

J'AI 7 ANS ET JE NE SAIS PAS ÉCRIRE... QUOIQUE...

Patrice HEEMS,
classe d'adaptation
Fresnes-sur-Escaut

Commençons par une évidence : si on est capable d'écrire un texte, c'est qu'on sait lire. Là-dessus, aucun doute possible. Donc si on ne sait pas lire, on ne sait pas écrire. Là encore, il n'y a pas de discussion possible. Un instituteur spécialisé qui a en charge des enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture n'a donc strictement rien à écrire dans un numéro de *Recherches* dont la problématique est : « Faire écrire les élèves ».

Et c'est ainsi que se termine l'article le plus court de toute l'histoire de cette revue.

Quoique...

La tentation de l'artifice littéraire est forte. Je pourrais faire durer plus avant une manière de « suspense » à propos des motivations qui poussent un enseignant à écrire un article, malgré tout, sur une pratique qui lui est apparemment étrangère. Hélas pour moi, qui aimerais bien, ici, faire figure de novateur, la littérature pédagogique à propos des expériences de dictée à l'adulte est, à ce jour, bien trop abondante¹ pour que je puisse proposer quoi que ce soit qui puisse apparaître comme révolutionnaire sur le sujet. On sait, cela a déjà été dit et bien mieux que je ne saurais jamais le faire, qu'il existe des compétences dans le domaine de l'expression écrite qui peuvent être développées avant même que de savoir lire.

1. Voir Jacques David (1985), « Une activité de production d'écrits à l'école maternelle : la dictée à l'adulte », *Etudes de linguistique appliquée* n° 59, pp. 77 à 87. Bernard Schneuwly (1991), « Différences entre le processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit », *Repères* n° 3, nouvelle série. Etc.

Je vais donc, en toute modestie, tenter de faire ici le compte rendu d'une expérience. En gros, mon propos est simplissime : les théoriciens nous expliquent, force articles sérieux à l'appui, que la dictée à l'adulte est une offre pédagogique fructueuse. Je voudrais ici montrer que « ça marche ».

Mais tout d'abord, qu'est-ce donc que la dictée à l'adulte ?

Peut-être serait-il nécessaire avant de répondre à cette question de théoriser quelque peu. Théorisons donc !

La langue écrite est différente de l'oral. Elle a son propre mode de fonctionnement. Sans entrer dans une explication fort complexe, on peut dire que les utilisateurs débutants de l'écrit ont une connaissance intuitive de cette différence entre l'oral et l'écrit. On pourrait même aller jusqu'à dire que cette intuition participe de l'apprentissage de la lecture au même titre que, par exemple, la mémorisation des signes alphabétiques. En clair, un enfant qui ne perçoit pas un tant soit peu le mode de fonctionnement de l'écrit aura des difficultés à apprendre à lire. Et donc à écrire.

Ainsi, peut-on se poser la question de savoir s'il est envisageable d'apprendre à lire à un enfant qui ne comprend pas que l'écrit est fixe et qu'un mot s'écrira toujours, et pour tout le monde, de la même façon ? Un enfant peut-il correctement apprendre à lire s'il ne comprend pas que les signes alphabétiques servent à coder des sons ?

Bien sûr, la plupart des enfants abordent la lecture sans avoir ces connaissances. Je dirais que, pour eux, tout se fait en même temps : c'est en apprenant à lire qu'ils apprennent comment l'écrit fonctionne. Et, en général, cela se passe plutôt bien.

En général...

Parce qu'évidemment, il y a toujours des enfants pour qui « ça coince ». Pour ceux-là la vision de ce qu'ils apprennent demeure confuse. Ils mémorisent tant bien que mal un certain nombre de mots et de sons, sans bien comprendre en fait, pourquoi on leur demande de le faire. Très souvent, ils finissent par se construire petit à petit, au cours de l'apprentissage, une vision de l'écrit qui n'a rien à voir avec son mode de fonctionnement réel.

La plupart de ces enfants finissent par aboutir en classe spécialisée avec l'étiquette « en grande difficulté » au revers de leur blouse². Ce sont mes élèves.

Mes élèves ne savent pas lire. Oh ! Bien sûr, on a déjà essayé de leur apprendre, mais ils n'ont rien compris. Ils sont nuls, mes élèves ! La classe d'adaptation, c'est la classe des nuls ! Les collègues le savent, tous les enfants de l'école le savent, les parents le savent et les élèves de la classe d'adaptation eux-même sont parfaitement au courant.

Je sais parfaitement pourquoi ils sont nuls : l'école, la société, les grands, les adultes leur demandent d'évoluer à l'aise dans un monde qui n'est pas le leur : celui de l'écrit. Le monde de l'écrit, c'est ce monde abstrait et pourtant si évident pour nous, lecteurs, de l'accès au savoir par la simple possession du code. Le monde de l'écrit c'est un immeuble chic dans l'avenue Foch : trois ou quatre numéros connus

2. Que nul ici ne s'inquiète : il s'agit, bien entendu, d'une image. Les enfants ne mettent plus de blouse et tout le monde sait que l'on évite à tout prix, dans l'Education Nationale, de marquer trop distinctement les problèmes des élèves... En théorie...

des seuls initiés à pianoter sur le cadran à côté de la porte suffisent à séparer l'élite du commun des mortels.

Mes élèves n'ont pas le code.

Mais il y a plus grave : la plupart d'entre eux ont, à propos de ce code, une idée préconçue qui n'a aucun point commun avec son mode de fonctionnement réel.

Aider mes élèves à comprendre comment le code fonctionne me semble donc indispensable si je veux leur donner la possibilité de franchir un jour la porte. Pour qu'ils puissent eux aussi, un jour, savoir lire, et prendre de haut ces imbéciles illettrés qui sont restés de l'autre côté.

En résumé le problème est simple. Un certain nombre d'enfants restent « à la porte » du monde de l'écrit, parce qu'ils ne savent pas ou encore parce qu'ils se trompent sur la manière dont le monde de l'écrit fonctionne. Je dois donc leur donner des clés. L'une des clés possibles est de les faire écrire malgré tout³. Une autre option est de les faire entrer oralement dans l'écrit : c'est ici qu'intervient la technique de la dictée à l'adulte.

En quoi consiste cette technique ? Au cours de la dictée à l'adulte, comme le nom l'indique, c'est l'adulte qui écrit. Or, l'adulte est un « écrivain expert » en ce sens que les charges qui pèsent sur « l'écrivain » débutant (lecture, graphisme, correspondance grapho-phonétique, orthographe, grammaire, mise en page, ponctuation, relecture, etc.), sont depuis longtemps intégrées et devenues « réflexes ». Puisque c'est l'adulte qui supporte ces charges, l'enfant peut se concentrer sur un certain nombre d'objets d'apprentissage qui font, en quelque sorte, la spécificité de la langue écrite (la cohérence du récit, l'absence de référence au contexte d'écriture, la nécessité de désigner clairement chaque élément, etc.). Pour que cette technique soit une véritable offre d'apprentissage, il faut, dès le départ, prendre le parti de noter, devant lui, tout ce que dit l'enfant. C'est l'élément essentiel : c'est l'enfant qui écrit, l'adulte ne devant être qu'un outil scripteur neutre qui doit se garder d'intervenir au cours du moment d'écriture proprement dit. Tant pis si les premiers jets sont incohérents voire incompréhensibles⁴, il faut que l'enfant prenne l'habitude d'avoir suffisamment de recul sur ce qu'il dit pour que cela devienne vraiment ce qu'il écrit. En gros, il faut que l'enfant s'approprie le texte qu'il écrit, qu'il ait le sentiment d'en être véritablement l'auteur.

A quoi cela sert-il ? A priori, dans une démarche de production d'écrit, on s'attend à voir des enfants en train d'écrire. Cependant, il existe une quantité de compétences nécessaires à la production d'écrit qui peuvent être mises en place à l'oral (que l'enfant soit écrivain ou non).

La dictée à l'adulte permet de développer des compétences au niveau de :

- la structuration du récit
- la chronologie du récit

3. Voir à ce propos les travaux d'E. Ferreiro ou, plus modestement *Recherches* n° 17.

4. Voir annexe n° 1.

- l'absence de référence au contexte d'écriture (Les conditions dans lesquelles on écrit ne sont en général pas censées apparaître dans le texte.)
- la syntaxe (éviter les répétitions, meilleure appréhension et utilisation de la chaîne anaphorique, concordance des temps, etc.).

L'enfant « produisant » devant ses camarades, on arrive vite à une forme de censure et de correction collective particulièrement formatrice.

Enfin, pour les enfants les plus en difficulté au niveau de l'apprentissage de la lecture, la dictée, c'est-à-dire la nécessité de ralentir son débit, de détacher les syllabes, conduit à une meilleure perception de la correspondance grapho-phonétique (lorsque l'adulte écrit « ma », il n'a pas écrit « maman » mais seulement une partie du mot que l'on retrouve dans d'autres mots).

Voilà comment mes élèves qui ne savent ni lire ni écrire peuvent écrire quand même. Ils ont même écrit énormément au cours de l'année dernière, bien plus que l'on écrit d'habitude au sein des classes ordinaires.

Cela n'a pas été sans mal au début. Tout simplement parce que si, pour un écrivain expert, la nécessité de la mise à l'écrit dans certaines circonstances est évidente, il n'en va pas de même avec des enfants pour qui l'écrit est un objet nébuleux sans fonction bien définie.

Je me suis donc trouvé confronté à un problème de motivation : qu'est-ce qui pourrait bien pousser des enfants en échec scolaire, non lecteurs, à s'investir dans la tâche apparemment insurmontable pour eux que représente la production d'un texte long ?

Mes élèves se sentent, se savent « mauvais élèves ». Une des parts essentielles de mon travail consiste à leur redonner le sentiment qu'ils ont de la valeur, qu'ils sont capables de réussir à produire quelque chose qui soit digne d'intérêt. Cette démarche, il faut l'accomplir auprès d'eux, mais aussi auprès de ceux, parmi mes collègues, qui ont « l'étiquetage » facile, auprès des autres élèves, auprès des parents, auprès de tous ceux, en fait qui pensent que mes élèves sont « nuls ».

C'est ainsi qu'a germé chez moi l'idée de faire produire par mes élèves un texte qui occupe dans la vie de l'école une place prépondérante puisque c'est celui du spectacle de fin d'année.

Il faut, je crois, faire ici une brève parenthèse pour tous ceux qui n'ont pas encore eu la joie d'assister à une fête d'école. La fête, ou la kermesse est un événement à la fois essentiel et pénible de la vie d'une école. Subtilement décorée de papier crépon, chaque classe monte à tour de rôle sur le podium gracieusement prêté par la municipalité afin d'effectuer maladroitement une gesticulation incertaine traditionnellement appelée « danse » ; les répétitions et les costumes ont nécessité un déploiement d'énergie considérable, chaque enseignant mettant un point d'honneur à montrer que sa classe a fait « plus joli » que celle des collègues. Ensuite, quelques notables montent à leur tour sur le podium afin de distribuer les prix aux élèves les plus méritants et embrasser devant les électeurs nos charmantes têtes blondes. Que nul ne se fasse d'illusion, le but de tout cela est exclusivement lucratif : l'essentiel est que les parents restent le plus longtemps possible, dépensent le plus d'argent

possible et alimentent ainsi la coopérative scolaire pour que l'on puisse enfin acheter un photocopieur correct pour l'école.

Moi ça m'énerve ! Devant l'étendue des problèmes des enfants, perdre du temps et de l'énergie pour une activité qui ne présente pas de réel caractère pédagogique me semble presque criminel. Il me paraissait donc essentiel de revoir la question : puisque cette fête est indispensable (nous avons vraiment besoin d'un photocopieur !) qu'elle devienne au moins l'aboutissement d'activités scolaires. Et puisque mes élèves ont besoin d'être revalorisés profitons-en pour les mettre en valeur. Ce sont donc mes élèves qui sont devenus les acteurs principaux du spectacle.

J'avais décidé de leur faire écrire un conte.

Il était évidemment impossible de demander aux enfants de produire un texte comme cela, de but en blanc. Je me propose ici de résumer la démarche que j'ai adoptée.

ON RACONTE DES HISTOIRES

Pourquoi choisir le conte de fées comme support de travail plutôt que la lettre, le récit réaliste ou la recette de cuisine ? En tout cas pas parce que ce type d'écrit est familier des enfants. On arrive rapidement à cette constatation : les enfants, surtout ceux issus de milieux défavorisés, ne connaissent pas les histoires que l'on pourrait pourtant considérer comme faisant partie du patrimoine commun. Soyons réalistes : plus personne ou presque aujourd'hui ne lit de contes aux enfants. Bien sûr les maîtres et les maîtresses de maternelle lisent régulièrement des histoires en classe au cours de ces moments souvent intitulés à tort « heure du conte ». Mais répétons-le, il s'agit la plupart du temps *d'histoires*. La sacro-sainte référence au vécu de l'enfant (dont je me garderai bien de nier l'importance) a conduit à la multiplication d'albums du type « Marmouset » ou « Emilie » au détriment du livre de conte. Seul demeure un bastion hélas incontournable : les productions Walt Disney. Ça n'est pas par anti-américanisme primaire que je les ai écartées pour ce travail précis, mais parce que ces versions édulcorées n'ont que trop souvent rien à voir avec les récits originaux (peut-on imaginer par exemple chez Disney les demi-soeurs de Cendrillon se faisant crever les yeux à la fin de l'histoire pour les punir de leur méchanceté comme c'est le cas dans la version des frères Grimm !).

Ce qui m'intéressait dans le conte de fées, c'est sa structure très stéréotypée. Dans chacun des contes choisis au départ on trouvait :

- un ou des personnages positifs (« les gentils »)
- un ou des personnages négatifs (« les méchants »)
- un ou des objets magiques
- le ou les lieux de l'action clairement précisés
- un héros (un des « gentils »)
- un déroulement du récit du type : situation de départ calme, crise, retour au calme.

(Ce qui est énoncé ci-dessus n'est guère qu'une simplification du schéma de Propp⁵. Qu'on ne s'imagine pas que l'humble auteur de ce texte en soit l'inventeur !).

Remarque : Bien des contes célèbres (*Le Petit Chaperon Rouge* par exemple) échappent à ce schéma. Je les ai écartés pour des raisons pratiques : je tenais à ce que les enfants s'approprient le plus possible ce schéma stéréotypé afin de pouvoir l'utiliser dans leurs propres productions.

Cinq contes ont été choisis au départ comme « matériel d'observation » :

- *Cendrillon*
- *Blanche Neige*
- *Le Petit Poucet*
- *Jacques et les Haricots Magiques*
- *La Belle au Bois-Dormant*

J'ai veillé à ce que ces contes soient racontés conformément à la version originale (Grimm, Perrault, Andersen, Contes de Ma Mère l'Oye, etc.). Racontés et non pas lus, ceci pour trois raisons :

- Tout d'abord je me voyais mal expliquer à mes élèves la nécessité d'écrire un livre à partir de l'histoire si ce livre existe déjà.
- Ensuite pour un problème de compréhension : la langue de Perrault n'est pas vraiment accessible à mes élèves. Une traduction semblait nécessaire.
- Enfin, si on relit plusieurs fois la même histoire, les enfants finissent par mémoriser des mots ou des expressions dont ils ne saisissent pas forcément le sens et qu'ils s'évertuent à restituer intégralement au cours de la dictée (« Jacques grimpaît de feuille en feuille et de branche en branche »).

Et puis de toute façon, moi j'aime mieux raconter les histoires, je trouve cela plus vivant. Alors...

LES ENFANTS S'APPROPRIENT L'HISTOIRE

On raconte, on raconte et on raconte encore, jusqu'au moment où les enfants sont plus ou moins capables de raconter à leur tour. Au début, le récit est long, désorganisé, ne respecte pas la chronologie de l'histoire et se résume en une énumération de détails et à l'oubli de l'essentiel.

Ce problème de la structuration, qui apparaît ici, montre bien qu'il y a des compétences que l'on pourrait qualifier (si le terme n'était pas démodé) de pré-requises à l'activité d'écriture : peut-on concevoir un récit structuré à l'écrit si l'enfant n'est pas capable de structurer son récit à l'oral ? C'est ici que le rôle de l'enseignant prend tout son sens. C'est à lui, en effet de proposer des outils qui l'aident dans cette mise

5. Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, chap. 3, Seuil, 1965 et 1970.

en place de la structuration. En l'occurrence, l'outil proposé a été le plan de l'histoire. Non pas un plan rédigé du type plan de dissertation, mais bien une sorte de « carte routière » du récit. On dessine, sur une grande feuille, le « chemin » de l'histoire et sur ce chemin on déplace des petits dessins représentant les personnages au fur et à mesure que l'enfant raconte. L'enfant visualise alors beaucoup mieux l'endroit où l'histoire débute (la maison de Jacques), la chronologie du récit (Jacques va vendre la vache au marché, il revient avec le haricot, le haricot pousse jusqu'aux nuages, etc.). Impossible de raconter un événement avant un autre puisque l'histoire se déroule en quelque sorte sous ses yeux comme un film.

LES ÉLÉMENTS DU CONTE

Une fois que l'on s'est bien assuré que les enfants connaissent parfaitement l'histoire, on procède à la recherche des éléments du conte.

On pose la question : « Qu'y a-t-il dans cette histoire ? » puis on dessine sommairement au tableau toutes les réponses des enfants (phase de « déballage »). Ensuite on procède à des rapprochements d'éléments, en entourant par exemple de la même couleur les choses qui vont ensemble (phase de tri). Enfin on donne un nom à chacun des groupes constitués et on élabore une grille (phase de synthèse). Celle-ci varie en fonction du niveau et du vécu des enfants. Néanmoins, elle se rapproche toujours plus ou moins du schéma suivant : dans l'histoire on trouve

- a) des gentils ;
- b) des méchants ;
- c) des lieux ;
- d) des objets magiques ;
- e) des personnages magiques ;
- f) un héros.

Certains éléments peuvent bien entendu rentrer dans plusieurs cases (on peut trouver un méchant magicien).

ANALYSE D'AUTRES CONTES AVEC LA GRILLE

Ici, la tâche consiste simplement à vérifier que la grille est suffisamment « généraliste » pour s'appliquer à d'autres contes. Rapidement, on arrive à une grille type à quatre éléments :

- les gentils ;
- les méchants ;
- le ou les lieux ;
- le ou les objets magiques.

Si l'on considère, comme nous l'avons fait, qu'un cadre d'écriture strict est une aide essentielle aux premières productions d'écrits, il paraît indispensable de ne raconter, pour cette phase d'analyse, que des histoires qui « rentrent » dans cette grille. Bien sûr, des histoires comme *Le Petit Chaperon Rouge*, où il n'y a pas d'objet magique sont généralement considérées comme des contes de fées. J'ai préféré les éviter pour ce premier travail car elles compliqueraient inutilement le cadre d'écriture.

RÉÉCRITURE DES CONTES QUE L'ON A LUS OU RACONTÉS

Le synopsis

On demande aux enfants de décider d'un certain nombre de dessins représentant les moments importants de l'histoire : on obtient alors ce que nous pourrions appeler des « images séquentielles ». En gros, le choix des dessins à faire détermine les moments importants de l'histoire, les « chapitres ». Ensuite on passe à la dictée à l'adulte.

La dictée à l'adulte :

Maintenant que nous sommes dans le vif du sujet, je pense qu'il est bon d'apporter quelques remarques supplémentaires à propos de la dictée à l'adulte :

- Tout d'abord, il me semble important de préciser qu'elle n'a rien à voir avec la prise en notes de ce que disent les enfants. Je m'explique : si on pose, à un moment du récit, une question du type « et que fait le héros ensuite ? » et que l'on note alors, même le plus fidèlement possible la réponse, nous ne sommes pas pour autant dans une activité de dictée à l'adulte. On ne fait alors que coder par écrit la parole d'un enfant. Or l'écrit n'est pas justement une simple mise à l'écrit d'un oral. Si on demande à l'enfant, une fois qu'il a fini de répondre et donc d'expliquer la suite de l'histoire ce qu'il faut écrire, il ne s'exprimera plus forcément de la même façon. Et c'est dans ce décalage entre le récit spontané et ce que l'enfant demande qu'on écrive que l'on peut comprendre quel type de représentation il a de la langue écrite. Un petit exemple valant toujours mieux qu'un long discours, voici, enregistré en classe un bref aperçu de ce que peut donner un moment de dictée.

- L'instit. (*moi en l'occurrence !*) : Kevin, qu'est-ce qui se passe au début ?
- Kevin : (*Lire ce qui suis d'une voix très forte, avec un accent du nord très prononcé*) : La vache al' donne plus eud'lait alors y va la vendre. Et y donne les z'haricots.
- Moi : Qui ?
- K : Hein ?

- Moi : Qui est-ce qui donne les haricots ?
- K : Eul'magicien !
- Moi : Bon, qu'est-ce que j'écris ?
- K : T'écris la vache
- Moi : J'écris « la vache » ?
- K : Ouais et puis eul'magicien
- Moi : J'écris « et puis le magicien » ?
- K : Les z'haricots
- Moi : J'écris « les haricots » ?
- K : Ouais, et puis il monte à l'nuache
- Moi : Bon je relis, tu me dis si ça va : « La vache et puis le magicien les haricots et puis il monte à le nuage. »
- K : Ouais ça va !

On voit ici que ce que dit Kevin est fort différent de ce qu'il « écrit ».

- Très souvent, et l'exemple de Kevin le montre bien, les premiers essais d'écriture aboutissent à un « texte » que j'ai envie d'appeler « impressionniste ». Il se présente comme une succession de mots, sans lien entre eux, un peu comme si l'enfant n'était pas en train « d'écrire » mais de dessiner l'histoire : il me demande de rassembler sur le papier tous les éléments qui lui paraissent importants comme s'il dessinait côte à côte tous les personnages (Jacques, la vache, le magicien).
- Une autre attitude fréquente est ce que l'on pourrait appeler la « dérive implicite ». Kevin me dicte mais il sait que je sais de quoi il parle. L'idée que son texte s'adresse en fait à un lecteur potentiel qui, lui, ne sera pas au courant n'apparaît pas. C'est pourquoi beaucoup de premiers jets ont commencé par « il » ou « elle » : l'enfant, à qui j'ai raconté l'histoire, qui connaît le nom du héros et qui sait que je le connais aussi n'éprouve aucun scrupule à commencer une histoire par un pronom qui, dans son texte, ne remplace rien.
- La tentation de la correction est forte. Kevin me dit d'écrire : « Il monte à le nuage », j'ai envie d'écrire « il monte au nuage ». Il m'est arrivé souvent de corriger sans m'en rendre compte (l'enregistrement de quelques séances montre que je suis coutumier du fait). J'ai toujours essayé d'éviter cette correction au maximum : l'écrit de l'enfant ne doit pas être trop « filtré » si on veut une véritable appropriation.
- Parfois, la correction s'avère indispensable : Kevin prononce : « Eul'nuache », j'écris « le nuage ». Cela pose parfois des problèmes. Ainsi Kevin, toujours lui, n'utilise qu'un seul pronom personnel : « A ».
 - « A peux d'aller à les toilettes ? » (sic)
 - « Ma mère A veut pas ! » (re-sic)
 - « Dimitri A m'a pris mon crayon ! » (re-re-sic)
 Cela engendre en général pas mal de ratures avant d'avoir un écrit qui nous satisfasse tous les deux. Ce qui nous amène à la dernière remarque.

- Un des avantages de la dictée à l'adulte est la désacralisation de l'écrit. L'enfant voit le maître raturer, rajouter des mots, revenir en permanence sur le texte qui n'est considéré comme terminé que lorsqu'il est recopié. L'écriture n'est donc plus un acte définitif et la notion de brouillon prend effectivement du sens.

Ceci dit, il n'est pas évident d'amener les enfants à l'idée de la nécessité d'une « correction » de leur production. Comme on le voit dans l'exemple, Kevin est satisfait de ce qu'il m'a dicté. C'est pourquoi, il est indispensable de relire constamment au cours de la dictée : beaucoup de corrections apparaissent lorsque les enfants constatent le décalage entre ce qu'ils voulaient « écrire » et ce qu'ils ont effectivement écrit. Si cette auto-correction ne vient pas, on peut alors compter sur les autres enfants présents pour critiquer, reprendre et améliorer le texte. Il m'est arrivé également de faire appel à un enfant d'une autre classe lorsque tout un groupe était satisfait d'un texte incompréhensible (c'est tout le problème de l'implicite). Et puis il reste toujours la solution, en tout dernier recours de jouer à l'instituteur pour expliquer à Kevin qu'on ne dit pas « al nuage » mais « au nuage ». Il faut bien de temps à autre justifier son salaire.

INVENTION DE NOUVEAUX CONTES

On cherche des éléments qui entrent dans chacune des cases de la grille. On élabore ainsi une liste de gentils, de méchants, d'objets magiques et de lieux. A moins que l'on ne préfère donner une liste ou une collection d'images à trier selon les critères de la grille⁶. Dans tous les cas, il y a un très gros travail de vocabulaire à faire. Ainsi certains enfants décrivent une créature monstrueuse dont ils ignorent le nom : « C'est un monsieur qui suce le sang ! ». D'autres proposent des noms qui leur semblent terrifiants mais dont ils ne connaissent pas le sens (« un aigle »). C'est pourquoi j'ai constitué une série d'une soixantaine de fiches avec le dessin et le nom des personnages.

Ensuite, on tire au sort un ou plusieurs éléments de ces listes, soit, au minimum

- 1 gentil ;
- 1 méchant ;
- 2 lieux (départ, arrivée) ;
- 1 objet magique.

Puis on recommence la démarche (plan, dessin de la carte de l'histoire, images séquentielles, etc.).

Les enfants ont alors un guide d'invention d'histoire, un cadre très structuré qui leur permet de créer une histoire totalement nouvelle. Peut-être trop structuré, diront certains. A ceux-là je rappellerai que le but de l'activité n'est pas de développer la

6. Voir annexe 2.

création imaginaire des enfants mais bien de leur permettre d'appréhender au mieux le fonctionnement de la langue écrite.

Voilà, ils se sont beaucoup amusés, je me suis beaucoup amusé, ils ont beaucoup appris, moi aussi. J'ai envie de dire, ou d'écrire : « Essayez ». Le résultat vaut la peine de l'effort⁷ !

ANNEXE 1

C'est tout frais. Il y a quelques jours à peine, je me suis lancé dans une expérience de dictée à l'adulte avec des enfants de grande section de maternelle, c'est-à-dire des enfants qui n'ont pas été encore officiellement confrontés à l'apprentissage de l'écrit. Voilà ce que cela donne :

Les bébés ils pleurent. 4 bébés une grenouille et ça va vite vite et puis une souris et puis un rat ver de terre l'oiseau a attrapé un ver de terre mais il n'y a qu'un ver de terre une grenouille à manger à boire une souris et encore un rat.

Je pense que chacun aura compris qu'il s'agit, ici, de l'histoire d'un hibou qui cherche de la nourriture pour ses petits !

7. Voir annexe 3.

ANNEXE 2

un loup un géant



*une pauvre
femme*



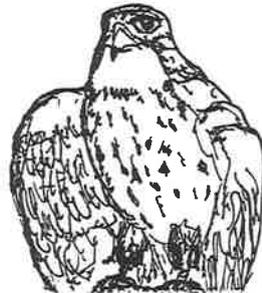
*un
ouvrier*



*un
chasseur*



un aigle



ANNEXE 3

Pour le plaisir, le produit fini. Voici ce que, l'an dernier, des enfants qui ne savent pas lire du tout ont été capables de faire :

La sorcière

Juliette et Julien sont abandonnés. Ils vont frapper à la porte d'une maison. Une vieille dame ouvre. Elle est petite et maigre. Elle a de grands et gros ongles. Ses yeux et ses cheveux sont gris. Elle est habillée en noir et elle porte un chapeau pointu.

JULIEN

Bonjour Madame.

JULIETTE

Excusez-nous de vous déranger mais nous n'avons plus rien à manger.

JULIEN

Est-ce que vous pouvez nous donner quelque chose ?

LA DAME

Oui, vous pouvez entrer.

La dame donne à manger aux enfants.

Juliette et Julien découvrent que la dame c'est une sorcière qui s'est déguisée. La sorcière s'envole avec son balai quand les enfants sont couchés. Elle s'en va au marché acheter des serpents, des vers de terre, des araignées et des grenouilles pour mettre dans la soupe.

Juliette et Julien volent la baguette magique de la sorcière. Ils s'en vont sur la Lune grâce à la baguette magique.

La Lune tourne autour de la Terre.

Les enfants sautent sur la Terre. Ils arrivent en Afrique. Ils entendent de la musique. Ils vont regarder ce que c'est. Des Africains dansent.

Un guerrier surprend les deux enfants. Il leur lance des flèches.

Les enfants se sauvent. Ils retournent sur la Lune et la Lune tourne autour de la Terre.

Juliette et Julien sautent sur la Chine. Ils rencontrent une famille de Chinois. Ils deviennent amis.

Mais la sorcière arrive avec son balai. Elle kidnappe un enfant chinois pour faire du chantage.

LA SORCIÈRE

Rendez-moi la baguette magique ou sinon je le coupe en mille morceaux, je le mets sur le barbecue et je le mange.

Juliette et Julien arrivent à délivrer le petit Chinois. Ils repartent avec lui sur la Lune. La Lune tourne autour de la Terre.

En Bolivie, Juliette, Julien et le petit Chinois vont visiter les pyramides. La sorcière arrive. Elle veut sa baguette magique.

Les enfants retournent sur la Lune et la Lune tourne autour de la terre.

Ils sautent encore et ils arrivent à Tahiti. Mais la sorcière les poursuit toujours. Ils retournent sur la Lune et la Lune tourne autour de la terre.

Les enfants vont en Amérique, le pays des cow-boys et des Indiens.

La sorcière arrive encore une fois mais un Indien la tue avec son arc.

Les enfants sont très heureux. Ils retournent en Chine pour ramener le petit Chinois à ses parents. La maman et le papa du petit Chinois adoptent Juliette et Julien. Ils sont très heureux et c'est la

FIN DE L'HISTOIRE.

