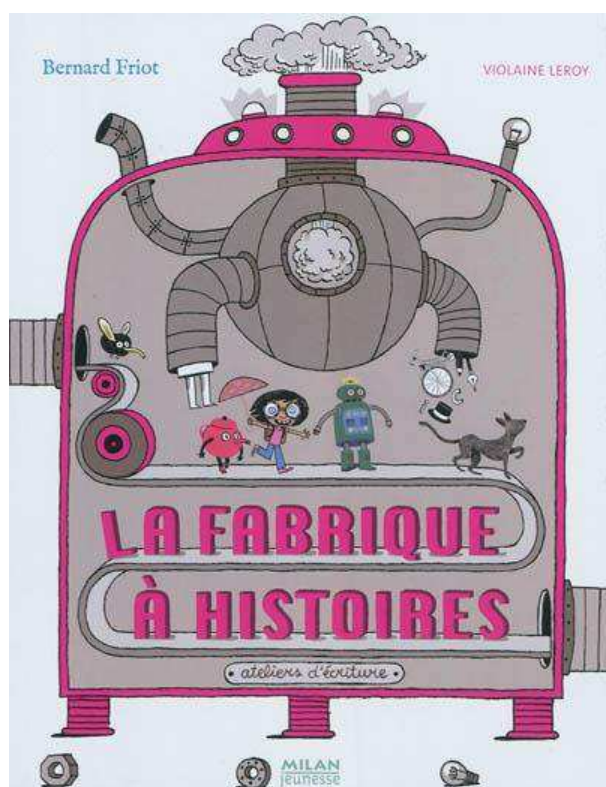
...cela me paraît	très facile	facile	Assez facile	difficile	très difficile
Copier les consignes...					
Ecrire un texte en respectant la mise en page, les titres, les paragraphes, les majuscules...					
Ecrire sans faire de fautes...					
Trouver les idées pour écrire l'histoire...					
Ecrire proprement...					
Ecrire un texte court...					
Ecrire un texte qui a du sens...					
Ecrire un texte long...					
Ecrire un texte intéressant...					
Ecrire en liant les phrases entre elles avec des mots comme : alors, puis, enfin, quand ...					
Répondre à des questions...					
Relire le texte que je viens d'écrire...					
Corriger le texte que je viens d'écrire ...					

Annexe 10 : Outils pour l'écriture

- Jeu de société DIXIT, Edition Libellud, 2008



- La fabrique à histoires, ateliers d'écriture de Bernard Friot



Annexe 11 : Textes à l'appui pour la situation initiale

5 **PEAU D'OURS** *famille ancien métier*

Il était une fois un jeune homme qui s'était engagé dans l'armée et qui s'y était conduit vaillamment. Une fois la paix conclue, il se retrouva sans travail et sans argent. Ses parents étaient morts et ses frères refusaient de le prendre chez eux. Le pauvre garçon était désespéré. Il se disait que le seul métier qu'il connaissait était celui de la guerre, mais comme celle-ci était finie, il ne lui restait plus qu'à mourir de faim. *on devint le cavalier de la fille*

6 **LE ROI CORBIN**

Un roi avait une fille d'une grande beauté, mais elle était si fière qu'elle refusait tous les prétendants après s'être moquée d'eux. Un jour, le roi donna une grande fête et y convia tous ceux qui désiraient épouser sa fille. On les plaça dans la grande salle, selon leur rang : d'abord les rois, puis les princes, les ducs, les comtes, les barons et enfin les simples gentilshommes. Ils furent ensuite présentés l'un après l'autre à la princesse qui trouva un défaut à chacun :

— Celui-ci est gros comme un tonneau, celui-là long comme un épi, le troisième est si petit qu'on dirait un pot à tabac, le quatrième est si pâle qu'on le croirait vidé de son sang, le cinquième est rouge comme une tomate.

Bref, aucun ne fut épargné, et la princesse se moqua particulièrement d'un pauvre roi

7 **Le Chevalier Blanc** *(à Anne-Louise Judy) famille*

LA PRINCESSE NEEEL VIVAIT AVEC SON PÈRE DANS LEUR château de la vallée de la Lys. Sa mère était morte alors qu'elle était encore enfant. Comme le seigneur n'avait jamais voulu se remarier, la jeune fille n'avait ni frère ni sœur. Elle ne s'était pourtant jamais ennuyée.

Son père, qui l'adorait, l'avait élevée comme un garçon. Neel savait monter à cheval, combattre à l'épée et tirer à l'arc comme un chevalier.

indice sur le caractère de Neel.

8 **La traîque** *histoire de Guilhem de Cabestaing (de Michel Essem)*

IL ÉTAIT UNE FOIS, NON LOIN DE L'ACTUELLE PERPICAN un seigneur qui habitait Cabestaing. Il se nommait Guilhem. Tout autour de son château, dans les terres sèches et caillouteuses, qui recevaient le vent salé de la Méditerranée, il cultivait de belles vignes, donnant un excellent vin. Il aurait pu s'en satisfaire et vivre le reste de sa vie parfaitement heureux.

Mais les hommes et les femmes de ce monde, parfois, veulent autre chose que leur vie quotidienne, et cela les expose aux plus terribles dangers. ← *perturbateur.*

1 **L'anneau du berger**

Il était une fois un berger qui faisait paître son troupeau dans la campagne environnant Orange. Le soir, il rentrait les moutons dans la bergerie, mangeait un peu de pain et de fromage, s'allongeait sur la paille et s'endormait. Un jour, qu'il y ait du soleil ou que souffle le mistral, qu'il pleuve ou qu'il tonne, il était toujours dehors, avec ses brebis et son chien. Pendant des mois et des mois, il vivait loin de chez lui, toujours seul. C'est dur, la vie de berger.

Une nuit, alors qu'il était prêt à se coucher, il entendit une voix qui l'appelait.

« Berger, berger ! »

En décrit le berger, ce qu'il fait, ce qu'il mange et où il travaille.

2 Cent sous en poche.

Il y avait une fois trois frères qui vivaient très pauvrement. Un soir, comme ils allaient se coucher, sans avoir rien prévu à déclarer :

« Frères, on ne peut plus continuer ainsi. Notre champ est trop petit pour nous fournir à tous les trois la nourriture nécessaire. Demain, je partirai. J'irai chercher fortune de par le monde... Si je la trouve, je reviendrai chez nous, et nous vivrons comme des princes. »

Le lendemain matin, le frère aîné partit. Il marcha longtemps. À la nuit tombée, il marchait encore.

début de l'aventure

3 **LES TROIS FRÈRES**

Il était une fois une magicienne qui avait trois fils. Ils s'aimaient beaucoup mais elle ne leur accordait aucune attention. De plus, elle avait peur qu'ils lui prennent ses pouvoirs aussi changea-t-elle l'aîné en aigle et le second en baleine. Craignant lui aussi d'être changé en loup ou en ours, le troisième prit la fuite.

les personnages (la famille)

1, 2 ⇒ Histoires à la courte paille de Gianni Rodari

3, 4, 5, 6 ⇒ Contes de Grimm

7, 8 ⇒ Histoires de chevaliers et troubadours

4 **LES TROIS CHEVEUX D'OR**

Il était une fois une paysanne très pauvre qui mit au monde un beau garçon. Comme il était né sous une bonne étoile, on lui prédit qu'il aurait toujours de la chance et qu'à quatorze ans il épouserait même la fille du roi.

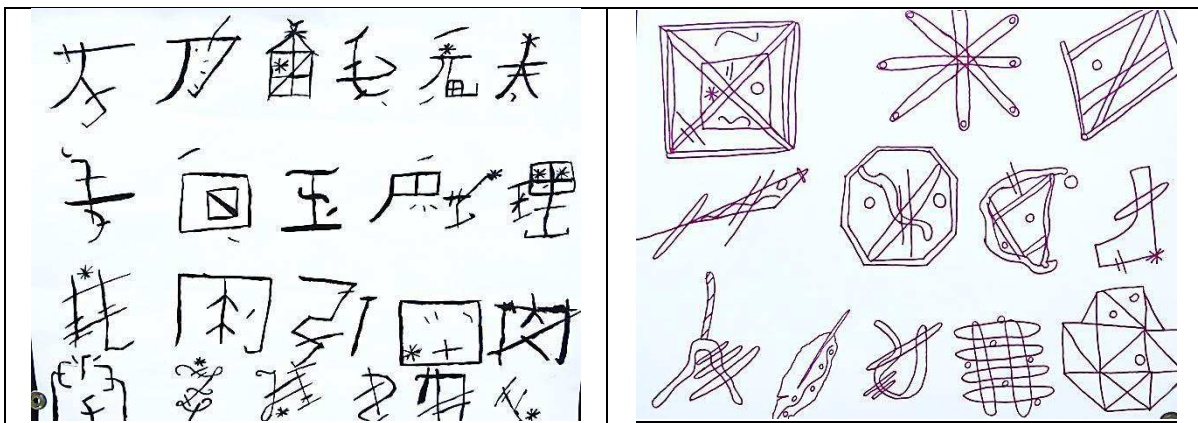
Quelque temps plus tard, il advint que le roi se rendit dans le village où vivait cette paysanne. Prêtant l'oreille aux nouvelles, il entendit la prédiction qui se racontait dans toutes les chaumières, et ne se tint plus de rage.

Prenant son air le plus aimable, il alla voir les parents et leur dit qu'il trouvait leur fils si beau qu'il désirait dorénavant se charger de son éducation. Le père et la mère commencèrent par refuser, mais devant la générosité du roi, ils acceptèrent sa proposition et lui confièrent l'enfant.

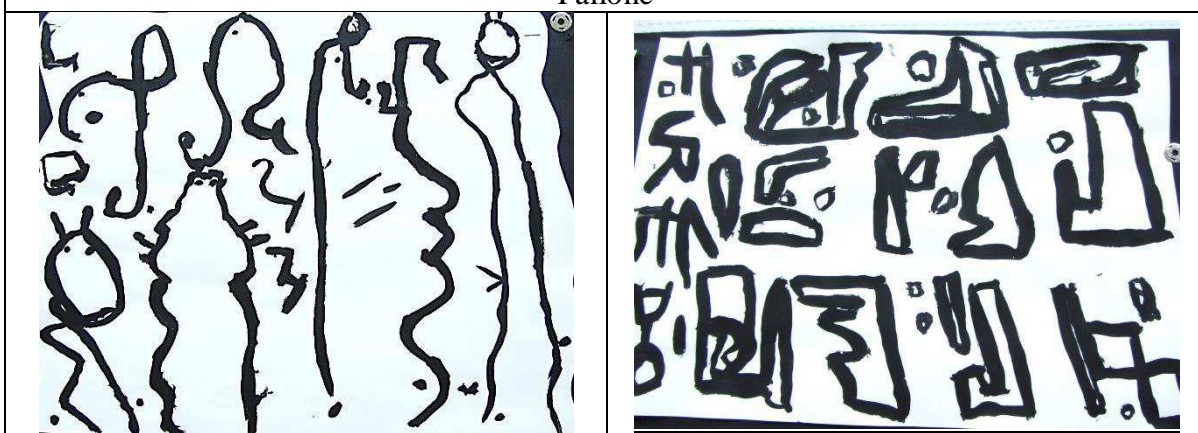
perturbateur

- A-M Brédy, R. Dautremer, C. Clément et N. Molnar, *Histoires de chevaliers et troubadours*, Milan Jeunesse, 2003
- Gianni Rodari, *Histoires à la courte paille*, Hachette Jeunesse, 2003
- *Contes de Grimm*, Ed Lito, 1991

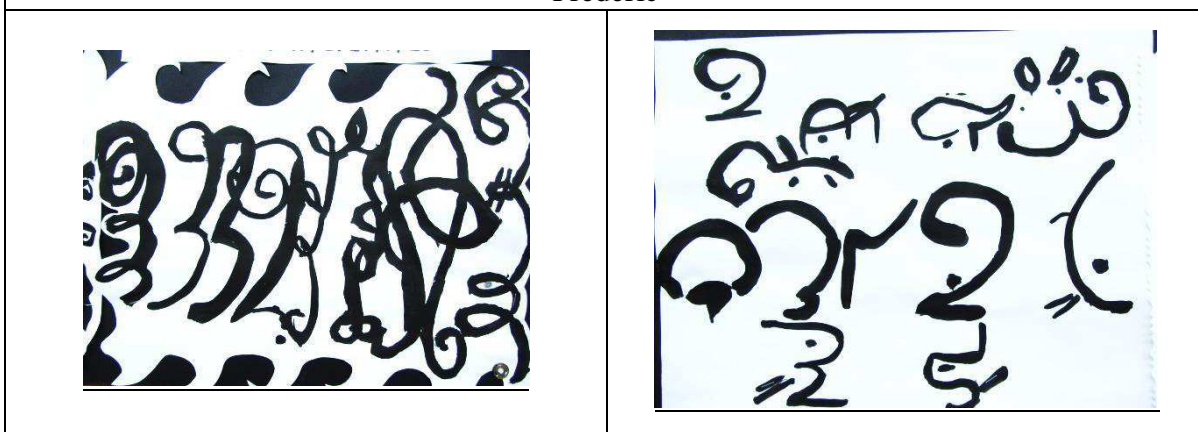
Annexe 12 : Ecritures inventées



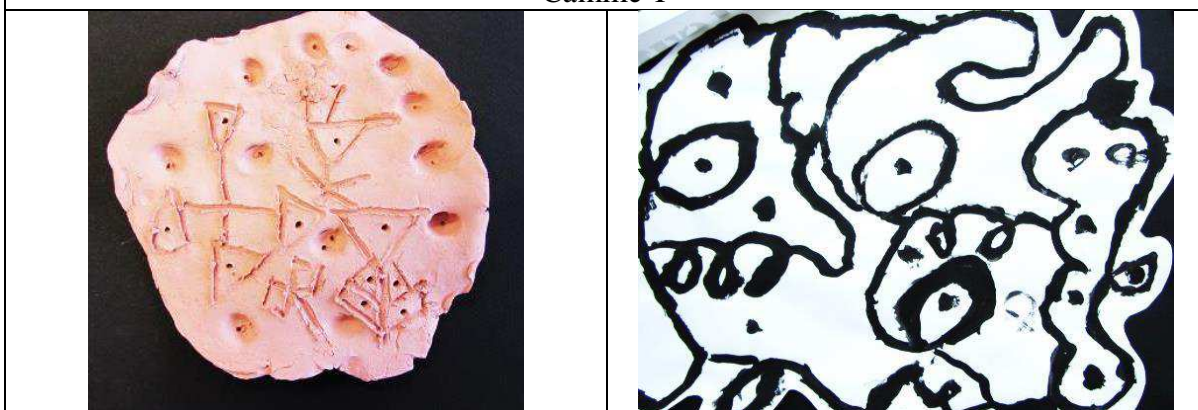
Fallone



Frédéric



Camille T



Christopher

妻 心 因
差 米 肉 牙
太 牛 丸 買

Alicia

Christopher : Vocabulaire sur le froid

1. neigeux, flocons, cristaux, neiges éternelles, fonte, avalanche, route enneigée, traîneau, ski, luge, boule de neige, perce-neige, blanc, blancheur, blanchir, blanc d'argent.
2. froid, hiver, froidure, gelée, vent du Nord, bise, frisquet, un froid de loup, froid glacial, hivernal, polaire, intense, à pierre fendre, rigoureux, rude, âpre, pénétrant, piquant.
3. avoir le nez bleu, les oreilles bleues, claquer des dents, les mains gourdes, être transi, morfondu, trembloter, trembler de froid, grelotter, frissonner, engelures, onglée, gerçures, chair de poule, rhume.

Annexe 14 : Bilan sur les outils utilisés lors de l'utilisation du schéma narratif
(Christopher)

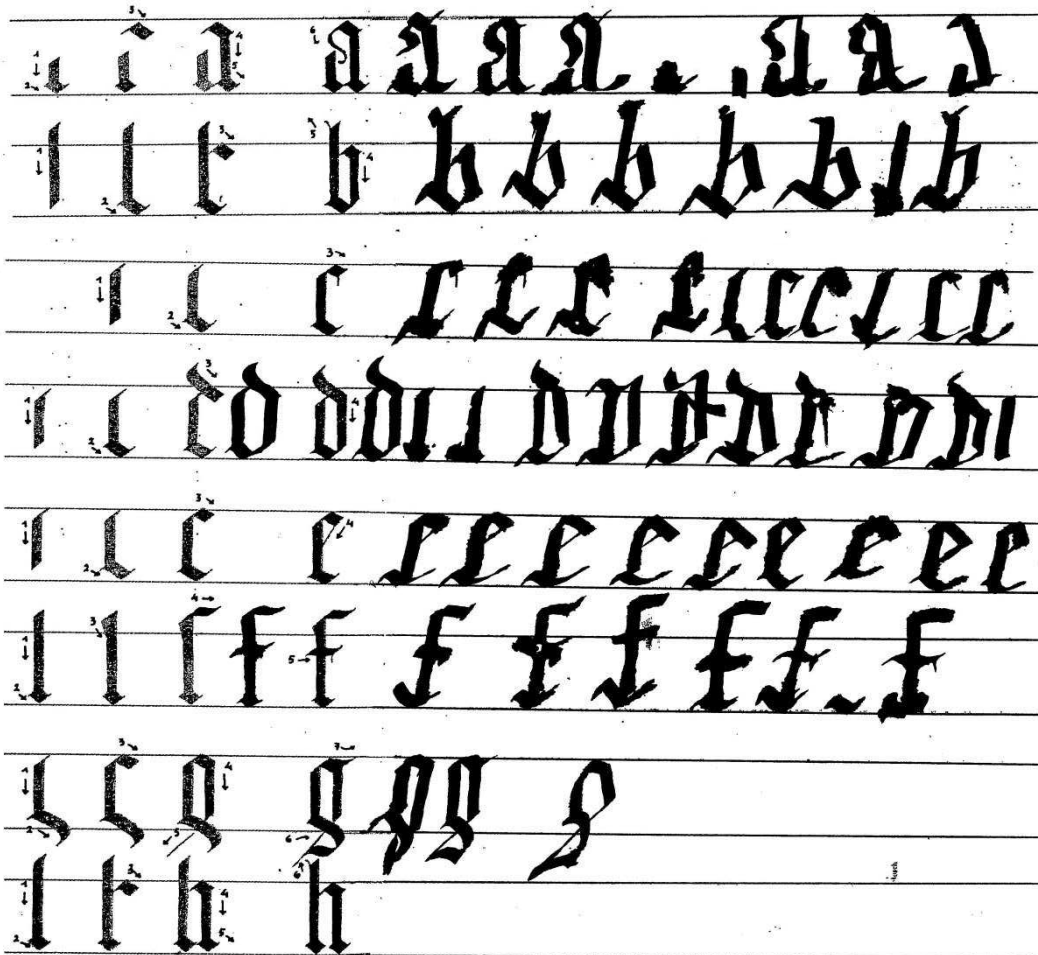
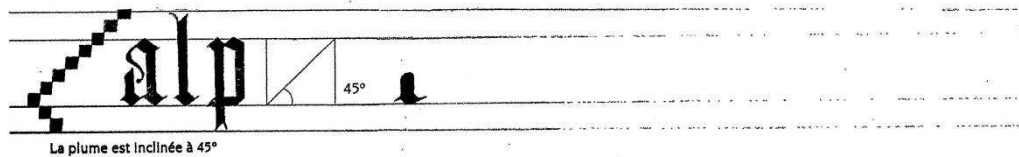
Date : 20/01/22

Bilan « Schéma Narratif »

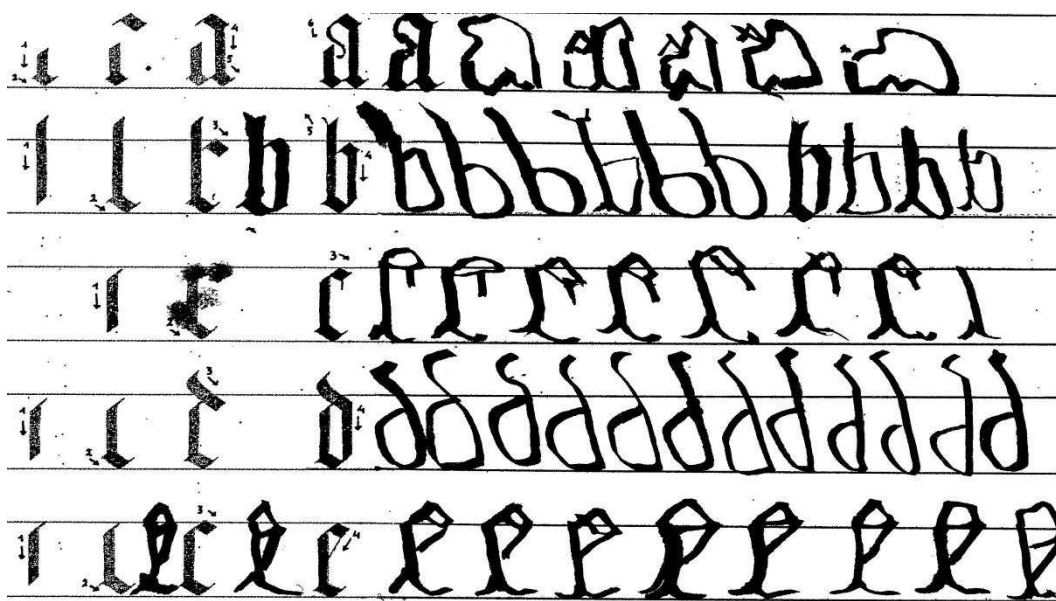
L'activité d'écriture de vendredi t'a-t-elle plu ?

Oui car	Non car :
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Les histoires étaient drôles. <input checked="" type="checkbox"/> J'avais beaucoup d'idées. <input checked="" type="checkbox"/> J'ai rapidement compris ce qu'il fallait faire avec les images et cadres. <input checked="" type="checkbox"/> J'ai écrit mon histoire. <input type="checkbox"/> Le professeur m'a aidé. <input checked="" type="checkbox"/> Les camarades de la classe m'ont aidé. <input checked="" type="checkbox"/> Je ne faisais pas attention aux erreurs d'orthographe. <input checked="" type="checkbox"/> Le tableau du schéma narratif m'a aidé. <input checked="" type="checkbox"/> Je me suis aidée avec les images dessinées et celles que j'ai dessinées. <input checked="" type="checkbox"/> J'ai pu lire mon texte aux autres élèves. <input checked="" type="checkbox"/> Cette activité m'a donné des idées pour une nouvelle histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'histoire de princesse ne me plaisait pas. <input type="checkbox"/> Je n'avais pas d'idées. <input type="checkbox"/> Je ne comprenais pas ce qu'il fallait faire. <input type="checkbox"/> Je ne voulais pas copier mon histoire. <input type="checkbox"/> Je n'arrivais pas à écrire les mots. <input checked="" type="checkbox"/> Je ne comprenais pas pourquoi il y avait des problèmes dans mon histoire. <input checked="" type="checkbox"/> Le professeur m'a aidé. <input type="checkbox"/> Je faisais beaucoup d'erreurs d'orthographe. <input type="checkbox"/> Je n'arrivais pas à utiliser le tableau et il ne me servait pas. <input type="checkbox"/> Les images me gênaient pour écrire ce que je voulais. <input type="checkbox"/> Je ne voulais pas dessiner d'autres images, je ne trouve pas ça utile, je perds mon temps. <input type="checkbox"/> J'ai dû lire mon texte devant tout le monde. <input type="checkbox"/> Je n'ai toujours pas d'idées sur l'histoire que je vais écrire.

Remarques : J'ai aimé les images dessinées et celles que j'ai dessinées. L'écriture des histoires m'a aidé à écrire.



Frédéric



alp a

45°

La plume est inclinée à 45°

â é à a a a a a a a

l l l b b b b b b b b b

l l l c c c c c c c c c

l l l d d d d d d d d d

l l l e e e e e e e e e

l l l f f f f f f f f f

l l l g g g

l l l h h h

CAMILLE

ALICIA

la gothique textura

alp a a a a a a a

65°

La plume est inclinée à 65°

â é à a a a a a a

l l l b b b b b b b b b

l l l c c c c c c c c c

l l l d d d d d d d d d

l l l e e e e e e e e e

l l l f f f f f f f f f

l l l g g g g g g g g g

l l l h h h h h h h h h

l l l k k k k k k k k k

Edlone la gothique textura



La plume est inclinée à 45°

Handwriting practice for the gothic script 'textura' style, showing various letters and their variations on a four-line grid. The letters are arranged in rows, with some letters having numbered arrows indicating stroke order and direction.

Row 1: 'a' variations (a, a, a, a, a, a, a, a, a)

Row 2: 'b' variations (b, b, b, b, b, b, b, b)

Row 3: 'c' variations (c, c, c, c, c, c, c, c)

Row 4: 'd' variations (d, d, d, d, d, d, d, d)

Row 5: 'e' variations (e, e, e, e, e, e, e, e)

Row 6: 'f' variations (f, f, f, f, f, f, f, f)

Row 7: 'g' variations (g, g, g, g, g, g, g, g)

Row 8: 'h' variations (h, h, h, h, h, h, h, h)