

ECRIRE DU C.P. au C.E.2

Martine LEMOINE
Institutrice, école de Bellaing.
Dominique BRASSART
P.E.N., E.N. de Lille.

Le projet d'intervention didactique concertée présenté ici s'est déroulé dans une école du Valenciennois. Pour le moment, trois niveaux ont été touchés : les C.P., C.E.1, C.E.2 ("l'expérience" ayant commencé il y a trois ans). Un découloignement est organisé afin que le maître du C.P., qui a engagé le travail, puisse suivre ses élèves dans les autres classes dans le domaine de l'expression écrite. Il ne sera question dans cet article que du texte narratif. Cette focalisation commandée par le thème de ce numéro de *Recherches* ne signifie nullement que le récit soit le seul type de texte travaillé : il nous paraît au contraire utile sinon indispensable de mener l'intervention didactique sur deux ou plusieurs types de textes pendant une année scolaire.

A la source de cette "expérience", des constats :

- pas ou peu de pratiques d'expression écrite chez les enfants de 6 à 11 ans, alors que les I.O. de 1985 sont dans ce domaine précises : " Rédaction de textes à fonctions diverses (récits, lettres...), initiation aux règles de la conception, de la composition et de la rédaction, construction de courts textes".

- pas ou peu de travail, pas ou peu de liaison explicite entre réception et production, alors que les textes disent : "la pratique de l'expression écrite est indissociable de l'apprentissage de la lecture".

- une évaluation ne correspondant pas à l'enseignement donné (les enseignants exigent des élèves qu'ils soient performants dans des domaines où aucun enseignement n'existe).

D'où l'absolue nécessité de pratiquer l'expression écrite et d'engager des démarches de formation répondant à un objectif central de l'enseignement : AP-
PRENDRE A LIRE/ECRIRE DES TEXTES. Nous pensons, et c'est notre hypothèse de travail, que le rôle des schémas textuels est fondamental pour la compréhension et la production des textes. Il s'agit donc pour nous d'aider les enfants

à se construire des schémas textuels pour une plus grande efficacité en réception comme en production (cf Fayol 1985 ; Denhière 1984). Pour cela nous mettons en place des types d'exercices qui sont autant de **facilitations procédurales** permettant d'approcher, d'étudier et aussi d'activer et de développer ces schémas textuels. Les tâches que nous proposons ont pour objectif d'aider l'enfant à planifier son texte, à l'écrire, et en même temps de l'aider à maîtriser les schémas textuels. Elles constituent un cycle plus qu'une progression prédéterminée. Elles nous permettent d'orienter l'évaluation autant sinon plus vers les PROCESSUS mis en oeuvre par les élèves que vers les PRODUITS.

D) Lire/écrire au C.P. - C.E.1.

a) Ecrire tout de suite au C.P. : c'est possible.

... et c'est d'ailleurs souhaitable ! Sans vouloir entrer dans la querelle des méthodes, il est cependant un détail de première importance : le sens dans les supports de l'activité - ce qui n'enlève évidemment pas le sens d'un moment pédagogique "sans sens" (études plus systématiques)... Donc... que faisons-nous quand nous lisons ? que faisons-nous quand nous écrivons ? Une méthode de type analytique prend en compte et même donne la première place au sens du lire/écrire. Aussi, dès les premiers jours de C.P., les enfants fréquentent et manipulent des écrits ayant un sens ; ils apprennent à construire un sens, à anticiper, à déduire, à projeter, à contrôler du sens et ceci est possible tout de suite parce que nous travaillons sur des grandes unités. Que faire avec a, e, i, o, u, en expression écrite si ce n'est, au mieux, de l'orthographe ? Tout commence dès le premier texte qui est très souvent une description ou un compte-rendu d'une situation (types de textes). En présence de celui-ci, tout de suite on éclate, on décompose et on obtient des énoncés nouveaux.

— Exemple d'un texte lié à la visite d'un jardin :

*C'est le jardin de Madame Ferré.
On a vu un gros chou rouge
un gros choux vert
et de belles carottes.*

— Énoncés nouveaux :

*On a vu de belles carottes.
C'est un gros chou rouge.*

On lit/écrit donc des énoncés nouveaux et l'on fait des manipulations de mots, de groupes de mots, de phrases.

L'objectif est ici de faire construire un grand nombre de phrases grammaticales, même si elles ne sont pas vraisemblables dans notre monde. C'est bien lire/écrire que nous voulons ! Alors, c'est à une sorte de jeu avec les mots que se livrent les élèves. Et, plus les textes connus sont nombreux, plus les possibilités de produire des écrits augmentent et plus ceux-ci deviennent cohérents. Je veux dire, par exemple, que "la salade mange la machine" disparaît au profit d'énoncés construits grâce à un corpus plus large.

Ce travail dure environ trois mois. Pourquoi si longtemps ? Sans doute parce que nous nous prenons au jeu et à ses pièges, mais aussi parce que la phrase écrite cohérente n'est pas de l'immédiate compétence de tous les enfants de 6 ans. Soit par exemple, la séquence écrite d'un enfant de C.P. : "*salade carotte mange*", qu'il lit "*la salade mange la carotte*" : il apparaît qu'il n'a pas encore compris qu'à chaque "signe" oral correspond un "signe" écrit, et réciproquement. Et c'est un élément important, et même une composante fondamentale de l'apprentissage de la lecture/écriture, que d'aider les enfants à exprimer leurs représentations plus ou moins spontanées relatives à l'écrit et à les clarifier. L' "obscurité" cognitive étant cause d'échec, la clarification cognitive est un élément d'apprentissage dans la mesure où elle est une des conditions de la réussite (Downing et Fijalkow, 1984, Ferreiro 1979, Chauveau 1985).

Petit à petit interviennent les écrits "fonctionnels" avec leur intérêt et leur limite (voir D. Brassart : "*Arguments pour une didactique du texte...*" dans ce même numéro de *Recherches*), et les "écrits - contraintes" qui vont aider les enfants à dépasser ce premier stade.

Que sont les écrits fonctionnels ? C'est par exemple la lettre au fermier pour une demande d'autorisation de visite ; ce sont par exemple des affiches dans la B.C.D. pour communiquer des informations...

Et les "écrits - contraintes" ? Ils s'insèrent dans une stratégie didactique très précise en vue d'une production de textes au C.P. Un élément permanent dans cette stratégie relève du domaine de la réception/compréhension. Ainsi, tous les jours, ou très régulièrement, nous lisons des histoires, des textes qui soient cohérents, qui soient des réalisations assez exemplaires des schémas textuels prototypiques, qui ne soient pas que des "annonces de nouvelles" (Fayol, 1981). Des histoires aussi nous nourrissent l'imaginaire, qui donnent à boire à la folie et à la fantaisie.

b) Avec quelques exercices... dès janvier.

Voici donc une proposition de stratégie d'intervention didactique pour provoquer la production de textes écrits pour des élèves de 6 à 8 ans, ayant pour objectif de rendre les élèves capables d'écrire des récits/des textes cohérents en fin de C.P. Les quatre types d'exercices et leurs variantes qui sont décrits ici, sont des exercices portant sur les fonctionnements langagiers. Ce qui nous intéresse dans les situations - problèmes "contraintes et ouvertes" que nous présentons aux élèves, c'est tout autant, sinon plus, les processus qu'utilisent les élèves que les produits de cette activité elle-même. Les produits nous servent également d'indices pour faire des hypothèses sur les processus des élèves.

Premier exercice.

* **Description de l'activité** : écrire un texte cohérent en intégrant un certain nombre de **phrases imposées** qui peuvent comporter des ambiguïtés et en construisant la ou les phrases manquantes ; soit en quelque sorte, un "puzzle incomplet".

* **Objectifs** :

- lire les phrases imposées,
- repérer des indices de continuité,
- planifier un texte pour englober les phrases données et en ajouter pour obtenir un texte à peu près complet.

* **Technique** :

- phase orale collective,
- phase écrite individuelle (avec aide orthographique par le truchement, par exemple, d'une fiche où le mot demandé est donné dans un contexte).

* **Exemple support** (janvier).

La voiture est dans le fossé.
Elle est dans son lit
Il neige !
Elle a eu peur, elle va mieux !

Après lecture des phrases, l'élève doit faire une prise d'indices qui vont l'aider à planifier son texte :

- la phrase "Elle est dans son lit" donne des indications sur le "protagoniste" et réduit le nombre des hypothèses possibles.

- le mot "lit" lève vraisemblablement la confusion qu'il aurait pu y avoir à cause du "elle" (voiture/femme).

*** Exemples de résolution.**

- 1- *Il neige !
La voiture de maman a glissé.
La voiture de maman est dans le fossé.
Maman est dans son lit.
Elle a eu peur, elle va mieux !*

L'élève a ici accompli une partie de la tâche. En effet, le récit reste incomplet : il manque vraisemblablement la phase de résolution narrative (qui ou quoi permet à maman de se retrouver dans son lit). C'est qu'à cette époque de l'année (janvier C.P.), les enfants n'ont pas acquis, en écriture, l'"automatisme" du schéma textuel narratif - ce qui n'est guère surprenant !

- 2- *La voiture est dans le fossé,
il neige,
elle a eu peur, elle va mieux !
Elle est dans son lit, elle a fait un cauchemar !*

Au lieu de donner une réponse du type "résolution narrative" au problème, on a ici une réponse de type "énonciatif". Si l'on veut comprendre la production, il faut saisir le "changement de monde". Le texte commence avec "la voiture", et se poursuit dans des effets de pronominalisation ("il" / "elle") : "elle a eu peur, elle va mieux" pourraient concerner la voiture, mais "peur" et "lit" lèvent l'ambiguïté amenée par la faiblesse syntaxique de ce texte, liée probablement au fait que le "protagoniste" n'est ici pas bien installé.

Parallèlement au travail de production se tiennent des temps d'objectivation et de clarification en groupe-classe (qui activent des compétences épi-, voire méta-langagières) sur ce qui se fait ou ce qui est fait. C'est que nous centrons notre démarche sur le ressort psycho-pédagogique du **conflit socio-cognitif**. Les confrontations de points de vue sont pour nous le moyen de mieux comprendre le fonctionnement langagier et d'y apporter les réponses correspondantes.

Deuxième exercice (janvier/février).

*** Description de l'activité :** construire un texte (un récit ?) qui comporte des mots étrangers l'un à l'autre.

*** Objectifs :**

- identifier un (ou des) script(s) ou "cadre(s)" ("frames") possible(s) dans le(s)quel(s) les deux "mots" proposés vont être des noeuds sémantiques,
- dérouler le (ou les) script(s) ou "frames" et les articuler si nécessaire,
- planifier un texte.

*** Technique :**

- phase orale collective,
- phase individuelle écrite.

*** Support :** proposition de "duo"

– Château / Fantôme.

On peut commencer à pratiquer cela en groupes de 2 ou 3 à l'oral. Il faut concevoir et planifier pour réaliser : l'oral collectif peut nous y aider. Dans la phase écrite, il faut absolument instaurer une relation d'aide avec les élèves, de façon à ce que les difficultés d'orthographe ne parasitent pas la tâche et ne placent pas les élèves en **surcharge cognitive** qui leur ferait perdre de vue la suite du texte. Enfin, il est important de ne pas choisir n'importe quelle suite de mots ! Il est souhaitable au début que les unités choisies correspondent aux noeuds sémantiques d'un même script ou "frame" ou qu'ils appartiennent à deux scripts ou "frames" différents, mais proches, et donc articulables (voir Denhière 1984 / Adam 1984).

– Exemples :

Bateau / pirate

Accident / vélo

On peut ultérieurement enchaîner avec :

Saucisson / château

Vélo / chocolat

Confiture / araignée / chaussure

Voiture / chapeau / crayon / pomme.

* Exemples de résolution.

1 – Ecrire un texte avec “gorille” et “forêt” (ces deux mots font a priori, appel au même “frame”).

Un jour un gorille entra dans la forêt. Il cassa tous les arbres. A l'occasion, il mangeait des animaux. Il écrasait tout. C'était épouvantable. On appela les pompiers. Ils le mirent en prison. Puis la vie fut plus tranquille. (Juliette, 6 ans).

L'élève a utilisé tout de suite les deux mots et s'est ainsi acquittée de la tâche à accomplir, et en plus dans l'ordre de la donne. Le texte produit est un texte minimal. L'élève a mobilisé le cadre forêt - “prédateur”, mais elle a mobilisé un autre cadre pour la résolution : celui des pompiers sauveteurs. L'articulation entre ces deux cadres n'est d'ailleurs pas très explicite : sommes-nous dans une forêt **sauvage** - mais dans ce cas, la présence du gorille prédateur est “normale” ... alors que l'appel aux pompiers devrait être narrativement géré ! - ou dans une forêt de “**culture**” - et alors c'est la présence du gorille qu'il faudrait traiter ?

D'une certaine façon, dès lors que les élèves ont compris qu'on leur demandait implicitement d'écrire un récit (mais il pourrait s'agir d'un autre type de texte), la résolution du problème consiste aussi à attribuer une **fonction actantielle** aux “contenus sémantiques” désignés par les étiquettes verbales imposées et à chercher d'autres contenus-mots pour compléter le schéma actantiel.

2 – Ecrire un texte avec “poisson”, “patte”, “aile”.

Il était une fois des poissons qui n'étaient pas comme maintenant. Un jour, un poisson rêva de pattes. Il voulait des pattes. Et un mardi, il eut des pattes et monta à terre. Mais sur la terre, de gros animaux voulurent le manger. Cette fois, il rêva d'avoir des ailes et un jour, les animaux voulurent le manger, mais il s'envola. C'est un oiseau maintenant ! (Mathieu, 6 ans).

L'élève a produit un texte à épisodes en utilisant le mode de transformations successives. Le choix des trois mots est pour nous une orientation forte qui peut nous permettre d'obtenir des textes narratifs à structure complexe. Puisqu'il y a des contraintes dans les situations-problèmes, il y a aussi la nécessité de gérer ces contraintes et de résoudre le problème. Avec un triple effet :

- planification en liaison avec les contraintes,
- évaluation et révision : a-t-on oui ou non respecté la demande ?
- planification procédurale provoquée par la contrainte : on n'est plus face à sa feuille, seul, mais il y a bien ébauche de planification et de conception. Ceci explique le succès de ce type d'exercices auprès des enfants.

Troisième exercice (mars)

*** Description de l'activité :**

Ecrire un texte qui se termine par une fin imposée. Comme pour les mots, il est important de bien choisir ou de bien fabriquer ces conclusions imposées. Il y a intérêt à s'appuyer pour cela sur un schéma ou une macro-structure simple du récit (situation initiale / complication / résolution / situation finale... Adam, 1984). Voir en faisant appel à des scripts. C'est en effet en lisant / comprenant ce paragraphe de clôture - c'est-à-dire en repérant un certain nombre d'indices au niveau de la macro-structure, que l'élève pourra planifier la rédaction du texte.

*** Objectif :**

Dans cet exercice comme dans les précédents mais encore plus dans celui-ci, il s'agit de développer les compétences de planification textuelle orientée vers un but qui amène l'enfant à abandonner les stratégies primitives d'écriture en "what next ?" ou "et après ?", qui ne peuvent déboucher que sur des textes-tas, des textes-collages, des non-textes.

*** Technique :**

- oral collectif
- écrit individuel.

*** Exemples de conclusions :**

1— Heureusement papa est arrivé à temps pour arrêter cette inondation.
Mon petit frère s'était caché.

2— Heureusement le petit enfant fut sauvé... Ses parents furent très heureux.

3— Enfin, tout était terminé.

Il faut constater que le nombre d'informations données est de moins en moins important. Ce qui est moins contraignant certes (on n'a pas à les réinjecter dans le texte), mais aussi "paniquant" (parce que précisément on a peu d'informations) : c'est pourquoi il est préférable de placer l'exercice 3 après avoir pratiqué les deux précédents.

Quatrième exercice (mai / juin)

*** Description de l'activité :**

Ecrire un texte avec une introduction identique et des titres différents.

*** Objectifs :**

- reformuler une hypothèse généralisée en fonction des titres de textes.
- modifier la planification initiale dans la phase de confrontation des textes produits. Ici, le travail d'objectivation est important pour saisir, expliciter les modifications qu'entraînent des titres différents sur la compréhension d'un même énoncé.

*** Technique :**

- écrit individuel
- confrontation en groupe-classe des écrits produits à partir de titres différents

*** Exemple de proposition :**

Introduction :

J'étais là depuis un moment. Le temps passe vraiment lentement quand on attend. Et je regardais sans les voir des gens qui passaient. Alors, une grande femme blonde s'approcha de moi, d'un air décidé...

Titres :

Confusion

Le procès-verbal

Dispute sur la voie publique.

*** Exemples de résolutions :**

– *Confusion* :

... “ *Bonjour mon chéri !*

- *Mais je ne suis pas votre mari !*

- *Oh, pardon !”*

Et elle partit.

(Ludovic, 7 ans).

– *Le procès-verbal* :

... *Elle mit sur ma voiture un procès-verbal.*

- “ *Pourquoi m'avez-vous mis un procès ?”*

Alors la contractuelle l'emmena au tribunal pour payer le procès-verbal.

(Ludovic, 7 ans).

- *Dispute sur la voie publique.*
 ... *Cette femme me dit :*
 - “ *Alors ! on me marche sur les pieds !*
 - *Je n’ai jamais marché sur vos pieds !*
 - *Et en plus vous dites que vous n’avez pas marché sur mes pieds !*
 - *Bon ! Ecoutez, on n’en parle plus !*
 - *D’accord, mais tâchez de ne plus marcher sur mes pieds !”*
 (*Mathieu, 7 ans*).

c) Et au C.E.1 ?

Au C.E.1, on affinera cette compétence si fragile, des écrits “fonctionnels” et des exercices imposés s’intercalant dans une stratégie didactique précise, où nous travaillons donc avec des mots, des conclusions, des titres, des parties manquantes, des textes à reconstruire, etc... Pour savoir écrire un récit, pour avoir un savoir sur le récit, mais aussi d’autres types de textes dont l’argumentation, pour écrire des textes cohérents...

Une remarque d’importance, cependant : à force de manipuler des récits “canoniques”, les élèves se sont mis à écrire des “récits secs”, des “récits squelettiques”, très proches du schéma textuel prototypique narratif. Selon nous, il s’agit là d’un effet positif de l’apprentissage. Les élèves en sont à cette phase où ils tendent à traiter les tâches **par concept**, c’est-à-dire en utilisant de façon privilégiée le schéma narratif canonique, et non plus comme à la phase précédente, **par “données”**, par collage. Il s’agit cependant d’une phase qu’il convient de dépasser pour rendre les élèves capables de traiter les tâches **par concept et par données**. On peut par exemple penser à :

- des contraintes de longueur (écrire au moins n lignes), tout en sachant que ce type de consigne peut encourager celui qui écrit à “continuer faux” (rajouter de l’inutile pour répondre à la consigne),
- des contraintes de détails (fiche allant avec le texte aidant l’élève à ne rien oublier)

C’est un domaine où nous sommes encore en pleine recherche.

II Lire/Ecrire au C.E.2.

Nos élèves arrivent au C.E.2 : ils possèdent un acquis important et vont pouvoir commencer à manipuler des récits plus en profondeur.

a) Premier exercice.

Il est important- parce que nous nous devons à la continuité - de réactualiser à

chaque fois les acquis (mémorisés à court terme pour l'instant). Aussi, les premiers exercices en troisième année de travail ressemblent fort à ceux proposés précédemment.

Exemple de proposition de début d'année :

<p>Ecrire un texte avec :</p> <p>Voiture</p> <p>Argent</p> <p>Police.</p>

Au fil du temps, des acquis, la quantité d'écrit augmente, la complexité du récit s'affine (détails, événements, connecteurs, temps). Les types d'exercices proposés au C.E.2 sont formellement les mêmes, mais en réalité - et c'est une de nos hypothèses - les traitements faits par les enfants sont différents, les processus sont différents : c'est bien notre problématique. Il est même prévu que les élèves du C.E.2, ayant travaillé au C.P. avec la même personne, refassent certains exercices proposés au C.P. - ce qui donnera lieu à une évaluation comparée des productions C.P. / C.E.2. Si les types d'exercices restent identiques, nous introduisons à ce stade des variables susceptibles de complexifier la tâche.

Autre exemple :

A la place de nos trois mots, on n'a plus que deux mots, plus un mot "jocker".

<p>Ecrire un texte avec :</p> <p>Singe</p> <p>Trougoundou</p> <p>Monsieur Desmons.</p>
--

" Trougoundou ", c'est le mot-valise, c'est le mot " tout ". On peut choisir de le définir, de le décrire ou de lui donner un statut référentiel. Notons que ce mot " jocker " a permis d'aborder la description dans le récit : c'est un des biais pour répondre au problème du " texte squelettique " car - il faut dire - le "trougoundou" a pris forme, couleur, visage.

Exemple de résolution :

Il était une fois un trougoundou, genre d'éléphant poilu violet avec une trompe jaune qui se promenait. De temps en temps, il s'arrêtait pour manger de l'herbe mais à la fin il commença à avoir soif. Heureusement, il aperçut une cabane. Dans cette cabane habitait un homme qui s'appelait Monsieur Desmons, avec son ami le singe. Le trougoundou décida d'y aller et de demander à boire. Le trougoundou y alla mais il ne fut pas très bien accueilli.

Bien au contraire, Monsieur Desmons prit son fusil, tira sur le trougoundou mais il le rata. Alors le trougoundou qui avait cru qu'on lui tirait dessus s'avança, prit Monsieur Desmons et le singe, les jeta, mais en tombant le singe bouscula le fusil. Le fusil tira, ils tombèrent morts tous les trois ! (Mathieu, 7 ans).

b) Deuxième exercice.

*** Description de l'activité :**

Ecrire des fins de récits

*** Objectifs**

- Lire le texte,
- Prendre des indices pour planifier la fin d'un texte. La tâche de planification et les objectifs visés dépendent de l'endroit où l'on coupe le texte de départ, ce qui implique donc que le maître fasse une analyse du récit qu'il exploite.

*** Supports**

- " Le Monstre Poilu " (PEF, Folio),
- " Le Casseur de pierres " (conte japonais, extrait de Jacques Gabalda et René Beaulieu, " Dis, raconte..." Une histoire pour chaque jour, Hachette).

Pourquoi donner deux exemples alors que l'objectif des exercices est le même ? C'est qu'il y a plusieurs manières de couper des récits selon ce qu'on veut atteindre. Au début de l'apprentissage, il est important de " couper large " pour permettre à l'enfant de rentrer facilement dans le texte et de le poursuivre. Puis, on peut par la suite affiner les " coupures " - les placer à des endroits noeuds évidemment, mais plus loin par exemple dans l'événementiel - ce qui devrait nous mener vers des textes proches des originaux.

Exemple n° 1 : " Le Monstre Poilu "

Au milieu d'une sombre forêt, dans une caverne humide et grise, vivait un monstre poilu. Il était laid ; il avait une tête énorme, directement posée sur deux petits pieds ridicules, ce qui l'empêchait de courir. Il ne pouvait donc pas quitter sa caverne.

Il avait aussi une grande bouche, deux petits yeux glauques, et deux longs bras minces qui portaient de ses oreilles et qui lui permettaient d'attraper les souris.

[...]

Il traversa bientôt un village, espérant y rencontrer un gamin. Mais il fut bien déçu : dans les rues, il n'y avait personne, tous les enfants étaient à l'école.

Les droits de reproduction pour ce texte nous ont été accordés aimablement par l'auteur lors de la parution papier du numéro. Nous ne le reproduirons pas intégralement en ligne, pour respecter la législation en matière de droits d'auteur. On peut néanmoins retrouver assez aisément ce texte sur internet.

La coupure est située assez haut dans le texte, ce qui permet à celui qui écrit de prendre la liberté par rapport au début du texte, tout en lui restant fidèle.

Exemple de résolution :

Ecrire la fin de l'histoire.

Le roi au lieu d'aller à l'école, rentra dans son palais, monta dans son grenier, chercha un ballon. Quand il en trouva un, il le gonfla et dessina un enfant dessus. Il le ramena au monstre et il le montra. Comme les dents du monstre étaient pointues, dès qu'il le mit dans sa bouche, le ballon éclata. Le monstre devint tout rouge de colère et il cria dans les oreilles du roi :

" Si tu ne m'amènes pas, dans quatre heures, un enfant, je te mange toi !"
Le roi repartit si vite, qu'arrivé à son village son cheval était essoufflé. Il dut aller à l'école à pied.

En le voyant la maîtresse lui dit :

" Oh ! Mes respects, que voulez-vous Sa Majesté ?

- Je veux que vous me donniez un enfant."

Quand il fut à la caverne du monstre il dit :

" Je vous donnerai cet enfant quand vous m'aurez délivré".

Le monstre délivra le roi et le roi donna l'enfant.

Quand le roi fut parti, il dit :

" que les rois sont gentils, quand on les "force" !

Le roi rentra et il dit à ses gardes de mettre des panneaux pour que personne n'aille encore dans la forêt !

(Mathieu, 7 ans).

Quand on regarde ce texte, on constate que l'enfant, au niveau du noeud de la complication, a bien saisi la réponse qu'il fallait apporter. Mais il manque pourtant un élément de la résolution : comment le roi réussit-il à obtenir un enfant de la maîtresse ? Et comment analyser le silence du texte sur ce point ? S'agit-il de refoulement ? On ne peut pas écrire que les maîtresses livrent leurs élèves aux monstres... Est-ce une trace d'un effet de suspens ? Est-ce que l'explication paraît si évidente à l'enfant que, par manque de décentration, il ne juge pas opportun de la donner ?

Exemple n° 1 bis :

On aurait pu faire le choix de couper plus loin ce même texte. Ce qui aurait sensiblement modifié la production... Voici donc la suite de l'histoire du " Monstre Poilu " :

Alors le roi continua à galoper, avec sa ficelle toujours attachée au pied.

[...]

Et il raconta la promesse qu'il avait faite au monstre.

Exemple n° 2 : “ Le Casseur de pierres ”

L'histoire de Kogo est un conte, et donc possède une structure narrative à épisodes multiples et récurrents. De plus, le récit est basé sur un programme narratif que l'on peut identifier facilement : l'illustration du trait psychologique de “ l'envieux ” annonce la punition finale - en principe, si la structure du conte est canonique. Structure que l'on pourrait schématiser ainsi :

Il est X
 Il n'est pas content d'être X
 ———— Il veut changer et devenir Y (Y>X)
 ↪ puis Il est Y
 Il n'est pas content d'être Y
 Il veut changer et devenir Z (Z>Y).

Le Casseur de pierres (conte japonais)

Il y a très, très longtemps, vivait au Japon un pauvre casseur de pierres du nom de Kogo. Son métier était bien fatigant ; mais il n'était pourtant pas à plaindre : il était jeune et fort, et il mangeait tous les jours à sa faim.

Malheureusement Kogo était né envieux. Lui, pauvre coolie, condamné à casser les pierres, il rêvait de devenir un daimio, c'est-à-dire un de ces riches seigneurs qu'il voyait parfois passer sur les routes, dans un luxueux équipage, entouré de nombreux serviteurs. Et, chaque jour, il priait son ange gardien que son rêve s'accomplisse.

Il priait avec tant de foi, et son désir était si vif que l'ange gardien décida d'aller plaider sa cause auprès du Très-Haut. Et, à son plus grand étonnement, le Maître de toutes choses lui donna le pouvoir de satisfaire tous les désirs de Kogo.

(N.D.L.R. : le lecteur assidu de *Recherches* aura sans doute reconnu ce début de conte qu'analyse I. Delcambre dans l'article “Quand j'lis des copies d'élèves, ça m'donne des idées d'exercices” paru en mars 1987 dans le numéro 6 de la revue :

Evaluer ! La rédaction de *Recherches* se réjouit de cette circulation d'exercices, de démarches, de problématiques, du Dunkerquois au Valenciennois. Et toujours ce même lecteur ne pourra que relire la copie de Vincent (élève de 6e) avec maintenant l'éclairage de la production d'Aurélie (C.E.2)...

Exemple de résolution : écrire la fin de l'histoire.

L'ange gardien exauça son vœu, c'est-à-dire le soleil. Quatre jours plus tard, il en avait assez de voir toujours la terre tourner, alors il demanda à l'ange gardien de devenir la terre entière, mais plus tard il trouva que c'était fatigant d'entendre toujours les voitures tourner et il pensa que c'était mieux d'être soi-même et personne d'autre. Alors il demanda à l'ange gardien de redevenir lui-même. Il redevint lui-même et il cassa toujours des pierres. (Aurélie, 8 ans).

Aurélie a bien l'intuition d'un texte récursif à épisodes : on note des changements d'états successifs. Cependant, la gestion interne faite par l'élève est structurale, mais non sémantique : le trait " envieux " n'est pas traité, le moteur qui fait avancer l'histoire, ce n'est pas l'envie, mais plutôt la lassitude, non pas le vouloir, mais le non-vouloir. Le conte reste moral, non pas par " châtement ", mais par expérience insatisfaisante du " mal " et apprentissage de la résignation.

Dire qu'il ne faille pratiquer que ces exercices serait une erreur. Cependant, il est important d'en faire car cela permet au lecteur / scripteur en apprentissage de s'approprier des structures de textes, de les utiliser pour comprendre et rédiger.

c) Troisième exercice.

*** Description de l'activité :**

Une photo, une image, un texte que le maître " dévoile " progressivement, que les élèves découvrent donc progressivement.

*** Technique :**

Ecriture individuelle à chaque étape de la découverte du document-source.

*** Objectifs :**

- Lire une image ou un texte : formuler une hypothèse généralisée.
- Lire la même image ou le même texte avec de nouveaux indices : reformuler une nouvelle hypothèse généralisée, qui confirme ou modifie l'hypothèse qui avait été formulée lors de la première donnée.

* Proposition de support :

La série des 5 images en “ dévoilement progressif ” qui sert de matériel “ embrayeur d’écriture ” à B. Daunay et M. Lusetti pour leurs élèves de collège (voir dans ce même numéro l’article : “ Les ailes du récit”). (N.D.L.R. : la rédaction de *Recherches* se réjouit à nouveau de cette circulation d’exercices, de démarches, de problématiques... etc... etc...)

Exemple de résolution :

- Image 1 : *Je crois que c’est un paon.*
- Image 2 : *Maintenant, je pense que c’est un monsieur qui va s’asseoir dans le fauteuil.*
- Image 3 : *Maintenant, je pense que c’est un monsieur dans un château qui se regarde dans un miroir.*
- Image 4 : *Je pense que c’est un monsieur riche qui voit sa glace cassée.*
- Image 5 : *Ah !*

L’enfant à chaque étape, reformule ses hypothèses... N’est-ce pas ce que nous faisons quand nous lisons ? Du sens reformulé, remanié, réactualisé...

Conclusion :

D’autres types d’exercices sont possibles : le début et la fin du texte à produire sont imposés, texte-puzzle dont certaines vignettes sont placées dans un ordre contraint... Les effets de convergence et de complémentarité dans le cadre d’un cycle didactique qui ne peut réellement se décrire en terme de progression linéaire ont été un moteur de l’apprentissage. Est-ce efficace ? Actuellement nous ne pouvons répondre à cette question. Mais les élèves se retrouvent dans le travail proposé. Nous avons pu aussi, dans le cadre d’une évaluation de la circonscription de Valenciennes 5, interpréter des indices indirects de l’effet des interventions didactiques conduites sur ces enfants issus d’un milieu socio-culturel mélangé. Il apparaît que ceux-ci se situent en bonne position quant à leurs performances. Ajoutons que pour nous, il a été plus intéressant de contrôler, d’évaluer les processus plutôt que les produits. Evaluation à laquelle nous voulons associer les élèves dans le cadre d’une évaluation formative (voir Garcia-Debanc Cl., “ une évaluation formative en pédagogie de l’écriture”, *Pratiques n° 44*). Actuellement, nous commençons à mieux cerner et donc à pouvoir contrôler didactiquement les procédures et processus utilisés pour produire, voire comprendre. Tout ce travail d’objectivation est engagé afin que nous puissions comprendre le comment : c’est l’approche des facteurs cognitifs dans le lire/écrire comme la pensée, la résolution de problèmes, la réflexion et la formation des concepts. LIRE/ECRIRE, c’est vraiment RAISONNER !

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.M, 1984, *Le récit*. PUF, QSJ.
- BRASSART D., DARRAS F., LEMOINE M., 1986, **Apprendre à écrire des textes au CP : une didactique est possible**, in *Repères* 70 (49-57).
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E., 1985 : **Les processus d'acquisition ou échec en lecture au cours préparatoire**, in *Revue Française de Pédagogie* 70 (5-10).
- DENHIÈRE G., 1984 : *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, PUL.
- DENHIÈRE G, BAUDET S., 1987, **Traitement du texte**, in : J.A. Rondal et alii *Problèmes de psycholinguistique* (43-86). Mardaga.
- DOWNING J., FIJALKOW J., 1984, *Lire et raisonner*. Privat.
- FAYOL M., 1981, *L'organisation du récit chez l'enfant ; son évolution de six à dix ans*. Thèse d'état. Université de Bordeaux. – 1985, *Le récit et sa construction Une approche de psychologie cognitive*. Delachaux et Niestlé.
- FERREIRO E. 1979 : **La découverte du système de l'écriture par l'enfant**, in *Apprentissages et pratiques de la lecture* (215-220). CNDP.
- GARCIA-DEBANC C., 1984, **Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture**, in *Pratiques* 44 (21-52). – 1985, ed. : **Des outils et des procédures pour évaluer les écrits**, in *Repères* 66.
- SMITH F. 1979 : *La compréhension et l'apprentissage*. HWR. – 1986, *Devenir lecteur*. A. Colin-Bourrelier.