



Voyages en écriture L'exemple du carnet de voyage en CE1/CE2

Dominique Dourojeanni, formatrice,
Université de Grenoble, France.

Isabelle Fourié-Damotte, directrice d'école,
St Gervais/Roubion, France.

Résumé : dans le cadre de la recherche INRP, sur l'écriture et son apprentissage, nous nous attachons à proposer des situations qui permettent la production d'écrits variés et prennent en compte l'inscription d'un sujet scripteur. Ces situations passent par une imprégnation de textes littéraires qui vont « servir » le projet d'écriture. C'est ainsi que le carnet de voyage a fédéré les activités d'écriture sur l'année scolaire. Il s'est agi de proposer des lectures aux élèves, puis d'imposer à chaque fois des structures. Dans cette perspective, la langue est explorée comme un objet mais aussi rapportée à l'acte d'écrire. Les écrits de ces élèves de Ce1/Ce2 témoignent d'allers-retours permanents entre un thème, des structures d'une part, et d'autre part, parce que la littérature offre une ouverture sensible sur l'imaginaire, l'émergence de l'expression de soi : les jeunes scripteurs ont en effet ainsi dépassé la relative rigidité de la consigne et rejoint une dimension propre aux textes littéraires qui leur étaient proposés à la lecture. Nous examinerons les conditions qui ont favorisé « l'utilisation » des textes littéraires, à la fois nourrissant l'imaginaire et fournissant le matériau linguistique, pour amener ces jeunes élèves à une expression personnelle.

On écrit trop peu à l'école, malgré les travaux convaincants, entre autres, de B. Devanne (1996), de C. Garcia-Debanc (2003) et de D. Bucheton (2009). Pourtant, des enfants, même jeunes, écrivent hors de l'école (Penloup, 2001). B. Lahire (2008) rappelle qu'il y a là un enjeu politique dont l'école démocratique doit se saisir. Si la lecture de littérature donne aux élèves les mots pour traduire les émotions qui les traversent, encore leur faut-il en exercer réellement l'appropriation ; pour ce faire, la seule lecture n'y suffit pas. C'est avec cet objectif d'appropriation des moyens de s'exprimer personnellement dans la norme que nous¹ avons mis en place un projet d'écriture de *Carnet de voyage*, mené dans la deuxième moitié de l'année 2008/2009 en Ce1/Ce2².

Nous nous proposons de présenter par cette étude de cas les apprentissages que permet un projet innovant qui lie écriture et lecture dans cette classe de

jeunes élèves. Nous examinerons les conditions qui ont favorisé « l'utilisation » des textes littéraires, à la fois nourrissant l'imaginaire et fournissant le matériau linguistique, pour amener ces jeunes élèves à une expression personnelle.

Nous verrons tout d'abord en quoi le support du carnet de voyage permet la production de types d'écrits variés, puis nous utiliserons deux critères empruntés à D. Bucheton et J-C. Chabanne (2002, p.67) : le choix d'une voix et la construction d'un point de vue singulier d'une part, les emprunts aux textes lus et leurs transformations d'autre part, pour examiner finalement ce qui pourrait bien être vu comme des « univers d'auteurs » dans des écrits de jeunes enfants.

¹ Equipe INRP EF2L, Rhône-Alpes.

² Classe d'Isabelle Fourié-Damotte, St Gervais/Roubion, école rurale, 11 Ce1, 13 Ce2.

LE RÔLE DES SUPPORTS : LES FONCTIONS DES ÉCRITS INTÉGRÉS DANS LA DIMENSION PLASTIQUE DU CARNET DE VOYAGE

Le projet

Nous n'énumérerons pas les intérêts multiples du carnet de voyage, qui ont été déclinés par B. Devanne³ (2006). Nous nous contenterons de souligner qu'il intègre des formes courtes, voire fragmentaires, et convient de ce fait à de jeunes élèves.

Le projet est innovant d'abord en ce que la maîtresse n'envisage d'écriture que personnelle. Ainsi, leurs carnets seront individuels, à partir des consignes communes. I. Fourié-Damotte a une pratique des ateliers d'écriture et écrit elle-même de la poésie (2009). Dans cette séquence, elle vise un triple objectif :

- permettre aux élèves de s'initier à la production de types d'écrits variés ;
- intégrer l'étude de la langue dans leurs productions écrites (en proposant des contraintes grammaticales), et enfin
- donner un espace *d'expression écrite* aux élèves.

Des lectures de référence

Cette triple ambition suppose des lectures nombreuses et une bibliographie importante, qui ne comporte pas que des carnets de voyage ; ont été lus ainsi dans la classe : outre

- Scarborough K. (1997). *La fabuleuse découverte des îles du Dragon* (carnet de voyage imaginaire), ont été encore lus ;
- Six Y. (2005). *Kilomètre Zéro* (pseudo-carnet de voyage qui intègre des photographies en noir et blanc d'objets du quotidien, commentés comme des photos-souvenirs de lieux exotiques) ;
- des textes extraits de Sellier M. (2005), *Arts primitifs, entrée libre* (ouvrage documentaire présentant des photographies d'objets d'art primitif accompagnés de textes)⁴ ;
- Pommaux Y. (2000). *L'île du monstrol*,
- Bouchacourt M. (2006). *Les bons d'absence de Monsieur Théodore* (album qui propose des billets d'excuse fantaisistes pour des absences) ;
- et de nombreux textes poétiques contemporains surtout, lus à voix haute par la maîtresse, mis à disposition dans un bac et choisis par les élèves qui les apprennent pour les réciter à leur tour devant la classe : pratique qui permet l'échange de lectures et l'appropriation, même fortuite, de structures, extraits, images dont on verra quelques retombées dans les productions des élèves ;
- enfin les textes produits par les élèves : ils sont lus par leur auteur et ainsi partagés par la classe et commentés.

Des supports inducteurs de postures différentes

Le projet a, dès le début, été conçu pour réunir à terme des textes épars écrits sur des supports variés. En effet, un carnet de voyage comporte nécessairement une dimension plastique (illustrations, objets-témoins collés – tickets, dessins,...). Le choix s'est donc imposé d'utiliser d'autres supports que le cahier d'écolier, ce qui satisfait du même coup l'objectif de favoriser des postures différentes de scripteur (Bucheton & Chabanne, 2002). C'est ainsi que le carnet rassemble des collages divers de papiers calque, cristal, de soie, Canson, kraft... dans des formats variés, portant des illustrations ou non en plus des textes, aux fonctions différentes (« blagues », liste pense-bête, fiche documentaire...) et induisent une posture du scripteur différente à chaque fois.

La coexistence de ces différents supports est intrinsèque au projet de rédaction. D'autre part, en cycle 2 et début de cycle 3, la création d'objets plastiques par les élèves est une incitation favorable à la production écrite ; en effet, faire une illustration à légender ou produire une œuvre plastique donne un support matériel à la réflexion en proposant visuellement des éléments pour écrire, du temps pour réfléchir à ce qui va être écrit, pour s'appropriier la consigne et enfin, pour tisser une relation à l'objet qui donnera sens à la nécessité d'écrire. C'est ainsi qu'un « objet magique » inspire un texte descriptif qui donne sa fonction et son histoire à son objet fabriqué par chaque enfant.

Pour finir, ces textes sont tous destinés à un support dont les enfants se constituent progressivement une image au cours de la séquence : le carnet de voyage lui-même. Ainsi, produits sur des supports inducteurs, les écrits seront réunis sur un autre support dont la signification est riche pour l'imaginaire d'enfants de cet âge : le carnet qui relate une expédition dans un lieu exotique. Il s'agit donc bien d'un projet qui a du sens.

Enfin, autre fonction de l'écrit, la valeur iconique des mots est présente aussi dans ces carnets : le travail a débuté par une collection de mots glanés dans des atlas et adoptés par les élèves pour leur écho dans leur imaginaire et dans l'oreille. Ils mettent en valeur dans leur carnet les mots ainsi choisis, leur faisant occuper tout ou partie d'une page.

La dimension d'apprentissage linguistique est présente dans les contraintes d'écriture (autre dimension métalinguistique) :

- travailler le G.N. expansé comme commentaire de photographie ;
- le passé composé dans les « billets de retard » ;
- le verbe à l'infinitif dans le calligramme.

³ Notre projet était largement inspiré du chapitre 3 de Devanne (2006).

⁴ Les textes sont bien adaptés à des fins de C3.

LE CHOIX D'UNE VOIX

« Je » a plusieurs faces

Le carnet suppose une voix : « je » voyage, mais « je » va se décliner dans ces écrits du « je » réel enfantin à un « je » fictionnel complètement assumé :

Les billets de retard en sont un exemple : il s'agit de produire des billets de retard fantaisistes et illustrés, à l'imitation des *Bons d'absence de Monsieur Théodore*⁵, à la première personne pour justifier le retard pris dans le voyage.

Si l'on trouve des billets qui mettent en scène l'enfant ou l'écolier :

Léa : Je ne suis pas arrivée à écrire le chiffre 1.
Y compris pour inventer une blague bien de leur âge :
Leila : J'ai mis un masque pour aider un putois à faire des « prouout » !
d'autres choisissent délibérément d'endosser un autre personnage :
Amélie : Ma fille⁶ s'est envolée parce qu'une mouche l'a emportée
Elisa : J'ai dû me marier avec une princesse

Un choix maintenu

Dans l'ouvrage documentaire de M. Sellier (2005⁷), ce « je » qui parle est l'objet lui-même et cette fois, tous les élèves l'adoptent, à son exemple, à partir de la consigne : « *J'ai trouvé ce drôle d'objet. Voici ce qu'il dirait s'il pouvait parler : ...* », pour accompagner la photographie de l'objet « d'art primitif » qu'ils ont confectionné :

Je ressemble à un homme, je vis dans le village de Moulésboulène. J'appartiens à une petite fille du nom de Ziyae. Je sers à effacer les cauchemars, ou à faire de jolis rêves. Je suis fabriqué en argile, mes yeux sont en fleurs, mon nez est une boucle d'oreilles, mes cheveux sont en plumes d'oiseau appelé Casio, je mesure 6 cm et 3 cm. (Zélie / CE2)

Ces textes tiennent l'énonciation choisie même quand quatre d'entre eux font, comme Zélie, appartenir l'objet à un enfant, ou bien lui attribuent une utilité pour les enfants – rêver, aider à grandir...–.

Terrain de je(u)

Ces textes descriptifs sont le produit de réécritures, ce qui n'est pas le cas des suivants,

⁵ Dont voici deux exemples : « *Monsieur T. a essayé de faire le ménage en effrayant la poussière : cette méthode prend un temps fou* ».

« *Sa pince à linge a refusé de le laisser sortir* ».

⁶ C'est nous qui soulignons, par la suite aussi.

⁷ Dont voici un extrait : « *Privé d'habits, je vous le dis, je ne suis rien qu'un bout de bois taillé et peint, sans pouvoir ni magie. C'est costumé qu'il faut me voir ! (...)* ».

Chez nous, les Igbo du Nigéria, pays de brousse aux multiples tribus, les masques se comptent par milliers. Ils représentent le grand peuple des esprits, des dieux et des ancêtres qui vivent aux frontières de l'invisible. (...) ».

rédigés en juin : la lettre de parent(s), qui sont des premiers jets seulement toilettés orthographiquement⁸. Dans ces lettres, les enfants parlent à la place de leur(s) parent(s) et seuls deux élèves sur 24 font une légère entorse à cette position, comme Amandine :

Chère Loulou

(...) Ici il y a un grand beau soleil. Tout le monde se baigne. On a chaud, on est tout bronzés et on a pris des coups de soleil. On a chopé le chat, il était bien à la voisine ! As-tu reçu toutes nos lettres. Mignonne a fait des bébés, ça a été dur de trouver sa cachette, mais nous l'avons finalement trouvée.

Réponds-nous vite.

Tes parents adorés

L'élève se trahit *in extremis* dans la signature, cependant elle utilise à bon escient des déictiques et conserve la voix des parents. Les autres scripteurs se mettent complètement à la place de leurs parents, comme Franck, qui évoque l'activité de ramassage des saisonniers, métier qu'exercent ses parents :

Cher Franck

(...) Ici tout va bien, je travaille de 7 heures à 20 heures et maman a trouvé un travail. Ton petit chat s'amuse tout le temps. J'ai ramassé les cerises, bientôt, on va ramasser les tomates.

On t'embrasse

Tes parents

Cinq lettres reprennent une formule proche de celle-ci : « *Ton frère a tellement grandi que je pense qu'il te dépasse* », qui peut apparaître comme un tic d'expression des adultes vis-à-vis des enfants, montrant par là qu'ils prennent au sérieux la position de parent signataire, de même qu'ils peuvent exploiter malicieusement la situation d'écriture :

Cher Mathias,

Comment vas-tu ? Ici, tout le monde va bien sauf que tu nous manques à tous. En plus, tes sœurs sont fatiguées. Elles voudraient que tu reviennes et que ce soit toi qui débarrasses la table pendant un mois. (...)

Ici, le scripteur adopte la voix des parents, mais aussi le point de vue des sœurs. L'énonciation étant par la consigne clairement définie, les élèves la maintiennent dans cet exercice de fin d'année, dans un premier jet, sans (presque) faillir, ce qui représente une performance pour les Ce1.

EMPRUNTS / TRANSFORMATIONS

Des souvenirs de lectures

Que font ces enfants des lectures collectives ? Il est difficile de tracer une généalogie de chacun des textes, mais on peut relever des traces de leurs apprentissages culturels : ainsi, quand Manon Y. écrit sous la photographie d'une grille : « les rayures

⁸ Signalons que dès ce premier (et unique) jet, avant saisie, les textes sont disposés sur la page de façon canonique (adresse au destinataire, corps de la lettre, paragraphes, signature, etc.).

sur le pelage du zèbre / les barreaux d'une prison grise » on peut y trouver l'écho de ces vers de R. Desnos, que les enfants ont entendus :

« ...*Mais la prison sur son pelage,
A laissé l'ombre du grillage.* »

Robert Desnos « le Zèbre » *Chantefables*, 1954, Gallimard.

Océane, dans le même exercice (les G.N. expansés) voit des « *savons fissurés* », cette fois évidemment inspirée par une photographie extraite de *Kilomètre zéro* (Y. Six, 2007) représentant un savon desséché.

Mathias semble se souvenir d'un vers de G. Bocholier extrait du poème « le Jardinier » (1990) :

« *Son bonheur (...)
C'est de sentir la terre mouillée
Qu'il emporte sous ses souliers* »

quand il écrit : « *L'odeur des feuilles mortes de l'Amazonie et la mousse ; Le bruit des écureuils ; l'odeur des terres mouillées* »

Plus largement, ces jeunes enfants sont amenés (par les consignes et par les lectures de poésie) à une attention aux sensations qui suscite chez plusieurs un effort d'expression précise, comme on vient de le voir chez Mathias. Esteban écrit :

« *Un tronc d'arbre minuscule / le bruit résonne dans mes oreilles*

Un arbre tout écorcé / des branches éparpillées ; un ciel bleu Marie ;

des feuilles de bambou doré cueillies dans un jardin enchanté. »

et Emma décrit ainsi sa première nuit de voyage : « *J'ai dormi dans une tente. Ça sentait l'herbe mouillée. J'avais froid, j'ai tremblé toute la nuit!* », et commente les photographies qu'elle a choisies : « *Une maison en bois mouillé / l'odeur des sapins coupés, / des petites branches craquantes / un sol fleuri de rose* ». Mathieu remarque simplement : « *Cette feuille craque quand on l'écrase* ».

Un usage libre

Le profit qu'ils font des textes lus est plus apparent dans leurs descriptions d'« objet magique » et les emprunts concernent tant les thèmes que la forme :

(...). Un jour, on m'a emporté et on m'a mis dans un musée. Je suis passé de main en main. J'ai eu beaucoup de succès. »⁹ (Théo / CE2).

Cf : « (...). Et puis un jour, l'homme blanc est venu et m'a emporté avec lui. J'ai quitté mon pays, mes Papous, pour Paris et me suis retrouvé dans une galerie où j'ai beaucoup plu avec mon nez et ma bouche cousue. Je suis passé de mains en mains, chez des gens très bien, avant d'arriver à Issoudun, (...) loin, très loin de ma rivière Pora-Pora. (Sellier, p. 72)

Je suis une fontaine décorée avec des fleurs, de l'argile, (...) J'ai l'air de quoi ? (Emma)

Cette interrogation finale se rencontre dans plusieurs textes de M. Sellier : « ... *cela peut vous sembler étrange, mais autrefois, c'était ainsi, chez nous, les Olmèques (...)* Comment me trouvez-vous ?... » (p. 74)

Autre adoption portant cette fois sur la visée du texte : « (...) *Je suis faite en pain d'épice, (...) chez moi, dans mon pays Apola-pola, les filles sont des femmes à 19 ans.* (...) » (Océane). Ce texte garde le souvenir des séquences explicatives de l'auteure de l'album, par exemple :

Autrefois, tous les garçons de 7 à 15 ans faisaient partie de la société du N'domo. (...) Chez nous, les Bambara, l'initiation dure très longtemps. (p. 65)

Quatre textes reprennent la formule : « *je vous le dis* » qu'ils ont repérée, et qui est en effet répétée dans plusieurs textes de l'auteure ; 12 élèves donnent la dimension de l'objet (parfois indiquée de façon précise par l'auteure).

Quant aux fonctions attribuées aux objets, elles peuvent être plus ou moins reprises de l'album ou, comme nous l'avons déjà dit, adaptées spécifiquement aux enfants ; ou bien encore les enfants transforment à leur goût des fonctions découvertes dans l'album documentaire : « *Je m'appelle Tacpuachi. (...). Je mène les âmes des animaux au pays des morts.* (...) » (Pierre)

Cf. (...) J'étais alors entièrement peint pour accompagner dignement mon défunt dans le monde des morts (...). (Sellier, 2005, p. 62)

Par ailleurs, le goût pour les noms aux sonorités étranges s'affirme ici encore, initié auparavant, on l'a vu, et cette fois réinvesti pour approcher la coloration des textes d'origine.

Emprunt n'est pas copie servile : les élèves n'ont pas repris à la lettre ce qu'ils ont lu, mais se le sont bel et bien approprié. Ils n'ont pas adopté un modèle, mais se sont nourris de différents textes, dont chaque enfant a retenu une ou deux caractéristiques qu'il reprend. Il faut souligner qu'aucun travail de repérage systématique des *invariants* des textes n'a été fait ; seules les lectures ont permis une comparaison spontanée, non explicitée de ces textes.

Pour appuyer cette idée d'appropriation personnelle des lectures, citons encore ce que nous pourrions ranger sous la rubrique que D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2002) nomment : « la prise de risque, l'inventivité linguistique ». En effet, certains textes témoignent d'une originalité qui manifeste leur liberté : ainsi, quand les élèves sont invités à donner libre cours à leur fantaisie dans les « billets de retard », ils ne s'en privent pas : « Je me suis fait bombarder par des steacks hachés » (Tom) ; « Je jouais à touché coulé, on m'a noyée » (Amandine)

Océane voit « des murs tout friturés » ; Valentin, pour une autre photographie, voit « des fleurs pétillantes » image qui, rapportée à la photographie qu'il commente, ne manque pas de pertinence.

DES UNIVERS D' « AUTEURS » ?

Des enfants parlent

Ils ont lu, produit des objets, des dessins, des textes et n'ont jamais cessé d'être eux-mêmes, et de parler d'eux, tout en se travestissant en un « je » voyageur.

Ainsi, Zélie confie en conclusion du récit de sa première nuit solitaire : « ... *j'ai pensé très fort à mes parents* », comme Sylvain : « *Enfin quand je me suis endormi j'ai pensé à ma famille* ».

Les listes d'objets emportés dans leur voyage révèlent beaucoup d'eux : on peut ainsi opposer la liste de Pierre : « Pour voyager j'emporterai »

Un talki-Walki

Une boussole

Un couteau

Un duvet

Un hameçon

Une tente

Une trousse de secours

Un fusil

Une fusée

Des send-Widche

à celle d'Élisa

le doudou

des crayons de couleur

des crayons à papier

une couverture chaude

des fiches

une corde

une carte

une gomme

un livre pour se débrouiller

une photo de papa et maman

Ces listes sont plus généralement assez notablement sexuées.

Si les « lettres de parents » ne perdent pas de vue les signataires, elles laissent pour autant passer des désirs qui sont propres à leur auteur : ainsi de la lettre d'Amélie :

Madame S...

Rue des chevaux

Coucou mon poney,

(...) J'espère que tu vas bien. J'ai reçu des choses pour toi. (...). On a refait ta chambre. Avec ton père nous nous sommes arrangés pour que tu montes les chevaux de la voisine. (...) Gros bisous de toute la famille mon petit poney.

Maman

Ou celle de Manon L. :

Mon Doudou,

Comment vas-tu ?

(...)et je t'ai acheté des habits. Une robe, une jupe, un pantalon, un chat et un vélo. (...)

Ils sont cinq à indiquer qu'une surprise les attend pour leur retour, et dix à terminer leur lettre par la mention : « *on t'aime (très fort)* »...

Si l'on considère que l'auteur se caractérise par un univers qui lui est propre, il est intéressant de noter qu'au-delà des consignes apparemment disparates, ces carnets laissent parler une voix authentique, personnelle. On a déjà lu la lettre d'Amélie, visiblement passionnée de chevaux, et on ne sera pas surpris de constater que son « animot-valise » - qu'elle ne nomme d'ailleurs pas - est un « *mélange de trois animaux : le cheval, le poulain et la jument !* » ; de même le verbe - cette fois unique-répété dans son calligramme est... : « galoper ».

Un espace pour s'exprimer

Nous nous arrêterons sur deux ensembles révélateurs : les carnets de Pierre et de Marie.

Nous venons de lire la liste des objets que Pierre emportera en voyage, et on le voit camper un personnage d'aventurier armé jusqu'aux dents qui n'a pas froid aux yeux. Le monde plein de dangers qui l'entoure semble lui donner raison ; quand on lui demande de composer un « animot-valise », voici ce qu'il produit :

Je marchais dans la forêt, une bête a surgi d'un coup ! qu'est-ce que c'est ? C'était un drôle d'animal, ça ressemblait à une tête de lézard, un corps de rat et des pattes d'araignée ; il s'appelle léragnée. Je l'ai caressé, il m'a mordu. Il était dangereux. Alors je l'ai laissé et je suis parti.

De même, les groupes nominaux construits révèlent un univers peu attirant :

Des piliers en ruine ; un château fissuré ; une personne cachée

Une forêt enflammée ; des gens en rage ; un noyau géant

Dans le calligramme composé de verbes à l'infinitif évoquant le voyage, le verbe quinze fois répété qui s'impose aux yeux du lecteur est : « courir ». On se contentera ici de constater que le respect des consignes ne l'a pas empêché d'évoquer un univers qui lui est propre. Marie laisse percer des préoccupations d'un autre ordre : un des groupes nominaux choisis est : « un mur bâti par ma maman »

Le récit de la nuit qui précède le voyage forme un contraste fort avec le départ, souligné par la ponctuation : « *Première nuit à l'hôtel. J'entendais les gens qui prenaient l'ascenseur. Il faisait froid à l'hôtel. Dehors il y avait du bruit. Je n'arrivais pas à dormir. Enfin, je ne me sentais pas bien.* » / « *Ca y est ! j'ai eu mon avion ! j'ai voyagé avec mon papa. Quand je suis arrivée à l'île du vent, ça sentait l'humidité.*(...) *J'étais heureuse d'avoir voyagé avec mon papa ! Il faisait froid avant, mais plus maintenant !* » La compagnie du père n'est pas prévue par la consigne et la plupart des aventuriers voyagent seuls, et toujours sans leurs

parents... Enfin, la « lettre de parent » ne fait que confirmer son souci :

Ma Marie chérie,

Comment vas-tu ? J'espère que tu vas bien. Ici je repasse et je pense à toi. Comme toujours je regarde la télévision. J'espère que tu ramèneras des souvenirs. Moi j'ai décidé d'aller voir le match à partir de 15h 30. (...) Enfin je vais te laisser. Je t'aime très fort.

Papa

« Lire des textes d'enfants » (Fabre-Cols, 2000), c'est s'efforcer de percevoir l'auteur derrière ces écrits fragmentaires ; il est des contextes qui favorisent l'émergence de l'auteur. Ce projet nous semble en être un qui relie souci de la langue et appropriation d'une authentique culture littéraire, sans dépasser les possibilités de ces jeunes élèves. La maitresse a adressé expressément ces consignes aux élèves : « *Les textes ne doivent pas dire la même chose ; vous êtes tous différents ; vous devez aller chercher au fond de vous ce que vous écrivez.* » Les enfants ont entendu cette consigne réitérée et investissent pleinement l'espace qui leur est ainsi ouvert. Etre suscité en tant que sujet est sans doute une condition pour que le sujet scripteur advienne, quand des textes littéraires sont fournis pour donner les mots, les formes et nourrir l'imaginaire.

BIBLIOGRAPHIE

Bocholier, G. (1990). *Terre de ciel*. Le Chambon/Lignon : Cheyne.

Bouchacourt, M. (2006). *Les bons d'absence de Monsieur Théodore*. Lille : Rita Gada.

Bucheton, D. & Chabanne, J-C. (Ed.). (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Buc/Paris : CRDP de l'Académie de Versailles/ Delagrave

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP*. Paris : Delagrave

Damotte, I. (2009). *On ne sait pas si ça existe, les histoires vraies*. Le Chambon/Lignon : Cheyne.

Desnos, R. (1954). Le zèbre. *Chantefables*. Paris : Gallimard.

Devanne, B., Mauguin, L. & Mesnil, P. (1996). *Conduire un cours préparatoire*. Paris : A. Colin.

Devanne, B. (2006). *Lire, dire & écrire en réseaux : Des conduites culturelles*. Paris : Bordas.

Fabre-Col, C. (Ed.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot

Garcia-Debanc, C. (2003). *Le manuel de lecture au CP*. CNDP/Savoir Livre, diffusion Hatier.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Penloup, M-C. (2001). De quelques propriétés d'une pratique d'écriture extrascolaire le courrier des lecteurs du journal Astrapi. *Repères*, 23, 75-92.

Pommaux, Y. (2000) *L'île du monstrol*. Paris : Ecole des Loisirs.

Scarborough, K. (1997). *La fabuleuse découverte des îles du Dragon*. Paris : Editions Gründ.

Sellier M. (2005). *Arts primitifs, entrée libre*. Paris : Nathan.

Six, Y. (2005). *Kilomètre Zéro*. Lyon : La Fabrique.