

**Comment faire accéder les élèves  
au plaisir d'écrire  
par la pratique des jeux d'écriture ?**

Concours de recrutement : professeur des écoles

Directeur de mémoire : Mireille Duchêne

Numéro de dossier : 0400830K

2005-2006

# SOMMAIRE

## Introduction

### I. PARTIE THEORIQUE

#### 1. Ce que disent les textes officiels

- a. La production écrite
- b. Evolution de la place de la poésie dans les instructions officielles

#### 2. La complexité de l'acte d'écriture

- a. Définition de l'écriture
- b. Difficultés de l'écriture
- c. Comment remédier à ces difficultés ?
- d. Evolution des conceptions de l'écriture

#### 3. Ecriture créative : jeux d'écriture et jeux poétiques

- a. Définition et présentation
- b. Déroulement d'une séance
- c. Quels sont les jeux proposés ?
- d. Quel est le rôle des contraintes ?

#### 4. Quels apprentissages permettent les jeux poétiques à l'école ?

- a. Développement de l'imaginaire et de la créativité
- b. Construction de soi, socialisation, développement du sens critique
- c. Maîtrise de la langue écrite et orale et découverte du langage poétique
- d. Débloquent l'écriture en aidant à la création
- e. Aide aux élèves en difficulté
- f. Découverte du patrimoine culturel
- g. Interaction lecture-écriture
- h. Réécrire pour prendre de la distance avec son texte

#### 5. Prolongement : les activités de création poétique sont-elles possibles en maternelle ?

### II. ETUDE DE CAS LORS DU PREMIER STAGE EN RESPONSABILITE

#### 1. Présentation de la classe et du projet

#### 2. Analyse de ce qui a été fait en classe

- a. Le jeu du S+7
- b. La comptine abécédaire
- c. Les mots-valises
- d. Le pictogramme
- e. Le tour du monde en 26 lettres
- f. L'abécédaire de la classe

### **3. Bilan**

## **III. ETUDE DE CAS LORS DU SECOND STAGE**

### **1. Présentation de la classe et du projet**

### **2. Analyse de ce qui a été fait en classe**

- a. Acrostiche
- b. C'est comme
- c. Dans mon pays imaginaire
- d. La poésie des prénoms de la classe
- e. Un, deux, trois...
- f. Carnaval hivernal

### **3. Bilan**

**Conclusion**

**Résumé**

**Mots-clés**

**Bibliographie**

**Annexes**

## INTRODUCTION

Lors de mon stage de pratique accompagnée, effectué dans une classe de CM2, j'ai constaté que les élèves avaient des difficultés à produire des textes, même courts. Ils étaient démotivés avant même d'entrer en phase de production. La perspective des jets et corrections successives n'arrangeait rien. J'ai également remarqué que les élèves passaient plus de temps à recopier des phrases qu'à concevoir des textes. Je me suis donc rendu compte que, pour eux, écrire est un acte complexe. Il demande la mise en oeuvre d'une série de savoirs différents mais en interaction les uns avec les autres. Les élèves peuvent légitimement se sentir découragés. Or, la production écrite est une des priorités de l'école primaire, elle permet de mettre en oeuvre la maîtrise de la langue.

Face à un tel constat, j'ai décidé de m'intéresser à l'apprentissage de la production d'écrit à l'école primaire. Ce domaine était tellement vaste que je me suis sentie perdue sous la multitude de possibilités qui s'ouvraient à moi. Je fus alors saisie de doutes. Il était impossible de monter un tel projet sans avoir d'idées précises sur le moyen d'y arriver. Je me suis alors intéressée à la pratique des jeux d'écriture. Il s'agissait d'un domaine quasiment inconnu pour moi et j'ai voulu l'explorer plus profondément dans mes pratiques de classe afin de motiver l'écriture chez les enfants. Ces jeux m'ont semblé en adéquation avec mon objectif. En effet, mon but était d'offrir aux élèves des situations de production où écrire devenait synonyme de plaisir et d'humour. Ainsi, je voulais leur montrer que produire un écrit peut être motivant si on y prend du plaisir.

Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire à travers la pratique des jeux d'écriture? C'est la réflexion qui s'est imposée peu à peu à moi, au fil de mes observations.

Une première partie exposera les recherches théoriques qui ont nourri mes lectures. Une seconde et une troisième parties détailleront les expériences que j'ai mises en place lors de mes stages en responsabilité. Un bilan personnel clôturera l'ensemble.

# I. PARTIE THEORIQUE

## 1. Ce que disent les textes officiels

### a. La production écrite

Dans les textes officiels de 2002, la production écrite occupe une place importante.

- Au cycle 2

Les nouveaux programmes mettent l'accent sur la lecture et l'écriture. Au cycle 2, il s'agit de « faire lire et écrire chaque élève quotidiennement à travers les différents domaines d'activité, et le conduire à l'autonomie ».

La progression vers l'écriture autonome peut être la suivante :

- L'enfant produit des textes en parlant.
- Ensuite, l'enfant produit des textes en dictant. La dictée à l'adulte est l'activité privilégiée pour la mise en mots. Elle fait changer les enfants de registre d'énonciation. Les enfants sont déchargés des soucis de graphie et peuvent ainsi développer leurs capacités de production de textes écrits. Cette situation pédagogique permet de commencer l'apprentissage de l'écriture avant que l'enfant ne maîtrise le geste graphique et l'orthographe. C'est possible grâce à la médiation de l'adulte.
- Enfin, l'enfant produit des textes en écrivant de façon autonome. Ainsi, les activités doivent conduire les élèves à se doter de la capacité à « produire de manière autonome un texte court d'au moins cinq lignes mais structuré et répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique ».

De plus, au cycle 2, les domaines appartenant à l'éducation artistique vont permettre une approche poétique de la langue en permettant à l'enfant de développer l'aptitude à l'expression et le goût de la création mais aussi d'exercer son imagination, choisir des moyens d'expression.

En effet, les I.O. énoncent :

- faire des propositions d'interprétation pour oraliser un texte appris par cœur ou pour dire un texte en le lisant,
- dire un poème ou un texte court parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année en l'interprétant.

- Au cycle 3

La plupart des genres littéraires rencontrés peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture. Ces activités vont progressivement amener l'enfant du cycle 3 à la capacité d' « élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes en respectant les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ».

Les approches poétiques de la langue se situent de façon transversale par rapport à toutes les autres activités d'expression et de communication. On retrouvera donc des recommandations concernant la poésie sous diverses rubriques comme dans la maîtrise de la langue, mais aussi dans les domaines arts visuels ou éducation musicale.

Les I.O. précisent :

- restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés,
- dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliquer cette dernière),
- mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique,
- écrire un fragment de texte poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises et en

référence à des textes poétiques lus et dits.

## b. Evolution de la place de la poésie dans les Instructions Officielles

Nous pouvons remarquer que la place accordée à la poésie dans les Instructions Officielles a connu des évolutions.

- Avant 2002

La poésie a toujours été présente dans les programmes scolaires à travers la récitation. Mais, la place accordée à la poésie dans l'enseignement a varié.

Ce n'est que depuis les Instructions Officielles de 1972 que le terme de poésie apparaît. Ces I.O. tentent de changer les représentations de la poésie et de lui donner un nouveau statut. Auparavant, on parlait principalement de récitation. La récitation ne devient qu'une partie de l'activité de poésie. Cependant, malgré le changement de terme, les activités proposées sont strictement orales (mémorisation, diction) et rien n'est dit au sujet de la création poétique. Les élèves ont une part de liberté dans le choix des poèmes afin de procéder à des exercices de diction en lien avec les activités de « rythmique musicale et corporelle ».

Les Instructions Officielles de 1985 recommandaient un usage poétique de la langue à l'école. Elles favorisaient la création, après adoption de contraintes définies par l'enseignant, ainsi que la constitution d'une anthologie pour la classe.

Les I.O. de 1995 ajoutent une correspondance avec les autres disciplines artistiques telles que la danse, la musique, le théâtre ou les arts plastiques. Malgré la reconnaissance des activités poétiques par les I.O., dans la pratique beaucoup d'enseignants limitent encore la poésie à la récitation ainsi qu'à la constitution d'une anthologie de poèmes qu'ils auraient sélectionnés.

- Et en 2002 ?

Les conceptions ont évolué. Aujourd'hui, Les programmes de l'école primaire emploient le terme de poésie et ne réduisent plus ce domaine à la simple récitation. Il s'agit aussi de faire pratiquer aux enfants de cycle 2 " des jeux poétiques sur les mots, les structures et les images " et aux enfants de cycle 3 d'élaborer des créations poétiques, individuelles ou collectives. Une place est accordée à l'écriture poétique. La poésie n'est plus uniquement un outil de mémorisation mais permet une entrée dans la maîtrise de la langue française. Les approches poétiques de la langue se situent de façon transversale par rapport à toutes les autres activités d'expression et de communication.

Les nouveaux programmes soulignent que la pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie et qu'elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture.

## 2. La complexité de l'acte d'écriture

### a. Définition de l'écriture

Le terme « écrire » présente d'emblée une ambivalence. Il faut en effet distinguer :

- L'aptitude à écrire, en terme de graphisme, qui consiste à transcrire le langage oral selon des normes graphiques et orthographiques, c'est-à-dire l'apprentissage moteur.
- L'aptitude à concevoir des textes, la mise en mots. C'est de « l'activité de l'écrivain » dont il s'agit ici, c'est-à-dire l'apprentissage linguistique.

C'est dans cette perspective que nous envisagerons ici l'écriture.

## b. Difficultés de l'écriture

Ecrire est une activité qui nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences : la mise en mots, la planification et la mise en ordre des idées, la mise en forme du texte produit, la vérification de l'orthographe et de la ponctuation, de nombreuses relectures suivies de réécritures... L'exercice est très complexe : un phénomène de surcharge cognitive se produit.

Il s'agit donc d'une activité difficile rarement ressentie comme un plaisir par les élèves. Les I.O. précisent ces difficultés : « C'est la mobilisation des connaissances nécessaires pour rédiger (un texte) qui présente pour l'élève le plus de difficultés. »

Lorsque les élèves polarisent leur attention sur un aspect, c'est au détriment des autres. De plus, gérer simultanément toutes ces contraintes dépasse les capacités des enfants, ils se trouvent alors en situation de surcharge cognitive. Il semble donc important de trouver des procédures pédagogiques susceptibles de gérer ce phénomène.

Les difficultés des élèves face à la production écrite sont partagées par les enseignants qui ne savent pas comment proposer un apprentissage efficace et intéressant.

## c. Comment remédier à ces difficultés ?

Pour y remédier, l'enfant doit avoir une relation positive avec l'écrit. Pour cela, il faut :

- Construire une représentation juste de l'écrit et de ses fonctions afin de donner du sens à la production écrite :

L'enfant doit faire l'expérience « de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit » et « du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit ». L'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces... De plus, il facilite les jeux avec les mots dans l'activité poétique.

- Favoriser les interactions positives avec l'écrit :

Si l'élève se représente précisément la tâche d'écriture, les acteurs de la situation de communication, les enjeux, il ne se sentira plus en situation d'échec, car il détiendra alors les cartes pour parvenir à la production du texte demandé. Pour cela, la pratique doit être régulière, tout au long de la scolarité, et ce dès le cycle I.

- Donner les outils afin d'acquérir des stratégies d'écriture :

Ce dernier point est souligné dans les textes ministériels qui précisent que « l'élaboration et l'utilisation d'outils rendent moins complexe l'explication des critères de fonctionnement de l'acte d'écriture ». Cela permet d'éviter le sentiment de blocage. De plus, ces outils vont permettre à l'élève de gagner de l'assurance en acquérant une certaine autonomie.

## d. Evolution des conceptions de l'écriture

Plusieurs modèles se sont succédé, dans les I.O., on est passé de la rédaction à l'expression écrite puis à la production d'écrits.

- Le modèle de la rédaction

La tâche d'écriture s'organise en une succession d'opérations : chercher les idées, faire le plan, rédiger au brouillon, le corriger puis le recopier au propre. Le sujet était imposé, il n'était donc pas forcément motivant pour l'élève.

Les principaux critères d'évaluations sont la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire, l'invention et l'expression n'étant que secondaires.

- Le modèle de l'expression écrite

Ce modèle se revendique en rupture avec le précédent dont il dénonce le caractère artificiel des situations avec des écritures forcées et sans implication.

Selon Célestin Freinet, la production écrite devait être libre, motivée. Il s'agit d'éveiller et de libérer une potentialité d'expression chez chaque enfant. La créativité est la finalité de toutes les activités scolaires. Il considère que tout élève a quelque chose à dire et peut le faire s'il est dégagé des contraintes.

La règle majeure est la pratique quotidienne d'activités d'écriture diversifiées : des jeux d'écritures, un travail systématique de la variation et de la contrainte. L'élève intéressé par ce qu'il veut dire serait mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit et mieux les intérioriser.

Le modèle de l'expression écrite se retrouve sous la forme des ateliers d'écriture.

- Le modèle de la production écrite

Le modèle précédent est critiqué sur le caractère stéréotypé des textes libres et les difficultés à faire avancer les élèves au-delà du premier jet.

Celui-ci permet de mettre en place des dispositifs d'aide pour préparer et accompagner l'écriture.

La compétence rédactionnelle est décomposée en modules qui peuvent être différenciés.

Les formes d'écrits à produire sont décrites sous forme de critères définis par les élèves qui prennent en compte les dimensions de type de texte, de situation de communication, d'effet à produire...

Une des avancées de ce modèle est de donner une place importante au travail de révision du texte, qui apparaît comme un passage obligé. Il s'agit d'objectiver les processus de relecture.

### **3. Ecriture créative : jeux d'écriture et jeux poétiques**

#### **a. Définition et présentation**

L'écriture créative s'est développée dans les années 70 à l'initiative du plan de Rénovation de l'enseignement du français (dit Plan Rouchette). Les jeux d'écriture sont une exploration systématique des possibilités de la langue. Il s'agit d'exercices, de jeux, de productions d'écrits effectués très régulièrement (si possible tous les jours). Ces exercices visent à dédramatiser et à relativiser les activités d'écriture et ainsi permettre à l'élève d'être moins inhibé lors de la production d'écrits. C'est également un moment privilégié pour travailler un aspect particulier de la production d'écrit (les jeux poétiques, l'imaginaire...) ou de la grammaire de texte (la ponctuation, les temps du récit...) ou le vocabulaire (jeux de lettres, de mots...). Ainsi, ces jeux rendent possibles des activités d'O.R.L. en situation de production écrite.

Il s'agit de jeux où les sons et les rythmes ont une grande importance. Le mot « jeu » sous-entend « plaisir ». En effet, par ces jeux, l'enfant connaîtra le plaisir de créer, d'exprimer ses sensations et ses émotions par des mots.

#### **b. Déroulement d'une séance**

Ces activités se composent quasiment toujours d'une phase collective suivie d'une phase individuelle écrite puis d'une lecture par les élèves volontaires de leur production au reste de la classe. La phase collective peut être plus ou moins longue selon l'objectif visé mais elle ne peut pas être supprimée car elle permet de guider l'élève afin qu'il intègre les contraintes de l'exercice. La phase de lecture oralisée permet de se mettre en valeur en lisant sa production, d'instaurer le respect et l'écoute de l'autre et d'acquiescer un sens critique.



Le maître a un rôle lors de ces jeux. Sa propre capacité inventive instaure dans la classe une dynamique propice au développement d'attitudes créatives. Il doit réaliser les consignes d'écriture avant de les proposer aux élèves afin de vérifier si la tâche est faisable et la consigne suffisamment claire.

#### c. Quels sont les jeux proposés ?

Il existe 3 catégories de jeux poétiques :

- jeux débloquent l'écriture, libérant l'imaginaire et la créativité. Ils permettent d'encourager et de débloquent l'imagination des élèves.
- jeux permettant une approche de la langue écrite. Ils ont un texte comme point de départ et amènent l'enfant à s'imprégner de la langue de l'écrit. En l'utilisant, il apprend ainsi à s'en servir.
- jeux avec contraintes favorisant la mise en place de certains procédés propres au langage poétique.

#### d. Quel est le rôle des contraintes ?

La notion de jeu est associée à la notion de contrainte. Celle-ci n'est donc pas contraire à celle de plaisir. Les jeux sont fondés sur une contrainte de départ afin de donner les outils aux enfants pour pouvoir créer. La contrainte motive, oblige à chercher des solutions, élargit le champ de l'imaginaire. En effet, donner un sujet libre c'est plus souvent bloquer les élèves que les motiver. Les contraintes permettent de lever des blocages et de stimuler la tâche d'écriture. Elles sont donc fécondes car elles permettent de faire écrire tout le monde, même les plus réticents. La contrainte est libératrice car elle permet de se cacher derrière des consignes tout en étant un déclic à l'acte d'écrire.

De ce point de vue, les expériences menées par l'OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle), groupe littéraire fondé par Raymond Queneau et François Le Lionnais en 1960, proposaient une approche ludique et expérimentale de la littérature, et ce par l'élaboration de nouvelles contraintes formelles. Les consignes sont fondées sur des contraintes et proposent un défi à relever. En dynamisant l'écrit, ces dernières donnent à l'enfant les moyens de dépasser ses angoisses face à la page blanche et de prendre un réel plaisir à jouer avec les mots...

Selon Queneau<sup>1</sup>, les contraintes sont des aides à la créativité. L'œuvre de Georges Perec en est un bon exemple. Elle démontre que des contraintes de production extrêmement sévères - écrire tout un livre sans utiliser la lettre e, par exemple<sup>2</sup> - n'empêchent pas et au contraire favorisent la liberté de la création. Le principe peut être repris et adapté dans le contexte scolaire.

## 4. Quels apprentissages permettent les jeux poétiques à l'école ?

Les jeux poétiques sont bénéfiques pour les élèves. En effet, ils permettent de nombreux apprentissages. Ils semblent ainsi être favorables aux apprentissages de l'élève.

#### a. Développement de l'imaginaire et de la créativité

Le principal objectif de ces jeux poétiques est de libérer l'imaginaire et de susciter la créativité. Ainsi, les élèves accèdent au plaisir d'écrire. L'imagination repose sur la faculté de se représenter des images. C'est un aspect important du développement de l'enfant. L'enfant a besoin de la magie de l'imaginaire pour grandir. Dans son univers, tout est possible, il est donc à l'aise avec

<sup>1</sup> Extrait d'*Ateliers d'écriture à l'école élémentaire* de Dominique Négrier, Retz.

<sup>2</sup> *La Disparition*, Georges Perec, Denoël, 1969.

l'image poétique. Les jeux d'écriture poétique peuvent alors être pour lui le moyen d'exprimer cet univers intérieur. De plus, jouer avec les mots, permet de se les approprier, en prenant du recul par rapport à la langue et de prendre confiance en ses capacités d'imagination et de création.

#### b. Construction de soi, socialisation, développement du sens critique

Les jeux poétiques permettent aux enfants de communiquer ce qu'ils ressentent et donc de s'exprimer. Ainsi, ils participent à la socialisation. Par la création poétique, ils découvrent d'autres modes de pensée. De plus, notamment lors des phases de lecture, les élèves accroissent leur sens critique en apprenant à s'écouter les uns les autres. Ils opèrent un choix, apprécient ou non un texte. Il faut les amener à exercer leur jugement, et à adopter une attitude réflexive qui laisse une place au doute. Au final, l'élève augmente la confiance qu'il a de lui, de ses capacités.

#### c. Maîtrise de la langue écrite et orale et découverte du langage poétique

L'écriture par le jeu poétique entraîne la découverte d'un autre langage : le langage poétique. C'est un langage ludique qui donne le plaisir de manier les mots, de jouer avec leur forme. Ecouter, lire et écrire des textes poétiques familiarise l'enfant avec le langage poétique (structures, lexique, sonorités, images), il va ainsi construire des connaissances susceptibles d'être réinvesties dans ses productions.

Les poèmes permettent d'aborder des syntaxes variées et relativement complexes. Il ne s'agit pas d'un apprentissage mais de s'habituer à des emplois, à des mécanismes diversifiés. La pédagogie de l'imitation ou l'écriture « à la manière de » facilite la mémorisation du schéma syntaxique de certains poèmes. L'enfant pourra ensuite reproduire ce schéma avec ses propres mots. Il n'est jamais question d'études systématiques mais d'une simple imprégnation.

#### d. Débloquent l'écriture en aidant à la création

Les jeux poétiques visent également à stimuler voire débloquent l'imagination. Ils ont donc des vertus de libération du langage et devraient lever progressivement les blocages.

Par ailleurs, ils permettent à l'enfant d'expérimenter son pouvoir créateur sur la langue, de nouer avec elle une relation de jeu. L'écriture poétique est libératrice ; grâce à elle, les enfants expriment leurs secrets. Ce qu'ils n'écriraient pas dans un texte libre, ils osent le dire dans un poème.

#### e. Aide aux élèves en difficulté

Les élèves qui, par leur origine ou leur contexte socioculturel, ont vis-à-vis de la langue écrite une attitude de blocage, s'aperçoivent qu'ils ne sont pas plus défavorisés que les autres dans l'utilisation du langage poétique. Ils s'en trouvent confortés et progressent dans des domaines qui leur semblaient jusqu'alors interdits comme la grammaire ou l'orthographe. Les élèves en difficulté trouvent, par le biais de ces jeux, un excellent moyen de s'exprimer puisque les règles, les normes de l'écriture sont bousculées, voire annulées. De plus comme dans toute action créatrice, on voit souvent une participation forte de ces élèves. Ces jeux ont donc un effet positif sur l'enfant.

#### f. Découverte du patrimoine culturel

La poésie fait partie du patrimoine culturel, de la mémoire collective et contribue au développement de la personnalité et à l'apprentissage de la langue. Donc, l'écriture par le jeu poétique oblige l'enfant à entrer dans l'univers de nos auteurs - comme par exemple J. Roubaud, G. Apollinaire...- propres à déclencher cette écriture créative et à prendre possession de notre patrimoine littéraire. En explorant le patrimoine poétique, l'élève construit sa culture. Se cultiver,

c'est s'ouvrir sur le monde pour partager cette richesse.

#### g. Interaction lecture-écriture

L'écriture entraîne à la lecture. La participation à un atelier d'écriture constitue une entrée en littérature.

Ce lien entre lecture et écriture est mentionnée dans les programmes. Les activités de lecture et d'écriture sont complémentaires : la lecture alimente les activités d'écriture, l'enfant écrit à partir de ses lectures et ainsi, il s'implique totalement dans l'acte d'écrire ; et les compétences de lecture sont développées car lors d'une activité de production des textes, les enfants sont sans cesse obligés de se relire au fur et à mesure de leur production.

#### h. Réécrire pour prendre de la distance avec son texte

En fin de chaque séance, un temps est imparti à la réécriture afin de pouvoir améliorer son texte. C'est un moment essentiel selon les programmes. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. L'élève doit se distancier de sa production afin de lui d'avoir une réécriture efficace.

### **5. Prolongement : les activités de création poétique sont-elles possibles en maternelle?**

L'école maternelle doit donner l'occasion à tous les élèves d'une imprégnation orale des mots et des structures de la langue écrite, préalable indispensable à tout acte de lecture. La dictée à l'adulte permet aux enfants de faire de la production écrite avant même de savoir écrire. L'enfant doit prendre conscience des réalités sonores de la langue. Par l'écoute et la mémorisation de comptines et de poèmes, il s'agit « de familiariser les élèves avec le français écrit et de construire une première culture littéraire ».

Les I.O. précisent quelques compétences devant être acquises en fin de maternelle :

Compétences concernant le langage d'évocation :

- Dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines, de jeux de doigts ou de poésies.

Compétences concernant le langage écrit et la découverte des réalités sonores du langage. :

- Produire des assonances et des rimes (jeux sur les sonorités de la langue).

Compétences concernant la voix et l'écoute :

- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et chansons.
- Interpréter avec des variantes expressives un chant, une comptine, en petit groupe.

En maternelle l'oral est le vecteur principal de l'imprégnation poétique, mais il ne faut pas négliger les possibilités de création des élèves qui peuvent se prolonger par une écriture collective en dictée à l'adulte. L'écriture collective présente un intérêt particulier, elle crée une dynamique entre pairs.

La poésie rassemble des compétences transversales, tant dans le développement de l'imaginaire et de la création, que dans l'acquisition de la langue, mais aussi dans l'apprentissage de la vie en collectivité, par la socialisation.

Ainsi, les activités de création poétiques sont rendues possibles à l'école maternelle grâce à la dictée à l'adulte. Celles-ci sont recommandées : elles révèlent le potentiel créatif de chaque enfant, l'aide à s'approprier le langage poétique, à comprendre son fonctionnement, développe la sensibilité de l'enfant. C'est enfin favoriser le désir de lire et de communiquer.

## II. ETUDE DE CAS LORS DU PREMIER STAGE EN RESPONSABILITE

### 1. Présentation de la classe et du projet

Cette expérimentation a été effectuée lors de mon premier stage en responsabilité dans une classe de cycle 3. Il s'agissait d'une classe de 23 CM1 à Fontaine d'Ouche (Dijon 21).

Je lui ai présenté mon projet en expliquant que durant ces trois semaines nous allions réaliser un certain nombre de productions écrites. Les élèves n'avaient été mis que deux fois en situation de production écrite depuis la rentrée scolaire et ils étaient donc très « demandeurs ». De plus, les situations que la titulaire leur avait proposées étaient classiques et plutôt répétitives : « Tu as gagné au loto, raconte ce que tu fais avec l'argent que tu as gagné » et « Lors d'un concours tu as gagné un voyage, raconte où tu vas et qui tu emmènes avec toi. ».

Durant ce stage, j'ai proposé aux élèves des situations variées afin de produire des écrits amusants et d'entrer de différentes façons dans les jeux d'écriture.

Voici donc le détail des situations mises en place lors de ce stage. Elles sont présentées dans le même ordre qu'elles l'ont été en classe.

### 2. Analyse de ce qui a été fait en classe

#### a. Le jeu du S+7

Ce jeu, inventé par le groupe de l'Oulipo, consiste à remplacer tous les substantifs d'un texte par le septième nom qui suit dans le dictionnaire.

- Consigne : « Lis silencieusement le texte que je viens de distribuer. Repère les noms communs et souligne-les au crayon de papier. Cherche le premier nom du texte dans le dictionnaire et remplace-le par le septième nom qui suit. »

- Objectifs :

- manipuler un dictionnaire
- apprendre des mots nouveaux et prendre connaissance de leur sens
- jouer avec les mots pour créer des phrases originales

- Organisation de la classe / déroulement :

En classe, on forme des équipes de deux élèves. Ensemble, ils choisissent un des deux textes proposés. Il s'agit de deux poèmes de Jacques Roubaud : Les chameaux sous la lune et Les baleines<sup>3</sup>.

Les élèves procèdent ensuite au repérage des noms du texte en les soulignant et lors d'une mise en commun nous avons validé ou invalidé les noms trouvés.

Une fois ce repérage effectué, un exemple collectif a été donné. Par exemple<sup>4</sup>, pour le nom « chameau », nous avons compté sept noms communs : chamelier, chamelle, chamois, champ, champagne, champart, champignon. Puis nous avons remplacé le mot « chameau » dans le texte par « champignon », le septième nom commun le suivant dans le dictionnaire.

Les élèves recherchent dans le dictionnaire les noms du texte puis ils suivent dans la colonne, comptent sept noms communs et enfin, remplacent le nom d'origine par celui trouvé et ainsi de suite.

Ensuite, les mots trouvés sont validés ou invalidés par les autres élèves travaillant sur le

<sup>3</sup>Voir annexe n°1.

<sup>4</sup>Exemple donné à partir du *Larousse* de 1992.

même poème.

Une fois cette vérification effectuée, les élèves recopient leur écrit de manière à mettre en évidence la consigne de l'activité sans l'écrire. Cela supposait de jouer sur la typographie.

Cette séance a été finalisée par la lecture à la classe de l'écrit produit.

- Exemples<sup>5</sup> :

Voici le texte du poème Les baleines de Jacques Roubaud transformé par une élève de CM1 :

### Les baleines

Quand il pleut sur l'océan  
que fait, que fait la baleine  
pas d'abri dans cette plaine  
sous les nuages béants  
(...)

### Les *balles*

Quand il pleut sur l'*octave*  
que fait que fait une *balle*  
pas d'*abrutissement* dans cette *plaisanterie*  
sous les *nudités* béantes  
(...)

- Bilan de l'activité :

L'exercice n'avait pas l'air compliqué de prime abord, puis il s'est vite avéré plus complexe que prévu. J'avais choisi cette situation pour une première approche parce qu'elle me paraissait facile à mettre en place. Mais les élèves devaient prendre en compte plusieurs paramètres.

Tout d'abord, de nombreux élèves ont éprouvé des difficultés lors du repérage des noms communs dans le poème. C'était un pré-requis à l'activité que je n'avais pas pu vérifier car cette situation a été proposée dès le premier jour. Cependant, il aurait été judicieux de ma part d'effectuer une rapide vérification avant l'activité. Une phase de validation collective s'est donc imposée. Elle est devenue longue et fastidieuse car il y avait deux textes au choix. Afin d'écourter cette phase, j'aurais dû déléguer cette tâche à un ou deux élèves ayant identifié les substantifs du texte. Ainsi, j'aurais pu apporter une aide plus personnalisée aux élèves en grande difficulté de repérage. Mais la solution la plus efficace aurait été de différencier ma pédagogie en distribuant aux élèves en difficulté un texte dans lequel les noms auraient été soulignés au préalable.

Le premier exemple a été donné collectivement afin d'aider les élèves à entrer dans l'activité et de leur donner les moyens d'être autonomes lors de l'activité. Grâce à cet exemple, les élèves n'ont pas été gênés pour trouver le septième nom commun qui suivait le mot cherché. Ils ont ainsi pu concrétiser la consigne et ensuite se lancer dans la phase de recherche dans le dictionnaire. Cependant l'efficacité de cette démarche a été fortement compromise par le choix entre deux textes. D'autre part, les élèves ne disposaient pas tous du même dictionnaire ni de la même édition. Il a donc fallu donner plusieurs exemples collectifs et cela a pris beaucoup de temps.

L'activité a ensuite perdu du sens aux yeux des élèves. Je n'avais pas précisé la consigne sur le point suivant : le nom commun qui va remplacer celui du texte doit être de même classe grammaticale (nom commun) pour conserver la cohérence du texte. Si ce n'est pas le cas, il faut continuer le repérage jusqu'à ce qu'on atteigne un mot qui convienne. Les élèves n'ont pas effectué de sélection en genre. Afin d'obtenir un texte cohérent, ils ont dû modifier le déterminant précédant le nom commun. J'aurais dû compléter la consigne en cours d'activité afin de lever les ambiguïtés et faciliter la cohérence : « si le nom trouvé n'est pas du même genre, pense à revoir les accords ». Mais, j'ai compliqué inutilement l'exercice, peu importait le genre du nom commun, à condition de modifier les accords. De plus, cela aurait constitué un bon exercice d'orthographe.

La terminologie de « substantif » n'a pas été employée devant les élèves, je l'ai remplacée par « nom commun ».

Introduire des dictionnaires ou des textes différents constitue des variables intéressantes mais je pense qu'elles doivent nécessairement être précédées d'une phase de jeu classique, c'est-à-dire avec le même texte pour tous et le même dictionnaire. Cela permet de faciliter la passation de la

<sup>5</sup>Voir annexe n°2.

consigne et la validation de la production.

Les élèves ont été très intrigués par le résultat qu'ils allaient obtenir : est-ce que cela allait garder du sens ? Est-ce que cela voudrait encore dire quelque chose ? J'aurais alors dû insister sur le sens donné à cette activité. Toutefois, les élèves ont apprécié la situation puisque les résultats obtenus étaient originaux et peu communs. De plus, par comparaison, les élèves se sont aperçus que la même consigne aboutit à des résultats différents selon le dictionnaire utilisé.

L'activité du S + 7 rend possibles de nombreux prolongements comme par exemple : adjectif + X, verbe + X, nom – X ...

## b. La comptine abécédaire

Lors de cette séance, je me suis servie de l'album de Joël Sadeler et Claire Nadaud, Alphabêti, alphabêta.

- Objectifs :

- émettre des hypothèses sur le contenu d'un album
- dégager des critères d'écriture
- s'approprier une manière d'écrire : écrire à la manière de J. Sadeler

- Organisation de la classe / déroulement :

Cette séquence dédiée à l'abécédaire a été composée de plusieurs séances.

La première était une séance de lecture. J'ai présenté l'album aux élèves qui ont émis des hypothèses sur son contenu à partir de l'observation de la première de couverture. Puis nous les avons confirmées ou infirmées par la lecture du résumé inscrit sur la quatrième de couverture. J'ai ensuite procédé à la lecture d'un extrait : la comptine de la lettre H. Puis, à partir des comptines des lettres O, M et S<sup>6</sup> qui avaient été distribuées aux élèves, nous avons tenté de répertorier les critères qui ont permis à l'auteur d'écrire ces textes : la forme de la lettre, sa sonorité et sa présence dans les mots employés dans la comptine. Nous les avons répertoriés au tableau afin de pouvoir nous y référer. A la fin de la séance, nous avons observé les particularités de la mise en page des comptines.

La séance suivante a été consacrée à la production écrite. Après un rappel des critères d'écriture dégagés collectivement, les élèves ont choisi une lettre de l'alphabet et ont essayé d'écrire une comptine sur celle-ci à la manière de J. Sadeler.

Lors d'une autre séance de production écrite, ils ont apporté des modifications à leur premier jet en tenant compte de mes remarques.

Puis, les élèves ont utilisé les fonctions du traitement de texte afin de varier la taille de caractère, la police et la couleur de la lettre choisie. Ils ont ensuite imprimé les lettres pour pouvoir les découper et les insérer dans leur production.

Enfin, les élèves ont recopié leur production sur une feuille de couleur en y insérant les lettres obtenues après le travail fait en informatique. Les productions ont été affichées.

- Exemple : Voici le texte de Lilia :

Le serpent et le serpent s'enroulent sans arrêt.

Au carnaval, le serpent vole et le serpent se faufile dans tous les pieds.

Le serpent rentre dans le sapin où il y a des serpentins sacrément bien décorés. (...)

---

<sup>6</sup>Voir annexe n°3.

- Bilan de l'activité :

Lors de mes préparations, j'avais envisagé de réunir dans une même séance les phases de lecture et de production de premier jet, mais j'ai dû modifier mes prévisions. En effet, j'ai repris ces activités dans deux séances bien distinctes afin que l'activité soit plus profitable aux élèves. Et, compte tenu du résultat positif obtenu, il s'est révélé nécessaire de dissocier les activités de lecture et de production.

Dégager les critères d'écriture de l'auteur est une tâche à laquelle les élèves n'étaient pas habitués. Ils ont donc éprouvé des difficultés. Il a fallu répertorier et rappeler ces critères dans la séance de production écrite. Si j'avais utilisé un support commun pour tous, comme le rétroprojecteur, les élèves se seraient plus concentrés sur les extraits et la recherche des critères d'écriture aurait été accélérée. De plus, j'aurais dû être plus vigilante sur le choix des lettres proposées dans les extraits destinés aux élèves. Dans certaines comptines, les critères d'écriture étaient plus facilement repérables que dans d'autres, celles-ci auraient donc été plus abordables.

De plus, comme la classe contenait 23 élèves et l'alphabet 26 lettres, j'avais envisagé que chaque élève choisisse une lettre différente. Encore une fois, j'ai dû modifier mes projets. Le choix de la lettre par les élèves a été très long et a fait perdre beaucoup de temps, la phase de production a donc été très restreinte. De plus, j'ai imposé la lettre aux élèves qui n'avaient plus le choix. Ils ont donc eu moins d'idées. Leur imagination et leur créativité lors du passage à l'écrit s'en sont trouvées freinées. Donc, lors de la séance suivante, j'ai laissé aux élèves le libre choix de la lettre. J'ai remarqué que beaucoup d'élèves choisissaient les lettres O, M ou S, celles étudiées pour dégager les critères d'écriture. J'aurais donc dû interdire aux élèves de choisir ces lettres car ils se sont contentés, pour la plupart, d'une imitation pure et simple du style de l'auteur.

Afin d'aider les élèves, je leur ai conseillé d'écrire la lettre choisie sur leur feuille dans les différentes graphies afin de visualiser ce à quoi elle leur faisait penser.

La séquence a allié production écrite et informatique. Elle a donc permis de varier les outils. Cela a contribué et a permis une grande motivation chez les élèves quant à l'aspect esthétique de leur production. Ils savaient que leur production allait être affichée dans la classe, ils se sont donc beaucoup appliqués et le résultat obtenu est très beau.

Au total, il y a eu cinq sortes de productions :

- La plupart des élèves n'ont pas utilisé tous les critères d'écriture. Ils se sont contentés d'un ou deux critères, surtout la forme et la présence dans les mots. C'est le cas de Mouhsine<sup>7</sup> : « M ça me fait penser à une montagne, le M me fait penser à un mouton... »
- D'autres se sont fortement inspirés des extraits étudiés ensemble et ont quasiment repris les exemples de l'auteur.
- Ou bien, certains élèves ont composé un texte avec la récurrence d'un son qui n'est pas celui de la lettre qu'ils avaient choisie. C'est le cas d'un élève ayant choisi la lettre H et dont le texte regorge du son [u] : « Un hibou qui fait houhou. Il mange du chou et met son chouchou. Il joue au foot et entend un petit miaou.... »
- Enfin, quelques élèves ont utilisé les trois critères d'écriture. Comme Michaël<sup>8</sup> : « Je prends mon parapluie comme il pleut pour ne pas être mouillé... »
- Ou bien, certains élèves se sont contentés d'explicitier les raisons qui les ont poussés à choisir cette lettre : « J'ai choisi la lettre S car mon prénom commence par cette lettre... ».

Cette activité a été la plus conséquente en temps lors de mon stage : la séquence a compris cinq séances. Cependant le projet de construire un abécédaire avec une comptine pour chaque lettre de l'alphabet n'a pas été totalement finalisé à cause du manque de temps et de ma volonté d'expérimenter d'autres projets. La solution aurait été de réorganiser la séquence afin d'éviter une

---

<sup>7</sup>Voir annexe n°4.

<sup>8</sup>Voir annexe n°5.



trop grande perte de temps.

### c. Les mots-valises

Ce jeu, inventé par Lewis Carroll, se pratique en croisant deux mots phonétiquement proches ou en utilisant une partie commune en guise de liaison. Il permet aux élèves d'inventer de nouveaux mots -des néologismes- en utilisant les syllabes d'autres substantifs de la langue.

- Objectifs :

- développer son sens de la créativité en inventant de nouveaux mots et en jouant avec les mots et les syllabes
- aider à la rédaction de textes courts
- associer le mot inventé à un dessin.

- Organisation de la classe / déroulement :

Pour pratiquer ce jeu, il fallait sélectionner un thème. J'ai tout de suite pensé aux animaux car celui-ci passionnait les élèves. Cependant, j'ai leur ai demandé leur avis et ils ont tout de suite accepté. Nous avons donc retenu ce thème pour la classe qui a constitué une liste de noms d'animaux : chaque élève en a cité un et je les ai reportés dans trois colonnes au tableau.

Ensuite, j'ai donné quelques exemples de mots que l'on pouvait inventer grâce à cette liste commune. Lors de cette phase, j'ai pris soin de ne pas toujours partir de la première colonne et d'éviter de toujours sélectionner les premières syllabes des mots.

Les élèves ont ensuite disposé d'un temps de manipulation. Ils ont pu jouer librement avec les syllabes puis ont proposé oralement leurs trouvailles aux autres.

Ensuite, ils ont noté par écrit les noms qui leur plaisaient. Une fois choisi le nom de leur animal, ils en ont rédigé une courte description : les animaux qui le composent, sa taille, sa couleur, sa forme, ses particularités...

Cette phase de production a été suivie par une séance d'arts visuels où les élèves ont illustré l'animal inventé. Ensuite, productions écrite et plastique ont été associées afin de réaliser une affiche de format A4 sur l'animal inventé.

- Exemples<sup>9</sup> : Voici le texte d'une élève :

#### Un phoquillon

Cet animal peut aller dans l'eau des heures et des jours, et ressemble à un papillon parce qu'il peut aller hors de l'eau et voler comme un oiseau.

Il a des antennes sur la tête, des moustaches et des grandes dents.

Grâce à sa queue, il nage très vite.

Il est rapide. Il pèse dix kilos et il est petit. Il n'aime pas la violence.

Il survole toute la terre et nage en passant par tous les océans.

- Bilan de l'activité :

Cette activité a vraiment intéressé les élèves qui se sont rapidement mis en phase de production. De plus, la finalisation de l'activité, qui était de réaliser une affiche associant production écrite et plastique des élèves leur a vraiment plu. L'idée de créer des nouveaux mots les a amusés et valorisés. La définition de l'animal a donné des résultats amusants. Les élèves avaient hâte de lire leurs mots-valises aux autres. De plus, lors de cette situation, les élèves n'avaient pas conscience d'être en train de produire des textes, l'aspect ludique est resté le plus important.

---

<sup>9</sup>Voir annexes n°6 et 7.

La séance s'est bien déroulée et l'intérêt des élèves était réel. Cependant, j'aurais pu y apporter quelques améliorations.

Tout d'abord, le fait de noter au tableau le nom des animaux choisis par les élèves a pris beaucoup de temps et le temps de production en a été diminué. Afin d'éviter cela, deux solutions s'offraient à moi : chaque élève choisit trois noms d'animaux et les note sur son ardoise, ou bien les élèves viennent au tableau noter le nom de l'animal qu'il ont choisi. Cela permet un réel gain de temps car ils peuvent venir à trois au tableau et l'intérêt des élèves aurait été relancé.

Ensuite, comme la consigne était un peu complexe, j'ai eu de nombreuses sollicitations de la part des enfants et, de ce fait, j'ai eu l'impression d'être débordée. Pour remédier à cela, j'ai pris un exemple concret que j'ai développé devant eux et nous en avons résolu un ensemble.

L'activité a ensuite connu quelques dérives : certains élèves ont inventé des animaux avec de nombreuses syllabes. Pour éviter cela, j'aurais dû imposer un nombre de syllabes. Le fait de limiter à trois le nombre de syllabes aurait permis d'éviter les mots à « rallonge » et aurait facilité la description de l'animal en leur proposant un modèle de la forme suivante :

Première syllabe : tête de l'animal  
Deuxième syllabe : corps de l'animal  
Troisième syllabe : queue de l'animal

De cette façon, cette phase de production se serait déroulée plus rapidement. Les élèves auraient alors pu accéder plus aisément à la phase d'écriture de la fiche sur l'animal.

Cette activité permet aussi des prolongements tels que l'écriture d'un récit ou d'un conte imaginaire où les animaux inventés par la classe sont les personnages, rédiger un article sur l'animal en suivant le modèle d'une encyclopédie.

Nous aurions également pu prolonger cette activité en variant les thèmes : métiers, objets, pays, arbres ....

#### d. Le pictogramme

Dans l'écriture pictographique, les concepts sont représentés par des scènes figurées ou par des symboles complexes. Ceux-ci sont des pictogrammes. Les panneaux de signalisation routière en sont un exemple.

Lors d'une séance d'écriture créative, j'ai utilisé un pictogramme tiré de Raymond Queneau, *Bâtons, chiffres et lettres*, Gallimard, 1965. Il s'intitule « Ronde à Cerbère<sup>10</sup> » (prose).

- Objectif :

- écrire un récit à partir de pictogrammes.

- Organisation de la classe / déroulement :

La séance d'écriture créative a été précédée d'une séance d'arts visuels lors de laquelle les élèves devaient décorer le calendrier 2006 destiné à leur famille. Les élèves ont représenté diverses formes géométriques sur leur feuille. Celles-ci allaient devenir le corps de leurs personnages. Ils les ont ensuite animés en leur ajoutant tête, bras et jambes. Les personnages obtenus au final étaient relativement semblables aux dessins contenus dans le pictogramme que j'allais leur présenter le lendemain.

Lors de la séance d'écriture créative proprement dite, j'ai présenté le pictogramme aux élèves grâce à un rétroprojecteur. Les élèves ont rapidement fait le lien avec leurs réalisations en arts visuels.

Nous avons tout d'abord procédé à une lecture « d'image » afin de permettre aux élèves de décrire ces dessins et symboles à voix haute.

---

<sup>10</sup>Voir annexe n°8.

Je leur ai ensuite donné le nom de « pictogramme » pour décrire les dessins qu'ils avaient sous les yeux. Afin d'explicitier ce terme, nous avons effectué le rapprochement avec les panneaux de signalisation routière. Les élèves sont alors arrivés à la définition suivante : « un pictogramme est un dessin qui a un sens, il sert à dire quelque chose ».

Ensuite, les élèves se sont engagés dans la phase de production écrite. Ils devaient mettre en mots l'histoire que l'auteur avait voulu nous raconter.

-Exemples<sup>11</sup> : Voici le texte de Yann :

Ma vie

Quand j'étais petit, j'étais normal mais ma maman me disait que j'étais stupide car j'étais tout maigre d'après elle ! Alors elle m'a fait manger beaucoup, à chaque fois je changeais de forme. Mon corps était en triangle, en carré, en forme de robe, en escalier, tordu (...)

- Bilan de l'activité :

La liaison entre la séance d'arts visuels et celle d'écriture a facilité l'entrée des élèves dans la phase de production. Ils ont vite effectué le rapprochement entre les dessins.

De même, le parallèle avec les panneaux de signalisation routière a permis d'arriver rapidement à une définition du pictogramme. Ensuite, les élèves ont compris que ces signes avaient un sens pour l'auteur. Ils devaient, en quelque sorte, déchiffrer le message de l'auteur. Jusque là, la séance s'était bien déroulée, les élèves n'avaient pas rencontré de difficultés, mais au moment de se lancer dans la phase de production écrite, leurs interrogations se sont révélées. Tous avaient compris que ces signes étaient utilisés pour nous raconter une histoire, mais ils ne savaient pas quelle histoire puisqu'ils n'avaient jamais rencontré ces signes. C'est alors que j'ai dû apporter quelques précisions, l'auteur ne racontait pas une histoire unique où chacun voyait la même chose, chacun pouvait imaginer des histoires différentes les unes des autres.

Il y a alors eu trois sortes de productions :

- Certains élèves se contentaient de décrire les dessins, leurs formes, sans imaginer l'histoire que l'auteur avait pu écrire. Comme par exemple : « Un carré, un bonhomme avec une tête de triangle... » ou encore « Les gens ne sont pas de la même forme, il y a des grands, des petits, des moyens. Il y a des gros, des maigres... »
- D'autres, ayant compris qu'il fallait imaginer une histoire, ont laissé libre cours à leur imagination sans se soucier du pictogramme. Par exemple : « Je vous présente les animaux de la classe : Yaoundé le gorille, Angie la girafe, Chaussette le maki, Mathieu le babouin qui mange de la salade... » Cet élève s'est contenté d'une simple énumération d'animaux. D'autres ont raconté une histoire ayant du sens mais sans lien avec le pictogramme : « Il était une fois, il y a très longtemps, un docteur qui s'appelait Cem. Ce docteur était gentil et soignait tout le monde. Il avait beaucoup d'argent... »
- Enfin, certains élèves ont raconté l'histoire que l'auteur avait dû écrire tout en s'aidant des formes des dessins. Comme par exemple : « Aujourd'hui, j'ai vu un enfant bizarre dans la rue avec une ampoule. Il m'a dit : « Fais attention ! Il y a un robot juste derrière toi ! » Je lui réponds « Au secours, à l'aide ! ».... ».

---

<sup>11</sup>Voir annexes n°9 et 10.

Lors du deuxième jet, les productions les plus difficiles à modifier ont été celles du deuxième type, c'est-à-dire celles produites par des enfants dans le seul but de raconter une histoire, sans s'aider du pictogramme. Ils étaient très fiers de leur histoire et ne voulaient pas la modifier.

Les élèves s'étant contentés de décrire les formes et dessins composant le pictogramme ont pu améliorer leur premier jet en donnant vie aux personnages qu'ils venaient de décrire. C'est le cas de Youri : « Il était une fois plusieurs formes géométriques qui se réunirent. Il y avait un carré qui faisait manger une glace à un triangle qui ne faisait que de jouer au foot... ».

Dans l'ensemble, les résultats ont été satisfaisants et l'activité a beaucoup plu aux enfants qui ont dû faire preuve d'inventivité pour imaginer ce que l'auteur avait pu vouloir nous dire. Cependant, il est toujours étonnant de voir que parmi toutes les productions des élèves, aucune ne fait allusion à des personnages qui font une ronde, alors que, quand j'ai observé ce pictogramme, c'est la première idée qui m'est venue. Les élèves n'ont pas les mêmes réactions que nous face aux choses. Les dessins représentés dans ce pictogramme n'évoquent pas la même chose pour tous.

#### e. Le tour du monde en 26 lettres

Lors de cette séance, je me suis appuyée sur l'album de Le Quellec et Lanot, Le tour du monde en 26 lettres<sup>12</sup>. Celui-ci contient vingt-six missives, chacune étant écrite avec la récurrence d'une des lettres de l'alphabet.

- Objectif :

- écrire une lettre à la manière de Le Quellec.

- Organisation de la classe / déroulement :

La séance a débuté par la présentation de l'album aux élèves. A partir de la première puis de la quatrième de couverture, ils ont émis des hypothèses sur le contenu. Ils avaient déjà été familiarisés avec cette démarche lors de l'activité bâtie à partir de l'album de J. Sadeler.

Ensuite, à partir de la lecture d'un passage, nous avons confirmé ou infirmé les hypothèses émises par les élèves.

Puis j'ai distribué un autre extrait de l'album aux élèves. Nous avons alors tenté de dégager les critères d'écriture et les particularités de ce passage : un en-tête avec le nom d'une ville et la date contenant la lettre de l'alphabet illustrée, un prénom commençant par cette même lettre et de nombreux mots la contenant. De plus, nous avons remarqué que la lettre de l'alphabet choisie était mise en évidence par la typographie et les couleurs. Comme la fois précédente, nous avons recueilli ces critères au tableau et ainsi, les élèves ont pu s'y référer lors de la phase de production écrite.

Chaque élève a sélectionné la lettre de l'alphabet de son choix et a écrit une lettre sur le modèle de celles de l'album et en respectant les critères d'écriture dégagés collectivement.

Lors de la séance suivante, les élèves ont procédé à leur second jet sur ordinateur. Comme ils avaient peu de corrections à reproter sur leur production, ils ont pu se concentrer sur la mise en page de leur texte et sur la mise en évidence de la lettre de l'alphabet choisie.

Enfin, les productions ont été imprimées puis affichées dans la classe.

---

<sup>12</sup>Voir annexe n°11.

- Exemples<sup>13</sup> : Voici le texte de Youri, élève de CM1 :

Yougoslavie, le 23 juillet 996

Yacine,

Tu joues au yoyo ou tu fais yamakassi chez toi?  
(...)

Youri

- Bilan de l'activité :

Cette activité était relativement similaire à celle réalisée à partir de l'album Alphabêti, alphabêta de Joël Sadeler. Cela peut expliquer le fait que les élèves n'ont pas éprouvé de difficultés, notamment lors de la phase qui consistait à dégager les critères d'écriture de l'auteur. Je pense que les élèves avaient intériorisé la démarche à suivre dans l'observation d'un extrait pour en dégager les caractéristiques. De plus, le fait d'écrire les critères au tableau a servi d'outil aux élèves. Ils pouvaient facilement s'y référer et étaient ainsi assez autonomes. Je pense que cette situation était plus évidente que l'autre pour les élèves. Il aurait donc été préférable de la présenter d'abord.

Lors de la correction, je me suis attachée au respect des critères d'écriture et aux erreurs orthographiques. Dans l'ensemble, tous les critères avaient été respectés. La lettre choisie était présente dans l'en-tête, le prénom de la personne à qui s'adresse la lettre et était récurrente dans le texte. Les seules difficultés résidaient dans la place de la lettre choisie. Elle aurait dû figurer au début du prénom et du nom de la ville, mais ce n'était pas toujours le cas. La position de la lettre dans les mots était quasiment la seule correction à effectuer. De ce fait, le deuxième jet fut très bref et il fut donc réalisé directement sur ordinateur pour un demi groupe.

Certains élèves ont éprouvé des difficultés à trouver un nom de ville commençant par la lettre qu'ils avaient choisie. Je leur ai permis de remplacer le nom de ville par un nom de pays.

Les élèves, n'ayant pas l'habitude d'écrire des lettres, ont réalisé des productions assez courtes. Comme cette activité ressemblait relativement à celle de la comptine sur les lettres, j'aurais pu varier les modalités de travail. Si les élèves avaient été regroupés par binôme, cela leur aurait permis de produire un texte plus long et plus étoffé grâce aux apports des membres du binôme.

#### f. L'abécédaire de la classe

Durant mes trois semaines de stage, les activités de productions écrites ont essentiellement porté sur les abécédaires et sur le thème des animaux. Les élèves ont beaucoup apprécié ces activités. C'est pourquoi, le dernier jour du stage, j'ai décidé d'organiser une activité de production collective et ludique reprenant les deux thèmes déjà abordés mais plébiscités par les élèves. Il s'agissait de créer l'abécédaire des animaux de la classe.

- Objectif :

- écrire collectivement l'abécédaire des animaux.

---

<sup>13</sup>Voir annexes n°12 et 13.

- Organisation de la classe / déroulement :

J'ai présenté un abécédaire vierge aux élèves, il ne contenait que les lettres de l'alphabet écrites les unes en dessous des autres, sous forme de liste.

Après un exemple collectif, les élèves ont choisi une lettre. Chacun devait choisir un nom d'animal commençant par cette lettre et écrire quelques mots sur cet animal sans contrainte particulière.

Ensuite, dès qu'un élève avait terminé, il venait au tableau me dicter sa phrase puis pouvait aller apporter son aide à un camarade.

Nous avons ensuite procédé à la lecture collective de l'abécédaire.

Une fois l'abécédaire terminé, les élèves ont voulu lui donner un titre. Après vote à main levée, le titre retenu a été : « Quels drôles d'animaux ! »

- Exemple : Voici un extrait de l'abécédaire conçu par les CM1 :

ABECEDAIRE DES CM1 : QUELS DRÔLES D'ANIMAUX !

Âne, il est gris et fait hi-han  
Babouin, il prend son bain en mangeant du pain  
Chien, il ronge son os  
Dromadaire, tu te promènes dans le désert  
Ecureuil, il court vite et grimpe aux arbres  
Flamant rose, il a de grandes pattes  
(...)

- Bilan de l'activité :

J'ai choisi cette activité pour son côté ludique et comme il ne restait que peu de temps, une nouvelle activité d'écriture créative était donc impossible.

Les élèves ont beaucoup apprécié cette activité car elle était collective : le résultat était l'oeuvre de toute la classe.

Seuls les élèves ayant choisi les lettres N, U, X, Y ont éprouvé des difficultés. Il était en effet pas évident de trouver un nom d'animal commençant par ces lettres. Les élèves ont donc dû recourir au dictionnaire et à une encyclopédie d'animaux pour les lettres U et N. Cependant, n'ayant rien trouvé pour la lettre X, nous avons laissé la ligne vierge. Nous aurions pu pour ces deux lettres accepter un prénom suivi du nom de l'animal (par exemple : Xavier le chimpanzé...) afin de finir l'abécédaire.

Les élèves n'avaient aucune contrainte pour l'écriture du texte sur l'animal choisi. Cependant, lors de la lecture collective, les élèves se sont aperçus que cela faisait un meilleur effet lorsque la fin de la phrase rimait avec le nom de l'animal. Il aurait été plus judicieux de ma part de fixer cette contrainte afin d'obtenir un résultat plus élaboré.

L'illustration de l'abécédaire va être poursuivi lors du retour de la titulaire.

Si je n'avais pas manqué de temps, j'aurais aimé poursuivre par un exercice proposé par l'Oulipo : composer un texte en prose ou en vers dont le début de chaque phrase ou de chaque vers respecte l'ordre alphabétique. Il aurait également été possible de réaliser une phrase abécédaire : rédiger une phrase dont les mots se suivent dans l'ordre alphabétique.

### 3. Bilan

Le projet mené sur les trois semaines est encourageant.

Tout d'abord, les élèves ont réellement apprécié les jeux d'écriture. Ils étaient quotidiens et les élèves avaient hâte de les pratiquer et en étaient donc demandeurs. Ces situations étaient différentes des productions écrites traditionnelles, elles avaient un aspect ludique qui a contribué à la motivation des élèves et au plaisir éprouvé. Ainsi, ils ont vraiment eu l'impression de jouer avec les mots.

Ce projet a pris une orientation pluridisciplinaire. Les activités d'écriture ont été souvent prolongées par des activités d'arts visuels et d'informatique, constituant à mettre en page l'écrit produit. Cela a permis la valorisation des productions. Les élèves étaient fiers d'exposer leurs travaux dans la classe afin que tous puissent les voir.

Lors de ce stage, les thèmes de l'abécédaire et des animaux m'ont servi plusieurs fois de point d'appui. Les élèves n'ont pas trouvé cela rébarbatif. Ces deux thèmes reflétaient bien leurs centres d'intérêt.

Les séquences avaient été élaborées en respectant le déroulement d'une phase de production écrite :

- émergence de critères d'écriture ou problématisation
- premier jet
- second jet en tenant compte des remarques de la maîtresse
- dernière correction aboutissant au jet final sur un support pouvant être affiché

Malgré ces aspects positifs, certains écueils auraient pu être évités ou entraîner des modifications. Par exemple, je me suis rendu compte qu'il était nécessaire de connaître le niveau des élèves et de vérifier si tous possédaient les pré-requis à la situation. J'aurais ainsi contourné les quelques difficultés auxquelles j'ai été confrontée. Parfois, les exercices qui me paraissaient simples se révélaient plutôt complexes. Je pense qu'il aurait été préférable de donner les exercices dans un ordre différent en tenant davantage compte de la gradation en difficulté.

La plupart de ces situations n'ont pas été totalement achevées, en particulier par le manque de temps que nous avons pour mettre en place nos projets au cours de ces trois semaines. Sur une durée plus étendue, j'aurais pu approfondir ou prolonger l'ensemble des situations. J'ai donc choisi de proposer aux élèves des situations variées.

En résumé, je pense que le projet réalisé lors de ce stage est très positif dans l'ensemble. En effet, même si chaque situation aurait pu être améliorée, comme je l'ai précisé à chaque fois, les résultats sont très satisfaisants : motivation, plaisir, envie et progrès sont les témoins de la réussite du travail. Je tiens également à souligner les progrès et l'implication d'un élève qui était en situation d'échec scolaire. Il a été ravi de s'engager dans ces situations et encore plus surpris par le résultat : il ne se pensait pas capable de produire de tels écrits.

### III. ETUDE DE CAS LORS DU SECOND STAGE

#### 1. Présentation de la classe et du projet

Cette seconde expérimentation a été effectuée lors de mon second stage en responsabilité dans une classe de cycle 2. Il s'agissait d'une classe de 23 CP à Laignes (21).

Cette classe présentait des élèves avec des niveaux très hétérogènes notamment en lecture et en écriture. Ils avaient été très peu confrontés à des situations de productions écrites. Celles-ci s'appuyaient essentiellement sur la dictée à l'adulte. De plus, la titulaire, se sentant démunie face à la production écrite se contentait des situations proposées dans le fichier de lecture *Ratus* de l'élève. En voici un exemple : « Ratus fait un rêve, raconte-le. »

Durant ce stage, j'ai mis en place plusieurs situations de production écrite, dans l'ordre présenté ci-dessous.

#### 2. Analyse de ce qui a été fait en classe

##### a. Acrostiche

Ce jeu impose une contrainte d'écriture. Il s'agit d'écrire un poème composé de sorte que la première lettre de chaque vers compose son prénom ou un mot dans le sens vertical.

##### - Objectifs :

- composer un poème en partant des lettres de son prénom
- jouer avec les mots
- solliciter l'imagination.

##### - Organisation de la classe / déroulement :

Lors de cette séance, j'ai bénéficié de la présence de la maîtresse de soutien qui intervenait dans la classe. Sa présence a rendu possible la dictée à l'adulte auprès des élèves les plus faibles, mais aussi une réponse immédiate aux questions des élèves.

Cette séance s'est déroulée en plusieurs étapes.

La première consistait en la présentation de l'activité appuyée par un exemple donné collectivement à partir de mon prénom. Je l'ai d'abord écrit verticalement au tableau et en majuscules comme il suit :

E  
M  
I  
L  
I  
E

Puis collectivement, les élèves ont cherché un mot qui commence par E, puis par M...

Au fur et à mesure, je les ai notés de la façon suivante :

E toile  
M armotte

...

Puis les élèves ont écrit leur prénom verticalement sur leur feuille. Après vérification, ils ont commencé la recherche de mots commençant par les lettres de leur prénom.



Ensuite, les écrits produits ont été lus à la classe par la maîtresse (pour un gain de temps).

- Exemples<sup>14</sup> : Voici les acrostiches produits par Marjorie P. et Galliane :

**Moto**

Araignée

Rigolo

Jupe

Oreille

Radis

Image

Etoile

**Gentil**

Amis

Lion

Lièvre

Igloo

Avion

Nuit

Eglise

- Bilan de l'activité :

Lors de la préparation de la séance, j'avais envisagé que les mots trouvés permettent de se décrire. Cependant, j'ai tout de suite ajusté mes prévisions en voyant qu'il n'était déjà pas facile pour tous de trouver un mot commençant par une lettre imposée.

J'ai eu de nombreuses sollicitations de la part des élèves quant à l'écriture des mots. Certains considéraient qu'un mot où l'on entendait [i] était un mot commençant par cette même lettre. Ainsi pour le « i » de son prénom, Alison proposait « Bibi lapin ». Je pense que j'aurais dû vérifier le niveau des élèves en conscience phonologique. Pour cela, j'aurais pu mettre en place de rapides exercices sur la place des sons dans le mot en utilisant l'ardoise ou en symbolisant la place du son dans les mots à l'aide de croix.

Cependant, la séance s'est déroulée plutôt calmement grâce à, comme je l'ai déjà souligné, la présence de la maîtresse de soutien. Si elle n'avait pas été là, il aurait été préférable de mettre en place un autre dispositif. Par exemple, j'aurais pu composer deux groupes dans la classe : un groupe en complète autonomie sur un exercice de mathématiques ou de lecture, et l'autre groupe travaillant sur l'acrostiche. Ensuite, nous aurions inversé les groupes. J'aurais ainsi pu être plus disponible.

Pour les élèves en grande difficulté, il aurait été judicieux de leur laisser un réservoir de mots à disposition au tableau ou sur une feuille. Les mots auraient pu être cherchés collectivement et recueillis. Ainsi, les élèves auraient pu être plus autonomes face à la tâche qui leur était demandée. Pour s'aider, certains élèves se sont appuyés sur les affichages de la classe, notamment les mots repères pour les phonèmes. Ainsi, j'ai retrouvé les mots « jupe » ou « moto » dans plusieurs productions.

Suite à cette séance, j'ai corrigé les erreurs orthographiques des productions. Il y avait beaucoup d'erreurs mais dans l'ensemble le code grapho-phonétique a bien été respecté. Puis les élèves ont saisi leur écrit à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Enfin, ils ont illustré l'initiale de leur prénom en arts visuels. Le tout a été affiché en classe sur de grandes affiches colorées. Les élèves ont été très fiers d'exposer leur travail à la classe et ont aimé lire les productions des autres lors de leurs temps libres.

Cette séquence a été très complète et a revêtu un aspect transdisciplinaire en permettant des activités en arts visuels et en Tice. Je pense que le fait de varier les activités lors de cette séquence a contribué à son succès auprès des élèves.

---

<sup>14</sup>Voir annexe n°14.

## b. C'est comme

Ce jeu d'écriture consiste à écrire un court texte à deux. L'un commence une phrase et l'autre la termine en commençant par « c'est comme ». Il n'y a aucune communication entre les deux élèves. Dans ce cas, c'est « la rencontre hasardeuse de deux phrases accolées qui donnera une proposition amusante, merveilleuse, poétique... ».

### - Objectifs :

- écrire à deux sous forme ludique
- établir une complicité par l'écriture
- débloquent l'écriture par le jeu.

### - Organisation de la classe / déroulement :

Lors de cette séance, j'ai conservé la disposition initiale de la classe. Le binôme était composé par les deux voisins de table.

La séance a débuté par l'explication de la tâche à effectuer puis par un exemple donné à l'oral puis par écrit. C'était le suivant : « Voler sur un ange, c'est comme hiberner. »

Chacun avait une feuille devant lui. Les élèves assis à droite ont écrit une phrase en veillant à ce que l'autre ne puisse pas voir. Puis l'autre, l'élève assis à gauche, a écrit une suite de la phrase commençant par la locution « c'est comme ». J'ai insisté sur le fait qu'il fallait écrire des phrases courtes.

La séance s'est terminée par la lecture des productions.

J'ai ensuite tapé les phrases et les élèves les ont collées dans leur cahier de poésie.

### - Exemples<sup>15</sup> : Voici quelques phrases produites par les élèves :

Un cheval, un éléphant et trois petites souris c'est comme dans Star Wars.

Steve et Thomas

Un roi qui est dans un château, c'est comme dans le zoo.

Quentin et Thomas H.

Un lapin et un renard qui sont devenus amis, c'est comme Marou et Mina qui jouent.

Davy et Galliane

Faire de la peinture, c'est comme je pense.

Félicien et Malvina

### - Bilan de l'activité :

Lors de cette séance, j'avais mis en avant l'aspect ludique et amusant. J'ai promis aux élèves des résultats surprenants. Ils n'ont pas été déçus et ont surtout bien ri à la lecture des productions. Chaque binôme était fier de reconnaître sa production lors de la lecture et chacun était amusé par les phrases des autres.

Les phrases produites étaient courtes donc elles n'ont pas posé problème. Les élèves ont réalisé la tâche en autonomie.

J'avais préparé, pour les élèves qui devaient compléter la phrase avec « c'est comme », une feuille où la locution était déjà écrite afin de limiter les difficultés de graphisme et pour qu'ils puissent réfléchir à leur phrase.

Seules quelques phrases n'ont pas donné l'effet espéré. En effet, ces élèves, habitués à parler de Ratus dans leurs productions écrites, ont raconté ses aventures.

<sup>15</sup>Voir annexes n°15 et 16.

Cette séance a été courte. J'aurais pu l'enrichir en inversant les rôles. L'élève qui avait écrit le début de la première phrase aurait écrit le morceau de phrase commençant par « c'est comme » dans la deuxième et vice versa. Je pense que les élèves auraient apprécié d'essayer les deux rôles.

Dans l'ensemble, les élèves ont été très contents de voir leurs écrits « au propre » et de pouvoir les illustrer dans le cahier de poésies.

En prenant du recul par rapport à cette activité, je me rends compte que l'exemple de départ a mal été choisi. Il aurait été préférable de leur proposer quelque chose de plus concret et qui ait du sens afin que les élèves puissent le comprendre. Toutefois, je ne pense pas que cela ait eu une influence sur les productions des élèves.

### c. Dans mon pays imaginaire

Ce jeu est collectif. Chaque enfant écrit une phrase sur son pays imaginaire puis les phrases sont rassemblées dans un texte collectif.

- Objectifs :

- apprendre à se dévoiler dans l'écriture
- proposer une phrase au groupe et ainsi contribuer à l'écriture collective d'un texte.

- Organisation de la classe / déroulement :

La séance a débuté par l'explication de la tâche à effectuer. Chacun doit imaginer un pays idéal, celui auquel il rêve, dans lequel il aimerait vivre.

Puis j'ai procédé à une lecture d'exemples : « Dans mon pays imaginaire, je vois la lune qui brille et les nuages qui pleurent. Il y a le Père Noël qui me dit bonjour dans mon pays imaginaire. Tous les animaux de la savane jouent ensemble dans mon pays imaginaire. »

Ensuite les élèves se sont engagés dans l'écriture. J'ai apporté mon aide pour la dictée à l'adulte auprès des élèves en difficulté mais également auprès de tout ceux s'interrogeant sur l'orthographe d'un mot.

Ensuite chaque élève a lu sa production à la classe.

Le lendemain, j'ai distribué une feuille où étaient écrites les phrases des élèves les unes à la suite des autres. Les élèves ont été satisfaits du résultat et toujours très fiers de retrouver leur phrase, c'est-à-dire leur contribution au texte de la classe.

- Exemples<sup>16</sup> : Voici un extrait du texte produit par les élèves de la classe :

Dans mon pays imaginaire, j'ai rencontré le Père Noël et ses lutins, et le traîneau du Père Noël.

Dans mon pays imaginaire, il y a une princesse Leila dans un château.

Dans mon pays imaginaire, il y a des zèbres et des lions et aussi des enfants, et des mamans et des papas.

Dans mon pays imaginaire, il y a des petits enfants qui s'amuse au toboggan.

Dans mon pays imaginaire, je vois des papillons.

Dans mon pays imaginaire, il y a tous les animaux du monde.

Dans mon pays imaginaire, il y a pleins d'animaux gentils dans le zoo, le lion fait des cris incroyables.

Dans mon pays imaginaire, il y a des arbres en bonbons et je suis footballeur. Dans mon monde, il n'y a plus la guerre et on se parle.

---

<sup>16</sup>Voir annexes n°17 et 18.

- Bilan de l'activité :

Cette activité s'est bien déroulée, et cela est dû à plusieurs éléments.

En effet, la consigne était simple. Elle a donc été vite et bien comprise par les élèves. Pour la plupart, ils ont travaillé en autonomie. J'ai alors pu cibler mon intervention auprès des élèves ayant besoin de dicter leur travail, et écrire au tableau des mots de vocabulaire répondant aux demandes des élèves : « Maîtresse, comment ça s'écrit ...? »

La seule contrainte était de faire apparaître « dans mon pays imaginaire » dans chaque phrase. Elle a été bien respectée car j'avais reporté cette phrase au tableau. Je l'avais également reproduite à l'avance sur la feuille des élèves en difficulté afin qu'ils se concentrent sur la tâche d'imagination.

Donner des exemples en collectif a permis d'engager les élèves dans l'écriture. Mais, comme toujours, les élèves se sont largement inspirés des exemples donnés et au final, on peut voir plusieurs phrases sur le Père Noël et les animaux, ce qui donne un effet de lourdeur au texte produit.

Les phrases reflètent bien l'intérêt des élèves de cet âge.

La plupart des élèves ont eu beaucoup d'idées, ils ont même eu du mal à choisir ce qu'ils allaient écrire. C'est le cas d'Amandine qui a déclaré : « J'ai tellement rêvé que je n'arrive plus à me décider ». Je pense donc que cette activité a permis aux élèves de s'évader.

d. La poésie des prénoms de la classe

Lors de cette séance, chaque élève devait écrire une courte phrase rimant avec son prénom. Puis toutes les phrases ont été rassemblées en un texte collectif : la poésie des prénoms de la classe.

- Objectifs :

- savoir ce qu'est une rime (des mots se terminant par le même son que...)
- chercher des mots rimant avec son prénom
- écrire une phrase contenant son prénom et se terminant par un mot qui rime avec celui-ci.

- Organisation de la classe / déroulement :

La séance a débuté collectivement par l'explication de la tâche à effectuer puis par un rappel de la notion de « rime ». Les élèves avaient déjà évoqué cette notion lors de l'apprentissage d'une poésie et ils se sont rapidement mis d'accord pour dire qu'une rime correspond à deux mots qui se terminent par le même son.

Collectivement et à l'oral, nous avons cherché des rimes pour plusieurs mots. Grâce à cet exercice, chaque élève a pu produire au moins une rime.

Ensuite, individuellement, les élèves ont cherché plusieurs mots rimant avec leur prénom. Ils ont choisi leur préféré et ont écrit une phrase se terminant par celui-ci. La maîtresse de soutien a pris en charge un petit groupe afin de faciliter la dictée à l'adulte.

Les élèves ont ensuite lu leur phrase et les autres étaient les juges. Ils vérifiaient si le dernier mot rimait avec le prénom.

- Exemple<sup>17</sup> : Voici quelques exemples de productions d'élèves :

**GALLIANE**

se balance sur des lianes,

**MARJORIE D.**

aime le riz,

**ALISON**

adore les couronnes,

**CLARYSSE**

aime les saucisses,

**QUENTIN**

c'est un lapin,

**STEVEN**

aime regarder les films de Beethoven,

---

<sup>17</sup>Voir annexes n°19 et 20.

- Bilan de l'activité :

Lors de cette séance, les élèves ont été valorisés. En effet, ils étaient très fiers de trouver des mots rimaient avec leur prénom. Ils se sentaient mis en valeur et ont donc bien apprécié l'activité.

Tous les élèves ont réussi malgré une grande différence dans le temps mis pour réaliser l'exercice. Certains élèves ont été mis en difficultés par leur prénom. Par exemple, il n'est pas évident de trouver une rime au prénom Steven.

D'autres avaient compris qu'il devait y avoir le même son que celui de la fin de leur prénom mais n'avaient pas assimilé que ce son devait se trouver à la fin du mot cherché. C'est le cas de Marjorie qui avait noté les mots suivants : rigolo, sourire, rien... J'aurais pu éviter cela en proposant au préalable des exercices de conscience phonologique comme je l'ai souligné pour l'acrostiche. J'aurais également dû écrire un exemple au tableau et un élève serait venu mettre en évidence les deux rimes en les soulignant ou à l'aide de couleurs. Cela aurait servi de modèle aux élèves quant à la place du son dans le mot trouvé. Par exemple :

Emilie

Est très jolie

A part, ces quelques problèmes, les élèves ont tous réussi à écrire une petite phrase dont le dernier mot rimait avec leur prénom. Ces phrases étaient plutôt simples dans l'ensemble et on peut remarquer que beaucoup contiennent le verbe « aime ».

e. Un, deux, trois...

Lors de cette activité les élèves étaient en binômes et devaient inventer une comptine en imitant la structure de « Un, deux, trois... »

- Objectifs :

- écrire à deux une comptine en imitant une structure existante
- identifier puis produire des rimes.

- Organisation de la classe / déroulement :

La séance a débuté par une familiarisation orale avec la comptine suivante :

« Un, deux, trois,  
Il faut se tenir droit.  
Quatre, cinq, six,  
Pour faire ton exercice.  
Sept, huit, neuf,  
Il faut aller au Pont Neuf.  
Dix, onze, douze,  
Prétendent les Andalouses. »  
Folklore

Spontanément, les élèves ont fait le rapprochement avec une comptine à structure identique et plus connue. Je l'avais écrit au tableau, je l'ai donc lue plusieurs fois puis les élèves l'ont lue à leur tour (ils l'ont plutôt récitée) :

« Un, deux, trois,  
Je m'en vais au bois.  
Quatre, cinq, six,  
Cueillir des cerises.  
Sept, huit, neuf,  
Dans mon panier neuf.  
Dix, onze, douze,  
Elles seront toutes rouges. »

Les élèves ont vite remarqué la présence de rimes dans la comptine (bien que pas toujours exactes : six-cerises). Puis nous les avons mis en évidence à l'aide de craies de couleur au tableau.

Collectivement, nous avons cherché le plus de mots possibles rimant avec « trois », « six », « neuf », « douze ». Sous la dictée, j'ai noté les propositions au tableau. Cela a permis de constituer un répertoire de mots qui a servi à aider les élèves lors de la phase de production. Voici quelques exemples de rimes trouvées:

Trois : roi, moi, toi, noix, fois, choix, froid...

Six : saucisse, nourrice, police...

Puis, par binômes, les élèves avaient pour consigne d'inventer une nouvelle comptine sur le même modèle en s'aidant si besoin des mots notés au tableau.

La séance a pris fin avec la lecture des productions.

- Exemples<sup>18</sup> : Voici la comptine d'Emeline et Aurélien :

« Un, deux, trois,  
il y a un roi

Quatre, cinq, six,  
et il va chez Clarysse

Sept, huit, neuf,  
il a des cornes de boeuf

Dix, onze, douze,  
il a une couronne toute rouge. »

- Bilan de l'activité :

Cette activité a plu aux élèves et a donné de bons résultats. Je pense que cela est dû à plusieurs facteurs.

Tout d'abord, la familiarisation orale avec la structure (écouter, lire...) a permis aux élèves d'entrer dans l'activité de façon ludique et familière : récitation d'une consigne connue par tous.

De plus, il s'agissait d'un texte à structure répétitive. Je pense que l'imitation d'une structure stylistique simple et connue motive l'imagination et l'écriture. Les élèves étaient contents d'inventer une poésie.

L'activité s'est déroulée en binôme et j'ai été agréablement surprise de voir l'entente qui régnait. Les membres du binôme essayaient de se mettre d'accord, se sont dans l'ensemble partagé équitablement les tâches et il y a même eu une forme de tutorat : les élèves ayant des difficultés pour graphier correctement dictaient leur texte non plus à moi mais à leur partenaire.

Les élèves semblaient vraiment conquis par la situation proposée. Je pense que c'est une de celles qui leur a le plus plu et dans laquelle ils se sont le plus investis.

Dans les jours qui ont suivi cette situation, j'ai lu aux élèves d'autres comptines sur le même modèle. Ils étaient contents de remarquer que d'autres avaient réalisé le même exercice qu'eux.

Un, deux, trois,  
Je pars de chez moi.  
Quatre, cinq, six,  
Me voici à Nice.  
Sept, huit, neuf,  
Je suis à Elbeuf.  
Dix, onze, douze,  
Je suis à Toulouse.

Michel BEAU

---

<sup>18</sup>Voir annexe n°21.

## f. Carnaval hivernal

Dans cet ultime exercice, j'ai présenté un poème aux élèves et ils devaient inventer collectivement deux strophes supplémentaires en suivant le même modèle.

- Objectifs :

- repérer les rimes
- inventer et construire collectivement deux strophes supplémentaires.

- Organisation de la classe / déroulement :

Tout d'abord, les élèves ont écouté plusieurs fois le poème que je leur lisais. Puis ils l'ont commenté : De quel texte s'agit-il? De quoi parle le poème? Qui sont les personnages?...

Ils ont effectué le repérage des rimes au tableau avec un système de couleurs et nous avons compté le nombre de vers par strophes.

Ce n'est qu'alors que je leur ai expliqué le travail à faire : tous ensemble, nous allions inventer deux strophes supplémentaires qui parleraient de deux autres personnages.

Pour la première strophe, j'avais imposé le nom du personnage. Il s'agissait d'Arlequin. Nous avons alors listé une série de termes qui riment avec Arlequin (comme par exemple : matin, fin, coquin, requin, voisin, zinzin, juin...). Je les ai écrits au tableau puis oralement nous avons essayé de construire de petites phrases avec ceux-ci. Dès qu'une phrase plaisait à la majorité, je la notais et ainsi de suite.

Pour la seconde strophe, les choses se sont déroulées de la même façon à la seule exception près que cette fois ce sont les élèves qui ont choisi le nom du personnage. Par vote sur ardoise, ils ont choisi : « le magicien ».

Ensuite les élèves ont collé le poème dans leur cahier de poésie, ils ont écrit en dessous la suite qu'ils avaient inventée et ont illustré le tout.

- Exemple : Voici le poème ainsi que la suite inventée par la classe :

### CARNAVAL HIVERNAL

*Tous cavalent  
au carnaval  
hivernal.*

*La fée  
bien coiffée  
est distinguée  
mais trop pressée.*

*La sorcière  
grimacière  
vocifère  
et accélère.*

*La danseuse  
mystérieuse  
est boudeuse  
car fiévreuse.*

*Tous cavalent  
au carnaval  
glacial.*

Arlequin,  
le plus coquin  
joue avec son lapin  
et fait le zinzin.

Le magicien,  
qui s'appelle Adrien  
a fait disparaître un chien  
il ne reste plus rien.

- Bilan de l'activité :

Cette activité a vraiment été une réussite et je pense que c'est le fruit de tout le travail sur la production écrite effectué pendant ces trois semaines en ma présence.

En effet, les élèves étaient habitués à repérer les rimes dans un poème et également à en produire. Cette phase s'est donc déroulée rapidement et sans difficultés.

J'ai même été bien étonnée : je ne leur demandais que de lister des mots qui rimaient avec le nom des personnages, et pour la seconde strophe, ils ont tous proposé des phrases ayant un sens et non plus de simples mots sans lien les uns avec les autres. Cela montre que le mécanisme de reconnaissance et de production de rimes était acquis. De même, c'est à leur demande qu'ils ont écrit une troisième strophe. Ils étaient contents et ne voulaient plus s'arrêter. Voilà la troisième strophe inventée par les élèves :

Batman,  
avec un costume de banane  
il a sauvé un âne  
et il joue avec une liane.

Je pense aussi que cela leur a plu car le thème de carnaval est bien adapté à des enfants de cet âge. Le carnaval de l'école avait d'ailleurs eu lieu juste avant ma venue. Ils voulaient donc tous parler de leur costume, de ce qu'ils avaient fait.

Il y a pourtant un écueil à cette situation, j'ai laissé les élèves voter pour les deux autres noms de personnages, mais le choix de « magicien » était peu judicieux du fait de sa forte ressemblance avec le son final du mot « Arlequin ».



### 3. Bilan

Le projet mené sur les trois semaines est satisfaisant sur plusieurs points.

Tout d'abord, les élèves ont été mis régulièrement en situation de production écrite et ils ont été heureux de les pratiquer. Cela montre que les situations que j'avais choisies étaient adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt d'élèves de cet âge. De plus, les CP étaient peu habitués à ce genre d'exercice, et sont rapidement rentrés dans toutes les tâches qui leur ont été proposées.

Grâce aux interventions de la maîtresse de soutien, nous avons pu apporter une aide personnalisée à ceux qui en avaient le plus besoin. De cette façon, même les élèves dits en situation « d'échec » ont réalisé de belles productions.

Les situations mises en place avaient des points communs. Le déroulement des séances était similaire : les élèves devaient souvent chercher et produire des rimes et enfin écrire à deux ou en classe entière. Ainsi, ils ont acquis des automatismes et des règles de travail en groupe.

Je pense que tous ont apprécié ce projet, ils ont aimé chercher mais leur moment préféré est resté la lecture de leur production et son illustration. Ils étaient tous très fiers de leurs œuvres. Ils se sentaient mis en valeur.

Malgré tous ces points positifs, j'aurais pu améliorer ce projet. Je n'y ai pas pensé pendant le stage, mais il aurait souvent été judicieux de travailler en deux groupes comme je l'ai déjà précisé plus haut. En effet, il aurait fallu placer un groupe en autonomie et l'autre aurait été mis en situation de production. Puis les rôles auraient été inversés. J'aurais ainsi pu apporter une aide plus importante à chacun et cela aurait notamment facilité les situations de dictée à l'adulte. Ce mode de fonctionnement me semble très judicieux et indispensable avec ce niveau de classe. Mais, cela ne m'est pas venu à l'idée, car, grâce à la présence de la maîtresse de soutien nous avons pu aider tous les élèves.

Certaines situations auraient gagné à être prolongées ou enrichies. Cependant, à cause du manque de temps dû à la courte période de stage, j'éprouve comme un sentiment d'inachevé. J'aurais voulu aller plus loin, approfondir.

Toutefois, je juge ce projet très positif dans l'ensemble. Comme lors de mon stage précédent, chaque situation aurait pu être améliorée (je l'ai précisé plus haut), les résultats sont très satisfaisants et l'implication des élèves réelle.

De plus, j'étais très inquiète avant de partir en stage. Je me demandais si j'allais réussir à mettre des dispositifs en place à cause du niveau de classe. Je me suis rendu compte qu'en proposant des situations adaptées au niveau des élèves, il était possible de pratiquer les jeux d'écriture poétiques avec des CP. Je pense même que cela est réalisable avec une classe de maternelle en privilégiant les activités orales ayant par exemple un lien avec les sons, les rythmes... et en travaillant en petits groupes.

## CONCLUSION

Un bilan général de ces deux projets s'impose. Leur objectif était de donner le goût et l'envie d'écrire aux élèves. Après analyse du travail effectué lors de ces stages, je pense avoir atteint cet objectif sur plusieurs points. Néanmoins, beaucoup d'autres auraient pu être améliorés.

Intéressons-nous tout d'abord aux points positifs de ma pratique : lors des deux stages, l'implication des élèves dans les situations proposées était réelle. Je pense donc avoir ciblé des jeux et exercices adaptés aux élèves. Ainsi, lors de ces activités, les élèves ont manifesté leur motivation, enthousiasme et intérêt. Ils étaient fiers de leurs productions et avaient envie de partager leur plaisir avec les autres. Une des grandes réussites de ce projet est d'avoir vu progresser des élèves en difficulté. Ils étaient les plus fiers d'afficher leurs résultats, de montrer aux autres ce qu'ils étaient capables de faire. Je pense aussi que les élèves de CM1 ont réellement pris conscience qu'il y a de nombreuses activités possibles en matière de production écrite et que l'on peut sortir des propositions classiques auxquelles ils étaient habitués. En ce qui concerne les CP, ils ont apprécié ces jeux mais ils sont encore trop jeunes pour prendre du recul. Après cette analyse, il apparaît que le travail proposé et effectué était intéressant puisque les élèves ont pris du plaisir à écrire, ce qui n'était pas évident car ils n'avaient pas l'habitude d'écrire.

Malgré cela, il reste des points à améliorer afin d'aboutir à un travail plus efficace et encore plus motivant. Tout d'abord ma lacune principale est l'évaluation. En effet, une fois confrontée aux copies des élèves, il y avait trop de fautes pour toutes les corriger, mais il fallait tout de même trouver une évaluation au travail fourni par les élèves. J'ai décidé d'apprécier seulement le respect ou non de la consigne ainsi que l'imagination dont ils avaient fait preuve. Le fait d'évaluer permet à l'enfant de savoir quand il a fait des progrès, ce qui est très important pour la motivation. L'évaluation des productions reste un problème qui peut sans doute s'atténuer avec la mise en place d'un système de coévaluation entre pairs. Le manque de temps m'a également posé problème. En effet, réaliser un projet d'écriture sur trois semaines est un défi à relever. Il m'a été difficile de choisir les jeux d'écriture tant le domaine est riche. J'ai d'ailleurs parfois eu l'impression de ne pas assez approfondir les points abordés, j'aurais voulu proposer des prolongements aux jeux. Je garde donc un léger sentiment d'inachevé.

Les jeux d'écriture m'ont paru propices pour accéder au plaisir de s'amuser avec les mots. De plus, ce projet est au coeur des réflexions pédagogiques. En effet, les nouveaux programmes précisent que la pratique de l'écriture poétique doit se présenter « sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture ». Le fait de débloquer l'imaginaire pour que les élèves prennent plaisir à écrire est l'idée maîtresse de ce projet.

Cette expérience m'a montré que les jeux d'écriture sont pour l'enfant un moyen de réaliser qu'il est capable d'écrire et d'en éprouver une satisfaction personnelle.

Je suis persuadée qu'il faut favoriser les situations de production d'écrits, dès le cycle 1, afin que tous les enfants s'intéressent à l'écrit grâce à des situations dans lesquelles ils sont les acteurs.

Lors de cette expérience pratique, les jeux m'ont autant séduite que les enfants. Il me tarde de pouvoir mettre en place d'autres projets autour de ce thème. Je sais désormais que les jeux d'écriture constituent une bonne entrée dans l'écrit car il s'agit d'une approche ludique de l'acte d'écrire qui développe le plaisir d'écrire chez les élèves avec l'envie de produire.

Cependant, je pense que ces jeux nécessitent une pratique régulière tout au long de l'année. Selon moi, l'idéal serait de les pratiquer quotidiennement, sous forme de gammes d'écriture. Celles-ci sont possibles à tous les niveaux de l'école élémentaire, du CP au CM2 en adaptant les exercices et les exigences selon le niveau. Ces gammes peuvent servir de rituel. Ainsi, placées en début de journée, elles permettent de commencer la journée calmement.

Suite à mes expériences, j'ai été amenée à m'interroger sur une pratique possible de ces jeux à l'aide de logiciels informatiques tels que des CD-Rom. Certains de ceux-ci proposent des pratiques d'écriture que l'on peut utiliser à condition bien sûr de les adapter au niveau des élèves. C'est le cas du logiciel « Machines à écrire<sup>19</sup> ». Il propose des pratiques d'écriture inspirées de R. Queneau et G. Perec. Par exemple, il est possible de s'en inspirer, comme je l'ai vu faire en T.D. de français, afin d'amener les enfants à écrire « un conte à leur façon ». Il s'agit d'imaginer une histoire à choix multiples. Je ne connais pas encore toutes les possibilités offertes par ces logiciels, mais je souhaite m'y intéresser. En effet, ceux-ci permettent une pratique des jeux d'écriture associée aux TICE. Ainsi, il est possible de construire un projet interdisciplinaire autour de l'écriture manuelle et informatique.

Ce mémoire m'a permis de réfléchir sur l'importance et l'efficacité de certaines pratiques en production d'écrits. J'ai ainsi pu mettre en évidence le fait que les élèves peuvent prendre beaucoup de plaisir à écrire et que les progrès peuvent être rapidement visibles. De plus, ce travail sur l'écriture a une influence sur le regard que les enfants portent sur eux-mêmes : la fierté de produire quelque chose soi-même est très importante pour les élèves, notamment chez ceux qui sont en situation d'échec. La production d'écrit, si les critères d'évaluation sont bien définis et sélectionnés, et si les exercices présentés sous forme ludiques, peut permettre cette satisfaction.

---

<sup>19</sup>*Machines à écrire*, Gallimard, CRDP.

## **RESUME**

Ecrire est un acte complexe qui mobilise simultanément de nombreuses compétences. Il s'agit d'un apprentissage long et difficile et qui provoque chez certains élèves un rejet de l'écriture, car ils se sentent incapables.

Comment donc faire en sorte que l'acte d'écrire devienne pour eux synonyme de plaisir ?

La mise en place d'un projet autour des jeux d'écriture semble être une solution pour débloquer chez ces enfants l'imaginaire, la créativité et leur donner ou redonner le goût d'écrire. De plus, ces jeux d'écriture – où l'humour côtoie le sérieux et l'insolite – présentent le monde de l'écrit comme une porte ouverte sur l'interdisciplinarité.

## **MOTS – CLES**

- écrire
- plaisir
- motivation
- jeux d'écriture
- imagination

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages consultés :

- M.E.N., *Les nouveaux programmes de 2002 : Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* , CNDP.
- M.E.N., *Les nouveaux programmes de 2002 : Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* , CNDP.
- Martin Michel, *Jeux pour écrire*, Hachette Education, 1995.
- Mégrier Dominique, *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire*, 60 jeux poétiques, Retz.
- Boniface Claire, *Les ateliers d'écriture*, Retz, 1992.
- Rodari Gianni, *Grammaire de l'imagination* (trad.), Editions Messidor, 1986.
- Rivais Yak, *Pratique des jeux littéraires en classe*, Retz 1993.
- Rivais Yak, *Jeux de langage et d'écriture*, Retz, 2000.
- S.Christophe, C.Grosset-Bureau , *Jeux poétiques et langue écrite*, cycle 3, pratique pédagogique, Armand Colin, 1994.
- N. Biagioli-Bilous et D. Bucheton, *Le Français d'aujourd'hui, écritures créatives*, septembre 1999, n°127.
- Debanc-Garcia, *L'élève et la production d'écrit*, Centre d'analyse syntaxique, 1990.
- Queneau Raymond, *Bâtons, chiffres et lettres*, Gallimard, 1965
- Groupe de recherche d'Ecouen coordination J. Jolibert , *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes* , Hachette Education, 1992.

### Albums :

- J. Sadeler, C. Nadaud, *Alphabêti, alphabêta*.
- Le Quellec, Lanot, *Le tour du monde en 26 lettres*.

# Annexes