



HAL
open science

Les ateliers d'écriture : ou comment développer une posture d'écrivain en CE1 dès l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Isabelle Voisine

► To cite this version:

Isabelle Voisine. Les ateliers d'écriture : ou comment développer une posture d'écrivain en CE1 dès l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Education. 2017. dumas-01617777

HAL Id: dumas-01617777

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01617777>

Submitted on 14 Feb 2018

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.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION
DE L'ACADEMIE DE PARIS

LES ATELIERS D'ECRITURE
ou comment développer une posture d'écrivain en CE1
dès l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Isabelle Voisine

MEMOIRE DE MASTER MEEF
Mention Premier degré

Sous la direction de Nathalie Betton

2016-2017

Mots-clés : atelier d'écriture - lecture - textes d'auteur - cahier d'écrivain

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais remercier ma tutrice ESPE, Nathalie Betton, ainsi que ma tutrice PEMF, Claudine Raybaud, pour leurs tutorats motivants et bienveillants.

Leur vision, leur écoute et leurs conseils m'ont permis de faire progresser mes méthodes d'enseignement tout au long de l'année.

Je remercie particulièrement, Nathalie Betton, directrice de mémoire, pour ses conseils et sa confiance dans le cadre de l'élaboration de mon mémoire de recherche.

Je tiens à remercier également mon professeur de français, Éric Hoppenot, dont les cours ont été une source importante d'inspiration autant pour mon mémoire que pour la préparation de ma classe.

Et je souhaiterais enfin remercier très chaleureusement mon époux et mes enfants, pour leur patience, leur amour, leur soutien sans faille durant ces deux années de reprise d'études.

TABLE DES MATIERES

Introduction	5
1. Écrire à la manière d'un écrivain : tout un art ou un art qui s'apprend ?	
1.1. L'écriture sensible : définitions, représentations.....	6
1.1.1. Analyser et comprendre les représentations de l'écrivain.....	6
1.1.2. L'écriture : un mot qui accepte plusieurs définitions.....	7
1.1.3. L'écriture, un acte libérateur.....	8
1.1. Les ressources de l'élève et ses représentations en matière d'écriture.....	8
1.1.1. Le stade opératoire : un tremplin pour l'écriture.....	8
1.1.2. Les représentations de l'élève en matière d'écriture : freins à combattre ou matières à transformer ?	9
1.3. Les ressources de l'enseignant pour motiver l'écriture sensible.....	10
1.3.1. Les ateliers d'écriture : une forme libératrice et stimulante.....	10
1.3.2. Une gestion et une organisation de la classe particulières.....	12
1.3.3. Les textes d'auteur comme modèles d'écriture.....	13
1.3.4. Le cahier d'écrivain : un support personnel.....	14
1.3.5. Du tableau noir à la page blanche.....	15
1.3.6. La réécriture des textes.....	16
1.4. L'atelier d'écriture : pour une écriture accessible à tous.....	17
2. Description de la démarche pédagogique et didactique	
2.1. Une référence aux textes officiels.....	18
2.2. L'acquisition d'une posture d'écrivain : une progression annuelle.....	20
2.3. Des séances en trois temps.....	21
2.3.1. Les objectifs visés.....	21
2.3.2. Les ateliers : trois séances, trois temps clés.....	22
3. Description des ateliers et analyse des écrits	
3.1. Atelier d'écriture n°1 : l'autobiographie.....	22

3.1.1. Selon le texte : « J'aime, je n'aime pas » de Roland Barthes.....	22
3.1.1.1. Séance N°1 : l'écriture.....	23
3.1.1.2. Séance N°2 : la réécriture ou l'enrichissement.....	24
3.1.1.3. Séance N°3 : la correction orthographique.....	26
3.1.2. Analyse des productions des élèves.....	26
3.1.3. Selon le texte : « Je me souviens » de George Pérec.....	28
3.1.3.1. Séance N°1 : l'écriture.....	28
3.1.3.2. Séance N°2 : la réécriture ou l'enrichissement.....	31
3.1.3.3. Séance N°3 : la correction orthographique.....	32
3.1.4. Analyse des productions des élèves.....	33
3.2. Atelier d'écriture n°2 : les vœux.....	33
3.2.1. Selon les vœux de Jacques Brel prononcés le 1 ^{er} janvier sur Europe 1.....	34
3.2.1.1. Séance N°1 : l'écriture.....	34
3.2.1.2. Séance N°2 : la réécriture ou l'enrichissement.....	36
3.2.1.3. Séance N°3 : la correction orthographique.....	38
3.2.2. Analyse des productions des élèves.....	38
3.3. Le prolongement.....	39
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	43
ANNEXES	45

INTRODUCTION

Je découvre le concept des ateliers d'écriture à l'école en 2016 lors d'une discussion passionnante avec un adhérent de l'ICEM, Institut Coopératif de l'École Moderne. Sujet attractif, je me documente et je prends conscience des libertés didactiques et pédagogiques que ce concept offre.

Affectée en CE1 dans une école du 17^e arrondissement à la rentrée 2017, je décide donc de mettre en pratique mes nouvelles connaissances et de tester, avec mes élèves, cette façon si ludique, créative, rassurante d'aborder la littérature et de se lancer dans l'écrit. Les nouveaux programmes m'ont, bien évidemment, confortés dans mes choix puisqu'ils prônent la langue française au cœur des apprentissages.

Toujours selon les textes officiels, la maîtrise de la langue facilite la relation à l'autre, structure la relation au monde, participe à la construction de l'individu. Elle permet l'entrée dans tous les enseignements. Face à cette enjeu si grand, je décide d'ajouter à mes ateliers d'écriture une problématique engageante : comment faire en sorte que des élèves tout droit sortis de CP, tous jeunes lecteurs et scripteurs, adoptent, progressivement au cours de l'année, une posture d'écrivain ? Je me fixe donc un challenge précis et cela m'a aidée dans mes choix de supports pédagogiques et didactiques

Avant de bâtir les ateliers, je me suis interrogé sur la définition de l'écrivain. Comment définir la « posture d'écrivain » ? Quelles sont nos représentations ? Quelles sont les représentations d'un élève de 7 ans en matière d'écriture ? Quelles ressources puis-je mobiliser pour réussir ce pari avec mes élèves ? Autant de questions auxquelles je tente de répondre dans la première partie de ce mémoire.

Ensuite, j'ai conçu ces ateliers en fixant des objectifs précis et une progression sur l'année. Comment séquencer l'atelier ? Quels rythmes choisir ? Quels rituels dois-je mettre en place ? Quels partis pris ? C'est à ces questions que je réponds en deuxième partie.

Et enfin, je décris dans la troisième partie la façon dont les ateliers se sont déroulés. Quelle a été l'approche des textes d'auteur ? Quels ont été les échanges ? Quel a été le processus d'écriture des élèves ? Sont-ils parvenus à développer cette posture d'écrivain ? Pour y répondre, j'analyse tout autant les échanges à partir des textes que les productions d'écrits.

1. Écrire comme un écrivain : tout un art ou un art qui s'apprend ?

1.1. L'écriture sensible : définitions, représentations.

1.1.1. Analyser et comprendre les représentations de l'écrivain.

Selon Jean-Philippe Arrou-Vignod, auteur et directeur de collection jeunesse, animateur d'ateliers d'écriture sur le thème *Écrire pour la jeunesse*, les Français penseraient à tort que « l'auteur est miraculeusement traversé par l'inspiration, sans technique ni travail »¹. Pour cet agrégé de lettres, passionné par l'idée de la transmission, cette vision est un mythe, une image romantique de l'écrivain. « L'écriture, telle qu'on l'enseigne, suit la même logique que la mécanique : on démonte, on ajoute des pièces nouvelles », affirme-t-il. Le texte de l'élève est alors repris, réécrit, amélioré de mille façons différentes. Bien évidemment, l'auteur spécifie que le travail de l'écrivain ne peut se résumer qu'à la simple maîtrise d'une technique. Mais il lutte, cependant, contre le cliché de l'écrivain traversé par un souffle divin.

Roland Barthes déplorait déjà, lors d'une interview menée par Jean Marie Benoist et Bernard-Henry Levy en 1977, qu'un mythe règne dans le public et dans le monde professionnel selon lequel « écrivain n'est pas un métier. Il s'agirait d'une espèce de luxe ou de fonction narcissique ou sacerdotale »². Écrivain est un métier, cela s'apprend. Et c'est en partant de ce constat, que j'ai souhaité mettre en place des ateliers d'écriture dès le mois de septembre afin de familiariser les élèves de CE1 à l'acte d'écrire et aux textes d'auteur. Ces ateliers devaient permettre aux élèves, non pas de révéler leur génie d'écrivain, mais de détecter, de travailler, de cultiver leurs compétences en écriture, et cela dès l'acquisition de la lecture et bien évidemment du geste graphique. Au travers de cette démarche pédagogique, je souhaitais amener mes élèves à adopter une posture d'écrivain

¹ Benhamou, Rebecca, « Apprendre à écrire en France, mode d'emploi », 10 décembre 2012, en ligne : http://www.lexpress.fr/culture/livre/apprendre-a-ecrire-en-france-mode-d-emploi_1197127.html.

² Benoist, Jean-Marie et Lévy, Bernard-Henri, « Entretiens avec Roland Barthes », 1977, en ligne : <http://www.ina.fr/playlist-audio-video/1913635>

de manière graduelle au cours de l'année. Pour décrire cette posture, j'ai utilisé les écrits de Mireille Baudoin dans *Un atelier d'écriture en classe : place et rôle*³. Selon cette experte, acquérir une posture d'écrivain, c'est connaître l'angoisse et le plaisir d'écrire, être animé du désir de s'expliquer, de défendre son texte. C'est aussi admettre des erreurs, des lacunes, revendiquer une valeur à son travail. C'est découvrir que sous la technique de l'auteur, on peut retrouver l'homme et pas seulement le modèle. Acquérir la posture d'écrivain, c'est aussi parler du monde tel qu'on le vit, tel qu'on le subit, raconter la vie, parler de soi. C'est aussi apprendre à penser, construire une pensée abstraite. Autant d'aspects de la posture d'écrivain qu'il est important d'expliquer aux élèves.

1.1.2. L'écriture : un mot qui accepte plusieurs définitions.

A ce titre, nous distinguerons, dans ce mémoire de recherche, l'écriture « sensible » de l'écriture « physique ». Il est vrai qu'écrire est tout autant un acte physique que mental, une activité tout autant manuelle qu'intellectuelle. Elle implique les émotions, la pensée, les souvenirs, la personnalité, le vécu, l'expérience mais aussi la motricité. Dans la langue française, le mot « écriture » désigne à la fois le texte « ce qui est écrit », et la graphie du texte « la manière de former des lettres ». A l'école primaire, cette deuxième assertion est couramment retenue lorsque nous parlons d'écriture. Je la nommerai « graphie » ou « geste graphique » dans ce mémoire de recherche. Le mot « écriture » désignera exclusivement l'art d'écrire, de rédiger, de créer, d'exprimer avec des mots une pensée, de libérer ainsi ses idées, ses émotions.

Dans l'ouvrage *Ateliers d'écriture*⁴, Jean Ricardou offre une définition de l'écriture « physique » qu'il nomme « l'inscription ». Ce mot résume « ce geste qui consiste à tracer une suite de caractères, d'une manière ou bien d'une autre, sur toute espèce de support ». Selon l'auteur, l'agent de cette opération n'est pas l'écrivain mais « l'inscripteur ». ; et « ce que l'on apprend dans les écoles aux enfants de 6 ans, c'est donc, non point l'écriture dans son ensemble, mais bien un seul de ses aspects : l'inscription ». L'écriture dite « sensible » telle que nous la concevons dans ce mémoire se définit selon l'auteur

³ Baudoin, Mireille, « Un atelier d'écriture en classe : place et rôle », Skholê, hors-série 1, 2004, p 168-169.

⁴ Ricardou, Jean, « Ateliers d'écriture », Actes du colloque tenu au Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle., L'Atelier du Texte, 1983, p 12.

comme « un moyen de production d'une pensée à venir ». « L'écriture est l'acte de celle et de celui qui raturant son écrit, parvient lentement à penser ce qu'il ne pensait pas encore ». C'est bien cette conception de l'écriture que j'ai souhaité transmettre à mes élèves ; et il leur a fallu accepter de rentrer dans l'écrit pour découvrir tout leur potentiel d'écriture.

Roland Barthes fait quant à lui la différence entre l'écriture et l'écriture. « L'écriture serait la conception utilitaire de la langue écrite ; l'écriture se confie au caractère infini et reculé du langage. L'écriture est rythme et souplesse ». « Il faut écrire avec du swing », dit-il, « et ce n'est pas facile! »⁵. Mes ambitions pour mes élèves en matière d'écrits littéraires ont bien évidemment été modestes, dans un premier temps, mais n'ont cessé de grandir au fil des ateliers.

1.1.3. L'écriture, un acte libérateur.

Roland Barthes déclarait dans ses entretiens, datés de 1970 que « l'écriture n'est pas le langage réifié d'un groupe social, c'est une activité signifiante extrêmement libératrice qui va beaucoup plus loin que le style »⁶. Mais pour que l'acte d'écrire devienne un acte libérateur, il convient de réunir et mobiliser toutes les ressources indispensables à cette libération. Les séquences d'écriture que j'ai conçues s'inscrivent dans une progression annuelle et prévoient un mode d'organisation de la classe, des supports pédagogiques, une didactique propice à l'éclosion de cette « attendue » posture d'écrivain au cours de l'année de CE1. Il convient donc de mettre à profit et de réunir un certain nombre de ressources. Elles peuvent être inhérentes à l'élève ou créées par l'enseignant.

1.2. Les ressources de l'élève et ses représentations en matière d'écriture.

1.2.1. Le stade opératoire : un tremplin pour l'écriture.

⁵ Michel Perraudeau, « Les ateliers d'écriture à l'école primaire », Albin Michel, 1994, p 10.

⁶ Michel Perraudeau, « Les ateliers d'écriture à l'école primaire », Albin Michel, 1994, p 6.

En début de CE1, les élèves viennent de remporter la bataille de la lecture et de l'écriture cursive, pour une très large majorité. La lecture et le geste graphique bien qu'encore hésitants, ils ont de plus en plus de vécus, de choses à raconter. Selon Jean Piaget, dans *La psychologie de l'enfant*, l'enfant à partir de 7 ans passe au stade des opérations concrètes et commence à avoir son avis sur le monde qui l'entoure.

Il intériorise ses pensées et cette intériorisation rend possible la réversibilité, à savoir qu'il est capable de revenir sur le passé par la pensée. Il prend conscience que son avis n'est pas identique à celui de son entourage. Il a des pensées conceptuelles, détachées du réel. Il est perméable au raisonnement, s'inscrit dans une temporalité, raisonne de manière concrète en empruntant à sa propre expérience⁷.

L'élève de CE1 aurait donc les facultés intellectuelles pour s'atteler à des projets d'écriture plus ambitieux ou exigeants qu'en CP et s'inscrire dans une démarche d'écrivain. Il s'ouvre au monde en intégrant ses diverses opinions, fait preuve d'empathie pour autrui. Le rôle de l'enseignant serait alors de saisir toutes ces nouvelles opportunités offertes au stade opératoire. Susciter l'envie d'écrire, dédramatiser l'acte d'écrire, donner du sens à la production et inscrire l'élève dans un projet tant individuel que collectif semble être une démarche payante. Il convient avant toute chose de comprendre la façon dont l'élève se représente l'acte d'écrire.

1.2.2. Les représentations de l'élève en matière d'écriture : freins à combattre ou matières à transformer ?

Afin de recueillir les représentations de mes élèves en matière d'écriture sensible, j'ai mis en place en période 2 un échange informel. Je leur ai posé une question ouverte : « Selon vous, pour écrire comme un écrivain, de quoi un élève a-t-il besoin ? ». Cette question adressée à chaque demi-groupe m'a permis de comprendre ce que représente

⁷ Piaget, Jean, « Psychologie de l'enfant », Presses universitaires de France, Collection Que sais-je, 1998.

l'acte d'écrire pour des élèves de CE1, ce qu'ils mettent en avant. Je veillais à ce que chacun s'exprime. Voici en synthèse les quelques verbatims significatifs : « ne pas faire de fautes d'orthographe – faire des phrases correctes – bien écrire - avoir des choses à dire (« et, moi, parfois, je n'ai rien à dire ») – savoir raconter des histoires – il faut penser à des choses et les écrire ». Ces quelques réponses nous font pointer du doigt à quel point l'écriture peut éveiller chez l'enfant des craintes, voire même parfois des angoisses. Et l'on se rend compte qu'une des craintes prégnantes est celle de n'avoir rien à dire. Il est intéressant et profitable de leur avouer que tout écrivain chevronné est habité par cette peur du vide, de la page blanche.

Dans la conception des séquences, il convient de tenir compte de ces représentations pour éviter qu'elles ne se transforment en freins. Il semble primordial de prouver aux élèves que c'est avec la pratique que l'on développe des compétences en écriture. Certains encore peu à l'aise avec « la mise en mots » auront peur de se lancer dans un écrit court et encore moins dans un projet d'écriture plus long qui leur demandera une plus grande implication. Les exigences de l'enseignant ne peuvent donc qu'être graduelles et différentes d'un enfant à l'autre. Et tout comme « Paris ne s'est pas fait en un jour » selon l'adage populaire, la compétence d'écrivain se construit sur le long terme. L'élève de CE1 est un jeune scripteur, un tout jeune lecteur. Entré dans la peau d'un écrivain demande alors du temps. Ce chemin progressif permettra à l'élève au fil des classes d'acquérir la confiance et les compétences nécessaires à l'écriture sensible. Et c'est pour cette raison qu'il me semble important d'entraîner l'élève à l'écriture sensible dès le CE1, dès l'apprentissage du geste graphique et de la lecture. Les ressources choisies par l'enseignant me semblent, dans ce sens, déterminantes.

1.3. Les ressources de l'enseignant pour motiver l'écriture sensible.

1.3.1. Les ateliers d'écriture : une forme libératrice et stimulante.

Tout d'abord, je suis partie du postulat pédagogique qu'il fallait consacrer un temps spécifique à l'écriture sensible, en rupture avec les autres activités et situation d'apprentissage de la classe. C'est ainsi que j'ai mis en place dès la rentrée des ateliers

d'écriture qui me paraissaient être la forme la plus libératrice et la plus stimulante pour l'élève.

L'atelier d'écriture est apparu en France dans les années 70 et a pour but de favoriser l'entrée dans l'écriture. Selon Mireille Baudoin,

Quelles qu'en soient les approches et les formes (cela peut s'échelonner du formalisme oulipien à la centration sur l'expression du sujet à la manière d'Elisabeth Bing), quels qu'en soient les dispositifs et les publics concernés, ils s'articulent autour de concepts et de modalités disparates mais dont l'intérêt reste indéniable.

Il semble difficile d'en donner une définition univoque. Cependant nous pouvons évoquer une approche selon trois moteurs : « l'écriture à contraintes comme inducteur d'écrit ; les partenaires en présence, soit le groupe et l'animateur ; le lien essentiel lecture-écriture, en interaction constante »⁸. L'atelier d'écriture suivrait également trois temps clés : un inducteur d'écriture proposé par l'animateur en général ; un laps de temps pré-défini consacré à l'écriture seul ou en groupe ; un temps de lecture pour écouter tout ou partie des productions.

Selon Nicole Voltz, animatrice d'ateliers d'écriture au CDHA, les ateliers d'écriture incluent soi et les autres. Selon cette experte, les ateliers représentent des lieux où l'on écrit parfois seul, parfois en groupe. « De toutes façons, toujours on y lit ce qu'on a produit ; le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer », affirme-t-elle.

Pour sa part, Jean Ricardou, dans l'ouvrage *Ateliers d'écriture*, le mot atelier renvoie à « un lieu en lequel les artisans, les ouvriers travaillent en commun »⁹. Cet atelier constitue alors un endroit qui permet un labeur ensemble, un espace fonctionnel. Et cette conception même de l'atelier peut être rassurante pour les « petits écrivains » en manque de confiance, d'assurance. Mais la possibilité d'œuvrer à plusieurs sur un même projet n'exclut en rien

⁸ Baudoin, Mireille, « Un atelier d'écriture en classe: place et rôle », Skholê, hors-série 1, 2004, p 166.

⁹ Ricardou, Jean, « Ateliers d'écriture », Actes du colloque tenu au Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle., L'Atelier du Texte, 1983, p 7.

des moments de recherche individuelle, des espaces de créations plus personnels. Les ateliers d'écriture doivent donc reposer sur un projet commun, une œuvre unique, tout en permettant des espaces d'expression et de travail individuels. Et c'est en cela que les ateliers d'écriture trouvent leur intérêt.

1.3.2. Une gestion et une organisation de la classe particulières.

Les ateliers d'écriture ont donc eu lieu en demi-groupe chaque lundi ou jeudi après la récréation de 10h ou de 15h (déclouonnement avec une classe de double niveau CP/CE1). J'ai constitué deux groupes de niveau. Les critères retenus ont été : le niveau d'aisance verbale, d'inhibition dans la parole, la qualité de la graphie, le niveau de vocabulaire,

le niveau de lecture et de compréhension de texte. J'ai ainsi constitué deux groupes, plus ou moins homogènes, dont les élèves qui les composaient, étaient capables de travailler et de progresser ensemble au même rythme. Il m'a semblé plus pertinent de ne pas « mêler » les « plus timorés » aux « plus hardis ». Mon objectif était qu'ils avancent ensemble, sereinement et sans pression.

Les ateliers ont donc eu lieu par groupe restreint de onze élèves et suivaient une organisation moins contrainte que celle appliquée au quotidien dans la classe. Les élèves pouvaient changer de place, et s'asseoir où ils le souhaitaient ; ils pouvaient aller au tableau pour chercher avec l'aide d'un camarade ou de la maîtresse l'orthographe d'un mot. Il s'agit d'un temps bien marqué dans le déroulement de la semaine. Il y a, malgré cela, des règles non négociables au sein des ateliers : il ne peut y avoir plus de quatre élèves au tableau en même temps ; les élèves doivent s'engager dans l'écriture à chaque séance et ne pas rester uniquement dans la réflexion. L'élève doit aussi comprendre que l'écriture peut être une « machine à penser » et que pour commencer à écrire, l'écrivain n'a pas besoin d'avoir, au préalable, un quelque chose à dire de précis ou d'authentique. C'est en transformant ce que l'on écrit, qu'on écrit. Selon Louis Aragon, « On pense à partir de ce qu'on écrit, et pas le contraire »¹⁰.

Les élèves peuvent également échanger entre eux, mais ils ne doivent pas prendre les idées stricto sensu des autres. Ils doivent, par exemples, créer par imitation (en prenant pour

¹⁰ Aragon, Louis, « Je n'ai jamais appris à écrire ou les Incipit ». Champs, Flammarion, 1999.

modèle un écrivain), ou encore par association d'idées (en échangeant avec un camarade). Les ateliers mis en place s'inspirent donc de la méthode Freinet dans la mesure où l'organisation de la classe est repensée de manière plus libre et que la coopération entre élève est motivée. La recherche, l'émission d'hypothèse en matière orthographique sont ainsi vivement encouragées. L'orthographe des mots ne doit jamais être un obstacle à l'écriture.

1.3.3. Les textes d'auteur comme modèles d'écriture.

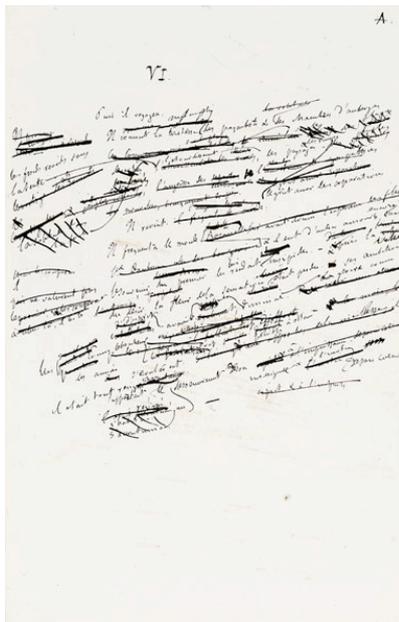
C'est dans le choix des inducteurs que la rupture avec la méthode Freinet se concrétise. Cette méthode privilégie les textes libres. J'ai choisi, pour ma part, d'imposer à mes élèves des inducteurs à partir de textes de philosophes, de poètes, d'essayistes, de romanciers. Les ateliers commencent par une lecture magistrale. « C'est l'adulte qui lit et c'est sa voix qui permet d'entrer dans le texte », explique Nicole Connes, rééducatrice à Albi. « Lire met en jeu la langue mais aussi l'imaginaire et le désir. Ce moment de lecture est un moment de rupture, de passage dans un autre temps, un autre lieu : l'entrée dans le monde des mots »¹¹. C'est ensuite à l'élève de réaliser une lecture silencieuse du texte pour comprendre sa structure, repérer des mots de vocabulaire qu'il pourra réemployer. Peu à peu, les éléments du texte se retrouvent entremêlés aux évocations personnelles des élèves. Ils partagent également leurs avis, échangent leurs ressentis. Ils mènent alors une première réflexion sur leur futur projet d'écriture. Tout au long de l'atelier, les élèves alternent échanges oraux et écriture. J'ai hésité au moment de la conception des ateliers à suivre la méthode Freinet en n'imposant aucun inducteur. Est-ce du fait de ma jeune expérience dans le professorat ou de mon conviction intime qu'un élève a besoin de contraintes pour créer que j'ai souhaité imposer des contraintes d'écriture ? Est-ce une façon de réduire ma marge d'erreur et d'éviter la panne d'inspiration ? Il est vrai que certains courants surréalistes prouvent que de la contrainte naissent les plus belles créations littéraires. Citons par exemple le mouvement l'Oulipo. Le 24 novembre 1960, Raymond Queneau et François Le Lionnais fondaient l'Oulipo. Le principe est d'établir des contraintes formelles, puis de les traduire sous forme de textes. L'idée soutenue par ce mouvement est

¹¹ Connes, Nicole, « Une pratique atelier de lecture-écriture », Institut coopératif de l'école Freynet, en ligne : <https://www.icem-freinet.fr/archives/frenchcancan/fc-9/fc9-2.pdf>

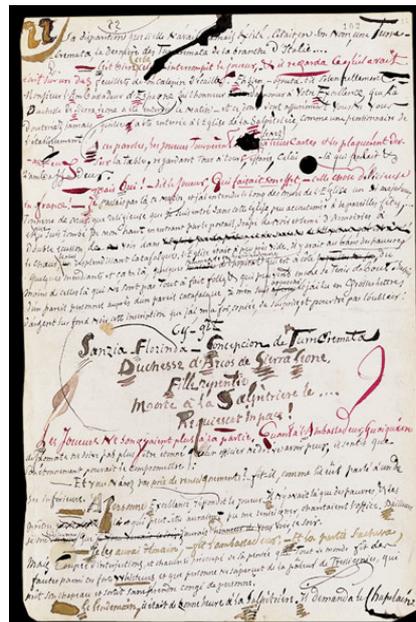
que la rigueur devient source de créativité. Selon le critique musical, Jean-Marc Proust, dans un article paru dans Slate le 24 novembre 2010, « Avec l’Oulipo, les mots sont un jeu depuis 50 ans ; la langue est mise sous corsaire pour faire jaillir l’imaginaire »¹². Belle allégorie si l’on cite la technique de l’anaérobie consistant à asphyxier un texte, c’est-à-dire en le privant d’ « r ».

1.3.4. Le cahier d’écrivain : un support personnel.

Au sein des ateliers d’écriture, le cahier d’écrivain apparaît comme le catalyseur des pensées de l’élève, le témoin de ses tentatives réussies ou non d’écriture, de ses ratures de ses ajustements et enrichissements. Il se rapproche plus d’un cahier d’essais que d’un recueil de textes. Il m’a semblé, d’ailleurs, importante et incontournable de montrer à mes élèves la façon dont un écrivain utilise ses carnets. Je leur ai projeté au tableau une sélection de brouillons qui n’ont pas manqué de les faire réagir vivement et positivement. Ils ne sont pas les seuls à raturer (annexe 15).



Gustave Flaubert,
brouillon
de "L'éducation sentimentale"



Barbey d'Aureville,
brouillon
des « Diaboliques ».

¹² Proust, Jean-Marc, « Avec l’Oulipo, les mots sont un jeu depuis 50 ans », 24 novembre 2010, en ligne : <http://www.slate.fr/story/30693/oulipo>

Le cahier d'écrivain ne ressemble à aucun autre cahier de la classe. Il a une couverture cartonnée contrairement aux autres qui ont une couverture en plastique transparente. C'est le seul cahier qui ne soit pas corrigé et noté par la maîtresse ; cela fait partie du contrat moral de début d'année. J'ai présenté lors de la première séance ce cahier d'écrivain et son rôle. Il est utilisé à chaque atelier d'écriture. Il peut être amené à la maison le vendredi. Les parents ont été avertis en début d'année que ce cahier ne serait pas corrigé par l'enseignant dans l'objectif de lever tous les freins à l'écriture. Il s'agit dans un premier temps de libérer l'écriture.



Cahier d'écrivain

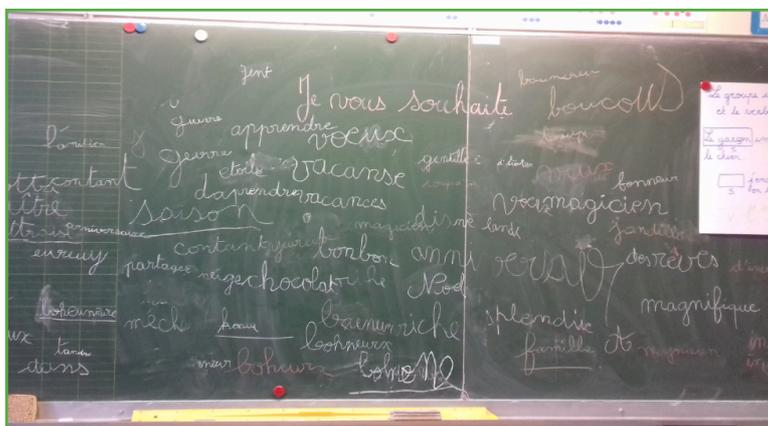
1.3.5. Du tableau noir à la page blanche.

Outil collectif majeur de la classe, le tableau peut être défini comme l'espace de transmission ou de construction des savoirs en classe. Cela ne signifie nullement qu'il n'y a qu'à cet endroit que le savoir existe et peut être appris, ce serait sans compter sur les livres, les manuels, les fichiers de travail. Cependant force est de constater que lorsqu'il y a une transmission ou une construction des savoirs, c'est à proximité du tableau ou sur le tableau que cela se fait. L'enseignant est alors souvent le scripteur, celui chargé d'aider les élèves à avancer dans leur cheminement. Il prend la craie pour transcrire leurs paroles, leurs choix, leurs avis, leurs solutions.

Là encore, pour garantir une rupture avec les usages quotidiens et emporter l'élève vers une nouvelle façon de vivre sa classe, il a la possibilité d'investir le tableau et d'y

rechercher l'orthographe de mots complexes avec l'aide d'un camarade ou de son enseignante. Selon Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, le tableau doit être traité comme « le lieu où l'on recherche des idées »¹³, comme le moyen de placer ses premières formes d'écriture. Il permet de prouver aux élèves qu'écrire, c'est raturer, hésiter, ajouter.

Offrir le tableau comme lieu de recherche est une manière de rompre avec la fameuse page blanche que Jules Renard appelait « sa lutte quotidienne »¹⁴. Passer du tableau noir à la feuille blanche semble être stimulant pour l'élève. J'ai donc considéré ces deux supports comme inter-dépendants et indispensables à l'élève dans son processus d'écriture. Il est à noter que pour l'élève, il y a un aspect ludique dans le fait d'écrire au tableau, sans nul autre but que, finalement, chercher l'inspiration.



Recherche de mots de vocabulaire au tableau (annexe 4)

1.3.6. La réécriture des textes.

Qu'est-ce qu'une démarche d'écrivain sans le travail de réécriture ? Quelle qualité aurait la production d'écrivain sans l'amélioration continue d'un texte ? Sans ajout ou suppression, sans remplacement ou déplacement ? Car il s'agit bien là des quatre interventions possibles sur un texte. Dans un article intitulé « la réécriture au confluent des approches

¹³ Bucheton, Dominique, Chabanne, Jean-Charles, « Écrire en ZEP », Delagrave, p. 181.

¹⁴ Renard, Jules., « Bucoliques. La lutte quotidienne ». Chap II, p 1-8.

linguistiques, psychologique et didactique»¹⁵, Jacques David explique que la reconnaissance de ces quatre opérations de réécriture, classiquement repérés dans les manuscrits d'auteur, peuvent être la base des séquences où les élèves évaluent les différents procédés, selon les démarches tour à tour individuelles et collectives.

Être d'écrivain, c'est donc écrire, réécrire et réécrire un texte jusqu'à validation par soi, par ses pairs, par des critiques bienveillants. Selon Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, la réécriture est à la fois conçu comme un travail de « reformulation globale des textes » et un un travail d'« épaissement » des textes. La variable didactique me semble, là, déterminante. Pour réécrire un texte, avec la volonté de le reformuler ou de l'enrichir, il faut nécessairement raviver la flamme (ou la plume) de l'écrivain. À cette phase d'ateliers, j'ai donc décidé de soumettre à mes élèves le texte d'auteur sous une nouvelle forme que celle proposée en phase d'écriture (séance n°1). L'objectif principal est de donner envie à l'élève de réécrire en stimulant son imagination, en lui procurant de nouvelles sources d'inspiration.

Toujours selon Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, écrire, ce n'est pas reprendre un premier jet pour l'améliorer, mais c'est écrire successivement plusieurs textes, qui ne sont pas systématiquement corrigés. L'absence de correction ne signifie pas absence d'évaluation : il appartient à l'enseignant de lire ces textes successifs pour guider l'élève dans ses réécritures. Ces textes successifs, que les auteurs nomment textes intermédiaires, permettent aux élèves de passer d'un texte premier à un texte second, et de prendre conscience du volume de travail accompli et surtout de mesurer leurs progrès. À l'enseignant, ils servent d'outil d'évaluation formative.

1.4. L'atelier d'écriture : pour une écriture accessible à tous.

« Etre écrivain relève de l'inné. Cela ne s'apprend pas », une pensée donc contre laquelle l'enseignant doit pouvoir combattre. Il est encourageant de constater que les projets littéraires se développent dans les écoles notamment celles situées en zone prioritaire d'éducation. À ce titre, nous pouvons citer l'opération « À l'école des écrivains.

¹⁵ David, Jacques et Séguy, André, « Écrire, réécrire », Repères, recherches en didactique du français langue maternelle », n°10, 1994. p 5.

Des mots partagés »¹⁶ permettant aux élèves de travailler l'écriture créative à partir de la lecture de livre. Le défi que j'ai souhaité relever au cours de cette première année d'enseignement a été d'amener une classe hétérogène de CE1 vers l'écriture sensible, de placer dès le début de l'année les élèves dans une posture d'écrivain pour que l'écriture ne reste pas dans leur esprit réservé « aux plus forts », « aux plus grands », « à ceux qui savent manier les mots ». L'écriture sensible peut être à la portée de tous.

2. Description de la démarche pédagogique & didactique.

2.1. Une référence aux textes officiels.

Le travail d'écriture, loin de concerner uniquement les classes de cycle moyen, se retrouve dans les compétences à développer à chaque niveau de l'école primaire.

Selon les programmes de cycle 2 de l'Education Nationale, extrait du BO de 2015 :

Les élèves doivent être confrontés à des tâches de production d'écrits : production d'une phrase en réponse à une question, production d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Ils commencent à identifier les particularités de différents genres de textes à partir de plusieurs textes appartenant à un même genre. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers. Avec l'aide du professeur, ils établissent les caractéristiques du texte à produire et ses enjeux. Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur production : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à

¹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « À l'école des écrivains. Des mots partagés », novembre 2012, en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid53585/a-l-ecole-des-ecrivains.-des-mots-partages.html>

partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des stéréotypes à respecter ou à détourner. Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur.

Ces extraits soulignent le caractère indispensable de l'écriture et la nécessité de mettre en place des activités vivantes, diverses, ludiques qui excluent autant la répétition que la facilité. Les ateliers d'écriture mis en place se concentrent particulièrement sur la capacité des élèves à s'inspirer de textes de genres divers : récit autobiographique, roman réaliste, roman de fiction, essai, recueil. Ils écrivent par imitation, échangent des avis, des ressentis pour nourrir leur propre production. Ils sont sensibilisés au fait que leurs écrits seront diffusés sous différentes formes : un affichage dans les couloirs de l'école, un recueil papier de textes, l'enregistrement audio de phrases à dimension poétique. Les élèves doivent ainsi réinvestir leurs connaissances en Étude de la langue pour offrir à leurs lecteurs des textes corrects sans erreurs.

Grâce aux ateliers d'écriture, il semble possible de faire appel à des auteurs qui rarement franchissent les portes de l'école primaire. À ce titre, François Ruy Vidal, éditeur, concepteur et écrivain de littérature d'enfance et de jeunesse, soutient qu'« il n'y a pas d'art pour l'enfant, il y a de l'art. Il n'y a pas de graphisme pour enfants, il y a le graphisme. Il n'y a pas de couleurs pour enfants, il y a les couleurs. Il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature »¹⁷. En partant de ces quatre principes, on peut dire qu'un livre pour enfants est un bon livre quand il est un bon livre pour tout le monde. Cet ancien instituteur estime d'ailleurs que l'on doit donner aux enfants des œuvres d'écrivains et pas « d'écrivains ». Cette conviction partagée m'a donc incitée à proposer des textes d'auteur normalement réservés « aux grands » comme ceux de Roland Barthes, de Georges Pérec, de Jacques Brel, de René Barjavel ou d'Antoine Furettièrre. Pour développer une posture d'écrivain, il me semblait important de demander aux élèves d'écrire à la manière d'écrivains appartenant à la littérature classique ou contemporaine et non pas à la littérature de jeunesse. La littérature de jeunesse est d'ailleurs abordée en lecture et compréhension de texte ; et les élèves ont l'occasion de porter une réflexion sur des textes des frères Grimm, de Claude Ponti ou de Christian Jolibois par exemple. Il est à noter que les extraits de textes choisis en ateliers d'écriture sont accessibles aux élèves de

¹⁷ Ruy-Vidal, François, La Maison des Écrivains et de la littérature, en ligne : <http://www.m-e-l.fr/ec,229>.

CE1.

2.2. Acquérir une posture d'écrivain : une progression annuelle.

Les premiers textes étudiés en atelier appartiennent au genre autobiographique. Il s'agit d'un genre facile à appréhender pour les élèves car il emploie la première personne, le « je ». Il y a donc peu d'inférences. A la manière de Roland Barthes, les élèves ont donc eu à faire « l'inventaire », la liste de leurs préférences et de leurs répulsions. Il s'agit d'une forme d'écriture simple à imiter. Le discours est descriptif : « J'aime les glaces aux pistaches. Je n'aime pas les bonbons au vomit », « J'aime ma famille parce qu'elle aime jouer avec moi ». L'objectif est ici de donner une (modeste) dimension littéraire à cet exercice d'écriture, qui est avant tout une mise en route, une première entrée dans l'écriture sensible. D'ailleurs, comme le mentionne Michel Perraudeau, « l'intellectuel français, Roland Barthes, était passionné de littérature au sens le plus quotidien et immédiat du terme ». Les élèves ont donc fait honneur aux textes de l'auteur en écrivant de manière simple et avec beaucoup de spontanéité. Ensuite, sur le modèle du texte de George Pérec, « Je me souviens », ils ont ensuite eu à écrire leurs souvenirs. Le type de discours travaillé est alors narratif : « Je me souviens de ma pire journée de danse », « Je me souviens des aigles qui volaient au-dessus de leurs petits », « Je me souviens quand j'avais mon poisson rouge et qui s'appelait Mino », « Je me souviens de mon ancienne maison qui avait des escaliers ». Cette séance d'ateliers s'est déroulée à l'issue de l'apprentissage de notions relatives au temps, en étude de la langue : le passé, le présent et le futur. À l'issue de ces deux premières périodes, au mois de janvier, les élèves ont ensuite lu et échangé sur les vœux que Jacques Brel avait prononcé le 1^{er} janvier 1968 sur Europe 1. Ils ont ensuite écrit, à leur tour, leurs vœux au monde. Il était donc question d'utiliser la première personne, le « Je », mais il s'agissait là d'une prise de parole dans le but d'émettre un message à un public ciblé. L'élève a donc comme consigne de commencer sa phrase par « Je vous souhaite... », et de formuler des vœux qui s'adressent au plus grand nombre. L'élève découvre une écriture plus engagée, plus engageante. La difficulté pour un élève de CE1 était de parvenir à se détacher du « moi » tout en employant le « je ». Il lui fallait faire preuve d'empathie et de considérer véritablement le destinataire du message, en

l'occurrence le public de l'école. Nous pouvons considérer que cet exercice d'écriture abordait un volet de l'enseignement moral et civique : « la sensibilité : moi et les autres ». Cet atelier a eu la vertu de contraindre l'élève à prendre en considération son lecteur. Les élèves découvrent alors que l'acte d'écrire devient un acte de communication. Comme le souligne Michel Perraudau dans *Les ateliers d'écriture à l'école primaire*, « la finalité de l'écrit et la personne à qui on le destine déterminent le type d'écrit ». Toujours selon l'auteur, « l'importance du destinataire est peu souvent pris en compte dans les écoles, sauf dans les cas spécifiques et obligés (la correspondance) »¹⁸. Donc je me suis attelée à faire comprendre à mes élèves qu'il ne s'agissait pas de vœux « qui leur feraient plaisir, qui les réjouiraient personnellement ». Ils ont dû faire fi de leurs envies d'enfants et imaginer ce qui pourraient rendre heureux des individus.

2.3. Des séances en 3 temps.

2.3.1. Les objectifs visés.

Tout d'abord, il convient de fixer, au regard des programmes, des objectifs d'enseignement précis et progressifs. Ces objectifs suivent une progression et intègrent les capacités croissantes des élèves au fil des ateliers.

Objectifs visés des ateliers « **L'autobiographie** » : Les élèves doivent produire deux phrases au minimum tout en s'inspirant d'un texte d'auteur et en prolongeant une amorce de phrases donnée par l'enseignant; de résoudre des problèmes orthographiques grâce au raisonnement personnel, à l'entraide ou par le biais d'un étayage. Les élèves doivent également être capables de réinvestir et d'appliquer une règle de grammaire apprise en classe durant la période 1: « une phrase commence par une majuscule et finit par un point et a du sens ». Ils devront apprendre à améliorer l'écrit qu'ils auront produit.

Objectifs visés de l'atelier « **Les vœux** » : Les élèves doivent produire au moins trois phrases en s'inspirant d'un texte d'auteur et suivant une amorce de phrase proposé par l'enseignant ; de résoudre des problèmes orthographiques grâce au raisonnement personnel, à l'entraide ou par le biais d'un étayage. Les élèves doivent également être

¹⁸ Perraudau, Michel, « Les ateliers d'écriture à l'école primaire ». Albin Michel, 1994, p 13.

capable de réinvestir des notions apprises en période 2 et 3 : les éléments constitutifs d'une phrase correcte, savoir construire des phrases au passé. Les élèves devront être capables d'améliorer, d'enrichir l'écrit qu'ils auront produit.

2.3.2. Les ateliers : trois séances, trois temps clés.

Afin d'atteindre ses objectifs, j'ai conçu des ateliers comportant trois séances et chaque séance comporte trois phases. Les élèves profiteront à chaque séance des mêmes rituels d'organisation ; seuls les textes étudiés et les supports de cours dits « de relance » changent. Les trois phases mises en place font écho à celles énoncées par Mireille Baudoin dans son ouvrage *Un atelier d'écriture en classe*¹⁹ à savoir « un inducteur d'écriture ; un laps de temps pré-défini consacré à l'écriture seul ou en groupe ; un temps de lecture pour écouter tout ou partie des productions ».

J'ai conçu une démarche pédagogique qui s'en inspire et qui repose sur la découverte d'un texte d'auteur, sur un moment d'écriture puis de relecture pour la première séance. En deuxième séance, les élèves redécouvrent le texte d'auteur sous une autre forme ou au travers d'un écrivain ou d'un artiste qui en a fait une adaptation ; ils procèdent alors à une réécriture du texte et une relecture. En troisième séance, les élèves auront pour mission de sélectionner dans leurs écrits une phrase et la corriger dans leur cahier du jour. Ces écrits corrigés seront ensuite diffusés et publiés.

3. Description des ateliers et analyse des écrits.

3.1. Atelier d'écriture n°1 : l'autobiographie.

3.1.1. Selon le texte : « J'aime, je n'aime pas » de Roland Barthes.

¹⁹ Baudoin, Mireille, « Un atelier d'écriture en classe: place et rôle », Skholê, hors-série 1, 2004, p 166.

3.1.1.1. Séance N°1 : l'écriture.

Phase d'introduction (10 min) :

Je présente aux élèves le concept des ateliers d'écriture auxquels ils vont participer chaque lundi ou jeudi. Je leur explique que l'objectif est qu'ils parviennent à entrer dans la peau d'un écrivain en se familiarisant à différents types d'écriture. Je leur commente le déroulement des ateliers sur l'année ainsi que l'organisation de la classe durant ce moment en demi-groupe. Je recueille ensuite leurs représentations du métier d'écrivain : « Selon vous, qu'est-ce qu'un écrivain ? ». Selon les élèves, « un écrivain est celui qui écrit des livres »; « un écrivain écrit des textes que les gens lisent » ; « un écrivain écrit des poèmes, des histoires qui sont inventées », « un écrivain est celui qui sait bien écrire ». Je rassure les élèves sur le fait qu'écrire s'apprend, qu'il ne faut pas avoir de dons pour se lancer dans une écriture littéraire. Ce travail demande l'envie d'écrire, de la volonté. Pour ce premier atelier, je préserve mes élèves d'un objectif de publication ou de présentation à la classe d'une production. Je leur demande surtout de comprendre les enjeux des ateliers d'écriture et de s'investir dans la production d'écrits, d'entrer dans l'écriture. L'investissement, les exigences iront grandissantes mais graduellement. Je leur remets ensuite leur cahier en leur expliquant les modalités d'utilisation.

Phase de recherche, d'échanges et d'écriture (15 min) :

Je leur demande de personnaliser dès le premier atelier leur cahier en rédigeant trois phrases de présentation à partir de trois inducteurs :

« Je m'appelle... » « J'aime... » « Je n'aime pas... »

Durant cette phase d'écriture, les élèves ont la possibilité de venir au tableau pour rechercher l'orthographe de mots. Je leur demande de ne pas effacer leurs erreurs et de réécrire sous le mot leur proposition de corrections. L'objectif étant qu'ils acceptent d'affronter l'orthographe de mots complexes comme « choux tiède » (cf. image ci-dessous). Leurs ambitions d'écriture ne doivent pas être revues à la baisse en raison d'un blocage en orthographe. La recherche des uns profite également aux autres car ils peuvent tous émettre des hypothèses, utiliser un mot bien orthographié pour leur propre production. Durant ces phases de recherche au tableau, je suis assise à une table et j'aiguille, j'oriente les élèves. J'anime l'atelier ; je ne le « dirige » pas. J'essaie d'intervenir le moins possible pour faciliter l'entraide entre pairs.

Les élèves retournent ensuite à leur place (à tour de rôle) et écrivent leur phrase en

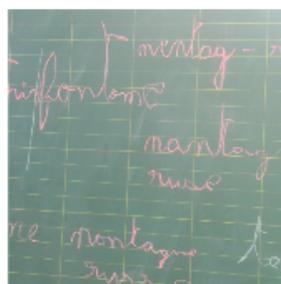
intégrant ou non le mot qu'ils ont écrit au tableau. J'estime que même s'ils changent d'idées entre temps, la recherche orthographique n'est pas une quête « vaine ». Je peux réactiver les fruits de leurs recherches à d'autres moments, dans d'autres activités.



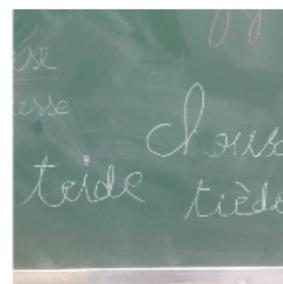
frère



étiquette



montagnes russes



choux tiède

Cette séance se clôture par un moment de relecture.

Synthèse et prolongement (10 min) :

Une fois cette étape terminée, je ramasse les cahiers. Je recueille leurs ressentis sur ce premier temps d'atelier. Le mot « autobiographie » n'a pas encore été prononcé. Je leur révélerai ce vocabulaire spécifique à la prochaine séance.

Pour finir, j'introduis l'objectif de la prochaine séance : « Vous venez d'écrire sur vous, sur ce que vous aimez, sur ce que vous n'aimez pas. Un écrivain a eu la même démarche que vous. Dans un de ses ouvrages, il fait « l'inventaire » de toutes les choses qui lui plaisent et qui ne lui plaisent pas. Nous lirons ce texte ensemble à la prochaine séance et cela vous permettra certainement d'écrire de nouvelles phrases ».

3.1.1.2. Séance N°2 : la réécriture ou l'enrichissement

Phase d'introduction (5 min) :

Pour commencer la séance, je demande aux élèves de rappeler ce qu'ils ont vu lors de la séance précédente. Les élèves m'ont répondu : « on a écrit dans notre cahier d'écrivain », « on a dit ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas », « on a écrit au tableau des mots qu'on ne sait pas écrire ». Je leur explique qu'ils vont devoir reprendre aujourd'hui leurs écrits pour les améliorer, les compléter. Mais avant cela, je vais leur lire le texte d'un écrivain qui a écrit, comme eux, sur ce qu'il aime et sur ce qu'il n'aime pas.

Phase d'écoute, de compréhension (10 min) :

Je procède à la lecture magistrale du texte de Roland Barthes extrait du livre éponyme : *Roland Barthes par Roland Barthes* (annexe 1). Il me semblait important que les élèves voient le livre de poche entre mes mains, qu'ils se rendent compte du format inhabituel de l'objet (versus les livres de jeunesse). Je leur demande ensuite d'expliquer ce qu'ils ont compris du texte. Les élèves m'ont répondu non sans humour parfois : « Il aime beaucoup de choses », « Mon papa a un ami qui s'appelle Roland, je crois qu'il est vieux », « il n'aime pas les " cœurs " d'enfants et les dessins animés ! », « il aime le fromage, moi je n'aime pas le fromage », « il n'aime pas les « tautologies », c'est quoi les tautologies ? », « il dit que ce n'est pas important de savoir ce qu'une personne aime ou n'aime pas ». Les élèves montrent qu'ils ont pu mémoriser certains éléments du texte, les restituer clairement et porter un début de réflexion. La conclusion de Roland Barthes a retenu l'intérêt de plusieurs élèves ce qui nous a permis d'échanger quelques instants sur les pensées de l'auteur. Cette conclusion leur a permis de comprendre la démarche de Roland Barthes, les raisons pour lesquelles il fait cet inventaire pour ensuite conclure que cela n'a pas de sens, à part celui de prouver que nous sommes tous différents. Cette révélation m'a permis de les enrôler encore davantage dans la séance. Je leur ai montré que le travail d'écriture était accessible.

Phase de lecture silencieuse (5 min) :

Je distribue aux élèves le texte de Roland Barthes en prenant le soin, au préalable, de sélectionner les extraits les plus accessibles. Je leur demande d'effectuer une lecture silencieuse. L'objectif est qu'ils approfondissent la compréhension du texte, qu'ils repèrent les mots qu'ils pourront réutiliser pour enrichir leurs écrits.

Phase de recherche, d'échanges et d'écritures (15 min) :

Les élèves se lancent alors dans un travail d'enrichissement ou de réécriture. Certains élèves ont trouvé, grâce au texte, une nouvelle inspiration ; d'autres en ont conclu qu'ils n'aimaient pas Roland Barthes tout en lui empruntant quelques mots de vocabulaire pour l'écriture d'une nouvelle préférence.

Synthèse et prolongement (10 min) :

Je résume la séance en revenant sur les différentes étapes d'écriture. J'annonce le travail du

prochain atelier. Les élèves devront raconter leurs plus beaux souvenirs. Ils se montrent enthousiastes à cette idée-là. Je leur révèle le mot qui résume ce qu'ils ont réalisé sur leur cahier d'écrivain durant les deux premières séances : leur autobiographie. J'explique le sens étymologique de ce mot : auto / bio / graphie, écrire sur sa propre vie. Cette révélation, ajoutée au texte de Roland Barthes qu'ils ont pris pour modèle, a donné une autre dimension à leur écriture. Ils commençaient à comprendre vers quel chemin leur maîtresse les guidait ; ils sont en train d'écrire « pour de vrai », comme de vrais écrivains.

3.1.1.3. Séance N°3 : la correction orthographique.

Activité d'orthographe dans le cahier du jour (20 à 25 min) :

Cette activité est consacrée à la correction orthographique et grammaticale des textes. Elle est détachée de l'atelier. Les élèves doivent choisir une phrase parmi celles écrites dans le cahier d'écrivain puis la recopier dans leur cahier du jour en corrigeant leurs erreurs. Je les entoure au crayon de papier et je guide chaque élève en lui expliquant la nature de ses erreurs : la mauvaise transcription d'un phonème, une erreur d'accords sujet-verbe, une formulation de phrase incorrecte. Ils bénéficient d'un étayage personnalisé. Cette séance d'orthographe prend du temps mais elle constitue le moment crucial où l'élève apprend à réviser un texte, à développer sa vigilance orthographique, à mobiliser l'ensemble de ses connaissances en étude de la langue, dans un temps imparti. Ils font appel notamment à leur capital lexical, aux règles de grammaire vues en classe. Ils peuvent utiliser les outils mis à leur disposition (cahier de français, affichage, dictionnaire) et l'utilisation des outils s'apprend également.

Je passe dans les rangs et je vérifie leur travail au fur et à mesure. Une fois ce travail de révision réalisé, ils peuvent réaliser des travaux en autonomie afin de laisser plus de temps aux élèves qui en ont besoin.

3.1.2. Analyse de trois productions d'élèves.

J'ai sélectionné pour cet atelier trois cahiers d'élèves qui me semblent être représentatifs des différents niveaux des élèves de ma classe (annexe 14).

- **Élève A : maîtrise fragile de la langue française, bonne participation orale.**

Nous pouvons tout d'abord noter que l'élève en difficulté (annexe 5) est parvenu à copier sur son cahier les amorces de phrases : « Je m'appelle - J'aime » sans faire d'erreur, ce qui n'est pas le cas d'autres élèves présentant de meilleures aptitudes en production d'écrits. Cependant, le « Je n'aime pas » lui a posé problème. L'élève réemploie le pronom personnel sujet élide « j' » alors que le « je » s'impose devant une consonne et nous notons une absence de segmentation entre le « aime » et le « pas ». Ces erreurs ont été corrigées lors de la séance n°2. Bien que succincte, la production de l'élève respecte les consignes d'écriture : les 3 amorces de phrases ont été reprises et l'élève est parvenu à écrire au moins 3 phrases pour se nommer, pour définir sa préférence pour le foot (écrit « fout ») et son aversion pour les œufs. Nous pouvons cependant constater que la gestion de l'espace feuille est anarchique et cela peut être dû à la nouveauté de l'exercice et du support (le cahier d'écrivain), car l'élève réorganise mieux son travail en séance n°2. Non sans un brin d'humour, l'élève réécrit son texte après l'écoute des textes de Roland Barthes. Il en déduit : « Je n'aime pas Roland Barthes » et « J'aime le pissanlit ». Le mot pissanlit se retrouve dans les textes de l'auteur. Donc bien que Roland Barthes semble ne l'avoir pas conquis, il lui a malgré tout emprunté un mot aux belles consonnances. Il a ainsi pu élargir son champ lexical et rechercher, avec ses camarades, au tableau, l'écriture de ce mot complexe.

• **Élève B : bonne maîtrise du langage, tendance à vouloir travailler trop rapidement.**

Alors que les amorces de phrases sont écrites au tableau, l'élève B (annexe 6) fait des erreurs en copiant chacune d'elles sur son cahier. Sans difficultés scolaires, cet élève doit apprendre à prendre le temps de se relire. Cependant, comme mon objectif premier est qu'il entre dans l'écrit sans contraintes, je le laisse établir la liste de ses préférences et aversions. Je lui fais remarquer en fin de séance ses erreurs en lui demandant de fixer l'orthographe des mots au tableau et de comparer avec ses écrits. Le contrat d'écrivain est, malgré cela, rempli en séance n°1 ; il énumère ses « j'aime » et ses « je n'aime pas » à la façon de Roland Barthes. La réécriture ou l'enrichissement de son texte fut un exercice plus compliqué pour cet élève. Son écrit est plus laconique bien qu'il nous apporte de nouvelles informations sur ses préférences avec des détails peu ordinaires : « les choux tièdes », « les slips car les étiquettes piquent ». L'élève avait la capacité d'écrire à la manière de George Pérec en jouant davantage le jeu de l'accumulation, et pourtant, ses écrits furent un peu plus sommaires qu'en séance n°1. Mais nous sommes en octobre et

l'élève va se libérer au fur et à mesure des ateliers.

Il est à noter que l'élève n'a pas employé le « ne » de la négation et ne sépare pas le pronom du verbe. Les ateliers d'écriture sont aussi pour moi le moyen de mettre en lumière les points à renforcer en étude de la langue. La vigilance orthographique sera une compétence sur laquelle nous travaillerons de plus en plus en phase 2 et 3 des ateliers.

• **Élève C : bonne maîtrise du langage à l'oral comme à l'écrit, bonne aptitude en écriture sensible.**

Sans le texte d'auteur en séance n°1, cet élève (annexe 7) a eu la volonté de dresser davantage son portrait au présent et au futur, d'où sa petite transgression : « J'aimerais être vétérinaire ». Cela ne faisait pas partie de la consigne. Il est à noter que, sans aucune aide, l'élève a conjugué correctement le verbe « aimer » au conditionnel présent à la première personne. Les majuscules sont absentes en début de phrase.

En séance n°2, après l'écoute des textes de Roland Barthes et le visionnage de la vidéo de Samy Frey, l'élève a recherché dans l'écriture à créer cet effet d'accumulation et elle fut plus inspirée par les « j'aime ». Elle a également recherché à justifier ou à expliquer ses préférences : « J'aime la pâte d'amande parce que c'est sucré », « J'aime la Tour Eiffel parce qu'elle est grande ». Elle s'est lancée dans l'écriture de phrases complexes. Les nouveaux mots employés viennent de son imagination puisqu'ils ne figurent pas dans les textes de Roland Barthes.

Il est à noter que l'élève, du fait de l'accumulation, en oublie, d'organiser convenablement son texte et de construire des phrases juxtaposées (séparées par une virgule) ou indépendantes (séparées par un point).

3.1.3. Selon le texte : « Je me souviens » de George Pérec.

3.1.3.1. Séance N°1 : l'écriture.

Phase d'introduction (10 min) :

En introduction, je demande aux élèves de rappeler ce qu'ils ont fait à la séance précédente et du mot qui qualifie un « écrit sur soi ». Deux élèves livrent, hésitants, chacun un bout du mot : « auto » et « graphie ». Je leur demande la signification de ces deux mots et je leur rappelle qu'entre ces deux mots il y a en un autre qui signifie « vie ». Par ce petit

jeu de devinette, nous revoyons le sens étymologique du mot « autobiographie ». Cela a porté ces fruits car les élèves peuvent dorénavant me restituer ce mot de manière spontanée tout en expliquant sa signification. Je leur présente ensuite la nouvelle activité d'écriture qui va consister à faire appel à leurs souvenirs, ce qui s'est passé « avant ». Cette introduction est une façon de réactiver des notions apprises en classe : « le passé, le présent, le futur ». Je leur demande, à ce titre, si les premières phrases écrites à la manière de Roland Barthes étaient au présent, au passé ou au futur. Les réponses positives des élèves m'ont rassurée sur leur capacité à faire la distinction entre ce qui s'est déroulé dans le passé, ce qui est en train de se dérouler au présent et ce qui ne s'est pas encore passé. Après de brefs échanges sur cette notion grammaticale, j'introduis la séance d'écriture. « Vous allez continuer à écrire votre autobiographie dans votre cahier d'écrivain. Mais là, il ne s'agit donc plus d'écrire sur vos goûts, vos préférences mais sur vos souvenirs. Quels sont vos plus beaux souvenirs ? Un jour, un écrivain a pris sa plume pour recueillir dans un livre plus de 480 souvenirs d'enfance mêlant tous les thèmes, cinéma, objets quotidiens, actualités, souvenirs de famille, d'école, littérature... Cet écrivain est né en 1946, juste après la deuxième guerre mondiale. Alors les extraits que je vais vous lire et qui évoquent sa jeunesse de 10 à 25 ans, vont certainement vous paraître étonnants car certains souvenirs évoquent des choses qui n'existent plus aujourd'hui ». Afin de capter leur attention, j'ai sélectionné des souvenirs d'école et des souvenirs liés à la vie de famille afin qu'ils s'identifient davantage à l'auteur.

Phase de lecture et de compréhension (10 min) :

Avant d'entamer une lecture expressive du texte, je tire les rideaux de la classe plongeant ainsi mes élèves dans une nouvelle atmosphère. Au terme de la lecture (annexe 2), je leur demande s'il y a un souvenir de George Pérec qu'ils ont pu retenir. Les premières réponses furent celles-ci : « Les coups de règle sur les doigts », « La nuit de Noël différente des autres nuits », « son grand-père qui poussait la chansonnnette ». Je les interroge ensuite sur le thème principalement abordé dans les textes : « l'écrivain nous raconte quel type de souvenirs précisément ? ». Les thématiques de l'école et de la « maison » ont rapidement été prononcées. Après ces échanges, je leur distribue le cahier d'écrivain ainsi que le texte de George Pérec « Je me souviens ».

Phase de lecture silencieuse (5 min) :

Les élèves effectuent individuellement et silencieusement une lecture du texte. Ce texte est une source d'inspiration pour eux. Ils peuvent recopier des bouts de phrases, réutiliser des mots de vocabulaire. Je leur explique qu'il doit y avoir une part personnelle dans l'écriture de leurs souvenirs mais que tout écrivain a commencé par copier ou s'inspirer d'un autre écrivain. Ceci étant dit, j'ai constaté que les élèves ont finalement peu copié ou recopié les textes de l'auteur, notamment ceux du groupe du jeudi.

Phase de recherche, d'échanges et d'écritures (15 min) :

Durant cette phase, les élèves se lancent dans un travail d'écriture, de recherche de mots de vocabulaire au tableau ou oralement en échangeant avec leur maîtresse ou un camarade. J'ai beaucoup insisté tout au long de la séance d'écriture sur le besoin d'aller jusqu'au bout de ses idées. Un élève qui écrit : « Je souviens de mon chien », je lui demande de prolonger sa pensée, de compléter sa phrase. Je l'encourage à l'enrichir. - « Pourquoi te souviens-tu de ce chien ? » - « Parce qu'il aimait jouer avec moi » - « Et à quoi aimait-il jouer avec toi ? » « Il aimait jouer à la balle et au Frisby » - « Et bien cela, tu es capable de l'écrire. » - « Oui mais je ne sais pas écrire Frisby ». Je l'aide alors à transcrire le mot.

À la lecture de leurs textes, je me rends compte que les élèves ont réussi à être aussi poétiques que George Pérec : « Je me souviens de cet été où je ne voulais pas partir de la mer », « Je me souviens de mes vacances en Espagne », « Je me souviens de mon ancienne maison qui avait des escaliers », « Je me souviens de mon premier bain ». Certaines phrases contiennent même un brin de nostalgie. Pour des enfants de 6 à 7 ans, cela est surprenant. Et ce résultat m'a paru encourageant. Leur début d'écriture était prometteur. Et j'ai pu constater que majoritairement, les élèves ont été plus « productifs » avec ce texte qu'ils ne l'ont été avec celui de Roland Barthes. Ils commencent à se libérer.

Synthèse et prolongement (10 min) :

Je recueille les impressions de mes élèves. Je leur demande si ce travail d'écriture leur a paru plus difficile que le précédent. « Est-ce que c'est plus difficile d'écrire sur ce que l'on aime ou de raconter ses souvenirs ? ». Je leur annonce ensuite le travail de la prochaine séance. Les élèves devront enrichir ou améliorer leur texte. Les volontaires auront en début de séance la possibilité de lire leurs souvenirs. Je leur dis également qu'ils

pourront entendre George Pérec lire quelques extraits de « Je me souviens ». Ils découvriront ainsi une autre façon d’apprécier des textes d’auteur, de les ressentir différemment et d’éveiller ainsi d’autres sens. Certainement aussi, il leur sera plus facile de construire des images mentales et de se projeter plus facilement dans le texte, et par association d’idées, de faire ressurgir de nouveaux souvenirs. Je leur annonce que je leur réserve une surprise à la fin de la séance (la projection d’un petit film réalisé par une classe de 3e où chaque élève devait livrer un de leurs souvenirs). Il s’agit d’un film esthétique traité en noir et blanc où chaque élève apparaît face caméra. Le résultat est touchant et authentique. Par la projection de ce film, je souhaitais valoriser le travail de mes élèves en leur montrant qu’ils ont pu accomplir le même exercice littéraire que des élèves de 3^e avec leur niveau de langage de CE1 et leurs compétences individuelles.

3.1.3.2. Séance N°2 : la réécriture ou l’enrichissement

Phase d’introduction (10 min) :

Je demande aux élèves de me résumer ce qu’ils ont fait à la séance précédente, de parler de leurs difficultés, de la façon dont ils se sont remémorés certaines choses. En fait, je les questionne sur leur processus d’écriture. Certains ont fait appel à des souvenirs qu’ils ont encore en mémoire ou qui se sont déroulés récemment, d’autres ont livré des souvenirs de leur petite enfance relatés par leurs proches, comme « *le premier bain* ». Certains élèves ont éprouvé quelques difficultés au début de l’écriture, au stade de la page blanche. Ils ont profité de mon aide ou de celle de leur camarade pour mettre en mots des bribes de souvenirs mais également, de la recherche de mots de vocabulaire au tableau autour desquels leurs phrases se sont construites. Certaines phrases sont courtes, sans compléments de nom, ou sans adjectifs... Mais cette séance a pour but l’enrichissement de leur texte. Les élèves doivent parvenir à améliorer leurs écritures en bénéficiant de nouveaux stimulants et sources d’inspiration, comme une bande audio relautant une lecture des textes par George Pérec.

Phase d’écoute et de découverte (15 min) :

Les élèves écoutent des extraits de lecture de « *Je me souviens* » par George Pérec. Ils ont également pu découvrir l’adaptation des textes de George Pérec par Samy Frey au

théâtre²⁰, lors d'un extrait projeté au tableau. Ils découvrent de nouveaux souvenirs de l'auteur. Ils partagent leur ressenti, leurs avis.

Phase de recherche, d'échanges et d'écritures/enrichissement (15 min) :

Les élèves se lancent ensuite dans un travail de réécriture. J'ai tout de même pu constater qu'il est difficile pour un élève de CE1 de revenir sur un texte déjà écrit notamment s'il n'y a pas d'enjeu, de nouvel objectif hormis celui de l'améliorer. Il lui est cependant plus aisé d'écrire de nouvelles phrases. J'ai donc pris note de ce problème et ai décidé de systématiser, pour les prochains ateliers, une diffusion ou une publication des écrits (à partir de la période 3).

Synthèse (10 min) :

Je conclus la séance en expliquant de nouveau la nécessité d'améliorer son texte, de tenter de l'améliorer, de le corriger. Je leur explique que l'objectif pour un écrivain est d'être lu. « Selon vous, pourquoi un écrivain a-t-il besoin d'être lu ? » Cette question qui semble « absurde » au premier abord, a fait naître une prise de conscience chez mes élèves. Je leur montre ensuite la vidéo réalisée par la classe de 3e. Des échanges entre élèves s'en suivent. Je les laisse interagir, donner leur avis, comparer leurs productions à celles des CM2²¹.

Je conclus la séance en résumant ce qui a été réalisé depuis le début de l'atelier et j'annonce la séance suivante.

3.1.3.3. Séance N°3 : la correction orthographique

Activité d'orthographe dans le cahier du jour (20 à 25 min) :

Les élèves doivent choisir une phrase parmi celles qu'ils ont écrites dans le cahier d'écrivain puis ils la recopient dans leur cahier du jour en essayant de corriger leurs erreurs. Selon le rituel mis en place lors du premier atelier, je guide chaque élève dans la résolution de problèmes orthographiques ou grammaticaux en entourant les erreurs au

²⁰ INA Culture, « Sami Frey : Je me souviens de George Pérec », 9 juillet 2012, en ligne sur : <https://www.youtube.com/watch?v=LKCyeHX6W6g>

²¹ Merlin, Cyrill, « Je me souviens », 25 juin 2015, en ligne sur : <https://www.youtube.com/watch?v=GxNIyHWvujk>

crayon de papier en expliquant leur nature.

Je passe ensuite dans les rangs, je pointe les corrections effectuées, j'alerte les élèves sur les erreurs qui subsistent. Je leur demande de recopier la phrase entièrement à chaque nouvelle correction afin d'obtenir une phrase clairement corrigée. Les élèves ont eu à recopier 2 à 3 fois la phrase pour obtenir une phrase correcte.

Les élèves sont ensuite partis en vacances et avaient pour mission d'expliquer à leurs parents leur travail d'écriture en montrant à la fois leur cahier d'écrivain et la phrase corrigée dans leur cahier du jour. Je leur donne rendez-vous la troisième semaine de janvier pour commencer un nouvel atelier. Je les mets sur la voie par un jeu de questions / réponses : « Quand nous nous reverrons, en quelle année serons-nous ? », « Et que fait-on traditionnellement à chaque début d'année ? ». Les élèves émettent des réponses et l'un d'eux dit : « On se souhaite la bonne année ». Je réponds par l'affirmative et complète en disant que cela s'appelle : « présenter ses vœux ». J'explique ainsi aux élèves que nous allons découvrir un auteur et chanteur célèbre qui a présenté ses vœux « au monde ».

3.1.4. Analyse des productions des élèves.

J'ai sélectionné l'analyse de cet atelier trois cahiers d'élèves qui me semblent être représentatifs des différents niveaux de langue détectés au sein de la classe.

• Elève A : maîtrise fragile de la langue française, geste graphique hésitant.

Au cours des deux ateliers, l'élève (annexe 10) est parvenu à écrire trois phrases donc deux assez longues. L'élève a emprunté, tout d'abord, un souvenir de George Pérec : « Je me souviens des jeux élastiques à l'école » ; puis a ensuite livré un souvenir qui est en fait la leçon de grammaire maintes fois répétée en classe et figurant sur un affichage. L'élève a ensuite souhaité écrire un souvenir de sa composition avec beaucoup de difficultés.

La phrase quasiment illisible est incorrecte syntaxiquement et grammaticalement. Le problème détecté chez cet élève est une grande timidité et une très faible participation orale. Nous savons que les pensées se construisent en lisant des textes variés mais également en échangeant et en confrontant des points de vue. Cette élève est très inhibée, donc peu participative. Et cela a des répercussions sur la qualité de l'écrit. En accompagnement pédagogique complémentaire, nous travaillons avec l'élève la fluidité en

lecture, le geste graphique et l'aisance orale. Cet accompagnement peut être une aide dans ses futurs échanges avec ses camarades en ateliers. Et s'en nul doute, cela l'aidera à entrer dans l'écrit plus librement.

• **Elève B : bonne maîtrise de la langue, participation active.**

L'élève (annexe 9) a réussi à produire un texte selon l'inducteur donné et ce texte est écrit à la manière de George Pérec. Les souvenirs relatés témoignent d'un quotidien dans une autre ville et marquent l'avènement d'un renouveau. L'élève a écrit sur la même thématique hormis le dernier souvenir. Une certaine cohérence dans l'écriture, un brin de nostalgie dans les phrases qui leur donnent une dimension presque poétique.

Il subsiste des erreurs qui n'ont pas été corrigées en fin de séance lors de la relecture. Force est de constater que les élèves ont du mal à faire preuve de vigilance orthographique dans leur cahier d'écrivain. Le fait d'avoir consacré un temps dédié à la correction orthographique palie à ce problème.

• **Elève C : bonne maîtrise de la langue, hyper-sensibilité.**

L'élève (annexe 8) a produit des écrits sensibles et chargés d'émotions. Et c'est d'ailleurs le revers de l'exercice. Je demande à mes élèves d'« écrire à la manière de », de se construire une posture d'écrivain impliquant une certaine introspection selon les thèmes, donc forcément cela peut avoir comme risque de faire jaillir des souvenirs tristes. Le texte de George Pérec m'a d'ailleurs montré les limites de l'écriture sensible pour un enfant de 7 ou de 8 ans. Les textes qui suivent diminuent les potentialités d'amener l'enfant vers des pensées « négatives ».

3.2. Atelier d'écriture n°2 : les vœux.

3.2.1. Selon les vœux de Jacques Brel prononcés le 1^{er} janvier 1968 sur Europe 1.

3.2.1.1. Séance N°1

Phase d'introduction (5 min) :

En ce début de nouvelle année, en parallèle d'une séquence sur le calendrier solaire, j'ai décidé de développer le thème de la nouvelle année au cours de cette période 3. J'ai donc commencé cette séance en leur présentant la thématique et les disciplines qui seraient concernés par cette dernière : explorer le monde, mathématiques (OGD) et français (étude de la langue – Écriture). Je leur demande de me résumer ce qui a été réalisé jusqu'en décembre en ateliers d'écritures en me citant le nom des auteurs étudiés. Ce début d'année « civile » est pour moi l'occasion de faire un bilan à mi-étape avec mes élèves afin de constater ce qu'ils ont retenu, la manière dont ils ont vécu ces premiers temps d'écriture. Une fois ce bilan fait et les constats relevés, j'ai introduit la thématique du nouvel atelier.

Phase d'écoute (10 min) :

Contrairement aux ateliers précédents, j'ai décidé de « rentrer par l'artiste » et non par le texte de l'auteur. Jacques Brel est un personnage haut en couleurs qui, par sa voix, son attitude dégingandée, ses grandes dents ne pouvaient que capter l'attention des élèves. Dans un article du Figaro daté du 3 janvier 2016, Jacques Brel y est décrit ainsi : « Un énergumène aux dents en pierres tombales, au long cou de cigogne et au col roulé lâche qui dévoile une glotte saillante, ascenseur vibrant qui suit le rythme de ses couplets et de ses sanglots. » Ne sommes-nous pas comme dans un récit de jeunesse avec un personnage taillé sur mesure pour les enfants ?

Je commence ainsi ma séance en leur montrant la vidéo de « La valse à mille temps ». Il y a un jeu de sonorités incroyables dans cette chanson, des calembours qui peuvent amuser mes élèves. Après le visionnage de cette vidéo, s'en suivent donc des échanges. Je leur parle de l'artiste de sa personnalité, de ses chansons. Ils ont tous remarqué à quel point l'auteur « vit ses textes ». C'est un homme de passion, un auteur à texte, un poète fou. Je leur distribue alors le texte des vœux en leur expliquant le contexte.

Phase de lecture magistrale, compréhension de texte (5 min) :

Je lis le texte des vœux de la manière la plus expressive possible afin de garder « la fougue » présente dans la chanson de Brel (annexe 3). Je demande ensuite à mes élèves de partager ce qu'ils comprennent globalement du texte. « Comment trouvez-vous le texte ? Vous le trouvez joyeux ? Triste ? Pourquoi faudrait-il oublier certaines choses ? Que signifie respecter les différences des autres ? Pourquoi l'auteur souhaite-t-il des silences aux gens ? ». Je pose un certain nombre de petites questions. La classe est

organisée de manière très « resserrée » pour aborder ce genre d'échanges philosophiques. J'ai opté pour une certaine promiscuité entre les élèves, afin de créer une sorte de petits cercles de penseurs. Nous nous sommes ainsi lancés dans des échanges à dimension philosophique pour aboutir à une conclusion : souhaiter des vœux aux gens, c'est faire preuve de générosité, de gentillesse. C'est souhaiter le meilleur à chacun et imaginer ce qui pourrait rendre les gens heureux. On ne pense alors pas à soi mais aux autres. Je demande alors aux élèves de se lancer dans l'écriture des vœux. Ils ont pour consigne de rechercher une dimension poétique comme dans la phrase : « Je vous souhaite des chants d'oiseaux et des rires d'enfants ».

Phase de recherche, d'échanges et d'écritures (20 min) :

Comme pour chaque atelier, les élèves alternent recherche de mots de vocabulaire au tableau, échanges avec leurs camarades et écriture sur leur cahier d'écrivain.

Synthèse et prolongement (5 min) :

Les élèves volontaires peuvent lire leur production ; leurs camarades peuvent les commenter. Je fais la synthèse de la séance et j'introduis la séance suivante : le travail d'enrichissement ou de réécriture. À la demande unanime de mes élèves, la séance commencera par l'écoute d'une autre chanson de Jacques Brel : « Ces gens-là » et nous verrons de nouveau la vidéo de « La valse à mille temps » (énorme succès auprès de mes élèves).

3.2.1.2. Séance N°2 : la réécriture ou l'enrichissement

Phase d'introduction (5 min) :

Je demande aux élèves de résumer ce qu'ils ont fait à la séance précédente, et également de me dire ce qu'ils retiennent de la personnalité de Jacques Brel avec leurs mots, leurs ressentis. Il est à noter que de nombreux parents « fans » du chanteur ont regardé la vidéo avec leurs enfants ; certains ont même dansé avec eux. Les parents ont été un véritable relais à la maison et cela m'a permis de renforcer encore davantage l'adhésion de mes élèves à ce projet d'écriture. Les enfants ont donc eu des expériences à partager, des propos de leurs parents à relater. Cela venait enrichir le projet d'écriture et renforcer la posture d'écrivain. L'identification à l'auteur permet aux élèves d'entrer dans la peau d'un

écrivain fougueux, passionné et de mettre dans leur texte des mots sensibles, à fort degré d'empathie.

Je leur explique ensuite que, de leur texte, nous allons extraire un vœu qui sera affiché ensuite dans les couloirs de l'école pour que chaque élève et enseignant puisse recevoir « personnellement » ce message. Ces messages seront associés à l'exposition des « petites planètes », créée dans le cadre d'une séquence « Explorer le monde ».

Phase d'écoute et de découverte (5 min) :

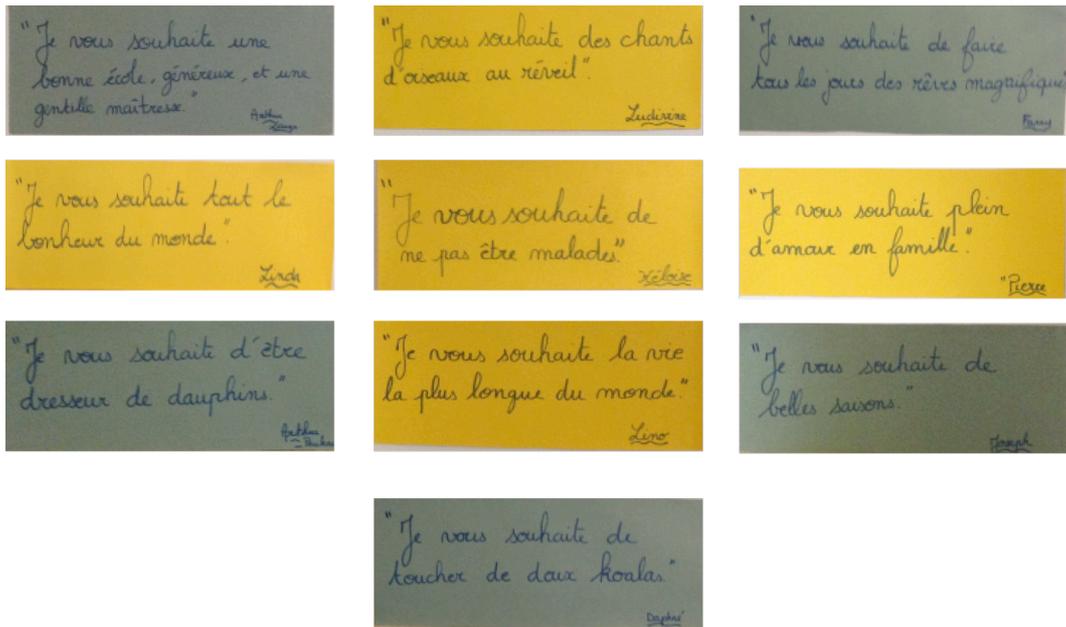
Comme à chaque séance n°2 d'un atelier, je tente de raviver l'inspiration de mes élèves par le biais d'un support audio ou vidéo présentant le texte ou l'auteur sous un autre jour. Ils visionnent donc à nouveau (à leur demande) la vidéo de « La valse à trois temps ». Ils écoutent ensuite la chanson « Ces gens-là », autre morceau, autre texte emblématique de l'auteur. Nous continuons à découvrir le style de l'auteur, son écriture « ultra-sensible ». Mon objectif est que l'écoute de cette chanson fasse naître en mes élèves de nouveaux sentiments, de nouveaux ressentis, qu'ils puissent réutiliser dans leur texte. Contrairement aux ateliers précédents, je tente de les faire s'identifier à l'auteur avant tout.

Phase de recherche, d'échanges et d'écritures/enrichissement (20 min) :

Majoritairement, les élèves écrivent de nouveaux textes. Je leur demande en fin de séance de m'indiquer le vœu qu'ils souhaiteraient afficher dans les couloirs.

Synthèse (5 min) :

Je fais la synthèse de ce qui a été dit et réalisé au cours de la séance et j'explique à mes élèves les futures étapes, à savoir la correction de la phrase sélectionnée, l'écriture des vœux sur des papiers cartonnés de couleur, l'affichage dans les couloirs. Je les informe également que je prendrai une photo de l'exposition ; ils mettront chacun cette photo dans leur lutin de lecture.



Pancartes extraites de l'exposition « Les vœux au monde » (annexe 15)

3.2.1.3. Séance N°3 : la correction orthographique

Activité d'orthographe dans le cahier du jour (20 à 25 min) :

De manière plus prégnante, les élèves ont conscience qu'ils seront lus. Les corrections orthographique et grammaticale prennent alors un autre sens. Il ne s'agit plus seulement d'une activité en étude de la langue corrigée par la maîtresse dans le cahier du jour, mais d'un devoir incontournable pour un écrivain : celui d'offrir à ses lecteurs un texte clair, correcte et agréable à lire.

3.2.2. Analyse de trois productions d'élèves.

J'ai sélectionné pour cet atelier trois cahiers d'élèves qui témoignent des progrès réalisés par les élèves.

- **Élève A : belle progression en écriture.**

Très belle progression pour cet élève (annexe 12) qui a eu des débuts difficiles en production d'écrits. Force est de constater que l'élève a su respecter l'inducteur donné, formuler des vœux généreux, tout se détachant du « moi » et en employant le « je ». Il a su garder le ton emphatique de Jacques Brel : « vos vœus les plus chers, une très belle vie ».

Le contrat est rempli. Il est à noter que de nombreuses erreurs orthographiques ont été corrigées en séance n°3.

• **Élève B : belle capacité d'abstraction.**

Voici une élève (annexe 13) qui a eu quelques difficultés, dans un premier temps, à occulter ses propres envies et à se concentrer sur ce qui pourrait rendre heureux les gens. Au final, le résultat est touchant, les vœux emprunts de générosité. Il est à noter qu'aucune phrase et aucun mot des vœux de Jacques Brel ne se retrouvent dans le texte. L'élève s'est inspiré uniquement de l'esprit du texte, de la fougue de l'auteur et de son envie d'un monde meilleur.

• **Élève C : beau travail poétique.**

Les vœux qui me semblent être les plus « Breliens » sont : « Je vous souhaite de respirer partout où vous êtes. Je vous souhaite d'inventer des choses incroyables » (annexe 11). L'élève a su recréer des vœux d'une grande poésie, originaux et imaginatifs. Il s'est imprégné de l'auteur et nous a offert un texte d'une grande justesse au regard de l'inducteur et des consignes donnés. Tout le travail de découvertes et d'échanges en début de séance ont participé à la stimulation de l'élève. Cette étape me paraît au regard de ces productions, maintenant, incontournable.

3.3. Le prolongement.

En période 4, au mois de mars, les ateliers d'écriture se sont prolongés autour d'un nouveau thème : le portrait. Les élèves ont eu comme objectif de rédiger le portrait d'un personnage imaginaire sur cinq lignes environ, trois lignes pour les élèves en difficulté. Ils ont eu pour sources d'inspiration deux textes extraits d'œuvres littéraires : « *L'enchanteur* » de René Barjavel et « *Le roman Bourgeois* » de Antoine Furetière. L'un fut publié en 1984, l'autre en 1666. Deux styles différents qui dépeignent chacun des personnages aux antipodes : l'un chevaleresque, beau, fort et adulé de tous et l'autre laid, repoussant, aux défauts physiques hors normes, semblant même se rapprocher des traits d'un monstre.

Pour stimuler l'imagination des élèves, j'ai intégré le dessin en séance n°1. J'ai commencé par lire de manière très expressive les deux textes ; les élèves devaient ensuite représenter

au travers d'un dessin le portrait de ces deux personnages. Je tenais le feutre et les élèves me dictaient ce que je devais tracer. Le jeu de l'exercice consiste à mémoriser lors de la lecture les caractéristiques physiques des personnages pour ensuite les restituer.

S'en suivait la phase d'écriture. L'élève devait à son tour imaginer un personnage et en rédiger un portrait. En séance n°2, j'ai décidé d'inverser l'exercice. Je projetais au tableau des photos de personnages imaginaires (Edouard aux mains d'argent, Wonder Woman, un chevalier ou encore un personnage ressemblant à Quasimodo). Les élèves devaient décrire oralement ces personnages en essayant et de leur inventer une histoire. Cela les obligeait à employer des qualificatifs décrivant avec justesse les personnages. Nous notions les idées au tableau, ce qui constituait une sorte de petits lexiques pour la phase de réécriture.

L'atelier prendra fin en période 5. Chaque élève devra représenter par le dessin le portrait écrit par un de ses camarades. Textes et dessins seront ensuite rassemblés dans un livret qui sera remis aux parents.

CONCLUSION

Rabelais disait : « l'enfant est un feu à allumer ». Les ateliers d'écriture, tels qu'ils ont été conçus, ont permis de créer une première flamme pour l'écriture sensible. Les matériaux de combustion : une curiosité et une envie de l'élève alimentées par un certain nombre d'éléments relatifs aux ateliers d'écriture : une organisation de la classe moins contrainte, l'utilisation du cahier d'écrivain, l'accès au tableau, l'étude de textes variés et accessibles sous différentes formes, audio, vidéo.

Selon le programme de cycle 2 paru au bulletin officiel de 2015, « la pratique de textes variés conduit les élèves à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée ». Et les ateliers reposent justement sur cette pluralité de textes ; ils ont permis une première libération de l'écriture qui, je l'espère, portera ses fruits en CE2.

Les élèves sont parvenus à travailler leur posture d'écrivain. Et comme les écrivains débutants, ils se sont servis de modèles et ont écrit « à la manière de ». Ils se sont confrontés à des genres littéraires différents. Chaque élève a su prendre part au processus qui précède l'écriture, à travers l'échange, la réflexion, le dessin et même le chant. Fredonner ou chanter sur « La valse à mille temps » en début d'atelier est un moyen de stimuler l'imagination. Pour l'anecdote, bon nombre d'écrivains ont eu besoin de rituels avant d'affronter la page blanche, et certains peuvent surprendre : Edmonde Charles-Roux portait des chaussettes de laine, trop petites et toujours du même modèle ; Charles Dickens déambulait pendant plusieurs heures dans des ruelles brumeuses en Angleterre ; Edith Wharton écrivait au lit. Et encore aujourd'hui, Amélie Nothomb avale chaque matin un demi-litre de thé noir avant d'écrire. L'écrivain a besoin sans nul doute d'être stimulé. Pourquoi pas l'élève de CE1 ?

Cette étape de pré-écriture a le mérite d'enrôler toute la classe, quel que soit le niveau des élèves. La différenciation commence, selon mon expérience, au moment où l'élève se lance dans l'écriture. Tous les élèves n'ont bien évidemment pas les mêmes compétences. La dictée à l'adulte est un moyen de différenciation et un pont vers une future autonomie en écriture pour les plus en difficultés. C'est le moyen de montrer à l'enfant les pensées qu'il est capable d'exprimer oralement, les mots littéraires qu'il s'efforce d'employer. Une autre méthode de différenciation est de solliciter l'élève, d'échanger avec lui, pour qu'il libère ses pensées et les organise oralement. Le travail de l'enseignante est ensuite, de

l'aider à transcrire ses idées, morceau de phrase par morceau de phrase, sans prendre sa plume. Cet accompagnement peut se poursuivre aisément en APC, accompagnement pédagogique complémentaire.

La différenciation tout autant que la progression de l'enfant en écriture sensible est graduelle. Je constate que les élèves les plus en difficultés sont parvenus à écrire en respectant les inducteurs donnés ; et leurs écrits ont été diffusés (c'est une nécessité pour tous). Et à l'analyse de leurs écrits, je note une libération de leur écriture au fil des ateliers. Ma grande satisfaction a été que mes élèves se réjouissaient à chaque fois d'être en ateliers. Ils considéraient ces temps comme récréatifs malgré les efforts que cela exigeait. Cela ne pouvait que ravir une amoureuse des mots comme moi. Sans nul doute, si j'ai l'opportunité d'être titularisée en cette fin d'année, je mettrai en place des ateliers d'écriture dans ma future classe, en exploitant de nouveaux auteurs, de nouvelles sources d'inspiration.

BIBLIOGRAPHIE

- Aragon, Louis**, « Je n'ai jamais appris à écrire ou les Incipit », Flammarion, 1999.
- Barthes, Roland**, « Roland Barthes par Roland Barthes », Seuil, 2015.
- Baudoin, Mireille**, « Un atelier d'écriture en classe: place et rôle », Skholê, hors-série 1, 2004.
- Bucheton, Dominique**, Chabanne, Jean-Charles, « Écrire en ZEP », Delagrave.
- David, Jacques et Séguy, André**, « Écrire, réécrire », Repères, recherches en didactique du français langue maternelle », n°10, 1994. p 5.
- Michel Perraudau**, « Les ateliers d'écriture à l'école primaire », Albin Michel, 1994.
- Piaget, Jean**, « Psychologie de l'enfant », Presses universitaires de France, Collection Que sais-je, 1998.
- Pérec, George**, « Je me souviens », Hachette Littératures, 1998.
- Perraudau, Michel**, « Les ateliers d'écriture à l'école primaire ». Albin Michel, 1994.
- Renard, Jules., « Bucoliques. La lutte quotidienne ». Chap II, p 1-8.
- Ricardou, Jean**, « Ateliers d'écriture », Actes du colloque tenu au Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle., L'Atelier du Texte, 1983.

SITOGRAPHIE

- Benhamou, Rebecca**, « Apprendre à écrire en France, mode d'emploi », 10 décembre 2012, en ligne : http://www.lexpress.fr/culture/livre/apprendre-a-ecrire-en-france-mode-d-emploi_1197127.html.
- Benoist, Jean-Marie et Lévy, Bernard-Henri**, « Entretiens avec Roland Barthes », 1977, en ligne : <http://www.ina.fr/playlist-audio-video/1913635>
- Connes, Nicole**, « Une pratique atelier de lecture-écriture », Institut coopératif de l'école Freynet, en ligne : <https://www.icem-freinet.fr/archives/frenchcancan/fc-9/fc9-2.pdf>
- INA Culture**, « Sami Frey : Je me souviens de George Pérec », 9 juillet 2012, en ligne sur : <https://www.youtube.com/watch?v=LKCyeHX6W6g>
- Merlin, Cyrill**, « Je me souviens », 25 juin 2015, en ligne sur : <https://www.youtube.com/watch?v=GxNIyHWvujk>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,
« À l'école des écrivains. Des mots partagés », novembre 2012, en ligne :
<http://www.education.gouv.fr/cid53585/a-l-ecole-des-ecrivains.-des-mots-partages.html>

Proust, Jean-Marc, « Avec l'Oulipo, les mots sont un jeu depuis 50 ans », 24 novembre 2010, en ligne : <http://www.slate.fr/story/30693/oulipo>

Ruy-Vidal, François, La Maison des Écrivains et de la littérature, en ligne :
<http://www.m-e-l.fr/,ec,229>.

ANNEXES

- **Textes d'auteur remis aux élèves**

ANNEXE 1 : « **J'aime, je n'aime pas** » de Roland Barthes.

ANNEXE 2 : « **Je me souviens** » de George Pérec.

ANNEXE 3 : « **Les vœux du 1^{er} janvier 1968** » de Jacques Brel.

- **Ressources pédagogiques**

ANNEXE 4 : La recherche de mots de vocabulaire au tableau.

- **Analyse des productions des élèves : « J'aime, je n'aime pas »**

ANNEXE 5 : Élève A.

ANNEXE 6 : Élève B.

ANNEXE 7 : Élève C.

- **Analyse des productions des élèves : « Je me souviens »**

ANNEXE 8 : Élève C.

ANNEXE 9 : Élève B.

ANNEXE 10 : Élève A.

- **Analyse des productions des élèves : « Les vœux »**

ANNEXE 11 : Élève C.

ANNEXE 12 : Élève A.

ANNEXE 13 : Élève B.

- **Diffusion et publication des écrits**

ANNEXE 14 : L'exposition « Les vœux au monde »

- **Brouillons d'écrivains & brouillon d'élèves**

ANNEXE 15 : Les brouillons de Flaubert,