

ÉCRIRE DANS LES TROUS, ÉCRIRE DES PETITS BOUTS

Gwenola LEBEL
Professeur des écoles
École Paul Langevin, Fresnes-sur-Escaut

Le travail dont je souhaite rendre compte ci-après a été réalisé avec des élèves en grande difficulté de deuxième et de troisième année de cycle II, au cours d'un stage de formation au C.A.P.S.A.I.S¹. Ces élèves, âgés de six ou sept ans, non seulement montrent des difficultés importantes dans la maîtrise des savoir-lire de base, mais ne donnent pas de sens à la fonction de l'école et aux apprentissages (voilà une manière bien officielle de parler de ces élèves qui nous mettent particulièrement en échec !). Mon projet avec eux était de contourner en quelque sorte les difficultés de l'apprentissage de la lecture en leur proposant un projet d'écriture. Je n'ai bien entendu rien inventé en l'occurrence et je m'inspire largement des ouvrages de J. Fijalkow et de J. Bruner. Je comptais utiliser, avec eux, la technique de la dictée à l'adulte qui me semblait le mode de production d'écrit le plus adapté aux élèves en difficulté². Ce qui fait la particularité de l'activité que j'ai proposée à ces élèves, c'est que je les ai placés dans une situation où ils étaient obligés d'inventer, de créer du lien, de mettre du sens au lieu de se contenter d'un

-
1. C.A.P.S.A.I.S : Certificat d'Aptitude Professionnelle Spécialisée aux Aides à l'Intégration Scolaire.
 2. Voir B. Daunay : « La dictée à l'enseignant, un dispositif efficace de la maternelle à l'université », in *Recherches* n° 27, 1997 ainsi que P. Heems : « J'ai 7 ans et je ne sais pas écrire... Quoique... », in *Recherches* n° 23.

simple texte descriptif. Pendant trois semaines, avec trois groupes de six ou sept élèves, nous nous sommes essayés à la rédaction de l'histoire de « Boucle d'Or ».

LE CHOIX DE L'ALBUM

J'ai choisi de travailler à partir de l'album *Boucle d'Or et les Trois Ours*³, en pensant qu'il s'agissait pour les élèves d'une référence. En fait, contrairement à ce que nous pouvons croire, cette histoire n'est pas dans l'univers culturel de ces enfants (Walt Disney n'est pas encore passé par là !). A aucun moment un élève n'appellera la petite fille « Boucle d'Or ». Et ce qui devait être dans mon esprit une reformulation s'est avéré être une invention complète. Ce conte repose sur une succession de faits, ce qui permet un travail sur la chronologie : celle-ci même que les élèves devront respecter lors de la dictée à l'adulte.

J'ai photocopié huit illustrations en noir et blanc, en formats A3 et A4. Ce livre ne comporte que des illustrations. Celles-ci ne sont pas associées à un texte. C'est pour cela que j'ai choisi cette édition en particulier. Cela est très intéressant car pour donner un vrai intérêt à la dictée à l'adulte (motivation et sens pour l'enfant), il est judicieux d'écrire à partir d'une situation où il n'y a pas d'écrit. S'il y avait de l'écrit, il n'y aurait pas d'intérêt de réécrire l'histoire. Je n'ai pas photocopié toutes les illustrations du livre car je voulais limiter le nombre de feuilles pour ne pas lasser les élèves. J'ai eu recours à des montages : j'ai assemblé parfois deux ou trois illustrations afin de ne pas dépasser dix feuilles⁴.

J'ai choisi cette édition parce que les dessins sont stylisés. Chaque illustration représente un élément de l'histoire : par exemple une maison. L'élève est obligé d'imaginer le non-dit, de conceptualiser. Entre deux illustrations, il peut imaginer qu'un fait s'est produit. Dans cette optique, il est possible d'insérer une feuille blanche et de demander à l'élève ce qu'on peut dessiner sur cette feuille : il se passe quelque chose qu'on ne voit pas entre les deux illustrations affichées. (Par exemple les deux pages où sont représentés les bols, les chaises et les assiettes sont différentes les unes des autres dans le fait qu'un bol et une assiette soient vides et une chaise soit cassée. Cela provoque chez l'enfant le besoin de comparer et ainsi d'imaginer qui est le coupable : qui a bu ? qui a cassé la chaise ?) Il est moins intéressant de proposer des illustrations trop figuratives, trop riches en détails où l'élève peut seulement se contenter de décrire. Juste en décrivant ce qu'il voit, l'élève raconte l'histoire. Pour l'enfant en difficulté, il me semblait plus adapté de proposer des images stylisées à partir desquelles il devrait imaginer, conceptualiser. Une simple description ne lui suffira pas pour raconter l'histoire.

Anne Marie Chartier, Christian Clesse et Jean Hébrard distinguent trois types de questions⁵.

3. *Boucle d'or et les trois ours*, Rascal. Editions Pastel, Ecole des Loisirs.

4. [Annexe non mise en ligne](#).

5. *Lire et écrire*, tome 2, Hatier 1998.

1. Les questions de type 1 du genre « Qu'est-ce que c'est ? » « Qui est-ce ? » permettent de répondre avec un seul mot : c'est le fait de désigner. Cette étape est importante car elle permet l'observation des détails. Le maître fait préciser des noms de manière à faire prendre conscience à l'enfant de la fixité des personnages du récit et des objets fixes du décor. Ce sont les invariants.
2. Les questions de type 2 portent sur les actions « Qu'est-ce qui se passe ? » , « Qu'est-ce qu'il fait ? ». C'est la mise en relation de différents éléments de l'image.
3. Les questions de type 3 en « Comment, pourquoi ? » sont plus complexes car elles demandent des réponses plus élaborées. Elles exigent certaines inférences, elles forcent à rechercher des liens de causalité.

Britt-Mari Barth appelle ce type de formulation « questions élucidantes »⁶. Elles ont pour but de « focaliser l'attention sur les attributs que l'apprenant ne distingue pas encore ». Un enfant englué dans une certaine perception synchrétique, pointilliste ou globale manquera de distance par rapport à la situation et échouera. Les questions aideront à moduler, à réguler la perception de l'enfant afin de dégager les éléments essentiels et les articuler logiquement. L'élève, au cours de la phase orale du travail, est mis en situation de construire, de résoudre une situation problème, de faire du lien. C'est différent dans une description, où son langage est soumis à l'image, et en est le doublon. Les relations causales sont plus difficiles à s'approprier car les élèves en difficulté n'ont pas encore la décentration suffisante pour établir des interprétations plus fines. Des images stylisées permettent l'émission d'hypothèses, et provoquent ainsi une interaction plus féconde. On passe naturellement des questions de type 1 à celles de types 2 et 3. Les réponses à ces deux derniers types de questions incitent à l'emploi de phrases.

Avec l'aide du maître, et à condition de les mettre en situation de répondre de façon pertinente à la demande qui leur est faite, les élèves peuvent dépasser ce qui est chez eux la pratique orale la plus courante. En effet, pour beaucoup d'entre eux, le langage oral se limite à des usages de désignation, de constat.

Voici, une situation de questions/réponses qui s'est déroulée lors de l'exploitation de l'image n°2 :

Questions	Réponses	Questions de type...
Qu'est-ce que tu vois ?	Une grosse, une moyenne, une petite ; du gruyère.	Type 1
Pourquoi c'est colorié en noir ?	Parce-qu'il y a de l'eau ou de la soupe.	Type 3
Est-ce que les bols sont pareils ?	Non ils sont plus gros ; on a bu dedans.	Type 2

6. *Apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987.

Qui a bu ?	La petite fille.	Type1
Pourquoi l'assiette est vide ?	C'est peut-être la fille.	Type 3
Elle a mangé dans laquelle ?	Dans la petite assiette et le petit bol.	Type 1
Pourquoi elle mange toujours dans le petit ?	Pas de réponse.	Type 3
Pourquoi voit-on ces bols remplis ?	Ils n'ont pas mangé.	Type 3
Qu'est-ce qu'il y a de changé ?	La soupe est mangée, le chocolat est bu. Donc la fille a mangé et a bu.	Type 2

Les élèves sont loquaces et performants : dès le début, ils remarquent des changements et en font découler des hypothèses. Nicolas remarque qu'un bol est vide. Steven émet l'hypothèse que la petite fille a bu dedans. Aussitôt le lien est fait avec la soupe absente dans une des trois assiettes. Caroline émet l'hypothèse que la petite fille a cassé la chaise. Mélissa, en décrivant, note que la fenêtre est ouverte alors que dans les premières images, elle était fermée.

Certains élèves sont très énumératifs : par exemple James ne prend pas le temps d'observer. Il regarde toutes les représentations et énumère des détails tirés de n'importe quelle image sans aucune cohérence, avec une envie de se lever, d'aller au tableau et de montrer le détail cité.

D'autres, comme Samantha, semblent être plus descriptifs. Elle décrit plus ou moins complètement ou exactement les images. Elle prend conscience de la permanence de la petite fille, des trois ours et de la maison. Son regard parcourt irrégulièrement la série d'images et ses propositions d'écriture ne respectent pas la chronologie. Elle arrive tout de même à maîtriser cette cohérence quand elle émet l'hypothèse de la petite fille agissant dans la maison lors de l'absence des ours. D'autres élèves apportent des commentaires, des jugements et des exclamations. Ils sont toujours imprégnés par la description et ont de grandes difficultés à conceptualiser, à se représenter mentalement ce qui s'est passé entre les deux illustrations « bols, assiettes, chaises ». Je leur demande de comparer élément par élément.

D'autres ne se détachent pas de leur affectif. Les digressions font penser à une anxiété, celle de s'investir dans l'histoire. Par exemple, ils me dictent : « Ils vont à Intermarché acheter des carottes ». Puis Cassandra dit, quand elle décrit l'image où on voit la petite fille se diriger vers la maison. : « Les ours ont acheté la maison mais ils sont embêtés parce qu'ils ne peuvent pas rentrer dedans » ; « Les ours vont en forêt parce qu'ils habitent la forêt » ; « La petite fille veut prendre des fleurs, elle a envie d'habiter dedans ». L'affectif est très présent dans leurs commentaires, lorsque

la fille est dans la maison et que les ours reviennent. Nordine et Yacine disent : « Les ours, c'est méchant ». Ils sont vraiment entrés dans l'histoire et ont peur. Christopher, dans le même état d'esprit, a peur aussi pour la fille qui s'enfuit et qui est donc en danger. Il dit : « La fille va monter dans l'arbre ».

Kassandra a de grandes difficultés à émettre des hypothèses. Elle note difficilement les différences. Malgré la présence de trois chaises sur une image et de seulement deux sur l'autre, elle ne remarque pas que la troisième chaise est cassée. Par un fort guidage, elle constate que les débris foncés sont les morceaux de la troisième chaise. Dans cette optique, elle devient plus performante et est capable spontanément de remarquer qu'il y a une assiette sans soupe et un bol sans chocolat. Puis vient le moment d'émettre des hypothèses : « Qui a cassé et bu ? » Kassandra ne trouve pas immédiatement que c'est la petite fille. Elle répond que c'est l'ours.

Les élèves ont eu du mal à passer de la phase descriptive empreinte d'affectif à une phase de récit, de cohérence et d'émission d'hypothèses. Les différents jets en sont la preuve. Le premier jet est une liste de mots non structurée, une énumération, avec parfois des descriptions sous forme d'une série de mots ou sous forme de petites phrases simples :

Les ours la petite fille
La maison des arbres
Les carreaux
Une porte la cheminée
Les ours s'en vont
Les ours reviennent les bols
Y s'en va dans la forêt
Le petit ours grimpe dans l'escalier
La petite fille descend d'escalier y court

L'observation du comportement des élèves face aux images permet de pointer leurs difficultés. Celles-ci seront prises en compte durant la suite du travail, lorsque nous tenterons de donner au récit une forme plus structurée. En gros, ce premier travail constitue une forme de brouillon. Cette phase d'exploitation de l'image, même si j'ai écrit les « dire » des élèves, n'avait pour objectif que de leur faire prendre possession de l'histoire. Ils peuvent maintenant concentrer leurs efforts sur la formulation.

LA DICTÉE À L'ADULTE PROPREMENT DITE

Première séance : structurer le récit

Je décide donc de leur faire produire un texte cohérent. Malgré leurs hypothèses à l'oral, ils ont tendance à décrire lors de la dictée. Alors qu'ils s'étaient appliqués à me raconter ce qui se passe « entre les images », ils se mettent à nouveau à me décrire exclusivement celles-ci. Un peu comme s'ils avaient oublié ce travail

d'échange, d'interprétation, d'hypothèses, pour reprendre, au cours de ce travail de dictée d'apparence plus scolaire, une attitude plus conformiste. Pour eux il s'agit d'une nouvelle activité alors que pour moi nous sommes dans le prolongement du travail précédent.

Une autre difficulté apparaît aussi, celle de se rappeler du début de l'histoire. Les élèves balaient les images du regard, sans logique apparente. Ici, il va falloir travailler sur la chronologie. Je suis obligée de relire constamment et intégralement le texte produit. Je dis aux élèves qu'ils n'ont pas bien raconté le début de l'histoire. Un enfant vient au tableau raconter la première illustration où l'on voit trois ours. Il me dicte : « Les ours s'en vont ». Je relis le début du texte qu'ils m'avaient auparavant proposé : « Les ours la petite fille » ; « Est-ce la même chose ? ». Certains restent convaincus qu'ils entendent la même chose. En tant que maîtresse, je tranche : il faut écrire que les ours s'en vont. J'aide les élèves en remontrant la première image. Ensuite j'impose cette formule : « C'est l'histoire de... ». Celle-ci plutôt que : « Il était une fois ... » car elle sous-entend le temps présent dans la suite du texte et évite ainsi tous les problèmes de concordance des temps et de maîtrise du passé-simple.

L'objectif de cette séance est d'obtenir un texte cohérent, dans lequel les enfants ne se contentent pas de décrire les illustrations (cette simple description ne donnerait en aucun cas un texte et certainement pas une histoire) mais bien de raconter intégralement ce qu'ils ont imaginé à partir de ces illustrations. En clair, j'attends d'eux qu'ils disent (écrivent) le « non-dit » dans les dessins. Or, les élèves ont tendance à dire : « je vois ». J'interviens donc en précisant que nous devons raconter aussi ce que l'on ne voit pas : « Que se passe-t-il ? Qu'est-ce qui a changé ? »

Les élèves me dictent rarement les détails (détails qu'ils ont pourtant relevés au cours de l'échange oral). Par le questionnement, j'essaie de leur montrer que si nous voulons préciser un détail, nous devons l'écrire. A partir de cette phrase, déjà écrite : « Il y a trois bols », je leur demande : « Où sont les trois bols ? ». Ils répondent : « Dans la maison. ». Alors je leur demande : « Est-ce que nous l'avons écrit ? ». Ils me répondent que non. Je leur dis : « nous devons écrire dans la maison, mais où cela ? ». Je relis le texte et un élève vient montrer avec le doigt où doit se trouver « dans la maison » juste après « bols ». Donc j'écris « dans la maison » après « bols ». L'objectif est de montrer que quand on a oublié un mot, nous pouvons l'écrire au début, au milieu, à la fin d'une phrase : « là où il faut qu'il soit ». L'intérêt est de montrer que l'écrit n'est pas immuable. Nous pouvons rajouter, raturer, recopier... La production d'un texte n'est jamais définitive.

J'ai aussi remarqué qu'il était possible d'aider l'élève à prendre des repères dans le texte. Ici, j'ai fait l'erreur d'écrire trois en lettres et non en chiffres. Pour les élèves en difficulté, il est préférable de leur donner un repère (ici : 3) car ils savent sinon le lire, tout au moins le repérer facilement et donc se servir de ce repère « géographique » dans l'espace de la feuille pour situer d'autres mots. Je sais qu'après le 3 vient forcément le mot « ours », c'est rassurant. Je peux également repérer la majuscule du mot « Intermarché » et du coup avoir l'impression, comme Philippe, que ce mot-là on peut le lire.

Kassandra remarque des « choses pareilles » : le mot « fille » écrit deux fois, et le pronom « elle » écrit plusieurs fois. Je pense évidemment qu'il ne s'agit pas ici d'un jugement de valeur stylistique. Kassandra ne se préoccupe pas des problèmes de redondances. Il s'agit d'un simple constat, son sentiment à cet égard est simplement celui du plaisir d'avoir fait une découverte. Même si mon objectif présent est la cohérence du texte, il est préférable de profiter de cette découverte. Ici, Kassandra découvre, en quelque sorte, la permanence de l'écrit. Cette découverte est vite devenue une obsession pour elle. Elle s'agitait et ne cessait de me montrer les mots repérés.

Mon rôle est aussi de corriger tout de suite certaines erreurs. Après tout, c'est moi qui détiens le savoir. Par exemple, Philippe me dicte : « Ils sontaient ». Philippe parle couramment le « fresnois », langue locale s'il en est, parfois difficile à comprendre pour une pauvre bretonne comme moi. Je relis et je dis qu'on ne dit pas et donc qu'on n'écrit pas « sontaient » mais « sont » ou « étaient ». Philippe cherchait un temps au passé. Je lui dis que dans ce cas, il faut écrire « étaient » mais comme le texte est au présent, on doit écrire « sont ». Philippe, conciliant comme toujours, accepte sans difficulté ma proposition. Ce n'est pas pour autant que cette forme verbale fera désormais partie de son vocabulaire. Par ma relecture, avant même mon verdict, les élèves ont inconsciemment senti que le mot n'avait pas une bonne consonnance. Ils ne sont pas idiots, ils ont vite compris que les moments où j'insistais lourdement sur la relecture étaient forcément l'indice d'un problème. J'ai remarqué aussi que souvent les élèves disent « non, pas d'accord » et ne parviennent pas à expliquer pourquoi. Ils disent sans doute non par convenance, par conformité à la situation ou alors ils ne parviennent pas à expliciter

Cette séance n'a pas pour objectif d'obtenir un texte définitif. Ici, c'est la cohérence avant tout. Ainsi plusieurs jets sont réalisés. Je remarque que les élèves aiment à faire changer de feuille dès qu'il y a des ratures.

Voici un aperçu des échanges entre les élèves et moi :

Enonciation des élèves	Médiations de l'adulte	Texte transcrit
On voit des bols	Moi aussi je vois	Il y a trois bols
La petite fille descend d'escalier y court	Est-ce que c'est bien ? Je rectifie de moi-même en relisant plusieurs fois « d'escalier »	Dylan rectifie : y court par elle court De l'escalier
Les ours la petite fille	Un élève vient montrer la première image et dit en décrivant : « les ours s'en vont »	Les ours s'en vont
Y sort de la maison	Nouveau jour, nouveau jet : on relit, on réécrit le texte :	Les ours sortent de la maison.
Les ours sont partis, que	Comment peut-on l'écrire ?	Les trois bols sontaient

les bols sont pleins parce que c'est trop chaud		trop chauds Correction immédiate de l'adulte : pas « sondaient » mais « sont »
La fille va rentrer dans la maison	La maison de qui ? – des trois ours Est-ce qu'on l'a écrit ? – non – Alors, il faut l'écrire. ?	La fille va rentrer dans la maison des trois ours.
Une fille elle est entrée dans la fenêtre	est-ce que c'est bien ? – oui puis – non Je relis plusieurs fois : Les élèves sont bloqués : silence Je leur dit que c'est « par » et non « dans » que c'est comme cela.	Une fille (elle : je fais constater que elle c'est la fille, donc on peut rayer elle) est entrée par la fenêtre.

Deuxième séance : reformuler le texte

Une autre étape de la dictée à l'adulte s'amorce ; celle qui consiste à reformuler le texte en revenant sur les répétitions, les pronoms, la concordance des temps... Un travail de lissage qui s'apparente au passage du brouillon au propre.

Dans une dictée à l'adulte, l'objectif est de restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, de proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle).

A force de relecture, les élèves prennent conscience de ces répétitions, de ces non sens. Ils ne sont, par contre, pas sensibles à la concordance de temps, à certaines expressions mal formulées (« Ils sondaient pas concernés » comme dirait Philippe). Alors je peux intervenir et me permettre de corriger : « Je peux corriger ? » ; « On ne dit pas cela. ».

Par exemple :

- Pour « Les ours, ils... » ; je rature « ils »
- Pour « dans la fenêtre » ; je questionne les enfants. Ils ne trouvent pas, alors je leur explique qu'on dit « par » et non « dans ».

Je corrige également les phrases négatives mal formulées en insérant le « n' » comme dans la phrase « ils ont pas mangé ». Je n'insiste pas et ne m'attarde pas dans de longues explications dont je doute qu'elles puissent être comprises (« Non Philippe, on dit : ils NE sondaient pas concernés ! »).

Je travaille ensuite avec eux sur la répétition de « la petite fille ». Les élèves viennent à tour de rôle retrouver « la petite fille » tout au long du texte. D'ailleurs ici c'est facile car j'ai fait l'erreur d'aller à la ligne à chaque début de phrase. Je sais pourtant qu'un vrai texte n'est pas construit de cette façon. Il y a des « aides » qui

n'en sont pas vraiment. Je traite ainsi le problème de la pronominalisation (remplacement de « la petite fille » par elle). Mais pour ces élèves en difficulté n'est-il pas prématuré de vouloir supprimer ces répétitions ? Ne vaudrait-il pas au contraire favoriser les répétitions afin de travailler sur la reconnaissance globale et la permanence d'un mot ou groupe de mots ? La dictée à l'adulte permet de s'adapter au niveau de compétence des élèves. Cela permet de bien pointer les lacunes des élèves, de voir comment ils s'y prennent et ainsi de pouvoir mettre en place des remédiations bien spécifiques. Elle est une aide à l'explicitation des stratégies des élèves. Elle permet de demander des explications, des éclaircissements sur les contenus de ce qu'un élève a dicté. Celui-ci prend conscience de ce que « quelqu'un » peut entendre, comprendre. Elle provoque aussi le fait de faire de fréquents retours sur les contenus de paroles de manière à développer ses représentations : « qu'as-tu dit tout à l'heure ? ». La pensée de l'élève peut être clarifiée. Mon rôle est de noter tout ce que dicte l'élève. Je suis juste un secrétaire neutre qui doit se garder d'intervenir au cours du moment d'écriture proprement dit. Le fait de tout noter sous-entend que nous devons accepter le droit à l'erreur, à la rature, à la reformulation. Je dois éviter à tout prix d'exposer l'élève à une situation de blocage, d'échec. En écrivant à sa place, j'allège sa charge cognitive. Je peux, par une série de questions, l'amener à proposer une meilleure syntaxe. Il a l'impression d'être le propre auteur de ces corrections.

SITUATION DE PRODUCTION D'ÉCRIT : LA MICRO-ÉCRITURE

L'activité consiste à écrire comme dans une bande dessinée : écrire dans des phylactères ce que disent les personnages. Une bande dessinée est présentée aux enfants. Ceux-ci découvrent ou se rappellent que quand un personnage parle, la « pointe de la bulle » est dirigée vers sa bouche.

Les objectifs à atteindre sont ceux-ci :

- Proposer une écriture phonétiquement correcte pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire de ceux affichés dans la classe.
- Reconnaître globalement des mots déjà étudiés.
- Utiliser le [v] du référent vélo et le [a] de araignée pour écrire le verbe « va », par exemple.
- Prendre conscience des changements dans la phrase, quand on fait parler un personnage, on dit et on écrit « je » et non « il ».

Plus simplement, si je propose cette activité de micro-écriture aux élèves, c'est pour les raisons suivantes. La première et la plus évidente c'est que le caractère excessivement réduit des productions écrites à accomplir (une bulle c'est tout petit) est très rassurant pour un enfant pour qui prendre un crayon est en général synonyme de souffrances à venir. La seconde est que les aides à l'écriture sont nombreuses puisque ces micro-écrits s'inspirent du texte rédigé en dictée à l'adulte et qu'il y a donc beaucoup de « modèles » que l'enfant peut réutiliser. La tâche de l'élève se réduit donc souvent à l'écriture de ces « petits mots » de liaison qui ne sont pas réellement porteurs de sens pour eux et qu'ils oublient en général dans leurs écrits spontanés. Si un enfant veut écrire dans une bulle : « On s'en va dans le bois » et

qu'il peut retrouver dans le texte le mot « bois », qu'il a le référent du « on » accroché au mur (« on » de onze) et qu'il peut construire par synthèse phonétique le mot « va », il ne lui reste plus qu'à se préoccuper de la graphie de « s'en », graphie ô combien problématique. Il y a beaucoup de « béquilles », beaucoup de stratégies différentes à utiliser, beaucoup de savoirs à réinvestir, bref beaucoup de choses à apprendre avec une toute petite phrase. D'autre part, il est évidemment très difficile pour un élève en grande difficulté d'imaginer un texte, même très court. Produire une phrase, comme cela, sans objectif réel pour l'enfant, avec le tout petit bagage de mots qu'il connaît est, sans aide, une activité insurmontable. Ici tout est fait pour que l'enfant s' imagine avoir inventé du texte alors que la guidance du maître est très forte.

Une des plus importantes difficultés pour ces élèves est de comprendre le découpage de la phrase en mots. « Où c'est qui faut mettre le trou ? » dirait Philippe. Il y a toute une phase préparatoire à l'écriture qui consiste à compter les mots que l'on va écrire. Pour cela j'utilise des crayons (un par mot) avec un long moment d'oral où l'on associe le crayon et son mot. Il y a très souvent, à ce moment là, une confusion entre les mots et les syllabes (« maison » a deux syllabes mais ne correspond qu'à un seul crayon).

Et voilà comment, tant bien que mal, ces élèves pourtant si profondément en difficulté ont pu produire des petits bouts d'écrits à peu près corrects orthographiquement et syntaxiquement. Et tout cela sans jamais refuser l'effort pourtant considérable que je leur demandais, tout simplement parce qu'ils ne se sont jamais sentis abandonnés face à l'écrit. Ils ont écrit quand même, ils ont écrit malgré tout et moi je ne peux qu'en retirer une petite fierté, celle qui fait que c'est bien d'être la maîtresse.