



HAL
open science

Processus créatif et plaisir d'écrire en CM2

Juliette Coirier

► **To cite this version:**

| Juliette Coirier. Processus créatif et plaisir d'écrire en CM2. Education. 2020. dumas-02969531

HAL Id: dumas-02969531

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969531>

Submitted on 16 Oct 2020

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.

Année universitaire 2019-2020

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

Processus créatif et plaisir d'écrire en CM2

Mots Clefs : production d'écrit, idée, embrayeur d'écriture, inventivité, plaisir

Présenté par : Juliette COIRIER

Encadré par : Valérie DREVILLON

SOMMAIRE

Introduction.....	p 1
1. Partie 1 : Le problème de l'écrit.....	p 2
1.1. Premières observations en classe : les constats.....	p 2
1.2. Quelques hypothèses : pourquoi les élèves ne veulent-ils pas écrire ?... p 3	
1.3. Les difficultés envisagées.....	p 4
2. Partie 2 : L'écriture créative à l'école	p 6
2.1. Qu'est-ce qu'écrire au cycle 3 : objectifs et thèmes.....	p 6
2.2. L'écriture créative	p 9
2.3. Pourquoi et comment libérer l'imaginaire : les embrayeurs d'écriture.....	p 12
3. Partie 3 : Les travaux menés en classe	p 15
3.1. La méthode d'analyse.....	p 15
3.2. Les haïkus comme écrits courts : mise en place et analyse.....	p 16
3.3. Le conte détourné comme écrit long : mise en place et analyse.....	p 22
3.4. Les limites de la démarche.....	p 30
Conclusion	p 31
Références bibliographiques.....	p 33
Annexes.....	p 35
Table des illustrations.....	p 46
Résumés en français et en anglais.....	p 47

Introduction

Nous enseignons cette année en classe de CM2 dans le dix-septième arrondissement de Paris. La classe compte 27 élèves issus pour la plupart d'un milieu socio-économique plutôt aisé et avec un niveau scolaire dans l'ensemble relativement élevé. Nous avons choisi de faire porter ce mémoire sur l'enseignement de l'écriture tout d'abord pour une raison d'inclination personnelle pour la littérature et l'écrit. Nous avons étudié et travaillé plusieurs années dans le domaine des lettres et des livres et souhaitons pouvoir, cette année, partager cet engouement avec nos élèves. Pour nous, la littérature est un pilier essentiel de l'accès à la culture et plus largement au monde, et un moyen très composite pour faire entrer les élèves dans les apprentissages de nombreuses disciplines. L'écriture étant un reflet de la vie, déformé à l'envi, et de son élan créateur, chacun peut y trouver son compte et grandir avec.

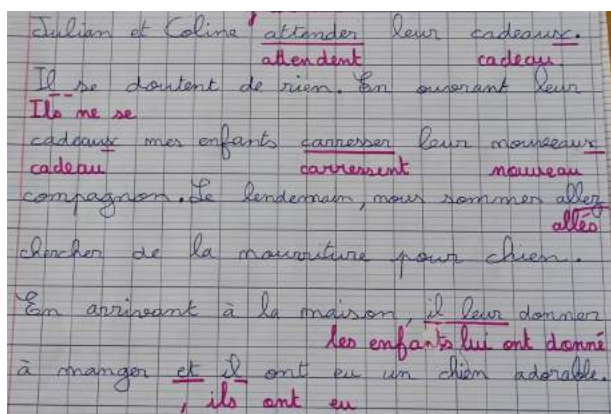
Cependant, lors de nos observations du début d'année, nos élèves semblaient avoir une relation compliquée à la lecture et à l'écriture : certains dévoraient des livres dès qu'ils en avaient l'occasion, tandis que d'autres se tenaient bien à distance de la bibliothèque de classe. Les premières confrontations de classe au travail d'écriture ont permis de constater une défiance par rapport à l'exercice, un manque d'envie, un regard de la part des élèves fortement pessimiste par rapport à leurs propres capacités à mettre en mots leurs idées ou plus simplement à raconter des histoires. Il nous a donc paru essentiel de travailler ensemble à l'amélioration de leur relation avec l'écrit. Nous avons mené deux séquences ayant pour objectif d'apporter des premières réponses à la problématique suivante : comment susciter le goût pour l'écriture et développer créativité et qualité de l'écrit en cycle 3 ?

Pour cadrer ce mémoire ainsi que notre pratique en classe, une première partie présentera nos hypothèses quant aux difficultés de nos élèves de CM2. Une deuxième partie exposera les apports théoriques et institutionnels sur l'écriture à l'école et plus particulièrement sur l'écriture créative. Une troisième partie viendra enfin présenter et analyser notre démarche en classe ainsi que l'ensemble des activités menées pour répondre à la problématique.

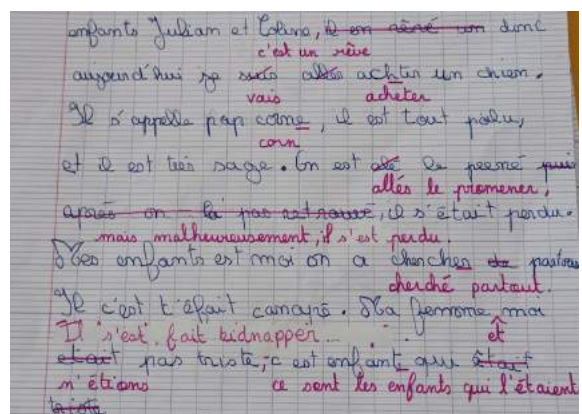
1. Le problème de l'écriture.

1.1. Premières observations en classe : les constats.

Au début de l'année, deux séquences ont été menées en lecture et écriture par les deux PES en charge de la classe. Nous appellerons ici littérature tout ce qui concerne la culture littéraire et artistique au CM2 c'est-à-dire toutes les activités de lecture, d'écriture et d'oral. Une première séquence portait sur la compréhension de l'implicite dans divers types de textes comme les nouvelles ou les textes à chute. Ce travail était centré sur la lecture à découverte progressive pour mettre en place un outil de compréhension : chercher des indices, faire des inférences, comprendre de manière fine l'implicite du texte. A partir d'un travail mené par notre collègue binôme sur le début du roman *La plus grosse bêtise* d'Evelyne Brisou-Pellen (1999), les élèves devaient reconstituer une partie manquante de l'histoire et adopter un autre point de vue que celui du narrateur. Le narrateur de l'histoire est un chien mais le lecteur ne peut le découvrir qu'en piochant des indices dans l'histoire. Ils avaient chacun le début d'un texte à compléter au présent en faisant du père de famille le narrateur : « Nous sommes samedi matin, et je vais chercher notre nouveau petit compagnon ». Les productions des élèves se sont avérées désorganisées voire incohérentes ou copiant strictement le texte d'origine c'est-à-dire ne présentant pas d'idées nouvelles. Voici deux extraits du premier jet corrigé par notre collègue¹.



Julian et Coline attendent leur cadeaux.
Il se doutent de rien. En ouvrant leur
cadeaux mes enfants caresser leur nouveau
compagnon. Le lendemain, nous sommes aller
chercher de la nourriture pour chien.
En arrivant à la maison, il leur donner
à manger et il ont eu un chien adorable.
ils ont eu

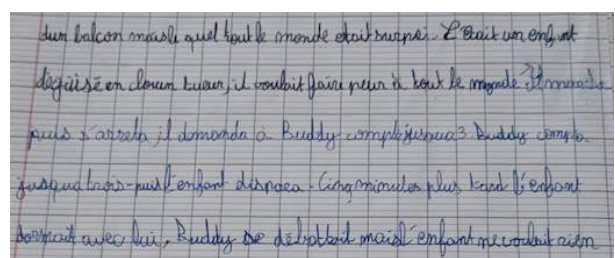
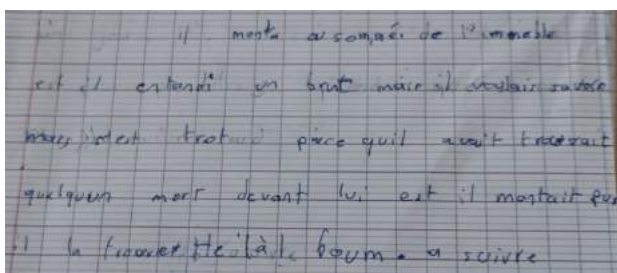


enfants Julian et Coline, et on s'en va donc
aujourd'hui je suis aller acheter un chien,
Il s'appelle papa coline, il est tout poilu,
et il est très sage. On est aller le promener,
après on la pas retrouver, il s'était perdu.
mais malheureusement, il s'est perdu.
Les enfants est moi on a chercher de partout
Il c'est l'affair canaris. On a chercher moi
Il s'est fait kidnapper...
et on pas triste, c'est enfant qui s'est
n'étions ce sont les enfants qui l'étaient
la note

Une deuxième séquence sur le roman policier a ensuite eu lieu. Nous avons étudié le roman *Une Incroyable Histoire* de William Irish (1998). Un premier travail d'écriture portait sur un passage au tout début du roman à compléter : « Le matin

¹ Voir annexe 1 pour quelques unes de ces productions.

parut survenir une minute plus tard. La clarté agaça les paupières de Buddy qui ouvrit les yeux. Il vit alors que cette clarté ne provenait pas du ciel. » Les élèves étaient invités à continuer ce texte en trouvant une source possible à la lumière. Les réponses collectées lors de ce moment d'écriture ont été les suivantes : ils n'avaient pas envie, pas d'idées, ils ne voyaient pas d'où pouvait provenir la lumière autrement que d'une lampe, beaucoup voulaient placer le Clown de Ça (Stephen King) dans leur histoire parce que seul ce personnage semblait pour eux pouvoir répondre à l'idée de « suspense » ou de « faire peur », sans rapport aucun à la source de lumière. Une grosse majorité des écrits étaient, là encore, incohérents et pauvres².



1.2. Quelques hypothèses : pourquoi les élèves ne veulent-ils pas écrire ?

Après avoir constaté les difficultés des élèves à écrire, observé leurs productions et écouté leurs échanges entre pairs et avec les enseignantes, il apparaissait plusieurs points. D'abord, pour certains, l'exercice semblait manquer de but : il fallait écrire pour écrire et cela ne « servait » pas à grand chose, cela était ennuyeux. Souvent, et dans la bouche de beaucoup d'élèves, une phrase revenait : « je n'ai pas d'idées » ou « je ne sais pas quoi écrire ». Enfin, des productions éloignées des attentes des professeures montraient un mauvais cadrage de la tâche, des consignes trop floues, pas assez critériées, pas assez intégrées.

Dès lors, il a été nécessaire de se pencher sur trois points différents. Le premier a été de travailler sur la consigne et les critères de réussite de la tâche. Il fallait donner aux élèves et pouvoir construire avec eux des grilles de l'horizon d'attente. Par exemple, la grille qui a été conçue en groupe classe pour un deuxième écrit dans le cadre de l'étude d'*Une Incroyable Histoire* comportait les items suivants : on comprend qu'il s'agit d'une lettre (présentation du texte) / tu as donné

² Voir annexe 2 pour quelques unes de ces productions.

plusieurs arguments pour expliquer la fugue de Buddy : des indices permettant de comprendre que ce qu'il a vu est vrai / Tu as fait ressentir au lecteur la détresse de Buddy / Ton texte est rédigé à la première personne du singulier / Tu as bien placé les points et les majuscules / Tu as fait attention aux pluriels des noms / Les verbes sont conjugués au présent, à l'imparfait ou au passé composé. Les élèves devaient ainsi auto-évaluer leur production avant que l'enseignante ne l'évalue à son tour.

Le deuxième travail consistait à donner du sens au travail des élèves et que ce sens soit connu et compris d'eux. En somme, il fallait pouvoir concevoir de vrais projets d'écriture dont les buts seraient explicites et qui permettraient de donner une intention au stylo des élèves. Ainsi, ils n'écriraient plus seulement pour répondre à une consigne, mais pour créer un affichage de classe ou de couloir, pour fabriquer ensemble un recueil d'histoires, pour aller raconter une histoire à d'autres classes. Ils pourraient aussi écrire pour rire, écrire pour s'émouvoir ou émouvoir les autres, écrire pour décrire une caractéristique familière ou pour voir de manière nouvelle, en quelques mots écrire de manière claire et motivée.

Enfin, et surtout, il fallait penser des projets d'écriture créative avec des tâches diverses et des moyens peut-être nouveaux pour eux de trouver des idées puisque c'est ce qui semblait le plus leur faire défaut. C'est là qu'apparaissait être le noeud du problème : trouver l'idée était source d'angoisse, comme si l'inspiration ne pouvait venir que de soi-même, et que si elle n'était pas déjà là à l'esprit, alors il ne pouvait y avoir d'histoire. Nous avons donc effectué un important travail de recherche d'embrayeurs d'écriture, de jeux d'écritures ludiques et d'aides possibles à l'écriture sur lesquels nous reviendrons par la suite.

1.3. Les difficultés envisagées

Il n'apparaît pas accessoire de mentionner le fait que l'acte d'écriture a un rapport étroit à l'intime. Écrire, c'est donner à lire un partie de soi, que ce soit aux autres ou à soi-même. Dès lors, un ensemble d'émotions entre en jeu autour de cette langue écrite qu'on vient à utiliser et manier avec plus ou moins de confiance en soi, plus ou moins de maîtrise, plus ou moins de conflits internes. En gardant tout

ceci à l'esprit, il faut pouvoir envisager donc que les élèves puissent rencontrer des difficultés à s'engager dans l'exercice d'écriture. Certains peuvent avoir peur de l'échec : ne pas savoir dire, comment dire ou quoi dire, peut être vécu comme un véritable échec. Nous en revenons également à la possibilité que, même en utilisant des biais d'écriture, quelques élèves puissent ne toujours pas « trouver l'idée » et se lancer dans la production. Il peut y avoir aussi des contraintes émotionnelles fortes quant à la volonté des élèves de s'exprimer. Nous avons décidé de monter un premier projet d'écrits poétiques courts autour des haïkus qui pourrait tout à fait s'opposer à des refus. Si les élèves sont habitués depuis très tôt à réciter des poésies, ils le sont sensiblement moins à en écrire. Le Larousse définit la poésie ainsi : « Art d'évoquer et de suggérer les sensations, les impressions, les émotions les plus vives par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies, en particulier par les vers.³ » Cette définition montre bien à quel point est engagé l'intime dans le fait d'écrire des poésies. Certains élèves pourraient tout à fait ne pas vouloir livrer des sensations ou des émotions sur quelque objet que ce soit. Ils pourraient tout aussi bien trouver l'exercice trop étrange, trop abstrait, trop difficile car régi par des règles de structure strictes et parce qu'ils peuvent percevoir le genre de la poésie comme inatteignable, peut-être réservé aux « grands esprits ».

C'est là que repose toute la problématique de ce travail : comment susciter le goût pour l'écriture, lorsque celle-ci est vécue comme un obstacle infranchissable, et comment développer la créativité ? Il sera donc nécessaire de faire face à ces difficultés et de désamorcer non seulement la part d'inquiétude face à la page blanche, ou à l'idée de dire son regard sur le monde, mais aussi l'idée selon laquelle la poésie est un type d'écrit d'élite qui ne parle que de grandes notions compliquées. Enfin, il conviendra aussi, peut-être, de déconstruire quelques schémas sur la structure du genre puisque le haïku, lui, ne rime pas, au contraire des textes auxquels les élèves sont très souvent confrontés. Une autre séquence sera également menée sur le genre du conte, cette fois-ci pour des écrits longs, et demandera également de la distance de la part des élèves par rapport au genre traditionnel. Cette séquence pourra, on l'espère, apporter un regard frais et amusé sur ce genre, encore une fois, très codifié. Mais nous y reviendrons un peu plus loin.

³ Dictionnaire *Le Larousse* en ligne, langue française, consulté le 25 mars 2020 sur www.larousse.fr/dictionnaires/francais/po%C3%A9sie/61960

2. L'écriture créative à l'école

2.1. Qu'est-ce qu'écrire au cycle 3 : objectifs et thèmes.

Les programmes officiels sur l'enseignement de l'écriture au cycle 3 énoncent une démarche précise. Tout d'abord, l'écriture dont il est question n'est pas nécessairement de l'écriture créative. Il est préconisé d'avoir recours à l'écriture aussi souvent que possible. En effet, l'idée de fréquence de l'écrit est avancée dans tous les domaines pour permettre « d'automatiser les gestes graphiques »⁴ de manière à renforcer les usages de la langue, mais aussi et surtout d'attirer l'attention sur « la fonction de l'écriture, qui est de conserver des traces de pensée ou d'observation et de favoriser la réflexion par la mise à distance et la comparaison. »⁵ La production d'écrits est donc assimilée avant tout au témoignage d'un moment d'apprentissage, au repérage d'une phase de raisonnement, au processus d'idéation. J'écris donc je pense.

Tous ces écrits de travail doivent cependant bien laisser une place dédiée aux travaux d'écriture créative. Ceux-ci peuvent être « ritualisés [...] sous une forme habituellement ludique »⁶. Nous avons par exemple mis en place en périodes une et deux des petits rituels d'écriture le matin au cours desquels les élèves réfléchissaient à l'écrit à des énigmes, des charades ou mieux encore, à ce que nous appelions « les petits bonheurs » c'est-à-dire penser à des éléments qu'ils trouvaient agréables par exemple en automne, à la plage, en avion, dans la cuisine etc. Cependant, ils doivent aussi pouvoir occuper une place plus importante, non seulement dans l'emploi du temps mais aussi dans l'espace de la classe ou le matériel de l'élève. C'est pourquoi nous avons décidé de créer un cahier de lecteur et écrivain pour permettre aux élèves, dans des moments réservés à l'écriture pour tous, mais aussi lors de phases d'autonomie, de pouvoir conserver tous leurs écrits à un même endroit. Nous avons tenu à ce que ce cahier puisse être perçu et vécu comme un

⁴ Eduscol > Français > *Enseigner l'écriture au cycle 3* > *Quelques principes*, 2018, p 1, consulté en ligne le 19 décembre 2019

⁵ *Ibid*

⁶ *Ibid*

cahier d'essais et de réussites. En effet, y sont consignées toutes les tentatives des élèves ainsi que certaines parties de textes qu'ils reprenaient et modifiaient plus tard, ou laissaient en l'état définitivement. Ce cahier pouvait comporter des corrections ou des annotations de la part de l'enseignante, mais pas systématiquement⁷.

Ensuite, il est très clairement conseillé de prévoir des projets d'écriture. Le conte, le récit fantastique ou d'aventure sont cités précisément, parce qu'ils peuvent « viser un type de destinataire » précis, et c'est ce que nous avons choisi de faire dans la séquence d'écriture de contes détournés sur laquelle nous reviendrons après. Néanmoins, il est recommandé de travailler à toutes les occasions d'écriture qui permettent d'explorer des formes, d'apprendre à manipuler le langage de manière ludique : « chercher des rimes, des rythmes, jouer avec des mots, apprendre à respecter des consignes d'écriture »⁸. Tout ceci aura également été mis en place dans la séquence sur le haïku qui sera explicitée ci-après. Egalement, la question de la réécriture est analysée. Au sein de notre classe, cette activité a souvent été difficile car les élèves, bien souvent, ne voyaient pas ce qu'ils pouvaient changer, mis à part corriger leurs erreurs de langue. Il semblait que le point final du texte signait en effet la fin du travail et qu'aucun retour n'était possible. Les programmes insistent sur l'idée de la réécriture comme « une exigence à construire [plus] qu'une pratique pédagogique à mettre en place systématiquement »⁹. En effet, la réécriture demande un important travail de mise à distance et d'auto-critique de son propre texte ce qui est particulièrement difficile lorsque l'on n'a pas bien encore la connaissance et la pratique des effets littéraires ni la capacité de se positionner en lecteur après avoir été auteur. Cependant, la réécriture n'est pas nécessairement la reprise d'un même texte. Il peut aussi s'agir de retravailler avec une même consigne, avec quelques variantes et sur un thème qui soit proche du premier (en ce qui nous concerne, il s'agit des contes) de manière à faire émerger une attention à certains résultats, à plusieurs occurrences d'un même type de réponses voire une véritable conscience de ces effets littéraires.

⁷ Voir annexe 3 pour la page de garde du Cahier de lecteur et écrivain.

⁸ Eduscol, *op. cit.*, p 3

⁹ *Ibid*, p 3

Enfin, la question de la correction se pose. Comme visible sur la page de garde de notre cahier d'écrivain, nous avons précisé aux élèves que la correction de l'enseignante ne sera pas systématique, et avons aussi décidé bien souvent de ne pas faire trop, voire du tout pour certains élèves déjà en difficulté, de retours sur l'orthographe : notre regard se porte ici surtout sur la capacité à dire et à créer avant la correction linguistique. Ce sont des activités de production d'écrit et non pas des évaluations de grammaire. Les préconisations vont bien dans ce sens là : « la correction [...] vise pour chaque élève, un type d'erreur auquel il est susceptible de remédier et, pour tous, des formes ou points de langue sur lesquels l'enseignant souhaite attirer l'attention des élèves. »¹⁰ Il s'est donc agi, ça et là, d'inviter l'élève qui a pour habitude de commettre des erreurs sur les pluriels des noms ou sur les homonymes à y être sensible. Nous avons choisi également d'accompagner la classe entière sur le choix de mots de liaison, d'introduction ou de conclusion, pour les outiller judicieusement. Se pose alors la question de l'évaluation et, là encore, les textes sont clairs. Il s'agit essentiellement d'une évaluation formative à travers l'utilisation d'annotations qui « pointent les réussites, ce qui pourrait être amélioré en proposant des pistes et en questionnant l'élève »¹¹. Celles-ci permettent à l'élève ainsi qu'à l'enseignant de prendre conscience des progrès. De même, l'utilisation de critères de réussite connus voire créés et renseignés avec et par les élèves permet de rendre compte de cet auto-regard et des évolutions. Ils prendront en compte le respect de la consigne d'abord, mais aussi « les prises de risque [...], l'efficacité des choix opérés [...], la mobilisation stratégique de modèles, de souvenirs de lecture. »¹² L'observation du professeur est enfin un outil très important, notamment lors de l'entrée de l'élève dans la tâche pour étudier la manière qu'il ou elle a d'appréhender l'exercice : est-ce qu'il se lance directement dans l'écrit ? Est-ce qu'il fait des listes ou des tableaux ? Est-ce qu'il rédige un plan ?

¹⁰ *Ibid* p 4

¹¹ Eduscol > Français > Enseigner l'écriture au cycle 3, *Evaluer autrement les écrits scolaires*, 2016, p 1, consulté en ligne le 27 décembre 2019

¹² Eduscol, *op. cit.* p 4

2.2. L'écriture créative

Dans son ouvrage *L'écriture créative : démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*, Marguerite Perdriault insiste sur l'importance du rapport au langage dans la capacité à écrire. Il est beaucoup question du vécu, de l'acculturation à la lecture ou à l'écoute de la lecture. Elle évoque, empruntant l'idée à Paul Ricoeur, l'idée de la littérature comme une « nourriture essentielle contribu[ant] à la construction de la voix intérieure »¹³. Les importantes disparités d'éducation et de culture des élèves que l'on peut trouver dans les classes sont très clairement lisibles lorsque l'on demande à ces « voix intérieures » de s'exprimer lors des productions d'écrit. Cela est particulièrement vrai lorsque le fameux conflit de loyauté entre la culture de l'école et la culture de la famille / de la maison entre en jeu : il faut alors pouvoir choisir ou s'autoriser / être autorisé à prendre la parole avec sa propre langue, celle qui « porte l'histoire, la culture, l'identité »¹⁴. M. Perdriault note la difficulté pour les élèves les plus en marge à comprendre ce qu'elle appelle l'immédiateté de la langue et ainsi à entrer dans les jeux de langue, à comprendre des effets littéraires, ou même des expressions de sens figuré. Pour tous, mais surtout pour ces élèves-ci, il semble donc crucial de pouvoir travailler avec eux des textes qui se confrontent de manière emblématique à ces libertés de langue, à la licence poétique, à l'invention des formes et des mondes : le fantastique et la poésie, entre autres.

Il faut bien avoir conscience de ce terrain là pour se lancer dans la pratique de l'écriture créative et ne pas subir les éventuels refus d'écrire comme des oppositions rebelles. L'écriture créative embrasse quatre composantes résumées par M. Perdriault par des verbes d'action : « observer le monde, se souvenir, jouer avec les mots, raconter des histoires »¹⁵. On voit bien dès lors qu'écrire ne consiste pas uniquement à répondre à une consigne mais demande tout un ensemble de compétences et de capacités étroitement liées au langage. Il faut donc pouvoir

¹³ Marguerite PERDRIULT, *L'écriture créative : démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*, éditions Erès, collection Trames, 2014, p 15

¹⁴ Marguerite PERDRIULT, *op. cit.* p 18

¹⁵ Marguerite PERDRIULT, *op. cit.* p 25

percevoir l'activité comme une forme de jeu qui laisse toute la place à la surprise, aux accidents heureux, à la déroute. Le plaisir doit pouvoir être au rendez-vous. Pour les élèves les plus en difficulté, ceux qui pensent ne pas vouloir / pouvoir dire ou encore, comme nous l'évoquions en première partie, ne pas avoir à dire, il peut être fortement bénéfique de travailler sur un matériau du quotidien de manière à rassurer puis à en faire émerger le caractère étrange ou finalement merveilleux, comme ce peut être le cas en poésie. Aussi M. Perdriault écrit-elle que « [p]enser, c'est d'abord chercher ses mots et les agencer. C'est aussi inventer des mots nouveaux, des phrases étonnantes, des situations imaginaires. »¹⁶. Accepter d'écrire, c'est donc accepter le jeu de l'imprévu. Cependant, il faut aussi veiller à fournir assez de matériau de lecture à tous et à toutes pour construire une base solide d'images, d'idées, en somme une culture commune, qui servira cette écriture. Dans notre classe, nous avons choisi de mettre en place un rallye lecture en période 3 pour plonger les élèves dans un bain de lectures régulières. De même, dans chaque séquence, nous avons choisi d'apporter de nombreuses sources et références littéraires d'horizons divers qui pouvaient servir leur créativité et constituer un référentiel commun.

À présent, explicitons la démarche proposée dans cet ouvrage qui nous a servi dans la construction de nos séquences. Le premier point essentiel sur lequel l'autrice insiste est le climat d'écriture : un climat propice à la coopération. Au début de l'année, notre classe était organisée en tables de deux et les travaux de groupes très limités. La gestion de classe était alors difficile et les élèves n'étaient pas capables de travailler ensemble au sein de ce groupe de manière satisfaisante. En période 4, nous avons modifié la disposition de classe pour travailler en îlots. Ces petits groupes créés au sein de la classe ont favorisé de nombreux échanges durant les temps de productions d'écrit. Des idées étaient soumises, avant de se lancer dans l'écriture, aux voisins, qui d'un rire ou d'une remarque, permettaient sa validation ou non. Cependant, il est probable que certaines idées encore en germe aient pu être freinées de peur de ne pas plaire aux pairs. Le deuxième point essentiel pour M. Perdriault est la proposition de matériaux¹⁷. Comme nous l'évoquions

¹⁶ Marguerite PERDRIault, *op. cit.* p 27

¹⁷ Marguerite PERDRIault, *op. cit.* p 33

précédemment, il est important de constituer une base d'idées via l'étude de textes d'auteurs qui « permettent de dégager des critères guidant l'écriture¹⁸ » mais aussi de vocabulaire pour permettre à chacun de piocher dedans et ne pas se retrouver bloqué. Au début de chaque phase d'écriture, notamment pour les contes, nous proposons des listes de mots de liaison ou d'amorces, agrémentées par les idées des élèves eux-mêmes. Le vocabulaire qui pouvait être demandé au compte-goutte figurait également tout le long de la séance au tableau de manière à ce que chacun puisse en bénéficier. Tout ceci constituait des aides précieuses à ceux qui avaient du mal à se lancer dans l'activité. Enfin, l'autrice insiste sur la lecture des textes et propose aussi de se servir de ces corpus littéraires pour les « grignot[er, les] assembl[er], invit[er] à une pratique irrespectueuse du texte d'origine qu'on désarticule et qu'on réécrit¹⁹ ». Cette vision nous a conforté dans l'idée de mener un projet autour des contes détournés qui prennent appui sur les contes traditionnels pour les réécrire et posent un cadre rassurant aux élèves, dans lequel ils peuvent laisser libre cours à leur imagination.

Également, ici aussi la composante de la lecture à voix haute est mise en avant. Le partage aux pairs est vu comme un outil de travail d'une part, mais aussi comme une manière de renforcer la confiance en le groupe et en soi d'autre part. Les programmes ne disent pas autre chose en préconisant ces échanges oraux qui donnent « lieu à des appréciations, [...] suscite[nt...] des réactions »²⁰ dans le respect des règles de la communication bienveillante et dans le but de proposer un retour argumenté qui aiguille son auteur.ice sur sa production uniquement. Nous avons mis en place un projet de lecture lors de la séquence sur les contes dont nous reparlerons prochainement. L'idée est bien de mettre à profit le groupe classe, dans sa cohésion et ses désaccords, pour renvoyer à l'auteur une réaction. Comme nous l'évoquions précédemment, l'écoute est un travail à part entière qui nécessite du temps et de la répétition pour permettre au concept d'argumentation de se solidifier ainsi qu'aux schémas et effets littéraires de se déployer. Il faut permettre de sentir et

¹⁸ Eduscol > Français > Enseigner l'écriture au cycle 3 > *Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ?*, mars 2016, p 1, consulté en ligne le 21 janvier 2020

¹⁹ Marguerite PERDRIault, *op. cit.* p 35

²⁰ Eduscol > Français > *Enseigner l'écriture au cycle 3 > Quelques principes, op. cit., p 2*

de percevoir, tout en conservant, en tant qu'enseignant, le rôle bienveillant de celui ou celle qui souligne, valorise les trouvailles et guide ses écrivains en herbe vers plus de précision et de méthode. En donnant à écouter son texte, et en écoutant les textes des autres, on opère une distanciation substantielle et une conscientisation de ces « manques ou [...] difficultés que l'auteur a sentis sans arriver à les cerner²¹. » On apprend à assumer sa posture d'auteur et à affirmer ses visions de lecteur. Il s'agit donc d'une étape essentielle pour avancer dans sa pratique littéraire.

Finalement, si la correction orthographique et grammaticale n'est pas le premier point de vigilance qui nous occupe lors des projets d'écriture créative, il est à noter que des « activités décrochées en orthographe, grammaire ou conjugaison²² » peut permettre à de nouvelles formes, à un nouveau souffle d'écriture de prendre place en outillant l'élève apprenti qui, de même que l'artisan qui travaille son matériau, étudie des choix d'écriture, des éléments de langue, apprend à façonner son texte. Nous verrons tout à l'heure ce que nous avons mis en place à ce sujet.

2.3. Pourquoi et comment libérer l'imaginaire : les embrayeurs d'écriture.

Nous avons vu précédemment ce que préconisaient les programmes du cycle de consolidation. Ensuite, nous nous sommes penchés sur les caractéristiques de l'écriture créative et avons vu pourquoi et comment elle était appliquée. Il convient maintenant de s'intéresser plus particulièrement aux moyens de débloquent cette écriture qui parfois, reste coincée entre quelques craintes d'échec. Ces moyens seront nommés ici des « embrayeurs d'écriture », mais ils portent bien des noms qui répondent tous sensiblement à la même idée. Claudine Garcia-Debanc les liste succinctement dans l'article « Consignes d'écriture et création²³ ». Ils se nomment : « consignes d'écriture », « déclencheurs d'écriture », « lanceurs », « inducteurs », « embrayeurs ». Cependant, nous pouvons d'ores et déjà noter des nuances entre chacun de ces termes qui nous ont amenée à choisir celui d'embrayeurs d'écriture. Il

²¹Marguerite PERDRIault, *op. cit.* p 99

²² Eduscol, *Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? op. cit.* p 1

²³ Claudine GARCIA-DEBANC, « Consignes d'écriture et de création », mars 1996, dans *La Didactique du français*, éditions Pratiques, 1996, p 69

y a là l'idée d'une transmission de mouvement qui permet de commencer une action. Dès lors, on voit bien en quoi l'embrayeur est un biais, une aide qui va permettre de faire la liaison entre des idées, des concepts, des images vagues, lointaines, peut-être même cachées, ou parfois des mots isolés, et une production d'écrit.

Nous avons beaucoup pris appui sur trois ouvrages, en plus de celui de Madame Perdrault, pour faire un état des lieux satisfaisant des embrayeurs d'écriture pour les sujets qui nous intéressaient : le conte et la poésie. Il s'agit en tout premier lieu du savoureux et vaste ouvrage de Gianni Rodari *La Grammaire de l'imagination*. Il s'agit d'une sorte de recueil d'idées et de moyens mis en pratique par un instituteur italien au cours des années 60 et 70. Si certains de ses exemples de production sont bien la marque de son époque, beaucoup de ses idées ne semblent pas avoir vieilli. Rodari donne toute confiance à la créativité enfantine et confie à la parole - ou à l'écriture - une véritable valeur de libération²⁴. Ici aussi donc, on voit bien que pouvoir écrire c'est réussir à briser quelque chose d'une restriction, personnelle ou extérieure. Rodari prend énormément appui sur ce qu'il appelle le « thème imaginatif²⁵ » c'est-à-dire la capacité du cerveau, ou de la mémoire, à créer des liens là où il n'en existe pas dans la nature, par exemple entre le mot brique et le mot musique. Il tire parti de tout ce que la mémoire peut offrir de rebonds face à une image, un son, un goût, une odeur, une sensation. Le thème imaginatif est ensuite relayé par celui du binôme imaginatif²⁶. Il se fonde pour cela sur l'idée que la pensée se forme par couples : le concept de « plein » se forme au même moment que celui de « vide », de même que « froid » et « chaud » etc, et non pas en des temps différents, ou de manière isolée. Ce serait cette rencontre qui permettrait la création. Et c'est pour cela que Rodari propose ce fameux binôme qui crée des rencontres insolites entre deux mots d'abord, mais bien plus encore entre deux idées qui forment un nouvel ensemble mystérieux où tout reste à découvrir.

Ces propositions de thème et de binôme imaginatifs ont permis de nourrir une réflexion importante pour notre séquence sur les haïkus, et, dans une moindre

²⁴ Gianni RODARI, *Grammaire de l'imagination*, Rue du Monde, 2007, p 21

²⁵ Gianni RODARI, *op. cit.* p 25

²⁶ Gianni RODARI, *op. cit.* op. cit. p 32

mesure, pour ce qui était de détourner des contes dans notre deuxième séquence afin de répondre à l'objectif de créer la surprise. Bien d'autres embrayeurs sont analysés dans cet ouvrage, mais nous retiendrons ici ceux qui ont nourri la réflexion de nos séquences. La technique des hypothèses imaginatives, nommée « Qu'arriverait-il si...²⁷ », a été retenue pour le travail de détournement des contes. Il s'agit de formuler des questions, à ressort humoristique souvent, pour dérouter l'histoire bien connue et ainsi la rendre inédite. Notons que, parce que les contes sont si bien intégrés, à force d'être lus et entendus depuis la petite enfance, il faudrait pouvoir attendre l'âge auquel les enfants sont « prêts à s'en séparer comme d'un vieux jouet épuisé par l'usage [pour qu'] ils acceptent que de l'histoire naisse la parodie [...] parce que le nouveau point de vue renouvelle l'intérêt de l'histoire²⁸. » Il nous semble que des CM2 sont assez détachés de ce matériau familier pour pouvoir accepter d'être surpris à nouveau. Par exemple, nous pourrions utiliser cette technique ainsi : « qu'arriverait-il si le Petit Chaperon Rouge ne demandait jamais au Loup-Grand-mère pourquoi il avait de si grandes dents ? » ou mieux encore « qu'arriverait-il si le Petit Chaperon Rouge était un chasseur ? ». Une autre technique consiste à donner une série de mots aux élèves, sans nécessairement de rapport les uns avec les autres, mais qui induisent tout de même l'idée d'un personnage de conte, tout en en faisant dérailler l'idée. Rodari cite par exemple ceci : « petite fille, bois, fleurs, loup, grand-mère, hélicoptère²⁹ ». On voit bien ici qu'est convoquée l'idée du Petit Chaperon Rouge mais que l'on veut l'entraîner dans un autre univers, celui où il pourrait y avoir un hélicoptère. Nous avons retenu de cette idée le « mot qui déroute » si on peut l'appeler ainsi. Nous en avons ainsi tiré d'autres idées de déroutement avec, non pas obligatoirement un mot, mais aussi un thème ou un rôle inversé ou déplacé. Le mot (qui symbolise l'idée) ou le thème peut donc être apporté soit par l'élève s'il en est capable, soit par l'enseignant.e, soit par un autre type d'aide comme les dés à conter auxquels nous avons beaucoup eu recours. Ce sont des dés sur les faces desquels se trouvent de petits dessins comme un coffre, un casque, une étoile, la mer etc. De plus, Rodari cite les fameux « contes à l'envers » où les couples héros/antagoniste s'inversent par exemple. Il

²⁷ Gianni RODARI, *op. cit.* p 41

²⁸ Gianni RODARI, *op. cit.* p 70

²⁹ Gianni RODARI, *op. cit.* p73

mentionne également les « salades de contes » où deux histoires connues se rencontrent pour en former une nouvelle.

Enfin, Rodari analyse les « cartes de Propp » du nom d'un ethnologue soviétique ayant catalogué toutes les étapes du conte traditionnel qu'il compare aux différents rites d'initiation des sociétés dites primitives³⁰. Ces cartes de contes ont inspiré beaucoup de chercheurs, enseignants et pédagogues. Nous avons choisi de nous pencher sur celles proposées dans le livret *Le Conte à l'école et au Collège*³¹, soit le deuxième ouvrage que nous évoquions plus haut. Cet ouvrage comporte plusieurs types de cartes : des extraits de contes existants conséquents, de plus petites cartes avec des lieux, des héros, des adjuvants, des opposants, des objets de quête, à piocher en un certain nombre afin de créer une histoire. On y trouve aussi les domino-contes pour assembler aussi un héros à un lieu par exemple.

Une troisième source importante pour nous a été le livre-jeu *J'écris des haïkus*³². Cet ouvrage présente une méthode pour écrire des haïkus en comprenant les principales règles d'écriture de ce court poème japonais. Ceci passe par différents petits jeux d'écriture ou associations d'idées, fournis d'exemples de poèmes traditionnels traduits et examinés avec douceur et légèreté. Certaines fiches ont été utilisées au cours des séances et seront présentées ci-après.

3. Les travaux menés en classe

3.1. La méthode d'analyse

Lors des deux séquences menées en classe, nous avons mis en place une méthode d'analyse semblable. Nous avons identifié des critères indicateurs du plaisir pris par les élèves à l'écriture en rapport à la composante du goût pour l'écrit sur laquelle nous travaillons. Les autres critères s'intéressent à la qualité des écrits

³⁰ Gianni RODARI, *op. cit.* p 84

³¹ *Le conte à l'école et au collège*. Paris : IUFM de Paris, 1998

³² Véronique BRINDEAU et Sandrine THOMMEN, *J'écris des haïkus*, éditions Picquier, 2016

récoltés c'est-à-dire à l'investissement technique dans la tâche encadrant leur développement créatif. Les données récoltées ont pris les formes suivantes :

-des bilans de séance et observations durant la phrase d'écriture : une grande partie de la problématique reposant sur la motivation des élèves, l'observation de la manière dont ils rentraient dans l'activité ainsi que leurs réactions aux embrayeurs nous semblaient particulièrement importantes.

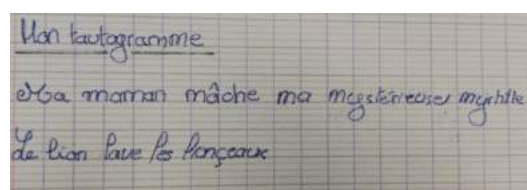
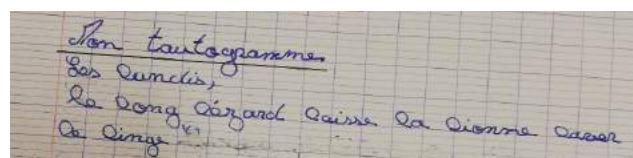
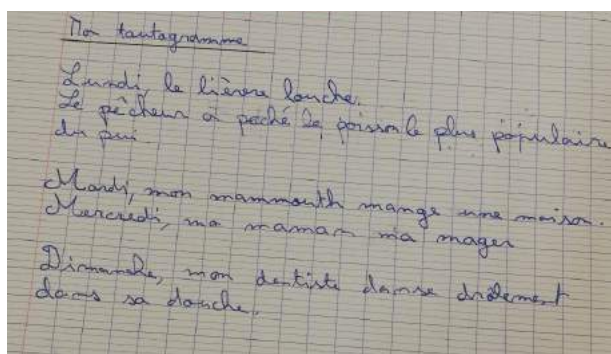
-la récolte des productions d'écrit au fur et à mesure des séances et leur analyse à partir de critères quantitatifs et qualitatifs. En termes de quantité, nous intéressent par exemple le nombre de poèmes écrits ou le nombre d'essais, le nombre de ceux qui répondent à tel ou tel embrayeur d'écriture etc. En termes de qualité, nous nous pencherons plus volontiers sur le respect de la structure et des règles d'écriture ou l'originalité de l'idée.

Pour chacune des séquences, les critères précis sont explicités et représentés dans des graphiques ou tableaux. Des exemples des tableaux détaillés pour chaque élève se trouvent également en annexes.

3.2. Les haïkus

Nous avons choisi de mener une première séquence d'écrits courts et poétiques. L'idée première était de permettre aux élèves de terminer la tâche en leur proposant un type d'écrit nécessairement concis. Plusieurs fois, à la mention d'un nombre de lignes allant de 15 à 30, les élèves réagissaient avec inquiétude. Il a donc semblé que travailler un support si particulier permettrait une première approche simplifiée. Ensuite, il nous a semblé qu'en dehors des récitations habituelles, les élèves étaient peu versés dans ce type d'écrits et s'en faisaient une idée largement surfaite d'inaccessibilité. La nature du haïku est de capturer des sensations et des images du quotidien. Pas d'idées farfelues à inventer donc, seulement de l'ordinaire, du familier, à regarder avec un oeil nouveau. L'objectif final était que chacun puisse sélectionner un haïku parmi ceux écrits sur les thèmes de l'automne et de l'hiver, qu'il aura retravaillé pour correspondre à la structure canonique du haïku, afin de le présenter sur un petit format illustré à la manière des *haïgas* (poèmes illustrés). Ces poèmes ont ensuite fait l'objet d'un affichage de classe, inscrivant ainsi le travail dans un projet commun qui donnait à voir et à lire le travail de chacun et de tous.

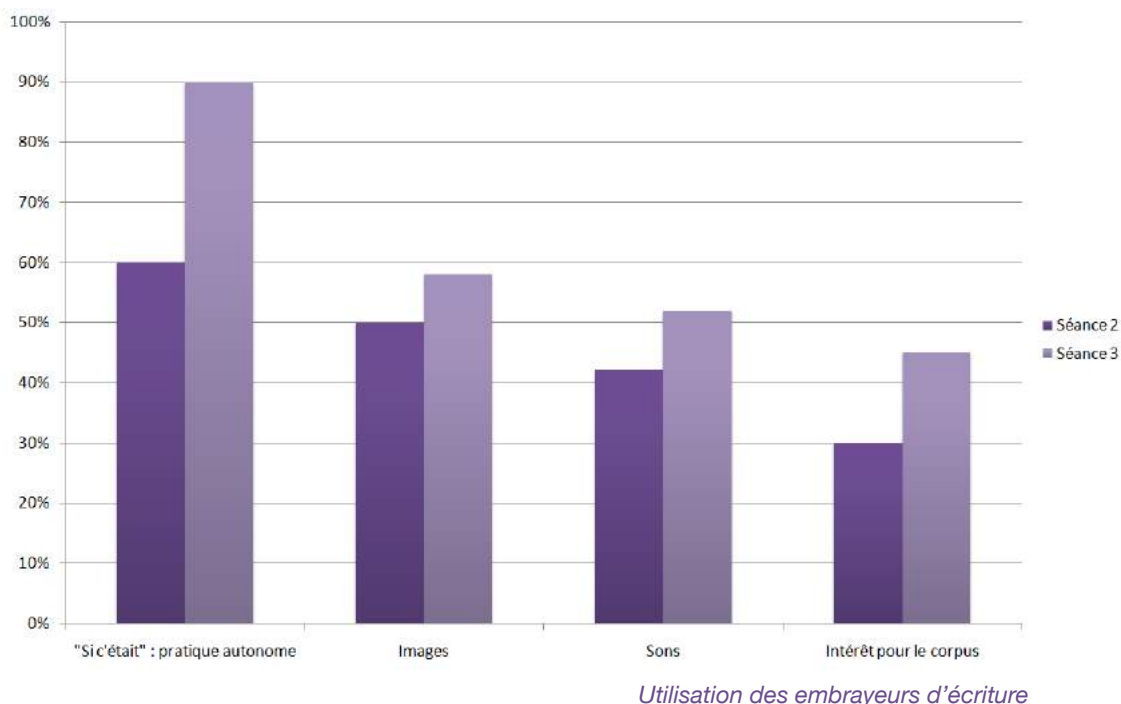
Cette séquence comportait 4 séances. La première séance reposait sur la découverte du poème à contraintes à partir du tautogramme - vers dont tous les mots commencent par la même lettre. Ensuite, les élèves étaient confrontés à leurs premiers haïkus et devaient, sans indications, opérer un classement. Ce dernier avait pour but d'analyser les thèmes possibles des haïkus, et de se concentrer sur le rapport de cet écrit aux sens et à l'immédiat. Les élèves étaient globalement volontaires et ont eu des réactions variées face à l'activité. Beaucoup ont écrit plusieurs tautogrammes, d'autres un seul et enfin 2 élèves n'ont pas pu en écrire du tout. Ils avaient des listes de mots à leur disposition et pouvaient, s'ils le souhaitaient, ajouter leurs propres mots. Les productions étaient pour la plupart très amusantes et la classe était dans l'ensemble heureuse de ce jeu d'écriture.



Les autres séances étaient conçues de manière à intégrer petit à petit les règles d'écriture du haïku. Elles reposaient toutes sur des lectures de haïkus pour sensibiliser au genre et nourrir l'imaginaire, des petits jeux d'écriture qui amenaient à s'approprier la règle qui était analysée et puis un travail de production individuel. Les élèves avaient également à leur disposition un large corpus de recueils variés de haïkus et d'albums illustrés de haïkus, aussi bien traditionnels traduits, comme les poèmes de Bashô, que des modernes japonais comme Minami Shinbô ou français avec Anne Tardy³³. Lors de l'écriture, des images étaient projetées au tableau et des sons divers étaient également diffusés. Des jeux d'écriture ont aussi été proposés aux séances 2, 3 et 4. Le jeu du « si c'était » est une fiche individuelle que les élèves ont renseignée en fonction de ce que leur évoquaient en séance 2 la saison d'automne et en séance 3 l'hiver. Par exemple, si l'automne était un fruit, qu'est-ce

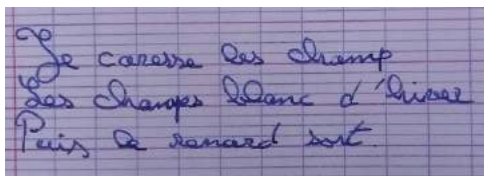
³³ Voir la bibliographie de la séquence sur les haïkus en annexe, intégrée à la bibliographie du mémoire.

que ce serait ? De même pour un jeu, une fête, un vêtement, une météo etc³⁴. Cette fiche de jeu permettait de travailler le « mot de saison » qui symbolise le thème du haïku. Des mots de saison efficaces trouvés par les élèves pour parler de l'automne font par exemple référence à des couleurs, aux champignons ou à la fête d'Halloween. Pour l'hiver, ils ont mentionné la neige, le chocolat chaud, Noël et les manteaux. En séance 3, le jeu de « l'épouvantail » permettait de travailler la structure du haïku avec une première ligne de 5 syllabes, une deuxième de 7 syllabes, et une troisième à nouveau de 5. Ce jeu permettait de faire sentir que la deuxième ligne était plus longue que les autres, et ne demandait pas un apport d'idées personnelles conséquent puisque le haïku était déjà construit aux deux tiers et l'élève n'avait à ajouter qu'une seule de ces trois lignes. Enfin, la séance 4 était centrée autour du jeu de la guirlande de mots qui avait pour but de trouver le mot juste. Il travaillait les nuances autour d'une même idée, en ayant recours aux familles de mots et au champs lexical (la règle de la classe grammaticale étant écartée : les élèves pouvaient faire des guirlandes avec des verbes, des noms, des adjectifs etc.). Voici quelques exemples donnés aux élèves : Oiseaux → Oisillons → nids → gazouiller → gazouillis ou bien Giboulées de mars → grêle → grêlons → billes de grêles.

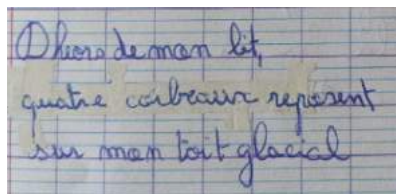


³⁴ Voir annexe 4 pour les fiches de jeu « Si c'était » et « l'Epouvantail ».

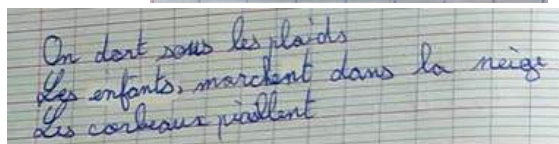
Nous avons remarqué une progression sensible dans l'utilisation de la fiche de jeu « Si c'était » entre la séance 2 et la séance 3. Pour les haïkus d'automne, plus d'élèves ont eu besoin d'être accompagnés dans le choix de leurs mots, alors qu'ils ont davantage travaillé en autonomie sur le vocabulaire des haïkus d'hiver. S'ils n'ont pas tous saisi l'utilité de la fiche à la séance 2, une écrasante majorité a réutilisé le vocabulaire de sa fiche de jeu en séance 3. Ceci nous montre l'utilité de cet embrayeur dans la recherche de l'idée ainsi que dans la production d'écrit elle-même. En revanche, au regard des productions d'élèves, le jeu de « l'épouvantail » a posé des difficultés importantes et une majorité d'entre eux a préféré passer rapidement à la rédaction de ses propres haïkus. Avant ce jeu, nous avons analysé ensemble et compté les syllabes de haïkus d'auteurs japonais traduits, ce qui leur avait déjà permis une première appropriation. De manière générale, ils nous appelaient lorsque leurs écrits étaient terminés pour vérifier le compte de leurs syllabes. De plus, lors de ces mêmes séances, nous avons aussi utilisé des embrayeurs visuels et sonores. Les images étaient : des photographies d'éléments naturels ou d'objets comme des marrons, des feuilles, un panier de champignons ; une illustration de scène d'hiver avec des arbres enneigés, des jeux dans la neige, des enfants au chaud sous une couverture etc. ; des estampes japonaises et d'autres illustrations de tous types pour les haïgas. Les embrayeurs sonores étaient constitués de bruits de pas dans les feuilles, de la pluie dans une forêt ou contre une fenêtre, un bruit de fond dans un café, des bottes dans la neige, des corbeaux qui croassent, le vent dans une plaine de montagne, des ruisseaux, des branches qui grincent, un feu qui crépite etc. Nous avons demandé aux élèves en groupe classe s'ils avaient eu le sentiment d'utiliser l'un ou l'autre de ces embrayeurs lors de la phase d'écriture. Le relevé des mains levées montre un usage majoritaire et des images et des sons, en légère augmentation lors de la séance 3. Cette tendance semble se confirmer à la lecture des haïkus d'hiver des élèves qui évoquent par exemple plusieurs fois des oiseaux dont des corbeaux ou le renard, présents sur l'illustration et dans les sons.



Je caresse les champs
Les champs blanc d'oiseaux
Puis le renard dort



Osons de mon lit
quatre corbeaux reposent
sur mon toit glacial



On dort sous les plaids
les enfants marchent dans la neige
les corbeaux piaillent

Il ressort donc de l'utilisation de ces trois types d'embrayeurs (les jeux d'écriture, les images et les sons) qu'ils sont entièrement utiles aux élèves pour leurs rédactions. Ils en utilisent tous au moins un, prioritairement semble-t-il la fiche de jeu de vocabulaire, viennent ensuite les images et puis les sons. Certains élèves utilisent les trois. Il est à noter que cette utilisation des embrayeurs n'a pas été systématiquement autonome. Trois élèves ont notamment eu besoin de beaucoup d'étayage pour se concentrer sur les images ou les sons, selon leur préférence, et en tirer une idée. L'un de ces élèves a ensuite été capable de produire des poèmes extrêmement poétiques et évocateurs, recourant à la licence poétique.

En ce qui concerne la qualité des haïkus réalisés par les 26 élèves, nous avons sélectionné quatre critères rendant compte de l'investissement technique dans l'activité et qui pour nous, sont des indicateurs du développement créatif. Le premier est l'entrée dans le jeu de la séance, comme « si c'était » ayant pour but de sensibiliser les élèves à la notion du « mot de saison » ainsi que de les aider à trouver du vocabulaire donc à affiner leur idée ou la guirlande de mots. Ensuite nous avons donc l'utilisation effective du vocabulaire trouvé dans les haïkus, comme vu précédemment. Nous avons aussi pour les séances 3 et 4, le respect de la règle sur le nombre de syllabes nommé ici « 5-7-5 ». Et enfin, nous avons pris en compte le fait que l'élève a retravaillé son haïku favori pour la production finale et le projet de classe, c'est-à-dire par exemple : l'a-t-il modifié pour correspondre à la règle des syllabes ? A-t-il éventuellement cherché à créer la surprise, en modifiant l'apparition de son thème à la troisième ligne plutôt qu'à la première ? A-t-il retravaillé la structure générale de son poème ? A-t-il cherché des synonymes pour faire mieux correspondre le nombre de syllabes ou travailler des nuances de sens ?

Indicateurs du développement créatif : investissement technique dans l'activité

	Nombre d'élèves Séance 2 :	Nombre d'élèves Séance 3 :	Nombre d'élèves Séance 4 :
est entré dans le jeu : « si c'était » ou la guirlande de mots	Si c'était : 26	Si c'était : 26	La guirlande : 24
a réutilisé le vocabulaire du jeu dans ses haïkus	16	23	23
a respecté la règle 5-7-5	non applicable	25	25
a retravaillé son haïku favori	non applicable	non applicable	26

Nous pouvons voir dans ce tableau que l'investissement technique des élèves dans la production de haïkus a augmenté entre la deuxième et la troisième séance. De même, tous les élèves sauf un ont été en mesure de réaliser des haïkus avec la structure syllabique attendue. Enfin, tous les élèves ont retravaillé leur poème en vue de la production illustrée finale. Voici deux exemples de variation de qualité entre des poèmes à la séance 2 ou 3 et à la séance 4.

La brume matinale
S'abat sur la forêt
d'automne.

C'est l'odeur des pins
Qui parcourt mon seuil d'hiver
après la tempête.

La brume matinale
S'abat sur la belle forêt
d'automne.

Après la tempête
Elles parcourent mon seuil d'hiver
- Les odeurs des pins

La composante du goût pour l'écriture était pour nous aussi importante que celle d'investissement créatif et nous avons identifié plusieurs variables susceptibles de quantifier le plaisir général à l'écriture des haïkus durant cette séquence. La première variable concernait le nombre de poèmes écrits lors des séances 2 et 3 : 3 poèmes et plus, entre 1 et 2 poèmes, 0 poèmes.

Indicateurs du plaisir à écrire les haïkus :

	Pourcentage d'élèves	Pourcentage d'élèves	Pourcentage d'élèves
Nombre de haïkus écrits Séance 2	plusieurs (3 et +) : 50%	1-2 : 46%	0 : 4%
Nombre de haïkus écrits Séance 3	plusieurs (3 et +) : 58%	1-2 : 42%	0 : 0%

Nous pouvons constater une légère progression du nombre de haïkus écrits par élèves entre les deux séances. Nous traduisons cela par une augmentation de l'attrait pour ce type d'écrit. De même, l'élève qui n'avait pas été en mesure d'écrire son poème lors de la première séance d'écriture a su dépasser ses inquiétudes et produire un haïku à la deuxième séance. Tous les élèves ont donc été enrôlés dans l'activité. De plus, nous avons également cherché à quantifier leur capacité à retravailler l'idée et donc à s'investir dans leur production : si tous l'ont fait, 6 élèves

ont été capables d'améliorer leur écrit de manière autonome et selon leurs désirs propres, 13 ont eu besoin d'une petite aide pour accompagner leur recherche, et 7 ont été demandeurs d'une attention plus poussée pour retravailler la structure générale ou le vocabulaire. Nous voyons ici que réviser son écrit en vue de le rendre meilleur est une composante compliquée pour les élèves et qu'ils étaient encore majoritairement craintifs et peu autonomes sur la tâche. Nous nous sommes aussi intéressée à l'illustration de la production finale pour traduire leur plaisir à mettre en scène et montrer leur poème. 11 élèves ont réalisé une présentation (illustration et texte) fouillée et soignée, 5 ont proposé une production rapidement exécutée, 4 ont simplement recopié leur texte sans intérêt pour l'illustration et 6 n'ont pas souhaité que leurs poèmes soient affichés. Ces résultats reflètent bien la part d'intime qui est investie dans un poème et montrent aussi, pour ceux qui ont été volontaires c'est-à-dire la majorité, un soin particulier pris pour donner à voir à tous leur réalisation. Enfin, nous avons observé les cahiers d'écrivain après l'activité et noté les diverses demandes individuelles des élèves concernant la poursuite de l'écriture. 18 élèves ont manifesté le désir d'écrire à nouveau d'autres poèmes, 5 ont continué à en écrire encore lors de moments d'autonomie ou chez eux, et 9 ont voulu lire leurs haïkus à voix haute. Pour nous, cela est la manifestation d'un goût acquis pour cette activité, qui aurait mérité plus de temps pour être encore davantage développé. Notons également les remarques de quelques élèves sur le cahier d'écrivain qui a été chaleureusement accueilli par des remarques comme « j'adore écrire des histoires ou raconter des choses ».

3.3. Les contes détournés

La deuxième séquence entrait dans un projet d'écrits longs. Nous avons travaillé les matériaux du conte traditionnel et du conte détourné. Pour rappel, un conte détourné est un conte écrit à partir d'un autre conte, qui l'entraîne dans une autre direction, souvent humoristique. Ce travail a pris la forme d'une séquence comprenant 3 séances de recherche et théorie sur la structure du conte et l'étude de contes détournés et 3 séances d'écriture. Le projet final devait compter encore 3 séances d'écriture pour être mené à bien et 1 séance de lecture. Il s'agissait pour les élèves d'écrire leur propre conte détourné à deux mains et d'aller le lire aux deux

classes de CP de l'école. Enfin, les textes tapés auraient fait l'objet d'un recueil de contes de la classe avec lesquels les élèves auraient pu repartir. Malheureusement, la situation sanitaire n'a pas permis au projet final de voir le jour et a fortement contraint notre analyse ainsi que les résultats exposés ci-après. Il n'a pas été possible de récupérer à distance tous les textes des élèves et notre analyse ne saurait ainsi s'adapter à l'ensemble de la classe. Néanmoins, sur 27 élèves (une élève est arrivée dans la classe en période 4), nous avons été en mesure de récupérer parfois l'ensemble des travaux, d'autres fois une partie des travaux de 18 élèves. Il a donc été possible de comparer des données sur cet ensemble restreint d'élèves.

La toute fin de la période 3 et les semaines de la période 4 jusqu'au confinement étaient structurées par les contes. Nous avons mis en place des lectures chaque jour à l'arrivée en classe des élèves ou bien au retour de la pause du midi. Ces lectures avaient trois buts. Premièrement, leur remettre en mémoire les grandes lignes de la structure d'un conte traditionnel - sinon déjà étudiées par eux, du moins senties tout au cours de leur existence - ainsi que leur contenu thématique. Deuxièmement, leur faire découvrir des textes différents, parfois des versions du conte dans d'autres cultures, d'autres fois, des réécritures humoristiques, jouant sur les inversions de rôle, déplaçant l'action à notre époque, et quelques fois irrévérencieuses envers le texte figé d'origine. Cette découverte discutée leur permettait de percevoir quelques schémas mais aussi de leur fournir une première banque d'idées pour leurs propres écrits futurs. Enfin, ce temps de lecture ritualisé a permis une nouvelle gestion de classe en proposant un temps plus calme pour recentrer les élèves agités sur l'activité de classe, à travers une écoute plaisir. Il s'est avéré que même en CM2, les élèves étaient intéressés et enthousiastes à la lecture orale du conte, et que les diverses formes de réécriture les intriguaient, suscitant ainsi de multiples remarques sur lesquelles le groupe classe pouvait rebondir. De plus, un corpus de contes détournés était disponible à la lecture en fond de classe lors des moments d'autonomie.

Ces semaines étaient rythmées par deux autres séances dévolues aux contes : une séance d'analyse de la structure et une autre d'écriture. La première semaine

avait pour objet d'étude le conte du *Petit Chaperon rouge*. Deux autres versions ont été interrogées. D'abord nous avons comparé le conte traditionnel connu au conte italien de l'Ogresse *Poilue*³⁵ qui présente un schéma similaire avec davantage d'éléments merveilleux comme une rivière ou une porte dotées de la parole et d'une volonté propres, et une ogresse à la place d'un loup. Ensuite, nous avons lancé l'écriture grâce au conte du *Petit Chaperon Bleu*³⁶. Cet album proposait un déplacement spatial du conte en Russie, avec des rencontres autres qu'un loup : un ours, un tigre de Sibérie et un lapin, tous fins négociateurs. L'album s'achevait sur quatre fins alternatives comiques et proposait à ses lecteurs d'en faire de même. Nous avons saisi cette occasion pour lancer une séance d'écriture et permettre à nos élèves d'écrire leur propre fin du conte déjà détourné. La deuxième semaine portait sur le conte de *Jack et le Haricot Magique*. Nous avons étudié le conte traditionnel aux côtés de la réécriture de Roald Dahl³⁷, pour travailler les cinq étapes essentielles du conte (situation initiale, élément déclencheur, épreuves, dénouement/résolution, situation finale). La séance d'écriture était ici un peu plus complexe que la précédente car les élèves devaient inventer un nouveau début de conte pour *Jack*, en modifiant la situation initiale et l'élément déclencheur. Ils devaient arriver au moment de l'histoire où Jack parvient aux nuages pour découvrir le pays du géant. Il est plus difficile d'inventer un début qui permette de raccrocher une histoire déjà conçue, que d'en terminer une. En effet, écrire une nouvelle fin permet plus de libertés puisqu'on peut partir dans toutes sortes de direction. Écrire un nouveau début demande plus de logique et de rigueur. La troisième semaine était consacrée à l'étude des *Trois Petits Cochons* et proposait une réécriture d'inversion *Les Trois Petits Loups et le Grand Méchant cochon*³⁸. La difficulté d'écriture a encore augmenté ici puisqu'il s'agissait de modifier les épreuves rencontrées par les trois petits cochons, ou, au choix, les trois petits loups. Or, modifier des épreuves

³⁵ Fabienne MOREL et Gilles BIZOUERNE, *L'Ogresse Poilue* dans *Les Histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*, Syros, 2008

³⁶ Sandrine BEAU et Marie DESBONS, *Le Petit Chaperon qui n'était pas rouge*, Milan, 2014

³⁷ Roald DAHL, *Jack et le Haricot Magique* dans *Un conte peut en cacher un autre*, Gallimard, 2014

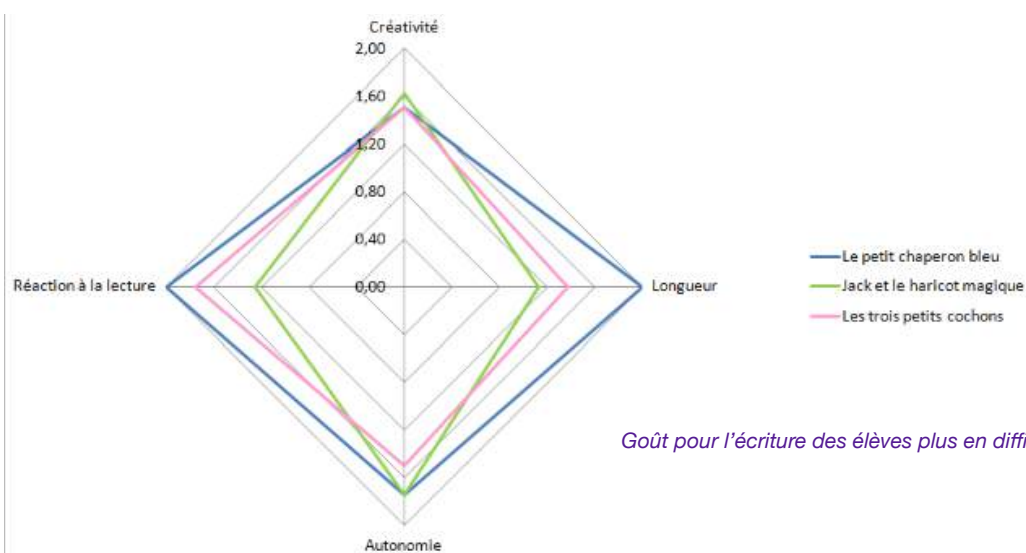
³⁸ Eugène TRIVIZAS et Helen OXENBURY, *Les Trois Petits Loups et le Grand Méchant cochon*, Bayard, 1993

demande une compréhension plus fine de ce qui advient avant et après, pour concevoir un texte cohérent.

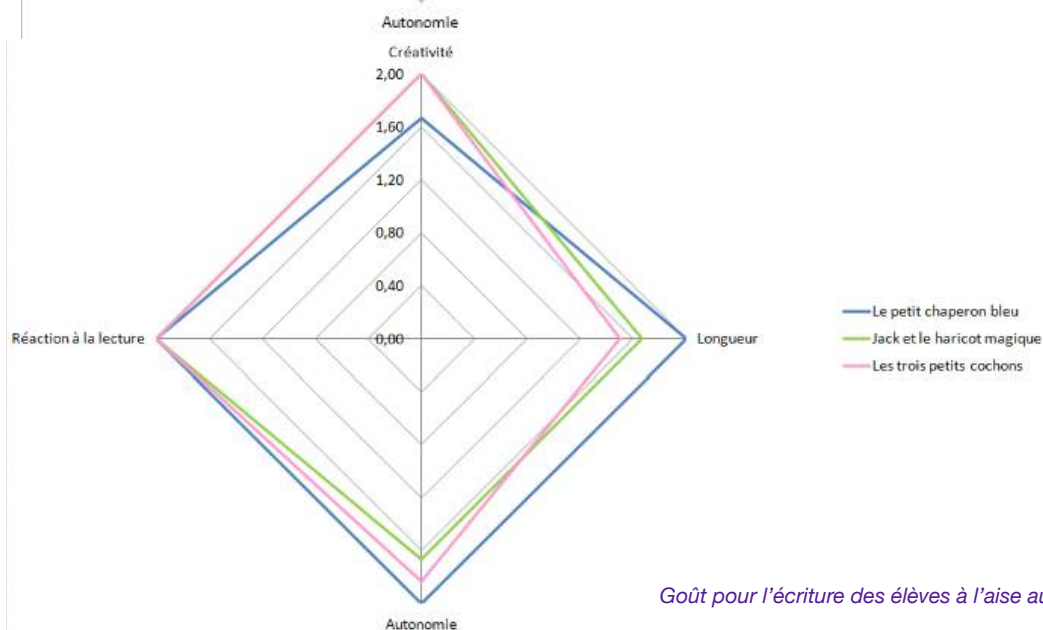
En ce qui concerne l'utilisation des outils et embrayeurs d'écriture, comme évoqué plus haut, nous avons cherché à nourrir l'imaginaire des élèves de multiples références qui étaient, bien souvent pour eux, des surprises. Les « déraillements » de conte prenaient donc des formes diverses : l'ajout d'un lapin dans l'histoire du Petit Chaperon, la transposition d'un monde ancien dans un monde contemporain pour *Jack* ou dans une lecture de *La Belle au Bois dormant*³⁹, l'inversion des rôles ou l'ajout de personnages encore dans le *Jack* de Roald Dahl ou nos *Trois Petits Cochons*. Ainsi, des binômes imaginatifs thématiques étaient mis en branle pour toute la classe, et les élèves devaient trouver les leurs propres en cherchant comment détourner leur propre histoire. Cette phase-ci, au regard des réactions, des échanges verbaux, des rires et des différentes manières de rentrer dans la tâche, était perçue comme un moment de plaisir. Les élèves s'amusaient et s'échangeaient des idées sur lesquelles le groupe de l'îlot rebondissait. Des procédures ont également pu être observées, notamment lorsque nous avons demandé aux élèves de résumer brièvement sous forme d'un plan ce qu'ils allaient modifier dans l'histoire des *Trois Petits Cochons*. Les réponses ont été multiples. Certains ne l'ont pas fait et ont directement écrit leur histoire. D'autres ont dressé des listes. D'autres ont écrit en une phrase ce qu'ils allaient changer. D'autres encore ont verbalisé auprès de nous une difficulté à planifier sur feuille, arguant que cette idée les « perdait ». D'autre part, les processus de mise à l'écrit ou d'écriture étaient tout aussi variés. Certains élèves écrivaient d'un seul jet, presque frénétiquement, sans lever leur crayon. D'autres opéraient de nombreux retours en arrière, posaient beaucoup de questions, et n'écrivaient en un temps long que quelques phrases. Le besoin d'échanger avec ses pairs sur l'idée était aussi très fréquent. Enfin, quelques uns restaient dans l'attente de notre venue pour parler de leurs difficultés et réagir avec un écrit. Ces aides individuelles prenaient la forme d'abord d'un étayage de la consigne souvent, puis d'un questionnement sur l'idée de l'élève s'il y en avait une, puis par le recours fréquent aux dés à conter. Les dés pour 6 élèves ont été véritablement libérateurs.

³⁹ Philippe DUMAS et Boris MOISSARD, *La Belle aux doigts bruyants* dans *Contes à l'envers* chez L'école des Loisirs, 2009 (réédition de 1977)

Concernant le goût des élèves pour l'écriture, les indicateurs que nous avons choisis ont révélé des résultats surprenants et plutôt négatifs pour nos attentes. Nous avons, pour les critères de plaisir et de qualité, attribué des notes de 0, 1 ou 2 pour chacune des catégories à chacun des élèves. Pour le plaisir, il y avait : la réaction à la lecture du conte associé (enthousiaste ou neutre), l'autonomie d'écriture (seul, étayage, dés), la créativité c'est-à-dire la liberté de l'idée ou la prise de risque, et la longueur du texte. Il nous semblait que plus le texte était long, plus les élèves avaient eu envie de raconter et donc plus ils s'étaient sentis bien. À partir de ces notes, nous avons pu créer des graphiques, plus lisibles que des tableaux. Nous avons créé deux catégories d'élèves, en fonction de s'ils avaient rencontré plus ou moins de difficultés lors de la première séance d'écriture. Les graphiques ne prennent également en compte que les élèves dont nous avons pu lire les trois productions, de manière à avoir des tendances rigoureuses.



Goût pour l'écriture des élèves plus en difficulté au début de la séquence

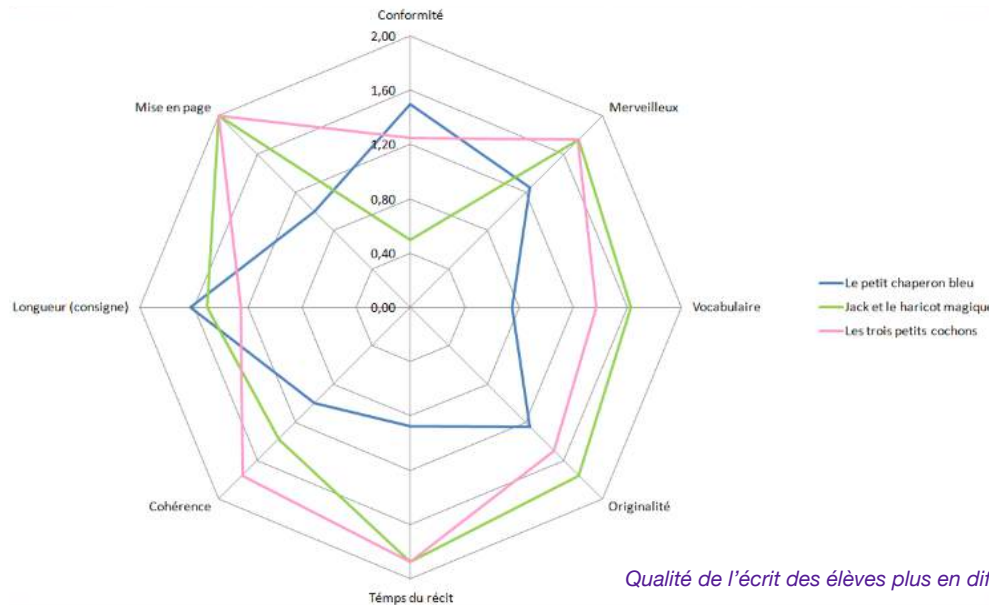


Goût pour l'écriture des élèves à l'aise au début de la séquence

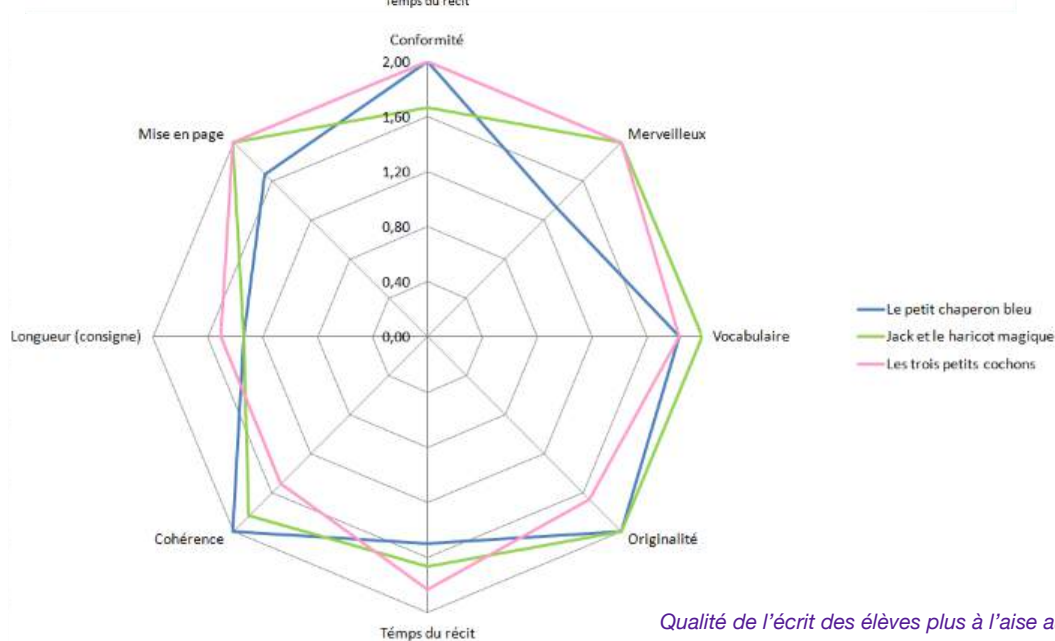
Il semble ici que, de manière générale, les élèves aient perdu un peu de goût pour l'activité : les textes deviennent moins longs, la réaction à la lecture est un peu moins enthousiaste pour les élèves un peu plus en difficulté, l'autonomie a diminué (c'est-à-dire que leur recours à l'enseignante ou aux dés a augmenté). En revanche, la créativité ou plutôt le degré de prise de risque par rapport au texte d'origine, la liberté qu'ils se sont octroyée pour inventer une forme ou un concept, a elle augmenté. Ceci est un indicateur important pour nous en regard de la prise de confiance en leurs idées des élèves. Ces résultats sont à mettre en balance avec plusieurs observables. Si l'on regarde les évolutions personnelles des élèves, nous avons remarqué que certains avaient déjà le goût de cet écrit depuis le premier conte, et qu'ils ne pouvaient donc progresser que de manière infime selon ces critères. C'est le cas pour 7 des 18 élèves. D'autre part, la consigne était différente et la difficulté croissante avec les séances, ce qui peut expliquer des écarts sur la longueur et l'autonomie. Enfin, nous aurions voulu ajouter le critère de lecture à voix haute dans nos observables, mais nous n'avons pu mener à bien ce retour oral pour toute la classe qu'à l'issue de la première séance d'écriture. Nous avons alors 56% des élèves qui avaient manifesté le désir de lire leur texte à la classe et avaient pu bénéficier d'un retour de groupe sur leur production. Le retour portait sur plusieurs questions : le texte est-il intéressant et pourquoi, qu'est-ce qui vous a plu ou moins plu, quelles modifications vous proposeriez et pourquoi. Nous aurions aimé pouvoir comparer ce pourcentage à d'autres séances, mais cela n'a malheureusement pas été possible, car les textes n'étaient souvent pas achevés à l'issue de la séance.

En revanche, concernant la créativité et la qualité des textes écrits, la tendance n'est pas la même. Nous avons procédé de la même manière, avec des points par critères. Ces derniers étaient non seulement connus des élèves mais construits avec eux. Ils étaient : la conformité à la consigne (écrire une fin, un début, un milieu), la présence du merveilleux, la richesse du vocabulaire, l'originalité du récit (forme et fond), l'utilisation des temps du récit (passé simple et imparfait), la cohérence du texte (logique et présence des connecteurs), le respect de la consigne de longueur, la mise en page (clarté et insertion de dialogues éventuels). Sur tous ces critères, une progression est visible, notamment en ce qui concerne la richesse du vocabulaire, la maîtrise des temps du récit, la cohérence du texte et l'originalité.

Parfois, elle est effective entre les deux premières séances mais on observe une régression à la dernière. De même, les élèves s'emparent davantage de la composante merveilleuse et s'octroient plus de libertés, donnent plus d'espace au rêve, à la surprise. Les graphiques s'intéressent aux deux mêmes groupes d'élèves.



Qualité de l'écrit des élèves plus en difficulté au début de la séquence



Qualité de l'écrit des élèves plus à l'aise au début de la séquence

Nous pensons que, encore une fois, cela peut s'expliquer par la différence de difficulté dans la tâche, mais aussi, peut-être, tout simplement, par le goût des élèves pour le conte en question. Il semblerait donc que le conte des *Trois Petits Cochons* ait moins plu à certains élèves que les deux autres.

Néanmoins, nous souhaitons mentionner quelques éléments importants pour notre étude. Sur les 18 élèves concernés, de niveaux très hétérogènes, tous ont produit au moins deux textes et ne sont pas restés bloqués devant une page blanche. Les 4 élèves les plus en difficulté se sont saisis des dés à conter pour nourrir leur inventivité et ont écrit. D'autre part, la prise de risque est véritable pour ces 18 élèves et leurs idées réellement inventives. Nous ne pouvons pas mentionner tous les textes ici⁴⁰, mais nous souhaitons dresser une liste, non exhaustive, des idées trouvées par les élèves pour illustrer leurs trouvailles. Pour le *Petit Chaperon bleu* : une soupe magique et explosive, des animaux qui se retournent contre les hommes, une grand-mère qui tabasse un loup, une grand mère enceinte qui élève un enfant cannibale, une soupe éternelle contenant des esprits d'humains. Ces premiers textes, libérateurs par rapport au conte d'origine pour les élèves, présentaient des histoires particulièrement agressives et absurdes. Pour *Jack et le Haricot magique*, il y a eu : une orchidée magique, un talisman magique avec l'ajout d'un animal compagnon, un mouton d'or/une vache au lait d'or, un chiot qui vous envoie dans les airs lorsqu'on le caresse, un mystérieux virus, un pyramide de chiens géants acrobates, des pommes empoisonnées, une transformation d'humain en ogre. Un élève en particulier a pratiqué, de sa propre initiative, un centon : il a nommé son conte « La multi-histoire » et a mélangé l'histoire de *Jack et le Haricot Magique* à celle du *Chant des génies* de Nacer Khémir qu'il connaissait. Ainsi, Jack voit-il dans son jardin des génies sortir du sol et l'accompagner dans les nuages. Enfin, la réécriture des *Trois Petits Cochons* a vu nombre de maisons construites en friandises ou nourriture différemment consommées par le loup, d'ajouts d'animaux malins et sortis de leurs rôles comme des souris en bisbille avec un loup, d'apports mystérieux comme des passages secrets entre les maisons, de couples d'animaux et objets enchantés, et par deux fois la présence d'une ritournelle comme « mais le loup n'est pas venu ici pour prendre le thé » ou « petit cochon, ouvre-moi la porte ! ».

Comme évoqué plus haut, nous n'avons pas pu mener ce projet à son terme. La motivation principale des élèves était d'aller raconter leurs propres contes aux élèves de CP de l'école. Cette manière de diriger leur écrit et la possibilité d'offrir leur texte à l'écoute des plus petits les avait réjouis à l'annonce du projet, et aurait

⁴⁰ Voir annexe 5 pour quelques récits d'élèves complets

certainement suscité l'engouement plus général de la classe. Leur imagination de même, aurait été stimulée sur un temps plus long, engendrant potentiellement un plaisir plus important.

3.4. Les limites de l'étude

Nous souhaiterions enfin avancer certaines limites à notre étude et en nuancer les résultats. Dans notre classe, quelques élèves sont en difficulté dont deux en grande difficulté. Néanmoins, les autres élèves ont de manière générale des facilités avec des acquis solides. Ils grandissent de manière équilibrée dans des foyers qui suivent et accompagnent leur travail. Ainsi, nos résultats, dores et déjà temporisés et ne nous permettant pas de tirer des conclusions définitives, ne sauraient s'appliquer à tous les élèves. Ils ne représentent qu'un échantillon infime de ce qui pourrait être observé dans des démographies différentes, avec des troubles ou écarts d'apprentissages autres. Notre étude a tout de même permis de soulever des schémas révélateurs de procédures diverses même au sein d'un si petit groupe. De plus, les données récoltées auraient pu bénéficier d'un autre type de regard : celui des élèves sur leur travail. Il aurait été bénéfique de récolter des réponses à des questionnaires sur le plaisir des élèves à écrire, en général, et durant les diverses étapes de nos séquences, ainsi que sur ce qu'ils pensaient eux-même leur poser problème.

Au demeurant, nous aurions encore beaucoup de chemin à faire avec nos élèves, notamment en ce qui concerne le travail de l'écoute de la production écrite et le retour argumenté. De même, la capacité à corriger son écrit pourrait faire l'objet à elle seule d'une ou plusieurs séquences d'apprentissage. Enfin, ils ont commencé à prendre plus confiance en eux et en leurs idées, mais leur donner de plus amples ou de plus nombreux projets participerait encore à cet effort.

Conclusion

Notre travail se fondait sur la problématique suivante : comment susciter le goût pour l'écriture et développer créativité et qualité de l'écrit en cycle 3 ? En rapport à nos constats et hypothèses de départ, nous pouvons donc dresser le bilan suivant. Nos élèves ont tous été capables de trouver puis formuler puis développer une idée originale dans une production de texte. Au cours des différentes séances, leurs idées ont pris de l'ampleur, et ils se sont petit à petit détachés des textes d'origine pour aller vers un texte qui leur ressemble et traduit leur volonté. Ils ont tous réussi, de manière plus ou moins autonome pour chacun, à dépasser leur peur de ne pas savoir quoi dire ou écrire. Dans l'ensemble, leurs productions sont allées vers de plus en plus de cohérence tout en écrivant des textes plus longs, et leurs récits n'étaient plus pauvres, ni sur le fond ni sur la forme. Ils ont réinvesti ce qui avait été travaillé en étude de la langue.

De notre côté, nous avons travaillé la consigne pour la rendre la plus claire possible, et nous avons également cherché à expliciter le plus possible nos horizons d'attente. Les critères de réussite étaient construits et réactivés à chaque production. Enfin, le fait d'avoir inscrit leurs deux séquences dans des projets de classe et inter-niveaux a permis de motiver les élèves en leur donnant une direction et un but commun. Nous avons cherché à stimuler le goût de nos élèves pour ce type d'activité en recourant à des embrayeurs d'écriture souvent ludiques. Les haïkus leur faisaient travailler leur rapport à leurs sens et à leur quotidien en cherchant à créer l'étincelle dans quelque chose de familier. Ils ont pu faire l'expérience de la poésie pour tous, et du fait que même un enfant de 10 ans peut devenir un poète. Les contes détournés s'appuyaient sur la surprise et le plaisir de voir un matériau connu et assimilé être dépoussiéré et chamboulé à l'envi. L'expression hebdomadaire de leur personnalité était encouragée et valorisée. Nous pouvons donc conclure ici que le goût a pu être suscité pour les activités d'écrit. Maintenant, la qualité a aussi su progresser comme dit précédemment. Les différentes étapes des projets réalisables s'appuyaient sur une confiance que nous faisons aux élèves qu'ils puissent chercher et trouver avec les aides mises à disposition, et petit à petit se faire confiance à eux-

mêmes. C'est aussi pourquoi aucune idée n'a été stigmatisée, nous avons seulement cherché à l'améliorer et à lui donner plus d'ampleur et de direction.

Pour continuer cette étude, nous pourrions prévoir des projets plus longs, et offerts à d'autres publics, ou bien les inscrire dans une démarche de publication par un autre organisme que celui de l'école, ou plus modestement encore, que de leur enseignante.

Références bibliographiques

- Arnold B., Arroyo B., Bouges M., Coffin C., Daufresne S., Denis L., ...Travaglianti C. (1998). *Le Conte à l'école et au collège*. Paris : IUFM de Paris.
- Brindeau V. et Thommen S. (2016) . *J'écris des haïkus* . Arles : Picquier jeunesse.
- Garcia-Debanc C. (1996). *Consignes d'écriture et de création dans La Didactique du français*. Lorraine : Pratiques
- Perdriault M. (2014). *L'écriture créative : démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*. Toulouse : Erès, collection Trames.
- Rodari G. (2007). *Grammaire de l'imagination*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du Monde.

Sitographie du mémoire

Eduscol. (2016). *Enseigner l'écriture au cycle 3 : Evaluer autrement les écrits scolaires*. Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/09/7/15_RA_C3_Francais_Ecriture_EVALUER_591097.pdf (consulté le : 27 décembre 2019)

Eduscol. (2018). *Enseigner l'écriture au cycle 3 : Quelques principes*. Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf (consulté le : 19 décembre 2019)

Eduscol. (2016). *Enseigner l'écriture au cycle 3 : Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ?* Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/09/3/13_RA_C3_Francais_Ecriture_PROJET_591093.pdf (consulté le : 21 janvier 2020)

Poésie. Dans *Le Larousse en ligne*. En ligne : www.larousse.fr/dictionnaires/francais/po%C3%A9sie/61960 (consulté le : 25 mars 2020)

Références bibliographiques de la conception des séquences et de leurs corpus

1) Les haïkus

- Atlan C. et Bianu Z. (2007). *Haïku du XX^e siècle, Le poème court japonais d'aujourd'hui*. Paris : Gallimard
- Basho. (1998). *Cent onze haïku*. Lagrasse : Verdier.
- Beaux-Arts. (2014). *Hokusai 1760-1849*. Paris : Grand Palais
- Beaux-Arts. (2018). *Meiji, splendeurs du Japon Impérial 1868-1912*. Paris : Grand Palais
- Coat J. et Malineau J-H. (2012). *Mon livre de haïkus*. Paris : Albin Michel Jeunesse.
- Couchoud P-L., Faure A., Poncin A., Lozano R. (2011). *Au fil de l'eau, les premiers haïku français (1905-1922)*. Paris : Mille et une nuits.
- Domergue A. et Hudrisier C. (2015). *Autrefois l'Olympe... Mythes en haïku*. Paris : Thierry Magnier
- Ryôkan et Zaü (2010). *Sous la lune poussent les haïkus*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du Monde.
- Shinbô M. (2015). *Haïkus du chat*. Arles : Picquier.
- Tardy A. (2004). *Mon cahier de haïkus*. Paris : Gallimard jeunesse.

2) Les contes détournés

- Beau S. et Desbons M. (2014). *Le Petit Chaperon qui n'était pas rouge*. Toulouse : Milan
- Dahl R. (2014). *Un conte peut en cacher un autre*. Paris : Gallimard.
- Dumas P. et Moissard B. (2009). *Contes à l'envers*. Paris : L'école des Loisirs.
- Guarnaccia S. (2010). *Les Trois Petits Cochons*. Paris : Hélium
- Morel F. et Bizouerne G. (2008). *Les Histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*. Paris : Syros.
- Rowland L. et Mantle B. (2018). *Le Petit Chaperon rouge qui adorait lire*. Paris : Circonflexe
- Trivizas E. et Oxenbury H. (1993). *Les Trois Petits Loups et le Grand Méchant cochon*. Paris : Bayard.

Annexes

Annexe 1 : Première production d'écrit à partir de *La plus grosse bêtise*

1.1. Retranscription 1 (pour lisibilité)

Nous sommes samedi matin et je vais chercher notre nouveau petit compagnon. Je vais aller à la CIA pour voir si je peut les dépaner.

-Bonjour

-Bonjour

-Vous avez saurez un chien ?

-OUI

-Ok, aller dans la cour

-Ok

-Vous voulez lui

-OUI

-Merci pour tout

-Voila ta famille

Quand je suis aller voir pour des chien a acheté j'ai compris qu'il nous ont pris pour des pigeons.

-Hahaha !

Mais le seul inconvéniént c'est que ont ne connais sa mais bon c'est pas grave après tout.

1.2. Retranscription 2 (pour lisibilité)

Pour mes enfants Julian et Coline il en rêvé un donc aujourd'hui je suis aller acheter un chien. Il s'appelle pop corne, il est toute poilu et il est très sage. On est alé le perné puis après on le pas retrouvé, il s'était perdu. Mes enfants et moi on a cherche de partou. Il c'est t'éfait canapé. Ma femme moi était pas triste c est enfant qui était triste

1.3. Retranscription 3 (pour lisibilité)

Quand je suis revenu j'ai laché le chien parter. je l'aime bien ce chien. Il ne laisse pas de poil par ter j'assé d'être gentil avec se chien pour quil sabite. je minquiète toujours si il a faim ou si il a séf. je lui donne plusieurs cousin et je lui laisse lassoir entre moi et ma chéri.

Annexe 2 : Deuxième production d'écrit à partir d'Une Incroyable Histoire

Le matin parut se souvenir
une minute plus tard. La clarté agassa les paupières
de Buddy qui ouvrit les yeux. Il vit alors que cette
clarté ne provenait pas du ciel.
La lumière venait de la porte de derrière moi.
Il y avait du sang qui venait de partout.
Il y avait aussi des têtes avec des astiques,
comme cette maison ou plutôt, terrifiant,
et amplifié & il y avait des chaînes soulevées.

Le matin parut se souvenir. Une minute plus tard.
La clarté agassa.
Il vit alors que cette clarté
ne provenait pas du ciel.
Il y avait aussi des têtes avec des astiques
est il entendu un bruit mais il voulait savoir
mais il est terrifié parce qu'il avait traversé
quelques murs devant lui est il mourait par
il la trouverait. Hélas, le boum a suivi.

Le matin quand survint une minute plus tard la clarté aggrava les pupilles de Buddy qui courait les yeux. Il est alors que cette clarté ne provenait pas du ciel.

Il se réveille et il voit la lumière du jour, Buddy l'aise de rien dessous brinquelement et lui! Il voit un homme à terre et il se dit: Wouah!!! Ça va pas ces parents, ça! Faire chaque il rentre dans la maison et il voit ces parents en train de tuer quelqu'un, Buddy a peur il se dit que ces parents sont des assassins et chacun qu'il sera tenu seule parce que ces parents seront en prison. Malgré la peur il rentre et voit c'est parents.

Il voit alors que cette clarté ne provenait pas du ciel. La clarté provenait du voisin dans dessous qui se disputent. Buddy entendit une voix qui disait: « je vais brûler cette immeuble » Buddy réagit, en pleine nuit, il avait vu sa mère, mais il ne l'a voit pas. Buddy se retourna en direction de sa chambre, mais il vit une ombre qui provenait de la cuisine. Quand il s'approcha, il vit le clown tueur sa qui tua Buddy. Le clown tueur était sa mère, elle voulait brûler la maison pour le tuer.

Annexe 3 : La page de garde du cahier de lecteur et écrivain

Prénom :
Nom :
Année :



Mon cahier d'écriture, de lecture et de poésie

Mon cahier d'écriture : c'est un cahier de production d'écrits libres. Tu peux écrire des petits textes à partir des exercices de classe en littérature, ou en autonomie sur un sujet qui te fait envie.

Il ne sera pas toujours corrigé car c'est un outil pour apprendre et t'exprimer. La maîtresse pourra regarder ton travail pour te conseiller.

Quand tu l'utilises pour écrire : tu mets en haut à droite la date, tu écris au milieu le titre de l'exercice et tu le soulignes, par exemple : « Écriture de haïkus d'automne ». Ensuite tu sautes une ligne et tu commences ton texte à la marge. Le cahier doit être bien tenu pour pouvoir te relire.

Mon cahier de lecture : tu consignes aussi dans ce cahier tes lectures. Pour cela tu prends une nouvelle page et tu mets la date. Ensuite tu notes le titre du livre, l'auteur, la date à laquelle tu l'as lu et tu écris un petit avis sur cet ouvrage.

Mon cahier de poésie : lorsqu'on apprend en classe une poésie, tu la copies comme tu en as l'habitude avec le titre en haut au milieu et l'auteur à la fin de la poésie, en bas à droite.

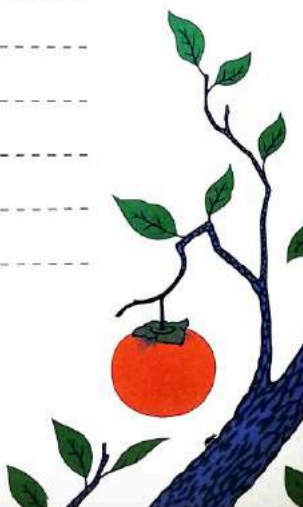


Annexe 4 : les fiches de jeux d'écriture pour la séquence sur les haïkus


Jeu « Si c'était... »

Et toi, quels sont les mots qui te font penser à l'automne ? Une couleur ou un fruit, une plante ou un animal... peut-être un jeu ou une fête ? On peut jouer au « portrait chinois » avec toutes les saisons. A toi de compléter :

<i>Si l'automne était...</i>	<i>ce serait...</i>
<i>une couleur</i>	-----
<i>un fruit</i>	-----
<i>un jeu</i>	-----
<i>un vêtement</i>	-----
<i>un objet</i>	-----
<i>une fête</i>	-----
<i>le temps qu'il fait</i>	-----



15



Jeu « Si c'était... »

Comme tu l'as fait pour l'automne, écris tous les mots ou groupes de mots qui te font penser à l'hiver. A toi de compléter :

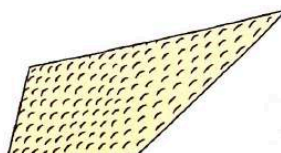
<i>Si l'hiver était...</i>	<i>ce serait...</i>
<i>une couleur</i>	-----
<i>un fruit</i>	-----
<i>un jeu</i>	-----
<i>un vêtement</i>	-----
<i>un objet</i>	-----
<i>une fête</i>	-----
<i>une nourriture</i>	-----
<i>une odeur</i>	-----
<i>un animal</i>	-----
<i>une activité</i>	-----
<i>le temps qu'il fait</i>	-----

Les *kasa* sont des chapeaux japonais en paille de riz. On les portait autrefois pour se protéger de la pluie. Ils ont une forme pointue que tu connais certainement.

A toi de trouver un *kasa* qui convienne à ces haïkus...

*dans le ciel aucun nuage
les moineaux bavardent*

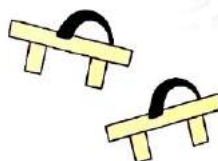
*d'une couleur de saphir
j'achète un poisson*



Connais-tu les *geta* ? Ce sont des semelles de bois posées sur deux planchettes qu'on appelle des « dents », avec une lanière entre les deux premiers orteils. Il en existe de toutes sortes, pour toutes les saisons et toutes les fêtes. On peut aussi porter des *zōri*, qui sont des sandales légères en paille de riz. Alors, quelles chaussures donnes-tu à ces haïkus ?

*Les gens sont partis...
après le feu d'artifice*

*Sur la balançoire
à chaque élan ils s'approchent*



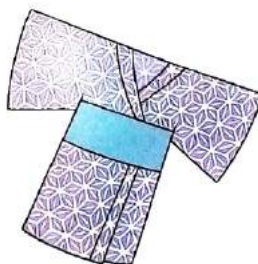
Pour les garçons comme pour les filles, c'est le même mot : « kimono », le vêtement traditionnel japonais. Ses couleurs et ses dessins reflètent la saison. Pour les fêtes de l'été, on aime porter des kimonos de coton léger appelés *yukata*. Comment habilleras-tu ces haïkus ?

Comme tout est calme !

le chant des cigales

Couché puis debout

ah, l'épouvantail !



Annexe 5 : Quelques récits d'élèves pour la séquence sur les contes détournés

Jeu de 27 février 2020

La multi histoire

Il était une fois, une famille pauvre qui avait des animaux. Jacques était parti construire un enclos sur le champ des géris. Mais quand Jacques a commencé à construire, une noix est sortie du sol. Cette noix a dit :

« Qu'est-ce que tu fais là ? »

- je viens construire un enclos.

- Attends on va t'aider »

Et du sol sont sortis les géris.

En quelques heures l'enclos était construit.

Une semaine plus tard, Jacques est parti vendre ces animaux.

Il en a sorti 30 pièces d'or.

Il était une fois trois petits cochons qui avait une mère, ils étaient très pauvres. Mais leur mère, ils devaient découvrir le monde. Les trois petits cochons partent construire une maison chaque un.

Le premier petit cochon construit une maison en quinquaine. Mais le grand méchant loup arriva, le petit cochon en train de jouer dans le jardin, courra à toutes jambes dans sa maison pour vite fermer la porte à clé, le grand méchant loup arriva en lui demandant de lui ouvrir la porte. Mais le petit cochon était pas si bête que ça, et il refusa, mais le loup n'est pas venu ici pour prendre le thé. Il essaya de souffler et souffla de toutes ses forces et la maison s'écroula, le petit cochon courra à toutes jambes et entra dans la maison de son frère.

Son frère avait fait une maison en carrelage, la nuit arriva quand le grand méchant loup arriva. Il toqua à la porte en disant qu'il voulait entrer, mais les deux petits cochons refusèrent et c'est alors qu'il commença à sautiller fort, et la maison s'écroula, les petits cochons coururent à toutes jambes et entra dans la maison de leur autre frère. Le troisième frère avait fait une maison en briques. La nuit tomba, le loup arriva, il demanda aux deux petits cochons de lui ouvrir la porte mais ils refusèrent, mais le loup n'est pas venu ici pour prendre le thé. Alors il souffla et souffla mais la maison ne tomba pas. Alors il prit une échelle et monta sur la cheminée, il monta sur la maison des trois petits cochons et mit une marmite chaude juste au-dessus de la cheminée. Et le loup monta sur la cheminée et tomba dans la marmite, les trois petits cochons ont mangé avec leur mère et le loup.

Les trois petits cochons

Les trois petits cochons partaient dans leur cour tous les jours. Ils ont toujours été très désagréables. Mais quand un paysan passa tout le monde dans une cour avec une lance de bois, ils ont peur et ils ont dit à la menace d'appeler le loup, et il ne leur demandait pas ses briques, ce que ils firent et cela marcha. Les trois petits cochons construisaient une maison ensemble et ils se soulaient et s'écroula. Les jours, alors que ils étaient dehors, ils arrivaient de payer à qui ils avaient pris les briques et ils étaient accompagnés d'un loup qui les courrait vers eux. Les cochons rentrèrent vite dans leur maison et le loup arriva devant la porte tout puis leur demanda de jouer avec lui, les cochons refusèrent et le loup commença pour que les cochons devaient leur amis, les cochons refusèrent encore mais le loup avait une idée. Il leur refusa et il partit tout joyeux dans sa forêt que il était le meilleur ami des trois petits cochons. La nuit arriva et le loup arriva pour une surprise à ses amis et entra par la cheminée pour dormir avec eux.

Joséphine et la plante de tomate magique

Dans une petite ville ordinaire vivait une petite famille ordinaire. Le père vivait seul avec sa fille Joséphine. Le travail du père lui donnait beaucoup d'argent, mais désormais il n'était pas heureux. Sa femme lui manquait. Elle était à l'hôpital depuis longtemps. La famille ne souhaitait rien d'autre que trouver le médicament pour la guérir. Un jour le père demanda à Joséphine :

-Tu peux aller visiter maman demain ? Moi je ne peux pas.

-Pourquoi, papa ?

-J'ai du boulot... Tiens, prends 5€ et achète quelque chose pour ta mère au marché ».

Joséphine prit l'argent et s'en alla.

Au marché, elle vit des écharpes, des chapeaux, du poulet, des cerises fraîches, beaucoup de pommes et des bonbons. Elle ne savait pas quoi acheter pour sa maman. Soudain, elle vit une petite dame. La dame était vêtue de noir : une robe noire, un chapeau noir, des cheveux noirs. Près d'elle, une boîte avec des graines de tomates. Joséphine se rapprocha de la dame et vit une étiquette sur laquelle il était marqué « graine de tomates magique ! ». La mère de Joséphine adorait les tomates, et une tomate magique ! Elle allait l'adorer. Joséphine demanda « Pourrais-je avoir une de ces graines de tomates ? Je te donne 5€. » La dame lui tendit une graine de tomate.

Lorsque Joséphine arriva à la maison et montra à son père son cadeau, il se fâcha et jeta la graine par la fenêtre. Joséphine alla se coucher en pleurant, regrettant ce qu'elle avait fait. Le lendemain matin, elle vit une gigantesque tomate dans sa chambre. Surprise, la petite fille bondit du lit et regarda par la fenêtre. Devant sa maison, il y avait une plante qui allait jusqu'au ciel ! Joséphine courut vers la chambre de son père et lui dit la nouvelle. Son père regarda et dit « Oh ! Mais c'est de la magie ! Une plante de tomate si grande ! Ta mère aurait adoré voir ça. Pardon de t'avoir grondé Joséphine. ». Les deux regardèrent par la fenêtre pour un certain temps puis Joséphine déclara qu'elle allait grimper jusqu'au ciel.

Les trois petits cochons

[...] Les trois petits cochons arrivèrent chez Bricorama et y trouvèrent des briques qu'ils achetèrent. Ils achetèrent un terrain chez l'agent immobilier le plus près : une jolie prairie fleurie près d'un lac. Aussitôt, ils construisirent leur maison et se reposèrent. Le lendemain, ils virent dans les journaux que les "5 méchantes souris" étaient revenues dans la région. D'ailleurs, elles arrivèrent très discrètement chez eux, c'est-à-dire par un trou et effrayèrent les trois petits cochons. Les trois petits cochons se trouvèrent une nouvelle maison abandonnée qu'ils repèrent aussitôt. Ils bouchèrent bien les trous avec de la gymnastique et se reposèrent et le lendemain, ils partirent se promener en oubliant de fermer la porte à clé et les souris passèrent par la porte. Elles ravagèrent l'intérieur de la maison. Les trois petits cochons furent donc obligés de se-déménager. Ils partirent et construisirent leur nouvelle maison en briques. Une semaine plus tard, les souris appelèrent le loup pour les aider à entrer et dévorer les trois petits cochons. Mais ils n'y arrivèrent pas car les cochons sont rusés. [...]

Jeudi 27 février 2020

Michaël et le talisman

Il était une fois un garçon nommé Michaël et son chien, Sidon. Michaël était le plus riche de la planète, il avait environ 40 000 000 000 000 €. Mais il en voulait encore plus ! Un jour, il rencontra un vieil homme, et lui demanda de lui échanger quelque chose de précieux. Ce vieil homme lui échangea... un talisman. Michaël accepta. Et ce retourna avec une sorte de pierre verte comme de l'émeraude et tachée de rouge comme du rubis. Michaël n'aima pas cette couleur donc, il le repeignit en bleu azur. Puis, il se demanda ce que ce talisman avait de

spécial. Il mis tout sa de côté et alla jouer avec son chien. Le lendemain il pris la pierre et se contracta en criant :

« Talisman ! Si TU AS UN POUVOIR, MONTRE LE MOI ! » dit-il en s'énermant.

Tout d'un coup, le talisman se mis à briller. Michaël et son chien se téléportèrent.

Exemple d'utilisation des dés à conter



Annexe 6 : Quelques haïkus de travail durant la séquence

Des haïkus d'automne

Un matin d'automne
avec mes bottes
je saute dans des feuilles

Un soir en automne
avec mon rabau
je vais chercher des marrons

Devant Halloween
je prends des citrouilles orange
des yeux et une broche

Les arbres ont froid
leur feuille tombe
et tous les enfants saute deçu

Des haïkus d'automne

La pluie d'automne tombe
Comme les délicieux marrons
Et les champignons

Je me promène dans la forêt
aujourd'hui en monotonie
Je vois tomber les feuilles.

Le raisin mûrit dans les vendanges
La lune grossit dans le ciel
Le brouillard se dissipe peu à peu dans la forêt

Les feuilles forment un tapis rouge-orange
Les hiboux se préparent à hiberner
Il fait frais.

Et l'aube, la lune diminue
le matin, le café est bu
Le soir, l'on ramasse les champignons.

Je me suis piquée en ramassant les boques
pour ma belle collection
J'aime les châtaignes

Des haïkus d'automne

Il pleut la saison des larves
est arrivée sur les feuilles qui se
détachent une par une.

Les champignons perdus dans la
forêt sont recueillis dans un panier
en paille.

Quand je bois chaud je me sens averti
mais quand je sers de bois je suis
déjà gelé.

L'insecte se met sur une plante la plante,
par terre l'eau frappe une nouvelle plante qui
pousse et finit jeune dans l'automne.

L'hiver arrive,
les neiges tombent du ciel
comme des larmes.

Toutes les feuilles
sont déguisées de neige,
le froid est semé.

On brasse de l'eau,
glacée dans son pain sombre
ou le froid les voit
la

Dans mon lit,
quatre carbonniers reposent
sur mon toit glacial

La saison des larves
est arrivée sur les feuilles
qui se détachent.

Les haïkus d'automne

Dans les bois,
Les arbres multicolores
font tomber leur feuilles

Je saute dans les flaques
que la pluie a créés
avant la neige.

La nuit d'automne
laisse passer des champignons
tranquillement

La lune est sur le plat
tandis que dehors,
la nuit tombe.

Si la pluie passe
Elle donnera des fleurs,
je les cueillerai pour mon bonheur

Je m'allonge dans l'herbe,
l'écume mouillée,
des gouttes tombent sur mon nez

Sur la terrasse,
il y a des feuilles
coulées qui courent de fantaisie

Les papilles gustatives
Le contour de la pluie
après la brume

Les haïkus d'hiver

C'est l'obscur des pins
Qui parcourt ton sésame d'hiver
après la tempête.

La neige blanche
Glace le lac de la chaumière
Et tombe sur ma tête.

Je casse les champignons
Les champignons blancs d'hiver
Puis le renard sort.

Avant la tempête
Cela parcourt ton sésame d'hiver
- Les obscur des pins

Exemple de l'utilisation des fiches de la fiche de jeux si c'était

Dimanche 8 décembre 2019

Les haïkus d'automne

Une ombre de main
sur une feuille orange
que c'est étrange

Il pleut sur les champs
est le temps change
on plante des oranges

Jeu « Si c'était... »

Et toi, quels sont les mots qui te font penser à l'automne ? Une couleur ou un fruit, une plante ou un animal... peut-être un jeu ou une fête ? On peut jouer au « jeu du chinois » avec toutes les réponses. À toi de compléter.

Si l'automne était...	ce serait...
une couleur	- orange -
un fruit	- pomme -
un jeu	un jeu ...
un événement	un événement
un objet	mon stylo
une fête	l'automne mon anniversaire
le temps qu'il fait	- pluie -




Table des illustrations

Extraits 1 et 2 de la production d'écrit à partir de <i>La plus grosse bêtise</i> d'Evelyne Brisou-Pellen	p 2
Extraits 1 et 2 de la production d'écrit à partir de <i>Une Incroyable Histoire</i> de William Irish	p 3
3 tautogrammes d'élèves	p 17
Graphique en barres de l'utilisation des embrayeurs d'écriture pour les haïkus..	p 18
Extraits 1, 2, 3 de haïkus faisant référence aux embrayeurs sonores et visuels..	p 19
Indicateurs du développement créatif : investissement technique dans l'activité..	p 20
Deux exemples de variation de qualité entre les séances 2 et 3 des haïkus.....	p 21
Indicateurs du plaisir à écrire les haïkus	p 21
Graphiques en radar du goût pour l'écriture des deux groupes d'élèves durant la séquence sur les contes détournés	p 26
Graphiques en radar de la qualité de l'écrit des deux groupes d'élèves durant la séquence sur les contes détournés	p 28

Résumé : Comment peut-on susciter le goût pour l'écriture et développer créativité et qualité de l'écrit chez des élèves qui n'ont pas envie ? A partir d'une synthèse des textes institutionnels et des apports théoriques de la recherche sur le sujet de l'écriture créative et des embrayeurs d'écriture, ce travail de mémoire s'intéresse au lien entre plaisir d'écrire, refus d'écrire et qualité de la production d'écrit. Devant le constat d'écrits pauvres et incohérents, d'un manque d'idées et de motivation liés à une peur de ne pas savoir quoi écrire chez des élèves de CM2, nous avons mis en place deux séquences de production d'écrit pour tenter d'y remédier. Le premier projet porte sur des écrits courts et poétiques : les haïkus japonais. Le deuxième concerne des écrits longs de contes détournés. Notre étude a mis en évidence le lien important entre plaisir d'écrire et qualité de l'écrit. Elle a aussi montré que la peur de ne pas être capable d'écrire pouvait être dépassée en ayant recours à des jeux d'écriture rassurants, des embrayeurs sonores, visuels et la constitution d'une mémoire collective de procédés d'écriture.

Summary : When approaching pupils with little to no interest in creative writing, how can one spark off a taste for writing ? How to develop the quality of the written work, as well as creativity ? This work gives an overview of institutional texts and present research on the subject of creative writing and techniques which trigger said form of writing. It then hypothesizes a connection between the pleasure to write, the refusal to write and the quality of the written work. Upon analyzing our 5th grade pupils' incoherent and poorly written productions, it was observed that there was a general lack of ideas and motivation. This was due in part to a fear of not knowing what to write. With this knowledge, we designed and tried out two creative writing sequences. The first project focused on short poetic texts : the Japanese haikus. The second one worked on the rewriting of classical fairy tales into twisted fairy tales. Our study highlights the important connection between enjoying writing and creative enrichment. It also shows that it is possible to overcome one's fear of not being able to write something, through the action of reassuring writing games, visual and sound triggering techniques, and building a collective memory of creative writing techniques.