

Histoires à ÉCRIRE

cycle 3

Une mystérieuse
disparition

Guide pédagogique

Julie Meunier
Antoine Felet



RETZ



SOMMAIRE

Présentation et démarche • 4

INTRODUCTION • 4

Descriptif du matériel

DÉMARCHE GÉNÉRALE • 5

La planification/l'avant-texte, se préparer à rédiger

Écrire comme un auteur

Écrire en assurant une vigilance orthographique

Penser la correction et la révision

QUELLE ORGANISATION DU TEMPS ? • 11

QUELLES MODALITÉS DE TRAVAIL ? • 11

QUELS SUPPORTS D'ÉCRITURE ? • 11

COMMENT DIFFÉRENCIER ? • 11

L'histoire Une mystérieuse disparition • 12

PRÉSENTATION • 12

Le scénario de l'histoire

La structure narrative

Lectures sur le même thème

DÉCOUPAGE DES SÉANCES • 13

MISE EN ŒUVRE DES SÉANCES • 14

MODULE A : LA DÉCOUVERTE DU PROJET • 14

MODULE B : LE DÉBUT DE L'HISTOIRE • 16

MODULE C : LA PHASE DE COMPLICATION • 23

MODULE D : LE DÉBUT DE L'ENQUÊTE • 28

MODULE E : LA SUITE DE L'ENQUÊTE • 32

MODULE F : LE DÉNOUEMENT • 35

MODULE G : LA MISE AU PROPRE DE L'HISTOIRE ÉCRITE • 40

BIBLIOGRAPHIE • 41

Les fiches • 42

Les fiches ressources
Les fiches d'aide à l'écriture
Les fiches mémo
Les fiches outils

Présentation des ressources numériques • 70

Présentation ET DÉMARCHE

INTRODUCTION

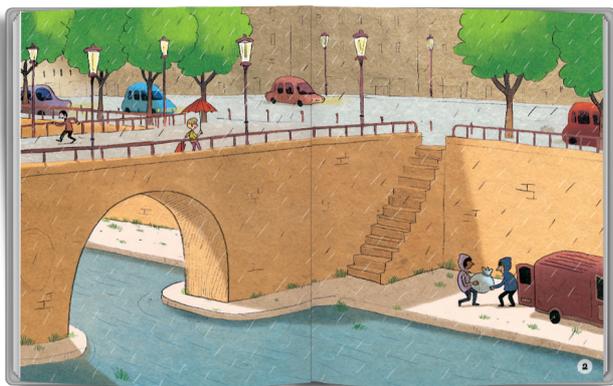
La collection « Histoires à écrire » a pour objectif de vous accompagner avec vos élèves, dans une aventure : écrire une histoire, avec plaisir et fierté partagés.

Tout au long de ce parcours, les élèves pourront s'appuyer sur les illustrations de l'album, les fiches proposées et votre guidage. Le guide pédagogique, lui, aspire à vous outiller en vous proposant une mise en œuvre de ce projet d'écriture appuyée sur des références théoriques et quelques partis pris. Le descriptif des séances donne l'opportunité de tester un ensemble de dispositifs d'écriture qui varieront selon les objectifs de chaque séance.

DESCRIPTIF DU MATÉRIEL

• Un album grand format sans texte.

Les histoires à écrire sont sans texte, ni parole. L'enfant devient lui-même conteur puis auteur du texte de l'album.



• Le guidage pédagogique avec des exemples de productions d'élèves et des fiches à photocopier ou à imprimer.



Quatre types de fiches sont proposés :

- **Des fiches ressources** pour préparer le travail d'écriture : extraits de textes de la littérature, cadres de réflexion pour la planification de l'histoire.

- **Des fiches d'aide à l'écriture** pour les élèves qui ont besoin d'être soutenus par l'apport d'un lexique restreint.

- **Des fiches mémo** qui récapitulent les éléments d'écriture étudiés au cours du projet.

- **Des fiches outils** pour permettre d'écrire ou réécrire son texte en s'appuyant sur les notions d'orthographe et de grammaire nécessaires, comprenant un lexique complet de l'histoire.

• Des ressources numériques comprenant :

- Toutes les fiches du guide pédagogique et des fiches supplémentaires. Elles sont imprimables et leur texte est parfois modifiable.

- Les pages de l'album à projeter ou à imprimer. Il est possible de saisir les textes des élèves sur les pages de l'album pour générer un album individuel ou collectif (voir pp. 70-71).

DÉMARCHE GÉNÉRALE

Produire un écrit consiste pour l'élève à résoudre un problème complexe.

On peut décrire celui-ci par la multiplication des compétences à mobiliser, c'est ce que propose Sylvie Plane avec ce schéma (Figure 1). La difficulté pour l'élève est donc de mobiliser ces connaissances et compétences

simultanément, alors même que la maîtrise de chacune n'est pas totalement assurée au cycle 3.

On peut aussi approcher le problème par les différentes phases que l'apprenti écrivain doit traverser. Trois grandes opérations sont constitutives de l'acte d'écriture selon les chercheurs : **la planification**, **la mise en texte** et **la révision** (Figure 2).

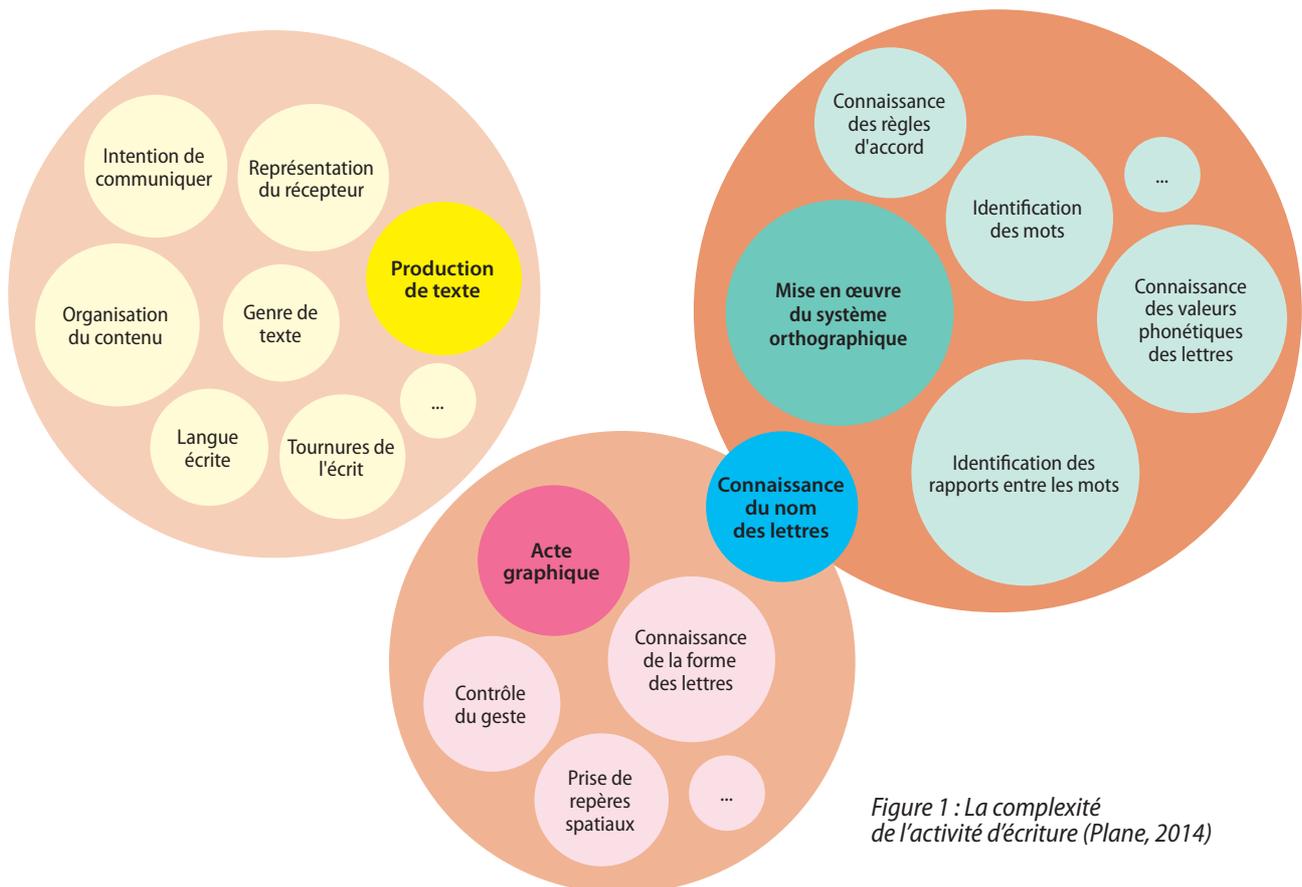


Figure 1 : La complexité de l'activité d'écriture (Plane, 2014)

La planification	La mise en texte	La révision
<p>C'est se construire une vue d'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le but du texte ; • le genre du texte ; • son destinataire ; • son contenu. 	<p>C'est structurer l'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser les informations ; • assurer la liaison et la continuité entre les phrases ; • rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie). 	<p>C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • correspondance avec le projet d'écriture ; • acceptabilité sémantique ; • grammaticalité des formes et des structures.

Figure 2 : Opérations constitutives de l'acte d'écriture (MENR, 2016)

L'articulation des opérations de planification, de mise en texte et de révision n'a pas cette linéarité. Ces opérations sont le plus souvent réalisées simultanément ou alternativement. Au moment d'écrire, l'élève va parfois faire évoluer sa planification initiale, devant une difficulté orthographique par exemple. De même, dès lors que l'écrivain relit une phrase qu'il vient d'écrire, il effectue une révision.

Vous allez donc devoir décomposer votre enseignement, en proposant des situations spécifiques face à la diversité des habiletés requises pour la tâche de production. Mais il faudra en même temps connecter ces éléments, qui fonctionnent en interaction. Il s'agit alors de trouver le « bon dosage », la bonne progression, afin de faire avancer l'élève dans chacune des composantes de l'activité de production d'écrit, tout en conservant l'essence de la tâche complexe. C'est là toute la difficulté de cet enseignement !

Les « Histoires à écrire », de par leur principe, soulagent les élèves d'une charge importante, celle de la représentation de la situation. Ce projet d'écriture est donc l'occasion d'investiguer avec eux des champs moins habituels, en travaillant l'écriture de « ce qui ne se voit pas », mais aussi **de les engager dans une dynamique de vigilance orthographique.**

Les progrès des élèves seront rendus possibles par la mise en œuvre de séances d'enseignement explicite et la mise à disposition d'outils, et ce pour chaque opération : la planification, la mise en texte et la révision.

LA PLANIFICATION / L'AVANT-TEXTE, SE PRÉPARER À RÉDIGER

Ajustements des programmes 2018

- Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées.

Au cycle 3, les élèves écrivent de plus en plus rapidement et en plus grande quantité. Mais ils écrivent parfois au fil de leur pensée, et celle-ci peut prendre des chemins très alambiqués, voire se perdre. Les textes sont alors parfois difficiles à comprendre, accumulant personnages et rebondissements qui perdent le lecteur, ou hors sujet. Les élèves passent par un brouillon, mais celui-ci est souvent un premier jet, rédigé, qui sera peu modifié (ou juste remis aux normes) plutôt qu'un réel écrit de travail.

Pourquoi planifier ?

La planification est un temps de réflexion, de mobilisation de son matériel (textuel et intellectuel), qu'il faut pouvoir ménager à plusieurs moments de l'écriture. Il s'agit de se construire une vue d'ensemble du texte : le but, le genre, le destinataire, le contenu, son organisation, l'effet recherché. C'est une étape indispensable pour l'écrivain, par laquelle il faut faire passer nos élèves. Ça s'apprend, et donc ça s'enseigne.

Préparer les élèves à rédiger leur permet de s'engager dans l'écrit en sachant ce qu'ils vont écrire, et donc de dissocier dans le temps les compétences liées à la production de texte des autres. Une utilisation pertinente du brouillon permet de délester les élèves d'une partie de la tâche au moment de la production finale, et ainsi de se concentrer plus efficacement sur l'orthographe (CNETCO, 2018).

Les activités préparatoires à l'écriture sont un moment riche d'apprentissages qui permettent de rendre explicite l'acte d'écrire. On y parle structure des textes, stratégies d'écriture, mise en mots, correction de la langue, lexicque... Il s'agit de planifier les écrits de l'élève avec lui, pour lui apprendre, ensuite, à le faire seul.

Comment ?

Ces activités peuvent prendre la forme d'une recherche d'informations, d'une réflexion collective pour trouver des idées, de notes préparatoires, d'un travail sur le lexicque à mobiliser, d'un schéma, d'un dessin, de cartes mentales, de tableaux, de listes... les possibilités sont multiples et dépendent du type d'écrit à élaborer tout autant que de l'écrivain, pourvu qu'il ait été sensibilisé à cette diversité de pratiques (Kervyn & Faux, 2014).

► DANS "HISTOIRES À ÉCRIRE"

Un temps sera dédié à la planification avant l'écriture à proprement parler. Cet avant-texte prendra, selon les séances, la forme d'une discussion, d'une prise de notes, d'un schéma, d'un enregistrement. Cette réflexion sera menée collectivement, en groupe ou individuellement.

ÉCRIRE COMME UN AUTEUR

Ajustements des programmes 2018

Au cycle 3, les élèves s'engagent davantage dans la pratique d'écriture, portent davantage attention aux caractéristiques et aux visées du texte attendu.

Qu'est-ce qu'un bon texte ?

Voilà une question passionnante à poser aux élèves. Quel est leur livre préféré et pourquoi ? Souvent, ils évoqueront les émotions qui les ont traversés à la lecture, ou la force de l'intrigue qui les surprend ou fait écho à leur réalité. Le bon texte est celui qui parvient à accrocher son lecteur, à le toucher. Mais alors, comment fait l'auteur pour établir ce lien ? Il est intéressant d'observer un texte qui a plu à la classe (écrit par un camarade ou un auteur plus confirmé !) avec ce regard de critique. Est-ce le ton, le choix des mots, les images et sensations évoquées, l'atmosphère qui fait sa force ? Les élèves réalisent alors parfois que derrière le texte, il y a une personne qui a travaillé et réalisé des choix multiples afin d'atteindre son but : les séduire. De la même manière, un texte d'élève peut être « scolairement réussi », parce qu'il répond à un ensemble de critères de conformité, sans être pour autant plaisant à lire. Apprendre à écrire, c'est aussi explorer les manières d'exprimer ses idées avec des mots.

Écrire pour être lu : l'aboutissement

Un projet permet de donner du sens au travail d'écriture. On écrit pour être lu, et l'on va travailler dur pour aller au bout du « chef-d'œuvre », notion chère à Meirieu (2015) : la publication du texte et son partage. Il est important, alors, de définir le destinataire de ce projet, le public pour lequel on écrit, les effets que l'on entend produire sur le lectorat, le mode de publication. Ce sont tous ces facteurs qu'il faudra garder à l'esprit tout au long du projet et qui guideront l'écriture. Le projet d'écriture permet aux élèves de comprendre la complexité et les dimensions de l'acte d'écriture (recherche d'idées, organisation, effets à produire sur le lecteur, travail d'expression).

Associer lire et écrire

Au cours d'un projet d'écriture, lire et écrire sont sans cesse associés. La fréquentation d'œuvres littéraires permet de découvrir les règles du genre, de nourrir l'imaginaire et le style à tous les moments de l'écriture. Claudine Garcia-Debanc évoque le « regard de l'artisan » que développent alors les élèves : « ils examinent comment sont construits ces ouvrages et quels sont les choix d'écriture des auteurs. S'ils rencontrent des difficultés, par exemple à dénommer les personnages et à enchaîner les phrases, ils examinent comment ces auteurs s'y sont pris » (Garcia-Debanc, 2007). Les textes peuvent être des ressources permettant à l'élève de se

familiariser avec un lexique, avec des tournures syntaxiques, avec des organisations textuelles qui peuvent être réinvesties en production d'écrits.

Discuter le texte, les choix

« Un scripteur écrit pour de futurs lecteurs et la représentation qu'il se fait de ces lecteurs est un des paramètres de la situation d'écriture : la conscience qu'on a des besoins des lecteurs permet d'améliorer les textes » (Crinon, 2018). Pour développer cette « conscience du public », il faut se frotter aux réactions de lecteurs réels. La classe offre un potentiel important de lecteurs critiques !

Lorsqu'un élève voit son propre texte lu par une autre personne, il prend conscience de sa fluidité et de la façon dont il peut être compris. « Il apparaît également important que cet élève se retrouve, lui aussi, en position de lecteur du texte d'un de ses camarades. Ces deux situations permettent de mieux comprendre les besoins des lecteurs, et donc d'améliorer la qualité des textes produits » (CNESCO, 2018). Les pratiques de collaboration favorisent ces échanges sur l'écrit, qui contribuent à développer une posture d'auteur.

« Dans la classe, l'écriture permet d'échanger ou de communiquer du savoir ou des expériences sans doute, mais aussi des émotions, l'expression d'un point de vue, ou d'un sentiment. Dès lors, il est pertinent que les textes circulent, qu'ils soient entendus, qu'ils donnent lieu à des appréciations, qu'ils suscitent des réactions. Ces lectures (silencieuses ou à haute voix) permettent de comparer des idées, des choix d'écriture, éventuellement de construire un répertoire. Elles révèlent aussi des faiblesses : des problèmes de compréhension, des effets peu contrôlés, etc. » (MEN, 2016).

► DANS "HISTOIRES À ÉCRIRE"

Les élèves sont engagés dans un projet d'écriture qui les fera passer par les différentes phases du travail de l'écrivain. La trame narrative étant établie par les illustrations, les élèves seront incités à travailler sur les effets produits par leurs écrits, avec des axes différents selon les séances.

Un réseau de lectures sur le même thème est proposé afin de nourrir la culture et d'enrichir les textes, et des extraits « ressources » sont proposés pour illustrer les traits d'écriture étudiés, mais aussi pour être « pillés ».

La collaboration sera centrale dans les dispositifs proposés, afin de faire de la classe une communauté d'auteurs, dans laquelle la critique constructive sera encouragée pour progresser, ensemble.

ÉCRIRE EN ASSURANT UNE VIGILANCE ORTHOGRAPHIQUE

Ajustements des programmes 2018

Dans les activités d'écriture, les élèves apprennent également à exercer une vigilance orthographique et à utiliser des outils d'écriture. Cet apprentissage, qui a commencé au cycle 2, se poursuit au cycle 3 de manière à ce que les élèves acquièrent de plus en plus d'autonomie dans leur capacité à réviser leur texte. [...]

- Mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe (matériau linguistique, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques).
- Mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.). [...]
- Mobiliser des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et être capable de vérifier l'orthographe des mots dont on doute.

Lorsque l'on fait écrire ses élèves, on est souvent surpris des erreurs qu'ils peuvent commettre, qu'elles soient d'origine grammaticale ou lexicale. Tel mot pourtant appris précédemment prend une forme hasardeuse, les groupes nominaux ne sont que partiellement accordés, la conjugaison est parfois approximative. C'est que le transfert des apprentissages de la séance d'étude de la langue à la situation de production d'écrit est complexe, puisqu'il correspond à la transformation des connaissances en compétences.

Par ailleurs, les travaux des sciences cognitives explorent les contraintes de capacité subies par l'élève. Chacune des composantes de la production écrite a un coût de fonctionnement : construction de la représentation de la situation, mise en texte (orthographe et graphisme). Ces coûts s'additionnent sans pouvoir dépasser une limite supérieure de capacité, sans quoi certaines composantes dysfonctionneront. Autrement dit, les performances en orthographe expliquent une part importante de celles de la production écrite (quantité et qualité), et si la « mise en lettres » coûte trop au scripteur, son texte sera de moins bonne qualité. Il y a deux manières de diminuer le coût de l'orthographe : améliorer les performances ou alléger la tâche (Fayol, 2013).

Il s'agit donc de construire chez l'élève une attitude, une habitude, celle de mobiliser ses savoirs et savoir-faire sur la langue au moment même où il écrit. Pour cela, il faut lier maîtrise de l'orthographe et réflexivité sur ses écrits :

installer une vigilance orthographique. Celle-ci ne se décrète pas, mais vous pouvez l'installer ou la renforcer en offrant à vos élèves les situations et outils adéquats.

« L'enjeu d'une démarche d'écriture intégrant l'orthographe est de faire progresser la seconde sans dénaturer la première : écriture et orthographe se confortent l'une l'autre dans une double nécessité, que même les jeunes scripteurs comprennent » (Cogis, 2005, p. 177). La compréhension de cet enjeu sera possible si l'écriture s'inscrit dans un projet, si l'élève écrit pour être lu. De plus, cette habitude doit être vivement encouragée lors de toute tâche d'écriture, à fortiori lors des productions d'écrits courts quotidiennes.

Pourquoi ce parti-pris ?

Il est souhaitable d'habituer les élèves à exercer la vigilance orthographique au moment même où ils rédigent pour plusieurs raisons :

- Les élèves répugnent le plus souvent à inventer l'orthographe d'un mot.
- Ils se souviennent généralement mieux de l'orthographe erronée qu'ils ont d'abord produite que de l'orthographe corrigée à posteriori. À ceci, une explication psychologique : quand l'élève produit une graphie en essayant d'imaginer l'orthographe d'un mot, il est dans une phase très soutenue de réflexion et de production.
- D'un point de vue psychologique, en séparant explicitement les deux phases (une phase de production suivie d'une phase de correction), on n'entraîne pas l'élève à porter une attention conjointe au sens et à la forme.
- D'un point de vue ergonomique, l'énergie et le temps fournis par l'élève et son enseignant pour corriger des erreurs qui auraient pu être évitées sont évidemment de l'énergie et du temps qui auraient pu être dépensés autrement en classe. Le coût de l'erreur orthographique est sans conteste important : temps passé, baisse de motivation pour l'écriture, mémorisation de formes erronées difficiles à remplacer par les formes exactes, piètre confiance en ses propres capacités à bien orthographier, etc.

À la suite d'André Ouzoulias, nous disons donc : « Il vaut mieux établir l'orthographe que la rétablir. » Autrement dit, en limitant le nombre d'erreurs évitables, et donc en offrant des démarches et des outils adaptés aux élèves, on leur fait vivre des expériences d'encodage réussies, laissant en mémoire des traces utiles, car « justes du premier coup ». C'est la multiplication de ces expériences réussies qui assure, à moyen et long terme, une orthographe sûre et exacte.

Comment faire ?

La mémoire de travail étant limitée, l'élève parvient difficilement à gérer en temps réel les différentes dimensions de l'écriture : recherche et organisation des idées, geste graphomoteur, choix lexicaux, organisation syntaxique des phrases, vigilance orthographique. Il faut donc veiller à supprimer ou à alléger un certain nombre de tâches afin de lui permettre d'écrire.

Comment, concrètement, peut-on limiter cette surcharge cognitive ?

- En orientant les élèves vers tous les outils disponibles dans la classe. *Mon répertoire orthographique pour écrire*¹ est un outil spécifiquement construit pour apporter une réponse pratique aux problèmes d'écriture auxquels sont confrontés les élèves de cycle 3, grâce notamment à un ordre alphabétique réaménagé (qui prend en compte l'archigraphème initial). Dans ce lexique d'environ 4 000 mots, qui couvre 95 % de leurs besoins en écriture, ceux-ci trouveront en effet facilement l'orthographe des mots qu'ils souhaitent écrire. Les fiches outils 1 proposées dans ce guidage en sont une variation.
- En faisant produire à l'oral les phrases que l'on se prépare à écrire. Cette pratique particulière de l'oral, un « oral pour écrire », est très efficace pour donner une première réalité sonore à la future phrase écrite. L'élève produit un premier énoncé à l'oral, qu'il sera souvent utile de faire reformuler jusqu'à obtention d'une phrase prête à écrire.
- En limitant le temps d'écriture : faire écrire peu, mais souvent.
- En répartissant le travail entre les élèves (ou binômes).
- En fournissant aux élèves des aides ponctuelles (aide à l'utilisation des outils ; aide à la recherche de mots ou d'informations dans les outils de la classe ; aide au repérage dans l'ordre alphabétique ; écriture au tableau d'un mot absent des outils disponibles).
- En aidant les élèves les plus fragiles et en leur « prêtant notre savoir » : la pratique de la dictée à l'adulte peut perdurer pendant le cycle 3 pour les élèves les plus en difficulté avec l'écrit.

► DANS "HISTOIRES À ÉCRIRE"

Les élèves sont engagés dans un projet d'écriture aux contours bien définis. La trame narrative est établie par la suite d'illustrations, la quantité de texte à produire se trouve limitée si l'on souhaite inclure le texte sur chaque page (voir l'album modifiable dans les ressources numériques). Ces conditions permettent d'engager les apprentis écrivains dans une attitude de vigilance orthographique.

Pour les y aider, ce guide pédagogique propose différents outils et modalités de planification permettant de réfléchir à la structure des textes, mais aussi aux formulations employées avant de passer à l'écrit et de pouvoir alors exercer une attention plus importante.

Pendant l'écriture, les élèves pourront s'appuyer sur les référents lexicaux et grammaticaux présents dans le matériel photocopiable ou imprimable. Selon les besoins des élèves, on pourra leur proposer un dictionnaire orthographique indépendant, le lexique complet de l'histoire, ou bien un lexique spécifique à chacune des parties.

PENSER LA CORRECTION ET LA RÉVISION

Ajustements des programmes 2018

- Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée.
- Mettre à distance son texte pour l'évaluer.
- Enrichir par la recherche de formulations plus adéquates.

L'une des difficultés rencontrées lorsqu'on fait écrire ses élèves est la correction. Celle-ci est couteuse en temps, et se trouve soumise à plusieurs objectifs : rétablir les écarts à la norme (corriger l'orthographe, la syntaxe), permettre à l'élève d'améliorer son texte, évaluer ses compétences afin de lui proposer un accompagnement adapté. Après la correction vient la révision, qui consiste à repérer les dysfonctionnements (correspondance avec le projet, cohérence sémantique, respect des normes de la langue) et à réécrire son texte en l'améliorant. **Quatre actions sont au cœur de cette opération : le déplacement, le remplacement, l'ajout, la suppression** - Maryse Brumont utilise l'acronyme DRAS pour travailler ces actions avec les élèves (Brumont, 2016).

Lorsque l'on demande à l'élève de « relire son texte » seul, il effectue en réalité très peu de modifications à son texte initial (de même lorsqu'il commence préalablement par un brouillon). C'est parce qu'il faut alors passer de la posture d'écrivain à celle de lecteur, et « le repérage de ce qui est sur la page et non dans sa tête n'est pas une tâche facile ». Pour améliorer son écrit, l'élève doit être capable de détecter ses propres erreurs, de les identifier, puis de les résoudre. L'un des paradoxes est alors que « moins on en sait, plus on doit corriger, et moins on a les capacités de le faire » (Cogis, 2005).

Plusieurs recherches confirment les effets favorables sur les progrès des élèves d'une évaluation positive de leurs copies (Crinon, 2018). Pourtant, l'enseignant, surentraîné à repérer erreurs d'orthographe et majuscules

¹Antoine Fetet, 2018, Éditions Retz.

manquantes, est tenté de dégainer son stylo rouge plus vite que son ombre. Il lui faut faire preuve d'une certaine flexibilité cognitive pour résister à ce réflexe et s'efforcer de lire ce que l'élève a voulu écrire. Selon Bucheton (2014), « il y a urgence à enfermer son stylo rouge dans la trousse lors de la première lecture d'un texte, pour pouvoir entendre ce que le texte commence à murmurer », sans quoi la réécriture tourne au toilettage orthographique.

La révision de fond

Il s'agit alors de passer de la posture de « gardien du code » à celle d'« éditeur » (Pilorgé, 2010) lorsque vous corrigez les copies. Vos annotations, questions, commentaires, pistes, montreront à l'élève que vous avez lu attentivement son texte et l'engageront à améliorer son écrit. Cette étude des textes permet de repérer des récurrences dans les productions des élèves, et de pouvoir faire émerger de nouveaux objets d'enseignement, des points sur lesquels revenir avec la classe. Elle peut également conduire à organiser des groupes de travail différenciés selon les objectifs à travailler lors d'une révision du texte.

Les différentes opérations liées à la révision doivent être enseignées et demandent de l'entraînement, comme les autres phases de l'écriture. Une première étape de l'apprentissage peut consister en la relecture collective des textes écrits par les élèves.

Ces séances d'oral permettent :

- de passer par des négociations orales donnant à entendre des activités d'ajout, de suppression, de déplacement, ainsi que des interventions portant sur l'orthographe ;
- de prendre en compte des éléments très divers sur les plans orthographique, lexical et syntaxique et des paramètres relevant de la cohérence textuelle ;
- de dialoguer avec soi-même / les autres et d'accepter ou de refuser telle ou telle solution (MEN, 2016).

Les élèves peuvent avoir une perception négative des retours sur le texte (ajouts, ratures, flèches...). Accomplir ces actions ensemble leur donne une légitimité, qu'on peut appuyer en montrant des brouillons d'auteurs (cf : <http://expositions.bnf.fr/brouillons/index.htm>).

Certaines études montrent une activité de révision et des transformations plus importantes des textes dans la situation de collaboration entre deux pairs. D'autres recherches montrent comment le « tuteur » fournissant des critiques et conseils améliore ses textes grâce à une meilleure compréhension du genre et une appropriation des procédés d'écriture (Crinon, 2018). **La collaboration pour réviser les textes est donc une pratique gagnant-gagnant !** Pour autant, il importe que des stratégies de révision soient enseignées, par exemple en explicitant les questions que les élèves peuvent se poser entre eux.

La révision de forme

Si les activités de réécriture visent l'amélioration du texte pour lever les obscurités, contradictions, absences, il n'en faut pas moins prendre en compte les normes de l'écrit. Les textes que les élèves vont rédiger ont pour objectif d'être « publiés », et doivent donc être corrects du point de vue de la langue. Même si la vigilance orthographique est présente dès la phase de mise en texte, les élèves, comme tous les scripteurs, ne sont pas à l'abri des erreurs.

Il ne faut pas, en termes de révision, confondre le travail avec son résultat. Selon ses aptitudes à détecter, à identifier, à résoudre les erreurs, l'élève peut fournir un gros effort mais être en incapacité de se corriger. Danièle Cogis (2005) recommande de ne pas prendre le manque de connaissance pour un manque d'attention. Il faut donc reconnaître cet effort et enseigner les moyens de corriger plus et mieux. La correction finale est à votre charge.

Plusieurs procédures/stratégies possibles :

- Avec la relecture ciblée, la consigne de relecture porte sur un point de langue déjà travaillé et connu par la classe (vérifier les accords S/V, ceux dans le groupe nominal, la ponctuation...). L'élève est invité à se servir des outils à sa disposition pour effectuer les corrections nécessaires.
- Catherine Brissaud et Danièle Cogis proposent de construire avec les élèves une grille typologique des erreurs dès le début de l'année, sur la base de leurs productions. Une relecture pourra ensuite porter sur une partie limitée du texte ou sur l'une des catégories définies, pour laquelle on demandera aux élèves de justifier leurs choix orthographiques, éventuellement de les corriger, en faisant apparaître les traces du processus de révision : fléchages, encadrements, surlignages, soulignements, marques de catégories.
- Pour la révision orthographique, la coopération favorise à encore le recul sur la langue et occasionne des discussions fécondes sur les justifications orthographiques. Pour certains élèves, il faudra le guidage rapproché de l'enseignant pour apprendre à repérer leurs erreurs, trouver les moyens de les corriger, et ensuite gagner en autonomie.

Parmi les outils à la disposition des élèves figure le correcteur automatique des logiciels de traitement de texte que les élèves doivent apprendre à utiliser de manière raisonnée.

► **DANS "HISTOIRES À ÉCRIRE"**

Les modalités de révision varieront ; d'abord collective, ensuite collaborative en groupe puis en binômes, et enfin individuelle. Les consignes de réécriture seront parfois fondées uniquement sur les contraintes liées au texte (structure, cohérence sémantique, cohésion entre les phrases) après un toilettage orthographique que vous aurez effectué. D'autres fois, les élèves seront engagés à améliorer leur texte à l'échelle des phrases et des mots (orthographe, syntaxe).

La conception des séances et les propositions de correction (par vous et l'élève) faites dans ce guide visent l'efficacité, en conciliant progrès des élèves et temps de correction réaliste pour vous.

QUELLE ORGANISATION DU TEMPS ?

Afin de réaliser ce projet d'écriture dans un temps raisonnable pour maintenir l'engagement et la motivation (sur une période de quatre à sept semaines), il sera nécessaire de mettre en place plusieurs séances par semaine.

Ce projet fait appel à toutes les compétences du français : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, comprendre le fonctionnement de la langue. Il peut ainsi être mobilisé sur quelques-unes des huit heures hebdomadaires à consacrer au français. Dans chaque module, des prolongements sont proposés pour approfondir certains points d'étude de la langue.

QUELLES MODALITÉS DE TRAVAIL ?

Au cours de ce projet d'écriture, les élèves travailleront selon différentes modalités : en classe entière, en groupes, en binômes, individuellement. L'oral aura toute sa place dans la planification, l'explicitation des stratégies d'écriture, mais aussi dans les retours sur l'écrit entre les élèves.

Dans le texte final de chaque élève, certaines parties lui seront propres, d'autres seront le fruit de travaux de groupes, d'autres encore seront composées d'extraits « pillés » dans les travaux de ses camarades qu'il se sera appropriés.

QUELS SUPPORTS D'ÉCRITURE ?

Plusieurs supports sont possibles, selon les habitudes de la classe :

- Le cahier de production d'écrit (ou cahier d'écrivain) permet de garder trace des différents écrits, de la progression des élèves et de l'avancée des textes.
- Écrire sur des feuilles a d'autres avantages : reprendre un texte sans avoir à tourner les pages, faciliter la manipulation pour vous qui devez corriger. Dans « Histoires à écrire », plusieurs textes seront écrits en groupe ; la feuille est un support partagé qu'il est aisé de photocopier pour transmettre à l'ensemble des membres ensuite. L'inconvénient du support « feuille » est l'organisation. Il est alors possible, durant le projet, de rassembler en un seul endroit tous les supports liés au projet d'écriture : brouillons, fiches ressources, fiches d'aide, illustrations... Une simple feuille A3 peut tenir lieu de sous-chemise, que l'on glissera dans la pochette des élèves. Une fois le projet terminé, ces documents pourront être classés ou agrafés.

Un guide-âne vous est proposé dans les ressources numériques. Spécifiquement conçu pour la production d'écrit au cycle 3, le lignage espacé et les larges marges facilitent les opérations de révision du texte.



COMMENT DIFFÉRENCIER ?

Lors de situations d'apprentissages complexes comme la production d'écrit, il est important de prendre en compte l'hétérogénéité tout en maintenant des situations et des enjeux collectifs. Les situations proposées dans ce guide ont été conçues dans la perspective de garantir des objectifs ambitieux communs à tous (CNETCO 2017). Il ne s'agit pas de réduire les attentes pour les plus fragiles, ce qui peut, à votre insu, renforcer ou accroître les écarts de niveaux entre les élèves, ni de rendre la tâche plus facile, mais de rendre l'objectif d'apprentissage plus accessible, en proposant aux élèves une palette diversifiée de manières de faire pour les atteindre.

Ainsi, les pratiques collaboratives permettront à chacun de prendre sa place dans la production, en alternant des temps écrits et oraux.

Par ailleurs, des outils permettront d'étayer le travail de chacun, à hauteur de ses besoins (lexique de l'histoire donné dans sa globalité ou pour chaque partie).

Enfin, vous offrirez, par votre présence auprès de ceux qui en ont le plus besoin, un soutien particulièrement efficace, en faisant formuler oralement ce que l'élève veut décrire, en l'aidant à repérer dans les outils les mots et expressions qui lui seront utiles, en lui donnant une rétroaction rapide sur sa production.

Quant aux élèves les plus avancés, ils recourront naturellement moins aux outils. On pourra leur proposer différents types de tâches supplémentaires :

- Des défis d'écriture, à insérer au sein même de leur texte. Par exemple, insérer différents types de phrases, une comparaison, éliminer le plus possible les verbes les plus fréquents du type « faire », « dire ».
- Des tâches d'écriture courtes, annexes au projet : portrait des personnages, devinette portant sur le lexique de l'histoire, mots fléchés du lexique, écriture du point de vue d'un personnage.
- Des recherches qui pourront nourrir les écrits de la classe : recherche de substituts pour nommer les personnages, recherche d'expressions relatives aux sentiments qui traversent les personnages.