



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

« Moi j'adore, la maîtresse déteste » où comment développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire à l'école primaire par la pratique de l'insertion ?

Stéphane Colognesi, enseignant chercheur, maître de formation pratique,
Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique, Louvain-La-Neuve, Belgique.

Catherine Deschepper, professeure,
Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique, Université de Louvain, Belgique.

Résumé : *l'inscription de la grammaire dans le texte, perçue dans sa dimension générique, permet aux élèves du primaire d'envisager la langue au sein de documents authentiques. Cependant, rares sont les véritables rencontres entre dimension littéraire et apprentissage langagier, tant il apparaît, dans les pratiques, que les activités prioritairement centrées sur le sens ne sont pas celles où se développent le travail sur la langue, et vice-versa. (Chabanne, 2004, Dumortier, 2008). Pour permettre une articulation didactique fine, qui ne situe pas les apprentissages linguistiques et littéraires sur des pôles distincts dont il s'agit de déterminer lequel est au service de l'autre, nous avons expérimenté une démarche philologique à l'école primaire qui se fonde sur le processus de l'insertion textuelle. Les élèves sont ainsi amenés à analyser finement la structure itérative d'un album et l'effet que cette dernière suscite pour pouvoir produire des insertions textuelles valides au sein du projet littéraire d'un auteur.*

INTRODUCTION

En communauté française de Belgique, dans l'enseignement fondamental, l'accent est mis sur le texte, comme unité de travail, à lire ou à produire, dans ses dimensions multiples (Dumortier, 2008). Cette inscription de la grammaire dans le texte, perçue dans sa dimension générique¹ permet aux élèves du primaire d'envisager la langue en contexte, au sein de documents authentiques à lire ou à écrire, et d'éprouver le fonctionnement de ces derniers en lien avec les caractéristiques définitoires d'un genre spécifique. Cependant, rares sont les véritables rencontres entre dimension littéraire et apprentissage langagier, tant il apparaît, dans les pratiques, que les activités prioritairement centrées sur le sens, et au sein desquelles une réflexion sur la qualité du texte peut s'engager, ne sont pas celles où se dévelop-

pent le travail sur la langue, et vice-versa. En effet, si cette perspective intégrée et progressive des apprentissages grammaticaux au service des lire/écrire est maintenant largement diffusée, il demeure plusieurs difficultés à son plein déploiement² (Chabanne, 2004).

DES DIFFICULTÉS LIÉES AUX DISPOSITIFS EXISTANTS

Une de ces difficultés relève du fait que l'articulation des compétences de lecture/écriture aux apprentissages grammaticaux ne permet pas toujours l'accès à l'œuvre perçue comme *singularité*. Dans la mesure où l'action de l'apprenant sur le texte est déterminée par un attendu générique ou langagier dont il faut s'emparer (association de formats grammaticaux ou langagiers préférentiels

¹ Voir les valises pédagogiques telles que « vers les textes », « projet écrire » ou « grammaire en texte », par exemple, qui exploitent l'unité textuelle comme matériau au service des apprentissages grammaticaux.

² En outre, le mouvement actuel de retour aux unités simples tend à vouloir réduire l'utilisation de ce type d'unité pour l'analyse formelle, et de lui faire précéder une phase d'analyse fondée sur la phrase ou même le mot (Gardes-Tamines, 2005).

à telle unité générique tels que ; présence d'adverbes dans le genre du compte-rendu, etc.), peu de place est laissée à l'écart que l'œuvre individuelle entretient avec le genre dont elle est issue. Ces systématisations des critères représentatifs du genre, si elles sont intéressantes en premier ressort, parce qu'elles permettent à l'apprenant de pouvoir développer des formats prédictifs de lecture/écriture doivent cependant pouvoir être soumises à la réalité forcément protéiforme des productions authentiques. Or, si on utilise bien la variété des productions authentiques pour faire émerger les invariants du genre, l'accès à la nuance particulière, l'observation de ce qui diffère, la capacité de dégager des structures textuelles complexes plus implicites et individualisées sont a contrario peu, voire pas exploités. Dès lors, le travail de lecture/écriture de l'apprenant se centrera sur ce qui fait norme, au risque de voir le format l'emporter sur sa prise en charge subjective, tout aussi nécessaire, au sein d'un produit textuel particulier.

Une autre difficulté, consécutive de cette utilisation du texte au profit des apprentissages langagiers relève d'une séparation (rendue implicite par les dispositifs d'apprentissage, mais toujours bien réelle dans de nombreuses pratiques) entre les objets d'apprentissage linguistiques et littéraires, comme si le choix du littéraire, pour servir les apprentissages grammaticaux confinait ce même littéraire au statut de matériau de travail. Dans cette perspective, l'école perdrait d'un côté ce qu'elle gagne de l'autre, puisque le travail langagier sur le texte littéraire se substitue à son exploitation interprétative. Il faut entendre par là que, bien souvent, grammaire textuelle ne veut rien dire d'autre que grammaire faite dans le texte, sans véritable considération pour le texte lui-même.

Or, et c'est là l'enjeu d'une démarche philologique, il y a évidemment un lien étroit et indissociable entre la littérarité d'un texte et son écriture (entendue comme processus et comme produit) (Piron, Tonneau, 1994). Pour répondre à cette volonté d'articulation fine, qui ne situe pas les apprentissages linguistiques et littéraires sur des pôles distincts dont il s'agit de déterminer lequel est au service de l'autre, nous avons souhaité expérimenter une démarche réellement philologique à l'école primaire.

UN DISPOSITIF À INVESTIGUER : LA PRATIQUE DE L'INSERTION

Fondements

Pour trancher avec les dispositifs classiques qui sont largement pratiqués dans les classes d'enseignement primaire en Belgique avec leur lot de difficultés associées, nous avons développé une modalité d'accès au texte qui se fonde

sur le processus de l'*insertion textuelle*. À partir de la lecture d'albums présentant des structures itératives, dont le propos se structure par le biais de répétitions syntaxiques ou lexicales et qui sont génératives, dans le sens où elles autorisent une genèse rédactionnelle, un travail philologique est envisagé sur le texte afin d'amener les élèves à produire des insertions valides au cœur du projet d'écriture de l'auteur. Pour ce faire, ceux-ci doivent pouvoir procéder à une analyse fine de la structure langagière proposée en même temps qu'à une interprétation de ce que cette structure induit sur le plan littéraire. Il s'agit en effet de s'inscrire dans le projet d'écriture d'autrui, dans un espace textuel intermédiaire (ni au début, ni à la fin), et, si possible, sans laisser de traces, c'est-à-dire en se (con)fondant au projet d'un autre.

Il s'agit donc de travailler à partir d'albums, prioritairement destinés à un public de jeunes enfants, mais sur lesquels il nous semble possible de procéder à un travail littéraire en verticalité de la première à la sixième année de l'enseignement primaire³. En effet, le matériau linguistique limité, la structure générative (itérative) et les contenus narratifs peuvent être reçus par des élèves d'âges diversifiés selon des modalités d'accès au texte adaptées.

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

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

Cette notion d'imitation présente certains avantages. En devant s'intégrer au projet d'autrui, l'apprenant doit en effet procéder, au moins de manière implicite, à un travail de lecture et d'interprétation précis. Il doit pouvoir porter une attention réflexive sur son action de lecteur, afin de mettre ses résultats de lecture au service d'une écriture semblable. Cette articulation fine

³ Il s'avère que de nombreux albums pour la jeunesse fonctionnent selon cette structure itérative. Certains albums fonctionnent selon le principe de l'inventaire. Chaque page, ou chaque partie de texte, constitue un des éléments d'une organisation plus ou moins finie. L'abécédaire, largement répandu dans les albums pour les tout jeunes enfants, est particulièrement représentatif de cette logique d'organisation textuelle. D'autres types de macrostructures utilisent l'itération pour assurer la progression de la narration, qu'il s'agisse d'une progression dans les actions, dans les lieux, ou dans le temps, par exemple. Dans ce cas, l'album présente une organisation logique qui se déploie au sein de scènes qui se succèdent et présentent une organisation identifiable. Le repérage des modalités de mise en œuvre de cette organisation est fondamental si l'on souhaite s'y insérer.

entre un texte à lire et un modèle à reproduire⁴ n'est pas simple, puisqu'il s'agit bien de savoir ce qui fait « modèle », c'est-à-dire ce qu'il est possible de modéliser pour s'en emparer. Outre l'*empathie* littéraire qu'elle impose, l'écriture par imitation, pourvu qu'elle soit soutenue au besoin par une explicitation de ce qui fait modèle justement, peut être un levier intéressant pour la saisie du rôle que la langue entretient dans la littérature.

On peut évidemment craindre de nombreux écueils dès lors qu'on parle d'écriture par imitation. Cependant, la construction du dispositif veille à réduire leur portée. En effet, la structure itérative nous semble permettre un accès plus aisé à une mécanique rédactionnelle. Elle permet de mettre rapidement en évidence le modèle justement à partir duquel l'imitation peut se déplier⁵. En outre, la pratique de l'insertion empêche une imitation trop immédiate, dans la mesure où l'on ne supprime aucune partie du texte de l'auteur⁶. S'il s'agit bien de faire à *la manière de...*, il est impossible de *refaire la même chose que...* puisque l'intégralité de la source rend obligatoire une forme, même réduite, de nouveauté.

La question générique

On le constate, contrairement au dispositif du chantier, il ne s'agit pas ici de s'approprier un type de textes⁷ (souvent défini relativement à son

⁴ De la même manière que le dispositif emprunte partiellement à l'écriture par imitation, il reprend, de la démarche du chantier d'écriture (Groupe d'Ecouen, 1988), de nombreuses caractéristiques. L'alternance lire/écrire, fondamentale dans le chantier lorsqu'il s'agit de confronter les productions des apprenants aux écrits sociaux, est également une pierre angulaire de la pratique de l'insertion.

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

⁵ Qu'on ne s'y trompe pas, il s'agit bien ici de calquer son projet d'écriture sur celui de l'auteur, en imitant, certes, mais en imitant des structures identifiables. On est donc loin de procédés qui visaient à ce que l'apprenant produise une copie plus ou moins habile d'une œuvre, généralement amputée de sa fin, et dont il fallait maîtriser, en peu de temps et sans explicitation, toute la complexité textuelle et signifiante.

⁶ Il ne s'agit pas davantage de remplacer pour un temps l'auteur, mais bien de faire une brève incursion dans son texte, à la manière d'un cambrioleur habile, qui a observé finement le terrain pour être certain de ne pas se faire repérer lorsqu'il va dérober à l'auteur les clés de sa réussite.

⁷ Dans les injonctions officielles, la notion de « type de texte » est définie relativement à l'intention dominante produite par ce dernier. Cette conception pose question parce que, d'une part, elle va à l'encontre d'une autre conception du type, fondée sur la sphère sociale qui l'a produit et parce que d'autre part – et

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

Il en va de même, partiellement, pour la pratique de l'insertion puisque, en travaillant sur des albums qui présentent un type de structure répétitif, on permet à l'élève de définir son horizon d'attente. Par contre, à l'inverse d'autres dispositifs, il nous semble que cette pratique a ceci de particulier qu'elle oblige l'élève à aller au-delà de la perception d'une structure fortement répandue pour s'intéresser à son actualisation spécifique dans un ici-maintenant du texte qu'il a à traiter. Ce qui résiste, c'est bien la structure itérative d'un texte *x* dont je dois m'emparer. Dans ce cas, l'accent est mis sur le produit littéraire dans son individualité, plus que dans la détermination de caractéristiques communes à plusieurs produits⁸.

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

Dans cette perspective, on peut cependant s'interroger sur la place qui est accordée à la créativité de l'élève. Nourri par des contraintes textuelles fortes et irréductibles (le canevas proposé par l'auteur), le projet d'écriture de l'élève

c'est vraisemblablement le problème principal – parce que l'intention d'un texte est souvent plurielle, dissimulée, voire contraire. Ainsi, pour prendre un exemple puisé dans les documents, le genre du *slogan publicitaire* est associé au type de textes *poétique*, vraisemblablement en vertu de sa forme textuelle fondée effectivement sur une dimension poétique. Pourtant, l'intention dominante d'un tel slogan est essentiellement injonctive ou persuasive ; il s'agit bien de vendre quelque chose et pour cela de convaincre le lecteur. D'une manière générale, on peut d'ailleurs dire que les textes à visée persuasive gagnent toujours à se présenter sous des dehors d'autres genres. Loin d'être isolé, le cas est davantage représentatif de la difficulté liée à ce mode de classement. En outre, rares sont les textes qui ne contiennent qu'une seule visée. Le roman, par exemple, a bien une visée divertissante et ludique, il est fiction. Est-ce à dire qu'il n'informe pas, qu'il ne peut pas apprendre des choses sur une époque, un lieu, une étrangeté, le fonctionnement de l'âme humaine ? Est-ce à dire aussi qu'il ne revêt pas, par moment, une visée poétique ? N'y aurait-il pas préférentiellement lieu de parler de séquences ludiques, persuasives, dialoguées, etc. au sein des textes ? En effet, rares sont les textes qui ne contiennent, de bout en bout, qu'une seule intention.

⁸ La technique d'écriture propre à ces productions venant davantage servir le travail de l'apprenant à la manière d'un soutien temporaire dans sa zone proximale de développement.

pourrait n'être qu'un projet « prime », dont il n'est, en fin de compte, pas l'auteur, et dont il doit s'emparer. Néanmoins, la créativité n'est pas qu'affaire de transgression, et la possibilité de trouver un nouvel élément à insérer dans une liste souvent déjà longue peut effectivement s'apparenter à un travail créatif. Il y a bien lieu de développer la fluidité et, dans une certaine mesure l'originalité (Mathieu-Batsch, 1983) dans la recherche des idées, au sein d'un pôle non flexible (le cadre est donné). Il s'agit donc pour l'élève d'identifier ce cadre, puis de multiplier les idées potentiellement intégrables en son sein. En somme, et presque paradoxalement, pour pouvoir effectivement passer inaperçu dans le texte d'autrui, il est nécessaire de se montrer créatif et de faire la preuve de sa capacité à penser autrement (De Brabandere, 1989).

Une posture d'auteur ?

Ces dernières considérations posent la question de l'autorité de l'œuvre littéraire. Dans la mesure où l'élève endosse le projet d'un auteur, peut-on dire qu'il est lui-même *auteur*. En somme, quelle posture l'élève développe-t-il dans un dispositif tel que celui-là ? Il n'a effectivement « qu'à » saisir la structure spécifique d'un texte, sa grammaire interne, se l'approprier et, en son sein, produire une occurrence supplémentaire du processus textuel en faisant tourner la « génératrice » dont il vient d'analyser le fonctionnement. On peut cependant faire le pari que cette saisie, dans la mesure où elle permet de s'inscrire dans la production d'autrui, constitue un puissant vecteur d'autovalorisation au sein d'un projet littéraire. L'œuvre publiée, diffusée et socialement reconnue qu'est l'album est « démontable » et, moyennant analyse, pour partie reproductible⁹.

PROPOSITION DE SÉQUENCE DIDACTIQUE

Contexte

Le questionnement didactique proposé porte sur un public d'apprenants de la première à la sixième primaire en Belgique (6 à 12 ans). Il vise la mise en place d'un dispositif d'accès philologique au texte qui articule lecture et écriture. Il s'agit, à ce stade, d'une phase exploratoire, qui doit mesurer la pertinence du dispositif relativement à deux objectifs :

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

⁹ Certes, le projet initial n'appartient pas à l'élève. Toutefois, il peut se l'approprier et développer de la sorte une forme de familiarité, de proximité avec le statut d'auteur, par une désacralisation du processus de construction textuelle, rendu explicite et reproductible.

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

Le dispositif, étape par étape

Concrètement, le dispositif se déploie en cinq grandes étapes, hiérarchisées et interdépendantes (voir tableau ci-dessous¹⁰ : une lecture verticale du tableau permet de cheminer dans les deux parcours proposés et de comprendre l'enchevêtrement des étapes, une lecture horizontale offre une perception plus fine de chacun des moments et permet de faire des analogies entre les deux parcours).

La première étape constitue en la **découverte** de l'album, par sa couverture notamment, et en un temps d'émission **d'hypothèses** sur le contenu du texte. Ces idées seront ensuite validées ou ajustées en fonction du livre. La seconde propose une tâche à l'élève : **écrire** une page du livre en respectant un donné de départ (une illustration par exemple). À l'issue de ce temps, l'élève se sera interrogé non seulement sur la littérature (l'histoire, son déroulement, le moment où il doit intervenir, ...), mais aussi posera un obstacle rédactionnel (comment faire...). La troisième étape se focalise sur **l'auteur** : comment a-t-il procédé pour réaliser cet album ? Quelles contraintes, règles d'écriture s'est-il donné ? En somme, il s'agit, à l'aide de matériel approprié, de découvrir le **fonctionnement de l'album, de l'auteur...** Puis, quatrième, grâce aux apports l'élève **réécrit** sa page. Les critères établis lui serviront de base et de guide. Ils peuvent d'ailleurs faire l'objet d'une grille qui servira lors de l'évaluation. Enfin, étape ultime, l'élève **produit** seul une page qui pourrait s'insérer dans le livre, en tenant compte de tous les apports. Cet écrit sera **évalué** de manière pragmatique et/ou systématique.

¹⁰ À ce stade, ces deux séquences ont été proposées dans des classes d'école primaire, l'une en deuxième primaire (*La chasse à l'ours*), l'autre au degré supérieur (*Moi j'adore, la maîtresse déteste*).

	La chasse à l'ours	Moi j'adore, la maitresse déteste
1- Découverte de la couverture de l'album – travail sur les hypothèses	Observation de la couverture du livre : verbaliser les éléments de celle-ci. Emission d'hypothèses sur le contenu du livre, à l'aide d'une grille. - Lecture par l'enseignant du début de l'album (jusque Splach ! Sploush !). - Réactions des élèves (au niveau du sens, de l'histoire, des redondances, ...) → Premiers constats - Retour aux hypothèses données, et affiner la liste à partir de questions du type : « <i>Qui sont ces personnages ? Quels autres endroits vont-ils traverser ? Vont-ils capturer un ours ? ...</i> »	
2- Ecriture d'une page de l'album (1 ^{er} jet)	- Chaque élève reçoit une illustration numérotée issue du livre. Elle représente un endroit traversé par les personnages. - Echange à partir des illustrations reçues : de quels endroits s'agit-il ? Consigne : Imaginer et écrire le texte qui pourrait se trouver à côté de cette illustration. Recherche seul, puis confrontation par groupe. Après un temps, l'enseignant reprend la lecture de l'album depuis le début, et invite chaque groupe à donner le texte qu'il a « collé » à l'image. Comparaison des productions, constats, réactions des élèves.	- Chaque enfant va recevoir une fiche avec 3 pages du livre. Consigne : Pour chaque page du livre, imaginer, la phrase qui pourrait s'y trouver. <u>Aide à l'écriture :</u> - Toutes les phrases du livre commencent par « Moi j'adore, la maitresse déteste qu'on... » à partir de l'illustration <u>Modalités d'organisation :</u> plusieurs élèves vont recevoir la même fiche (3 pages du livre) de manière à former des groupes. Un chiffre peut être noté sur chaque fiche, pour faciliter le groupement. - regroupement en fonction de la fiche reçue. - partager ses idées avec les autres, voir les différentes. Aménager si nécessaire.
3- Compréhension du fonctionnement de l'auteur	- Travail sur le début, à partir d'un document pour permettre la comparaison. Consigne : Colorier les éléments qui sont identiques sur les 2 pages. En grand groupe, dégager les éléments identiques (toujours le même texte de départ), et les dissemblances → le nom de l'endroit, des mots qui le caractérisent – le décrivent, des « sons écrits », en rapport avec le lieu traversé, ... Structurer les contraintes que l'auteur s'est imposées pour écrire, quel a été son fonctionnement... : élaboration d'une liste d'éléments qu'il a respectés.	Consigne : trouver les phrases que l'auteur propose, et comparer avec les phrases formulées par les élèves. <u>Aide au travail :</u> pour chaque page, les mots de l'auteur sont donnés, dans le désordre et sans les verbes. Relances proposées 1- Les mots sont dans l'ordre, toujours pas de verbe. 2- Liste de tous les verbes du livre donnés à l'infinitif. Choisir celui qui peut convenir pour chaque phrase de la fiche. 3- Trois pages du livre (autres que celles proposées pour la tâche) sont données ; elles peuvent servir de modèle pour conjuguer le verbe. 4- L'infinitif à utiliser est donné. 5- Recours aux référentiels pour l'orthographe du mot. - <u>Auto correction</u> avec le livre qui est donné en fonction de l'avancement des équipes. Organisation / Mise en commun - Chaque équipe recopie sur transparent, pour chaque page du livre, la phrase de l'auteur + une proposition d'élève. - Présentation des différents groupes avec les illustrations comme support. - Observation et analyse de la manière dont les verbes sont conjugués, du point commun entre toutes les phrases du livre. - Structurer les contraintes que l'auteur s'est imposées pour écrire, quel a été son fonctionnement... : élaboration d'une liste d'éléments qu'il a respectés. Ici, l'accent sera mis sur le subjonctif présent. Une attention toute particulière pourrait aussi être portée aux illustrations, à la forme, qui fait appel à l'humour.

4- Réécriture de la page de l'album (2^{ème} jet)	<u>Consigne</u> : Dans une autre couleur, réécrire le texte qui pourrait se trouver sur cette page, en tenant compte du fonctionnement de l'auteur (se mettre à sa place, trouver les phrases qu'il propose). <u>Relances proposées</u> - Une liste dans laquelle les élèves pourront sélectionner des informations qui leur seront utiles : lieux, adjectifs / description, onomatopées. - Confronter en groupe. <u>Partage et suite</u> - L'enseignant relit le début du livre, les élèves enchainent à tour de rôle en fonction de la numérotation des illustrations. - Constats : quels changements par rapport au 1^{er} essai ? - Dévoilement du texte de l'auteur et lecture de la fin de l'histoire. - Réactions <u>Construction d'une grille d'évaluation</u> - Construction (collective) d'une grille : quels sont les critères d'écriture pour ajouter une séquence à ce livre ? → critères littéraires et critères de forme à déterminer.	- <u>Retour au travail d'écriture de départ</u> : aménager si nécessaire. - Production d'une phrase associée à une illustration inédite, et comparer ensuite à ce que l'auteur propose.
5- Production Evaluation	- Chaque élève (ou petit groupe) produit une page que l'on pourrait insérer dans le livre, en respectant les critères définis et en se collant le mieux possible à l'album, de manière à <u>passer inaperçu</u>... <u>Evaluation</u> - <u>Pragmatique</u> : lire l'histoire dans une autre classe, et demander aux auditeurs de « trouver » la page / les pages ajoutées... - <u>Systématique</u> : utilisation de la grille construite.	

BIBLIOGRAPHIE

Brami, E. (1998). *Moi j'adore la maitresse déteste*. Paris : Seuil.

Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? In C. Vargas (Ed), *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2009). *Lector et lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6e-SEGPA*. Paris : Retz.

De Brabandere, L. (1989). *Le latéroscope. Systèmes et créativité*. Bruxelles : La Renaissance du Livre.

Dumortier, J.-L. (2008). Un cadre « grammatical » pour toutes les activités de français ? *Enjeux*, 71, 7-27.

Gardes-Tamine, J., (2005). *De la phrase au texte. Enseigner la grammaire du collège au lycée*. Paris : Delagrave.

Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris : Hachette.

Mathieu-Batsch, C. (1983). *Invitation à la créativité*. Paris : Editions de l'Organisation.

Rosen, M. & Oxenbury, H. (1997). *La chasse à l'ours*. Paris : L'école des loisirs.

Tauveron, C. (Ed.). (2002) *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.

Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris : Hachette.