

La littérature enfantine □ source de projets de lecture-écriture à l'école primaire

Haute École Albert Jacquard de Namur
Département pédagogique

Dans la mesure où ils offrent de riches matériaux fictionnels et imaginatifs, l'album et le roman pour enfants constituent un tremplin idéal pour l'écriture de textes imaginaires. Pour en convaincre nos étudiants, futurs enseignants d'école primaire, nous menons avec eux des projets de lecture-écriture homologues et les convions à réfléchir sur les démarches et outils méthodologiques mis en œuvre. Il pourront ainsi construire eux-mêmes des projets similaires et les expérimenter en classe.

En tant que formatrices d'enseignants de l'école primaire à la didactique de la langue maternelle, nous sommes, en matière de littérature, attentives à deux préoccupations fondamentales □

- Comment et par quels dispositifs didactiques de lecture et d'écriture, permettre à l'enfant de mieux lire et mieux comprendre la littérature enfantine afin de le conduire vers une lecture plus fine, plus autonome d'œuvres progressivement plus exigeantes □
- Quels dispositifs et quel étayage mettre en œuvre dans la formation de nos étudiants afin que, non seulement, ils s'approprient des compétences techniques en didactique du français, mais aussi qu'ils acquièrent les compétences nécessaires pour apprendre à créer des situations d'apprentissage originales et fonctionnelles en lecture-écriture à partir de la littérature pour enfants et, plus particulièrement, de récits de fiction □

Notre objectif est de faire de nos futurs instituteurs primaires de bons médiateurs entre les enfants et les œuvres qui leur sont destinées parce qu'elles sont susceptibles, vu leur grande qualité, de permettre à l'enfant d'entrer en littérature. Par ailleurs, elles offrent l'occasion non seulement de travailler la compréhension en lecture, mais aussi la pratique de l'écriture. Elles doivent donc aider les enfants à mieux percevoir le fait littéraire □ qu'est-ce qu'un récit □ Comment est-il construit □ Comment se construit un personnage □ Qu'est-ce qu'un narrateur □ En outre, un bon album (ou un roman) peut susciter l'envie d'écrire par imitation le même genre d'histoire, voire un tout autre genre de texte.

C'est donc au travers d'activités de lecture-écriture suscitées par la découverte d'albums et de romans attrayants et de qualité que nous tentons de rencontrer ce double objectif. Lors des activités de lecture,

nous travaillons sur les trois axes de la lecture littéraire

- perception du mode de construction, des caractéristiques textuelles, structurelles du récit de fiction (Poslaniec & Houyel, 2000)
- lecture experte : compréhension de l'implicite, du non-dit, pratique d'inférences (Giasson, 1997)
- lecture impliquée : construction d'un sens personnel (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001).

Lors des activités d'écriture, nous insistons davantage sur le premier axe, puisque les enfants deviennent des « producteurs » de texte. Les autres axes continuent cependant à être pris en compte dans la mesure où nos écrivains en herbe doivent prendre conscience des « effets » qu'ils désirent produire auprès de leurs lecteurs. Nos projets reposent donc sur un va-et-vient constant entre lecture et écriture.

1. Choix du dispositif didactique en fonction de l'œuvre

Concrètement, comment procédons-nous ? La première phase est celle du choix d'un roman ou d'un album inducteur et de l'analyse de sa spécificité littéraire : quel(s) apprentissage(s) littéraire(s) cette œuvre permet-elle de réaliser ? C'est en fonction de cette spécificité que nous choisirons notre dispositif didactique de lecture et le type de texte à produire.

Nous allons illustrer notre propos par des exemples de projets effectivement réalisés avec nos étudiants et avec des enfants d'école primaire. Nous avons, au travers de divers albums inducteurs, abordé avec nos étudiants et en classe primaire plusieurs aspects techniques littéraires comme la construction d'un personnage, la notion de genre littéraire, l'intertextualité... Nous nous limiterons ici à l'étude de la structure du récit.

Nous commencerons par comparer les études que nous avons menées à partir de deux *albums* destinés essentiellement au degré moyen du primaire : *Petit Castor et l'écho* de Amy Mac Donald et Sarah Fox-Davies et *Et si j'étais* de Léo Timmers. Cette comparaison est schématisée dans les tableaux n°1 et 2.

Dans *Petit Castor et l'écho*, Petit Castor se sent seul et croit avoir entendu quelqu'un répondre à son appel de l'autre côté du lac où il vit. Lors de sa traversée, il rencontre trois autres animaux qui l'accompagneront dans sa quête et deviendront ainsi ses amis.

Le dispositif didactique de lecture choisi se doit ici de faire découvrir non seulement la structure globale du récit sous forme de schéma quinaire, mais aussi la structure propre des contes de randonnée¹, c'est-à-dire l'aspect répétitif des actions entreprises pour résoudre le problème et l'aspect cumulatif des différents épisodes (personnages et dialogues). Il faut également faire découvrir que la structure interne de ces différents épisodes fait qu'ils sont interdépendants les uns des autres et qu'ils sont eux-mêmes liés à la structure d'ensemble du récit (structure quinaire).

Le projet d'écriture le plus à même de faire approfondir aux enfants l'aspect technique littéraire le plus spécifique de l'album (ici, la structure du conte de randonnée) est donc bien celui de faire écrire individuellement ou par groupes un conte de randonnée complet, seul moyen de leur faire travailler les aspects répétitifs et cumulatifs caractéristiques de l'album, à savoir introduire un nouveau personnage à chaque épisode, les cumuler et également, introduire, répéter et cumuler les actions et les dialogues.

Créer un conte avec une structure quinaire et de randonnée, différencier narration et dialogues, insérer les dialogues dans la partie narrative, voilà les compétences techniques étudiées et mises en œuvre dans les phases de lecture et d'écriture, mais aussi dans la phase de finalisation du projet où il était question de mettre en scène le conte écrit en théâtre d'ombres. Ces différentes compétences ont été travaillées individuellement, en petits groupes ou en groupe-classe.

Dans *Et si j'étais...* de Léo Timmers, nous assistons à une juxtaposition d'épisodes où un petit garçon qui lit un livre d'animaux dans son lit imagine successivement quels seraient les avantages et les inconvénients qu'il aurait à être différents animaux : un

¹ Pour une définition des contes de randonnée et de leurs caractéristiques spécifiques, voir Léon, (1994).

escargot, un éléphant, une pieuvre, un pingouin...

Pour cet album, le dispositif didactique vise aussi à mettre en évidence la structure quinaire du récit et l'aspect répétitif des actions, qui sont autant de fuites dans l'imaginaire du petit garçon. Ici, cependant, les épisodes qui correspondent aux actions sont indépendants les uns des autres dans la mesure où ils sont simplement juxtaposés : on pourrait les intervertir sans rien changer à l'histoire ni au charme de l'album. Par contre, chaque épisode est écrit selon une structure très particulière, articulée autour d'une alternance, d'une opposition entre les avantages et les désavantages que présente chaque situation imaginaire. Cette structure repose en outre sur l'utilisation du mode hypothétique (imparfait/conditionnel). La

structure interne de chaque épisode est donc très élaborée, mais indépendante de l'ensemble de l'histoire. Il en découle que le projet d'écriture qui répond le mieux à l'intérêt particulier de cet album et à l'emploi de ses structures consiste à faire écrire un épisode par enfant/étudiant. La découverte de la structure d'ensemble du récit aura été néanmoins travaillée en lecture, lors de la découverte et de l'analyse de l'album. Les épisodes composés par les élèves seront insérés dans une histoire globale, complète dont la trame générale pourra être donnée par le maître ou inventée et écrite en groupe-classe. En guise de finalisation, les enfants/étudiants ont été amenés à réaliser par groupe un album illustré, ce qui a permis une analyse fine de l'illustration qui présentait également un intérêt majeur dans cet ouvrage.

Tableau 1 : Deux albums, deux traitements

	structure narrative / genre	Éléments narratifs travaillés	Dispositif	Projet d'écriture	Aide au contenu
Petit Castor et l'écho	Genre : Conte de randonnée Structure globale du récit : Schéma quinaire Structure - répétitive cumulative Actions : <i>Petit Castor</i> cherche un ami : - Répétition de la même question et de la même réponse, des mêmes actions - Les différents personnages s'ajoutent les uns aux autres	- Schéma quinaire - Différenciation entre narration et dialogues - Insertion de dialogues - Temps du récit/ - Modes d'énonciation	Schématisation sur panneau de la structure globale et locale avec jeu d'images et d'étiquettes mettant en évidence : - le schéma quinaire - la répétition des questions – réponses - l'accumulation des personnages	- Écriture et mise en scène sous forme de théâtre d'ombres d'un conte de randonnée reproduisant la structure répétitive et cumulative de l'album mais : - dont le cadre et les personnages sont liés à l'époque contemporaine (ville) - le lieu, les personnages et l'imaginaire relèvent du merveilleux contemporain.	Voir Tableau 3
Et si j'étais...	Structure globale du récit Schéma quinaire Actions : Structure répétitive Pas de lien entre les différents épisodes Avantages- Inconvénients qu'un petit garçon aurait s'il était différents animaux	Structure globale : Schéma quinaire Structure interne d'un épisode - Alternance et opposition entre avantages et - inconvénients - Connecteurs textuels - Analyse de la logique interne - Mode hypothétique : irréel du présent	Structure globale : Schématisation sur panneau de la structure globale de l'album avec un jeu d'étiquettes, de couleurs de mots-clefs Structure interne d'un épisode Panneau avec connecteurs textuels + progression de la logique interne au sein d'un épisode	Création d'albums par groupes : les es/ét. deviennent les héros de l'histoire et s'imaginent être : Enfants : des personnages fantastiques (sorcière, vampire, fée, fantôme) Étudiants : des chimères composées de deux personnages mythologiques (sirène, licorne, phénix ☐ phécorne, lirène, sinix,...)	Voir Tableau 3

Tableau 2 : Comparaison des projets de lecture-écriture réalisés à partir de deux albums

Petit Castor et l'écho A. MacDonald, S. Fox-Davies	Et si j'étais L. Timmers		
Compétences littéraires travaillées en lecture			
<ul style="list-style-type: none"> • découverte de la structure globale, complète de l'album ☐ schéma quinaire • découverte de l'aspect répétitif des actions entreprises pour résoudre le problème <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • aspect répétitif et cumulatif • lien entre chaque épisode • nombreux passages dialogués • particularité interne à chaque épisode ☐ le cumul des personnages ☐ aspect lié à la structure globale </td> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • aspect répétitif • pas de lien logique entre les différents épisodes qui peuvent être intervertis • particularités internes à chaque épisode ☐ -alternance avantages-inconvénients -connecteurs textuels -utilisation du mode hypothétique (imparfait, conditionnel) -logique interne (opposition, cause-conséquence) </td> </tr> </table>		<ul style="list-style-type: none"> • aspect répétitif et cumulatif • lien entre chaque épisode • nombreux passages dialogués • particularité interne à chaque épisode ☐ le cumul des personnages ☐ aspect lié à la structure globale 	<ul style="list-style-type: none"> • aspect répétitif • pas de lien logique entre les différents épisodes qui peuvent être intervertis • particularités internes à chaque épisode ☐ -alternance avantages-inconvénients -connecteurs textuels -utilisation du mode hypothétique (imparfait, conditionnel) -logique interne (opposition, cause-conséquence)
<ul style="list-style-type: none"> • aspect répétitif et cumulatif • lien entre chaque épisode • nombreux passages dialogués • particularité interne à chaque épisode ☐ le cumul des personnages ☐ aspect lié à la structure globale 	<ul style="list-style-type: none"> • aspect répétitif • pas de lien logique entre les différents épisodes qui peuvent être intervertis • particularités internes à chaque épisode ☐ -alternance avantages-inconvénients -connecteurs textuels -utilisation du mode hypothétique (imparfait, conditionnel) -logique interne (opposition, cause-conséquence) 		
Projets d'écriture			
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • écrire un conte de randonnée (reproduisant la structure de l'album) en entier sinon on ne peut pas travailler l'aspect répétitif et cumulatif caractéristiques de l'album • chaque étudiant/enfant (ou par groupes de 2 ou 3) écrit un conte </td> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • écrire un épisode, la structure interne (planification locale) étant indépendante de la structure globale • chaque étudiant/enfant écrit un épisode d'une histoire néanmoins complète (le reste de l'histoire peut être donné par le maître, inventé en groupes ou élaboré par l'ensemble de la classe) </td> </tr> </table>		<ul style="list-style-type: none"> • écrire un conte de randonnée (reproduisant la structure de l'album) en entier sinon on ne peut pas travailler l'aspect répétitif et cumulatif caractéristiques de l'album • chaque étudiant/enfant (ou par groupes de 2 ou 3) écrit un conte 	<ul style="list-style-type: none"> • écrire un épisode, la structure interne (planification locale) étant indépendante de la structure globale • chaque étudiant/enfant écrit un épisode d'une histoire néanmoins complète (le reste de l'histoire peut être donné par le maître, inventé en groupes ou élaboré par l'ensemble de la classe)
<ul style="list-style-type: none"> • écrire un conte de randonnée (reproduisant la structure de l'album) en entier sinon on ne peut pas travailler l'aspect répétitif et cumulatif caractéristiques de l'album • chaque étudiant/enfant (ou par groupes de 2 ou 3) écrit un conte 	<ul style="list-style-type: none"> • écrire un épisode, la structure interne (planification locale) étant indépendante de la structure globale • chaque étudiant/enfant écrit un épisode d'une histoire néanmoins complète (le reste de l'histoire peut être donné par le maître, inventé en groupes ou élaboré par l'ensemble de la classe) 		
Compétences littéraires travaillées en écriture			
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> Individuellement ou par groupes ☐ <ul style="list-style-type: none"> • structure complète <ul style="list-style-type: none"> - conte (schéma quinaire) - de randonnée ☐ répétition et cumul • différencier narration et dialogues • insérer des dialogues dans la narration Par groupes ou en groupe classe ☐ lecture et mise en scène du conte de randonnée sous forme de théâtre d'ombres </td> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> Individuellement ☐ <ul style="list-style-type: none"> • structure interne d'un épisode -alternance avantages-inconvénients -connecteurs textuels -utilisation du mode hypothétique -logique interne Par groupes ou en groupe classe ☐ <ul style="list-style-type: none"> • élaborer le reste de l'histoire (SI, El. décl., Résolution, SF) • illustrer l'album ☐ analyse des illustrations de l'album inducteur </td> </tr> </table>		Individuellement ou par groupes ☐ <ul style="list-style-type: none"> • structure complète <ul style="list-style-type: none"> - conte (schéma quinaire) - de randonnée ☐ répétition et cumul • différencier narration et dialogues • insérer des dialogues dans la narration Par groupes ou en groupe classe ☐ lecture et mise en scène du conte de randonnée sous forme de théâtre d'ombres	Individuellement ☐ <ul style="list-style-type: none"> • structure interne d'un épisode -alternance avantages-inconvénients -connecteurs textuels -utilisation du mode hypothétique -logique interne Par groupes ou en groupe classe ☐ <ul style="list-style-type: none"> • élaborer le reste de l'histoire (SI, El. décl., Résolution, SF) • illustrer l'album ☐ analyse des illustrations de l'album inducteur
Individuellement ou par groupes ☐ <ul style="list-style-type: none"> • structure complète <ul style="list-style-type: none"> - conte (schéma quinaire) - de randonnée ☐ répétition et cumul • différencier narration et dialogues • insérer des dialogues dans la narration Par groupes ou en groupe classe ☐ lecture et mise en scène du conte de randonnée sous forme de théâtre d'ombres	Individuellement ☐ <ul style="list-style-type: none"> • structure interne d'un épisode -alternance avantages-inconvénients -connecteurs textuels -utilisation du mode hypothétique -logique interne Par groupes ou en groupe classe ☐ <ul style="list-style-type: none"> • élaborer le reste de l'histoire (SI, El. décl., Résolution, SF) • illustrer l'album ☐ analyse des illustrations de l'album inducteur 		

Un autre projet centré sur un court *roman* fantastique de Malika Ferdjouk va nous permettre de présenter une autre approche de l'étude du récit, liée bien sûr à la spécificité de ce roman. Celui-ci, situé dans un village anglais de la seconde moitié du 19^e siècle, raconte une sombre histoire de vengeance remplie de mystère et de magie noire. Sur le plan de la technique du récit, l'intérêt de ce roman réside dans le fait qu'il s'agit d'un grand flash-back encadré de deux brefs passages situés dans le présent du

narrateur. Deux autres retours en arrière viennent en outre s'insérer dans le premier flash-back. C'est un récit à la première personne du singulier qui appartient au genre fantastique et dont le narrateur est un jeune garçon de 12 ans. La richesse et la complexité de ce récit, ses nombreux aspects littéraires ne pouvaient, selon nous, être travaillés qu'au travers du dispositif des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001).

2. Les dispositifs didactiques mis en œuvre

Voyons maintenant de manière plus précise en quoi consistent les dispositifs utilisés avec les enfants et/ou les étudiants lors de l'étude des trois livres cités : *Petit Castor et l'écho*, *Et si j'étais...* et *Le mystère de Greenwood*.

2.1. Découverte de la structure de l'œuvre à imiter

Dans la phase de lecture, comment faire découvrir concrètement aux enfants la structure globale du récit ? Pour les deux albums considérés, nous avons adapté les questions-types prévues pour chaque partie du récit à l'album en question. Par exemple, pour faire découvrir l'élément déclencheur dans *Petit Castor et l'écho*, la question-type « A cause de quoi ? Quel élément fait démarrer l'histoire ? » est devenue « Quel élément vient faire changer la vie de Petit Castor ? ».

Parallèlement à la lecture menée partie par partie, suivie à chaque étape par un étayage sous forme de questions adaptées, nous aidons les enfants à visualiser la structure découverte sur un vaste panneau où nous notons la question posée et la réponse trouvée avec et par les enfants dans le texte et l'image de l'album.

La structure du récit se découvre donc par une lecture dirigée et se concrétise par une visualisation sur panneau de la structure globale adaptée – pour le texte et pour l'illustration – à l'album considéré.

De plus, la structure interne des épisodes est, elle aussi, travaillée et visualisée de la même manière, par le texte et par l'image. Par exemple :

Texte : Et si j'étais + le nom de l'animal, je + avantage au conditionnel...

Image : le personnage transformé en animal mais reconnaissable à sa casquette...

Dans la phase d'écriture, les enfants disposeront de l'outil créé lors de la phase de lecture et d'analyse : un panneau visualisant les structures globales et locales de l'album inducteur avec en parallèle un tableau similaire mais vide. Ils seront amenés à le compléter seul ou par groupes, selon le type de texte à écrire et l'ampleur de la tâche d'écriture proposée.

Dans la tâche d'écriture induite par *Et si j'étais...*, la trame globale est donnée aux

enfants (ou ceux-ci sont aidés pour la construire) et ils écrivent chacun un épisode calqué sur la structure d'un épisode-type de l'album choisi pour l'observation et l'analyse. Pour *Petit Castor et l'écho* par contre, la tâche d'écriture concerne à la fois la structure globale et la structure locale : les enfants par groupes de quatre ou cinq écrivent un conte en entier.

Quant au *Mystère de Greenwood*, il requiert, comme nous l'avons dit, un cercle de lecture avec, au programme, un travail de réflexion sur la notion de flash-back, la différence entre temps du récit et temps de l'histoire, la notion de narrateur, la structure générale d'un récit fantastique ainsi que les composantes du genre : la transgression, l'accréditation du récit par un narrateur en « je » (ici à la fois héros et témoin de l'histoire), la création d'une atmosphère par les champs lexicaux, etc. Toutes ces pistes ont fait l'objet d'activités de systématisation sur affiches, ce qui a permis de développer chez nos étudiants une réflexion sur les modes de schématisation les mieux adaptés aux aspects littéraires analysés (ligne du temps pour le flash-back, corolle lexicale pour les champs lexicaux, etc.).

Tous ces éléments essentiels pour la compréhension du livre ont aussi servi d'outils pour l'écriture. Autrement dit, tous les aspects littéraires travaillés en lecture ont été transférés dans la tâche d'écriture, à l'exception du flash-back et du travail spécifique sur la différence entre temps du récit et temps de l'histoire. Il s'agissait là d'aspects qui constituaient des éléments indispensables pour la compréhension en lecture, mais qui nous ont paru trop difficiles à aborder en production écrite avec des enfants du primaire.

2.2. Première approche du genre et aide au contenu

Pour faire le tour de la spécificité de nos projets de lecture-écriture, il nous faut encore parler de la manière dont nous initiions les enfants au genre littéraire abordé et de l'aide que nous leur apportons en matière de créativité dans leur tâche d'écriture (ce que nous appellerons « l'aide au contenu »). Ces deux aspects du travail, comme tout le reste, sont une fois encore liés aux particularités du livre inducteur. Comme on peut le voir dans le tableau n°3, pour *Petit Castor et l'écho*, une première approche du genre a été nécessaire pour faire découvrir aux étudiants la notion de « contes de randonnée ».

Nous avons amené les étudiants à construire une fresque à partir de leurs représentations mentales sur les contes puis nous leur avons lu plusieurs contes de randonnée afin de leur faire remarquer leur spécificité, notamment l'aspect répétitif et cumulatif de la structure. Cette première découverte sera suivie de l'analyse dirigée d'un conte de randonnée précis comme nous l'avons explicité auparavant.

En littérature fantastique, le cercle de lecture sur le *Mystère de Greenwood* qui a permis l'analyse précise des aspects littéraires de l'œuvre et du genre a au contraire précédé la lecture de plusieurs autres romans afin que les étudiants complètent et élargissent leurs représentations du genre fantastique et de ses caractéristiques spécifiques.

Quant à l'aide au contenu, si nous en parlons en dernier lieu, ce n'est certes pas parce que nous la trouvons accessoire. Au contraire, nous pensons qu'elle est fondamentale, car sans elle aucune tâche d'écriture ne peut être réussie, plus particulièrement encore quand il est question d'un écrit imaginaire. Il s'agit bien, en effet, de stimuler l'imagination créatrice des enfants.

Un bon «*fremplin affectif et imaginaire*» (T.A.I.) (Jolibert & al., 1992) repose sur deux étapes

1) Créer une atmosphère, une ambiance particulière liée au texte et au thème prévus dans le projet d'écriture. Pour que ce T.A.I. joue son rôle de stimulant, d'activateur de l'imagination, il est nécessaire que l'atmosphère de classe permette de rompre avec le cadre scolaire. Le caractère ludique de la séance donnera par ailleurs aux enfants - à nos yeux, c'est capital - l'envie et le plaisir d'écrire.

2) Cette activation de l'imaginaire doit conduire à une concrétisation langagière puisqu'il s'agit d'écrire, de permettre à l'imagination de déboucher sur du texte, de l'écrit. Il s'agit de rassurer les enfants ils auront quelque chose à écrire.

Le tableau n°3 rend compte des aides au contenu qui ont été élaborées pour les deux projets liés aux albums présentés.

En ce qui concerne *Petit Castor et l'écho*, nous avons lu aux étudiants/enfants un conte de Gripari, *La sorcière de la rue Mouffetard*, afin de leur faire découvrir un merveilleux tout à fait contemporain. Nous leur avons proposé de réaliser deux fresques l'une reprenant des lieux de la ville d'aujourd'hui et l'autre des personnages.

Pour écrire un conte de randonnée avec du merveilleux contemporain (projet d'écriture déterminé), ils ont donc dû puiser lieux et personnages dans ces fresques. Quant à l'élément langagier inducteur, il s'agissait d'une phrase-amorce évocatrice qu'ils tiraient au sort dans une pioche (voir exemples de phrases dans le tableau).

Pour *Et si j'étais*, le projet d'écriture était de réaliser un album comme celui de Léo Timmers, mais où l'on s'imaginait être des personnages fantastiques (pour les enfants) ou des chimères composées de personnages mythologiques (pour les étudiants).

3. L'homologie au service de la formation des maîtres

Revenons, pour terminer, sur notre manière de travailler avec nos normaliens. Premièrement, nos étudiants vivent en tant qu'élèves les différents dispositifs didactiques que nous dirigeons, ce qui les conduit non seulement à mieux lire et mieux écrire, à écrire pour lire et à lire pour écrire, mais aussi à mieux comprendre les méthodologies qu'ils devront adopter c'est en vivant soi-même les choses qu'on les comprend et qu'on pourra les faire vivre.

Ensuite, vient une phase de réflexion sur le travail réalisé les étudiants sont amenés à analyser les dispositifs didactiques qu'ils ont vécus et qui sont destinés aux enfants ainsi que tout le travail de préparation du maître tant sur le plan de la technique «*littéraire*» au sens large (par exemple, quelles sont les caractéristiques de tel genre de texte?, ...) que sur le plan de l'étayage à fournir aux enfants (par exemple, comment adapter à un récit donné le questionnaire standard destiné à faire découvrir les différentes composantes du schéma de récit ou encore comment construire un bon T.A.I., une bonne aide au contenu?)

Quand nous avons pu nous assurer de la compétence théorique, méthodologique, analytique et critique de nos étudiants, nous pouvons leur demander d'élaborer des projets similaires qu'ils mettront en œuvre lors d'activités dites de didactiques (ateliers de formation pratique) il s'agit donc il s'agit donc d'un transfert des connaissances et des compétences acquises lors des phases d'homologie et d'analyse. Nous dirons précisément qu'il s'agit d'une première étape dans le processus du transfert. En effet, l'étayage fourni aux étudiants en didactique du français à ce stade est encore important les étudiants ne conçoivent et ne

Tableau 3 : Initiation au genre et aide au contenu

Petit Castor et l'écho	Et si j'étais...
<p>Approche du genre</p> <ul style="list-style-type: none"> • brainstorming ☐ fresque ☐ sur les contes merveilleux • lecture de différents contes de randonnée • comparaison ☐ points communs et différences entre les contes merveilleux et les contes de randonnée ☐ vers une définition du genre et de ses spécificités <p>Aide au contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • lecture d'un conte de P. GRIPARI, « La sorcière de la rue Mouffetard » en vue de faire découvrir la notion de merveilleux contemporain lié à la ville • élaboration de 2 fresques ☐ <ul style="list-style-type: none"> - personnages liés à la ville (garagiste, coiffeur, ...) - lieux liés à la ville (parc, magasin, gare, ...) • choix de 2 lieux liés à la ville • choix d'un personnage lié au merveilleux (animal qui parle, fée, lutin, sorcière, ...) • choix de 3 autres personnages liés à la ville • phrase-amorce tirée au sort (inducteur narratif et poétique) exemples ☐ <ul style="list-style-type: none"> - Chacun cherche son chat. - Où est la maison de mon ami ☐ - La danseuse et la course à la lune... Un père et son fils s'en vont à la pêche aux nuages... - Le chat qui joue avec la lune sait des secrets qu'il garde au fond des yeux. - ... part à la recherche de la fille des pluies. 	<p>Aide au contenu</p> <p>Avec les enfants ☐</p> <ul style="list-style-type: none"> • brainstorming ☐ émergence des représentations mentales des enfants à propos des différents personnages fantastiques <ul style="list-style-type: none"> - affiches posées sur le sol - musique - les enfants circulent et notent toutes les idées qui leur viennent à l'esprit sur les différents personnages fantastiques présentés - personnage tiré au sort - lecture en écho de la fresque qui correspond au personnage • recherche d'éléments qui pourraient être des avantages ou des inconvénients à être le personnage tiré au sort <ul style="list-style-type: none"> - fresque - pêche aux idées dans différents types/genres d'écrit ☐ lecture d'albums, de contes, de documentaires détournés, ... - prise de notes des idées sous forme de mots ou de phrases-clefs <p>Avec les étudiants ☐</p> <ul style="list-style-type: none"> • idem mais avec des chimères composées de deux animaux mythologiques (sirène, licorne, phénix, ...) ☐ mots-valises (sicorne, lirène, sinix, ...) • recherche dans différents types/genres de textes + recherche multimédia (enseignement réciproque – groupes de base et groupes d'experts)

réalisent pas encore seuls ces projets, ils le font sous notre guidance et travaillent en groupes. Ils sont plusieurs à être coresponsables d'un même projet et y participent tous tant au niveau de la préparation que de la mise en œuvre des activités en classe primaire. Mais il est évident qu'une étape ultérieure du transfert où les étudiants seront indépendants aura lieu durant les stages où ils ont pour consigne de mener à bien des projet de cet ordre.

Pour conclure, nous dirons que nous pensons que par le biais de nos projets de lecture-écriture, nous répondons à des textes de fiction par d'autres textes de fiction dans une démarche active de réception-production où la rencontre du texte et du lecteur trouve sa forme la plus aboutie ☐ lire-écrire, écrire-lire, lire pour écrire, écrire pour

lire, lire pour être gagné d'un désir d'écriture et écrire pour aiguïser l'attention, la sensibilité et le plaisir que peut générer un texte lu.

Bibliographie

- Giasson, J. (1997), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, Outils pour enseigner.
- Jolibert, J., Skraiki, C. & Herbeaux, L. (coord. Groupe de recherche d'Écouen) (1992). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Hachette Éduc.
- Léon, R. (1994), *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette Education, Pédagogies pour demain.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2001), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck, Savoirs en pratique.
- Poslaniec, C., Houyel, C. (2000), *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Education, Pédagogie pratique à l'école.