

UN PINCEAU POUR MIEUX ÉCRIRE ? ANALYSE D'UNE MÉDIATION DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Résumé : Dans la mesure où une même démarche créative est mise en œuvre dans l'enseignement/apprentissage de ces deux disciplines, on s'aperçoit d'un transfert possible dont les effets bénéfiques apparaissent dans les productions écrites. La recherche conduite en première année de cycle III de l'école primaire a certes permis de valider les hypothèses cognitives posées au départ : maîtrise du geste graphique, développement d'un lexique spécifique, de la créativité, activation de l'imaginaire, mais elle a ouvert également de nouvelles perspectives.

Mots-clés : Créativité — Imagination — écriture — Arts plastiques.

L'apprentissage de l'écriture à l'école élémentaire est actuellement le point de rencontre de nombreuses recherches et de pratiques innovantes. Déjà l'emploi du mot « écriture » en lieu et place de celui d'« expression écrite » laisse entrevoir une dynamique rédactionnelle différente : apprendre à écrire un texte est une activité complexe dans laquelle l'élève doit s'impliquer en tant que sujet. Il doit investir le langage écrit, y trouver sa place, son identité ; écrire doit faire sens pour lui.

Corrélativement, il s'agit de donner des méthodes d'apprentissage aux apprentis-scripteurs : un texte se construit au fur et à mesure qu'il s'écrit et se réécrit, la pensée n'existe pas toute formée avant d'être mise en mots ; en conséquence, un texte se travaille et se retravaille et les brouillons doivent en porter la trace.

Ce travail d'écriture et de réécriture trouve sa cohérence et son intérêt lorsqu'on propose aux élèves un « projet d'écriture », c'est-à-dire lorsque la finalité de l'écrit à produire est claire, que ces derniers ont conscience de l'utilité des tâches proposées, des enjeux auxquels elles répondent. Une telle conception de l'enseignement — apprentissage de l'écriture implique une démarche « créative » qui s'oppose à la logique plus classique du découpage en sous-systèmes : orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire.

L'enseignant d'école élémentaire est polyvalent ; c'est donc lui qui est chargé, sauf exception, de l'enseignement des Arts plastiques. Cette discipline, longtemps assimilée au cours de dessin ou, plus tard, aux travaux manuels, s'oriente, depuis deux décennies, vers des activités de « création plastique » liées à la fréquentation des œuvres d'art et dont les finalités explicites sont : former le goût, constituer une culture et développer la capacité de créer. Une démarche « créative » dans l'approche de cette discipline s'apparenterait à celle qui est mise en œuvre en écri-

A. DRUART

ture (tâtonnement, importance de l'erreur, de l'accident, de l'imprévu qui obligent la pensée à s'accommoder, à trouver de nouvelles solutions.) On peut donc penser logiquement qu'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être seraient transversaux à ces deux activités.

Nous sommes partie de constats établis en CP-CE1 : mise en route et progrès spectaculaires dans la maîtrise de la langue chez des enfants en extrême difficulté après la visite d'une exposition qui les avait fascinés. A la suite de celle-ci, nous avons élaboré un projet liant les activités plastiques et celles d'écriture (réalisation d'un livre d'art, création d'un rayon « art » à la BCD et exposition), projet qui a pu être étoffé en cours de route et mené à terme grâce à l'intérêt toujours croissant des enfants. Soucieuse de comprendre ce qui s'était produit, nous avons mené une recherche plus systématique en CE2 qui nous a permis de valider les hypothèses posées au départ :

- La maîtrise du geste graphique, acquise lors des activités plastiques rendrait l'enfant plus disponible sur le plan cognitif.
- Le développement d'un lexique spécifique (couleurs, formes, matières...) grâce aux nombreuses lectures d'œuvres d'art et aux analyses critiques des productions qui pourrait être réinvesti dans les productions écrites.
- Le développement de la créativité et de l'imaginaire entraîneraient des effets positifs sur la production des textes : davantage d'idées, d'originalité...

Elle nous a également ouvert de nouvelles perspectives : il semblerait, en effet, qu'à la suite du travail conduit en arts plastiques, les élèves en difficulté aient sensiblement modifié le regard qu'ils portaient sur eux-mêmes, mais aussi sur l'école et sur le monde extérieur. D'autre part, l'ensemble des textes produits par les élèves concernés par l'expérimentation se distinguent des autres par des pauses descriptives plus fréquentes.

Nous nous proposons, après avoir brièvement présenté notre recherche, d'approfondir ces constats et d'avancer quelques hypothèses explicatives. Nous sommes consciente de réduire considérablement l'objet de la recherche mais, dans la mesure où il ne nous est pas possible de tout détailler¹, il nous a paru plus judicieux de nous centrer sur l'un des résultats.

PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL ET HYPOTHÈSES DIDACTIQUES

Nous avons comparé cinq classes de CE2 suivant le dispositif suivant :

	<i>Arts plastiques</i>	<i>Écriture</i>
Classe 1 (T)	Travail classique	Travail classique
Classe 2	Travail classique	Travail en projet
Classe 3	Travail novateur (Art moderne)	Travail classique
Classe 4	Travail novateur (Art figuratif)	Travail en projet
Classe 5	Travail novateur (Art moderne)	Travail en projet

Par travail « classique » en Arts plastiques, nous entendons des activités qui ne sont axées ni sur les recherches plastiques ni sur la référence aux œuvres d'art

¹ L'ensemble de la recherche sera présenté ultérieurement dans une thèse de doctorat.

mais proposent des activités de dessin, de reproduction (tous les élèves dessinent la même chose), dans lesquelles une conception traditionnelle du « Beau » est prioritaire sur la production de solutions différentes et originales.

En ce qui concerne la démarche novatrice, nous n'en présenterons ci-dessous que les points les plus importants, puisqu'elle se définit à l'inverse de la première. Pour l'essentiel, il s'agit de « jouer » avec les formes, les couleurs, les matières, les outils sans pour autant tomber dans le « n'importe quoi ». Travaillant en fonction d'un projet, les élèves sont ainsi confrontés à des situations-problèmes, des obstacles, et doivent respecter les contraintes inhérentes aux techniques utilisées. Des pauses fréquentes dans l'activité sont ménagées afin de favoriser la « mise à distance », l'analyse critique, les interactions entre élèves. Les erreurs, les ratages sont utilisés pour relancer l'activité ; certains débouchent sur de nouvelles solutions techniques, d'autres sur une réorientation du projet initial. La confrontation avec les œuvres d'artistes permet, outre l'accès à la culture, des échanges fructueux ainsi que l'intégration d'un vocabulaire spécifique. Par ailleurs, la rencontre avec les œuvres est souvent génératrice d'une émotion intense qui active l'imaginaire et incite à agir.

Nous référant à l'ouvrage de Louis², nous proposerons une démarche d'*enrichissement plastique* jouant sur les quatre composants fondamentaux : Support, Matière, Outil, Geste (SMOG) qui se démarque du travail habituel pratiqué dans les classes bien que les nouvelles Instructions officielles de 1995 préconisent maintenant un travail créatif. Il la décrit ainsi :

« Pour améliorer son travail, le « dessinateur » peut choisir ces deux options : le réflexe habituel ou la démarche d'enrichissement.

Pour le réflexe habituel, la démarche est très longue. Elle requiert une certaine dextérité et un patient apprentissage pour réussir les effets graphiques à maîtriser. Elle s'apparente à l'artisanat qui réutilise un ensemble de gestes techniques précis, permettant d'obtenir un résultat connu, l'objet ainsi produit devient repérable dans un système de valeur connu et codifié. L'imaginaire, l'inventivité passent au second plan au profit de l'imitation du modèle de référence. La démarche d'enrichissement permet de se constituer une réserve infinie de solutions plastiques utilisables dans chaque projet de création. Les découvertes dues à l'expérimentation et à la recherche stimulent l'imaginaire, induisent et suggèrent de nouveaux projets de création, permettent la lecture d'œuvres d'art. »

La démarche de cet artiste pédagogue nous semble originale et intéressante dans la mesure où elle autorise la levée des inhibitions et des blocages par la mise en œuvre de la pensée divergente³ d'une part mais aussi par l'utilisation des erreurs comme tremplin pour de nouveaux essais (évaluation formative). La verbalisation qui intervient à ce moment nous semble une étape fondamentale pour la prise de conscience, l'élève étant amené à prendre du recul par rapport à son travail, à questionner ses choix, à les confronter aux avis de ses camarades, puis à prendre de nouvelles décisions. Il y a là, nous semble-t-il développement d'attitudes formatives

² Louis Ch. (1992), *Place des Artistes*, Ed. Sedrap, Toulouse, pp. 48-49.

³ La pensée divergente, notion que l'on doit à J.-P. Guilford (« *Intelligence and Creativity, and their educational implications* », San Diego, CA, EdITS, 1968.) désigne la pensée qui recherche dans de multiples directions le plus grand nombre possible de solutions. Elle s'oppose à la pensée convergente, laquelle est canalisée en direction d'une réponse unique.

A. DRUART

ces susceptibles d'être transférées à d'autres situations, d'autres domaines pédagogiques, en écriture par exemple. Le temps d'évaluation peut également être consacré à la rédaction de fiches techniques ou notes permettant de mémoriser une trouvaille.

Si nous schématisons cette démarche, nous obtenons :

conception du projet → mise en relation des éléments (SMOG⁴) → évaluation → relance → nouvelle mise en relation (SMOG) → nouvelle évaluation → relance etc.

qui s'apparente à la démarche d'écriture et de réécritures successives que nous utilisons en production d'écrit :

conception du projet → 1er jet (planification, mise en texte, révision) → évaluation → relance → réécriture → nouvelle évaluation → relance → réécriture etc.

Les activités plastiques, comme celles d'écriture, sont, outre leur fonction de communication, également des activités d'expression qui sollicitent l'imagination créatrice⁵, convoquent l'imaginaire⁶ et peuvent être source de blocages, d'inhibitions.

Nous faisons l'hypothèse que les élèves ayant bénéficié de la mise en œuvre d'une démarche créatrice auraient développé « quelque chose » qui leur permettrait d'être mieux à même d'affronter la tâche d'écriture.

Rey⁷ propose la notion d'*intention transversale* :

« En effet, l'instrument intellectuel (notion, savoir, compétence, etc.) acquis par l'élève ne deviendra efficace que s'il est intégré à une vision du monde, que s'il est saisi comme au service d'une intention. C'est à cette condition que le sujet, confronté dans le futur à d'autres situations, pourra les constituer en objets possibles pour l'usage de cet instrument. Il ne suffit pas que l'élève apprenne des compétences intellectuelles, des procédures, des opérations logiques, des règles de toute sorte, il faut encore qu'il décide de voir le monde sous un certain angle, sous l'angle précisément où il apparaît comme lieu possible d'application de ces compétences. C'est là à notre sens la condition fondamentale pour que s'opère un transfert, pour qu'il y ait transversalité, pour que l'élève « pense » à appliquer ce qu'il a appris et voie en quoi il y a lieu ou non de l'appliquer.⁸

⁴ Nous rappelons que SMOG est l'abréviation de « Support, Matière, Outil, Geste », composants fondamentaux de toute production plastique.

⁵ Ce n'est qu'à partir du XVIII^e siècle, avec Wolff puis avec Kant (« *Critique de la raison pure* », 1781) que l'on distinguera « imagination reproductrice » et « imagination créatrice » qu'il appellera également « imagination schématisante » ou productrice de schèmes. En fait, il n'y a pas d'imagination simplement reproductrice qui ramènerait à la conscience une copie conforme du percept, il y a toujours reconstruction.

⁶ Si l'imaginaire est cette relation qui s'installe entre un sujet et un objet de savoir, souvent symbolisé, qu'il essaie de comprendre, la relation passe par des images que le sujet a constituées, emmagasinées depuis sa naissance et qui appartiennent le plus souvent au domaine de l'inconscient. C'est la présence d'un tiers qui les identifie comme telles et ce, très souvent par le canal de l'esthétique. Certaines de ces images constituent les symboles, les archétypes des grands mythes constitutifs de l'humanité manifestant les rapports secrets de l'homme et du cosmos.

⁷ Rey B., (1996), *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris.

⁸ Rey B., op. cit. p 205.

Par « intention », l'auteur entend donc une « posture mentale », un « style de rapport au monde » qui nous semble correspondre à l'« attitude » que nous cherchons à développer au cours de la démarche créative. Parmi les « intentions » possibles, Rey en signale deux qui sont spécifiques de l'école : l'intention scripturale et l'intention rationnelle. La première que l'auteur définit ainsi :

« Ce que nous appelons intention scripturale ne se borne pas à la connaissance du code par lequel on transcrit la parole. C'est une forme de pensée et de rapport au monde. C'est à ce titre qu'elle constitue une « intention » commandant l'usage des compétences scolaires »

nous semble au centre de notre propos d'une part puisque nous travaillons l'écriture, mais aussi en raison de l'omniprésence de la pratique de la langue à l'école :

« Il n'y a pas de disciplines scolaires qui échappent à l'emprise du scriptural et qui ne soient propres à leur tour à susciter la posture mentale scripturale : ainsi en va-t-il des arts plastiques qui, chez le jeune enfant, initient au plaisir de l'empreinte de soi sur le monde (comme le fera plus tard le texte qu'on produit)...

... Chaque fois que l'on demande à des élèves de commenter ce qu'ils ont fait, de dire comment ils l'ont fait, d'explicitier leurs procédures, on les incite à passer du savoir incorporé au savoir et, par là, on les invite à adopter le regard scriptural.⁹

Les autres points qui nous paraissent essentiels dans la pratique des arts plastiques, sont d'une part la référence aux œuvres d'art et de l'autre la verbalisation des pratiques.

Un tableau ne se livre jamais au premier regard ; il est nécessaire d'aller à la rencontre de l'œuvre, de laisser faire l'imaginaire, la sensibilité mais aussi de réfléchir pour tenter de comprendre, d'apprendre à aimer. Il y a toujours une « lecture¹⁰ » à faire, un sens à découvrir. Nous sommes très proches du « texte », bien que les composantes du langage soient différentes.

Nous avons donc posé les hypothèses suivantes :

1. S'agissant de jeunes scribeurs (7 à 9 ans) dont le geste graphique n'est pas encore entièrement automatisé, on peut penser qu'un travail en arts plastiques avec la libération du geste qu'il entraîne favorisera le développement de capacités graphiques. Au niveau de la motricité fine, on peut s'attendre à ce que les gestes soient plus assurés, moins crispés, donc que l'écriture soit plus soignée et plus lisible car... moins fatigante pour l'enfant. En conséquence, une moindre attention portée au geste entraînerait moins de surcharge cognitive ; on devrait en voir le bénéfice dans la longueur des textes et dans leur structuration.

2. Si les arts plastiques favorisent une meilleure structuration de l'espace, on pourrait s'attendre une meilleure qualité de la mise en page des textes : choix d'un support adéquat répondant également à des critères esthétiques, organisation des paragraphes et utilisation de l'alinéa, soin et présentation générale du travail.

⁹ id. p 176.

¹⁰ Par « lecture », j'entends la mise en relation des éléments observés (je vois un carré, du bleu, une ligne oblique...), avec le ressenti, les images ou associations surgies de l'imaginaire avec les intentions de l'artiste et l'étude de la composition de l'œuvre afin de parvenir à donner du sens.

3. On pourrait penser également que la lecture d'œuvres, la mise en relation d'éléments qu'elle suppose, la quête du sens vont développer une conscience supérieure du texte en tant que système organisé. L'enfant voyant le texte comme un tableau, en quelque sorte, il parviendrait à mieux le structurer.

4. Le rapport soi/autrui étant développé par ces activités, mais aussi par le développement de l'imagination créatrice et de l'imaginaire, on devrait en voir des traces dans une meilleure prise en compte du destinataire, un meilleur rapport émetteur/récepteur. C'est, cette fois, une conscience supérieure du texte comme unité pragmatique qui devrait être développée.

5. S'il y a moins de surcharge cognitive au niveau du geste et que la pensée divergente a été développée, on s'attend à ce que l'enfant fasse l'effort d'aller chercher dans sa mémoire à long terme et dans son imaginaire un plus grand nombre d'idées, qu'il ne s'arrête pas à la première venue mais fasse preuve d'originalité voire d'audace dans les associations.

6. On pourrait s'attendre aussi, puisque l'enfant a davantage pris conscience de son intériorité, qu'il est plus attentif à son ressenti, à ce qu'il exprime davantage d'émotions, laisse transparaître sa subjectivité, à ce qu'il ne se limite pas dans ses textes à des successions d'actions, notamment dans les textes narratifs. Ils quitterait une simple « logique d'exercice » pour entrer véritablement dans l'écriture.

7. En travaillant les arts plastiques, l'enfant a découvert et utilisé tout un vocabulaire spécifique relatif aux formes, aux couleurs, aux matières, un lexique lui permettant de décrire plus largement et facilement ses sensations. Nous pensons qu'on devrait retrouver au niveau des textes un réinvestissement de ce « capital-mots ».

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les élèves des cinq classes ont subi un pré-test (novembre) et un post-test (juin) composés chacun de deux types d'épreuves : créativité et écriture. Les épreuves de pensée créative (Tests de E.P. Torrance¹¹) comprenaient des épreuves écrites pour mesurer l'imagination verbale et des épreuves de dessin pour l'imagination figurée¹². Les épreuves d'écriture comportaient un récit de fiction et une lettre d'invitation.

Une analyse factorielle de correspondance portant sur les variables de statut (sexe, CSP du père, CSP de la mère, âge) ainsi que sur cinq notes (geste graphique, mise en page et fluidité, flexibilité, originalité) a permis de retenir un échantillon de

¹¹ Torrance E.P., Ph, D, *T.T.C.T. Norms technical manual*, Personnel Press Ginn and Co, 1974 ; *Tests de pensée créative* (traduction française), Les Éditions du centre de Psychologie appliquée, Paris, 1976.

¹² Le test de E.P. Torrance prévoit deux types d'épreuves :

- 7 jeux demandent des réponses écrites en temps limité et mesurent l'imagination verbale sur trois dimensions : la *fluidité idéationnelle*, c'est-à-dire le nombre total d'idées exprimées, la *flexibilité* qui mesure le nombre de catégories différentes, l'*originalité* calculée en fonction de la rareté des réponses selon une grille fournie par l'auteur.

- 3 jeux à base de dessins également limités dans le temps, mesurent l'imagination figurée sur quatre dimensions : la *fluidité* ou nombre total de réponses, la *flexibilité* ou nombre de catégories différentes dans lesquelles s'inscrivent ces réponses, l'*originalité* en fonction de la rareté des réponses et l'*élaboration* qui prend en compte le nombre de détails différents apportés à la réalisation de l'idée exprimée.

65 élèves (13 par classe). Le livret de correction fourni avec les tests ne laissant aucune ambiguïté au niveau de la notation, cette première série n'a été vue que par un seul correcteur.

Entre novembre et juin, nous sommes intervenue dans les classes 3, 4 et 5. En ce qui concerne la classe 3 (travail novateur en arts plastiques mais plus classique en écriture), nous avons assuré trois heures par semaine essentiellement consacrées à des projets d'arts plastiques (travaux de recherches plastiques en vue de la confection d'un décor pour le spectacle de fin d'année, de l'illustration d'un conte et d'une exposition) en lien avec des lectures d'œuvres d'art (Picasso, Matisse, Modigliani, Gauguin...)

Dans les classes 4 et 5, nous avons assuré 6 heures hebdomadaires (4 heures consacrées à l'écriture et 2 aux arts plastiques). Le projet final consistait à monter le spectacle de fin d'année « Musicomusée » mais nous avons abordé l'écriture de types de textes différents : narratifs, épistolaires, explicatifs (comptes rendus), techniques etc. S'agissant des arts plastiques, nous avons proposé le même type d'activités qu'à la classe 3. La seule différence a consisté à visiter le musée de l'Orangerie ainsi que le centre Georges Pompidou à Paris, mais ce contact avec les œuvres a eu un effet très important sur les élèves.

La mesure de la créativité

Les résultats du pré-test montrent qu'en dépit des précautions prises pour la composition de l'échantillon, les classes ne sont pas strictement équivalentes au départ : la classe 1 (T) a des notes plus faibles en élaboration figurée et en flexibilité verbale et la classe 5 est un peu plus faible en imagination verbale (fluidité et flexibilité) alors que la classe 4 a des résultats supérieurs en fluidité et originalité verbales.

Concernant le milieu social, la classe 3 apparaît comme « plus bourgeoise ». Ce point apparaît peu lié à la mesure de la créativité sauf en ce qui concerne une dimension : les enfants dont les mères sont non-actives ont des résultats plus faibles en élaboration figurée (souci du détail précis dans les dessins).

A l'issue du post-test, il est difficile de tirer des conclusions nettes : certaines classes reculent sur une dimension : la fluidité, (c'est-à-dire le nombre de réponses différentes) mais progressent sur l'originalité (la rareté des réponses par rapport à une norme définie par l'auteur des tests). Seuls les résultats de la classe 2 (novatrice en écriture mais traditionnelle en arts plastiques) sont réellement intrigants : il y a reculé sur les trois dimensions principales : fluidité, flexibilité (nombre de catégories différentes dans lesquelles s'inscrivent les réponses) et originalité ; en revanche, cette classe dépasse toutes les autres en élaboration figurée (nombre de détails différents apportés à la réalisation de l'idée exprimée).

Les résultats des productions écrites.

Ce sont à nos yeux les plus déterminants car c'est dans les productions que nous nous attendions à trouver des effets, d'une part, mais aussi parce qu'ils permettent une différenciation plus nette des classes.

Voici les consignes qui ont été données :

Pré-test :

1) Récit : « Imagine qu'un matin le soleil ne se lève pas !... Essaie de te re-

A. DRUART

présenter tout ce qui pourrait arriver aux gens, ce que feraient les animaux, ce que deviendraient les choses. Raconte cette journée « extraordinaire ». Tu peux être le héros de l'histoire si tu le désires (c'est-à-dire tu emploies le pronom « je »).

2) Lettre : (car nous pensions que ce type d'écrit favorisait davantage la prise en compte du destinataire ainsi que la mise en page). La consigne a été différente selon les classes car nous souhaitons que ce travail s'inscrive réellement dans la vie de la classe et soit un écrit fonctionnel.

Après correction, nous nous sommes rendu compte que cela a été une erreur : des destinataires différents, suivant la proximité affective avec le scripteur, entraînent des écrits de longueur différente, mais aussi argumentés et modalisés très différemment. On ne s'adresse pas de la même façon à un parent proche qu'au Maire de la commune !

Post-test :

1) Récit : « Imaginez que vous accompagnez une équipe d'archéologues sur un chantier de fouilles dans un pays lointain... Un jour, vous découvrez un petit coffret sculpté. Vous l'ouvrez... A l'intérieur, se trouve une pierre enroulée dans le message suivant : « Cette pierre a des pouvoirs magiques... Elle est capable de transformer tout ce qu'elle touche selon la volonté de celui qui la tient... Mais 24 heures après l'ouverture du coffret, elle redeviendra poussière ! » Faites le récit de cette découverte et de ce qui va arriver.

Nous avons proposé un guide de relecture puisque nous avons demandé de retravailler le premier jet quelques jours plus tard. Il s'apparentait à celui qui figure dans les cahiers des évaluations nationales de CE2 (référence commune).

Nous avons retenu les variables suivantes :

Dans les récits :

- *pour vérifier l'hypothèse 1*, nous avons comptabilisé le nombre de mots du texte produit et nous avons noté la qualité du geste graphique (notée de 1 à 5)
- *pour vérifier l'hypothèse 2* (meilleure structuration de l'espace), nous avons noté la mise en page (notée de 1 à 5)
- *pour vérifier l'hypothèse 3* (meilleure structuration du texte), nous avons calculé un indice de complexité (rapport du nombre subordonnées au nombre de verbes conjugués x 100) et nous avons donné une note d'intérêt global du texte (1 à 5) et une note de cohérence thématique (1 à 5)
- *pour vérifier l'hypothèse 4* (meilleur rapport soi/autrui), nous avons compté le nombre d'organiseurs de l'espace (devant, derrière, au-dessus, sous etc.), le nombre d'organiseurs temporels, le nombre d'organiseurs lexico-syntaxiques, le nombre d'anaphores pronominales, le nombre d'emphases, le nombre de phrases non-déclaratives. Nous avons donné une note pour le titre (accrocheur ou non). Ces dernières dimensions marquant la présence du sujet, son implication.
- *pour vérifier l'hypothèse 5* (davantage d'originalité), nous avons donné une note d'originalité¹³ (1 à 5) nous avons compté le nombre de comparaisons et de métaphores.

¹³ Rappelons que pour Torrance, l'originalité mesure la rareté des réponses en fonction de l'ensemble des productions. C'est ce que nous avons tenté de mesurer par le continuum 1 à 5.

- pour l'hypothèse 6 (meilleure expression des émotions, de la subjectivité), nous avons compté le nombre de verbes subjectifs, le nombre d'adjectifs subjectifs, le nombre d'adverbes (modalisateurs)

- pour l'hypothèse 7 (enrichissement lexical), nous avons relevé le nombre de verbes, de substantifs, d'adjectifs différents, le nombre de verbes, de substantifs, d'adjectifs recherchés (selon le Vocabulaire orthographique de base de Ters, Mayer & Reichenbach¹⁴ qui indique quels sont les mots étudiés — donc supposés connus — par année d'âge) et nous avons relevé le nombre de notations de formes et de couleurs (description).

Dans les lettres : nous avons gardé les mêmes variables sauf celles qui comptaient le lexique « recherché » ainsi que les notations de formes et de couleurs car elles n'avaient aucun rapport avec le contenu de ces dernières (invitation de M. le maire au spectacle...).

Nous tenons à préciser qu'étant donné le caractère subjectif de la notation de certaines dimensions (intérêt, originalité etc.), les copies ont été soumises à trois correcteurs experts.

Résultats

Au niveau de la longueur des textes produits, c'est la classe « 2 » (écriture) qui a le plus progressé avec une augmentation moyenne de 116 mots/texte ; viennent ensuite les classes expérimentales 4 et 5 (arts plastiques et écriture) avec respectivement + 98 mots et + 81 mots. La classe témoin progresse de 71 mots et la classe 3 (arts) de 30 mots.

Les résultats liés aux variables « geste graphique », « mise en page », « intérêt » et « originalité » sont légèrement supérieurs dans les classes expérimentales, mais le fait que la notation ait été comprise entre 1 et 5 ne permet pas une discrimination très nette entre les classes. (présence de nombreuses notes moyennes : 2,3)

En revanche, ce qui apparaît plus nettement, c'est la richesse des notations de formes et de couleurs dans les classes expérimentales alors qu'elles sont quasi inexistantes dans les autres classes. Soulignons qu'aucune différence notable n'apparaissait entre les classes lors du pré-test concernant cette variable. Il semble donc bien que ces résultats soient liés à l'expérimentation :

Tableau récapitulatif pour chacune des classes le nombre de notations de couleurs et de formes. Les nombres dans les cases indiquent pour chaque classe le nombre de textes concernés¹⁵.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	11	14	15
Classe 1	12						1					
Classe 2	9	3	1									
Classe 3	4	3	3	1					2			
Classe 4	2	3	3			2	1	1			1	
Classe 5	1	2	2			1	1	2	1	1		2

¹⁴ F. Ters, G. Mayer, D. Reichenbach, (1975 3^e édition revue et corrigée), *Vocabulaire orthographique de base*, Paris, O.C.D.L.

¹⁵ Les colonnes du tableau indiquent le nombre de notations « couleurs et formes ». Ex : en classe 1, 12 textes ne comportaient aucune notation.

A. DRUART

Les classes expérimentales apparaissent bien distinctes des deux premières sur cette dimension.

Fayol¹⁶, reprenant la notion de « knowledge telling » décrite par Bereiter, Burtis & Scardamalia¹⁷, souligne les difficultés des jeunes scripteurs à ne plus recourir systématiquement à « une stratégie d'énonciation des connaissances » aboutissant à une simple juxtaposition d'énoncés et il précise :

« Dès neuf-dix ans, les enfants semblent en mesure de la dépasser dans le récit. Toutefois, elle subsiste au même âge et au-delà, pour d'autres types textuels : description, argumentation. Pour ces textes, le passage à une stratégie de transformation des connaissances (« knowledge transforming » cf. note 15) pose sans doute plus longtemps des problèmes en raison des contenus manipulés et de l'absence de superstructure simple. »¹⁸

La comparaison de quelques textes permettra sans doute de mesurer plus précisément le saut qualitatif qui s'est produit lors du post-test.

Voici les deux productions de Mickaël (classe Témoin) :

Pré-test

Le soleil a disparue

Il était une fois, au réveille, le soileil n'est pas la, il fesse noir, très noir. Le soileil est parti sur Mars. La mère dit : il fait noir. Je me dissé, pourquoi il fait noir ? Il fait froid, très frois. Je suis, aller. J'ai vue, une petit, mais une tout petit lumier. le soileil était, et dix jour plus tart le est la.

Mickaël

Post-test

La pierre magique

Tout se passa en afrique, j'ai été sur un chantier, d'un archéologues. Il y avait un grand trou, je découvre un petit coffret sculpté, je l'ouvre, il y avait une pierre et un parchemin, je le lis. « cette pierre a des pouvoir magiques... Elle et capable de transformer tout ce qu'elle touche celui qui la tient... Mais 24 heures après l'ouverture du coffret, elle reviendra en poussière ! » Je sortis du chantier, je voulais que ma mère sois riche, je courais très vite. Deux heures plus pars, j'arrive au pont, je le 1er bateau. 2 heures plus pars, enfin en france à Callais, je prends le 1er lut vers Paris. 2 heures plus pars, enfin à Paris. Je prends un taxi, 30 minutes enfin, à la maison. Je sonne, maman ouvre, je la touche avec la pierre. Tout à coup la maison devient un chateau, après je mis la pierre dans le coffret, je fais un trou dans la terre et je le recouvre. Le lendemain, il y avait un trou, à l'endroit où j'avais mis le coffret. Il ne reste rien que de la poussière.

Mickaël

Les deux textes de Mickaël illustrent bien notre propos. Certes, le texte du post-test est en progrès par rapport au premier, mais la structure narrative est encore très peu élaborée : « j'arrive au pont, je (prends) le 1er bateau,... je prends un taxi... je sonne, maman ouvre, je la touche avec la pierre etc. » Il n'utilise qu'une seule

¹⁶ Fayol M. (1997), *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF, Paris.

¹⁷ Bereiter C, Burtis P.J., Scaramalia M., (1988), « Operations in constructing main points in written composition », *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.

¹⁸ Fayol M., op. cit. p. 87.

UN PINCEAU POUR MIEUX ÉCRIRE ?

fois cette pierre, ne la décrit pas. Il ne donne non plus aucun détail sur la transformation qui s'est faite : de quel type de château s'agit-il ? C'est au lecteur de deviner.

Les textes qui vont suivre sont ceux d'élèves des classes expérimentales 4 et 5 donc ayant bénéficié à la fois d'un travail novateur en écriture et en arts plastiques.

Pré-test

Classe expérimentale 4

Le soleile ne set pas lever.

Un matin jouvre les persienes Et je vois que le soleile ne set pas lever. Alors je m'abille et je desen, je vois de la fume dans la rue. il semble que tous le monde est desorienté, je vois deux chiens qui dansent les suelettes qui dansent et tous dins coup une pluie de meteorite tombe. Alor dans mon laboratoire secret je prens un veseau et je monte dedan et puit je vois que la terre ne toure plus. Et puit elle explose. Et jentent des bruis de misile. Set le marsient qui mataque. apre un rude combas j'apersois le véseaus du roi des marsient et il dit « set moi qui a le soleile » alors japui sur le boutons misile et BOUME le veseau explose le soleil repren sa place. Je rentre sur la terre. et le soleile eclere la terre.

FIN

Corentin

Post-test

Classe 4

Nous sommes en Amérique du sud. Cette region a plein secre. C'est pourquoi je les choisi. Nous sommes sur un chantier de fouill INCA en plein milieu d'une forêt tropicale. Nous y sommes depuis 6 ans et nous avons toujours rien trouvé sauf la troisième année. J'ai trouvé un coffre et les débris d'une maison. Mai je suis sur qu'il y a une ville ici. Ce qui est formidable c'est quand on survole la forêt tropical on voit les fruit dépasser des arbre. Le lendemain je creuse quand tout d'un coup quelque chose arrête ma pioche et je crie « J'ai trouvé quelque chose » tout le monde se rapproche Je le deterre c'est un coffrer Je louvre et il y a une pierre multicolore verdatre et quand on la tourne elle devient rouge vermillon et bleu azur.

Elle est en forme de tombe et je resen une force magique.... elle est capable de transformer tous se qu'elle touche selon la volonté de celui qui la tien... Mai 24 heures après l'ouverture du coffre elle redeviendra poussier.

Je décide donc d'aller faire un tour dans la forêt mai quelqu'un m'avait mis en garde il parait qu'il y a des monstres de flèche qui viennent donc ne sait où et des squelettes qui sortent de terre. Après avoir passé un ensemble de pierre marron un tremblement de terre et des squelettes sortent de terre et des flèches arrivent donc ne sait où mais grâce à ma pierre les squelettes sont en poussier et les flèches en poussier mai le temps passe vite. Quand j'arrive au camp la pierre se désintègre et un mot apparaît « tant pi ».

FIN

Corentin

Dès le début du texte, on peut mesurer la différence. La région est caractérisée, décrite comme pleine de secrets. L'élève justifie le choix de la région. Le chantier est précisé : fouilles INCA ainsi que sa situation : milieu de la forêt tropicale. Précisions d'ordre temporel : depuis six ans ; à la troisième année. Remarque subjective (adjectif évaluatif + emphase) qui s'adresse au lecteur, le constitue en inter-

A. DRUART

locuteur : « Ce qui est formidable... » avec description du paysage¹⁹. Nombreux adjectifs de couleur pour décrire la pierre : multicolore, verdâtre, rouge vermillon, bleu azur.... avec un souci de précision dans la détermination de la nuance. Caractérisation de la forme : « en forme de tombe » associée à un impact émotionnel : « je ressens une force magique ». La phrase de la consigne a donc été personnalisée. Utilisation d'un vocabulaire peu courant, « recherché » pour un élève de CE2 : pioche, les débris, se désintègre... Chute du texte sur une note d'humour : « tant pis ».

Pré-test

Classe expérimentale 5

Le soleil

Un jour dans s'un pays une jour qui n'avait pas de soleil. Il y a eu beaucoup d'accident les vélo se tenpauner. Les s'animaux n'e pevent plus boire au comme s'est terrible. Un enfant voulu aller à l'école en plun d'après-midi sa maman lui dit tu es fou. Tu le monde est-es malere. Vers 8 h 30 le soleil arrivee tu le monde regarde à sa pote tu le monde est joyeux.

Gina

Post-test

Classe 5

La pière bleue Myosotis

Un beau jour je suis parti en Afrique car je suis d'archéologue. Je me promener, tous d'un cou j'ai trouvé un gros mon de sable. J'ai tiré le sable. J'ai trouvé un coffre carré doré. Pour ouvrir ce coffre je les ouvré toudousement. Dans se cauffre j'ai trouver une pière tout bleue myosotis enroulée dans un parchemin. Sur le par il était marquer « cette pière a des pouvoirs magiques... Elle est capable de transformer tout ce qu'elle touche selon la volonté de celui qui la tient... Mais 24 heures après l'ouverture du coffret elle redeviendra poussière ! » Avec mon caou je vais transformé en énorme statu, avec une goûte d'eau je vais transformé un grand lacs, avec ma maison je vais la transformé en château de Versaille, mon arbre je vais le changer en baobab gigantesque, ma voiture en énorme carosse avec des rout en or est avec une forme arrondi et des rideaux marron taupe, ma lampe rose et arondi devient un lustre est plein de cristal et gigantesque, mon petit chauffage devient une géante cheminé. Vite vite dans s'un minute la pière bleue myosotis va redevenir en poussière. Ah quel aventure c'était le plus beau jour de ma vie sa ne fait rien je revivré c'était aventure.

Gina

Ce texte-ci n'a pas les qualités structurelles et syntaxiques du précédent ; cependant, il faut remarquer un réel souci de précision dans les détails : un coffre carré, doré ; une pierre bleu myosotis, enroulée dans un *parchemin*. Le type du château est cette fois précisé : Versailles ; de même l'arbre devient *baobab gigantesque*, la voiture carrosse avec roues en or, forme arrondie, rideaux marron taupe. Chaque substantif est ainsi accompagné d'adjectifs relatifs à la taille, la forme, la couleur. Le texte se termine également par une appréciation subjective soulignée par une emphase : quelle aventure ! et l'emploi du superlatif : le plus beau jour de ma vie.

¹⁹ Nous sommes consciente que les textes du post-test sont loin d'être parfaits. Cependant, il me semble que ce sont les progrès réalisés entre novembre et juin qui soient essentiellement à prendre en compte ainsi que le fait que ces enfants appartiennent à une population roubaisienne extrêmement déficiente au plan du langage. Ceci est très important et doit intervenir dans le regard que nous portons sur les productions.

UN PINCEAU POUR MIEUX ÉCRIRE ?

Pré-test

Classe expérimentale 5

la journée extraordinaire

Il était une fois un matin extraordinaire le soleil ne voulait pas lever. Sans me douter que ça allait le matin et qu'il faisait noir je m'étais recouché. Mais sur mon radio réveil il allait afficher 8 h 30 je m'étais dit ses l'heure de l'école et il fait toujours noir. Alors je courais chercher mes parents mais ils ne se réveillent pas alors je suis parti à l'école tout seul mais un problème allait là il faisait nuit noire alors qu'il était 8 heures alors je suis parti réveiller mon père qui avait un génie scientifique. alors nous partions en enquête nous partions avec des lampes torches. Il avait plein d'acidan de voiture comme résoudre son problème alors nous passons maintenant aux animaux tous les animaux ne pouvaient plus sortir pour prendre leur provision pour l'hiver sauf le chat ça allait le drame.

Thomas

Post-test

Classe 5

Une découverte bien bizarre.

Un jour je suis parti moi l'archéologue Thomas L. à la recherche de traces d'anciennes vies humaines en Asie centrale. Alors je suis parti. Une fois arrivé je pris mes affaires puis je suis parti sur le chemin je découvris de petits morceaux de bois où il faut graver (pare ici →) je suis suivi cette inscription sans croire me faire attraper. Quelques minutes après il y en avait un autre et ainsi de suite jusqu'à une clairière je commençais à creuser puis je trouvais un coffret sculpté avec les bords en or et une pierre précieuse à l'ouverture qui était légèrement attachée je pris très précieusement le coffret je détachai la pierre précieuse j'ouvris le coffret et je découvris une pierre avec une feuille enroulée dessus je pris la feuille puis je la lis. Cette pierre a des pouvoirs magiques... Elle est capable de transformer tout ce qu'elle touche selon la volonté de celui qui la tient. Mais 24 heures après l'ouverture du coffret, elle redeviendra poussière. Je me dis je vais bien voir si elle est vraiment magique je regardai la pierre elle avait la forme d'olivine couleur de saphir et au toucher chaude comme une aventurine. j'ai essayé sur un arbre en le transformant en arbre d'or quand je vis que ça marchait j'ai tout de suite transformé un feuillage en rubis, ma maison en villa mon jardin en parc avec un jet d'eau mon bateau pneumatique en yacht un petit arbuste à moitié pourri en grand et gros chêne robuste. Mais les 24 heures passées la pierre est tombée en poussière à mes pieds.

FIN

Thomas

Le texte ci-dessus présente les mêmes caractéristiques : des maladresses, certes, dans la construction des phrases et l'emploi des temps mais surtout la même volonté d'une description précise : petits morceaux de bois gravés, coffret sculpté avec bords en or, pierre précieuse comme fermoir (l'élève précise en outre « légèrement attachée »). La pierre est décrite avec minutie : *forme* : olivine, *couleur* : saphir, *toucher* : chaude comme une aventurine. Même les actions sont analysées : je pris très précieusement. Ce texte abonde d'adjectifs et d'adverbes.

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent qu'il existe, en fin d'année, des différences entre les classes nettement plus marquées qu'en début de période. S'agissant des résultats aux tests de créativité, la classe témoin se distingue par de bonnes notes en fluidité figurée, ce qui est un changement contraire à l'hypothèse de départ. Ce qui est plus marqué encore concerne la classe « 2 » (écriture novatri-

ce/arts plastiques classiques) : en effet, cette classe qui ne se différenciait pas des autres en début d'année présente désormais un recul important sur toutes les épreuves figurées sauf une : « l'élaboration » où elle obtient, par contre, des résultats globalement supérieurs. La classe « 3 » (arts plastiques novateurs) semble être celle qui a le plus progressé en créativité (5 notes sur 7) ; les classes « 4 » et « 5 » ont, quant à elles, peu progressé, voire régressé sur certaines dimensions. On peut se demander quel est le rôle joué par l'enseignement/apprentissage de l'écriture ? Aurait-il des effets négatifs sur la créativité ? Le croisement avec les données de statut apporte un élément de réponse : il semble que les différences soient également plus marquées en fonction de l'origine sociale : ceux qui répondent le mieux au test de créativité sont les élèves ayant une mère « cadre » ou « ayant une profession intermédiaire » alors que les enfants ayant une mère « non active », « ouvrière », ou « employée » répondent moins bien. Il apparaît donc que le rôle joué par le « capital culturel » soit déterminant dans les effets obtenus. D'autre part, il convient de signaler que les conditions de passation des post-test n'ont pu être les mêmes d'une classe à l'autre, l'expérimentation en milieu scolaire réunissant difficilement les qualités de celles effectuées en laboratoire. Des biais interviennent fatalement liés à la vie de l'école. Par exemple, en ce qui concerne le post-test, les classes « 4 » et « 5 » ont été pénalisées par la préparation de la fête de fin d'année : travailler au son des fifres et des tambours ne favorise pas la concentration, loin s'en faut. Les épreuves du post-test étant les mêmes que celles du pré-test, on peut se demander également si les élèves les plus créatifs n'ont pas été démobilisés par l'effet « re-test » ? C'est pourquoi ils nous a semblé que les résultats aux épreuves d'écriture étaient plus significatifs.

En ce qui concerne les épreuves d'écriture, les classes expérimentales écrivent davantage ; cependant, leur écriture n'est pas plus soignée comme nous en avons fait l'hypothèse. Il semble au contraire qu'elle se soit libérée des normes scolaires de la calligraphie, qu'elle soit plus personnelle et fantaisiste. Ce pourrait être la conséquence du travail entrepris et témoigner d'une évolution positive. S'agissant de la structuration de l'espace, il semble que l'évolution se soit produite bien au-delà du cadre étroit de la page, car l'enfant porte un regard différent sur le monde, sur son « espace de vie et d'action ». Quant à la fréquence des pauses descriptives, elles témoigneraient, à notre avis, d'une conscience supérieure du texte comme système organisé, mais aussi de la volonté faire participer le lecteur, de mieux le prendre en compte.

Enfin, d'autres résultats ont pu être observés, non dans les productions elles-mêmes mais au fil des séances avec les enfants et dans les entretiens que nous avons eus avec eux : les élèves en difficulté avec les normes scolaires changeaient d'attitude au cours de la séance d'arts plastiques qu'ils appréciaient parce qu'elle respectait leur « spontanéité », parce qu'ils avaient plaisir à « toucher » les différents matériaux, parce qu'ils réussissaient souvent mieux que les élèves « trop normés » et retrouvaient ainsi une certaine « estime » d'eux-mêmes. Leur rapport à l'école s'en est trouvé modifié de façon tout à fait positive.

Anne DRUART