

# Histoires à ÉCRIRE

CP - CE1

## Le concours de monstres

Guide pédagogique

Julie Meunier





Direction éditoriale : Céline Lorcher

Édition : Élodie Chaudière

Création de maquette et mise en page : Joséphine Cormier pour la Fabrique graphique.

Conception des ressources numériques : Studit

Corrections : Bérengère de Rivoire

Pictos des pages 57 et 61 : © iStock

Dépôt légal : avril 2024 - Code : 374456

© Éditions Retz, 2024

ISBN : 978-2-7256-4554-4

Les reproductions d'extraits de cette publication sont autorisées dans les conditions du contrat signé entre le ministère de l'Éducation nationale et le CFC (Centre d'exploitation du droit de copie). Dans ce cadre, il est important que vous déclariez au CFC les copies que vous réalisez, lorsque votre école est sollicitée pour l'enquête sur les photocopies de publications. Au nom de nos auteurs et de notre maison, nous vous remercions d'avance.



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires. Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

# 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/une autrice

Écrire en assurant une vigilance orthographique

Penser la correction et la révision

Quelle organisation du temps ?

Quelles modalités de travail ?

Quels supports d'écriture ?

Comment différencier ?

### BIBLIOGRAPHIE • 12

## L'histoire Le concours de monstres • 13

### PRÉSENTATION • 13

Le scénario de l'histoire

Lectures sur le même thème

### DÉCOUPAGE DES SÉANCES • 14

### MISE EN ŒUVRE DES SÉANCES • 15

MODULE A : LA DÉCOUVERTE DU PROJET • 15

MODULE B : LE DÉBUT DE L'HISTOIRE • 18

MODULE C : LES TROIS PREMIERS CANDIDATS • 25

MODULE D : LE QUATRIÈME MONSTRE • 32

MODULE E : LA FIN DU CONCOURS • 39

## Les fiches • 45

Les fiches ressources

Les fiches mémo

Mode d'emploi de l'application • 64

# 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 aspire à vous outiller en proposant une mise en œuvre de ce projet d'écriture appuyée sur des références théoriques et quelques partis pris. **Il offre pour chaque séance une démarche différente, d'un point de vue didactique, par la manière dont la production d'écrits est envisagée, ou pédagogique, par la modalité de travail proposée.** Cette variété de formats poursuit deux objectifs : éviter la lassitude qui peut survenir lors d'un projet d'écriture longue et vous offrir un panel de situations réutilisables dans d'autres projets d'écriture.

## DESRIPTIF DU MATÉRIEL

- **Un album grand format sans texte.**

Les histoires à écrire sont sans texte, ni parole. L'enfant devient lui-même conteur, conteuse puis auteur, autrice 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 et aider le travail d'écriture : textes matrices, grilles de réussite, lexiques de trois niveaux progressifs, éléments nécessaires à la mise en œuvre des séances.
- **Des fiches mémo** qui récapitulent les stratégies d'écriture étudiées au cours du projet.

**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 p. 44).

## DÉMARCHE GÉNÉRALE

L'étude *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016) montre que la production de textes, au cours préparatoire, s'effectue plutôt dans la seconde partie de l'année, mais qu'elle reste minoritaire (seules 45 classes sur les 131 concernées par l'étude s'essayent à la production de textes en mai) et la durée qui lui est consacrée en moyenne reste minimale (10 minutes hebdomadaires).

Peut-être les enseignants estiment-ils la production de textes prématurée en CP. Pourtant, selon l'évaluation de fin de CP, les 2 507 élèves de l'étude montrent déjà certaines compétences. Ainsi, plus de 70 % d'entre eux rédigent un écrit que l'on peut déchiffrer à haute voix sans effort et la grande majorité montre des connaissances déjà importantes des caractéristiques du récit écrit. Les tâches de production d'écrits sont bénéfiques aux élèves dans leur ensemble si l'on considère le score global en lecture-écriture à la fin du CP. La production de textes a donc toute sa place dans les classes de cycle 2 y compris chez les lecteurs débutants.

Si les enseignants de CP et CE1 hésitent tant à mettre en œuvre un enseignement de la production d'écrits, c'est

sans doute parce que ce domaine est particulièrement complexe pour des lecteurs et scripteurs débutants.

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 chacune est en cours de construction au cycle 2.

En effet, l'élève n'a qu'une faible représentation des genres de texte ; sa syntaxe, y compris à l'oral, est parfois balbutiante. Le système orthographique est une découverte, tant du point de vue des connaissances graphophonétiques que des règles d'orthographe. La calligraphie, commencée en maternelle, en est elle aussi à ses débuts et demande beaucoup de ressources à l'élève.

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).

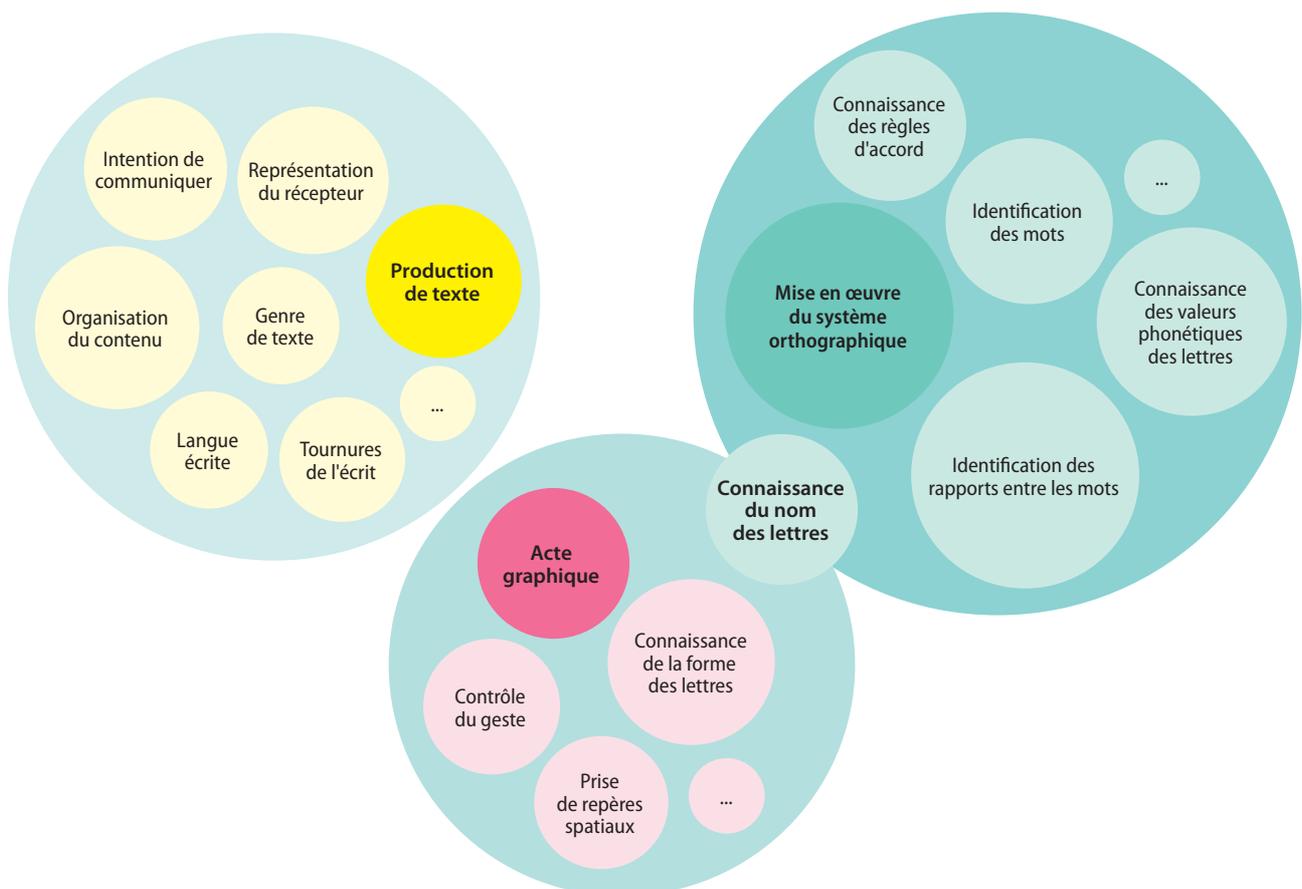


Figure 1 : La complexité de l'activité d'écriture (Plane, 2014)



Les documents d'application sur l'écriture expliquent combien cette planification, qu'il faut travailler dès le début du cycle 2, est difficile pour les jeunes élèves, qui ont du mal à se représenter leur texte dans son ensemble. C'est l'expérience qu'ils acquerront comme lecteurs et scripteurs qui leur permettra de disposer de références pour écrire. Les programmes recommandent de mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes en trouvant et en organisant des idées avant d'élaborer des phrases qui s'enchaînent.

**Pour les lecteurs et scripteurs débutants, la planification doit aller plus loin dans le détail, au niveau de la phrase et même du mot, pour s'adapter aux compétences des élèves. Elle doit donc être étayée de manière importante par l'enseignant.**

Selon le rapport de l'Inspection générale sur l'écriture (IGÉSR 2023), la préparation de l'écriture est une phase aussi importante que la phase de révision de l'écrit. Elle permet aux élèves de prendre progressivement des habitudes de repérage des outils d'aide sur la forme et le fond, à anticiper et à se projeter. 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 textes des autres. **L'élève va d'abord concevoir son message, repérer les outils qui lui sont utiles, et ce n'est qu'après ce temps de planification qu'il écrira, mobilisant la mise en œuvre du système orthographique et l'acte graphique.**

Les activités préparatoires à l'écriture sont un moment riche d'apprentissages qui permettent de rendre explicite l'acte d'écrire. La phase de planification est donc très importante car elle favorise, par les échanges, l'étayage de l'enseignant, une première représentation de la tâche. On y parle structure des textes, stratégies d'écriture, mise en mots, correction de la langue, lexique... Il s'agit de planifier les écrits de l'élève avec lui, pour lui apprendre, ensuite, à le faire seul. **L'étude Lire et Écrire au CP (Goigoux, 2016) montre que les tâches de planification et de révision de l'écrit produit font progresser les élèves les plus faibles.**

### Comment ?

Ces activités peuvent prendre la forme d'une recherche d'information, d'une réflexion collective pour trouver des idées, de notes préparatoires, d'un travail sur le lexique 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 (Kervyn & Faux, 2014). **Au cycle 2, ces activités sont le plus souvent réalisées collectivement ou sous un étroit guidage de l'enseignant, qui doit proposer une diversité de pratiques pour que l'élève, plus tard, puisse utiliser l'outil approprié.**

Le rapport des inspecteurs généraux (2023) recommande aux enseignants d'être particulièrement explicites dans cette phase d'avant écriture : ils devront exposer le sens des activités et leurs objectifs, préciser leurs exigences et définir les critères de réussite avec les élèves, mais aussi « fournir [à ceux-ci] les moyens (outils et méthodes adaptés) pour atteindre l'objectif. Il s'agit d'apprendre aux élèves à définir des intentions et à planifier progressivement leurs écrits. »

La production d'écrits demande donc à l'enseignant d'être très clair, dans sa préparation, sur les objectifs poursuivis, les compétences requises et celles en construction au cours de la tâche. La phase de planification est alors le moment pour rappeler ou enseigner des stratégies à mettre en œuvre, les outils à utiliser pour accomplir la tâche. « Préparer l'écriture avec les élèves, c'est à la fois en faire un objet d'enseignement et mettre en place des formes d'étayage pour faciliter le travail de l'élève. En tant qu'étayage, la préparation de l'écriture consiste à traiter de façon anticipée des obstacles potentiels pour rendre l'écriture du produit visé abordable » (Kervyn *et al.*, 2023).

### ► DANS "HISTOIRES À ÉCRIRE"

Un temps est dédié à la planification avant l'écriture à proprement parler. **Cet avant-texte prend pour les CP-CE1, selon les séances, la forme d'une discussion, d'une prise de notes en dictée à l'adulte des éléments à mentionner dans le texte, d'un relevé du lexique à mobiliser. D'autres fois, la classe doit, lors d'échanges étayés par l'enseignant, produire à l'oral le texte qui est ensuite écrit, par l'adulte ou par les élèves.**

Cette phase de planification est l'occasion d'enseigner explicitement des stratégies d'écriture, que ce soit au niveau d'un mot, d'une phrase ou d'un texte. Les fiches mémo sont une trace de ces stratégies. Des critères de réussite sont aussi définis pour chaque texte à écrire. Proposés sous forme de « grille de réussite », ils permettent à l'enseignant d'explicitement aux élèves ce qu'il attend d'eux pour ce texte et ils constituent pour ces derniers une grille de relecture.

## ÉCRIRE COMME UN AUTEUR/UNE AUTRICE

### 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 en le lisant, ou l'intrigue qui les a surpris ou a fait écho à leur réalité. Le bon texte est celui qui parvient à accrocher son lecteur ou sa lectrice, à le toucher. Mais alors, comment fait l'auteur, l'autrice pour établir ce lien ? Il est intéressant d'observer un texte qui a plu à

la classe (écrit par un/une camarade ou un auteur/une autrice plus confirmé-e) avec un regard critique. Est-ce le ton, le choix des mots, les images et les sensations évoquées, l'atmosphère, l'humour qui font sa force ? Les élèves comprennent alors parfois que derrière le texte, il y a une personne qui a travaillé et réalisé des choix multiples afin d'atteindre son but : leur procurer du plaisir. Ainsi, le texte d'un ou une élève, dès le CP, peut réjouir ses camarades par ses idées mais aussi par le choix d'un mot original, l'introduction de dialogues ou d'onomatopées. 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 ou la 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. Ils guideront l'écriture et maintiendront la motivation. 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). Le rapport 2023 de l'Inspection générale souligne : « Concevoir la production d'écrits dans un environnement pensé en lien avec des projets de classe favorise l'implication des élèves et crée les conditions pour que les activités d'écriture aient du sens. La conduite de la production d'écrits ainsi réfléchi revêt un caractère structurant tout en laissant à l'élève un espace d'autonomie profitable à l'apprentissage ».

### *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. Les programmes indiquent ainsi que les textes peuvent être des ressources permettant à l'élève de se familiariser avec un lexique, avec des tournures syntaxiques, avec des organisations textuelles, de prélever des mots ou structures qui peuvent être réinvestis en production d'écrits grâce à l'étayage de l'enseignant.

### *Discuter le texte, les choix*

« Un scribeur 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 et lectrices critiques !

Lorsqu'un ou une 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 » (CNETCO, 2018). Les pratiques de collaboration favorisent ces échanges sur l'écrit qui contribuent à développer une posture d'auteur, d'autrice. Chez les lecteurs débutants de CP et CE1, il ne sera pas toujours évident de décrypter l'écriture de ses camarades, l'enseignant sera le plus à même de mettre en voix les textes produits.

### ► 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 certaines caractéristiques propres à la langue écrite pour rendre leur texte plus intéressant et agréable à lire, et à tenir compte de leurs lecteurs, en ménageant le suspense.

Un réseau de lectures sur le même thème est proposé afin de nourrir la culture et d'enrichir les textes, et certaines séances s'appuient sur des textes littéraires.

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

### ÉCRIRE EN ASSURANT UNE VIGILANCE ORTHOGRAPHIQUE

Les écrits des élèves de cycle 2 comportent un certain nombre d'erreurs orthographiques, dont certaines sont pourtant évitées en situation de dictée. Tel mot pourtant appris précédemment prend une forme hasardeuse, les groupes nominaux sont rarement accordés, la conjugaison dont l'apprentissage débute, est souvent approximative. Cela vient du fait que le transfert des apprentissages de la séance d'étude de la langue à la situation de production d'écrits 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). Ceux-ci s'additionnent sans pouvoir dépasser une limite supérieure de capacité, au risque sinon que certaines composantes dysfonctionnent. 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).

On pourrait être tenté de différer, chez les jeunes élèves, l'attention à l'orthographe, les invitant à écrire « comme ils entendent ». André Ouzoulias (2022) décrit ces pratiques risquées : « Si les erreurs orthographiques produites sont plausibles sur le plan graphophonologique (par exemple *mézon* écrit par un élève de CP ou le participe passé *ballansé* écrit par une élève de CM1), le sujet se donne à concevoir, à écrire et à relire des formes qu'il peut difficilement rejeter parce qu'il n'a aucune raison à leur opposer. Il y a deux candidats rivaux (et parfois plus...) pour un même siège en mémoire et un phénomène d'interférence est alors quasiment inévitable. » **Les recherches s'accordent à montrer qu'il faut écrire souvent, dès le début de l'apprentissage de la lecture-écriture, et en respectant l'orthographe.**

Il s'agit donc de construire chez les jeunes élèves une attitude, une habitude, celle de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire sur la langue pendant qu'ils écrivent. **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 l'enseignant peut l'installer ou la renforcer en offrant à ses élèves les situations et outils adéquats. Les programmes recommandent ainsi de faire le lien avec l'étude de la langue, avec le soutien du professeur, et de mobiliser les outils disponibles dans la classe (affiches, cahiers, livres) pendant les séances de production d'écrits.

« 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). Cette compréhension 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, a fortiori lors des productions d'écrits courts quotidiennes.

Pour André Ouzoulias (2022), « il est possible de gérer les besoins des élèves en orthographe lexicale lors d'ateliers d'écriture autrement qu'en s'y intéressant dans un

deuxième ou troisième jet et autrement qu'en utilisant le dictionnaire. C'est même possible dès le début du cycle 2, avant même que les élèves soient autonomes en lecture, tout en les faisant écrire abondamment ».

### 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 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. Des affichages, les listes de mots propres à la classe, un lexique dégagé plus spécifiquement pour une production d'écrits, mais aussi des outils plus généraux offrant une plus grande variété (*Mon répertoire orthographique pour écrire - GS-CP<sup>1</sup>* ou *Mon répertoire orthographique pour écrire Cycle 2<sup>2</sup>*, *Eureka ! Mon dictionnaire orthographique pour écrire tout seul<sup>3</sup>*).
- En utilisant des textes références, qui deviendront des matrices pour de nouvelles écritures ; ce sont les situations d'écriture génératives décrites par André Ouzoulias (2022).
- 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 mémorisée prête à être écrite.
- En répartissant le travail entre les élèves (ou binômes).
- En proposant aux élèves d'être leur « dictionnaire vivant » : si le mot, l'expression dont ils ont besoin ne figure pas dans les référents à leur disposition, ils peuvent solliciter l'adulte. Il est alors plus avantageux de fournir ce nouveau contenu à la classe en l'écrivant au tableau.

Bien sûr, il ne faut pas se priver des essais d'écriture, féconds. Là encore, il s'agit pour l'enseignant de doser sagement son intervention, entre encourager à essayer et poser la norme qu'est l'orthographe.

<sup>1</sup>Antoine Fetet, Retz, 2023. - <sup>2</sup>Antoine Fetet, Retz, 2018. - <sup>3</sup>Jacques Demeyère, De Boeck Supérieur, 2020.

C'est le principe de la démarche « VIP » développée par Mireille Brigaudiot :

- **V = Valoriser.** L'enseignant s'adresse ainsi à l'enfant au regard de ce qu'il a réalisé : « C'est vraiment bien, tu as essayé d'écrire le mot seul ! »

- **I = Interpréter.** « Alors je crois que je sais comment tu as fait, tu t'es dit que pour écrire, il fallait... ».

- **P = Poser** les écarts. « Je vais te montrer comment je l'écris, moi. » Dans certaines classes, en activité de production d'écrits, lorsque l'enfant s'essaye à l'écriture d'un mot dont il n'a pas le modèle, il le fait sur son ardoise. Cette différenciation des supports permet de matérialiser la vigilance orthographique : « Je ne suis pas sûr, j'essaie et je fais vérifier. »

### ► 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 textes à produire est limitée pour chaque séance. 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 engager les apprentis écrivains dans une attitude de vigilance orthographique.

**Pendant l'écriture, les élèves peuvent s'appuyer sur les référents lexicaux présents dans le matériel photocopiable ou imprimable. Ceux-ci sont proposés pour trois niveaux différents afin de s'adapter à chacun. Durant le projet, les élèves travaillent sous différentes modalités : collective, en binôme, et progressivement individuellement. Des séances dédiées à la révision permettent de revenir sur l'écrit produit, notamment sur l'orthographe.**

## PENSER LA CORRECTION ET LA RÉVISION

L'une des difficultés rencontrées par l'enseignant lorsqu'il 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 réécrire ou réajuster 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, à plus forte raison en cycle 2. C'est parce qu'il faut alors passer de la posture d'écrivain/écrivaine à celle de lecteur/lectrice et le repérage de ce qui est sur la page et non dans sa tête n'est pas une tâche facile. Ainsi, un élève qui lit son texte à la classe va sans s'en apercevoir rectifier à l'oral certaines erreurs commises à l'écrit (erreurs de son, mot manquant...); il lit ce qu'il pense avoir écrit plutôt que ce qui est réellement transcrit. Pour améliorer son écrit, l'élève doit être capable de détecter ses propres erreurs, de les caractériser, 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 manquantes, est tenté de dégainer son stylo rouge plus vite que son ombre, portant son attention sur la forme plutôt que sur le contenu et l'organisation des textes, surtout pour les écrits jugés de faible qualité. 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 Dominique 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) lors de la correction des copies. Les annotations, questions, commentaires, pistes, montreront à l'élève que son texte a été lu attentivement 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.

Le rapport 2023 de l'Inspection générale sur l'enseignement de la production d'écrits recommande que les outils d'aide à la révision et à l'enrichissement des écrits bénéficient « d'un enseignement méthodologique et d'un apprentissage préalable et continu pour que les élèves en fassent un usage adapté et constructif ». Les documents d'application précisent que « les activités [de révision et d'amélioration] gagneront d'abord à être différées dans le temps, puis à être effectuées de façon collective, notamment à l'aide du TBI. Progressivement, l'activité

pourra être prise en charge par les élèves (échanges en petits groupes ou en binômes dès la mi-CP), puis de manière plus autonome à partir de guides qui auront été élaborés collectivement ».

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 !**

### *La révision de forme*

Si les activités de réécriture visent l'amélioration du texte pour lever les formules incompréhensibles, les contradictions et les 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 se doivent donc d'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, commettent des erreurs et, au cycle 2, celles-ci sont nombreuses. Les programmes recommandent alors de mobiliser les acquisitions travaillées en étude de la langue sur des points désignés par le professeur.

Il ne faut pas, en termes de révision, confondre le travail avec son résultat. Selon ses aptitudes à détecter, identifier, 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 la charge de l'enseignant.

Plusieurs procédures ou stratégies possibles :

- Avec la relecture ciblée, la consigne de relecture porte sur un point de langue déjà travaillé et connu par la classe, particulièrement au CE1 (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.

### ► DANS "HISTOIRES À ÉCRIRE"

**Les modalités de révision varient ; d'abord collective, ensuite collaborative en binôme, et enfin individuelle.** Des textes d'élèves fictifs sont proposés afin de travailler collectivement les différentes opérations de correction et de révision avant que l'élève ne travaille sur son propre texte. Les opérations de révision s'appuient sur deux outils complémentaires aux commentaires de l'enseignant : un **code de correction** pour revoir la forme (orthographe, ponctuation...) et des **grilles de réussite**, qui invitent l'élève à relire son récit en vérifiant que chaque critère de réussite établi auparavant est validé, et à le réviser le cas échéant.

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

### QUELLE ORGANISATION DU TEMPS ?

Afin de réaliser ce projet d'écriture dans un temps raisonnable pour maintenir l'engagement et la motivation (entre un mois et une période), 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 réalisé sur une bonne partie des dix heures hebdomadaires à consacrer au français.

### QUELLES MODALITÉS DE TRAVAIL ?

Au cours de ce projet d'écriture, les élèves travailleront selon différentes modalités : en classe entière, en binôme, 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 groupe ou de la collaboration de la classe.

### QUELS SUPPORTS D'ÉCRITURE ?

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

- Le cahier de production d'écrits (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 l'enseignant qui doit corriger. Dans « Histories 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 mémo, 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.

## COMMENT DIFFÉRENCIER ?

Lors de situations d'apprentissage complexes comme la production d'écrits, 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 simplifier les tâches, ni de réduire les exigences envers les élèves les plus fragiles, ce qui les

pénaliserait, 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. Des outils permettront d'étayer le travail de chacun, à hauteur de ses besoins (lexique proposé pour trois niveaux progressifs), dans le but de rendre accessibles tous les savoirs visés.**

Par ailleurs, l'enseignant-e offrira, par sa présence auprès de ceux qui en ont le plus besoin, un soutien particulièrement efficace, en faisant formuler oralement ce que l'élève veut écrire, en l'aidant à repérer dans les outils les mots qui lui seront utiles, en verbalisant avec lui les stratégies à employer et en lui donnant une rétroaction rapide sur sa production.

Enfin, chacun saura adapter les propositions de ce guide aux élèves de sa classe, en variant les modalités de travail, l'étayage apporté ou la quantité d'écrits attendue.

## BIBLIOGRAPHIE

Brigaudiot, M. (2001). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette.

Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.

Brumont, M. (2016). *Outils pour produire des écrits*. Réseau Canopé.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). *Écrire en ZEP*. Delagrave.

CNETCO. (2017). *Conférence de consensus différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Recommandations du jury. <http://www.cnetco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

CNETCO. (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse. <https://www.cnetco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.

Crinon, J. (2018). « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? » Dans CNETCO, *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Notes des experts (p. 116-127).

Fayol, M. (2013). *L'Acquisition de l'écrit*. PUF.

Goigoux, R. (Dir.) (2016). *Lire et Écrire, Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>

IGÉSR (2023). *L'Enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins*. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446>

Kervyn, B., & Faux, J. (2014). « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? » *Pratiques* (p. 161-162).

Kervyn, B., Faux, J., Bachelé, P. (2023). *Guide pour enseigner la préparation de l'écriture au cycle 2*. Retz.

Meirieu, P. (2015). *Apprendre, c'est quoi ?* Éditions de l'Aube.

Ouzoulias, A. (2004). « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier ». *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. Retz.

Ouzoulias, A. (2022). *Lecture Écriture - Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Retz

Pilorgé, J.-L. (2010). « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves ». *Pratiques*, p. 85-103.

Plane, S. (2014). *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes*. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/6/Plane\\_Sylvie\\_-\\_PU\\_-\\_CSP\\_Contribution\\_374176.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/6/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf)

# L'histoire

## LE CONCOURS DE MONSTRES

### PRÉSENTATION

Le synopsis de « Un concours de monstres » a été créé par Julie Meunier. Mélanie Grandgirard a ensuite illustré cette histoire.

#### LE SCÉNARIO DE L'HISTOIRE (PROPOSITION FAITE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS)

Au pays des monstres, un grand concours pour savoir qui est le plus effrayant est lancé !

Les spectateurs, nombreux et enthousiastes, se pressent au théâtre pour découvrir les différents candidats. Le jury est confortablement installé au premier rang. Le présentateur annonce le premier participant. Entre sur scène un imposant monstre poilu qui tente une affreuse grimace. Il ouvre grand la bouche et tire la langue, ce qui amuse bien le public et le jury !

C'est ensuite au tour du deuxième candidat : un monstre en forme de boule avec une énorme bouche remplie de dents pointues. Il déroule une longue langue baveuse vers les juges, alors dégoutés.

Le monstre suivant a de grandes jambes, deux cornes sur la tête et des petits bras terminés par des griffes menaçantes. Surprise, tout à coup ses bras extensibles s'allongent au-dessus d'un public ébahi.

Enfin, un candidat arrive sur scène dissimulé derrière un parapluie. Lorsqu'il le lève apparaît une adorable fillette, une humaine ! Dans la salle, c'est la panique. Les monstres hurlent, s'enfuient, prennent leurs pattes à leur cou, se cachent les yeux devant une telle horreur.

Plus de peur que de mal, la fillette s'avère être un petit monstre ailé qui a très bien choisi son déguisement pour gagner le concours. Bravo !

Il est bien sûr désigné comme le grand gagnant. Sous les applaudissements du public et avec les remerciements du jury, sa victoire est célébrée !

### LECTURES SUR LE MÊME THÈME

En amont ou en même temps que le projet d'écriture, vous pouvez proposer la lecture d'ouvrages faisant écho à cette histoire à écrire. Voici quelques exemples, liés par la thématique des monstres, ou de la compétition :

- *Papa !*, Philippe Corentin, L'école des loisirs.
- *Gruffalo*, Julia Donaldson, Axel Scheffler, Gallimard Jeunesse.
- *Le Monstre poilu*, Henriette Bichonnier, Pef, Gallimard Jeunesse.
- *Max et les maximonstres*, Maurice Sendak, L'école des loisirs.
- *Comment ratatiner les monstres ?*, Catherine Leblanc, Roland Garrigue, P'tit Glénat.
- *Boubouh !*, Ingrid Chabbert, Amandine Dugon, D'Orbestier.
- *Adèle et le magasin aux monstres*, Céline Claire, Coralie Vallageas, Gautier-Languereau.
- *Une lumière sous mon lit*, Jérôme Camil, Alice Jeunesse.
- *La sorcière Crabibi*, Laurent Souillé, Olivier Souillé, Frédéric Pillot, Kaléidoscope.
- *GRRRRR !*, Rob Biddulph, Milan.
- *Le mouton en habit de loup*, Helen Lester, Lynn Munsinger, Kaléidoscope.

# DÉCOUPAGE DES SÉANCES

Modalités de travail : ● classe entière, ● groupes, ● individuel

Illustrations	Modules	Séances et objectifs
Album en entier	<b>A</b> La découverte du projet	<b>SÉANCE : Découvrir l'histoire et travailler la compréhension à l'oral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lire des images.</li> <li>● Comprendre la structure du récit.</li> <li>● Dire pour être entendu et compris.</li> </ul>
1-2	<b>B</b> Le début de l'histoire	<b>SÉANCE 1 : Découvrir le texte qui servira de matrice pour écrire le début de l'histoire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lire et comprendre un poème.</li> <li>● Identifier les caractéristiques d'un texte.</li> <li>● Produire un brouillon oral.</li> </ul>
		<b>SÉANCE 2 : Écrire le texte collectivement puis à deux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produire un brouillon oral.</li> <li>● Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : écrire des phrases à partir d'un texte matrice.</li> <li>● Mobiliser les outils à disposition et exercer une vigilance orthographique.</li> </ul>
		<b>SÉANCE 3 : Réviser le texte collectivement puis à deux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Repérer des dysfonctionnements dans un texte pour l'améliorer.</li> <li>● Utiliser des outils aidant à la correction.</li> <li>● Exercer une vigilance orthographique.</li> </ul>
3	<b>C</b> Le concours – Les trois premiers candidats	<b>SÉANCE 1 : Raconter le début du concours</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit : dictée à l'adulte.</li> <li>● Acquérir quelques connaissances sur la langue : règles d'accord, ponctuation, organisateurs textuels.</li> </ul>
4		<b>SÉANCE 2 : Raconter le passage du premier candidat collectivement puis individuellement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord.</li> <li>● Encoder des mots.</li> </ul>
5		<b>SÉANCE 3 : Raconter le passage du deuxième candidat collectivement puis à deux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produire un brouillon oral.</li> <li>● Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : écrire des phrases à partir d'un texte matrice.</li> <li>● Mobiliser les outils à disposition et exercer une vigilance orthographique.</li> </ul>
6		<b>SÉANCE 4 : Raconter le passage du troisième candidat collectivement puis individuellement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produire un brouillon oral.</li> <li>● Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : écrire des phrases à partir d'un texte matrice.</li> <li>● Mobiliser les outils à disposition et exercer une vigilance orthographique.</li> </ul>
7		<b>SÉANCE 1 : Raconter l'arrivée du quatrième monstre collectivement puis individuellement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mettre en œuvre une démarche d'écriture de texte : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</li> <li>● Acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord.</li> </ul>
8-9	<b>D</b> Le quatrième monstre	<b>SÉANCE 2 : Raconter la transformation collectivement puis individuellement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mettre en œuvre une démarche d'écriture de texte : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</li> <li>● Mobiliser les outils à disposition et exercer une vigilance orthographique.</li> </ul>
8-9		<b>SÉANCE 3 : Réviser le texte collectivement puis à deux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Repérer des dysfonctionnements dans un texte pour l'améliorer.</li> <li>● Utiliser des outils aidant à la correction.</li> <li>● Exercer une vigilance orthographique.</li> </ul>
10	<b>E</b> La fin du concours	<b>SÉANCE 1 : Raconter le succès du quatrième monstre collectivement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit.</li> <li>● Acquérir quelques connaissances sur la langue : règles d'accord, ponctuation.</li> </ul>
11		<b>SÉANCE 2 : Raconter la victoire collectivement puis individuellement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mettre en œuvre une démarche d'écriture de texte : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</li> <li>● Mobiliser les outils à disposition et exercer une vigilance orthographique.</li> </ul>
11		<b>SÉANCE 3 : Réviser le texte collectivement puis individuellement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Repérer des dysfonctionnements dans un texte pour l'améliorer.</li> <li>● Utiliser des outils aidant à la correction.</li> <li>● Exercer une vigilance orthographique.</li> </ul>

# MODE D'EMPLOI DE L'APPLICATION

## TÉLÉCHARGER L'APPLICATION

Télécharger l'application en suivant les indications. Dézipper le dossier obtenu et l'ouvrir.

**Sur PC :** Double cliquer sur le fichier « Le\_concours\_de\_monstres\_CP-CE1\_PC.exe » et suivre les étapes d'installation jusqu'à la fin. Une icône s'affiche alors sur le « Bureau » : double cliquer dessus pour lancer l'application.

**Sur Mac :** Double cliquer sur « Le\_concours\_de\_monstres\_CP-CE1\_MAC » puis glisser l'application dans le dossier « Applications ». Aller dans le dossier « Applications » et double cliquer sur « Le\_concours\_de\_monstres\_CP-CE1 ».

**Sur Linux :** Double cliquer sur « Le\_concours\_de\_monstres\_CP-CE1\_linux64.tar.gz » puis décompresser le dossier. Double cliquer sur l'application pour l'ouvrir.

La clé d'activation permet d'installer l'application 5 fois.

## NAVIGUER DANS L'APPLICATION

### • Accueil



Cliquer sur la rubrique souhaitée pour accéder aux ressources.

Cliquer sur le bandeau supérieur pour retourner à l'écran d'accueil.

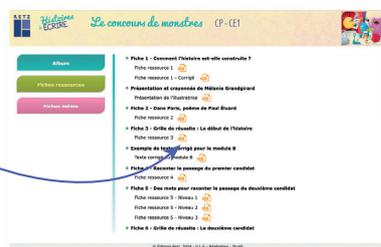
Cliquer sur ces boutons pour accéder directement aux autres rubriques, sans repasser par l'accueil.



L'ensemble des ressources associées à la rubrique s'affiche.

### • Afficher les fichiers PDF

1. Cliquer sur le nom du document pour le visionner, l'imprimer ou le vidéoprojecter. Le document s'affiche dans une nouvelle fenêtre.



2. Le logiciel automatiquement utilisé (Adobe Reader, Aperçu...) permet d'agir sur le document : zoom, rotation, impression... Le texte de certaines fiches est modifiable.

