

LIRE ET ECRIRE AU CYCLE 3

Stage Dakar du 22 au 26 mars 2010

Intervenant : Elisabeth DESCOL

Compte rendu de stage

p2 : LIRE : déchiffrer, comprendre, interpréter

p8 : DIRE : la place du langage dans la production d'écrits

p9 : ECRIRE pour mieux comprendre

p11 : Les interactions Langage / lecture / écriture autour d'un genre littéraire : *Le genre fantastique*

p13 : Mises en situation en classe : 3 situations autour du DIRE / LIRE / ECRIRE

p15 : Les projets d'écriture courte

p19 : Ré-écrire son texte : Pourquoi ? Comment ?

p21 : Programmer, Evaluer, Planifier

DIRE / LIRE / ECRIRE AU CYCLE 3

1. Cadre de référence :

- **Les programmes de 2008 dans le DIRE, LIRE, ECRIRE : document fourni**

Rappel de l'esprit des nouveaux programmes : contenus / évaluations / résultats

Rappel du socle commun : esprit / lien avec l'Europe et Pisa

- **Lien avec le socle commun**
- **Documents d'accompagnement 2002**
- **Objectif principal : croiser les trois champs : DIRE, LIRE, ECRIRE qui, même s'ils seront vus séparément seront toujours en liaison étroite**

2. LIRE : déchiffrer, comprendre, interpréter

- **Qu'est-ce que lire au cycle 3 ?**

Faire apparaître les 3 compétences de lecteur au cycle 3 : reconnaissance des mots / compétences textuelles et syntaxiques / construction de sens

a) La reconnaissance et l'identification des mots à l'entrée au cycle 3

La reconnaissance du mot est la rencontre entre le mot observé et le mot possédé dans un "dictionnaire mental" ;

L'identification du mot est la compréhension de son sens ;

Lorsqu'un lecteur rencontre un mot, deux cas de figure sont possibles :

- **soit ce mot est déjà connu** car il a été rencontré au moins une fois au cours de lectures antérieures. Il peut alors être reconnu: on parle de **reconnaissance** des mots. Si son sens est lui aussi connu, identifié, on parle **d'identification** des mots;

- **soit ce mot est nouveau** quant à sa forme, son sens pouvant être disponible ou non par ailleurs (par exemple, un mot peut être connu à l'oral mais non sous sa forme écrite, d'où l'importance de la disponibilité d'un lexique acquis via l'oral). Sa lecture nécessite alors une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur: lettres, bigrammes (groupes de deux lettres correspondant à un seul phonème), blocs de plusieurs lettres correspondant à une syllabe fréquente, voire à un affixe (préfixe ou suffixe), etc. Ces segments sont associés à des configurations sonores, lesquelles sont ensuite fusionnées pour aboutir à la forme sonore du mot et conduire ainsi à la reconnaissance de la forme orale du mot. **Cette décomposition est lente, elle s'opère pas à pas de gauche à droite et mobilise de ce fait des ressources attentionnelles. Elle gêne donc la compréhension de ce qu'on lit. Aussi doit-elle ne survenir que le plus rarement possible une fois passée la phase d'apprentissage de la lecture.**

Au cycle 3, un des enjeux majeurs de l'enseignement de la langue réside dans **l'amplification des acquisitions lexicales** en lien avec les diverses disciplines. Pour ces mots, inconnus préalablement de la majorité des élèves et qui correspondent à des acquisitions conceptuelles nouvelles, l'appropriation suppose **la mémorisation du sens** (le référent doit être bien compris et le contexte d'utilisation bien identifié) et **celle de la forme** (la forme sonore et la forme graphique doivent être

fixées). Pour tous les élèves de cycle 3, il est important que ces mots nouveaux soient suffisamment souvent et précisément traités **à l'oral, en lecture et en écriture**. Ainsi peuvent-ils être intégrés au **lexique orthographique**: leur reconnaissance et leur identification se réalisent alors en mobilisant le moins possible d'attention, et les erreurs sont moins nombreuses en écriture. **CF Trésor des mots**

Le travail sur le lexique doit assurer la **structuration de l'ensemble des acquisitions** (familles de mots, champs sémantiques, etc.) en exploitant les relations formelles (racines, affixes, etc.). À cette condition, le déchiffrage ne s'exercera plus laborieusement mais en exploitant des acquisitions sur la morphologie (hyper-, thermo-, équi-) ne sont plus décomposés mais lus et compris d'emblée, c'est-à-dire « reconnus » et non « devinés » globalement.

On veillera par ailleurs à bien fixer les mots courants du travail et de la vie scolaires; c'est aussi utile pour la lecture que pour l'écriture. On sera donc attentif à écrire au tableau les mots utilisés et à les faire copier (nombres en mathématiques, vocabulaire spécifique introduit dans les diverses séances disciplinaires). **Le rappel des mots en fin de séance** sera associé à leur signification et à la préparation de la courte synthèse qui clôture la leçon. L'autonomie dans l'organisation du travail, vers laquelle il faut tendre en vue de l'entrée au collège, **exige que les mots courants soient reconnus immédiatement et écrits vite** (pour se retrouver rapidement dans ses outils scolaires, pour noter le travail du soir, pour organiser rapidement un devoir écrit, pour écrire sous la dictée ou recopier un résumé, etc.).

À l'arrivée au cycle 3, les élèves disposent normalement en mémoire d'un lexique orthographique déjà abondant. Ce lexique comporte tous les mots déjà rencontrés et mémorisés, qui peuvent donc être reconnus et, pour la plupart, identifiés. **Pour que la compréhension se déroule efficacement** au cours même de la lecture, ces mots doivent être rapidement traités, sans hésitation ni confusion avec d'autres. **Cela implique que la reconnaissance et l'identification soient " automatiques ", et donc mobilisent peu d'attention**. Si tel n'est pas le cas, des activités spécifiques sont à mettre en place pour améliorer la vitesse et l'efficacité du traitement des mots écrits (voir plus loin). Pour certains élèves dont les acquis sont faibles encore à l'entrée au cycle 3, la décomposition reste très fréquente et même, parfois, encore sujette à erreurs. Pour ceux-là, il faut travailler à la fois la décomposition en cherchant à la rendre plus précise, rapide et efficace, et la reconnaissance des mots. Des entraînements spécifiques doivent notamment être consacrés

La prise en charge des difficultés donne lieu à des **ateliers de lecture** adaptés dès le début du CE2. On n'hésitera pas, selon la gravité de la difficulté, à recourir à des stratégies valables au cycle 2; dans le cadre d'un **décloisonnement** mené selon le **projet d'école**, des **groupes de besoin, aide personnalisée**.

CF. Lire-écrire au cycle 3, document d'accompagnement des programmes, brochure CNDP, page 8

b) Les compétences de lecteur au cycle 3

- **Compétences de décodage** : automatisation des procédures d'identification des mots écrits

*La reconnaissance des mots donne accès à leur **signification** mais non à du **sens**. Ainsi, dans la phrase : "Des idées merveilleusement vertes dorment furieusement", c'est parce qu'on connaît la signification de chaque mot qu'on sait aussi dire que la phrase n'a pas de sens évident. A l'inverse, on ne peut savoir si la phrase : "Les surmêtes ont déblouchi la noviance" a du sens que si on peut donner une signification aux mots.*

A proprement parler, **reconnaître les mots (accéder à leur signification) ne relève donc pas encore de la compréhension**. La reconnaissance des mots n'est ni une partie de la compréhension " littérale ", ni une partie de la compréhension " fine ".

- **Compétences linguistiques : syntaxe et lexique**

En revanche, on peut parler de la compréhension des phrases. Celle-ci suppose de saisir leur organisation syntaxique. Et on peut dire qu'il y a là quelque chose de relativement indépendant du sens du texte et, si on tient à cette terminologie, on peut dire qu'on reste dans la compréhension littérale. Mais d'une part, l'analyse syntaxique de la phrase n'en est qu'une condition nécessaire et, d'autre part, c'est toujours un peu relatif. Par exemple, si je lis : "**c'est le chien des voisins qui hurlent**", le traitement du ENT à la fin du verbe doit m'amener à attendre une information sur la sociabilité des voisins qui possèdent ce chien.

- **Compétences textuelles : genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs...**

Le maintien de la cohérence textuelle est étroitement lié aux **interactions** que le lecteur peut tisser, au cours de sa lecture, entre l'ébauche progressive du modèle mental du texte et le traitement des connecteurs et des substituts. C'est par exemple ce qui lui permettra de répondre, quelques phrases plus loin, à la question : quel est, en fait, dans l'intention de l'auteur, le nom remplacé par " qui " dans " C'est le chien des voisins qui hurlent " ? Est-ce bien " les voisins " qui hurlent ou le ENT était-il une coquille ?

- **Compétences référentielles : connaissances sur le monde, connaissances encyclopédiques sur les univers des textes**

- **Compétences stratégiques : régulation, contrôle et évaluation, par l'élève de son activité de lecture**

Tout dépend comment se fait cette **mémorisation**. S'il s'agit d'éléments sémantiques juxtaposés issus du traitement des propositions, il n'y a pas encore de compréhension effective du texte (donc pas de compréhension " fine ").

C'est dans la "**mise en relation**" des pièces du puzzle du texte par le lecteur que celle-ci a lieu. Ce faisant, il se forme un tableau mental du texte, ajoutant plus souvent qu'on ne croit, des pièces qui ne sont pas données. Toutefois, la mise en relation ne se fait pas à la fin après avoir mémorisé les atomes de sens que sont les propositions. **Tout au long de la lecture**, le lecteur procède à une transformation des unités d'informations. Il les intègre progressivement au tableau en train de s'ébaucher ; il **met constamment en relation le "lu maintenant" avec le "déjà lu"**. Il s'agit là d'un processus d'intégration des traits sémantiques (lesquels ne sont pas toujours " donnés ", répétons-le). Autrement dit, pour le lecteur habile, la compréhension du texte et la mémorisation des propositions se confondent. Plus encore, il ne peut guère exister de mémorisation des propositions sans une mise en relation progressive de celles-ci, c'est-à-dire sans leur organisation progressive en un modèle mental de la réalité suggérée par le texte.

Pour opérer deux types de traitements :

Traitements locaux : accéder à la signification des groupes de mots et des phrases

Traitements plus globaux : construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble

- **Quelles sont les difficultés rencontrées au cycle 3 ?**

Les élèves pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre donc ils traitent les phrases indépendamment les unes des autres.

Ne se construisent pas de représentations progressives, mais des compréhensions en îlots

Ne pensent pas la compréhension comme de leur ressort

Se limitent à la compréhension explicite

- **Quelles sont les pratiques à développer ?**

- a) **Planifier un enseignement explicite :**

Expliquer ce qui va être fait et ce à quoi cela va servir. On ne lit pas un texte pour répondre à un questionnaire. On lit un texte pour comprendre l'histoire.

Les échanges, les débats, les questionnaires..sont des **outils** pour aider à cette compréhension et non une **évaluation** de la lecture ; cela change sa conception.

Toutes les activités autour de la lecture doivent donc être **explicitées** : que fait-on ? Pourquoi le fait-on ? Apprendre à ajuster les stratégies aux buts fixés

b) Rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture

→Inciter à construire une **représentation mentale du texte**

Faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser : activités de **rappels de récit, de résumé ou de reformulation** (utilisation de schémas, de traces de lecture ..)

c) Réduire la complexité (textes documentaires) ou **l'adapter** pour les textes littéraires

Faire du **lexique** un objectif permanent (*trésor des mots / lexique proposé / attention au dictionnaire*)

Développer l'univers de référence (avant / pendant/ en parallèle)

Différencier pour mieux entraîner

d) Aider à accéder aux non-dits

Travailler les **inférences**

Inférer c'est :

- " établir des liens logiques "
- " accepter de dépasser la compréhension littérale "
- " décider de chercher ce que le texte ne dit pas "
- " faire appel à son vécu culturel "
- " produire une information nouvelle à partir des informations disponibles "
- " établir des liens de cohérence "

" ... La pratique des inférences est bien de dévoiler les effets de l'implicite, ... elle entre pour une part capitale dans la lecture... "

Faire une inférence, c'est produire une information nouvelle à partir des informations disponibles

Réflexion autour des inférences : **document de travail fourni**

- **Quels outils sont mis à disposition ?**

a) Une démarche : l'AQT : [vidéo jointe sur le CDROM](#)

L'Atelier de questionnement de textes est une pièce majeure de la pédagogie de la compréhension.

1) Sa fonction principale est rendre explicites, séance après séance, les opérations nécessaires à la compréhension.

2) Pendant l'activité, la discussion et l'échange sur des données objectives entre des enfants de niveaux différents (mais pas trop), est la source de nombreuses acquisitions. Le guidage du maître reste primordial.

3) Cette activité amène les enfants à des comportements plus efficaces pour leurs lectures ultérieures : mise en œuvre d'opérations mentales jusque là négligées, meilleure attention, lucidité constante (l'élève réalise mieux s'il comprend ou non.). En particulier, c'est lors de l'AQT que se prend l'habitude de se fonder sur l'indiscutable ("c'est dans le texte ou ce n'est pas dans le texte ?")

4) C'est aussi un moment d'observation plus individualisée des enfants, d'évaluation complémentaire de leur niveau de compréhension à travers leurs réactions.

Document de synthèse joint sur le CDRom

b) Lector & Lectrix : présentation

tableau du sommaire expliqué

c) L'interprétation

Qu'est-ce pour vous l'interprétation ?

Inviter à suppléer aux **blancs du texte** (blancs polysémiques ou non)

Conduire à s'interroger sur **les pensées des personnages**

Le débat permet de confronter les différentes interprétations et de ne pas permettre ce que le texte ne permet pas.

Proposition d'un **débat interprétation** à partir du *voyage d'Oregon*.

3. Quelles situations de lecture ?

- Vidéo *Le plaisir de lire* [jointe sur le CDRom](#)

Activités observées	Commentaires
<p><u>YACOUBA</u> A partir des illustrations : chronologie de l'histoire / interprétation des images Lecture magistrale</p>	<p>Les pbs de compréhension émergent à l'oral Ne pas tout lire magistralement →CF. Tauveron : les différentes présentations d'un livre Créer une attente = créer un désir de lire</p>
<p><u>UN PRNTEMPS VERT PANIQUE</u> Hypothèses sur la couverture Lecture magistrale du 1^{er} chapitre après avoir donné un axe d'écoute Lecture dialoguée de passages</p>	<p>→jeu sur les sentiments et les émotions →aides à la compréhension du récit →échanges oraux →Utilisation du carnet de lectures</p>
<p><u>DEFI LECTURE</u> Les livres du mois</p>	<p>Attention aux questionnaires de surface</p>
<p><u>QUESTIONNAIRES DE LECTURE</u></p>	<p>Développent des discussions entre les enfants</p>

TRAVAIL CULTUREL ATOUR DE PARIS Situation géographique des lieux Poésie « avec des si... »	Présentation des lieux de l'histoire donc construction mentale rendue possible Liens avec l'écriture et le langage
LA REINE DES FOURMIS A DISPARU Lecture offerte Travail en groupes Dédutions à opérer	Travail sur les inférences Même si la lecture est offerte on peut demander aux élèves de faire des retours dans le livre
LA MONTAGNE AUX TROIS QUESTIONS Lecture en réseau	Intérêt de la lecture en réseau
PONTI Présentation de livres Résumés oraux des histoires	Univers d'un auteur
CYRANO Ré-écriture pour enfants Théâtralisation	Pb des adaptations Mémorisation et verbalisation importantes

- **Travail à partir d'albums**

Albums proposés :

Titres	Auteurs	Editeurs
<i>Le voyage d'Oregon</i>	Joos / Rascal	Pastel
<i>La soupe au caillou</i>	Anaïs Vaugelade	Ecole des Loisirs
<i>Le diable des rochers</i>	Grégoire Solotareff	Ecole des Loisirs
<i>Le voyage de Grand-Père</i>	Alles Say	Ecole des Loisirs
<i>Joker</i>	Susie Morgenstern	Ecole des Loisirs
<i>Loup noir</i>	Antoine Guillopé	Casterman
<i>Plouf</i>	Philippe Corentin	Ecole des Loisirs
<i>Yacouba</i>	Thierry Dedieu	Seuil Jeunesse

Quelles difficultés ?

Quel traitement possible en classe?

Quels sont les « blancs » laissés » par l'auteur ?

Présentations et échanges

4. Dire : la place du langage dans la production d'écrits

- **Les compétences communes à l'oral et l'écrit :**

Contage : **Le crocodile et le lièvre**

Les compétences que cela demande : **les lister au tableau**

Lien avec les compétences d'écriture. Revenir au tableau de la production d'écrits au cycle 2.

Expliciter les différentes notions : concevoir / composer / rédiger

Le langage d'évocation, les capacités à produire un récit structuré et organisé à l'oral avant de le faire à l'écrit, et les **difficultés** qu'elles posent en amont : relations et chaînes logico-temporelles, perception des relations entre les personnages, lecture des intentions de ceux-ci et la mise en relation de celles-ci avec les actions.

Lien avec les enfants conteurs : **Doc raconter des histoires (CDRom)**

Présentation de l'expérience avec les CE2 Eluard (**CDRom**)

Identifier précisément les caractéristiques d'un récit (lu ou écrit) fictionnel : ***c'est une suite d'actions logiques arrivant à des personnages, motivées par leurs intentions et leurs interactions et finalisées par un message souvent implicite***

L'oral précède l'écrit. L'enfant ne peut écrire ce qu'il n'est pas capable de formuler oralement. Il faut donc **travailler avant l'écrit** pour convoquer **le lexique** dont on va avoir besoin.

- **DIRE avant d'écrire : La préparation de l'écriture**

Créer une banque de mots liés à une situation vécue (pour les sentiments, revenir sur les situations d'escalade en EPS par exemple : Cf. exemples relatés dans l'article *Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments* in L'observation réfléchie de la langue à l'école, Revue Repères n°28, INRP, 2003

Faire vivre une action

Travailler **le registre des sentiments** (la peur, la tension...)

Travailler sur des **textes de référence** : Le dictionnaire analogique se révèle d'une grande aide dans ces situations

- **DIRE après avoir écrit : la mise en voix**

Intervenir sur le contenu

Faire la correction de "la grand-mère" : proposer d'autres façons de dire

Privilégier le maître conteur : dire différemment pour répéter dans l'histoire

5. Ecrire pour mieux comprendre : L'écriture littéraire

- **Historique rapide de la production d'écrits**

Evolution de la conception d'apprentissage de l'écriture

Lien littérature et écriture

Rappel des pbs d'interprétation vus la veille

- **Travail autour d'albums**

A partir des albums présentés la veille, choisir 1 album pour deux :

Lecture et recherche des difficultés : blancs, ellipses, point des vue, interprétations ...

Proposition de situation d'écriture à insérer dans le texte avec **fiches de consignes**

Présentation des écrits et commentaires du groupe

Analyse des difficultés rencontrées

Les entrées possibles dans l'écriture littéraire (CF CDRom)

- **Tri de situations d'écriture** : **Liste de situations(document fourni)**

Différencier exercice d'entraînement, jeu d'écriture et écriture littéraire

***Bilan** : l'écriture littéraire n'est qu'une situation d'écriture parmi d'autres. Elle engage lecture, langage et écriture. Il s'agit d'écrits courts contraints qui peuvent se gérer en parallèle de la lecture et ne demandent pas de temps trop important ni de révisions difficile (les structures et les temps sont induits par le contexte)*

6. Comprendre les difficultés des enfants face à l'écriture : Ateliers d'écriture

1. Définir le cadre

Démarche adoptée

Conditions d'écriture

2. Ecriture collaborative

- Oral individuel : *les incipits*
- Ecrite individuelle de textes collectifs : *écriture à 5 mains*
- Lecture des textes obtenus

3. Bilan sur les ressentis

4. Quelle utilisation en classe ?

Aide à dédramatiser la feuille blanche (on n'est pas totalement responsable du texte écrit)

Donne un cadre contraint qui facilite l'expression

Oblige à structurer le texte en cinq parties

Oblige à respecter le narrateur, le temps et un déroulement logique (respect des personnages, de la chronologie)

Pour les élèves , on donnera l'incipit de départ et son énoncera le contenu à développer à chaque étape.

Les interactions Langage / lecture / écriture autour d'un genre littéraire

Le genre fantastique

1. Définir la notion de fantastique

Lectures adultes des nouvelles proposées :

<i>La cafetière</i> de Théophile Gautier	<i>La main d'écorché</i> de Maupassant
<i>Safari</i> de Yak Rivais	<i>Cauchemar en rouge</i> de Fredrick Brown
<i>Le chat noir</i> d'Edgar Poe	<i>Enigmes dans l'obscurité</i> de Tolkien

Parmi ces nouvelles lesquelles sont des nouvelles fantastiques ? Pourquoi ?

Définir la notion de fantastique

CF. Doc Le récit fantastique / fiche bilan + évaluation (documents remis)

2. Aborder le genre fantastique au cycle 3 : quels ouvrages possibles ?

Présentation magistrale à partir de la liste cycle 3 + PPT

CF . Doc liste de présentation

Présentation d'une BD : *Et Nic, tu rêves ?*

Présentation d'un album : *Le collectionneur d'instants*

Echanges oraux.

3. Travail autour d'un livre *Les mystères de Harris Burdick*

Lecture magistrale du texte de présentation

Présentation des images avec phrases d'accompagnement par PPT

Proposition de situations de langage à partir des images : imaginer ce qui s'est passé AVANT et APRES ce moment précis.

Présentation orale des histoires imaginées.

Sont-ce des histoires fantastiques ? Analyse du groupe avec utilisation de la grille d'évaluation

Lecture de productions écrites d'enfants

Commentaires

4. **Mise en réseau autour de l'univers de l'auteur : Chris Van Allsburg**

Présentation des ouvrages comportant des éléments du fantastique

<i>Les mystères de Harris Burdick</i> <i>Boréal Express</i> <i>Le balai magique</i> <i>Ce n'est qu'un rêve</i> <i>L'épave du Zéphir</i> <i>Une figue de rêve</i> <i>Jumanji</i> <i>Deux fourmis</i>	Chris Van Allsburg	Ecole des Loisirs
--	--------------------	-------------------

Mises en situation en classe

DIRE / LIRE / ECRIRE

Proposition de situations croisant les trois champs abordés :

1. Un projet d'écriture courte : *la description*

A partir de photos d'objets bizarres, organiser une séance d'écriture courte.

Il faudra définir :

Le contexte

La consigne

L'évaluation

CF. Fiche réalisée par le groupe avec quelques productions d'élèves

BILAN :

Très bonne participation des élèves. Séance vivante et bien menée.

Des manques sont apparus : lexique « technique » et spatial non maîtrisé / consigne difficile à mettre en œuvre

Il faudrait prévoir un travail en amont du type :

a) *Devinettes autour des objets du quotidien afin de développer le lexique descriptif autour des formes, des matières, des usages ainsi que de l'hyponymie autour des objets (vélo appelle roue, chaîne, guidon.....)*

b) *Faire collectivement un lanceur : décrire un objet bizarre en suivant la feuille de route donnée : la forme, la matière, l'usage*

c) *Insérer alors la séance proposée en la réduisant à l'écriture et au dessin*

d) *Revenir plus précisément sur les manques au niveau des dessins qui reflètent les erreurs ou les insuffisances du texte. Compléter les textes et les finaliser.*

2. Un projet de lecture-compréhension sous la forme d'un *Atelier de Questionnement de Texte*

A partir d'un texte proposé(CF Texte ATQ1), organiser une séance de lecture.

Il faudra définir :

La présentation

Les consignes

Le bilan

CF Fiche de synthèse de la séance AQT

BILAN :

Pas de difficultés. Les enfants qui n'étaient pas en difficultés de lecture ont rapidement analysé le texte et se sont mis d'accord sur les explications . de bons échanges sont eu lieu. Seule une élève était en retrait.

L est rappelé que ce type d'activité s'adresse aux élèves en difficultés de compréhension et peut trouver sa place aisément en Aide Personnalisée.

3. Un projet de lecture-interprétation à partir d'un album abordé

Reprise de la séance proposée dans la vidéo à partir de l'album *Yacouba*

Présentation de 6 illustrations de l'album avec pour consigne de les ranger dans un ordre chronologique qui raconte une histoire

Présentation par chaque groupe de son histoire

Lecture orale du texte de l'album

Comparaison avec les versions produites. Commentaires.

Echanges autour de l'ellipse narrative.(Ce dernier point n'a pas été abordé par manque de temps)

BILAN :

Séance très longue (1h15) mais très intense.

Les élèves se sont pleinement intéressés et investis. Les histoires produites étaient de très bonne qualité. Les enfants étaient en écoute des autres groupes et en attente d'avoir le texte final.

Le travail de groupe s'est très bien déroulé dans le calme.

Il faudra continuer avec le travail d'interprétation qui n'a pas pu avoir lieu.

Les projets d'écriture courte

1. ECRIRE au cycle 3

- Présentation du tableau commenté sur la rédaction
- Pb des récits de vie (revenir sur l'écriture à la première personne : vrai vs vraisemblable, « je » fictionnel vs « je » réel...).
- Réfléchir sur le sens des écrits, c'est-à-dire sur la question des enjeux de l'écriture (obtenir des effets culturels, émotionnels, moraux, rhétoriques...) sur les lecteurs. Cela devrait permettre d'identifier les pratiques formelles d'écriture et de s'interroger sur les limites des critères structuraux (cf. écrire des contes, à condition qu'on les pense comme textes voulant dire qqch au lecteur).
- Les écrits courts (suite)

2. Les projets d'écriture courte : Exemple du portrait

- **Lecture** de portraits ([Textes fournis sur Louis XIV](#))

Consignes : Notez pour chacun de ces portraits l'effet produit sur le lecteur c'est-à-dire la représentation que vous vous faites de ce personnage après la lecture. Vous choisirez alors deux ou trois adjectifs pour qualifier chaque portrait.

Collecte des adjectifs au tableau

Discussion si opposition

Conclusions :

- la subjectivité du portrait*
- une intention d'écriture est sous-jacente au portrait*
- la description n'est pas physique mais s'appuie sur les actions (la marche, l'allure / l'autorité voire le despotisme) le caractère (le plaisir du spectacle / incohérent, imbu de sa personne), les paroles (réponses), les impressions recherchées (respect, peur/pitié)*

- **PROPOSITION Activité1** : **Ecrire un portrait** : premier jet en écriture littéraire en prenant **en compte l'effet recherché**

Il s'agit d'utiliser la situation d'une écriture littéraire. Le contexte et le point de vue sont donnés. Le portrait devient la compréhension de ces éléments.

- Trois propositions de portraits à réaliser :

le monstre ridicule à partir d'un extrait du *Monstre Poilu* de Henriette Bichonnier et Pef - FOLIO BENJAMIN

un ours effrayant à partir d'un extrait de *La drôle de maison* D'après le texte de Natha Caputo

une princesse merveilleuse à partir d'un extrait de *La princesse des paons* Conte populaire chinois adapté par Ting Ting

Lecture des portraits. Réflexion sur les effets produits.

Mise en commun de la démarche utilisée : **partir de l'effet recherché, définir le personnage puis le décrire.**

Présentation d'outils à créer puis à mettre à la disposition des élèves : **liste de mots ou expressions pour écrire un portrait** relevés durant les lectures et réutilisés en situations d'écriture.

On peut également demander aux élèves de **rédigé deux fragments décrivant des personnages dans un récit.**

Le premier commencera par « *Alors la porte s'ouvrit et il (elle) entra* » et se terminera par « *Tout le monde resta muet d'horreur* ».

Le second commencera par « *Alors la porte s'ouvrit et il (elle) entra* » et se terminera par « *Tout le monde resta muet d'admiration* ».

- **PROPOSITION Activité 2 : Ecrire un portrait : mettre en scène un personnage**

Il s'agit ici de partir d'une photo ou d'une œuvre d'art pour développer les paroles et les actes du personnage.

Consignes : Choisir une photographie. Noter le personnage que l'on veut créer (un vieux pêcheur à la retraite / un jeune en révolte...). Le faire parler ou le mettre en action dans un contexte en choisissant une forme d'écrit : lettre, récit, dialogue.....

Lecture des portraits et identification des photos.

Conclusion : un personnage peut aussi se décrire par ses paroles, son environnement ou ses actions.

NB : **souvent au cours d'un récit le portrait d'un personnage se modifie.** On trouve:

- Au début du récit un portrait qui a une **fonction d'ouverture** : détails essentiels et significatifs pour pouvoir se représenter le personnage et les conditions de démarrage du récit ; Untel est agité, agressif : pourquoi ? C'est le récit qui va le révéler.
- Au milieu du récit, des éléments ont été apportés qui permettent de **comprendre** les premières données : Untel est poursuivi, épié pour une raison inconnue mais qui apparaît juste ; On met en place une **victimisation du héros** pour permettre un positionnement du lecteur.
- A la fin du récit, le héros a résolu son problème ; Il s'est calmé et peut reprendre une vie normale que l'on découvre dans sa totalité. **C'est là que le véritable personnage est totalement décrit.**

D'où l'utilité d'établir des cartes d'identité des personnages durant une lecture d'œuvre complète. Elles aident à comprendre les personnages et à comprendre comment ils se construisent au fil du récit donc de l'écriture.

- **PROPOSITION Activité 3 : Articuler lecture et écriture** : à partir des *Mr et Mme*

Choix d'un album à lire.

Mise en commun : quels sont les procédés utilisés ?

Le caractère est donné au départ et ce sont les actes et les paroles qui vont le traduire.

- Consigne 1 : relever actes, attitudes et paroles traduisant le caractère

Exemple pour M. Rigolo : *Se tordre de rire /à en perdre .../ triste / l'air triste /une triste mine / glousser / rigolo / rigolote / drôle / éclater de rire / sourit / éclats de rire /s'esclaffer*

Il habite dans une thèière, il mange un sandwich à la marguerite et un verre de pain grillé / sa voiture est une chaussure/ il fait des grimaces/il éclate de rire

Il a des effets rigolos sur les autres : le lion a failli perdre sa crinière /le gros ours tomba sur son derrière /la girafe failli faire un nœud avec son cou / l'hippopotame failli éclater son ventre / les pingouins faillirent perdre leurs ailes / le léopard failli perdre ses taches

Exemple pour Mme Timide : *elle rougit / elle se bouche les oreilles / elle ferme les yeux / elle se cache sous la table/ elle est effrayée /l'invitation la tracasse toute la nuit / elle ne dort pas /elle changea 144 fois d'avis/ elle ne ferma pas les yeux / elle ne dort même pas d'un œil / elle ne put rien avaler/ elle est toute rougissante / elle aurait aimé disparaître sous terre/*

Elle vit loin de tous/ elle n'ose pas sortir / elle ne va jamais faire ses courses / elle se met à trembler à la pensée d'aller dans un magasin

Exemple pour M. Grincheux : *Il est ronchon / il est toujours de mauvaise humeur / une humeur massacrate / terrorisé / affolé / éclater de rire / se tordre de rire /*

Il déchire les pages du livre /il arrache toutes les fleurs/ il congédie ses voisins / il parle d'un ton sec/ il marche exprès sur les pieds de son voisin / il claque la porte / ses paroles sont désagréables

- Consigne n°2 : choisir un des personnages de la liste (Présentation de la police de caractères des M. et Mme) et établir les trois colonnes correspondantes. Rédiger ensuite un épisode de sa vie.

On peut ainsi faire fonctionner la classe en plusieurs groupes, chaque groupe travaillant autour d'un même personnage et les différents épisodes étant regroupés pour former sa journée ou sa vie.

- Même travail possible avec les 7 nains (*Prof, Grincheux, Timide, Simplet, Dormeur, Atchoum, Joyeux*) Présenter les dessins des nains. Comment les décrire physiquement pour les différencier : très difficile : barbe, bonnet, habits identiques.... Il faut donc passer par une autre entrée : les mettre en action : face à Blanche Neige : Par exemple : ils vont chacun leur tour aller lui demander de faire un gâteau : Comment vont-ils le lui demander ? Comment se comportent-ils ?

Bilan des situations d'écriture courte proposées durant le stage

	Organisation, planification, articulation des trois domaines	Articulation avec l'étude de la langue	Elaborer, Composer et Rédiger	Evaluation
Le récit personnel <i>(la séance d'escalade)</i>	Dire avant d'écrire	Lexique des émotions	Chronologie : Avant / pendant / après Créer un climat	Lexique réutilisé Structuration du texte
L'écriture littéraire <i>La pensée d'autrui (le loup / Yacouba)</i> <i>Le dialogue (le diable des rochers)</i> <i>La lettre (grand-père)</i> <i>Le point de vue (la grenouille / le loup)</i>	Lien lecture / écriture Typologie textuelle à travailler avant	Cohérence avec la syntaxe et les temps du texte	Insérer dans un texte	Respect du type d'écrit Lecture du texte complété.
Le récit fantastique	Lire d'abord puis Dire avant d'écrire	Contraintes liées au type de texte	Respect des trois moments du récit Créer un climat	Grille de relecture par rapport aux caractéristiques du texte
La description d'un objet	Deux entrées : Les éléments / la fonction	Style impersonnel Structures de langue adaptées	Classification Généralisation	Reconnaissance de l'objet décrit
Le portrait	Lire puis écrire OU Dire puis écrire Partir de l'effet recherché	Lexique du portrait	Structuration : caractère / actions / traits physiques	Mise en relation personnages et portraits

Ré-écrire son texte : Pourquoi ? Comment ?

1. Le rapport à la consigne d'écriture

Tous les textes produits par les élèves le sont par rapport à une **consigne d'écriture**. Donc la première analyse consiste à mettre en parallèle consigne et production :

- La consigne a-t-elle été respectée ?(cahier des charges)
- Si non que manque-t-il ? Que faut-il modifier, ajouter ou enlever ?
- Vers quels textes de référence peut-on se tourner ?

C'est un travail individuel de production d'écrit dans un cadre d'étude

2. La règle des 3C : Cohérence, Cohésion, Correction

- **Cohérence** : événements ou étapes du récit clairement identifiés, personnages identifiés et repérables au fil du texte.

Un récit cohérent doit être compréhensible par autrui. Donc la mise en voix est indispensable.

Faire lire le texte par un autre enfant. Relever les réactions, ce qui n'est pas compris, ce qui n'est pas logique mais aussi ce qui semble « bizarre » : temps, structures, langage.....Noter aussi les propositions des élèves dont ce n'est pas le texte.

Organiser un échange collectif. Qu'a-t-on apprécié (on positive) dans les textes lus ? **Lister les remarques au tableau.** On a le droit de piller les idées des autres pour les faire siennes. Il s'agit d'enrichir les productions. On peut aussi **proposer des lectures magistrales ou collectives de textes** du même genre pour apporter des éléments complémentaires ou inciter les élèves à retourner vers tel ou tel texte. Il faut donner envie de reprendre son texte, de prendre en compte les remarques faites et d'avoir des éléments pour l'enrichir.

- **Cohésion** : Dans ce deuxième niveau, on en revient plus sur le matériau constitutif du texte mais sur son écriture. Le récit doit être articulé dans son écriture. Il doit être cohérent dans le système des temps utilisé et dans l'énonciation. Il doit donc utiliser des **connecteurs** (chronologiques ou de causalité) mais aussi des **anaphores** (pronoms, GN).La **construction syntaxique** doit être correcte(phrases facilement identifiables)

L'incitation va donc être un retour sur le texte avec un autre regard. S'intéresser aux dénominations de personnages, aux répétitions de connecteurs, aux maladresses syntaxiques. **Rendre le texte avec des questions de l'enseignante qui vont guider la réécriture.**

- **Corrections** : Ces révisions tiennent du domaine de l'étude de la langue. C'est le « toilettage » du texte. On fera la « correction de la grand-mère » pour ne laisser à l'élève que certains points qui nous semblent primordiaux.

Le travail peut se faire sous par ateliers (conjugaison, orthographe, grammaire) avec les outils à disposition ; La présence du maître est indispensable pour aider à l'utilisation de ces outils. Dans ce cas un codage est mis en place du type O (orthographe lexicale), C (conjugaison), G (grammaire). Les élèves se rendent dans les ateliers dont ils ont besoin. Ils ne corrigent qu'un type d'erreur à la fois.

Trois tables sont préparées sur ces trois entrées :

- Orthographe : les dictionnaires à disposition vont permettre de corriger les erreurs lexicales.
- Conjugaison : les Bescherelle et autres tableaux de conjugaison amènent à revoir les terminaisons verbales.
- Grammaire : outils de l'élèves et panneaux didactiques **avec la présence du maître dans cet atelier** obligent à revenir sur les pbs de syntaxes et d'accords.

3. Faut-il chercher à avoir un texte parfait ?

L'objectif final n'est pas d'obtenir un texte parfait mais un texte qui réponde à la consigne de travail et qui soit correct au niveau de la langue.

Il est important de garder les textes de chaque élève pour mesurer les progrès :

- **En longueur d'écrits** (nombre de mots): tous les élèves allongent leurs écrits au long d'une année scolaire ce qui montre une assurance dans la maîtrise de l'écriture
 - **En révision des textes** : sur quels points ont portés les révisions ? sont-ce toujours les mêmes ? Faire le lien avec l'étude de la langue
- ✓ Il peut y avoir **plusieurs réécritures successives** d'un même texte, sur des points différents chaque fois ; c'est tout particulièrement le cas en poésie. Mais il faut que le maître sache emporter l'adhésion de ses élèves dans ce cas, et qu'il aime suffisamment la poésie à titre personnel et la connaisse.

Programmer, Evaluer, planifier

1. Organisation, planification, articulation des trois domaines

Que vais-je donner à **LIRE** ? Quand ? Pourquoi ?

En point de départ :

dans le cas d'un travail sur un genre. Exemple du fantastique.

dans le cas d'une écriture littéraire

dans le cas d'une référence à créer : le dialogue / le portrait.

En cours d'écriture :

Pour enrichir le lexique : le portrait / la description

Pour avoir des références de la contrainte imposée : la lettre

Que vais-je proposer de **DIRE** ? Quand ? Pourquoi ?

En point de départ :

La relation du vécu

Le résumé d'une histoire

L'évocation d'un document

En fin d'écriture :

La mise en voix

La cohérence

- Articulation avec l'étude de la langue

Le travail du lexique

La mise en relation avec des structures de phrases ou des temps de conjugaisons

- Elaborer, Composer et Rédiger

Développer l'utilisation de la **liste**

Proposer la mise en place de la **marguerite**

- Evaluation

Définir les critères d'évaluation : *tu auras réussi si.....*

CF. évaluations CM2 ou 6^{ème} : quels sont les critères utilisés ?

2. Programmer des situations de lecture / écriture dans sa classe

Proposition de programmations de cycle 3 en littérature (CDRom)

- Par genres littéraires
- Par entrées littéraires

Proposition de programmation de cycle 3 en écriture

Comment à partir de ces documents élaborer une programmation de lecture/écriture ?

Quels projets mettre en place pour développer ces domaines ?

3. Présentation de projets réalisés par des classes

- **Ecrire le texte d'un album qui en est dépourvu :**

Le voleur de poules de Béatrice Rodriguez chez Autrement Jeunesse

Loup noir de Antoine Guillopé chez Casterman

Problèmes liés à la lecture des images et à la réflexion sur la complémentarité du texte par rapport aux images et non sur leur description simple.

- **Ecrire le texte d'une émission du type de *L'as-tu lu mon p'tit loup* :**

Présentation d'un enregistrement d'une émission (3 min)

Pour aller vers la présentation d'ouvrages en BCD ou à une autre classe. réflexion sur le résumé qui ne doit pas tout dire.

- **Productions diverses**

Publication d'école autour de nouvelles fantastiques

Choix du travail sur un genre littéraire par année

4. Un outil de cycle qui articule lecture et écriture : *Le cahier de lectures*

- **Ses intérêts :** notions de **parcours de l'élève / de conservation de traces**

Ses avantages : associer l'enfant à ses lectures / se constituer un fichier personnel de références

Ses limites : comment concilier le domaine privé avec le domaine scolaire

Qui dit archivage dit consultation et facilité de recherche donc idée d'aide à la structuration DES lectures, à leur mémorisation et à un retour à effectuer vers elles pour une relecture.

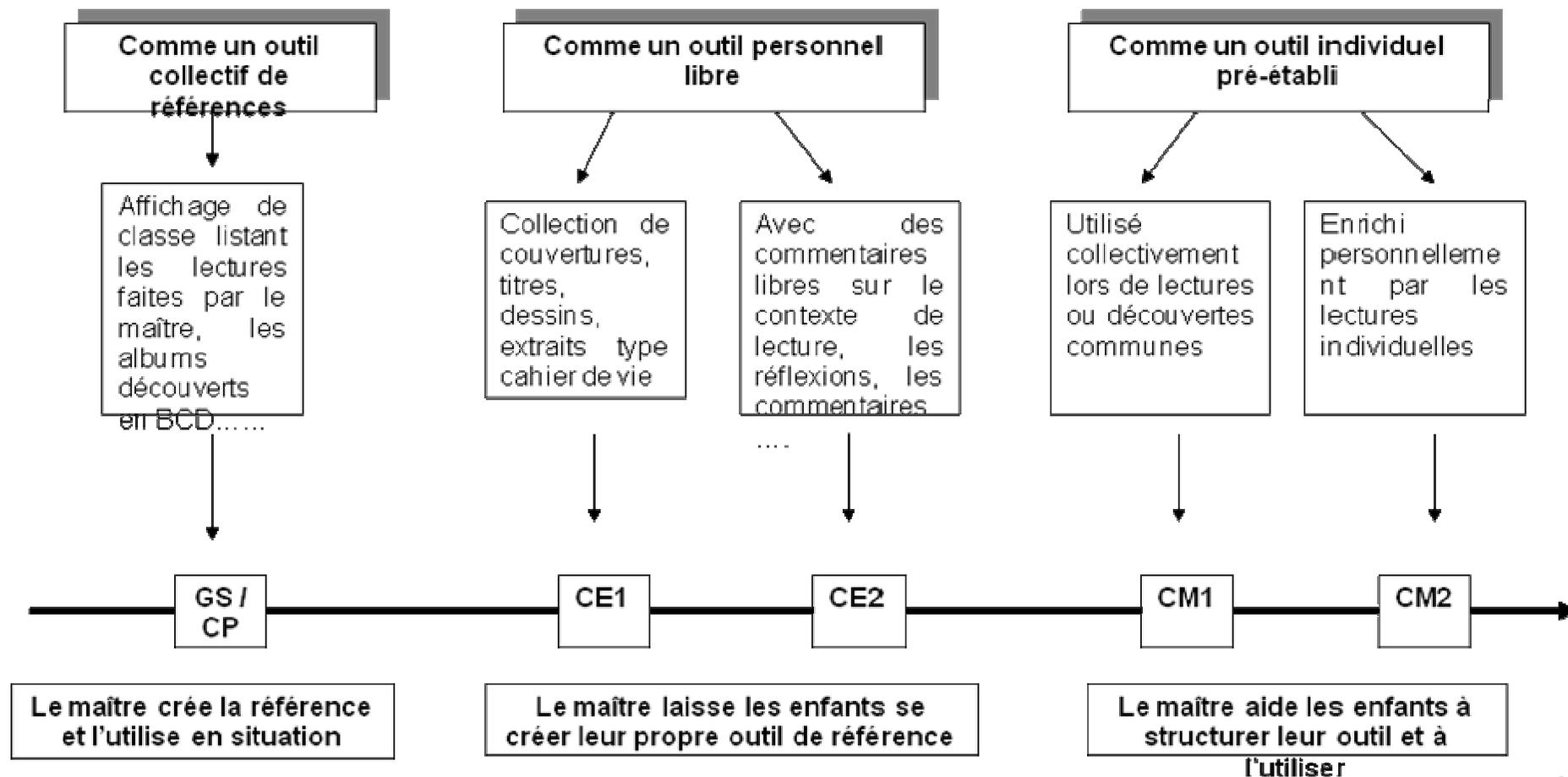
→ Il serait alors mis en place par l'enseignant et convoqué par lui lors des différentes recherches, des questionnements, des mises en relation.

→ Ce serait une aide à l'organisation mentale des textes, un support matériel qui soutiendrait la structuration de la pensée. A ce niveau, il n'est plus du ressort du privé mais peut néanmoins être ouvert aux ajouts personnels que certains enfants voudraient y apporter.

- **Une mise en place possible : Que peut-il être? Comment l'imaginer? Comment l'utiliser?**

Ce qu'il est	Ce qu'il ne doit pas être
Support de traces personnelles Support de mémoire Un carnet d'essai (ratures, notes...) Un document pour communiquer Un espace de création littéraire (à mettre en valeur ensuite)	Un travail obligé après une lecture Une fiche formelle (QCM, synthèse, résumé, texte à trous...) Un travail corrigé, évalué Un outil d'évaluation

LE CARNET DE LECTURE : Comment l'imaginer ?



DANS MON CARNET DE LECTURE, JE DOIS PENSER A ECRIRE

Titre – Nom de l’auteur – Nom de l’illustrateur – Editeur – Collection – Genre du livre

JE PEUX :

ECRIRE	RECOPIER
<ul style="list-style-type: none"> • J’ai remarqué que.... • Je ne comprends pas... • Ça me fait penser à • J’aime ou je n’aime pas ... • ----- • ----- • ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • Des mots • Des phrases (la première, la dernière) • Des passages du livre qui m’ont plu • ----- • ----- • -----
DESSINER	COLLER
<ul style="list-style-type: none"> • Un, ou des personnages • Le début de l’histoire • La fin • Un, ou des moments de l’histoire • Mes impressions • ----- • ----- • ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • Des photos, des images qui vont bien avec ce livre • Des photos qui me font penser à un personnage, à un moment de l’histoire • ----- • ----- • ----- • -----

- **Le rôle de l’enseignant :**

Questions abordées :

Quand écrit-on sur le carnet ?

Quelles aides proposées à l’écriture (CF document ci-dessus)

L’enseignant intervient-il ? Corrige-t-il ? (CF remarques sur les Post-it)

Accepte-t-on toutes les lectures ?

Comment utilise-t-on ce carnet ensuite ?

Comment y associer les parents ?

- il doit pouvoir **dissocier** ce qui relève du travail scolaire (ex : fiche de compréhension qui sera analysée et évaluée, réponse à un questionnaire, résumé d'un passage, ...) et ce qui relève de la création « privée » (écrits personnels, impressions)
- il doit **aménager** des temps prévus à l'emploi du temps pour la poursuite individualisée de ce carnet (et pas seulement un moment occasionnel quand « on a fini son travail »)
- il doit **réfléchir** au « formatage » de ces écrits : faut-il systématiquement corriger ? quelle aide peut-il apporter ? Doit-il simplement répondre à la demande ou apporter des aides préalables aux élèves en difficulté d'écriture, des outils ?
- il doit **motiver**, inciter à s'exprimer sans évaluer ni émettre des jugements de valeur sur le contenu.
- Il doit **favoriser des moments d'échanges** (avec un camarade, avec le maître) sans avoir recours à un moment de synthèse collective, sans vouloir modéliser. Il peut cependant laisser un espace de parole à un élève qui souhaite communiquer ses réflexions aux autres, conseiller, débattre (ce qui peut faire avancer d'autres élèves dans leur réflexion personnelle)

