



HAL
open science

Les consignes dans les ateliers d'écriture créative

Émilie Roger

► **To cite this version:**

| Émilie Roger. Les consignes dans les ateliers d'écriture créative. Education. 2020. dumas-03001974

HAL Id: dumas-03001974

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03001974>

Submitted on 12 Nov 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2019 - 2020**

**LES CONSIGNES
DANS LES ATELIERS D'ÉCRITURE CRÉATIVES**

Émilie Roger

Directeur du mémoire : Françoise Ventresque
Assesseur : Viviane Marzouk

Soutenu le 2020

Remerciements

J'aimerais exprimer ma gratitude et mes remerciements à Françoise Ventresque, ma tutrice de mémoire, pour sa patience, ses relectures, ses conseils – que j'aurais souhaité recevoir lors de mon précédent travail. Je la remercie profondément pour son accompagnement investi et de qualité, et son soutien au cours de ces deux années de master.

Je tiens également à remercier les enseignants de l'INSPE, particulièrement Mme Marzouk, Mme L. et Mme H. qui ont marqué durablement ma conception du métier d'enseignant et mon entrée dans la profession.

Un immense merci à M.A., enseignante à Caselnaudary, pour la générosité de son accueil dans sa belle classe de CE1 : si les ateliers d'écriture observés ne correspondaient pas à mes propres conceptions, sa mise en place du travail m'a apporté des pistes réjouissantes pour l'étude de la langue.

Je ne peux remercier qu'avec amour ma famille : mes parents qui approuvent inconditionnellement mes décisions, Youri pour son indéfectible soutien et Siméon pour la patience dont il a fait preuve : quand les lettres seront dans tes mains, je te promets que l'écriture sera la meilleure amie de ton imagination explosive.

Table des matières

Introduction	1
Cadre théorique	2
1. Historique des ateliers d'écriture.....	2
1.1. Aux origines des ateliers d'écriture : l'Oulipo et ses contraintes formelles	2
1.2. Elisabeth Bing et la consigne maïeuticienne.....	5
1.3. Les formalistes	7
1.4. La particularité américaine.....	8
2. Le processus rédactionnel Hayes and Flower	10
3. Les ateliers d'écriture et les directives scolaires de 2018	11
Cadre méthodologique	13
1. Questionnement et problématique.....	13
2. Positionnement des enseignants sur la pratique des ateliers d'écriture.....	14
3. Dispositif des ateliers d'écriture.....	15
3.1. Public observé	15
3.2. Test de conception d'écriture auprès des élèves.	15
3.3. Mise en place de l'atelier	16
3.3.1. La passation des consignes	16
3.3.2. Temps d'écriture	17
3.3.3. Lecture collective.....	17
3.3.4. Valorisation.....	18
4. Typologie des consignes	18
4.1. La place du scripteur dans l'écriture	19
4.2. Le type d'amorce.	19
4.3. Le type de manipulation linguistique.....	20
Analyse.....	20
1. Analyse des questionnaires pour les enseignants et pour les élèves.	20
1.1. Questionnaire enseignant.	20
1.2. Questionnaire élèves	22
2. Analyse des difficultés et réussites encourues selon le type de consignes.....	22
2.1 Difficultés ponctuelles liées aux consignes égocentrées.....	22

2.2	Analyse des difficultés et réussites des consignes narratives distanciées avec inducteurs.....	25
2.2.1	La pauvreté des mondes.....	25
2.2.2	Structure textuelle.....	28
2.3	Difficultés liées aux consignes à contraintes formelles.....	30
3.	Remédiations à mettre en place en période 4.....	32
3.1.	Consignes à écriture égocentrée.....	32
3.2.	Révéler son imagination :.....	34
3.3.	Stratégies de planification : un travail sur les structures de texte. [<i>Non testé</i>].....	36
3.4.	Contraintes sur le signe [<i>Non testé</i>].....	37
	Limites et perspectives.....	37
	Conclusion.....	39
	Bibliographie.....	80

Introduction

L'atelier d'écriture est une permission : celle de sortir de la langue quotidienne pour se confronter à l'enjeu de l'écriture littéraire, là où quelque chose se passe en creux de la langue pour dire plus loin que les mots. À un âge où les élèves apprennent l'implicite des textes, à comprendre ce qui se joue entre les lignes pour que leur soient révélés les desseins des auteurs, les ateliers d'écriture autorisent à expérimenter l'autre place, de l'autre côté de la plume, celle de l'écrivain. Il s'agit alors de toucher ce qui relève de la jouissance : le plaisir de se rendre complices dans l'appréhension des subtilités de l'écriture, la prise de conscience de la beauté, de la vigueur d'un style. Le plaisir encore de goûter au pouvoir démiurgique des mots capables de forger des univers qui ravissent le lecteur. Et c'est bien dans le rapt de ce dernier que nous devons définir cette position d'auteur aux élèves : « emporte-moi » devrait être la première des consignes. Avant de choisir la voie de l'enseignement, j'ai souhaité animer des ateliers d'écriture pour adultes, parce que dans la fenêtre de ces fragments d'écriture émergent des vérités, révélées à chacun, souvent inopinément, parfois avec intensité : et si tous ne participent pas pour les mêmes raisons, l'union bienveillante du groupe autour de la littérature et de l'écriture fait advenir des mots qui seraient restés silences. Le projet de professorat a interrompu mes ambitions, mais la pratique d'ateliers pour les élèves s'est imposée, avec de tous autres attendus, et un cadrage institutionnel rigoureux. La mise en place d'un atelier d'écriture est un tâtonnement : une recherche sans cesse renouvelée pour alimenter ses références et son rapport aux textes, mais également une adaptation aux élèves, chaque année différents, et dont l'hétérogénéité transparaît dans les compétences scripturales. Comment alors atténuer ces différences en favorisant l'épanouissement de tous par et dans l'écriture créative, au-delà des crispations autour de l'étude de la langue ou du geste graphique ? N'est-ce pas là donner du sens à l'écrit, que de favoriser le réinvestissement des acquis dans des situations d'écriture-plaisir motivées par des projets de publication ?

L'amélioration des compétences scripturales repose sur une multitude de paramètres liée aux modalités de la structure de l'atelier (fréquence d'écriture, temps imparti, agencement spatial, contexte d'écriture, nombres d'élèves et possibilité de demi-groupe, procédés de correction ou de lecture en commun, valorisations des productions...). Pour cette recherche, j'ai choisi de restreindre le champ d'observation à la teneur des consignes proposées en posant la

problématique suivante : face à la diversité des modalités de mise en place des ateliers d'écriture, comment exploiter les différents types de consignes afin de développer les compétences scripturales, imaginatives ainsi que le plaisir des élèves ?

L'objectif d'une telle étude est de créer un outil facilitant la construction et la remédiation de la progression des ateliers d'écriture et favorisant la compréhension de l'impact des consignes sur les productions et les comportements des élèves.

Sans chercher l'exhaustivité, le cadre théorique décrira quatre des grands courants d'ateliers d'écriture, puis rappellera les bases du processus rédactionnel et vérifiera enfin la validité des ateliers auprès des programmes de l'école primaire et des documents d'accompagnement.

Une deuxième partie présentera le cadre méthodologique de la recherche, les conditions de la mise en place des ateliers dans ma classe de CE2, les outils nécessaires à l'élaboration d'une grille typologique des consignes ainsi qu'une présentation de cette grille.

L'analyse des données obtenues (typologie, productions d'élèves, questionnaire des élèves et questionnaire enseignant) soutiendra une réflexion sur les causes des difficultés et réussites des élèves en fonction du type de consigne proposée ainsi que les remédiations possibles pour améliorer l'emploi des consignes.

Enfin, une brève description de quelques-unes des limites de cette étude ainsi que des pistes d'ouverture à la recherche concluront cette recherche.

Cadre théorique

1. Historique des ateliers d'écriture.

1.1. Aux origines des ateliers d'écriture : l'Oulipo et ses contraintes formelles

S'il est difficile de repérer l'origine des ateliers d'écriture – certains les faisant remonter aux pratiques de lecture entre amis des auteurs romains afin de faire émerger, par la discussion, les points d'achoppement d'un texte et les modifications à effectuer avant de livrer un ouvrage au public (Vigneul-Marville, citée par Jocelyne Barbas (Barbas, 2018)) – l'ambition du parnassien Théophile Gautier à former des écrivains semble être un point de départ aux ateliers d'écriture tels qu'ils sont conçus actuellement. Révolution d'une façon de penser qui installait l'écriture

dans le domaine de l'inspiration, renforcée par l'image du poète maudit à qui est offert le don de plume par compensation. Pour Gautier, au contraire, l'écriture peut s'apprendre comme peuvent s'apprendre les techniques picturales et il rêve d'une école où il serait Maître :

Je m'entourerai de jeunes gens et je les initierai aux secrets de la forme et au mystère de l'art. Tout s'apprend dans ce monde et l'art comme le reste. En résumé qu'est-ce que l'Art ? Une science aussi, la science du charme et de la beauté. Je convertirai mon salon en atelier de littérature et je formerai des élèves. Les peintres mettent en bas de leur nom : élève de Gérôme ou de Cabanel ; pourquoi les poètes ne seraient-ils pas, eux aussi, élèves de V. Hugo ou de Théophile Gautier ? (Bergerat, 1996)

Le mot est lâché : il s'agit d'atelier, là où l'apprentissage des techniques devient actes et où le faire et le labeur s'opposent à l'inspiration infuse et donnée une fois pour toute.

Et c'est précisément dans le champ lexical du labeur que l'Oulipo puise le premier mot de son acronyme : l'ouvroir renvoie aux communautés de femmes effectuant, en faveur de l'Église et des bonnes œuvres, des travaux d'aiguilles dont on sait l'expertise, la délicatesse et la dextérité demandées. Pour l'Oulipo, la notion d'ouvrage se substitue à celle d'œuvre mais c'est peut-être là pour mieux participer à la grande œuvre littéraire. Fondé le 24 novembre 1960 par un Raymond Queneau empêtré dans la confection de *Cent mille milliards de poèmes* (1961) et par son ami mathématicien François Le Lionnais, l'Oulipo refuse l'idée d'inspiration littéraire « don des dieux qui fait le poète » et « illumination venue on ne sait d'où » (Oulipo, 1973) pour concevoir l'écriture comme une manipulation pratique qui s'ouvre aux germes de potentialités : « comme les mathématiques, la littérature pourrait s'explorer ». De la dentelle et autres travaux d'ouvroirs, on retrouve la finesse de l'exécution : il s'agit de tisser du texte avec du signifiant, c'est-à-dire de comprendre le langage comme objet concret : matériel, sonore. Pour jouer sur le signifiant, il s'agit alors de mettre en place des contraintes qui permettent l'exploration littéraire de la langue et qui demandent, au-delà de la fantaisie revendiquée par le groupe, une rigueur très mathématique. La visée de l'Oulipo est alors double : un repérage dans les œuvres du passé des structures contraignantes (conscientes ou non) – l'anOulipo – et l'invention de nouvelles structures pour les écrivains du futur – le syntOulipo : « le but de la littérature potentielle est de fournir aux écrivains futurs des techniques nouvelles qui puissent réserver l'inspiration de leur affectivité » (Oulipo, 1973). Explicitation des jeux de création : repérer, dire, inventer les contraintes devient un service pour que chacun puisse déposer les parasites qui entravent le processus d'écriture littéraire. L'Oulipo souligne que « ces contraintes sont heureuses, généreuses, et la littérature même » : dans la rigueur d'une forme, le cerveau peut se focaliser sur l'écrit pour amener le sens à s'épanouir au-delà des stéréotypes personnels ou sociétaux qui inhibent la production de la langue dans sa dimension littéraire. La contrainte donne un cadre

qui, paradoxalement, ouvre l'exploration de l'écriture, et l'accès au plaisir stimulé par la vivacité de la langue et de ses heureux hasards, des rencontres entre le signifiant et le sens. Ainsi, si dans un premier temps, seuls étaient abordés la forme du texte et le langage comme matière à création, mettant de côté l'aspect sémantique qui restait « extérieur à toute préoccupation de structure » (Oulipo, 1973), le second manifeste demande de « faire un pas en avant en tentant d'aborder le domaine sémantique et de domestiquer les concepts, les idées, les images, les sentiments et les émotions ».

Dès l'ouverture de *La littérature potentielle* par le chapitre « Théorie et histoire » (dont les deux manifestes de l'Oulipo rédigés par François le Lionnais), le lecteur ne peut être que frappé par la jubilation et l'effervescence qui émanent du texte et du groupe (hélas exclusivement composé d'hommes), et se retrouve témoin de la jouissance des membres à jouer de la langue et des mots. C'est dans cet esprit que sont animés les premiers ateliers d'écriture liés à l'Oulipo dès 1976 : « Déroulement. Les principes de base d'une séance de travail sont simples : l'écriture est possible ici et maintenant. Nous allons donc écrire. Une fois produit, le texte sera partagé. Chacun lira sa production à haute voix pour les autres. Il sera jugé sur le respect de la contrainte et sur ce respect seulement. » (Fournel, 2001). Dans ces ateliers, les consignes sont très contraignantes et ludiques et le but de création littéraire est modeste : il s'agit de rester dans le jeu pour permettre le déblocage tout en étant conscient de la situation artificielle de l'écriture : l'écrit restera sous forme de fragments.

On ne peut évoquer l'Oulipo sans établir de liens avec les courants sources qui ont distillé chez ses auteurs une certaine perception du langage et de la littérature : s'il est complexe de retracer les filiations entre les mouvements surréalistes, le collège de pataphysique et l'Ouvroir, il est intéressant de comparer ici les contraintes de l'Ouvroir avec celles des dispositifs d'écriture des surréalistes – qui n'ont pas ouvert d'atelier d'écriture. En effet, si l'Oulipo est un laboratoire où s'expérimente la recherche de structures poétiques par l'utilisation de contraintes rigoureuses et formelles, les surréalistes pratiquaient également le jeu pour tenter de repérer « le fonctionnement de la pensée » au-delà du contrôle de la raison : le hasard devient un des principaux axes du jeu, comme un des moyens de désamorcer ce qui peut retenir la plume et empêcher le surgissement de l'inconscient. Ainsi, le cadavre exquis, poncif des jeux d'écriture, probablement repris d'un jeu pratiqué dans la haute société au Moyen-Âge (cité par Goebelschilling, (1988)), mobilise, par l'application d'une double contrainte – contrainte formelle avec la succession nom/adjectif/verbe/COD/adjectif et contrainte de dispositif avec nécessité de jouer à plusieurs et d'utiliser un papier plié pour cacher ce qui est déjà écrit – mobilise le hasard

de la rencontre entre plusieurs pensées pour créer une image littéraire puissante. Ainsi, le lâcher-prise de la conscience, à l'aide de jeux en groupe ou de dispositifs d'écriture comme l'écriture automatique et les associations d'idées, a pour vocation, par le choc inattendu entre différents matériaux langagiers (au niveau du mot, de la phrase, des idées), de provoquer un déséquilibre cognitif face au résultat qui va enclencher une reconstruction *a posteriori* du sens et donc d'images poétiques et littéraires novatrices. Le moment de stupeur du pratiquant à la découverte de son propre texte cède à l'immédiate réalisation de liens sémantiques qui va amener à l'appréciation de l'effet produit.

De ce fait, la place de la contrainte dans les jeux surréalistes autorise le lâcher-prise, l'écriture automatique et l'intervention du hasard afin de procéder à une décharge cognitive et sociétale pour permettre la libération de l'écriture et de l'image poétique. À l'inverse, la contrainte oulipienne, si elle demeure résolument ludique, demande une maîtrise intellectuelle et une attention rigoureuse sur la forme de l'écriture : ainsi chargé, le cerveau occupé à la difficile tâche de trier, sélectionner, mobiliser du matériel langagier va pouvoir, paradoxalement, construire un objet littéraire.

1.2. Elisabeth Bing et la consigne maïeuticienne

Dans les années 1970 émerge une autre forme d'atelier d'écriture autour de la personnalité d'Elisabeth Bing, qui présente la particularité d'avoir commencé sa carrière d'animatrice en milieu scolaire, puisqu'elle occupe de 1969 à 1972 un poste d'institutrice auprès d'enfants « caractériels » dans un IMP (Institut médico-pédagogique) et construit sa pratique par analyse et remédiation de ses propres essais-erreurs. Paradoxalement, elle bâtit ses objectifs d'écriture en creux de ses propres cicatrices scolaires, blessures qu'elle tente d'éviter aux enfants qu'elle côtoie et qui sont précisément en rupture scolaire et donc particulièrement à même de lui renvoyer sa propre rencontre douloureuse avec l'école et l'écriture. La formation est donc réciproque : si elle apporte l'aventure des ateliers d'écriture et un bienveillant soutien psychologique aux enfants, elle comble et tente de réparer l'humiliation première, le « long et douloureux scandale » (Bing, 1976) qui a forgé son désir d'écrire au-delà des rédactions étalonnées réclamées aux élèves de sa génération. Lorsqu'elle s'éloignera, dès 1972, des enfants pour proposer des ateliers aux adultes, elle continuera à travailler sur cette blessure originelle, comme incapable de la dépasser mais également consciente que c'est en faisant écrire des enseignants qu'elle pourra revenir sur sa défiance des enseignants. Un rapport à l'école facilement moqué par les autres ateliers d'écriture, par exemple Jacques Jouet, animateur

oulipien, lorsqu'il propose en 1983 ses « Vingt et un principes [...] gouvernant l'atelier d'écriture » indique : « il n'y a pas d'écriture authentique, perdue, à retrouver que la méchante école de la méchante société aurait tuée » (Boniface, 1992, p. 32).

Elisabeth Bing fait donc de l'écriture un acte intime : dans l'humiliation ressentie par les remarques de ses professeurs comme par l'évincement maternel (« Elle [ma mère] en sourit, comme blessée, [...]. Elle ne dit pas un mot. Je ne sus jamais si, au moins, elle avait lu les feuillets ») se niche le désir : et son ouvrage *...et je nageai jusqu'à la page* (1976) explicite l'épaisseur de ce rapport au désir, à la jouissance de l'écriture, dérangeant le rapport normé à l'écrit scolaire mais également celui, tout aussi normé, entre élèves et professeur. La confusion entre enseigner et être aimé se remarque dès les premières phrases du livre : « ils [les enfants] ne m'ont aimée, c'est-à-dire que je n'ai su les aider à écrire [...] », mettant en lumière la relation proche, aimante, réparatrice, guérisseuse de celle dont on perçoit dans chaque ligne la forte personnalité.

Le postulat d'Elisabeth Bing est donc de proposer l'écriture comme une double réparation, de soi et du style. Les consignes proposées s'articulent autour de thèmes archaïques, dans le sens où Bing convoque les grands mythes (l'envol d'Icare, le labyrinthe) et des images symboliques fortes destinées à heurter l'inconscient et accéder à une intériorité cachée ou blessée. Ces thèmes – autour de la porte, du seuil, de l'espace, du labyrinthe, du voyage – oblige le scripteur à faire face à son désir d'écriture, à ses propres peurs et à produire de l'imaginaire. Symboliquement, ces consignes obligent à se confronter à la traversée, au passage, pour mieux se retrouver dans l'écriture et affronter sa propre représentation des symboles dans le rapport au monde.

Un autre axe d'écriture relevé dans *...et je nageais jusqu'à la page* est lié à la reconstruction stylistique, en opposition avec les demandes de la « rédaction scolaire » dont Bing dénonce le style formaté aux métaphores préfabriquées du bien écrire. Pour retrouver une écriture authentique dans laquelle le langage poétique peut réellement s'épanouir, elle propose notamment des consignes de description, « nommer les choses » et « faire silence » pour pouvoir entendre le vrai détail du monde.

La force de sa pratique réside dans le soin et l'investissement du travail de relecture qu'elle propose (après ajustements), promulguant conseils personnels, réécritures personnelles et en groupe, si l'élève accepte le travail et la lecture commune – qui demeure facultative.

1.3. Les formalistes

Dans le même temps que l'essor des ateliers d'Elisabeth Bing, des universitaires comme Jean Ricardou et, à sa suite, Claudette Oriol-Boyer, commencent à remettre en question la pratique et l'enseignement de la littérature à l'école. Comme Théophile Gautier l'avait évoqué avant eux au XIX^{ème} siècle, ils font le constat d'une exception de l'enseignement de la littérature par rapport aux autres arts, les Lettres n'admettant que l'analyse et la critique des textes d'auteurs sans aucune pratique de la littérature en tant qu'écriture littéraire. Ils déduisent rapidement les liens entre un meilleur apprentissage de la lecture littéraire par la pratique de l'écriture, et rejettent, comme Bing, l'idéologie dominante des exercices scolaires d'écriture contemporains visant le bien dire et la maîtrise des stéréotypes. Cependant, alors que dans les ateliers menés par Elisabeth Bing, les inducteurs d'écriture amènent les participants à se dire, révélant simultanément leur identité personnelle et littéraire, les formalistes vont se structurer à l'encontre d'une préexistence de la pensée à *dire* avant tout acte d'écriture (Boniface, 1992).

Il ne s'agit plus d'avoir quelque chose à dire ni d'explorer uniquement, comme dans l'Oulipo, le signifiant de la langue, mais d'établir un rapport d'équilibre entre ce que Ricardou appelle l'idéal (le sens) et le matériel (le signifiant). Dans un article de 1980 de la revue *Pratique* (Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres. Écrire en classe., 1980) Claudette Oriol-Boyer présente un exemple d'atelier d'écriture utilisant l'écriture effervescente. Il s'agit de partir d'une contrainte de fond, avec un travail préliminaire sur les sonorités évoquées par deux mots choisis (par l'animateur ou les participants) puis sur le champ associatif des mots. Il s'agit alors de composer un texte à partir de ce matériel déjà personnalisé. Contrairement à un travail oulipien qui, on l'a vu, ne va émettre de critiques que sur le respect de la contrainte formelle, Oriol-Boyer entend tresser fortement les deux aspects, idéal et matériel. Or, dans le premier *verbatim* qu'elle présente, une participante lit son texte au groupe qui va lui poser des questions, afin de faire émerger ce qu'elle souhaitait exprimer : la participante a l'impression que son texte, très intime, est transparent pour le lecteur, mais personne ne peut reconstruire les liens de son intimité pour retrouver le sens voulu. Cet exemple est très important car il illustre l'écart entre ce que Ricardou appelle la lecture « retrouvaille » (1978) qui pose un voile sur la qualité du texte, et la vraie lecture, affutée, qui rend compte des érailllements du texte dans une rencontre à distance, comme extérieure à soi où la révision efficace du texte va pouvoir aboutir. En effet, le scripteur, tout à son acte oblatif d'écriture, ne se distancie pas de son texte et charge les mots d'un sens qui n'est pas perçu par le lecteur – en laissant affleurer un sens qui lui échappe.

La critique à la lecture des textes advient donc sur le fond, et non plus sur le simple respect de la consigne. Ainsi, une des participantes voit son écrit invalidé car Claudette Oriol Boyer n'en saisit pas le sens : il existe un décalage entre l'intensité évocatrice du texte pour la participante et la réception par l'auditoire qui ne comprend pas les enjeux personnels, sous-entendus. Le jeu poétique fragmentaire est donc rejeté et la participante reviendra dans l'atelier avec une mouture beaucoup plus explicite et narrative. Pourtant : comprend-on toujours l'enjeu personnel sous-tendant l'écriture poétique d'un Mallarmé ou d'un Jabès ? L'identité de l'auteur ne s'efface-t-elle pas dans la réception de l'œuvre par le lecteur ? L'esquisse fragmentaire de la participante offre une émotion indéniable qui s'estompe dans le second texte. Comment alors valider ou invalider un texte ? Cette interrogation résonne particulièrement dans la pratique d'atelier en classe, où la critique du texte peut être prise pour une critique de l'intime et provoquer un blocage, mais où la lecture en commun offre la possibilité de distancier son regard sur le texte produit, comprendre les stratégies à mettre en place et améliorer ses écrits.

1.4. La particularité américaine

Aux Etats-Unis, des ateliers d'écriture sont intégrés dans les programmes littéraires des universités américaines depuis la fin du XIX^{ème} siècle et notamment dans la prestigieuse université de l'Iowa (Iowa, s.d.), qui offre une pratique d'écriture à ses étudiants dès 1887 et un cursus spécifique de *creative writing* dès 1936 autour de quelques auteurs reconnus. Ainsi que l'indique leur plaquette de formation (2019-2020), si tous ceux qui désirent apprendre à écrire n'obtiendront pas des prix littéraires ou des publications, certains le pourront : « our conviction that writing cannot be taught but that writers can be encouraged. »¹ Effectivement, si tous les participants ne deviennent pas des virtuoses de la plume, dix-huit des anciens de l'*Iowa Writers'Workshop* ont remporté le prix Pulitzer (dont le dernier en 2018) et bien d'autres étudiants ont obtenu diverses récompenses littéraires. Aujourd'hui, selon Anne-Marie PetitJean (2013) (2019), il y aurait plus de 800 formations proposées autour de l'écriture aux Etats-Unis, soit dans le cadre d'un cursus recherche (le master of Art aboutissant à un PhD) soit dans une visée plus professionnalisante (Master of fine Arts) qui élargit sa formation à divers axes culturels d'écritures (théâtre, cinéma, documentaire). Actuellement, les universités américaines tentent de « réduire une distinction trop marquée entre formation littéraire classique et formation au *creating writing* » dans l'objectif de former des écrivains complets aux

¹ « Nous sommes convaincu que l'écriture ne peut être enseignée mais que les écrivains peuvent être encouragés »

compétences professionnelles reconnues et recherchés sur le marché du travail. Il s'agit alors de réduire les frontières entre penseurs de la littérature et auteurs au sens artistique. Toutefois, ce rapprochement est jugé artificiel par les enseignants des cursus impliqués : loin des critères habituels des travaux de recherche en littérature critique, le mémoire ou la thèse finale de ces formations peuvent prendre la forme d'un manuscrit de fiction ou de poésie, d'une enquête journalistique ou encore de textes documentaires et poétiques en rapport avec une expérience écologique (Petitjean, 2013). Dans une enquête qu'Anne-Marie Petitjean mène auprès des enseignants en *creating writing*, il apparaît que la mise en place des ateliers d'écriture à l'université reste fidèle à la pratique des *workshop* amateurs du début du XX^{ème} siècle : privilégiant les petits groupes, l'enjeu est l'émergence de ce qui se joue dans l'écriture personnelle de chacun. Les textes sont écrits hors cours, lus par tous, puis mis à la discussion afin d'entrer dans un processus maïeuticien où la discussion joue un rôle de construction littéraire et dont les spécificités présentent, contrairement au modèle français, une « clarté de l'objectif général des séances » (2019). Restreignons l'observation des *creating-writing* aux pratiques pédagogiques des ateliers d'écriture à l'école primaire : le TCRWP (Teacher's College Reading and Writing Project) mené par Lucy Calkins (2006) et sa diffusion en langue française dans les zones francophones par une communauté québécoise active et enthousiaste. Leurs pratiques s'appuient sur une riche collection d'ouvrage aux éditions la Chenelière, sur des rencontres et sur plusieurs sites internet dont *Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire* (Robert & Arpin) et *Des mots et des craies* (Nadon, 2011) pour un enseignement de l'écriture dès six ans. Le nœud pédagogique de ces ateliers repose sur la valorisation des élèves – leur donnant le statut d'auteur – et sur un enseignement explicite des stratégies d'écriture : « L'enseignant annonce clairement ce qu'elle va enseigner. On enseigne ce que les auteurs font, quand et pourquoi ils le font » (Robert & Arpin).

A chaque début de séance, une mini-leçon est donc menée sur les structures de texte, l'élaboration des idées, la révision. Des affichages, ou « [tableaux d'ancrage](#) » (Robert & Arpin, 2016) sont installés dans la classe pour constituer la mémoire des leçons. Ce répertoire de stratégie est soutenu par des exemples modélisants tirés de la littérature jeunesse et de situations offertes par l'enseignant (clef en main dans les modules), s'inspirant ainsi de la pédagogie du modelage défendue par Bissonnette, Gautier et Richard (2013). La pratique quotidienne et la structure fixe de l'atelier installent une routine qui favorise la mise en activité autonome des élèves. Ils choisissent alors leur sujet selon un type de texte proposé (un module par type de texte qui correspond à un ouvrage de la collection ; par exemple *Ecrire des récits inspirés par*

nos petits moments (2016)) et leur autonomie ouvre la possibilité à une rétro-action individuelle sous forme de « mini-entretien » : un étayage qui propose une relecture des textes sous forme de défis stimulants. Les consignes d'écriture ne sont donc pas axées sur une utilisation de contraintes ludiques ou de thème mais sur les différents genres d'énoncés.

Ces diverses sortes d'atelier d'écriture représentent quatre grands courants d'atelier d'écriture, mais la recherche plus exhaustive de Claire Boniface (1992) montre la variété des ateliers et le camaïeu des pratiques et des mises en place, notamment au niveau du rapport à la consigne. Ainsi explique-t-elle que le plus petit dénominateur commun des ateliers d'écritures consiste à lire ensemble des textes qu'un groupe de participants a écrits.

2. Le processus rédactionnel Hayes and Flower

Afin de postuler sur les difficultés d'écriture qui vont émerger de la recherche, il est important de comprendre le processus rédactionnel en jeu dans tout acte d'écriture. Le modèle princeps organisé par Hayes et Flower (1980), demeure la référence, même si Hayes a ensuite approfondi le modèle (1996). Ce modèle conçoit la tâche d'écriture dans sa globalité interne et externe. En effet, le processus d'écriture est inévitablement lié aux biais extérieurs de l'environnement de la tâche, c'est-à-dire le thème, les destinataires et la motivation auquel va s'ajouter, au cours de l'écriture, le texte déjà écrit dont il faut tenir compte. Cet environnement de la tâche correspond donc, lors des ateliers d'écriture, à la mise en place physique et temporelle des séances et à la

portée du projet ainsi qu'à la nécessité d'accepter son statut d'auteur et donc de prendre un compte le lectorat ou l'auditoire particulier. De plus, écrire sollicite les compétences mémorielles du rédacteur, mobilisant les connaissances essentielles à la rédaction : il s'agit de puiser dans la mémoire à long terme les savoirs et les savoir-faire

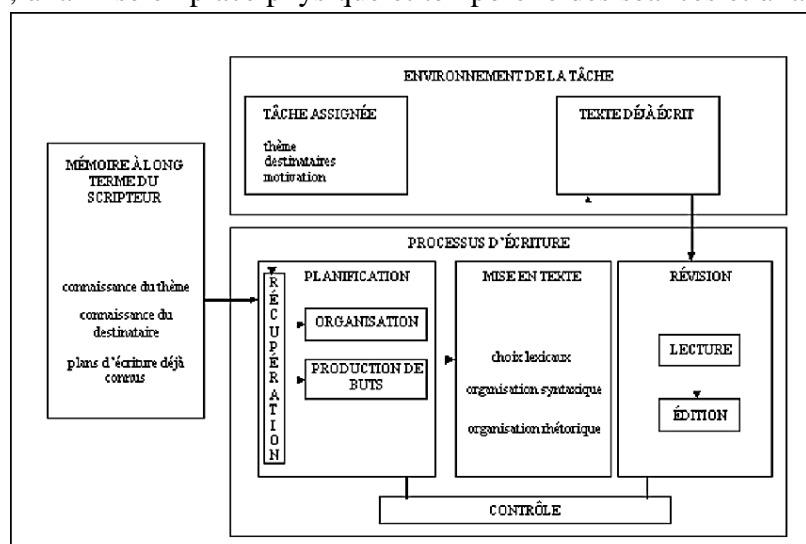


Fig. 1 : Modèle du processus rédactionnel (Hayes & Flower, 1980)

nécessaires. Ainsi, selon la catégorisation des connaissances de Dolchy et Alexander (1995), le scripteur va mobiliser des connaissances conceptuelles de contenu et de discours mais

également des connaissances métacognitives relevant des stratégies d'écriture et des stratégies métacognitives à propos de l'écriture. Une telle récupération des connaissances stratégiques sur la tâche d'écriture pose donc la question de l'intérêt d'une pratique explicite à l'école, non seulement dans l'apprentissage des procédures stylistiques (relevant des types de textes ou des genres littéraires par exemple), mais également des stratégies métacognitives : comment puis-je m'organiser quand je veux écrire un texte ; vers quelles ressources me tourner et comment ; par quoi commencer. Le rédacteur va donc sans cesse s'appuyer sur son environnement et puiser dans sa mémoire à long terme pour construire le texte en trois étapes non chronologiques, mais au contraire entremêlées, réactivées selon les besoins : la planification, la mise en texte et la révision.

Selon Piolat (2004), ce processus rédactionnel est pris en charge par la mémoire de travail qui va assurer tous les « traitements délibérés », c'est-à-dire non automatisé de l'écriture. Pour définir rapidement la mémoire de travail, utilisons une analogie : elle permet de traiter les données en jeu à la manière de la mémoire vive de l'ordinateur qui effectue des tâches logicielles et va puiser des informations dans son disque dur, qui lui s'apparente à la mémoire à long terme pour notre cerveau (Hoareau, 2017). Ainsi, selon McCutchen (1998), la maîtrise de la rédaction de texte passe par un traitement coûteux des opérations de planification et de révision soutenu par un traitement automatisé des fonctions motrices (graphie), syntaxique et orthographique. Or, les élèves de primaire n'ont généralement pas automatisé toutes ces compétences et les traitent prioritairement, avant la conception du projet d'écriture (les idées) et la mise en mot (choix des mots).

S'il est évident que l'automatisation graphique, orthographique et syntaxique est une étape inévitable de l'apprentissage rédactionnel, qui ne peut être écartée sous peine de maintenir le scripteur dans la charge cognitive de ces traitements de base ce qui l'empêcherait de pouvoir libérer sa mémoire de travail pour les activités de planification et de révision, toujours coûteuses et non automatisables, nous pouvons essayer d'en décharger les jeunes élèves. Une telle libération éviterait la possible confusion des élèves entre écriture créatrice et écriture orthographique et graphique.

3. Les ateliers d'écriture et les directives scolaires de 2018

Dès lors, comment mettre en place des ateliers d'écriture dans la perspective des programmes de 2018 ? Eduscol propose plusieurs ressources pour l'écriture qui viennent appuyer les

programmes de 2018. Au cycle 2, le modèle de Hayes et Flower (1980) est explicitement cité ainsi que la nécessité de faire évoluer, dans la bienveillance, l'écriture grâce à des mises en situation variées : l'écriture quotidienne (écrits courts), les écrits intermédiaires de travail, les écrits pour manifester sa compréhension dans le cadre de la lecture et les écrits longs (Annexe 1). Or, les ateliers d'écriture peuvent s'inscrire dans une situation d'écrits courts, puis d'écrits longs avec un objectif axé sur le plaisir de créer. Quant aux documents concernant le cycle 3, ils favorisent explicitement l'entraînement d'écritures créatives fragmentaires (Annexe 2) sous la forme d'ateliers inspirés de l'Oulipo et de gammes d'écriture « tournées vers l'expression de soi (Eduscol, Enseigner l'écriture au cycle 3 - Un entraînement régulier, 2018).

Ainsi, les ateliers d'écriture rentrent dans le cadre des programmes de 2018 et répondent à l'attendu de fin de cycle : « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire » (2018) et écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire (2018) :

Adéquation des ateliers d'écriture et des programmes scolaire de 2018 (Les citations des programmes sont en italiques et les commentaires en caractères droits)	
Cycle 2	Cycle 3
- « <i>Les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de l'enseignant</i> » : en effet, notre observation initiale montre que les jeunes enfants pensent l'écriture comme un effort physique ou une obligation plus ou moins bien acceptés en rapport à la norme orthographique et syntaxique, mais ignorent pour la plupart sa dimension créative que je souhaite ludique et motivante.	- « <i>Enfin, le regard positif du professeur qui encourage l'élève [...] la collaboration entre pairs conduisent à donner le plaisir de l'écriture et la curiosité à l'égard de la langue et de son fonctionnement. Jeu sur les mots, éducation au langage poétique</i> »
- « <i>La diversité des textes écrits</i> », avec une « <i>progression conduite avec méthode, explicite [...], en relation constante avec la lecture et l'étude de la langue</i> » : si les ateliers d'écriture proposés écartent dans le temps de l'écriture créative le travail de relecture orthographique, l'étude de la langue va être réintégrée à un autre moment et sera nécessaire pour la valorisation sociale des textes.	- « <i>les différentes situations proposées motivantes, porteuses de sens</i> » ; - Une « <i>pratique régulière et quotidienne de l'écriture seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers</i> ».
- Les ateliers d'écriture s'appuient également sur la lecture comme source de références communes à mobiliser : « <i>Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des formes et modèles à respecter ou à détourner.</i> » Ces exercices, ainsi que ceux proposés dans les exemples de situation du programme sont à même d'être proposés dans des ateliers ludiques. L'atelier est également un lieu de pratique du lexique, soit par le soin apporté au choix du vocabulaire dans l'écrit soit directement en lien avec les notions de cette partie du programme, remobilisées dans l'atelier.	
- Les ateliers, proposant une relecture des écrits produits permettent également que « <i>Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe et sous la conduite du professeur. Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève</i> »	« <i>Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. L'élève acquiert ainsi progressivement une plus grande autonomie et devient de plus en plus conscient de ses textes.</i> » La phase de lecture des ateliers d'écriture contribue à distancier l'élève de son propre texte, de le rencontrer de l'extérieur et donc de prendre conscience des révisions nécessaires.

- « Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur. Des exercices d'entraînement à l'écriture développent des automatismes qui permettent de faire progresser les élèves. Pour les élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture, leurs propos sont transcrits par l'enseignant. »

- « Rédiger un texte pertinent par rapport à la visée et au destinataire » (attendus de fin de cycle)
- « Créer de la motivation dans un projet de valorisation des textes. »

Cadre méthodologique

1. Questionnement et problématique

Installer un atelier d'écriture, en classe (ou ailleurs) oblige l'enseignant à définir ses objectifs de création selon son public et, au-delà de cela, son propre rapport à l'écrit et à la littérature. L'identité de l'atelier va se construire en fonction des différentes sensibilités et des différences de perception de l'écrit littéraire de celui qui le porte. Va-t-on axer l'écriture vers des jeux de langue et de langage, vers le plaisir de faire découvrir la matière linguistique aux jeunes élèves, va-t-on se cantonner à l'écriture en fragments ou diriger progressivement l'écriture vers le texte long, et l'étude des genres (nouvelle), va-t-on plutôt développer l'écriture poétique, dans des écrits courts ? Ces questionnements peuvent déterminer un premier cadre de l'atelier pour celui qui ne sait pas comment l'installer en classe. Les élèves, novices, trouveront de quoi progresser quelle que soit la direction littéraire de l'atelier, il semble donc préférable de privilégier l'axe littéraire le plus familier à l'enseignant.

Cependant, dans le domaine scolaire, un deuxième cadre va être imposé par la structure de la classe, dépendant du développement des élèves (âge, milieu social, rapport à l'écriture) mais également à l'alchimie du groupe-classe qui va se produire, se modifiant au fur et à mesure des ateliers et modifiant la pratique de l'atelier.

De ce fait, les pratiques d'écriture ne peuvent ni ne doivent rester figées dans une recette immuable mais s'ajuster en fonction des élèves et de la propre évolution de l'enseignant qui va étoffer, donner de la profondeur et du sens par la construction progressive de ses séances : prise de risque, expérience, foisonnement des liens littéraires et artistiques vont faire émerger, toujours différemment, ce point de tension en creux de l'écriture créative. Cependant, et là entre en compte le troisième cadre, les objectifs de l'enseignant devront toujours être corrélés aux objectifs des programmes de l'éducation nationale et du socle commun de compétences et de connaissances.

Ainsi, dans ce triple cadre, (programmes scolaires, réaction du groupe classe, rapport de l'enseignant à la littérature et à l'écriture) l'enseignant va pouvoir construire un corpus de consignes pour répondre à ses objectifs de formation.

Face à la diversité des modalités de mise en place des ateliers d'écriture, comment exploiter les différents types de consignes repérées dans les pratiques scolaires et non scolaires afin de développer les compétences scripturales, imaginatives ainsi que le plaisir des élèves ?

En effet, je pose comme première hypothèse que les difficultés comme les réussites des élèves peuvent être liées aux genres d'exercices d'écriture demandés : il s'agit alors de repérer les actions cognitives, physiques ou environnementales qui entravent la progression des élèves pour proposer une remédiation adaptée.

Pour cela, une étude de quelques ouvrages traitant des ateliers d'écriture en milieu scolaire sera menée pour recueillir un corpus d'instructions suffisamment ample pour concevoir une typologie des principales consignes d'écriture en fonction de la demande cognitive qu'elles déclenchent. Ainsi, un classement des consignes servira d'appui pour faire des hypothèses plus précises, selon leur nature, à propos de leur impact sur les productions scripturales des élèves.

Enfin, l'analyse et la confirmation ou infirmation de ces hypothèses me permettrait de procéder à une remédiation en me rapportant à nouveau à cette grille qui a pour vocation d'être modifiée et complétée conjointement à mon expérience professionnelle.

2. Positionnement des enseignants sur la pratique des ateliers d'écriture

Afin de construire ma pratique des ateliers d'écriture et une grille typologique des consignes proposées en atelier d'écriture, j'ai diffusé en décembre 2019 un questionnaire de dix-huit questions à l'attention des professeurs des écoles sur des réseaux sociaux d'enseignants de cycle 2 et 3. L'objectif était d'obtenir un échantillon représentatif des mises en place des ateliers d'écriture.

Le questionnaire propose une première question-filtre dichotomique : « Pratiquez-vous les ateliers d'écriture dans vos classes ? » qui oriente vers deux questionnaires différents. Une réponse négative renvoie à une seule question à réponses multiples « Pourquoi ne mettez-vous pas en place les ateliers ? ». Une réponse positive oriente vers un questionnaire de seize

questions dont deux questions textuelles ouvertes en fin de questionnaire. Neuf questions fermés à choix multiples interrogent sur la mise en place de l'atelier (fréquence, temps de la séance, forme des ateliers, inducteurs, ressources utilisées, construction de la progression, mise en place spatiale, modalité de lecture, valorisation des productions), quatre questions qualitatives ordinales impaires interrogent sur les objectifs de la pratique (imagination, étude de la langue, débloquent l'écriture, donner le plaisir d'écrire) et sont appuyées par une question ouverte sur un objectif qui ne serait pas cité.

3. Dispositif des ateliers d'écriture

3.1. Public observé

J'ai mis en place un atelier d'écriture hebdomadaire dans ma classe de CE2 comportant 21 élèves en début d'année puis 24 élèves en fin de période 3 de niveaux très hétérogènes. Au niveau de la lecture (décodage, fluence, compréhension fine), 6 élèves sont d'excellents lecteurs ; 7 élèves sont plutôt bons, 9 élèves sont plutôt fragiles et deux élèves sont des élèves à besoin éducatif particulier, l'un suivi par un orthophoniste et en progression, l'autre non suivie mais ne sachant pas décoder et présentant un écrit caractéristique d'un trouble de l'apprentissage (pas de séparation entre les mots, confusion de graphèmes...) et une prise de parole souvent décousue.

Nous allons particulièrement suivre l'évolution scripturale et comportementale de Daphné, Arianne et Philémon qui montrent des signes de difficultés et de blocage d'écriture dès les premières séances (refus d'écrire voire pleurs), d'Anatole, rétif à l'école, qui présente des difficultés au niveau du repérage spatial de sa feuille et n'hésite pas à recouvrir ses écrits par d'autres, et qui va produire en première séance un texte provocateur, et enfin de Hector dont la rigidité créative et la rigueur face au cadre me surprend (il utilise par exemple une règle pour tous ses dessins libres, essayant de reproduire parfaitement le réel). L'enjeu est de voir si les productions de ces élèves évoluent en fonction des consignes et des remédiations apportées, et si les enfants arrivent à prendre plaisir dans la pratique de l'écriture créative.

3.2. Test de conception d'écriture auprès des élèves.

Afin de contrôler la conception que les élèves se font de l'acte d'écriture, la question « qu'est-ce que c'est, « écrire » pour toi » leur est posée trois fois au cours de l'année. Les élèves

répondent à la question par écrit. La première fois, après deux séances d'atelier d'écriture afin de vérifier le rapport de l'enfant à son écriture : deux semaines de pratique ne sont pas suffisantes pour modifier les perceptions mais laissent tout de même un temps pour présenter les ateliers d'écriture. À la fin de la période 4 (dans les délais d'analyse du mémoire) et en fin d'année, après publication des textes (test qui ne pourra servir dans le cadre du mémoire), la même question sera reposée. *[Le test de la période 4 n'a pu être passé, en raison de la fermeture des classes.]*

3.3. Mise en place de l'atelier

L'atelier est mis en place hebdomadairement, à raison de 45 minutes par séance à partir de la fin de la période 1, puis le mardi après-midi en période 2, le lundi après-midi en période 3 et en période 4 et en matinée en période 5. L'horaire pourra varier en fonction des impératifs de la vie d'école. Il est présenté dès le début comme un moment dédié à l'écriture et annoncé par la mention « Atelier d'écriture » inscrite au tableau et oralisée. Pour casser le cadre scolaire, les élèves ont l'autorisation de s'asseoir où ils le désirent, à une autre place ou par terre ; à la condition expresse que l'ambiance reste calme et propice à la concentration. Le niveau de mes élèves m'incite à dissocier l'écriture orthographique de l'écriture d'invention afin de précéder à une décharge cognitive. Lors du premier atelier, les élèves, habitués à écrire dans un objectif d'étude de la langue, demandent une aide orthographique constante. Cela produit une effervescence qui empêche la concentration. Les élèves n'écrivent rien jusqu'à ce que je passe ou se déplacent à plusieurs pour avoir la bonne orthographe, ce qui épuise mon propre temps disponible pour le déblocage d'écriture d'autres élèves. J'explique donc aux élèves qu'écrire est une tâche très difficile qui « demande beaucoup de choses au cerveau ». Ainsi, pendant les ateliers d'écriture, l'orthographe ne sera pas importante : ils écrivent du mieux qu'ils peuvent, et doivent se concentrer sur l'histoire ou le texte qu'ils conçoivent. Les textes sont repris à un autre moment pour une révision orthographique collective : les élèves dont les textes sont ainsi choisis (selon la notion que je souhaite aborder), sont remerciés pour avoir permis de compléter ou créer les affichages de correction. Ce système apporte un sens fort à l'étude de la langue, d'autant plus que les textes ainsi nettoyés sont voués à être publiés (*projet avorté par la fermeture des classes*).

3.3.1. La passation des consignes

La passation des consignes est d'environ 5 à 10 minutes mais peut être plus longue selon le type de consigne ou l'incompréhension des élèves. Elle s'effectue alors que les élèves sont encore assis à leur place habituelle afin de faciliter leur attention et la mise en activité tend à être ludique : mise en scène, recours à l'anecdote littéraire, brève lecture littéraire, visuels projetés.

3.3.2. Temps d'écriture

Le temps d'écriture dure en moyenne 15 minutes, en autonomie. La brièveté du temps d'écriture doit inciter les élèves de se lancer dans la tâche sans tergiverser. Pendant ce temps, je propose une dictée à l'adulte auprès des élèves les plus en difficulté au niveau du geste d'écriture ou m'assoie avec un élève pour débloquer une situation d'écriture.

3.3.3. Lecture collective

À l'écriture succède obligatoirement un temps de lecture des productions. Cette première valorisation est nécessaire pour faire entendre le texte, pour permettre une distanciation entre ce que l'élève voulait dire et la façon dont le texte est perçu – différence entre une lecture retrouvaille et une lecture active (Ricardou, 1978). L'atelier se faisant en classe entière, la lecture de tous les textes est impossible. En raison de l'organisation en classe entière, seuls les élèves volontaires lisent. La demande va s'accroître au fil des ateliers, imposant parfois un tirage au sort pour limiter le nombre d'élèves. Ce temps de lecture est d'abord un temps d'apprentissage de l'écoute du texte de l'autre et de ce que le texte lu suscite en soi. Le scripteur, tout à son acte oblatif d'écriture, peut ne pas distancier son texte et charge les mots d'un sens qui n'est pas perçu par le lecteur – en laissant affleurer un sens qui lui échappe. Il s'agit pour les élèves de prendre en charge la critique positive du texte de l'autre afin que le scripteur puisse se décentrer pour rencontrer son texte. S'inscrivant clairement dans les programmes de Ce2 (« *Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève* »), la lecture à haute voix permet au scripteur de penser son texte différemment et de tester sa portée émotionnelle sur un auditoire, mais également aux autres élèves d'apprendre à se focaliser sur le texte de l'autre pour en discuter activement les réussites et non d'attendre passivement et impatiemment son propre passage. L'écoute est bienveillante, et les interventions soulignent un ou des points intéressants de l'écriture, qui peuvent être confrontés à une autre production, pour exposer les différentes stratégies de traitement des textes.

3.3.4. Valorisation

Les textes sont ensuite ramassés, et assemblés dans un cahier d'écrivain. En fin de période 4 et en début de période 5 un projet d'édition du recueil de textes de la classe sera lancé. En lien avec l'Art (la gravure) ainsi qu'en sciences (fabrication de papier recyclé), un livre d'artiste sera créé, reproductible pour chacun des élèves. Chaque enfant choisira son plus beau texte et un travail de réécriture sera lancé : le peaufinage. Parallèlement, les textes recalés dans la douleur trouveront une place de choix sur le mur du couloir afin de trouver lecteurs (textes nettoyés et imprimés). Idéalement une mise en voix des textes du recueil pourrait être menée pour présenter le recueil aux familles. (*Non testé, fermeture des écoles*)

4. Typologie des consignes

Pour classer les types de consignes, j'ai donc exploité plusieurs ouvrages proposant des activités pour la mise en place d'atelier d'écriture, en privilégiant les ouvrages à portée scolaire et pédagogique. Le questionnaire proposé aux enseignants (Annexe 5 : Questionnaire enseignant : questions 11 et 12. montre que 55% d'entre eux ne s'appuient pas sur un ouvrage pour créer leurs consignes. 30% des professeurs s'appuient sur les ouvrages de la collection atelier d'écriture de la Chenelière : ce pourcentage élevé s'explique par la diffusion du questionnaire sur un groupe « atelier d'écriture » d'un réseau social, qui s'est avéré être un lieu très actif d'échanges québécois. Il est également à souligner que 6% des enseignants propose des manuels ou fiches d'écriture – surtout ceux en charge d'un CP). J'ai alors orienté mon choix vers des ouvrages sur les ateliers d'écriture, souvent adaptés à des élèves du cycle 3 ou 4 voire du secondaire. J'ai volontairement écarté les ouvrages des éditions de la Chenelière, fer de lance des pédagogies québécoises inspirées des *Creating Writing* Nord-Américains parce qu'ils proposent des modules clef-en-main sur plusieurs semaines (non adaptables avec la pratique de consignes variées changeant à chaque séance) et les références aux blogs (notamment les joggings d'écritures). Voici la liste des ouvrages compulsés :

- *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire*, (Mégrier, 1999)
- *La petite fabrique d'écriture* (Vermeersch, 1994)
- *Grammaire de l'imagination* (Rodari, 1997)
- *Ah ! Vous écrivez ensemble !* (Le Bohec, 1983)
- *Créer des ateliers d'écriture*, (Rebattet, 1997)

- *La littérature potentielle*, (Oulipo, 1973)

La typologie complète (Annexe 8) classe les consignes selon plusieurs critères que je vais expliciter ci-dessous et propose également les avantages attendus en fonction du type de consignes.

4.1. La place du scripteur dans l'écriture

Le premier critère de classement se fait autour du positionnement du scripteur dans la rédaction : je différencie les consignes à écritures plurielles, où tous les participants des ateliers construisent le même texte ; l'écriture égocentrée où le scripteur va écrire seul sur lui-même ; et l'écriture distanciée qui excentre le sujet écrivant vers une position de narrateur et tend vers une ouverture au monde. Ce choix dans la consigne est important car il va motiver différemment l'écriture, jouant sur des objectifs différents.

Hypothèses : une écriture à plusieurs dédouane le scripteur de sa responsabilité de l'échec. Écrire en groupe est un filet de sécurité pour se protéger et peut donc abattre certains blocages d'écriture. Les consignes égocentrées débloquent l'écriture en invitant l'élève d'écrire au plus près de soi. Ces deux consignes sont à proposer en début d'atelier pour construire les bases d'un groupe-classe attentif. Quant aux consignes d'écriture distanciée, elles incitent à une mise à distance de soi pour accéder à une écriture de l'autre et du monde.

4.2. Le type d'amorce.

Les consignes peuvent se classer selon le type d'amorce, c'est-à-dire le matériel qui va déclencher la mise en activité : il s'agit là d'une gradation entre un texte déjà écrit qu'il s'agit de transformer jusqu'au texte libre. Je propose une distinction binaire : les consignes avec amorce pré-écrite et celles sans amorce pré-écrite qui sont soit du type structurel (haïkus..) soit de type inducteur.

Hypothèses : la différence du type d'amorce me paraît induire des scénarios d'écriture répondant à des objectifs variés de l'enseignant et facilitant également une différenciation selon les niveaux d'engagement des scripteurs. Plus l'amorce écrite sera guidée, plus l'élève va pouvoir s'investir dans l'écriture en s'appuyant sur les données sémantiques et syntaxiques qui l'engageront dans le processus d'écriture, avec un contexte riche et une moindre nécessité de se référer aux savoirs et savoir-faire de l'écriture. L'objet scriptural produit, ainsi cadré

motivera les élèves, fiers d'avoir écrit tout seuls un si beau texte. Au contraire, une amorce de type inducteur va utiliser pleinement les capacités imaginatives de l'élève et favoriser un travail sur la mise en mots et la structure du texte.

4.3. Le type de manipulation linguistique

La troisième catégorisation des consignes que je propose est axée sur le questionnement de l'expérimentation des mots et du texte que l'élève doit produire. En effet, certaines contraintes des ateliers d'écriture vont imposer un travail sur le signifiant, la forme écrite ou sonore du mot quand d'autres vont jouer sur le concept, le signifié, des mots. Cette catégorie peut se diviser en plusieurs sous-catégories selon que le jeu formel ou sémantique se joue au niveau micro (le mot) ou macro (la phrase puis le texte).

Hypothèses : les consignes sous formes de contraintes formelles obligent à construire des énoncés éloignés des thèmes de préoccupation habituelle du scripteur par la manipulation formelle de la langue qui sature ainsi le cerveau.

Cette typologie est décrite plus précisément en annexes (Annexe 8), et elle est vouée à s'affiner au cours de ma pratique des ateliers d'écriture. Au moment de la rédaction de ce mémoire, toutes les catégories ne sont pas testées en classe, par manque de temps et parce que toutes ne répondent pas à ma logique de progression.

Analyse

1. Analyse des questionnaires pour les enseignants et pour les élèves.

1.1. Questionnaire enseignant.

Le questionnaire enseignant a obtenu 136 réponses en un peu plus d'un mois de diffusion. A la question « mettez-vous en place des ateliers d'écriture dans vos classes ? », 36 enseignants ont répondu par la négative (Annexe 4). Parmi ceux-ci, il est intéressant de constater que 55% de ces professeurs ne le mettent pas en œuvre parce qu'ils ne savent pas comment gérer la mise en place ; 17% estiment ne pas avoir le temps d'en réaliser ; 11% les deux à la fois. Notons également les 8% d'enseignants qui ne voient pas d'intérêt à la pratique. Le nombre de réponses

négligentes n'est pas assez élevé pour tirer des conclusions solides et il est probable que ces personnes ont accepté de participer parce qu'elles sont intéressées par la démarche.

Dans le questionnaire pour les enseignants mettant en place des ateliers d'écriture, quatre questions fermées avec curseur sont axées sur les objectifs des ateliers et une question ouverte leur offrait la possibilité de compléter. On constate une moyenne assez égale entre les scores des objectifs (Annexe 6), avec une moyenne plus basse pour l'objectif orthographique. Un questionnaire obligeant à classer les objectifs selon l'ordre d'importance auraient permis d'affiner les résultats. Parmi les professeurs ayant répondu favorablement, 8 d'entre eux ont compris l'atelier d'écriture comme une pratique de mise en œuvre normalisée de la langue. Elles se manifestent dans le questionnaire par l'utilisation de manuels scolaires et, aux questions concernant les objectifs de l'atelier, elles attribuent les plus basses notes à l'imagination et au plaisir des élèves, et la plus haute à l'écriture.

Dans les réponses libres, complétées par 43 personnes, 15 personnes soulignent l'importance de l'apprentissage des stratégies d'auteurs (organisation, planification), 13 personnes précisent l'objectif d'apprendre à communiquer (expression de soi et partage), 7 enseignants insistent sur le plaisir d'écriture (l'un des objectifs proposés) dans sa dimension de partage ; un écrit est destiné à être lu. Enfin 8 personnes orientent leur objectif vers des compétences scripturales normalisées (copie, graphie, orthographe...)

Ainsi, les enseignants ayant répondu à l'étude connaissent en général la pratique des ateliers d'écriture comme nous les avons définis dans les deux premières parties. Leurs objectifs rejoignent les miens :

→ Oser écrire et s'écrire. Oser s'exprimer.

→ Imagination/Imaginaire, écriture créative, plaisir d'écrire.

→ Initiation au statut d'auteur : être un auteur, c'est produire un effet sur le lecteur.

→ Conception de textes, amélioration de la structure de l'écrit.

→ Jeu avec le langage.

→ Expression de soi et place dans la classe. Construction du groupe classe. Écouter ses pairs et exprimer une opinion non agressive.

→ Amélioration en compréhension des textes littéraires.

1.2. Questionnaire élève

En période 1, Les élèves ont participé à un concours d'écriture que je n'ai pas pris en compte dans ce mémoire. Ils ont donc déjà l'habitude d'écrire en classe.

A la question « Qu'est-ce que c'est, pour toi, écrire ? » (Annexe 7), six élèves sur vingt-et-un considèrent l'acte d'écriture comme ayant rapport aux apprentissages, à l'acte graphique et/ou orthographique ; cinq y voit un moyen d'expression de soi et des sentiments (Hector) et deux élèves indiquent à la fois le rapport au travail et le rapport à l'expression avec une dominance pour l'expression (Daphné). Enfin, cinq élèves émettent un jugement sans argumentation ou un hors-sujet (Philémon et Anatole), et un ne répond pas (Ariane). Ainsi, en début d'atelier d'écriture, la proportion des élèves à ressentir l'écriture comme un moyen d'expression est minoritaire. Toutefois, les réactions peuvent être fortes : « un monde magique », « écrire c'est vivre ». L'orthographe paraît être une préoccupation des élèves : « j'ai voulu écrire un livre mais j'ai fini par abandonner. J'avais peur de faire des fautes d'orthographe » (Daphné), qui justifie la décision de décharger cognitivement les élèves de l'orthographe le temps de l'atelier.

Une seconde interprétation des réponses permet de voir que la majorité des élèves (10) ont un ressenti positif voire très positif contre trois avis négatifs avec rejet catégorique (Philémon et Anatole). Sept élèves définissent l'acte d'écriture sans poser de jugement, et un enfant estime que son intérêt pour l'écriture varie selon la longueur du travail demandé (Annexe 7, graphique 2).

Il aurait fallu compléter cette question ouverte par un questionnaire qualitatif ordonné pour faire apparaître un ordre d'importance entre les divers aspects (graphie, orthographe, outils pour comprendre et outil créatif).

L'analyse de l'évolution des élèves ne peut se faire, puisque je n'ai pas pu recueillir les avis : mon but était de comparer les conceptions initiales des élèves en début d'atelier, puis après une longue expérience des ateliers, pour valider l'hypothèse d'un accroissement du plaisir des élèves et une orientation plus littéraire (expression, créer des textes) de l'écriture.

2. Analyse des difficultés et réussites encourues selon le type de consignes

2.1 Difficultés ponctuelles liées aux consignes égocentrées

L'observation des comportements et productions d'élèves (Annexe 9 : Tableaux analytiques des consignes testées en classe de CE2.) a permis de repérer les difficultés vécues par trois

élèves de la classe au point de développer un blocage d'écriture sur les premières consignes volontairement égocentrées de l'atelier. Ces difficultés relèvent de deux comportements différents discernables sur la durée de l'année : un perfectionnisme et un manque de confiance en soi assujetti ou non à une difficulté à faire partie du groupe.

Ainsi, un comportement perfectionniste peut entraver le lâcher prise de l'enfant. En effet, Daphné, bloquée lors des trois premières séances, réagit avec colère ou en pleurant, parce qu'elle ne sait pas quoi écrire. Elle rend des productions pauvres quantitativement et qualitativement. Je constate un comportement similaire à plusieurs reprises dans l'année lorsqu'elle est confrontée à une consigne qui la désarçonne. Pourtant, Daphné va effectuer la plus belle progression de la classe et la dernière consigne testée avant le confinement, de type égocentré montre un texte intime, aux phrases complexes d'une grande portée poétique.

Ce comportement peut être renforcé par un manque de confiance en soi, très net chez Philémon, qui n'arrivera que périodiquement à dépasser sa peur de la page blanche. Des remarques telles que : « Je sais jamais quoi écrire », « non mais moi, c'est trop nul ce que je peux écrire », « J'ai la tête comme une passoire, moi. Pourquoi tu dis ça ? Parce que mes mots s'envolent, quand il faut écrire des textes, pssshhiit, y a plus de mots. Je peux pas écrire, les autres ils ont des mots. » émaillent son année, parfois hors contexte, comme le dialogue retranscrit. Lorsqu'il essaie une lecture, l'écart est grand entre l'histoire mentale qu'il voulait raconter et ce que l'auditoire en a compris, et le manque de réactions le conforte dans son sentiment d'incapacité.

De plus, la grande timidité peut empêcher l'écriture égocentrée par la peur de se dire, et la peur de se montrer. C'est certainement le cas pour Arianne, élève craintive et réservée, elle éprouve de très grande difficulté à parler et à s'intégrer au groupe classe.

Pourtant, Pyrrha, autre élève d'une grande timidité, va trouver un épanouissement dans l'écriture « J'aime, je n'aime pas » et ne cessera pas de progresser. Commencer par des consignes égocentrées semble donc être bénéfique pour la majorité des élèves, mais elles peuvent être panachées à des consignes d'écriture à plusieurs voix pour permettre d'effacer l'individualité et le danger qu'il peut y avoir à se livrer.

Les écritures de types égocentrées vont également mettre en évidence, en début d'année, des élèves qui restent dans la superficialité de l'écriture, sans accéder à l'observation puis la mise en mots de leurs émotions. Car finalement, écrire c'est donner de soi : mais comment s'offrir quand on ne sait pas encore se cerner et que le regard des pairs est si important ? Pourtant, et cette observation va être un élément déclencheur dans l'historique de l'atelier, dès la première

séance, un texte se démarque immédiatement. Anatole, élève hors norme, fluide et très petit, ne parvenant pas à s'intégrer dans la classe, restant silencieux, tout en étant dissipé et bruyant. (Annexe 14, texte 1 : J'aime/Je n'aime pas)

Anatole est donc le premier à oser franchir la ligne scatologique, qui équivaut, dans certains ateliers d'écriture, aux jeux des insultes tournantes. Il s'agit de lâcher prise, lâcher les rudes interdictions de l'enfance, afficher le pire de soi, pour être tranquille, après : il sera possible de tout écrire après de telles horreurs. Et si le professeur a dit « tout est permis », alors il faut tester. Tester si le professeur tient parole. Anatole s'est engouffré, seul, dans cette permission. S'il annonce la couleur toutes les fois qu'il est le peut (il n'aime pas l'école), il veille à attaquer par cette provocation (croit-il) tout en respectant scrupuleusement la consigne : faut-il commencer par « j'aime » ? alors il s'autorise une négation dans la construction de sa phrase. Il essaie de trouver tout ce qu'il peut de subversif, en témoigne la rature « ~~j'aime faire caca~~, j'aime manger du caca ». Il prend le contre-pied de ce qu'aiment les gens en général et sa sœur qui est dans la même classe.

Quant aux autres élèves, secoués de rires et de désapprobation, ils me regardent, guettant mes réactions. La discussion qui va suivre aboutira à la prise de conscience qu'écrire, ce n'est pas forcément dire la vérité. Dans le texte d'Anatole, se nourrir de ses excréments a permis aux élèves de remettre en doute la véracité des informations. Les élèves s'indignent de ces mensonges : pourtant est-ce qu'un auteur dit toujours la vérité, lorsqu'il écrit ? Ce débat a ainsi introduit la différence entre l'auteur et le narrateur d'un texte d'une part, mais aussi le rôle de l'écrivain, qui est de susciter des réactions. Et pour provoquer des réactions (certes, certaines sont plus faciles que d'autres), il s'agit de se livrer.

Ainsi une consigne de type égocentrée, complétée par une permission d'écriture très nette, peut aider certains élèves en opposition avec l'école et avec un besoin de confrontation de pouvoir faire l'expérience de l'écrit comme d'un espace de liberté tout en étant valorisé, de manière inattendue pour lui, par la mise en avant d'une notion très importante en littérature. Et cet exemple a été suivi dans les autres consignes (essentiellement égocentrées, mais également distanciées avec amorces narratives) par certains élèves qui avaient besoin d'une certaine libération de la parole. Ainsi Hector, élève très soigneux et d'une application excessive va s'emparer de cette autorisation scatologique dans un élan libérateur qui va casser sa rigidité mais qu'il faudra ensuite canaliser (Annexe 15 : Productions d'Hector).

Ainsi, conformément à mon hypothèse de départ, ce type de consignes égocentrées encourage bien une libération de la parole et un déblocage de l'écriture par le plaisir des jeux scripturaux, et favorise la construction de la complicité et de la bienveillance dans le groupe-classe.

Mais ces consignes ont également favorisé la découverte des notions de narrateur et auteur, tout en bloquant un petit nombre d'élèves trop perfectionnistes ou victimes d'un manque de confiance en eux.

2.2 Analyse des difficultés et réussites des consignes narratives distanciées avec inducteurs.

Les inducteurs narratifs enrôlent les élèves qui manifestent beaucoup de plaisir à écrire à partir d'illustrations, d'anecdotes ou de phrases fantaisistes. Cependant, deux difficultés apparaissent dans les productions : l'une liée à une pauvreté des mondes proposés dans les histoires, l'autre à la structure des écrits.

2.2.1 La pauvreté des mondes

Le but de ce type de consignes est de développer l'imagination des élèves, c'est-à-dire leur capacité à alimenter leur imaginaire, à inventer en dehors du réel. Pour simplifier ici, définissons l'imagination comme étant les images produites par le rapport au monde de la perception puis par l'association de concepts réels ; l'imaginaire regroupe alors toutes les productions de l'imagination. Celle-ci peut être reproductrice et associative, plongeant ses racines dans le réel et l'imitant, ou créatrice quand elle parvient à se dédouaner du réel et à accéder à des concepts détachés du réel et de la vérité.

Ainsi, pour produire un écrit imaginaire, la première étape semble être l'utilisation des images construites à partir du vécu personnel puis des références à des univers imaginaires de la culture commune pour élaborer un texte qui reste proche du réel de l'enfant. En effet, l'imitation des textes grâce à la réutilisation des symboles, des stéréotypes, des ficelles d'écriture (comme la ruse par exemple, ou la structure des contes), voire du plagiat de passages particulièrement appréciés, permet de s'emparer des éléments qui vont s'affiner et se transformer jusqu'à aboutir à une écriture créative personnelle. L'élève peut se constituer un vivier d'images nourrissant l'imaginaire, assimilées puis digérées par l'individu grâce à l'accumulation de ces références.

Dans les productions induites par les consignes motivant directement l'imaginaire, certains élèves vont procéder par association d'idées comme le montre le texte des Mouches de Pyrrha (A

Annexe 12) qui va imaginer que « derrière la porte », il y a un monde de mouches agissant comme des élèves et leur maîtresse dans une classe. Nous voyons donc ici un glissement analogique du vécu de l'enfant vers la création d'un univers irréel par l'utilisation d'une imagination reproductrice (son vécu d'élève) vers une imagination créatrice (la tentative de créer un décalage avec la réalité). Dans ce texte, apparaît également une référence à *Alice au Pays des merveilles*, puisque le narrateur de l'histoire utilise « quelque chose au sol » pour rétrécir à la taille d'une mouche et faire la fête avec elles.

Cependant, beaucoup d'élèves n'arrivent pas encore à produire ce décalage et à utiliser leurs connaissances. Aussi, dans les productions recueillies, on peut remarquer le manque de vécu des élèves lié à leur âge, mais peut-être également à un manque de mots posés sur leur vécu, leurs émotions, leurs sensations. Lors d'un écrit égocentré comme « je me souviens », peu d'élèves arrivent à dégager l'évènement remarquable de l'ensemble confus d'actes et d'émotions. Ainsi les phrases se ressemblent : « je me souviens de ma grand-mère », « je me souviens des vacances ». Il semble donc difficile pour les élèves de convoquer les détails de leur rencontre au monde pour produire un énoncé égocentré captant l'intérêt, et plus encore de mobiliser ces expériences pour recréer un monde par association dans un texte narratif. À ce problème de convocation des images emmagasinées se superpose un manque dans l'utilisation des références, un « socle de références que personne ne peut ignorer » (Eduscol, Une culture littéraire à l'école) qui posent des bases pour construire un imaginaire personnel. Là encore, il pourrait s'agir d'une difficulté au niveau de la convocation mentale de ces références, car si les élèves utilisent peu les ressorts textuels de la culture littéraire, artistique ou scolaire, ils mobilisent mal leurs références familiales, celles des dessins animés par exemple. Ainsi, dans les textes à inducteur narratif, les personnages de l'ogre, de la sorcière, du monstre, du fantôme, de la fée, du clown tueur et de l'elfe sont souvent introduits dans le récit sans être exploités dans le déroulement narratif, ni pris en charge par une description, produisant l'impression d'une succession d'embryons d'idées non développées. De même, la fonction du pouvoir magique (potion, transformation, 'verre de chimie'...) ou de la malédiction sont plus présentes dans les textes à partir de « La bibliothèque de monsieur Linden », c'est-à-dire pendant la période où

nous étudions un réseau littéraire sur les sorcières. Ainsi, baignés dans les références, les élèves essaient peu à peu de mobiliser l'intrigue par l'action des personnages.

Selon Gilbert Durand, cité par Croce et Ostermann (2014), disciple de Gaston Bachelard, l'imaginaire ancre la différence entre humanité et animalité ; en effet, l'imaginaire se construit collectivement en forgeant « les structures fondamentales de l'homme » qui se retrouvent selon lui, dans toutes les sociétés indo-européennes, mais que ces « archétypes se dessinent en creux, et que ces creux sont prêts à recevoir des images plus ou moins spécifiées par les cultures, les moments historiques, etc... ». Or, une des missions de l'école est bien de faciliter l'émergence d'une culture commune, pour aider à un vivre ensemble car pour faire peuple, le partage de références devant aider à tisser du lien social, et c'est dans cette optique que les programmes envisagent l'étude de la littérature, notamment au cycle 3, avec l'étude de grands thèmes littéraires et sociétaux. Ainsi, Elisabeth Bing (1976) utilise non seulement des textes d'auteurs (Ponge, Lautréamont..) comme base de ces ateliers, mais également les grands mythes (Icare, Ariane), ces grands thèmes mobilisant l'inconscient collectif et la création d'un imaginaire personnel. Croce et Ostermann (2014) soulignent également les échanges réciproques : « l'imaginaire est donc relancé par l'imaginaire et l'imaginaire est nourri par l'imagination en tension avec le monde mais ouvert à lui », et dans cette tension avec le monde, cette effraction à penser et ressentir le réel que se développe une matière créatrice, qui permet, dans le cas d'atelier d'écriture, de basculer dans une écriture littéraire. Cette effraction, elle peut être constatée, fragile, dans le corpus des textes de mes jeunes élèves, mais la faculté à mobiliser l'imagination reste faible et elle est très hétérogène.

Certaines progressions ne se départissent pas d'un univers figé qui n'est alimenté que par lui-même, sans arriver à se dépasser. Le corpus le plus représentatif est celui d'Arianne, (

Annexe 13) qui, quelle que soit la consigne, évoque un « chien rouge » ou « super chien » qui vient inlassablement jouer. Ce personnage phare est celui qu'elle a créé avec un petit garçon de sa classe, Barthélémy ; et il semble être le ciment de leur amitié. Lorsque les deux élèves sont séparés, Barthélémy s'émancipe de cet univers, mais le chien rouge se retrouve également dans ses textes lorsqu'il est assis avec Arianne. Seuls deux textes d'Arianne n'adoptent pas ce personnage et elle ne parvient pas alors à se lancer dans l'écriture (« La bibliothèque de M. Linden », et les Haïkus). Il semble que le « super-chien » s'inspire des super-héros de la culture populaire mais les textes proposés restent « plats » au niveau syntaxique, mais également au

niveau sémantique, comme si l'imagination ne produisait pas assez d'images pour rendre consistant un monde imaginaire envahissant (ce chien, nous le retrouvons dans les autres productions écrites et en Arts plastiques). Je ne doute pourtant pas que les deux enfants fassent agir et évoluer leur chien durant leurs parties de jeu. Un blocage existe-t-il alors au niveau de la mobilisation des images qui viennent naturellement dans le jeu ?

Pour Vygotsky, imaginer est une « fonction mentale supérieure qui se développe graduellement et n'atteint sa plénitude qu'à l'âge adulte avec la capacité de l'individu à se dégager du réel » (Archambault & Venet, 2007). Contrairement à l'opinion commune, partagée par Piaget, selon laquelle l'humain perd sa capacité imaginative en grandissant, Vygotsky pense que l'imagination est corrélée à l'apparition du langage puis à la construction de l'individu par la somme de ses expériences vécues et est alimentée par ses interactions sociales en parallèle du développement de la pensée rationnelle. Ainsi,

« plus l'enfant approfondira sa compréhension du réel, plus il se libérera des formes primitives données par la perception directe, plus sa connaissance deviendra riche et complexe, plus il interagira avec les autres dans un contexte culturel, plus il intériorisera de façon consciente des concepts et des symboles, plus son imagination deviendra une fonction psychique supérieure, apte à produire de nouvelles créations » (Archambault & Venet, 2007),

ce qui tend à confirmer les observations faites en classe. Les élèves qui parviennent le mieux à faire fructifier leur imagination et à produire des énoncés narratifs sont les plus avancés dans la capacité à analyser le réel, ce sont ceux qui arrivent à distancier le réel tout en se servant de ce qu'ils connaissent déjà : références et vécu. Par exemple, Daphné (Annexe 11) est capable d'une métacognition fine remarquée dans toutes les autres disciplines. Élève en difficulté dans les premiers ateliers, elle réussit, dès les premières consignes à écriture différenciée, à se servir de ses connaissances, de ses lectures pour fabriquer de petits univers. C'est la seule à avoir explicitement ouvert la porte dans l'arbre de la forêt sur un autre monde, un extérieur (une forêt et un château minuscule). Elle fait partie des rares élèves à mobiliser le personnage (elle-même) pour le faire agir et évoluer (elle goûte une baie, elle tombe malade) sans rester uniquement dans la description. Ces petits textes construisent des mondes imaginaires : et cette construction est matérialisée, par une structuration du texte précise qui permet de passer d'une succession d'images juxtaposées au récit. Nous pouvons alors nous demander à quel point la production écrite d'un imaginaire est corrélée à la maîtrise structurelle du récit. Si la difficulté de mobiliser l'imagination vient d'un défaut de convocation des images (personnelles et références), elle peut également être induite par la seconde difficulté rencontrée dans ce type de consigne : il est possible que les élèves qui n'arrivent pas à structurer leurs écrits ne puissent trouver un réceptacle à leurs images.

Cette analyse conforte l'hypothèse d'une consigne induisant un travail sur l'imagination mais révèle la difficulté des élèves à utiliser leur imagination pour construire le texte : la question de l'interdépendance entre imagination et structuration se pose alors.

2.2.2 Structure textuelle

La seconde difficulté des élèves relève donc de la capacité à construire structurellement un récit, ce qui correspond aux compétences à construire dans la continuité en cycle 2 et 3 :

- « Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) » (Eduscol, Programme du cycle 2, 2018)
- « Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles » (Éduscol, Programme CM2)

Scardamalia et Bereiter (1991) cité par Piolat (2004) démontrent comment les scripteurs débutants récupèrent les informations textuelles dans la mémoire à long terme, pour les transcrire sur leur feuille et servir à leur tour d'indice de récupération pour de nouvelles connaissances à inscrire, ce qui produit l'effet de juxtaposition remarqué plus haut. Les scripteurs plus avancés (à partir de 16 ans) ne se contentent pas d'inscrire les informations réactivées mais les synthétisent et les restructurent afin de s'adapter aux contraintes des consignes textuelles. Ainsi, la constitution de textes construits de manière cohérente n'est pas innée mais doit être au contraire prise en charge par une explicitation forte, que ce soit lors de la lecture des textes – en faisant réfléchir aux stratégies utilisées par Daphné par exemple, dont les textes impressionnent les autres élèves – ou dans d'autres cadres d'apprentissage. Par exemple, l'utilisation des documents *Je lis, je comprends* (produit par le Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme de l'Indre (depuis 2006)) en fin de période 3 révèle un fort pourcentage d'enfants qui ne maîtrisent pas encore la compréhension ni la manipulation des connecteurs logiques chronologiques, ou de cause à effet. Ainsi, il n'est pas étonnant de retrouver des difficultés de cohérence dans les productions d'élèves qui n'ont pas encore le contrôle des outils lexicaux de structuration des textes : ainsi Philémon ne maîtrise pas la signification des connecteurs temporels et sans cette subtilité, il ne peut parvenir à construire son récit (Annexe 16 : Production de Philémon. Cet apprentissage doit donc être engagé le plus tôt possible en parallèle des ateliers d'écriture afin de pouvoir réemployer ces acquisitions.

De plus, ce type de consigne est proposé comme un élan d'écriture, presque en écriture automatique, sans proposition de planification préalable des textes, quoique travaillée dans d'autres genres d'écrits en classe. J'ai remarqué que la consigne « La bibliothèque de M. Linden » (consigne 7 : Annexe 9) obligeait une grande partie des élèves à structurer leur récit en deux temps distincts, ce qui apportait immédiatement un développement des textes dans un avant et un après imposés. Avec un guidage léger imposé par la consigne, certains élèves parviennent à développer l'intrigue de leur récit, mais pour la majorité, les productions montrent une incapacité à organiser leurs pensées dans le processus d'écriture. Cela peut être une conséquence du manque de planification des textes avant de se lancer dans l'écriture : sans but d'écriture, le mental de l'enfant ne peut s'accrocher à une narration précise. Ainsi, la planification mobilise des stratégies cognitives et métacognitives qui doivent être apprises à l'école et explicitées : comment va-t-on chercher des informations dans sa mémoire et lesquelles ? Comment donner un but directeur au récit avant de commencer à écrire ? Comment, et avec quels outils linguistiques organiser le texte ?

Le manque de structure des textes peut vraisemblablement être relié à un déficit de concentration de certains élèves. En effet, ceux-ci ont la possibilité, pour les ateliers d'écriture, de s'asseoir à la place qu'ils désirent : certains des élèves qui présentent des difficultés de structuration fortes sont des enfants qui se lèvent à plusieurs reprises, essaient de parler avec leurs camarades et qu'il faut recadrer, sous peine d'une trop grande perturbation de la classe. Enfin, une faible mémoire de travail peut empêcher les élèves de se projeter dans un récit narratif cohérent.

Ainsi ce type de consigne est bien propice au travail sur la structure de texte, et peut-être induite par l'inducteur proposé : il paraît toutefois intéressant de proposer une remédiation tenant compte du travail de planification avec un fort étayage structurel.

2.3 Difficultés liées aux consignes à contraintes formelles

Les productions liées à ce type de consignes présentent un écart très fort avec mes hypothèses initiales : en effet, les jeux d'écriture à contraintes au niveau du signifiant me paraissaient pouvoir libérer les élèves de l'angoisse de la page blanche en favorisant la production d'énoncés par la manipulation de la matière formelle, la découverte d'un plaisir à jouer avec la langue, ainsi qu'une initiation à la fonction poétique du langage.

Au contraire, haïkus, acrostiche et cadavre exquis ne remportent pas l'adhésion des élèves qui n'y trouvent aucun plaisir et se désengagent de l'activité. (Annexe 9). Au-delà des difficultés des cadavres exquis résultant d'une faiblesse dans le repérage syntaxique, ces trois consignes mettent en exergue l'embarras des enfants à mobiliser le vocabulaire selon des contraintes sonores ou visuelles. Si nous faisons, adultes, l'expérience de ce jeu, nous nous rendons compte que nous convoquons beaucoup moins de mots que nous l'aurions supposé. Il y a donc un décalage entre le vocabulaire d'un individu et sa capacité à récupérer les données selon une contrainte sur le signifiant, amplifiée par l'empan lexical moindre des élèves, et peut-être aussi, leur immaturité cérébrale. Se pose aussi la question de l'incidence de la maîtrise du vocabulaire actif et du vocabulaire passif : le vocabulaire actif, utilisé en production, reste encore faible pour la majorité des enfants. Comment parvenir alors à récupérer pour des jeux d'écriture un vocabulaire passif sollicité uniquement en réception ?

Le processus de réflexion en jeu dans ce type de consigne faisant manipuler mentalement des unités de son (son en attaque imposé, nombre de syllabes imposés sur plusieurs mots) pour produire une unité de sens liée à un premier signe, imposé, (et dont le signifiant peut commander la recherche des unités de sons), est donc cognitivement lourd. Ce que Baddley et Hirst (1947) appellent la mémoire de travail semble donc ici saturée. Les consignes de type action sur le signifiant implique donc un traitement des informations données, nouvelles pour les élèves, comme la structure d'un haïku ou celle du cadavre exquis (donc mobilisant un repérage structurel et visuel particulier, avec une mise en page originale), une récupération dans la mémoire à long terme d'un vocabulaire actif peu abondant selon une consigne uniquement phonologique, puis du traitement sémantique de ce matériel lexical en rapport avec le premier mot donné. J'ai remarqué que les élèves les plus avancés sont capables de produire des énoncés d'acrostiche cohérents au niveau du sens, mais sans aucun rapport avec le mot de base, celui-ci ayant été oublié dans la profusion de la réflexion.

Une première remédiation qui s'impose est donc un allègement de la tâche, pour que chaque partie des actions de la consigne nécessite un moindre coût cognitif.

La réactivation du vocabulaire est fortement corrélée aux indices contextuels : c'est-à-dire que la récupération d'une donnée dans la mémoire à long terme se fait en général grâce à un amorçage conceptuel (Meunier, 1917). Un mot peut être récupéré dans la mémoire parce qu'il est relié sémantiquement à un indice donné ; ce qui conforte les méthodes d'apprentissage actuelles du lexique à construire en créant du sens et des liaisons entre les mots (par exemple les corolles lexicales...).

En effet, l'emploi d'une consigne plus légère cognitivement, comme « *Mes parts semblables* », (Annexe 9), montre que la réactivation mémorielle du vocabulaire passe par les associations d'idées, donc un travail sur le signifié, puis par une organisation grammaticale légère comprise par imitation de la structure {nom + complément du nom}. Ainsi, par la réactivation conceptuelle, les élèves parviennent à accéder au plaisir des mots et à leur fonction poétique qui se dévoile dans l'écoute des textes des autres. Si l'humour avait été jusqu'alors un moteur fort des interactions, cette consigne poétique provoque des émotions fortes déclenchées par la perception des sons : « Je n'ai pas compris, mais c'était beau à attendre », et de la perception viscérale du sens des poèmes : « Quand W. a lu son poème, ça m'a fait des frissons », « C'était triste et beau à la fois ». Ces réactions graves et impliquées servent alors d'appuis pour expliciter une nouvelle fois le but de l'auteur : provoquer des émotions qui ne sont pas forcément de l'humour. Ces associations d'idées engendrent alors des phrases puissantes, comme « Dans l'amour, il y a la séparation des parents » prononcé par Anatole guettant la réaction de sa sœur (Annexe 14).

Au contraire, les exercices du type cadavre exquis demandent de réactiver un mot seul, sans donner d'indices de récupération ; dans la consigne de l'acrostiche, l'élève doit récupérer un signifiant, c'est-à-dire une enveloppe phonique, sans se préoccuper du sens dans un premier temps. Ainsi, aucun chemin neuronal ne peut facilement se frayer dans le cerveau pour récupérer ces mots dans le réseau mnésique, car il n'a pas assez de « commandes » (pour filer la métaphore de l'ordinateur) pour effectuer la recherche. Certains chercheurs en sciences cognitives postulent de l'existence d'une mémoire lexicale spécialisée dans les signifiants (Lieury, 2019) : cette mémoire serait alors utilisée dans la reconnaissance des mots en lecture, mais établirait aussi une sorte de dictionnaire de sons, différent du stockage des signifiés. Si tel était le cas, nous pouvons postuler que la récupération du vocabulaire qui se fait habituellement par le lien indiciel du concept – je cherche le mot suivant pour dire quelque chose – doit s'effectuer par un chemin neuronal différent, peu emprunté.

Il s'agit alors d'apprendre aux élèves à récupérer ces informations, d'une part par la pratique ritualisée (qui peut être rapportée à un travail orthographique) de ces jeux, mais également par l'utilisation et/ou la fabrication d'outils matériels pour que les élèves se constituent des listes de vocabulaire. L'utilisation du dictionnaire, la fabrication d'un dictionnaire de rime, l'élaboration en commun par le groupe classe de listes de faciliterait donc la construction des textes sans se mettre en danger et en ayant la matière à disposition pour la création de texte.

3. Remédiations à mettre en place en période 4

3.1. Consignes à écriture égocentrée

Nous avons vu que les consignes à écriture égocentrée sont nécessaires et efficaces pour renforcer le groupe-classe et susciter le plaisir, mais que les élèves peuvent rester dans une certaine superficialité et être bloqués. Elles peuvent aussi servir à relancer une progression un peu engourdie par des séances moins productives, mais il faut prêter attention aux élèves en difficultés en développant leur confiance en eux.

Je propose donc une consigne à écriture égocentrée avec amorce pré-écrite de type liste en P4, pour réinsuffler du plaisir et de la connivence plus que pour travailler la remédiation de ce type de consigne – ce sera la dernière séance avant la fermeture de l'école. Tout de même, pour aller plus loin, je souhaite commencer à lier certaines consignes à une réflexion sur des œuvres littéraires. Deux textes sont donc lus, l'un en lecture offerte le matin (*Le petit livre des souvenirs*) et le second pioche quelques morceaux choisis du texte de Perec (*Je me souviens*, 1978). La discussion entre les élèves fait émerger les souvenirs qui trouvent échos en eux, ainsi que l'étonnement et le plaisir de connivence à l'écoute d'une anecdote (le malabar, une des enfants dont les parents écoutent Brassens, les fessées et la différence de traitement selon les familles) et, d'autre part, les histoires qui sont intéressantes parce qu'elles présentent un détail de quelque chose que les élèves n'ont pas connu (les coups de règle sur les doigts).

Si certains élèves n'arrivent pas toujours à cerner le détail qui pourrait susciter l'adhésion des lecteurs, la pratique des ateliers et l'explicitation montre une évolution fulgurante chez les élèves les plus investis dans l'atelier. Ainsi Hector qui, à la suite d'Anatole, avait contrecarré sa rigidité par l'explosion scatologique en début d'atelier, réoriente cette énergie dans un humour maîtrisé, emmêlant de faux souvenirs aux vrais et donnant malicieusement une clef d'interprétation avec l'utilisation de dates absurdes « Je me souviens des enfants d'Anatole en 2054 » et de références à l'actualité (Annexe 15). Pour ce dernier texte, on peut constater une féroce jubilation dans l'acte d'écriture et la prise en compte volontaire du destinataire (les enfants de la classe cités à plusieurs reprises).

Daphné, qui nous avait habitués à de longs textes construits, propose à nouveau un texte relativement court aux phrases très construites dans lequel on remarque sa volonté à ne livrer d'elle que des choses essentielles et marquantes, jouant sur la nostalgie (dont nous avons parlé avec *Le petit livre des souvenirs*) : encouragée par son « succès d'auteur » tout au long des

lectures, elle semble avoir trouver en elle la ressource pour s'ouvrir face à la classe et se livrer un peu par l'écriture.

Philémon manifeste à cette séance du plaisir à écrire, et se risque à l'invention (« je me souviens quand j'ai sauvé Baucis quand elle était tombée dans la lave des volcans ») et à des faits intimes dont il arrive à cibler le détail sans rester dans la généralité ce qui n'est pas le cas de tous les élèves. (Annexe 16).

Anatole produit un texte dont la violence transparaît toujours ; il réussit également à faire parler le détail, l'anecdote tout en se livrant. Il exprime notamment une insulte reçue en maternelle : blessure d'école qui résonne à la lecture d'Elisabeth Bing. S'il est possible qu'Anatole ait joué avec le vrai et le faux, il n'est pas possible de trancher à la lecture. Son investissement est manifeste, tant dans l'écriture expressive que dans sa lecture au groupe (Annexe 14).

Quant à Ariane, c'est avec le sourire et une belle assurance qu'elle se lance dans une liste renouant avec son « super chien » mais produit un effet humoristique (involontaire ?) avec la conclusion « Je ne me souviens pas qu'il y avait un super chat. » ; elle complexifie ses phrases (utilisation de relatives par exemple) par rapport aux premières (

Annexe 13).

3.2. Révéler son imagination :

Nous avons vu comment le manque ou la mauvaise utilisation des références narratives et des références au vécu personnel impacte les productions liées aux consignes à inducteur. Une remédiation autour d'un objectif d'épaississement des productions ne peut être actée qu'en parallèle de l'atelier d'écriture (lecture offerte, réseau littéraire, rallye lecture) d'une part puis en rendant explicite les méthodes de création de textes. Ainsi, pour cette période, plusieurs types d'exercices visant à travailler cet objectif vont être mis en place, avec des consignes de types inducteurs narratifs consolidés par une explicitation des stratégies d'écriture, mais également des jeux imaginatifs et des détournements de contes.

- Lors de la seconde séance de la période 4, j'ai proposé une consigne de type distanciée, sans amorce pré-écrites avec inducteur photographique en choisissant un thème qui m'a semblé symboliquement fort. L'illustration est un photomontage au traitement suranné représentant une balançoire vide dont l'ombre laisse apercevoir la présence d'un enfant. Avant de

commencer l'atelier, j'ai annoncé que j'avais constaté que certains élèves se trouvent un peu bloqués au moment d'écrire et qu'ils me disent qu'ils n'ont « pas d'idées ». Nous allons donc tous réfléchir à nos techniques pour se lancer dans l'écriture, pour avoir des idées. Cette discussion aboutit à la création d'une affiche destinée à être complétée au fur et à mesure des séances (Annexe 17) et que je me suis contentée de structurer au fil des propositions. Les réactions des élèves prouvent que la stratégie qui consiste à mobiliser des histoires inventées en lien avec le thème n'était pas acquise pour tous. Remarquons la proposition de Hector de réutiliser des morceaux d'histoires lues par ses pairs qui montre sa qualité d'écoute et la compréhension de l'enjeu des lectures. Notons également qu'aucun élève ne propose de faire des listes d'actions ou de réfléchir à des suites d'actions.

Dans la séance d'écriture qui suit, les textes témoignent d'un certain épaississement. Ariane, pour la première fois, développe une histoire longue, et structurée à l'aide de connecteurs logiques : « un jour », « mais un jour » « donc » « mais soudain » « donc ». Elle lui donne un titre « le garçon invisible », marquant ainsi sa volonté de faire une histoire, une œuvre nommée. Si le texte reste en deçà d'autres productions d'élèves, et que « super chien » reste fidèle au poste, des stéréotypes apparaissent (le monstre), ainsi qu'une structure d'histoire type (un enfant en danger qui se dénoue par un sauvetage) et même une tentative de varier le vocabulaire (utilisation du synonyme l'enfant). Le garçon était invisible avant d'être en mis en danger. Seul le monstre pouvait l'apercevoir mais grâce à l'intervention du chien, l'enfant est non seulement libéré du monstre, mais il devient également visible : super-chien l'a donc doublement sauvé. Qu'est-ce qui a le plus aidé à débloquer cette élève ? Est-ce l'explicitation des stratégies et l'autorisation donnée de penser à des histoires existantes ? Est-ce parce que la contrainte touche particulièrement cette fillette farouche ? Cette contrainte joue sur des peurs archaïques inconscientes – peur de disparaître, peur d'être invisible aux yeux des autres. Ici, le désir d'interprétation peut être fort, connaissant l'élève : il faut s'en dispenser et analyser l'évolution des écrits sous la guidance des objectifs initiaux. Les productions restent plates jusqu'à la rencontre d'une consigne avec un inducteur fort soutenu par une explicitation des stratégies de recherches d'idées qui vont permettre, du moins ponctuellement, la libération de l'écriture d'Ariane.

L'évolution des écrits de Daphné comme de son plaisir pris à écrire est remarquable. Son texte (Annexe 11) montre une complexification du récit avec utilisation de flash-back dans le récit ainsi qu'un enchaînement logique des actions. On peut retrouver les traces de références de conte et de la littérature fantastique : « Depuis on raconte que ». Seule la dernière phrase est

moins cohérente que le début de l'histoire et la présence de l'ombre n'est pas mentionnée, mais Daphné était mécontente du temps trop court accordé pour la séance d'écriture et exprime à plusieurs reprises que sa fin ne lui plaît pas.

- Pour appuyer le travail sur l'imaginaire, il semble nécessaire de passer par d'autres types de consignes. Gianni Rodari (1997) définit l'imaginaire comme le choc entre deux images qui ne devraient pas se rencontrer et invente le « binôme imaginatif » où deux mots sont proposés, au hasard, afin de créer une phrase ou un texte plus conséquent :

Il faut qu'il y ait une certaine distance entre les deux mots, il faut que l'un soit suffisamment étranger à l'autre et que leur rapprochement soit assez insolite pour que l'imagination soit obligée de se mettre en branle afin d'instituer entre les deux une parenté, afin de construire un ensemble imaginaire où les deux éléments puissent cohabiter.

En proposant du matériel sémantique et en forçant la production de sens, l'imagination est ainsi entraînée et les élèves habitués à accepter l'imprévu décalage entaillant le contrat tacite du « juste » et du « vrai » à l'école. *[Non testé]*

- La troisième consigne jouant sur l'imaginaire proposée en période 4, également inspirée de Rodari, a pour objectif de jouer sur les références des contes et des histoires connues. Il s'agit de donner une liste de mots qui vont immédiatement évoquer un conte, de le faire rapidement raconter, de demander un mot au hasard puis de se réemparer devant les élèves du conte en introduisant le mot impromptu et les péripéties qu'il implique. Les élèves devront à leur tour déconstruire un conte travaillé en classe : {Isba, petite fille, crapaud, graine de pavots... toilettes}. *[Non testé]*

3.3. Stratégies de planification : un travail sur les structures de texte. *[Non testé]*

Nous avons vu comment une explicitation des stratégies « pour trouver des idées » impacte la structure des textes : si l'objectif était de faciliter la mobilisation de leurs références pour étoffer les productions, cette densification permet, sans doute par l'évocation des bribes d'histoires, de commencer à percevoir la structure globale d'une histoire.

Il s'agit donc d'inciter les élèves à avoir un but d'écriture et de planifier les étapes selon un schéma narratif simple mais étayé ; un début qui plante le décor (Qui ? Où ? quand ?), un milieu qui apporte une perturbation et les péripéties nécessaires à la résolution du problème ainsi créé (Les actions, Comment ? Pourquoi ?) et une fin qui rétablit une certaine stabilité. Évidemment, le schéma est simplifié, mais il semble utile de le faire expérimenter aux jeunes élèves afin qu'ils le maîtrisent et qu'ils puissent s'en émanciper (comme Daphné, qui construit un schéma

avec flash-back). Ainsi, pour la première séance de remédiation sur les structures, je propose d'expliciter les trois étapes du texte puis de travailler à partir d'un jeu de cartes – *Tarot des 1001 contes* (Debyser, 1977), *Il était une fois* (Lambert, Rilstone, & Wallis, 1995), *Speech* (Hirschenfeld & Bleuze, 2010) – présentant des illustrations d'objets, événements, personnages, lieux. Par îlot, les élèves tirent au sort cinq à six cartes qu'ils vont devoir utiliser, chacun individuellement pour créer une histoire guidée par les cartes. Si, comme je l'ai dit précédemment, la structure de texte est renforcée par une plus grande mobilisation de l'imagination, alors les images proposées déchargeront la mobilisation de l'imagination et les élèves pourront alors se concentrer sur la mise en texte structurelle et logique, avec appui de l'affichage des connecteurs logiques.

3.4. Contraintes sur le signe [Non testé]

Nous avons vu comment les consignes avec contraintes fortes entravaient le processus scriptural des élèves. Les contraintes que j'ai employées – parce qu'elles sont des poncifs des ateliers d'écriture – mobilisent un travail sur le signifiant au niveau macro avec recherche de sens : or ma grille de consigne met en évidence des contraintes répondant aux mêmes objectifs mais plus légères, donc à privilégier en priorité lors de la construction de la progression. Ainsi, la création d'une ritournelle mobilisant attaque et rime (sur le modèle « trois p'tits chats – chapeau d'paille.. ») en collectif me paraît être une introduction ludique pour entraîner la récupération mémorielle sonore sans indices contextuels (Boule de neige mobilisera la récupération selon critères graphiques). En chantant la ritournelle, les élèves peuvent valider les noms et groupes de mots qui conviennent, ce qui est plus simple pour eux que de compter le nombre de syllabes. Lorsque les élèves se seront familiarisés avec ce type de contraintes, les exercices pourront se complexifier peu à peu. L'écriture en collectif contribuera à écarter l'impression de danger et d'échec des élèves.

Limites et perspectives

Au-delà de l'interruption de l'expérimentation due à la fermeture des classes qui n'a pas pu voir l'aboutissement de la recherche par la mise en pratique des remédiations en fonction du type de consigne, ma recherche présente plusieurs limites. Méthodologiquement, d'abord, tous les

types de consignes classées ne sont pas incluses dans l'expérimentation, le temps imparti ne l'autorisant pas : si la variation des jeux littéraires est importante dans la motivation des élèves, changer constamment de types de consignes n'aurait aucun sens puisque la répétition permet non seulement d'évaluer les progrès mais également d'offrir un cadre rassurant aux élèves qui peuvent s'investir plus rapidement dans l'écriture. Pourtant, il aurait été intéressant de pouvoir tester un plus large panel de consignes afin de constater les répercussions qu'elles ont les unes sur les autres et ainsi visualiser celles qui peuvent servir de remédiations à d'autres en servant les mêmes objectifs.

La deuxième faille que je tiens à souligner est le biais du rapport de l'enseignant au type de consigne. En effet, il me semble que plusieurs activités ont eu à pâtir de mon manque de motivation personnelle ou de mon manque d'expérience en matière de passation. L'exemple type est celui du Haïku : peu touchée par cette forme d'expression littéraire, je n'aime pas en faire et j'ai reproduit une consigne formelle sans me l'approprier, la comprendre et m'interroger plus profondément sur la façon de la transmettre et de provoquer une émulation. L'expérimentation menée avec les mêmes élèves par un enseignant qui aime et pratique les Haïkus, aurait sans doute suscité enthousiasme et productions de bien meilleure qualité. Une réflexion plus poussée sur mon positionnement pour cette consigne aurait peut-être permis d'éviter ce biais.

Le recueil de données, qui repose d'une part sur les consignes relevées dans un nombre limité d'ouvrages et d'autre part sur les seules productions d'élèves (dont il me manque d'ailleurs quelques feuillets restés en classe ou dans le classeur des élèves) et leur observation en classe, aurait pu être construit de manière plus rigoureuse.

Si l'enregistrement des relectures étaient prévues en période 4 pour conserver des traces rigoureuses des lectures et des réactions des pairs, les deux séances que j'ai voulu enregistrer n'ont pas été exploitables (enfants obnubilés par le téléphone et donc plus concentrés sur le travail, mauvais réglages, paroles inaudibles...). Or, une anticipation de ces problèmes avec la mise en place du matériel d'enregistrement dès le début des séances aurait non seulement banalisé la présence de la caméra et servi d'entraînement pour les réglages mais également constitué un stock de données sur les réactions des élèves face aux diverses consignes, plus fiable que les observations de l'intérieur, sans prise de distance et notées après les séances.

De même, l'élaboration du questionnaire à l'attention des enseignants sur les réseaux sociaux ; s'il présente un panel exploitable de réponse est biaisé par l'origine des réponses (notamment le groupe d'atelier d'écriture québécois très actif). Le but du questionnaire était d'obtenir un

tableau des pratiques enseignantes de mises en place des ateliers, ainsi que de leurs objectifs pédagogiques. Cependant, ma problématique a évolué pour se concentrer sur un des aspects de la mise en place, restreignant mes interrogations : mon questionnaire ne se trouve donc plus entièrement adapté à ce travail de recherche et aurait nécessité des questions plus ciblées sur les consignes et leur corrélation avec les objectifs pédagogiques.

Suite à cette première expérimentation sur les ateliers d'écriture, j'aimerais ouvrir mes recherches professionnelles sur l'impact des lectures des ateliers d'écriture sur la progression qualitative des élèves. Ce moment de lecture, retrouvaille (Ricardou, 1978) d'abord puis débattue par les pairs, me semble être un moment fort et investi d'apprentissage. Tout au long des deux périodes de tests, je me suis questionnée sur la manière de faire progresser les productions individuellement et sur le traitement des écrits. Pourtant les annotations en marge des textes des élèves ne me semblent guère profitables – et nous pouvons retrouver ici une des problématiques d'Elisabeth Bing (1976) oscillant entre bienveillance passive et critiques actives des textes. En revanche, la qualité d'écoute des enfants au moment des relectures, et l'implication des pairs dans la valorisation des textes me paraissent bénéfiques pour une exploitation pédagogique ; notamment la construction en commun des traces écrites sur les stratégies d'écriture, et l'élaboration d'outils d'écriture pour les plus faibles.

Conclusion

La mise en place des ateliers d'écriture à l'école primaire s'inscrit donc parfaitement dans l'apprentissage de la culture de l'écrit. Un écrit dont on apprend les normes à l'école, parce qu'elles sont nécessaires à la compréhension mutuelle des écrits et sont des marqueurs sociaux qui étiquettent les scripteurs dans leur vie d'adulte ; un écrit-outil pour communiquer les résultats d'une réflexion dans les diverses disciplines scolaires ; mais également un écrit créatif ouvrant vers la littérature et donnant du sens aux apprentissages de la norme.

Si les conceptions de la définition de l'atelier d'écriture sont nombreuses et différents selon le positionnement littéraire et la personnalité des enseignants, l'ordre d'importance des objectifs pédagogiques de chacun, les rencontres, ou encore les paramètres de gestion de l'atelier, la pratique repose sur l'utilisation des consignes pour enrôler les élèves dans l'acte scriptural. Ma

problématique concernait donc l'exploitation des différents types de consignes dans le but d'améliorer les compétences scripturales, imaginatives et le plaisir d'écrire des élèves.

En effet, l'enseignant souhaite peut-être expérimenter plusieurs genres de consignes, tirées des différents grands ateliers d'écriture, la progression étant sujette à des ajustements. J'ai donc pensé une grille de classement des consignes afin de faciliter ses ajustements. Partant de l'hypothèse que chaque type de consignes mobilise différentes stratégies cognitives, cette grille se veut être une base pour concevoir une progression selon les difficultés, les réussites et les besoins des élèves.

Trois axes ont ainsi été dégagés dans la typologie :

- La place du scripteur, avec une écriture à plusieurs, une écriture égocentrée et une écriture distanciée,
- Le matériel d'amorce, un camaïeu entre des textes à découper et recoller jusqu'au texte libre.
- La présence de contraintes formelles avec manipulation du signifiant ou de signifié.

L'observation du comportement des élèves et l'analyse de leurs productions ont validé l'hypothèse de difficultés et de réussites différentes selon le type de consigne. J'ai pu ainsi être confortée dans certains de mes attendus mais également surprise par des difficultés ou réussites imprévues.

Ainsi, la prise en compte de la place du scripteur permet d'adapter la progression en commençant par une écriture qui part de soi, ce que l'élève connaît mieux, pour s'éloigner dans la prise en compte du monde, tout en étant autorisé à se servir de son expérience personnelle dans les textes. Redonner ce genre de consignes régulièrement redonne un souffle à l'atelier grâce au plaisir de parler de soi et d'entrer en connivence avec ses pairs. Quant à l'écriture plurielle, utilisable en début d'année dans le même but de construire le groupe-classe, elle s'avère également intéressante, selon la réflexion menée sur les contraintes formelles, pour dédouaner les élèves et leur assurer un filet de sécurité : ainsi les élèves ne sont pas en danger et peuvent s'émuler lors de consignes particulièrement difficiles.

Je n'avais pas anticipé l'importance des consignes égocentrées sur le positionnement d'auteur de l'élève. Par un jeu de provocation, par la consigne réjouissante qui autorise à dire ou à ne pas dire la vérité, les élèves ont fait l'expérience de la différence entre auteur et narrateur, construisant ainsi une notion importante en littérature.

Le curseur à déplacer dans la typologie des consignes liées aux différentes sortes d'amorces a montré que le choix du matériel de départ fourni aux élèves impacte différemment les productions. Si nous n'avons pas testé les consignes en début de cette progression, c'est-à-dire le matériel de texte à modifier, découper et reconstruire, pour jouer avec les mots, les consignes à structures imposées ont fortement soutenues les écrits, et des élèves se sentant habituellement en difficulté ont pu recevoir les suffrages de leurs pairs. De même, nous n'avons pas testé toutes les possibilités des consignes à inducteurs, mais l'écriture de textes narratifs qu'elles induisent a ouvert un potentiel d'exploration. Mobilisant directement les ressorts de l'imagination, ces consignes donnent des pistes pour des mondes à inventer : il s'agit alors d'orienter les élèves vers une mobilisation de leurs connaissances et de leurs stratégies pour mettre en place le récit et travailler sur la structure du texte dans une planification rendue explicite par les élèves eux-mêmes. La grille typologique montre également que d'autres sortes de jeux d'écritures, non narratifs, mais mobilisant le rapport au signifié, confrontent les élèves au choc sémantique de certains rapprochement d'images. Les élèves font alors l'expérience d'un décalage saugrenu ou poétique des choses, et bousculent leurs convictions, remettent en cause le contrat tacite du « dire juste et vrai à l'école » qu'ils semblent s'être imposés.

Enfin, l'hypothèse initiale sur les contraintes initiales a été invalidée par l'expérience : la charge cognitive des contraintes cumulées dans les jeux d'écriture était trop lourde pour mes élèves de CE2. La recherche formelle aurait dû libérer les enfants des angoisses de pages blanches et des stéréotypes d'écritures pour produire un objet littéraire inattendu, mais la trop grande pression sur la récupération mémorielle a, au contraire, bloqué la plupart des élèves. La remédiation s'appuie donc sur la grille de consignes afin de sélectionner des consignes plus simples, activant une seule demande cognitive à la fois, et introduisant plus progressivement ces exercices nouveaux pour eux. Ainsi, il est dommage de ne pas avoir pu tester ces nouvelles consignes et de pouvoir enfin les initier à la jubilation des jeux avec les mots.

Le champ des possibles s'est considérablement élargi au fil de ma réflexion et l'envie est forte de continuer l'expérimentation, vers un laboratoire des mots et de l'imaginaire, vers la conception de mes propres contraintes, vers l'ouverture même de l'espace du dehors, là où – peut-être – les élèves trouveront d'autres images pour nourrir leurs histoires, d'autres sensations, d'autres sentiments pour toucher leurs amis et provoquer ces réactions qui leur prouvent que les mots comptent.

Annexe 1 : Extrait de la ressource Eduscol « Écrire au cycle 2 » (2018)

Deux principes : bienveillance et multiplication des contextes

Premier principe, celui de la bienveillance. Écrire est une activité complexe, qui nécessite un engagement de l'élève. Pour que l'élève persévère dans cet engagement, condition *sine qua non* de progrès, il faut qu'il y soit encouragé par un enseignant qui fait le pari de compétences en devenir. Ainsi que l'écrit Sylvie Plane « ...tout texte traduit une intention de signifier. Le travail pédagogique consiste à identifier cette intention et à aider l'élève à y voir plus clair sur sa propre intention. La qualité de la réception du texte par l'enseignant qui s'intéresse d'abord à ce que l'élève veut dire, alors même, que ce désir de signifier est peut-être encore opaque pour l'enfant lui-même est un formidable facteur de progrès ».

Deuxième principe, celui de la multiplication des contextes d'écriture, pour écrire régulièrement, quotidiennement dès le début du CP.

C'est le parti pris de ces ressources de proposer des entrées fondées sur ces contextes.

L'écriture quotidienne : on n'écrit plus assez dans les classes parce que les difficultés liées à cet enseignement sont nombreuses (cf. supra). Il s'agit donc de mettre en place une pratique d'écriture quotidienne. Les consignes doivent permettre de varier les registres d'écriture. Le chapitre « écrits courts » propose des situations variées qui peuvent être mises en œuvre dès le CP : phrase du jour, jogging d'écriture, écrits courts type charade... Dans ce type de situation, la place de l'évaluation est minorée (c'est plutôt une évaluation au long cours qui permettra de mesurer les progrès) et la réécriture ne fait pas l'objet de séances spécifiques.

Les écrits intermédiaires, de travail : ils ont pour vocation, selon Dominique Bucheton, à contribuer à « l'épaississement de la pensée ».

Leur diversité est grande : narration de recherche en mathématiques, cahiers d'expérimentations, schémas, listes, comptes rendus, bilans de savoirs, préparation d'activités orales...

Ce sont les instruments de pensée du travail scolaire :

- entre un premier jet, un second et l'écrit final ;
- entre un premier point de vue et ses développements ultérieurs ;
- entre un texte et les échanges qu'il a pu susciter ;
- entre des usages sommaires et premiers de la langue et des maniements plus complexes.

Les écrits pour manifester sa compréhension dans le cadre de la lecture : écrire des variations à partir d'un texte, écrire une suite et une fin, insérer un morceau dans un texte.

Toutes ces situations contribuent à dénouer la complexité de la tâche d'écriture : on puise dans ses lectures, on écrit comme on voit écrit, on prend appui sur l'autorité du texte écrit. Ainsi que l'explique Pierre Sève, l'interaction lecture-écriture se fait ici en situation et ne passe pas par l'explicitation des textes lus. C'est l'activité d'écriture et les échanges entre élèves qui vont suivre qui contribuent à l'élucidation du texte.

Les projets d'écriture longue : ils donnent à la tâche scolaire une dimension sociale quand ils sont finalisés. Les élèves peuvent alors se représenter le destinataire, la fonction de l'écrit et, progressivement, un certain nombre de ses caractéristiques. Ils permettent en effet de construire des savoirs sur les genres de textes, des savoir-faire spécifiques. Ils améliorent les compétences en lecture et mobilisent en situation les notions abordées dans le domaine de l'étude de la langue.

Ces projets peuvent concerner tant des écrits fonctionnels que des écrits fictionnels. Chez le jeune enfant, les écrits fonctionnels aident à mieux se représenter le destinataire.

Si on définit la compétence d'écriture comme la possibilité de produire des écrits variés en fonction des spécificités de la situation de communication écrite dans laquelle ils s'inscrivent, les activités d'écriture vont se distinguer par des paramètres variés sur lesquels les enseignants vont pouvoir jouer :

- leur durée ;
- les modalités d'écriture (individuelle, à deux, collaborative, collective) ;
- le caractère littéraire ou fonctionnel de l'écrit ;
- la place de l'interaction lecture-écriture (en amont, pendant, au moment de la relecture, en mobilisant tous les possibles) ;
- le statut de l'écrit : écrit intermédiaire ? écrit de travail ?
- les modalités de l'évaluation.

Annexe 2 : Extrait de la ressource Eduscol « Enseigner l'écriture au Cycle 3 – Quelques principes » (2018)

Un entraînement régulier

À côté de ces écrits de travail qui ne sont pas *explicitement* dédiés à l'apprentissage de l'écriture, il est important de réserver un temps et un espace à l'apprentissage de [l'écriture créative](#). Ces moments ritualisés, généralement courts, sous une forme habituellement ludique, sont aussi un moyen de se familiariser avec l'activité d'écriture. Les différentes productions explorent les aspects les plus variés de l'acte d'écrire. Elles sont conservées dans un cahier *ad hoc*, dans un classeur ou dans un dossier. Ce réservoir de textes n'enregistre pas un écrit abouti, mais des essais, des tentatives, des états toujours provisoires. Parfois, on y revient pour comparer ou réutiliser. Ces moments d'écriture permettent de prendre confiance dans ses capacités, d'entrer progressivement dans la culture de l'écrit. L'enseignant adopte une attitude bienveillante pour souligner les réussites, signaler les solutions différentes à des problèmes d'écriture ou de scénario, valoriser des choix stylistiques (un élève utilise des dialogues, un autre emploie des interjections, etc.).

Le modèle de l'atelier : écrire, échanger, comparer, dialoguer...

D'une part, l'activité d'écriture ne saurait être réduite à son évaluation, d'autre part c'est la classe toute entière qui est un lieu d'échange et d'apprentissage. Aussi serait-il regrettable que les écrits des élèves soient exclusivement adressés à l'enseignant dans une perspective d'évaluation. Bien entendu, on peut décider d'un destinataire en dehors de la classe pour des écrits scolaires (dans le cadre d'une correspondance, d'une édition ou d'une publication, etc.) mais ces situations ne peuvent pas se présenter assez souvent et en tout état de cause, elles ne permettent pas les interactions avec le destinataire.

Dans la classe, l'écriture permet d'échanger ou de communiquer du savoir ou des expériences sans doute, mais aussi des émotions, l'expression d'un point de vue, ou d'un sentiment. Dès lors, il est pertinent que les textes circulent, qu'ils soient entendus, qu'ils donnent lieu à des appréciations, qu'ils suscitent des réactions. L'échange sur les textes est aussi un moment privilégié de l'apprentissage de la vie sociale : apprendre à critiquer, c'est aussi apprendre à s'écouter et à se respecter. Le jugement sur les textes est un jugement sur des textes, jamais sur les personnes. Toutes les productions ne peuvent évidemment pas être systématiquement lues par tous les élèves, mais il est important de permettre la circulation des écrits sous des formes variées : parfois tous les écrits (si leur format le permet) seront lus par leurs auteurs, parfois l'enseignant prêtera sa voix aux écrits de quelques élèves, parfois les écrits seront échangés au sein d'un groupe plus ou moins important. Ces lectures (silencieuses ou à haute voix) permettent de comparer des idées, des choix d'écriture, éventuellement de construire un répertoire. Elles révèlent aussi des faiblesses : des problèmes de compréhension, des effets peu contrôlés, etc.

Annexe 3 : Photographies prises lors du temps d'écriture et de la lecture à la classe.



1 : Écrire ; se concentrer.

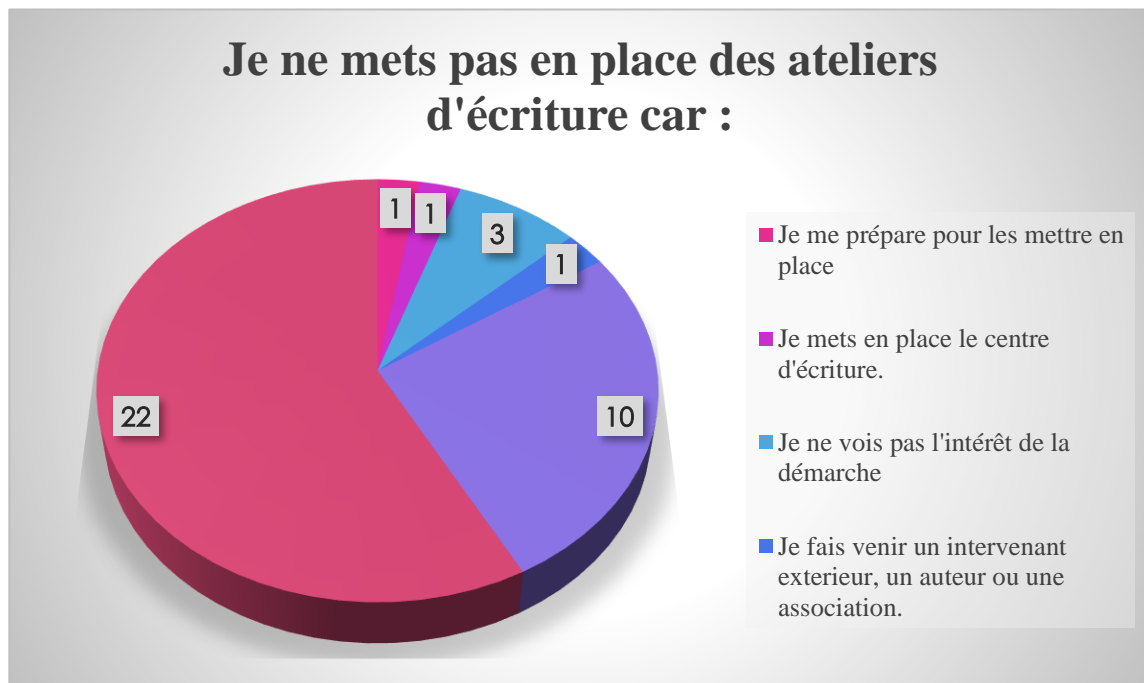


2 : Réagir à la lecture d'un élève

Annexe 4 : Questionnaire enseignant : question 1 et question 1bis

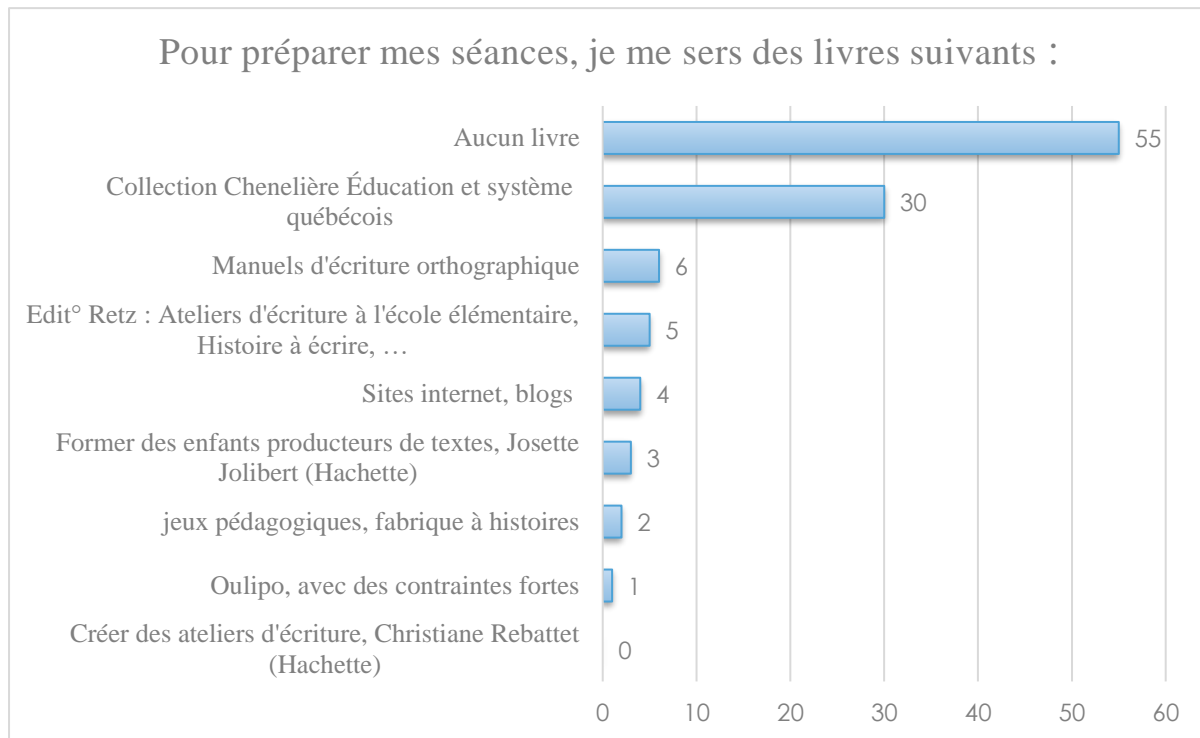


1. Proportion d'enseignants mettant en place les ateliers d'écriture à l'école primaire sur un panel de 136 personnes.

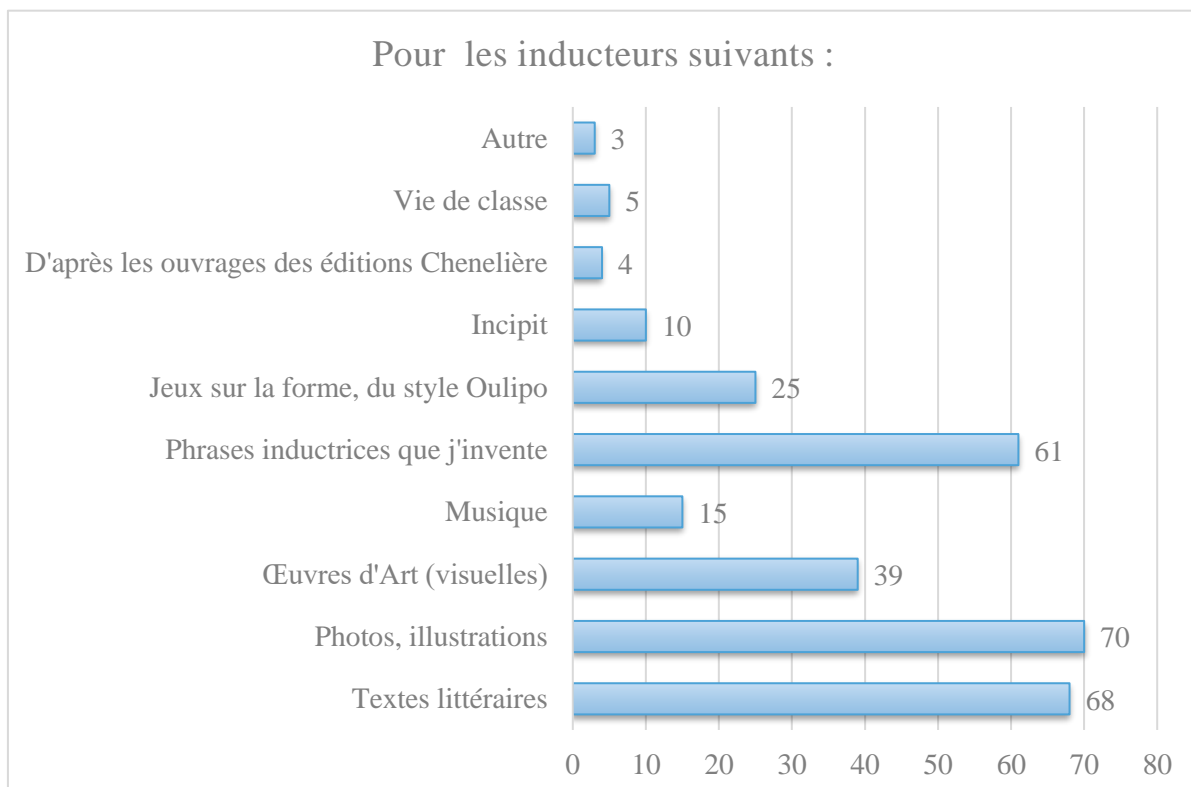


2. Réponses à la question unique à l'attention des enseignants qui ont répondu négativement à la question « Mettez-vous en place des ateliers d'écriture dans votre classe »

Annexe 5 : Questionnaire enseignant : questions 11 et 12.



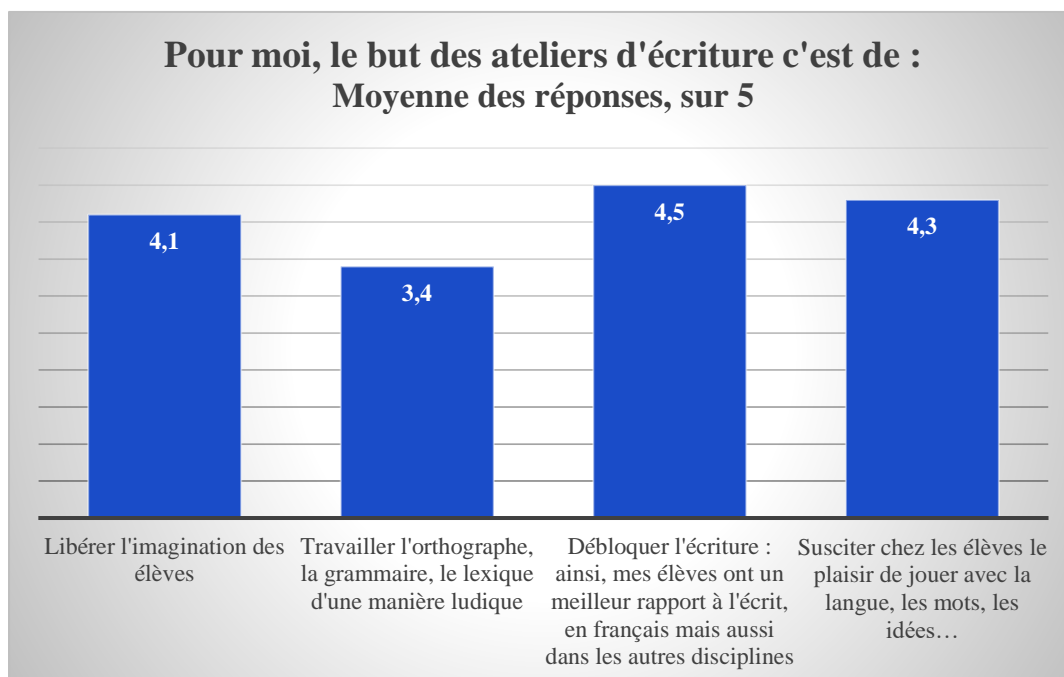
1 Graphique- La question n°11 concerne les ouvrages utilisés par les enseignants qui pratiquent les ateliers d'écriture dans leur classe (Plusieurs réponses possibles). 100 enseignants ont répondu à cette question.



Pour moi, le but des ateliers d'écriture c'est de :

2 : Graphique – La question n°12 concerne les types d'inducteurs utilisés lors des ateliers (plusieurs réponses possibles) 100 enseignants ont répondu à cette question.

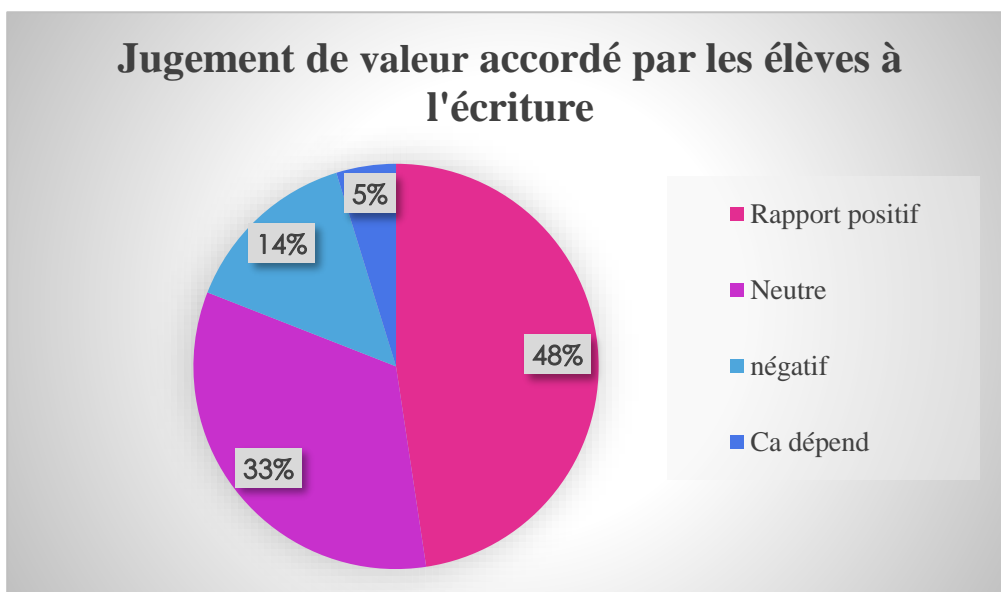
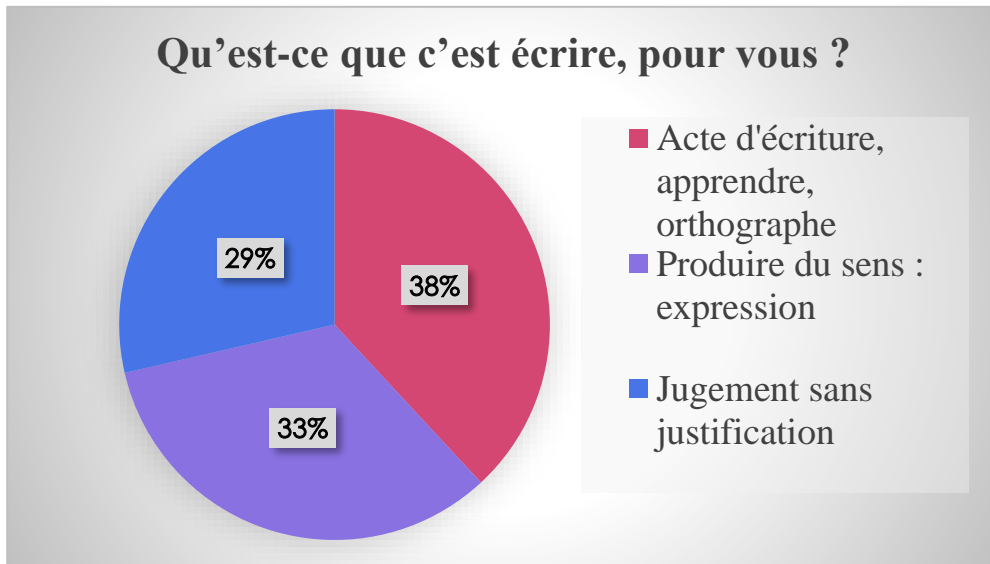
Annexe 6 : Questionnaire enseignant – Résumé graphique des objectifs



1 Graphique représentant la moyenne des notes accordées à chaque objectifs.

Annexe 7 : Premier questionnaire élève [les deux autres non mis en place]

« *Qu'est-ce que c'est écrire pour vous ?* » Reproduction des textes d'élèves, avec correction orthographique mais en respectant la forme globale.



Réponses des élèves : le code couleur suit celles du graphique.

Arianne n'a rien écrit

Anatole. « L'écriture c'est nul. Pourquoi c'est nul. Par exemple R. dit « j'aime écrire », mais T. dit « j'aime pas écrire ». Et madame Roger dit « c'est important d'écrire ».

Daphné. « Écrire, pour certain c'est comme s'envoler. Mais pour moi, c'est juste poser un stylo sur une feuille, un jour j'ai voulu écrire un livre mais j'ai fini par abandonner. J'avais peur de

faire des fautes d'orthographe et surtout ça prenait vraiment longtemps, mais dès fois, quand même, c'est assez cool d'écrire. »

Hector. « Pour moi, écrire, ça me sert quand je n'arrive pas à dire quelque chose d'important, j'écris. Mais si je ne savais pas écrire, je ne pourrais pas. Écrire c'est bien pour moi. »

Philémon « J'aime pas trop écrire pour moi, c'est nul ! mais pour vous je pense que c'est bien pour vous pas pour moi. »

Baucis. « Pour moi écrire c'est faire des textes, écrire des choses gentilles aux autres. Vraiment faire des textes gros, petits, moyens. Écrire j'aime bien ça. J'aime trop écrire. Vraiment trop écrire. »

C. « Pour moi écrire c'est développer un monde magique. Des fois c'est des dictées mais c'est quand même bien. Écrire c'est génial. On peut tout écrire. Une histoire, une BD... »

N. « Écrire pour moi c'est dire mes sentiments, me défouler, et vivre et écrire dessus, le manoir de la peur d'Hérobrine, et j'aime écrire des chansons, faire de l'art plastique sur des feuilles pour moi, écrire c'est vivre. »

R. « C'est s'exprimer sur une feuille en écrivant. Et aussi développer l'écriture comme nos ancêtres gaulois en -3500 ans. »

M. « C'est quelque chose qui fait beaucoup de bien. On écrit plein de choses. Ça fait du silence et c'est calme. C'est bien d'écrire. »

W. « Pour écrire c'est bien pour comprendre quand on écrit.

Pour savoir à écrire on apprend beaucoup pour on écrit que les copains ou la maîtresse qui comprend ce qu'on écrit. J'aime écrire beaucoup. J'aime. »

Pyrrha. « Écrire c'est apprendre parce que quand on fait des fautes et que la maîtresse nous dit « à ce n'est pas comme ça qu'on écrit » alors tu apprends comment ça s'écrit. Et quand tu corriges une dictée et que tu as des fautes tu apprends comment ça s'écrit. »

Barthélemy. « C'est pour que l'écriture soit bien et aussi écrire vite et aussi pour pas qu'on ait les ratures et ni même si on est adulte il faut aussi quand même pas faire de rature et aussi pour pas les ratures graves et aussi pour pas faire les sales ratures aussi. »

R. « Pour écrire c'est pour apprendre à écrire

Et pour s'entraîner ceux qui ont du mal à écrire et pour bien écrire comme moi quand j'apprenais à écrire »

S. « J'aime pas trop écrire quand c'est trop long. Mais quand c'est vite j'aime.

Aussi j'aime écrire quand le travail est facile. »

N. « C'est bien.

Et c'est pour travailler. »

Nawel. « C'est dur

C'est de s'appliquer

C'est d'essayer de faire le moins de fautes possible
C'est de le faire silencieusement possible
C'est d'être sérieuse
C'est de ne pas écrire n'importe quoi »

K. « Je n'aime pas écrire. Ça fait mal à la main. »

H. « Écrire !!! C'est bien pour moi parce que j'adore écrire.
C'est très important pour moi et mes copains et copines. »

N. « J'adore écrire
Tu adores écrire
Nous adorons écrire
Tu adores ça d'écrire
C'est génial d'écrire »

T. « Écrire c'est un verbe et une action. »

Annexe 8 : Typologie des consignes.

Types	Exemples	Avantages
ÉCRIRE... Avec, à propos de soi, en ouverture au monde		
Écrire à plusieurs	<p>PLB : Mot, phrases, insultes, poèmes... tournants Surréalistes : Cadavre exquis-phrase, cadavre exquis-texte.</p> <p>Retz : C'est comme... ; Qu'est-ce que... C'est. Pourquoi, parce que : structure d'exercices où un groupe d'élèves crée des questions, un autre groupe écrit des réponses, puis on associe au hasard, ou au contraire en essayant de produire du sens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de prise de risque pour les élèves, le fait de rester anonyme dans le cocon du groupe protège et donc peut aider au déblocage de l'écriture. OSER. - Hasard : ces exercices laissent une grande place au hasard et les associations peuvent profiter à l'humour absurde. HUMOUR - Les exercices écrits en groupe permettent de lier le groupe classe dans un « faire-ensemble ». GROUPE - Effet d'amplification détonateur et profusion (jeu et on dirait que).
Écriture égocentrée	<p>Retz : Si j'étais ... je serais ; Je suis (les élèves découvrent à la fin que chacune des phrases commencent par je suis : transition vers un écrit distancié) ; Les choses essentielles. J'aime / je n'aime pas (Roland Barthes) Je me souviens (Perec)</p> <p>Déclencheurs sensoriels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - À l'école primaire, on recommande de partir du plus connu pour s'en éloigner. Écrire sur soi peut permettre à l'enfant de se lancer sans avoir peur de ne pas savoir quoi écrire. OSER - Réfléchir sur soi, analyser des émotions, les retrouver chez les autres. Se servir de son expérience personnelle. SE CONNAÎTRE - Partager, créer des connivences. CONNAÎTRE L'AUTRE – GROUPE-CLASSE - Interroger le statut d'auteur et de narrateur par l'expérience d'écrire vrai ou faux sur soi-même. STATUT DE L'AUTEUR
Écriture distanciée	Tous les autres types de consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Développer un monde imaginaire - Développer des compétences scripturales narratives
Type d'amorce		
Amorce de texte déjà écrit (avec gradation)		
Modification d'un texte existant	<p>Rodari/Surréalistes : Découpe de fragments de journaux et reconstitutions de textes. Rodari : conte détourné avec des mots qui évoquent le conte et le dernier complètement en rupture</p>	<p>Démystification des textes, JEUX, Absurde.</p> <p>DÉBLOCAGE, soutien d'un texte très maîtrisé.</p>

<p>Structure à compléter gradation jusqu'au poème. (structure simple à complexe)</p>	<p>Rodari : Hypothèses imaginatives : Qu'arriverait-il si + sujet + prédicat (écrire les questions farfelues)</p> <p>Rodari : Qui était-ce ? Où se trouvait-il ? Que faisait-il ? Qu'a-t-il dit ? Qu'ont dit les gens ? Quel a été le résultat ?</p> <p>Retz : répondre aux questions ; puis faire ajouter « Je suis » (Consigne 4)</p> <p>Retz : Si j'étais, je serais ; Suppose que ; Merci Mr Guillevic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverture à l'humour absurde et aux images poétiques - Créer le choc de la rencontre d'éléments incongrus - Décharge la difficulté que peuvent avoir les élèves à créer une structure de texte. - Plaisir de réussir à former des énoncés qui ont du sens et qui ont « de l'allure ».
<p>Les listes</p>	<p><i>Listes avec attaques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - J'aime/Je n'aime pas - Je me souviens <p><i>Listes sans attaque</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mot déclencheur - Liste de petits bonheurs ou de trésors 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet d'embrayer facilement sur l'idée suivante - Phrases brèves, sans construction textuelle. - Mobilise le vocabulaire avec soutien contextuel et sémantique : collection de mots ou expressions. - peut être réutilisé pour servir d'appui à une autre consigne
	<p><i>Ecrire des poèmes.</i></p> <p>« Dans la braise il y a... » Roger Bernard</p> <p>« Je te l'ai dit pour... » Paul Eluard</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir de réussir à former des textes qui ont du sens et qui ressemblent à des textes d'auteurs - Textes construits facilement, décharge de la planification de texte. OSER/DÉCOINCER - Manipuler les images poétiques - Susciter des émotions (humour, mélancolie, beauté des textes) - Travail sur la syntaxe
<p>Caviardage (toute formes manquantes d'un texte)</p>	<p>Oulipo : chimère ; tête à queue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu avec les textes, recherches d'indices textuels - Manipuler
<p>Début et/ou fin d'un texte</p>	<p>Textes d'auteur, ou phrase inventée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Forcer les élèves à faire preuve de logique et construire les relations de cause à effet (logique de texte)
<p>Mots imposés, phrases imposées</p>	<p>Rodari : Le binôme imagitatif Oriol-Boyer : l'écriture effervescente</p>	
<p>À partir du texte d'un camarade</p>	<p>Écriture tournante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Renforce la cohésion et l'émulation de groupe - Protège les scripteurs les plus timides

Sans amorce pré-écrite (page blanche)			
Structure poétique à créer en respectant une forme imposée	Haïku, tercet, acrostiche, Limerick (Rodari)	- Images poétiques - Rigueur	
Liste avec ou sans démarreur	Je me souviens (+ texte de Perec) E. Bing, J'aime/ je n'aime pas	- Décoincer l'écriture de manière automatique, une fois les premières idées, aller plus loin pour voir émerger des idées plus intéressantes Travail sur le matériel et l'immatériel et le vrai et le faux : dire ce qui est impossible pour provoquer une réaction sur le lecteur, pour former des images poétiques.	
Inducteurs	Déclencheurs sensoriels (musiques, matières, en extérieur)	E. Bing : l'espace dans un carré (décrire tout ce qui se trouve dans un petit espace délimité au sol) ; faire silence Retz et les consigne concernant le musique	- Pour les inducteurs : produire une image mentale que l'enfant va exploiter pour créer un univers, c'est-à-dire fait travailler l'imagination. - Associer des images mentales différentes à l'écriture. Utiliser le biais des sensations pour décrire autrement. Intelligence multiple - CONCENTRATION, être à l'écoute de soi, repérer les détails, trouver les mots pour décrire ce que l'on ressent - La musique influence un état d'âme, peut être mis en supplément d'une autre proposition d'écriture → influence du rythme, influence sur la respiration, et écrire est une respiration (d'où intérêt d'écrire à l'extérieur)
	Objets mystères		- Permet de créer un univers autour d'un objet inconnu. Le fait de voir l'objet, de pouvoir le toucher, peut permettre une matérialisation des images mentales. Ajouter une résistance. IMAGINATION
	Iconographiques (peintures, photographies...)	<i>Les mystères d'Harris Burdick</i> (Van Allsburg, 1985)	Travail de matérialisation des images mentales, sans passer par les mots ou en appui d'un texte. IMAGINATION
	Informations (scientifiques, surprenantes)	La planète Wasp Rodari : Qu'arriverait-il si + sujet + prédicat (écrire le texte)	Travail sur l'irrationnel
	Incipit/explicit	Connaitre le début et /ou la fin	- Structurer un texte. Donner une lancée et un but. Montrer qu'à partir d'un même départ, les histoires sont différentes : plaisir de découvrir la différence.
	Une phrase	Rallye écriture / atelier d'écriture vu + blog	Oser écrire, phrases rigolotes pour automatiser Travail orthographique et syntaxique
	Suite d'événements imposés (jeu de cartes tirées au sort). Ou chronologie (structure)	Le Tarot des Mille et un Contes. (Debyser, 1977) Jeu de cartes imagées : Speech, Dixit La boîte à Histoires de Bernard Friot.	Structure le texte et fourni des éléments à ceux qui « ne savent jamais quoi écrire ». PAGE BLANCHE
Texte libre	Freinet	- Choix des élèves dans le thème d'écriture, inscription dans un projet tiré de la vie de classe.	
	Surréalistes : Écriture automatique	- Abattre les barrières de la conscience et lâcher l'écriture.	

À contraintes linguistiques : découvrir les possibilités des mots

Travail sur le signifiant

Sonorités (Rimes, assonances, allitérations, attaques, associations de sons)	Micro (travail au niveau du mot)	Sans production de sens recherché	Bout d'ficelle / selle de cheval...	-Travail sur la mobilisation du vocabulaire selon un critère phonologique des rimes et des attaques, puis d'un seul son. -Jeu de repérage de sons dans des mots déjà existants pour produire un énoncé dont le sens se crée postérieurement au travail. Initiation au plaisir de l'absurde des énoncés ainsi créés - Éveil à la sonorité de la langue
	Puis		Oulipo : Le poème bègue (les murmures de l'Ararat) ; Redondance chez Phane Armé (garder uniquement la fin rimée des vers dans un poème)	
Macro (travail au niveau de la phrase et du texte)	Avec recherche de sens	Sans production de sens recherché	Rodari : le vers de Victor Hugo (les murailles deviennent l'ami raille). Oulipo : Tautogramme ; Poème composé d'un seul mot ; Acrostiche ;	- Donner du sens en modifiant le signifiant. - Utiliser les contraintes sur le signifiant pour créer un énoncé poétique. - Plaisir de jouer avec les sonorités et les images poétiques. - Se confronter à la rigueur des contraintes à complexité croissante
			Écrit (Lettres changées, à compter, interdiction d'utiliser, obligation d'utiliser. avec ou sans changement de sonorités Syllabes à compter)	Micro (travail au niveau du mot)
Puis	Oulipo : Boule de neige (+ <i>Les Djinns</i> V. Hugo) ; Mots-valises ; S+7 ; Exercices homosyntaxiques (structure imposée par une suite verbe / substantif / adjectifs VVSSASVSA par exemple) ; Carré Lescurien ; Chimère (un texte connu vidés de ses substantifs et de ses adjectifs et remplacé par d'autres tirés d'une autre œuvre – ou d'une liste) Surréalistes : Cadavre exquis (mot ou phrase)			
Mot Structure grammaticale à respecter)	Macro (travail au niveau de la phrase et du texte)	Avec recherche de sens	Oulipo : Lipogramme Structure poétique où le nombre de syllabes est imposé (Haïku)	- Se confronter à la rigueur de contraintes de plus en plus complexes.

Travail sur le signifié			
Au niveau médian mot, groupe de mots, phrases	Association d'idées (recherches de mots pour écrire un texte les utilisant) Listes	Oulipo : Littérature définitionnelle Rodari : le préfixe arbitraire + définition	- Manipuler le dictionnaire, comprendre que le signifié permet de condenser la définition - « Découvrir la possibilité des mots » - Travail de démystification : « dominer les mots en les soumettant à des déclinaisons inédites ».
Au niveau macro.	Produire du sens avec une liste de mots donnés Jeux lexique (synonymes, antonymes) Travail sur l'expressions des émotions	Rodari : Le binôme imaginatif. - Définition de mots inventés (mots-valises) ou de mots existants rares ou savants. C. Oriol Boyer : écriture effervescente	- Fait proliférer l'imagination par l'association d'idées. - S'amuser avec les mots, décomplexer les élèves par rapport au vocabulaire technique et savant, - Construire du sens Consigne qui mixe la recherche sur les signifiants, sur les signifiés et la construction de sens.
Travail sur l'imaginaire			
Ecris vrais, écris faux		Jeu d'écriture à devinettes : une liste de phrases, les pairs doivent deviner laquelle est fausse (sur soi, scientifique...)	- Inventer en se servant de son expérience ou de ses connaissances pour rédiger des énoncés courts et cohérents.
Construire un univers cohérent Travail sur l'imaginaire Construire un nouvel univers Construire de nouvelles choses dans un univers existant		Hypothèses imaginatives Inducteurs de textes narratifs Jeux de cartes incitant à construire des liens logiques entre les images proposées. Binôme imaginatif	- Ces objectifs se retrouvent dans les objectifs attendus de plusieurs type de consigne : l'imagination est la clef de voute de l'écriture créative et les divers angles d' « Sortir du rail de l'habitude, il faut une "lutte" » Rodari. - Choix des mots par hasard, pour un « rapprochement insolite » Créer une attente chez les enfants (tableau réversible) Puis travail sur les prépositions entre les deux mots (avec ? du ? sur ? dans ?)

Annexe 9 : Tableaux analytiques des consignes testées en classe de CE2.

<p>Consigne 1</p> <p>« J'aime/Je n'aime pas »</p>	<p>Consigne égocentrée avec une amorce de structure simple à compléter du type liste, sans contrainte de signifiant et sans construction narrative.</p>
<p>Précision sur la passation de consigne : Cette consigne, classique des ateliers d'écriture, est donnée sans appui sur le texte référence de Roland Barthes. La contrainte est d'écrire une seule phrase par ligne, en alternant une ligne « j'aime » et une ligne « je n'aime pas ». Je rajoute : « Tout est permis. Vous pouvez tout dire, sauf du mal d'un camarade de la classe ou de l'école », cette interdiction visant à maintenir l'atelier comme un lieu de confiance entre les élèves.</p>	
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Délivrer l'écriture en permettant aux élèves de se servir de ce qu'ils connaissent le mieux, au plus proche d'eux, pour leur faire prendre conscience qu'ils ont en eux la capacité d'écrire. - Permettre de construire le groupe classe. 	
<p>Observations :</p> <p>Les élèves sont désarçonnés par cette consigne mais se mettent immédiatement en activité. Ils s'appuient sur leurs goûts pour produire une liste qui tourne majoritairement autour de l'alimentation et des animaux, du sport et du quotidien, avec une gradation au niveau de la structure grammaticale. Ainsi certains énumèrent des listes de choses quand d'autres énumèrent une liste d'actions (Annexe 10 : Productions « J'aime/Je n'aime pas »)</p> <p>Ces listes restent donc superficielles, mais à la lecture, les enfants réagissent en complicité ou en opposition : ces simples affirmations à propos de leurs joueurs de foot préférés ou de leur dégoût des araignées les réjouissent et créent une connivence. Ceux qui avaient le moins écrit expriment le fait qu'ils auraient pu écrire la même chose, et certains complètent hâtivement leur écrit. Très rarement, une émotion apparaît en fin de liste : « je n'aime pas qu'on se moque de moi » ou un trait d'humour « Je n'aime pas les délinquants qui travaillent sans relâche pour cambrioler des maisons » (Hector).</p> <p>Quantitativement, excepté trois enfants, tous les élèves remplissent au moins la moitié d'une page ; certains comme Pyrrha avec un véritable enthousiasme. Les trois enfants qui ne rentrent pas dans l'apprentissage présentent des profils différents.</p> <p>-Daphné est une excellente élève, appliquée, et elle travaille difficilement en groupe. Pour ce premier texte, elle s'énerve et fond en larmes car elle « ne sait pas quoi écrire » et propose un texte de 6 lignes avec une liste de noms (Annexe 11 Productions de Daphné)</p> <p>- Ariane, élève très réservée, semble avoir des difficultés à se lier avec les autres enfants, excepté son voisin de classe, Barthélémy. Elle ne m'appelle pas, mais reste longtemps sans écrire. Elle écrira sept lignes de type liste de noms (chien, chat, rouge, bleu et gâteau) (Annexe 13 Productions d'Ariane).</p> <p>- Philémon : cet élève se montre déconcentré et très peu sûr de lui, il répète qu'il « ne sait pas quoi écrire, que c'est trop nul ». Annexe 16 : Production de Philémon</p>	
<p>Analyse :</p> <p>L'objectif d'une première connexion du groupe classe est atteint, puisque tous s'écoutent et réagissent en se découvrant des points communs, créant ainsi une interconnexion encore fragile dans une ambiance joyeuse. Les élèves ont expérimenté une écriture ludique, les concernant et un élève affirme « je n'avais jamais autant écrit ! »</p> <p>Cependant si l'objectif de déblocage est ainsi atteint, si les élèves se sont sentis suffisamment en sécurité pour entrer dans l'écriture, trois d'entre eux n'ont pas réussi à se soustraire à la pression du jugement mais une remédiation individuelle leur a permis d'écrire quelques lignes.</p> <p>Les listes sont encore superficielles : le temps d'écriture était insuffisant pour certains de ces élèves en début de CE2 entravés par leur débit d'écriture et non pas par le sujet d'écriture. Pour d'autre, après une écriture rapide des choses aimées et détestées évidentes, l'écriture s'est tarie : ils n'ont pas</p>	

su franchir cette barrière qui leur aurait permis soit de se décentrer pour accéder à un décalage humoristique soit de recentrer sur une écriture de l'intime et l'expression des sentiments. Pour les premiers, une feuille pré-écrite « j'aime / je n'aime pas » aurait permis de gagner du temps, pour les seconds cette même feuille les aurait contraints plus explicitement à continuer leurs recherches. Il n'est peut-être pas nécessaire, pour une première séance en CE2 de forcer les élèves à passer ce cap entre une simple énumération et l'écriture d'une liste signifiante, où quelque chose commence à jouer au niveau du désir d'écriture, du plaisir des mots ou de la subtilité du texte.

<p>Consigne 2</p> <p>« Portrait surprise »</p>	<p>Consigne égocentrée avec une amorce de type structure simple à compléter, sans contrainte Sa ou Sé.</p>
<p>Précision sur la passation de consigne : La consigne est donnée à l'aide d'un power point afin que les élèves ne se perdent pas dans les lignes : les phrases s'affichent en noir au fur et à mesure, pendant que les autres sont grisées. Ils doivent répondre à la question, sans faire de phrases. <i>Un animal que j'aime qui fait quelque chose de drôle.</i> <i>Quelque chose qui me fait très peur.</i> <i>Mon plat préféré.</i> <i>Ce que je déteste le plus au monde.</i> <i>Une sensation vraiment très douce.</i></p> <p>Quand ils ont fini de répondre, les élèves doivent écrire « Je suis » devant leur texte.</p>	
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engager les élèves dans le plaisir d'écrire, sans danger, sur des sujets qu'ils connaissent obligatoirement, - Axer l'écriture vers l'expression de sentiments et sensations intimes (l'humour, la peur, le goût, l'aversion, la douceur ou la tendresse), en alternant émotion positive et négative, - Consolider la cohésion du groupe classe esquissée dans la première séance. 	
<p>Observations :</p> <p>- Sur les vingt élèves présents, dix ont saisi l'opportunité offerte lors de la séance précédente de parler des excréments (soit dans l'humour soit dans le dégoût) mais tous les élèves sont restés dans leur vérité, parce que la consigne, avec des questions à la fois personnelles et banales n'induisait pas la provocation. Cependant, en rajoutant le « je suis », la provocation naît dans les phrases formées. À la lecture, les élèves sont survoltés et exultent mais parviennent à faire un grand silence pour écouter chaque lecteur.</p>	
<p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'objectif de cohésion de classe est atteint, les élèves s'intéressent aux textes des autres. - L'objectif « susciter le plaisir d'écrire » est atteint, et les premières réactions positives sont exprimées : « maîtresse c'est trop bien les ateliers d'écriture ». - Cette consigne contraint les élèves à réfléchir davantage sur leurs goûts, dégoûts et émotions qu'avec la consigne « j'aime, je n'aime pas » et donc à mieux accéder à une connaissance de soi et des pairs par l'écoute : le portrait chinois créé à leur insu dresse une photographie qui leur correspond étrangement. De plus, la surprise provoquée par l'ajout de « je suis » permet d'introduire une certaine dimension littéraire aux textes en créant un décalage par rapport à l'attendu. 	
<p>Les trois élèves bloqués lors de la première séance présentent toujours des failles. Daphné et Philémon ne répondent pas à toutes les questions, et ne sont toujours pas autonomes.</p>	

<p>Consigne 3</p> <p>« Qu'y a-t-il derrière la porte »</p>	<p>La consigne d'écriture est pour la première fois non égocentrée, mais au contraire distanciée, avec inducteur de texte narratif sans travail sur le Sa et Sé.</p>
<p>Précision sur la passation de consigne : L'inducteur est une photographie où, sur un tronc d'arbre moussu une minuscule porte étrange et biscornue est insérée. La question « Qu'y a-t-il derrière la porte » est posée à l'oral et apparaît sur la projection au tableau.</p>	
<p>Objectifs : - Écrire un court texte narratif qui met en scène un univers ; provoquer l'imagination de mes élèves.</p>	
<p>Observations : - Contrairement aux consignes précédentes, les élèves ne rentrent pas immédiatement dans l'écriture. En majorité, ils ne comprennent pas ce que je leur demande. Ils cherchent à me donner une réponse juste et ne peuvent pas me répondre puisque la porte est close. Cela met en exergue le contrat tacite entre les élèves et l'école : pour « bien » faire, il faut répondre « vrai » ou « juste ». Pour que la consigne fonctionne, je précise « Invente » ou « Imagine ». Les élèves se mettent dans l'écriture, mais beaucoup n'arrivent pas à produire plus d'une ligne ou écrivent en restant en dehors du récit, dans le questionnement, l'accumulation, ou le conditionnel « <i>Il pourrait y avoir...</i> » (N.) « <i>Il y a une sauterelle ou une coccinelle ou une fourmi et un lézard, ou une libellule ou un scarabée ou une chenille ou une araignée ou un mille-pattes ou une souris, ou un asticot ou un ver de terre ou un rat ou un papillon ou une mouche ou une abeille ou un moucheron ou une limace ou un escargot ou un serpent ou un bébé oiseau</i> » (Anatole). « <i>Oh, une porte que peut-il y avoir derrière ? Elle est toute petite... ça peut être un hérisson. C'est vrai, il est petit, il peut facilement rentrer. Bon, on ne s'emballe pas, ça peut être un écureuil non ? [...]</i> » (Hector).</p>	
<p>Remédiation immédiate improvisée : Comme en sophrologie, je propose, d'une voix assez basse pour être audible dans le silence mais pas trop forte pour ne pas déranger, une direction d'écriture. En faisant cela, je les enjoins à se diriger vers la porte, et à l'ouvrir puis à décrire ce qu'ils voient, à entrer dans la pièce ; à être à l'écoute des sensations et des réactions : les leurs, celles de leurs personnages. Avec cette remédiation, la consigne redevient égocentrée mais permet d'entrer dans l'écriture narrative. La promenade par la voix aide ceux qui le souhaitent à ne pas rester sans idées. Fragmenter la question initiale en une quantité de petites questions permet de donner un cadre au récit que les élèves de début CE2 ne sont pas capables de construire tout seul. De plus, certains élèves vont s'émanciper dès qu'ils ont attrapé un fil de récit qui leur plaît : le fil de ma voix est ainsi échangé par le fil de leur histoire, servant uniquement d'embrayeur supplémentaire.</p>	
<p>Analyse en fonction des objectifs. - Malgré un intérêt continu et un plaisir renouvelé, les élèves ont été déstabilisés par la consigne. L'objectif de création d'un univers construit et cohérent n'est pas majoritairement atteint puisque 12 élèves sur 20 proposent une description sans progression du récit. La rupture dans la progression pédagogique de l'atelier est donc trop forte, et les enjeux sont trop variés pour des élèves ayant peu pratiqué ce genre d'écrit. Il s'agit donc de passer plus en douceur d'une consigne égocentrée avec amorce réécrite à un texte narratif distancié. Pour cela, sur le même exercice de la porte à franchir, deux remédiations sont possibles : expliciter davantage la consigne avant de commencer le travail d'écriture par une mise en scène impliquant les élèves et instaurant un univers. L'inducteur visuel pourrait donc être renforcé par une mise en scène théâtralisée : « Tu te promènes en forêt, seul. Le soleil qui arrive à percer les feuillages te caresse la peau, et tu observes les animaux de la forêt dans les arbres, derrière les buissons. Tout à coup tu t'arrêtes net car tu as aperçu sur le tronc d'un arbre moussu, une minuscule porte, étrangement sculptée. Tu t'agenouilles, tu pousses la porte et entres. Raconte ce que tu vois et ce qui t'arrive ». La seconde remédiation est celle improvisée : une structure oralisée sous forme de questions et de propositions, afin que les mots prononcés servent d'embrayeurs créant des connexions associatives dans le cerveau des enfants.</p>	

- Il apparaît également que les élèves n'utilisent pas de références connues pour construire leur univers imaginaire. Si 16 élèves sur 20 proposent au moins un élément magique dans leurs écrits (fées, elfes, fantômes, transformations magiques...), les éléments stéréotypés sont sporadiquement cités sans qu'ils soient réellement exploités pour faire avancer le récit. En effet, si deux élèves utilisent une référence à *Alice au Pays des Merveilles* avec une potion pour rapetisser, on retrouve peu d'éléments qui pourraient être issus de la culture populaire des mondes telluriques ou d'un changement de monde (porte spatio-temporelle..). Derrière la porte, il y a souvent un animal de la forêt, bien que deux élèves évoquent des elfes ou des fées, puis une pièce qui ressemble à une pièce anodine de maison. Seule Daphné, élève bloquée lors des deux premières séances, offre le passage dans un autre monde « Derrière cette porte il y a un château, tout minuscule qui donne sur une forêt, elle aussi toute petite ». Il y a donc une double remédiation à proposer : au niveau structure textuelle et au niveau de la mobilisation des références et de l'imaginaire.

<p>Consigne 4</p> <p>« Si j'étais... »</p>	<p>Consigne égocentrée avec amorce pré-écrite et travail sur le signifiant (rime-facultatif.) avec production de sens.</p>
<p>Précision sur la passation de consigne : La structure est écrite au tableau et je donne un exemple (celui du livre (Mégrier, Ateliers d'écriture à l'école élémentaire - 60 jeux poétiques, 1999)). Si j'étais Je serais Et je.... </p>	
<p>Objectifs : En s'appuyant sur la structure imposée, faire travailler l'imaginaire.</p>	
<p>Observations : -Les élèves se concentrent davantage sur la copie des consignes que sur sa compréhension puis sur l'écriture du texte. Beaucoup d'élèves sont perdus par la mise en espace (retour à la ligne d'une phrase non finie). Il est donc important de donner la structure pré-écrite à tous les élèves et non seulement aux élèves en difficultés d'écriture. -Les élèves n'ont pas tenté de jouer sur les rimes.</p>	

<p>Consigne 5</p> <p>« Comment mangent les ogres/princesses »</p>	<p>Consigne distanciée, sans amorce pré-écrite mais avec mots imposés, avec un travail sur le signifié au niveau macro.</p>
<p>Précision sur la passation de consigne : Les élèves tirent au sort un personnage (ogre ou princesse) et une liste de synonymes du verbe manger. « Écris un texte décrivant le repas de ton personnage, ogre ou princesse, en utilisant obligatoirement les quatre verbes de la liste que tu as tirée au sort » Quatre listes sont proposées.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se repaître, s’empiffrer, boulotter, déguster - Engloutir se goinfrer, dévorer, mastiquer - Gober, picorer, croquer, picorer - Déguster, se régaler, goûter, Manger délicatement 	
<p>Objectifs : Écrire un texte qui utilise des mots qui ne sont habituellement pas associés sémantiquement. Créer un texte dans « l’effraction de ces images », en forçant le décalage entre le stéréotype attendu par l’enfant et la création d’un personnage qui s’affranchit des conventions. Réutiliser le vocabulaire étudié en séquence sur le lexique.</p>	
<p>Observations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Mais, maîtresse, moi, mes mots, ils ne vont pas ensemble, je peux en avoir d’autres ? » - Les élèves trouvent des échappatoires, intéressantes, pour ne pas utiliser ensemble ces mots qui choquent. C’est à la lecture que l’on peut faire émerger ce qu’il y avait de drôle à créer un personnage qui s’oppose à son cliché. Il s’agit donc de contraindre de manière plus précise, en interdisant l’utilisation d’autres verbes synonymes du verbe manger et l’obligation de ce que le personnage reste le sujet de ces verbes. <p>Il y a donc une résistance à employer ensemble des mots dont les significations sont dans des boîtes différentes : encore une fois, il semble y avoir un désir de se confronter à la norme et à une vérité qui est le savoir du juste attendu de l’école</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des références sont faites au texte de Bernard Friot ("Histoire à l'endroit" in Histoires pressées, 1988) étudié en classe, notamment dans la structure en emboîtement. 	

<p>Consigne 6</p> <p>« À la manière de Roger Bernard, <i>Mes parts semblables</i>. » (1945)</p>	<p>Consigne distanciée, avec amorce pré-écrite imprimée impliquant des opérations sur la grammaire de la phrase avec une production de sens faible.</p>
<p>Précision sur la passation de consigne : Construction grammaticale d’un complément du présentatif « il y a » + complément du nom par un groupe prépositionnel introduit par de). La structure est celle d’un poème de Roger Bernard, <i>Mes parts semblables</i>.</p>	
<p>Objectifs : Produire un texte poétique et sensibiliser aux images poétiques.</p>	
<p>Observations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves arrivent tous à respecter la consigne, même si la structure nom+ complément du nom est parfois remplacé par un nom seul ou une relative. 	
<p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certains élèves associent des termes en écriture automatique (N ., « Et dans la vie il y a des enfants de citrouilles », les plus avancés réfléchissent plus profondément au sens. Ainsi Anatole, lors de sa 	

lecture « dans l'amour il y a la séparation des parents » regarde sa sœur pour bien mesurer l'impact de ses paroles (les parents ne sont pas séparés).

- Les lectures provoquent une émotion différente : habituellement, l'humour et le rire, voire une légère subversion sont les moteurs des lectures de nos ateliers qui cèdent la place, avec cette consigne, a une tendresse et une profondeur, comme s'ils avaient perçu la gravité du texte original. « C'était triste et beau à la fois » « Quand W/ a lu, ça m'a fait des frissons dans le dos », « Moi, quand N. a dit que dans l'amour il y'a l'arc-en-ciel de sa mamie, ça m'a fait comme si j'allais pleurer. »

Avec ce texte, les élèves peuvent ainsi accéder à l'image poétique soit volontairement, soit involontairement, et complète l'affichage sur l'impact de l'auteur sur son public.

- Certains élèves restent très pragmatiques « dans l'année il y a des jours de la semaine/ dans l'azur il y a des nuages du ciel, mais le texte produit donne un rythme qui empêche tout découragement, même quand la consigne cesse d'être respectée (« Et dans la vie il y a tout »).

<p>Consigne 7</p> <p>« La bibliothèque de monsieur Linden »</p>	<p>Consigne distanciée, avec amorce pré-écrite (phrase à utiliser obligatoirement dans le texte) ; avec inducteur visuel pour la production d'un texte narratif.</p>
<p>Précision sur la passation de consigne : L'illustration utilisée est une des planches du livre <i>Les mystères de Harris Burdick</i> de Chris Van Allsburg (1985), et elle est présentée aux élèves avec la fausse anecdote de la publication narrée dans le prologue.</p>	
<p>Objectifs : Le caractère mystérieux de l'illustration et de la phrase, ainsi que de la mise en scène autour de l'édition doit permettre d'inscrire l'écriture narrative dans un univers fantastique et doit donc contraindre les élèves à imaginer une histoire mettant en scène des éléments mystérieux, étranges en utilisant leurs références et leur imagination. La phrase inductrice et le titre de la planche incite à la construction en deux temps d'un récit, puisqu'il oblige à penser à deux moments différents du récit donc à construire une progression dans la structure du texte.</p>	
<p>Observations : Construction textuelle du texte, évolution de l'histoire Introduction de personnages et dialogue. Cf Cf § III. 2.2</p>	

<p>Consigne 8</p> <p>« D'où vient le vent ? »</p>	<p>Consigne distanciée, sans amorce pré-écrite, avec inducteur du type phrase interrogative.</p>
<p>Précision sur la passation de consigne : Attention, je ne veux pas la vérité scientifique ! Je veux que vous imaginiez une histoire à laquelle je pourrai croire.</p>	
<p>Objectifs : - Provoquer des réponses décalées par rapport à la réalité et de diriger l'élève vers la construction d'un univers, mais sans obligatoirement construire un texte narratif. Ici la réponse peut prendre la forme d'un texte explicatif ou d'une cosmogonie.</p>	
<p>Observations et analyse :</p>	

Les élèves ont manifesté beaucoup de plaisir en recevant la consigne, et plusieurs m'ont demandé de confirmer qu'ils ne devaient pas essayer de répondre la vérité.

4 élèves vont utiliser le procédé de la liste, dont N. qui va effectuer un zoom sur l'endroit d'où vient le vent, (son lieu de repos) produisant un texte construit et poétique ;

« Le vent vient d'une île loin d'ici
 D'une maison que personne ne connaît
 D'une chambre colorée
 D'un lit étonnant,
 D'un coussin orange
 C'est sa couleur préférée et son endroit préféré ;
 Tranquille. »

Un élève tente une explication scientifique et le reste des enfants proposent une cosmogonie. Parmi elle, 6 élèves inventent un personnage (dieu, éléphant, nains...) à l'origine du vent, 4 imaginent un objet (stylo, ventilateur, avion, portail spatial) et 7 une aventure basée sur le voyage (qui peut commencer « au bout du monde »).

Les textes présentés sont longs et construits, et très souvent poétique. Notons l'étrange origine proposée par Daphné et Baucis qui estiment que les morts sont à l'origine du vent (sans contacts entre elles).

Consigne 9 Haïkus	Contrainte distanciée, sans amorce d'écriture avec structure formelle poétique imposée et manipulation sur le signifiant au niveau Macro (syllabe à compter au niveau du groupe de mot) avec recherche de sens.
Précision sur la passation de consigne : Présentation de ce genre poétique, lecture d'auteurs choisis.	
Objectifs : Construire un court poème de 3 vers en comptant les syllabes (5, 7, 5) Faire émerger des images poétiques.	
Observations : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ne sont pas mis en activité 10 élèves n'ont rien écrit, ont jeté leur feuille ou ont barré les écrits. 7 élèves ont proposé un texte de quelques mots ou phrases ne respectant pas la consigne 6 élèves ont réussi (avec une marge d'erreur) à proposer un texte. - Les élèves ne sont globalement peu satisfaits de leurs productions et seuls 4 élèves veulent lire. - Notons qu' Hector trouve une structure personnelle pour compléter les syllabes manquantes (ajout de si et de oui) Cf Annexe 15 - Et notons également la difficulté à représenter la beauté de la nature et des sentiments. Par exemple avec ce texte de N. <ul style="list-style-type: none"> « Il y a des ados Qui font l'amour, c'est dégueu Ils se font des bisous » 	
Analyse : L'objectif de faire émerger des images poétiques n'est pas atteint. Les enfants ne prennent pas plaisir dans le jeu. Cf § II. 2.3	

Consigne 10 Acrostiche	Consigne distanciée, sans amorce pré-écrite, avec contraintes sur le signifiant fortes du type manipulation des sonorités au niveau micro avec production de sens.
Précision sur la passation de consigne : Après avoir expliqué la consigne, je propose un acrostiche avec mon prénom. Je leur demande ensuite d'écrire un mot sur un morceau de papier pour un tirage au sort. Le mot tiré est Chien, le second, Fleur.	
Objectifs : Permettre aux élèves d'accéder à des jeux sonores pour construire un message caché.	
Observations : - Les mots proposés ne possèdent pas assez de puissance évocatrice pour motiver l'écriture. Sur vingt-et-un élèves présents, trois élèves (Anatole) proposent un texte composé de phrases faisant sens avec le mot initial, huit élèves (Daphné, Hector) proposent un texte produisant du sens sans lien avec le mot initial et 10 (Arianne, Philémon) proposent seulement des mots juxtaposés. Par exemple : Champignon/Hiver/Ippopotame */Emportant* /Naturelle. - Peu d'élèves sont actifs, beaucoup laissent des lettres vides. Quelques-uns prennent l'initiative de barrer et recommencer, ce qui témoigne d'une volonté de recherche active. - Hector utilise des prénoms pour compléter l'acrostiche, probablement parce qu'il se raccroche ainsi à un filtre sémantique qui réduit la tâche de mémorisation.	
Analyse : Cf analyse §III.2.3	

Consigne 11 Cadavre exquis	Consigne de type écriture collective sans amorce pré-écrite et travail syntaxique
Précision sur la passation de consigne : Après avoir raconté l'origine du nom de cette séquence et expliqué la manière de plier le papier, les élèves doivent compléter des languettes de papier et faire circuler à leur voisin. [<i>productions laissées en classe</i>]	
Objectifs : - Produire un énoncé absurde, collectivement, et donner <i>a posteriori</i> du sens aux phrases collectives : effet produit. - Mobiliser le lexique	
Observations : - Les élèves ne font pas passer la feuille, regardent ce qui est déjà écrit, ne suivent pas le rythme imposé qui doit être coordonné. - Les élèves n'arrivent pas à « donner » un nom ou un verbe ou un adjectif car la majorité ignore à quoi correspondent ces mots. - Les mots proposés sont trop basiques et répétitifs : beau, chien, jouer.	
Analyse : Le cadavre exquis nécessite une répétition pour que les élèves maîtrisent le pliage du papier et la routine d'écriture. Mais une telle séance ne peut avoir lieu sans être assurée de la connaissance des natures de mots : un rituel ludique peut être installé dans la classe pour favoriser l'acquisition des notions tout en créant collectivement des phrases absurdes. Les propositions sont tellement pauvres qu'elles ne présentent pas d'intérêt pour les enfants.	

En reproduisant ce jeu, les élèves s'habitueront au cadre d'écriture et pourront peut-être proposer des mots plus porteurs de sens (Possibilité de faire des listes).

Remédiation immédiate.

- Cadavre exquis dessiné, pour comprendre le concept du pliage et pour toucher du doigt l'absurdité qui se dégage des dessins.

- Le lendemain, cadavre exquis de phrase : presque tous les élèves ont compris comment faire circuler la feuille et les productions commencent à provoquer des réactions ravies ou choqué parmi les élèves.

Annexe 10 : Productions « J'aime/Je n'aime pas »

Baucis
Production en liste de noms

J'aime mes amies
Je n'aime pas la salade verte
J'aime ma chambre parce
qu'elle est jolie
Je n'aime pas les chauves-souris
J'aime les hamburgers
Je n'aime pas les olives noires
J'aime ma maîtresse
Je n'aime pas les ours
J'aime les chevaux
Je n'aime pas les taureaux
J'aime les jeux.

N.
Production en liste d'actions

J'aime jouer à la marelle
Je n'aime pas ranger la maison
J'aime avoir de surprises
Je n'aime pas mentir à
quelqu'un
J'aime partager des choses avec
mes copines
Je n'aime pas le pain de mie
J'aime travailler
Je n'aime pas courir et faire la
course
J'aime apprendre à écrire
Je n'aime pas avoir des livres
longs
J'aime sortir dehors
Je n'aime pas penser à des
choses tristes
J'aime mon cartable de CE2
Je n'aime pas m'ennuyer
J'aime cuisiner
Je n'aime pas les ours.

Annexe 11 Productions de Daphné

Écrire, pour certain c'est comme s'envoler. Mais pour moi, c'est juste poser un stylo sur une feuille, un jour j'ai voulu écrire un livre mais j'ai fini par abandonner. J'avais peur de faire des fautes d'orthographe et surtout ça prenait vraiment longtemps, mais dès fois, quand même, c'est assez cool d'écrire.

1- J'aime/Je n'aime pas

J'aime les tomates
Je n'aime pas le centre aéré
J'aime les animaux
Je n'aime pas le sable
J'aime la vie
Je n'aime pas dormir

2- Portrait surprise

Je suis un lapin qui fait de la natation
Je suis
Je suis une frite
Je suis les vers de terre, visqueux et gluants dans la terre froide
Je suis du coton sur la peau

3- Qu'y a-t-il derrière la porte ?

Derrière cette porte il y a un château, un tout petit château, tout minuscule, qui donne sur une forêt qui est elle aussi toute petite. Et puis dans le château, se trouve une bête. Environ 15cm, de la même taille que le château. Cette bête, ressemble à un dauphin avec une queue d'écureuil. Bizarre, la bête est en train de faire griller de faire griller des énormes fruits bleus avec des pustules noires. Ils avaient l'air bon, alors je les ai goûtés, et puis tout est devenu noir et blanc, puis j'ai commencé à avoir la nausée. Puis quelqu'un m'a appelé et j'ai couru et j'ai monté les escaliers et tout était fini.

4- Si j'étais.. Je serai.. et....

Si j'étais un oiseau je chanterais du matin au soir.
Je serais tellement rapide et agile qu'on ne pourrait m'attraper
Et je serais un vrai arc en ciel sur patte.
Et puis je quitterai mon pays et j'irais loin, loin, loin !

Si j'étais un chapeau, je serais le plus moderne de tous les chapeaux
Et je serais très carré, j'aurais des pics et des diamants
Et plein de perles
Avec des ballons.

5- D'après Roger Bernard, *Mes parts semblables*

Dans la braise il y a les étoiles du désir
Dans l'année il y a des jours de la brume
Et dans l'azur il y a des flocons de rage

Dans la brume il y a l'espoir de partout.

Dans l'amour il y a des choses de faite
Et dans le sang il y a le regard des anciens

Dans la peine il y a des pleurs d'enfants
Dans le feu il y a ce qu'on veut voir d'anormal
Et dans la vie il y des regrets d'enfants

Dans l'imagination il y a des planètes de tout l'espace
Dans les sensations il y a peut-être un monde nouveau

Et dans l'homme il y a un poème de joie.

6- La bibliothèque de Monsieur Linden

Une bibliothèque a ouvert dans un quartier de Rosa. La jeune fille aimait beaucoup lire, elle alla donc la visiter. Elle entra dans le magasin et elle choisit un livre, elle allait l'acheter quand... M.Linden la prévint, ce livre est spécial, vous ne devriez pas l'acheter. Oh ! mais je suis une grande lectrice, ne vous inquiétez pas pour moi. Très bien, je vous aurai prévenu ! Elle revint chez elle. Il l'avait prévenu pour le livre. Maintenant c'était trop tard. Le soir, elle écouta la radio, ça parlait de beaucoup de morts dans son quartier, on ne savait pas pourquoi. On les avait découverts dans leur lit, couvert de plantes. Elle se dit que c'était du hasard. Mais ça avait commencé depuis que cette bibliothèque avait ouvert. Pourquoi ? Elle ne savait pas. Elle s'endormit en lisant. Mais le livre ne semblait pas dormir... On entendait comme des lianes déchainées dans son appartement. La voisine se réveilla, et tapa à sa porte, mais aucune réponse. Elle ouvrit... Et trouva sa voisine enchainée de lianes ! Et peu à peu... Le bibliothécaire magicien s'en alla de la ville.

7- « D'où vient le vent ? »

Le vent c'est comme un message que nous envoie le soleil, une poésie qui se lit de génération en génération, un esprit qui nous hante de bonheur.

Mais le vent a été créé par les étoiles, et nous l'a donné en signe de paix, leur espace n'a pas besoin de vent, ni de bonheur ni d'esprit. Si nous voulons aller quelque part, le vent nous y emmènera. Le vent c'est les pensées de nos précédents, qui avant leur mort s'est échappé de leur corps. Le vent c'est aussi toutes nos pensées, nos espoirs et peut être nos rêves.

8- Acrostiche

Cité	Cité d'	Flamme et
Héblouie	Hespagne	Lueur d'
Illuminé	Illuminé	Espoir
Et	Et	Unies
Non habitée	Non habitée	Résonnent

9- Haikus

Absente

10- Mais où est-il passé ?

Cela faisait maintenant 5 ans que Sandra était morte. Son fils Adam était maintenant âgé de 10 ans ! Sa tante et son tonton le gardaient. Un matin où il faisait beau, Adam alla à la balançoire. Quand tout à coup un bruit retentit : C'était Adam ! Il revint dans la cuisine et dit à sa tante qui était effrayée : « j'ai... vu... ma...man » dit-il en restant figé de peur.

Revenons en arrière pour comprendre : la dernière fois qu'on avait vu Sandra elle était sur la balançoire, car comme son fils elle aimait beaucoup y aller. Elle avait 23 ans et elle tenait son fils dans ses bras. Puis on n'a retrouvé que son enfant sur la balançoire. Malheureusement, son fils était endormi : il ne sait donc pas lui aussi ce qui s'était passé avec sa mère. Depuis, on raconte que celui ou celle qui restera trop longtemps sur cette balançoire se fera hanter par Sandra, car son fantôme fait toujours de la balançoire !!!

11- Je me souviens

Je me souviens de ces vacances où j'ai rencontré ma meilleure amie que je ne reverrai jamais

Je me souviens du soleil qui me forçait à sourire malgré mes crampes aux joues

Je me souviens de cette glace au malabar à la Citée

Je me souviens de cette fois où j'étais chez ma cousine et que j'ai pleuré juste parce que je m'ennuyais

Je ne me souviens pas de moi.

Annexe 12 Production de Pyrrha

Pyrrha a été souvent absente, et je n'ai pas pu récupérer toutes ces productions.

« Qu'y a-t-il derrière la porte ? »

Derrière la porte, il y a un énorme groupe de mouches, avec une mouche devant le tableau avec des chaises, et les mouches sont des élèves qui apprennent à écrire et à lire. Quand on regarde, c'est une école, les élèves sont des mouches avec leur maîtresse au tableau. Mais là, je vois une mouche qui lève le doigt à mon avis, c'est la maîtresse qui a posé une question. Et quand on les entend parler ils font biz, biz. Oh ! la maîtresse dit chut ! A mon avis, elle a entendu un élève tout riquiqui mais ce n'est pas une mouche, c'est un humain. Je parie que c'est ce qui est là au sol, j'ai goûté, et je suis devenue minuscule, puis je suis entrée. C'était tellement bien, mais j'étais entrain de faire la fête et j'ai entendu « Pyrrha ! Viens ! » alors je suis sortie du monde des mouches.

Annexe 13 Productions d'Arianne

N'écrit rien pour la question « qu'est ce que c'est pour toi, l'écriture ? »

1- J'aime/Je n'aime pas

J'aime les chiens

Je n'aime pas les chats

J'aime la couleur rouge

Je n'aime pas la couleur bleue

J'aime les chiens rouges

Je n'aime pas les chats bleus

J'aime les gâteaux

2- Portrait surprise

Je suis un chien qui fait du vélo

Je suis une araignée grosse

Je suis la pizza aux tomates

Je suis les chats

Je suis les chiens qui font pleins de câlins.

3- Qu'y a-t-il derrière la porte ?

Un animal qui vit et c'est sa maison.

Il sort dans sa maison et voit un chien l'animal et le chien son meilleur ami il s'amusa jusqu'au soir l'animal et le chien c'est amuser tout l'après-midi l'animal c'est réveillé le chien aussi s'est réveillé le chien [mot illisible : docce] chez l'animal

L'animal ouvre la porte et voit que c'est le chien il joue

4- Si j'étais.. Je serai.. et....

Si j'étais un chien je serais gentille

Je serai rouge parce que j'aime le rouge

Et j'étais un super héros chien rouge avec un collier vert

Si j'étais un chien je jouerais à la balle

Je serais un super chien

5- D'après Roger Bernard, *Mes parts semblables*

Dans la braise il y a du feu et du charbon

Dans l'année il y a le soleil et la nuit

Et dans l'azur il y a les nuages, le soleil et du bleu.

Dans la brume il y a de la fumée

Dans l'amour il y a de la joie

Et dans le sang il y a du rouge qui coule

Dans la peine il y a la tristesse

Dans le feu il y a de la brume

Et dans la vie il y a le bonheur

Dans le chien il y a un cœur
Dans les rêves il y a des chiens
Et dans l'homme il y a un poème de joie.

6- La bibliothèque de Monsieur Linden

Une dame qui dormait elle avait un livre sur son lit sur son livre il y a des feuilles

7- « D'où vient le vent ? »

Un chien qui fait le vent presse tous les jours mais il avait aussi super chien pour l'aider à faire le vent il faisait le vent

8- Acrostiche (c'est elle qui a proposé le mot chien tiré au sort)

Chat	Fleur
Héro	Le chien joue avec sa balle
I	Orloge
Etoile	Chien
N	O
	Neige

9- Haikus

Flocon de neige
Flocon de neige belle
Papa Noël
Père Noël

10- Mais où est-il passé ?

Ce garçon invisible
Le garçon invisible
Un jour, un garçon invisible aimait la balançoire mais un jour un monstre a pris le garçon invisible car le monstre peut voir tout donc il a pris le garçon invisible le monstre va chez lui mais soudain le monstre veut que le garçon reste chez lui tous les jours mais soudain un super chien veut sauver l'enfant le garçon invisible est chez lui, le garçon invisible n'est plus un garçon invisible donc le garçon joue à la balançoire.

11- Je me souviens

Je me souviens quand j'étais avec des chiens.
Je me souviens quand j'étais allée en Italie.

Je me souviens quand j'ai vu un super chien.
Je me souviens des chiens qui sont rouges.
Je me souviens de supers chiens qui avaient des supers pouvoirs.

Je me souviens quand un chien a chassé un chat

Je ne me souviens pas qu'il y avait un super chat.

Annexe 14 Productions d'Anatole

L'écriture c'est nul. Pourquoi c'est nul. Par exemple R. dit « j'aime écrire », mais T. dit « j'aime pas écrire ». Et madame Roger dit « c'est important d'écrire ».

1- J'aime/Je n'aime pas

J'aime ne pas aller à l'école
Je n'aime pas le beurre
J'aime faire des bêtises
Je n'aime pas m'asseoir en regardant l'horloge
J'aime taper les gens
Je n'aime pas dormir
J'aime le chocolat
Je n'aime pas la France
J'aime faire le fou
Je n'aime pas ceux qui font les beaux
J'aime pêter
Je n'aime pas madame B (Son ancienne maîtresse dont le nom signifie une interdiction de passer)
J'aime le sport
Je n'aime pas lire
~~J'aime faire caca~~ j'aime manger du caca
J'aime pas les micondes (licornes)
J'aime boire le pipi
Je n'aime pas les arcs-en-ciels
J'aime insulter

2- Portrait surprise

Je suis un lion qui fait du freestyle
Je suis l'ogre de tes rêves
Je suis la pizza
Je suis l'école
Je suis mes cheveux

3- Qu'y a-t-il derrière la porte ?

Il y a une sauterelle ou une coccinelle ou une fourmi et un lézard, ou une libellule ou un scarabée ou une chenille ou une araignée ou un mille-pattes ou une souris, ou un asticot ou un ver de terre ou un rat ou un papillon ou une mouche ou une abeille ou un moucheron ou une limace ou un escargot ou un serpent ou un bébé oiseau.

4- Si j'étais.. Je serai.. et....

Si j'étais un caca mélangé avec du pipi et du vomi
Je serai transformé en caca gluant avec le pipi
Et je serai très beau comme ça, et
Et je ferai caca à l'infini
Parce que la nature est très bien faite : être un caca c'est trop bien parce qu'on le jette.

5- D'après Roger Bernard, *Mes parts semblables*

Dans la braise il y a du charbon de la terre
Dans l'année il y a le temps de l'horloge
Et dans l'azur il y a les nuages qui ressemblent aux [mot illisible bulles ?]

Dans la brume il y a le feu et le brouillard
Dans l'amour il y a la séparation des parents
Et dans le sang il y a la danse des veines

Dans la peine il y a l'excuse
Dans le feu il y a la rage
Et dans la vie il y a la vie ou la mort

Dans les pays il y a la guerre
Dans le corps humain il y a la peau noire ou blanche
Et dans l'homme il y a un poème de joie.

6- La bibliothèque de Monsieur Linden

Il est une fois une fille qui dormait . Elle se reveilla et pris un livre qu'elle lisait.

Le livre après, elle avait une idée, elle avait écrit sur le livre. Elle est fière de ce qu'elle avait écrit. Elle avait demandé au monsieur je ne sais pas qui est le monsieur. Je ne sais pas quoi dit : « désolé, mais votre livre ne sera pas connu »

7- « D'où vient le vent ? »

Il est un garçon qui s'appelait Mohamed Henri. Il n'est pas sage : il regardait le match, dès que les français perdaient, il cassait la télé. Bref, il est à l'école, il a travaillé et c'est la récréation.

Il voulait aller aux toilettes, il demande à la maîtresse, il est aux toilettes, il y a n monstre qui s'appelle Macron. Le monstre dit « viens avec moi ». Mohammed Henri dit « Oh » ! il est sur une autre planète. Cette planète s'appelle Leclerc ; Mohammed Henri est étonné. Macron dit, il faut qu'on donne à manger à la planète Terre. Et il donna à manger du matin jusqu'au soir.

Mohammed dit « pourquoi j'ai donné à manger à la planète Terre ? »

« Parce qu'il y a du vent ».

Six jours plus tard... on a sauver la planète.

8- Acrostiche

Ça	Fleur, je veux dire des fleurs.
Hurle	La tornade de fleurs
liiih	Est rare
Et là c'est	Une tornade, je veux dire des tornades de fleurs
Nul	Rares

9- Haikus

Dans la colère il y a des gens fous
Dans les gens fous il y a
Des morts.

10- Mais où est-il passé ?

Il était une fois un garçon qui s'appelait Joboubi et son nom de famille était Mohammed Henri ;
Il avait versé un verre d'eau chimique et il est invisible. Du coup, personne ne pouvait le voir.
Donc à cause de ça, il est parti de sa maison pour toujours. Donc on l'appela l'enfant invisible,
il s'est inscrit à l'école en cachette mais le problème c'est son ombre. Il y avait aucune solution.
Donc il arrêta l'école. Fin.
Mais peut-être

11- Je me souviens

Je me souviens quand j'ai failli mourir
Je me souviens quand je me suis accroché à une [mot illisible branche ?]
Je me souviens du sang partout
Je me souviens quand je me suis coincé entre le frigo et le four
Je me souviens quand la maîtresse de petite section m'a traité de nul, et moi je la traite de, je
peux pas dire ce mot.
Je me souviens quand j'ai mordu S.
Je me souviens quand mon chaton m'avait fait un bisou.
Je me souviens avoir voler des bonbons à la maîtresse de CE1
Je me souviens d'un film pendant les vacances.

Je ne me souviens pas d'avoir regardé la nonne [mot mal lu ? même ?].

Annexe 15 : Productions d'Hector

Pour moi, écrire, ça me sert quand je n'arrive pas à dire quelque chose d'important, j'écris. Mais si je ne savais pas écrire, je ne pourrais pas. Écrire c'est bien pour moi.

1- J'aime/Je n'aime pas

J'aime ma famille.

Je n'aime les délinquants qui travaille sans relâche pour cambrioler des maisons.

J'aime les chats gris, blanc et jaune, noir et blanc et marron.

Je n'aime pas les cookies américains.

J'aime jouer au foot.

Je n'aime pas jouer au hockey sur glace.

J'aime le handball.

Je n'aime pas le slime !

J'aime faire de la pâtisserie !

Je n'aime pas qu'on m'insulte.

J'aime la classe.

Je n'aime pas Ronaldo.

2- Portrait surprise

Je suis un poisson qui danse la salsa

Je suis un assassin !!!!!!

Je suis les sandwiches de mon père !!!!!!

Je suis un prout qui sent le caca, le pipi, un rot, du fromage pourri !!!!!!

Je suis ce qu'il y a dans ma bouche

3- Qu'y a-t-il derrière la porte ?

Oh ! une porte, qui peut-il y avoir derrière ? Elle est toute petite... Ça peut être, euh, non !

Et si c'était un hérisson. C'est vrai, il est petit, il [peut] facilement rentrer. Bon, ne nous emballons pas. Ça peut être un écureuil, non ? En tout cas moi je reste sur hérisson. Ou des fourmis. Non, je rigole. Aaaaah je me fais aspirer ! J'ouvre la porte et je trouve une piscine à caca. Non, sérieux ! un escargot qui pète, deux fourmis qui font pipi sur moi. J'adore cet endroit ! Mais on ne sait toujours à qui est la maison. Hectooooooooo, ah, ouf ! je suis rentré chez moi. Fini l'école.

4- Si j'étais.. Je serai.. et....

Si j'étais un oiseau Je serais un aventurier Et je serais très gourmand ainsi Je ferais des concours du plus grand mangeur	Si j'étais un tamanoir Je serais tout noir Et on m'appellerait Tamara Pour rigoler !!!!
---	--

5- D'après Roger Bernard, *Mes parts semblables*

Absent

6- La bibliothèque de Monsieur Linden

Le 6 mai 1969, à Bagdad, une hôte femme du nom de Cécile alla à la bibliothèque de monsieur Linden. Elle acheta un livre au nom de *La mort viendra à toi*. Son mari qui était à côté d'elle lui déconseilla de le prendre.

Le soir même elle le lu et le lendemain, elle mourut. À son enterrement, son copain venu à la fin, il alla voir le vendeur de la Bibliothèque et lui dit « elle est morte ». « Il l'avait prévenue pour le livre, maintenant, c'était trop tard ».

7- « D'où vient le vent ? »

Le vent vient de l'autre côté du monde ! Avec ses copains cigognes, il traverse le monde de Chine aux Pays-Bas, des Pays-Bas aux États-Unis, des États-Unis au Japon ! Mais au Japon, le vent n'était pas content, quand Carlos Ghosn a tué des cigognes. Il invoqua une tornade, et emporta Carlos Ghosn, et ressuscita les cigognes.

Un jour le vent m'a dit « je viens des nuages. Les nuages sont nos parents ».

Oui ! et moi mes parents sont les licornes.

8- Acrostiche

Comme chaque soir

Hibou l'écureuil

Invente une histoire

En faisant rêver

Noémie l'oiseau blanc

Florian s'invite

Le loup raudai

Et Noémie sauva

Une fois de plus Florian

Ronronnant le loup s'en va

Hector s'attaque ensuite au mot anticonstitutionnellement. Mais s'arrête à Archibald.

9- Haikus

L'hiver seul parfois L'hiver triste parfois seul Compte sur moi froid.	L'amour si beau, si... L'amour si peu que j'en Battraï à la mort	La pollution si... La pollution moche si... Que j'en pleurais, oui.
La tempête si... La tempête nous sera Reconnaissant, oui	La mer je l'entends... Si bien, si bien tellement Que je resterais	Les châteaux hantés Me font trembler jusqu'au pieds Que je tomberai

10- Mais où est-il passé ?

En 1899, le 18 mai à 18h39, un petit qui s'appelait Donald Trump jouait à la balançoire en attendant le premier match de Marseille qui commençait à 18h50. Quand sa maman l'appela, il avait disparu. La mère sortit, le chercha, l'appela. Elle l'annonça à son mari qui l'aida à chercher. Ils ne le trouvaient pas, alors il appela son copain Emmanuel Macron et tout d'un coup, il entendit un bruit, mais il ne savait pas ce que c'était alors il regarde ailleurs.

Ils commencèrent dans la rue, dans le quartier, la ville, le pays, le continent et le monde, mais Donald Trump étant dans sa maison, avec son ombre en dessous de la balançoire et personne ne su pourquoi.

11- Je me souviens

Je me souviens de la télé en noir et blanc.

Je me souviens de mes boulets de canon et que mon papa avait peur de toucher le ballon.

Je me souviens de l'anniversaire de mes 9ans.

Je me souviens quand le coronavirus a commencé dans un marché de Wuhan à cause d'un pangolin.

Je me souviens de Charlie Chaplin à la télé.

Je me souviens de fessées sans mon pantalon.

Je me souviens de mon baccalauréat ;

Je me souviens quand la maîtresse nous a dit de faire un atelier d'écriture sur le temps d'avant nos souvenirs

Je me souviens du SRAS de 2003

Je me souviens des ancêtres de maîtresse, les homos erectus.

Je me souviens des petits de Fred en 2012. [*nom d'un camarade, changé*]

Je me souviens des petits d'Anatole en 2054. [*nom d'un camarade, changé*]

Je me souviens de Vénus, Appolon, Mercure, Charlemagne, Pluton, Cléopâtre et les oscars 2054 [*texte réel*]

Je me souviens de Jacques Chirac en 2019

Je me souviens de Ladygaga, Céline Dion, Arianna Grandé, Jennifer Lopez qui me draguaient.

Je ne me souviens pas du père de mon père.

Annexe 16 : Production de Philémon

J'aime pas trop écrire pour moi, c'est nul ! mais pour vous je pense que c'est bien pour vous pas pour moi.

1- J'aime ; Je n'aime pas

J'aime les gros jambons
Je n'aime pas les grosses araignées
J'aime la pizza
Je n'aime pas le poisson pourri
J'aime maîtresse
Je n'aime pas Paris
J'aime Baucis*
Je n'aime pas mon stylo

2- Portrait surprise

Je suis une tortue à la plage
Je suis une
Je suis une pizza
Je suis du caca
Je suis la télé

3- Qu'y a-t-il derrière la porte ?

Un animal gluant comme un scarabée et qu'il [mot ill.] dans sa maison. Il y avait des salons de luxe , il y avait un magnifique lit tout neuf. Et une cuisine.

4- Si j'étais.. Je serai.. et....

Si j'étais une araignée bourrée
Je serais mal élevé
Et je serais bourré
Si j'étais Manu*
Je serais malade

5- D'après Roger Bernard, *Mes parts semblables*

Dans la braise il y a le feu de cheminée
Dans l'année il y a des fêtes d'anniversaire
Et dans l'azur il y a des nuages

Dans la brume il y a de la brume
Dans l'amour il y a le cœur
Et dans le sang il y a un cerveau

Dans la peine il y a que de la peine
Dans le feu il y a du charbon
Et dans la vie il y a Noël

Dans les jardins, il y a de très jolies fleurs

Dans le cinéma il y a un grand écran
Dans le jardin il y a des enfants jolis

Et dans l'homme il y a un poème de joie.

6- La bibliothèque de Monsieur Linden

La nuit est tombée la fille prend le livre Magique et dort pendant la nuit le livre Magique commença à faire beaucoup beaucoup de feuilles tellement qu'elle avait plai Fin.

7- « D'où vient le vent ? »

Le vent vient des fesses d'une personne très âgée, qui habite en Espagne. C'était un vent malade. Il est devenu de plus en plus grand et il est parti en France embêter tous les habitants qui sont bien étonnés et qui veulent taper le vent.

8- Acrostiche

Comme un
Hélicoptère
qui
Ecurie
Neige

9- Haikus

Hiver il neige
C'est Noel
Fait froid

10- Mais où est-il passé ?

Il y a deux ans que la fille n'était pas là. Les parents étaient très très tristes. Son papa, lui, était très courageux. Il a fait le tour du monde mais il n'avait rien trouvé. La maman propose qu'il faut aller dans la ville de la maîtresse. Il y a des kidnapteurs, c'est vrai ça, 800 méchants. Je sais on va appeler des clowns tueurs. 700 clowns tueurs. Ils sont arrivés, et PAN PAN tout le monde est mort.

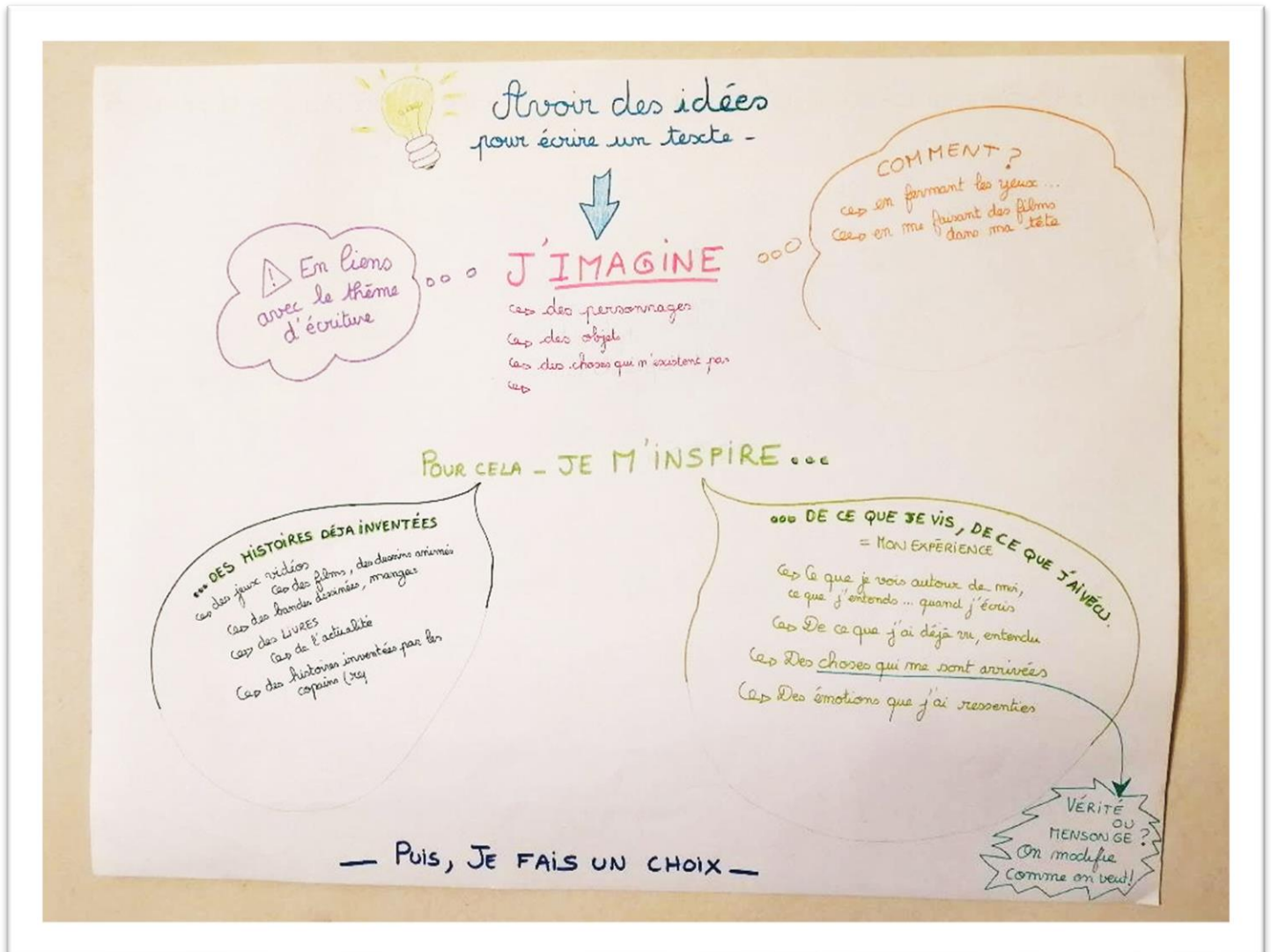
11- Je me souviens

Je me souviens quand j'ai regardé [mot ill. stoir voize : the voice ?]
Je me souviens quand j'ai vu un monstre qui s'appelle Macron
Je me souviens quand ma sœur a ronflé
Je me souviens quand dans la forêt j'ai vu une grosse araignée
Je me souviens quand j'ai libéré Baucis* quand elle était tombée dans la lave des volcans

Je ne me souviens pas que mon papa a chanté le soprano.

Annexe 17 : Affichage « Avoir des idées pour écrire un texte ».

Affichage créé en *brainstorming* en vue de créer une remédiation dans les consignes à inducteur pour un texte narratif. Le but est d'aider les élèves qui ressentent des difficultés d'imagination et des blocages d'écriture. Les bulles ne sont pas fermées car d'autres stratégies pourront être exprimées au fur et à mesure des séances.



Annexe 18 Programmation pour la période 4 et le début de la période 5

24 février	Le cadavre exquis	Version phrase.
2 mars	La disparition	Thème archaïque Explication et construction de l’affichage « Avoir des idées »
9 mars	Je me souviens	Lecture d’extraits de <i>Je me souviens</i> de Georges Perec et <i>Le petit livre des souvenirs</i> (Laden & Liwska), avec discussion collective avant écriture.
16 mars	Rodari : le binôme imaginaire	Proposition de deux mots suffisamment éloignés sémantiquement. « Hippopotame, fusée ». Il serait préférable que les élèves choisissent les mots, mais je crains que les mots proposés ne soient pas assez inducteurs.
23 mars	Contraintes formelles	Composition d’une ritournelle sur le modèle de « Trois p’tits chats-chapeau de paille ». En collectif.
30 mars	Rodari : le conte imaginaire	Exemple de départ avec <i>Le Petit chaperon rouge</i> Puis, proposition appuyée sur le conte <i>La sorcière et les trois crapauds</i> : {Isba, petite fille, crapaud, graines de pavots... toilettes}
20 avril	Structure Jeu de carte	Construire un texte à partir d’éléments donnés en respectant la structure logique et temporelle du récit.
27 avril	Structure Planification	« Je me suis endormi-e sur ma chaise longue, et lorsque je me suis réveillé-e, je découvre que le monde entier s’est figé : les animaux, les humains, les plantes et même les machines se sont transformés en statues toutes grises. » Raconte comment tu vas sauver le monde. Temps de planification imposée par dessins/ou qq mots pour chaque action de l’histoire sur petites feuilles (quart de A4) : Situation initiale (l’incipit donné) et changement donné par l’incipit, Une feuille par péripétie, Une feuille pour la résolution, Une feuille pour la situation finale.

Bibliographie

- Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'une acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation* Vol 33 ; n°1. Consulté le Avril 2020, sur <https://id.erudit.org/iderudit/016186ar>
- Barbas, J. (2018, Novembre 15). *Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture*. Récupéré sur L'esprit livre: <https://blog.esprit-livre.com/devenir-ecrivain/qu-est-ce-qu-un-atelier-d-ecriture-15-11-2018>
- Bergerat, E. (1996). *Entretiens, souvenirs et correspondance*. L'Harmattan.
- Bernard, R. (1945). Mes parts semblables. Dans *Ma faim noire déjà*. Paris: Edition Cahier d'Art.
- Berninger, V. e. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practice, vol.2 : Children's writing: toward a Process Theory of development of Skilled Writing*, pp. 578-82.
- Bing, E. (1976). *Et je nageais jusqu'à la page*. Paris: des femmes.
- Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écritures*. Paris: Retz.
- Bucheton. (s.d.). *Refonder l'enseignement de l'écriture*.
- Calkins, L. (2006). *A guide to the writing workshop, Intermédiate grades, trad. L'atelier d'écriture; fondements et pratiques (2018)*. (J.-L. Lansac, Trad.) Montréal: Chenelière éducation.
- Calkins, L., Smith, O., Abby, & Rothman, R. (2016). *Ecrire des récits inspirés par nos petits moments*. Montréal: Chenelière Education.
- Croce, C., & Ostermann, G. (2014, Mai/Juin). Imagination, Imaginaire, imaginal. *Psychomédia* n°47 , pp. 44-49.
- Dolchy, F., & Alexander, P. (1995). Mapping prior knowledge : A framwork for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education; 10(3)*, pp. 225-242.
- Eduscol. (2018, Novembre). *Ecrire au cycle 2*. Consulté le janvier 2020, sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf
- Eduscol. (2018, Novembre). *Enseigner l'écriture au cycle 3 - Un entraînement régulier*. Récupéré sur

- http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/08/7/11_RA_C3_Francais_Ecriture_GAMMES_591087.pdf
- Eduscol. (2018, Novembre). *Enseigner l'écriture au cycle 3 - Quelques principes*. Récupéré sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf
- Eduscol. (2018). *Programme du cycle 2*.
- Eduscol. (2018). *Programme en Cycle 3*.
- Eduscol. (s.d.). *Une culture littéraire à l'école*. Récupéré sur Eduscol: https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf
- Fournel, P. (2001). Les ateliers de l'Oulipo : écrire ici et maintenant. *Le Nouveau Magazine Littéraire*, pp. 398(5), 26-27. Récupéré sur <https://www.cairn.info/magazine-le-magazine-litteraire-2001-5-page-26.htm>.
- Friot, B. (1988). *"Histoire à l'endroit" in Histoires pressées*. Toulouse: Milan.
- Gauthier, C., Bissonette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages*. Quebec: Éditions du renouveau pédagogique inc (ERPI).
- ghg. (1234). uu.
- Goebel-Schilling, G. (1988). *La littérature, entre l'engagement et le jeu : pour une histoire de la notion de littérature*. Marburg: Hitzeroth.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans Levy, & Ransdell, *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah: L.E.A.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organisation of writing process. Dans Gregg, Steinberg, & L. Erlbaum (Éd.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hirschenfeld, Y., & Bleuze, F. (s.d.). *Speech-contes de fée*. CocktailGames.
- Hoareau, V. (2017). Etudes des mécanismes de maintien en mémoire de travail chez les sujets jeunes et âgés : approches computationnelles et comportementales basées sur les modèles TBRS* et SOB-CS. Université de Grenoble, France.

- Iowa, T. U. (s.d.). *Writers' Workshop- History*. Consulté le décembre 2020, sur Writers' Workshop: <https://writersworkshop.uiowa.edu/about/about-workshop/history>
- je lis je comprends*. (s.d.).
- Jeunesse, M. d. (2018, Novembre). *Les écrits courts, introduction*. Récupéré sur Eduscol.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette Education.
- Le Bohec, P. (1983, mars 15). Ah! Vous écrivez ensemble ! Supplément au n°10. *Documents de l'éducateur*.
- Le petit livre des souvenirs*. (s.d.).
- McCutchen, D. (1998). Une théorie de la capacité pour la rédaction : la mémoire de travail dans la composition. Dans A. Piolat, & A. Pélissier, *La rédaction de textes. Approches cognitives*. Lausanne: Delachaux&Niestlé.
- Mégrier, D. (1999). *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire*. Paris: Retz.
- Mégrier, D. (1999). *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire - 60 jeux poétiques*. Paris: RETZ.
- Meunier, J.-M. (1917). *Mémoires, représentation et traitements; 2e éd.* Dunod.
- Nadon, d. p. (2011). Récupéré sur Des mots et des craies: www.desmotsetdescraies.ca
- Oriol-Boyer , C. (1980). Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres. Écrire en classe. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°26 -Ecrire en classe*, pp. pp. 94-112. Récupéré sur www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1980_num_26_1_1160
- Oulipo. (1973). *La littérature potentielle*. Gallimard.
- Petitjean, A.-M. (2013). "L'exemple américain : l'intégration du creating writing dans les programmes universitaires aux Etats-Unis. Dans V. Houdart-Merot, & C. Montgenot, *Pratiques d'écritures littéraire à l'université* (pp. 123-135). Paris: Honoré Champion.
- Petitjean, A.-M. (2019, septembre 10). « Praxis et formations littéraires : ce que nous apprend le creative writing américain ». *Elfe XX-XXI*. Consulté le Novembre 2019, sur <http://journals.openedition.org/elfe/866>
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx;51*, pp. 55-74. Consulté le mai 1, 2020, sur <http://journals.openedition.org/linx/174>
- Queneau, R. (1950). *Bâtons, chiffres et lettres*. Paris: Gallimard.

- Queneau, R. (1961). *Cent mille milliards de poèmes*. Paris: Gallimard.
- Rebattet, C. (1997). *Créer des ateliers d'écriture*. Paris: Hatier.
- Rebattet, C. (1997). *Créer des ateliers d'écritures*. Paris: Hatier.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Ricardou, J. (s.d.).
- Ricardou, J. (1978). Écrire en classe. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°20, Les mots ont la parole/*, pp. pp. 23-70. Récupéré sur www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1978_num_20_1_1062
- Robert , I., & Arpin , M. (2015-2020). *Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire; inspiré de la démarche des Units of Study du TCRWP*. Consulté le Février 2020, sur TCRWP: <https://atelierécritureprimaire.com/>
- Robert, I., & Arpin, M. (2016). *Des exemples de tableau d'ancrage*. Consulté le Mai 2020, sur Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire; inspiré de la démarche des Units of Study du TCRWP: <https://atelierécritureprimaire.com/2016/08/24/des-exemples-de-tableaux-dancrage/>
- Rodari, G. (1997). *Grammaire de l'imagination*. Voisins-le-Bretonneux: Rue du monde.
- Souriau, M. (1977 [1929]). *Histoire du Parnasse*. Genève: Spes, réédition Slatkine.
- Van Allsburg, C. (1985). *Les mystères d'Harris Burdick*. L'école des loisirs.
- Vermeersch, G. (1994). *La Petite fabrique d'écriture* . Paris: Magnard.