

Service de Publication et d'Édition

Document de travail interne proposé par Valérie Drévilion

QUATRE PROJETS D'ÉCRITURE POUR LES CYCLES 2 ET 3

*Dictionnaire imaginaire - Fanfiction - Et après –
Je me souviens*

2021

INSPE de l'Académie de Paris - Sorbonne Université
10 rue Molitor 75016 Paris

www.inspe-paris.fr

Service de Publication et d'Édition : valerie.drevillon@inspe-paris.fr

AVERTISSEMENT

Vous trouverez dans ce fascicule des propositions de séquences et des exemples d'activités. Certaines séances de ces progressions constituent des étapes incontournables, d'autres sont des propositions que vous pouvez abandonner, d'autres encore seraient sans doute à ajouter pour approfondir le travail en fonction de vos objectifs et selon la place que vous voulez accorder à la lecture. À vous de retenir ce qui vous intéresse, de délaissier ce qui convient moins à vos élèves et surtout d'inventer d'autres démarches et exercices. Ce dossier n'a pas vocation à constituer un cadre rigide et prescriptif mais bien plutôt à vous apporter aide et soutien. Il vous reste donc à le nourrir de vos trouvailles et de vos inventions.

Pour continuer à faire écrire :

Autres documents en vente au SPE en rapport avec des séquences d'écriture et consultables en bibliothèque :

Ateliers d'écriture à l'école et au collège,

Le conte,

Trois projets d'écriture

INTRODUCTION

Ce fascicule regroupe quatre propositions de séquences pédagogiques qui ont été faites entre 2016 et 2021 aux candidats du concours d'écriture organisé chaque année par l'INSPE de l'Académie de Paris (Service de Publication et d'Édition).

L'objectif de ce concours est d'accompagner les enseignants débutants, en stage ou en première année d'exercice, dans la mise en œuvre de leur enseignement de l'écriture et de les inciter à engager leurs classes dans un processus d'écriture longue. En effet, on constate trop souvent que les élèves n'écrivent pas suffisamment, leurs enseignants étant souvent freinés par la peur de mal faire ou même, assez paradoxalement, par les difficultés mêmes de leurs élèves (« Ils n'ont pas un assez bon niveau pour que je les fasse écrire ») !

Nous espérons que non seulement les jeunes collègues qui entrent dans la carrière mais également ceux qui, plus aguerris, ont coutume de construire eux-mêmes leurs séquences, trouveront ici des idées et des ressources qu'ils enrichiront de leur propre pratique.

La première séquence s'appuie sur l'enseignement prodigué parallèlement dans le domaine du vocabulaire. Faire écrire un **dictionnaire de mots inventés** présente non seulement l'intérêt de rendre l'écriture ludique mais aussi de faire manipuler par les élèves la langue et ce qu'ils en savent : préfixes, suffixes, étymologie, emprunts à une langue étrangère doivent être convoqués pour créer des mots certes fantaisistes mais qui répondent à la logique de la langue.

La deuxième séquence vise à faire produire une « **fanfiction** », c'est-à-dire un texte narratif, individuel ou collectif, qui prenne appui sur un héros

existant soit dans la réalité soit dans la fiction d'un livre ou d'un film et qui invente pour lui de nouvelles aventures.

La troisième consiste plus classiquement à faire produire une **suite d'histoire** à partir d'un début inédit qui vous est fourni à la fin de la séquence.

Enfin, la dernière constitue un travail d'écriture « à la manière de ». Le livre fragmentaire de Georges Perec, ***Je me souviens***, dont sont fournis quelques extraits, en est le point de départ.

Le lecteur trouvera, au début de chaque proposition de séquence, la reproduction de la couverture du livret du concours d'écriture qui, chaque année, regroupe les textes des élèves lauréats.

Valérie Drévilion

**FAIRE PRODUIRE UN DICTIONNAIRE COLLECTIF DE
MOTS INVENTES**



De quoi s'agit-il ?

Le projet tend à faire élaborer un dictionnaire fantaisiste, constitué de mots inventés par les élèves eux-mêmes (attention, idéalement, ces inventions devraient s'appuyer sur ce qui aura été appris en vocabulaire : préfixes, suffixes, mots composés... Plus les mots ressembleront à des vrais, plus le résultat sera drôle, créatif et instructif !) C'est un travail de création qui s'appuie sur des compétences linguistiques existantes qu'il contribue réciproquement à développer. C'est un dictionnaire unique qui doit être constitué des articles des élèves de toute la classe.

En Annexe 3 vous trouverez pour comparaison des extraits du dictionnaire d'une classe de CE1).

Objectifs et intérêts d'un tel travail d'écriture

Quelles sont les compétences que nous voulons construire chez nos élèves ?

Ce travail de production d'écrit met en jeu de nombreuses **compétences langagières et linguistiques**.

- En effet, le texte doit être communicable (**compétence langagière**). Il s'inscrit dans un projet de diffusion à double titre : un article de dictionnaire est, en lui-même, un **écrit fonctionnel** qui postule son destinataire (contrairement au sujet de rédaction traditionnel par exemple) et, par ailleurs, cette production est destinée à être publiée et diffusée au-delà des murs de l'école, auprès des parents par exemple. Il exige donc particulièrement la décentration du scripteur qui doit prendre en compte son destinataire.

- Il doit correspondre aux règles d'un **type d'écrit** particulier : l'article de dictionnaire, souvent construit autour de phrases nominales, avec ses abréviations et ses codes. Il s'agit d'un texte particulièrement abstrait, qui s'appuie sur la notion de terme générique (l'hyperonyme ou mot étiquette) et sur l'enchâssement des concepts (ex : un chat est un félin, un félin est un mammifère, un mammifère est un animal, un animal est un être vivant...)

- Les élèves pourront s'appuyer sur des connaissances relatives au **lexique** (les termes génériques, les antonymes, les synonymes, sens propre, sens figuré, polysémie, familles de mots, affixes...) mais aussi la **grammaire** (classes de mots) ou l'**orthographe** (formation du pluriel ou du féminin des noms et adjectifs...)

Mais ce travail d'écriture confine souvent également à la **poésie** lorsque les définitions proposées tracent les contours d'une nouvelle réalité. L'enseignant fera remarquer lors des lectures à voix haute des textes le caractère évocateur de certaines propositions.

Il arrive aussi souvent que la sollicitation de l'imaginaire suscite le rire ou l'amusement, soit que les élèves aient délibérément choisi de s'exprimer par l'**humour**, soit que les rapprochements accidentels entre les mots et les définitions occasionnent des effets de sens inattendus. Cette dernière dimension est d'ailleurs à anticiper par l'enseignant qui aura peut-être à canaliser l'enthousiasme des élèves.

Première étape : introduction ludique pour une sensibilisation au type de texte concerné

Jeu de pliage

NB : vous trouverez une description détaillée et de nombreux exemples de ce jeu de pliage dans le fascicule du Service de Publication et d'Édition de l'INSPE intitulé *Ateliers d'écriture à l'école et au collège* (consultable en bibliothèque ou à se procurer pour 6,10 €).

Pour entrer dans cette problématique d'écriture de façon ludique, l'enseignant.e pourra d'abord proposer en guise d'introduction à la séquence un jeu de pliage. Il.elle distribue une feuille par rangée, de couleur différente. En haut de la feuille, l'enseignant.e écrit un mot de son choix, choisi dans le vocabulaire courant et supposé connu des élèves. Le premier élève de la rangée écrit sa définition du mot, replie la feuille vers l'extérieur en cachant le mot et la passe à son voisin. Ce dernier écrit le mot qui lui semble correspondre à la définition de son camarade, la cache en pliant la feuille et la passe à un troisième élève. Le troisième tente à son tour de définir le mot proposé par le précédent et ainsi de suite jusqu'à la fin de la rangée.

L'enseignant lit ensuite la suite de mots et de définitions en commentant avec les élèves les raisons des glissements de sens et fait apparaître, ce faisant, les défauts et les qualités de chacune. Il explique que le but du jeu n'est pas de piéger ses camarades mais qu'au contraire leur réussite est la preuve de la qualité de la définition proposée. Ainsi, à travers cette activité ludique commencent à se construire de vrais apprentissages.

A l'issue de cette séance, les élèves doivent avoir compris le rôle et le mode de fonctionnement d'une définition. En termes de gestion de classe, pour éviter l'attente des élèves, on donnera une feuille à chaque bout de la rangée. D'où l'usage de couleurs différentes pour différencier chacune des deux listes de la rangée. Vous trouverez dans l'annexe 4 des exemples de réalisation en classe où l'on constate que le mot *filet* devient synonyme de *poubelle*, *de beurre*, *de lit* ou de *folle*. On y apprend aussi que le mot *moule* désigne une grosse bête ayant peur des souris et qu'un tableau est en fait un chat.

Deuxième étape : isoler le type de texte à étudier : l'article de dictionnaire

Tri de textes

Pour faire suite à cette première production, on pourrait distribuer aux élèves une feuille (cf **Annexe 5**) sur laquelle on aurait reproduit plusieurs textes de genres différents, à la mise en page particulièrement marquée : par exemple un poème avec différentes strophes, un article de dictionnaire, une recette de cuisine, une lettre, un conte... Mais pour amener les élèves à ne considérer que la structure visuelle de ces textes, on pourrait, en utilisant une des fonctionnalités de l'ordinateur, remplacer chaque lettre par une lettre unique ou par un symbole quelconque, afin de priver les élèves des indices de contenu. Après une phase d'observation individuelle ou à deux, la phase collective

orale de mise en commun est fondamentale. L'essentiel de la séance consiste en effet à faire isoler l'article de dictionnaire : « À quel type appartiennent tous ces textes ? Quels indices avez-vous utilisés ? Dans quel genre de livres les trouve-t-on ? »

Une fois que l'article du dictionnaire a été isolé, on demandera aux élèves de faire des hypothèses sur ce à quoi pourraient correspondre les blocs de texte, en se fondant sur leurs souvenirs relatifs au dictionnaire. Après le recueil de quelques propositions, on afficherait au tableau (vidéoprojecteur ou agrandissement papier) la version intégrale de l'article de dictionnaire (avec son texte originel) et on en ferait apparaître les différentes parties constitutives : transcription phonétique, genre et classe grammaticale, sens 1, sens 2, définition, phrases exemples, synonyme, antonyme... On fera également remarquer que la définition s'appuie sur un mot de même classe grammaticale que le mot défini, ce à quoi on entrainera les élèves dans la séance suivante.

Pour éviter une modélisation trop schématisante, on fera constater aux élèves, en leur confiant à chacun un dictionnaire, les variantes qui existent d'une édition à une autre (présence ou non de la transcription phonétique...) Le manuel **Facettes** cité plus bas (*Français CMI*, Hatier 2010) propose un exercice de ce type à la page 23.

Cette étape s'achève par l'écriture d'une ébauche de définition dans les cahiers. Cette définition pourrait prendre la forme suivante, qui distingue règle générale et particularités :

Un article de dictionnaire comporte toujours	Un article de dictionnaire comporte souvent
<ul style="list-style-type: none"> • la classe grammaticale du mot • le genre du nom • une définition • des exemples 	<ul style="list-style-type: none"> • la transcription phonétique • des antonymes • des synonymes

Il faudra veiller à utiliser des dictionnaires qui utilisent effectivement des définitions car dans certaines éditions pour enfants débutants les mots sont définis seulement par un exemple.

La séance pourrait s'achever par la manipulation d'un dictionnaire afin de lister ce que l'on peut y trouver : selon les éditions, il y aura ou non des tableaux de conjugaison, des planches illustrées, un atlas, des chronologies, des noms propres...

Enfin, on fera faire une recherche individuelle par chaque élève du mot *dictionnaire* dans le dictionnaire.

Troisième étape : approfondissement des découvertes

Travail sur le dictionnaire – exemples d’activités

Cette étape permet d’asseoir et de structurer les apprentissages ; elle prépare directement à la production d’écrit finale et permet d’évaluer le degré de maîtrise du type d’écrit attendu. De nombreux manuels présentent des activités intéressantes (*Français CM1*, coll. Facettes, Hatier, 2010 ; *Français CM1* coll. Pépites, Magnard 2012 ; *Outils pour le français*, CM2, Magnard, 2002 ; *Mille-feuilles*, CM2, Nathan 2013...). L’objectif est de rendre familières les règles de formulation d’une définition de dictionnaire : structure générale d’une définition, utilisation d’un terme générique, correspondance entre la classe grammaticale du mot défini et le mot qui définit (un nom est défini par un nom, un adjectif par un adjectif ou une expansion, un verbe par un verbe...)

Pour travailler la structure de la définition

On pourra proposer aux élèves des articles d’où on aura supprimé certains mots afin de les faire compléter par les élèves. Il serait intéressant d’enlever par exemple l’indication de la classe grammaticale ou un exemple d’antonyme.

Complète les définitions en écrivant dans la case.

Maigre : [mɛgʁə]

Dont le corps a peu de graisse. Ant.

Ou encore on pourra proposer une définition sous forme de puzzle à reconstituer (le fascicule de l’INSPE *Ateliers d’écriture à l’école et au collège* propose plusieurs exercices de ce type).

Remets les blocs de texte dans l’ordre de la définition

[pjɔʃ]

Jeu. Tas de dominos où l’on pioche.

outil de terrassier ou de cultivateur

n.f.

Pioche

Fam. Une tête de pioche, une personne entêtée, qui a la tête dure.

Pour travailler la notion de terme générique (hyponyme)

Afin de faire travailler la définition d’un nom en fonction d’un terme générique, on pourra faire associer un mot à la planche illustrée correspondante. Les élèves auront à chercher dans un dictionnaire ces mots qu’ils ne connaissent pas tous (non pas pour retrouver la planche mais pour chercher le mot générique ou son équivalent dans la définition). On pourra faire l’exercice au tableau avec pour support collectif des reproductions agrandies des planches des dictionnaires et d’autre part des étiquettes pour chaque mot à y faire correspondre. Nous ne reproduisons pas ces planches ici puisqu’elles seront issues de vos dictionnaires.

Associe chaque mot à la planche qui lui correspond :

gardénia •
courtilière •
vélocipède •
hamac •
phasme •
xylophone •
trombone •
rhododendron •
rocking chair •
fiacre •

- planche d'insectes
- planche d'instruments de musique
- planche de plantes
- planche de véhicules
- planche de sièges

Pour travailler la correspondance entre les classes grammaticales (mot défini/mot qui définit)

On pourra par exemple demander aux élèves d'apparier des mots à leur définition, (les définitions sont adaptées du dictionnaire Robert). On a choisi ici des mots susceptibles de ne pas être tous connus des élèves afin qu'ils utilisent, même intuitivement, les indices de classe grammaticale.

Relie chaque mot à sa définition

givre •
palper •
splendide •
rétractile •
octupler •

- examiner en touchant avec la main
- que l'animal peut rentrer, en parlant des griffes
- multiplier par huit
- couche de glace extrêmement ténue et blanche
- plein d'éclat

On pourra modifier l'exercice en proposant des mots de même famille afin de mieux faire apparaître la correspondance grammaticale entre le mot et sa définition (même consigne) :

courber •
dictée •
courbe •
courbé •
courbe •
dicter •

- dire à haute voix en détachant les mots pour qu'une autre personne les écrive
- rendu ou devenu courbe
- ligne courbe
- rendre courbe ce qui est droit
- qui n'est pas droit
- action de dicter, exercice scolaire

On pourra simplifier l'exercice en fonction des élèves en supprimant dictée et dicter, ou bien en ne conservant que le nom *course* et pas l'adjectif (même s'il est particulièrement intéressant de constater avec les élèves que ce mot peut appartenir à plusieurs classes grammaticales).

Ou encore (même consigne) :

course •	• personne qui court
courir •	• qui court
coureur •	• sans difficulté, naturellement
courant •	• action de courir
couramment •	• aller, se déplacer par une suite d'élans

On demandera au moment de la correction la classe grammaticale des mots de chaque colonne.

Si l'on veut faire produire des phrases exemples dans la production finale, on pourra demander de faire correspondre une phrase à la définition d'un mot polysémique (vous trouverez également des exercices de ce genre p. 235 du manuel *Pépites* cité plus haut).

Pour travailler les phrases exemples

Relie chaque exemple à sa définition du mot membre.

Le membre de phrase placé à gauche du verbe est souvent le sujet. •

Il ne reste plus que trois membres de cette famille. •

Le corps humain comprend la tête, le tronc et les membres. •

• Fig : personne qui fait partie d'un corps, d'une association, d'une assemblée...

• Chacune des quatre parties du corps humain qui s'attachent au tronc.

• Fragment, partie (de phrase, d'un édifice...)

Il faudra également remettre avec les élèves les trois définitions dans l'ordre (le sens figuré venant forcément après « Fragment, partie »), le sens le plus courant d'une partie du corps venant en premier.

Ou encore :

Chacune de ces trois phrases illustre un sens différent de l'adjectif désolé. Donne ces trois sens à la manière du dictionnaire.

A. C'était un endroit désolé.

B. Cette mère était désolée par la perte de son enfant.

C. Je suis désolé de vous avoir fait attendre.

Désolé : A :

B:

C:

Quatrième étape : jeu du dictionnaire

Cette étape prépare directement la phase de rédaction finale. Contrairement au jeu de pliage initial, celui-ci prendra appui sur des mots supposés inconnus des élèves. Il nécessite une organisation en groupes de 5 ou 6 élèves mais une première phase d'essai collectif est souhaitable pour faire comprendre le principe à la classe. Ce jeu est décrit dans le fascicule du SPE *Ateliers d'écriture* cité plus haut.

Chaque groupe comporte un meneur de jeu. Ce dernier choisit dans le dictionnaire (ou parmi les propositions de l'enseignant) un mot inconnu de ses camarades. Chaque membre du groupe en écrit une définition en essayant de la rendre la plus crédible possible. Pendant ce temps, le meneur de jeu recopie la véritable définition du dictionnaire. Puis ce dernier ramasse les feuilles de ses camarades et en donne la lecture au groupe, en glissant parmi celles-ci la définition du dictionnaire qu'il a recopiée. Il prend soin de lire de la même façon toutes les définitions pour ne pas donner d'indices aux autres. Il s'agit ensuite pour chacun de trouver quelle est la véritable définition. Celui qui le découvre gagne 5 points. Mais pour inciter les élèves à soigner leurs définitions, chaque élève dont la définition a été proposée comme étant celle du dictionnaire remporte 1 point lui aussi et ce, autant de fois qu'il aura été choisi (1 vote pour sa définition = 1 point). Le jeu recommence avec un nouveau meneur de jeu jusqu'à ce que chaque membre du groupe l'ait été une fois.

Exemple de mot proposé dans le fascicule du SPE et de définitions d'élèves :

Définition du dictionnaire :

jauneau : n. m. Bot. Nom vulgaire donné à la ficaire

Définitions des élèves :

n. m. Outil utilisé au Moyen Âge pour battre le blé.

n.m. Petit de la hulotte, appelé ainsi parce qu'il est couvert d'un duvet jaune pendant les quatre premières semaines de sa vie. Par extension : jeune homme un peu naïf.

n. m. Oiseau dont les plumes virent au jaune après un bain dans l'eau tiède.

n. m. Petit oiseau de la même famille que le serin, qui vit dans les mers du sud, appelé ainsi à cause de sa couleur jaune.

Cinquième étape : réalisation du dictionnaire de mots inventés de la classe

C'est ensuite un travail individuel qui sera demandé aux élèves. Chacun aura d'abord à inventer un mot (souvent les élèves ont réalisé ce genre de travail en maternelle, à l'aide de dessins d'animaux coupés en deux par exemple, par le biais de mots valises). Il faudra insister sur le fait que ce mot peut être aussi bien un nom qu'un verbe ou un adjectif, pourquoi pas un adverbe. Un travail préalable – ou parallèle - sur la formation des mots, les racines, les radicaux et les affixes trouverait ici un réinvestissement intéressant mais il n'est pas obligatoire. Les enfants pourront inventer des mots valises, des mots tordus (cf **Annexes 1 et 2**) mais aussi inventer des définitions pour des mots existants mais anciens, très techniques ou inconnus d'eux.

Le travail qui a été fait sur les planches illustrées et les mots génériques (cf supra l'exercice d'appariement mot/planche) permettra en outre de donner des idées aux élèves qui auraient des difficultés à inventer leurs mots : ils pourront commencer par choisir s'ils veulent inventer une machine, ou une activité sportive, une couleur ou une plante... On gagnera à montrer aux élèves, pour une ouverture culturelle, les très belles planches des anciennes encyclopédies dont on trouve des reproductions sur internet.

On laissera la possibilité aux élèves de faire plusieurs propositions de mots. Toutes les modalités d'organisation possibles sont à imaginer : l'enseignant peut imposer ou faire tirer au sort une lettre de l'alphabet par laquelle commencera le mot à inventer afin d'obtenir un dictionnaire de la classe où chaque lettre sera représentée. Ou bien on peut choisir de faire travailler d'emblée plusieurs élèves sur la même lettre. Le même élève peut choisir d'inventer des mots commençant par des lettres différentes... En tout cas, les élèves doivent comprendre que, dans le cadre du concours d'écriture, tous les textes ne seront pas retenus et que le dictionnaire finalement publié ne sera pas celui de leur classe mais un ouvrage collectif réalisé par l'ensemble des classes participantes. Une fois le mot inventé, l'enseignant insistera pour que les élèves prennent en compte les sonorités ou la formation de leur mot pour concevoir leur définition. Là encore, on laissera aux élèves la possibilité de faire plusieurs tentatives.

Sixième étape : socialisation des écrits et lecture à voix haute

À mi-parcours, des lectures à voix haute des propositions des élèves permettront de relancer la motivation. Des lectures finales permettront de porter un regard évaluateur sur les productions. La classe donnera son opinion sur les définitions : ressemblent-elles à une définition de dictionnaire, ont-elles un pouvoir évocateur, humoristique, poétique ?... Le mot inventé ressemble-t-il à un vrai mot ? Comment est-il construit (à partir d'une onomatopée, d'un préfixe, d'un suffixe, d'un mot composé, est-ce un mot valise ? ...) Quel a été le procédé d'invention ? L'enseignant pourra choisir de proposer au concours les définitions les plus abouties ou d'en sélectionner plusieurs avec l'aide de la classe.

Septième étape : le paratexte : illustrations, tableau de conjugaison, d'expressions figées...

Afin de donner au recueil final une dimension esthétique et pour enrichir le dictionnaire publié, les élèves pourraient ensuite choisir d'illustrer le mot qu'ils ont défini ou bien de le mettre en relation avec une planche de dessins illustrant la catégorie à laquelle appartient le mot (cf le travail sur les planches d'illustration et les mots génériques). Vous trouverez en **annexe 6** un exemple d'usage que Pef fait de la planche de dictionnaire. Une collaboration avec le PVP d'arts visuels serait particulièrement fructueuse. Ce travail pourrait tout aussi bien se faire en amont de l'écriture. Les élèves pourraient aussi proposer toutes sortes de prolongements que l'on trouve dans certains dictionnaires comme des tableaux de conjugaison (de verbes inventés) ou des listes d'expressions figées...

Bon travail !

Annexes

Annexe 1 : extraits du *Petit Dictionnaire illustré* d'Alain Finkielkraut, Seuil, 1981

Agendarme : carnet-gifleur où vous inscrivez choses à faire et devoirs et qui vous donne une claque chaque fois que vous n'êtes pas en règle. Dans les lycées-pilotes, les agendarmes remplacent désormais les traditionnels cahiers de textes.

Almazone : ancienne cavalière de la meilleure société devenue, pour échapper à son destin, clocharde au pont de l'Alma.

Bisothèque : lieu de rencontres nocturnes interdit aux mineurs, où l'on ne sert que du yaourt et du pain braisé.

Célibatteur : percussionniste malchanceux en amour.

Chatrouiller : avoir une peur déraisonnable des guilis.

Coca-colloque : débat informel et décontracté, à l'américaine.

Annexe 2 : extraits du *Dictionnaire des mots tordus* de Pef, Gallimard Jeunesse, 2002

Jouer : Le mois de jouer est le premier mois des vacances. Après viennent le mois doux, puis le mois de s'étendre.

Jeu : Les enfants aiment les jeux. Les jeux à la coque et les jeux sur le plat sont leurs préférés mais il y a aussi les jeux de Pâques.

Jus d'os : Gymnastique spéciale qui fait transpirer. Pour cette raison, on met sur soi des habits blancs pour essuyer le jus d'os appelé aussi sueur.

Annexe 3 : extraits du *Petit Dictionnaire de poche* d'une classe de CE1

NB : où l'on constate, à cause du jeune âge des élèves, que les mots inventés s'appuient rarement sur une construction logique ou l'usage d'affixes. Seul le mot *fécétée* répond à ce critère (et encore, pas orthographiquement). Des élèves de cycle 3 ayant reçu un enseignement en vocabulaire devraient produire des inventions plus cohérentes. Où l'on voit aussi que la correspondance grammaticale entre le mot défini et sa définition n'est pas toujours acquise ; la définition s'appuie souvent sur un exemple, sans doute parce que la classe disposait surtout de ce genre de dictionnaires. Mais la jubilation verbale s'entend aussi à travers la liberté de la création, comme avec le verbe *yayouyer*.

entotiquaire : monsieur qui collectionne les vieilles fusées, les vieillissoucopes volantes, les spoutniks, etc.

fécétée : n.f. une petite fessée.

gabaribabelle : n.f. Cette GABARIBABELLE est très dangereuse, abeille énorme à 1000 pattes, 70 ailes et 8888 dards. Elle peut ramasser un kilo de pollen en un coup.

jaboli : adj. Maman est JABOLIE, elle est belle parce qu'elle porte des chapeaux de feuilles.

kakiller : v. Le chien KAKILLE, il claque des dents.

kazouzaki : adj. Ma grand-mère est KAZOUZAKI, elle a des cheveux verts.

kazouzakier : v. devenir vert de cheveux.

reculade : n.m. avion très fin et qui va très lentement. Quand on veut partir en vacances et qu'on n'est pas pressé, on prend un RECVLADE. se prononce /rəkylad /.

yayouyer : v. Pendant les leçons, les enfants YAYOUYENT souvent, ils ne font que bavarder d'une façon désagréable.

yayouyement : n.m. Les YAYOUYEMENTS sont interdits en classe, les bavardages désagréables.

zizozone : n.f. Jean-Pierre danse une ZIZOZONE, il danse en reculant.

zizozoner : v. Pendant la fête, nous ZIZOZONERONS, nous danserons en reculant.

Annexe 4 : jeu de pliage (l'orthographe des élèves a été conservée)

FILET

sert à porter les courses

un panier

pour mettre des fruits

corbeille

sert à jeter des papiers dedans quand ils ne servent plus

une poubelle

on y met les ordures

une poubelle

FILET

ser a porter les commissions

un panier

sert à secouer la salade

saladier

on le met sur la table pour déjeuner ou dîner

le beurre

cela se fait avec du lait

FILET

sert à mettre des choses dedans

une voiture

s'ert à pas se fatiger

le lit automatique

se range facilement et sair à dormir

lit

M. B. peu dormir dessus

un lit

FILET

sa saire à pêcher

filet

pour bateau de pêche

canne

un baton pour que les vieux messieu s'appuit dessus

canne
idiote
folle

MOULE

pour faire des pots

pâte

sère à faire la cuisine

four

sert a chauffer les plats

un four

serr a faire cuire le gâteau

MOULE

sert à renverser

cruche

verse de l'eau l'orsque l'on la retourne

cruche

pour mettre de l'eau

une bouteille

verse de l'eau

robinet

MOULE

vie sur les rochers

chamois

vie en montagne

ours

à des grosses pattes

éléphant

à une grosse peau

éléphant

grosse bête ayant peur des souris

TABLEAU

chose où l'on peut écrire dessus

mur

resemblent à une petite fraise

puce

ses très mauvais pour les chiens

mouche

petit animal

chat

Annexe 5 : tri de textes

Un article de dictionnaire

VACARME [vakarme]. n. m. 1° Grand bruit de gens qui crient, se querellent, s'amuse. V. clameur. 2° Bruit assourdissant. Le vacarme des klaxons. V. boucan. ANT. Murmure, silence.

Un poème

La clé des champs

On a perdu la clé des champs!
Les arbres, libres, se promènent,
Le chêne marche en trébuchant,
Le sapin boit à la fontaine.

Les buissons jouent à chat perché,
Les vaches dans les airs s'envolent,
La rivière monte au clocher
Et les collines cabriolent.

J'ai retrouvé la clé des champs
Volée par la pie qui jacasse.
Et ce soir au soleil couchant
J'aurai tout remis à sa place.

Jacques Charpentreau

Un conte

Le corbeau et le serpent

Il était une fois un corbeau qui avait érigé son nid dans le feuillage d'un arbre sur le flanc d'une montagne. Non loin de là, vivait un serpent noir dans un trou de rocher. Dès que les œufs du corbeau avaient éclos, le serpent quittait son trou et venait lui ravir ses petits et les dévorer .

Chaque fois, il lui faisait subir la même épreuve, et le malheureux corbeau en était triste et affligé. Ne pouvant plus supporter la souffrance et la frustration, il s'en alla un jour se plaindre à son ami le chacal et lui demander conseil.

« Si tu suis mon idée, dit le chacal, tu seras débarrassé définitivement de ce maudit serpent noir.»

Après l'avoir écouté attentivement, le corbeau acquiesça et, aussitôt, prit son envol et partit. Arrivé devant une maison, il aperçut, à l'intérieur d'une chambre, une femme dévêtue. Elle venait de déposer ses bijoux et ses vêtements sur un tabouret, et s'apprêtait à prendre un bain. Il s'introduisit brusquement dans la chambre, enleva un collier et reprit son vol, sans que la femme eût le temps de réagir. Horrifiée, elle poussa des cris qui retentirent dans la maison et ameutèrent le mari et les voisins. Aussitôt, ceux-ci se lancèrent à la poursuite du corbeau prédateur. Ce dernier, suivant le conseil du chacal, volait à basse altitude en gardant une bonne distance entre lui et ses poursuivants. Parvenu à la montagne, il jeta le collier dans le trou du serpent.

Pour reprendre le collier, les hommes s'attaquèrent au reptile et le tuèrent.

Voilà comment le corbeau se débarrassa à jamais du méchant serpent noir.

La monture du roi grenouille : Boubaker Ayadi

Une lettre

Alès

le 17/7/2021

Cher papi,

Je passe de super vacances, ici, au soleil. Je vais me baigner dans des rivières et je chasse les papillons avec un filet. Hier, j'ai mangé trop de framboises et j'ai eu mal au ventre.

Je pense bien à toi,

Ton Lilou qui t'aime

Annexe 6 : exemple de planche tirée du *Dictionnaire des mots tordus* de Pef

Gens mignons : Remarquez sur ce dessin combien il est difficile de faire la différence entre les gens mignons comestibles, en haut, et les gens mignons vénéneux, en bas.



Un jour, dans l'univers de...

FAIRE ECRIRE UNE FANFICTION



De quoi s'agit-il ?

Le projet tend à faire élaborer par chaque classe participante un texte narratif, individuel ou collectif, qui prenne appui sur un héros littéraire, filmique ou réel, cher aux élèves et choisi par eux.

Objectifs et intérêts d'un tel travail d'écriture

Quelles sont les compétences que nous voulons construire chez nos élèves ?

Comme tout travail d'écriture, cette production d'écrit met en jeu les **compétences langagières et linguistiques**, pour peu que l'enseignant procède et fasse procéder à une relecture efficace. Des erreurs de langue massivement commises seront ainsi traitées collectivement tandis que les erreurs spécifiques seront signalées et explicitées à chaque élève sur sa copie. L'expérience des précédents concours d'écriture amène à rappeler qu'il ne s'agit pas de proposer les textes d'élèves bruts, vierges de toute remédiation, réécriture ou correction, orthographique entre autres.

Le texte proposé doit correspondre aux règles d'**un type d'écrit particulier** : la fiction narrative. Au cycle 3, les élèves devraient être accoutumés à écrire des histoires. Le respect de la cohérence avec l'univers fictionnel choisi, une structure narrative qui fonctionne, – sans pour autant nécessiter un schéma narratif complet puisque le texte peut constituer une continuation d'histoire - la cohésion des choix temporels ou de ceux qui portent sur les personnages sont autant de critères de réussite.

Plaisir et motivation

Les élèves sont trop rarement associés à l'élaboration des consignes d'écriture. Le principe de la fanfiction implique que les élèves choisissent le héros qui les inspire. On peut ainsi espérer que l'enthousiasme soit au rendez-vous de ce projet et qu'il soit un moteur pour surmonter les difficultés d'écriture.

Exploiter la culture populaire dans un objectif d'acculturation

A priori, certains enseignants pourraient s'inquiéter de laisser les élèves choisir leur source d'inspiration, craignant de les inciter à se cantonner à ce qu'ils connaissent : tel film à grand spectacle, telle star du football ou telle sous-littérature. Il ne s'agit pourtant de rien d'autre, là comme ailleurs, que de s'appuyer sur ce que les enfants connaissent pour construire d'autres savoirs. S'adosser à la culture populaire des élèves est une entrée qui permet de remonter à la source de la « vraie littérature » (cf le corpus de textes proposé) et de découvrir les références d'origine. Partir par exemple de leur goût pour la saga *Twilight* pour faire le lien avec le mythe de Dracula permet au contraire de rappeler aux élèves l'origine souvent littéraire des œuvres télévisuelles ou cinématographiques. Ainsi l'objectif de la séquence est-il tout autant de mettre en place des réflexes d'ordre culturel : s'interroger sur l'auteur, découvrir l'œuvre ou le mythe à l'origine de certains films, analyser des textes, comprendre la question du respect des droits d'auteur, apprendre à débusquer l'intertextualité que l'on trouve souvent dans la littérature de jeunesse, mémoriser le vocabulaire de la narration (péripétie, in medias res, œuvre originale...) sont autant de **compétences à construire**.

Qu'est-ce qu'une fanfiction ?

Personnages de fiction ou personnalités du domaine public ont un point commun : ils suscitent intérêt et fascination. Leurs fans se plaisent parfois à se réunir en communautés pour échanger des

informations ou encore pour inventer des aventures à leurs idoles. C'est ainsi que naissent les fanfictions. La fanfiction est une production littéraire amateur qui s'inspire d'un univers choisi (de très nombreuses fanfictions prennent appui sur l'œuvre de J-K Rowling et son célèbre Harry Potter par exemple) pour inventer une autre histoire. Elle puise ses sources dans les fanzines des années soixante (magazines rédigés par des fans de musiciens, de films ou de séries, de romans ou de BD) et a été renouvelée par le développement d'internet.

Cette « extension » du texte d'origine peut introduire de nouveaux personnages, développer de nouveaux épisodes, mettre en lumière des personnages secondaires, focaliser sur une relation entre personnages qui n'a pas été approfondie par l'auteur de l'œuvre source, ou même faire intervenir le fan lui-même dans l'histoire de ses héros. Initialement collaboratives et en ligne, les fanfictions sont publiées sur internet en feuilleton (par exemple sur le site fanfiction.net ou encore fanfictions.fr), ce qui permet aux internautes de réagir aux nouveaux chapitres et de les commenter. Cette écriture autour d'une passion commune favorise l'entraide, les échanges, les relectures et les réécritures. L'intérêt pédagogique apparaît ainsi clairement. Parce que l'on peut y voir un avatar de procédé de réécriture qui serait devenu un genre littéraire à part entière et parce qu'elle est liée directement au centre d'intérêt de leurs auteurs, la fanfiction, qu'elle soit mise en ligne ou non, nous semble être un objet à adapter en classe, intéressant pour le professeur et motivant pour les élèves.

Typologie

En tant que genre littéraire, la fanfiction comporte différents types et catégories. En voici quelques-uns. De nombreuses autres catégories existent - on les trouvera sur les sites dédiés - et sont sans doute encore à inventer.

<i>préquelle</i>	<i>crossover</i>	<i>continuations</i>
Ce sont des récits qui se situent chronologiquement avant celui de l'œuvre source (le procédé est utilisé dans l'industrie cinématographique, comme par exemple dans la saga <i>Star Wars</i> dont la première trilogie parue à partir de 1977 sous le nom de <i>Guerre des Etoiles</i> constitue les épisodes 4, 5 et 6 d'une histoire dont les épisodes 1, 2 et 3 sont parus à partir de 1999 et racontent la jeunesse du héros rencontré à l'âge adulte dans le premier film paru).	Est appelée <i>crossover</i> une fanfiction qui mêle différents univers : Harry Potter pourrait rencontrer la fée Clochette (la littérature de jeunesse contemporaine se plaît elle aussi à faire se rencontrer des personnages de différents contes traditionnels cf les <u>œuvres d'Anthony Browne</u> ou d'Yvan Pommaux par exemple).	Les <i>continuations</i> ou <i>séquelles</i> constituent des suites de l'histoire originale.

Quels domaines d'inspiration ?

Par définition, il est primordial que les élèves choisissent eux-mêmes la source où ils vont puiser leurs idées. Leur héros préféré ou leur héroïne favorite peut exister dans le monde réel (chanteur/teuse, acteur/trice, sportif/ve de haut niveau) ou bien avoir été créé dans le cadre d'un film (*Star Wars*, *Twilight*, *La Reine des Neiges* de Disney), d'un livre (la même *Reine des Neiges* de Hans Christian Andersen cette fois, *Harry Potter* de J. K. Rowling, *Les Misérables* de Victor Hugo), d'un jeu vidéo (*Pokémon*), d'une série télévisée (*Glee*, *Supernatural*, *Doctor Who*, *Buffy contre les vampires*, *Sherlock...*), ou encore d'un manga (*Naruto* ou *Yu-Gi-Oh*).

Les super-héros comme Hulk ou Spiderman sont érigés en mythe grâce à leurs pouvoirs. Serena Williams ou Florent Manaudou deviennent des héros grâce à leurs exploits sportifs. Les élèves choisiront peut-être de leur en inventer d'autres.

Quelle est la personnalité profonde de Frodon dans *Le Seigneur des Anneaux* et comment s'est-elle forgée avant que le personnage ne nous soit présenté au début du roman de Tolkien ? Quelles ont été l'enfance et la jeunesse de Dobby, l'Elfe de maison de la famille Malfoy dans *Harry Potter* ? Qu'arriva-t-il au Petit Chaperon rouge de Grimm après son expérience avec le loup ? Et si le joueur de football Zlatan Ibrahimovic était le héros d'un roman, que lui arriverait-il ? ou Marie Curie ? ou Jules César ? Les élèves pourraient aussi bien appuyer leurs textes sur des personnages historiques que le professeur aura fait découvrir. Libre en effet à celui-ci d'inciter les élèves à choisir leur héros parmi ceux qu'il leur aura fait rencontrer dans la littérature de jeunesse ou lors des leçons d'histoire.

La question des droits d'auteur

Vos élèves ne tarderont pas à être ou sont peut-être déjà concernés par la question des téléchargements et divers piratages accessibles par internet. Il est bon qu'ils soient sensibilisés à la question de la propriété intellectuelle et au fait qu'un film ou un livre est aussi un produit commercial qui fait vivre son auteur ainsi que l'industrie qui l'emploie. La législation est assez complexe en la matière.

Le principe de la fanfiction constitue par essence une appropriation de l'œuvre d'autrui. Mais en France, la critique, la parodie sont légalement autorisées et l'on peut citer un nom ou utiliser un titre sans tomber sous le coup du copyright. Le principe de la fanfiction est toléré sous trois conditions : (cf <http://ffnetmodedemploi.free.fr/reglesFanfic.php>)

- que l'auteur original ne s'oppose pas à ce qu'on publie de la fanfiction découlant de son œuvre
- que l'auteur et tous les ayants-droit de l'œuvre originale soient cités dans votre texte
- que l'auteur du texte de fanfiction renonce à gagner de l'argent sur sa production »

Pour ce qui nous concerne, les petits livres qui seront imprimés aux frais de l'INSPE ne donneront lieu à aucun échange commercial et nous ferons précéder chaque texte publié d'une mention (que les auteurs de fanfictions appellent *disclaimer*) rappelant que les personnages n'appartiennent pas aux auteurs des textes.

On pourra ainsi faire écrire aux élèves qui auront choisi de s'inspirer d'une œuvre existante :

« Ceci est un dérivé de l'œuvre de ... » ou :

« L'univers et les personnages de... ne sont pas la propriété de l'auteur » ou :

« L'univers et les personnages utilisés ici ne sont pas la propriété de leur auteur. » ou encore :

« Les personnages de ... et de ... appartiennent exclusivement à ... »

Le problème ne se posera évidemment pas pour les élèves qui choisiront une personne réelle comme Charlemagne ou un champion sportif.

Auteurs opposés à l'usage de leur œuvre dans le cadre de fanfictions	Auteurs autorisant explicitement les fanfictions
<p>Anne Mc Caffrey (toléré sous certaines conditions)</p> <p>Anne Rice</p> <p>Archie comics</p> <p>Chelsea Quinn Yarbro</p> <p>Dennis L. McKiernan</p> <p>George R.R. Martin</p> <p>Irene Radford</p> <p>Laurell K. Hamilton</p> <p>Megan Lindholm/Robin Hobb</p> <p>Mercedes Lackey</p> <p>Marion Zimmer Bradley</p> <p>Nora Roberts/J.D. Robb</p> <p>P.N. Elrod</p> <p>Raymond Feist</p> <p>Robin McKinley</p> <p>Terry Goodkind</p> <p>Anne Robillard (Chevaliers d'Emeraude)</p>	<p>G. Lucas (film Guerre des étoiles)</p> <p>J. Whedon (série Buffy contre les vampires)</p> <p>J-K Rowling (livre – film Harry Potter)</p> <p>S. Meyer (série Twilight)</p> <p>Erik L'Homme (livre Le Livre des étoiles)</p> <p>Terry Pratchett (livre Annales du Disque-Monde)</p> <p>Constance Burge (série Charmed)</p>

Nous détaillerons ici surtout les premières séances. Les mots surlignés sont ceux qui devraient faire l'objet d'une leçon de vocabulaire.

Les principes qui sous-tendent cette proposition sont le lien entre la lecture et l'écriture, la perspective culturelle et le décloisonnement avec le vocabulaire. Nous préférons employer le mot *étape* plutôt que *séance* pour laisser plus de latitude à chacun de s'adapter au rythme de sa classe.

Première étape : découverte et structuration

Objectif : faire découvrir le type de texte à produire

Lecture individuelle

Avant de lancer les élèves dans un travail d'écriture quel qu'il soit, il est pertinent de rendre clairs les attendus du texte à produire. C'est pourquoi on pourra commencer par faire lire quelques textes prélevés sur un site de fanfiction (nous en donnons quelques exemples dans l'annexe jointe dont il faudrait modifier la mise en page pour la lecture des élèves.).

Le travail sur corpus est en effet intéressant car il évite l'effet modélisant de la lecture d'un seul texte, d'autant que nous avons vu qu'il existe de nombreux genres de fanfictions (cf supra). Il est également possible, si les textes proposés ne vous semblent pas adaptés à vos propres élèves, d'en écrire un vous-même, ou encore de prendre la lecture à voix haute de l'un d'eux seulement (par exemple un de ceux qui portent sur Harry Potter, car la référence est connue de tous) pour faire trouver aux élèves le principe d'écriture (connaissent-ils cet extrait ? il n'a pas été écrit par J.K. Rowling et pourtant on y retrouve ses personnages ...) avant de faire lire d'autres exemples.

Attention, si vous n'utilisez pas les extraits que je propose en annexe (en format word pour que vous puissiez faire les modifications de mise en page que vous voulez), choisissez les vôtres mais ne laissez pas les élèves surfer en autonomie sur les sites car de nombreux textes ne sont pas à destination des enfants et se plaisent à ajouter sexe et violence à des univers initialement très innocents. Le corpus pourrait également être constitué d'extraits d'œuvres de littérature de jeunesse qui s'inspirent d'un univers existant (Antony Browne, *Dans la forêt profonde*, Yvan Pommaux qui mêle souvent contes de fée et intrigues policières...) afin de montrer aux élèves que des auteurs célèbres aiment eux aussi rendre hommage à des personnages connus.

La découverte de quelques textes pourrait donc se faire silencieusement. Pour multiplier le nombre de références sans faire perdre trop de temps ni lasser les élèves par une trop longue lecture, on pourrait distribuer un même texte à un petit nombre d'élèves pour totaliser 4 ou 5 exemples différents que les élèves d'un groupe résumeraient à ceux qui ont lu un autre texte. Ceux du corpus proposé en annexe sont de longueur et de difficulté différentes afin de vous permettre de différencier. Vous pouvez également en éliminer certains ou bien en proposer d'autres choisis par vous. Chaque groupe d'élèves pourrait préparer à l'issue de sa lecture (à l'oral ou à l'écrit), la réponse à un certain nombre de questions comme :

De quoi parle ce texte ? quels sont les personnages principaux ? de quel type de texte s'agit-il ? qui en sont les auteurs ?
--

Mise en commun et structuration des découvertes

Pour chaque texte, il faudra veiller à la compréhension de l'explicite et de l'implicite du texte. Il faut également faire apparaître la spécificité des noms d'auteurs : ils ne ressemblent ni à des noms ni à des prénoms, à quoi peuvent-ils faire penser ? La réponse attendue étant **un pseudonyme** ou nom inventé. De cette piste on pourra faire déduire le support privilégié où l'on utilise des pseudonymes. Certains élèves devraient penser aux réseaux sociaux et donc à internet.

• Texte 1 : Un jeune homme nommé Candide assiste à l'agression d'un pauvre mendiant par trois jeunes gens. On expliquera bien sûr la référence à un auteur classique, Voltaire, qui a publié son conte philosophique en 1759 et on montrera l'ironie de la dernière phrase. Il s'agit d'un épisode ajouté à la liste des aventures du héros qui découvre le monde. On fera remarquer le début du récit *in medias res*, un procédé que les élèves pourraient réutiliser s'ils le souhaitent (l'expression n'est pas spécifiquement à retenir). **Vocabulaire** : l'adjectif *candide*

• Texte 2 : Des enquêteurs sont appelés sur une scène de crime. On fera élucider les noms des personnages : Patrick Jane et Teresa Lisbon sont les héros d'une série télévisée américaine nommée *Mentalist*, Sherlock Holmes et John Watson sont les héros d'une série de romans policiers écrits par Arthur Conan Doyle à partir de 1887. Les élèves les connaissent peut-être par des adaptations télévisées. Il sera bon de leur apprendre qui est l'auteur de **l'original** littéraire. (En vocabulaire, il sera très intéressant de travailler sur le mot « original » comme adjectif et comme nom afin d'en explorer les différents sens.)

Il s'agit d'un incipit, c'est-à-dire du tout début d'une histoire qui demande à être continuée. Les élèves retrouvent ici un début *in medias res*.

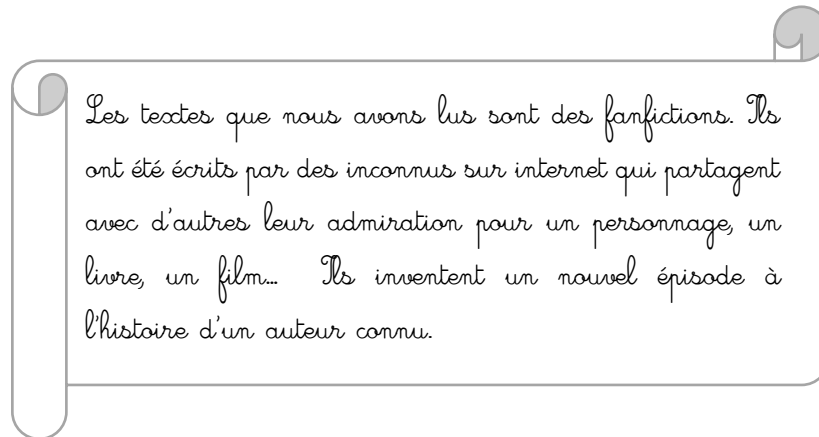
• Texte 3 : Ginny Weasley et Harry Potter sont les parents du petit Albus et veulent se débarrasser du vieux dragon en peluche de leur fils. Il s'agit d'un nouvel épisode de *Harry Potter*, qui se situe à la fin de l'histoire connue. Vous pouvez faire lire aux élèves la suite de cette histoire en l'imprimant sur le site fanfictions.fr. Les élèves constatent ainsi que si l'on est triste de quitter l'univers d'un livre qui nous a plu, on peut en inventer des épisodes. Là encore ils connaîtront peut-être davantage les films que les livres. A vous de rendre à César ce qui est à César en leur rappelant le nom de J-K Rowling que certains connaissent très bien. Les auteurs de fanfictions semblent décidément affectionner les débuts *in medias res* : on est loin du schéma narratif et de sa situation initiale.

• Texte 4 : Les élèves devraient sans grande difficulté retrouver l'univers de *La Reine des Neiges* qu'ils connaissent vraisemblablement davantage par l'industrie Disney que par la lecture de Hans Christian Andersen. L'enseignant trouvera là encore une occasion d'élucider une source littéraire. Le texte participe ici à la fois de la *préquelle*, puisque le personnage d'Elsa est encore enfermé dans sa chambre pour protéger ses proches de ses pouvoirs, et du crossover puisque l'on voit intervenir Jack Frost, personnage de la culture anglo-saxonne, super-héros de comics qui peut émettre de la neige et de la glace. L'auteur Caleb invente donc une **péripétie** supplémentaire à l'histoire d'Elsa en lui faisant rencontrer un autre héros.

• Texte 5 : On retrouve ici l'univers de J-K Rowling et on découvre un texte à la première personne, tout entier construit autour d'un monologue intérieur. Ron Weasley est en train de mourir. L'auteur Isfah choisit d'inventer une mort au fidèle compagnon de Harry Potter, ce qui pourrait constituer une fin de l'histoire. A moins que ... Sommes-nous sûrs que Ron va mourir ? Sur le plan de la lecture, il sera particulièrement intéressant de faire relever les indices qui permettent de comprendre que c'est Ron qui parle.

A l'issue de la présentation de chaque texte par chaque groupe d'élèves, on en arrivera à la conclusion que l'on a lu des textes qui ont pour point commun de s'inspirer d'un univers de fiction

préexistant (livre, film), rédigés par des inconnus et répondant à des principes de constructions différents : récit d'un épisode antérieur au début de l'histoire source, mélange de deux univers etc... On pourrait aboutir à une trace écrite de ce type, si l'on estime qu'il en faut une, élaborée avec le concours des élèves (la formulation variera donc en fonction des classes) :



Mais on pourrait aussi se contenter de faire formuler clairement à l'oral la synthèse des découvertes et la définition d'une fanfiction.

On aura veillé à faire apparaître au cours de la mise en commun la spécificité de chaque structure et on la reformulera à la fin : les textes ne sont pas tous achevés : si l'épisode de Candide forme un tout, un peu comme une **nouvelle**, le texte de Jodie par exemple est un *incipit* et demande à être continué.

Présentation rapide du projet

A l'issue de la prise en note de la trace écrite, on explicitera la situation pédagogique : « J'ai pris ces textes sur internet. J'aimerais que nous aussi nous écrivions notre fanfiction » (nous, car l'enseignant ne se privera pas de prendre la plume lui aussi sur le sujet qui lui plaît. Il est toujours bon de montrer que le professeur aussi peut avoir du plaisir à écrire).

Deuxième étape : les outils pour écrire

Objectif : choix du thème et élaboration des critères de réussite

Rappel du projet

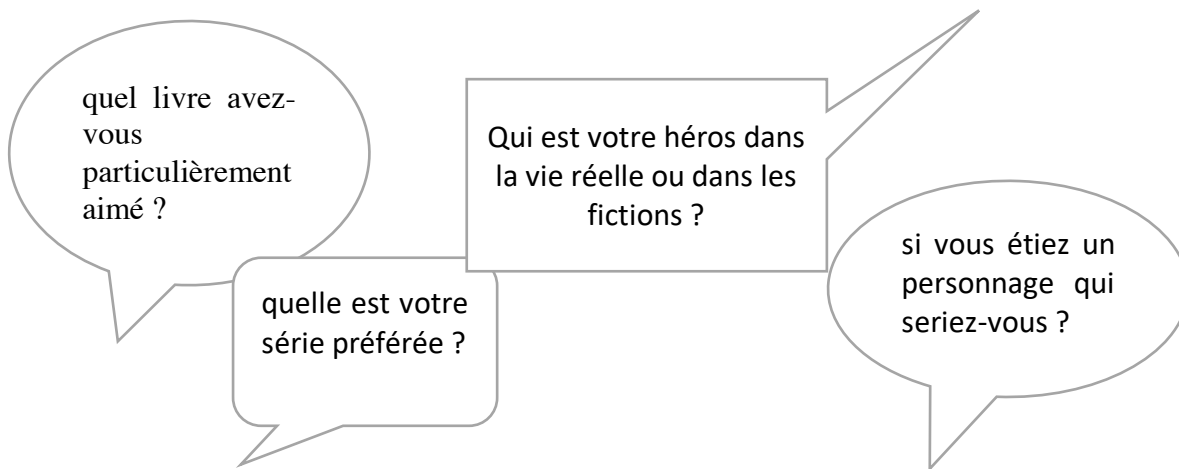
Afin de replonger les élèves dans le projet et de leur rappeler les découvertes réalisées à la séance précédente, on pourrait élaborer avec eux un tableau de ce type :

	Texte 1 <i>Comment Candide rencontra un SDF...</i>	Texte 2 <i>64 cases</i>	Texte 3 <i>Noir comme neige</i>	Texte 4 La Reine des neiges avant l'hiver	Texte 5 Appartenir à l'histoire
Auteur	Missaccacia	Jodie	Listelia	Caleb	Isfah
Source (univers de référence)	<i>Candide</i> (livre de Voltaire)	Sherlock Holmes (livres d'Arthur Conan Doyle) + Mentalist (série de Bruno Heller)	Harry Potter (livre de J-K Rowling + film de David Yates)	La Reine des Neiges (livre de Hans Christian Andersen + film des studios Disney)	Harry Potter (livre + film)
Indices	• noms des personnages : Candide Mademoiselle Cunégonde	• noms des personnages : Jane Lisbon Sherlock • univers de l'intrigue policière	• noms des personnages : Harry Ginny Albus Mme Weasley • un dragon	• noms des personnages : Elsa Kingston Anna Jack Frost • nom du royaume Arendelle	• noms des personnages : Ron Hermione Harry
Genre (facultatif)	déviation	crossover	continuation	préquelle + crossover	continuation
Place ds la structure du récit	Épisode complet	Début d'un nouvel épisode	Chapitre 1 d'une nouvelle histoire	Chapitre 1 de l'histoire initiale	Fin

Ainsi, les élèves commencent à percevoir quelques règles de construction de leur texte à venir : il faudra choisir un univers de référence, distiller des indices dans le texte pour que le lecteur reconnaisse cet univers, choisir le statut de son texte : épisode à part entière, **antérieur ou postérieur** à l'histoire, histoire différente s'inspirant du thème etc...

Emergence et mise en commun des différents centres d'intérêt

Faire rédiger une fanfiction implique l'adhésion des élèves au choix de l'univers concerné. Il n'est donc guère envisageable et encore moins souhaitable de leur imposer la thématique de leur texte. Il sera bon de les faire s'exprimer sur leurs goûts et leurs centres d'intérêt. On pourrait les inciter à le faire en posant des questions comme :



On veillera à ce moment-là à éviter d'émettre tout jugement de valeur sur les propositions des élèves et à interdire toute critique ou commentaire négatif de la part de la classe. Cette mise en commun permet de donner des idées à ceux qui n'en auraient pas et de donner confiance à ceux qui n'oseraient pas avouer leurs préférences. On donnera soi-même quelques exemples pour compléter en attirant l'attention des élèves sur le fait que l'on peut choisir l'univers d'une personne publique que l'on admire : champion olympique, artiste, personnage historique...

Des centres d'intérêt communs à plusieurs élèves apparaîtront sans doute. On peut leur proposer d'écrire un texte collectif ou de choisir d'écrire seuls. Il faudra sans doute aussi les mettre en garde contre le fait que s'ils choisissent l'écriture collective, ce n'est pas pour pouvoir s'amuser en imaginant n'importe quoi sur les Pokémons par exemple mais que leur texte devra être cohérent et compréhensible s'ils veulent être publiés dans le livret du concours d'écriture.

Critères de réussite

Reste à définir avec les élèves ce qu'est un texte cohérent. Contrairement à d'autres concours d'écriture de l'ESPE qui imposaient des contraintes plus précises (cf fascicule du Service de Publication et d'Édition : *Trois projets d'écriture*), de nombreux choix énonciatifs sont ici possibles : l'usage de la 1^o ou de la 3^o personne, l'emploi du présent ou du passé peuvent être envisagés. On veillera à ce que les textes des élèves restent fidèles à leur choix énonciatif initial (pas de changement de personne ou de temps inopiné).

Leur texte pourra constituer un épisode supplémentaire qui pourra se situer n'importe où dans l'œuvre (cf Texte 1) ou constituer un tout indépendant (Texte 3 : il s'agit du début de l'histoire du fils de Harry Potter) mais dans les deux cas, il doit pouvoir être lu de manière autonome. Il faudra donc être attentif en priorité à la cohérence de la structure. Nous l'avons vu, les textes du corpus de départ sont majoritairement construits autour d'un début *in medias res*. Mais ces exemples ne doivent pas restreindre le champ des possibles. Les élèves peuvent aussi bien réinvestir ce qu'ils ont appris

du schéma narratif (cf fascicule du SPE sur *Le conte*) lors de la lecture de textes en classe pour bâtir une structure narrative complète (situation initiale, élément perturbateur, développement des péripéties, éventuellement conséquences, situation finale) à la manière du Texte 1.

Comme consigne et élément déclencheur, pour guider les élèves, on pourrait écrire au tableau et faire écrire en titre :

Un jour, dans l'univers de...

Chaque élève complèterait ainsi sur son cahier *Un jour, dans l'univers de Harry Potter* (ou de *Cendrillon*, ou de *Raphaël Nadal...*)

On noterait ensuite au tableau les critères de réussite que l'on ferait formuler aux élèves :

Le texte produit peut	Le texte produit doit
présenter des événements antérieurs à l'histoire source	comporter un titre : <i>Un jour, dans l'univers de...</i>
présenter des événements postérieurs à l'histoire source	constituer un épisode autonome (<i>un jour,...</i>)
insérer des événements au cœur de l'histoire source	comporter des allusions compréhensibles (personnages, lieux, événements) à une œuvre : livre, film, BD... (<i>dans l'univers de...</i>)
comporter une illustration	ne pas dépasser deux pages de cahier

Troisième étape

objectifs : planification du texte et rédaction du premier jet

Avant de lancer les élèves dans l'écriture, il est bon d'enseigner aux élèves l'art de la planification d'un texte à travers l'usage du brouillon car on constate qu'au collège, voire au lycée, ils n'en maîtrisent pas l'usage et ne font que recopier proprement ce qu'ils avaient écrit à la hâte. On pourrait ainsi demander aux élèves de noter sur leur cahier de brouillon les éléments qu'ils utiliseront dans leur texte, sans chercher à faire de phrases. Les personnages en présence, les événements etc...

On fera procéder à la rédaction du premier jet.

Quatrième étape

objectifs : relecture, remédiation et illustration

Les copies sont remises aux élèves après correction (commentaires sur la communicabilité du texte et repérage des erreurs de langue). On veillera aussi à ce que l'inventivité des élèves ne se confonde pas avec un chaos verbal où les liens logiques seraient abolis (d'où la nécessité de réécritures des textes) tout comme à l'intelligibilité du texte et des références (si certains univers peuvent être considérés comme connus de tous, comme celui de Harry Potter, d'autres peuvent fort bien n'être familiers qu'aux élèves qui les ont choisis). Les allusions doivent être transparentes pour tout lecteur.

Pendant que certains élèves corrigent leurs erreurs avec l'aide de l'enseignant qui circule (ce genre de séance gagne à être réalisé en demi-groupe), les autres pourront illustrer leur texte. On veillera au soin de cette réalisation, un dessin sur feuille quadrillé par exemple ou avec des traces de gomme ne pouvant être imprimé dans le livret récompense du concours (les illustrations seront choisies comme les textes).

Cinquième étape

objectif : initiation à la recherche documentaire

Dans la perspective de mettre en place des réflexes d'ordre culturel, les élèves doivent apprendre à maîtriser leur sujet et comprendre le rôle de la documentation. Si l'organisation de l'école le permet, on pourra faire procéder à une recherche documentaire en utilisant les ordinateurs. Les élèves pourront chercher des renseignements sur l'auteur ou le réalisateur de l'œuvre qu'ils ont choisie d'utiliser, ou encore sur la biographie de la personnalité publique qui les a inspirés. On aura veillé aux précautions d'usage relatives aux recherches sur internet.

Cette activité sera l'occasion pour l'enseignant de soulever la question des droits d'auteur et d'expliquer la notion de propriété intellectuelle.

Sixième étape

objectif : travail de l'oral

Chaque élève, ou groupe d'élèves, présentera le fruit de ses recherches sous forme d'exposé. On ne fera bien sûr passer que quelques élèves ou groupes d'élèves à la fois pour ne pas lasser la classe. L'exposé sur le héros de chacun pourra être assorti de la réponse à la question « Pourquoi ai-je choisi ce héros ? ».

Septième étape

objectif : dernière réécriture, partage des textes

On pourra laisser aux élèves l'occasion de reprendre leur dernier jet pour apporter des dernières modifications. A l'issue de ce temps de réécriture, quelques élèves (ou groupes d'élèves s'il y a eu des écritures collectives) liront leur texte à leurs camarades. Les textes pourraient être déposés sur le blog de l'école s'il en existe un.

ANNEXE

Corpus de textes à faire lire en séance 1

Texte 1

Comment Candide rencontra un SDF et comment celui-ci fut malmené

(déviation)

Cela faisait quelques jours que Candide était arrivé en Guadeloupe. Il ne se lassait pas de voir ces paysages lumineux, d'entendre cette langue unique et pleine d'histoire qu'est le créole et d'observer les sourires qu'ont les gens lorsqu'ils discutent. Il marchait donc dans Basse-Terre en admirant ce qui l'entourait et en songeant à quel point il aimerait partager ces instants avec Mademoiselle Cunégonde.

Toujours rêveur, il fut soudain attiré par le son d'une guitare qui jouait un air mélancolique. Le guitariste était assis par terre, sa longue barbe grisonnante qui frôlait son torse était sans doute un signe de sagesse, son odeur était saisissante et se gravait dans vos narines et dans votre mémoire, ses pieds nus étaient posés sur le sol à côté d'une coupelle dans laquelle il y avait quelques pièces, peu de vêtements recouvraient son corps frêle sûrement pour savourer la sensation de l'horrible chaleur du soleil sur sa peau. Candide se sentait envouté par la mélodie de l'homme : cette chanson lui donnait des frissons. Il observait les mains de l'artiste gratter, pincer et plaquer les cordes de son merveilleux instrument, comme il aurait touché le corps de son amante. Le sage, assis par terre, ayant vu le regard de Candide, fit alors sortir une voix grave de ses lèvres gercées. Son admirateur n'en fut que plus charmé et ravi. [...] Candide offrit donc à l'homme son plus beau sourire et déposa dans sa coupelle des pièces qui étaient dans sa poche afin de le récompenser de son dur labeur et de sa fantastique mélodie.

Il chercha dans la foule les regards ébahis d'autres gens, cependant personne ne semblait partager son enthousiasme. Ils passaient à côté sans même adresser un regard au musicien. Sauf trois jeunes qui se dirigeaient vers eux avec de grands sourires.

Ils imitèrent d'abord l'homme assis, en courbant le dos et en faisant des grimaces pitoyables. Au fur et à mesure qu'ils s'approchaient, ils se bouchaient le nez en faisant mine de vomir. Lorsqu'ils furent tout à côté de leur frère humain, ils tentèrent de toucher sa guitare. Leur compatriote terrestre essaya tant bien que mal de protéger son instrument et son maigre salaire de ses agresseurs. Pour empêcher toute résistance, le plus grand, qui était haut comme Candide, souleva l'artiste de terre. Il était à présent à dix centimètres du sol, n'essayant plus de se débattre. A côté du géant de muscles, il ressemblait à une marionnette dont on aurait coupé les fils, fatiguée et usée par le temps, la vie et l'humanité. Son visage était tourné vers le pauvre Candide et le regard droit dans les yeux, il lui offrait le peu d'espoir et de courage qui lui restait. Quand il comprit que le petit Candide, qui semblait s'être changé en statue, ne ferait rien, des larmes roulèrent sur ses joues et sur celles de son lâche admirateur. Pendant ce temps, les barbares avaient torturé la guitare qui gisait au sol près de la coupelle maintenant vide.

Le bourreau relâcha l'homme, puis disparut dans la foule avec les autres, ne laissant derrière eux que de sombres et cruels éclats de rire. L'homme pauvre tenait le corps sans vie de son cher instrument, et le berçait comme il eût bercé son enfant pour l'endormir.

Candide se retourna à nouveau vers la foule les yeux encore remplis de larmes et remarqua qu'il était le seul à avoir prêté attention à cette scène infâme. Personne n'était ému ou en colère, ils n'avaient rien vu ou avaient décidé que cela n'avait aucune importance pour eux. En effet le meilleur des mondes possible continue de tourner avec, en son sein, deux hommes en larmes.

Missaccacia

Texte 2

64 cases chapitre 1 : Redwood

(crossover)

Allongé sur son canapé, Patrick dormait profondément.

« Jaaannnnneee !!! cria Lisbon.

- Mmmmmm, gémit Jane.

- Réveillez-vous, on a une enquête qui devrait vous plaire, spécifia-t-elle. »

Il se leva lentement, s'étira, et décréta :

« C'est moi qui conduis.

- Quoi ????? Non !!! »

A peine avait-elle prononcé ces mots que Jane avait déjà dévalé l'escalier jusqu'au garage. Elle détestait que Jane conduise, il allait trop vite à son goût. Elle le rejoignit donc au garage. Jane était déjà dans la voiture. Lisbon monta.

« Alors c'est où ???

- Forêt de Redwood. »

Jane démarra. Le chemin jusqu'à Redwood n'était pas très long, au grand bonheur de Lisbon. Patrick se gara près d'un petit fossé où quelques voitures étaient déjà garées, sûrement celles du légiste et de la police scientifique. Ils arpenterent un petit chemin humide pratiquement recouvert de mousse et d'herbe.

« Le corps est à 5,6 mètres sur votre gauche, lança un homme, suivez-moi. »

L'herbe était haute et un léger brouillard flottait. Cela donnait à la scène de crime un côté plutôt féérique. Deux personnes étaient près du corps. Sans saluer ces deux personnes, Jane s'accroupit près du cadavre.

« Il a été retrouvé ce matin par un randonneur. Il s'appelle David Jones, 24 ans. C'est le douzième mort dans cette forêt avec le même mode opératoire : la gorge tranchée et un numéro sur la main. »

Comme à son habitude, Jane ne faisait pas vraiment attention aux précisions du légiste. L'homme avait la gorge ouverte et ses yeux semblaient être perdus dans un océan de douleur. Patrick remarqua la main gauche de l'homme où était inscrit au stylo noir : 12/64.

« 12 sur 64, 12 sur 64, murmura-t-il pensif. 64 cases aux échecs !!! cria-t-il.

- Sans blague, lança un des deux hommes amusé. »

Jane se releva d'un coup énervé que quelqu'un le coupe.

« Parce que vous faites mieux vous ??? rétorqua Patrick

- Oui, je peux vous dire par exemple que ce n'est pas lui qui a écrit l'inscription sur sa main car il est gaucher, que, vu que son blouson est assez sec, il n'a pas été tué ici et qu'on l'a mis là il n'y pas longtemps car l'air est trop humide, il devrait déjà être trempé de rosé. Je continue où ça vous va ? récita l'homme. Je m'appelle Sherlock. Heureux de vous rencontrer souffla-t-il d'un ton provocateur. »

Avant que Jane puisse répondre quelque chose, Lisbon arriva.

« Agent Lisbon, CBI. Et vous êtes ??? questionna-t-elle.

- On ne vous a pas prévenue ? questionna le légiste. Ces personnes vont vous accompagner dans cette enquête. Je vous présente Sherlock Holmes et John Watson, dit-il en désignant les deux hommes.

- Quoi !!! Je vais devoir travailler avec lui !!! crièrent Sherlock et Jane ensemble. »

Jodie

Texte 3

Noir comme neige Chapitre1 : Le premier et le dernier jour

(continuation)

Ce fut le jour où Ginny décréta que le dragon en peluche d'Albus avait assez vécu et qu'il était temps de le mettre à la poubelle.

Harry aurait préféré qu'ils le fassent disparaître dans la nuit et qu'ils racontent une belle histoire à Albus le lendemain : Crocmou, lassé de vivre avec les humains avait décidé de partir rejoindre les siens au fin fond de la Roumanie. Ou plutôt du Groenland. Enfin, peu importait. Mais il estimait que c'était trop cruel de demander au petit garçon de six ans de dire adieu à son doudou en lambeaux de façon aussi brusque.

Mais Ginny disait qu'Albus était assez grand pour voir que ce chiffon ne ressemblait plus à rien et que ce serait un moyen de l'aider à grandir.

Sauf qu'elle avait choisi justement ce jour-là pour emmener James chez le coiffeur - pendant que Mme Weasley gardait Lily - et son fils et son mari étaient maintenant seuls face au destin de la peluche-dragon.

Harry se racla la gorge.

« Est-ce que... est-ce que tu veux qu'on l'enterre, ou... je ne sais pas. On ne va pas juste le mettre à la poubelle, c'est un peu triste. »

Albus leva ses grands yeux d'émeraude vers son père après avoir longtemps contemplé le doudou en ruines qu'il tenait dans ses bras.

« Dans la terre, il fait noir, dit-il lentement. »

Harry hocha le menton en réfléchissant. Son regard passa sur la fenêtre et son visage s'éclaira soudain.

« Viens, Al. J'ai une idée. On va faire une maison en neige pour ton dragon et on le laissera là, qu'est-ce que tu en penses ? »

Albus acquiesça, l'air un peu sceptique. Ils s'équipèrent de gants, de bonnets et d'écharpes, bouclèrent leurs manteaux et poussèrent ensemble la porte contre laquelle s'accumulait la neige.

Il faisait très froid et le ciel était bas et blanc au-dessus de leurs têtes. La plaine était entièrement recouverte de neige et les seules touches de couleur étaient le toit rouge de leur maison et la fumée bleue qui s'échappait de la cheminée biscornue du Terrier.

Leurs pas craquaient dans la neige épaisse. Albus marchait en tenant la main de son père, son bonnet enfoncé jusqu'aux yeux. Harry regardait autour de lui, cherchant un coin qui adoucissait la grande séparation.

« Ah, dit-il soudain en se penchant pour montrer à son fils le bosquet d'arbres encapuchonnés de blanc. C'est un super endroit, ici. Crocmou sera bien installé. »

Albus frotta le bout de son nez et renifla, l'air pensif. Son haleine se condensait devant lui.

« Hum, répondit-il enfin. »

Harry approuva d'un sourire.

« Qu'est-ce qu'on fait ? Un bonhomme de neige ?

- Un *bateau* de neige, rectifia le garçon. Crocmou et moi, on aime beaucoup les bateaux. »

Ils construisirent un vaisseau digne de celui qui, il y avait de cela si longtemps, avait émergé du lac de Poudlard. Harry coupa des branches de sapin pour faire les voiles et Albus façonna les rames en pétrissant les cristaux de glace avec application. La neige s'était remise à tomber et de délicats flocons se posaient sur les aiguilles de pin et les cristallisaient.

Puis le garçon installa la peluche à la proue.

« Amuse-toi bien, Crocmou, murmura-t-il. »

Il caressa le museau où il n'y avait plus de bouton pour faire le nez, les yeux aveugles, les oreilles mâchouillées et les pattes tellement usées que la bourre s'en était complètement échappée.

Harry s'accroupit à côté de lui et posa son bras sur les épaules de son fils agenouillé dans la neige.

« Merci d'avoir été là toutes ces années, Crocmou, dit-il très sérieusement. »

Le petit dragon de peluche noire ne bougeait pas en face d'eux, son poil rêche à peine soulevé par le vent de la plaine.

Tout était tellement silencieux, si blanc sous le ciel sombre.

Harry pensait à une plage inondée de soleil sur laquelle s'était endormi un vieil ami aux grandes oreilles déchiquetées et à un cimetière recouvert de neige cendrée dans lequel s'ouvrait une corolle de fleurs.

Albus hocha le menton en retenant ses larmes.

« Au-revoir, Crocmou, articula-t-il. »

Il se leva brusquement et s'écarta du vaisseau de neige, trébuchant dans la neige épaisse. Harry se redressa et enfonça les mains dans ses poches en contemplant la petite silhouette au bonnet rouge qui s'éloignait en s'efforçant de ne pas pleurer.

Dire adieu... c'est la chose la plus difficile, à n'importe quel âge... Je suis fier de toi, Al.

Il rattrapa l'enfant en quelques enjambées et tendit la main. Albus glissa son gant dans le sien et ils retournèrent à la maison en silence.

Dans le bosquet d'arbres aux longues branches nacrées par la neige, le petit dragon de peluche noire se mouchetait lentement de blanc.

Listelia

Texte 4

La Reine des Neiges avant l'hiver Chapitre 1 : La prison dorée

(Préquelle – crossover)

La princesse se regarda dans le miroir et y vit une jeune et belle fille aux cheveux blonds coiffés en un chignon serré, à l'air triste et morose.

« Tiens bon Elsa, se dit-elle, tu peux te contrôler... Tu dois te contrôler... »

Elle regarda ses mains, qui commençaient à geler, les ferma en même temps que ses yeux et les serra aussi fort qu'elle put... Lorsqu'elle rouvrit ses yeux, ses mains étaient redevenues normales, mais restèrent tout de même froides.

Un domestique entra dans la chambre afin de servir son dîner à la princesse. Il le posa sur une petite table, et regarda fixement Elsa. Elle lui renvoya un regard interrogateur, et le domestique lui posa la question :

« Pourquoi ne sortez-vous pas, Princesse ? Même lorsque vos parents étaient encore de ce monde, vous restiez enfermée dans cette chambre... Vous pourriez aller dehors... Ou voir votre sœur... »

- Kingston... Si je sors, je risquerais de geler tout Arendelle. Vous êtes la seule personne hormis mes défunts parents à connaître mon secret. Je pensais que ça aurait été évident ! Quant à Anna, il est sage que je la voie le moins possible. Mes pouvoirs sont incontrôlables, et il est hors de question que je lui fasse du mal une fois de plus !

- Mais, princesse...

- La discussion est close, Kigstone. Laissez-moi, je vous prie. »

Le majordome partit et laissa Elsa seule derrière lui. Elle regrettait ses paroles, mais c'était la vérité. La triste vérité. Anna lui manquait, ses parents aussi. L'odeur que dégageaient les fleurs du printemps, ainsi que la chaleur de l'été lui manquaient également. Une larme coula sur sa joue et elle souhaita définitivement que tout s'achève. Cela avait trop duré, sa peur, sa tristesse, sa peine et sa solitude. Elsa s'avança près du balcon, regardant la lune belle et éclatante et murmura ces derniers mots :

« Maman, Papa, je vous rejoins. »

Elle bascula par-dessus la rambarde et ferma les yeux, les larmes volant dans le ciel... avant d'être rattrapée par une main aussi froide que la sienne. Lorsqu'elle ouvrit les yeux, Elsa vit un jeune homme à peine plus âgé qu'elle, immobilisé dans les airs, lui tenant la main, lui évitant la chute.

« Qui êtes-vous ? »

- Oh... J'ai beaucoup de noms... Mais tu peux m'appeler Jack Frost. »

Caleb

Texte 5

Appartenir à l'Histoire

(Déviation)

Joueur professionnel de Quidditch. Voilà ce qui m'aurait plu. Jouer pour les Canons de Chudley a toujours été mon rêve. Du plus loin que je me souviens, il y a toujours eu un balai à la maison. Mais un seul. Parfois Bill et Charlie rapportaient les leurs quand ils revenaient de Poudlard pour les vacances, et ils nous ont appris très tôt à nous en servir avec Fred et Georges. On faisait souvent des petits entraînements, deux contre un. Je me rappelle que Ginny était furieuse, car on ne voulait pas la laisser monter. On avait peur pour elle. Et au final, c'était la meilleure. Et depuis ce temps, j'aime voler, sentir le vent fouetter mes joues, décoiffer mes cheveux. J'aime quand le froid s'insinue sous mes vêtements et engourdit mes doigts fermement accrochés au manche de mon balai. J'aime cette sensation de vitesse et de liberté si grisante. Je suis Gardien. C'est à moi de défendre les buts, dernier rempart que les joueurs adverses doivent affronter pour marquer. Les entraînements sont vraiment les moments qui me procurent le plus de bien-être. Quand la journée a été longue et pénible, que de nouvelles attaques ou disparitions ont fait les gros titres de la Gazette, j'enfourche mon balai, et j'oublie tout. Je me concentre sur ma vitesse pendant les tours d'échauffement, sur ma trajectoire et ma position à chaque parcours que l'on doit effectuer, avant de reporter toute mon attention sur le soufflet que je dois arrêter, pour qu'il ne traverse pas un des trois anneaux dont j'ai la garde. Mais ce que je préfère, ce sont les matchs. L'adrénaline, le désir de la victoire, le soutien des supporters, tout est enivrant, étourdissant. J'ai toujours rêvé d'entendre une foule en délire scander mon nom au moment de l'arrivée de notre équipe sur le terrain. Avec les Canons, j'aurais pu disputer de grands matchs nationaux et internationaux. Nous aurions eu les meilleurs balais existants, et même l'éclair de feu d'Harry aurait semblé lent. Les spectateurs auraient frémi à chaque prouesse que j'aurais réalisée pour contrer des tirs de plus en plus difficiles, m'obligeant à exécuter des figures et des feintes défilant les lois de la pesanteur. Et quand après avoir remporté la finale, nous aurions fait un tour d'honneur, ma famille, mes amis, et Hermione auraient été fiers de moi. J'aurais pu alors tenir la coupe de la victoire dans mes mains, encore mieux que ce que j'avais vu dans le miroir du Riséd. La gloire, la richesse et la célébrité auraient été mon quotidien. J'aurais pu payer à Papa et Maman des tas de choses, offrir un beau balai à Ginny, et en profiter pour voyager et voir Charlie, si souvent absent des repas de famille. Oui, tout cela aurait pu être possible si cette guerre n'avait pas éclaté alors que nous n'étions encore qu'à Poudlard. Nous obligeant à devoir affronter tant d'horreurs. Combattre les Mangemorts, lutter pour la liberté, éviter la mort, tout en lui faisant face quotidiennement.

Dans ce combat où j'ai épaulé Harry du mieux que j'ai pu, il m'est apparu que j'aurais pu devenir Auror. Je ne sais pas ce qui a pu pousser tant de gens à suivre Celui-Dont-On-Ne-Doit-Pas-Prononcer-Le-Nom. Quelle folie, et quel gâchis. Tant de vies innocentes perdues pour rien. En devenant Auror, j'aurais pu continuer de me battre et accompagner Harry dans sa destinée. Malgré la mort de Dumbledore, nous aurions pu reformer une

communauté de résistants, succédant avec brio à ceux qui avaient constitué l'Ordre du Phénix et qui aujourd'hui, pour la plupart, n'étaient plus. En devenant Auror, j'aurais pu protéger ceux que j'aime. Ginny et mes parents auraient été les premiers que j'aurais mis à l'abri. Et puis je me serais battu contre l'idée absurde de la pureté du sang, comme jugement de valeur chez un sorcier. J'aurais aussi pu mettre à profit mes qualités de stratège. Monter des plans, avancer nos armes et nos atouts au fur et à mesure pour déstabiliser l'ennemi avant de lui porter le coup final. Les Mangemorts auraient été capturés et enfermés à Azkaban, prenant conscience de la gravité de leurs actes. J'aurais aussi pu veiller sur Hermione, qui n'aurait jamais voulu abandonner Harry. Je l'aurais protégée, réconfortée dans les moments douloureux et énervée pour qu'elle se fâche contre moi et oublie un peu cette guerre qui déchirait inexorablement notre société, et la mettait en danger plus que quiconque. J'en aurais profité pour lui dire de croire encore en ce merveilleux sentiment qu'est l'Amour et qu'elle était pour moi la plus belle chose au monde. J'aurais enfin pris mon courage à deux mains pour lui dire tout ce que je ressentais et que je lui avais caché pendant tant d'années, depuis ce fameux bal de quatrième année. Et puis je l'aurais embrassée, timide et terrifié qu'elle puisse me rejeter. Et j'aurais attendu sa réaction.

Mais sa réaction, je ne la saurai jamais. Je ne deviendrai jamais un grand joueur de Quidditch ni même un Auror redouté. On dit que lorsqu'on meurt, on voit sa vie défiler devant ses yeux. Moi ce n'est pas ma vie que je vois, mais tout ce que je ne serai jamais, et que je n'aurai pas le temps de faire ou de dire. En m'interposant entre le rayon vert et Harry, j'entre simplement dans l'Histoire comme celui qui s'est sacrifié au nom de l'Amour, de l'Amitié et de la Liberté. Depuis le temps qu'Harry et moi nous nous connaissons, je me suis préparé à mourir. Mon rôle est de protéger mes amis, le Survivant et la femme que j'aime. Quand le premier sort est parti, je me suis jeté corps et âme dans cette bataille, jouant le dernier rôle de ma vie. Dans les premiers instants, nous avons l'avantage et j'ai cru pouvoir échapper à mon Destin. Hélas cette guerre sera pour moi sans issue, je l'ai compris quand Il a prononcé Les Mots. Mais c'est injuste, je ne veux pas partir maintenant, de toutes mes forces je m'accroche à ce souffle qui m'échappe, aux sensations que je ressens, à ces sons que j'entends, à ces visages en pleurs qui ne me quittent pas des yeux. Je voulais juste protéger mon meilleur ami, pas mettre fin à ma vie. Je veux encore pouvoir voler sur mon balai et ressentir cette sensation de liberté. Pouvoir contempler Hermione lisant ces livres qu'elle chérit tant. Je veux la voir rire, la voir vivre, je veux l'aimer. Peut-être que si...Mais il est trop tard, le vide s'empare de moi. Je vois tous ces êtres se déchirer. Le temps semble avoir suspendu sa course pour que je contemple avec effroi toute l'horreur de la folie des Hommes. Je les vois s'agiter autour de moi, mus par l'énergie du désespoir, devant mes yeux qui se figent. Si vivants alors que je meurs. Je sens que déjà la vie me quitte. J'ose un dernier regard vers mes amis. Harry me fixe avant de lever sa baguette, fou de rage. Hermione hurle mon prénom, les yeux baignés de larmes. Elle me dit qu'elle m'aime et que je n'ai pas le droit de l'abandonner. Il aura fallu que je meure pour qu'on se comprenne. Dans un dernier regard complice, je tente de leur dire « Adieu, mes amis. Je m'en vais rejoindre ceux qui vous attendent déjà. »

Isfah

Et après...

FAIRE PRODUIRE UNE SUITE D'HISTOIRE

Elle s'approcha de lui, tentant de le calmer, mais elle s'arrêta, sidérée...

Et après...

Et après...



ESPE de l'Académie de Paris
Sorbonne Université
2018

2018

Faire écrire la suite d'un texte narratif est une activité de production classique qui a pour intérêt de mobiliser autant les compétences de lecture (réception du début de l'histoire) que celles d'écriture (production de la suite de l'histoire).

Objectifs et intérêts d'un tel travail d'écriture

Quelles sont les compétences que nous voulons construire chez nos élèves ?

Compétences de lecture

Construire une représentation mentale de ce que l'on lit, fondée sur l'intégration des données du texte à ses propres connaissances, identifier les personnages principaux, quel que soit leur désignateur, comprendre ce qu'ils font, pourquoi ils agissent, ce qu'ils ressentent, où se passe l'histoire, quels sont les liens de cause à effet entre les événements, savoir tisser les liens sémantiques entre les mots du vocabulaire... Toutes ces compétences inhérentes à la compréhension en générale et à la compréhension des textes lus en particulier sont à mobiliser pour lire ce début de texte, aussi simple puisse-t-il paraître au lecteur expert. Il ne faudra pas négliger de consacrer un temps suffisant à l'élucidation de l'explicite du texte puis à son interprétation afin de permettre aux élèves d'élaborer une suite cohérente qui prenne en compte tous les paramètres de l'histoire.

Compétences textuelles

Le texte proposé doit correspondre aux règles d'un type d'écrit particulier : la fiction narrative. Au cycle 3, les élèves doivent être accoutumés à écrire des histoires. Ils doivent avoir une représentation suffisamment claire de ce qui constitue la cohérence d'un texte : la reprise des mêmes éléments de lieu, de temps, le retour des personnages, l'enchaînement des événements, la prise en compte des données initiales du texte, le lien entre les différentes informations, l'élaboration d'une fin qui clôture véritablement l'action, la cohésion des choix temporels sont autant de critères de réussite pour le texte à produire.

Compétences langagières et linguistiques

Les compétences sur la langue sont naturellement convoquées lors de la phase de lecture. La compréhension du texte lu s'appuie sur la maîtrise du vocabulaire employé ou sur la capacité à en inférer le sens de même que sur la prise en compte de la structure syntaxique des phrases. Comme tout travail d'écriture, cette production met en jeu les compétences linguistiques pour peu que l'enseignant procède et fasse procéder à une relecture efficace. Des erreurs de langue massivement commises pourront ainsi être traitées collectivement tandis que les erreurs spécifiques seront signalées et explicitées à chaque élève sur sa copie. L'expérience des précédents concours d'écriture amène à rappeler qu'il ne s'agit pas de proposer les textes d'élèves bruts, vierges de toute remédiation, réécriture ou correction, orthographique entre autres, mais bien d'amener les élèves à reprendre leur texte pour le corriger.

Plaisir et motivation

Faire produire la suite d'une histoire permet d'associer les élèves à un processus de création dont les bases ont déjà été posées. Rassurés, ces derniers bénéficient d'un cadre qui constitue une contrainte productive. L'écriture devient une quête, un défi : comment terminer l'histoire ? quelles options choisir ? quels ont été les choix de l'auteur ? La comparaison finale avec la fin « officielle » est toujours source d'intérêt et de surprise, les comparaisons toujours fructueuses. Nous la fournirons aux participants au moment de la remise des livrets (mi-juin 2018).

La séquence se subdivise en deux grandes phases. La première (séances 1 et 2) doit permettre d'élucider le sens de l'extrait lu en détail, de planifier le texte à produire en formulant les critères qui lui permettront de fonctionner et de recueillir quelques idées. La seconde (séances 3, 4 et 5) concerne la phase d'écriture à proprement parler, phase durant laquelle les élèves apprendront d'abord à concevoir un brouillon, puis travailleront la formulation pour se voir enfin proposer des pistes de réécriture.

Première étape : découverte du texte

Objectifs : Entrée dans le projet. Vérification de la compréhension du texte.

Lecture silencieuse

Avant de distribuer le texte photocopie à chacun, l'enseignant(e) annonce le projet de lecture : « Vous allez lire attentivement le début d'une histoire, en essayant de vous la représenter en images et d'en mémoriser les détails car ensuite, je vais vous demander de me dire tout ce que vous avez retenu de ce texte. »

Chaque élève dispose d'un exemplaire photocopie du texte et le lit silencieusement.

Mise en commun

Puis l'enseignant(e) demande aux élèves de retourner leur feuille et de lui dire ce dont ils se souviennent. Il/elle note au tableau les détails que les élèves lui donnent (c'est l'histoire d'une fille, elle s'appelle Emilie, son chien s'appelle Dobby, sa maison a deux étages...) en faisant apparaître les éventuels désaccords (par un point d'interrogation ou en écrivant dans une colonne séparée les éléments dont on n'est pas certains). Une fois que les élèves ont exprimé tous leurs souvenirs sur le texte, ils retournent leur feuille et la classe vérifie collectivement les informations notées au tableau en cherchant dans le texte où elles se trouvent. Cela permet de lever les éventuelles incertitudes ou contresens.

C'est l'occasion de vérifier la compréhension du vocabulaire : l'adjectif « sidérée » en particulier est à définir avec précision car la bonne interprétation du terme détermine la cohérence du texte à venir.

Présentation du projet

L'enseignant(e) explique aux élèves qu'ils sont inscrits à un concours d'écriture et que certains de leurs textes seront publiés dans un petit livret dont ils auront chacun un exemplaire, qu'ils soient sélectionnés ou non. Il/elle explique qu'ils devront donc écrire la suite de l'histoire et lui

trouver un titre. Pour que leur texte fonctionne, il faut qu'il s'enchaîne avec ce qui le précède et qu'ils aient très bien compris le début. C'est pourquoi le (la) PE va le relire.

Lecture magistrale

L'enseignant(e) lit le texte fourni en théâtralisant sa lecture pour nourrir le sentiment de suspens. La séance s'achève par la réaction libre des élèves sur le texte et par l'échange de quelques idées lancées rapidement à l'oral par quelques-uns pour commencer à réfléchir sur ce qui pourrait se passer après.

Deuxième étape : planification du texte à produire

Objectifs : Vérification et approfondissement de la compréhension ; préparation de l'écriture

Relecture silencieuse

Il est nécessaire que les élèves aient lu le texte plusieurs fois avant d'écrire. On ménagera donc un temps de relecture individuelle du texte avant toute chose.

Les personnages

« Combien y a-t-il de personnages dans le texte que nous avons lu ? » Cette question est presque toujours intéressante à poser, quel que soit le texte. Ici, elle permettra de récapituler les personnages en présence (Emilie, Bastien, les parents, Dobby le chien), d'interroger la notion même de personnage (le chien Dobby est-il un personnage ?), de se demander lesquels doivent impérativement se trouver dans la suite à produire (Emilie, Bastien, le chien) et lesquels n'y seront pas forcément présents (les parents).

Les lieux

Pour comprendre l'histoire, il est nécessaire de visualiser les lieux. On demandera aux élèves de dessiner le schéma de la maison. Il faut qu'on y trouve le jardin, la cave, les deux étages avec l'échelle au deuxième qui monte au grenier.

L'implicite

L'héroïne : que sait-on d'elle ?

C'est une enfant (elle vit avec ses parents et va à l'école) ; elle préfère vivre en ville, elle aime rire et les histoires qui font peur, elle est aventureuse et curieuse, elle est très attachée à son chien.

Le système énonciatif

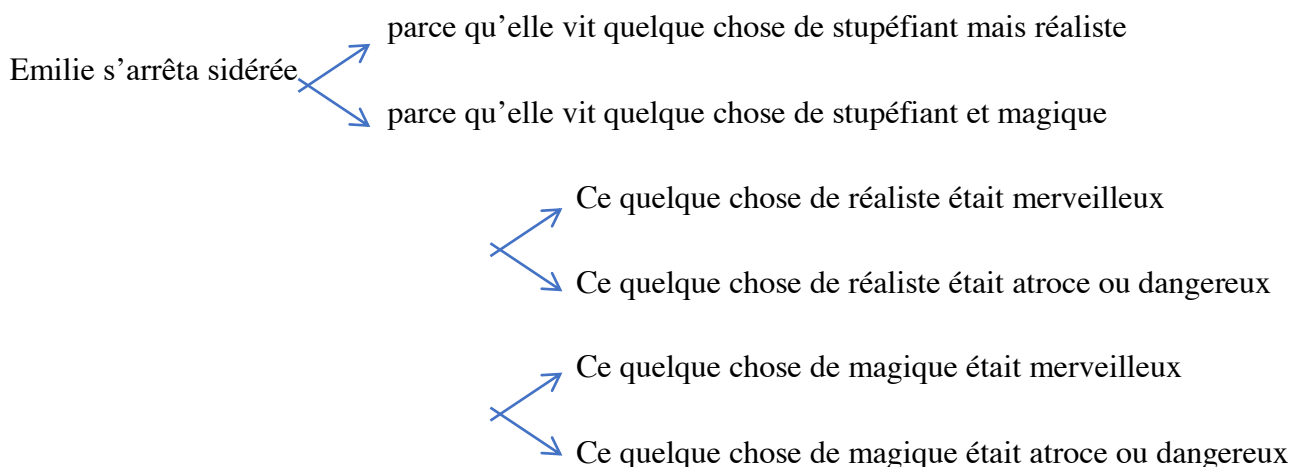
On fera remarquer aux élèves que le texte est écrit à la troisième personne et au passé. Par conséquent, leur texte à eux devra s'inscrire dans le même système temporel et comporter de l'imparfait ou du passé simple.

Planification

On fera dire aux élèves à quelles questions le texte à produire doit répondre pour constituer une suite et une fin cohérentes, toujours en les ramenant aux indices du texte : leur faire citer les passages qui justifient et soulèvent ces questions. Que découvre Emilie ? Que fait Bastien ? Comment les deux enfants réagissent-ils ? Qu'arrive-t-il au chien ? Qui a déplié l'échelle ? Quel rôle les parents jouent-ils ? Il ne faut pas négliger cette phase de planification car c'est à ce prix que l'on obtiendra des textes cohérents qui constitueront véritablement une fin.

Pour aider les élèves à imaginer la suite, on pourrait faire avec eux au tableau un « arbre des possibles », c'est-à-dire qu'on énumérera plusieurs possibilités qui s'excluent l'une l'autre en les présentant sous forme de schéma.

Par exemple :



On continuera ainsi en opposant les possibles (on ne cantonnera pas les élèves à des choix binaires bien sûr s'ils ont d'autres idées) : ce qu'Emilie découvre est-il animé ou inanimé, vivant ou mort, animal ou humain ou autre chose encore ... ?

Critères de réussite

On insistera sur la nécessité d'écrire un texte qui soit cohérent avec le début de l'histoire. Reste à définir avec les élèves ce qu'est un texte cohérent. Pour assurer la liaison entre le début de leur texte et la fin de l'extrait fourni, on fera recopier la dernière phrase en tête de leur copie : « Elle s'approcha de lui, tentant de le calmer, mais elle s'arrêta, sidérée. »

On élaborera avec les élèves la grille d'écriture suivante dont on pourra faire cocher les différents critères au fur et à mesure de l'écriture :

Mon texte commence par : « Elle s'approcha de lui, tentant de le calmer, mais elle s'arrêta, sidérée. »
Mon texte est écrit au passé (imparfait/passé simple).
Mon texte est cohérent : chaque nouvelle action est reliée aux autres.
Mon texte répond aux questions que l'on se pose au début de l'histoire. Il constitue une fin.
J'ai donné un titre à mon texte.

Brouillon

Avant de lancer les élèves dans l'écriture, il est bon de leur enseigner l'art du brouillon car on constate qu'au collège, voire au lycée, ils n'en maîtrisent pas l'usage et ne font que recopier proprement ce qu'ils avaient écrit à la hâte.

On pourra ainsi leur demander de noter sur leur cahier de brouillon les choix qu'ils ont faits, les étapes de l'action, les réponses aux questions que l'on a soulevées, sans chercher à faire de phrases :

découverte d'Emilie : ...

usage de l'échelle : ...

rôle de Bastien : ...

Troisième étape

objectif : rédaction du premier jet

Les élèves sont invités à reprendre leur brouillon et à procéder à la rédaction du premier jet. L'enseignant(e) ramasse ensuite les copies.

Quatrième étape

objectifs : réécriture et illustration

Les copies sont remises aux élèves après correction : commentaires sur la communicabilité du texte et repérage des erreurs de langue. On veillera aussi à ce que l'inventivité des élèves ne se confonde pas avec un chaos verbal où les liens logiques seraient abolis (d'où la nécessité de réécritures des textes) et on sera attentif à l'intelligibilité du texte. On pourra faire préciser les détails de l'action ou des descriptions : s'il y a des objets dans le grenier, les décrire, penser à faire visualiser les lieux.

Pendant que certains élèves reprennent leur texte, corrigent leurs erreurs avec l'aide de l'enseignant qui circule (ce genre de séance gagne à être réalisé en demi-groupe), les autres pourront illustrer leur texte. On veillera au soin de cette réalisation, un dessin sur feuille quadrillée par exemple ou avec des traces de gomme ne pouvant être imprimé dans le livret récompense du concours (les illustrations seront choisies comme les textes). Un travail en collaboration avec le professeur de la Ville de Paris d'arts visuels serait idéal.

Cinquième étape

objectifs : dernière réécriture, partage des textes

On pourra éventuellement laisser aux élèves l'occasion de reprendre une nouvelle fois leur dernier jet pour apporter de dernières modifications. A l'issue de ce temps de réécriture, quelques élèves (ou groupes d'élèves s'il y a eu des écritures collectives) liront leur texte à leurs camarades. Dans la mesure du possible, la saisie du texte de chaque élève pourrait se faire en salle informatique.

ANNEXE

Le début de l'histoire fourni aux élèves

Quand ses parents achetèrent leur grande maison, Emilie ne l'aima pas du tout. Elle était trop grande, trop poussiéreuse, trop éloignée de la ville et de ses amis. Elle avait un vaste jardin en friche dont on ne voyait même pas le bout et un grenier très sale où s'entassaient de vieux objets.

Lorsque ses parents et elle avaient visité la maison pour la première fois, Emilie avait beaucoup protesté. Elle était restée assise dans les escaliers presque toute la durée de la visite.

Quelques mois plus tard, toute la famille s'était installée, apportant avec elle des dizaines de cartons. Ce fut à peu près à ce moment-là qu'Emilie commença à changer d'avis. D'abord, elle s'était fait un nouvel ami à l'école, Bastien, un garçon très drôle qui savait très bien raconter des histoires qui font peur. Et puis, pendant que ses parents défaisaient les cartons, elle avait dû trouver une occupation pour passer le temps. Elle avait alors décidé d'explorer tous les recoins de la grande maison, de la cave au grenier, en passant par les deux autres étages qu'elle comportait. En quelques jours, Emilie apprit à connaître sa maison dans les moindres détails. Aucun placard, aucun petit réduit n'avait échappé à son œil curieux. Elle avait fouillé toutes les petites pièces, avait traversé toutes les petites portes et s'était faufilée dans tous les petits placards. Sa maison était devenue son nouveau terrain de jeu. Elle avait d'ailleurs déjà invité des amis, et lorsqu'ils jouaient à cache-cache, elle était sûre de gagner. Quand ses parents travaillaient à la maison, elle s'amusait à les espionner depuis ses cachettes secrètes. Son fidèle complice était le seul à connaître aussi bien qu'elle les recoins de la maison : Dobby, son petit chien aux grandes oreilles, la suivait partout, et il était le seul à qui elle confiait tous ses secrets. La seule pièce qu'il n'avait pas vue était le grenier, parce que les parents d'Emilie ne voulaient pas que la poussière se fixe dans ses longs poils.

Un soir, alors qu'Emilie rentrait de l'école accompagnée de Bastien, elle entendit Dobby aboyer de l'intérieur de la maison. Bastien sur les talons, elle le chercha partout, regarda dans toutes les cachettes qu'elle lui avait montrées. Lorsque les deux enfants arrivèrent au deuxième étage, les aboiements semblaient plus proches. L'échelle pour monter au grenier était dépliée. Hésitante, Emilie grimpa la première. Elle regarda tout autour d'elle et trouva Dobby, assis dans un coin, aboyant contre le mur. Elle s'approcha de lui, tentant de le calmer, mais elle s'arrêta, sidérée...

Je me souviens...

FAIRE PRODUIRE UN RECUEIL DE COURTS TEXTES



Notre sujet d'écriture et son déclencheur

Il s'agit d'un sujet « à la manière de... » qui s'inspire de l'œuvre littéraire de George Perec, parue en 1978. Dans *Je me souviens*, l'auteur évoque des petits souvenirs anodins qui lui sont bien personnels mais qui, en même temps, trouvent un écho immédiat en chacun de nous. Si certains sont très spécifiques à sa génération - telle publicité ou compétition sportive, tel événement historique ou succès de chansonnier - d'autres sont universels. Le pari littéraire de l'auteur semble être ici que la mémoire crée une communauté véhiculée par l'écriture.

Un tel déclencheur de production présente l'avantage de permettre à tous les élèves, quels que soient leur âge et leurs compétences langagières, d'exprimer quelque chose de personnel.

On gagnera à avoir lu cet extrait d'un entretien paru dans *L'Arc*, n° 76, en 1979, où l'auteur parle de son œuvre :

« *Je me souviens* est un peu comme ce qui se passe lorsque deux camarades de classe qui ne se sont pas vus depuis vingt ans se rencontrent sur le quai d'une gare et commencent à se remémorer la binette de leur prof de maths, les tics du surveillant général, les sobriquets donnés aux pions et leurs autres copains également perdus de vue. Aucun de ces micro-souvenirs n'est réellement important. Mais ils sont partageables, ils scellent une connivence et ils en sont même les signes les plus précieux. Je pense que j'ai essayé dans *Je me souviens* d'appliquer cette remémoration systématique à toute ma génération : écrire un fragment d'autobiographie qui pourrait être celle de tous les Parisiens de mon âge. Il importe peu que ces souvenirs soient personnels (uniques) ou généraux (collectifs), il importe peu, même, qu'il y ait ou non des erreurs dedans, cela fonctionne comme une grille où chacun peut venir déchiffrer un fragment de sa propre histoire. »

Objectifs et intérêts d'un tel travail d'écriture

Quelles sont les compétences que nous voulons construire chez nos élèves ?

Compétences de lecture

Le caractère fragmentaire de l'œuvre de G. Perec ne doit pas donner l'impression d'une immédiateté dans la compréhension, laquelle ne doit jamais être postulée a priori pour nos élèves. Les références de l'auteur ne sont pas toujours celles des élèves, le décalage chronologique se faisant d'autant plus sentir que l'intention de l'œuvre est bien de s'adresser à une communauté de lecteurs et qu'elle renvoie à des souvenirs qui s'échelonnent entre 1946 et 1961 (même si l'œuvre a été publiée en 1978). Il ne faudra donc pas négliger de consacrer un temps suffisant à l'élucidation de l'explicite du texte, comme toujours en lecture. Si la spécificité de ces fragments ne laisse pas toujours place à ce que l'on appelle une lecture interprétative, il faudra en revanche interroger les élèves sur les émotions qui peuvent être communiquées implicitement ; émotions ressenties à l'époque du souvenir et ravivées par l'écriture (ex : fragment n° 64) ou émotions suscitées, chez l'auteur comme chez le lecteur, par l'évocation elle-même, si anodine soit-elle (n° 62).

Compétences culturelles

Les élèves sont initiés ici à une forme littéraire dont ils n'ont pas forcément l'usage. Plus souvent confrontés à des textes narratifs plus ou moins longs, ils sont peu coutumiers d'une écriture fragmentaire qui rassure par sa brièveté et oblige néanmoins à s'interroger sur les intentions de l'auteur.

Compétences langagières et linguistiques

Les compétences sur la langue sont naturellement convoquées lors de la phase de lecture. La compréhension du texte lu s'appuie sur la maîtrise du vocabulaire employé ou sur la capacité à en inférer le sens de même que sur la prise en compte de la structure syntaxique des phrases.

Comme tout travail d'écriture, la production met en jeu les compétences linguistiques pour peu que l'enseignant procède et fasse procéder à une relecture efficace. Des erreurs de langue massivement commises pourront ainsi être traitées collectivement tandis que les erreurs spécifiques seront signalées et explicitées à chaque élève sur sa copie. L'expérience des précédents concours d'écriture amène à rappeler qu'il ne s'agit pas de proposer les textes d'élèves bruts, vierges de toute remédiation, réécriture ou correction, orthographique entre autres, mais bien d'amener les élèves à reprendre leur texte pour le corriger ou de le corriger pour et avec eux.

La consigne donnée permet ici un travail spécifique sur la phrase. Dans les grandes classes il pourra être rattaché à l'étude de la phrase complexe car plusieurs propositions peuvent dépendre de la principale « Je me souviens ». On gagnera à étudier les verbes « se souvenir » et « se rappeler » d'un point de vue lexical (rappeler à sa mémoire) et syntaxique (se souvenir que, se souvenir de, se rappeler quelque chose, se rappeler avoir fait.)

La séquence se subdivise en deux grandes phases. La première (séances 1, 2, 3) doit permettre d'élucider le sens des extraits lus en détail, de planifier le texte à produire en formulant les critères qui lui permettront de fonctionner et de recueillir quelques idées. La seconde (séances 4, 5 et 6) concerne la phase d'écriture à proprement parler, phase durant laquelle les élèves apprendront d'abord à concevoir un brouillon, puis travailleront la formulation pour se voir enfin proposer des pistes de réécriture.

Première étape: introduction du thème du souvenir

Objectifs : faire entrer les élèves dans le thème du souvenir - mobiliser leurs idées et faire sens - donner à entendre différentes constructions syntaxiques

Compétences visées : maîtrise de l'oral - maîtrise de la langue

Entrée en matière

Le (la) professeur(e) des écoles (PE) pourra apporter lors de cette première séance tout support qui permettra d'évoquer un de ses souvenirs personnels : photographie(s), carte postale, cadeau reçu, objet du quotidien. Afin de susciter l'intérêt des élèves, il (elle) leur annoncera qu'il (elle) leur a

apporté un objet personnel de chez lui (elle) pour partager un souvenir avec eux. Il (elle) veillera à la formulation de ses phrases (construction syntaxique des verbes *se souvenir* et *se rappeler*) en montrant ce ou ces supports à la classe : « Je me souviens qu'on m'a offert ce cadeau juste avant que je ne me fasse opérer de l'appendicite. Je me rappelle la tête que j'ai faite en l'ouvrant... », « Je me rappelle le moment précis où a été prise cette photo ... », « Je me souviens de ma grand-mère qui m'avait donné cette boîte en fer. Elle contenait des ours en chocolat... ».

Partage des idées

Après avoir évoqué ses souvenirs personnels liés au support choisi, le (la) PE demandera aux élèves si eux aussi ont des souvenirs qui les ont marqués et leur laissera la parole. Les souvenirs ne sont pas forcément liés à des objets concrets, contrairement à ce que la mise en route pourrait laisser croire.

Annonce de la séance suivante : « La prochaine fois, nous allons lire des extraits du livre d'un auteur qui a choisi d'écrire ses souvenirs. Le livre s'appelle tout simplement *Je me souviens* ».

Deuxième étape : lecture

Objectifs : découverte du livre de G. Perec

Compétences visées : lecture compréhension

Chaque élève dispose d'un exemplaire photocopié d'un corpus de souvenirs tiré de l'œuvre de G. Perec *Je me souviens* (cf proposition en annexe, on pourra supprimer ou ajouter des extraits en fonction de l'âge des élèves). Ecrire au tableau le nom de l'auteur et montrer le livre dont est tiré le florilège et expliquer que seuls quelques paragraphes ont été sélectionnés mais qu'il y en a en tout 480. Première lecture silencieuse. Puis lecture à voix haute : un élève par souvenir.

Mise en commun

On laissera d'abord les élèves réagir librement sur ce qu'ils ont lu (éviter absolument de commencer par les interroger sur le vocabulaire qu'ils n'ont pas compris, cela viendra plus loin dans la séance), au besoin à l'aide d'une question ouverte du type « Que pensez-vous de ce que vous venez de lire ? » On pourra relancer leurs réactions par des questions plus précises : « Que remarquez-vous dans tous ces extraits ? (cf l'anaphore : « Je me souviens ») Pourquoi d'après vous l'auteur répète-t-il toujours la même formule au début de chaque souvenir ? (plusieurs propositions possibles : pour organiser son texte, séparer chaque souvenir, faire entendre un refrain...) Avez-vous un souvenir en commun avec l'auteur ? Lequel préférez-vous ? Pourquoi ?

Après cette phase collective orale, on pourra demander ensuite aux élèves, pendant un temps de réflexion collective en petits groupes (10 à 15 mn) de faire sur affiches des regroupements entre différents souvenirs : quels sont ceux qui pourraient aller ensemble d'après eux ? Les élèves seront libres d'opérer les rapprochements qui leur conviennent : souvenirs qui portent sur le même domaine, qui parlent un peu de la même chose, ou qui sont sur le même ton (triste, gai) ou qui ont tout autre point commun qu'il leur plaira de trouver. On obtiendra ainsi des catégories que l'on pourra afficher

au tableau et qui pourront être utilisées ultérieurement pour aider les élèves à écrire. On pourrait ainsi obtenir les domaines suivants : jeux (18, 62, 297, 415), blagues et jeux de mots (194), école (64, 136, 400), sport (213), acteurs (86, 257), musique (181), progrès techniques (51, 52), événements historiques (325), publicité (63, 346), personnes particulières (10), nourriture (14, 99, 144, 295), mais aussi savoirs scolaires (162, 191, 285) et bien d'autres encore en fonction de la délimitation du corpus choisie. C'est au moment où l'on évoquera un des souvenirs que l'on vérifiera la compréhension du vocabulaire (plate-forme, scoubidou, internat...) et des référents culturels (Pays-Bas, New York, *la guerre*...)

On demandera aussi aux élèves pourquoi, à leur avis, l'auteur a voulu écrire ces souvenirs. Les réponses peuvent être diverses et on accueillera toutes celles qui relèvent d'une interprétation acceptable en les enrichissant (pour se souvenir, pour revivre et faire revivre des instants passés, pour partager des souvenirs personnels que les personnes de l'âge de l'auteur ont pu vivre, pour recréer une époque, une génération...)

Enfin, on demandera aussi aux élèves quel est selon eux l'intérêt d'un tel texte. En effet, si par exemple les détails évoqués pour le jeu du Monopoly n'ont en soi pas grand intérêt (les couleurs des avenues), en revanche, le fait de les rappeler ravive et ramène à la mémoire bien plus que ces détails : des moments passés et perdus, des jeux partagés, des émotions ressenties.

A la fin de la séance, on annoncera que la classe aussi va écrire des « Je me souviens » (le/la PE aussi !) et que les élèves doivent commencer à réfléchir à ce qu'ils pourraient écrire comme souvenir.

Troisième étape : planification du texte à produire

Objectifs : Vérification et approfondissement de la compréhension ; préparation de l'écriture

Compétences visées : compréhension en lecture ; maîtrise de la langue écrite

Recontextualisation

Rappel de ce qui a été vu la dernière fois : qu'avons-nous découvert comme texte ? Quel est le nom de l'auteur ? De quoi parlaient les petits paragraphes qui ont été lus ? C'est ici que l'on pourra, si on le souhaite, apporter des éléments biographiques sur l'auteur, si possible en projetant des documents à l'appui (photographie de l'auteur). Ce dernier est né en 1936 et mort en 1982. Il a perdu ses parents pendant la Seconde Guerre Mondiale. On pourra le présenter comme un auteur qui aimait s'amuser avec l'écriture et avec les mots et qui a écrit, entre autres, un roman entier en s'interdisant d'utiliser la lettre e (*La Disparition*, 1969).

On pourra expliquer qu'à la demande de l'auteur, l'éditeur (Hachette, 1978) a laissé à la fin du livre quelques pages blanches afin que le lecteur puisse noter ses propres « Je me souviens ».

Relecture orale

On pourra demander à quelques élèves de lire, dans n'importe quel ordre, le souvenir de Pérec qu'ils ont préféré.

Présentation du projet

L'enseignant(e) explique aux élèves qu'ils sont inscrits à un concours d'écriture et que certains d'entre eux seront publiés dans un petit livret dont ils auront chacun un exemplaire, qu'ils soient sélectionnés ou non. Il/elle explique qu'ils devront donc écrire à la manière de G. Pérec.

Consigne

Vous écrirez autant de « Je me souviens » que vous voulez en une seule phrase, mais au moins trois. Pour les élèves de CE1, on pourra d'abord n'exiger qu'un seul souvenir puis, dans d'autres séances en faire produire d'autres.

Planification

Quel souvenir les élèves ont-ils envie d'évoquer ? Ce peut être un souvenir très personnel ou un souvenir commun à des enfants de leur âge. On laissera plusieurs élèves faire leurs propositions à l'oral sans les noter pour ne pas influencer leur choix final.

On notera en revanche les réponses aux questions « Comment notre texte doit-il être construit ? A quoi doit-il ressembler ? » Il faudra les aider à remarquer, exemples à l'appui, que ce sont forcément des souvenirs à la première personne (même si bien sûr la 3^{ème} personne peut être utilisée ensuite), qu'un souvenir s'évoque forcément au passé et que le temps du passé qui convient pour la première personne est le passé composé ou l'imparfait (on peut bien sûr obtenir des plus-que-parfaits ou des futurs dans le passé). On obtiendra ainsi les critères de réussite des productions qui pourront servir de guide de relecture.

Ma phrase évoque un souvenir que tout le monde peut comprendre.

Ma phrase est écrite à la première personne.

Ma phrase commence par : « Je me souviens »

Ma phrase est écrite au passé (imparfait/passé composé).

Brouillon

Avant de lancer les élèves plus âgés (CM1, CM2, 6^{ème}) dans l'écriture, on pourra leur enseigner l'art du brouillon car on constate qu'au collège, voire au lycée, ils n'en maîtrisent pas l'usage et ne font que recopier proprement ce qu'ils avaient écrit à la hâte.

On leur laissera donc le temps de noter, sans faire de phrase, avec quelques mots ou même un seul, plusieurs souvenirs parmi lesquels ils pourront choisir ensuite. C'est seulement dans une séance ultérieure qu'on leur demandera d'opérer des regroupements entre leurs souvenirs, comme ils l'ont fait pour ceux de Pérec.

Les CE1 se contenteront d'écrire une première phrase.

Quatrième étape

Objectif : rédaction du premier jet et lecture à voix haute

Compétence visée : maîtrise de la langue écrite

Les grands élèves sont invités à reprendre leur brouillon et à procéder à la rédaction du premier jet. Ecrire une seule phrase pour chaque souvenir pourrait être un début rassurant. Le/la PE se livre à l'exercice de son côté.

Les CE1 écrivent une phrase pour un ou plusieurs souvenirs pendant que le/la PE circule.

Quelques élèves, tout comme le/la PE, lisent leur production à voix haute afin de permettre des réajustements : élèves et enseignant(e) formulent des critiques positives et proposent des idées d'amélioration s'il y a des erreurs, dans la langue ou dans le respect de la consigne : s'agit-il bien d'un souvenir ? est-ce qu'il est compréhensible par tous ?

L'enseignant(e) ramasse ensuite les textes pour corriger soigneusement l'orthographe et la syntaxe.

Cinquième étape

Objectifs : réécriture et illustration

Compétences : maîtrise de la langue écrite, compétences relatives aux arts plastiques

Mise en route

Avant de redonner aux élèves leur première version, on pourra à nouveau procéder à une lecture orale de leurs textes. Le/la PE pourrait cette fois lui/elle-même donner à en entendre la lecture, sans en citer l'auteur et en les ayant mélangés. La gêne que certains grands élèves pourraient éprouver à livrer ainsi une part d'eux-mêmes serait atténuée par l'anonymat. Cette lecture à voix haute pourrait aussi être l'occasion de faire enrichir certaines créations ou de donner des idées aux élèves qui ne proposeraient qu'un rappel brut des faits sans grande charge évocatrice. Cela permettrait aussi d'inciter à la variété et d'éviter des techniques trop récurrentes (Je me souviens que j'aimais, que je n'aimais pas...).

Réécriture

Les copies sont remises aux élèves après correction : commentaires sur la communicabilité du texte (est-ce que le lecteur comprend ce que tu as écrit ?) et repérage des erreurs de langue. On pourra demander de préciser les détails de l'action ou des descriptions, autoriser à développer un « Je me souviens » en plusieurs phrases. On pourra également faire un retour au texte de l'auteur pour observer que Perec écrit des phrases complexes afin d'éviter la simple production de listes. Le travail en grammaire pourrait porter, dans les séances dédiées, sur les expansions, les compléments circonstanciels et l'enrichissement de la phrase.

On demandera aux grands élèves (cycle 3) d'essayer d'organiser leurs souvenirs en les regroupant selon un critère choisi afin de créer une forme de cohérence, sans en faire une obligation si les souvenirs proposés ne le permettent pas. Les affiches élaborées lors de la séance 2 pourraient les aider à comprendre l'attente : renvoyer aux thématiques inscrites permettrait d'élargir le champ des souvenirs en proposant aux élèves de nourrir telle ou telle catégorie à laquelle ils n'auraient pas pensé.

Quel que soit le niveau de classe, on pourra envisager d'autres séances d'écriture après celle-ci si les élèves y prennent plaisir. Cela permettra d'effectuer un choix et de proposer au concours une dizaine de souvenirs par élève.

Illustration

Pendant que certains élèves reprennent leur texte, ajoutent des souvenirs ou corrigent leurs erreurs avec l'aide de l'enseignant(e) qui circule (ce genre de séance gagne à être réalisé en demi-groupe), les autres pourront illustrer leur texte. On veillera au soin de cette réalisation, un dessin sur feuille quadrillé par exemple ou avec des traces de gomme ne pouvant être imprimé dans le livret récompense du concours. En effet, il faudra rappeler que les illustrations seront elles aussi sélectionnées, parfois indépendamment des textes (ne pas écrire sur le dessin). Un travail en collaboration avec le professeur de la Ville de Paris en arts plastiques serait idéal.

On pourrait faire voir aux élèves l'album d'Yvan Pommaux qui a lui-même illustré le texte de G. Pérec et procéder à l'observation de ces dessins.

Un travail photographique est également possible, du moment qu'il ne porte pas sur des personnes (droit à l'image). Les élèves peuvent apprendre le maniement d'un appareil photo numérique et travailler avec le PVP d'arts plastiques pour choisir ce qui pourrait le mieux illustrer leur texte.

Sixième étape

Objectifs : dernière réécriture, partage des textes

Compétences : maîtrise de la langue écrite

On pourra éventuellement laisser aux élèves l'occasion de reprendre une nouvelle fois leur dernier jet pour apporter de dernières modifications. Pour les élèves les plus âgés (CM1-2) on les aidera à revoir l'organisation thématique de leurs souvenirs, afin de constituer une forme d'unité textuelle.

A l'issue de ce temps de réécriture, quelques élèves liront leurs textes à leurs camarades. Dans la mesure du possible, la saisie du texte de chaque élève pourrait se faire en salle informatique.

ANNEXE

Je me souviens Georges Perec (extraits)

10

Je me souviens qu'un ami de mon cousin Henri restait toute la journée en robe de chambre quand il préparait ses examens.

14

Je me souviens du pain jaune qu'il y a eu pendant quelques temps pendant la guerre.

18

Je me souviens qu'au « Monopoly », l'avenue de Breteuil est verte, l'avenue Henri-Martin rouge, et l'avenue Mozart orange.

31

Je me souviens que l'une des premières fois que je suis allé au théâtre ma cousine s'est trompée de salle - confondant l'Odéon et la Salle Richelieu - et qu'au lieu d'une tragédie classique, j'ai vu *l'Inconnue d'Arras* d'Armand Salacrou.

51

Je me souviens des autobus à plate-forme : quand on voulait descendre au prochain arrêt, il fallait appuyer sur une sonnette, mais ni trop près de l'arrêt précédent, ni trop près de l'arrêt en question.

52

Je me souviens de l'époque où un immeuble (de dix étages) qui venait d'être achevé au bout de l'avenue de la sœur Rosalie était le plus haut de Paris et passait pour un gratte-ciel.

62

Je me souviens des scoubidous.

63

Je me souviens de « Dop Dop Dop, adoptez le shampoing Dop. »

64

Je me souviens comme c'était agréable, à l'internat, d'être malade et d'aller à l'infirmerie.

70

Je me souviens des rubriques « Vrai ou faux ? », « Le saviez-vous ? », « Incroyable mais vrai » dans les journaux d'enfants.

86

Je me souviens qu'Alain Delon était commis charcutier (ou garçon boucher ?) à Montrouge.

99

Je me souviens qu'un magasin d'alimentation de luxe, avenue Mozart, vendait, extrêmement cher, en décembre, des corbeilles de fruits avec, en particulier, des « raisins de Noël » très réputés pour leur rareté, ovoïdes, très gros et translucides, et insipides.

136

Je me souviens quand on revenait des vacances, le 1er septembre, et qu'il y avait encore un mois entier sans école.

144

Je me souviens que je n'aimais pas la choucroute.

162

Je me souviens que j'étais fier de connaître et d'utiliser, relativement tôt, des mots et des expressions comme « à la rescousse », « estafette », « caducée », « dès potron-minet ».

181

Je me souviens que Johnny Halliday est passé en vedette américaine à Bobino avant Raymond Devos (je crois même avoir dit quelque chose du genre de : « si ce type fait une carrière, je veux bien être pendu... »).

191

Je me souviens de la surprise que j'ai éprouvée en apprenant que « cow-boy » voulait dire « garçon vacher ».

194

Je me souviens de :

« C'est assez, dit la baleine, j'ai le dos fin, je me cache à l'eau. »

et de

« Racine boit l'eau de la fontaine Molière. »

209

Je me souviens que dans *le Livre de la jungle*, Bagheera est la panthère, Mowgli le petit homme, et les Bandar-Logs les singes (mais comment s'appellent l'ours et le serpent ?)

213

Je me souviens du nageur Alex Jany.

257

Je me souviens qu'Audie Murphy fut le soldat américain le plus décoré de la Deuxième Guerre Mondiale et qu'il devint acteur après avoir joué son propre rôle dans un film (médiocre) retraçant ses exploits.

285

Je me souviens que tous les nombres dont les chiffres donnent un total de neuf sont divisibles par neuf (parfois je passais des après-midi à le vérifier...).

295

Je me souviens de la barbe à papa dans les fêtes foraines.

297

Je me souviens des billes en terre qui se cassaient en deux dès que le choc était un peu fort, et des agates, et des gros callots de verre dans lesquels il y avait parfois des bulles.

325

Je me souviens de la grande panne d'électricité qui plongea New York dans l'obscurité pendant plusieurs heures.

346

Je me souviens de « La pile Wonder ne s'use que si l'on s'en sert. »

393

Je me souviens quand je me suis cassé le bras et que j'ai fait dédicacer le plâtre par toute la classe.

400

Je me souviens quand j'attendais que la cloche sonne la fin de la classe.

415

Je me souviens des batailles de polochon.