

Comme M. Adam, on n'écrit pas d'un seul jet !

Date de mise ligne :	12 avril 2012
Auteur :	Rémy Marville, professeur des écoles Ecole Paul Bert de Villeneuve-Saint-Georges (94)

La production d'un texte implique la mise en œuvre simultanée de nombreuses compétences, ce qui en fait une tâche complexe. La difficulté pour l'enseignant est d'enseigner ces différentes compétences tout en ne perdant pas de vue l'objectif visé : la production d'un texte compréhensible. Ecrire un texte, c'est convoquer des connaissances en grammaire, en orthographe, en vocabulaire, en conjugaison, mais c'est aussi et surtout avoir une véritable culture de l'écrit sans laquelle le projet d'écriture ne saurait éclore. Par culture de l'écrit, il faut entendre la connaissance de différents types de discours et de leurs caractéristiques, mais aussi la reconnaissance de l'intérêt de produire de tels discours, ainsi que la prise en compte de leurs destinataires. Il faut entendre également la connaissance des opérations en jeu dans l'acte d'écrire : prises d'informations, synthèses, réflexion, imagination, planification, organisation, évaluation, réajustements, choix du lexique approprié, etc. Pour l'enseignant, cela signifie qu'il ne faut pas se borner à enseigner la maîtrise des outils linguistiques, tout en comptant sur l'imprégnation des textes lus à d'autres moments dans la classe pour que l'élève sache rédiger un texte répondant aux exigences posées par le code écrit. Il faut aussi enseigner de façon explicite ce qu'écrire signifie concrètement lorsqu'on s'attèle à cette tâche et développer l'usage de l'écrit pour accompagner la pensée et l'apprentissage¹, le « banaliser », pour reprendre une expression de Dominique Bucheton², parallèlement à des projets d'écriture visant des produits aboutis s'inscrivant dans un genre précis.

Dans le travail décrit ci-après³, on s'attache à accorder toute leur importance au code et aux outils linguistiques tout en les faisant apparaître aux yeux des élèves non pas comme le centre de la compétence « écrire », mais au contraire comme des satellites au service de cette compétence. A cet égard, il constitue donc une tentative de faire converger étude de la langue et production de textes tout en ne réduisant pas cette activité à la seule maîtrise du code. Il s'agit de ne pas éluder certaines difficultés liées à l'implication des élèves dans l'activité d'écriture, telles que l'absence ou le manque de clarté du projet d'écriture, la difficulté à convoquer des images mentales, les problèmes méthodologiques (formes et usages d'un brouillon, connaissance et compréhension des différentes phases d'un projet d'écriture)), la capacité à mettre à distance son écrit pour occuper tour à tour les places de scripteur et de lecteur.

La séquence qui suit place les élèves devant un problème qui peut être nouveau pour eux dans le sens où on ne leur demande pas seulement de décrire de façon objective, d'expliquer, ou de raconter des faits, qu'ils soient réels ou fictifs, mais de se poser en sujets scripteurs capable de faire des observations

¹ cf. Remy Marville, *Construire des compétences de scripteur et faire réaliser des apprentissages en histoire*, (publié sur le site du CARMaL en 2009), qui propose des exemples d'utilisation d'écrits de travail.

http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/contruire_compétences_scripteur.pdf

² Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, « Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement "scolaires" », *XYZep* n°12, INRP, 2001.

http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier_12_pro.pdf

³ Cet article reprend de manière plus développée un texte publié dans le numéro 495 des *Cahiers pédagogiques* de février 2012 (p. 45-47), dans le cadre du dossier « Maîtrise de la langue - compétence 1 du socle commun ». Nous remercions la rédaction des Cahiers pédagogiques de nous avoir autorisés à le reproduire.

http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=7786

personnelles et de les exprimer avec précision. Ils doivent écrire des textes plus littéraires qui peuvent tendre vers la poésie.

A partir de la lecture d'un album (*Dans la tête de Monsieur Adam*, de Sigrid Baffert et Jean-Michel Payet, éditions Milan jeunesse, 2010), nous allons voir comment il est possible de provoquer une première intuition du travail de l'écrivain et d'accompagner les élèves dans l'une de leurs premières expériences d'écriture à visée littéraire. Mais avant cela, il peut être intéressant de connaître les habitudes de travail de la classe qui a participé à ce travail.

I. Organisation du travail lié à l'écrit dans une classe de CE1

Les élèves de la classe ont été habitués dès le CP à écrire très régulièrement en s'appuyant le plus souvent sur des images (illustrations ou dessins produits par eux-mêmes). Cette activité est donc familière et peu d'entre eux restent sans rien produire en début de CE1. Chaque élève dispose d'une boîte dans laquelle il range différents jeux de français et de mathématiques. L'un de ces jeux a pour objectifs de savoir lire très vite les mots les plus fréquents et de savoir les orthographier (chaque mot de la liste est écrit sur une carte). Ils peuvent à la maison, et de façon autonome en classe, s'entraîner à faire une lecture chronométrée ou une dictée de mots. Lorsqu'un élève maîtrise le jeu, il peut valider le brevet correspondant (autocollant collé dans le carnet de brevets). Des jeux existent également pour s'entraîner à la conjugaison à l'oral puis à l'écrit. En grammaire, le travail est toujours lié à la production d'écrits (en groupe classe ou en petits groupes). Il s'agit alors de prendre pour objet d'étude la production d'un élève. De petits problèmes d'écriture émergent après une phase de commentaire de la production et les élèves sont invités à les résoudre. Les solutions validées sont mises en mémoire pour susciter un réinvestissement lors d'une future production. Les élèves ont aussi l'habitude de faire des dictées-débats et en milieu et fin d'année, se sont lancés dans leurs premières dictées négociées. Ils ont également appris à faire des corolles lexicales, à classer des mots en familles et à donner un titre pour chaque famille.

Chaque jour, un temps est consacré à la production d'écrits. Une même consigne est donnée à chaque élève, mais ils bénéficient d'un accompagnement individualisé pendant la séance ; parfois, les élèves peuvent travailler sur des projets différents lorsque les besoins de la classe le demandent (article pour le journal d'école, production d'une affiche, etc.)

II. L'utilisation d'un album pour mettre en avant les opérations en jeu dans l'acte d'écrire

Phase 1 : Découverte du personnage de Monsieur Adam, qui est écrivain.

Lecture magistrale, avec pauses pour synthèses et expression libre des élèves. Dans cet album, nous découvrons comment se déroulent les journées de Monsieur Adam et comment il travaille (son bureau, ses livres, ses dictionnaires, ses crayons, stylos, brouillons, etc.). Nous remarquons également qu'il existe des interactions entre sa vie et l'histoire qu'il écrit, qu'il a besoin de dessiner pour imaginer son histoire. De magnifiques illustrations montrent comment les images mentales que produit Monsieur Adam envahissent son univers quotidien. Nous découvrons surtout que Monsieur Adam se sert de ce qu'il voit, de ce qu'il entend, de tout ce qu'il observe dans son entourage pour écrire.

L'une des plus importantes conclusions que l'on peut tirer de cette lecture, c'est que l'écrivain est très attentif à tout ce qui l'entoure et notamment aux sonorités, aux couleurs, aux sensations. Grâce cette attitude, il sera capable d'écrire des histoires plus intéressantes pour le lecteur.

Pour finir de convaincre les élèves, on fait appel à leur expérience de lecteurs. Dans cette classe, le poème de Rimbaud intitulé « Sensations », qui avait été appris par cœur, est relu et très brièvement commenté à la lumière de ces nouvelles observations. La lecture d'*Un Noël noir et blanc* d'Hélène Kérillis est également rappelée pour montrer comment un tableau de Claude Monet a inspiré une histoire à l'auteur. En tant que lecteurs, nous sommes très actifs lorsque nous lisons : grâce aux mots écrits par l'auteur, nous pouvons nous fabriquer des images qui nous permettent de mieux comprendre et de mieux apprécier l'histoire. Si l'auteur veut que nous fabriquions dans notre tête des images intéressantes, il doit nous donner beaucoup d'informations.

Phase 2 : Retour sur quelques illustrations de l'album. La question des brouillons.

Dans le bureau de Monsieur Adam, des mots sous forme d'étiquettes sont accrochés aux murs, sur le sol. Des dessins sont posés sur la table où il écrit, en désordre, des feuilles sont froissées, jetées à la corbeille. On peut également voir l'écriture de Monsieur Adam et ses ratures.

La première remarque des élèves a porté sur les ratures. L'idée que l'écrivain sait écrire, et donc qu'il ne fait pas d'erreurs et qu'il ne doit pas faire de ratures est très prégnante chez la plupart des élèves. Il est nécessaire de faire évoluer cette représentation pour deux raisons. La première, très évidente, est d'abandonner une représentation fautive sur les opérations mentales en jeu dans l'acte d'écrire. La deuxième est d'évacuer une représentation qui pourrait être un obstacle majeur à l'engagement d'un élève dans l'acte d'écrire. En effet, un élève pourrait aisément croire que l'écrivain écrit parce qu'il sait écrire, que c'est facile pour lui, qu'il ne fait pas d'erreurs, et que par conséquent, lui qui ne sait pas écrire, qui fait des tas d'erreurs, n'est pas fait pour ça.

Pour tenter de faire évoluer cette représentation, le maître peut proposer deux pistes :

1. Relire l'album en se posant la question : « Est-ce facile pour Monsieur Adam d'écrire son histoire ? Pourquoi ? » L'album montre assez clairement que Monsieur Adam tâtonne, qu'il n'écrit pas d'un seul jet, que parfois il ne sait plus quoi écrire.
2. Présenter des brouillons de grands écrivains (ceux de Pérec, Flaubert, Zola, Proust, entre autres, sont des brouillons intéressants parce qu'on peut y voir des listes de mots, des ratures, des notes dans les marges, des rajouts multiples, des collages, etc.).

L'élève doit ainsi comprendre qu'écrire, c'est aussi chercher : on peut se tromper, changer d'idée, trouver de meilleurs mots, de meilleures phrases. Il doit aussi être convaincu qu'écrire est une activité longue, très difficile, y compris pour les écrivains. Et les brouillons sont une trace de ce cheminement.

III. La mise en situation d'écriture

On explique aux élèves que pour mieux comprendre le travail de Monsieur Adam, nous allons essayer de faire comme lui, que nous allons observer et noter quelques idées avant d'écrire un texte.

Consigne 1 : *Vous allez écrire un texte qui parle de la salle de classe. Dans ce texte, vous devrez écrire ce que vous ressentez lorsque vous pensez à la salle de classe. Mais vous allez prendre votre temps. Aujourd'hui, vous allez penser, chercher, réfléchir et noter vos idées sur une feuille de brouillon. Sur cette feuille, vous pouvez écrire des mots, des phrases, des bouts de phrases, et vous pouvez faire des dessins. Nous écrirons le texte une autre fois.*

Spontanément, quelques élèves établissent des listes de mots qui leurs seront utiles, notent des idées. D'autres ne maîtrisent pas la consigne et se lancent directement dans l'écriture d'un texte. Ils évitent la phase de recherche dont ils n'ont pas perçu les enjeux. Une discussion individuelle avec chacun de ces élèves permet de faire une rapide évaluation du texte en cours d'élaboration et d'en mettre en évidence les défauts. La nécessité de donner au lecteur beaucoup d'informations pour qu'il puisse fabriquer ses propres images, et des images détaillées, est rappelée. Une aide méthodologique est apportée sous forme de consigne très directive. Voici un exemple de dialogue maître/élève :

M : Je vais essayer de t'aider à bien réfléchir. Je vais te poser quelques questions. Pour commencer, qu'est-ce qui t'intéresse particulièrement quand tu penses à la classe ?

E : Les affiches.

M : Est-ce qu'il y a des affiches dont tu voudrais particulièrement parler ?

E : Les affiches des peintres.

M : Les reproductions de tableaux ?

E : Oui.

M : Alors sur ta feuille de brouillon, tu vas écrire au milieu, les affiches. Et puis tu vas faire un soleil, comme on a l'habitude de faire quand on fait des familles de mots, par exemple. Et tout autour tu vas écrire des informations que tu peux donner en parlant des affiches et qui pourront aider une personne qui ne connaît pas la classe à imaginer ce dont tu parles. Je te laisse quelques minutes et puis je reviens te voir.

[...]

M : Alors... Tu as écrit quelques idées, on va pouvoir regarder ça ensemble. Multicolores, oui... Picasso, Van Gogh... les champs... les portraits... C'est vrai, tout ce que tu as écrit. On va garder ces idées. Mais souviens-toi : le texte que vous allez écrire devra faire comprendre au lecteur ce que vous ressentez en pensant à la classe. Et là, je ne sais pas ce que tu ressens en lisant ton brouillon...

E : ...

M : Si tu as choisi de me parler de ces affiches, je pense que ce n'est pas par hasard. Je pense que tu avais quelque chose à dire ?

E : Oui.

M : Alors ça, ça m'intéresse. Si je lis ton texte, j'ai envie de savoir pourquoi tu as choisi de me parler de ces affiches.

E : D'accord.

M : Alors qu'est-ce que tu en penses de ces affiches ?

E : Elles sont bien, mais...

M : Mais ?

E : Elles sont vieilles.

M : Ah. Tu les trouves vieilles ! Qu'est-ce qui te fait dire qu'elles sont vieilles ?

E : Je ne sais pas... ça se voit...

M : ça se voit, d'accord. Mais pense au lecteur qui ne connaît pas la classe, qui n'est pas dans la classe et qui ne peut pas voir les affiches. Est-ce que tu ne peux pas lui donner des indices supplémentaires pour qu'il puisse mieux imaginer ?

E : Ben... Il y a de la poussière...

M : Oui. Pourquoi est-ce qu'il y a de la poussière ?

E : Ben parce que ça fait longtemps que tu ne les as pas changées. Moi je les aime bien, mais je les connais par cœur...

M : Ah ! Là, ça commence à m'intéresser. J'ai une information supplémentaire, la poussière, et je sais ce que tu en penses. Ecris tout de suite : poussière, vieilles. Je pense que ça va me donner envie de lire ton texte. Essaie d'aller encore plus loin et de trouver quelques indices supplémentaires qui montrent qu'elles sont vieilles. Tu as le droit d'inventer, aussi, d'exagérer un peu, ce n'est pas grave, ce qui compte, c'est que ton texte soit intéressant. Tu fais ça, et ensuite je te laisse tranquille pour aujourd'hui. Je ramasserai vos brouillons et je les relirai chez moi.

Cet élève aura fini par ajouter que l'encre sur les affiches commençait à s'effacer et qu'elles se déchiraient (ce qui était faux). Lors d'une séance suivante, cet élève a écrit un texte court, certes, mais qui répondait aux attentes annoncées dans la consigne. Pour cet élève, l'échange a permis d'appréhender un modèle donné par le maître lui permettant d'écrire une idée sans rédiger une phrase complète, en notant simplement un mot (poussière). Il a aussi permis de lever un obstacle spécifique à cette situation : l'élève ne se sentait pas autorisé à écrire ce qu'il pensait de ces affiches. Cet obstacle est révélateur du nombre d'interdits que se posent implicitement les élèves dès les premières classes de l'élémentaire. A la rigidité de la norme syntaxique et orthographique, s'ajoutent des limites que l'élève ne se sent pas autorisé à franchir dans l'expression de sa subjectivité : il ne pense alors pas en premier lieu à exprimer ce qu'il ressent réellement, ce qu'il a vraiment à dire, mais à écrire ce que le maître, l'Ecole a envie d'entendre pour lui renvoyer une image positive de ce qu'il aura produit.

Ce type d'échange peut paraître peu productif, surtout s'il est mené en individuel. Mais il est très important pour aider l'élève à gérer la prise en compte de son lecteur, que le maître incarne concrètement ce lecteur. Il faudra compter sur le réinvestissement qu'en fera l'élève lors d'une nouvelle production de texte. Lors de productions suivantes, il sera intéressant d'observer si l'élève s'approprie ce modèle ou non, s'il en invente d'autres à partir de celui-ci.

Suite à ce travail sur la classe, pour réinvestir quelques démarches entrevues au cours de la première production, les élèves ont été invités lors d'un déplacement dans la rue pour une séance d'E.P.S., à observer, comme Monsieur Adam, à écouter les bruits, tout au long du chemin. De retour en classe, ils ont du produire un texte, selon les mêmes modalités que pour la consigne 1, mais avec pour thème : sur le chemin de l'école.

Consigne 2 : Il s'agit de réinvestir les méthodes de travail expérimentées dans les séances précédentes pour écrire un texte sur un thème qui sort du contexte de la classe, potentiellement plus riche sur le plan lexical et sur le plan des évocations personnelles.

Pour le prochain texte, j'ai choisi cinq thèmes que je trouvais très intéressants. Vous devrez choisir un seul de ces thèmes et écrire un texte. Mais vous n'allez pas l'écrire aujourd'hui. Vous allez d'abord faire des brouillons pour noter toutes vos idées, rechercher des mots dont vous aurez besoin, etc. Quand les brouillons seront prêts, vous pourrez commencer à écrire. Je voudrais que tout le monde aujourd'hui utilise la même forme de brouillon : nous allons utiliser les soleils.

Phase 1 :

Objectif : établir une liste de mots en relation avec un thème.

Recherche individuelle. Les cinq thèmes sont écrits au tableau. On commence par l'un d'eux : la nuit.

Phase 2 :

Objectif : justifier la pertinence des mots ou expressions proposées et les valider collectivement.

Mise en commun au tableau. Les propositions sont discutées et notées au tableau après validation. Le brouillon collectif sera recopié sur une feuille et photocopié pour les élèves qui auront choisi d'écrire un texte sur ce thème.

Quelques exemples de brouillons collectifs :

La mer
Corail, dauphin, hippocampe, poisson, requin, Sable, doux, rugueux, coquillages, rochers, phare, port mal de mer, tempête, tsunami écume, océan, immense, immensité, bleu, reflets, eau, profond, algues, bateau, vagues, parasol, pêcheur
La nuit
Brillant, dormir, reflets, rêver, cauchemar, sueur, transpiration Bleu, sombre, obscur, noir Froid, sommeil, repos Etoiles (filantes), lune, constellations Fantôme, loup-garou, diable, vampire, chauve-souris, chat Berceuse, peur, triste

Les arbres
Branches, feuilles, tronc, tiges
Pourpre, marron, brun, roux, rouge, jaune, blond, ocre, vert
Fruits, racines, fleurs, écorce
Gazouillis, champignons, la mousse, la cime, la ramure
Forêt, feuillage, végétaux, nid, oiseaux, cri, chant
Le coucou, le pivert, le hibou

Phase 3 :

Objectif : produire des images mentales à partir d'un thème donné et du vocabulaire qui lui a été associé.

Après avoir réalisé les cinq brouillons collectifs (plusieurs séances), chaque élève doit choisir un thème et produire un dessin en couleurs (crayons ou feutres). On doit retrouver sur ce dessin des éléments du brouillon.

Phase 4 :

Objectif : à partir de l'image produite, enrichir la liste de mots qui sera mobilisée pour écrire le texte, notamment par l'ajout d'adjectifs et d'adverbes.

Une fois le dessin terminé, il est légendé : on écrit les mots sur le dessin et on essaie de donner le plus de renseignements possible sur les éléments du dessin (par exemple si l'on parle d'un rocher dans la mer, on doit préciser où il se trouve, ses couleurs, l'aspect de sa surface, etc.).

Phase 5 : Ecriture du texte.

IV. Déroulement des séances d'écriture et accompagnement individuel des élèves : gestion de l'hétérogénéité

L'hétérogénéité des productions lors de chacune des phases de ce travail est la principale difficulté rencontrée par l'enseignant. Certains élèves démarrent très rapidement, d'autres très lentement, certains maîtrisent déjà très bien la langue et le code orthographique pour des élèves de CE1 tandis que d'autres ont encore de lourds problèmes d'encodage. Il faut ajouter aux sources d'hétérogénéité la qualité des images mentales produites qui n'est pas seulement liée à la culture scolaire, mais aussi à la culture personnelle de l'élève. Il est donc inenvisageable d'attendre des élèves qu'ils avancent au même rythme et selon les mêmes modalités de travail, si l'on souhaite que chaque élève puisse aller au bout de sa démarche.

Il convient de mettre en place un accompagnement personnalisé.

Pour ce faire, deux organisations ont été utilisées en alternance selon les besoins observés :

1. En classe entière, tous les élèves travaillent sur leur production, le maître accorde un temps personnalisé à chacun (chaque élève est vu au moins une fois toutes les une ou deux séances). Les élèves doivent s'habituer à cette façon de faire : au début, ils ont du mal à accepter d'attendre parfois de longues minutes avant que le maître viennent les aider. Ils sont tentés très souvent

d'interrompre la conversation entre le maître et leur camarade. Mais ils apprécient beaucoup l'entretien personnel que leur propose l'enseignant et ils comprennent assez rapidement que ces entretiens ne sont possibles que si chacun est capable de travailler de façon autonome en attendant son tour. Ils apprennent alors à mieux utiliser les outils mis à leur disposition pour résoudre seuls, lorsque c'est possible, certains problèmes qu'ils rencontrent (mis à disposition de traitements de textes, du cahier outils, de dictionnaires, possibilité de se faire aider d'un camarade, etc.).

2. L'atelier d'écriture. Le maître regroupe jusqu'à cinq élèves autour d'une problématique commune tandis que les autres sont en autonomie.

Cette organisation permet de travailler plus spécifiquement sur une composante de la compétence écrire et de façon différenciée (améliorer l'encodage, prêter attention à l'encodage, enrichir les images mentales, enrichir le propos, donner de la cohérence au propos, donner de la cohésion au texte, etc.)

Dans les deux cas, on ne ralentit pas artificiellement les élèves qui écrivent plus vite. On peut leur permettre d'écrire un autre texte, de recopier leur texte sur un ordinateur en s'aidant du correcteur orthographique pour corriger les erreurs, d'aider un autre camarade (lorsque le tutorat fonctionne bien).

V. En grammaire, des séances décrochées liées aux productions des élèves

Il s'agit pendant ces séances de travailler spécifiquement les capacités des élèves à écrire une phrase et un texte cohérents, à proposer un discours qui porte un intérêt pour son destinataire.

Exercice type 1

A partir de la production d'un élève, on s'entraîne à relire attentivement pour analyser les réussites et les défauts du texte. Les élèves ont pour consigne de choisir un élément qui leur paraît être une réussite et d'expliquer pourquoi, ou au contraire un défaut. Dans ce dernier cas, ils devront, après avoir justifié leur choix, faire une proposition d'amélioration.

Exercice type 2

A partir de la production d'un élève ou d'un énoncé inventé par le maître, les élèves sont invités à enrichir ou à appauvrir une phrase ou un texte.

Exemple : Le chat marche. Le petit chat du voisin marche lentement le long du mur.

Cet exercice permet d'aborder la plupart des catégories grammaticales au programme de CE1 tout en gardant à l'esprit leur utilité dans l'écriture d'un texte.

VI. Compétences du socle et évaluation

Toutes les productions (dessins, brouillons, textes, listes) sont conservées dans le cahier d'écrits. Le maître dispose donc de deux possibilités pour évaluer et valider les compétences du socle. Il peut le faire en prenant des notes au cours des échanges individuels, ou en feuilletant le cahier à certains moments de l'année pour observer les progrès et contrôler les acquis.

Écrire

Items	Explicitation des items
Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court	- Relire sa production et la corriger : corriger en fonction des indications données, un texte copié ou rédigé de manière autonome.

Items	Explicitation des items
Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes	Concevoir et écrire de manière autonome un texte narratif ou explicatif de cinq à dix lignes. <i>Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.</i>

Etude de la langue

- Repérer les marques du genre et du nombre.
- Connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet.
- Comprendre la correspondance entre les temps verbaux (passé, présent, futur) et les notions d'action déjà faite, d'action en train de se faire, d'action non encore faite.

Écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres

Écrire sans erreur des mots Mémorisés

VII. Quelques productions d'élèves

La mer

Dans la mer, un poisson jaune nage vers le corail et vers un groupe d'hippocampes aux couleurs jaune, rouge, orange. Un dauphin saute par-dessus un rocher brûlant. Un pêcheur, sur le rocher, rêve d'attraper un énorme poisson. On entend l'écume claquer sur le rocher. Sa mousse est blanche comme de la neige.

Tout à coup, une tempête arrive sur la plage. Le phare s'allume plus fort pour que les bateaux reviennent vite.

Marine, CE1

La nuit

C'est la nuit. Il y a des étoiles filantes. La lune est jaune. Les étoiles sont de la même couleur. C'est beau. Dans la maison des gens, on voit de la lumière. Les réverbères sont allumés. Il y a des fantômes qui font « hou, hou, hou ». Ils font très peur. Il y a un chat noir et blanc qui miaule.

La porte d'une maison est ouverte par un loup-garou. Mais les enfants ne se réveillent pas. Ils sont dans leurs rêves.

Il semble qu'il va pleuvoir. C'est triste quand il pleut fort. La nuit devient sombre, on

entend des bruits étranges.

Chayma, CE1

Soleil

Je suis dehors à côté de chez moi. Je mange une glace. Le soleil brille. Ses reflets s'abattent sur le toit de la maison. Un homme porte un parasol. Les enfants sont très joyeux car ils jouent et ils gagnent. Le soleil est éblouissant.

David, CE1

La mer

Les vacances en famille, c'est notre moment préféré. Moi j'aime bien les vacances. On peut aller à la plage. Quand je vais à la mer, c'est génial. Le sable est si chaud qu'il me brûle le dos. Les vagues douces me caressent la peau. Je sens le vent qui me lisse la peau. A la mer, j'ai vu les nuages et j'ai mangé plein de glaces.

Kimberley, CE1

La classe

Toujours, dans la classe, j'entends un bruit, comme si les feuilles de la classe se chiffonnaient elles-mêmes. Et un bruit terrible ! Des chuchotis, des feuilles qui se chiffonnent et des bruits de trousse qui s'entrouvrent et se referment, qui rigolent et qui murmurent. Ça en fait du bruit ! Et parfois, quand on est sage, le maître nous met de la musique qui chuchote, qui joue un air triste. Et tout à coup, tatatam... J'entends le grincement des chaises qui crient et le grincement des portes qui chantent, qui parlent. Parfois, la porte qui s'ouvre toute seule. On entend CLAC ! Claque la porte. Puis tout à coup on entend une douce musique qui est calme, aiguë, douce. Ça nous remet l'esprit en place. Ça nous fait oublier ce que l'on a vécu de plus terrible. Ensuite, on entend les bruits d'un avion qui murmure, qui crie, qui chante et qui rit, atterrissant sur le port.

Soudain, nous entendons le maître parler et ça nous fait tout oublier. On se met au travail. Puis quand le maître nous dit de lire, je me plonge dans mon histoire et je me laisse distraire, j'imagine que je suis dans l'histoire. Aaaaah ! Que ça fait du bien de lire, tu en oublies ce qui t'entoure et quand le maître dit : « c'est fini maintenant, il faut ranger », c'est comme si on venait me sortir de l'histoire avec une canne à pêche. Puis il nous demande d'écrire, de penser à notre histoire et puis si on entend un petit bruit, ça nous perturbe et ça nous fait oublier ce que l'on écrivait. Voilà, c'est comme ça que je vois les choses.

Madalina, CE1