

Histoires à ÉCRIRE

cycle 3

Secrets au château de Versailles

Guide pédagogique

Julie Meunier



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 ?

Quelles modalités de travail ?

Quels supports d'écriture ?

Comment différencier ?

L'histoire Secrets au château de Versailles • 12

PRÉSENTATION • 12

Le scénario de l'histoire

La structure narrative

Le contexte historique 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 : LA SITUATION INITIALE • 18

MODULE C : LES VOLS • 20

MODULE D : LA COURSE-POURSUITE • 27

MODULE E : LE REBONDISSEMENT • 31

MODULE F : LE DÉNOUEMENT • 35

MODULE G : LA SITUATION FINALE • 39

MODULE H : LA MISE AU PROPRE DE L'HISTOIRE ÉCRITE • 43

BIBLIOGRAPHIE • 44

Les fiches • 45

Les fiches ressources

Les fiches d'aide à l'écriture

Les fiches mémo

Les fiches outils

Présentation des ressources numériques • 77

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 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 p. 78-79).

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).

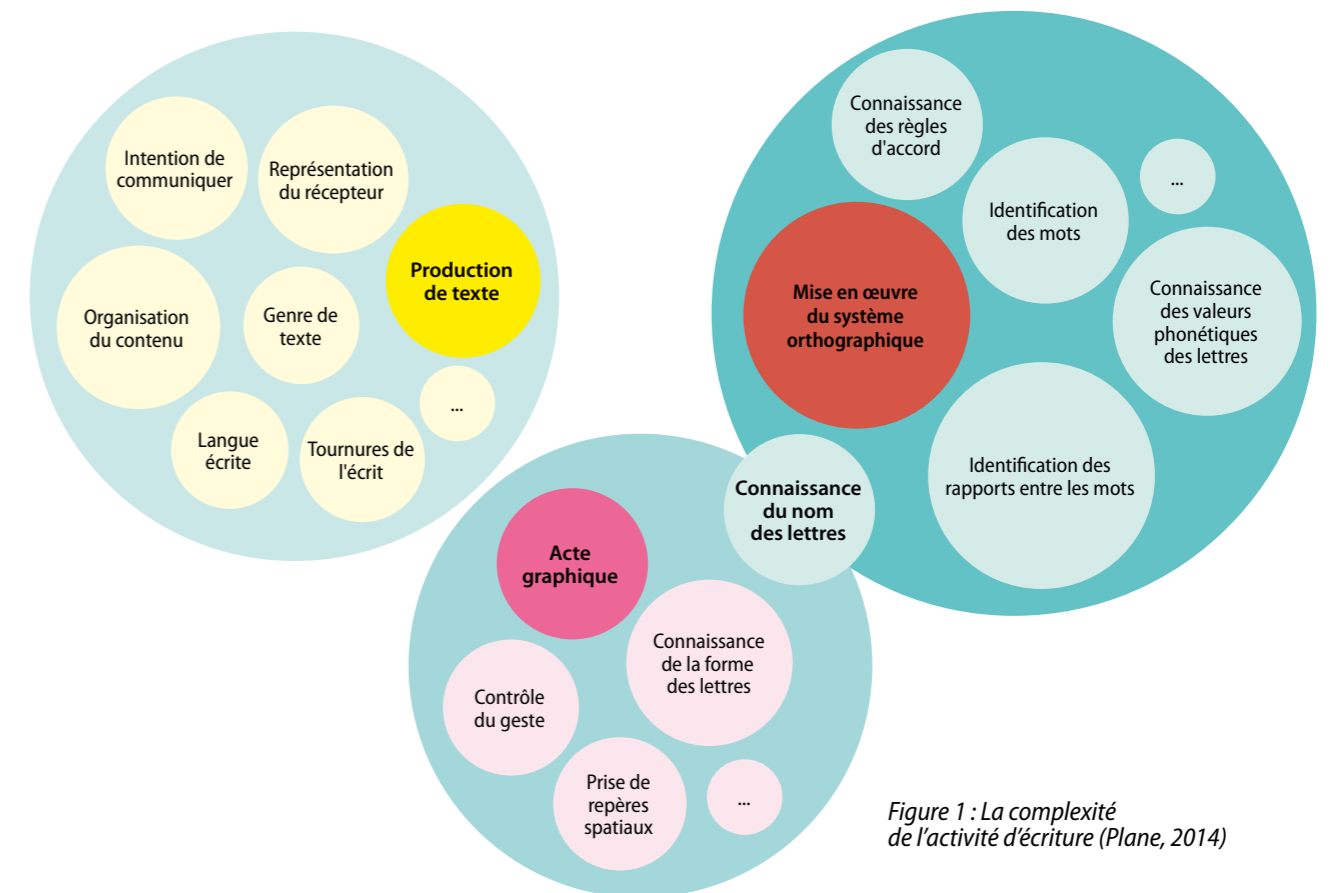


Figure 1 : La complexité de l'activité d'écriture (Plane, 2014)

| 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 (MEN, 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.

Il s'agit donc de décomposer son 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 difficiles à comprendre, accumulant personnages et rebondissements qui embrouillent 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. Cela s'apprend, et donc cela 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 (CNETSCO, 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, lexique... 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 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 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. 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 font 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, des tournures syntaxiques, des organisations textuelles qui peuvent être réinvestis 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 » (CNETSCO, 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 il est possible de l'installer ou la renforcer en offrant aux 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). 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 autant d'investissements 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 man-

¹Antoine Fetet, 2018, Éditions Retz.

quantes, 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 l'on corrige les copies. Les annotations, questions, commentaires, pistes, montreront à l'élève que son texte a été attentivement lu 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 ;
- prendre en compte des éléments très divers sur les plans orthographique, lexical et syntaxique et des paramètres relevant de la cohérence textuelle ;
- dialoguer avec soi-même / les autres et accepter ou 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 sont 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 là 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 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.

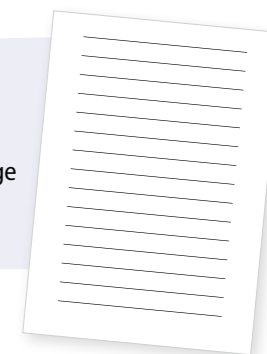
Dans le texte final de chaque élève, certaines parties lui seront propres, d'autres seront le fruit de travaux de groupes, d'autres encore seront composées d'extraits « pillés » dans les travaux de ses camarades qu'il se sera appropriés.

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'apprentissage 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 (CNETSCO, 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 les objectifs d'apprentissage plus accessibles, 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 écrire, 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.

L'histoire

SECRETS AU CHÂTEAU DE VERSAILLES

PRÉSENTATION

Le synopsis de « Secrets au château de Versailles » a été créé par Hélène Montardre. Nans Grall a ensuite illustré cette histoire.

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

L'héroïne de l'histoire est une jeune servante du château de Versailles, au service du roi. Sa vie suit le rythme des habitudes de la Cour. Elle dispose ce matin-là des fleurs dans un vase lorsque Louis XIV traverse la galerie des Glaces, entouré de courtisans lui demandant une faveur.

Mais alors que tous les regards sont tournés vers le monarque, la servante aperçoit avec stupeur une main dégrafant le précieux collier d'une dame. Quelque temps plus tard, pendant qu'elle officie au repas du roi dans sa chambre, la jeune fille voit la même main sortir d'une tenture et dérober une soupière d'argent sur un plateau. Intriguée, elle soulève la tenture et découvre l'un des passages secrets du château, dans lequel elle s'engage.

Sophie se jette alors dans une course-poursuite haletante avec le malfaiteur dans les magnifiques jardins de Versailles et pénètre dans les souterrains mystérieux qui se trouvent sous les fontaines. Malheureusement, elle sort de cette recherche bredouille et déçue, le voleur lui ayant échappé.

De retour au château, elle découvre qu'un tableau manque sur un mur et accuse immédiatement un artisan quittant les lieux, dont la sacoche pourrait parfaitement dissimuler l'œuvre disparue. Bien que fâché, le jeune homme prouve aisément son innocence en ouvrant son sac rempli d'outils.

Les deux jeunes gens partent alors à la recherche du voleur et ne tardent pas à le repérer dans les jardins. Ils

le suivent prudemment jusqu'à l'endroit où il dissimule son butin, dans le socle d'une statue. Ils piègent le malfaiteur et le convainquent de réparer ses méfaits.

Le trio profite de l'effervescence d'une des illustres soirées du Roi-Soleil pour remettre chaque objet à sa place, en toute discrétion.

LA STRUCTURE NARRATIVE

« Secrets au château de Versailles » est un récit policier historique qui suit un schéma narratif classique. Le repérage de celui-ci avec les élèves les aidera à appréhender la construction de leurs futurs récits.

Le récit se déroule sur une journée. La situation initiale, une scène quotidienne matinale de la vie à la Cour dans la galerie des Glaces, est perturbée par une série de vols qui déclenchent l'aventure pour l'héroïne (phase de complication). Sa journée connaît alors quelques péripéties : une course-poursuite avec le voleur à travers divers endroits du château et des jardins, et un rebondissement – une fausse piste – avec la rencontre de Florent, un artisan qui devient un allié dans sa quête. Le dénouement s'effectue grâce au recours à la ruse pour piéger le voleur, et c'est lors du bal costumé, le soir, que les méfaits sont réparés, rétablissant l'équilibre (situation finale).

LE CONTEXTE HISTORIQUE DE L'HISTOIRE

Cette histoire, romancée, se déroule fin des années 1690-début des années 1700. Les décors permettent d'identifier cette période, avec notamment la galerie des Glaces, la chambre du roi, les jardins, les fontaines et le Grand Canal. Louis XIV s'y installe avec la Cour en 1682 et y meurt en 1715.

Le roi a près de 60 ans au moment de notre histoire. Sur l'illustration 15, il porte un masque d'or lors du bal

déguisé. Il est peu probable qu'à l'époque de notre récit, il continue de se déguiser de la sorte. Il s'agit là d'un clin d'œil au surnom de Louis XIV et à son goût pour la danse, dont l'anachronisme pourra éventuellement être précisé aux élèves.

De nombreuses personnes demeuraient au château de Versailles : la famille royale, les courtisans et tous leurs domestiques. Le château était également un lieu de visite, puisqu'il était ouvert au peuple et aux visiteurs étrangers, à la condition d'être bien habillé. Des centaines de personnes déambulaient donc dans les pièces et les jardins. De nombreux vols ont alors été commis. Un jour fut même dérobé le pot de chambre en argent du roi, dissimulé sous son lit. Il apparaît dans le butin du voleur, sur l'illustration 14. Ces délits étaient sévèrement punis puisqu'un voleur, à l'époque, risquait la peine de mort ou les galères à perpétuité.

LECTURES SUR LE MÊME THÈME

En amont ou en même temps que le projet d'écriture, vous pouvez proposer aux élèves des lectures d'ouvrages appartenant au genre du récit historique. Voici quelques exemples de livres (les textes proposés à l'étude dans les fiches ressources sont extraits de certains d'entre eux) :

- *Versailles, le défi du Roi-Soleil*, Hélène Montardre, Nathan, 2016.
- La série « Élisabeth, princesse à Versailles » (18 tomes disponibles), Annie Jay, Albin Michel Jeunesse.
- *La véritable histoire de Pierrot, serviteur à la cour de Louis XIV*, Catherine Loizeau, Bayard Jeunesse, 2019.
- La série « Mystères à Versailles » (3 tomes disponibles), Sylvie Baussier, Nathan.
- *Guerre secrète à Versailles*, Arthur Ténor, Folio Junior, Gallimard Jeunesse, 2013.

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

| Illustrations | Modules | Séances et objectifs |
|---------------|-------------------------------------|--|
| 1 à 15 | A La découverte du projet | Découvrir l'histoire et travailler la compréhension à l'oral <ul style="list-style-type: none"> ● Découvrir le support. ● Comprendre la structure du récit. |
| 1 | B La situation initiale | Planifier et écrire la situation initiale <ul style="list-style-type: none"> ● Écrire un texte en dictée à l'adulte. ● Se familiariser avec les stratégies d'écriture étudiées durant le projet. |
| 2-3-4 | C Les vols | SÉANCE 1 : Planifier le récit des vols <ul style="list-style-type: none"> ● Étudier comment les auteurs utilisent les connecteurs. ● Planifier un texte. |
| | | SÉANCE 2 : Écrire le récit des vols <ul style="list-style-type: none"> ● Rédiger un texte en insérant des connecteurs temporels et logiques. ● Exercer une vigilance orthographique en cours d'écriture. |
| | | SÉANCE 3 : Réviser le récit des vols collectivement puis en groupes <ul style="list-style-type: none"> ● Faire évoluer son texte : enrichir sa première version. |
| 5-6-7-8 | D La course-poursuite | SÉANCE 1 : Planifier et écrire la course-poursuite <ul style="list-style-type: none"> ● Étudier comment les auteurs donnent du rythme à leur texte. ● Rédiger un passage en donnant du rythme à son texte. ● Exercer une vigilance orthographique en cours d'écriture. |
| | | SÉANCE 2 : Réviser la course-poursuite collectivement puis individuellement <ul style="list-style-type: none"> ● Réviser le texte pour qu'il soit cohérent. ● S'approprier le travail collectif. |
| 9-10 | E Le rebondissement | SÉANCE 1 : Planifier le rebondissement <ul style="list-style-type: none"> ● Étudier comment les auteurs expriment les états mentaux et physiques des personnages, leurs émotions. ● Planifier un texte en mobilisant un ensemble de ressources. |
| | | SÉANCE 2 : Écrire le rebondissement <ul style="list-style-type: none"> ● Rédiger un texte en mobilisant un ensemble de ressources. ● Exercer une vigilance orthographique en cours d'écriture. |
| | | SÉANCE 3 : Réviser le rebondissement <ul style="list-style-type: none"> ● Rédiger un texte personnel en s'appuyant sur les apports des camarades. |
| 11-12-13-14 | F Le dénouement | SÉANCE 1 : Planifier le dénouement <ul style="list-style-type: none"> ● Étudier comment les auteurs écrivent des dialogues. ● Rédiger un dialogue sous forme de bulles. |
| | | SÉANCE 2 : Écrire le dénouement <ul style="list-style-type: none"> ● Exercer une vigilance orthographique en cours d'écriture. ● Rédiger un texte en insérant un dialogue. |
| | | SÉANCE 3 : Réviser le dénouement <ul style="list-style-type: none"> ● Faire évoluer son texte : enrichir sa première version. |
| 15 | G La situation finale | SÉANCE 1 : Planifier et écrire la situation finale <ul style="list-style-type: none"> ● Planifier et rédiger un texte en mobilisant les stratégies étudiées durant le projet. ● Exercer une vigilance orthographique en cours d'écriture. |
| | | SÉANCE 2 : Réviser la situation finale <ul style="list-style-type: none"> ● Faire évoluer son texte : enrichir sa première version. |
| Totalité | H La mise au propre | Publier son texte <ul style="list-style-type: none"> ● Mettre en forme son texte. ● Copier lisiblement ou saisir un texte à l'ordinateur. |

MISE EN ŒUVRE DES SÉANCES

MODULE A

La découverte du projet

SÉANCE

DÉCOUVRIR L'HISTOIRE ET TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION À L'ORAL

Objectifs

- ✓ Découvrir le support.
- ✓ Comprendre la structure du récit.

Organisation de la classe

- ✓ Travail collectif.

Temps estimé

- ✓ 45 minutes.

Matériel

- ✓ Album et/ou ressources numériques avec vidéoprojecteur.
- ✓ Fiche ressource 1 : « Les personnages de l'histoire ».
- ✓ Fiche ressource 2 : « Comment l'histoire est-elle construite ? ».
- Fiche ressource : « Comment nommer les personnages ? » (facultatif).

Présentation de l'album à la classe

Cette présentation peut se faire avec l'album papier ou à l'aide du vidéoprojecteur. Cette première lecture des images se fait intégralement, sans commentaire, afin de permettre à chacun d'entrer librement dans l'univers de « Secrets au château de Versailles ».

Demander aux élèves ce qu'ils ont compris de l'histoire à l'issue de ce premier visionnage. Cette discussion

permettra de dégager le thème principal du récit (des vols et la recherche du voleur), les personnages principaux, le lieu, l'époque (le château de Versailles sous Louis XIV) et l'unité de temps (l'histoire se déroule sur une journée). Expliquer aux élèves que le château de Versailles a beaucoup évolué au cours du long règne de Louis XIV et que les illustrations le montrent tel qu'il était vers 1690-1700.

Plusieurs éventualités :

- Le projet d'écriture peut impulser un travail historique. Lorsqu'ils travaillent à un récit, les écrivains mènent des recherches documentaires ou de terrain sur les sujets qu'ils abordent. C'est le cas pour les récits historiques proposés dans les « lectures sur le même thème » (voir page 13) et les extraits des textes utilisés dans les différents modules. Comme ces auteurs et autrices, les élèves pourront étudier l'histoire de Louis XIV, de la construction du château et de la vie à Versailles afin d'enrichir leur récit de références et d'anecdotes historiques.
- Si la période historique a déjà été étudiée, ce sera l'occasion de faire un retour sur ces apprentissages qui seront mis à profit pour comprendre l'histoire et écrire ce récit.
- Si ce travail d'écriture est décroché de tout travail historique, il faudra alors donner quelques éléments aux élèves sur le château de Versailles, Louis XIV et la vie à la Cour.

Distribuer ensuite aux élèves la fiche ressource 1, qui présente rapidement les personnages. Lire cette fiche avec eux, elle permettra de mieux comprendre l'histoire. La classe

peut alors choisir les noms à attribuer aux personnages. Le travail d'écriture se réalisant à plusieurs reprises en groupes, il est préférable de s'accorder sur les prénoms.

Lors de l'écriture du synopsis et le test en classe, les prénoms choisis étaient « Sophie » pour la jeune servante, « Florent » pour l'artisan, et « Basile » pour le voleur. Ces prénoms apparaissent donc dans les exemples de ce guide ainsi que dans ceux des différentes fiches.

Présenter les illustrations une deuxième fois, page à page, en marquant des arrêts et en organisant la discussion sur la compréhension. Pour chaque page, les élèves sont invités à décrire les illustrations (ce que l'on voit) puis à raconter ce qu'il se passe dans l'histoire (ce que l'on comprend). À chaque page, guider cette compréhension par des questions portant notamment sur les émotions des personnages, leurs pensées, leurs objectifs, ce qui les anime.

Quelques implicites auront peut-être besoin d'être levés, notamment :

- Le château de Versailles étant ouvert au public, de nombreux vols y étaient commis. Un jour fut même dérobé le pot de chambre en argent du roi, dissimulé sous son lit. Il apparaît en clin d'œil dans le butin du voleur sur l'illustration 14.
- La vie à la cour de Louis XIV et l'étiquette, l'ensemble des règles qui organisent la vie du roi, de sa famille, de son personnel et des courtisans, en particulier celles qui guident le lever ou les repas du roi. Le roi mangeait toujours en public à son dîner (qui correspond à notre déjeuner) et à son souper (qui correspond à notre dîner). Pour le dîner, il choisissait la pièce dans laquelle était dressée la table (ici sa chambre sur l'illustration 3).
- La réaction de la servante et de l'artisan lorsqu'ils démasquent le voleur et la raison qui les pousse à ne pas le dénoncer mais à l'aider à réparer ses méfaits. Un voleur, à l'époque, risquait la peine de mort ou les galères à perpétuité.
- L'attrait de Louis XIV pour la fête et la danse, qui apparaît ici sur l'illustration 15 où on le voit costumé¹.
- Le titre, « Secrets au château de Versailles », pourra être éclairé par les différents mystères qui émaillent ce récit : les passages secrets du château, l'énigme quant à l'identité du voleur, les vols qui resteront finalement dissimulés.

On trouve sans difficulté sur internet des vidéos permettant de montrer aux élèves les jardins, mais aussi les passages secrets du château et les souterrains utilisés pour faire fonctionner les fontaines.

Les extraits de textes (voir fiches ressources) que les élèves étudieront tout au long de cette histoire à écrire leur permettront de s'immerger dans l'atmosphère de l'époque, et de découvrir d'autres particularités de cette construction, comme le Grand Canal ou la ménagerie.

Quelques vidéos intéressantes et accessibles :

- Un court reportage (2'55) de France 3 Paris Ile-de-France consacré aux passages secrets du château. https://www.youtube.com/watch?v=1AvpXqaiHT8&ab_channel=France3ParisIle-de-France
- Un autre de la même série (2'28) explique le fonctionnement des fontaines et le réseau souterrain qui les alimente. https://www.youtube.com/watch?v=DtC-8FHjO1EE&ab_channel=France3ParisIle-de-France
- Un épisode de l'émission « C'est pas sorcier » consacré aux extérieurs du château de Versailles (26'), présente notamment les bosquets (10'22) et les souterrains (22'35). https://www.youtube.com/watch?v=XFmG-6ku-C8g&ab_channel=C%27estpassorcier
- Une animation proposée par le château de Versailles illustre la journée très ritualisée du roi. <http://animationjourneuroi.ressources.chateauversailles.fr/#>.

Mise en projet

Les élèves auront rapidement remarqué que l'album ne comporte pas de texte. Le projet émergera alors : écrire celui-ci. Il s'agit de se mettre d'accord avec eux pour définir les contours de ce projet, en fonction de leurs envies mais aussi des contraintes contextuelles : *pour qui écrit-on ? Comment le récit sera-t-il transmis ? Quelle date se donne-t-on pour cet objectif ?* La question des effets voulus sur le lecteur serait prématurée à cette étape. Elle viendra lorsque les élèves commenceront l'écriture.


On peut alors expliquer aux élèves comment cet album a été produit : Hélène Montardre a proposé l'histoire, le scénario, et Nans Grall l'a illustrée. Des ouvrages auxquels ont contribué cette autrice et cet illustrateur peuvent alors être présentés.

La structure narrative

Demander aux élèves de résumer le début de l'histoire et écrire le nom de cette étape au tableau. Continuer ainsi pour chaque étape, en précisant le rôle et le déclencheur de chacune :

- **La situation initiale** : calme, elle sert à installer les lieux et les personnages, le cadre de l'histoire.
- **Les vols** : ils marquent la phase de complication. L'héroïne, témoin, se trouve poussée à l'action.
- **La course-poursuite** de la jeune servante avec le voleur.
- **Le rebondissement** avec un troisième vol et un suspect qui deviendra un allié.
- **Le dénouement** : c'est la résolution, le coupable est découvert et stoppé.
- **La situation finale** : c'est le retour au calme, avec la restitution des biens dérobés.

Distribuer la fiche ressource 2 « Comment l'histoire est-elle construite » pour que les élèves collent les vignettes des illustrations de l'album dans un tableau reprenant cette structure. Ce travail individuel ne devrait pas poser de difficulté aux élèves. Il faut toutefois s'assurer en circulant parmi eux qu'ils ne commettent pas d'erreur et s'appuyer sur la classe en cas de doute, par exemple : « Wassila n'est pas sûre de la place de l'illustration qui représente l'héroïne derrière un massif, qu'en pensez-vous ? » Cet outil les guidera pour l'écriture à venir, les modules d'écriture correspondant aux étapes du récit.

 Le corrigé de cette fiche ressource est disponible dans les ressources numériques.



La planche 11, bien qu'elle appartienne sur le plan de la structure du récit au rebondissement, sera traitée sur le plan de l'écriture dans le module F « dénouement », compte tenu de l'axe de travail choisi pour celle-ci : l'écriture du dialogue (voir page 35).

Prolongements possibles

- Faire des recherches ou un exposé sur Versailles et la vie au château à travers documentaires papier ou vidéos.
- **Fonctionnement de la langue** : dans les ressources numériques, la fiche ressource « Comment nommer les personnages ? » permet de travailler sur les différents substituts, en variant la nature des mots (nom, groupe nominal, pronom).



- **Écrire le portrait de l'héroïne** : un travail spécifique peut être mené sur ce type d'écrit afin d'affiner la représentation que les élèves se font du personnage principal. Il s'agira alors de définir ses principaux traits de caractère, certains étant perçus à travers les illustrations, d'autres étant inventés par les élèves. Les traits de caractère choisis devront alors être en cohérence avec le récit et les actions de la servante.

1. En 1960, le roi était âgé et ne se déguisait plus, nous avons cependant pris cette liberté dans l'album.

MODULE B

La situation initiale

SÉANCE

PLANIFIER ET ÉCRIRE LA SITUATION INITIALE (IMAGE 1)

Objectifs

- ✓ Écrire un texte en dictée à l'adulte.
- ✓ Se familiariser avec les stratégies d'écriture étudiées durant le projet.

Organisation de la classe

- ✓ Travail collectif.

Temps estimé

- ✓ 60 minutes.

Matériel

- ✓ Album et/ou ressources numériques avec vidéoprojecteur.
- ✓ Fiche outil 2 : « Des connecteurs pour organiser un texte ».
- ✓ Fiche outil 3 : « Des verbes pour faire parler les personnages ».

L'écriture collective du début du récit a pour but d'enseigner explicitement comment planifier son texte puis l'écrire. Le passage par la dictée à l'adulte permettra de réfléchir ensemble au choix des mots, à la syntaxe, et d'approcher ainsi quelques-unes des stratégies d'écriture qui seront abordées tout au long du projet, en particulier l'utilisation de connecteurs, l'expression des émotions, l'utilisation du dialogue.

Il faudra prévoir deux espaces sur le tableau, ou deux paperboards, l'un pour planifier le texte, l'autre pour le rédiger.

Planifier la situation initiale

Projeter ou montrer la première page de l'album aux élèves.

Expliquer qu'au début d'une histoire, un auteur donne souvent le même type d'informations, qui aident le lecteur à comprendre rapidement l'univers dans lequel il va entrer. Ces informations répondent aux questions : *quand, où, qui, quoi, qu'est-ce qu'il/elle fait ?* auxquelles on peut ajouter *pense et ressent quoi ?*

Sur la partie de tableau réservée à la planification, écrire ces mots en tête de colonnes de cette manière :

| Quand ? | Où ? | Qui ? | Quoi ? Qu'est-ce qu'il/elle fait ? | Pense quoi ? Ressent quoi ? |
|----------------|--------------------|-------------------------|--------------------------------------|--|
| fin de matinée | galerie des Glaces | Louis XIV courtisans | se pavane révère | fier espèrent avoir ses faveurs |
| | | dame au collier | admire le roi | sous le charme |
| | | Sophie, servante | observe la scène, décore la salle | ne veut pas se faire remarquer envieuse du collier, admire les pierres précieuses |

Exemple de tableau complété collectivement dans une classe testeuse.

Ces différentes entrées de colonne amènent les élèves à écrire au-delà du visible sur l'illustration. Sans cela, certains auront tendance à légendier l'image. Leur expliquer qu'en se questionnant sur les pensées, les sentiments et les intentions des personnages, ils leur donnent plus de vie et procurent davantage d'intérêt à leur récit.

Prendre en note les propositions des élèves dans le tableau de planification, sans rédiger de phrases. Donner le vocabulaire exact si besoin (*galerie des Glaces, courtisans...*). Leur expliquer alors qu'il s'agit ici de lister ses idées avant d'écrire. Il faudra sans doute les aider à mettre en évidence la jeune servante, qui est un personnage parmi les autres dans cette illustration, mais qui deviendra ensuite l'héroïne de l'histoire. Il s'agira donc de donner au lecteur quelques éléments sur elle dès à présent.

Écrire en dictée à l'adulte

Distribuer aux élèves les deux fiches outils et leur expliquer comment les utiliser :

- **La fiche outil 2** « Des connecteurs pour organiser un texte » incite à utiliser un vocabulaire varié pour relier les éléments du texte, rédiger des phrases complexes et améliorer la compréhension du lecteur.
- **La fiche outil 3** « Des verbes pour faire parler les personnages » invite les élèves à varier les verbes de parole, pour éviter de répéter le verbe « dire » et préciser la manière de parler des personnages.

Ces outils seront utiles aux élèves à toutes les étapes d'écriture et de révision, quel que soit le module. Ils seront étudiés plus en détail dans les modules C (insérer des connecteurs dans un texte) et F (insérer des dialogues).

Commencer à écrire sous la dictée des élèves. Afin d'engager la participation du plus grand nombre d'entre eux tout au long de la séance, il s'agit d'organiser les interactions entre eux. Cela peut être mené comme suit :

- un élève formule une proposition ;
- un ou plusieurs élèves suggèrent des améliorations sur cette base ;
- un élève dicte l'énoncé final retenu.

Il faudra insister auprès des élèves sur le passage de la prise de notes à la rédaction d'un texte : **le rôle des connecteurs, des adjectifs, des compléments, le choix des mots précis qui rendent le texte riche et intéressant.**

Pour dépasser la description du visible et pour que le récit soit plus vivant, les élèves seront encouragés à s'immerger dans la scène pour imaginer ce qu'ils pourraient sentir, entendre. Ce sera alors l'occasion de modéliser l'écriture d'un dialogue.

L'écriture sous la dictée donnera l'occasion de réfléchir avec la classe à l'orthographe, en particulier aux chaînes d'accord.

L'écriture d'un texte n'est pas toujours linéaire et il ne faudra pas hésiter à marquer des retours sur celui-ci, en montrant aux élèves comment on peut ajouter des détails, au moyen d'astérisques par exemple.

Il a été fait le choix, dans ce guidage pédagogique, de faire écrire les élèves au présent. Aussi, les fiches d'aide utilisées lors des séances ultérieures proposent des verbes conjugués au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier et du pluriel. Si vous faites un choix différent, vous trouverez dans les ressources numériques des fiches d'aide à l'écriture avec les verbes à l'infinitif ou au passé (passé simple et imparfait).

Remarque : Vous trouverez dans les ressources numériques une fiche d'aide à l'écriture pour écrire la situation initiale. Vous n'en aurez pas besoin si vous suivez le déroulement proposé ici qui fait appel à la dictée à l'adulte.

Exemple de production d'élèves en dictée à l'adulte

Par une belle fin de matinée, le roi Louis XIV, fier, se pavane dans la galerie des Glaces de son splendide château de Versailles. Devant ses courtisans, le Roi-Soleil parade. L'un d'entre eux le salue poliment avec une révérence. Une de ses courtisanes, sous le charme du roi, porte à son cou un collier orné de pierres précieuses.

Discrètement, Sophie, très jeune servante au château, décore la salle avec de jolies fleurs. Elle ne se fait pas remarquer et passe complètement inaperçue parmi la cour du roi. Sophie observe avec admiration le collier de la courtisane qui brille de mille feux. Cette dame doit être importante pour avoir un si beau collier ! Comment s'offrir un tel bijou ?

MODULE C

Les vols

SÉANCE 1

PLANIFIER LE RÉCIT DES VOLS (IMAGES 2 À 4)

Objectifs

- ✓ Étudier comment les auteurs utilisent les connecteurs.
- ✓ Planifier un texte.

Organisation de la classe

- ✓ Travail collectif.

Temps estimé

- ✓ 60 minutes.

Matériel

- ✓ Album et/ou ressources numériques avec vidéoprojecteur.
- ✓ Fiche ressource 3 : « Un texte organisé par des connecteurs ».
- ✓ Fiche ressource 4 : « Planifier les vols ».
- ✓ Fiche outil 2 : « Des connecteurs pour organiser un texte ».

En amont de cette séance, distribuer aux élèves la fiche ressource 3 « Un texte organisé par des connecteurs », puis leur demander de préparer la lecture à haute voix de l'extrait de texte. Cette découverte préalable permettra à chaque élève de prendre le temps qui lui est nécessaire. Le travail pendant la séance en sera facilité.

Ce dispositif sera réitéré à chaque module.

L'ensemble des textes utilisés est disponible dans une version adaptée (police et interlignage agrandis) dans les ressources numériques.

Étudier un texte organisé par des connecteurs

Les élèves vont devoir réfléchir à l'écriture de la suite de l'histoire : les vols. L'objectif de la séance est annoncé aux élèves : **écrire en insérant des connecteurs dans son texte.**

Demander aux élèves de lire l'extrait de la fiche ressource 3 « Un texte organisé par des connecteurs », distribuée en amont de cette séance. Le lexique nécessitant d'être clarifié le sera.

Repérer (souligner, surligner) avec eux les connecteurs temporels, les mots qui servent à organiser la chronologie du texte, à lier les phrases, les idées, utilisés par l'autrice Hélène Montardre dans cet extrait. Ils devront à leur tour employer ce type de mots dans leur texte. Préciser quelques éléments sur ces outils de l'écrivain :

- La plupart sont placés en début de phrase, ils relient les phrases, les paragraphes entre eux.

- Il arrive qu'ils soient placés entre deux propositions qu'ils relient au sein d'une même phrase (« *Les tambours résonnent quand le roi retourne vers le château.* »).

- Leur nature est variée : adverbes (*bientôt*), groupes nominaux avec ou sans préposition (*au moment du feu d'artifice ; et à nouveau*), conjonctions (*quand, puis*).

- Il peut s'agir de compléments circonstanciels ou pas.

Étudier ensuite le tableau des connecteurs proposé dans la fiche outil 2 « Des connecteurs pour organiser un texte ». Expliciter les différentes variétés de connecteurs existants :

- Les connecteurs de temps et de lieu situent les événements dans le temps et l'espace.

- Les connecteurs logiques organisent les idées entre elles.

Planifier le récit des vols

Comme dans la séance concernant la situation initiale, avant de passer à l'écriture à proprement parler, le texte doit être planifié. Après avoir observé à nouveau chaque illustration des pages 2 à 4, projeter la fiche ressource 4 « Planifier les vols » ou écrire au tableau ces mots en tête des colonnes de cette manière :

| | Quand ? | Où ? | Qui ? | Quoi ? Qu'est-ce qu'il/elle fait ? | Pense quoi ? Ressent quoi ? |
|----------------|--------------------------------------|--|--|---|--|
| Illustration 2 | en fin de matinée | dans la galerie des Glaces | Louis XIV la Cour Sophie la courtisane le voleur | la courtisane se fait voler son collier sans s'en rendre compte sous les yeux de Sophie | surprise |
| Illustration 3 | au dîner | dans la chambre du roi | les serviteurs le roi Sophie le voleur | s'affairent auprès du roi dîne surprend à nouveau le voleur | concentrés apprécie son repas bouche bée |
| Illustration 4 | c'est alors puis pendant ce temps-là | au premier étage du château dans les couloirs du château juste à côté de la chambre du roi | Sophie | découvre un passage secret derrière une tenture | étonnée intriguée |

Exemple de tableau complété collectivement dans une classe testeuse.

Avec l'appui des illustrations et des questions, les élèves rappellent ces passages de l'histoire. Expliquer aux élèves que le roi mangeait toujours en public à son dîner (qui correspond à notre déjeuner) et à son souper (qui correspond à notre diner). Le repas était très copieux. Il mangeait seul pendant son dîner, mais il conviait la reine, ses enfants et petits-enfants à son souper. Pour son dîner, le roi faisait dresser une table dans la pièce qu'il voulait. Faire remarquer au fond de la pièce le lit du roi, si les enfants ne le mentionnent pas.

Inscrire les informations au fur et à mesure sans rédiger de phrases (toutes les cases ne sont pas nécessairement remplies, c'est un guidage pour aider les élèves à exprimer leurs idées). Certaines sont délivrées par les images, d'autres résultent de l'imagination des élèves. Donner le vocabulaire exact si besoin (*tenture, galerie des Glaces...*).

Les écrire au tableau permet de donner l'orthographe des mots essentiels aux élèves, ce qui leur permettra par la suite d'écrire « plus juste ».

Lorsque l'on outille les élèves de cette manière, la différenciation se met en place assez naturellement, chaque élève prenant possession des outils à la mesure de ses besoins. Si les élèves les plus en difficulté se saisissent de ces aides apportées, les autres s'en émancipent naturellement et écrivent « avec leurs mots ».

Garder une trace de ce tableau de planification qui sera utile aux élèves pour écrire lors de la séance suivante. Cette trace peut être une photographie du tableau, une prise de notes manuscrite ou numérique sur la fiche ressource 4. Elle sera vidéoprojetée ou distribuée aux élèves lors de la séance 2.