

La production d'écrit au cycle 3

1

Patricia RICHARD-PRINCIPALLI, MCF Langue
et littérature françaises, LIRDEF, Université
de Montpellier, Faculté d'éducation (site
de Nîmes)

23 mars 2021



Plan de l'intervention

- Typologie d'écrits et programmes
- Changement de perspective au XXe siècle dans l'approche de l'écriture
- Effets sur le plan des représentations
- Effets sur le plan des mises en œuvre
- Des exemples de dispositifs
- La question de l'évaluation

Les sources utilisées sont indiquées en vert sur les vignettes.

Spécificités du C3

- C1 entrer dans l'écrit avec tout ce que cela suppose de prérequis à construire (phonologie, représentations de l'écrit...), écritures tâtonnées, dictée à l'adulte; : à la fois écrire comme entrée dans la connaissance de l'écrit par opposition à l'oral et via la dictée à l'adulte entrée dans l'activité rédactionnelle.
- C2 le geste scripteur, encodage, écrits courts préconisés ; écrire comme geste grapho-moteur, écrire pour apprendre à lire, commencer à rédiger au sens de produire...
- C3 : principe de l'écriture compris, scripteurs autonomes. On en est à l'élaboration d'un texte de manière autonome, qui correspond à un savoir-faire particulièrement complexe.

- Différents types d'écriture possibles et recommandées

Écrits courts : des « gammes » d'écriture

Programme : Des écrits courts

- ▶ Un écrit court est un texte individuel d'élève, de 1 à 10 ligne(s), suscité par une situation motivante. Il peut avoir des formes variées : invention, argumentation, imitation dont l'objectif est d'aider l'élève à déterminer sa manière d'écrire. Il est en lien avec la thématique culturelle et littéraire de la séquence.
 - Rituels d'écriture, à partir de plusieurs textes servant de modèles, de contraintes formelles, de supports variés (textes, images, sons), de situations faisant appel à la sensibilité, à l'imagination, etc.
 - Situations d'écriture en prolongement de leçons de grammaire et de vocabulaire.
 - Préparation à l'écriture en utilisant des brouillons, des schémas, etc.
 - Exercices d'entraînement pour automatiser les différentes dimensions de l'écriture : écrits ludiques et créatifs (ex : un lipogramme, une anagramme, etc.), écrits pour des destinataires différents (raconter le film vu à un pair ou en faire un résumé pour un journal, etc.)
-
- ▶ Objectif : désinhiber les élèves par rapport à l'écrit, mobiliser l'attention orthographique de l'élève.
 - ▶ Rituels d'écriture, cf. dispositif « Écrire 20 minutes par jour », groupe départemental de maîtrise de la langue académie du Rhône ; propositions sur un mois
 - ▶ Cf. « Un entraînement régulier », eduscol
 - ▶ Évaluation : Evaluation sommative rapide car nombre limité de critères et mise en réussite des élèves (Garcia-Debanc, 2018)

Des écrits longs ou projets d'écriture

► Cf. « Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? », Éduscol :

Un projet d'écriture est conduit sur le long terme. C'est un « chantier » d'écriture qui répond à des enjeux didactiques et humains. Collaboratif ou envisagé comme une écriture individuelle filée, il fédère les élèves autour d'un produit final, un « chef d'œuvre », dont le destinataire n'est pas le professeur mais un public lié au projet lui-même et à ses modes de publication (blog, livre numérique, concours de nouvelles ou de poésies, journal de l'établissement etc.).

- Exemple: « Un projet d'écriture : "L'île" sur Éduscol
- Évaluation : Élaboration de critères et évaluation critériée en vue d'une ou plusieurs réécritures. (Garcia-Debanc, 2018)

7

Toute pratique d'écriture répondant à une consigne

- Programme : L'écriture « est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture libre et autonome et la conduite de projets d'écriture. »

Programme : Écrits pour réfléchir et pour apprendre

8

Écrits de travail :

- Formuler des impressions de lecture.
- Émettre des hypothèses.
- Lister, articuler, hiérarchiser des idées.
- Reformuler.
- Élaborer des conclusions provisoires.
- Rédiger des résumés.

Écrits réflexifs :

- Expliquer une démarche.
- Justifier une réponse.
- Argumenter un propos.

Programmes cycle 3 (juillet 2020) : Écriture

9

- Au cycle 3, les élèves s'engagent davantage dans la pratique d'écriture, portent davantage attention aux **caractéristiques et aux visées du texte attendu**. Les situations de **réécriture et de révision** menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, **en lien avec l'apport des textes lus**. Tout comme l'écrit final, **le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé**. À cette fin sont mis en place **brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus**. L'élève acquiert ainsi progressivement une plus grande autonomie et devient de plus en plus conscient de ses textes.
- **Attendus de fin de cycle**
 - Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son **destinataire**.
 - Après **révision**, obtenir un texte **organisé et cohérent**, à la graphie lisible et respectant les **régularités orthographiques** étudiées au cours du cycle.

Travaux sur la grammaire textuelle

- ▶ Principe de la grammaire textuelle (linguiste Bernard Combettes pionnier de la didactisation de la grammaire textuelle) : le texte est régi par des règles de cohérence générale, qui résultent de l'articulation de structures locales (niveau de la phrase et liens entre les phrases) et de macrostructures (organisation de l'ensemble) où se définit le sens global.
- ▶ L'école adopte à son tour la grammaire textuelle comme outil de lecture et d'écriture (programmes 1995)
- ▶ transforme les modalités de réception et d'évaluation des écrits scolaires.
- ▶ *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique, De Boeck-Duculot, 1983.*
- ▶ *L'organisation du texte, collection Didactique des textes, Université de Metz, 1992.*
- ▶ à partir de 1979 et , en collaboration avec Roberte Tomassone et Jacques Fresson, une série de manuels destinés au élèves de collège : *Bâtir une grammaire. Vers la maîtrise de la langue. De la phrase au texte, Delagrave.*

Deux aspects essentiels

- processus valorisé autant que le produit
- écriture liée aux apports des textes lus :
« pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires », convoque « un univers de référence »
(Programmes)

Un renversement de perspective

12

D'abord l'écriture comme texte (jusqu'au 20e siècle)

- L'écriture a longtemps été vue comme l'acte d'écrire perçu à travers son résultat c'est-à-dire **le texte**, qu'elle ait été perçue comme le propre de l'élite intellectuelle capable de s'approprier une culture et une langue pour reproduire et perpétuer une tradition (17ème et 18ème siècles), ou comme la manifestation d'un génie individuel (19ème siècle).
- mythe : un texte exemplaire, immédiatement clair et pertinent, et produit d'un seul jet.

Un renversement de perspective

13

Aujourd'hui l'écriture comme processus (depuis la seconde moitié du 20e siècle)

- Dans la seconde moitié du 20e siècle, cette conception évolue sous une double influence :
 - celle de la psychologie qui s'intéresse au comportement réel du scripteur ordinaire,
 - celle de la recherche en littérature qui focalise son attention sur les brouillons d'écrivains (génétique textuelle).
- Désacralisation du texte et description nouvelle de l'activité du scripteur.

Les apports de la psychologie

- le modèle de Hayes et Flower : issu de l'analyse par les chercheurs Hayes et Flower du comportement d'un scripteur expert face à une tâche d'écriture prédéterminée, ce modèle a trois objectifs :
 - identifier les processus rédactionnels,
 - déterminer les origines des difficultés du scripteur,
 - envisager les conditions d'amélioration des productions.
- l'écriture est ici envisagée du point de vue du fonctionnement de la pensée.
- la production verbale écrite vue comme une activité complexe nécessitant, pour être étudiée, d'être analysée en composantes

Les apports de la psychologie

Les composants cognitifs de la production écrite (Hayes et Flower, 1980)

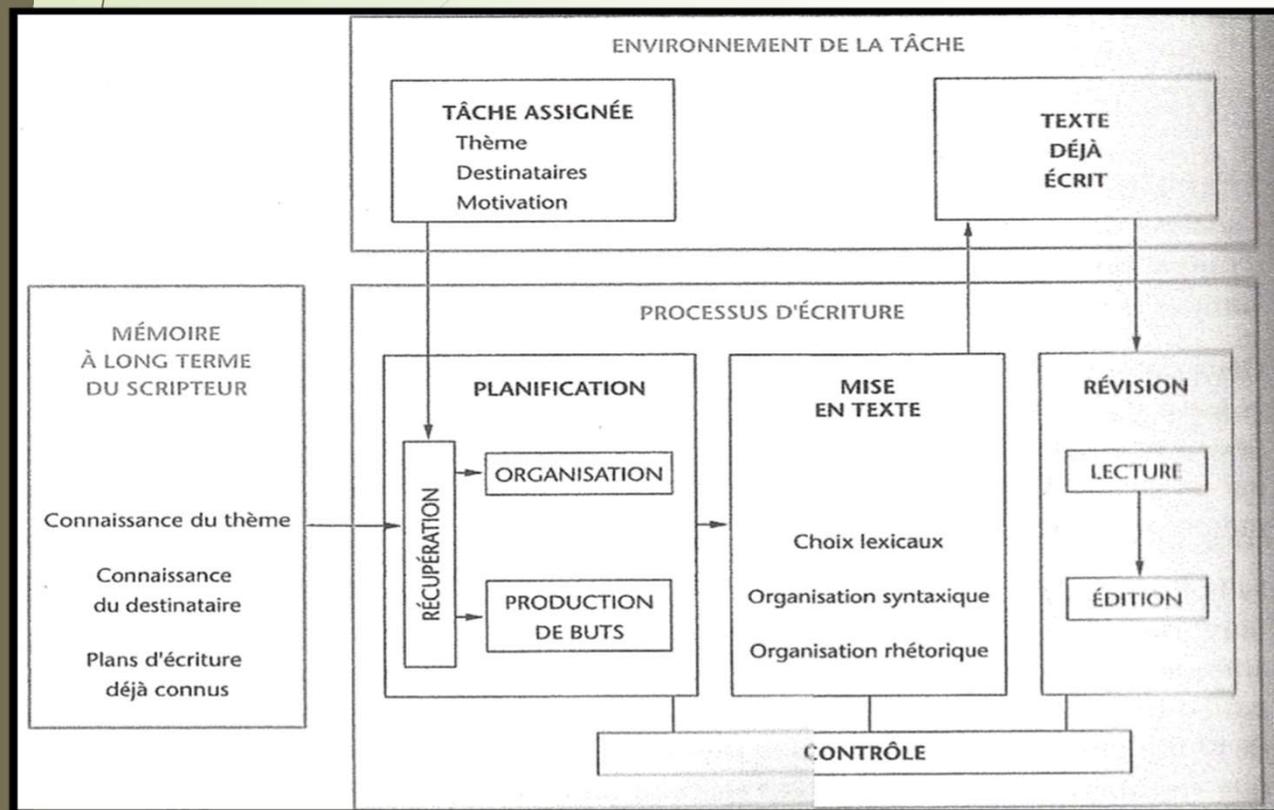
- La composante *environnement de la tâche* inclut tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influencent la réalisation de la tâche (consignes, texte déjà écrit).
- La composante *processus (cognitifs) d'écriture* présente les opérations mentales impliquées dans la rédaction

- *la planification* : décider quoi et comment écrire, autrement dit « faire un plan » ;

- *la mise en texte* : transformer le plan en texte, ce qui suppose une organisation globale et interphrastique et des choix lexicaux ;

- *la révision* : améliorer le texte existant.

- La composante *mémoire à long terme du scripteur* concerne les informations connues sur le thème, le destinataire et le genre, et sélectionnées de manière pertinente ; les connaissances linguistiques.



Les apports de la psychologie

- ▶ Attention, contrairement à ce que l'on pourrait penser au premier abord, **ces opérations ne se font pas dans un ordre successif figé** :
 - si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture (mettre en mots au début, réviser à la fin), **le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux**.
 - les opérations de planification occupent plus des deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts.
- ▶ Les opérations présentées dans le schéma se renouvellent ainsi à plusieurs reprises tout au long du processus d'écriture avec des durées variables et dans un ordre divers.

Les apports de la psychologie

17

- La **simultanéité des opérations** à gérer explique la difficulté des tâches d'écriture : surcharge cognitive. Rien d'étonnant alors à ce que les élèves réussissent à éviter les erreurs d'orthographe dans une dictée et les multiplient dans une tâche de production d'écrits, particulièrement lorsque leur attention est mobilisée par le contenu de ce qu'ils ont à dire.
- Donc mise en œuvre d'un savoir-faire complexe, qui engage différents processus et activités mentales, mais aussi différentes connaissances (le geste graphomoteur, l'orthographe, le lexique, la syntaxe, l'énonciation, les structures du texte, les genres de discours), en interaction avec un environnement physique et humain : l'enseignant joue un rôle capital.
- Cette complexité explique qu'il faut du temps, et un apprentissage : si un enfant apprend à parler « naturellement », apprendre à écrire nécessite un enseignement.

Les apports de la linguistique et de la littérature

18

La critique génétique des textes littéraires

L'entrée des manuscrits de travail des écrivains « modernes » (de 1840 à nos jours) dans les archives et les bibliothèques publiques marque un nouvel axe dans les études littéraires du 20^{ème} siècle : celui de la

« critique génétique » (Louis Hay, 1979), nouveau mode d'analyse des œuvres littéraires.

ITEM (Institut des Textes Et Manuscrits Modernes) : 1982.

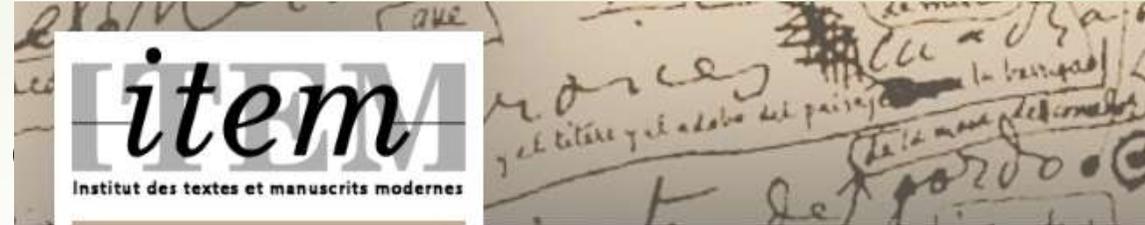
Grésillon A.(1994). *Éléments de critique génétique*. Paris : PUF.

Les apports de la linguistique et de la littérature

- le manuscrit (supports matériels portant le texte) ;
- les brouillons (documents ayant servi à la rédaction d'un ouvrage) ;
- l'avant-texte (version ayant précédé la version définitive du texte = tel qu'il est publié).

Les apports de la linguistique et littérature

- Deux axes de recherche apparaissent : l'un orienté sur l'étude de l'œuvre d'un auteur en particulier



Littérature

Équipe Écritures des Lumières

Équipe Écritures du XIXe siècle

Équipe Proust

Équipe Joyce et le Modernisme anglophone

Équipe Valéry

Équipe Aragon et écritures du XXe siècle (Barthes, Celan, Kessel)

Équipe Autobiographie et Correspondances

Équipe Manuscrits francophones

Centre de Recherches Latino-Américaines, Archivos (CRLA-Archivos)

Philosophie

Les apports de la linguistique et de la littérature

- l'autre orienté sur la théorisation des constantes scripturales d'un auteur à l'autre = « la génétique textuelle ».
- Les généticiens s'intéressent donc non au texte mais à la textualisation : marques d'un processus créatif qui signe la présence d'un auteur dans les traces laissées par les opérations d'écriture (suppressions, ajouts, remplacements, déplacements).
- Cette théorisation des opérations d'écriture a permis d'analyser de la même manière l'écriture ordinaire.

Les apports de la linguistique et de la littérature

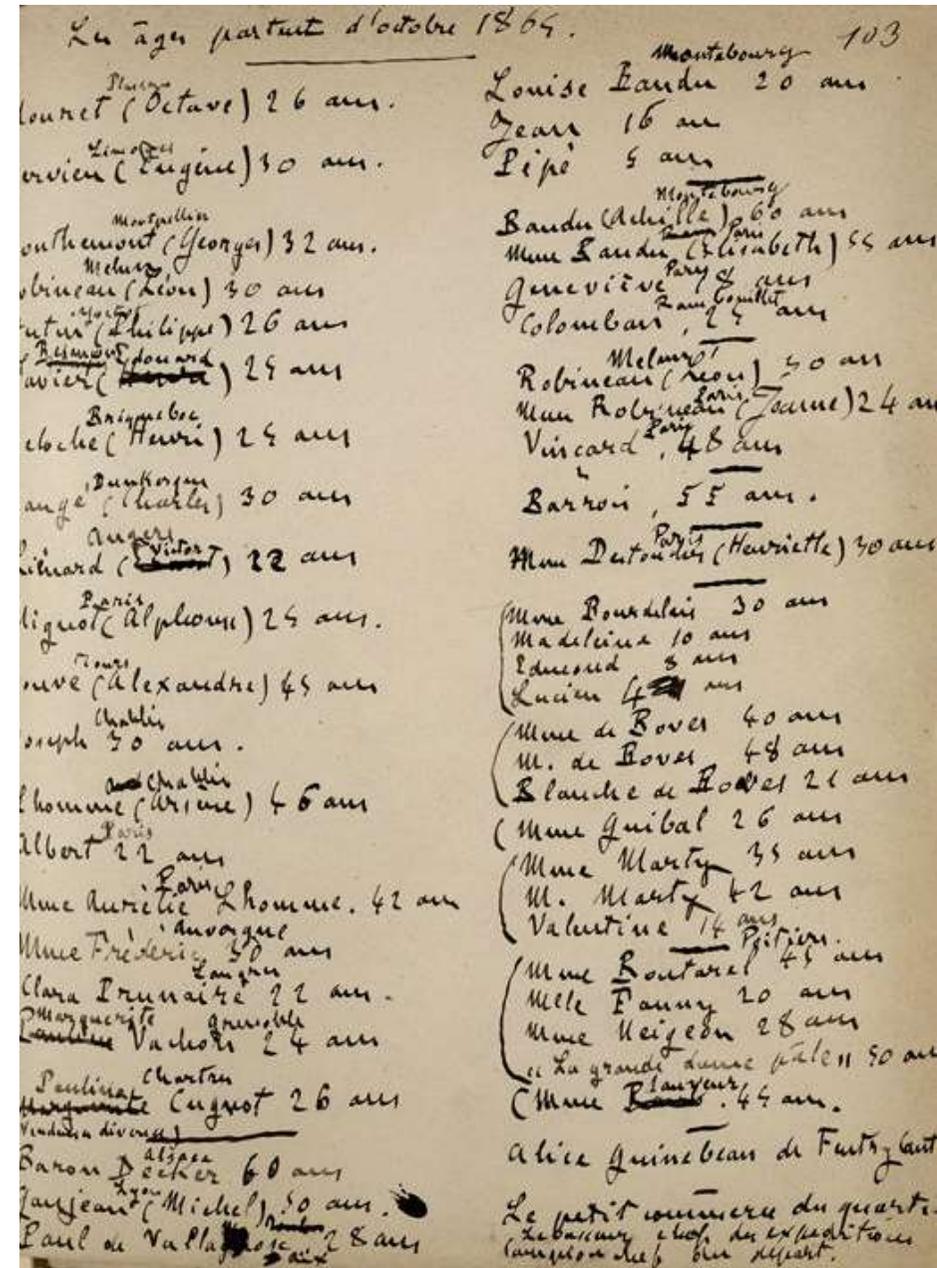
De l'écriture littéraire à l'écriture ordinaire.

► L'étude des manuscrits d'écrivain a donc permis aux linguistes d'identifier deux processus généraux d'écriture :

- l'écriture à programme

plan avant de rédiger, comme Zola, qui constituait des dossiers sur son sujet avant de rédiger (cf. l'exemple bien connu de *Germinal* pour lequel Zola est descendu dans les mines du Nord avec son carnet).

Ici liste des personnages d' *Au Bonheur des dames* (©BnF)

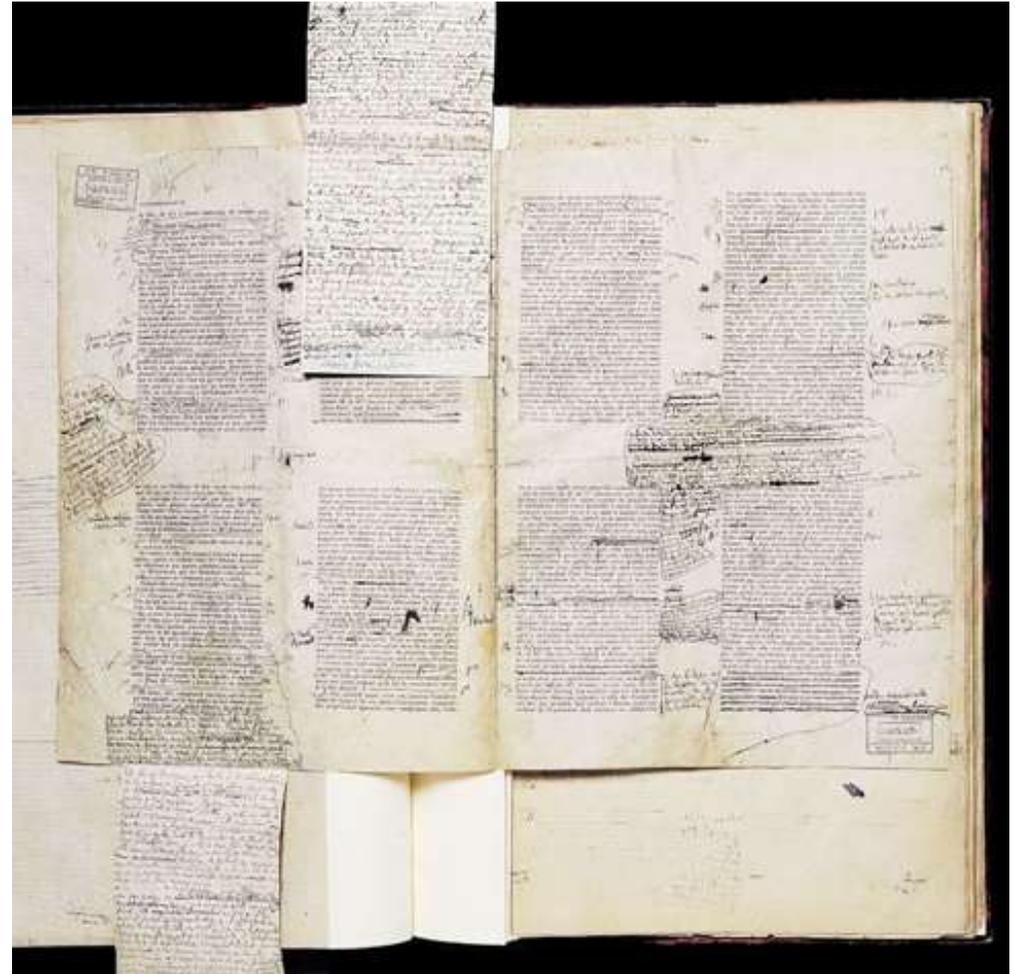


Les apports de la linguistique et de la littérature

- l'écriture à processus

- D'autres écrivains rédigent d'emblée un texte qui s'auto-génère, souvent à partir de l'*incipit* :
- Voir Proust et ses « paperoles », bandes de papier collées à certains endroits du texte constituant des ajouts au premier jet.

➤ ©BnF



Les apports de la linguistique et de la littérature

- Il s'agit de 2 tendances, mais toutes les combinaisons sont possibles : de nombreux écrivains combinent ces deux démarches selon leur projet, un projet personnel :
un sujet scripteur
- Exposition virtuelle de brouillons d'écrivains sur le site de la BnF:

<http://expositions.bnf.fr/brouillons/ecrivains/indexd.htm>

Les apports de la linguistique et de la littérature

- hypothèse : les mécanismes fondamentaux de l'écriture sont les mêmes quel que soit le degré d'habileté du scripteur.
- recherches hors du champ de la littérature, depuis l'ordinaire des pratiques sociales jusqu'à celui des apprentissages scolaires : **application aux brouillons des élèves** de la méthodologie qui permet d'analyser des brouillons d'écrivains (Fabre-Cols, 1994)
- parenté dans l'acte d'écrire, qu'il s'agisse de l'écrivain ou du scripteur ordinaire et de l'élève.
 - révision avec opérations, plusieurs jets, brouillon...
- « écriture littéraire » possible chez les élèves (C. Tauveron et P. Sève).

• Fabre-Cols C. (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui* n° 144, p. 18 -24

➤ Tauveron C. et Sève P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : De la GS au CM2*. Paris : Hatier.

Ce que cela change : sur le plan des représentations

- Écrire n'est pas réservé à un petit nombre de privilégiés qui seraient inspirés ou doués : tout le monde peut devenir auteur, écrire s'apprend.
 - Écrire ne se limite pas au produit fini, qui est le résultat d'un processus.
 - Écrire va au-delà de la mise en œuvre de compétences orthographiques, nécessaires mais non suffisantes.
 - Écrire suppose des ressources, des connaissances reconfigurées par un sujet selon son projet (les effets qu'il veut obtenir, etc.) et selon qui il est
- Sur le plan des objectifs d'apprentissage, 3 logiques à combiner :
- un enseignement centré sur le produit fini (construction du rapport aux normes)
 - un enseignement centré sur le processus rédactionnel (comment faire ?)
 - un enseignement qui prend en compte l'activité du sujet lecteur-scripteur

Ce que cela change : sur le plan sur le plan de la mise en œuvre

Conséquences didactiques :

Sur les dispositifs

- ▶ travaux du Groupe d' ECOUEN, Jolibert, J. (1988).
Former des enfants producteurs de textes.

Sur la conception de l'évaluation

- ▶ travaux du groupe EVA : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, 1991 ; *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette, 1996

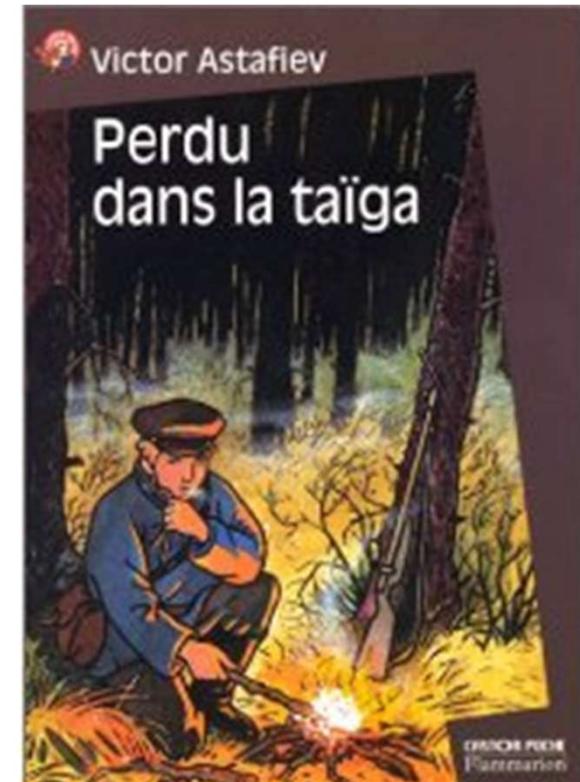
- ▶ Travaux du Groupe d' ECOUEN, Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes.*
- ▶ En appui sur processus rédactionnel, typologie des textes, grammaire textuelle

4. Sept types de textes en chantier	47
1. Lettres	49
A. Lettre de demande. — B. Lettre de compte rendu. — C. Quelques autres chantiers sur la lettre.	
2. Affiches	65
A. Affiche d'invitation. — B. Affiche incitative en contexte. — C. Affiche d'information. — D. Affiches publicitaires farfelues.	
3. Fiches prescriptives	80
A. Recette. — B. Règle de jeu. — C. Autres chantiers sur la fiche prescriptive.	
4. Comptes rendus	99
A. Compte rendu d'une visite de musée. — B. Compte rendu d'une expérience scientifique. — C. Compte rendu d'une exposition.	
5. Récits de vie	117
A. Récits de vie à partir d'événements vécus en commun. — B. Récits de vie personnels.	
6. Nouvelles (science-fiction)	127
Démarche suivie dans une classe de CM. — Les ouvrages que nous avons utilisés.	
7. Poèmes	142
A. « Thèmes inducteurs pour l'expression de soi ». — B. Mini-chantier à propos de nutrition. — C. Poèmes à dominante structure de texte.	

TYPE DE TEXTE MIS EN CHANTIER DANS LA CLASSE		COMPTE RENDU D'UNE VISITE AU MUSÉE DE L'HOMME
1. REPRÉSENTATION PRÉALABLE QUE JE ME FAIS :		
• de la situation de communication : les paramètres déterminants.		
Destinataire (statut : à parité ou non)	adulte connu : directrice de l'école avec fonction institutionnelle précise.	
Énonciateur (à quel titre ?)	enfant à titre d'élève de l'école.	
But	que le CR serve de documentation à la directrice pour informer d'autres classes sur le contenu de la visite.	
Enjeu	que cette documentation soit fonctionnelle (claire et précise).	
Objet précis de la communication (réfèrent)	Présentation des documents vus au Musée et de ce qu'on en a retiré pour la connaissance l'évolution de l'Homme.	
• du produit fini :		
Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	Le destinataire a besoin d'informations structurées et faciles à lire.	
Allure générale du texte	Fiche pour mémoire.	
Choix du matériel : supports possibles Outils scripteurs possibles Coût financier (éventuellement)	Exemplaire unique sur feuille(s) 21 × 29,7. Écriture manuscrite directe.	
2. LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE QUE JE PRÉVOIS : (voir suite)		

Un exemple

- Une situation de production de texte à analyser, pour identifier un obstacle récurrent en classe : un exemple en CM1.
- La classe travaille sur le genre « roman d'aventures » : lecture progressive d'un petit roman, *Perdu dans la taïga*, Victor Astafiev, Père Castor Flammarion (2001), représentatif du genre.
- Le héros, Vassioutka, un enfant, habite avec ses parents en Sibérie. Un jour d'hiver, il s'éloigne un peu trop de sa maisonnette et se perd dans la taïga. Il se construit un abri de fortune pour y passer la nuit, et entend du bruit.



Les élèves doivent écrire une suite de texte. La séance d'écriture a eu lieu en décembre.

- La consigne est la suivante : écrivez la suite de cette histoire, où Vassioutka affronte une bête sauvage.

Voici le texte dont il faut imaginer une suite :

Cinq minutes ne s'étaient pas écoulées que Vassioutka sentit quelque chose s'approcher. Il ouvrit les yeux et se figea : mais oui, quelque chose s'approchait. Un pas, un autre, un frôlement, un soupir... Un être marche lentement et prudemment sur la mousse. Vassioutka, effrayé, tourne la tête, il aperçoit une grande masse sombre à proximité du feu. La chose s'est arrêtée, elle ne bouge plus.

Le garçon scrute les ténèbres et distingue peu à peu des sortes de bras, ou de pattes, dressés vers le ciel. Il retient sa respiration : « Qu'est-ce que cela peut-il bien être ? » La tension brouille son regard, sa respiration s'affole. Il bondit, pointe son fusil sur l'apparition :

-Qui est là ? Approche, ou je te bourre de plomb !

Pas de réponse. Vassioutka demeure encore quelque temps sans bouger, puis il abaisse lentement son fusil et passe sa langue sur ses lèvres desséchées. « Mais qu'est-ce que ça peut bien être ? » se tourmente-t-il, et il crie encore une fois :

-Je te répète de ne pas te cacher, ça vaut mieux pour toi. (p. 36-38)

Conditions de réussite de la production

31

- une suite de texte, qui doit s'intégrer le mieux possible au texte de départ : sont attendus, et nécessaires, les éléments de cohérence diégétique (propres à l'univers de ce récit : personnages et indices spatio-temporels) et les éléments de cohérence textuelle (le système temporel, la chaîne anaphorique, le type de progression logique...).
- mais ces éléments de cohérence sont vrais pour toute suite de texte, quelle qu'elle soit : spécificité de ce texte support en tant qu'effets visés sur le lecteur.
- ce texte support relève du genre roman d'aventures, genre initié par D. Defoe avec *Robinson Crusoé*, où dans un cadre réaliste (ce qui n'est pas le cas du merveilleux), le héros, seul dans un lieu vierge, doit trouver en lui les ressources nécessaires pour survivre et surmonter la solitude
- Dans ce genre, le lecteur éprouve par procuration tour à tour de la peur et du soulagement.
- Ici, la scène correspond à l'apparition d'un danger, auquel le héros doit faire face de façon courageuse. Mais pour que ce courage soit bien perçu par le lecteur, il faut que la scène mette en évidence l'importance de la menace et la peur légitime qu'elle suscite.

Exemple de production 1

32

Texte de Terry (CM1)

- ▶ Vassioutka a peur, il se leva. C'était un ours. Il redescendit et dit : « Ne me tire pas dessus. Je ne vais rien te faire ». Ce n'était pas un ours. C'était un homme transformé. Il dit : « Fais attention à la sorcière, elle peut te transformer, alors cours ! » Vassioutka courut à toute vitesse. Mais la sorcière l'a transformé en tétras.
- ▶ Terry, sensible à l'importance de la menace et à la peur qu'elle suscite chez V., apporte une réponse immédiate à la situation en faisant apparaître un ours. Mais il quitte tout aussi rapidement l'univers du roman d'aventures pour celui du conte merveilleux en introduisant la thématique de la transformation et le personnage de la sorcière. Son héros est ainsi vaincu par la magie.
- ▶ Les contraintes de genre ne sont pas comprises. Le texte n'est donc pas satisfaisant au regard du genre attendu. Cette erreur est très fréquente dans les classes où l'enseignant ne travaille pas explicitement sur le genre.

Exemple de production 2

Texte de Caroline

33 Vassioutka entendit le bruit sauvage, il se demanda ce que c'était. Il entendit encore un bruit là il se demande vraiment ce que c'était, mais là c'était différent, c'était un bruit de pas. Mais qu'est-ce que ça pourrait bien être, il alluma le feu avec ses allumettes, il regarda : c'était un homme. Le garçon avait peur. Le petit garçon dit :

« Qui êtes-vous ?

Je suis le directeur du cirque, je m'appelle M. Trigue, et vous ?

-Je m'appelle Vassioutka. »

L'homme repartit. Vassioutka repartit et passa une bonne nuit. Le lendemain matin, le directeur du cirque revint et dit : « je suis désolé. Hier, je faisais une promenade avec mon ours et j'ai oublié de vous le dire. Hier, je l'ai tenu avec une laisse de cuir mais il a tellement tiré que la laisse a lâché t donc, il s'est enfui. J'espère qu'il n'est pas venu vous voir sinon vous auriez eu peur mais normalement il est gentil il n'est pas méchant ne vous inquiétez pas ! »

■ **Commentaire**

- *Une explication est apportée au bruit de pas. Mais d'une part il n'y a pas d'affrontement avec une bête sauvage (la grande masse sombre est finalement la silhouette bienveillante d'un directeur de cirque). D'autre part l'explication apportée ne correspond pas à l'univers construit par le roman : la taïga est un univers hostile et désertique où la présence d'un cirque (qui de plus ne peut être constitué d'un directeur seul avec son ours) n'est pas vraisemblable, sauf développements explicatifs. En outre, le déroulement de la rencontre (le directeur vient à deux reprises, ne s'étonne pas la première fois de la présence d'un enfant seul et perdu) n'est pas non plus cohérent.*
- *Pour éviter ce type d'erreur, les élèves doivent avoir construit les connaissances spatio-temporelles nécessaires, et compris que le vraisemblable est une loi du genre récit d'aventures.*

- Le problème est bien la connaissance du genre littéraire, de son univers de référence, de ses scénarios, de ses stéréotypes.

- **Lire et écrire en réseau**

L'idée essentielle est d'abord de créer des réseaux lors de la lecture des textes, c'est-à-dire de conduire les lecteurs à mettre en lien le texte qu'ils sont en train de lire avec des textes qu'ils ont déjà rencontrés: construire la connaissance de scénarios, de personnages, d'univers récurrents-de stéréotypes. Ce sont des références à des lectures qui peuvent être activées lors de pratiques d'écriture.

- **Articuler lecture et écriture en acte**

Un dispositif collaboratif pour travailler la réécriture

- ▶ évaluation formative par les pairs : bénéfiques d'ordre social, métacognitif et logistique.

- ▶ Richard-Principalli Patricia, Georges Ferone, Jacques Crinon. Acquisition de compétences rédactionnelles et de connaissances sur les genres dans un dispositif d'interactions écrites.. Véronique Rivière (dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Riveneuve Éditions, p. 151-166, 2012.

Un exemple de dispositif

36

- Objectifs

- Initier les élèves à l'écriture de récits d'aventures, publiés sur la Toile.
- Modifier leurs conceptions de ce qu'est un texte réussi.
- Améliorer les compétences de lecture critique et de formulation de conseils destinés à des pairs.

- Séance 1

Lecture d'un extrait d'un roman d'aventures : *Perdu dans la taïga* de Victor Astafiev (S1 à S3), *Le Cri du kookabura* de Jean Ollivier (S4)

Échanges oraux sur le texte lu.

Un exemple de dispositif

37

- Séance 2

Écriture d'un épisode de roman d'aventures.

- Séance 3

Collaboration à distance

- émission de critiques par les élèves de deux classes via le courrier électronique : trois ou quatre textes à critiquer par élève
- réception par chaque élève producteur de trois ou quatre critiques sur son texte

- Séance 4

Révision/réécriture (individuelle).

L'orthographe et la ponctuation des textes sont corrigées par l'adulte médiateur avant l'envoi.
Les groupes de trois ou quatre élèves partenaires sont de niveaux hétérogènes.

Exemple d'Henda (réceptrice de conseils)

38

Nombreuses améliorations grâce aux conseils reçus.

Séquence 2 : texte révisé

Vassioutka était dans la forêt en train de faire son tétras. Puis tout à coup, il entendit des bruits de pattes. Mais il pensa que c'était les feuilles qui tombent avec des bouts de bâtons. Tout d'un coup il se retourna, il voyait un lynx qui courait vers lui. Vassioutka (prit son fusil et tira sur le lynx) *tira son fusil et lui mit un coup de fusil.* **Et le lynx le griffa aux joues. Vassioutka cria « Au secours À l'aide un lynx m'attaque. Vassioutka se sauva et tira son fusil et tira sur le lynx. Il est mort** (Et il avait très peur et continua sa route et partit avec son fusil). *Vassioutka continue sa route et tire son fusil et partit.* Et Vassioutka vit un ours couché. Il s'approcha (vers l'ours) *de lui pour voir ce qu'il fait l'ours. Il cria : » AAAAHHHH un oursssss ! » Il courut et se bagarra et l'ours déchira son pull. Et Vassioutka le tua avec une balle. Et l'histoire est finie. Il continua sa route.* (et dit : « Tu es mort ou tu dors ». Puis il partit dans son abri. L'ours en train de le suivre en cachette. Et puis ils dormirent ensemble.)

versions 2, avec le codage suivant qui permet de les comparer aux versions 1 : (suppression) *remplacement* - [*>*déplacement] - **ajout**

Exemple de Steven (émetteur de conseils)

- Prise de conscience des améliorations nécessaires dans son propre texte
- Séquence 2 : formulation des critiques
 - À Karine : *Tu ne dis pas trop comment est l'animal. Mais tu décris bien le combat.*

- Séquence 2 : révision

Vassioutka est toujours perdu dans la forêt et c'est la nuit. Vassioutka va dormir et juste au moment, il entendit un bruit bizarre et Vassioutka prépare son fusil et dit : « Qui est là ? Sinon je tire un coup de fusil. » Vassioutka commençait à claquer des dents puis l'animal se montrait et Vassioutka commençait à crier « Au secours ! ». **Il avait beaucoup de poils, il avait des dents très pointues et dures comme le métal et il sort une patte puis l'autre.** Et c'était un ours et l'ours criait et Vassioutka tira un coup de fusil et toucha l'ours sur son corps de l'animal puis l'ours (était mort) **s'enfuit mais Vassioutka le poursuit mais il était debout et Vassioutka grimpe en haut d'un arbre et Vassioutka tira une dernière fois un coup de fusil et l'ours tomba à terre et il est mort.**

- Transfert dans les séquences suivantes

Exemple de Jasmine, émettrice de conseils

- Prise de conscience des améliorations nécessaires
- Séquence 3 : formulation de la critique
 - À Bilal : *Tu ne décris pas du tout la tempête. Tu ne dis pas ce que ressent Vassioutka.*
 - À Chanel : *Ton texte est bien mais tu ne dis pas si la pluie tombe fort ou pas. Tu ne parles pas des éclairs.*

- Séquence 3 : révision

Vassioutka va affronter une tempête. Le vent commença à se lever, la pluie à tomber, le tonnerre à gronder. La pluie tomba de plus en plus et pareil pour le tonnerre. **Les éclairs commençaient à zébrer, à illuminer le ciel sombre.** Vassioutka était tout seul, il ne sait pas quoi faire. Le garçon savait qu'au Nord la toundra était à une centaine de kilomètres et au sud c'était moins long. Il décida de prendre le Sud. Les arbres étaient à terre et Vassioutka avait peur. **Il claquait des dents.** La tempête était de plus en plus forte.

Exemple de Jasmine, émettrice de conseils

41

► Séquence 4 : formulation de la critique

- À Josué : *Tu ne parles pas de la rivière. Tu oublies de dire comment Jeremy fait rôtir le serpent et comment il fait du feu. Quels sont les sentiments de Jeremy ?*
- À Bilal : *Au lieu de dire à chaque fois Jeremy ou il tu peux aussi dire « l'enfant » ou « le garçon ».*
- À Chanel : *Tu as oublié de parler de quand il affronte les dangers de la forêt. Pendant que Jeremy et les gardiens parlent ensemble. Pourquoi les trois gardiens n'attrapent-ils pas Jeremy. Il faut que tu parles de ce que ressent Jeremy Tu peux écrire « Le garçon recula peu à peu... ».*

Exemple de Jasmine, émettrice de conseils

42

➤ séquence 4 : révision

Les trois gardiens étaient toujours à la recherche de Jérémy. L'enfant essaya d'avancer de liane en liane mais il s'était fait mordre par un serpent. Jérémy s'arrêta un instant regarder sa blessure. Ça ne lui fait pas trop mal. **Pendant qu'il s'était assis pour regarder sa blessure, un crocodile arriva à côté de Jérémy, il y avait un bâton, le garçon l'assomma.** Il décida de continuer son chemin. [...] Quand il se retourna, les gardiens étaient là. L'heure passa. Il était 17h 15. Le chien avait de la bave qui coulait de sa bouche. Thompson le maître chien retenait le dogue. (Cuir-de-Vache, le chef surveillant attrapa l'enfant et le ramena.) **Comme Jérémy n'avait pas de boussole, sans le savoir, il entra dans un endroit mais il ne savait pas que c'était la plantation de canne à sucre.**

- emprunt

Il marche et il voit une rivière, il y a un crocodile. Il prend le bâton pour le taper. Et le crocodile avance. Jérémy l'assomme. Extrait du texte de Bilal que Jasmine critique.

- remarquable travail de suture

Quels constats ?

43

- Plus grande amélioration des textes révisés chez les élèves « conseillers » que chez les élèves « receveurs » de conseils
- Plus grande progression chez les élèves « conseillers » entre S1 et S4
- Élèves récepteurs de critiques : progrès mais compétences plus ponctuelles et limitées
- Élèves « critiqueurs » : compétences durables et transférées
- Pourquoi ? Activité métacognitive
 - apprendre à écrire pour les autres / apprendre à lire les textes des autres
 - procéder à une multitude d'opérations mentales complexes : sélectionner, éliminer, hiérarchiser
 - élaborer de façon personnelle, progressive et à chaque fois éprouvée par sa propre réécriture, des critères pertinents pour réussir un texte

Précautions

44

- ▶ Relation symétrique, les élèves interviennent plus, et plus librement, que face à l'enseignant qui donnerait son point de vue.
- ▶ Mais lorsque les scripteurs sont en grande difficulté, ils perçoivent ces propositions comme trop éloignées de ce qu'ils pensent être capables de faire.
- ▶ Et les scripteurs avec des compétences bien affirmées n'acceptent pas un autre regard que celui de l'enseignant.
- ▶ Pour obtenir des remarques constructives, travail préalable sur des critères utiles, positifs, autres qu'orthographiques:

- un temps individuel où chaque lecteur analyse et commente un texte intermédiaire d'un élève de même âge qui a reçu la même consigne d'écriture (mais qui n'est pas un élève de la classe) ;

- une confrontation des différents commentaires émis par les relecteurs et des constats sur ceux-ci ;

- un temps de discussion sur les commentaires que les élèves aimeraient recevoir (le type, la formulation, la manière de faire),

- un travail en collectif sur le texte proposé au départ avec la recherche de positif, d'abord, puis de pistes, guidé par l'enseignant qui montre les différents niveaux textuels sur lesquels les commentaires peuvent porter ;

- la construction d'outils-référents pour réaliser des commentaires : de quoi peut-on parler (en regard des différents niveaux du texte), comment rédiger des commentaires (par exemple, rédiger des messages positifs pour mettre en évidence les qualités, écrire en dehors du texte pour les aspects globaux, faire des propositions de modifications en expliquant pourquoi et en donnant des choix, etc.), quelles règles appliquer pour des discussions réussies?

Un dispositif pour écrire avec des ressources

45

- Dispositif : trois séances, réparties sur 10 jours, consacrées à l'écriture et à la réécriture du texte, d'une durée d'une heure et quart chacune.
- Objectif : un recueil qui sera diffusé (sur le site de l'école ou papier)
- Séance 1 : lecture à haute voix par l'enseignant-e de trois textes lanceurs, échanges collectifs sur ces textes pendant 10 mn, chaque élève écrit une première version de son texte. Le maître lit à haute voix trois textes mettant en scène un conflit entre enfants. Après un échange de quelques minutes au cours duquel les élèves évoquent les points communs entre ces textes, la consigne est donnée :

« Toi aussi tu as vécu ou vu des situations de ce genre. Tu vas en raconter une. »

Rédaction de la version 1.

Le texte dactylographié et normalisé sur le plan de l'orthographe par l'adulte et restitué sous forme imprimée à l'élève au début de la deuxième séance.

- Denis Legros, Jacques Crinon, Brigitte Marin. Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles, *Langages*, n° 164, p. 98 – 112, 2006.

Un dispositif pour écrire avec des ressources

46

- ▶ séance 2 : lecture de textes ressources (d'autres extraits de romans), chaque élève note des mots, des expressions, des procédés, des idées, qu'il pense utiles pour améliorer son texte, c'est-à-dire pour produire des effets sur ses futurs lecteurs (les textes sont destinés à être diffusés), , pour le rendre plus intéressant, plus drôle, plus émouvant, etc. (en fonction de l'effet qu'ils cherchent à produire sur leurs lecteurs). à l'image de ce que font les auteurs de ces romans pour intéresser leurs lecteurs. Les élèves prennent en note les éléments lexicaux ou phrastiques qu'ils ont sélectionnés.

Consigne : « Voici des extraits de romans. Ces extraits présentent des situations semblables à celles que vous avez racontées, ils mettent en scène une bagarre entre des personnages. Lisez-les attentivement afin de vous en inspirer pour améliorer vos textes ».

- ▶ extraits de : R. Goscinny : *Le petit Nicolas*, T. Ungerer : *Pas de baiser pour maman*, C. Nöstlinger : *Rebonjour François*

Un dispositif pour écrire avec des ressources

47

La séance 3 est consacrée à la révision par chacun de la première version de son texte (imprimé et normalisé) à partir de ses notes .

- Consigne : « Vous allez améliorer votre premier texte en le rendant plus intéressant pour ceux qui vont le lire. Par exemple, vous allez le rendre plus amusant si vous voulez que votre lecteur rie, ou plus émouvant, ou plus angoissant en créant un suspense... Pour améliorer votre texte, vous pouvez changer, supprimer ou ajouter des mots. Pensez à ce que vous trouvez bien quand vous lisez une histoire de ce genre, imitez des procédés que vous connaissez ou que vous avez rencontrés dans des textes que vous avez lus. »
- L'exemple des écrivains donne des moyens pour mettre en mots sa propre expérience ou pour la transposer.
- Emprunter à des textes ressources permet à l'élève, paradoxalement, de créer des textes plus personnels. Il lui devient possible d'élaborer des textes en fonction d'une intention et de comprendre, en le faisant, que c'est essentiel dans l'activité d'écriture.

Un exemple : le texte de Laura

Les bagarres

Samedi, ma cousine et mon cousin [se sont bagarrés] **jouaient ensemble**. Ma cousine, c'est Jessica, mon cousin, **c'est Franck**. **La veille, ils s'étaient déjà disputés. Ils se sont dit des mots méchants. D'habitude, ils s'entendaient bien. Ils se sont disputés et** [**>se sont bagarrés**].

— **Arrête de m'ennuyer, crie Jessica.**

— **Et alors ? C'est pas grave, dit Franck.**

— **Ce n'est pas moi qui ai commencé, dit Jessica.**

— **T'es un menteur, répond Franck**

— **Répète un peu, dit Jessica.**

Jessica lui a écrasé les orteils.

Ils se sont tiré les cheveux et les vêtements. **Elle lui cracha à la figure. Elle frappa un coup de poing dans le ventre. Il se tordit de douleur. Il se met à pleurer. Tout cela parce que elle avait gagné cinq fois au jeu de l'oie. Leur père arrive arriva. En voyant la bagarre, il entre dans une colère noire, prêt à cracher de l'encre.** Il les dispute.

— **Pourquoi vous vous battez ?**

La tête de papa était comme celle du cobra prêt à mordre mais sans son venin. Les cousins n'ont pas eu le temps d'expliquer si c'était grave ou pas. et Il leur a donné une punition de cent lignes. Et ils l'ont faite mais pas son frère. Et il ne recommencera pas.

versions 2, avec le codage suivant qui permet de les comparer aux versions 1 : ~~suppression~~ - ~~suppression~~ remplacement - [**>déplacement**] - ajout - **emprunt**.

Un dispositif de travail sur les brouillons temps 1

- ▶ 1-Découverte des brouillons d'écrivains, élèves unanimes : tous les brouillons projetés, à l'exception de celui de Zola, sont « sales », raturés, difficilement lisibles, ce qui provoque chez eux une surprise et un ravissement audibles.

Karine Meshoub-Manière et Christine Collière-Whiteside, « Réécrire des textes au cycle 3, repenser les processus d'écriture en master MEEF : une expérimentation croisée à partir de brouillons d'écrivains jeunesse », *Repères*, 57, 2018, p. 99-122.

Brouillon d'écrivains : temps 1

50

- 2- Repérage d'un certain nombre d'éléments dans le geste correcteur : peut se faire soit au fil de la plume « tout de suite » (Zola), soit en se relisant (« après coup ») – et dans ce cas, la réécriture se fait au-dessus du mot biffé (Zola) – les deux méthodes pouvant coexister sur la même feuille.
- découvrir comment les auteurs s'approprient l'espace de la page en utilisant les marges, les espaces entre les lignes (pour les modifications interlinéaires, au-dessus ou au-dessous de la ligne), avec divers systèmes de renvois, ou encore recourent à la couleur pour apporter des modifications ou pour réécrire plusieurs fois le même paragraphe, comme chez Claude Simon.

Brouillon d'écrivains : temps 2, exemple de Mario Ramos

51

- Un des auteurs de référence de l'école élémentaire
- Qui a mis en ligne sur son site personnel un échantillon de ses avant-textes
<http://www.marioramos.be/>



Brouillon d'écrivains : temps 2, exemple de Mario Ramos

52

- Pour chacun de ses albums : une sélection de documents qui illustrent diverses étapes de la genèse de l'œuvre : esquisses préparatoires, brouillon de texte illustré, essais de mise en page avec texte manuscrit ou tapuscrit, essais de couleurs, placards corrigés, etc.

C'est moi le plus fort

© Mario Ramos 2018



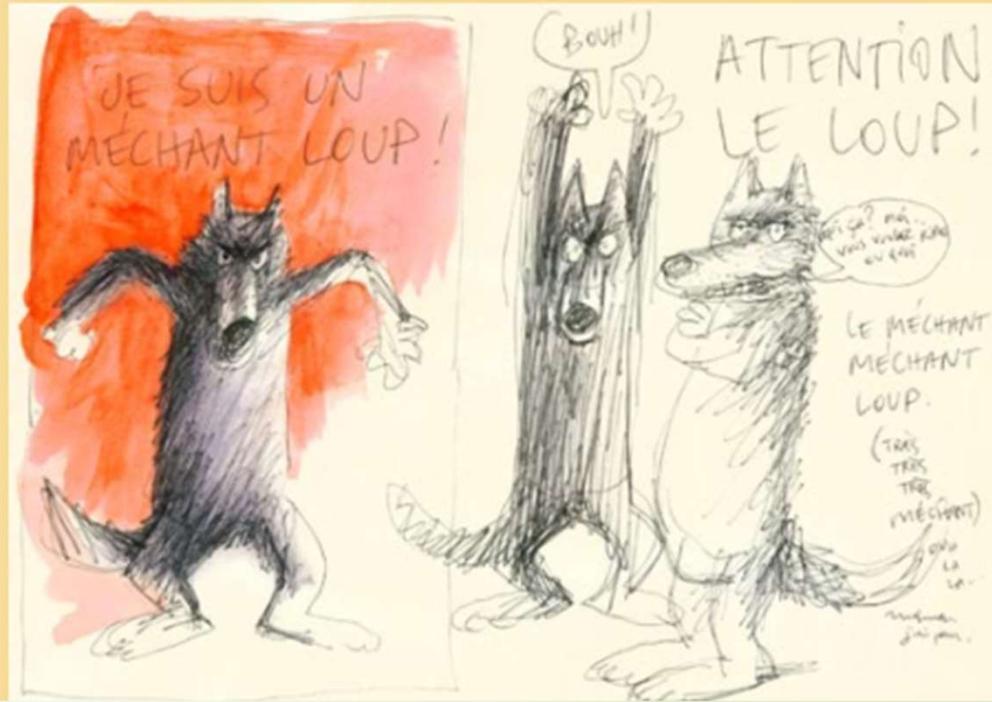
English

Croquis



Je rencontre un pauvre
- bourgeois misérable comme
moi - lui qui est le plus fort ?
"Mais c'est le maître loup, c'est le
plus fort des méchants loup."

32 pages



Brouillon d'écrivains : temps 2, exemple de Mario Ramos

54

- Des exemples de toutes les formes de modifications textuelles (ajout, suppression, remplacement, déplacement) et de processus de réécriture (au fil de la plume, en se relisant, avec modification virtuelle qui laisse coexister plusieurs propositions, avec indications marginales pour soi / notes de régie)
- Mise au jour du processus créateur : on voit à travers les modifications apportées au texte, un nouveau sens émerger, où la profusion initiale d'idées laisse la place à une certaine concision, tant dans le texte que dans l'image, ce qui rend au lecteur une liberté d'interprétation plus grande.
- Le rapport entre le texte et les illustrations y apparaît comme un enjeu de l'album, où les modifications du texte entraînent une modification de l'illustration et inversement.

Brouillon d'écrivains : temps 2, exemple de Mario Ramos

55

- identifier dans les biffures différents gestes graphiques (« comment l'auteur rature-t-il son texte ? ») : barrer par une croix, un simple trait, des hachures...;
- raturer en laissant le texte sous-jacent lisible ou par caviardage;
- barrer une lettre, un mot ou tout un paragraphe.
- retrouver les différents espaces de réécriture découverts dans les brouillons précédents : ajouts interlinéaires et intralinéaires, marges supérieures, inférieures et latérales, surcharges.

Brouillon d'écrivains : temps 2, exemple de Mario Ramos

56

- Trouver une typologie des opérations de réécriture (« comment l'auteur modifie-t-il son texte ? ») 4 opérations de la réécriture : l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement,) et des processus de réécriture (« à quel moment l'auteur modifie-t-il son texte ? ») : en se relisant ou au fil de la plume).
- approfondir les différents processus déjà entrevus dans les avant-textes de Flaubert, Zola, Balzac et Simon : modifications au fil de la plume ou lors de la relecture, modifications virtuelles lorsque l'auteur laisse coexister plusieurs possibilités, se laissant le temps de choisir le nom d'un personnage par exemple, notes de régie (par exemple E&A 6).

Emily et Alligator

© Mario Ramos 2018



Brouillon d'écrivains : temps 2, exemple de Mario Ramos

58

- ▶ Émettre des hypothèses sur les raisons qui ont pu pousser l'auteur à effectuer ces modifications et à observer les conséquences de ces modifications sur le texte, indépendamment des intentions supposées de l'auteur.
 - ▶ effets de rythme
 - ▶ esthétique du texte, euphonie (les modifications rendant le texte « plus beau à l'oreille »),
 - ▶ cohérence d'ensemble renforcée
 - ▶ précisions (par exemple « sonne » est remplacé par « toque », parce que la cabane du loup est modeste).
 - ▶ Emily doc. 5, suppression de ne : « dégrader » son texte pour coller au style de son personnage.
- ▶ Comparer deux versions de la fin d'*Emily et Alligator* : un brouillon, manuscrit, et la version éditée correspondante afin de mesurer les écarts, les variantes et les choix de l'auteur.

Objectifs

59

- mesurer certains effets de la réécriture.
- faire prendre conscience aux élèves, que réécrire n'est pas nécessairement amplifier ou corriger (beaucoup d'élèves rallongent leur texte par un ajout final), mais simplement choisir une direction différente, faire des choix d'auteur, selon un projet particulier. Par exemple, des passages présents dans la version initiale ne se retrouvent plus dans la version finale et inversement, il y a des ajouts dans la version définitive par rapport à la première version.
- La rature est souvent associée à l'erreur, raturer signifie pour les élèves, se tromper. Or on peut se tromper (faire des erreurs, faire un mauvais choix) très proprement, ou raturer sans « se tromper » si la rature est la trace d'un travail de maturation, de choix opérés en toute conscience

Ramos : Temps 3, réinvestissement du travail sur les brouillons

Dispositif : faire réécrire aux élèves la production d'un camarade issue d'un jogging d'écriture à partir de l'amorce « si j'étais magicien... ».

Texte:

« Si j'étais magicien je construirais un monde magique où les oiseaux chanteraient à l'envers ; les tigres se feraient manger par les gazelles ; on pourrait marcher sur le plafond, faire des bonds d'un kilomètre ; les plantes parleraient et il n'y aurait plus de pollution car nous courrions si vite que nous irions à la vitesse d'une voiture. »

(orthographe et ponctuation révisées)

Dispositif

61

- ▶ relevé collectif des différentes idées du texte.
- ▶ l'auteur du texte réfléchit seul à la logique de son texte, les autres élèves tentent de retrouver les raisons pour lesquelles il avait choisi de placer les éléments du texte dans cet ordre-là.
- ▶ confrontation entre l'auteur et le reste du groupe, puis les élèves reçoivent des bandelettes de papier mobiles portant chacune un élément du texte de départ.
- ▶ réorganisation par binôme des éléments du texte, avec la possibilité de les modifier et d'ajouter des éléments sur des bandelettes vierges, tout en tenant un journal des modifications apportées avec la justification de ces modifications.
- ▶ nouveaux textes soumis aux élèves par petits groupes, choix de celui qui leur paraît être le meilleur et justification du choix devant la classe.
- ▶ La modification physique du texte de départ par le découpage de la feuille permet de redonner au brouillon sa dimension dynamique et de faciliter l'opération du déplacement, souvent très rare dans les brouillons d'écoliers, car plus coûteuse cognitivement.

Travailler sur les brouillons : variante

- 1-Observer des brouillons d'écrivains

Repérer les opérations d'écriture, par exemple en utilisant un surligneur de couleur dédié à chacune d'entre elles, puis les classer.

- 2-Observer les brouillons de pairs, puis classer les opérations

- 3-Observer son propre brouillon : identifier, compter, classer les modifications

À quoi ont-elles servi ?

Kathy Similowski, Dominique Pellan et Sylvie Plane, « Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? », *Repères*, 57 | 2018, p. 15-34.

Évaluation : plusieurs formes

- évaluation par les pairs (dispositifs précédents)
- évaluation critériée :

travaux du groupe EVA : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, 1991 ; *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette, 1996.

L'histoire de l'aigle

C'est l'histoire d'un aigle qui voulait faire quelque chose destraordinaire, pour être chef d'une bande. Mais ne trouvant quoi faire il essaya de se suisider. Il essaya une, deux, trois fois mais il ni arriver pas. Au bout de la quatrième fois car aucun oiseaux ne savait volait il sota dans le vide au moment ou il sota il ne put par car il deplia c'est ailles est s'envola il montra son exploi à tous les animaux et il essayaire il reusire tous et son reve fut accompli Et c'est depuis ce jour que les oiseaux volent

Proposée par le groupe EVA de l'INRP, dans *Évaluer les écrits à l'école primaire*, cette grille, beaucoup trop complète pour être utilisée entièrement pour cette question, donne cependant des pistes de réflexion intéressantes. Elle permet de hiérarchiser des problèmes de langue en trois grandes catégories :

- **sémantique** (tous les phénomènes touchant au sens),
 - **pragmatique** (tout ce qui touche à l'objectif poursuivi par un texte),
 - **morphosyntaxique** (référence à la grammaire traditionnelle),
- qui n'excluent pas les niveaux phrastique et textuel.

Le croisement des divers niveaux d'approche d'un texte avec les grandes catégories de lecture donne une grille de 12 cases, où il faut puiser en fonction des questions qui seront posées sur le texte d'enfant, et sur lesquelles un enseignant peut s'appuyer pour organiser une progression.

Evaluer les écrits à l'école primaire

Inrp Groupe Eva, Hachette, 2005

66

Questions pour évaluer les écrits

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	①	<ul style="list-style-type: none"> - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)? - L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)? 	<ul style="list-style-type: none"> ④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part... d'autre part : d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	②	<ul style="list-style-type: none"> - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? 	<ul style="list-style-type: none"> ⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	③	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ? 	<ul style="list-style-type: none"> ⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	<ul style="list-style-type: none"> ⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	⑩	<ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⑫ - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

R. P. EVA, Janvier 1991.

Tableau EVA

Analyse du texte « C'est l'histoire d'un aigle... » au moyen du tableau EVA *Evaluation d'une production d'écrit*
(Hater)

<ul style="list-style-type: none"> • Situation : écrit scolaire, les règles du jeu scolaire sont respectées. • Consigne d'écriture respectée, pas uniquement sur le plan formel, mais avec ce qu'elle implique (choix du type d'écrit) • Type d'écrit : un récit étologique acceptable. • Effet recherché : intéresser le lecteur, en partie atteint. • Absence de titre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guidage du lecteur assez bien assuré par les organisateurs temporels (au bout de la quatrième fois, au moment où...). • Bonne cohérence thématique : enchaînements non ambigus entre les phrases; texte facile à lire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construction des phrases relativement variée, informations mises en tête: reprise du personnage central des événements antérieurs... • Énonciation : système du récit, avec bonne utilisation de déterminants anaphoriques.
<ul style="list-style-type: none"> • Information pertinente : faits utiles à la compréhension, sans détails superflus; • Information cohérente : causalité claire entre les événements. Préciser au début qu'en ces temps lointains, les oiseaux ne savaient pas voler. • Deux histoires superposées : celle de l'aigle qui veut être chef et celle de l'espèce qui apprend à voler; mieux marquer les rapports; • Type de texte bien choisi : texte narratif. • Vocabulaire et registre de langue : adaptés au type d'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence sémantique : absence de contradiction; toutefois, la cohérence pourrait être renforcée en apportant des précisions (comment sont tentés les trois premiers suicides?). • Substituts nominaux : pas d'ambiguïté, mais absence de variété. • Connecteurs adaptés (<i>mais, mais car, car...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique adéquat (<i>déplia pour déploya?</i>). • Phrases sémantiquement acceptables.
<ul style="list-style-type: none"> • Mode d'organisation : déroulement chronologique qui convient au récit • Système des temps : passé, avec passé simple et imparfait. • En général, choix des temps assurant la mise en relief (<i>problème pour il ni arriver pas</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne cohérence syntaxique : reprises par les pronoms; les déterminants. • Bonne cohésion temporelle : pas de changement de temps. Les présents du début et de la fin « encadrent » le récit au passé sans constituer une rupture 	<ul style="list-style-type: none"> • Syntaxe des phrases acceptable. • Pas d'erreur de concordance des temps ou des modes. • Morphologie verbale maîtrisée. • Orthographe : de nombreuses erreurs, notamment sur verbes (Voir le chapitre 28, consacré à l'orthographe, qui reprend cet exemple).
<ul style="list-style-type: none"> • Choix du support : dans le cadre d'un exercice scolaire, la question ne se pose pas • Typographie et organisation de la page : écriture sans aucune recherche de mise en page 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de paragraphes • Ponctuation délimitant les phrases : des oublis dans la deuxième moitié du texte (points et majuscules). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponctuation interne de la phrase : quasi-absence de virgules et autres signes. • Bonne lisibilité graphique

Avantages et inconvénients des grilles critériées

68

Objectif : organiser la réécriture en hiérarchisant les critères pertinents pour la réaliser.

Avantages :

- Une évaluation formative et objectivée des écrits
- outil intéressant pour proposer des consignes de réécriture et des remédiations ciblées et adéquates, mettre en évidence les difficultés, mais aussi les réussites des élèves de manière très fine (voir évaluation positive des textes, « Évaluer autrement les écrits scolaires », eduscol)

Bucheton Dominique, Chabanne Jean-Charles. Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, n°26-27, 2002. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, p.123-148.

Avantages et inconvénients des grilles critériées

69

Critiques :

- Approche techniciste car met l'accent sur les caractéristiques linguistiques des écrits au détriment de la subjectivité du rédacteur ; fait courir le risque d'accorder un poids trop important à l'énoncé des propriétés des écrits à produire plus qu'à la recherche d'une diversité de moyens linguistiques de répondre aux difficultés constatées ; contribue à une normalisation des écrits produits en référence aux critères linguistiques explicités.
- Apporte peu d'aide aux élèves en difficulté.
- Favorise les élèves en réussite.
- Risque d'enfermer les élèves dans une série d'activités mécaniques et ponctuelles.
- Représentation erronée : toutes les acquisitions ne se font pas nécessairement par l'explicitation dans le domaine de l'écriture.

Bucheton Dominique, Chabanne Jean-Charles. Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, n°26-27, 2002. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, p.123-148.

Autre approche évaluative

70

► **Écrits intermédiaires**

► Proposition de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne : analyser les difficultés des élèves dans trois domaines :

- la dimension énonciative et pragmatique (l'énonciation) ;
- la dimension symbolique et sémantique (les contenus et les enjeux du texte : de quoi parle le texte ? où va-t-il ? qu'est-ce qui est en germe et va se développer ? Les moyens linguistiques adoptés est-il pertinent au regard des « matériaux » travaillés ?) ;
- la construction d'un rapport à la norme (indicateurs : graphies, reprises anaphoriques, manière de figurer le temps, complexification des phrases etc.).

► **Réécritures**

- l'inventivité linguistique, intellectuelle et fictionnelle ;
- l' « épaissement » du texte (au niveau tant linguistique que fictionnel) (Bucheton) ;
- le respect des normes orthographiques et syntaxiques.

► Attendus de fin de cycle

- Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son *destinataire*.
- Après *révision*, obtenir un texte *organisé et cohérent*, à la graphie lisible et respectant les *régularités orthographiques* étudiées au cours du cycle.
 - évaluation sommative
 - Texte adapté à ses destinataires (genre, type)
 - Organisé et cohérent
 - Respectant des régularités orthographiques étudiées et ciblées

Des activités plus décontextualisées pour améliorer les textes

72

DA *Lire et écrire au cycle 3*, 2003 : Activités de découverte et d'apprentissage plus décontextualisées dont les bénéfiques doivent être mobilisés ensuite en contexte réel de lecture ou d'écriture. Écrits d'entraînement à la jonction de l'étude de la langue et des activités de lecture et d'écriture.

Prennent appui sur des textes relativement courts et permettent aux élèves de s'entraîner à la résolution de problèmes d'écriture

- s'entraîner sur des problèmes de cohésion du texte (marques grammaticales, reprises/substituts, connecteurs)
- reconstituer un texte dont les blancs portent tous sur le même problème de cohésion (reprises, connecteurs, verbes conjugués), ou dont les lignes sont mélangées (prise en compte des marques grammaticales)

Des activités décontextualisées

73

- ▶ retrouver le texte d'origine à partir d'un texte où l'on a supprimé les différentes reprises
- ▶ réécrire le texte en changeant le genre d'un personnage ou le nombre de personnages
- ▶ s'entraîner sur des problèmes de cohérence du texte (chronologie, personnages, temps, lieux, action, énonciation)
- ▶ reconstituer un texte dont les blancs portent tous sur le même aspect de la cohérence, un texte donné sous forme de puzzle
- ▶ réécrire le texte en changeant de point de vue, en changeant d'époque, en changeant le nombre de personnages
- ▶ écrire à partir d'images en respectant l'ordre chronologique ou en faisant le choix d'un ordre différent, à partir d'images représentant le début de l'histoire.

Autres éléments bibliographiques

- Garcia-Debanc, C. (2018), Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ? Conférence de consensus *Écrire et rédiger*, CNESCO
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Garcia-Debanc.pdf
- Crinon, J. et Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*, cycle 3. Nathan.
- EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- Richard-Principalli P., Ferone G. et Crinon J. (2017). Support numérique et écriture de textes de savoir à la fin de l'école primaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, Groupe de Recherche en Littératie Médiatique Multimodale, 2017, Du texte à l'écran : nouveaux corpus, nouvelles pratiques dans l'enseignement de la littérature, 5 (mars). En ligne : <http://www.litmedmod.ca>