

« Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines »

Quels modèles, quels contextes/situation et outils pour écrire ?

A l'école, au collège Dans les disciplines

Claude Gapaillard professeur de français au collège de Vimoutiers

Pédagogie de l'écriture / maîtrise de la langue

Les situations d'écriture ont longtemps été réservées au champ disciplinaire du Français sous la forme de l'exercice traditionnel de rédaction articulée autour des trois parties introduction, développement conclusion. Il fallait y associer imagination, correction syntaxique et orthographique. La première composante étant forcément déterminante. Chaque élève étant livré au bon vouloir d'horribles Muses toujours enclines à favoriser les mêmes. Puis linguistes et didacticiens, je pense notamment à Reuter (*enseigner et apprendre à écrire* ESF 1996), Maingueneau (*Pragmatique pour le texte littéraire; Analyser les textes de communication*, Dunod 1998) Adam, Petitjean ... , se sont penchés sur la pédagogie de l'écriture, sur le que faire écrire? Et comment faire écrire? Sur les relations lecture écriture. Et aussi sur l'évaluation et la réécriture, sur le pourquoi faire réécrire et le comment faire réécrire? .Imaginaire et créativité sont maintenant les deux pôles référents d'une écriture « libérée ».

Reste que cette prise en compte s'inscrit (presque ?) exclusivement dans le champ disciplinaire du Français. Or, et de façon évidente, l'écrit prend une place, certes inégale, mais signifiante dans toutes les disciplines.

Nous allons devoir affronter des problématiques différentes, mais complémentaires, entre les écrits qui tendent à développer imaginaire et créativité et ceux dont la finalité est de construire le savoir – un savoir fondé sur les spécificités des disciplines scolaires et qui s'appuient souvent sur des opérations analytiques rationnelles, sur la description, l'explication, l'argumentation...

La maîtrise de la langue et les disciplines scolaires

En fait, la langue émerge du contexte, de la situation qui la génère. Elle construit une réponse cohérente adaptée à cette situation dont les composantes doivent être clairement identifiées.

Et ces situations diverses générées par l'école ont pour nom disciplines.

Chaque discipline se fonde sur des apprentissages et ces apprentissages s'élaborent selon des spécificités qui la caractérisent. Chaque discipline participe, d'une façon qui lui est propre, à la maîtrise de la langue. L'idée d'une langue transversale de référence dans laquelle il faudrait puiser de façon uniforme pour chaque discipline ne tient pas ! Bien lire ne suffit pas, et c'est Jean-François Rouet directeur de recherche au CNRS, Directeur du laboratoire « Langage, mémoire et développement cognitif » qui affirme qu'« avoir acquis des capacités tout à fait correctes au plan de la lecture de mots et de la compréhension de textes simples ne suffit pas », que « Les contextes dans lesquels les élèves reçoivent, lisent et travaillent ces textes » ont une incidence **décisive** sur la compréhension.

Or, chaque discipline est en soi une sphère contextuelle unique. La prise de conscience du fonctionnement autonome et spécifique de chaque discipline est donc déterminante. Cela implique déjà qu'il faille abandonner cette idée encore très présente que travailler la maîtrise de la langue c'est seulement obtenir une série de phrases syntaxiquement correctes et parfaitement orthographiées. De même la réponse n'est-elle pas dans la recherche d'un mode langagier opératoire de façon transversale. Prendre en charge la maîtrise de la langue, ce n'est pas faire du français en plus dans chaque discipline.

C'est au moment où les savoirs se construisent que la langue qui permet de les maîtriser se construit également. C'est donc à chaque discipline de s'interroger sur la manière dont se construit cette interaction maîtrise de la langue/maîtrise des savoirs. Dans une démarche à la fois réflexive et pragmatique, l'élève acteur doit réfléchir à la démarche intellectuelle imposée par la discipline, doit identifier l'étape qui le conduit à la construction de nouveaux savoirs et, en fonction de l'étape identifiée, doit mobiliser les outils de langue nécessaires à l'élaboration de ces savoirs. Toutes ces opérations interagissent, sont étroitement liées.

Le problème de la maîtrise de la langue est donc d'abord et avant tout un problème disciplinaire. Décrire une expérience scientifique n'a absolument rien de commun avec décrire un coucher de soleil ou grand-mère qui tricote ! Prenons un exemple simple emprunté aux

sciences : un élève doit décrire une expérience pour la transmettre. Il doit d'abord repérer à quel endroit de la démarche expérimentale elle se situe, s'interroger sur sa fonction, respecter l'ordre de réalisation des différentes étapes, utiliser le vocabulaire spécifique lié à cette mise en place (tube à essai, solution, dilution, ...), et donc maîtriser l'impératif présent des verbes d'action mobilisés, y ajouter des COD qui, précisément désigneront des objets, compléter par un nombre plus ou moins important de compléments circonstanciels de manière ou de but ; etc., etc. . Et c'est bien au professeur de sciences de mobiliser ces outils et d'en assurer la maîtrise ; c'est lui qui, en phase d'apprentissage ou de correction ou de remédiation parlera d'impératifs mal conjugués ou de compléments circonstanciels de manière manquants. C'est lui qui imposera et nommera le modèle syntaxique : verbe à l'impératif + complément d'objet direct + compléments circonstanciels. Ainsi, l'élève construit son langage en même temps que son savoir. Répétons-le, martelons-le, le savoir s'élabore en même temps que la langue qui le construit. Pour autant, le professeur de sciences reste un professeur de sciences qui, en même temps qu'il construit une notion nouvelle, met en place les outils de langue qui la construisent. **On peut même aller jusqu'à dire qu'il n'a pas le choix** puisque c'est de cette interaction, de cette mise en synergie que naît le savoir. On ne devrait d'ailleurs pas parler de maîtrise de la langue mais tout simplement de maîtrise de champs disciplinaires dont elle est indissociable.

Comment mettre en place cette articulation entre savoirs et compétences langagières ?

Dans chaque discipline, une véritable interrogation doit être menée autour de quelques axes fondamentaux : quelles sont ses spécificités ? quand ? où ? de quelles manières (au pluriel) la langue est-elle mobilisée ? quels modes (toujours au pluriel) d'organisation, de raisonnement ? quels éléments structurants fondent la cohérence et l'identité disciplinaires ?

Il faut, pour chaque discipline, faire émerger les modèles didactiques, les modes de raisonnements et les éléments structurants de la pensée et des savoirs, recenser des modèles de référence, les différentes formes d'écrit que devra produire l'élève ; interroger et mettre en place ces écrits spécifiques et leurs constituants.

Écrire, c'est **affronter la diversité des écrits didactiques** et comprendre leurs interactions (celles qui construisent les spécificités disciplinaires), c'est maîtriser les éléments structurants d'un tout construit, c'est maîtriser les outils de cohérence et de cohésion qui permettent le maillage des informations et la construction d'un savoir et d'une culture ; c'est activer des stratégies différentes, des modèles rhétoriques différents selon la discipline qui les impose. En français, devant une narration, l'élève fera préexister un modèle SI, SD, péripéties, SF qui activera et conduira le sens, en SVT, il s'appuiera sur les grandes étapes de la démarche expérimentale etc, etc.

Ecrire, c'est, à partir d'informations, entrer dans une logique disciplinaire pour construire ou restituer ou recomposer tout ou partie d'un discours dont on maîtrise les rouages. La confrontation avec des textes d'experts permet de montrer à l'élève ce qu'est un écrit réussi : il sait souvent ce que le professeur ne veut pas, il a très peu souvent l'exemple de ce qu'il appelle une production réussie. Il faut installer cette confrontation pour faire émerger de façon claire pour l'élève les outils qu'il doit encore s'approprier pour atteindre la réussite. Il s'agit donc de faire écrire à toutes les étapes de construction, d'intégration et de restitution des connaissances

de faire écrire tout ce que la discipline génère comme types de textes - textes narrativisés, pages documentaires, pages de manuel scolaire ...

de faire réécrire sous forme d'exercices transgénériques (transformer un texte narrativisé en texte purement informatif, ou l'inverse ; intégrer des informations à une interview fictive ; transformer une double page documentaire en page de manuel ... etc. , etc.)

Lire / écrire pour apprendre

Les entrées pédagogiques doivent bien prendre garde à installer une sorte d'interaction lecture/ écriture/ lecture: lorsqu'en situation de lecteur, l'élève a pu repérer les outils fédérateurs et constitutifs de sens, il doit les mettre à l'épreuve de sa propre écriture pour en mesurer les effets.

C'est aussi en faisant faire à l'élève des opérations intellectuelles dites de haut-niveau qu'on va lui donner les chances de se constituer une véritable culture. Chez le bon élève, une sorte d'arborescence pré-installée permet de compléter, d'infléchir ou de corriger des savoirs déjà construits et surtout déjà organisés. Or l'élève le plus démuné culturellement est justement celui qui ne possède pas ces structures pré-établies. Pour que de nouvelles branches poussent, il faut que l'arbre soit enraciné. Il faut donc que l'hyperstructure ou la superstructure devienne objet d'apprentissage. Comment puis-je organiser des savoirs ou plutôt, quels éléments structurants me permettent de les organiser ?

Prenons l'exemple d'un cheminement du point de vue de l'élève : j'engage une leçon sur le moyen âge, et plus particulièrement sur l'organisation de la société, où vais-je situer cette entrée thématique dans l'ensemble plus vaste du champ exploré sur le moyen âge? quelles entrées vais-je privilégier, dans quel ordre vais-je les organiser (par exemple, quelles entrées suggère le mot « société », y a-t-il ou non un ordre contraint?...)? Cette organisation étant pensée, l'analyse des documents proposés m'amènent un lot d'informations : quelle(s) partie(s) renseignent-elles? Comment vais-je les organiser ces informations, les mettre en cohérence avec mon projet? L'élève doit pouvoir affronter toutes ces étapes, et donc, d'abord, les connaître, les formaliser, avoir une réflexion dans l'action, sur l'action et sur le système d'action. Nous venons de revisiter là les concepts de base du paradigme réflexif : l'élève doit acquérir les savoirs procéduraux et le métalangage qui les déclinent; lorsqu'il élabore ses savoirs, il doit pouvoir formaliser pour les transmettre ou les revisiter les étapes de ce cheminement, les modes opératoires adaptés à sa situation d'apprentissage.

Des outils communs

Outre cette obligation de ré interroger sa discipline, il paraît urgent et incontournable de commencer par la construction d'une culture commune à toute l'équipe éducative. Il faut que chacun ait les mêmes descripteurs, qu'un langage commun soit partagé par tous enseignants et élèves, que face aux mêmes problèmes on propose les mêmes réponses, que les compétences exigées par le pilier 1 du socle commun soient évaluées par l'ensemble des disciplines.

Cette sorte de culture partagée doit se fonder notamment sur la recherche puis la mise en place d'outils communs. Il est évident, qu'à ce stade, l'expertise du professeur de lettres sera nécessaire pour fournir les bons descripteurs. Ces outils concerneront: (penser aux outils non verbaux)

1. la connaissance des genres et types d'écrits ;
2. la connaissance des éléments structurants non verbaux comme la mise en page, la typographie, la numérotation. Je me permets d'insister un peu sur ces organisateurs, distributeurs de sens non recensés, non étudiés et qui sont pourtant révélateurs des grands mouvements d'un discours construits. Que signifie ce A, ce B, ce 1, 2, 3; quelles hiérarchies instaure-t-ils, quels liens organisent-ils?;
3. la cohésion textuelle; ou, dit autrement, l'articulation entre les informations. Je pense là aux différents types de progression thématique, aux différents modes de substitution qui permettent de reprendre sous des formes différentes un même information, aux outils qui permettent de diviser le tout en partie ; par exemple, les artisans divisés en potiers, forgerons, orfèvres, etc. ; je pense aussi aux liens implicites entretenus souvent et paradoxalement par souci de simplification « L'homme se déplace pour suivre les troupeaux. C'est un nomade » Le point entretient une relation de sens entre deux phrases (sauf pour la première et la dernière. On dira alors « point final » . Mais, sinon, il dissimule un lien pas forcément perçu par l'élève. La ponctuation s'enseigne comme un outil générateur de sens;
4. la cohésion phrastique et notamment les fonctions des différents compléments circonstanciels. Je pense notamment à ce qu'on pourrait appeler la polysémie circonstancielle. Quand je dis « Dès que je fais du bruit, le renard se dissimule » ou « dès que la ronce touche le sol, elle produit une autre pousse », le dès que marque autant le temps que la cause, pourtant ... , les fonctions caractérisantes ou identifiantes des propositions subordonnées relatives et des adjectif qualificatifs, je vais y revenir dans quelques secondes. Les connecteurs logiques qui permettent d'établir des liens entre les informations; la ponctuation ou plutôt les ponctuations, redoutables balises de sens dont je vais illustrer les effets induits sur la compréhension dans le diaporama qui

va suivre ;

5. le repérage et la hiérarchisation des informations à l'intérieur de la phrase. Soit la phrase : « Les hommes qui sont rentrés bredouilles de la chasse se livrent à la cueillette » renferme deux informations: l'homme chasse et l'homme cueille » Ces deux informations sont hiérarchisées : l'information principale est, ici, « les hommes se livrent à la cueillette », l'information secondaire « les hommes sont rentrés bredouilles de la chasse ». J'aurais deux informations de même niveau si je disais « Les hommes sont rentrés bredouilles de la chasse. Ils se livrent à la cueillette; la prise de conscience de ces liens permet à l'élève de franchir un niveau de compréhension, de passer du sens donné par la phrase à la cohérence textuelle, cohérence que ne construisent pas les « mauvais lecteurs » cantonnés, faute d'outils, à une lecture pointilliste;
6. le lexique avec, certes, les effets de la synonymie, de la polysémie; mais aussi, et surtout, avec une perspective d'approche du sens très différente. Cette partie est fondamentale, chaque discipline décline des concepts nouveaux, des champs sémantiques, lexicaux, des descripteurs spécifiques.

Le mot nouveau est souvent le produit d'un appareillage explicatif qui le précède. A l'inverse, le mot peut être inducteur, déclencheur d'un dispositif explicatif.

Le mot, lui-même, est à considérer comme un ensemble, une association de constituants (appelés sèmes) . Par exemple, **espèce** = aspect semblable + caractères communs + même genre + engendrer des individus féconds . Vérifier la connaissance du mot peut, par exemple, consister à appliquer ces critères d'identification à deux textes descriptifs présentant deux animaux proches.

Le mot est en lui-même , dans ce qu'il recouvre, un petit discours sur la réalité qu'il désigne. Si en EPS je dis « roulade » .

Chaque discipline active des champs lexicaux spécifiques et qui s'organisent autour de quatre entrées principales: le métalangage permettant l'analyse et fournissant les descripteurs de la réflexivité, le lexique de l'expérimentation (sismomètre, respiromètre ...), le lexique d'un nouveau champ de connaissances (pharaon, scribe ...), le lexique du quotidien qui tire sa polysémie de son emploi disciplinaire (milieu, précipitation...). L'orthographe de ces mots est à prendre en charge au moment de leur découverte (recours à l'étymologie, aux familles de mots ...)

Au cœur des apprentissages, il est donc à considérer autrement que comme une définition figée d'article de dictionnaire. Et, là encore, sa mise en réseau, son appartenance à un champ disciplinaire est le préalable à toute tentative définitionnelle.

Il n'en reste pas moins que ces outils de langue doivent être ré-interrogés dans la discipline qui les mobilise. Pensons, notamment aux expansions du nom qui, dans un texte littéraire peuvent être autant d'éléments descriptifs qui peuvent être ajoutés pour décrire, par exemple, le cadre d'une action. « Près du vieux moulin aux ailes délabrées qui dominait la vallée, la maison semblait oubliée..... ». Leur suppression enlèverait, certes, quelques précisions et la poésie d'ensemble mais ne perturberait pas fondamentalement le sens « Près du moulin, la maison semblait oubliée... » ne pose aucun problème de compréhension. En revanche, dans un texte scientifique ou historique, par exemple, ces mêmes expansions ont souvent une fonction de catégorisation ou d'identification « grenouille verte »: ici verte n'a pas la fonction d'un adjectif de couleur puisqu'il s'agit là de la désignation d'une espèce qui peut même être jaune, dans « la mer rouge » non plus: dans les deux cas ils sont identifiants et in-supprimables. Dans le même ordre d'idée, apprenons très tôt aux élèves à faire cette même différence entre « les enfants qui sont épuisés se reposent » et « les enfants, qui sont épuisés, se reposent »

Il n'en reste pas moins que ces outils, dès l'école primaire, doivent être analysés et décrits d'après le contexte qui les génère et en fonction des effets qu'ils produisent. La grammaire, le fonctionnement de la langue à l'échelle du texte ou de la phrase ne doit pas être réservé au champ exclusif du français.

Il faut que les effets produits par les outils de langue soient mesurés à l'aune des disciplines qui les mobilisent, qu'on ne retombe pas dans le piège du systématisme où l'outil tourne à vide et – situation aberrante - ne fonctionne que pour lui-même en dehors de toute réalité

énonciative. Et tout cela en cohérence avec le socle commun des compétences.

Repenser l'évaluation

Cette nouvelle perspective pédagogique qui vise à intégrer la maîtrise de la langue aux apprentissages disciplinaires, qui vise à articuler maîtrise de la langue et maîtrise des savoirs implique que soit repensés dans leur ensemble les modes d'évaluation.

Répondre à une série de questions selon le modèle canonique S -V -T c'est demander de faire émerger une information, un savoir ponctuel. Une connaissance ou des connaissances ne sont pas garants d'une culture même si elles en sont les éléments fondateurs. Ce sont des liens cohérents entre ces connaissances qui fondent un savoir construit, c'est la manière de les activer, de les mettre en réseau qui élabore des champs notionnels. **La perception du sens est souvent perturbée par la manière de l'interroger.** Il faut réinterroger le sens de mémoire... apprendre... (qu'entend-on par « *n'apprend pas ses leçons? Des difficultés de compréhension.? »...*).

Dans le même ordre de réflexion, l'exercice à trous où 20 mots sont attendus pour 20 points préparent plus au jeu des mille francs ou à l'émission « questions pour un champion » qu'à l'acquisition d'une véritable culture. Nous retrouvons les mêmes insuffisances, les liens entre ces informations sont préétablis par le professeur selon une cohérence que l'élève n'a pas forcément intégrée. L'élève bouche les trous d'un raisonnement construit et donc seulement maîtrisé par le professeur. Toute cette pédagogie du « trou aménagé » est inopérante et même contraire à l'idée de maîtrise de la langue. Nous retrouvons ce paradoxe du professeur trop présent.

Autre chose, l'évaluation telle qu'elle est souvent conçue contrôle, valide des savoirs mais n'évalue pas leur maîtrise c'est-à-dire la compétence à les réinvestir. Il manque presque toujours cette étape ultime. En effet, on ne peut conclure à la maîtrise d'un savoir que dans la capacité à le réinvestir dans un projet personnel, dans un cadre différent du cadre d'apprentissage. Demandons, par exemple, de transformer les connaissances sur la vie dans les campagnes au moyen-âge en une interview fictive d'un serf de l'époque, transformons une série de lectures documentaires en une page de manuel scolaire. Essayons de réinsérer les savoirs construits et émergents d'un discours didactique dans une nouvelle structure imposée

...

Et pensons cette évaluation en référence au **socle commun de connaissances et de compétences** et notamment au pilier 1 « **La maîtrise de la langue française** » à propos duquel il est dit : « *Cette compétence est déclarée acquise lorsque l'élève est capable de mobiliser un ensemble intégré de ressources dans divers contextes d'évaluation, au sein non pas d'une seule discipline mais nécessairement de plusieurs d'entre elles.* »

Enfin prenons garde aux exercices transversaux de type « lecture des consignes » ou « argumenter dans toutes les disciplines » ou encore « le lexique commun aux disciplines ». Y recourir, c'est créer artificiellement une zone de conflit cognitif perturbante et inutile. L'élève qui est en classe d'histoire sait qu'argumenter ne correspond pas au modèle rhétorique canonique thèse, antithèse, l'élève qui est en classe de musique ne sort pas son double décimètre quand on lui parle de mesure et l'élève qui lit une consigne de mathématique sait très bien qu'il ne pourra la traiter qu'avec des outils mathématiques. C'est la logique des disciplines qui en génère les consignes. Ces consignes émergent de leurs spécificités et de la perception de leurs cohérences. Justifier en mathématiques ou en français n'a pas le même sens parce qu'elles ne construisent pas la même culture, ne répondent pas à des objectifs comparables. Je n'ai pas besoin de savoir ce que veut dire piloter une Ferrari pour apprendre à piloter un avion, même si dans les deux cas il s'agit de piloter, je suis dans deux univers différents et je vais rarement chercher la marche arrière sur mon airbus.

Prenons garde également aux exercices systématiques proposés hors de toute contextualisation : une relation étroite doit toujours être construite entre l'outil et les effets qu'il produit dans un contexte énonciatif identifié, entre l'outil et la discipline qui le met en œuvre. Dire, par exemple, que « le » est un déterminant article défini n'est pas suffisant, sa valeur est en effet étroitement dépendante du contexte qui le mobilise : si je dis « le chat est un animal domestique », « le » a une valeur générique, il désigne tous les chats du monde; si je dis « le chat de ma voisine est voleur », « le » ne désigne qu'un chat et un seul.

Assurer la continuité école – collègue

Parler de l'écriture, ce n'est pas seulement parler de mécaniques opératoires, de narratologie, de lexicque et de syntaxe, c'est bien entendu parler de l'élève. Notre réflexion doit articuler école / collègue. Or, l'une des constantes observées chez les élèves de CM2 c'est qu'ils trouvent plus facile d'inventer une histoire que d'en raconter une vraie. C'est qu'ils ont, par exemple, des difficultés à passer du conte au récit littéraire qui mélange éléments réels et inventés, des difficultés quand il s'agit de faire croire à la vérité d'un texte faux. L'élève devra faire cohabiter l'écriture de soi et l'écriture du monde; il devra se décentrer, prendre du recul, établir une autre relation avec l'écrit.

Il faut donc construire des situations d'écriture, pour prendre en compte cet état de fait et le dépasser. Par exemple, des sujets permettant de mélanger les genres – introduire des bases réalistes dans un conte, explorer le fantastique, créer des mondes imaginaires ... On devra **aller vers la mobilisation d'outils, de matériaux, pour des tâches complexes qui traceront le parcours vers les disciplines. Il s'agit, en fait, d'accompagner l'émergence de ces disciplines et de l'accompagner dans une liaison école collègue à ré interroger.**

L'élève va passer d'une perception relativement globale de l'enseignement à une réalité très cloisonnée dans un découpage horaire rigoureux bornant des zones étanches appelées disciplines. L'un de ces points de passage pourrait être la lecture des textes documentaires qui est un champ largement investi par le livret de connaissances et compétences du socle commun. L'intérêt de cette lecture documentaire est au moins double. D'une part, ces écrits présentent une grande variété de formes, de types et même de genres d'écrits; et, d'autre part, ils recouvrent tous les champs de savoirs explorés par les disciplines. La recherche d'informations, leur réorganisation et leur réécriture peut-être l'occasion de faire apparaître les identités disciplinaires et leur logiques d'exploration des savoirs. La lecture documentaire développe également des compétences multiples de lecteur/scripteur, c'est une lecture non linéaire, c'est une lecture composite qui associe des éléments constitutifs de sens très divers et que l'on retrouvera dans les disciplines, notamment le lien texte/image, notamment les éléments textuels structurants non verbaux, notamment la prise en compte de divers symboliques: schémas, organigrammes, tableaux à double entrée.

Cette lecture documentaire offre également des ressources intéressantes pour accompagner l'élève dans son parcours de décentration, dans son parcours vers une vision du monde plus objective. En effet, de nombreux albums ou revues proposent des écrits informatifs narrativisés : de jeunes personnages parcourent une période historique, un pays, visitent un pays, découvrent le fonctionnement d'une centrale ...; ou bien encore la vie au château-fort est présentée sous forme de scènes animées... L'occasion est donnée d'accompagner l'élève vers un ensemble organisé d'informations, de savoirs ce qui l'oblige à quitter une sorte de monde rêvé dans lequel il était en partie immergé. Ces écrits peuvent donc constituer un point de passage vers les disciplines puisqu'ils sont en parfaite adéquation avec le développement psychologique de l'enfant.

La littérature jeunesse peut offrir également des supports inépuisables dans cette perspective de parcours vers les disciplines. Romans ethnographiques, historiques ouvrent la voie à tout type d'écriture en même temps qu'ils problématisent et dédramatisent l'écriture. Illustrons ces propos par deux approches synthétiques.

1. *L'Archer blanc* de James Houston met en scène un jeune esquimau du siècle dernier qui, pour venger les siens, tués par une tribu ennemie, entreprend un parcours initiatique à travers les déserts glacés : il y apprendra toutes les techniques de survie, le mode de vie de plusieurs peuples, leur religion, leur relation à la nature; il découvrira la vraie sagesse ... Étudier ce roman c'est d'abord interroger l'écriture : l'auteur a intégré ses personnages, les a fait évoluer dans un milieu inconnu des lecteurs, il a dû lui-même s'informer sur ce milieu. Nous pouvons donc proposer aux élèves de rechercher à travers le roman toutes les données relatives à ce milieu, de classer ces informations, de les ordonner pour composer un écrit documentaire sur les déserts froids. Cet écrit documentaire peut se transformer en page de leçon de géographie consacrée à ces mêmes déserts froids. Nous pouvons également proposer d'écrire,

d'intégrer, un autre chapitre dans le roman; par exemple, le jeune héros se perd et il devra construire un igloo : pour réaliser ce travail, il faudra interroger l'écriture de l'auteur, intégrer des informations (comment construit-on un igloo) à la narration.

2. *Le faucon déniché* de J.C. Noguès . Là encore, un jeune héros évolue au cœur du moyen âge et va transgresser la loi du seigneur. L'écriture de ce roman permet à la fois de se distraire et d'intégrer des informations sur le contexte médiéval. Des travaux d'écriture comparables à ceux que nous avons décrits précédemment vont permettre à la fois de faire la genèse de l'écriture, de s'approprier ces outils d'écriture, d'aller vers des écrits documentaires, des écrits fictionnels et des écrits disciplinaires (écrire une page d'un livre d'histoire c'est forcément interroger la manière dont la discipline fédère et donc construit les savoirs).

La littérature jeunesse peut également jouer un rôle de passeur vers des œuvres d'accès plus difficile. Elle est un moyen d'entrer dans les genres et leur diversité, d'entrer dans les problématiques littéraires, de se familiariser avec les stéréotypes narratifs, thématiques. Elle peut favoriser l'accès à des œuvres patrimoniales. Ce n'est d'ailleurs pas pour autant que la littérature jeunesse s'inscrira systématiquement en amont : il est, par exemple, nécessaire de connaître la version première du petit chaperon rouge pour en comprendre le traitement humoristique, les détournements opérés par de nombreux auteurs d'aujourd'hui.

Les écrits fictionnels, les écrits sociaux, les écrits disciplinaires sont complémentaires. Ils construisent à la fois un individu imaginaire, créatif, capable de libérer une pensée, un rêve, une émotion par des mises en situation variées et un individu capable d'établir et de gérer de façon ordonnée et maîtrisée des connaissances sur le monde sur lesquelles il pourra sans cesse rétroagir.