



"Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire - écrire"

Colognesi, Stéphane ; Deschepper, Catherine

Document type : *Article de périodique (Journal article)*

Référence bibliographique

Colognesi, Stéphane ; Deschepper, Catherine. *Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire - écrire*. In: *Diptyque*, Vol. 21, p. 71-92 (2011)

**Développer une démarche philologique d'accès au
texte littéraire par la pratique de l'insertion**

**Les albums à structure itérative au service
du lire – écrire**

Stéphane COLOGNESI & Catherine DESCHEPPER

Introduction

En communauté française de Belgique, l'enseignement fondamental (écoles maternelles et primaires, destinées aux enfants entre 2,5 et 12 ans) est soumis aux injonctions officielles via un document intitulé « Socles de compétences » (2005), à partir duquel les programmes des différents réseaux sont organisés. Ces compétences, articulées aux disciplines et plus ou moins opérationnalisées au sein de dispositifs voire de contenus d'enseignements organisent, au sein du domaine spécifique de la langue française, les apprentissages autour des sept niveaux du texte, tels que définis, entre autres, par Yves Reuter (1996) dans ses travaux. Dans cette perspective, l'accent est mis sur le texte, comme unité de travail, à lire ou à produire, dans ses dimensions multiples. La littérature de jeunesse est évidemment suggérée comme matériau propice à cette articulation du lire/écrire. Cependant, rares sont les véritables rencontres entre perception littéraire et apprentissage langagier, tant il apparaît, dans les pratiques, que les activités prioritairement centrées sur le sens, et au sein desquelles une réflexion sur la littérarité du texte peut s'engager, ne sont pas celles où se

développe le travail sur la langue, et vice-versa. Qu'on pense à la pratique des cercles de lecture, qui offre un espace de réflexion parfois très fin et sensible autour d'une œuvre, mais qui ne s'ouvre que très rarement à une réflexion sur la langue ; ou aux pratiques effectives de grammaire textuelle, qui visent souvent moins à faire comprendre la grammaire du texte qu'à utiliser celui-ci comme unité à partir de laquelle des tâches grammaticales pourraient se concevoir hors du cadre.

Pourtant, l'articulation des apprentissages langagiers à l'unité textuelle, voire discursive (Dumortier, 2008) et à la dimension générique des textes¹ permet aux élèves du primaire d'envisager la langue en contexte, au sein de documents authentiques à lire ou à écrire, et d'éprouver le fonctionnement de ces derniers en lien avec les caractéristiques définitoires d'un genre spécifique. Cette articulation devrait permettre à l'enfant de développer une démarche philologique, au sein de laquelle l'acquisition et la compréhension du fonctionnement du texte, dans sa structure syntaxique, son organisation grammaticale ou ses sélections lexicales par exemple, permettent de saisir plus finement l'effet littéraire produit ou à produire. Les apprentissages grammaticaux cessent d'être de vains étiquetages représentant des savoirs purement déclaratifs : ils sont intégrés dans des procédures en même temps qu'ils nécessitent une inscription dans un réseau de conditions (Tardif, 1999)². C'est ce réseau qui fonde la complexité textuelle et l'organisation langagière spécifique au texte à traiter. Le passage de connaissances déclaratives à des connaissances opératoires ou conditionnelles permet le transfert d'une posture normative à une posture linguistique.

Cependant, si cette perspective intégrée et progressive des apprentissages grammaticaux au service des lire/écrire est maintenant

¹ Voir les valises pédagogiques telles que « Vers les textes », « Projet Écrire » ou « Grammaire en texte », par exemple, qui exploitent l'unité textuelle comme matériau au service des apprentissages grammaticaux.

² C'est par la construction de ces trois catégories de connaissances développées par Tardif (1999) que la compétence d'écriture va se créer.

largement diffusée, il demeure plusieurs difficultés à son plein déploiement (Chabanne, 2004)³.

Des difficultés liées aux dispositifs existants

Une de ces difficultés relève du fait que l'articulation des compétences de lecture/écriture aux apprentissages grammaticaux ne sollicite pas toujours le développement de la liberté langagière, ou l'accès à la littérarité de l'œuvre perçue comme *singularité*. Dans la mesure où l'action de l'apprenant sur le texte est déterminée par un attendu générique ou langagier dont il faut s'emparer (association de formats grammaticaux ou langagiers préférentiels à telle unité générique : présence d'adverbes dans le genre du compte rendu ; utilisation de l'impératif pour les genres de textes qui présentent une intention dominante injonctive ; etc.), peu de place est laissée à l'écart que l'œuvre individuelle entretient avec le genre dont elle est issue. Ces systématisations des critères représentatifs du genre, si elles sont intéressantes en premier ressort, parce qu'elles permettent à l'apprenant de développer des formats prédictifs de lecture/écriture (Bruner, 1983 ; Charaudeau & Mainguenu, 2002) doivent cependant pouvoir être soumises à la réalité forcément protéiforme des productions authentiques. Or, si on utilise bien la variété des productions authentiques pour faire émerger les invariants du genre (étape fondamentale dans des démarches comme celle du *chantier d'écriture*, au sein duquel l'apprenant confronte ses productions aux écrits sociaux afin de faire émerger les caractéristiques fondamentales du genre), l'accès à la nuance particulière, l'observation de ce qui diffère, la capacité de dégager des structures textuelles complexes plus implicites et individualisées sont *a contrario* peu voire pas exploités. Dès lors, le travail de lecture/écriture de l'apprenant se centrera sur ce qui fait norme, au risque de voir le carcan nécessaire du format

³ En outre, le mouvement actuel de retour aux unités simples tend à vouloir réduire l'utilisation de ce type d'unité pour l'analyse formelle et à lui faire précéder une phase d'analyse fondée sur la phrase ou même le mot (Gardes Tamines, 2005).

l'emporter sur sa prise en charge subjective, tout aussi nécessaire, au sein d'un produit textuel particulier. Ainsi pourra-t-on (devra-t-on) par exemple valoriser la conformité de la production d'un élève à une grille critériée associée à un genre au détriment de son engagement dans un projet littéraire plus complexe, plus individualisé et potentiellement moins conforme. Avec pour effet pervers l'association du cadre langagier à un format contraignant qui limite les possibles. Dans ces perspectives, l'objectif d'apprentissage, tout opératoire et conditionnel qu'il soit, reste centré sur la possibilité d'une généralisation grammaticale davantage que sur l'utilisation de l'appareil grammatical comme outil d'explication d'un texte particulier.

Cette autre difficulté, consécutive de cette utilisation de la littérature au profit des apprentissages langagiers, relève à notre sens d'une séparation (rendue implicite par les dispositifs d'apprentissage, mais toujours bien réelle dans de nombreuses pratiques) entre les objets d'apprentissages linguistiques et littéraires, comme si le choix du littéraire pour servir les apprentissages grammaticaux confinait ce même littéraire au statut de matériau de travail. Dans cette perspective, l'école perdrait d'un côté ce qu'elle gagne de l'autre, puisque le travail langagier sur le texte littéraire se substitue à son exploitation interprétative. Il faut entendre par là que, bien souvent, grammaire textuelle ne veut rien dire d'autre qu'activité de grammaire réalisée sur un matériau langagier de forme « texte » (par opposition à « phrase » en aval ou « discours » en amont). La grammaire textuelle est alors de la grammaire faite dans le texte, sans considération, ou avec un intérêt très stratégique, pour le texte lui-même. On pourrait parler de grammaire du texte prétexte, tant il apparaît que le texte n'est qu'une unité de langage sur laquelle l'apprentissage grammatical vient se greffer.

Or, et c'est là l'enjeu d'une démarche philologique, il y a évidemment un lien étroit et indissociable entre la littéarité d'un texte et son écriture (entendue comme processus et comme produit) (Piron & Tonneau, 1994). Aussi la question de savoir « où s'opère cette coordination complexe entre œuvres littéraires, langue et

interprétation ? » (Nonnon, 2008) prend-elle tout son sens et mérite d'être investiguée davantage. Pour répondre à cette volonté d'articulation fine, qui ne situe pas les apprentissages linguistiques et littéraires sur des pôles distincts dont il s'agit de déterminer lequel est au service de l'autre, nous avons souhaité expérimenter une démarche réellement philologique à l'école primaire, la question étant de savoir si cette démarche pourrait effectivement rencontrer, non pas le double objectif de travailler conjointement le littéraire et le linguistique, mais celui de travailler l'accès à l'espace de transgression dans lequel se déploie l'œuvre, perçue comme participant d'un genre en même temps qu'inscrite dans une dimension individuelle et non réductible.

Un dispositif à investiguer : la pratique de l'insertion

Fondements

Pour trancher avec les dispositifs⁴ classiques mentionnés plus haut, et qui sont largement pratiqués dans les classes d'enseignement primaire en Belgique avec leur lot de difficultés associées (chantier d'écriture, grammaire textuelle, activités de savoir lire fondées sur le sens dissociées des apprentissages langagiers), nous avons construit une modalité d'accès au texte qui se fonde sur le processus de *l'insertion textuelle*. À partir de la lecture d'albums présentant des structures itératives, c'est-à-dire des albums dont le propos se structure par le biais de répétitions syntaxiques ou lexicales et qui sont génératives, dans le sens où elles autorisent une genèse rédactionnelle, un travail philologique est envisagé sur le texte afin d'amener les enfants à produire des insertions valides au cœur du projet d'écriture de l'auteur. Pour ce faire, ceux-ci doivent pouvoir procéder à une analyse fine de la structure langagière proposée et, *en même temps*, à une

⁴ Définis par Paquay (2000) comme étant « une combinaison et un agencement chronologique (selon les étapes définies de façon stratégique) de moyens (matériaux, outils, ressources, ...) et de démarches (méthodes, procédés, ...) en vue d'atteindre un but ».

interprétation de ce que cette structure induit sur le plan littéraire. Il s'agit en effet de s'inscrire dans le projet d'écriture d'autrui, dans un espace textuel intermédiaire (ni au début, ni à la fin) et, si possible, sans laisser de traces, c'est-à-dire en se (con)fondant au projet d'un autre.

Il s'agit donc de travailler à partir d'albums, prioritairement destinés à un public de jeunes enfants, mais sur lesquels il nous semble possible de procéder à un travail littéraire en verticalité de la première à la sixième année de l'enseignement primaire (voire au-delà). En effet, le matériau linguistique limité, la structure générative (itérative) et les contenus narratifs peuvent être reçus par des élèves d'âges diversifiés selon des modalités d'accès au texte adaptées. En outre, il ne faut pas oublier que, là où le lecteur adulte pourrait juger la répétition lassante, le lecteur plus jeune y trouve une jouissance profonde, qui s'inscrit dans un besoin de reconnaissance, de prédiction et de musicalité de l'œuvre (qu'on trouve également dans les comptines et ritournelles populaires) sur lesquels on ne reviendra pas (Garo, 2002). Au demeurant, l'itération n'est pas la répétition, et chaque élément évoqué n'est jamais tout à fait identique au précédent. Cette variation autour du semblable nous semble un élément propre à favoriser une lecture fine nuancée, en même temps qu'un travail sur des structures apparemment répétitives autorise la transgression comme effet propice à produire du sens.

La structure itérative dans la littérature jeunesse

Il s'avère, quand on y regarde bien, que de nombreux albums pour la jeunesse fonctionnent selon cette structure itérative, de sorte qu'on peut identifier des modalités d'utilisation distinctes. Ainsi, cette structure peut constituer l'intégralité de l'album, ou une partie de celui-ci, souvent le corps principal du texte. Certains albums présentent donc des séquences itératives, d'autres fonctionnent intégralement sur ce mode. On rencontre même des macrostructures itératives, c'est-à-dire des collections, des séries d'albums qui reproduisent, grosso modo, dans des opus différents, la même

organisation textuelle : la collection des aventures du *Pigeon* de Mo Willems⁵, par exemple, est actuellement constituée de trois albums au sein desquels un pigeon souhaite respectivement conduire un bus, manger un hot-dog ou avoir un petit chien. Dans chacun des albums, le pigeon énumère quantité d'arguments en faveur de son projet afin de faire fléchir le lecteur (premier album, 2006), se défaire d'un canard envieux (deuxième album, 2006) ou convaincre du bien fondé de son projet d'adoption (troisième album, 2009). Un autre album de notre corpus, *Moi j'adore, la maîtresse déteste*⁶, s'inscrit lui aussi dans une série de titres au rang desquels on trouve également *Moi j'adore, maman déteste* ou encore *Moi j'adore, maman aussi*. Ces cas de macrostructures itératives sont évidemment intéressants en cela qu'ils permettent une analyse au sein du texte fini en même temps qu'une possibilité de prolongement extratextuel. D'un point de vue qualitatif, on peut également relever différents modes d'organisation tels que :

L'inventaire. Certains albums fonctionnent selon le principe de l'inventaire. Chaque page, ou chaque partie de texte, constitue un des éléments d'une organisation plus ou moins finie. L'abécédaire, largement répandu dans les albums pour les tout jeunes enfants, est particulièrement représentatif de cette logique d'organisation textuelle. Dans ce cas, chaque lettre de l'alphabet est associée à une image, à un mot, à une phrase, à un texte. Il s'agit ici d'un inventaire fini, dans la mesure où les 26 lettres de l'alphabet constituent une macrostructure qu'on ne peut pas élargir (à moins, bien sûr d'imager la 27^e lettre de cet alphabet). D'autres albums fonctionnent au sein d'une structure ouverte, qui rassemble des éléments d'une énumération, laquelle est forcément non-exhaustive ; on peut dans ce cas parler d'inventaire non fini⁷.

⁵ Willems (Mo), *Ne laissez pas le pigeon conduire le bus*, Paris, Kaléidoscope, 2006 ; *Le pigeon trouve un hot dog*, 2006 ; *Le pigeon veut un petit chien*, 2009.

⁶ Brami (Élisabeth) & Le Néouanic (Lionel), *Moi j'adore, la maîtresse déteste*, Paris, Éditions du Seuil, 2002.

⁷ Ainsi, par exemple, pour reprendre les albums précités, dans *Ne laissez pas le pigeon conduire le bus*, un pigeon, page après page, ouvre la large panoplie des phrases, expressions et attitudes convenues pour obtenir la chose qui lui est

L'album *Moi j'adore, la maîtresse déteste*, qui fait partie de notre corpus, présente cette même structure, sans qu'aucun élément ne vienne encadrer l'inventaire de ce que le premier fait toujours au grand dam de la seconde. Dans cet album, a priori destiné à de jeunes enfants, chaque page contient une illustration et une suite potentielle à la phrase initiale du texte que constitue le titre et qui définit sa structure en « inventaire non fini ». L'album, bien que fort complet, n'épuise évidemment pas toutes les possibilités de cette thématique fortement générative, et on peut imaginer sans peine de multiplier les propositions antagonistes. De la même façon, on peut modifier légèrement la macrostructure et ainsi générer tout un nouveau champ de situations possibles. Qu'on change l'un des personnages (*Moi j'adore, maman déteste*) ou qu'on inverse les rôles (*Moi je déteste, la maîtresse adore*), et le tour est joué.

La séquence narrative. Un autre type de macrostructure utilise l'itération pour assurer la progression de la narration, qu'il s'agisse d'une progression dans les actions, dans les lieux, ou dans le temps, par exemple. Dans ce cas, l'album présente une organisation logique qui se déploie au sein de scènes qui se succèdent et présentent une organisation identifiable. Le repérage des modalités de mise en œuvre de cette organisation est fondamental si l'on souhaite s'y insérer. Ainsi, par exemple, dans

refusée (conduire le bus). Avec une économie impressionnante de moyens, texte, image et graphisme se déclinent autour de ce seul projet, jusqu'au retour du conducteur de bus, qui remercie le lecteur attentif de sa surveillance assidue et repart sans mesurer le drame qui se joue. Le pigeon ne reste pas longtemps désappointé... les roues d'un camion en gros plan sur la dernière page semblant manifestement lui suggérer un nouveau projet. Dans ce cas-ci, l'inventaire est inséré dans une structure plus large – le départ puis le retour du conducteur de bus –, laquelle pourrait également fonctionner de façon itérative si l'album se poursuivait, ainsi que le laisse supposer la dernière image. Nul doute cependant que, si l'on demandait aux enfants de poursuivre l'histoire, ils la recommenceraient presque à l'identique, la substitution de véhicule n'entraînant pas un projet d'écriture spécifique (mettant ainsi en évidence l'étroite distance qu'il y a parfois entre itération et répétition).

L'album *Une histoire sombre, très sombre*⁸, est-il nécessaire de prendre la mesure qu'un chat avance progressivement vers le but de sa quête (une toute petite souris enfermée dans une boîte sombre à l'intérieur d'une armoire sombre, derrière un rideau sombre, dans la pièce sombre d'un sombre château au cœur d'une forêt guère plus claire). Il ne suffit pas d'ajouter, dans ce cadre-ci, un lieu à la panoplie de ceux déjà mentionnés, mais encore de s'assurer qu'il s'agit là d'un lieu qui puisse occuper une position intermédiaire entre deux autres scènes, afin de maintenir intacte la progression voulue par l'auteur, et qui fonctionne de façon gigogne en même temps que de façon linéaire (on avance dans l'album en même temps qu'on entre dans des lieux toujours inclus dans les lieux qui précèdent, de façon à effectuer un zoom progressif vers l'objet, tout petit par la taille, mais fondamental par le statut qui est l'objet inconnu de la quête). En outre, l'analyse des images montre comment la présence du chat, d'abord très éloigné, presque imperceptible dans le paysage, se confirme progressivement jusqu'à devenir l'étalon à partir duquel le regard se pose. Dans les deux dernières images, le chat a en effet disparu de l'image, il ne peut plus être qu'à la place occupée par le lecteur, face au livre, au moment où l'image de la boîte et de ce qu'elle contient apparaît en taille réelle aux yeux du lecteur devenu prédateur. Un autre album de notre corpus, *La chasse à l'ours*⁹, utilise ce même ressort topologique. Dans cet album, une famille part à la chasse à l'ours en traversant joyeusement des paysages et lieux multiples, chacun d'entre eux étant associé à une onomatopée. Mais la rencontre effective avec l'ours se solde par une débandade et une fuite apeurée de tous les membres la famille qui font rapidement marche arrière pour rejoindre le logis, en repassant, plus vite, et avec nettement moins d'insouciance, par chacun des endroits traversés lors du trajet « aller ». Dans ce cas, il est nécessaire de reproduire

⁸ Brown (Ruth), *Une histoire sombre, très sombre*, Paris, Gallimard, coll. « Folio benjamin », 2001.

⁹ Rosen (Michael) & Oxenbury (Helen), *La chasse à l'ours*, Paris, Kaléidoscope, 1997.

de façon inversée l'itinéraire complet de ces « chasseurs du dimanche ».

La mécanique de l'insertion : écrire à la manière de...

Une des spécificités du dispositif, tel qu'il a été conçu, réside dans la nécessité, pour l'apprenant, d'endosser le projet d'écriture de l'auteur de façon suffisamment fine qu'il puisse y insérer sa propre production de la façon la plus invisible qui soit. En ce sens, le dispositif didactique semble prôner une modalité d'écriture fondée sur l'imitation.

Cette notion d'imitation présente certains avantages. En devant s'intégrer au projet d'autrui, l'apprenant doit en effet procéder, au moins de manière implicite, à un travail de lecture et d'interprétation précis. Il doit pouvoir porter une attention réflexive sur son action de lecteur, afin de mettre les résultats de sa lecture au service d'une écriture semblable. Ce faisant, il doit identifier les éléments qui créeront l'effet de ressemblance et donc procéder à une analyse de la langue de l'auteur. Cette articulation fine entre un texte à lire et un modèle à reproduire n'est pas simple, puisqu'il s'agit bien de savoir ce qui fait « modèle », c'est-à-dire ce qu'il est possible de modéliser pour s'en emparer. Outre l'empathie littéraire qu'elle impose, l'écriture par imitation, pourvu qu'elle soit soutenue au besoin par une explicitation de ce qui fait modèle justement, peut être un levier intéressant pour la saisie du rôle que la langue entretient dans la littérature.

On peut évidemment craindre de nombreux écueils dès lors qu'on parle d'écriture par imitation. Cependant, la construction du dispositif veille à réduire leur portée. En effet, dans le cadre qui nous occupe, la structure itérative nous semble permettre un accès plus aisé à une mécanique rédactionnelle. Elle permet de mettre rapidement en évidence le modèle justement à partir duquel l'imitation peut se déplier. En outre, la pratique de l'insertion empêche une imitation trop immédiate, dans la mesure où l'on ne supprime aucune partie du texte de l'auteur. S'il s'agit bien de *faire à la manière de...*, il est

impossible de *refaire la même chose que...* puisque l'intégralité de la source rend obligatoire une forme, même réduite, de nouveauté.

Qu'on ne s'y trompe pas, il s'agit bien ici de calquer son projet d'écriture sur celui de l'auteur, en imitant, certes, mais en imitant des structures identifiables. On est donc loin de procédés qui visaient à ce que l'apprenant produise une copie plus ou moins habile d'une œuvre, généralement amputée de sa fin, et dont il fallait maîtriser, en peu de temps et sans explicitation, toute la complexité textuelle et signifiante. Il ne s'agit pas davantage de remplacer pour un temps l'auteur, mais bien de faire une brève incursion dans son texte, à la manière d'un cambrioleur habile, qui a observé finement le terrain pour être certain de ne pas se faire repérer lorsqu'il va dérober à l'auteur les clés de sa réussite.

L'alternance lire/écrire

De la même manière que le dispositif emprunte partiellement à l'écriture par imitation, il reprend, de la démarche du chantier d'écriture¹⁰ (Groupe d'Ecouen, 1988), de nombreuses caractéristiques. L'alternance lire/écrire, fondamentale dans le chantier lorsqu'il s'agit de confronter les productions des apprenants aux écrits sociaux, est également une pierre angulaire de la pratique de l'insertion, même si la lecture est première au sein du dispositif (à l'inverse du chantier d'écriture, qui vise justement à empêcher l'imitation en invitant les

¹⁰ Le groupe d'Ecouen (1988) définit le chantier d'écriture comme « un module d'apprentissage. Son organisation et sa démarche doivent permettre que chacun, maître et enfant, ait des repères pour se situer, ait prise sur les aspects précis à travailler, sur les acquis et les manques, sur les outils et les stratégies à élaborer. Il engage la totalité d'une classe dans un projet d'apprentissage ». Le chantier prend sa source dans une situation problème et mobilisatrice pour l'élève et le groupe : écrire un genre de texte dont nous avons besoin pour la bonne réalisation de notre projet. Afin de surmonter cet obstacle, l'enseignant organise et propose différents moments, en fonction des compétences rédactionnelles nécessaires, allant d'activités générales, complexes (le texte dans sa globalité), vers des activités plus locales, précises.

apprenants à produire un premier jet à partir de leurs représentations du genre visé). Il s'agit effectivement, bien avant d'envisager la production d'écrits, de pouvoir procéder à une lecture fine et détaillée de l'album. Cette lecture, si elle est précédée d'une mise en évidence du projet d'écriture, sera portée par une intention forte et permettra de mettre rapidement les enfants en contact avec la grammaire du texte (au sens signifiant du terme), et ce, dès leur première lecture en articulation avec la construction du sens.

La lecture et la confrontation, en deuxième ressort, du premier jet de chacun avec la production des pairs, en regard du texte de l'auteur, permet également d'affiner, d'explicitier et de verbaliser ce qui, dans la structure textuelle de départ, est véritablement itératif, et donc ce qu'il est *autorisé* ou non d'insérer dans cette structure. La marge de l'intervention personnelle est donc fortement contrainte par le respect d'une organisation textuelle qui lui préexiste, et le conflit sociocognitif qui émerge des moments de confrontation permet de préciser les limites de cet espace marginal d'intervention. Or, pour pouvoir définir ces marges, cet espace d'autorisation textuelle, il faut saisir précisément les lieux où la variation est possible. La détermination contrastée des invariants d'un texte (ou d'un genre) permettant la véritable inscription particulière en son sein.

La question générique

On le constate, contrairement au dispositif du chantier, il ne s'agit pas ici de s'approprier un type de textes¹¹ (souvent défini relativement

¹¹ Le Programme Intégré adapté aux Socles de Compétences prescrit que « les caractéristiques qui différencient les *types* de textes ne feront en aucun cas l'objet d'un apprentissage formel. Elles seront abordées implicitement, par le biais d'observations qui visent à sensibiliser les enfants à tel ou tel aspect du fonctionnement textuel pour améliorer leur savoir-faire dans ce domaine ; explicitement, dans la mesure où les observations des enfants y conduiront (et pas plus loin que celles-ci). C'est sur les *genres* concrets de textes, observés dans la réalité de leurs usages, que se fonderont plutôt les pratiques et les observations. »

à son intention dominante, comme le texte injonctif ou narratif) ou même, au sein de ces types, à identifier un genre, à saisir dans ses caractéristiques définitoires et par rapport auquel l'enfant est amené à élaborer sa production. Tout au plus s'agit-il d'identifier une structure donnée, et actualisée individuellement par chaque auteur de façon irréductible. En effet, le travail sur les genres, tel qu'il est pratiqué à l'école primaire, permet certes à l'enfant de saisir les caractéristiques communes à différentes productions et, partant, de les rassembler sous un intitulé générique, mais il autorise peu une centration sur le produit particulier et les libertés que ce dernier prend, ou non, avec le genre dont il est issu ou auquel il est rattaché (Canvat, 1999). Qu'on procède de façon inductive ou pas, l'objectif est bien d'assurer un socle commun aux produits diversifiés.

Il en va de même, partiellement, pour la pratique de l'insertion puisque, en travaillant sur des albums qui présentent un type de structure particulier, l'itération permet à l'enfant de définir son horizon d'attente. Par contre, à l'inverse d'autres dispositifs, il nous semble que cette pratique a ceci de particulier qu'elle oblige l'enfant à aller au-delà de la perception d'une structure fortement répandue pour s'intéresser à son actualisation spécifique dans un ici-maintenant du texte qu'il a à traiter. Ce qui résiste, c'est bien la structure itérative d'un texte x dont je dois m'emparer. Dans ce cas, l'accent est mis sur le produit littéraire dans son individualité, plus que sur la détermination de caractéristiques communes à plusieurs produits¹². Si elle peut éventuellement poser la question du transfert, on constate que la démarche d'analyse en devient forcément plus littéraire, dans la mesure où la systématisation n'est pas possible, et que le matériau textuel doit être considéré de façon forcément particulière.

¹² La technique d'écriture propre à ces productions venant davantage servir le travail de l'apprenant à la manière d'un soutien temporaire dans sa zone proximale de développement.

La place de la créativité, le rôle de la contrainte ?

Dans cette perspective, on peut cependant s'interroger sur la place qui est accordée à la créativité de l'enfant. Nourri par des contraintes textuelles fortes et irréductibles (le canevas proposé par l'auteur), le projet d'écriture de l'enfant pourrait n'être qu'un projet « prime », dont il n'est, en fin de compte, pas l'auteur, et dont il doit s'emparer vaille que vaille. Qu'on ne s'y trompe pas, dans un tel dispositif, le projet premier de l'enfant sera effectivement, probablement, de jouer à la perfection son rôle d'espion au cœur du texte. C'est un jeu de cache-cache qui l'anime, et pas la volonté de prendre des libertés avec le projet de l'auteur. Néanmoins, la créativité n'est pas qu'affaire de transgression, et la possibilité de trouver un nouvel élément à insérer dans une liste souvent déjà longue peut effectivement s'apparenter à un travail créatif. Il y a bien lieu de développer la fluidité et, dans une certaine mesure, l'originalité (Mathieu-Batsch, 1983) dans la recherche des idées, au sein d'un pôle non flexible (le cadre est donné). Il s'agit donc bien pour l'enfant d'identifier ce cadre, puis de multiplier les idées potentiellement intégrables en son sein. En somme, et presque paradoxalement, pour pouvoir effectivement passer inaperçu dans le texte d'autrui, il est nécessaire de se montrer créatif et de faire la preuve de sa capacité à penser autrement (De Brabandere, 1989).

Une posture d'auteur ?

Ces dernières considérations posent cependant la question de l'autorité de l'œuvre littéraire. Dans la mesure où l'enfant endosse le projet d'un auteur, peut-on dire qu'il est lui-même *auteur* (et le cas non échéant, peut-il trouver une gloire à être une sorte de nègre autoproclamé ?) En somme, quelle posture l'enfant développe-t-il dans un dispositif tel que celui-là ? Il n'a effectivement « qu'à » saisir la structure spécifique d'un texte, sa grammaire interne, se l'approprier et, en son sein, produire une occurrence supplémentaire du processus textuel en faisant tourner la « génératrice » dont il vient d'analyser le fonctionnement. On peut cependant faire le pari que cette saisie, dans la mesure où elle permet de s'inscrire dans la production d'autrui,

constitue un puissant vecteur d'autovalorisation au sein d'un projet littéraire. L'œuvre publiée, diffusée et socialement reconnue qu'est l'album est « démontable » et, moyennant analyse, pour partie reproductible. Certes, le projet initial n'appartient pas à l'enfant. Toutefois, il peut se l'approprier et développer de la sorte une forme de familiarité, de proximité avec le statut d'auteur, par une désacralisation du processus de construction textuel, rendu explicite et reproductible. En ce sens, et intégré à d'autres activités, le dispositif peut, nous semble-t-il, contribuer à rendre possible une forme de *convivence* entre le livre et l'apprenant.

La place de la langue : systématisation versus structuration linguistique

Dans le dispositif tel qu'il est conçu, il n'est pas tant question de procéder à des systématisations d'apprentissages linguistiques à partir du texte qu'à l'analyse de la structure particulière d'un système linguistique appliqué au sein d'une production donnée. Ce faisant, les apprentissages sont forcément ancrés, contextualisés au sens fort, dans la mesure où c'est bien le contexte lui-même qui est l'objet de l'analyse. Il n'empêche, la précision de l'analyse (rendue nécessaire par la production à venir), le repérage des invariants du texte, la saisie d'une grammaire interne sont autant de compétences transférables à d'autres produits langagiers. On ne se trouve pas ici dans une logique d'apprentissage grammatical dilué, voire dissous (Chabanne, 2004), ou dans une tentative de mettre la grammaire au service du lire/écrire (ce qui se résume souvent en sa proposition contraire), mais bien dans un travail philologique d'étude de textes qui peut difficilement *prioriser* l'une ou l'autre de ces facettes d'une même réalité que sont la langue ou la littérature.

Contexte de présentation de la séquence didactique

Contexte

Le dispositif didactique a été testé sur un public d'apprenants de la première à la sixième primaire en Belgique (6 à 12 ans). Il s'agissait, à ce stade, d'une phase exploratoire, qui devait mesurer la pertinence du dispositif relativement à deux objectifs :

- permettre une réelle articulation (interrelation) du travail littéraire et linguistique sur le texte ;
- intégrer les apprentissages linguistiques à la construction du sens.

Dans la mesure où cette recherche est exploratoire, elle s'est voulue essentiellement qualitative et diagnostique. Il s'agissait bien de voir si, et en quoi, le dispositif proposé permettait ou non de développer une réflexion qui intègre effectivement littérarité et linguistique du texte. Ceci afin de mesurer la pertinence du dispositif et de l'affiner au regard de la critique théorique et de sa praticabilité effective en classe.

Le dispositif, étape par étape

Concrètement, le dispositif se déploie en différentes étapes, hiérarchisées et interdépendantes. La première phase constitue la découverte de l'album, par sa couverture notamment, et en un temps d'émission d'hypothèses sur le contenu du texte. Ces idées seront ensuite validées ou ajustées en fonction de l'album. La seconde propose une tâche à l'élève : reconstituer une page du livre en respectant la contrainte d'écriture fondatrice imposée par la structure itérative. Il s'agit, pour ce faire, d'analyser finement tout à la fois le projet littéraire (l'histoire, son déroulement, le moment où il doit intervenir, etc.), mais aussi l'organisation rédactionnelle (comment faire...) qui le porte. Il ne s'agit pas encore d'écriture d'invention, mais bien, par le biais d'un obstacle à surmonter (retrouver le texte de l'auteur), d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'organisation de l'ouvrage. Une série de relances peut venir soutenir la tâche jusqu'à

son aboutissement, en centrant l'attention sur l'un ou l'autre procédé d'écriture. Il s'agit, en fait, de se focaliser sur le travail de l'auteur : comment a-t-il procédé pour réaliser cet album ? Quelles contraintes, règles d'écriture s'est-il donné ? Pour produire quel effet ? En somme, à l'aide de matériel approprié, l'apprenant sera invité à découvrir le fonctionnement complexe et spécifique de l'album. On peut, à l'issue de cette étape, déployer l'une ou l'autre de ces contraintes d'écriture pour la traiter hors contexte, la structurer, dans un moment de décrochage conceptuel. Ainsi, pour l'album *Moi j'adore, la maîtresse déteste*, il sera pertinent de faire observer que chacune des pages et illustrations représente une proposition qui vient compléter la phrase du titre sur le mode d'une subordonnée complétive qui impose l'utilisation de la première personne du subjonctif présent (*moi j'adore, la maîtresse déteste que je/qu'on/que nous...*). On peut bien évidemment amener les élèves à saisir la structure syntaxique imposée de façon inductive, mais on peut également profiter de l'occasion offerte par l'album pour s'en décrocher temporairement afin d'asseoir la conjugaison du subjonctif présent. Cette potentialité légitimant, par exemple, d'un point de vue institutionnel, l'utilisation d'un album apparemment destiné à de jeunes enfants au sein d'une classe de 6^e primaire.

À l'issue de ce travail de reconstruction du texte de l'auteur, l'apprenti scripteur sera alors invité à produire seul, en écriture d'invention cette fois, une nouvelle page qui pourrait s'insérer dans l'album. Cette étape ultime permet la vérification de la saisie du format textuel imposé par l'album, tant au niveau de la langue que de la syntaxe, de la grammaire ou de l'intention, du thème et des modalités de traitement du propos. Le but est donc bien de se faire passer pour l'auteur et de lui emprunter un maximum de ses ressorts et de son projet.

Les activités proposées ont été testées dans des classes d'école primaire, l'une en deuxième primaire (*La chasse à l'ours*), l'autre au degré supérieur (*Moi j'adore, la maîtresse déteste*). Le tableau situé en annexe en propose un résumé. Une lecture verticale permet de cheminer dans l'activité et de comprendre l'enchevêtrement des

étapes. Par contre, aborder le tableau de manière horizontale autorise une perception plus fine de chaque moment, et suscite chez le lecteur des analogies entre les deux dispositifs qui présentent les mêmes passages obligés.

Évaluation du dispositif : pistes exploratoires

À l'issue d'une première expérimentation, menée en verticalité sur l'ensemble d'une école primaire¹³ et avec la participation active d'étudiants en formation initiale (lesquels ont vécu l'activité en même temps que les enfants dans les classes de la 3^e à la 6^e primaire), plusieurs questions ou observations qualitatives émergent. Elles permettent de mesurer la pertinence du dispositif, en relation avec ses objectifs.

La posture d'auteur, qui pouvait à notre sens être vécue de façon très relative au vu de la contrainte d'écriture forte et de la demande de dilution du scripteur dans un projet littéraire qui ne lui appartient pas, est largement compensée par le plaisir associé à la tâche et à la dimension effective de la diffusion de l'écrit. En effet, les productions des apprenants ont été physiquement insérées à l'album puis lues à des publics diversifiés sans que la « supercherie » de l'insertion puisse être identifiée. On peut évidemment envisager l'un sans l'autre, mais le projet d'écriture gagne en authenticité ce qu'il perd en liberté rédactionnelle. Il ouvre en outre à une autre dimension philologique qu'il serait bon d'exploiter également, à savoir la question de la création, de la diffusion et de la transmission des œuvres.

Un autre point qui nous semblait potentiellement problématique était lié à l'entrée dans le littéraire par la porte de la structure textuelle plutôt que par le genre. En effet, la démarche peut vite sembler « mécaniste » voire simpliste¹⁴ puisque, d'album en album, il s'agit de

¹³ À l'école communale de Viesville, petite école de village située dans la région de Charleroi.

¹⁴ Qu'on ne s'y trompe pas, cette simplicité n'est qu'apparente tant il apparaît, dans nos expérimentations, qu'il est extrêmement difficile pour certains

s'emparer d'un format toujours singulier (chaque structure itérative a son mode de répétition), mais également toujours fondé sur le même ressort (l'itération). La dimension singulière posant la question du transfert possible des apprentissages, celle de l'identité du ressort textuel interrogeant les possibilités de progression. On peut faire l'hypothèse, mais il faudrait la vérifier, que le transfert va s'effectuer auprès des lecteurs/scripteurs sur la notion d'analyse littéraire et textuelle, c'est du moins, nous semble-t-il, l'objectif à poursuivre. Pour ce qui concerne une possible progression, celle-ci peut se déployer autours de leviers divers de complexification : travail à partir d'albums dont la structure est plus difficile à appréhender, pour lesquels l'imitation demande un travail toujours plus important d'analyse. On peut aussi imaginer amener progressivement les apprenants à construire bien plus qu'une simple page au sein d'un album, puisque, on l'a vu, certaines macrostructures ou même certaines collections répondent à ce type d'organisation. Il est dès lors possible d'imaginer des écritures d'invention plus longues, qui visent non pas à s'insérer dans un album mais bien à créer un nouvel opus au sein d'une collection, voire, aussi, à construire une nouvelle structure itérative. Ainsi, il est à notre sens possible de poser la progression sur la durée à partir d'une séquence fortement réduite dans le temps et limitée dans ses objectifs.

Qu'on pose la question en termes de transfert d'apprentissage possible ou d'évolution, de complexification éventuelle, on se trouve, dans les deux cas, face à une vision de l'apprentissage didactique qui inscrit l'articulation langue/littérature comme prioritaire dans les pratiques des apprenants. Pris isolément, la séquence proposée, comme l'album analysé, ont peu d'impact sur l'apprentissage. Mais,

scripteurs de respecter un format prédéfini. Qu'il s'agisse de jeunes apprenants ou d'enseignants adultes en formation continuée à qui nous avons proposé de vivre le dispositif. Pour la structure de l'album *Moi j'adore, la maîtresse déteste*, qui impose de poursuivre la phrase avec une subordonnée complétive introduite par « que » et rédigé à la première personne du subjonctif, aucun groupe n'a été capable, en premier ressort, de respecter le canevas syntaxique imposé par l'auteur.

inscrit dans une perspective philologique qui s'ancre à une progression curriculaire, le travail effectué se définit dans une perspective qui refuse de découper les apprentissages langagiers (essentiellement grammaticaux et normatifs) et l'entrée en littérature. Ce découpage a pour effet de confiner les premiers à l'ordre d'enseignement primaire, à un âge où leur conceptualisation est justement particulièrement malaisée (Wilmet, 2000) parce qu'ils sont supposés former le matériau de base, perçu normativement comme relativement stable, d'une littérature fluctuante et mouvante, nuancée et subtile, elle, dont l'accès n'est autorisé que plus tard, à des élèves plus âgés et, pour partie, déjà sélectionnés et filiarisés. C'est évidemment méconnaître la complexité des faits de langue et c'est surtout découper arbitrairement une relation étroite qui ne peut se saisir que dans l'articulation indissociable qu'elle présente. Parce qu'enfin, poser la question de l'occasion philologique, c'est repenser la place de la langue et de l'apprentissage de la grammaire dans l'enseignement primaire, en arrêtant de prioriser ou de hiérarchiser l'apparente complexité des concepts et des étiquettes (le nom avant l'adjectif, le présent avant le passé, et l'indicatif avant le subjonctif), pour envisager une progression davantage centrée sur les objets littéraires proposés, leurs formats, les questions langagières qu'ils posent. C'est autoriser très tôt l'accès à la littérature et prolonger très tard le travail sur la langue, c'est évoluer sur la base des lectures et des écrits à produire.

En leur sein, les albums à structure itérative proposent une forme extrêmement rentable en littérature jeunesse, qui présente des degrés de complexité divers, qu'ils soient micro ou macrotextuels, et qui permet des dispositifs d'appréhension multiples. Ils ne sont évidemment pas représentatifs d'autres structures, et la répétition les inscrit dans une relative prévisibilité. Ils n'épuisent pas la richesse de la littérature de jeunesse, pas plus que le dispositif proposé n'épuise la richesse desdits albums, mais la dynamique qui consiste à envisager conjointement un travail sur la langue et la littérature dans une perspective philologique au sens large nous semble, elle, au même

titre que ces structures itératives, et pourvu qu'on s'attelle à en déployer les possibles, particulièrement *génératrice*.

Bibliographie

- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- CHABANNE, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? In C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- DE BRABANDERE, L. (1989). *Le Latéroscope : système et créativité*. Bruxelles : La Renaissance du Livre.
- DUMORTIER, J.-L. (2008). Un cadre « grammatical » pour toutes les activités de français ? *Enjeux*, 71, 7-28.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- GARDES TAMINES, J. (2005). *De la phrase au texte. Enseigner la grammaire du collège au lycée*. Paris : Delagrave.
- GARO, E. (2002). *La pentaphonie dans la chanson de tradition orale de France*. Statement présenté à l'University of Leicester 17^e International Kodály Symposium. Leicester.
- Groupe de recherches d'Écouen (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette
- MATHIEU-BATSCH, C. (1983). *Invitation à la créativité*. Paris : Éditions de l'Organisation.
- Ministère de la communauté française (2005). *Socles de compétences*. Bruxelles : Herphelin.
- NONNON, E. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 43-65). Bruxelles : De Boeck Université (Raisons éducatives).

- PIRON, V. & TONNEAU, J. (1990). *Construire son Savoir Lire/Savoir Écrire*.
Namur : Érasme
- REUTER, Y (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.
- WILMET, M. (2000). D comme décrire ou prescrire. In B. Cerquiglini, J.-C. Corbeil, J.-M. Klinkenberg & B. Peeters (Éd.), *Le français dans tous ses états* (pp. 51-61). Paris : Flammarion.

Annexe 1

Comparaison entre *La chasse à l'ours* et *Moi j'adore, la maîtresse déteste*

| | <i>La chasse à l'ours</i> | <i>Moi j'adore, la maîtresse déteste</i> |
|---|--|---|
| <p>1)</p> <p>Découverte de la couverture de l'album – travail sur les hypothèses</p> | <p>– Observation de la couverture du livre : verbaliser les éléments de celle-ci.</p> <p>– Émission d'hypothèses sur le contenu du livre, à l'aide de questions posées par l'enseignant.</p> <p>– Lecture par l'enseignant du début de l'album (jusque Splach ! Sploush !)</p> <p>– Réactions des élèves (au niveau du sens, de l'histoire, des redondances, etc.)</p> <p>– Premiers constats : on a deux fois le même texte, ils traversent des endroits...</p> <p>– Retour aux hypothèses données, et précision de la liste à partir de questions du type : <i>Qui sont ces personnages ? Quels autres endroits vont-ils traverser ? Vont-ils capturer un ours ?</i>, etc.</p> | |
| <p><u>2-</u></p> <p><u>Écriture d'une page de l'album (1^{er} jet)</u></p> | <p>– Chaque élève reçoit une illustration numérotée issue du livre. Elle représente un endroit traversé par les personnages.</p> <p>– Échange à partir des illustrations reçues : de quels</p> | <p>– Chaque enfant va recevoir une fiche avec 3 pages du livre.</p> <p><i>Consigne : Pour chaque page du livre, imaginer,</i></p> |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>endroits s'agit-il ?</p> <p>– <i>Consigne</i> : Imaginer et écrire le texte qui pourrait se trouver à côté de cette illustration.</p> <p>– Recherche seul, puis confrontation par groupe.</p> <p>– Après un temps, l'enseignant reprend la lecture de l'album depuis le début, et invite chaque groupe à donner le texte qu'il a « collé » à l'image.</p> <p>– Comparaison des productions, constats, réactions des élèves.</p> | <p><i>la phrase qui pourrait s'y trouver.</i></p> <p><u>Aide à l'écriture :</u></p> <p>- Toutes les phrases du livre commencent par « Moi j'adore, la maîtresse déteste qu'on... » à partir de l'illustration</p> <p><u>Modalités d'organisation :</u></p> <p>plusieurs élèves vont recevoir la même fiche (3 pages du livre) de manière à former des groupes. Un chiffre peut être noté sur chaque fiche, pour faciliter le groupement.</p> <p>- regroupement en fonction de la fiche reçue.</p> <p>- partage des idées avec les autres, voir les différences. Aménager si nécessaire.</p> |
| <p>3-</p> <p><u>Compréhension du fonctionnement de l'auteur</u></p> | <p>– Travail sur le début, à partir d'un document pour permettre la comparaison, proposé sur feuille.</p> <p>– <i>Consigne</i> : Colorier les éléments qui sont identiques sur les 2 pages</p> | <p><i>Consigne : trouver les phrases que l'auteur propose, et comparer avec les phrases formulées par les élèves.</i></p> <p><u>Aide au travail :</u></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>– En grand groupe, identification des éléments identiques (toujours le même texte de départ) et des dissemblances</p> <p style="text-align: center;"><i>à le nom de l'endroit, des mots qui le caractérisent – le décrivent, des « sons écrits », en rapport avec le lieu traversé, ...</i></p> <p>- Structuration des contraintes que l'auteur s'est posées pour écrire, quel a été son fonctionnement, ... : élaboration d'une liste d'éléments qu'il a respectés.</p> | <p><i>pour chaque page, les mots de l'auteur sont donnés, dans le désordre et sans les verbes.</i></p> <p>Relances proposées :</p> <p>1- les mots sont dans l'ordre, toujours pas de verbe</p> <p>2- liste de tous les verbes des fiches, donnés à l'infinitif. Choisir celui qui peut convenir pour chaque phrase de la fiche.</p> <p>3- trois pages du livre (autres que celles proposées pour la tâche) sont données, elles peuvent servir de modèle pour conjuguer le verbe.</p> <p>4- l'infinitif à utiliser est donné.</p> <p>5- recours au Bescherelle pour l'orthographe du mot.</p> <p>- <u>Auto correction</u> avec le livre qui est donné en fonction de l'avancement des équipes.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p><u>Organisation / Mise en commun</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Chaque équipe recopie sur transparent, pour chaque page du livre : la phrase de l'auteur + une proposition d'élève.- Présentation des différents groupes avec les illustrations comme support. <p>- Observation et analyse de la manière dont les verbes sont conjugués, du point commun entre toutes les phrases du livre.</p> <p>- Structuration des contraintes que l'auteur s'est posées pour écrire, quel a été son fonctionnement, ... : élaboration d'une liste d'éléments qu'il a respectés.</p> <p>Ici, l'accent sera mis sur le subjonctif présent. Une attention toute particulière pourrait aussi être portée aux illustrations, à la forme, qui fait appel à l'humour.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| <p><u>4-</u> <u>Réécriture de la page de l'album</u> <u>(2^e jet)</u></p> | <p><i>Consigne : Dans une autre couleur, réécrire le texte qui pourrait se trouver sur cette page, en tenant compte du fonctionnement de l'auteur (se mettre à sa place, trouver les phrases qu'il propose).</i></p> <p>Relances proposées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une liste dans laquelle les élèves pourront sélectionner des informations qui leur seront utiles : lieux, adjectifs / description, onomatopées. - confronter en groupe <p><u>Partage et suite :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant relit le début du livre, les élèves enchaînent à tour de rôle en fonction de la numérotation des illustrations. - Constats : quels changements par rapport au 1^{er} essai ? - Dévoilement du texte de l'auteur et lecture de la fin | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Retour au travail d'écriture de départ</u> : aménager si nécessaire. - Production d'une phrase associée à une illustration inédite, et comparer ensuite à ce que l'auteur propose. |
|---|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| | <p>de l'histoire</p> <p>- Réactions</p> <p><u>Construire une grille d'évaluation</u></p> <p>- Construction (collective) d'une grille : quels sont les critères d'écriture pour ajouter une séquence à ce livre ? à critères littéraires et critères de forme à déterminer.</p> | |
| <p><u>5-</u></p> <p><u>Production</u></p> <p><u>Evaluation</u></p> | <p>- Chaque élève (ou petit groupe) produit une page que l'on pourrait insérer dans le livre, en respectant les critères définis et en se collant le mieux possible à l'album, de manière à <u>passer inaperçu</u>...</p> <p><u>Evaluation</u></p> <p>- <u>Pragmatique</u> : lire l'histoire dans une autre classe, et demander aux auditeurs de « trouver » la page / les pages ajoutées...</p> <p>- <u>Systématique</u> : utilisation de la grille construite.</p> | |