

**Danielle OHANA**

<p><b>L'écrit littéraire comme instrument de travail et d'aide à l'apprentissage : Colette à l'école élémentaire</b></p>
--

Maître de conférences. Équipe d'affiliation : CREAD, Université Rennes II.  
[dn.ohana@wanadoo.fr](mailto:dn.ohana@wanadoo.fr)

<p><a href="#"><b>Résumé</b></a></p>
--------------------------------------

<p><a href="#"><b>Article</b></a></p>
---------------------------------------

<p><a href="#"><b>Bibliographie</b></a></p>
---

## Résumé

Danielle OHANA

### L'écrit littéraire comme instrument de travail et d'aide à l'apprentissage : Colette à l'école élémentaire

**Mots clés** : Lire Colette comme texte support – Interaction texte élève – Articulation lecture écriture – Décentration – Acceptation critique – Guidage – Révision.

Si le texte littéraire aujourd'hui n'est plus objet de contemplation, on se demandera en quoi, proposé dans le cadre d'une didactique du lire/écrire, il est susceptible de favoriser l'activité de l'élève et de développer les liens entre lecture et écriture.

Colette apparaît comme un auteur pertinent à l'école élémentaire. D'une part, cette œuvre couvre un temps socio-historique proche. La langue est claire, précise, accessible. Un certain nombre de thèmes touchent le monde de l'enfance : la maison, la relation à la mère, l'univers de l'école, le jardin, les bois et les étangs sauvages, les animaux.

D'autre part, l'œuvre semble propre à conduire du sens commun, une culture commune.

On s'est donc demandé en quoi « l'entrée en lecture » par le texte de Colette : *Sido*, est en mesure, chez les lecteurs débutants (CE1), de procurer une expérience concrète d'écriture, de même qu'un renforcement identitaire ou encore un rapport personnel aux affects et à l'altérité.

Et il nous a semblé que le maître, face à un texte construit autour des dialectiques de combat, d'excès de sens et de cohérence, peut conduire l'élève à cette expérience vive, à cette interaction dynamique avec le texte et avec sa propre capacité de réponse.

Dans le cadre d'une recherche-action, qui s'appuie sur une observation participante dans deux classes de CE1 (27 et 29 élèves), et ce, sur la base de dix séquences lecture-écriture, nous sommes parvenus aux premiers résultats, en analysant les réussites et les obstacles liés à l'appropriation/interprétation du texte de même que les usages de l'écriture qui en découlent.

Nous sommes partie de l'idée que le prélèvement d'indices textuels est insuffisant et que la médiation iconique est nécessaire au soutien de l'imaginaire, de la participation/production, de l'intégration d'une culture commune.

Donc, on a étudié à travers les productions et leur évolution :

- La part donnée à l'imaginaire de l'élève dans l'appropriation du texte en ajustant des médiations iconiques produites par l'enseignant et qui fonctionnent comme des illustrations du texte ;
- La façon dont les élèves produisent les éléments textuels et travaillent le sens pour prolonger le texte d'auteur (avec exigence de cohérence) ;
- La façon dont la planification a pu être travaillée à travers la confrontation entre texte de Colette, réactions dans les groupes et médiations iconiques. (le travail de planification consiste à prélever des indices multiples et les groupes d'enfants confrontent leurs productions et leurs hypothèses dans une activité dialoguée) ;
- La façon dont la révision du texte peut opérer.

Des exemples précis du guidage de l'activité interprétative comme des observations nées de la pratique individuelle et collective de l'écriture illustreront le propos (cahiers d'élèves, notes prises sur l'oralité de la situation).

En conclusion, nous analyserons en quoi une formation au lire/écrire peut conduire à la formation à une culture commune (une esthétique, des valeurs des affects, une expérience...) tout en permettant l'élaboration d'un savoir individuel guidé, argumentatif et objectif, susceptible de conduire l'élève à la prise de position personnelle.

## Article

Danielle OHANA

### L'écrit littéraire comme instrument de travail et d'aide à l'apprentissage : Colette à l'école élémentaire

#### Introduction

Si le texte littéraire aujourd'hui n'est plus objet de contemplation, on se demandera en quoi, proposé dans le cadre d'une dialectique du lire/écrire, il est susceptible de favoriser l'activité de l'élève et de développer les liens entre lecture et écriture, à l'école primaire, ce qui conduit à s'interroger sur le caractère problématique de l'entrée dans l'écriture.

Certes, lecture et écriture ne sont pas des activités symétriques et nous convenons avec C. Tauveron (2005, 17) que «construire avec des enfants une posture d'auteur est une opération plus complexe que de construire une posture de lecteur ». C'est précisément cette complexité qu'il s'agit ici d'interroger.

Ainsi à partir des savoirs du jeune enfant, qu'ils soient d'ordre linguistiques, textuels, liés à la connaissance de différents types de textes (poésie, dialogue...) ou à la relation texte-contexte (cadrage des situations de communication et des savoirs socio-culturels, prise en compte des balbutiements propres au fonctionnement lire/écrire) nous nous demanderons comment créer du lien « autorisé » entre le lire et l'écrire. Mais encore comment conduire les élèves à endosser une posture d'auteur, notamment en reprenant et en complétant la parole proposée, celle d'un grand auteur, ainsi comment les conduire à activer concrètement ce propos de Barthes, «Ecrire, c'est permettre aux autres de fermer eux-mêmes votre propre parole"(1981, 276) ?

D'emblée, on peut relever l'idée que ces questionnements posent le problème d'une réflexion sur la place de l'auteur dont il s'agit de « fermer la parole », pour nous, Colette. Ils interrogent par ailleurs les valeurs choisies notamment en terme de processus d'imposition et d'acquisition des identités sociales, sélectionnées dans le cadre de l'enseignement (Muel-Dreyfus 1996). De plus, on peut souligner qu'ils interpellent la réflexion théorique, son lien avec la pratique entre une « sociologie de l'expérience » pédagogique et le développement d'une capacité réflexive et didactique du praticien liée à ce genre de problématique.

Dans le cadre d'une étude exploratoire, le travail dans la classe a consisté dans un premier temps, à identifier, entre étayage et guidage, les moyens du texte qui produisent des effets en terme d'émotion, d'inquiétude, de pathétique, de suspense susceptibles de conduire la portée des interactions et la situation. A suivi un travail d'appropriation des formes de l'écriture, notamment à travers l'étude d'un dialogue choisi, extrait de *Sido*, ce qui a permis le repérage des personnages (Sido, Achille et Léo, Gabri et Mathieu), les jeux de rôles et, dans le cas qui nous concerne, a ouvert l'imaginaire sur les connivences et les stratégies des écoliers appelés dans le texte de Colette, « les Sauvages ».

Nous précisons que dans ce travail, nous ne considérerons l'écriture des élèves ni comme un jaillissement spontané, un don, ni comme un épanchement du moi, mais nous ferons travailler l'interdépendance fonctionnelle soit l'activation du lien individu-société, en un temps donné (Elias 1990) à travers le développement actif du tissage entre lecture littéraire et émergence potentielle de l'écriture chez les élèves (entre compréhension de la tâche, des situations créées et production). Il s'agira donc de conduire l'apprenant vers une écriture plausible, intégrative, inscrite dans le cadre d'une pratique sociale, en fonction de sa connaissance et de sa compréhension du monde dans lequel il se déplace, mais aussi des autres. En ce sens, il sera amené à « examiner les chaînes de motivations et les interdépendances lointaines qui déterminent ses propres actes et ceux des autres » (Elias 1990, 240), ce qui le conduira à ouvrir l'éventail des interprétations possibles.

Pour le maître, il s'agira de gérer les représentations émotionnelles (craintes et inquiétudes) et les différents problèmes des apprenants inscrits à travers l'activité cognitive, cette manière de construire le réel, de le vérifier de l'expérimenter ainsi de construire son rapport à l'expérience personnelle du lien lire/écrire.

## I – Colette à l'école primaire

Dans ce travail d'appropriation d'une situation fictive et d'ouverture à l'expression écrite, on peut se demander en quoi Colette peut apparaître comme un auteur pertinent.

Ainsi, pourquoi le choix d'un grand auteur féminin du XX<sup>ème</sup> siècle, souvent considéré comme subversif et qui n'a eu aucune vocation à écrire pour les enfants ? Il va sans dire que nous prenons en compte le fait que, derrière le texte littéraire, c'est « l'expérience de la situation réelle des impératifs économiques, les positions hiérarchiques, les formes de sociabilités, les règles morales, les instruments perceptifs » (Heinich 1996, 344) qui se transmettent et que c'est en quelque sorte l'expérience du moi qui est alors proposée. De fait, nous considérons qu'à partir de

l'activation des liens entre fait littéraire et fait d'écriture, c'est le fait d'éducation qui émerge, ce sont les liens propres à enseigner et à renseigner sur notre mémoire sociale et identitaire qui sont transmis. De fait, nous convenons avec A. Memmi que « le fait littéraire est une manière pour une société de prendre conscience d'elle-même » (*Traité de sociologie*, T2, 301) Et ces textes de Colette semblent intéressants « à lire, à analyser, voire à écrire, en ce qu'ils sont fondés de façon extrême sur la décentration, qu'ils permettent de relier les éléments textuels et le sens à produire, qu'ils obligent à une planification et à une révision particulièrement rigoureuses » (Reuter 1996, p161) et sans doute motivante pour ne pas dire réjouissante. Écrire autour, à partir et avec l'auteur!

### **Pourquoi Colette ?**

Tout d'abord, on peut dire que sa plume représente le chemin d'écriture d'une femme qui témoigne de sa difficulté à écrire, qui n'a pas eu une écriture inspiration, mais une écriture travail : « Non, je ne voulais pas écrire » (*Journal à Rebours*) et qui cependant en a fait profession : « ma vie s'est écoulée à écrire... Née d'une famille sans fortune, je n'avais appris aucun métier » (*Cahier Colette* n° 15, 179). C'est une écriture à processus, une écriture de la modernité qui investit les représentations socioculturelles et éducatives masculin-féminin, le rapport à la nature et à l'environnement, le rapport à la famille, au pays : la Puyssaye, à la liberté ; Colette est un auteur aujourd'hui oublié des programmes scolaires. Un album de la collection Patrimoine, propose aux jeunes lecteurs une biographie illustrée, arrêtée au temps de l'enfance et qui se propose comme prétexte à la rencontre avec l'auteur.

Colette écrit entre 1900 et 1954 ; elle nous offre derrière une plume claire, dépouillée, accessible, un témoignage du temps social et historique mais également une sociologie des affects, inscrits dans les sphères publiques et privées ce qui constitue ou peut être appréhendé comme un « héritage » socio-éducatif commun.

A partir de fragments sélectionnés du texte *Sido*, on se demandera comment conduire les élèves à se glisser dans le tissu textuel de l'auteur, comment les conduire à enfiler ce costume, afin de comprendre la « manière » dont ils s'y mettent, afin d'appréhender leurs stratégies d'écriture ou de résistance et les conduire à la conscience de leur rapport personnel à l'écrit, au monde, à l'Autre, afin de les inciter aussi à la révision et à l'expérimentation de modifications plus complexes (Reuter 1996). Nous précisons que nous ne sommes pas partis d'un projet d'imitation du texte source mais bien sur un projet de prolongation de la parole d'auteur en envisageant une pluralité de façons de penser la relation lecture/écriture.

## Méthodologie de la recherche

La première phase de cette recherche-action se fait dans deux classes de CE1, dans la même école ; elle privilégie le travail en équipe. Les maîtres de terrain organisent depuis la rentrée une pratique du lire/écrire qui s'appuie sur l'iconographie comme support à la pensée, au sens et à l'écriture. Ils formulent l'hypothèse d'une image qui par « des moyens figurés autres que le texte seul, véhicule un message qui agit... et dont l'effet se prolonge en nous » (Poinsac 2000, 1). Ils postulent ainsi que « sensibilité et intelligence réagissent ensemble, ce qui engendre une multiplicité d'effets non mesurés » (ibid., 1). Entre texte et image, ils font donc ici des choix didactiques au sein desquels l'enseignant-chercheur prend une posture d'observateur participant.

Cette recherche exploratoire s'exerce simultanément auprès des deux classes de CE1 volontaires pour l'expérimentation. Elle est conduite auprès de 57 élèves en 10 séances qui déboucheront finalement sur une production collective, dans chaque classe, en prenant en compte les apports des différents groupes de production (5 groupes par classe). Derrière le prolongement de texte, on tentera de mettre en communication l'acte d'écrire et l'acte de lire, de façon conjointe. Ainsi, le lecteur réel, celui qui active le pacte de confiance et « reconstruit une problématique politique et culturelle » (Jouve, 82), celui qui est absent de l'écriture, ce lecteur donc, est celui-là même qui va conduire l'écrivain, l'auteur absent de la lecture autour de la question : « qu'est-ce que je veux faire de ce texte ? » (Eco 1985, 82).

Par la conversation entre le faire persuasif de l'auteur, dans le monde fictif, le texte en tant que trace du réel et le faire interprétatif du lecteur, nous envisageons de développer la prise de position personnelle de l'élève-auteur, en stimulant à travers l'anticipation (la suite du texte d'auteur est coupé, à un moment crucial), l'imagination, la créativité d'un élève décentré qui accepte de sortir de lui-même pour se projeter dans un monde abstrait – une fratrie, une situation, une époque – dont il lui faut supposer les attentes, la culture (Touveron, 21) pour prendre et compléter la parole d'auteur.

Pour susciter l'imaginaire de cet élève, pour le conduire à l'appropriation d'un fonds culturel commun, à travers le texte littéraire, nous serons amenés à la formulation de consignes formelles et à un travail réflexif constant de l'écriture soutenue par l'iconographie.

Pour stimuler la créativité, en encourageant la fluidité en terme d'abondance des propositions sémantiques de production, le maître conduira des débats à fonction problématisante, permettant ainsi la flexibilité des élèves en terme de capacité à revoir leur position. Par la portée des interactions sociocognitives, par ce débat, ajusté entre le texte et l'image, le maître suscitera

L'originalité, la singularité des propositions, en privilégiant le caractère ingénieux de l'Idée, tout en favorisant l'élaboration de critères, de repères communs, issus de l'observation et de l'analyse des actions proposées.

## II – L'écriture littéraire comme prétexte à l'apprentissage de l'écrit au CE1

### A. Les choix didactiques

Après avoir présenté la vie de l'auteur aux enfants, nous sélectionnons dans l'œuvre de Colette, un extrait du texte de *Sido*, dans lequel sont présentés « les sauvages ». Ce texte dialogué met en scène trois personnages, dont l'auteur narrateur, et ses frères Léo et Achille. Un personnage absent mais référé, Mathieu, suscite un certain mystère : Que vont bien avouer les frères ? Mystère qui va conduire à la prolongation du texte, ainsi, à :

#### 1. « Une prise de risque contrôlée »

« Une prise de risque contrôlée » qui se fait par :

- a. Un questionnement préliminaire sur le texte de Colette (Qui parle ? De quoi ? Sur qui ? Pourquoi le mystère ? Et pourquoi les nomme-t-on les sauvages ?).
- b. Une médiation pour la construction du sens, étayée par des moyens iconiques ; les enseignants, vu le très jeune âge des enfants, ont choisi de s'appuyer sur des images illustrant la scène, afin d'en faire un matériau symbolique témoin des « fantasmes » de base et déclencheur d'écriture. L'investissement est réel et s'appuie sur une double médiation (texte-image), ce qui offre des formes de « protection » au scripteur potentiel conduit à s'exposer dans la mise en scène de sa vie psychique, comme de ses affects, dans un cadre formel investi de représentations collectives et de valeurs, susceptible de conférer une expérience à la fois culturelle et sociale.
- c. Ainsi, le questionnement sur l'image adjuvante, de façon cadrée, objective, précise, conduit la sollicitation des élèves :
  - **pour analyser** à partir du *ce que je suis, ce que je sais*, mais aussi avec l'apport des savoirs partagés, *ce que savent les autres*, les éléments, les lieux, les personnages ;
  - **pour interpréter** les actions et les sentiments du personnage représenté (Mathieu), comme les stratégies potentielles des deux frères (Achille et Léo) de la narratrice, qui se souviennent. Le texte est illustré par les maîtres de terrain qui empruntent et



ajustent de façon arbitraire trois images tirées d'un magazine enfantin, visant l'illustration du propos de l'auteur.

## **2. Une lecture/écriture « en prise de risque » collective**

Une lecture/écriture « en prise de risque » collective dialoguée, négociée, avec mise au point d'un texte final, qui sera pris sous dictée (incorporation de savoirs linguistiques et textuels : lexique, rhétorique, syntaxe, stylistique, orthographe, morphologie ; savoirs sémiotico- scripturaux et sociaux liés au fonctionnement du lire/écrire) et joué avec une mise en scène théâtrale.

## **3. Une confrontation-vérification**

Une confrontation-vérification entre texte imaginé par le collectif des élèves et arrêté dans le cadre d'une écriture fixée comme prolongation possible imaginée de la parole d'auteur, et le texte effectif de Colette. Cette confrontation donnera lieu à l'ouverture de la réflexion sur la pluralité, sur la liberté (dans le cadre d'une cohérence), des possibles, en matière d'expression, en matière d'écriture.

## **B. Les dispositifs didactiques**

Les dispositifs didactiques que nous avons élaborés pour des élèves aussi jeunes, ont consisté à privilégier :

1. *Le travail d'analyse des composantes textuelles*, au départ, pour éviter les malentendus sur le récit lui-même (qui parle ? Ou sommes-nous ? Que se passe-t-il ?). *Un repérage* se fait sur le texte facilité par la connaissance de la biographie de Colette (le récitant, « joyau tout en or » c'est Gabrielle ; Léo, c'est le cadet de la famille Colette ; Achille, c'est l'aîné ; Sido, c'est la maman), suivi d'un temps de *lecture à haute voix* et d'un travail de *représentation théâtrale*. La mise en scène, par l'appropriation vocale et corporelle, la mémorisation d'un lexique, d'une rhétorique, d'une stylistique, va permettre de construire une image plus claire en terme de représentation des différents rôles et en terme d'investissement des valeurs (pourquoi les appelle-t-on les sauvages ? Comment se comportent-ils ?). Ce travail prélude à l'analyse de l'acte à effectuer (situation, but, enjeux), acte qui consiste à faire écrire aux élèves la partie manquante du texte fourni.

2. *Le travail d'anticipation* à l'aide du document iconique joint au texte de Colette prolonge ce travail d'observation/analyse/appropriation mémorielle des éléments textuels et des jeux de rôle. Il engage le travail de la classe, sur le lien texte-image ; ce lien étant appréhendé comme propre à soutenir le projet d'écriture à venir. En ce sens, nous avons travaillé collectivement sur des éléments-clés du texte et de la symbolique iconographique, par exemple, les actions, les émotions

du personnage référé sont verbalisées, explicitées avec utilisation de la synonymie ; ainsi, la peur du personnage en action ou encore, la peur du personnage en émotion.

Les enfants collectivement prennent conscience de leur pouvoir expressif, de leur savoir dire et échanger, mais aussi du capital linguistique qu'ils ont à leur disposition et des choix possibles pour vivre l'expérience de la prise de parole et les situations à venir d'écriture.

- Cinq à six groupes de travail sont constitués dans chaque classe, avec pour mission *l'élaboration d'hypothèses imaginaires* susceptibles de prolonger le texte d'auteur. La consigne est claire, aussi précise que possible, référée à des situations similaires qui ont précédé. Elle s'organise autour de la question suivante : « A votre avis, que va-t-il se passer à présent ? ».

Les enfants motivés par la connaissance de la vie de l'auteur, en somme par sa proximité mentale, la connaissance partielle du monde d'hier (le village, les transports, l'école au début du XX<sup>ème</sup> siècle), la connivence avec les enfants fictifs et la situation, mais aussi par la garantie d'un projet d'écriture, soutenu entre texte et image, mais aussi accompagné par la dynamique de groupe, sont conduits à la participation, plus loin à l'implication. L'inscription d'un climat favorable (Reuter 1996, 149), mais également, l'aide procurée à la planification par la recherche « ensemble » d'idées et de vocabulaire, sont propices à la décentration (écoute ; partage ; négociation) comme au développement des prises de position et des pistes d'écriture. Pour exemple quelques hypothèses proposées :

- Hypothèse1 : Mathieu a eu peur parce qu'un loup a hurlé (équipe Alexis);
- Hypothèse2 : Les sauvages lui ont fait peur (à Mathieu), lui ont joué un tour (équipe Marc);
- Hypothèse3 : Un chasseur a tiré et a effrayé le petit garçon (équipe Julie).
- Etc.

Entre texte et image, ces hypothèses de départ, soumises par un rapporteur dans chaque groupe, conduiront des échanges verbaux et des négociations, ainsi Justine : « Tu vois bien qu'il n'y a pas de loup! » ; « ça ne se peut pas », des révisions par le retour au texte, au contexte, à l'image, étayant ou disqualifiant les points de vue.

Finalement, le retour au texte, et notamment à son titre : « les sauvages », va conduire de façon objectivée, le groupe classe à l'approbation collective de l'hypothèse 2. Nous précisons donc que

nous travaillons dans le cadre d'un dialogue problématisé qui fonctionne comme un temps propédeutique à l'écrit.

- Ainsi on relève que le travail de projection du récit enfantin entre espace vacant du texte (ici le mystère entretenu par les frères vis à vis de Gabri) et support iconographique, conduit le pré-texte imaginaire, prolongateur de la parole d'auteur. De fait, tous les enfants individuellement, mais aussi tous les groupes ont une production singulière qui prend appui sur :
  - le travail préparatoire commun d'observation des images (un lieu : *la campagne ; un bois ; une maison ; un chemin, une saison* : *l'automne ou l'hiver ; des éléments* : *un ciel nuageux, du vent, un personnage* : *il porte une cravate écossaise, des sabots, un béret, une écharpe, une cape, des chaussettes, une culotte courte ; un bermudas*) et
  - sur une analyse de ces images, en terme d'actions :
    - **Image 1** : *Il marche sur le chemin ; il semble revenir d'une maison ; il semble triste, déçu, abattu, las ; il a la tête basse.*
    - **Image 2** : *Il se retourne ; il a l'air effrayé, terrorisé, paniqué. Il a le trac. il tremble de peur. Il a la chair de poule.*
    - **Image 3** : *Il prend ses jambes à son cou ; il se sauve à toutes jambes ; il court plus vite que l'éclair ; il court à toute vitesse, à toute allure.*
- Chaque petit groupe a donc rédigé son prolongement du texte, à sa manière. (individuellement d'abord, puis en confrontation des points de vue dans le petit groupe et enfin par ajustement collectif).

Ce groupe de travail est alors incité à verbaliser son écriture dialoguée après concertation et approbation des membres de « l'équipe » concernés, ainsi à endosser le costume d'auteur, en se répartissant les rôles : narrateur et personnages. De la sorte, chacun est amené à exprimer sa satisfaction, ses difficultés et à débattre collectivement du sens et de la cohérence de la production des différents groupes dans le cadre d'une analyse critique constructive, ce qui active par la confrontation des points de vue, par la gestion dialoguée de l'erreur, (erreur appréhendée dans une perspective bachelardienne « erreur, erreur, tu n'es pas un mal »), la gestion du conflit sociocognitif. Il s'agira pour le maître de conduire les stratégies de rectification de l'erreur par

consensus, en accueillant l'émergence de la parole, de la pensée, les initiatives des élèves. Il s'agira ainsi de dédramatiser les incohérences et de conduire à une prise de conscience commune, susceptible de relancer la dynamique d'ajustement et de réécriture non pénalisante.

- Enfin un travail collectif de mise au point du texte qui a paru le plus cohérent, par ajustement des savoirs et savoir-faire élucidés dans le grand groupe s'élabore, après discussion/confrontation intergroupes des diverses hypothèses imaginaires et des arguments (ce qui a pu se passer concernant le mystère). Ce travail se réalise avec une visée primordiale de cohérence intertextuelle.

Dans ce travail pédagogique-didactique, on relève que :

- La place laissée au dialogue inter-élèves, mais aussi intergroupes, apparaît comme primordiale, de même que le dialogue maître/élèves et conduit par confrontation au projet et aux normes de références (relevées ensemble et affichées comme repères communs), l'analyse des problèmes et des situations d'écriture tout comme les moyens nécessaires aux rectifications possibles (processus de rétro-action). Ainsi, à travers le dialogue, certaines propositions étayées seront retenues : *Achille et Léo ont peut-être fait des bruitages pour faire peur à Mathieu*, d'autres incohérentes ou inadaptées à la logique des personnages en contexte seront disqualifiées : *un chat sauvage a miaulé ou peut-être un tigre même a rugi*, ou encore : *une sorcière est arrivée*.
- Le choix par le binôme maître-chercheur, de situations d'écriture inscrites entre texte et image permettent de dégager auprès du très jeune élève, un espace blanc qui ait du sens, un « mystère » sur lequel on s'interroge « légitimement », avec acuité, qui suscite le besoin d'imaginer une issue, un dénouement à une situation stimulante. Ainsi, il s'agira de conduire à partir d'une certaine opacité du texte d'auteur une écriture conjecturale avec diversité d'interprétations scripturales ouvertes par les hypothèses établies.
- La mise au point de l'écriture collective nécessitera un temps dialogué avec la classe qui se fait à partir des prises de notes du maître et des fixations des propositions au tableau. Il s'agit d'un temps de relecture négociée qui porte sur l'organisation du texte, le choix des mots, la cohérence textuelle. Ce travail sur les textes des différents groupes, « en entonnoir », permet d'aboutir à un seul texte qui sera le support ultérieurement d'une réflexion orthographique et graphique (majuscules, ponctuation, copie au clavier...)
- Enfin, après une mise au point définitive de l'écriture collective prise sous dictée, ainsi arrêtée, vient le temps de la confrontation/vérification avec la parole d'auteur. Quelle

suite a donc donné Colette à ce mystère ? C'est le temps de la découverte pour chacun d'un espace lecture qui fait sens, qui interroge l'expérience personnelle du lire/écrire, mais également les logiques d'expression collectives mises en place. Les hypothèses de la classe 1 comme celles de la classe 2 ne correspondent pas à la parole d'auteur, mais permettent d'adhérer à l'idée d'ouverture infinie du texte, et de la parole d'auteur ; à l'ouverture infinie des possibles liés à la singularité de l'entrée, de l'écriture de chacun.

## Conclusion

Dans cette sociologie de l'expérience (François. Dubet) du lire/écrire nous avons pu

1. Lancer le projet lire/écrire de façon inter et trans- disciplinaire.
2. Présenter Colette, contextualiser sa vie, son époque, les mœurs, les valeurs.
3. Lire apprendre et jouer de saynètes issues du texte : *Sido*.
4. Anticiper la suite du texte d'auteur par observation d'images, formulation d'hypothèses, confrontation dans les différents groupes.
5. Construction collective d'outils ; co-élaboration de critères. Appropriation individuelle de vocabulaire.
6. Écriture individuelle avec confrontation dans chaque groupe.
7. Pilotage collectif pour parvenir à un texte final.
8. Écriture du texte approuvé sous dictée sous forme dialogale.
9. Confrontation avec le texte d'auteur et mise en scène théâtrale.

Nous avons pu également observer un rapport à :

1. *La connaissance*, l'intégration de savoirs, et de savoir-faire quand l'environnement socio-culturel de certains élèves est éloigné des pratiques sociales de lecture et d'écriture, quand l'écoute, les résistances et la prise de parole par chacun sont négociées et que les ressources du groupe sont mises en convergence pour produire un fonds culturel commun ;
2. *Le développement de stratégies* autour des partenariats et de la formulation d'hypothèses, de la constitution des critères d'écriture élaborés, de l'ajustement de l'écoute des mots et des idées.

3. *La subjectivation.* On peut dire que par la construction du sens, l'activité a conduit dans la plupart des cas, à la remise en cause des représentations (*c'est trop dur ; ça ne se peut pas ; j'sais pas faire ; est-ce que je suis capable de le faire ?*) suscitant l'engagement, l'implication dans la démarche et les processus proposés, mais aussi l'acceptation du coût de la révision.

### **Ce qui a été visé**

Ce qui a été visé, à partir du prétexte que représente l'introduction de l'œuvre d'un grand auteur auprès de très jeunes enfants, c'est bien sûr, au-delà de la puissance et de la clarté du verbe, de sa forme, au-delà de la valeur culturelle transmise en terme d'héritage (manières de vivre, de se comporter, temps social et historique) c'est, dans le cadre d'une démarche socratique, le développement auprès de l'élève de cette capacité à acquérir derrière une attitude de questionnement, un esprit critique, une prise de position personnelle susceptible de conduire à la proposition de solutions, régulant ainsi le rapport à la confiance en soi, entre prise de parole, prise de repères et production d'écriture.

L'expérience du Lire/écrire, par prolongation du texte d'auteur, s'est réalisée auprès du très jeune élève, avec l'aide du support iconographique, considéré comme éclairant et stimulant, ce qui a permis à chacun d'endosser une démarche potentielle d'auteur. Le costume d'auteur a été endossé dans un rapport d'écriture non pas hiérarchisé, mais plutôt égalitaire, propre à générer derrière le questionnement et la portée des débats (mise en convergence des représentations, accord sur les buts de la tâche, etc.), un rapport à l'altérité entre conscience et responsabilité.

Entre le lire, le dire, le voir, l'analyser (appropriation analytique, mémorielle et corporelle du texte de Colette) et l'écrire, la dynamique de production a pris en compte la portée des enjeux discursifs, celle des ajustements et des recadrages. Elle a conduit la prise de conscience des opérations successives propres à la cohérence et à la structuration de l'écrit.

### **Les élèves : Derrière le problème posé : Que va-t-il se passer maintenant ?**

Les élèves investis à la fois dans la mobilisation et la manipulation des éléments iconographiques et textuels fictionnels, mais aussi éloignés dans un premier temps, des contraintes syntaxiques et orthographiques :

1. Ont réussi, à partir de leurs ressources personnelles mais aussi de celles du groupe et des critères façonnés pour les besoins de l'activité, à s'appropriier collectivement mais aussi individuellement, chacun à sa mesure, les outils pour le traitement du problème proposé (prolongation du texte d'auteur à partir du questionnement), à participer et à prendre position.

2. Au sein de la configuration classe et au fil des relations produites par les « joueurs » (Elias 1991, 173), à travers la combinatoire contrainte/dépendance/auto-contrainte, les élèves ont découvert les enjeux de cohérence, les limites à la planification et les coûts de la révision (Ruellan 2006, 62).

3 : Dans le cadre de l'expérience sociale et éducative proposée, dans le cadre de cette stimulation interactive, on peut relever que par la prise de distance de l'acteur (l'élève) à son rôle (d'auteur), « une adhésion plus large que celle des rôles qui construit le 'je' » s'établit (Dubet 1994, 181), et pour reprendre le propos de R. Castel dans la métamorphose de la question sociale, on peut dire que l'élève apprend à « faire société ». Le processus de conscientisation de la tâche et des buts assignés, entre admission et contestation, permet la gestion des affects, l'évolution des représentations, la prise de parole, la mise en place d'un rapport de « confiance » face à la tâche d'écriture. Dès lors, la prise d'initiative et de position s'ajuste à l'engagement responsable, à l'aide des repères communs. La clarté cognitive émerge conduisant une participation scripturale active de chacun.

### ***L'enseignant :***

Par la gestion de l'organisation scolaire et par ses compétences professionnelles enseignantes, (prévision, anticipation, acceptation de l'imprévu, création d'espaces de paroles conjointes afin qu'objectifs d'enseignement et intérêts des élèves se rencontrent, se confrontent), par l'analyse des caractéristiques socioculturelles du groupe des formés, par la maîtrise des disciplines et des types de contenus possibles, l'enseignant, tel le « funambule », développe un rôle de régulateur de la parole et de l'action. C'est un observateur des effets de la situation mise en place et de son rapport au sens, un traducteur de l'exploration qui met en adéquation les activités possibles et les objectifs visés, un médiateur qui, au-delà de la verbalisation, de l'ajustement des modes d'intervention et des ouvertures de parcours individualisés, accompagne la diversification des formes de retour possibles par ce que l'on peut appeler, la négociation. Ainsi, il tisse et solidifie le pacte de confiance et les solidarités entre apprenants, mais aussi entre apprenants et enseignant.

Par sa maîtrise de l'œuvre, outil et pré-texte à la régulation des programmes dans une approche inter et trans-disciplinaire, il génère et active, au-delà de l'héritage socioculturel et éducatif, un rapport de compréhension au vivre ensemble, plus loin, à la citoyenneté, à l'altérité. Entre texte d'auteur et posture d'écrivain, l'iconographie joue un rôle de support facilitateur, de lien dialogal texte-image de support motivationnel et sociocognitif, certes subjectif, cependant propre à conduire la structuration de la pensée et de l'écriture à venir. Il s'est donc agi de réfléchir sur le

lien entre pratiques de jeunes lecteurs, de lecteurs débutants, et pratiques de scripteurs, tout en introduisant un tiers porteur d'effets et de sens, « l'image », pour se l'approprier, la juger, mais aussi pour en connaître tous les secrets de création » (Poinsac 2000, 105) ce qui a conduit à formaliser des outils critériés et l'action de production. Enfin entre logiques d'enseignement et logiques d'apprentissage, un texte final de la classe a été confronté à la parole d'auteur, suscitant bien des surprises et des joies.

Nous avons donc, dans le cadre d'une pédagogie du projet et à travers l'interactivité pédagogique/didactique, inscrite dans un rapport à une sociologie de l'expérience lectorale et scripturale, qui prend en compte la gestion des affects et le rapport au temps comme aux programmes, élaboré, un travail humain sur de l'humain par différents modes d'ajustement en classe (négociations, compromis) en nous appuyant sur un « lire/écrire aux éclats », (Ouakin 1994, 135) sur une identité narrative, qu'on pourrait aussi nommer « identité herméneutique », en ce sens qu'elle est une identité « ouverte » aux constructions de la réalité.

Enfin et en guise de conclusion, on conviendra que si « l'homme ne se définit pas par un naturel mais par un élan formatif à travers lequel il se fait être » (Fabre 1994, 176), les enjeux de ce contrat social d'éducation et de formation que représente le lien pédagogie/didactique demeure plus que jamais, « une main mise sur l'avenir » (Colette, *Le blé en herbe*) pour permettre à chacun de « jaillir de soi-même » (Colette, *La retraite sentimentale*) dans le cadre d'une maïeutique située et épistémique.



## Bibliographie

Barthes R. (1981) : *Essais critiques*. Paris. Le Seuil.

Boivin M, Wilsdorf A. (1995) : *Je m'appelle Gabrielle Colette. Mon enfance en Puisaye*. Saints-en- Puisaye. Le Patio, éditeur.

Bourgeois E, Chapelle G. (2006) : *Apprendre et faire apprendre*. Paris. Presses Universitaires de France.

Dubet F. (1994) : *Sociologie de l'expérience*. Paris. Le Seuil

Eco. U. (1985) : *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris. Le livre de poche.

Elias N. (1990) : *La dynamique de l'Occident*. Paris. Agora pocket.

Elias N. (1991) : *Norbert Elias par lui-même*. Paris. Agora pocket.

Fourtanier M. J, Langlade G, Rouxel A. (2001) : *recherches en didactique de la littérature*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Heinich N. (1996) : *Etats de femmes*. Paris. Gallimard.

Jouve V. (1993) : *La lecture*. Paris. Hachette.

Mercier A, Lemoyne G, Rouchier A. (2001) : *Le génie didactique*. Bruxelles. De Boeck.

Ohana D. (2000) : *Libertés-féminités : L'éducation des filles dans l'œuvre de Colette*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.

Ouakin M, A. (1994) : *Lire aux éclats*. Paris. Point Seuil.

Poinssac B. (2000) : *l'image éducatrice*. Paris, Presses Universitaires de France.

Reuter Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.

Reuter Y. (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve d'Ascq, Septentrion.

Tauveron C, Sève P. (2005) : *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier pédagogie.