

# Quels sont les obstacles d'apprentissage de l'écriture du texte d'un « album sans texte » ?

■Graziella Deleuze

Maitre-assistante en français à la Haute École Bruxelles — Brabant (HE2B) — Belgique

*Cet article analyse les obstacles d'apprentissage rencontrés par des élèves de 2<sup>e</sup> primaire lors de la rédaction du texte de l'album qui en est dépourvu, Quand j'étais petit (1997), de Mario Ramos.*

## I. INTRODUCTION

La rédaction du texte de l'album *Quand j'étais petit* a été proposée par deux de nos étudiantes, futures institutrices en cours de formation.

Notre cadre théorique permettra d'interroger l'intérêt, le sens et la pertinence des savoirs et compétences enseignés dans les deux séquences d'apprentissage. Nous tenterons d'identifier le type de difficulté inhérent aux nouveaux objets d'enseignement sur les plans cognitif et linguistique. Ensuite, nous examinerons la manière dont les étudiantes stagiaires ont tenté de faire surmonter les obstacles relevés et dont les élèves se sont acquittés de cette tâche : nous analyserons les productions finales en fonction des obstacles d'apprentissage pointés.

## II. CADRE THÉORIQUE

Est-il intéressant de faire écrire des apprentis lecteurs ? Si oui, est-il pertinent de leur faire écrire un texte fictionnel et plus particulièrement le texte d'un album qui n'en contient pas ?

Freinet déjà avait montré l'intérêt de faire écrire des enfants encore apprentis lecteurs. De nombreuses recherches, plus récentes, ont rappelé cette évidence : en 1991, Downing et Fijalkow défendaient la théorie de la clarté cognitive selon laquelle l'apprentissage de la lecture-écriture est beaucoup plus efficace si les enfants comprennent les fonctions, les spécificités et le langage technique de l'écriture. Cette phase cognitive conditionne la phase de maîtrise du savoir-faire.

En 2007, Lafontaine confirmait : « Il s'agit donc de développer chez l'élève la conscience de la signification de l'acte de lire, des fonctions de l'écrit mais aussi des représentations liées à l'acquisition de la lecture » (2007, p. 19).

Dans leur ouvrage consacré aux ateliers d'écriture, Bucheton et Soulé défendent l'idée selon laquelle faire écrire des enfants apprentis lecteurs, c'est leur apprendre beaucoup plus « qu'une simple technique ou quelques codes, c'est un geste culturel beaucoup plus fondamental » (2009, p. 127). Et de plaider l'enseignement précoce de l'écriture :

Les expérimentations nombreuses [...] montrent que faire écrire une vraie phrase, un vrai petit texte à la fin de l'année n'est pas trop difficile pour des élèves ordinaires de 6 ou 7 ans. Simplement c'est une tâche très complexe qui nécessite un accompagnement d'une grande proximité de la part de l'enseignant.

(2009, p. 7)

Enfin, dans son rapport sur « l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages », Goigoux indique que « lecture et écriture sont en étroite interrelation et la précocité, la régularité, la quantité et la variété des pratiques d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (2016, p. 36).

Les références théoriques confirment donc la pertinence d'une tâche d'écriture de textes qui « montrent », de manière pragmatique, l'utilité de l'écrit pour des élèves qui entrent dans l'écrit et qui ne maîtrisent qu'imparfaitement le code et ses correspondances grapho-phonétiques.

Qu'en est-il de la pertinence de l'imposition d'une tâche d'écriture d'un texte de fiction et plus particulièrement du texte d'un album sans texte ?

Tauveron & Sève, en 2005 déjà, Tauveron, en 2007, et Calkins, en 2016, encourageaient le développement de la posture d'*auteur*<sup>1</sup>, et pas seulement de producteur de textes, auprès de l'apprenti scripteur.

Plus récemment, Le Goff (2020, p. 108) définissait la notion du sujet-scripteur en étayant son propos par des recherches proposant d'accorder un statut d'auteur au sujet scripteur, dès l'instant où est affirmée l'expression d'une intention artistique.

Ces recherches défendent l'intérêt de faire rédiger des fictions qui fassent découvrir aux jeunes élèves l'écriture littéraire dont on aurait tort de réserver l'apprentissage

---

<sup>1</sup> Tauveron différencie les statuts d'auteur et d'écrivain, définissant ce dernier comme « un auteur dont l'intention et la valeur ou « mérite » esthétiques ont été reconnus dans un contexte social et historique donné, et le statut officialisé » (2007 : 77).

au secondaire sous prétexte qu'il faut avoir fréquenté le littéraire avant d'oser l'écrire (Dufays & Plane, 2009). Dans les deux séquences qui seront comparées, les élèves sont confrontés à une tâche d'écriture qui les incite à adopter une posture d'auteur d'écrit fictionnel, caractérisée par l'intention de procurer quelque agrément au lecteur.

Il nous reste à interroger la pertinence de faire écrire le texte d'un album qui n'en comporte pas. Dans les albums contemporains, « l'importance de l'image au regard de la narration devient si déterminante que certains ouvrages pour la jeunesse se composent exclusivement d'images sans texte et fonctionnent narrativement de manière efficace » (Prince, 2010, p. 170). Pour autant, « l'absence de texte n'implique pas l'absence de discours. Bien au contraire, nombre de ces ouvrages sont conçus dans une perspective pédagogique et sollicitent une énonciation. Les albums sans texte appellent une mise en mots de l'image proposée » (Van der Linden, 2006, p. 49).

Les albums sans texte peuvent apparaître comme un support pertinent pour apprendre aux apprentis lecteurs à

- » lire l'image, à trouver des informations que seules une observation attentive d'indices et leur mise en relation peuvent amener,
- » développer des compétences d'interprétation,
- » verbaliser leur interprétation de ce que ces images donnent à entendre.

Cependant, ce n'est pas parce que la compréhension des images peut paraître aisée de prime abord que la verbalisation l'est également. Rédiger le texte d'un album *hypericonique*<sup>2</sup> (Prince, 2010, p. 170) comporte plusieurs obstacles d'apprentissage que nous allons examiner en montrant comment les étudiantes ont tenté de les surmonter.

### III. OBSTACLES D'APPRENTISSAGE

Ce n'est pas chose aisée de montrer à de jeunes enseignants novices pleins d'enthousiasme qu'identifier ces obstacles, ce n'est pas sous-estimer les capacités des élèves mais c'est identifier les objectifs d'apprentissage de la séquence qu'ils construisent (Astolfi, 1992, Astolfi et Peterfalvi, 1993) :

Il ne s'agit ni de les mésestimer, ni de les survaloriser mais d'effectuer un diagnostic pour sélectionner ceux qui paraissent franchissables pourvu qu'on organise autour d'eux une stratégie didactique cohérente. L'idée d'objectif-obstacle fonctionne alors comme un mode de sélection parmi les objectifs possibles, de ceux qui s'avèrent pédagogiquement intéressants, parce que reliés aux franchissements d'un obstacle.

(Astolfi et Peterfalvi, 93, p. 116)

<sup>2</sup> C'est ainsi que Prince désigne un album sans texte.

Quels sont les obstacles d'apprentissage que nos deux jeunes enseignantes ont dû diagnostiquer? Nous en isolons quatre: l'interprétation de l'intention de l'auteur, le choix d'une énonciation, la maîtrise des savoirs linguistiques (code, système temporel, etc.), l'invention de ce que l'image ne montre pas.

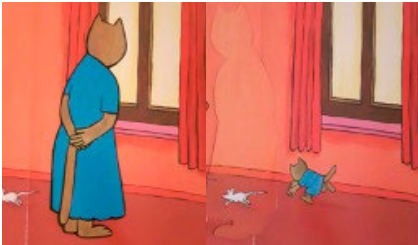
### 1. Obstacle de l'interprétation de l'intention de l'auteur

L'album *Quand j'étais petit*, destiné aux enfants de maternelle ou au 1er degré du primaire, se présente comme une galerie de portraits de huit animaux. Ceux-ci sont dessinés à l'âge adulte sur une double page, mais un rabat permet de voir comment ils se comportaient petits. Cette galerie de portraits montre des animaux qui, adultes, ont perdu toute vitalité physique ou psychique alors qu'enfants, ils étaient pleins d'allant et apparemment heureux de vivre. Ainsi, le rhinocéros court à son travail (mallette dans une main) et semble épuisé (cernes autour des yeux) alors que, petit,



La chatte et le singe sont devenus asthéniques alors qu'ils étaient vifs et dynamiques lorsqu'ils étaient enfants.

L'auteur porte ainsi à penser que, pour la plupart des personnes, vieillir, c'est perdre son insouciance, son âme d'enfant et sa légèreté d'être. La citation de George Bernard Shaw sur la quatrième de couverture, « Beaucoup de gens ne sont jamais jeunes, quelques personnes ne sont jamais vieilles », confirme cette interprétation même si elle semble plutôt s'adresser à l'adulte qui achètera le livre.



Nous n'avons donc pas affaire à *un récit* de fiction mais bien à *une fiction* censée réaliser l'intention de procurer de l'agrément au lecteur dont le facteur est, dans cet album, le contraste entre l'image des animaux adultes et celle des animaux jeunes ainsi que l'interprétation que suscite le contraste entre l'animal enfant et l'animal adulte.

Une des difficultés d'interprétation se trouve donc dans l'explication du changement de comportements des huit animaux présentés dans cette galerie de portraits, ce qui ne peut se faire qu'au prix d'une mise en réseau d'indices iconiques et d'un questionnement de ce que révèle *la répétition* de comportements.

Par ailleurs, les enfants doivent mettre des mots sur cette métamorphose et sur cette explication, ce qui peut constituer un obstacle.

Les deux étudiantes vont tenter de surmonter celui-ci par une « lecture » au coin tapis de l'album, par une discussion collective autour des images et un débat interprétatif sur les intentions de l'auteur.

Les recherches sur l'efficacité des différentes formes de dialogue indiquent que dialoguer sur l'interprétation du texte permet plus de progrès que se focaliser sur une approche critique du texte ou sur les sentiments que provoque le texte chez les lecteurs. Elles montrent aussi que les effets du dialogue interprétatif sont plus importants chez les faibles comprennent et que les bénéfiques ne sont pas liés à la diminution des interventions de l'enseignant. Ainsi, mettre les élèves en groupe et les inciter à parler n'est pas suffisant pour améliorer leur compréhension. Pour atteindre ce but, il est nécessaire qu'ils débattent de leur interprétation du texte et que l'enseignant intervienne pour guider le débat.

(Lima, 2017, p. 110-111)

## 2. Obstacle de l'énonciation

Qui parle dans cet album où il n'y a pas de narrateur textuel? Le titre de l'ouvrage, « Quand j'étais petit », suggère une énonciation à la première personne: il y aurait autant de narrateurs-personnages qu'il y a d'animaux et le narrateur de chaque texte serait l'animal adulte évoquant son enfance. Mais ce choix énonciatif oblige l'enfant à faire preuve d'empathie pour un animal devenu adulte, à se projeter dans une vie adulte pour exprimer les pensées du personnage auxquelles il n'a pas l'accès. Dès lors, ce recours à la première personne est-il de nature à lever ou à surmonter l'obstacle de l'énonciation? Mais s'exprimer en « je » alors que le « je » n'est pas l'expression de soi apprend-il au jeune lecteur-auteur à se distancier du réel ou à se décentrer? Faut-il au contraire proposer une narration à la 3e personne pour favoriser cette distanciation ou cette décentration? La question qui guide notre réflexion est celle-ci: quel choix énonciatif est-il susceptible de développer une posture de lecteur-auteur de textes de fiction puisque par cet objectif de rendre l'élève capable d'écrire une fiction, nous poursuivons aussi l'objectif de le rendre attentif aux composantes et à l'intention esthétique de celle-ci?

La modalité de l'énonciation dans l'écriture d'une fiction, Tauveron et Sève l'évoquent dans leur ouvrage consacré à l'écriture littéraire à l'école primaire (2005) où ils annoncent qu'ils ont travaillé « l'écriture à la troisième personne »:

Par écriture à la troisième personne, nous entendons redire (parce que le propos est peu entendu ou peu compris dans les classes) que l'écriture, quelle que soit la modalité narrative (récit en « je » ou récit en « il ») adoptée, est toujours fictionnalisation du réel, en d'autres termes, que la narration à la 1<sup>re</sup> personne (que le « je » soit ouvertement fictif ou qu'il prétende rendre compte de l'énonciateur réel) est toujours une « falsification créatrice » : « je » n'est pas l'expression d'un soi mais la construction d'un soi. Par écrire à la 3<sup>e</sup> personne, nous entendons aussi une écriture qui est à la fois adressée par l'auteur et son texte à un tiers mais aussi, tendue vers lui, comme vers un partenaire, co-auteur, indispensable à la réussite du projet.

(Tauveron & Sève, 2005, p. 25)

Si l'on en croit Tauveron et Sève, nous voyons un obstacle d'apprentissage là où il n'y a peut-être qu'un parti à prendre : décider de *faire parler* les personnages ou décider de parler des personnages. Néanmoins, cette réflexion doit amener les étudiantes à être vigilantes quant à la formulation des consignes de rédaction et à la manière dont elles poseront le problème de l'énonciation aux enfants : faut-il imposer la modalité narrative et si oui, laquelle ?

### 3. Obstacles linguistiques

Ces obstacles sont de deux natures.

Comment « raconter » les personnages dans leur « avant » et « après » ? Par quel système temporel faut-il rendre compte de leur processus de transformation sachant qu'il faudra éviter de juxtaposer deux descriptions mais plutôt rendre compréhensible le passage d'un comportement à l'autre ?

L'autre obstacle et non des moindres réside dans le fait que le code, l'identification des mots est en cours d'apprentissage : la maîtrise du geste graphique, la connaissance des correspondances grapho-phonétiques sont encore balbutiantes. Or dans cette tâche, il sera demandé aux enfants d'écrire un texte à partir d'une image.

C'est ici qu'une intervention pédagogique peut donner les moyens de franchir l'obstacle. Ainsi, les deux étudiantes vont répartir le travail d'écriture : comme cet album se présente comme une juxtaposition de portraits fictionnels et non comme un récit, chaque élève ou chaque binôme peut s'occuper d'un animal en particulier. En outre, comme il n'y a pas de schéma narratif à respecter, les apprenants ne doivent pas se soucier d'assurer la cohérence de leur texte avec ce qui précède.

Si l'apprenti scripteur n'est pas totalement autonome dans la lecture-écriture, il peut recourir à la dictée à l'adulte (Hindryckx, Lenoir, & Nyssen, 2002 ; Le Moal & Soler, 2016) et recopier son texte sur une bandelette collée sur l'image comme dans les albums que nous allons examiner.

#### 4. Obstacle de l'invention

L'image « montre des choses » mais ne dit pas tout. L'image peut faire office d'outil de planification de l'écrit et rappeler à l'enfant « le contenu » de sa production écrite. Mais néanmoins, une part non négligeable de la tâche consiste à écrire ce qui n'est pas dit.

### IV. LA TÂCHE D'ÉCRITURE

Examinons comment Gaëlle d'abord, Francine, ensuite, ont tenté de mener à bien cette activité dans une classe de 2<sup>e</sup> primaire.

#### 1. Tâche proposée dans la classe de Gaëlle

Les élèves<sup>3</sup> ont été placés par binômes ; chacun des 11 binômes (22 enfants) a tiré au sort un des animaux et a reçu deux pages en format A4 : l'une où est dessiné l'animal adulte, l'autre où il est représenté petit.

Les enfants devaient composer au moins une phrase pour l'animal petit en commençant leur texte par « quand j'étais petit », et une phrase pour l'animal adulte en commençant par « maintenant » ; par sa consigne, Gaëlle surmonte (évite?) deux obstacles anticipés : celui de la cohérence temporelle, en imposant l'imparfait et le présent par le marqueur « maintenant », et celui de l'instance énonciative.

Lorsque chaque enfant a été capable de lire seul la phrase qu'il a dictée à l'enseignant ou qu'il a composée lui-même, il a pu la recopier sur une bandelette qui est alors collée sur la double page photocopiée en couleur<sup>4</sup>.

#### 2. La production finale

Nous examinerons la production finale à la lumière de 4 obstacles d'apprentissage : comment ces jeunes auteurs ont-ils pris en charge l'énonciation ? Quelle interprétation de l'intention de l'auteur se manifeste-t-elle dans leur verbalisation des images ? Comment leur maîtrise partielle du code se manifeste-t-elle ? Ont-ils inventé des éléments tus par les images ?

---

<sup>3</sup> Gaëlle (J.-J. Michel à St-Gilles, le 26 février 2015, classe de 2<sup>e</sup> année primaire).

<sup>4</sup> Les enfants ont ensuite lu leur phrase à toute la classe et l'enseignante stagiaire a relié les feuilles pour en faire un album qui a été placé dans la bibliothèque de classe.

L'interprétation



L'enfant auteur du texte du rhinocéros adulte fait dire à l'animal qu'il n'a plus le temps de jouer parce qu'il a trop de travail : il a parfaitement établi les liens entre les indices iconiques que sont la mallette, les yeux cernés de l'animal, le visage fermé, le pas pressé.

L'auteur du texte du lionceau décrit les objets en possession de l'animal mais n'indique pas que celui-ci se prenait pour un roi même s'il a compris qu'il vit une déchéance devenu adulte : « maintenant je suis pauvre ».

À sa décharge, pour faire cette interprétation, il faut repérer l'indice iconique de la couronne, le mettre en relation avec le symbole qu'elle représente et mobiliser des connaissances culturelles qui font sans doute défaut à l'enfant. Nous, adultes, nous savons que le lion est le roi des animaux dans notre patrimoine culturel hérité de La Fontaine mais aussi de Disney. Pour cet enfant, le contraste entre l'animal adulte et l'animal petit réside dans la possession.



La girafe, qui a gardé l'esprit curieux et voyeur de son enfance, devient pourtant apathique sous la plume d'un élève puisqu'il lui fait dire, alors qu'elle est adulte : « maintenant, il n'y a rien à faire à part regarder ». Peut-on lui donner tort ? L'image de la girafe adulte montre un personnage qui n'a, certes, pas changé d'attitude depuis l'enfance... mais passer sa vie à regarder la vie des autres ne doit pas être fort exaltant...

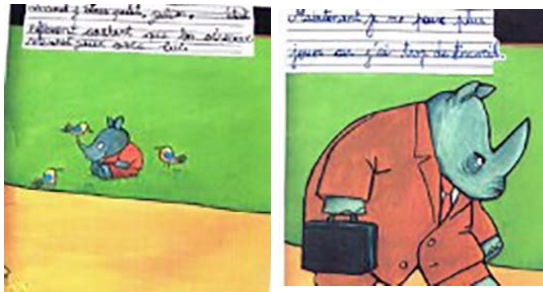




L'énonciation : ruptures énonciatives

Dans le texte sur le jeune rhinocéros, l'énonciation est passée de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> personne ; le personnage adulte s'exprime, lui, en *je*, comme la consigne l'imposait.

L'absence de concertation entre l'enfant qui verbalise l'image de l'animal petit et celui qui verbalise l'image de l'animal adulte est peut-être une des causes de cette rupture énonciative.



Par ailleurs, on constate une rupture énonciative dans trois des quatre cas où un élève a attribué un prénom à l'animal, comme si cette identité impliquait une distanciation entre l'auteur du texte et son personnage. Ainsi, l'enfant qui a écrit le texte sur le singe a transformé le début de phrase imposé par la stagiaire par *quand il était petit, Jorge...*



On constate la même rupture dans les textes collés au-dessus de la cochonne adulte.

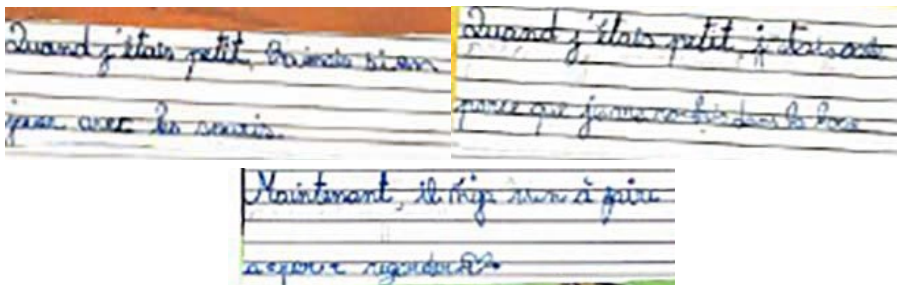


Par contre, l'auteur du texte du louveteau a fait en sorte que ce soit l'animal qui décline son identité, réussissant ainsi très habilement à l'humaniser tout en évitant une rupture énonciative.



Les obstacles linguistiques : maîtrise du code

Deux enfants éprouvent encore des difficultés à segmenter les mots: le pronom personnel est soudé au verbe, dans le texte du chaton, le verbe à l'adjectif, dans le texte de la petite cochonne, le verbe à la négation, dans le texte de la girafe. Ce phénomène n'a rien d'anormal pour des apprentis lecteurs-scripteurs.



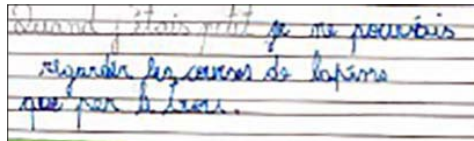
Beaucoup d'enfants n'ont pas fait l'accord de l'adjectif *petit* au féminin. Peut-être ont-ils décidé que l'animal était systématiquement un mâle, même quand celui-ci est représenté avec une robe, comme dans le cas de la cochonne, de la chatte et de la girafe. Peut-être qu'ils ne maîtrisent pas cet accord. Il est probable que l'adjectif *petit* imposé par l'enseignante dans la phrase inductrice a été considéré comme « intouchable ». Une relecture orale de la phrase par ou avec l'enfant aurait sans doute permis de relever cette erreur et de la corriger.

## L'obstacle d'invention

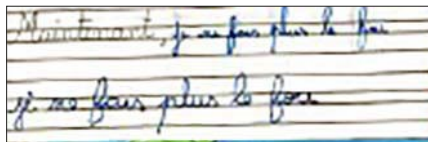
On devine, sous certaines plumes, une tentative d'invention, comme si certains enfants collaboraient avec l'illustrateur par leur écriture. Ainsi, l'auteur du texte du petit singe use d'onomatopées, lorsqu'il donne la parole à son personnage, pour signifier son plaisir évident à faire des cabrioles.



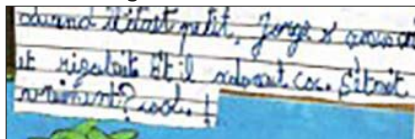
L'auteur du texte de la girafe enfant imagine qu'elle regarde les courses de lapins par le trou. Comme Mario Ramos ne montre pas ce qu'elle voit, cet enfant s'autorise une invention cohérente avec l'image qu'il ne trahit pas.



Quant à l'auteur du texte du singe adulte, il répète la phrase « je ne fais plus le fou », qui, apposée en-dessous de l'image du singe apathique, renforce l'expression, à la fois visuelle et textuelle, de son sentiment de lassitude face à son existence morne.



Deux enfants expriment les sentiments que les personnages pourraient éprouver. Ainsi, l'enfant auteur du texte du louveteau, qu'il appelle Loulou, verbalise l'introspection de l'animal : « quand j'étais petit, j'étais sensible ». L'auteur du texte du singe dit combien celui-ci adorait faire des cabrioles (« il adorait ça ») et évalue ce comportement désinvolte et léger : « c'était vraiment cool! ».



Rappelons que quatre enfants éprouvent le besoin de donner un nom ou un prénom à leur personnage tiré au sort. Certains sont drôles comme celui de la cochonne, mademoiselle Jolidodu. Un des loups s'appelle Loulou, référence littéraire à Solotareff et petit clin d'œil culturel.

Il y a, dans ces quelques relevés, des manifestations du fait que certains enfants se glissent dans ce que Tauveron et Sève appellent « les espaces laissés vacants du texte » (2005, p. 121). Et l'espace laissé vacant est ici d'autant plus vaste qu'il n'y a pas de texte, il n'y a que des images qui donnent à entendre plutôt qu'elles ne montrent.

### 3. Tâche menée dans la classe de Francine

Francine travaille cet album dans une classe de 2<sup>e</sup> année<sup>5</sup>. Cette tâche d'écriture s'inscrit dans un projet de lecture: les enfants vont rédiger un album pour le lire à la classe de 4<sup>e</sup>.

Comme Gaëlle, Francine procède à une lecture d'images et à un échange collectif sur l'interprétation de l'intention de l'auteur avant de passer à l'écriture.

Dans sa phase de planification, Francine récolte sur des affiches les mots du lexique utilisés lors de la verbalisation des images. Ces affiches constituent dès lors des référentiels dans lesquels les enfants peuvent puiser des mots pour rédiger leurs petits textes, ce qui permet à la plupart d'entre eux d'écrire de manière autonome, sans recourir à la dictée à l'adulte.



Comme chez Gaëlle, les enfants tirent au sort un des animaux mais travaillent à deux sur les deux images.

<sup>5</sup> Ixelles, décembre 2017.

#### 4. La production finale

##### L'interprétation

D'une manière générale, les enfants de cette classe décrivent les images plutôt qu'ils ne les interprètent. Seul un enfant s'autorise une évaluation du comportement de la petite chouette: « c'est logique, c'est normal ».

Si les enfants ont perçu la fatigue morale de l'animal adulte, ils ne s'aventurent pas



quand elle était petite elle se donnait pas  
de soucis comme toutes les autres  
adultes. C'est logique c'est normal  
et elle était pas sérieuse

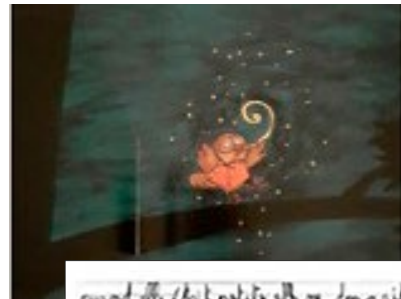
dans la verbalisation des raisons potentielles de celle-ci.

##### L'énonciation

Les enfants ont raconté la métamorphose de ces animaux à la 3<sup>e</sup> personne; Francine n'a pas imposé une énonciation mais elle a proposé un moment de concertation sur le choix de celle-ci avant de laisser les enfants rédiger. Ceci peut expliquer qu'on ne relève qu'une seule rupture énonciative dans les textes produits par sa classe.



je dors comme une chouette



quand elle était petite elle se donnait pas  
de soucis comme toutes les autres  
adultes. C'est logique c'est normal  
et elle était pas sérieuse

Les obstacles linguistiques

La maîtrise du code



quand il est grand il est sérieux.  
 AVANT le RHINOCÉROS s'amuse

On ne relève pas de problème de segmentation dans les textes mais Francine reconnaît avoir veillé à ce qu'il n'y ait pas ce type d'erreur dans l'album final. Néanmoins, chez certains enfants, la taille des lettres trop grande et l'écriture en lettres majuscules en caractère imprimé montrent que le geste graphique n'est pas encore totalement maîtrisé.

Le système temporel

Les élèves de la classe de Francine ont éprouvé des difficultés relatives aux savoirs langagiers. Dans l'utilisation du système temporel, d'abord, certains enfants utilisent le présent au lieu de l'imparfait : *Avant, quand il était petit, le rhinocéros s'amuse* (cf. *supra*) ; de même : *le petit loup aime jouer*.

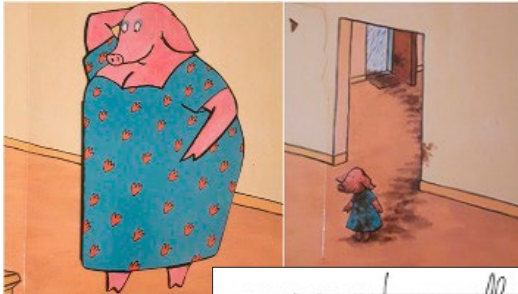
Quant à la syntaxe, l'auteur du texte qui commente l'attitude de la chouette a omis le ne de l'adverbe de la négation, reproduisant ainsi une syntaxe orale : *elle était pas sérieuse* (cf. *supra*). Dans la phrase qui décrit le comportement de la cochonne, on trouve la présence d'un marqueur de coordination qui sépare la phrase enchâssée de la phrase matrice, là où une virgule s'imposait : *quand elle était petite et elle était sale*.



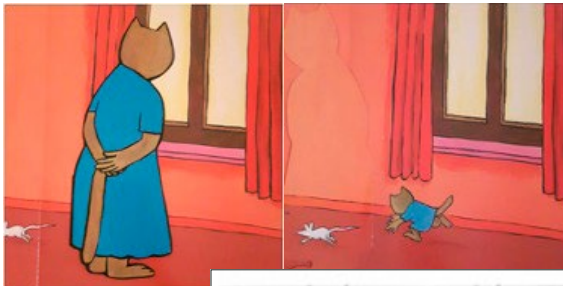
quand il est grand il s'amuse.  
 le petit loup aime jouer

Autre erreur dans le choix d'une préposition : le chat adulte regarde *dans* la fenêtre au lieu de regarder *par* la fenêtre.

On constate des erreurs orthographiques aussi : le *cou* de la girafe est confondu avec le *coup* porté à quelqu'un ou à quelque chose.

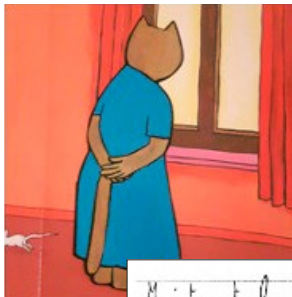
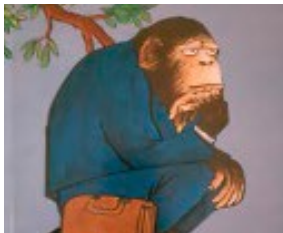


quand elle était  
petite et elle était  
sale. quand elle était  
grosse.  
grande elle était belle et était



Quand il est gros le chat regarde  
dans la forêt. / quand il était petit  
il mangait des souris.

Enfin, sur le plan lexical, à deux reprises, les enfants confondent *s'ennuyer* et être *ennuyeux*<sup>6</sup>.



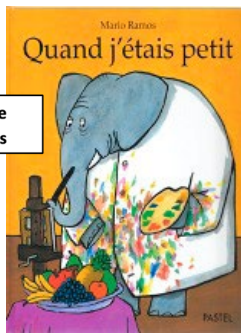
quand le singe est grand, il est ennuyé.

Maintenant le chat est ennuyé.

Interrogée sur la présence de ces erreurs, la jeune enseignante assure qu'elle a procédé à plusieurs réécritures dont l'objectif était de séparer les mots, d'améliorer le sens et le vocabulaire des textes, en fonction de ce que montrait l'image. Face à l'enthousiasme d'une classe qui n'avait pas l'habitude d'écrire, elle a renoncé à corriger certaines erreurs alors qu'un gros travail avait été fourni lors du premier et du deuxième jet.

L'invention

Les élèves ont écrit le nom de leur classe sur la 1<sup>re</sup> de couverture et leur prénom sur la 4<sup>e</sup>, signe qu'ils assument leur statut d'auteurs des textes.



La classe de 2<sup>e</sup> A de l'école n°5 d'Ixelles



- ESTEBAN - BAYAN
- ELOÏSE - CHRISTIAN
- MURAD - MATILDE
- TIBÉRIUS - ROMÉO
- MARWAN - ARIANA
- EMMA - JOHAN
- LILIAN - SAADANI
- ELLIOTT - NORA
- VICTORIA - NINA
- SARA - GABRYELA
- NOÉMIE

<sup>6</sup> Terme repris, il est vrai, dans la corolle lexicale.



Néanmoins, contrairement aux élèves de la classe de Gaëlle, ceux-ci ne nomment pas les personnages, n'expriment pas leurs pensées. On peut se demander si la décision de faire parler des personnages à la 3<sup>e</sup> personne n'a pas installé une distance entre ces personnages et les jeunes auteurs. Si cette distanciation leur fait prendre conscience de cette « fictionnalisation du réel » dont parlent Tauveron et Sève (2005 : 25), elle semble leur empêcher l'accès aux pensées des personnages et à la verbalisation de celles-ci.

## V. CONCLUSION

Les compétences requises pour s'acquitter de cette tâche d'écriture sont-elles trop complexes pour des apprentis scripteurs vu les nombreux obstacles d'apprentissage cognitifs et linguistiques ?

Si *tous* les obstacles anticipés n'ont pas été surmontés par *tous* les enfants, continuer de les franchir est une source de progrès possible pour eux. De nombreux savoirs et savoir-faire mobilisés dans cette séquence s'installeront à long terme... Des jalons ont été posés et il faudra y revenir plus tard.

Nous devons apprendre aux futurs enseignants en formation à identifier les obstacles d'apprentissage qu'ils pourraient rencontrer et leur indiquer que c'est précisément en identifiant ceux-ci qu'ils peuvent formuler les objectifs d'apprentissage de la séquence qu'ils construisent (Astolfi, 1992, Astolfi et Peterfalvi, 1993) ; nous devons leur montrer que chacun des obstacles d'apprentissage peut être conçu comme un objet d'enseignement à part entière (Astolfi, 1992) et qu'il leur revient de mettre en place un dispositif et des outils pertinents au franchissement de ces obstacles.

Cette tâche est-elle trop complexe pour développer des capacités de lecture-écriture littéraires ?

Non si... si comme Tauveron et Sève, « nous considérons l'écriture littéraire, non comme une fin en soi mais comme le terrain idéal pour apprendre aux élèves à construire une image du lecteur » (2005, p. 24). Cette image doit se construire progressivement.

En outre, cette activité fait appréhender aux élèves, par l'écrit, ce que Gaiotti appelle une « coopération négociée entre l'image et le texte dans le mouvement même de l'élaboration du récit » (2009, p. 290). Elle apprend au lecteur à coopérer avec l'auteur, à dire ce qu'il n'a pas écrit mais qu'il a pourtant donné à entendre.

Enfin, par ces premiers écrits, les élèves découvrent qu'ils peuvent prendre du plaisir à être l'auteur d'un texte fictionnel qui peut lui-même procurer du plaisir à un lecteur. C'est donc par ces premiers écrits qu'ils appréhendent l'intention artistique et ce que Schaeffer désigne par « la fonction esthétique de la fiction » (1999, p. 337-335)

## BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles? *Repères*, 5, 103-116.

Astolfi, J.-P. & Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16, 103-141.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave.

Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière éducation.

Dufays, J.-L. & Plane, S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Presses universitaires de Namur.

Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Privat.

Freinet, C. (1975). *La méthode naturelle — L'apprentissage de l'écriture*. Marabout.

Gaiotti, F. (2009). *Expérience de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Presses universitaires de Rennes.

Goigoux, R. (2016) (dir.). *Lire et écrire, Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Université de Lyon.

Hindryckx, G., Lenoir, A.-S. & Nyssen, M.-C. (2002). *La production écrite en questions*. De Boeck.

Lafontaine, D. (2005, 23 avril). Pourquoi et comment enseigner la compréhension à la lecture? [Présentation orale]. *Lecture: apprentissage et citoyenneté*. Charleroi, Belgique.

Le Moal, C. & Soler, V. (2016). *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*. Retz.

Le Goff, F. (2020). Sujet-scripteur. In *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, (pp.107-109). Champion.

Lima, L. (2017). La compréhension: cela s'apprend et s'enseigne... vers un enseignement explicite. In M. Bianco et L. Lima, *Comment enseigner la compréhension en lecture?* (pp. 98- 116). Hatier.

Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. A. Colin.

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Le Seuil.

Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Hatier.

Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.

Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.

## ALBUMS CITÉS

Ramos, M. (1997). *Quand j'étais petit*. École des loisirs.

Solotareff, G. (1989), *Loulou*. École des loisirs.