

1. Conjuguer écriture quotidienne et construction culturelle

1.1 Des propositions d'écriture diversifiées

Des carnets de voyage : un projet articulé à la découverte du monde

L'année scolaire précédente, au printemps 2012, les CE1 qui côtoyaient les enfants de GS – c'était une classe à double niveau – ont commencé des journaux intimes qui mêlaient réel et imaginaire ; quelques GS ont voulu les imiter. C'est ce qui a inspiré une proposition d'écriture visant à mettre rapidement les élèves en projet, et cela pour toute l'année scolaire : ils vont réaliser des journaux de voyages imaginaires, des *carnets de voyage*, en s'appuyant sur des connaissances qu'ils construiront à mesure, et qui deviendront des références et des aides à l'écriture. Quatre continents, l'Océanie, l'Afrique, l'Amérique et l'Asie sont ainsi « visités », chacun sur une période d'environ huit semaines : pour chaque continent, les élèves ont sous les yeux deux grandes affiches fabriquées par l'enseignante, l'une localisant des paysages et des sites caractéristiques, l'autre des espèces animalières spécifiques ; une documentation iconographique plus fournie est accessible sur les ordinateurs de la classe.

La réalisation matérielle des carnets de voyage prend appui sur les activités proposées en arts plastiques : en même temps qu'ils découvrent d'authentiques carnets de voyage, les élèves expérimentent, au fil des mois, les techniques illustratives qui les caractérisent (aquarelle, pastel, collage, etc.), tout en apprenant à styliser leurs dessins (3). Même ténus, même inaboutis, ces carnets personnels régulièrement finalisés sont autant d'occasions, pour les élèves les plus fragiles, de se rendre compte qu'eux aussi sont capables, et de s'impliquer alors dans des audaces créatrices.

Des documentaires animaliers, des cartes d'identité, des devinettes

Les jeunes enfants manifestent toujours un vif intérêt pour les documentaires animaliers, tout particulièrement si les textes, qui peuvent être complexes, sont associés à des albums et à des extraits de films (par exemple, pour la compréhension de la gestation chez les marsupiaux, le plan-séquence du bébé kangourou qui rejoint la poche marsupiale). La découverte de la faune de chaque continent conduit logiquement à la fréquentation des encyclopédies de la classe : c'est donc l'un des objets des lectures magistrales proposées chaque matin.

Des comptines et jeux de rimes

En GS, l'écriture régulière de comptines rimées a fait découvrir aux élèves un certain nombre de correspondances entre graphèmes et phonèmes : pas « les plus simples », puisqu'il s'agit de faire percevoir dès ce moment aux élèves qu'*au-delà du phonographique se pose la question de l'orthographique* ;

l'enseignante organise au CP les moments d'analyse du code alphabétique selon la même approche. Répétée deux fois par semaine, la création individuelle de comptines vise à familiariser progressivement les élèves avec l'ensemble des correspondances *résistantes* entre phonèmes et graphèmes, et à en faire observer les variations orthographiques. Des synthèses régulières trouvent place dans le cahier de découverte du code écrit, et des séries lexicales – notamment les mots présentant des identités orthographiques – dans le carnet de vocabulaire.

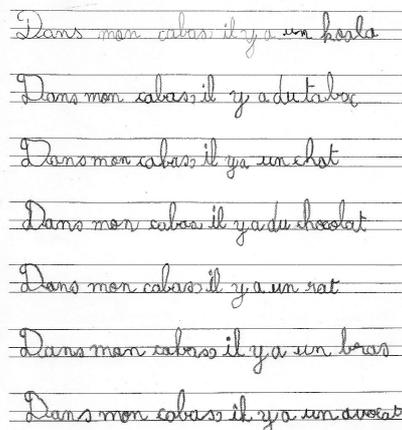
Le rythme bihebdomadaire est tenu sur toute l'année scolaire, même lorsque des élèves de plus en plus nombreux n'ont plus de difficultés de décodage : si, pour les élèves les moins avancés, ce sont encore des moments indispensables au développement de cette compétence, ce sont pour les autres autant d'occasions de renouveler leur plaisir à ces formes d'écriture « décalée », ces usages poétiques de la langue.

1.2. Des situations différentes pour des apprentissages complémentaires

Au-delà de l'implication individuelle qu'elles provoquent, les activités d'écriture rendent possible la compréhension du fonctionnement des textes en même temps que l'appropriation de la langue française : les codes orthographiques, la syntaxe de la phrase, la morphologie verbale, un vocabulaire plus étendu et rigoureux. Cependant, chaque activité d'écriture ne prend pas également en compte toutes ces composantes : les différentes propositions se complètent donc de façon à faire travailler un ensemble de compétences au coeur des apprentissages fondamentaux.

Comptines et jeux de rimes

Pour élaborer leurs comptines ou jeux de rimes, les élèves ont déjà pris l'habitude, en GS, de rechercher individuellement, dans des imagiers, les mots qui présentent une rime phonique : ils se familiarisent ainsi avec la diversité des variations orthographiques caractéristiques de la langue française. A cette fin, des imagiers aussi variés que possible (thématiques, alphabétiques, utilisant ou non l'écriture cursive) sont mis à leur disposition – la classe possède une quarantaine d'imagiers différents, certains en plusieurs exemplaires.



Les propositions d'écriture évoluent afin de confronter les élèves à des formes syntaxiques plus complexes : par exemple, pour aborder les graphèmes codant [wa], la structure *Il était une fois + GN + qui vendait + GN + chez + pronom*. Associées à des lectures de textes à caractère humoristique ou d'inspiration surréaliste, ces situations invitent les élèves à des rencontres de mots inattendues – plaisirs individuels, qui deviennent autant de plaisirs partagés au moment de la lecture des productions à la classe.

*Il était une fois un roi qui vendait des Chinois chez toi.
Il était une fois un putois qui vendait des trois chez moi.
Il était une fois une noix qui vendait des rois chez soi.*

Cartes d'identité, devinettes, textes documentaires

La production de cartes d'identité sur les animaux, puis de devinettes, s'appuie également sur des référents présents sous les yeux des élèves ; mais dans ce cas, ce ne sont pas des imagiers, ce sont les textes documentaires eux-mêmes. Semaine après semaine, chaque élève apprend à sélectionner dans ces textes les informations pertinentes : c'est plus facile pour composer des cartes d'identité que pour formuler des devinettes puisque, pour rendre ces dernières efficaces, l'élève doit trier les renseignements.

Parce qu'elle induit la lecture/écriture répétée des mêmes champs lexicaux (la morphologie, la nourriture, la reproduction), la création de cartes d'identité contribue à fixer un lexique orthographique, essentiellement des substantifs ; de façon complémentaire, la rédaction de devinettes et celle de textes documentaires entraînent un recours régulier à des formes verbales (*il mesure, il pèse ; il mange, il se nourrit de ; elle pond, elle couve, elle met bas...*) qui seront listées et mémorisées.

Carnets de voyage

La production de textes pour les carnets de voyage est plus complexe : sur une base informative combinant connaissances géographiques et connaissances zoologiques, elle implique des réalisations narratives imaginaires pour lesquelles les élèves ne pourront pas toujours recourir à des référents écrits. Après une phase de découverte de l'Océanie, l'écriture individuelle commence avant même la fin du mois de septembre ; c'est par exemple « *Je suis allé en Australie et aussi j'ai vu un wombat* » (orthographe rétablie). Les productions gagnent rapidement en longueur : dès la première quinzaine d'octobre, certains élèves écrivent de petits textes ; en voici trois, bien sûr de premier jet et obtenus en une seule séance d'écriture (orthographe rétablie) :

*Ca y est ! Je suis allé en Australie
voir mon wombat à eucalyptus et je
l'ai vu dans la forêt et il faisait froid
et il criait dans la forêt. Il est trop
gentil, il a quatre pattes et il griffe
trop et il tend sa patte.*

*Mes copains ils m'ont dit qu'ils
avaient vu un kiwi mais comme je
l'ai vu je croyais que c'était un kiwi
qui se mangeait mais c'était un
animal.*

*J'ai changé d'endroit, j'ai nagé
jusqu'en Nouvelle-Zélande à des
milliers de kilomètres, et comme j'ai
nagé j'ai vu un requin, un grand
requin blanc.*

*mais copain il mon di qui avai vu un
kiwi mais comme je l'ai vu je
croyais que sais tai un kiwi qui se
mangé mai sais tai un
animéau*

Pour écrire le texte 1, au-delà de l'expression « ça y est ! » que donne l'enseignante et de la copie de certains mots (wombat, eucalyptus), l'élève fait appel à des formes écrites qui lui sont familières : *il est* ; il tâtonne la transposition de l'oral (tel qu'il l'entend) à l'écrit : *chuales ans nostrali [...]* et *je les vu [...]* *il cryes [...]* *il est trogantis...* ; il s'appuie également sur des hypothèses orthographiques : [e] toujours écrit **es** (*chuales, je les vu, il cryes*) ; ajout de lettres muettes (**s**, dans *ans, trogantis*).

L'auteur du texte 2 a recours à des procédures identiques : réemploi de formes familières, *mais, sais, qui* ; codage phonographique à partir d'un oral parfois approximatif, *il mon di qui avai vu* ; *se mangé* ; hypothèse orthographique : l'usage du graphème **ai** est généralisé – *je lai vu* (avec **s** effacé), *sais tai* (2 fois = recherche d'une régularité orthographique), et le remarquable *croiyai* (à rapprocher du *il cryes* du précédent) ; la forme *animeau* est un transfert à partir d'une série lexicale en **-eau** vue quelques jours avant (lionceau, baleineau, louveteau...).

Dans le texte 3, on observe les mêmes conduites phonographiques, notamment sur *dendroi*, alors que *j'ai j'en j'ai* relève d'une hypothèse orthographique – par analogie avec la forme *j'ai*, l'ajout de l'apostrophe à *jen* pour obtenir *j'en* ; par deux fois, la forme *j'ai nageait* (après l'intéressant essai *j'ai n jet*) suppose le recours à un référent écrit : les élèves ont à leur disposition une affiche listant des passés composés à la première personne du singulier (*j'ai vu, j'ai entendu*, mais pas encore *j'ai nagé*), une autre des imparfaits à la troisième personne, singulier et pluriel (*il nageait, ils couraient*). – un exemple éclairant de l'approche de la conjugaison à partir des problèmes de l'écriture, donc au service d'apprentissages spécifiques : contrairement à la forme conventionnelle du tableau de conjugaison, l'affichage obéit ici à une logique énonciative (le narrateur / ce qu'il découvre).

Pour ces textes, l'effort demandé ne peut exiger en même temps une réalisation graphique comparable à celle de « Dans mon cabas » ; le premier jet est accepté en l'état de vrai brouillon, ce qui présente l'intérêt de faire apparaître les acquis et les difficultés de chaque élève quant à la production des traces écrites : ainsi, pour l'auteur du texte 3, il faudra particulièrement travailler le mouvement graphique de la lettre *k* (les élèves pratiquent la calligraphie entendue comme activité plastique, sur de grands formats, avec différents traceurs), mais on remarque en même temps des réussites – pour *des milliers* ou *j'ai vu*, les mouvements graphiques sont parfaitement maîtrisés. Les lignes d'écriture répétées quotidiennement « en aveugle » sont donc, pour cet élève comme pour le précédent, parfaitement inutiles.

Ces premiers jets sont « toilettés » par l'enseignante, de façon que les élèves puissent les relire sans difficulté ; qu'ils puissent également les reproduire de façon manuscrite sur une page du carnet de voyage – à cette fin, le texte révisé peut être remis à certains élèves sous forme typographique, alors que d'autres ont encore besoin de s'appuyer sur une version manuscrite.

1.3. La lecture/écriture dans une dynamique d'apprentissages culturels

Des lectures magistrales quotidiennes, creuset d'une culture de la langue écrite

Créer des devinettes ou des cartes d'identité à partir de textes documentaires, créer des textes documentaires à partir de cartes d'identité suppose que chacun se repère de façon autonome dans un écrit certes complexe, mais très codifié ; ce sont ces codes que les élèves découvrent grâce aux lectures magistrales qui leur sont proposées tous les jours : une certaine organisation du texte (répartition géographique, morphologie, mode de vie, nourriture, reproduction), une forme d'énonciation constante (présent, 3^e personne), une syntaxe assez élaborée mais elle aussi constante, des champs lexicaux plus ouverts que ceux auxquels ils font appel en situation d'écriture (*il chasse, il pourchasse, il capture, il pêche, il consomme, il grignote... ; sa nourriture se compose de, ses proies préférées sont...*). De cette manière, lorsqu'ils ont un documentaire sous les yeux, les élèves savent où localiser tel ou tel type d'information, et sont prêts à en aborder les possibles difficultés syntaxiques, les possibles originalités lexicales.

Les textes narratifs font bien sûr eux aussi l'objet de lectures magistrales régulières : il est décisif que les élèves fréquentent quotidiennement la langue élaborée des écrits de fiction, notamment par la lecture de contes traditionnels ; une sélection en est présentée pour chacun des continents. Les contes à structure répétitive occupent une place particulière : ils peuvent être facilement mémorisés, repris, mis en voix par les élèves, ce qui les habitue aux structures caractéristiques des textes narratifs, notamment à l'alternance récit/discours, et à des formes syntaxiques qui peuvent être résistantes en situation de lecture individuelle – les antépositions, les incises, les expansions du GN sujet, notamment par subordonnée relative, etc.

Des textes poétiques de toutes sortes sont lus régulièrement, de façon à ne pas laisser les élèves s'installer dans des représentations où la dimension ludique des comptines occulterait tout rapport émotionnel à l'image poétique et à la musique des mots. A mesure qu'elle gagne en consistance, cette culture fait que les élèves s'essaient bientôt à écrire des textes faisant appel à l'imaginaire poétique, aux rencontres audacieuses entre les mots, aux reprises rythmiques et lexicales.

Il faut ajouter que ces approches de la langue écrite s'enrichissent quotidiennement des pratiques transversales liées à la découverte du monde : ainsi le projet carnets de voyage implique-t-il présentation et commentaires de cartes, d'atlas, des diaporamas disponibles sur les ordinateurs de la classe. Sur la carte de l'Océanie, les élèves repèrent les territoires habités par le diable de Tasmanie, le kiwi, le paradisiar ; ils reviennent aux ordinateurs et aux encyclopédies pour découvrir la variété des espèces marsupiales. Sur la carte de l'Afrique, ils observent que Madagascar possède une faune spécifique ; aux ordinateurs, sur les encyclopédies, ils découvrent l'univers des lémuriers et s'intéressent aux espèces non figurées sur l'affiche. Si l'écriture sur temps scolaire ne peut s'appuyer que sur une petite partie de ce qu'ils apprennent, certains – *et ils ne seraient pas réputés être « les meilleurs » dans un CP traditionnel !* – mobilisent déjà ces nouveaux savoirs pour alimenter des moments d'écriture à la maison.

Des lectures individuelles « actives pour chaque élève » : à l'école, à la maison

Parce qu'ils y en découvrent l'intérêt lors les lectures magistrales, les élèves fréquentent assidûment l'espace livres de la classe, pour y retrouver les ouvrages qui font écho à ce qu'ils viennent d'entendre – ou ce qu'ils entendent depuis quelques jours. C'est pourquoi plusieurs dizaines de documentaires sont installés sur un présentoir qui leur est réservé, cette exposition évoluant à mesure des besoins (d'autres sont accessibles sur une étagère). Ces ouvrages alimentent les lectures individuelles sur temps scolaire, ils peuvent également être empruntés pour des lectures en famille.