



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Les guides
fondamentaux
pour enseigner

L'écriture au cycle 3

La rédaction de cet ouvrage a été réalisée par une inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche et un professeur des universités en psychologie du développement, avec la contribution d'équipes académiques et de circonscription, du service de l'instruction publique, de l'action et de l'accompagnement pédagogique, qui en a assuré également la coordination.

Questions fréquentes sur l'enseignement de l'écriture

L'entraînement d'écriture, aussi appelé « jogging d'écriture », constitue-t-il une pratique suffisante ?

On entend généralement par ce type d'exercice un écrit bref et rituel. Si celui-ci vise des compétences ciblées, à l'image des exercices décrits dans le chapitre III du guide, et qu'il est l'objet d'une révision collective ou individuelle, alors il constitue une pratique pertinente et enrichissante. Il est toutefois nécessaire de proposer aussi aux élèves des écrits longs, qui mettent en jeu d'autres compétences et peuvent contribuer à stimuler leur créativité et leur goût pour l'écriture. Le chapitre IV propose un exemple d'entraînement d'écriture efficace à l'échelle hebdomadaire, ainsi que des écrits longs.

Comment évaluer une production écrite ? Faut-il tout corriger ?

L'évaluation est à concevoir dans son sens plein : « donner de la valeur à ». Évaluer l'écrit implique de ne pas réduire cet acte à la correction de la norme. Bien d'autres critères sont à prendre en compte et à indiquer clairement aux élèves au début de l'activité : effet sur le lecteur, respect du sujet, organisation du texte, richesse du lexique, etc. Plus les élèves sont engagés dans l'évaluation de leur production, plus l'effet sur la révision est notable.

Un professeur ne corrige pas systématiquement tout (tout dépend des objectifs assignés à l'activité) ; en revanche, il doit veiller à rétablir ou faire rétablir la norme syntaxique et orthographique. Le chapitre IV propose des pistes pour une conception collective et fructueuse de l'évaluation de la production écrite.

Quels outils proposer pour différencier la production écrite en fonction des besoins des élèves ?

Posons d'emblée comme principe le fait que tous les outils de différenciation peuvent s'adresser à tous les élèves, en fonction de la difficulté de la tâche, du moment où elle est proposée, de l'appétence de l'élève pour l'exercice visé. Les outils peuvent porter sur l'adaptation de l'activité, les aides fournies, la place de l'adulte ou d'un pair. La fin du chapitre III et le chapitre IV proposent de nombreux exemples de différenciation.

Comment aider les élèves à transférer dans la production écrite les connaissances construites en étude de la langue ?

Ce transfert peut reposer sur l'organisation pédagogique du professeur : une succession de séances bien articulées, de l'étude de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe lexicale et grammaticale) vers l'écriture, notamment la rédaction. Ce transfert s'effectue également de l'écriture vers l'étude de la langue.

Par ailleurs, certaines activités pédagogiques peuvent rendre extrêmement lisible, pour l'élève, le lien entre ses apprentissages linguistiques et langagiers et la production écrite :

- les « gammes d'écriture », quand elles visent expressément la composante orthographique ;
- l'entraînement à la formulation, quand celle-ci consiste à collecter des mots correctement orthographiés pour les employer, ou à s'appuyer sur des règles de grammaire pour les stocker en mémoire ;
- l'entraînement à la révision, quand celle-ci porte sur les compétences à acquérir au cycle 3 dans le domaine de la langue.

Sommaire



INTRODUCTION

- 6 **Apprendre à écrire : une conquête progressive et essentielle**

CHAPITRES

- I**
 - 9 **Qu'écrivent et rédigent les élèves au cycle 3 ?**
 - 11 Écrire, de la maternelle au lycée
 - 18 Écrire et rédiger au cycle 3
- II**
 - 33 **Quels sont les fondements cognitifs et linguistiques de la production écrite ?**
 - 35 La composante graphomotrice
 - 39 La composante orthographique
 - 52 La composante textuelle
 - 61 Trois processus rédactionnels et une instance de gestion pour élaborer et composer son texte
- III**
 - 71 **Quelles mises en œuvre pédagogiques en classe ?**
 - 72 Des écrits courts et structurants pour travailler les trois composantes de la production écrite
 - 76 Quels exercices courts et structurants pour développer les processus rédactionnels des élèves ?
 - 92 **Focus** / Pistes pédagogiques pour enseigner les accords en cycle 3
 - 124 Différencier les exercices rédactionnels au cycle 3 au profit de la réussite des élèves en difficulté et à besoins éducatifs particuliers

IV

143 Comment accompagner l'élève dans la classe à produire des écrits longs ?

145 Préparer à la production écrite

156 Accompagner la mise en texte au cours de la production écrite

166 Évaluer la production écrite et aider l'élève dans la phase de remédiation

183 ANNEXES

184 **Focus /** Chapitre IV - Rédiger des textes informatifs au service d'un enseignement disciplinaire

193 Glossaire

197 BIBLIOGRAPHIE ET OUTILS DE RÉFÉRENCE

Apprendre à écrire : une conquête progressive et essentielle

Intimement lié à la découverte de la lecture, l'apprentissage de l'écriture, à la fois geste et création de textes, en est un prélude, un corollaire et un prolongement. La pratique de l'écriture active permet en effet l'apprentissage et la mémorisation des lettres et graphèmes pour faciliter leur déchiffrement. À la joie de la découverte autonome des textes, cette pratique associe celle d'une structuration de la pensée et d'une expression personnelle qui permet aux élèves de raconter, d'expliquer, de parler de soi et de décrire le monde, afin de grandir et de se projeter dans leur vie d'adultes et de citoyens. Une des fonctions essentielles de l'école primaire, prolongée par le collège puis le lycée, est d'offrir aux enfants les clés de ce mode de communication et d'expression fondamental.

L'apprentissage de l'écrit s'appuie sur les premières productions orales. Il s'en détache ensuite progressivement pour tendre vers la maîtrise des codes et des caractéristiques spécifiques à l'écrit. Apprendre à écrire et rédiger est ainsi une conquête lente et exigeante, qui mobilise à la fois le corps, l'esprit et la langue. Chaque jour, à l'école comme au collège, les professeurs observent combien l'écriture engage l'élève tout entier : tenir un crayon, tracer des lettres lisibles, respecter l'orthographe, organiser un texte, mais aussi trouver des idées, les mettre en mots et relire pour améliorer sa production. Derrière la simplicité apparente d'une activité de copie ou d'écriture d'un court paragraphe, se cachent des opérations multiples et complexes que l'élève doit apprendre à coordonner.

Les professeurs savent que cet apprentissage ne s'installe pas en un jour. Dès l'école maternelle, les élèves deviennent familiers de l'écrit, comprennent ses principaux enjeux et produisent, par le truchement de l'adulte, leurs premiers textes. Au fil de leur parcours scolaire, ils acquièrent la fluidité du geste, la maîtrise de l'orthographe, la cohérence du texte et diverses stratégies rédactionnelles qui vont fluidifier peu à peu leur écriture. À la fin de la scolarité obligatoire, ils sont en mesure de construire de longs développements qui respectent les normes de la langue écrite et organisent une réflexion qui peut embrasser une grande diversité de sujets. Ces progrès sont le fruit d'un enseignement constant, régulier et explicite, qui ne saurait faire défaut, notamment lors des premières années d'apprentissage.

Ce guide a été conçu comme un appui au service de la pratique quotidienne de la production écrite dans les classes du cycle 3. Celle-ci est envisagée, dans un premier temps, selon les différentes scansionnements structurés par les programmes des classes du cycle 1 à la fin du lycée, dans une perspective pluridisciplinaire. Cette large contextualisation permet d'approcher plus finement les spécificités du cycle 3 qui conforte les apprentissages de base et prépare les élèves à un usage constant mais diversifié de la production d'écrits au collège. S'appuyant sur des repères théoriques issus des sciences cognitives et de la didactique, ce guide propose des démarches pédagogiques concrètes et transférables dans toutes les disciplines. Les exemples d'activités et de mises en œuvre qu'il rassemble visent à soutenir les professeurs dans la diversité de leurs contextes de classe, qu'il s'agisse d'accompagner les élèves les plus fragiles, de mesurer le coût des progrès les plus modestes (réussir à copier en se conformant aux attendus, parvenir à ponctuer correctement une phrase) ou de stimuler ceux qui avancent plus vite. Ce document souligne aussi l'importance du travail collectif des équipes pédagogiques et de l'ancrage interdisciplinaire de l'écriture, afin que chaque élève, quels que soient ses besoins ou son parcours, puisse progresser.

Au même titre que lire et compter, écrire et rédiger représentent un objectif majeur de l'École républicaine. Mode d'expression individuelle indispensable à tout citoyen, l'écriture constitue une indispensable forme de communication, mais aussi une source de créativité et une voie de réalisation de soi-même. Si elle conjugue un grand nombre de savoirs scolaires, elle procure aussi le plaisir du mot juste et de la beauté de la phrase et du texte. Ce guide espère aider chaque professeur tout au long de ce chemin qui mène les élèves vers le savoir et le plein épanouissement de soi-même.

- **Qu'écrivent et
rédigent les élèves
au cycle 3 ?**

L'écriture s'apprend dès l'école maternelle et se perfectionne tout au long de la scolarité, combinant geste, orthographe et construction textuelle. Chaque moment du parcours scolaire concourt à cet apprentissage, à sa façon, toujours en lien avec l'oral et la lecture. Au cycle 3, cet enseignement, guidé par le professeur, est nécessaire à la construction effective de l'autonomie en production écrite, requise à l'entrée au collège. L'enjeu est aussi de diversifier les types d'écrits (narratif, argumentatif, créatif) et d'intégrer la rédaction dans toutes les disciplines, pour en faire un outil d'apprentissage et de communication de mieux en mieux maîtrisé.

Apprentissage long et complexe, la production écrite, dans son triple sens, gestuel, orthographique et textuel, est une activité qui s'apprend tout au long de la vie. À l'école, puis au collège et au lycée, la rédaction s'acquiert et se perfectionne progressivement, mais au-delà de l'école, les adultes peuvent aussi continuer à améliorer leurs compétences rédactionnelles par la pratique, la lecture, l'enrichissement de la langue et l'approfondissement de la pensée. Cet apprentissage au long cours est assurément facilité par la progressivité et la régularité des entraînements qui auront été mis en place dès les premières années d'enseignement. Il importe donc d'en connaître les phases et modalités, ainsi que les finalités telles qu'elles sont pensées tout au long du parcours de l'élève.

Écrire, de la maternelle au lycée

À l'entrée au cycle 3, l'élève est considéré comme étant déjà muni d'un bagage qui fait de lui un scripteur. Dès l'école maternelle, il a appris à tenir un stylo, à former les lettres, à produire des mots fréquents et a commencé à formuler des écrits à travers la dictée à l'adulte¹. Au cycle 2, il a été entraîné à la copie et initié à la construction des premières phrases, en lien avec les apprentissages de grammaire et d'orthographe. Sur le plan lexical en particulier, ses premières années de scolarité ont permis un enrichissement de la langue, propre à nourrir ses premières productions, notamment à la faveur des lectures qui lui ont été offertes ou qu'il a pu, peu à peu, mener seul. L'oral en classe, dans l'interaction ou dans le cadre d'activités dédiées, a servi aussi de tremplin à l'écrit. Peut-on dire pour autant que l'élève de cycle 3 sait rédiger ? Quels enseignements majeurs convient-il de mener, durant ce cycle, en cohérence avec les enjeux du collège et du lycée ? Un rapide parcours des phases qui jalonnent les apprentissages des élèves en matière d'écriture et de rédaction, avant et après le cycle 3, s'impose, afin de cerner stratégiquement les enjeux de ce cycle.

L'école maternelle ou l'entrée dans l'écriture

L'école maternelle initie les jeunes enfants à l'univers des lettres et des mots et leur fait découvrir le lien qu'entretiennent ces derniers avec l'oral. Cette initiation s'appuie sur l'environnement de l'élève à l'école, la place majeure qu'y occupe l'écrit, que ce soit par les affichages ou la fréquentation d'albums et l'ensemble des premiers enseignements. L'exposition aux mots écrits, notamment par l'intermédiaire des lectures offertes aux élèves par le professeur, constitue une excellente préparation et une incitation à l'écriture. L'entrée dans l'acquisition de cette compétence s'opère selon deux dimensions :

- une dimension graphique (et graphomotrice) : il s'agit d'apprendre à tracer des lettres capitales, puis cursives ;
- une dimension orthographique et textuelle, qui prend deux formes : les essais d'écriture (également nommés « orthographe approchée² ») et la dictée à l'adulte.

Le tableau ci-après, composé d'extraits du programme de cycle 1, consigne les objectifs d'apprentissage pour préparer les élèves à apprendre à écrire, avant l'entrée au CP³.

1 — La dictée à l'adulte consiste à opérer par l'adulte la transformation, sous les yeux de l'élève, de sa production orale en un écrit normé.

2 — On parle d'« orthographe approchée » quand l'élève, ayant compris le principe alphabétique selon lequel les lettres codent des sons, essaie de transcrire ce qu'il entend ou a envie d'écrire.

3 — Programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit du cycle 1 : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Annexe%201%20%E2%80%933%20Programme%20d%E2%80%98enseignement%20pour%20le%20d%C3%A9veloppement%20et%20la%20structuration%20du%20langage%20oral%20et%20C3%A9crit%20du%20cycle%201-403812.pdf>

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Apprendre le geste d'écriture	– Tenir correctement son stylo par la pince des doigts et utiliser de façon coordonnée les quatre articulations (épaule, coude, poignet, doigts). – Travailler la ligature entre deux lettres. – Tracer des lettres en écriture cursive, les enchaîner.
Produire des écrits	– Mémoriser la graphie d'un mot transparent en s'appuyant sur la connaissance des lettres et la conscience phonologique et le retranscrire sur un support. – Réinvestir ses premières connaissances relatives au principe alphabétique pour produire un écrit. – Se repérer dans l'alphabet pour retrouver l'écriture d'une lettre nécessaire pour produire un écrit. – Mémoriser l'écriture de mots transparents ou de syllabes connus pour les réutiliser dans une production d'écrit. – Comprendre qu'il existe une norme pour écrire : ponctuation, majuscules, mise en page, etc. – Persévérer pour mener la production écrite à son terme : préparation, énonciation et révision.

LA PRISE DE CRAYON EN ÉCRITURE

Dans les pratiques pédagogiques en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture manuscrite, la question de la prise de crayon occupe une place importante. Il est souvent considéré que la « bonne » prise est la pince avec trois doigts. Appelée tripode dynamique, cette prise se caractérise par l'utilisation active du pouce, de l'index et du majeur pour tenir le crayon de manière souple, en formant une pince, tandis que les mouvements d'écriture sont produits principalement par des flexions et extensions coordonnées de ces trois doigts. Cette mobilité est censée favoriser la fluidité, la précision du tracé et l'endurance dans l'écriture.

Pourtant, les recherches récentes en ergothérapie et en sciences cognitives nuancent ce qui peut être une idée reçue. Les travaux de H. Schweltnus *et al.* (2012), par exemple, ont notamment montré qu'il n'existe pas une seule prise idéale, mais plutôt quatre prises fonctionnelles permettant un contrôle efficace du crayon, une écriture fluide et lisible, et une absence de douleur ou de fatigue excessive. Ces quatre prises, aux effets similaires, sont les suivantes :

- prise tripode (trois doigts) dynamique ;
- prise tripode (trois doigts) latérale ;
- prise quadripode (quatre doigts) dynamique ;
- prise quadripode (quatre doigts) latérale.

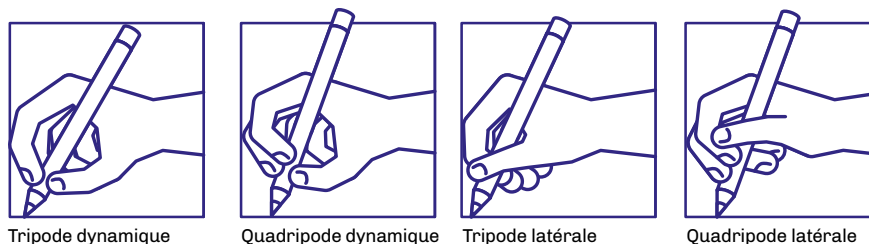


Figure 1. Tenues de crayon considérées comme « matures ».

Toutes ces prises partagent des caractéristiques communes : elles assurent la stabilité du crayon et permettent un contrôle suffisant du tracé par les doigts, tout en limitant les tensions musculaires excessives. Ce sont donc des prises conventionnelles acceptables dans la perspective d'un développement graphomoteur fonctionnel.

Ce qui doit en revanche faire l'objet d'une vigilance pédagogique, dès le cycle 1 et au plus tard au début du cycle 2, ce sont les prises dites non conventionnelles, par exemple, une prise à pleine main ou une prise pour laquelle le crayon repose sur un doigt inadapté. Ces prises, si elles ne sont pas corrigées précocement, peuvent engendrer des difficultés graphomotrices : lenteur, douleur, écriture illisible, rejet de l'activité d'écriture.

Il convient donc d'observer les élèves dès les premières années d'apprentissage de l'écriture, en petite section, pour identifier les prises non fonctionnelles, et accompagner ces élèves dans l'acquisition de l'une des quatre prises conventionnelles (figure 1) et ce, le plus rapidement possible. Dans le cas de difficultés persistantes après l'année du CE1, occasionnant une fatigabilité rapide, un évitement des activités graphiques et l'absence d'évolution malgré les situations différenciées proposées en classe, le recours à un professionnel pourra être envisagé.

Le cycle 2 et les apprentissages de base

Le cycle 2 met l'accent sur l'acquisition du geste graphique et graphomoteur : il s'agit d'écrire en cursive des lettres, des syllabes, des mots puis des phrases entières.

DU GESTE GRAPHIQUE AU GESTE GRAPHOMOTEUR

Le **geste graphique** désigne l'ensemble des mouvements intentionnels réalisés dans le but de produire une trace visuelle organisée. Il ne se limite pas à l'écriture des lettres, mais englobe un large éventail de tracés : formes géométriques, lignes ondulées, ponts, spirales, boucles, motifs décoratifs, voire dessins. Ces gestes sont mobilisés avant et dès les premières années de l'école maternelle, dans des activités de graphisme qui permettent à l'enfant de développer le contrôle de son geste, la régularité du tracé, l'orientation dans l'espace, ainsi que la coordination œil-main. Le geste graphique constitue ainsi un champ large, qui inclut mais dépasse l'écriture manuscrite proprement dite.

Le **geste graphomoteur**, quant à lui, renvoie à une forme particulière du geste graphique, centrée sur l'écriture manuscrite des lettres et des chiffres. Il s'agit d'un geste plus contraint, qui obéit à des normes précises : sens du tracé, enchaînement des lettres, respect des interlignes, hauteur relative des lettres, régularité, vitesse, fluidité et lisibilité. Ce geste nécessite une motricité fine développée et une automatisation de plus en plus importante. Il se construit progressivement à partir de la maternelle et tout au long du CP, une fois que les habiletés motrices générales et les gestes graphiques de base sont bien établis. Le geste graphomoteur peut ainsi être considéré comme une spécialisation du geste graphique au service de l'écriture.

Afin d'entraîner le geste graphomoteur, la copie est une activité hautement pratiquée, selon diverses modalités dont certaines consistent à transposer des lettres écrites en script, en lettres cursives, par exemple. La dictée, dont le premier enjeu est de vérifier la justesse du lien opéré par les élèves entre les sons entendus et leur transcription, constitue une autre pratique graphomotrice possible. Conduite sur des mots transparents (dont l'orthographe est phonétique, par exemple *vélo*, *dragon* ou *couloir*), ce n'est que très progressivement que la dictée vient entraîner la pratique d'une orthographe moins régulière, puis la vérifier. L'enjeu ici est d'installer chez l'élève, au cours du cycle, d'une part un geste d'écriture automatisé pour chaque lettre, y compris les majuscules en cursive et d'autre part, des connaissances orthographiques (intégrant l'irrégularité de la langue française quant aux mots les plus courants).

Parallèlement, le cycle 2 rend l'élève auteur de ses premières productions écrites. Dès le CP, il est amené à écrire ses propres phrases dans tous les champs disciplinaires enseignés à l'école. En lien avec le programme de grammaire et d'orthographe et dans le contexte de l'exposition à la langue écrite que lui procure la lecture, la norme est peu à peu enseignée. Au cycle 2, on attend que l'élève comprenne la chaîne d'accords au sein du groupe nominal, la relation sujet-verbe, et qu'il commence à en appliquer les règles dans ses écrits. Des écrits courts permettent d'acquérir des procédures pour ces apprentissages de base et de les automatiser.

Le tableau ci-dessous indique les objectifs d'apprentissage pour la fin du cycle 2⁴.

4 — Programme de français du cycle 2 : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Annexe%203%20%E2%80%93%20Programme%20de%20fran%C3%A7ais%20du%20cycle%202-403818.pdf>

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Apprendre à écrire en écriture cursive	– Automatiser l'écriture de toutes les lettres minuscules et majuscules en cursive.
Encoder puis écrire sous dictée	– Orthographier correctement les mots fréquents, réguliers et irréguliers et des phrases selon les accords étudiés dans le cadre de dictées.
Copier et acquérir des stratégies de copie	– Copier une dizaine de lignes sans erreur en conjuguant vitesse et exactitude et en respectant les mises en page complexes.
Produire des écrits	– Développer tout au long de l'année [de CE2] les compétences qui lui permettront en fin d'année : – d'écrire à un destinataire pour transmettre un message, une émotion, une information, etc. ; – de rédiger quelques phrases qui permettent d'entraîner les procédures apprises en grammaire et orthographe (gammes d'écriture) ; – d'écrire un texte d'une dizaine de lignes de différents types et relevant des différents enseignements : respecter la syntaxe, les règles orthographiques étudiées, réemployer un lexique précis et prendre en compte des contraintes d'écriture ; – de relire son texte méthodiquement.

Dès le cycle 2 s'opère déjà une diversification des écrits qui procède par :

- leur ancrage dans tous les champs disciplinaires ;
- leurs objectifs :
 - langagiers (installer des procédures grammaticales et lexicales de plus en plus automatisées, réinvestir le lexique appris) ;
 - méthodologiques et stratégiques (apprendre à se relire et réviser son texte en autonomie) ;
 - communicationnels (écrire pour un destinataire) ;
 - expressifs et créatifs ;
- leurs types : narratif, explicatif, descriptif, argumentatif. On peut aussi faire écrire des poèmes, des chansons, des lettres, etc.

Le cycle 4 et le lycée

La classe de 5^e et les années qui suivent voient se multiplier et se densifier les activités d'écriture, en français comme dans l'ensemble des disciplines.

Dans la continuité du cycle 3, le collège développe en effet l'écrit fonctionnel (répondre à une question, opérer un relevé, etc.) et l'écrit créatif, sans oublier d'enseigner ni d'évaluer le respect de la norme orthographique, en situation de dictée notamment, et le respect de la syntaxe. Mais ce qui distingue clairement le cycle 4 du cycle 3 concerne la poursuite de l'initiation des élèves à l'écrit argumentatif⁵, qui constitue, avec le sujet d'imagination, une des deux épreuves au choix lors du diplôme national du brevet (DNB). Pratiqué ponctuellement au fil du cycle 3, l'écrit argumentatif vise, au cycle 4, l'acquisition de stratégies et de procédés rédactionnels pour démontrer, persuader et convaincre, en insistant par exemple sur l'organisation du texte, la capacité à développer sa pensée, à étayer son jugement et le recours à des exemples pour illustrer son propos.

L'épreuve d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique au DNB, à partir de documents qui lui sont propres, évalue le même type de compétence en production écrite : aux questions ciblées qui demandent, par exemple, de « nommer », « relever », « préciser » ou « expliquer », vient s'ajouter un « développement construit » d'ordre argumentatif dont les modalités textuelles et discursives se rapprochent du sujet de réflexion en français.

Le lycée⁶, quelle que soit la voie choisie (générale, technologique ou professionnelle), voit se développer en français les attendus en matière de maîtrise du texte argumentatif. Celui-ci peut s'appliquer à l'analyse d'un texte littéraire (dans le commentaire par exemple) ou développer une réflexion qui peut être d'ordre métalittéraire (dans la dissertation) ou en prise avec des sujets sociétaux ou philosophiques reliés à un programme étudié dans l'année (dans l'essai ou le développement argumenté). Le lycée ne néglige cependant pas des types d'écrits plus courts ou plus fonctionnels, qui consistent par exemple à répondre de façon plus ou moins développée à des questions de compréhension et d'interprétation d'un texte. Les écrits d'imagination demeurent pratiqués, par exemple dans l'épreuve de français au CAP, mais aussi au fil de l'année en classes de 2^{de} et de 1^{re} générale et technologique.

⁵ — Appelé « sujet de réflexion » au diplôme national du brevet.

⁶ — Le guide se concentre sur les compétences scripturales et rédactionnelles que les élèves doivent acquérir. De façon générale, l'enseignement du français et des lettres au lycée vise l'autonomie du lecteur et du scripteur, le perfectionnement de la culture littéraire, le développement de la réflexion et du jugement, etc.

Le tableau suivant présente l'ensemble des compétences d'écriture qui sont évaluées au collège et au lycée dans le cadre des épreuves de français et de littérature⁷.

Compétences	DNB	Bac général et technologique	CAP et bac professionnel
Orthographe et compétences langagières	– Dictée – Réécriture d'une phrase ou d'un bref passage du texte support	Au travers du texte produit par les candidats.	Au travers du texte produit par les candidats et de leur aptitude à s'autoévaluer et à améliorer leur écrit au CAP.
Aptitude à répondre à des questions précises (connaissance de la langue, compréhension et interprétation du texte)	Questions posées à partir du texte support : lexique, grammaire et orthographe, compréhension et interprétation.	<i>N'est pas évalué au baccalauréat mais peut être pratiqué dans l'année.</i>	Questions posées à partir du texte support : compréhension, interprétation.
Aptitude à produire un écrit fictionnel	Sujet d'imagination à partir du texte support.	<i>N'est pas évalué au baccalauréat mais peut être pratiqué dans l'année.</i>	Sujet de français au CAP (compétences d'écriture).
Aptitude à produire un texte argumentatif	Sujet de réflexion à partir du texte support.	– Commentaire de texte – Dissertation – Essai – Développement composé	Sujet de français au bac professionnel.
Aptitude à produire une contraction de texte	<i>N'est pas évalué au DNB mais peut être pratiqué dans l'année.</i>	Épreuve de français au bac technologique.	<i>N'est pas évalué au baccalauréat professionnel ni au CAP.</i>

⁷ — Les autres disciplines enseignées au lycée évaluent aussi une grande diversité d'écrits. Outre la dissertation, que l'on rencontre par exemple en philosophie, histoire-géographie et sciences économiques et sociales, les essais ou développements argumentés constituent très fréquemment un mode de restitution de connaissances et de réflexion, par exemple en sciences de la vie et de la Terre, en physique-chimie ou dans nombre d'enseignements de spécialité. D'autres disciplines conduisent à pratiquer des études analytiques et critiques de documents, ou encore des synthèses ou des relevés dont le format peut être tabulaire, proche de l'écrit de travail. Enfin, il importe de mentionner le cas à part de la version de langue vivante, seul exercice qui fasse à la fois de la compréhension de la langue source et de la maîtrise de la langue cible un objet d'évaluation. Cette diversité constitue un prolongement exemplaire et stimulant de celle qu'il est donc nécessaire d'intégrer dans l'enseignement de la production écrite, en particulier à partir du cycle 3.

En conclusion de cette partie, l'on retiendra que l'apprentissage et l'enseignement de la production écrite est un processus long, complexe et évolutif, qui se construit à travers l'ensemble du parcours scolaire, de la maternelle au lycée. Le cycle 3 s'inscrit dans la continuité des apprentissages des cycles 1 et 2 : l'élève est déjà un scripteur, mais il doit encore structurer et enrichir ses habiletés et compétences pour accéder aux exigences croissantes du collège et du lycée. À ce titre, le cycle 3 occupe une position stratégique : il assure la transition entre l'apprentissage fondamental de l'écrit et son utilisation réfléchie, organisée et finalisée⁸. Cet enseignement ne peut donc être conçu isolément, mais bien comme une phase décisive dans une progression qui s'inscrit à la fois dans un cycle précis et dans une dynamique inter-cycles. Comprendre cette continuité est essentiel pour construire des enseignements progressifs et cohérents, qui préparent efficacement les élèves aux enjeux futurs de la production écrite et leur permettent, tout au long de la vie, de continuer à affiner leur maîtrise de la production écrite.

Écrire et rédiger au cycle 3

Le parcours progressif d'acquisition des habiletés et compétences impliquées dans la production écrite, tel qu'il est retracé ci-dessus, de l'école maternelle à la fin de la scolarité, révèle l'importance stratégique des enseignements du cycle 3. À la fin du cycle 2, l'élève est invité à écrire une dizaine de lignes qui vont lui permettre d'exercer ses premières compétences rédactionnelles sur le plan langagier, textuel et méthodologique. Parallèlement, la pratique de la copie et des écrits courts permet de construire des compétences ciblées à transférer dans des écrits plus longs et ambitieux. À la fin du cycle 4, l'élève est autonome dans ses écrits et en mesure de comprendre et de produire une grande variété typologique de textes, y compris en situation d'examen. Il doit savoir passer de l'écrit fonctionnel – prélever, classer, etc. – à des écrits élaborés suffisamment précis pour traiter des questions posées ou des sujets de plus grande envergure.

Quelles compétences le cycle 3 doit-il alors entraîner pour opérer cette transition essentielle et complexe ?

8 — Ce glissement d'une position d'objet d'apprentissage à un rôle instrumental est tout à fait comparable à celui que connaît la lecture. L'enseignement du déchiffrement, au début du cycle 2, a pour objectif de faire de la lecture à la fois un objet et un vecteur d'apprentissage.

Écrire et rédiger : quels apprentissages fondamentaux au cycle 3 ?

L'enseignement de la production écrite au cycle 3 se conçoit, dans le cadre du cours de français, selon :

- trois composantes rédactionnelles (graphomotrice, orthographique, textuelle) ;
- trois processus rédactionnels (formulation, révision, planification) ;
- une instance de gestion (articulation) de ces processus au cours de la rédaction.

Ces éléments sont précisément décrits dans le chapitre II⁹.

Enseignées dans le cadre du cours de français, les trois composantes, qui peuvent également constituer autant d'entrées pédagogiques, se déclinent dans l'ensemble des disciplines proposées à l'école et au collège et ce pour une typologie de textes très variée. L'orthographe, la syntaxe (mobilisant les processus de formulation et de révision), l'organisation du texte (mobilisant le processus de planification) ainsi que les stratégies et procédures rédactionnelles (mobilisant l'instance de gestion mais aussi de révision) peuvent en effet aussi bien se pratiquer dans le cadre du cours de français que lors de l'élaboration d'une trace écrite en histoire, d'une réponse à un problème en mathématiques ou de l'évocation écrite d'une activité en éducation physique et sportive, pour ne citer que ces exemples. Ce caractère transversal de la rédaction est bien naturellement plus aisé à mettre en œuvre à l'école qu'au collège. À l'école, il est possible pour le professeur d'intégrer l'enseignement de la production écrite dans toutes les disciplines qu'il enseigne ; au collège, c'est toute une équipe pédagogique qu'il convient de mobiliser sur cet enseignement transversal.

Au cycle 3, l'élève est invité à écrire tous les jours, dans quelque discipline que ce soit.

AU COURS MOYEN¹⁰

Tous les jours	Toutes les semaines	Dans l'année
Chaque élève écrit à plusieurs moments sous la forme de : – copie de textes ; – écrits courts ; – dictées ; – productions écrites personnelles.	– Chaque élève exerce son geste graphique. – Il utilise l'écrit pour réfléchir. – Il développe des écrits personnels. – Il s'entraîne à améliorer ses textes en respectant les normes.	– Chaque élève participe à des activités de production d'écrit collaboratif. – Il produit des écrits longs de manière de plus en plus autonome. – Il s'approprie différents usages du brouillon. – Il élabore des stratégies pour réviser ses textes.

⁹ — Voir « L'instance de gestion : superviser et piloter (articuler) les trois processus rédactionnels », page 65.

¹⁰ — Programme de français pour le cycle 3 : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/programme-de-fran-ais-pour-le-cycle-3-439824.pdf>.

EN SIXIÈME

À chaque séance	Toutes les semaines	De manière régulière
Chaque élève produit un écrit quel qu'il soit.	– Chaque élève produit des textes de travail. – Chaque élève produit des textes personnels. – Chaque élève s'entraîne à améliorer ses textes en respectant les normes.	– Chaque élève produit fréquemment des textes personnels ou collaboratifs longs. – Il a recours au brouillon de façon autonome. – Il élabore des stratégies pour réviser ses textes.

LA COMPOSANTE GRAPHOMOTRICE

Initié à l'école maternelle, enseigné et entraîné tout au long du cycle 2, le geste graphomoteur exige encore au cycle 3 une attention forte et une approche différenciée de la part de l'enseignant. Quotidienne, la pratique du geste d'écriture prend diverses formes.

La **copie** est une activité proposée dès l'école maternelle. Pratiquée de façon intensive tout au long du cycle 2, elle devient plus élaborée au cycle 3. L'élève est invité à dépasser la copie mot à mot, en mémorisant des groupes de mots, ce qui entraîne sa mémoire de travail et l'aide à mémoriser les formes orthographiques, notamment lexicales. À cette fin, diverses modalités de copie qui reposent sur le principe de l'éloignement du modèle à copier sont proposées¹¹. Au fil du cycle, les élèves peuvent envisager de copier des textes de plus en plus longs, de difficulté croissante. Ceci peut être combiné avec la visée d'un recours de moins en moins fréquent au modèle. Celui-ci peut être de plus en plus éloigné visuellement de la page d'écriture de l'élève, obligeant ainsi ce dernier à une mise en mémoire du modèle. La fréquence du retour au modèle pendant la copie constitue pour l'élève et l'enseignant un critère de performance intéressant à objectiver. À titre indicatif, les exemples de réussite des programmes de cycle 3 donnent une idée de la longueur des textes à copier : une quinzaine de lignes en CM1, une vingtaine en CM2, une trentaine en 6^e.

La **dictée** est une activité communément préconisée pour l'apprentissage et l'évaluation de l'orthographe. Elle se prête aussi à l'entraînement du geste graphomoteur. Délivré de la conception du contenu et de l'organisation du texte à produire, l'élève est disponible pour respecter les normes orthographiques, mais aussi pour se concentrer sur la qualité de l'écriture. La dictée peut en permettre à la fois l'entraînement et l'évaluation.

La **production écrite** : le programme estime qu'en fin de cycle 3, l'élève est capable de produire de l'écrit – c'est-à-dire de concevoir seul un texte court ou long – tout en veillant à adopter une écriture régulière et lisible. La production écrite est donc aussi, en tant que telle, une activité d'entraînement à la graphomotricité. Cette combinaison de différentes habiletés est facilitée par un entraînement ciblé tout au long du cycle, que présente le chapitre III.

¹¹ — Ces modalités sont précisées en page 30.

LA COMPOSANTE ORTHOGRAPHIQUE

Les compétences et habiletés orthographiques sont déterminées en fonction du programme d'enseignement de l'orthographe.

Les attendus de fin de cycle 3 sont :

- l'orthographe lexicale des mots pour lesquels une régularité morphologique est observable ;
- l'orthographe lexicale des mots irréguliers les plus fréquents ;
- le respect de la chaîne d'accords dans le groupe nominal ;
- le respect de l'accord entre le sujet et le verbe, y compris dans les cas de sujet inversé et de sujets multiples ;
- le respect de l'accord entre le sujet et l'attribut du sujet ;
- la conjugaison, pour les deux premiers groupes et huit verbes courants du 3^e groupe¹², à tous les temps de l'indicatif (sauf le passé et le futur antérieurs ainsi que le conditionnel passé) et au présent de l'impératif ;
- le respect de l'accord du participe passé avec « être » ;
- le respect de l'accord du participe passé avec « avoir » quand le COD est antéposé.

Entamés au cycle 2, l'application efficiente des règles grammaticales orthographiques et le respect de l'orthographe lexicale en production écrite supposent un entraînement de longue haleine, et la pleine maîtrise ne sera pas atteinte à la fin du cycle. La complexité de la composante orthographique, quand cet apprentissage est en outre associé au geste graphomoteur, à la réflexion sur le contenu, au matériau linguistique à mobiliser et à l'organisation des phrases et du texte, invite à identifier des activités d'écriture et de rédaction au cours desquelles seule l'orthographe (et la graphie, sauf en cas de recours à l'outil numérique) est ciblée. Le programme de français au cycle 3 prescrit ainsi des écrits courts dont l'objectif est, notamment, l'entraînement orthographique, aussi bien grammatical que lexical. Pratiqués régulièrement, ces écrits courts deviennent des gammes d'exercices ou « gammes d'écriture » qui peuvent viser des variations de conjugaison, de nombre et de genre, de relations sujet-verbe, etc.¹³

Dans le cas des écrits longs, l'orthographe doit constituer et demeurer un point de vigilance tout au long du processus rédactionnel :

- dès sa préparation, dans le cadre d'une collecte de mots ou d'expressions à utiliser ;
- lors de la mise en texte, par une attention aux accords, un recours au dictionnaire ou aux outils de la classe ;
- au moment de la relecture ou des relectures du texte, l'objectif orthographique pouvant à lui seul constituer un motif précis de relecture.

LA COMPOSANTE TEXTUELLE

Produire du texte s'opère à deux échelles : celle de la phrase et celle du texte proprement dit. Quel que soit le type d'écrit visé, l'élève de cycle 3 est amené à respecter les codes de l'écrit qui concernent la phrase : syntaxe, usage des majuscules et

¹² — *Faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre.*

¹³ — Voir le chapitre III qui en fournit des exemples.

de la ponctuation. La cohérence textuelle repose sur les liens logiques et anaphoriques exprimés entre les phrases, sur l'organisation du texte qui englobe aussi sa mise en page. Le programme de cycle 3 dessine la progression suivante, qui va d'une prise de conscience active au CM1, s'exerçant surtout au niveau de la phrase, à une vigilance plus globale en 6^e, capable de s'appliquer à l'échelle de la phrase comme à celle du texte ou des éléments de textes. Les points de progression majeurs, de la classe de CM1 à celle de la 6^e, portent sur :

- la chaîne anaphorique : du respect de la simple cohérence (CM1) au choix des pronoms ou substituts pour éviter les répétitions (CM2 et 6^e) ;
- l'enchaînement entre propositions et entre phrases qui passe par l'usage de la ponctuation auquel s'ajoute, au fil du cycle, celui de connecteurs de plus en plus précis ; la fonction de la virgule est observée de plus en plus finement au fil du cycle ;
- la mise en page, notamment à partir de la classe de 6^e, niveau auquel l'élève est invité à structurer son texte en paragraphes et à réfléchir à son organisation générale.

Le tableau ci-dessous propose des exemples variés de réussite au cycle 3 dans le domaine de la production d'écrits¹⁴.

CM1	CM2	6 ^e
Prendre conscience des composantes de la cohérence textuelle	Appliquer les principes de la cohérence textuelle	Veiller à la cohérence textuelle
L'élève construit des chaînes anaphoriques cohérentes et vérifie que les pronoms personnels ont bien un antécédent ou référent explicite dans la phrase.	L'élève veille à la cohésion de son texte en choisissant des connecteurs logiques ou temporels pertinents et enchaîne ses phrases de manière cohérente.	L'élève produit un récit complet, comportant une ouverture et une clôture, cohérent et structuré par paragraphes. Il imagine une suite de texte cohérente, intégrant des passages descriptifs, du dialogue, plusieurs péripéties et explique ensuite ses choix d'écriture.
	Il élimine les répétitions en remplaçant les groupes nominaux par des pronoms démonstratifs appropriés (<i>celui-ci, celle-là, etc.</i>).	Il élimine les répétitions en proposant des périphrases de son choix et en respectant la chaîne anaphorique (exemple : le lion = le roi des animaux).

¹⁴ — Les éléments figurant dans le tableau proviennent des exemples de réussite mis à disposition des professeurs, à titre indicatif, sur le site Éduscol : <https://eduscol.education.gouv.fr/4800/ressources-d-accompagnement-du-programme-de-francais-au-cycle-3>

Il délimite dans son texte des phrases simples en identifiant le groupe sujet, le groupe verbal et éventuellement le ou les groupes circonstanciels, et choisit la ponctuation forte appropriée à sa fin de phrase en prenant conscience des effets de sens : point d'exclamation, point de suspension, point d'interrogation, point.	Il choisit comment enchaîner ses phrases (juxtaposition, coordination, nouvelle phrase avec éventuellement un connecteur logique ou temporel).	Il veille à la cohésion de son texte en enchaînant des paragraphes de manière cohérente ou en introduisant d'autres formes d'organisation textuelles.
Il réfléchit au rôle de la virgule : lister ou énumérer (exemple : Le chien, le chat, la souris arrivent.) ; répéter pour insister (exemple : De la soupe, de la soupe, de la soupe... encore de la soupe !).	Il réfléchit au rôle de la virgule : apostrophe (exemple : Grand-mère, où es-tu ?) ; incises (exemple : [...], dit-il) ; juxtaposition (exemple : J'adore faire la cuisine, ils préfèrent peindre.).	Il réfléchit au rôle de la virgule : il distingue l'apposition de l'énumération (exemple : Zeus, roi des dieux, fils de Cronos vs Athéna, Hermès, Calypso.).

L'INSTANCE DE GESTION STRATÉGIQUE ET PROCÉDURALE

Comme l'explique le chapitre II, la production écrite mobilise trois processus rédactionnels (la planification, la formulation, la révision) qui s'acquièrent progressivement et dont il s'agit de gérer (articuler) la mise en œuvre tout au long de l'activité, en déployant des stratégies et des procédures qui s'enseignent tout autant que les normes écrites de la langue. Le programme de cycle 3 en français met l'accent sur le déploiement d'une stratégie de production en trois phases.

La **préparation du texte ou planification globale du texte** : cela peut être le moment du brouillon, dont l'objectif est de s'adapter à la visée du texte demandé (ce que l'on peut appeler dans certains cas la prise en compte du sujet ou, plus tard, son analyse), d'identifier son destinataire et l'univers de référence que convoque le texte. Le brouillon peut aussi permettre de rassembler des mots et des expressions, à réinvestir dans la mise en texte. Au fil du cycle, l'élève gagne en autonomie durant cette phase : il devient, par exemple, capable de recourir à des outils collectifs ou individuels qui vont l'aider à rédiger (affiche lexicale, rappels d'ordre orthographique, etc.).

La **formulation du texte** : l'élève doit concevoir, *via* ce processus, des phrases qui traduisent une idée précise, les articuler entre elles pour donner du sens et de la cohérence au texte et les orthographier correctement. Formuler, c'est ainsi transformer une pensée en langage écrit, en mobilisant simultanément des compétences lexicales, grammaticales et syntaxiques. Formuler suppose ainsi que l'élève clarifie ce qu'il veut dire, choisisse ses mots, structure ses phrases, puis les relie pour construire un tout organisé et respectueux des normes de la langue.

La **relecture du texte ou révision** : grâce à la lecture de son professeur ou à celle d'un ou plusieurs camarade(s), l'élève parvient à améliorer son texte ou une partie de celui-ci. L'amélioration peut porter sur un point précis (c'est le cas notamment dans le cadre des gammes d'écriture, mais cela peut aussi constituer un choix de l'enseignant dans le cadre d'écrits plus complexes), ou peut concerner plusieurs composantes de l'écriture, y compris la composante graphomotrice. Au fil du cycle, l'élève devient capable de conduire seul cette révision, en s'autoévaluant par rapport à des attendus clairement formalisés (grille de relecture qui peut être variable), ce qui n'exclut pas son accompagnement par un tiers. Le passage par une lecture oralisée (par le scripteur, un pair ou le professeur) peut s'avérer très éclairant, celle-ci pouvant mettre en lumière un défaut de ponctuation, une répétition ou l'usage d'un niveau de langue inopportun.

Si cette stratégie de production en trois phases permet de guider l'élève dans la production de textes, il existe également d'autres stratégies de mise en œuvre des trois processus rédactionnels de planification, formulation et révision, qui représentent autant de façons de rédiger (voir page 26, « Articuler formulation, planification et révision au cours de l'activité rédactionnelle »). Le chapitre II explicite ces stratégies et le chapitre III propose différents exercices courts et structurants à cet égard.

LA DIVERSITÉ DES TYPES DE TEXTES

Les composantes et stratégies rédactionnelles se retrouvent dans tous les types de textes que les élèves peuvent être amenés à rédiger, dans quelque champ disciplinaire que ce soit.

Au cycle 3, les élèves sont amenés à produire une diversité d'écrits.

1. Les écrits dits « de travail » : ils consistent à repérer et trier des informations, reformuler, y compris de manière schématique, trouver un titre à un paragraphe, formuler le protocole d'une expérience, décrire, émettre des hypothèses, répondre à des questions, résumer, synthétiser, etc.

Ces écrits peuvent ici prendre une forme non rédigée, voire schématique, qui occupe deux statuts :

- celui d'**objet d'apprentissage** : il s'agit d'apprendre à l'élève à avoir recours à un écrit plus utilitaire, plus fonctionnel, qu'il va pouvoir utiliser dans toutes les disciplines, mais aussi dans bien des actes de la vie courante (faire une liste de courses, de choses à faire, laisser un bref message, etc.) ;
- celui de **vecteur d'apprentissage** : il peut occuper une place instrumentale, y compris en cours de français, et permettre de planifier l'écriture d'un texte, de prélever des informations dans une source documentaire pour les garder en mémoire, de constituer un corpus pour apprendre une notion grammaticale, de rassembler des éléments pour construire la trace écrite d'une leçon, etc. Cette dimension implique bien que l'écrit de travail soit enseigné en tant que tel.

2. Les gammes d'écriture ou écrits courts : elles visent l'acquisition d'une compétence ou d'une habileté précise. Par exemple, former lisiblement ses lettres, mettre en page son texte, acquérir de la vitesse en écrivant, appliquer une règle de grammaire ou d'orthographe, réinvestir du lexique, développer des stratégies et procédures rédactionnelles, etc. Le chapitre III détaille la diversité et l'intérêt de ces écrits courts.

3. Les écrits informatifs : en lien avec des leçons dans toutes les disciplines, ils permettent de restituer des connaissances ou, dans un cadre plus général, de communiquer de manière quotidienne.

4. Les écrits argumentatifs : ils consistent à expliquer un point de vue, donner une explication à un phénomène, expliquer une démarche, comparer deux documents, justifier un choix, une préférence, argumenter sur un sujet donné, etc.

5. Les écrits imaginatifs et/ou créatifs : ils permettent d'inventer une suite de texte, raconter, écrire un dialogue, insérer une description dans un récit, écrire un poème, une lettre, etc.

Cet inventaire se prête peu à la détermination d'une progression : si le programme de français au cycle 3 place la comparaison, par exemple, au niveau de la classe de CM2, parce que cette activité requiert des compétences de lecture assez fines, ce sont en réalité les compétences visées qui permettent de construire une progression, bien plus qu'une typologie de textes. Le même type de texte peut s'adapter à différents niveaux selon les priorités définies par l'enseignant. Le tableau ci-dessous en fournit un exemple. Celui-ci est adaptable en fonction de différents critères : le projet, les séances antérieures, les compétences réellement acquises par les élèves, entre autres critères.

Compétences visées	CM1	CM2	6 ^e
Formuler le protocole d'une expérience	En respectant l'ordre des étapes, en reliant clairement les pronoms à leurs référents, en utilisant le vocabulaire fourni.	En utilisant des connecteurs appropriés, en réinvestissant le vocabulaire de façon autonome.	En utilisant des connecteurs appropriés, en mettant en page le texte.
Justifier un choix	En donnant deux arguments, en construisant correctement ses phrases reliées par un ou des connecteur(s) d'addition.	En donnant au moins trois arguments dans différentes phrases reliées par des connecteurs, en réinvestissant le lexique appris.	En donnant au moins trois arguments, reliés par des connecteurs, en faisant un usage pertinent de la virgule.

Les modalités pédagogiques

Les modalités pédagogiques sont très diverses et peuvent permettre de combiner les phases rédactionnelles lors de l'activité d'écriture. L'essentiel est de les varier, afin que les élèves apprennent à s'adapter à des situations d'écriture diverses et que chaque activité, selon sa modalité, participe de la construction de leur autonomie de rédacteur et stimule leur motivation.

MISE EN TEXTE (FORMULATION)

Si cette phase centrale dans l'activité rédactionnelle suppose un engagement de chaque élève, certains formats, présentés dans le chapitre III, peuvent permettre de varier les modalités et d'amener l'élève à développer des stratégies de mise en texte de plus en plus élaborées, s'installant au cours même de la production (ajustement de la formulation d'une phrase au fur et à mesure de sa production, par exemple).

PLANIFICATION GLOBALE

L'élève peut effectuer cette activité préparatoire seul, aidé par le professeur, à deux, en petit groupe ou en classe entière. La structure collective peut s'avérer particulièrement efficace lors de ce moment précédant la production proprement dite d'un texte.

RÉVISION

Lors de cette phase, un regard extérieur, en binôme ou en groupe plus important, peut être très utile pour aider l'élève à prendre conscience des éléments à améliorer¹⁵.

Trois ensembles de situations d'écrits courts pour entraîner chacun de ces processus sont présentés au chapitre III.

ARTICULER FORMULATION, PLANIFICATION ET RÉVISION AU COURS DE L'ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE

Au-delà d'un travail propre à chacune des trois phases identifiées – mise en texte (formulation), planification et révision –, il est essentiel d'apprendre aux élèves à articuler les trois processus de manière interactive tout au long de l'activité rédactionnelle. En effet, la rédaction n'est pas un processus linéaire : les scripteurs expérimentés passent sans cesse d'un processus à l'autre, reformulant une phrase, repensant une organisation d'idées ou corrigeant une erreur en cours de rédaction. Autrement dit, s'il est possible de planifier, formuler puis réviser en trois phases successives, cet enchaînement n'est qu'une possibilité parmi d'autres. Il est ainsi fréquent que les élèves débutants formulent assez spontanément de premiers éléments de texte, avant de penser dans un deuxième temps à la planification de la suite du texte, ou encore révisent cette première partie écrite avant de s'engager dans une planification de la suite. De même, les phases ne sont pas forcément longues et des successions de courtes phases se succédant tout au long de l'activité peuvent être observées chez les élèves, plus encore lorsqu'ils deviennent plus experts, comme en fin de cycle 3 par exemple.

¹⁵ — Voir page 162, chapitre IV, l'exemple du cercle d'auteurs.

Ainsi peut-on envisager, parmi les modalités pédagogiques, des séances qui visent à entraîner les élèves à mobiliser, avec souplesse, ces trois phases (trois processus rédactionnels de planification, formulation et révision) de façon stratégique et interactive. Lorsqu'ils rédigent, les élèves doivent apprendre à ajuster leur planification au fil de la mise en texte, à reformuler en fonction de nouvelles idées surgies en cours d'écriture, ou encore à réviser immédiatement lorsqu'une difficulté est repérée. Concrètement, cela peut se travailler en proposant des moments d'arrêt pendant l'écriture pour vérifier la cohérence du plan, reformuler certains passages, ou encore en encourageant une relecture partielle avant même d'avoir achevé l'ensemble du texte. L'objectif est de former des élèves capables de « piloter » eux-mêmes leur activité rédactionnelle, en utilisant de manière consciente et adaptative les différentes opérations nécessaires à une rédaction efficace. Le chapitre III présente des exemples de mise en œuvre de cette articulation des trois phases ou processus rédactionnels.

LES OUTILS D'ÉCRITURE

L'écriture sur support numérique est mentionnée dans le programme de cycle 3 et constitue un apprentissage spécifique¹⁶. Celui-ci est notamment très utile pour certains élèves à besoins éducatifs particuliers. Il inclut le tableau numérique interactif, qui rend visibles les différentes phases de révision d'un texte par exemple.

Le choix des outils numériques destinés à l'apprentissage de la production écrite doit s'effectuer en tenant compte avant tout de l'usage pédagogique auquel il est destiné, et s'appuyer sur les critères suivants :

- fonctionnalité type de l'outil (exemple : lecture vocale ; enregistreur ; traitement de texte ; écriture collaborative ; correcteur orthographique ; exerciceur, etc.) ;
- plus-value didactique (exemple : favorise la révision orthographique ; stimule la mémoire de travail ; favorise la posture de relecteur, etc.) ;
- modalité pédagogique (collaboratif ; projet communicationnel ; différenciation ; parcours personnalisé, etc.).

Toutefois, si les outils numériques pour écrire ont un intérêt évident, ils ne doivent pas se substituer à l'écriture manuscrite qui implique un geste graphomoteur indispensable à la bonne acquisition de l'écrit et de ses unités. Ainsi, la pratique et la maîtrise du geste graphomoteur font de l'écriture manuscrite une priorité.

Écrire et rédiger dans toutes les disciplines

Au cycle 3, l'ensemble des disciplines propose une vaste typologie d'écrits et de textes qui rejoignent, en grande part, les constats observés dans le cadre du cours de français. Même si leur diversité en rend le classement complexe, les différentes entrées qui suivent mettent en valeur les points communs susceptibles de construire une culture partagée de l'enseignement de l'écriture et de la rédaction.

¹⁶ — Xavier Aparicio, Denis Alamargot, Marie-France Morin, Jérémy Louis, « Intérêts et limites des outils numériques pour l'apprentissage de la production écrite », ANAE - *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019.

LA COPIE¹⁷

La copie, outre sa contribution à l'automatisation du geste graphomoteur, soutient également la mémoire des mots, des expressions et de leur orthographe lorsqu'elle est pratiquée en français et en langues vivantes. La copie de leçons est par ailleurs pratiquée dans la plupart des disciplines, contribuant à la mémorisation des contenus.

L'ÉCRIT DE TRAVAIL

Dédié à un apprentissage particulier et non à la production écrite comme objet, il consiste à prélever pour construire des connaissances, décrire et comparer pour affiner des savoirs, formaliser une démarche, un questionnement, qui accompagnent une voie d'acquisition de ce savoir. La trace écrite pratiquée dans toutes les disciplines constitue un écrit de travail. Comme il a été précisé plus haut, dans les disciplines autres que le français, l'écrit de travail est purement instrumental, ce qui exige que sa production fasse l'objet d'un entraînement régulier dans le cours de français.

L'ÉCRIT DESCRIPTIF

Très pratiqué dans toutes les disciplines, il peut s'attacher à un objet, son fonctionnement et ses composants, un lieu, un personnage réel ou fictif, soi-même, une production réalisée par un tiers, une œuvre d'art (picturale, musicale, architecturale, etc.), un paysage, une figure géométrique, des résultats obtenus en sciences, etc. Toutes les disciplines proposent aux élèves de rédiger des écrits descriptifs.

L'ÉCRIT ARGUMENTATIF

Très diversifiée également, cette catégorie comprend l'expression justifiée de goûts personnels, d'opinions, de préférences, d'interprétations, d'analyses. Elle peut conduire à formuler des questions et à y répondre en articulant des hypothèses, ou en structurant une démonstration. Toutes les disciplines sollicitent ce type d'écrit.

L'ÉCRIT NARRATIF

Qu'il s'agisse d'événements réels ou fictifs, ce type d'écrit s'emploie à dérouler une chronologie dans un espace donné. Le français, les langues vivantes, mais aussi l'éducation physique et sportive, les sciences et technologies et l'histoire-géographie demandent aux élèves de produire des narrations.

L'ÉCRIT POÉTIQUE

De nature littéraire et créative, seuls les langues vivantes et le français le proposent.

L'ÉCRIT PRESCRIPTIF

Spécialisé dans l'écriture de consignes, l'écrit prescriptif invite par exemple à écrire une règle du jeu en éducation physique et sportive, un programme de construction géométrique ou de déplacement dans un quadrillage ou sur un plan en mathématiques, ou encore une recette de cuisine en français et en langues vivantes.

¹⁷ — Voir page 30, « Différentes formes de copie ».

L'ÉCRIT INFORMATIF

Le prélèvement d'informations, pratiqué par exemple en histoire-géographie, peut être très proche de l'écrit de travail, selon la forme qui lui est donnée.

L'ÉCRIT SUBJECTIF

Cette catégorie atypique regroupe ici l'écriture de lettres, l'expression d'émotions, l'évocation de ce que l'on peut imaginer face à un tableau, en écoutant de la musique, ou face à un objet inconnu. Le français, mais aussi les langues vivantes, les enseignements artistiques, les sciences et technologies peuvent notamment y recourir.

Cet inventaire permet de dégager un enjeu majeur, partagé par toutes les disciplines : l'importance du **lexique**.

L'IMPORTANCE DU LEXIQUE

Les programmes de ces différentes disciplines insistent particulièrement sur l'acquisition du lexique et sur son usage en production écrite : dans les enseignements artistiques notamment, mais aussi en histoire-géographie et enseignement moral et civique, en sciences et technologie, en mathématiques et en langues vivantes, l'acquisition d'un lexique précis et pertinent, adapté à la discipline, est clairement exigée par les programmes. Objectif d'enseignement, le recours par l'élève à un lexique approprié, susceptible de varier selon les disciplines, est aussi garant de sa mémorisation et de son inscription à long terme dans le répertoire lexical (lexique mental) de chacun. L'intérêt de ces prescriptions convergentes dans la construction des compétences et habiletés rédactionnelles des élèves est manifeste : la juxtaposition de ces savoirs contribue à enrichir le matériau lexical des élèves, mobilisable dans des productions d'écrit liées à une discipline, mais aussi en cours de français. L'école primaire, par la présence d'un professeur polyvalent, favorise cette construction décloisonnée du matériau langagier.

Enseigner la production écrite, apprendre à écrire et à rédiger, nécessite de garder à l'esprit l'ensemble des points de convergence interdisciplinaires dégagés ci-dessus. Répété dans plusieurs champs disciplinaires, l'écrit de travail devient rapidement une habitude de l'élève ; la démarche argumentative, sous la forme simple qui est adaptée à l'âge des élèves du cycle 3, gagne à être déclinée de la même manière dans les disciplines concernées. Au-delà des premiers acquis liés au texte argumentatif, la pratique d'autres types de textes, possiblement associée à différentes disciplines, va permettre aux élèves de recourir à des connecteurs, comme à des formulations spécifiques. **Une approche décloisonnée de cet enseignement, construit en cours de français, entraîné et présenté sous forme de procédures à acquérir dans toutes les disciplines, constitue assurément la démarche la plus appropriée à la prise en compte de sa complexité.**

DIFFÉRENTES FORMES DE COPIE

LA COPIE FLASH

L'enseignant écrit un mot au tableau (puis un groupe de mots, une phrase...). Les élèves le lisent. On leur demande, ensuite, de bien regarder le mot et de nommer silencieusement les lettres qui le composent. Ils ferment alors les yeux et essaient de visualiser le mot. Ils vérifient s'ils s'en souviennent bien. L'enseignant efface le mot et les élèves l'écrivent.

LA COPIE DIFFÉRÉE

Les élèves ont une phrase suffisamment longue à copier. Celle-ci est mise à distance de la vue des élèves. Elle peut se trouver au verso d'une feuille ou être affichée sur un support davantage éloigné des élèves (il peut s'agir ici d'une variable didactique à mobiliser pour différencier et/ou complexifier la situation). L'essentiel est qu'au moment de la copie, le scripteur n'a plus le modèle graphique sous les yeux. Chaque élève peut, en fonction de ses besoins, revenir au modèle pour vérifier ou mémoriser la suite de la phrase qu'il n'a pu retenir la première fois. Ce retour au modèle constitue une seconde variable de la tâche. Celle-ci est essentielle puisqu'elle traduira ou induira le développement de la capacité de mémorisation d'unités graphiques de plus en plus complexes. Ce développement nécessite d'organiser de régulières phases de verbalisation avec les élèves de manière à ce qu'ils fassent évoluer leurs stratégies et leurs prises d'information. La confrontation à la phrase initiale en fin de tâche est essentielle afin que l'élève puisse avoir un retour d'information rapide sur sa réussite et qu'il ne termine pas la situation en étant confronté à une graphie erronée d'un mot. Ces situations de copie différée peuvent tout à fait trouver leur place au-delà des horaires réservés à l'enseignement du français et être mises en œuvre à la suite de la construction, en dictée à l'adulte par exemple, d'une trace écrite dans un autre domaine. Au cours du CP et par la suite, il sera possible de demander d'écrire une phrase qui nécessite une transformation (féminin/masculin ou singulier/pluriel par exemple).

LA COPIE AU VERSO

On donne à chacun, sur une feuille lignée, un groupe de mots, une phrase ou un texte, connu et compris des élèves. Le support pourra être lu au préalable à haute voix par l'enseignant.

La consigne est de recopier au verso de la feuille. La taille, la disposition, la difficulté du support obéiront à une logique de progression (on commencera par un groupe de mots, un texte très court constitué de phrases simples). L'intérêt est ici de dégager des stratégies de copie de phrase efficaces. Les élèves les plus rapides seront amenés à exposer leur façon de faire. L'activité s'accompagne d'une auto-évaluation : « De combien de temps ai-je besoin pour recopier un texte de N signes sans aucune erreur ? »

Variante 1

La copie au verso surveillée : en binôme, un élève observe son camarade qui copie, le chronomètre, note le nombre de fois où le copieur retourne sa feuille pour voir le modèle.

Variante 2

La copie retournée : plus classique, cette activité consiste à retourner le texte modèle distribué quand on le recopie sur un cahier ou sur une feuille de classeur. L'activité devient alors fonctionnelle. Elle peut bien entendu être mise en œuvre en binôme. Le camarade qui observe, surveille également l'orthographe du copieur et l'aide à ne faire aucune erreur de copie. C'est lui qui montre le texte au copieur à la demande de ce dernier.

En résumé

- L'écriture, puis la production écrite se construisent de la maternelle au lycée. Elles nécessitent à la fois **un enseignement et un entraînement réguliers et progressifs**.
- Le **cycle 3 joue un rôle central pour la progression des élèves dans la rédaction de types de textes variés**. Il assure la transition entre l'apprentissage fondamental de l'écrit et une production réfléchie, organisée et finalisée, en vue de son automatisation au cycle 4.
- L'enseignement de la production écrite se conçoit selon trois composantes : **graphomotrice, orthographique et textuelle**, et une **instance de gestion stratégique et procédurale** des processus rédactionnels.
- L'écriture au cycle 3 n'est pas réservée au cours de français. Elle est **présente dans toutes les disciplines**, chacune apportant un enrichissement lexical et méthodologique. Cette approche transversale favorise une approche décroisée, essentielle à la maîtrise progressive de l'écrit.

● **Quels sont
les fondements
cognitifs
et linguistiques
de la production
écrite ?**

La production écrite s'appuie sur trois composantes interdépendantes : la graphomotricité, qui assure le tracé des lettres et influence la fluidité de l'écriture ; la composante orthographique, garante du respect de la norme dans l'écriture des mots et des phrases, et la composante textuelle, qui organise les idées en un texte cohérent et structuré. Selon la tâche d'écriture, le scripteur mobilise ces composantes de manière variable. Il les fait interagir sous la supervision et le contrôle d'une instance de régulation, qui permet d'articuler les processus rédactionnels de formulation, de planification et de révision. Ces processus, dont la mise en œuvre est loin d'être linéaire, s'articulent, s'entrelacent et évoluent avec l'expertise, révélant la complexité des stratégies cognitives et linguistiques à l'œuvre dans l'acte d'écrire.

Selon D. Alamargot et M.-F. Morin (2019), la production écrite repose sur trois composantes essentielles, plus ou moins mobilisées selon la tâche rédactionnelle demandée et la situation de production.

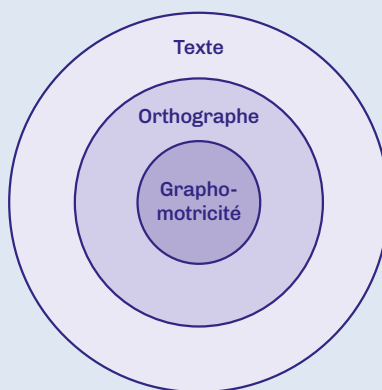


Figure 2. Schéma de l'organisation hiérarchique des trois composantes de la production écrite, selon D. Alamargot (2022).

- La **composante graphomotrice** permet de tracer les lettres sur le support d'écriture. Elle est sollicitée quand un élève doit écrire des lettres isolées ou reliées entre elles.
- La **composante orthographique** permet d'assurer l'orthographe des mots (orthographe lexicale) et le respect des règles grammaticales dans la phrase (orthographe grammaticale, morphosyntaxe). Elle est mobilisée dès que l'élève doit écrire un mot ou structurer une phrase.
- La **composante textuelle** assure l'organisation des phrases en un texte cohérent, en utilisant des marques de cohésion pour relier les idées et structurer le texte. Elle est indispensable dès lors que plusieurs phrases doivent être enchaînées avec cohérence. Elle s'exerce aussi au niveau de la phrase : usage de la majuscule, de la ponctuation forte et respect du schéma syntaxique de la phrase.

La composante graphomotrice

Longtemps sous-estimée, la graphomotricité est aujourd'hui reconnue comme une composante essentielle de la production écrite, car elle interagit étroitement avec l'orthographe et la composition du texte chez les élèves du primaire, et même du secondaire¹⁸. En effet, la maîtrise du geste d'écriture s'acquiert sur une longue durée, tant s'agissant du geste lui-même que de son contrôle par l'élève.

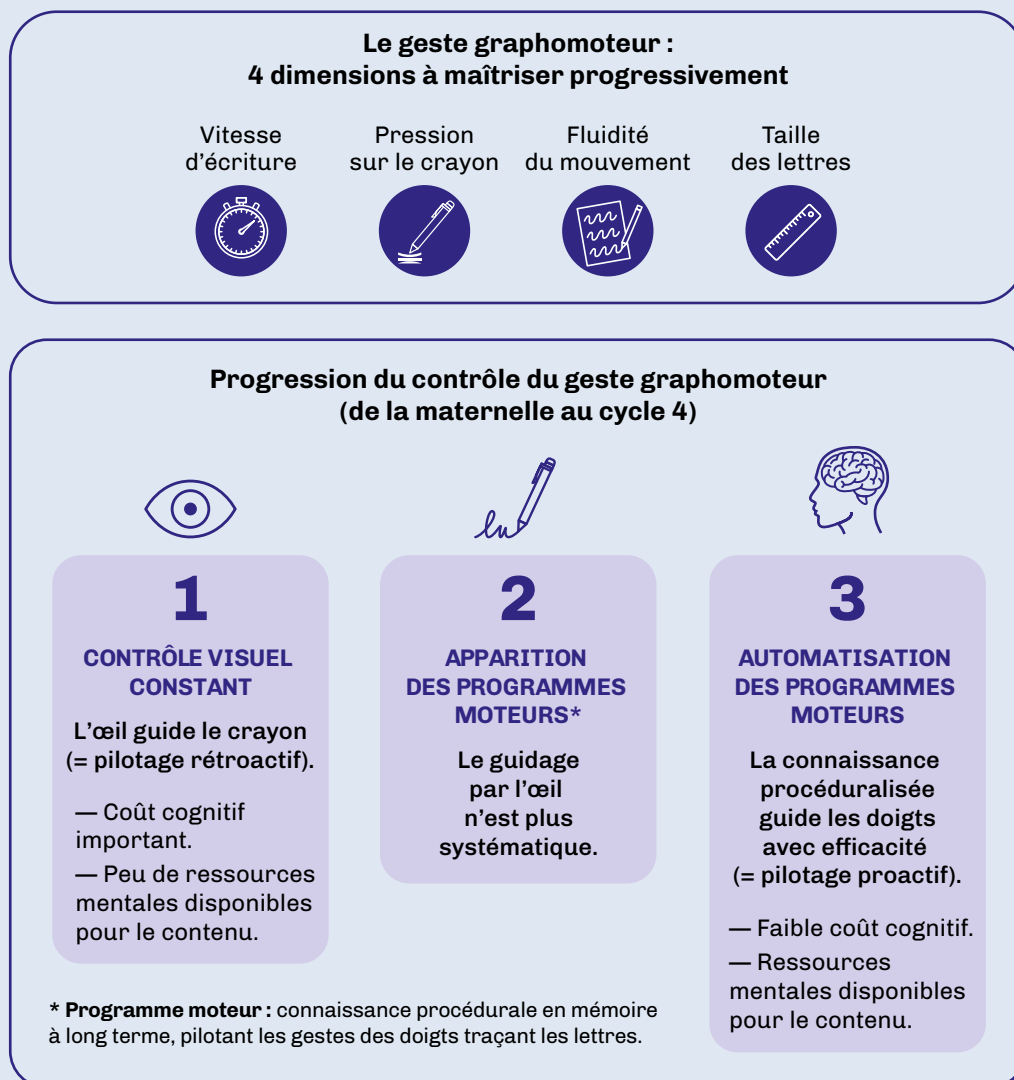


Figure 3. Le geste graphomoteur, une composante essentielle de la production d'écrits (source : auteur).

18 — Virginie Pontart, Christel Bidet-Ildei, Éric Lambert, Pauline Morisset, Lisa Flouret, Denis Alamargot, "Influence of Handwriting Skills during Spelling in Primary and Lower Secondary Grades", *Frontiers in Psychology*, 2013.

Le geste d'écriture

Le geste d'écriture (ou geste graphomoteur) se construit sur plusieurs années, au fil desquelles l'élève automatise progressivement les mouvements nécessaires pour tracer les lettres et les mots. Entre le début de l'apprentissage de l'écriture à l'école maternelle et l'âge de 13 à 14 ans qui caractérise généralement la fin de ce long apprentissage, cette évolution s'effectue parallèlement sur quatre plans :

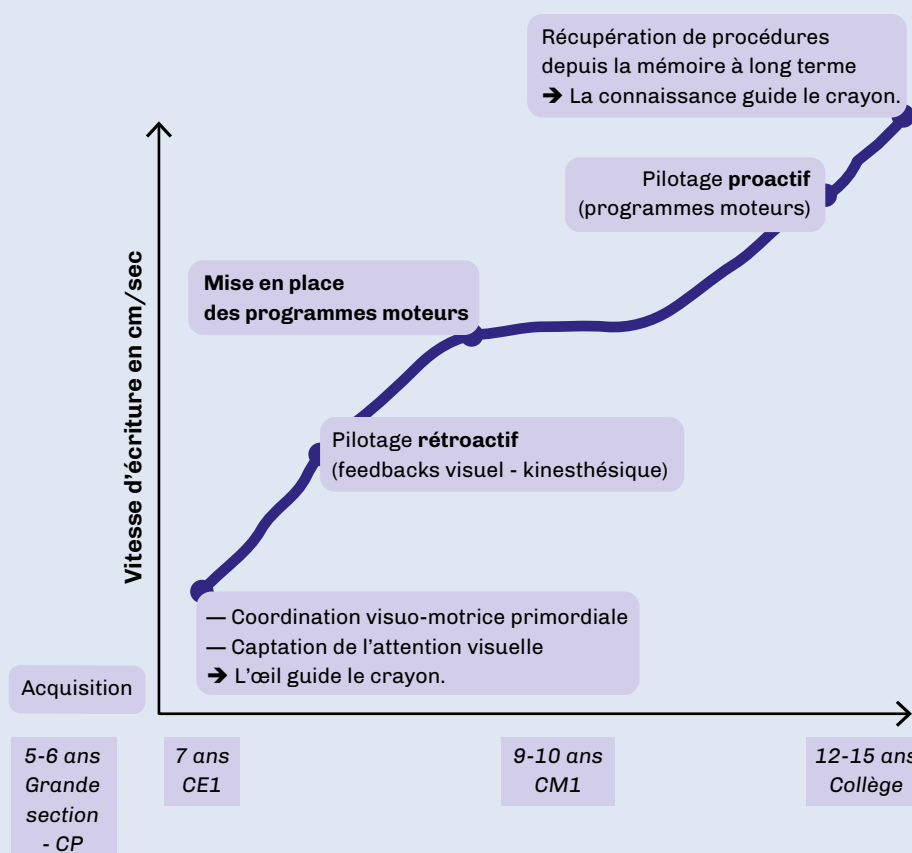
- la **vitesse d'écriture** augmente progressivement avec, vers 8-9 ans, une phase de plateau correspondant à une période de restructuration du contrôle moteur (l'élève commence à mobiliser des séquences de mouvements automatisés permettant de tracer les lettres sans plus devoir les contrôler consciemment) ;
- la **pression exercée sur le crayon** diminue progressivement, ce qui permet à l'élève d'écrire plus longtemps sans fatigue excessive ;
- le **mouvement d'écriture** devient progressivement plus fluide, ce qui se traduit par une diminution du nombre de traits nécessaires pour former une lettre, rendant le tracé plus rapide et plus harmonieux ;
- la **taille des lettres** tend à diminuer, réduisant la durée nécessaire pour les tracer.

Le contrôle du mouvement de l'écriture (ou encore geste d'écriture) s'acquiert lui aussi sur plusieurs années, au fil desquelles l'élève passe d'un mode rétroactif (ajuster son geste en fonction du retour visuel et kinesthésique) à un mode proactif (programmer et réaliser son geste grâce à des programmes moteurs – connaissances procédurales – établis en mémoire à long terme), l'écriture devenant plus anticipée et fluide¹⁹. Cette évolution s'effectue progressivement, en trois grandes étapes discontinues marquées par des réajustements et des phases de stabilisation (figure 4)²⁰.

¹⁹ — Richard Schmidt, Tim Lee, *Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis*, Human Kinetics, 2005.

²⁰ — Denis Alamargot, Marie-France Morin, « Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et apports pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école », ANAE - *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019 ; Nathalie Bonneton-Botté, Jessica Guilbert, Florence Bara, « L'écriture manuscrite : un apprentissage moteur spécifique », ANAE - *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019.

Évolution discontinue de la vitesse d'écriture avec l'âge d'après Abbott & Berninger (1993)



La maîtrise des gestes fins nécessaires à l'écriture n'est effective qu'aux alentours de 6 ans (maturation proximo-distale)

Figure 4. Évolution de la vitesse d'écriture avec l'âge et le niveau scolaire, et des modalités de contrôle du geste graphomoteur (adapté de M.-F. Morin, F. Bara et D. Alamargot, 2017).

ÉTAPE 1, DE LA MATERNELLE AU CYCLE 2 : CONTRÔLE RÉTROACTIF FONDÉ SUR DES RÉTROACTIONS VISUELLES ET KINESTHÉSIQUES²¹

Durant cette période, c'est principalement « l'œil qui guide le crayon » : l'élève regarde attentivement chaque lettre à mesure qu'il la trace, pour en contrôler la forme. Cela se traduit par un tracé des lettres dit « cabossé », car composé d'une multitude de petits traits ajustés au fur et à mesure de la production, en fonction de ce que l'élève perçoit de sa propre réalisation. Il en résulte une écriture lente, et une faible capacité à se concentrer sur le contenu du message.

²¹ — Estelle Chantrel, Annie Vinter, "The Impact of Spatio-temporal Constraints on Cursive Letter Handwriting in Children", *Learning and Instruction*, 2008.

ÉTAPE 2, EN MOYENNE À PARTIR DU CM1 : APPARITION PROGRESSIVE DE PROGRAMMES GRAPHOMOTEURS

Les programmes graphomoteurs sont des connaissances procédurales stockées en mémoire à long terme, contenant les instructions nécessaires au guidage des mouvements des doigts et du stylo²². À partir du CM1 en moyenne, l'élève commence à anticiper certains gestes et automatise la formation des lettres les plus fréquentes : il n'a plus besoin de surveiller en permanence leur tracé. Toutefois, pour les lettres les moins fréquemment produites, le contrôle du geste reste encore en partie dépendant du retour visuel et moteur (proprio kinesthésique). Ainsi, si l'attention de l'élève commence à pouvoir se porter sur d'autres aspects de la tâche (orthographe, structuration des phrases), l'écriture peut être toutefois encore ralentie quand apparaît un mot moins familier ou une nouvelle contrainte dans la formation ou l'enchaînement des lettres.

Dès lors, pendant cinq années environ, à mesure qu'il s'exerce, chaque élève personnalise sa façon de former les lettres, tel un musicien ou un sportif développant sa propre façon de réaliser un geste technique. L'écriture peut donc parfois sembler moins soignée ou dégradée alors qu'en réalité, elle se personnalise. À partir du moment où elle demeure lisible, elle ne sollicite pas d'intervention du professeur.

ÉTAPE 3, AUX CYCLES 3 ET 4 : AUTOMATISATION DU TRACÉ DES LETTRES, DISPENSANT L'ÉLÈVE D'UN CONTRÔLE VISUEL CONSTANT

À force de pratique, les programmes moteurs s'automatisent : l'élève trace les lettres de plus en plus efficacement²³, sans dépendre de rétroactions visuelles. Tout en écrivant un mot, il peut donc se concentrer sur le reste du texte, par exemple pour contrôler ou améliorer ce qu'il a déjà écrit (formulation, syntaxe, orthographe, etc.), ou **pour planifier de manière cohérente la suite du texte ou de la phrase**. Cela favorise une meilleure qualité rédactionnelle²⁴, et une approche de l'écriture comme outil pour penser et communiquer.

Cette évolution lente de la graphomotricité a deux implications importantes pour l'enseignement de la production écrite en cycle 3 :

- le professeur doit être conscient que **les difficultés graphomotrices peuvent ralentir l'ensemble du processus rédactionnel** : un élève peinant à écrire de manière fluide consacre plus de ressources cognitives à tracer les lettres, au détriment de la production du contenu et de la forme de son texte ;
- au contraire, acquérir une écriture efficace et automatisée aide l'élève à développer ses compétences rédactionnelles, en lui permettant de mobiliser progressivement davantage de ressources cognitives pour réfléchir au contenu de son texte et à la manière de le structurer. Il est donc essentiel de **permettre aux élèves d'automatiser progressivement leur écriture par des entraînements adaptés**,

²² — Ruud Meulenbroek, Gerard van Galen, "The Acquisition of Skilled Handwriting: Discontinuous Trends in Kinematic Variables", *Human Movement Science*, 1988.

²³ — Pascal Zesiger, *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Presses universitaires de France, 1995.

²⁴ — Denis Alamargot, Sylvie Plane, Éric Lambert, David Chesnet, "Using Eye and Pen Movements to Trace the Development of Writing Expertise: Case Studies of a Seventh, Ninth and Twelfth Grader, Graduate Student, and Professional Writer", *Reading and Writing*, 2010.

notamment par des exercices de copie rapide, de dictées ou de rédaction en temps limité. Il est également essentiel d'**ajuster les objectifs fixés à l'élève sur le plan rédactionnel, en tenant compte du degré d'avancement de cette automatisation.**

La composante orthographique

L'orthographe se définit comme l'ensemble des normes et règles qui caractérisent l'écriture d'une langue, dans ses dimensions lexicale et grammaticale. Elle a donc une place centrale dans l'apprentissage scolaire de la production écrite²⁵.

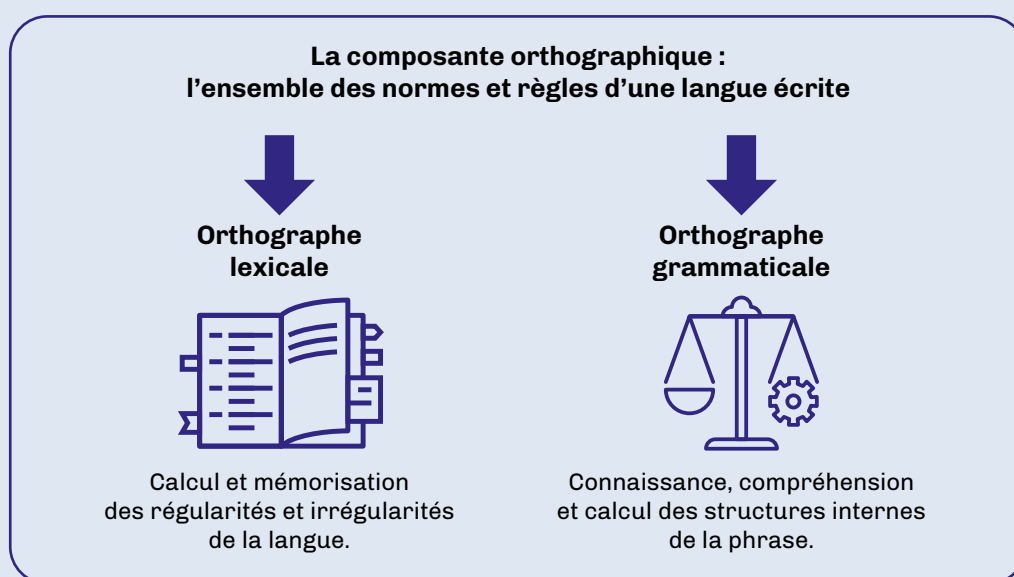


Figure 5. La composante orthographique (source : auteur).

L'apprentissage de l'orthographe lexicale

Cet apprentissage repose sur un double processus : d'une part, l'acquisition des correspondances phonèmes-graphèmes (dites encore phonographémiques), d'autre part, la mémorisation des formes spécifiques des mots. En effet, le français est une langue dite « à orthographe opaque » : quoique le système d'écriture du français repose sur un principe alphabétique, la relation entre phonèmes et graphèmes est peu régulière pour près de la moitié des mots (voir page 40, « Le français, langue "opaque", mais pas toujours... »). Pour écrire correctement une large partie des mots de la langue française, il faut donc non seulement connaître les phonèmes,

²⁵ — Michel Fayol, Jean-Pierre Jaffré, *L'Orthographe*, « Que sais-je ? », Presses universitaires de France, 2014.

les graphèmes et leurs correspondances, mais aussi connaître certaines particularités propres à la forme écrite des mots, comme certaines configurations de lettres ou encore certains graphèmes spécifiques (lettres géminées, c'est-à-dire doublées, lettres muettes).

L'orthographe lexicale : savoir orthographier les mots

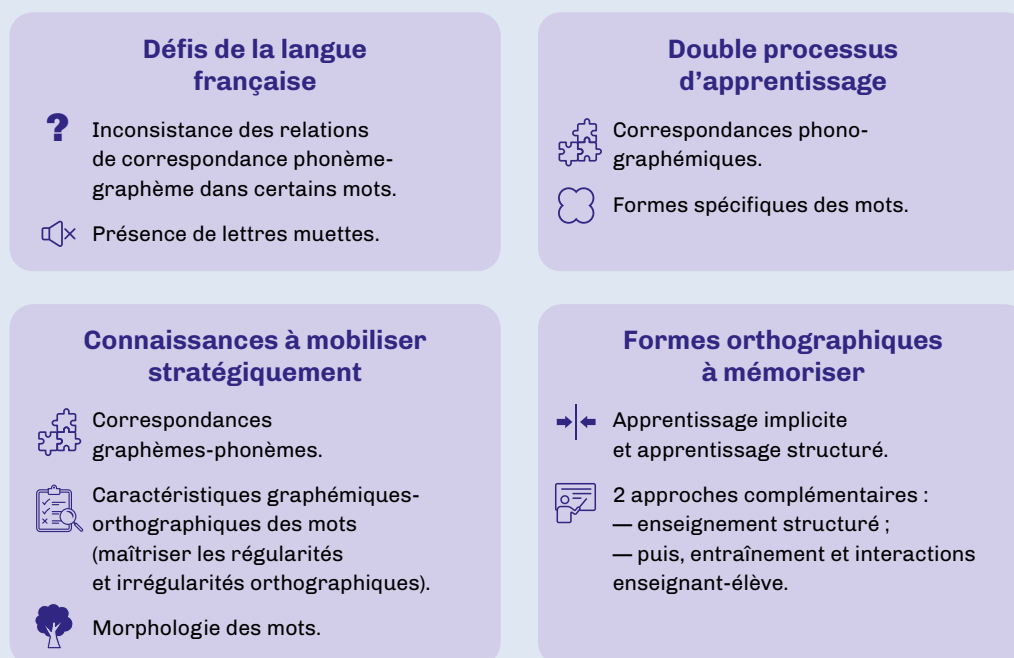


Figure 6. L'orthographe lexicale (source : auteur).

LE FRANÇAIS, LANGUE « OPAQUE », MAIS PAS TOUJOURS...

Dans un système alphabétique totalement transparent, il existerait une régularité systématique entre les phonèmes (les sons élémentaires de la langue) et les graphèmes (les lettres ou associations de lettres représentant un phonème). Chaque phonème correspondrait donc à un seul graphème, et inversement²⁶.

Dans le cas du français, s'appuyer sur une telle correspondance ne permettrait d'orthographier correctement qu'environ la moitié des mots²⁷. En effet, dans cette langue :

- de nombreux phonèmes peuvent être transcrits de différentes manières, par exemple le phonème [ɑ̃] peut s'écrire « an » (« pan »), « en » (« dent ») ou « em » (« temps ») ;
- un même graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes, par exemple le graphème « c » peut se prononcer [s] ou [k].

Une distinction importante entre la lecture et l'écriture se doit d'être précisée ici. La langue française est considérée comme relativement transparente dans le sens graphème → phonème, c'est-à-dire lorsqu'on part de l'écrit pour aller vers l'oral

²⁶ — Michel Fayol, Jean-Pierre Jaffré, *Orthographier*, Presses universitaires de France, 2008.

²⁷ — Jean Véronis, "From Sound to Spelling in French: Simulation on a Computer", *Cahiers de psychologie cognitive*, 1988.

(décodage). Autrement dit, lorsqu'on lit un mot, il est souvent possible de prononcer correctement les lettres ou combinaisons de lettres (graphèmes), car le système de correspondance graphophonémique est relativement régulier dans ce sens. En revanche, le français est beaucoup moins transparent dans le sens phonème → graphème, c'est-à-dire lorsqu'on part de l'oral pour aller vers l'écrit (encodage). Plusieurs phonèmes peuvent correspondre à différents graphèmes possibles (par exemple, le son /o/ peut s'écrire « o », « au », « eau », etc.), ce qui rend l'orthographe du français opaque et difficile à maîtriser pour les jeunes scripteurs.

Pour résumer :

Sens de correspondance	Transparence en français	Exemple(s)	Difficulté principale
Graphème → Phonème (lecture)	Plutôt transparente	chat → /ʃa/	La prononciation est généralement prévisible.
Phonème → Graphème (écriture)	Plutôt opaque	/o/ → eau, au, o, etc.	L' orthographe correcte est souvent incertaine.

Cela explique pourquoi les élèves francophones apprennent à lire plus rapidement qu'à bien écrire, et pourquoi l'enseignement explicite du code orthographique est indispensable à l'école.

En raison de ce double processus d'apprentissage (correspondances phonographémiques/formes spécifiques des mots), **il est essentiel de bien comprendre les différences entre les élèves dans leur manière d'apprendre et de mémoriser l'orthographe**, afin d'adapter les pratiques pédagogiques aux différents profils de jeunes scripteurs²⁸. En effet, les procédures et stratégies utilisées par les élèves peuvent être fondées sur la structure des mots (morphologie), sur les associations de sons et de lettres (phonotactique), ou sur la fréquence des combinaisons de lettres (graphotactique)²⁹. C'est pourquoi les programmes de cycle 3 associent l'enseignement du lexique et celui de son orthographe, qui requiert des procédures différentes de celles qui concernent l'orthographe grammaticale.

Concernant l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe lexicale à l'école primaire, dans le contexte de l'enseignement du vocabulaire, il s'agira de se référer aux guides et livrets suivants :

²⁸ — Marie-France Morin, Denis Alamangot, M. O. Diallo Thierno, Michel Fayol, "Individual Differences in Lexical and Grammar Spelling in Primary School", *Learning and Individual Differences*, 2018.

²⁹ — Sébastien Pacton, S. Hélène Deacon, "The Timing and Mechanisms of Children's Use of Morphological Information in Spelling: A Review of Evidence from English and French", *Cognitive Development*, 2008 ; Sébastien Pacton, Michel Fayol, Pierre Perruchet, "Children's Implicit Learning of Graphotactic and Morphological Regularities", *Child Development*, 2005.

LES GUIDES FONDAMENTAUX POUR ENSEIGNER

- *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*³⁰
- *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*³¹
- *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*³²
- *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*³³
- *La Compréhension au cours moyen*³⁴
- *La Grammaire du français du CP à la 6^e*³⁵
- *La Grammaire du français – Terminologie grammaticale*³⁶

LES LIVRETS PÉDAGOGIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME

- Le développement et la structuration du langage oral et écrit – À partir de 5 ans³⁷
- Français – CP³⁸
- Français – CE1³⁹

Outre l'opacité phono-graphémique décrite ci-dessus, il faut mentionner la **présence fréquente de lettres muettes en fin de mot** qui ne se prononcent pas, mais ont une fonction orthographique ou grammaticale. Ainsi, dans « chantent », le *-ent* final n'est pas audible, mais indique la 3^e personne du pluriel au présent. De même, dans « tapis », le *-s* final marque la forme écrite du mot, même s'il ne se prononce pas. Ces lettres muettes portent souvent (mais pas toujours) des indices de sens qu'il faut apprendre à repérer et à justifier.

Face à cette complexité, maîtriser l'orthographe des mots en français ne se réduit pas à mémoriser leur forme : cela suppose un ensemble de connaissances linguistiques (phonographiques, morphologiques, grammaticales, lexicales) que les élèves doivent apprendre à mobiliser de manière stratégique, en situation de lecture comme de production écrite. L'enjeu, au cycle 3, est de consolider cette maîtrise en développant à la fois la compréhension du système et l'automatisation des usages corrects.

30 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-enseigner-le-vocabulaire-l-ecole-maternelle-67695.pdf>

31 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-preparer-l-apprentissage-de-la-lecture-et-de-l-ecriture-l-ecole-maternelle-67698.pdf>

32 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-cp-67854.pdf>

33 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-ce1-67857.pdf>

34 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-la-comprehension-au-cours-moyen-91725.pdf>

35 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-la-grammaire-du-francais-du-cp-la-6e-97251.pdf>

36 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-la-grammaire-du-francais-terminologie-grammaticale-67998.pdf>

37 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/2025livretaccompagnementfraapartirde5anspdf-123043.pdf>

38 — https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/2025livretaccompagnementfranaiscp-112431_0.pdf

39 — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/2026livretaccompagnementfrace1pdf-123917.pdf>

Au cycle 3, pour progresser en production écrite, trois ensembles de connaissances portant sur les caractéristiques des mots doivent être acquis : connaissances sublexicales relatives aux correspondances phonèmes-graphèmes ; connaissances lexicales relatives aux caractéristiques graphémiques-orthographiques des mots ; connaissances relatives à la morphologie des mots.

CONNAISSANCES RELATIVES AUX CORRESPONDANCES PHONÈMES-GRAPHÈMES

La maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes constitue une étape essentielle dans le développement des compétences orthographiques. Plus précisément, dès la maternelle, vers 5-6 ans, la conscience phonologique joue un rôle clé dans l'acquisition des premières associations entre sons et lettres⁴⁰. Au CP, conformément aux programmes scolaires, un enseignement systématique de ces correspondances est mis en place, préparé par les activités conduites à l'école maternelle.

Toutefois, pour maîtriser l'orthographe de tous les mots de la langue « opaque » qu'est le français, les élèves doivent, non seulement, connaître les correspondances phonèmes-graphèmes, mais aussi acquérir et mobiliser des connaissances graphémiques-orthographiques⁴¹. Ces connaissances sont acquises par la mémorisation, en partie implicite (c'est-à-dire sans en avoir conscience), des successions (patterns) de lettres composant les mots, davantage que de l'analyse phono-graphémique des mots.

CONNAISSANCES RELATIVES AUX CARACTÉRISTIQUES GRAPHÉMIQUES-ORTHOGRAPHIQUES DES MOTS⁴²

Ces connaissances concernent la forme (configuration) orthographique des mots, y compris l'utilisation de lettres muettes qui ne portent pas de sens (comme la lettre « s » dans le mot « toujours »), les règles spécifiques du système orthographique (par exemple, la modification du « n » en « m » devant « p »), et la reconnaissance des combinaisons de lettres fréquemment rencontrées, telles les régularités grapho-tactiques (par exemple, le phonème [o] s'écrit généralement « eau » en fin de mot, ce qui reflète une règle de fréquence⁴³). Leur maîtrise est indispensable pour orthographier les mots comportant des irrégularités phonèmes-graphèmes qui ne permettent pas de produire le mot sans risque d'erreurs.

⁴⁰ — Florence Bara, Édouard Gentaz, Pascale Colé, Liliane Sprenger-Charolles, Johannes C. Ziegler, "The Visuo-motor Superiority Hypothesis: New Experimental and Developmental Evidence", *Cognition*, 2014.

⁴¹ — Sébastien Pacton, Amandine Afonso-Jaco, « Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots », *Revue française de linguistique appliquée*, 2015 ; Rebecca Treiman, « Apprentissage statistique et orthographe », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019.

⁴² — Pour une synthèse : Pascale Nootens, Anne-Lise Doyen, Magali Noyer-Martin, Erika Simard-Dupuis, « Apprentissage de l'orthographe lexicale et apports des dispositifs d'enseignement explicite », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019.

⁴³ — Michel Fayol, Jean-Pierre Jaffré, *Orthographier*, Presses universitaires de France, 2008 ; Sébastien Pacton, Amandine Afonso-Jaco, *op. cit.*

APPRENDRE LES CARACTÉRISTIQUES GRAPHÉMIQUES-ORTHOGRAPHIQUES DES MOTS : UNE PART D'IMPLICITE

Les connaissances graphotactiques consistent à connaître les régularités orthographiques de la langue écrite, c'est-à-dire repérer les combinaisons de lettres qui apparaissent fréquemment dans les mots⁴⁴.

Dès l'âge de 6-7 ans, les élèves développent une sensibilité aux régularités orthographiques de la langue écrite, grâce à un apprentissage statistique qui leur permet d'acquérir de nouvelles stratégies pour améliorer leur orthographe⁴⁵. Concrètement, en fonction des caractéristiques statistiques du système d'écriture telles qu'ils peuvent les observer, les élèves sont capables de juger si une séquence de lettres est correcte, et peuvent même détecter si un pseudo-mot est compatible avec leur langue maternelle⁴⁶.

Des élèves plus âgés (CE1, CE2 et CM1) sont capables de choisir l'orthographe d'un phonème dans des pseudo-mots en tenant compte de la position de ce phonème dans le mot⁴⁷. Par exemple, les élèves de cycles 2 et 3 utilisent plus souvent la séquence « eau » pour transcrire [o] en position finale, car cette combinaison est courante en français, alors qu'ils l'utilisent moins souvent en position initiale ou médiane, où cette combinaison est rare dans les mots de la langue française (exemples : otage ; orage / chapeau ; château, etc.).

L'apprentissage implicite joue un rôle central dans la construction de ces connaissances graphotactiques. D'une part, celui-ci repose en grande partie sur la fréquence à laquelle les élèves sont exposés aux mots, en particulier dans des contextes de lecture (exposition susceptible de varier selon le milieu social). D'autre part, cet apprentissage s'appuie sur un traitement visuel efficace. En effet, si dès la maternelle, les élèves peuvent déjà analyser les caractéristiques visuelles des mots parmi les plus fréquemment rencontrés, à mesure qu'ils grandissent, ce traitement devient plus opérant, leur permettant de traiter simultanément plusieurs lettres d'un mot⁴⁸. Autrement dit, c'est aussi de façon implicite que les élèves acquièrent

44 — Hélène Deacon, Nicole Conrad, Sébastien Pacton, "A Statistical Learning Perspective on Children's Learning about Graphotactic and Morphological Regularities in Spelling", *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 2008.

45 — Rebecca Treiman, «Apprentissage statistique et orthographe», ANAE - *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019.

46 — Rebecca Treiman, *Beginning to Spell: a Study of First-grade Children*, Oxford University Press, 1993 ; Rebecca Treiman, Brett Kessler, "Spelling as Statistical Learning: Using Consonantal Context to Spell Vowels", *Journal of Educational Psychology*, 2006.

47 — Sébastien Pacton, Michel Fayol, Pierre Perruchet, "The Acquisition of Complex Graphemic Knowledge: on the Role of Implicit Learning in Orthographic Regularities", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2002.

48 — Marie-Line Bosse, Sylviane Valdois, "Influence of the Visual Attention Span on Child Reading Performance: a Cross-sectional Study", *Journal of Research in Reading*, 2009 ; Nathalie Chaves, Marie-Line Bosse, Pierre Largy, « Le traitement visuel est-il impliqué dans l'acquisition de l'orthographe lexicale ? », ANAE - *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2010.

des connaissances sur le système orthographique, notamment les caractéristiques graphémiques des mots. Mais bien qu'implicite, cet apprentissage repose sur l'exposition fréquente aux mots, par exemple dans la lecture, qui doit s'opérer dès l'école maternelle.

CONNAISSANCES RELATIVES À LA MORPHOLOGIE DES MOTS

Les connaissances morphologiques réfèrent aux morphèmes, qui sont les plus petites unités porteuses de sens dans les mots. Par exemple, le mot « insupportable » contient trois morphèmes qui sont le préfixe *in-*, la racine verbale « support » et le suffixe *-able* (avec : *in-* = négation → « non » ; *support* = base verbale → « supporter » ; *-able* = capacité ou possibilité → « que l'on peut supporter »).

Ces connaissances consistent à prendre en compte des parentés morphologiques et des règles dérivationnelles qui régissent le système orthographique⁴⁹. Elles permettent à l'élève de reconnaître et mémoriser les graphies stables des racines des mots d'une même famille (comme « **chant** » et « **chanter** »). Elles l'aident aussi à choisir entre plusieurs transcriptions envisageables d'un même phonème comme, par exemple, de choisir la terminaison *-ette* plutôt que *-ête* pour écrire « fillette » [f i ʒ ɛ t], en s'appuyant sur la reconnaissance du radical « fille » et du suffixe diminutif *-ette*, ce qui oriente vers une transcription cohérente du phonème [ɛ t].

De même, les connaissances morphologiques peuvent permettre à l'élève de repérer que certaines lettres muettes à l'oral sont en réalité des indices de sens à l'écrit : par exemple, en faisant le lien entre les mots « **chanter** », « **chanteur** » et « **chant** », l'élève comprend que le « **t** » final de « **chant** », bien qu'in audible, est conservé à l'écrit car il marque l'appartenance à la même famille morphologique et porte le sens de l'action ou du résultat de chanter ; de même, le « **d** » final muet dans « **bond** » est justifié par sa présence sonore dans les mots « **bondir** » ou « **bondissant** », ce qui aide à maintenir une cohérence dans la famille de mots⁵⁰.

LA MÉMORISATION DES FORMES ORTHOGRAPHIQUES

Celle-ci est essentielle pour apprendre à surmonter les obstacles liés à l'opacité de l'orthographe française ; elle **s'effectue de manière implicite** (c'est-à-dire de façon non consciente, informelle, par l'exposition répétée aux mots sans guidage spécifique ni intention d'apprentissage), **mais aussi grâce à un enseignement spécifique** (voir ci-dessous, « Efficacité et conditions d'efficacité de l'enseignement de l'orthographe »). Au-delà de la diversité des méthodes d'enseignement pratiquées en classe, l'on distingue deux approches complémentaires pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe : l'enseignement et l'entraînement structurés, et l'interaction enseignant-élève⁵¹.

⁴⁹ — Monique Sénéchal, Michelle T. Basque, Tina Leclaire, "Morphological Knowledge as Revealed in Children's Spelling Accuracy and Reports of Spelling Strategies", *Journal of Experimental Child Psychology*, 2006.

⁵⁰ — Pour une synthèse : Pascale Nootens *et al.*, « Apprentissage de l'orthographe lexicale et apports des dispositifs d'enseignement explicite », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019.

⁵¹ — Pascale Nootens *et al.*, *op. cit.*

- **L'enseignement et l'entraînement structurés** consistent à mettre en œuvre un ensemble de séances et d'exercices, visant à renforcer des connaissances et stratégies spécifiques liées à la production orthographique. En ce sens, les programmes invitent à établir des corpus sémantiques morphologiques ou même orthographiques de mots, pour faciliter l'apprentissage de séries de mots aux graphies similaires (-ai : « mais », « maison », « fraise », « prairie », etc. / -au : « saut », « faux », « chaud », « crapaud », etc.).
- **L'interaction enseignant-élève** consiste, grâce aux rétroactions de l'enseignant face aux productions de l'élève (voir ci-dessous, « Efficacité et conditions d'efficacité de l'enseignement de l'orthographe »), à faire prendre conscience à ce dernier de ses erreurs pour qu'il ajuste en conséquence ses stratégies orthographiques.

EFFICACITÉ ET CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

De façon générale, mettre en œuvre un enseignement spécifiquement dédié à l'orthographe, dans ses différentes dimensions (relations phonèmes-graphèmes, caractéristiques graphémiques-orthographiques, morphologiques, etc.) améliore les performances des élèves, tout au long de la scolarité, de la maternelle à la classe de seconde. En témoigne une méta-analyse sur cinquante-trois études expérimentales et quasi expérimentales, impliquant 6 037 élèves de 5 à 17 ans⁵².

En particulier, s'agissant de l'enseignement fondé sur l'interaction enseignant-élève, une étude montre qu'explicitement aux élèves la nature des erreurs orthographiques est plus efficace que faire simplement observer la forme correcte des mots. En effet, cela renforce la compréhension des erreurs et favorise un apprentissage durable. C'est ce que montre une étude comparant l'impact, sur 93 élèves anglophones⁵³ de CE1 ayant des difficultés en lecture, de deux modalités d'entraînement s'appuyant sur une dictée de mots fréquents⁵⁴.

La méthode était la suivante :

- avec une partie des élèves, pour chaque erreur réalisée lors de cet exercice d'entraînement, l'expérimentateur **explicitait la nature de l'erreur** (substitution, omission ou transposition de lettres), **puis montrait l'orthographe correcte du mot** en insistant sur la partie erronée, et enfin, **demandait aux élèves d'orthographier correctement le mot** avant de le lire à haute voix ;
- avec l'autre partie des élèves, pour chaque erreur réalisée lors de la dictée de mots fréquents, l'expérimentateur **montrait aux élèves l'orthographe correcte du mot** sans expliciter en quoi consistait l'erreur, **puis leur demandait d'épeler le mot (au lieu de l'écrire) et enfin, de le lire**.

L'impact de chaque modalité d'entraînement a été mesuré par des dictées hebdomadaires et une évaluation réalisée un mois après la fin de la préparation. Les résultats

⁵² — Steve Graham, Tanya Santangelo, "Does Spelling Instruction Make Students Better Spellers, Readers, and Writers? A Meta-analytic Review", *Reading and Writing*, 2014.

⁵³ — L'anglais est considéré comme une langue plus opaque que le français.

⁵⁴ — Christopher T. Arra, P. G. Aaron, "Effects of Psycholinguistic Instruction on Spelling Performance", *Psychology in the Schools*, 2001.

montrent que les élèves ayant bénéficié d'une explicitation de leurs erreurs obtiennent de meilleurs scores que les autres élèves.

L'orthographe grammaticale : élaborer des phrases et y accorder les mots

Pour maîtriser progressivement la langue écrite et orale, donc la production écrite, il est essentiel de connaître et comprendre les structures internes de la phrase. Au cycle 3, cela implique plus précisément des apprentissages portant sur quatre aspects fondamentaux de ces structures : la syntaxe, la ponctuation, la morphosyntaxe, la concordance des temps verbaux.

L'orthographe grammaticale : comprendre les structures internes de la phrase

Syntaxe



- Organisation des constituants de la phrase (sujet, verbe, complément).
- Connecteurs logiques : coordination et subordination.

Ponctuation



Rôle des différents signes de ponctuation (structuration de la phrase, hiérarchisation des informations).

Morphosyntaxe



- Relation entre les formes des mots et leur fonction dans la phrase.
- Accords (genre, nombre, participe passé).

Temps verbaux



- Conjugaison selon temps et mode.
- Concordance des temps (variable en fonction du genre d'écrit).

Production de l'accord : le système de double procédure

ÉTAPE 1



Automatisme

Utilisation de la règle d'accord mémorisée.

ÉTAPE 2



Supervision

Vérification de l'usage ou du blocage de la règle dans le contexte grammatical (contrôle conscient).

Exemple : Je les mange.



Ne peut être attendu avant la fin du cycle 3 : acquisition progressive.



Système instable en situation d'écriture de phrases complexes, car coûteux en ressources mentales.

CONNAISSANCES RELATIVES À LA SYNTAXE

Ces structures concernent l'organisation des mots et des groupes de mots pour former des phrases cohérentes, connaissances essentielles pour le développement des compétences en production écrite⁵⁵. Au cycle 3, l'élève doit savoir identifier les constituants de la phrase (sujet, verbe, complément) et comprendre leur articulation. En outre, grâce au travail sur les connecteurs logiques, il apprend à structurer les relations entre les idées, ainsi qu'à utiliser la coordination (mettre en relation des éléments de même nature par des mots tels que « mais », « donc », « car ») et la subordination (relier des propositions indépendantes et dépendantes), qui sont des mécanismes syntaxiques à maîtriser pour construire des phrases.

CONNAISSANCES RELATIVES À LA PONCTUATION

Utiliser correctement la ponctuation permet à l'élève de structurer les phrases qu'il élabore, en marquant les pauses, les relations entre les parties de la phrase et la hiérarchie des informations. Cela facilite aussi la compréhension. Par exemple, la gestion des virgules, des points-virgules et des guillemets est cruciale pour éviter les ambiguïtés et clarifier le sens des énoncés, y compris au niveau grammatical⁵⁶ (par exemple : « Nous allons manger, mamie. » *versus* « Nous allons manger mamie. »). De même, connaître l'utilisation du point (point, point d'interrogation, point d'exclamation) est essentiel pour marquer la fin d'une phrase et permet au lecteur de suivre le développement des idées. La ponctuation est ainsi un moyen de signaler les relations entre les éléments de la phrase, mais aussi des relations entre les phrases et au final de structurer le texte⁵⁷. Cependant, l'élève de cycle 3 est loin de pouvoir maîtriser dans toutes ses dimensions le système de la ponctuation, dont l'apprentissage est en réalité très progressif⁵⁸.

CONNAISSANCES RELATIVES À LA MORPHOSYNTAXE

Ces connaissances portent sur la relation entre les formes des mots (flexion, accord, dérivation) et leur fonction dans la phrase. Le degré de maîtrise dans ce domaine est un indicateur clé du développement linguistique de l'élève et de sa capacité à produire des énoncés corrects. En effet, des catégories comme le nombre (singulier/pluriel) et le genre (masculin/féminin) des noms, adjectifs et déterminants, jouent un rôle central dans la construction de phrases grammaticalement correctes.

⁵⁵ — Claudine Garcia-Debanc, Michel Fayol, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques*, 2002.

⁵⁶ — Véronique Paolacci, Claudine Garcia-Debanc, « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? », *Repères*, 2009.

⁵⁷ — Véronique Paolacci, Monik Favart, « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique », *Langages*, 2010.

⁵⁸ — Jean-Noël Foulin, Lucile Chanquoy, Michel Fayol, « Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite », *Langue française*, 1989.

Par exemple, dans la phrase « Les petites filles courent. », l'élève doit mobiliser ses connaissances morphosyntaxiques pour accorder le déterminant « les », l'adjectif « petites » et le nom « filles » au pluriel et au féminin, ainsi que pour choisir la forme verbale correcte « courent ».

Ces accords impliquent souvent des lettres muettes à l'écrit – comme le « -s » du pluriel ou le « -e » du féminin – qui, bien qu'inaudibles à l'oral, ont une fonction grammaticale essentielle et servent de marqueurs morphologiques. De même, dans la phrase « Elles sont parties. », la terminaison « -es » du participe passé « parties » indique à la fois le genre féminin et le pluriel du sujet, et ne peut être correctement choisie qu'en s'appuyant sur ces connaissances morphosyntaxiques.

CONNAISSANCES RELATIVES AUX TEMPS VERBAUX

La conjugaison des verbes en fonction du temps et du mode est un pilier de la syntaxe. De plus, comprendre les différences entre les temps verbaux (présent, futur, imparfait, etc.) est indispensable pour situer une action dans le temps et assurer la concordance des temps dans une production écrite, même si le respect de cette concordance s'impose de façon **plus ou moins contraignante selon les contextes**.

De façon générale, respecter la concordance des temps s'impose **d'avantage à l'écrit qu'à l'oral**. Plus précisément, le **degré d'exigence quant à la gestion des temps verbaux dans une rédaction varie selon le genre** dont celle-ci relève : narration, description ou encore argumentation. Par exemple, bien maîtriser les temps verbaux et leur utilisation cohérente est indispensable à l'élève de cycle 3 pour rédiger des récits correctement structurés, en marquant la façon dont les événements se situent dans le temps les uns par rapport aux autres.

LE SYSTÈME DE DOUBLE PROCÉDURE, AUSSI APPELÉ « MODÈLE EN DEUX ÉTAPES »⁵⁹

La maîtrise de l'orthographe grammaticale, notamment des accords verbaux et nominaux, nécessite un apprentissage long en raison de sa complexité.

En effet, il s'agit non seulement d'assimiler un système complexe de règles, mais aussi d'apprendre à déterminer les conditions de leur application. D'une part, ces règles reposent sur une morphologie flexionnelle souvent peu marquée à l'oral (par exemple, sur le plan phonique, il n'y a pas de différence entre les terminaisons verbales « il mange » / « ils mangent »). D'autre part, réaliser des accords verbaux ou nominaux dans la phrase est plus ou moins difficile selon les caractéristiques syntaxiques, sémantiques et linguistiques de cette phrase et de ses éléments⁶⁰. La difficulté est avérée quand le verbe est éloigné du nom-sujet, *a fortiori* si vient s'interposer entre ces constituants un élément qui est lui-même plausible comme sujet du verbe (exemple : La fumée des usines pollue.) : cette configuration favorise des erreurs d'accord appelées « erreurs d'attraction » ou « erreurs de proximité »

⁵⁹ — Michel Hupet, Marie-Anne Schelstraete, N. Demaeght, Michel Fayol, « Les erreurs d'accord sujet-verbe en production écrite », *L'Année psychologique*, 1996.

⁶⁰ — Michel Fayol, Jean-Pierre Jaffré, *Orthographier*, Presses universitaires de France, 2008.

(exemple : La fumée des usines *polluent⁶¹).⁶² C'est pourquoi, chez le scripteur expert au-delà du cycle 3, la maîtrise de l'orthographe grammaticale repose sur un système de double procédure, impliquant deux étapes dans la production de l'accord : (a) utiliser la règle et (b) vérifier (superviser) le bon usage de cette règle selon le contexte grammatical.

Chez le scripteur expert (adulte ou élève), cette double procédure permet notamment de ne pas faire les « erreurs de proximité » favorisées par certaines structures de phrases (exemple : Je les *manges.).

En effet, le système de double procédure met en jeu deux modalités de traitement de l'orthographe par le scripteur : traitement automatisé, et traitement contrôlé. Le traitement automatisé consiste à activer spontanément une règle d'accord en présence d'un indice grammatical.

Par exemple :

- le fait que le sujet d'un verbe est au pluriel peut déclencher automatiquement la mise au pluriel du verbe. Comme tout automatisme, cette opération mentale régissant l'accord n'est pas forcément consciente, elle n'exige donc pas de ressources attentionnelles ;
- le traitement contrôlé consiste à vérifier (superviser) en temps réel si la règle activée automatiquement correspond bien au contexte grammatical spécifique auquel le scripteur est confronté. Cela mobilise en revanche d'importantes ressources attentionnelles ainsi que des capacités d'inhibition⁶³.

Cette double procédure ne saurait être attendue d'un élève avant la fin du cycle 3, en raison de la temporalité d'acquisition des deux modalités de traitement sur lesquelles elle repose⁶⁴. D'une part, l'élève automatise tout au long de sa scolarité les règles d'accord⁶⁵. D'autre part, le traitement contrôlé de supervision commence seulement à apparaître chez l'élève en CM2 (avec d'importantes variations de performance à mesure que l'on avance dans l'année scolaire), puis gagne en efficacité au fil de sa scolarité de collégien puis de lycéen.

61 — Dans tout l'ouvrage, l'usage de l'astérisque avant un mot ou une phrase signale une orthographe non conforme.

62 — Christiane Totereau, Pierre Barrouillet, Michel Fayol, "Overgeneralizations of Number Inflections in the Learning of Written French: the Case of Noun and Verb", *British Journal of Developmental Psychology*, 1998.

63 — Céline Lanoë, Julie Vidal, Amélie Lubin, Olivier Houdé, Grégoire Borst, "Inhibitory Control is Needed to Overcome Written Verb Inflection Errors: Evidence from a Developmental Negative Priming Study", *Cognitive Development*, 2016.

64 — Isabelle Negro, Lucile Chanquoy, « Étude des erreurs d'accord sujet-verbe au présent et à l'imparfait : analyse comparative entre des collégiens et des adultes », *L'Année psychologique*, 2000.

65 — Michel Fayol, Michel Hupet, Pierre Largy, "The Acquisition of Subject-verb Agreement in Written French: From Novices to Experts' Errors", *Reading and Writing*, 1999 ; Michel Fayol, Constance Got, « Automatisation et contrôle dans la production écrite », *L'Année psychologique*, 1991.

S'agissant de la maîtrise de l'orthographe grammaticale, il importe donc que le professeur tienne doublement compte du contexte pour définir ses attentes vis-à-vis de l'élève. D'une part, le moment de la scolarité où se situe l'activité d'écriture a son importance, car chez les élèves des cycles 2 et 3, le système de double procédure n'est pas encore pleinement opérationnel, même si l'année de CM2 constitue à cet égard une période charnière au cours de laquelle cette expertise commence à apparaître⁶⁶. D'autre part, la complexité plus ou moins grande de l'activité et des énoncés rédigés a une incidence. En effet, l'efficacité de la supervision grammaticale dépend toujours des ressources attentionnelles disponibles à un moment donné chez le scripteur : si l'attention est détournée au moment précis de la réalisation de la procédure d'accord, alors peuvent surgir des erreurs liées au traitement mental de l'accord, quel que soit le niveau de connaissances grammaticales du scripteur.

UNE ANALYSE COMBINÉE DES MOUVEMENTS OCULAIRES ET DU STYLO⁶⁷

L'élève réinspecte-t-il visuellement le sujet du verbe à accorder, pour vérifier ou réactiver le nombre du sujet que la terminaison doit indiquer ? Ou procède-t-il à un contrôle purement mental ?

Pour enseigner aux élèves des stratégies efficaces, il importe de comprendre précisément comment s'opère le traitement contrôlé au moment d'orthographier une terminaison verbale. En analysant les prises d'informations visuelles d'élèves de CE2, CM2 et 3^e, et en observant les ralentissements d'écriture et les retours en arrière du regard sur des mots déjà écrits, l'on observe que pour contrôler l'accord, seuls les élèves de CE2 reviennent visuellement sur le sujet au moment d'écrire la flexion verbale. En revanche, à partir du CM2, cette stratégie disparaît. Il semble donc qu'en fin d'école primaire, le traitement contrôlé peut se faire directement en mémoire de travail, sans nécessité de relire la phrase telle qu'elle a été écrite.

Concernant l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe grammaticale à l'école primaire, il s'agira, dans le contexte de l'enseignement de la grammaire, de se référer aux guides suivants :

LES GUIDES FONDAMENTAUX POUR ENSEIGNER

- *La Grammaire du français du CP à la 6^e*⁶⁸
- *La Grammaire du français – Terminologie grammaticale*⁶⁹

⁶⁶ — Michel Fayol *et al.*, *op. cit.* ; Michel Fayol & Constance Got, *op. cit.*

⁶⁷ — Denis Alamargot, Lisa Flouret, Denis Larocque *et al.*, "Successful Written Subject Verb Agreement: an Online Analysis of the Procedure Used by Students in Grades 3, 5 and 12", *Reading and Writing*, 2015.

⁶⁸ — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-la-grammaire-du-francais-du-cp-la-6e-97251.pdf>

⁶⁹ — <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-la-grammaire-du-francais-terminologie-grammaticale-67998.pdf>

UNE EXPÉRIENCE QUI MET EN ÉVIDENCE LES TRAITEMENTS AUTOMATISÉS ET CONTRÔLÉS LORS DE LA RÉALISATION D'UN ACCORD SUJET-VERBE CHEZ DES ADULTES

L'expérience⁷⁰ décrite ci-dessous est une bonne illustration des phénomènes en jeu dans la réalisation de l'accord sujet-verbe.

Des participants adultes devaient écrire sous la dictée des phrases de type **nom (N1) de nom (N2) + verbe (V)**, construites selon quatre conditions : tout au singulier, tout au pluriel, ou en **intervertissant les deux nombres** (exemple : Le chien (N1) des voisins (N2) mange (V) / Les chiens du voisin mangent). Tout en réalisant cette tâche de dictée, les participants devaient effectuer, en parallèle, une tâche secondaire qui consistait à additionner des chiffres (de 1 à 9), dictés au fur et à mesure du rappel écrit de chaque phrase. Le nombre d'erreurs d'accord (tâche principale de dictée) et d'additions (tâche secondaire) a été comptabilisé.

Les résultats montrent que les participants produisent plus d'erreurs d'accord sujet-verbe dans les conditions dans lesquelles les deux noms ont des nombres différents. On relève 46 % d'erreurs d'accord en moyenne dans ce cas, contre 5 % lorsque les deux noms sont soit au singulier, soit au pluriel. Ces résultats, répliqués dans de nombreuses études, notamment chez les élèves de cycle 2 et 3, montrent combien la structure de la phrase peut avoir d'effet sur les procédures d'accord et susciter des erreurs d'accord.

La composante textuelle

La composante textuelle de la production écrite est sollicitée dès lors que l'élève s'engage dans une activité de rédaction visant à produire un texte. Rédiger un texte, c'est enchaîner des phrases de manière cohérente et cohésive. Pour y parvenir, les élèves doivent connaître et maîtriser un certain nombre d'éléments linguistiques et savoir les utiliser efficacement, que ce soit pour formuler des phrases ou pour structurer un texte en articulant ces phrases entre elles. Ils doivent également posséder des connaissances conceptuelles quant au domaine référentiel sur lequel porte le contenu du texte.

Outre les trois domaines de connaissances – référentiel, pragmatique et textuel – liés à la composante textuelle, les élèves doivent aussi peu à peu maîtriser et gérer (articuler) les trois processus rédactionnels que sont la planification, la formulation et la révision.

⁷⁰ — Conduite par Michel Hupet, Marie-Anne Schelstraete, N. Damaeght et Michel Fayol (1996).

La composante textuelle : ce que l'élève doit maîtriser pour rédiger un texte

Des compétences linguistiques



Construire des **phrases correctes** (lexique et orthographe lexicale, grammaire et orthographe grammaticale, syntaxe, ponctuation).



Assurer la **cohésion** du texte (connecteurs logiques, reprises anaphoriques, coordination des temps).



Assurer la **cohérence** du texte (enchaînement logique des idées).

La mobilisation de 3 types de connaissances

Domaine référentiel



→ Activer l'univers de référence : mobiliser son répertoire de connaissances sur le sujet traité.

→ Sélectionner les informations en fonction du texte visé (connaissances personnelles, ressources documentaires).

Domaine pragmatique



→ Moduler son écrit pour atteindre ses objectifs de communication :
– prendre en compte son lecteur ;
– ajuster son écrit pour raconter, informer, convaincre, exprimer, expliquer, etc.

Domaine textuel



→ Mobiliser différents éléments linguistiques : ponctuation, structure, procédés rhétoriques, connecteurs logiques adaptés à chaque type de texte.

L'articulation stratégique des processus rédactionnels

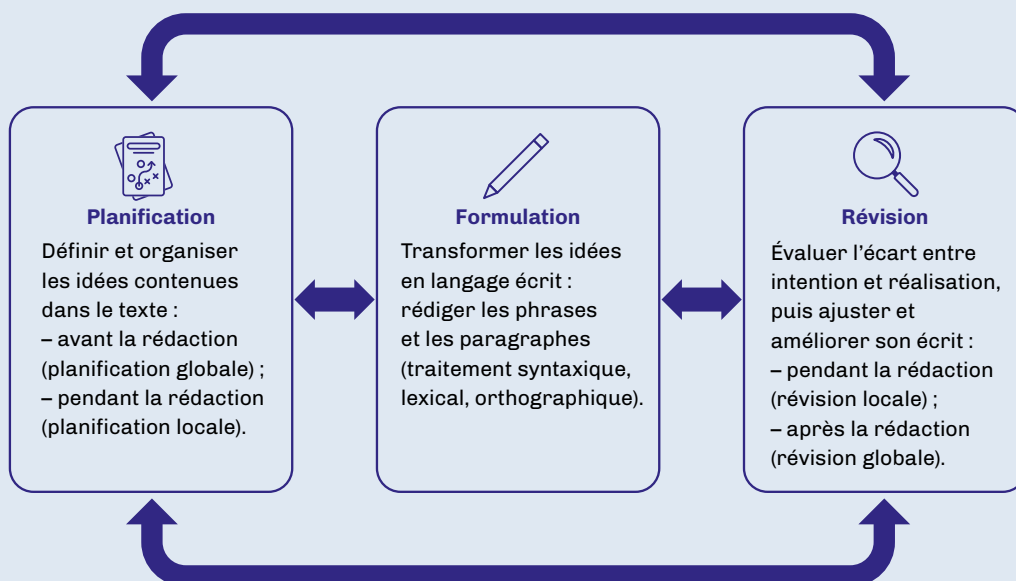


Figure 8. La composante textuelle (source : auteur).

Comprendre la différence entre cohérence et cohésion⁷¹

Le terme « cohérence » fait référence à la logique interne du texte, c'est-à-dire à la façon dont les idées sont reliées entre elles pour former un tout significatif. Il s'agit donc d'une donnée d'ordre sémantique.

La notion de « cohésion », quant à elle, désigne les moyens linguistiques utilisés pour relier les différentes parties d'un énoncé, tels que les connecteurs ou encore la ponctuation.

Les trois domaines de connaissances mis en jeu par la composante textuelle

Rédiger un texte exige de l'élève, outre les composantes graphomotrice et orthographique, la mobilisation de connaissances relevant de trois ordres : référentiel, pragmatique, textuel.

DOMAINE RÉFÉRENTIEL

Les connaissances référentielles permettent d'activer et organiser des savoirs associés au thème du texte.

Le contenu d'un texte, en termes de richesse et d'organisation, dépend fortement des connaissances de l'élève sur le thème en cause. En effet, les rédacteurs qui maîtrisent un domaine produisent des textes plus complets et mieux organisés⁷². Ces connaissances dites « référentielles » ont deux sources principales⁷³.

⁷¹ — Michel Charolles, « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », dans P. Lane, *Des discours aux textes : modèles, analyses*, Presses universitaires de Rouen, 2006 ; Monik Favart, « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte », *Psychologie française*, 2005.

⁷² — Stephen L. Benton, Alice J. Corkill, Janet M. Sharp, Ronald G. Downey, Irina Khramtsova, "Knowledge, Interest and Narrative Writing", *Journal of Educational Psychology*, 1995 ; Caccamise D. J., "Idea Generation in Writing", dans A. Matsushashi, *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*, Ablex, 1987 ; Christophe Dansac, Denis Alamargot, "Accessing Referential Information During Text Composition: When and Why?", dans M. Torrance, D. Galbraith, *Knowing What to Write: Cognitive Processes in the Generation, Selection and Development of Ideas During Text Production*, Amsterdam University Press, 1999 ; James F. Voss, Gregg T. Vesonder, George T. Spilich, "Text Generation and Recall by High-knowledge and Low-knowledge Individuals", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1980.

⁷³ — Denis Alamargot, Lucile Chanquoy, Maria Chuy, « L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche », *Psychologie française*, 2005.

La mémoire à long terme de l'élève : il s'agit de l'ensemble des connaissances assimilées au fil du temps et des apprentissages, que ceux-ci soient scolaires ou relèvent du vécu personnel. Quand il rédige, l'élève mobilise ces savoirs pour structurer son propos, sélectionner des informations pertinentes et développer ses idées. Élaborer un contenu détaillé et structuré lui est donc d'autant plus facile, que son répertoire de connaissances est riche et organisé⁷⁴.

La mémoire à court terme, ou mémoire de travail de l'élève : l'élève ne disposant pas toujours d'assez de connaissances en mémoire à long terme pour rédiger un texte élaboré, il est quelquefois nécessaire de lui fournir des ressources documentaires (textes, images, schémas, vidéos) en lien avec le thème en cause. Nourrir ainsi le travail de rédaction implique de la part de l'élève un traitement complexe de ces ressources, qu'elles soient fournies avant ou pendant la tâche de rédaction. Cette situation met davantage en jeu la mémoire à court terme de l'élève ou mémoire de travail.

RÉDIGER À PARTIR DE DOCUMENTS, UNE ACTIVITÉ COURANTE MAIS COMPLEXE

Dans le cadre des enseignements scolaires, il est fréquent d'inviter l'élève à mobiliser des connaissances pour les restituer sans pouvoir s'appuyer sur un support contenant ou rappelant ces connaissances. Cependant, si ces connaissances ont été enseignées récemment, il est probable qu'elles ne soient pas encore fortement ancrées en mémoire à long terme. C'est pourquoi une pratique courante, notamment pour les écrits explicatifs et argumentatifs, consiste à faire rédiger à partir de documents.

Ce travail suppose plusieurs étapes :

1. comprendre les informations contenues dans les documents ;
2. sélectionner la part de ces informations utiles en fonction de l'objectif communicatif visé par le texte ;
3. reformuler cette part de manière cohérente⁷⁵ dans le cadre du texte à rédiger.

Ce type de tâche mobilise à la fois des **compétences en lecture** (compréhension, inférence, hiérarchisation des idées), des **compétences en planification** (structuration du propos selon une visée argumentative ou explicative), ainsi que des **compétences linguistiques** (reformulation, enchaînement des idées, respect des marques de cohérence textuelle). Il s'agit donc d'un exercice complexe, mais particulièrement formateur, car il permet de développer la capacité à s'approprier des savoirs et à les intégrer dans une production personnelle, tout en sollicitant des processus cognitifs de haut niveau tels que l'élaboration, la synthèse et le raisonnement.

⁷⁴ — Denis Alamargot, Lucile Chanquoy, *Through the Models of Writing*, Kluwer Academic Publishers, 2001 ; « Les modèles de rédaction de textes », dans M. Fayol, *La production du langage. Encyclopédie des sciences cognitives*, Hermès, 2002.

⁷⁵ — Denis Alamargot, Lucile Chanquoy, Maria Chuy, « L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche », *Psychologie française*, 2005.

Cette pratique de production à partir de documents s'inscrit pleinement dans une démarche interdisciplinaire : elle se nourrit des contenus travaillés dans d'autres enseignements, qu'il s'agisse de sciences, d'histoire, d'éducation morale et civique ou encore de géographie. Écrire un texte explicatif sur les états de l'eau, ou un texte argumentatif sur une résolution de problème, engage ainsi l'élève à réinvestir des savoirs disciplinaires tout en développant des compétences transversales de traitement de l'information, d'organisation du discours et de mise en forme linguistique. Cette articulation entre disciplines contribue à donner du sens aux apprentissages et à construire une culture commune fondée sur la capacité à penser et à écrire à partir de savoirs.

Élaborer le contenu d'un texte dans le cadre scolaire est un travail complexe, car il repose sur une mobilisation à la fois des connaissances personnelles et de ressources documentaires, et mobilise aussi fortement la mémoire à long terme de l'élève ainsi que sa mémoire de travail. Le professeur joue un rôle clé : il peut aider les élèves à mobiliser leurs savoirs et/ou à repérer les informations utiles dans les documents en fonction de l'objectif et du genre du texte à rédiger.

Qu'il s'agisse d'un écrit court ou long, préparer les élèves avant la rédaction, en activant leurs connaissances du domaine de référence par des discussions, des lectures ou des schémas conceptuels ; leur demander de travailler sur la structuration des idées, par exemple en identifiant des sous-thèmes ou en élaborant un plan de contenu, permet évidemment à ces élèves d'organiser plus efficacement leur rédaction. Cependant, planifier en délimitant et organisant le contenu du futur texte ne suffit pas à garantir une production aboutie. En effet, la transformation des idées en un texte écrit repose également sur des compétences linguistiques, impliquées dans le processus de formulation, dont la maîtrise constitue un enjeu, voire un obstacle majeur, pour de nombreux élèves de cycle 3. Même lorsqu'ils disposent d'un contenu structuré, ils peuvent éprouver des difficultés à formuler leurs idées sous une forme syntaxiquement et lexicalement adaptée.

Ainsi, le professeur joue un rôle essentiel, non seulement pour accompagner la planification du contenu du texte, mais aussi et surtout pour soutenir les élèves dans la mise en mots de leurs idées et de ce contenu. Il est crucial de proposer des activités qui permettent à l'élève d'apprendre à mieux formuler son propos : des modèles de phrases, des reformulations collectives, des banques de connecteurs et de termes spécifiques au type de texte visé. En d'autres termes, une attention particulière doit toujours être portée au processus de formulation pour permettre aux élèves de dépasser le simple fait d'avoir des idées, car il faut avant tout apprendre à les exprimer avec clarté et précision (voir page 64, « La formulation : transformer les idées en langage écrit »). En réalité, ce qui se conçoit bien ne s'énonce pas toujours clairement quand on est un jeune rédacteur au cycle 3.

DOMAINE PRAGMATIQUE

Rédiger un texte ne se réduit pas à organiser des idées de manière cohérente. Il s'agit aussi de savoir moduler sa production écrite afin d'atteindre un objectif de communication précis, grâce aux connaissances pragmatiques. Ces connaissances

sont celles sur lesquelles l'élève s'appuie pour se représenter le but de son texte (expliquer, raconter, convaincre ou encore informer), les attentes de son lectorat⁷⁶, et faire en conséquence des choix sémantiques, linguistiques et textuels.

Moduler son texte exige de l'élève un contrôle actif de l'activité. Les différentes phases de planification des idées, de formulation des phrases ou encore de révision du texte exigent de l'élève un contrôle actif de l'activité et des processus rédactionnels, afin de garantir la clarté et la pertinence du message transmis. C'est pourquoi rédiger en pensant à un destinataire identifié favorise des ajustements dans l'organisation du texte et le choix des formulations⁷⁷. Cela peut également aider l'élève à produire un texte plus clair et mieux structuré⁷⁸.

Cette compétence pragmatique se développe progressivement avec l'âge et l'expertise, liée à la pratique⁷⁹. Les recherches en psychologie cognitive ont ainsi montré que les rédacteurs expérimentés ajustent leur écriture en fonction du public visé, tandis que les scripteurs novices ont tendance à produire un texte centré sur eux-mêmes, sans réelle prise en compte du lecteur⁸⁰. Le cycle 3, centré sur l'établissement de la norme, considère de façon implicite que le lecteur est le professeur, sauf dans des cas de communication particulière (écriture d'une lettre, écriture destinée aux parents, etc.). C'est à partir du cycle 4 que la question du destinataire devient plus explicite dans les programmes.

DOMAINE TEXTUEL

Si pour rédiger efficacement un texte, la maîtrise de l'orthographe des mots et des éléments constitutifs de la phrase (tels : la syntaxe, la ponctuation, la morphosyntaxe, les temps verbaux) est indispensable, elle ne suffit cependant pas. En effet, pour réaliser une production écrite, les élèves de cycle 3 doivent également connaître et savoir mobiliser **différents éléments et différentes notions linguistiques impliqués dans l'organisation du texte**, pour garantir la cohérence et la clarté de leur écrit. Cela met en jeu des connaissances relevant notamment de cinq domaines.

Connaissances relatives aux paragraphes : avoir conscience de la façon dont un paragraphe est construit et de ce qu'il délimite est crucial pour organiser son texte et en faciliter la lecture. Les paragraphes doivent permettre au lecteur de distinguer

⁷⁶ — Carol Berkenkotter, "Understanding a Writer's Awareness of Audience", *College Composition and Communication*, 1981; Noel Gregg, Susan Sigalas, Cheri Hoy, Joseph Wisenbaker, Carolyn McKinley, "Sense of Audience and the Adult Writer: a Study Across Competence Levels", *Reading and Writing*, 1996; Gesa Kirsch, "Writing Up and Down the Social Ladder: a Study of Experienced Writers Composing for Contrasting Audiences", *Research in the Teaching of English*, 1991; Albert T. Y. Wong, "Writers' Mental Representations of the Intended Audience and of the Rhetorical Purpose for Writing and the Strategies That They Employed When They Composed", *System*, 2005.

⁷⁷ — Moshe Cohen, Margaret Riel, "The Effect of Distant Audiences on Students' Writing", *American Educational Research Journal*, 1989.

⁷⁸ — Carol Berkenkotter, "Understanding a Writer's Awareness of Audience", *College Composition and Communication*, 1981.

⁷⁹ — Ekaterina Midgette, Priti Haria, Charles MacArthur, "The Effects of Content and Audience Awareness Goals for Revision on the Persuasive Essays of Fifth- and Eighth-Grade Students", *Reading and Writing*, 2008.

⁸⁰ — Carl Bereiter, Marlene Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

les différentes idées principales et leurs différents développements au fil du texte. Les paragraphes, en général, sont structurés de telle sorte à regrouper des phrases constituant un ensemble cohérent.

Connaissances relatives aux connecteurs et organisateurs textuels : connecteurs et organisateurs textuels sont des outils fondamentaux pour rédiger un texte. Les **connecteurs** servent à organiser le texte et à marquer les relations (logiques, temporelles, spatiales) entre les propositions ou les paragraphes⁸¹. Par exemple, des connecteurs comme « en revanche », « par conséquent », « ainsi » ou « de plus » permettent de structurer le raisonnement et de guider le lecteur. De même, connaître et savoir utiliser des **organismes** textuels comme « premièrement », « tout d'abord », « deuxièmement », « enfin », permet de structurer l'ordre des idées et d'indiquer clairement la progression du discours. Le choix des connecteurs et des organisateurs peut dépendre du **type de texte à rédiger**⁸². Par exemple, les organisateurs textuels déjà cités sont particulièrement utiles dans des textes argumentatifs ou explicatifs, où l'enchaînement des idées doit être clair et méthodique. Pour que l'élève apprenne à bien utiliser connecteurs et organisateurs textuels, il importe de lui faire comprendre ce que sont la cohérence et la cohésion d'un texte (voir page 54, « Comprendre la différence entre cohérence et cohésion »).

L'ENRICHISSEMENT PROGRESSIF DU RÉPERTOIRE DES CONNECTEURS

CHEZ LES ÉLÈVES DE CYCLE 3

La qualité des textes produits par les élèves de cycle 3 dépend en grande partie de leur connaissance et maîtrise des connecteurs, dont le répertoire ne se construit que progressivement au fil des apprentissages⁸³. Or, au cycle 3, les élèves, y compris en 6^e, utilisent encore majoritairement le connecteur générique « et ». Même s'ils commencent à intégrer des connecteurs moins courants (puis ; mais ; alors), l'usage de marqueurs plus complexes ou plus spécifiques (tout à coup ; soudain ; néanmoins ; en revanche ; par conséquent) demeure limité, voire inexistant⁸⁴.

Cette connaissance encore incomplète et cette utilisation parcellaire peuvent conduire à des textes dont la progression des idées reste maladroite ou insuffisamment structurée.

⁸¹ — Jean-Michel Adam, Michel Fayol, « Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques », *Langue française*, 1989.

⁸² — Bernard Schneuwly, Marie-Claude Rosat, Joachim Dolz, « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans », *Langue française*, 1989.

⁸³ — Monik Favart, Jean-Michel Passerault, « Évolution du rôle fonctionnel des connecteurs et de la planification du récit écrit chez les enfants de 7 à 11 ans », *Revue de phonétique appliquée*, 1995 ; Jean-Pierre Jaffré, Michel Fayol, *Orthographe : des systèmes aux usages*, éditions Flammarion, 1997 ; Serge Mouchon, Michel Fayol, Jean-Émile Gombert, « L'emploi de quelques connecteurs dans les récits. Une tentative de comparaison oral/écrit chez des enfants de 5 à 11 ans », *Repères*, 1991.

⁸⁴ — Véronique Paolacci, Monik Favart, « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique », *Langages*, 2010.

Ainsi, pour aider les élèves à produire des écrits plus clairs et mieux construits, il est essentiel de les accompagner dans l'enrichissement de leur répertoire d'outils linguistiques. Cela passe par une exposition régulière à :

- des **textes variés** ;
- des **exercices d'identification** et de **manipulation** des connecteurs ;
- des **reformulations guidées**,

afin qu'ils puissent progressivement s'approprier ces éléments et les mobiliser avec pertinence dans leurs écrits.

Connaissances relatives aux anaphores, à la pronominalisation et à la synonymie :

les anaphores permettent de faire référence à un élément mentionné précédemment dans le texte, assurant ainsi une continuité sans répétition excessive. Par exemple, désigner un personnage précédemment cité en utilisant le pronom « il » ou des substituts du nom, permet de maintenir une certaine fluidité tout en évitant de répéter sans cesse les mêmes mots. Cette technique favorise la clarté et la lisibilité du texte, en reliant efficacement les différentes parties de l'écrit. Elle recouvre ainsi des procédés ou des stratégies permettant d'éviter les répétitions, que l'écrit tolère peu par rapport à l'oral. L'élève doit savoir remplacer certains noms par des pronoms ou utiliser des synonymes pour varier le vocabulaire, ce qui contribue à renforcer la cohésion du texte⁸⁵.

Connaissances relatives aux procédés rhétoriques : les procédés rhétoriques sont des outils essentiels pour renforcer la cohésion du texte et capter l'attention du lecteur. L'élève doit apprendre à les utiliser avec discernement, notamment pour souligner les aspects les plus importants de son texte sans alourdir celui-ci. Ces procédés aident à insister sur certains éléments du texte en suscitant l'intérêt ou l'émotion du lecteur par un effet de style. Par exemple, les répétitions, la plupart du temps maladroitement, peuvent servir à renforcer un point clé, les questions incitent à la réflexion, tandis que les métaphores et l'hyperbole peuvent rendre un texte plus imagé et vivant.

ANAPHORE ET PROCÉDÉS RHÉTORIQUES :

QUEL DEGRÉ DE MAÎTRISE VISER AU CYCLE 3 ?

Utiliser les anaphores et les procédés rhétoriques reste délicat pour les élèves de cycle 3.

Du CM1 à la 6^e, les élèves commencent à comprendre l'importance des anaphores dans la structuration de leurs écrits, mais leur utilisation efficace nécessite encore des apprentissages et une pratique régulière. En effet, les élèves ont parfois tendance à répéter les mêmes mots ou à manquer de clarté en recourant encore à des connecteurs génériques comme « et » ou « puis », ce qui peut rendre leur texte redondant ou difficile à suivre.

⁸⁵ — Georges Kleiber, « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », *Langue française*, 1994.

Quant aux procédés rhétoriques, bien qu'ils soient couramment utilisés dans les textes littéraires et les discours, leur application par les élèves en cycle 3 reste encore souvent limitée et approximative, même en 6^e. Par exemple, l'utilisation d'une répétition ou d'une question rhétorique peut être trop évidente ou mal dosée, risquant de nuire à la clarté du texte.

Cependant, pour rédiger des textes cohérents, il est essentiel d'apprendre progressivement à maîtriser ces outils⁸⁶, qui permettent de structurer plus clairement ses écrits et de les rendre plus engageants. Plusieurs possibilités complémentaires s'offrent au professeur pour mettre en œuvre, avec beaucoup de précautions, cet apprentissage progressif.

D'une part, le **travail de la lecture** permet une sensibilisation progressive à ces connaissances, à travers la **découverte** et l'**analyse de textes variés**.

D'autre part, les élèves peuvent être mis en situation **d'utiliser anaphores et procédés rhétoriques de manière consciente et réfléchie**, au travers d'**exercices pratiques**. Ces exercices peuvent s'inscrire dans différents cadres :

- travail de l'oral, où la rhétorique s'emploie plus aisément ;
- leçons de vocabulaire ou de grammaire ;
- séances consacrées à la production d'écrits pouvant passer par des exercices courts structurants (voir le chapitre III).

Connaissances relatives aux types de textes : chaque genre et chaque type de texte exigent une organisation spécifique et l'utilisation de procédés rédactionnels adaptés. Pour être capable d'en tenir compte dans ses écrits, l'élève doit donc acquérir des **connaissances et des savoir-faire particulièrement utiles à cet égard**.

Type de texte	Marqueurs et connecteurs	Usages et visées
Descriptif	Marqueurs spatiaux près de – derrière – au-dessus – à gauche – en face de, etc.	– Pour guider le lecteur à travers la description d'un lieu, d'un objet ou d'une personne. – Pour situer dans l'espace l'élément décrit. – Pour enrichir la description, par des comparaisons ou des métaphores, en ajoutant des éléments sensoriels (vision, toucher, ouïe, etc.). – Pour rendre la scène ou l'objet décrit aussi précis et vivant que possible.

⁸⁶ — Maria Chuy, Fabienne Rondelli, « Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle », *Langages*, 2010.

Narratif	Marqueurs temporels hier – demain – la veille – le lendemain – tout à coup – pendant ce temps – à ce moment-là, etc. Ceux-ci sont souvent associés à des connecteurs d’abord – ensuite – finalement, etc.	– Pour situer les événements dans le temps. – Pour structurer l'action de manière logique. – Pour aider le lecteur à suivre la progression de l'histoire afin de soutenir son attention et son intérêt tout au long de la narration.
Explicatif	Connecteurs logiques en effet – c’est pourquoi – par exemple, etc.	– Pour organiser l'information de manière claire et méthodique, et en particulier mettre en avant des relations de cause à effet ou de comparaison. – Pour organiser les éléments de contenu du texte selon un ordre logique.
Argumentatif	Connecteurs logiques toutefois – en revanche – cependant, etc. Organisateurs textuels tout d’abord – pour commencer – en conclusion, etc.	– Pour introduire des arguments et des contre-arguments. – Pour structurer le raisonnement.

Trois processus rédactionnels et une instance de gestion pour élaborer et composer son texte

Rédiger un texte met en jeu trois processus mentaux : planification, formulation, révision. Selon leur nature, ces processus mobilisent différentes connaissances propres aux domaines référentiel, pragmatique et textuel. La mise en œuvre de ces trois processus, tout au long de l'activité, est assurée par une instance de gestion (supervision/pilotage) métacognitive qui détermine à quel moment il est nécessaire,

par exemple, de revenir à la planification, de poursuivre la formulation ou de s'engager dans une phase de révision. Cette instance de gestion assure un engagement stratégique des trois processus tout au long de la rédaction.

Un passage progressif d'une stratégie rédactionnelle à l'autre

Selon M. Scardamalia et C. Bereiter (1991), la transition de la stratégie des connaissances rapportées vers la stratégie des connaissances transformées⁸⁷ repose sur plusieurs facteurs :

- l'amélioration des capacités de planification, qui permet de gérer des objectifs de plus en plus complexes ;
- l'augmentation des capacités de mémoire de travail, nécessaire pour conserver à l'esprit plusieurs contraintes rédactionnelles simultanément ;
- le développement de connaissances linguistiques, pragmatiques et rhétoriques, qui permettent de mieux structurer le texte et de l'adapter aux attentes du lecteur.

Ainsi, l'un des objectifs de l'enseignement de la rédaction au cycle 3 est d'amener progressivement les élèves à dépasser la simple transcription de leurs idées pour les inciter à organiser, modifier et structurer leur texte de manière plus élaborée. Cela passe notamment par l'apprentissage de stratégies régulant planification, révision et reformulation, susceptibles d'être mises en œuvre au cours même de la rédaction, et essentielles pour une production écrite efficace et adaptée.

La planification : définir et organiser les idées contenues dans le texte avant et pendant la rédaction

Fondamental dans la production écrite, le processus de planification permet d'anticiper et d'organiser le contenu du texte avant et pendant la rédaction, en fonction de l'objectif de communication, du destinataire et du type du texte. Avec les élèves de cycle 3, deux types de planification complémentaires doivent être distingués et travaillés : la planification globale, préalable à l'écriture, et la planification locale qui intervient tout au long de l'écriture.

⁸⁷ — Voir page 111, « Le modèle de C. Bereiter et M. Scardamalia (1987) : deux stratégies de rédaction ».

COMPRENDRE LA DIFFÉRENCE ENTRE PLANIFICATION GLOBALE ET PLANIFICATION LOCALE

	Planification globale	Planification locale
Quand cela intervient-il ?	Avant d'écrire le texte proprement dit.	Pendant la rédaction du texte proprement dit, et tout au long de celle-ci.
En quoi cela consiste-t-il ?	Définir le contenu et la structure du texte, en fonction de son objectif communicatif (visée communicative).	Élaborer le contenu sémantique d'une ou plusieurs phrases en veillant à la cohérence et à la cohésion.
Selon quelles modalités ?	Éventuellement sous la forme d'un brouillon, d'un schéma ou de notes organisées : – rassembler, des éléments de contenu pertinents à transmettre ; – sélectionner les informations essentielles à transmettre, et penser leur organisation sous la forme d'un plan général ; – choisir les outils lexicaux et rhétoriques à utiliser vu le texte à rédiger. Remarque La mise en œuvre de ce type de planification peut être affectée par différents facteurs, tels que les intentions d'auteur de l'élève, son niveau de motivation, le type de destinataire (familier ou non), ou encore le type de texte à rédiger.	Assurer une cohérence entre les différentes idées exprimées : – organiser les propositions de manière logique ; – concevoir, ajuster, reformuler et structurer une ou plusieurs phrases en fonction du développement du texte ; – ajuster ou modifier le plan global, s'il s'avère ne plus être adapté au regard du texte tel qu'on l'a effectivement formulé. Remarque La mise en œuvre de ce type de planification peut mobiliser des stratégies de formulation, de révision et de régulation qui, appliquées sur des unités locales (phrases, partie de phrase, groupes de phrases), permettent d'améliorer la visée et la cohérence d'ensemble du texte, au fur et à mesure de sa rédaction.

Pour aider les élèves de cycle 3 à développer ces deux types de planifications complémentaires, il est essentiel de proposer des activités spécifiques à chacun de ces types de planification : des exercices d'élaboration de plans et de structuration du contenu pour la planification globale, et des entraînements, par exemple, à la reformulation et à l'ajout de connecteurs pour la planification locale sont envisageables (voir chapitre III).

La formulation : transformer les idées en langage écrit

Le processus de formulation est une activité mentale qui permet de transformer une idée en une production linguistique écrite. Il repose sur trois types de traitement cognitifs et linguistiques : syntaxique, lexical et orthographique. Ces traitements, qui se combinent et s'entrelacent de manière complexe, mobilisent les connaissances syntaxiques, lexicales et orthographiques acquises tout au long de la scolarité au service d'opérations dont certaines ne sont pas encore automatisées au cycle 3. Pour le scripteur débutant, cela rend le processus de formulation particulièrement couteux sur le plan cognitif. Il est donc essentiel que le professeur accompagne l'élève dans le développement de ces compétences de manière à alléger la charge cognitive, et améliorer son aisance rédactionnelle.

LES TROIS COMPOSANTES DU PROCESSUS DE FORMULATION : TRAITEMENT SYNTAXIQUE, TRAITEMENT LEXICAL, TRAITEMENT ORTHOGRAPHIQUE

Le processus de formulation met en jeu **trois types de traitement, à la fois cognitifs et linguistiques**.

Le **traitement syntaxique** consiste à organiser mentalement les constituants de la phrase selon les règles de la grammaire. L'élève doit ainsi structurer son énoncé en déterminant les relations entre les mots et en construisant un enchaînement syntaxique approprié.

Le **traitement lexical** consiste à sélectionner les mots les plus pertinents pour exprimer précisément son message. Ce choix lexical inclut non seulement les noms, verbes et adjectifs, mais aussi les connecteurs et autres marqueurs grammaticaux qui assurent la fluidité et la cohérence du texte.

Le **traitement orthographique** intervient pour encoder ces mots sous leur forme écrite correcte. Selon les éléments du texte, il s'agit d'orthographe lexicale (retrouver l'orthographe d'usage du mot) ou d'orthographe grammaticale (accorder le mot en genre, en nombre et en temps selon la morphosyntaxe de la phrase).

Ces trois types de traitement fonctionnent en parallèle et s'influencent mutuellement. Par exemple, un choix lexical peut modifier la structure syntaxique d'une phrase, tandis qu'une hésitation orthographique peut ralentir la transcription.

La révision : analyser et ajuster le fond et la forme du texte

La révision est une activité mentale qui permet d'évaluer et d'ajuster un écrit en fonction de la situation de communication dans laquelle il s'inscrit. Il s'agit à la fois de prendre du recul par rapport au texte produit, et de mobiliser des connaissances linguistiques et discursives afin d'améliorer la qualité du message écrit. Cela exige

une double expertise : maîtriser les règles linguistiques pour repérer et corriger des erreurs, et évaluer l'adéquation du texte avec sa visée et son destinataire. Pour les élèves de cycle 3, ce processus reste souvent couteux en ressources cognitives, car il mobilise simultanément plusieurs habiletés en cours d'acquisition. L'enseignement explicite de stratégies de relecture et de correction est donc essentiel pour les aider à développer leur autonomie dans cette activité fondamentale de la production écrite.

LA RÉVISION, UN PROCESSUS À L'ŒUVRE SUR DEUX PLANS

Pour l'élève, la révision exige tout d'abord d'**analyser l'écart entre l'idée qu'il voulait exprimer et la manière dont il l'a transcrite**.

Cette comparaison s'effectue soit mentalement (en anticipant une erreur ou une maladresse avant même d'écrire), soit en relisant localement ou globalement la portion écrite. Cela fait appel à des habiletés métacognitives :

- réfléchir sur sa propre production ;
- identifier des maladresses ou des incohérences ;
- juger si le texte répond bien à l'objectif de communication initial.

Ensuite, l'élève peut **engager des modifications de fond** (ajuster le contenu, reformuler une idée, enrichir le texte) **ou de forme** (corriger des erreurs grammaticales, orthographiques ou syntaxiques).

Ces modifications peuvent s'effectuer mentalement, si l'élève ajuste son message avant de l'avoir écrit, ou physiquement, s'il amende un énoncé après l'avoir écrit.

L'instance de gestion : superviser et piloter (articuler) les trois processus rédactionnels

Pendant l'activité d'écriture, le scripteur doit structurer son travail, maintenir son attention sur les exigences de la tâche, mobiliser des stratégies et procédures efficaces. Cette autorégulation repose sur une « instance de gestion » permettant à l'élève de coordonner (articuler) et d'ajuster, de façon stratégique, la mise en œuvre des processus rédactionnels. Il s'agit ainsi d'une activité mentale de « métacognition appliquée », qui assure une fonction de supervision (contrôler en temps réel le déroulement de la rédaction) et une fonction de pilotage.

DEUX FONCTIONS ESSENTIELLES ASSURÉES PAR L'INSTANCE DE GESTION

La **supervision** consiste à contrôler le déroulement de la rédaction en temps réel. En évaluant en permanence la pertinence de son texte par rapport à son intention de communication et aux contraintes de la tâche, l'élève peut détecter des incohérences, erreurs, inexactitudes, etc. Il peut décider à tout moment d'ajuster sa stratégie rédactionnelle en fonction des enjeux et des difficultés rencontrées.

Le **pilotage** permet d'adapter la stratégie rédactionnelle en fonction des objectifs et des besoins. En réponse à la supervision, il s'agit de définir un plan d'action qui réorganise, au cours même de l'activité, la manière dont les différents processus de planification, formulation et révision vont se succéder, alterner, et dans quel ordre au fur et à mesure de l'avancée dans la rédaction.

Il importe que le professeur consacre explicitement du temps à l'apprentissage de cette activité mentale d'instance de gestion, en raison de sa complexité pour les élèves de cycle 3. D'une part, elle requiert à la fois une bonne maîtrise des processus rédactionnels, et une capacité à prendre du recul par rapport à sa propre production. Par exemple, l'élève peut choisir de relire régulièrement son texte, d'ajouter des connecteurs logiques pour renforcer la cohérence ou encore de reformuler une phrase peu claire. D'autre part, l'instance de gestion implique d'alterner et d'articuler les processus rédactionnels tout au long de la tâche de rédaction, de façon cyclique et récursive.

RÉDIGER : UNE ARTICULATION DES PROCESSUS RÉDACTIONNELS

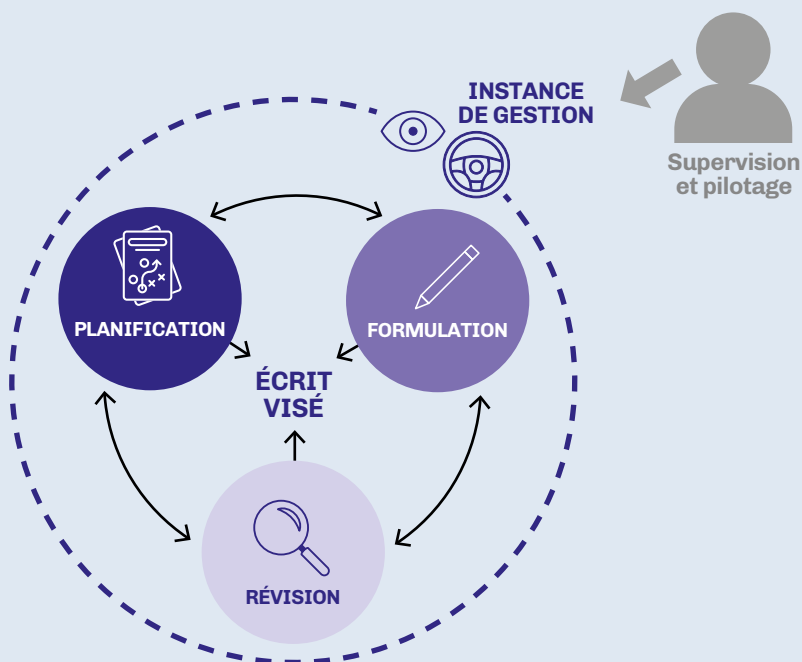
Il ne serait pas réaliste de penser que les élèves de cycle 3 pourraient concevoir l'ensemble du contenu de leur texte (planification globale) puis procèderaient à la traduction linguistique de l'ensemble de ce contenu (formulation), avant enfin de procéder à une relecture évaluative et des ajustements (révision). L'on comprend que les élèves, dans cette situation très « linéaire et étapistes » de la rédaction, se retrouveraient rapidement dans l'impossibilité de gérer de telles quantités d'informations sémantiques et linguistiques.

C'est pourquoi, tout au long de l'activité de production écrite, les processus rédactionnels alternent et s'articulent sur des temps courts et des portions réduites de contenus et de textes⁸⁸.

Il est important de concevoir que chaque élève, confronté à un même exercice rédactionnel, peut articuler différemment les trois processus rédactionnels de formulation, révision et planification, en faisant des choix différents, plus ou moins efficaces, tout au long de la rédaction. Ainsi, chaque fois qu'il rédige un texte, l'élève adopte une stratégie rédactionnelle spécifique, c'est-à-dire met en œuvre, selon un enchaînement spécifique, les trois processus rédactionnels. À mesure que l'élève trace le contenu de son texte sur le papier, cette stratégie se traduit par des interruptions plus ou moins fréquentes et plus ou moins longues de l'écriture. Il a pu être montré que près de 70 % de la durée d'une production écrite pouvait consister en des pauses plus ou moins longues d'écriture (pour relire ou planifier la suite de son texte, par exemple).

⁸⁸ — Denis Alamargot, Marie-France Morin, Élise Drijboom, « Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2 », *Pratiques*, 2017.

L'articulation et la mise en œuvre stratégique des trois processus rédactionnels au cours de la rédaction (activité du rédacteur expert)



Exemple : ÉCRIT VISÉ

Figure 9. L'articulation et la mise en œuvre stratégique des trois processus rédactionnels (source : auteur).

UN MODÈLE DÉVELOPPEMENTAL DE LA PRODUCTION ÉCRITE

En proposant de modifier le modèle expert de J. Hayes et L. Flower (1980), V. W. Berninger et H. L. Swanson ont formalisé un modèle développemental de la production écrite (1994). Ce modèle décrit l'acquisition du développement des premières compétences en rédaction chez les enfants de 5 à 15 ans et leur évolution au fil du temps. Il met en évidence que chacun des trois processus rédactionnels (planification, formulation, révision) apparaît selon une temporalité spécifique.

Globalement, durant les premières années d'apprentissage, les jeunes rédacteurs rencontrent surtout des difficultés liées à la formulation, dans ses aspects orthographiques, ainsi que d'exécution graphomotrice.

L'enjeu majeur de cette phase est de réussir à rédiger une trace écrite correcte, des phrases brèves et de courts textes. C'est seulement au cycle 3 que les processus de révision et de planification commencent à se développer, permettant de rédiger des textes plus longs et plus complexes.

Vers la fin du cycle 4, les trois processus rédactionnels s'articulent ensemble au sein de la mémoire de travail, permettant à l'élève une mise en œuvre plus stratégique de la rédaction.

Finalement, le modèle de V. W. Berninger et H. L. Swanson (1994) offre une perspective intéressante pour comprendre l'évolution des habiletés en rédaction. Il peut guider l'enseignement de la production écrite à l'école primaire de façon beaucoup plus pertinente et adaptée que le modèle premier de J. Hayes et L. Flower (1980) qui

présente quant à lui l'activité des trois processus rédactionnels de planification, formulation et révision chez l'adulte, sans tenir compte du développement de l'enfant et de la construction progressive de l'expertise.

Les figures ci-dessous illustrent l'évolution progressive des trois processus rédactionnels en fonction du moment de la scolarité.

1^{re} étape : apparition progressive des trois composantes et processus rédactionnels

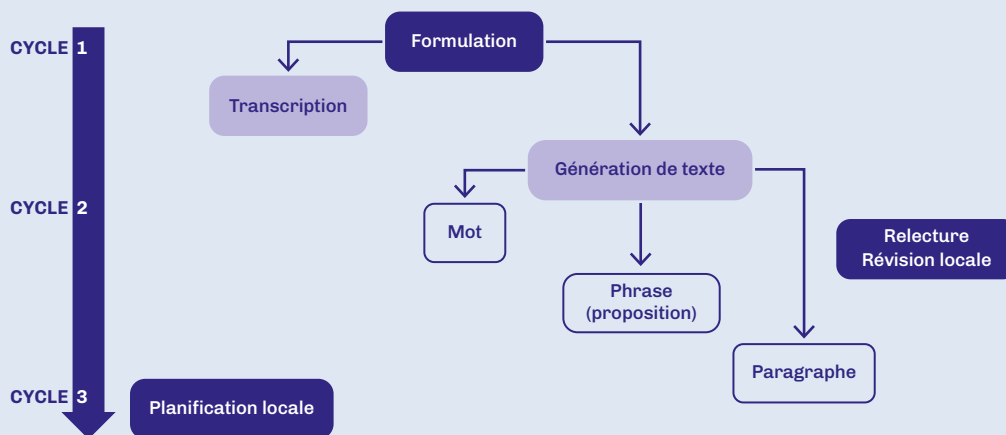


Figure 10. Première étape développementale de la production écrite (source : adaptée de V. W. Berninger et H. L. Swanson, 1994, traduction de l'auteur).

Cette étape est marquée par l'avènement du processus de formulation : une fois que l'exécution graphomotrice (tracé des lettres et des mots) est suffisamment automatisée, la capacité à produire du texte devient pleinement opérationnelle.

2^e étape : évolution des processus rédactionnels (formuler, réviser, puis planifier)

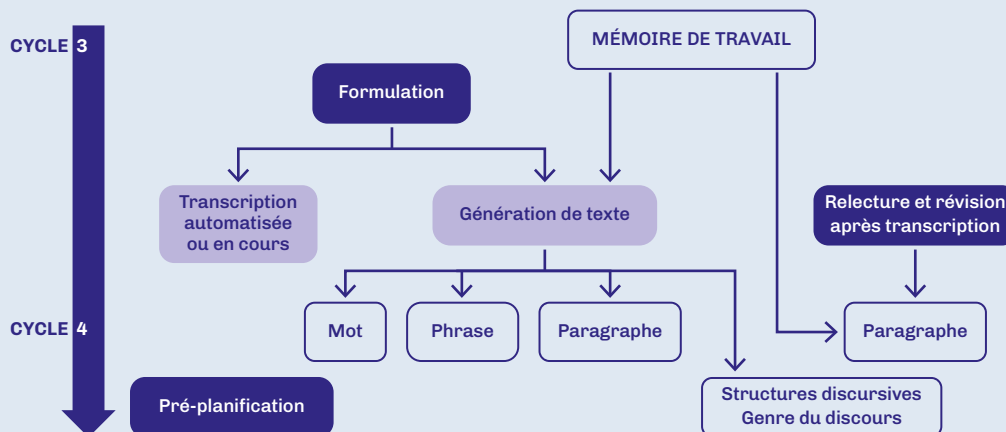


Figure 11. Modèle de production écrite chez les enfants de grades intermédiaires (source : adaptée de V. W. Berninger et H. L. Swanson, 1994, traduction de l'auteur).

Cette étape voit l'avènement du processus de révision : initialement limité à des corrections superficielles (orthographe, ponctuation), ce processus élargit ensuite son action pour inclure des révisions de fond, touchant à la fois la forme et le sens du texte.

3^e étape : coordination en mémoire de travail des trois processus rédactionnels (gestion mentale)

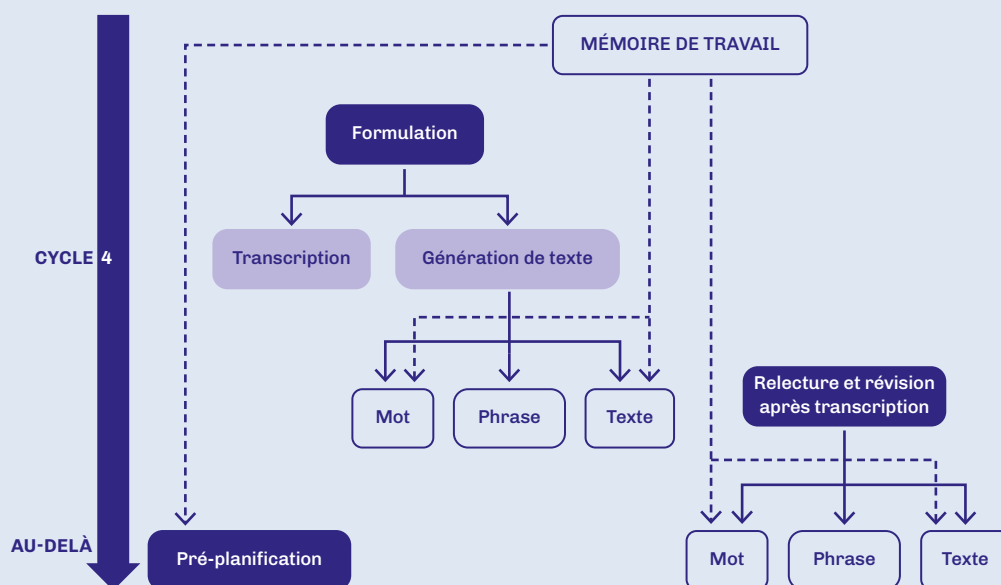


Figure 12. Modèle de développement de l'écrit chez les juniors (source : adaptée de V. W. Berninger et H. L. Swanson, 1994, traduction de l'auteur).

Cette étape est marquée par l'avènement du processus de planification. Progressivement, ce processus passe d'une gestion locale de l'enchaînement de deux phrases, à une organisation plus globale (plusieurs phrases, ensemble du texte). La dernière phase permet de construire un plan de contenu complet, en fonction des caractéristiques du texte à rédiger (type de texte ou genre littéraire).

Le développement de l'expertise rédactionnelle implique donc deux phénomènes, qui se remplacent progressivement dans le temps. Au début de l'apprentissage, prédomine l'automatisation de la composante graphomotrice et – pour une part – orthographique. Ensuite, elle laisse progressivement place à l'élaboration de stratégies rédactionnelles de plus en plus complexes, intégrant un nombre croissant de contraintes (visée communicative, paramètres pragmatiques, variété lexicale, tournures phrastiques plus élaborées, etc.). Ainsi, apprendre à rédiger consiste autant à renforcer sa maîtrise dans chaque dimension et composante spécifique de cette activité, qu'à instaurer de nouvelles procédures et/ou stratégies, au fil de la scolarité.

En résumé

- **Les compétences rédactionnelles s'acquièrent sur le long terme.** L'élève apprend à passer d'une approche centrée sur la production de chaque phrase en se basant sur le discours oral, à une activité globale, basée sur les critères de l'écrit (production d'un texte cohérent, prise en compte du contexte de communication).
- Cette évolution exige d'acquérir progressivement la maîtrise des **trois composantes de la production écrite**.
- La **composante graphomotrice** (maîtrise du geste d'écriture) s'automatise progressivement jusqu'à 13-14 ans environ.
- La **composante orthographique** consiste pour l'élève à apprendre les correspondances phonèmes-graphèmes, à mémoriser les formes orthographiques, et à mobiliser des connaissances morphologiques et grammaticales.
- La **composante textuelle** implique des connaissances référentielles pragmatiques et textuelles.
- En articulation avec les trois composantes de la production écrite, l'élève apprend à articuler les trois processus rédactionnels : **la formulation, la révision et la planification** en développant des stratégies et procédures rédactionnelles.

● **Quelles mises
en œuvre
pédagogiques
en classe ?**

Au cycle 3, la production écrite s'enseigne à travers des mises en œuvre pédagogiques variées et structurées. Les écrits courts et ciblés jouent un rôle essentiel : ils permettent d'automatiser les gestes, de consolider l'orthographe et d'organiser la pensée à travers la trace écrite. Ces exercices guidés, réalisés fréquemment et différenciés selon les besoins, entraînent aussi les élèves à formuler, réviser et planifier leurs textes. En développant progressivement des stratégies rédactionnelles de plus en plus complexes, le professeur aide ainsi chaque élève à gagner en aisance, en précision et en autonomie, tout en préparant les écrits longs.

Des écrits courts et structurants pour travailler les trois composantes de la production écrite

Les mises en œuvre pédagogiques de l'écriture et de la production écrite sont multiples et peuvent se décliner à l'infini : toute situation pédagogique, toute activité menée avec les élèves s'y prête. Dans cette diversité, il importe toutefois que les trois composantes de la production écrite (graphomotrice, orthographique, textuelle) et les trois processus rédactionnels (dans leur ordre d'acquisition et de maîtrise autonome : formulation, révision, planification) deviennent des objets d'enseignement. Autrement dit, tous doivent être traités, isolément ou conjointement, selon la situation pédagogique et les intentions du professeur, et en cohérence avec les objectifs d'enseignement et d'apprentissage du cycle 3.

En matière rédactionnelle, l'enjeu du cycle 3 est double :

- renforcer les connaissances et habiletés de l'élève dans chaque composante (graphomotrice, orthographique, textuelle) et processus rédactionnel (planification, formulation, révision) en rappelant ou exerçant certaines procédures et stratégies ;
- développer la capacité de « gestion » de l'élève. Il s'agit de l'aider et de l'exercer à mettre en œuvre, au cours même de l'activité rédactionnelle, et au moment opportun, les connaissances et procédures adéquates. Par exemple, il ne suffit pas de connaître des leçons sur la procédure de l'accord sujet-verbe : l'élève doit

utiliser ces savoirs tout au long de la rédaction de son texte, ce qui est plus exigeant et complexe. Sur le plan pédagogique, cela implique d'intégrer les notions de planification, de formulation et de révision dans un enseignement permettant à l'élève de les mettre en œuvre de manière stratégique, dans un contexte pédagogique d'écrits courts et structurants ; c'est-à-dire un contexte où l'écriture et la rédaction de l'élève sont à la fois guidées et contraintes par des consignes précises, orientées par une demande clairement formulée par le professeur.

Développer les compétences de scripteur des élèves au cycle 3



La graphomotricité

Renforcer les programmes moteurs et poursuivre l'automatisation.

PROCESSUS RÉDACTIONNELS



Formulation

Renforcer la **formulation** des idées sous forme de texte.

Élaborer les phrases d'un texte en veillant :
– au choix des mots ;
– à leur pertinence et efficacité ;
– aux connecteurs.



Révision

Apprendre à **réviser** la forme et le fond de son texte (écart entre intention et réalisation).

- Réviser l'orthographe (lexicale et grammaticale) pendant que l'on rédige.
- Modifier le texte en s'intéressant au fond et à la forme d'un groupe de phrases et de paragraphes.



Planification

Élaborer le contenu de son texte : de la **planification locale** à la **planification globale**.

Planification locale : ajuster le contenu d'un texte pendant sa rédaction (modifier un plan, calculer le contenu à suivre, etc.).

Planification globale : penser l'organisation et les éléments du contenu d'un texte, même court, avant de le rédiger, en respectant des contraintes (consignes).

Faire interagir les compétences travaillées sur chaque processus rédactionnel.

STRATÉGIES RÉDACTIONNELLES



- Apprendre à mobiliser les composantes (textuelle, orthographique, graphomotrice).
- Articuler les processus rédactionnels (formulation, révision, planification).



Supervision et pilotage

- Composer et formuler un texte selon différentes stratégies rédactionnelles : planification rigoureuse, révision dynamique, ajustement en cours de production, métacognition (analyse des écarts à l'intention), prise en compte du lecteur (représentation de son lecteur).
- Composer et formuler un texte en verbalisant les différentes stratégies rédactionnelles.
- Rédiger en collaborant : une autre façon de superviser ses productions écrites.
- Rédiger en mobilisant des connaissances pragmatiques (représentation de son lecteur).

Les connaissances et procédures acquises par les élèves, dans chacune des trois composantes prises isolément, sont indispensables mais non suffisantes : ce qui va compter, au cycle 3, est la capacité des élèves à articuler simultanément (en mémoire de travail, au cours même de l'activité de production écrite), les trois processus rédactionnels en mobilisant les trois composantes associées, pour réaliser avec succès l'activité finalisée de production écrite. **Toutefois, c'est bien l'entraînement isolé d'habiletés ciblées qui permettra leur pleine maîtrise et donc leur réinvestissement, lors des activités plus complexes (écrits longs) qui sont proposées dans le chapitre IV.**

Les écrits courts : un levier essentiel pour progresser en rédaction

Au cycle 3, pour que les élèves développent des habiletés solides en rédaction, il est nécessaire de leur proposer des exercices courts et ciblés, qui travaillent l'une ou plusieurs de ces composantes dans un contexte rédactionnel précis.

QU'EST-CE QU'UN EXERCICE RÉDACTIONNEL COURT ET STRUCTURANT ?

Un exercice structurant n'est pas une simple activité d'écriture libre, mais un travail guidé et calibré, conçu pour :

- focaliser l'attention sur un aspect particulier de la production écrite (fluidité du geste d'écriture, respect des normes orthographiques, cohérence et cohésion du texte, etc.) ;
- encourager la mise en pratique immédiate d'une notion étudiée en classe ;
- donner aux élèves des repères et des procédures, des automatismes, en ancrant progressivement les habiletés nécessaires à la rédaction de textes plus longs et plus complexes.

Ces exercices doivent être conçus pour être réalisés en 15 à 45 minutes environ, incluant systématiquement une phase d'analyse des performances des élèves. Sur ce dernier point, si l'exercice s'y prête, le professeur peut également, par exemple, clôturer la séance par la rédaction d'une phase de bilan dans laquelle les élèves font état des stratégies et procédures utilisées, et formulent les apprentissages réalisés.

Comment mettre en œuvre la production d'écrits courts en classe ?

UN TRAVAIL FRÉQUENT ET PROGRESSIF

La rédaction s'apprend et se perfectionne par une pratique fréquente (si possible quotidienne), ciblant à chaque fois une habileté spécifique. En musique, les « gammes », « séries » ou pièces musicales d'étude sont un moyen de s'exercer. Dans le même esprit, il s'agit de proposer aux élèves des écrits courts, mobilisant une habileté ciblée

afin de l'acquérir ou de la renforcer. C'est pour cette raison que l'on évoque ici des « gammes d'écriture », qui peuvent remplir un double rôle selon leur mobilisation : faire acquérir une habileté nouvelle (avec des reprises régulières dans le temps d'une gamme et de ses exercices) ou renforcer une habileté (avec une concentration dans le temps des exercices d'une gamme).

Il est essentiel de revenir régulièrement sur les écrits produits pour les améliorer et les enrichir.

Les exercices doivent être différenciés en fonction des besoins des élèves, pour les accompagner dans leur progression.

DES CONSIGNES CLAIRES ET PRÉCISES

L'élève doit comprendre immédiatement ce qui est attendu de lui.

L'objectif de l'exercice doit être explicite. Par exemple :

- reformuler
- enrichir un texte
- varier un point de vue
- modifier le temps verbal utilisé (écrire au futur un texte proposé au présent)
- travailler la fluence du tracé d'écriture afin de pouvoir écrire et rédiger aisément dans des situations plus complexes et exigeantes.

UNE PLACE CENTRALE DONNÉE À L'ACTE D'ÉCRIRE ET DE RÉDIGER

L'essentiel du temps de séance est consacré à l'écriture effective, et non à des explications théoriques sur la rédaction.

La leçon ne précède pas systématiquement l'exercice, mais peut se construire autour de l'exercice court et d'une analyse des productions par le professeur ou par les élèves eux-mêmes.

DES FORMATS D'EXERCICES VARIÉS ET ADAPTABLES

- Courtes productions quotidiennes, en intégrant progressivement des contraintes orthographiques et syntaxiques spécifiques (travail sur la composante orthographique et le processus de formulation, etc.).
- Reformulation de courts textes, en changeant par exemple de destinataire, de temps verbal ou encore en modifiant certains éléments du récit (travail sur la composante textuelle et orthographique, sur le processus de formulation, etc.).
- Exercices de réécriture et de transformation, où l'élève ajuste et affine son texte en fonction de critères précis (travail sur le processus rédactionnel de révision, ou encore sur la composante orthographique). À noter ici que la plupart des exercices proposés peuvent être conçus à partir de productions d'élèves.
- Textes avec amorce et conclusion imposées, afin de guider la production et d'apprendre à organiser un développement clair (travail sur les processus rédactionnels de planification locale et de formulation, etc.).

Quelle articulation entre les écrits courts et les écrits longs ?

Pour fixer aux élèves des objectifs motivants, tout en construisant leurs compétences de base, il importe de ménager une progression spiralaire faisant alterner écrits courts (comme les « gammes d'écriture » telles que celles présentées dans le présent chapitre) et des écrits longs (véritables « projets d'auteurs » tels ceux présentés au chapitre IV). En d'autres termes, les écrits courts proposés ici (généralement sous forme de cinq déclinaisons possibles) sont autant d'exemples de façons de renforcer une habileté donnée, pour donner à l'élève un point d'appui vers la production d'écrits plus longs. Écrits courts et longs sont donc complémentaires.

Finalement, en proposant des exercices courts, ciblés et récurrents, les enseignants donnent aux élèves de cycle 3 les clés pour rédiger avec plus d'aisance, de précision et de confiance.

Quels exercices courts et structurants pour développer les processus rédactionnels des élèves ?

Les pages qui suivent présentent des exercices d'écrits courts et structurants en phase avec le développement des processus rédactionnels et des composantes chez les élèves de cycle 3. L'ordre de présentation des exercices suit la progression de l'acquisition des processus rédactionnels chez les élèves du primaire et du secondaire, comme décrit dans le chapitre II⁸⁹. Les enseignants peuvent aisément adapter les exercices proposés en fonction du temps dont ils disposent et du niveau de leurs élèves. Les réponses attendues, ainsi que les critères d'évaluation, sont indicatifs.

En premier lieu, la **graphomotricité** est essentielle pour l'automatisation des gestes d'écriture. Il convient d'en poursuivre l'entraînement au cycle 3, plus encore pour les élèves en difficulté ou porteurs de troubles des apprentissages dès lors que la poursuite d'une écriture manuscrite reste possible et souhaitable chez ces derniers.

Parallèlement, il s'agit de renforcer en priorité la **formulation des idées**, qui se met en place au cours du cycle 2, en aidant les élèves à exprimer clairement et précisément leurs pensées en un texte.

⁸⁹ — Voir page 67, le modèle développemental de V. W. Berninger et H. L. Swanson, 1994.

Vient ensuite la **révision**, d'abord locale pour corriger les erreurs immédiates, puis globale pour ajuster la structure et la cohérence du texte dans son ensemble.

La **planification** suit, en commençant par la planification locale (ajustements au fur et à mesure de l'écriture) avant la planification globale (organisation des idées avant la rédaction).

L'acquisition et l'efficacité progressive de ces processus rédactionnels, alliées au renforcement des connaissances propres aux trois composantes, font que les élèves vont pouvoir développer tout au long du cycle 3 des **stratégies et procédures rédactionnelles** de plus en plus élaborées pour réguler et articuler (instance de gestion) l'ensemble des traitements en jeu.

Enfin, la différenciation des exercices, abordée en fin de chapitre, permet d'adapter l'apprentissage aux besoins des élèves, en particulier ceux en difficulté ou ayant des besoins éducatifs particuliers, pour garantir leur réussite dans la production écrite, au regard de l'acquisition progressive des connaissances et des habiletés.

La graphomotricité

LA COMPOSANTE GRAPHOMOTRICE : INSTALLATION DES PROGRAMMES MOTEURS ET AUTOMATISATION EN COURS AU CYCLE 3

Au cycle 3, la pratique quotidienne de l'écriture joue un rôle clé dans l'automatisation de l'écriture, en mobilisant à la fois des compétences motrices et cognitives. Il s'agit d'améliorer la fluidité et la précision (lisibilité) du tracé des lettres, la gestion de l'espace sur la page, ainsi que la vitesse d'exécution, afin de libérer des ressources cognitives pour la rédaction elle-même et l'orthographe. Les exercices proposés doivent ainsi favoriser le contrôle du geste, la coordination œil-main et la mémorisation profonde de la forme des lettres (nommée également « allographes⁹⁰ » dans la littérature scientifique), tout en évitant une surcharge cognitive. L'enjeu est d'intégrer ces exercices et entraînements de manière régulière et progressive, en tenant compte des variations de rythme, de la fatigue et de la motivation des élèves, pour qu'ils développent une écriture lisible, rapide et efficace, essentielle à leur aisance rédactionnelle.

UNE PRATIQUE (TOUJOURS) INDISPENSABLE AU CYCLE 3

L'installation des programmes moteurs après quatre à cinq années d'une pratique régulière de l'écriture, suivie de l'automatisation (optimisation) progressive de ces programmes moteurs, permettent aux élèves de libérer des ressources cognitives. Lors des tâches complexes de production écrite, l'élève pourra ainsi se consacrer, au cours même de l'activité, à la mise en œuvre de traitements orthographiques plus efficaces. Cela lui permettra également de déployer, de façon plus articulée et stratégique, des processus de planification, formulation

90 — Allographe : ici, représentation(s) d'un même graphème.

et révision⁹¹. Il est donc nécessaire de proposer des entraînements graphomoteurs aux élèves de cycle 3, pour les aider à se libérer des contraintes graphomotrices et focaliser pleinement leur attention sur les composantes orthographique et textuelle, ainsi que sur les processus rédactionnels de formulation, de révision et de planification, par exemple.

Voici dix exercices destinés aux élèves de cycle 3 (CM1, CM2, 6^e) **visant à améliorer leur graphomotricité** tout en restant stimulants et adaptés à leur niveau scolaire. Ces activités allient des aspects ludiques et cognitifs pour éviter la monotonie et garantir une progression efficace.

Plus précisément, ces exercices offrent une approche dynamique pour entraîner les élèves de cycle 3 à automatiser leur écriture, tout en évitant l'ennui des exercices répétitifs. Leur fréquence et leur régularité sont essentielles pour une progression efficace. Ils permettent d'améliorer la graphomotricité et l'automatisation de l'écriture chez des élèves de cycle 3 (9 à 12 ans), sous forme de séances courtes, nombreuses et régulières. Dans le cas d'exercices introduisant une contrainte de vitesse en copie (écrire le plus rapidement mais le mieux possible), il s'agira de conserver le cas échéant le critère de réussite orthographique (ainsi : écrire le plus rapidement, mais le mieux possible, la bonne forme orthographique).

LA COURSE CONTRE LA MONTRE

OBJECTIF

Développer la fluidité graphomotrice et renforcer l'automatisation du tracé des lettres.

MATÉRIEL

Fiche avec des amorces de phrases variées (exemple : Un jour, j'ai découvert...).

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève complète les phrases dans un temps limité (par exemple, 3 minutes) en rédigeant à partir de propositions imposées. Il doit privilégier la lisibilité et la rapidité.
- **Variante possible** : l'élève fait plusieurs essais, puis compare ses productions en ajustant sa vitesse et la régularité des lettres.

⁹¹ — Nathalie Bonneton-Botté, Jessica Guilbert, Florence Bara, « L'écriture manuscrite : un apprentissage moteur spécifique », ANAE - *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019 ; Marie-France Morin, Denis Alamargot, « Les entraînements graphomoteurs : quelles pratiques, quels effets ? », ANAE - *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019.

L'ÉCRITURE EN DOUBLE TÂCHE (ÉCRIRE ET RÉFLÉCHIR SIMULTANÉMENT)

OBJECTIF

Automatiser l'écriture tout en consacrant des ressources cognitives à l'orthographe, la syntaxe ou aux idées.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève recopie un texte court tout en réalisant une autre tâche cognitive (exemples : compter les lettres « e » et « a » dans chaque phrase ; transformer un texte au présent en un texte au passé en même temps que l'on copie le texte, etc.).
- **Variante possible** : alterner vitesse et précision (recopier rapidement puis lisiblement).

LES DÉFIS CALLIGRAPHIQUES

OBJECTIF

Améliorer la qualité et la fluidité du tracé en jouant sur les formes et la créativité.

MATÉRIEL

Papier ligné, stylos de couleurs variées.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève écrit un même mot ou une même phrase en variant la taille des lettres et les polices manuscrites (majuscule, cursive, lettres inclinées).
- **Variante possible** : créer une composition graphique en intégrant des mots dans un dessin (exemples : écrire en spirale ; former un paysage avec des phrases, etc.).

LA DICTÉE RAPIDE

OBJECTIF

Améliorer la vitesse et la lisibilité de l'écriture tout en entraînant la segmentation des mots.

MATÉRIEL

Liste de phrases ou de petits textes adaptés au niveau des élèves.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur enclenche un chronomètre projeté à la classe sur le vidéoprojecteur et dicte une phrase à vitesse normale.

- Les élèves écoutent et, dès la fin de la dictée, écrivent le plus vite possible, de mémoire, en restant lisibles.
- À la fin de l'écriture de la phrase, les élèves notent le temps mis pour écrire, en lisant le temps en seconde affiché sur le chronomètre.
- Après une série de phrases, ils comparent leurs temps et la lisibilité de leur production.

LE JEU DES LIGATURES INVISIBLES

OBJECTIF

Améliorer l'exécution graphomotrice et la coordination œil-main, en travaillant la continuité du geste propre à l'écriture cursive (anticipation et fluidité).

MATÉRIEL

Papier blanc et crayons effaçables.

EXERCICE PROPOSÉ

- Muni d'un crayon effaçable, l'élève écrit un texte sans jamais lever son crayon, c'est-à-dire de manière à ce que toutes les lettres de chaque mot et tous les mots du texte s'enchaînent sans aucune interruption du tracé.
- Il repasse sur son texte en effaçant les ligatures non nécessaires entre les mots et en formant correctement chaque lettre (par exemple, pour ajouter la barre des « t » et les points sur les « i »).

LA COURSE D'ÉCRITURE CHRONOMETRÉE

OBJECTIF

Améliorer la vitesse d'écriture sans compromettre la lisibilité.

EXERCICE PROPOSÉ

L'élève recopie plusieurs fois un texte court (3 à 4 phrases), en visant fluidité et lisibilité. Il suit la progression suivante :

- Phase 1 : écrire à vitesse normale.
- Phase 2 : écrire plus vite (par exemple, en 1 minute), en restant lisible.
- Phase 3 : comparer les deux versions et identifier les lettres mal formées.

LA DICTÉE EN CASCADE

OBJECTIF

Développer l'automatisation et la segmentation des mots dans une phrase.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur dicte un mot.
- L'élève l'écrit immédiatement.
- Le professeur dicte un second mot lié au premier ; l'élève l'ajoute en recopiant le ou les mots déjà écrits.
- **Exemple :**
 - 1^{er} mot : Le
 - 2^e mot : Le chien
 - 3^e mot : Le chien court
- Continuer selon la même démarche jusqu'à obtenir une phrase complète.
- **Variante possible :** commencer avec des phrases simples, puis introduire des phrases plus longues et complexes.

LE DUEL D'ÉCRITURE (EN BINÔME)

OBJECTIF

Améliorer la rapidité et la précision en introduisant un aspect ludique et stimulant.

EXERCICE PROPOSÉ

- Chaque élève reçoit une liste de phrases (nombre limité).
- En duel, chacun recopie chacune des phrases, aussi vite que possible.
- À la fin de l'exercice, les élèves échangent leur écrit et chacun lit le texte de l'autre à voix haute : si un mot ou une partie de texte est considéré comme illisible (impossibilité de reconnaître le mot hors contexte), l'adversaire marque un point.
- **Variante possible :** introduire une police manuscrite modèle, que les élèves doivent imiter au mieux.

LE MOT INVERSE

OBJECTIF

Stimuler l'anticipation motrice et le contrôle de l'écriture.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève écrit une phrase en veillant à lier les lettres pour chacun des mots : toutes les lettres de chaque mot s'enchaînent sans aucune interruption du tracé.
- Il écrit ensuite en miroir : en dessous de chacun des mots écrits, il réécrit le mot « à l'envers », c'est-à-dire en inversant les lettres du mot, tout en maintenant les ligatures en cursive (exemple : moteur ➔ ruetom). Il sollicite ainsi une planification plus fine.
- Il repasse sur les mots à l'endroit ou à l'envers en corrigeant les tracés imparfaits.

L'HISTOIRE ENCHAÎNÉE : ÉCRITURE COLLABORATIVE RAPIDE (EN BINÔME)

OBJECTIF

Améliorer la coordination œil-main et la gestion cognitive de l'écriture.

EXERCICE PROPOSÉ

- Sur une feuille grand format, un élève écrit le premier mot d'une phrase le plus rapidement possible, mais le plus lisiblement possible.
- Le deuxième élève continue en recopiant le premier mot écrit, puis en ajoutant le second mot de la phrase, toujours le plus rapidement possible, mais le plus lisiblement possible.
- Le premier élève poursuit en recopiant les deux mots et en ajoutant un troisième mot.
- Ils continuent selon la même démarche jusqu'à composer une phrase complète.
- **Variante possible** : ajouter une contrainte (exemple : intégrer un mot imposé).

La formulation

RENFORCER LA FORMULATION DES IDÉES SOUS FORME DE TEXTE AU CYCLE 3

Travailler la formulation en rédaction permet aux élèves de structurer leurs phrases avec précision et clarté en mobilisant plusieurs compétences linguistiques essentielles.

Le choix des mots engage des notions de lexique et de pragmatique : il s'agit de sélectionner des termes adaptés au contexte, en veillant aux nuances de sens et à la richesse du vocabulaire.

L'expression et la précision des idées impliquent des ajustements syntaxiques, comme l'usage des expansions du nom (adjectifs, subordonnées relatives, compléments du nom) et des constructions verbales variées.

L'intégration des connecteurs repose sur une maîtrise des relations logiques (addition, opposition, cause, conséquence, but) et sur la capacité à organiser les idées dans une progression cohérente.

Les exercices proposés, adaptés aux différents niveaux du cycle 3, aident les élèves à affiner la formulation linguistique de leurs idées en texte, en prenant en compte les dimensions lexicale, syntaxique et textuelle, favorisant ainsi une meilleure compréhension des enjeux de la construction du sens.

ÉLABORER LES PHRASES D'UN TEXTE EN VEILLANT AU CHOIX DES MOTS

Voici six exercices visant à aider les élèves à choisir les mots les plus précis et adaptés pour rédiger titres, phrases et paragraphes. Ces exercices leur permettent de mieux comprendre la portée des mots sur le sens d'un texte et de développer leur capacité à écrire de manière plus précise et expressive. Ils doivent contribuer à forger le goût des élèves pour l'écriture. Ils peuvent être associés aux corpus lexicaux, à enseigner tout au long du cycle et dans toutes les disciplines.

LE REMPLAÇANT PARFAIT

OBJECTIF

Apprendre à remplacer des mots génériques ou vagues par des termes plus précis et expressifs.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur propose une phrase contenant des mots imprécis (exemples : chose ; faire ; bien ; gros, etc.) et demande aux élèves de les remplacer par des mots plus précis adaptés au contexte.
- **Exemple de phrase initiale donnée :** Il a fait un truc bien en cours de sciences.
- **Exemple de réécriture attendue :** Il a réalisé une expérience captivante en cours de science.

LE CHOIX DES NUANCES

OBJECTIF

Travailler sur les synonymes et leurs légères différences de sens.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur donne plusieurs synonymes d'un mot et demande aux élèves de choisir celui qui correspond le mieux à une phrase donnée. Ils doivent justifier leur choix.
- **Exemple de phrase initiale donnée :** Elle a ... le cadeau avec enthousiasme.
Choix de mots pour compléter la phrase : pris – saisi – attrapé – réceptionné – empoigné
- **Exemple de justification attendue :** « saisi » convient mieux, car ce mot indique une action plus polie et appropriée pour un cadeau.

LA PHRASE ENRICHIE

OBJECTIF

Apprendre à enrichir une phrase, la compléter et la rendre plus précise en y insérant des mots.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur propose une phrase très courte et demande aux élèves de la réécrire en l'étendant, sans pour autant en changer le sens.
- **Exemple de phrase initiale donnée :** Le soir même, il a décidé de partir en voyage.
- **Exemple de réécriture attendue :** Au cours de la soirée, il a pris la difficile décision de finalement partir en voyage, pour une durée indéterminée.

LA PHRASE LA PLUS COURTE

OBJECTIF

Apprendre à identifier les mots qui nuisent à la clarté et à la précision d'une phrase.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur donne une phrase où un mot est inapproprié ou redondant, et demande aux élèves de le repérer, puis de le remplacer ou de le supprimer.
- **Exemple de phrase initiale donnée :** Ce film est vraiment extrêmement intéressant à regarder.
- **Exemple de réécriture attendue :** Ce film est captivant.

L'ÉCRITURE SOUS CONTRAINTE DE STYLE

OBJECTIF

Enrichir le vocabulaire et choisir des mots précis en fonction d'un registre ou d'un style particulier.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur demande aux élèves de réécrire une phrase ou un court paragraphe dans un style différent (familier, soutenu, poétique, scientifique, etc.).
- **Exemple de phrase initiale donnée (neutre)** : Il fait froid ce matin.
- **Exemples de réécritures attendues** : L'aube glacée habille le monde d'un voile de givre (style poétique); La température matinale est descendue sous la barre des 0 °C, entraînant la formation de givre (style scientifique).

CHANGER DE FORME : ÉCRIRE DES TITRES EN TRANSFORMANT DES PHRASES VERBALES EN PHRASES NOMINALES

OBJECTIF ET PRINCIPE

Cet exercice vise à développer chez les élèves de CM2 et de 6^e leur capacité à transformer une phrase verbale en différentes phrases nominales afin d'écrire des titres variés. Il s'inscrit dans la continuité d'un travail en étude de la langue sur la nominalisation des groupes verbaux. Les élèves apprennent à manipuler les constituants de la phrase et à enrichir leur expression en jouant sur les synonymes, la ponctuation, les expansions du nom et la reformulation.

Cet exercice est structurant, car il articule des compétences linguistiques (vocabulaire, syntaxe, ponctuation) et des habiletés rédactionnelles (formulation, reformulation, enrichissement du lexique). Il contribue à développer la flexibilité rédactionnelle et prépare aux écrits plus longs en favorisant la manipulation consciente de la langue.

MISE EN ŒUVRE (45 MINUTES)

Temps 1. Introduction et réactivation des connaissances (5 minutes)

Le professeur rappelle collectivement les notions de nominalisation à l'aide d'une affiche construite en étude de la langue (exemple : fabriquer un meuble → la fabrication d'un meuble).

Temps 2. Présentation de la consigne et analyse collective (10 minutes)

Le professeur lit une phrase verbale (exemple : Dans la cour de récréation, trois enfants jouent aux billes) et montre plusieurs versions de phrases nominales servant de titres (exemple : Un jeu de billes en récréation).

Les élèves identifient en binômes les stratégies utilisées (déplacement, suppression, ponctuation, choix lexicaux) avant une mise en commun.

Temps 3. Écriture individuelle (25 minutes)

Chaque élève reçoit une phrase verbale issue du corpus (exemple : Les élèves rangent leurs affaires dans les cartables). Il doit produire au moins cinq versions de phrases nominales servant de titres.

Les élèves sont encouragés à varier les points d'entrée syntaxiques (complément circonstanciel, groupe nominal) et à employer ponctuation et enrichissements lexicaux.

Temps 4. Retour collectif (5 minutes)

Correction de quelques productions avec argumentation collective sur la réussite des transformations.

CONSEILS POUR LA MISE EN ŒUVRE ET DIFFÉRENCIATION**Pour les élèves en difficulté**

Proposer des verbes simples à nominaliser (ranger → rangement), travailler en binôme avec le professeur pour guider les reformulations pas à pas.

Pour les élèves plus autonomes

Ajouter des contraintes (écrire un maximum de titres en 10 minutes ; travailler en duo avec des consignes imposées par un pair, etc.).

Pour tous

Utiliser systématiquement l'affiche comme support de mémoire.

ÉLABORER LES PHRASES D'UN TEXTE EN VEILLANT À LEUR PERTINENCE ET EFFICACITÉ

Voici cinq exercices qui aident les élèves à choisir la phrase la plus pertinente et expressive parmi un ensemble. Ces exercices permettent aux élèves de mieux percevoir la richesse de la langue et d'apprendre à formuler leurs idées de façon plus percutante et précise.

LE DÉTECTEUR D'ÉMOTIONS**OBJECTIF**

Apprendre à identifier et choisir la phrase qui exprime le mieux une émotion.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur nomme une émotion (peur, joie, tristesse, etc.) et propose trois phrases exprimant cette émotion de différentes manières.
- Les élèves doivent indiquer la formulation qui est la plus précise, selon eux, et justifier leur choix.

- **Exemple d'émotion donnée** : la peur. Phrases données exprimant l'émotion :
 - a. Il avait peur.
 - b. Il ressentait une sensation étrange.
 - c. Son cœur battait à tout rompre tandis qu'il avançait à pas feutrés.
- **Exemple de réponse attendue** : La phrase c., car au lieu de seulement nommer la peur, elle permet de savoir comment cette émotion se manifeste physiquement pour le personnage.

LE DUEL DES PHRASES

OBJECTIF

Comparer plusieurs formulations pour identifier celle qui est la plus précise et expressive.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur propose aux élèves trois formulations différentes d'une même idée, et leur demande de choisir la plus précise en justifiant leur choix.
- **Exemple de phrases données** :
 - a. Il marcha lentement vers la sortie.
 - b. Il traîna les pieds jusqu'à la sortie, l'air accablé.
 - c. Il alla dehors.
- **Exemple de réponse attendue** : La phrase b., car elle donne une meilleure image du personnage et de son état d'esprit.

LA PHRASE À AMÉLIORER

OBJECTIF

Identifier les faiblesses d'une phrase et la réécrire de manière plus précise et expressive.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur donne aux élèves une phrase simple et neutre, et leur demande de la reformuler pour la rendre plus détaillée et vivante.
- **Exemple de phrase initiale donnée** : Le vent soufflait.
- **Exemple de réécriture attendue** : Le vent hurlait à travers les branches, soulevant des tourbillons de feuilles mortes.

LA PHRASE QUI SUIT

OBJECTIF

Choisir la phrase qui précise la phrase initiale, et être capable d'expliquer son choix.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur expose brièvement une situation, puis énonce une première phrase. Il donne ensuite aux élèves trois autres phrases pour la prolonger.
- Les élèves doivent choisir la phrase la plus précise et la plus cohérente, selon eux, en justifiant leur choix.

— Exemple :

Situation exposée aux élèves : Un personnage réagit à une nouvelle.

Phrase de départ : Le journaliste fut étonné par une nouvelle inattendue.

Propositions pour le choix de la suite :

- a. Il fut surpris.
 - b. Ses yeux s'écarquillèrent et sa bouche s'ouvrit légèrement.
 - c. Il entendit la nouvelle et la trouva étonnante.
- **Exemple de réponse attendue :** La phrase b., car elle précise les manifestations physiques de l'émotion – ici, la surprise – engendrée par la nouvelle. Les deux autres phrases n'apportent pas d'éléments complémentaires à la phrase de contexte.

LE PUZZLE À COMPLÉTER

OBJECTIF

Trouver la phrase la plus expressive pour prolonger un court texte narratif.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves un fragment de texte narratif, et trois phrases possibles pour le prolonger.
- Parmi ces phrases, les élèves choisissent celle qui leur semble la plus pertinente, et justifient leur choix.

— Exemple :

Texte donné : Il avançait dans la forêt sombre. Les branches craquaient sous ses pas, et l'ombre des arbres dansait sous la lumière de la lune.

Propositions pour le choix de la suite :

- a. Un hurlement lointain le fit sursauter et accélérer.
 - b. Il continua d'avancer.
 - c. Il pensa à son enfance.
- **Exemple de réponse attendue :** La phrase a., car elle prolonge l'ambiance inquiétante du passage.

ÉLABORER LES PHRASES D'UN TEXTE EN VEILLANT AUX CONNECTEURS

Voici cinq exercices de production écrite permettant aux élèves de comprendre et pratiquer le choix et la variation des connecteurs pour préciser et enrichir un texte.

Ces exercices offrent une approche progressive pour aider les élèves à intégrer les connecteurs dans leur production écrite. Ils peuvent être adaptés à différents types de textes, genres textuels et niveaux scolaires au sein du cycle 3, pour une meilleure maîtrise de la cohérence textuelle.

COMPLÉTER UN TEXTE LACUNAIRE AVEC DES CONNECTEURS ADAPTÉS

OBJECTIF

Comprendre l'utilité des connecteurs pour assurer la cohérence et la progression du texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur propose aux élèves un texte où certains connecteurs ont été supprimés.
- Puis il leur fournit une liste de connecteurs, regroupés selon ce qu'ils expriment (exemple : addition, cause, conséquence, opposition). Cette liste peut être pensée en fonction du niveau d'enseignement au sein du cycle 3, dans la mesure où la maîtrise des connecteurs est progressive (par exemple : les connecteurs servant l'argumentation sont les plus tardivement maîtrisés, en fin de cycle 3).
- Le professeur demande aux élèves de compléter le texte avec les connecteurs les plus appropriés, en s'appuyant sur le contexte.
- En groupe, les élèves comparent et discutent leur choix, en s'appuyant sur le contexte.

RÉÉCRITURE :

AMÉLIORER LA STRUCTURATION D'UN TEXTE

OBJECTIF

Apprendre à intégrer les connecteurs de manière naturelle pour améliorer la structuration du texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur donne aux élèves un texte constitué de phrases juxtaposées sans connecteurs.
- Il leur demande de réécrire le texte en introduisant des connecteurs variés pour améliorer la cohérence et la progression logique.
- Pour chaque connecteur utilisé, les élèves comparent et justifient leur choix.

LE DÉFI DES CONNECTEURS IMPOSÉS⁹²

OBJECTIF

S'exercer à utiliser des connecteurs variés, et à analyser leur effet sur le sens du texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une liste de cinq connecteurs (exemple : cependant ; ainsi ; notamment ; en effet ; par conséquent).
- Puis, il leur demande de rédiger un texte (narratif, explicatif ou argumentatif) en utilisant ces connecteurs.
- Les élèves analysent en groupe comment les connecteurs influencent le sens du texte.

RELECTURE ET CORRECTION :

AMÉLIORER UN TEXTE MAL CONSTRUIT

OBJECTIF

Identifier les failles de cohérence dans un texte sans connecteurs, et améliorer sa lisibilité.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves un texte où les phrases sont juxtaposées et peu fluides.
- Il leur demande de réviser le texte en insérant des connecteurs adaptés.
- Un échange collectif est organisé sur les différentes versions proposées.

⁹² — Cet exercice, comme d'autres, peut requérir de plus de 15 à 45 minutes. Le professeur peut abréger la liste des connecteurs, modifier les modalités, ou choisir de consacrer une séance plus longue à cet enjeu essentiel de la rédaction.

ANALYSE COMPARATIVE :

VARIER LES CONNECTEURS SELON LE TYPE DE TEXTE

OBJECTIF

Comprendre que le choix des connecteurs dépend du type de discours (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif).

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves quatre textes courts, correspondant chacun à un type de texte différent (par exemple, narratif, descriptif, argumentatif, explicatif).
- Il leur demande de repérer les connecteurs utilisés dans chaque texte, puis de les classer selon le nombre de fois où ils sont utilisés.
- Les élèves analysent ensuite en groupe l'effet des connecteurs sur la clarté et le style du texte, en fonction du type ou du genre du texte.

Focus / Pistes pédagogiques pour enseigner les accords en cycle 3

L'apprentissage des accords en français suit une progression qui commence dès la maternelle et se poursuit jusqu'au cycle 3 et au-delà. Cet apprentissage progressif doit reposer sur des situations de production écrite guidée, permettant aux élèves de prendre conscience des marques du nombre et du genre dans les groupes nominaux et les accords verbaux, ainsi que des conditions de leur utilisation au sein de la phrase.

Au cycle 3, l'apprentissage des accords continue à devoir s'appuyer sur des situations d'écriture encadrées et répétées, permettant aux élèves d'ancrer progressivement ces connaissances. Dans ce contexte, l'accompagnement par l'enseignant est essentiel : il s'agit d'amener les élèves à verbaliser leurs choix et à prendre conscience des régularités orthographiques qui sous-tendent la langue écrite.

L'accord en nombre et en genre dans le groupe nominal

Dès le cycle 2, les élèves apprennent à marquer le pluriel en ajoutant un « s » aux noms. Au cycle 3, cette connaissance doit être consolidée et enrichie par des situations de production écrite où les élèves identifient et appliquent systématiquement les accords dans le groupe nominal (GN).

PISTES PÉDAGOGIQUES

- Proposer des descriptions d'images complexes mettant en scène plusieurs objets ou personnages afin d'amener les élèves à justifier l'usage du singulier ou du pluriel.
- Proposer d'utiliser des adjectifs variés en veillant à ce que les élèves les accordent avec les noms auxquels ils se rapportent.
- Encourager la réécriture de phrases en complexifiant les groupes nominaux et veiller à la réussite de l'accord.

L'accord du verbe avec le sujet

À partir du CP et jusqu'à la fin du cycle 3, les élèves doivent comprendre que le verbe s'accorde avec son sujet en nombre et en personne. L'ajout de la flexion -nt à la troisième personne du pluriel constitue une difficulté majeure, qui doit être travaillée en production écrite.

PISTES PÉDAGOGIQUES

- Utiliser des supports visuels (illustrations de scènes où plusieurs personnages accomplissent une action) pour expliciter le lien entre le sujet et le verbe.
- Proposer des phrases à trous ou comparer des reformulations pour faire apparaître les variations d'accords selon la structure de la phrase.
- Organiser des phases de réécriture où les élèves vérifient l'accord sujet-verbe dans leurs productions.

Approfondir les accords à travers divers types de textes

Au cycle 3, la production écrite ne se limite pas aux descriptions : les élèves doivent également écrire des récits, des textes explicatifs ou argumentatifs. Chaque type de texte mobilise différemment les connaissances sur les accords.

PISTES PÉDAGOGIQUES

- Dans les textes descriptifs, insister sur l'utilisation des marqueurs spatiaux et la complexification des GN pour enrichir les descriptions.
- Dans les récits, travailler les marqueurs temporels et les variations de conjugaison en fonction du temps narratif choisi.
- Proposer des textes à enrichir en introduisant de nouveaux éléments nécessitant des accords plus complexes.

Réécriture et automatiser les accords

L'attention portée aux accords ne doit pas être ponctuelle, mais s'inscrire dans un processus continu de relecture et d'amélioration des textes produits par les élèves.

PISTES PÉDAGOGIQUES

- Organiser des phases de relecture guidée, où les élèves vérifient systématiquement les accords dans leur texte.
- Varier les supports et les contraintes d'écriture pour multiplier les situations où ces notions sont mobilisées.
- Encourager l'autonomie en proposant des outils d'autocorrection (listes de vérification, code couleurs pour repérer les accords à vérifier).

GÉRER LA CHAÎNE ANAPHORIQUE AU COURS D'UNE RÉDACTION

Voici une série de cinq exercices progressifs, conçus pour des élèves de cycle 3 (CM1, CM2, 6^e), portant sur le processus de formulation et visant à renforcer la maîtrise de la chaîne anaphorique lors de la rédaction d'un texte.

BIEN UTILISER LES PRONOMS PERSONNELS ET LES DÉTERMINANTS POSSESSIFS

OBJECTIF

Utiliser des pronoms personnels et les déterminants possessifs pour éviter les répétitions d'un nom propre en maintenant la clarté du texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève rédige un court texte narratif de cinq à sept phrases à partir d'une première phrase (exemple : Camille entre dans la forêt avec son chien.).
- Dans chacune de ses phrases qui constituent la suite de l'histoire, il limite autant que possible la répétition du nom propre, ici, « Camille ».
- L'élève doit utiliser les pronoms personnels et les déterminants possessifs adaptés (exemple : elle, il, le, lui, son, leur, etc.).

CRITÈRES D'ÉVALUATION

- Pertinence et variété des pronoms utilisés.
- Clarté de la référence.
- Absence d'ambiguïtés ou de ruptures de chaîne.

ÉVITER LES RÉPÉTITIONS DIVERSES ET VARIÉES

OBJECTIF

Introduire des reprises nominales variées (groupes nominaux, synonymes, périphrases) pour enrichir le texte et éviter les répétitions.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève complète un court paragraphe donné (exemple : Le chat bondit sur la table. Le chat renversa un verre d'eau.) en ajoutant trois phrases supplémentaires.
- Avec notre exemple, l'élève ne doit pas répéter le groupe nominal « le chat » : il doit utiliser des groupes nominaux reformulés, des synonymes ou des périphrases pour désigner l'animal (par exemple : le félin ; le gourmand ; l'animal à, etc.).

CRITÈRES D'ÉVALUATION

- Diversité des moyens de reprise.
- Fluidité du texte.
- Respect du sens initial.

MAINTENIR LA CHAÎNE ANAPHORIQUE DANS UN RÉCIT

OBJECTIF

Maintenir la cohérence référentielle sur plusieurs phrases en utilisant des pronoms et des reprises nominales adaptées.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève lit un début de texte donné, puis rédige quatre à cinq phrases pour le prolonger (exemple : La vieille femme marchait lentement. Elle portait un panier plein d'herbes fraîches. Tout à coup...).
- Dans la suite de son récit, l'élève doit maintenir la cohérence des reprises : éviter les répétitions inutiles et veiller à ce qu'on sache toujours de qui il est question.
- Une aide peut être proposée, en mettant à disposition une liste de pronoms, groupes nominaux ou expressions équivalentes.

CRITÈRES D'ÉVALUATION

- Maintien du référent initial.
- Cohérence de la chaîne anaphorique.
- Absence de confusion.

AJUSTER LES CHAÎNES ANAPHORIQUES DANS UN TEXTE

OBJECTIF

Identifier et résoudre les ruptures de chaîne anaphorique pour rendre un texte clair et fluide.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève lit un court texte donné, manquant de clarté et de fluidité (exemple : Paul regarde la télévision. Paul entend un bruit. Paul va voir ce qui se passe. Le garçon est surpris.).
- Puis, afin que le texte gagne en fluidité et devienne compréhensible du début à la fin, il le réécrit en limitant les répétitions et les ruptures de chaîne.

CRITÈRES D'ÉVALUATION

- Pertinence des modifications apportées.
- Clarté du texte reformulé.
- Cohérence des chaînes anaphoriques.

DÉCRIRE UNE SCÈNE SANS JAMAIS CONFONDRE LES PERSONNAGES

OBJECTIF

Maintenir plusieurs chaînes anaphoriques en parallèle sans confusion entre les personnages.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève lit une situation de départ donnée (exemple : Zoé et Tom sont dans la cour de récréation. Zoé joue à la corde à sauter. Tom discute avec ses camarades.).
- Il continue le récit en rédigeant un court texte de six à huit phrases, et doit utiliser des reprises adaptées à chaque personnage (pronoms, groupes nominaux, reformulations) afin de ne pas les confondre.
- Aide possible : surlignage différencié ou couleurs associées à chaque personnage pour visualiser les chaînes.

CRITÈRES D'ÉVALUATION

- Clarté de chaque chaîne anaphorique.
- Cohérence des pronoms et groupes nominaux utilisés.
- Absence d'ambiguïté.

La révision

RÉVISER LA FORME ET LE FOND DE SON TEXTE : SUPERVISER ET PILOTER

La révision d'un texte est un moment essentiel de l'activité rédactionnelle, permettant aux élèves de prendre du recul (supervision) sur leur production pour l'améliorer (pilotage des processus pour modifier). Elle implique à la fois une correction orthographique – en portant attention aux erreurs lexicales et grammaticales – et un travail sur le fond (contenu), afin d'améliorer la clarté, la cohérence et l'organisation du texte. En intégrant ces activités au cours même de la phase de rédaction, les élèves développent des stratégies de relecture et d'autocorrection, renforçant ainsi leur autonomie. Travailler la révision au niveau du paragraphe leur permet d'ajuster le contenu en fonction des objectifs communicatifs et de structurer leurs idées avec davantage de précision et de pertinence.

Les exercices proposés favorisent une révision active et intégrée au processus d'écriture, aidant les élèves à devenir plus autonomes dans la révision de leurs productions écrites.

RÉVISER L'ORTHOGRAPHE (LEXICALE ET GRAMMATICALE) PENDANT QUE L'ON RÉDIGE

Voici cinq exercices pour aider les élèves à pratiquer la révision orthographique et grammaticale tout en rédigeant un texte court et structurant. Ces exercices favorisent une révision active et intégrée à l'activité de rédaction, aidant les élèves à devenir plus autonomes dans la révision de leurs productions écrites.

LA DICTÉE NÉGOCIÉE AMÉLIORÉE

OBJECTIF

Développer des stratégies de relecture et prendre conscience d'erreurs courantes.

EXERCICE PROPOSÉ

- Chaque élève rédige sous dictée un court texte sur un sujet donné.
- Puis chacun relit le texte produit par un autre. Il s'agit de repérer les erreurs d'orthographe lexicale et/ou grammaticale et de les corriger.
- En petits groupes, les élèves partagent le résultat du travail de révision : quelles corrections ont-ils proposées, et pourquoi ? Chaque correction proposée fait-elle consensus ou pas, et pourquoi ? Y a-t-il des types d'erreurs que l'on trouve dans plusieurs textes ?
- **Point d'attention :** le professeur s'assure pendant les restitutions des différents sous-groupes que les erreurs repérées et corrigées le sont de façon conforme, en lisant les productions pendant qu'il écoute les restitutions. Le fait de travailler sur de courts textes de complexité variable permet au professeur d'anticiper les erreurs qui seront probablement produites par les élèves.

L'ÉCRITURE SOUS CONTRAINTE GRAMMATICALE

OBJECTIF

Améliorer la maîtrise des accords et des conjugaisons.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une amorce de texte et leur demande de le prolonger. Il impose une contrainte grammaticale spécifique.
- Les élèves doivent veiller aux accords des participes passés en fonction des auxiliares.
- **Exemple d'amorce de texte :** Hier, en me promenant dans la forêt, j'ai aperçu un animal étrange.
- **Exemples de contraintes grammaticales :** écrire uniquement au passé composé et à l'imparfait ; accorder correctement les participes passés ; utiliser trois propositions subordonnées.

LE TEXTE À TROUS ÉVOLUTIF

OBJECTIF

Se concentrer sur des points orthographiques précis pendant que l'on rédige.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève complète un énoncé lacunaire fourni par le professeur, en veillant à respecter les règles orthographiques et grammaticales.
- Puis il rédige la suite, en respectant le temps et l'accord des verbes.
- **Exemple d'énoncé lacunaire donné :** Les enfants (*jouer*) dans le parc, quand soudain, un chien (*arriver*) en courant.

L'AUTOCORRECTION GUIDÉE

OBJECTIF

Sensibiliser les élèves à la relecture et à la correction autonome.

EXERCICE PROPOSÉ

- Chaque élève rédige un court texte.
- Puis chacun relit son texte et le corrige, en suivant une grille de relecture fournie par le professeur qui leur impose de vérifier des points précis (exemple : accords sujet-verbe, homophones grammaticaux, conjugaisons, etc.).
- Par binômes, les élèves échangent leur texte pour vérifier les corrections déjà apportées, et identifier les éventuelles erreurs encore à corriger.
- **Exemple de grille de relecture**
 - a. Les accords sujet-verbe sont-ils corrects ?
 - b. Les homophones « a » et « à » sont-ils utilisés correctement ?
 - c. Les terminaisons en « é » et « er » sont-elles utilisées correctement ?

LA RÉÉCRITURE AMÉLIORATIVE

OBJECTIF

Travailler la reformulation et la correction en cours d'écriture.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur donne aux élèves un court texte contenant des erreurs.
- Il leur demande de le réécrire en corrigeant les erreurs, puis d'ajouter une phrase pour enrichir le contenu.
- **Exemple de texte fautif donné⁹³ :** *Les élèves était dans la cours. Ils joué à chat mes un surveillant leur a demander de aretter.

⁹³ — Dans tout l'ouvrage, l'usage de l'astérisque avant un mot ou une phrase signale une orthographe non conforme.

MODIFIER LE TEXTE EN S'INTÉRESSANT AU FOND ET À LA FORME D'UN GROUPE DE PHRASES ET DE PARAGRAPHES

Voici cinq exercices permettant aux élèves de s'entraîner à réviser un groupe de phrases de manière structurée et efficace. Ces exercices guident les élèves dans le processus de révision : ils leur donnent des stratégies concrètes pour améliorer la qualité de leurs textes, en considérant les groupes de phrases, voire un paragraphe, comme contexte d'apprentissage.

LA CHASSE AUX ERREURS

OBJECTIF

Identifier et corriger les erreurs contenues dans un groupe de phrases (syntaxe, orthographe, concordance des temps, ponctuation, etc.).

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur donne aux élèves des phrases contenant des erreurs variées et leur demande de les repérer et de les corriger.
- **Exemple de texte fautif donné :** *Le chat marchait sur la route, il regarde autour de lui puis il saute sur un mure. Ensuite il s'endort paisiblement sur un cousin.
- **Révisions attendues :** Le chat marchait sur la route. Il regarda autour de lui, puis il sauta sur un mur. Ensuite, il s'endormit paisiblement sur un coussin.

AMÉLIORE CE PARAGRAPHE

OBJECTIF

Enrichir un paragraphe en ajoutant des précisions et des connecteurs logiques.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves un paragraphe trop simple ou trop flou, et leur demande de l'améliorer. Il leur précise qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser tous les mots.
- **Exemple de texte de départ :** Le garçon entra dans la pièce. Il s'assit. Il regarda autour de lui.
- **Exemple de révisions attendues :** Le garçon entra dans la pièce d'un pas timide. Après un instant d'hésitation, il s'assit sur une chaise en bois, puis observa attentivement ce lieu sombre et silencieux.

LE PUZZLE DU PARAGRAPHE

OBJECTIF

Travailler la structure et l'organisation d'un paragraphe.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves un paragraphe désorganisé et leur demande de remettre les phrases dans un ordre logique.
- **Exemple de texte donné :** Il décida de rentrer chez lui avant la tombée de la nuit. Le vent soufflait de plus en plus fort, annonçant un orage imminent. Le jeune homme marchait rapidement, jetant des regards inquiets vers le ciel.
- **Exemple de réponse attendue :** Le vent soufflait de plus en plus fort, annonçant un orage imminent. Le jeune homme marchait rapidement, jetant des regards inquiets vers le ciel. Il décida de rentrer chez lui avant la tombée de la nuit.

TROUVE LE MEILLEUR MOT

OBJECTIF

Améliorer la précision lexicale et le choix des mots au sein d'un paragraphe.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves un paragraphe dans lequel certains mots sont vagues ou inadaptés. Il leur demande de les remplacer par des termes plus précis et expressifs.
- **Exemple de texte donné :** Il marcha vite vers la maison, car il avait peur. Il entendait des bruits bizarres derrière lui.
- **Exemple de révisions attendues :** Il se précipita vers la maison, le cœur battant, terrifié par les bruits étranges qui résonnaient derrière lui.

LA RÉÉCRITURE CIBLÉE

OBJECTIF

Prendre du recul par rapport à son propre texte en le révisant sous un angle précis (cohérence, fluidité, richesse lexicale, quantité d'informations, etc.).

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur demande aux élèves de réécrire un paragraphe de leur propre texte, en se concentrant sur l'amélioration d'un aspect particulier.
- Puis, pour modéliser l'analyse, le professeur choisit et lit à la classe deux à trois textes révisés.

— Exemples d'aspects à améliorer

- a. Ajouter au moins deux adjectifs pour enrichir la description.
- b. Remplacer un verbe imprécis (par exemple : *faire*, *être* ou *aller*) par un verbe plus précis.
- c. En binôme, opérer une évaluation croisée en qualifiant, selon son point de vue, la clarté et la logique des phrases du texte de son pair.

La planification

ÉLABORER LE CONTENU DE SON TEXTE AU CYCLE 3 : DE LA PLANIFICATION LOCALE À LA PLANIFICATION GLOBALE

La planification, processus essentiel en rédaction, s'acquiert progressivement au cycle 3.

Dans un premier temps, l'élève acquiert la planification locale, qui consiste à ajuster ou modifier le contenu et l'organisation locale de son texte au fur et à mesure qu'il l'écrit. En expérimentant différentes façons de structurer ses idées tout en rédigeant, il améliore la cohérence et la progression de son texte.

Par la suite, l'élève acquiert la planification globale, qui consiste à organiser ses idées avant de rédiger, en élaborant préalablement un plan pour l'ensemble du texte. Ce second mode de planification donne à l'élève des repères pour structurer son texte et répondre aux exigences liées au contexte de rédaction (genre et type de texte attendu, destinataire, intention visée).

Ainsi, en apprenant à combiner planification locale et planification globale, l'élève devient capable d'une rédaction plus maîtrisée et adaptée aux exigences communicationnelles.

Dans cette optique, voici deux séries d'exercices : la première pour faire travailler aux élèves la planification locale, la seconde pour leur faire travailler la planification globale, à travers la pratique d'écrits courts. Si les élèves présentent des habiletés encore faibles face à la réalisation de ces gammes de planification locale ou globale, le professeur pourra les aborder comme soutien à des leçons sur ces notions, dans la perspective d'acquisition de nouvelles habiletés. En effet, la planification est un processus complexe à acquérir, supposant déjà une certaine expertise rédactionnelle de la part des élèves.

LA PLANIFICATION LOCALE : AJUSTER LE CONTENU D'UN TEXTE PENDANT SA RÉDACTION (MODIFIER UN PLAN PENDANT LA RÉDACTION)

Voici cinq exercices permettant aux élèves de comprendre et pratiquer la planification locale, c'est-à-dire l'élaboration (ajustement) du plan d'un texte au fur et à mesure de sa rédaction, pendant la mise en texte. Ces exercices permettent d'éprouver différentes manières d'ajuster la structure d'une portion de texte au long de la tâche, tout en développant des compétences en cohérence-cohésion, progression des idées et ajustement du plan. Ils peuvent nécessiter la mise en œuvre d'une première séance collective dans laquelle le professeur explicite et modélise la notion de planification.

L'AJOUT PROGRESSIF DE CONTRAINTES

OBJECTIF

Exercer l'élève à ajuster le contenu de son texte en faisant preuve de rapidité et de souplesse.

EXERCICE PROPOSÉ

Pendant que les élèves rédigent un texte, le professeur intervient régulièrement pour introduire une contrainte à prendre en compte « en direct ». Étapes de l'exercice :

- le professeur propose un sujet d'écriture ;
- chaque élève rédige une ou deux phrases, qui constituent le début du texte ;
- quand les élèves terminent, ils lèvent la main ;
- quand tous les élèves sont prêts, le professeur indique une contrainte à respecter pour écrire les phrases suivantes (le professeur indique également le nombre de phrases maximum à rédiger pour l'étape suivante) ;
- chaque élève rédige puis, quand il a fini, lève la main ;
- l'exercice se poursuit, en gardant cette alternance.

L'ÉCRITURE PAR SEGMENTS GUIDÉS

OBJECTIF

Inciter l'élève à structurer progressivement son texte tout en maintenant une certaine spontanéité dans l'écriture. Pour l'accompagner, le professeur ajoute une étape de réflexion entre chaque segment.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit une amorce de texte aux élèves. Il leur demande de rédiger le début du texte, sous la forme d'un nombre défini de phrases.
- Chaque élève rédige ces phrases. Le professeur indique la fin de cette étape.
- Chaque élève réfléchit au contenu des prochaines phrases qu'il va écrire. Sous la forme de quelques mots-clés manuscrits, il indique quel sera le contenu de ces phrases.
- Chaque élève rédige ces phrases. L'exercice se poursuit en répétant cette alternance entre réflexion matérialisée en quelques mots-clés, et rédaction des phrases correspondantes.
- **Exemple d'amorce donnée :** Ce matin-là, tout semblait normal, mais un événement inattendu allait tout bouleverser.

LE TEXTE EN PUZZLE

OBJECTIF

Permettre à l'élève de se rendre compte de ce que signifie la « cohérence du texte », et des choix possibles pour faire progresser le texte de façon cohérente, en organisant au fur et à mesure ses idées et en utilisant les outils linguistiques adéquats (marques de cohésion).

EXERCICE PROPOSÉ

L'élève rédige, à partir d'une phrase amorce, un court texte cohérent en utilisant un petit corpus d'énoncés (phrases ou groupes de phrases) distribués dans le désordre. Il s'agit ici d'apprendre à ajuster la structure du texte au fur et à mesure que l'on avance dans sa rédaction. Étapes de l'exercice :

- le professeur distribue aux élèves un ensemble de phrases ou de paragraphes. Ces énoncés sont issus d'un même texte, mais distribués dans le désordre ;
- à partir d'une phrase amorce donnée préalablement, chaque élève rédige un texte cohérent. Pour cela, il doit mettre dans l'ordre les énoncés distribués et veiller à les articuler entre eux en créant des énoncés supplémentaires.
- **Exemple de phrases fournies aux élèves :** Le vieil homme observa l'enfant avec un sourire énigmatique. – Personne ne savait pourquoi cette boîte était restée fermée si longtemps. – Après une longue hésitation, il tourna enfin la clé.

CRITÈRES D'ÉVALUATION

- Organiser ces éléments de manière logique.
- Ajouter les liens logiques nécessaires.
- Compléter le texte avec des phrases supplémentaires pour le rendre fluide.

LE JOURNAL DE BORD PROGRESSIF

OBJECTIF

Apprendre individuellement à réfléchir en fonction de ce que l'on a déjà écrit et faire des choix pour la suite de son texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève fait évoluer le plan de son texte en fonction des idées qui émergent au fil de la rédaction, tout en explicitant les choix effectués entre les différentes possibilités envisagées.
- **Deux exemples de consignes pour la mise en œuvre**

Consigne 1. Voici un sujet d'écriture. Rédigez un court texte pour y répondre, en respectant les trois étapes suivantes.

Étape 1 : rédigez les deux ou trois premières phrases de votre texte.

Étape 2 : écrivez, sous forme de quelques mots-clés, l'essentiel du contenu de ces premières phrases.

Étape 3 : annoncez l'essentiel du contenu des deux ou trois prochaines phrases, sous forme de quelques mots-clés.

Consigne 2. Voici un sujet d'écriture. Rédigez un court texte pour y répondre, en respectant les trois étapes suivantes.

Étape 1 : rédigez les deux ou trois premières phrases de votre texte.

Étape 2 : écrivez, sous forme de quelques mots-clés, l'essentiel du contenu de ces premières phrases.

Étape 3 : expliquer par écrit comment vous faites pour choisir ce que vont contenir vos deux ou trois prochaines phrases (les possibilités envisagées et la possibilité finalement retenue).

- **Exemple de sujet d'écriture :** Évoquez une sortie que vous aimeriez vivre.
- **Voir, dans le tableau ci-dessous, une illustration partielle de ce que pourrait faire un élève :**

	Étape 1 - Rédaction des premières phrases	Étape 2 - Rappel de l'essentiel sous forme de mots-clés	Étape 3 - Préparation de la suite sous forme de mots-clés
Production 1	J'ai commencé ma journée en partant en randonnée. Les montagnes étaient immenses et l'air sentait le pin.	– départ en randonnée – montagnes immenses – odeur de pin	Idées : – décrire paysage + sensations – raconter accident Mon choix : paysage + sensations
Production 2	J'aimerais voyager sur un voilier. Je voudrais partir du port de ...	– ma sortie rêvée : sur la mer/ un lac – le port, le lieu	Idées : – raconter une action marquante – description : bateau, lieu, destination + ambiance ? Mon choix : description du bateau : type, longueur, couleur, cabine

LA RÉDACTION EN DUO AVEC AJUSTEMENT MUTUEL

OBJECTIF

Permettre aux élèves de réaliser que rédiger une portion de texte cohérente exige de prendre en compte ce que l'on a déjà écrit, tout en laissant la possibilité de faire des choix.

EXERCICE PROPOSÉ

- En binôme, les élèves élaborent progressivement le contenu d'un texte, en explicitant les idées qui émergent :
 - a. à partir d'une amorce proposée par le professeur (pour circonscrire le thème et faciliter l'entrée dans la rédaction), le premier élève rédige une ou deux phrases ;
 - b. puis l'autre élève poursuit, en respectant la logique des premières phrases tout en proposant un ajustement du plan si nécessaire.

— Exemple de consigne pour la mise en œuvre

Vous allez écrire à deux un court texte à partir de cette amorce : « Lucie venait d'entrer dans la vieille bibliothèque lorsqu'elle entendit un bruit étrange. »

Étape 1 : Le premier élève poursuit le texte en écrivant une ou deux phrases.

Étape 2 : Le second élève lit attentivement ce qui a été écrit. Avant de poursuivre, il explique à son camarade comment il envisage la suite du texte et pourquoi : quelles informations conserver, quelle idée développer, quel nouvel élément introduire ? Il écrit ensuite une ou deux phrases en veillant à respecter la cohérence du texte.

Étape 3 : Le premier élève reprend à son tour le texte. Il lit la suite proposée, explique comment il souhaite la poursuivre et peut, si nécessaire, proposer une autre orientation. Il écrit ensuite une ou deux phrases.

Étape 4 : Vous poursuivez de la même manière en alternant les rôles jusqu'à obtenir un court texte cohérent. À chaque changement de scripteur, prenez le temps d'échanger sur la suite à donner au texte et sur les choix d'écriture effectués.

— Démarches attendues

Élève A écrit l'amorce proposée, puis poursuit le texte en rédigeant une ou deux phrases.

Élève B réfléchit : « Dois-je poursuivre en décrivant la bibliothèque, ou en développant l'événement mystérieux ? »

Élève B écrit : Les étagères poussiéreuses semblaient bouger sous ses yeux, et son cœur s'accéléra.

LA PLANIFICATION GLOBALE : PENSER L'ENSEMBLE DU CONTENU D'UN TEXTE, MÊME COURT, AVANT DE RÉDIGER

Voici cinq exercices permettant aux élèves de comprendre comment élaborer un plan avant de rédiger un texte et de le mettre en pratique. Ces exercices aident les élèves à anticiper leurs écrits, en leur donnant des outils pour organiser leurs idées avant de passer à la rédaction. Les propositions qui figurent ci-dessous peuvent excéder le temps bref dévolu aux gammes d'écriture. Il s'agit ici toujours d'entraîner les élèves à acquérir des compétences ciblées, mais lors de séances qui, portant sur des enjeux globaux, pourront se développer sur un temps plus long.

LE PLAN GUIDÉ

OBJECTIF

Initier les élèves à l'élaboration du plan d'ensemble d'un texte, en leur faisant compléter un plan non détaillé.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur distribue aux élèves un sujet de rédaction et un plan non détaillé, c'est-à-dire indiquant seulement les grandes parties et leur thème.
- Pour chaque grande partie, les élèves doivent réfléchir à ce que pourrait être son contenu et proposer une façon d'organiser les idées principales.
- **Exemple de sujet donné :** Expliquer quels sont les bienfaits du sport.
- **Exemple de plan partiel donné :**
Introduction : définir le sport.
Partie 1 : expliquer les bienfaits sur la santé physique (exemples à donner).
Partie 2 : expliquer les bienfaits sur la santé mentale.
Conclusion : résumer ce que sont les bienfaits du sport et encourager sa pratique.

LE REMUE-MÉNAGE VISUEL

OBJECTIF

Aider les élèves à visualiser l'ensemble des idées d'un sujet et les liens qu'elles entretiennent entre elles, pour organiser plus facilement le plan d'ensemble de son texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- À partir d'un sujet fourni par le professeur, les élèves créent une carte mentale dont l'arborescence correspond à ce que pourrait être le plan d'ensemble du texte rédigé.
- **Exemple de consigne pour la mise en œuvre :** Voici un sujet à propos duquel vous pourriez avoir à rédiger un développement organisé, ou à faire un exposé. Pour bien réussir, il faut d'abord réfléchir aux différentes idées à exprimer. Vous allez donc vous exercer à faire cela, en créant une carte mentale. Au centre de celle-ci, vous mettrez le thème. À partir de ce thème, vous ferez une branche pour chaque idée principale.
- **Exemple de sujet donné :** Comment protéger l'environnement ?
- **Pistes pour structurer la carte mentale :**
 - **Thème** (à placer au centre) : la protection de l'environnement
 - **Idées principales** (à indiquer au niveau de chaque branche de la carte mentale) : en luttant contre la pollution ; en luttant contre le réchauffement climatique, etc.
- **Adaptations possibles :** au lieu du thème de la protection de l'environnement, il est possible de faire travailler les élèves à partir d'un sujet issu d'un cours de n'importe quel champ disciplinaire.

L'ORGANISATION PAR PARAGRAPHES

OBJECTIF

Apprendre à structurer un texte en fonction de ses idées principales.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur donne aux élèves une liste d'idées non organisées.
- Les élèves doivent structurer cette liste. Il s'agit de faire des sous-listes en explicitant pour chacune le point commun entre les idées qu'ils ont choisi de regrouper.
- **Exemple de sujet donné :** Les jeux vidéo : avantages et inconvénients
- **Exemple de liste d'idées (non organisées) donnée :**
 - Les jeux vidéo peuvent être instructifs.
 - Ils créent des univers magnifiques.
 - Ils peuvent provoquer des addictions.
 - Ils détournent les enfants de la lecture.
 - Ils exigent beaucoup de concentration.
 - Ils sont pratiqués au détriment des activités de plein air.
 - Ils mobilisent de façon simultanée plusieurs compétences.
 - Ils peuvent rendre les enfants agressifs.

L'ÉCRITURE EN ÉTAPES : DU PLAN AU TEXTE

OBJECTIF

Comprendre comment passer du plan d'un texte à sa rédaction. Rédiger le développement d'un texte tel que son plan le prévoit.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur distribue aux élèves un plan qu'il a préalablement conçu.
- Par groupes de deux ou trois, les élèves identifient et explicitent les contenus à apporter au plan pour le développer.
- Chaque élève rédige un court développement à partir du plan, en veillant à bien respecter les différentes parties données ainsi que la planification orale réalisée en sous-groupes.
- **Exemple de sujet donné :** Mon avis sur un livre.
- **Exemple de plan :**
 - Introduction :** présenter le livre (titre, auteur et sujet).
 - Argument pour :** donner une raison pour laquelle je l'ai aimé.
 - Argument contre :** donner une raison pour laquelle je ne l'ai pas aimé.
 - Conclusion :** conseil de lecture à un ami (ou conseil d'autre livre du même auteur, sur le même sujet, etc.).
- **Variantes possibles :** Mon avis sur une sortie scolaire ; mon avis sur un spectacle, etc.

LE PLAN À TROUS

OBJECTIF

Aider les élèves à comprendre comment chercher et sélectionner des idées pour organiser le contenu d'un texte. Les inviter à structurer leurs idées en leur donnant des repères.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves un plan non détaillé, contenant des questions pour aider la recherche d'idées.
- Les élèves élaborent le contenu détaillé du texte correspondant.
- **Exemple de sujet donné :** Décrire un lieu marquant.
- **Exemple de plan donné :**

Introduction

- a. Quel est ce lieu ?
- b. Pour quel type de raison ce lieu est-il marquant ? (sa beauté, un événement qui s'y est produit, son histoire, etc.)

Description du lieu

- a. Où se situe-t-il ?
- b. À quoi ressemble-t-il ? (formes, couleurs, ambiance, etc.)
- c. Quels sons, odeurs, sensations sont associés à ce lieu ?

Expérience personnelle

- a. Pourquoi ce lieu est-il important pour toi ?

Conclusion

- a. Est-ce que tu aimerais y revenir un jour ? Souvent ?
- b. Préfères-tu au contraire le garder comme un beau souvenir ?

PLANIFICATION GLOBALE : PLANIFIER ET FORMULER LE CONTENU D'UN TEXTE EN RESPECTANT DES CONTRAINTES

Voici cinq exercices pour aider les élèves à structurer un texte en tenant compte d'une amorce et d'une conclusion fournies par le professeur. À noter que pour travailler la planification globale et ses gammes, le professeur peut mettre en œuvre un exemple collectif lors d'une séance plus longue, avant de proposer la gamme d'écriture en autonomie, en s'inspirant des étapes du modèle SRSD d'autorégulation (voir page 112).

L'HISTOIRE À COMPLÉTER

OBJECTIF

S'exercer à organiser un récit selon une progression logique, et faire en sorte que le contenu du récit s'enchaîne bien. Rédiger un récit cohérent.

EXERCICE PROPOSÉ

- À partir d'une phrase d'amorce et d'une phrase de fin fournies par le professeur, les élèves créent une courte narration. Leur tâche est d'écrire un développement qui relie les deux, tout en veillant à la progression logique du récit.
- **Exemple de phrase d'amorce donnée :** Lucas trouva un mystérieux carnet abandonné sur un banc.
- **Exemple de phrase de fin donnée :** Il referma le carnet en frissonnant, décidé à ne jamais en parler à personne.

LA JUSTIFICATION D'UN POINT DE VUE

OBJECTIF

Apprendre à trouver, organiser et formuler des idées pour défendre un avis.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une phrase d'amorce énonçant un sujet et une phrase de conclusion affirmant un avis. À partir de ces deux phrases, les élèves doivent créer un argumentaire.
- **Exemple de phrase d'amorce donnée :** Faut-il interdire les téléphones portables à l'école ?
- **Exemple de phrase de conclusion donnée :** Ainsi, interdire les portables permettrait de mieux se concentrer en classe.

L'ÉCRITURE EN PUZZLE

OBJECTIF

Travailler la logique narrative et l'enchaînement des idées.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur donne aux élèves une phrase d'amorce et une conclusion, ainsi que trois ou quatre idées clés, dans le désordre.
- Les élèves doivent organiser ces éléments dans un ordre cohérent et rédiger les transitions.
- **Exemple de phrase d'amorce donnée :** Ce matin-là, Léa était bien décidée à accomplir un exploit.

- **Exemple de phrase de conclusion donnée :** Jamais elle n'avait ressenti une aussi grande fierté.
- **Exemple d'idées clés données :** Elle se relève avec détermination. – Elle trébuche en courant. – Elle franchit la ligne d'arrivée en premier.

LA LETTRE TRONQUÉE

OBJECTIF

Adopter un ton et un style adaptés au destinataire et à la situation.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une amorce de lettre, ainsi que la phrase de clôture, et leur demande de rédiger le corps du texte.
- **Exemple d'amorce de lettre donnée :**

Madame, Monsieur,

Je vous écris afin de signaler un problème rencontré lors de ma dernière visite dans votre magasin.

- **Exemple de phrase de clôture donnée :** Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie d'agréer mes salutations distinguées.
- **Variantes possibles :** lettre de plainte ; lettre de remerciement ; lettre de demande, etc.

L'HISTOIRE À CONTRAINTES

OBJECTIF

Rédiger en veillant à la richesse lexicale et à la précision du vocabulaire.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une phrase d'amorce et une conclusion, et leur indique une contrainte stylistique.
- Les élèves doivent rédiger un court récit en intégrant ces éléments.
- **Exemple de phrase d'amorce donnée :** La nuit tombait quand Julie entendit un bruit étrange dans le grenier.
- **Exemple de phrase de conclusion donnée :** Elle souffla enfin, soulagée de découvrir la véritable origine du bruit.
- **Exemple de contraintes :** employer au moins trois adjectifs indiqués par le professeur ; utiliser un champ lexical indiqué par le professeur ; employer au moins trois mots appartenant au champ lexical de la peur ; inclure un dialogue.

Les stratégies et procédures rédactionnelles

Pour développer des stratégies et procédures rédactionnelles au cycle 3, il est nécessaire d'apprendre à mobiliser les composantes (textuelle, orthographique, graphomotrice) et d'articuler les processus rédactionnels (formulation, révision, planification).

Ainsi, lors de l'apprentissage de la production écrite au cycle 3, les stratégies et procédures rédactionnelles jouent un rôle clé en aidant les élèves à mieux formuler, réviser et planifier leurs textes.

Or, ces stratégies impliquent de la part de l'élève une activité métacognitive pour, tout au long de l'activité d'écriture, analyser et ajuster ses choix rédactionnels (instance de gestion).

Plusieurs leviers favorisent l'acquisition des stratégies et procédures rédactionnelles :

- verbaliser ces stratégies et procédures oblige les élèves à prendre du recul par rapport à leurs propres méthodes de rédaction. En s'efforçant d'expliquer leur façon d'articuler les processus rédactionnels, ils en prennent conscience, ce qui les aide à devenir plus efficaces ;
- rédiger de façon collaborative développe des compétences d'écoute, d'argumentation et aide à la construction du texte ;
- intégrer des connaissances pragmatiques permet aux élèves d'adapter leur rédaction en fonction du lecteur et du contexte, en modulant le registre, la structure et l'intention du texte ;
- varier les types de textes à partir d'un même support aiguisé la capacité des élèves à ajuster leur rédaction selon les objectifs communicationnels et discursifs attendus.

LE MODÈLE DE C. BEREITER ET M. SCARDAMALIA (1987) : DEUX STRATÉGIES DE RÉDACTION

C. Bereiter et M. Scardamalia (1987) proposent un modèle développemental de la production écrite, mettant en évidence deux stratégies de rédaction qui illustrent l'évolution des compétences des scripteurs. Ces stratégies permettent de comprendre comment les élèves progressent vers une rédaction plus maîtrisée et plus stratégique.

La première stratégie, appelée stratégie des connaissances rapportées, correspond à une approche linéaire de la rédaction et est typique des jeunes scripteurs, en particulier ceux âgés de 9 à 12-13 ans. Elle consiste à rédiger un texte en transcrivant directement les idées, au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire. Autrement dit, l'élève écrit ce qu'il pense, sans véritable organisation préalable ni relecture approfondie.

Ce mode de rédaction est courant chez les novices, mais aussi chez certains adultes lorsque la situation de rédaction ne nécessite pas un travail approfondi sur la structure ou la qualité du texte. Cette stratégie, rapide et intuitive, reste cependant limitée : elle ne permet pas une réelle adaptation du contenu aux objectifs du texte ni aux attentes du lecteur.

À l'inverse, la stratégie des connaissances transformées correspond à une approche plus avancée, généralement adoptée par les adolescents (à partir de 12-13 ans) et les adultes expérimentés. Plutôt que d'écrire immédiatement ce qui vient à l'esprit, le scripteur prend du recul, réfléchit à la manière dont le texte doit être structuré et ajuste son contenu en fonction des contraintes de communication et de cohérence.

Cette approche implique une véritable résolution de problème, car l'élève doit jongler entre :

- le contenu : que veut-il dire ? Ses idées sont-elles claires et pertinentes ?
- la forme : comment organiser et formuler ses idées pour qu'elles soient compréhensibles et adaptées au lecteur ?

L'élève qui utilise cette stratégie ne se contente donc pas de restituer des connaissances, mais les réorganise, les modifie et les adapte au fur et à mesure de la rédaction. Cette transformation du texte demande un effort cognitif important, car elle suppose une planification avancée, une prise en compte des contraintes textuelles et communicatives, ainsi qu'un aller-retour permanent entre la production et la révision.

APPRENDRE À RÉGULER SON ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE : LE MODÈLE SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT (SRSD)

Le modèle SRSD, développé et testé par Harris et Graham (1996), repose sur l'apprentissage explicite de stratégies d'autorégulation pour améliorer la rédaction des élèves. Il vise à articuler les processus rédactionnels (planification, formulation, révision) avec le développement de stratégies métacognitives, permettant aux élèves de mieux gérer la tâche de production écrite (autorégulation, gestion des processus rédactionnels).

Le modèle SRSD repose sur six étapes :

1. Développer les connaissances préalables en s'appuyant sur la lecture

L'enseignant aide les élèves à identifier les critères d'un texte réussi et les connaissances nécessaires pour la stratégie ciblée.

→ **Exemple :** Analyser des textes modèles en mettant en évidence leur organisation et les connecteurs logiques utilisés.

2. Décrire la stratégie rédactionnelle

Enseignant et élèves discutent des stratégies qu'ils utilisent réellement et des moyens d'améliorer leurs performances rédactionnelles.

→ **Exemple :** Faire verbaliser aux élèves comment ils s'y prennent pour rédiger, et lister ensemble les difficultés rencontrées.

3. Modéliser la stratégie rédactionnelle

L'enseignant montre comment utiliser la stratégie en explicitant sa réflexion à voix haute.

→ **Exemple :** Écrire un paragraphe au tableau en expliquant chaque choix (planification locale, connecteurs utilisés, reformulation d'une phrase avec un nouveau connecteur, etc.).

4. Mémoriser la stratégie rédactionnelle

Les élèves s'approprient la stratégie et utilisent des moyens mnémotechniques pour s'en souvenir.

→ **Exemple** : Introduire un acronyme, comme « RÉVISE » pour Réfléchir, Écrire, Vérifier, Insérer des détails, Structurer, Élaguer).

5. Soutenir l'application de la stratégie

L'enseignant et les élèves appliquent la stratégie de manière guidée et collaborative.

→ **Exemple** : Travailler en binôme pour réviser un texte en suivant une grille de relecture progressive.

6. Autonomiser l'élève

L'élève applique seul la stratégie dans ses productions écrites et évalue son propre travail.

→ **Exemple** : Proposer une grille d'autoévaluation où l'élève coche les stratégies utilisées et identifie ses points d'amélioration.

Ce programme structuré favorise une progression graduelle en production écrite et développe des compétences d'autorégulation, essentielles à l'autonomie des élèves. En faisant prendre conscience aux élèves des différentes stratégies rédactionnelles et en accompagnant leur appropriation progressive, cette démarche permet aux élèves de cycle 3 de mieux formuler, réviser et planifier leurs textes, en articulant la mise en œuvre de ces processus dans le temps⁹⁴. Ce principe de programme structuré appliqué ici aux trois processus rédactionnels peut également être adapté aux opérations composant le processus de révision. Ainsi, par exemple, la méthode Dras (déplacer, remplacer, ajouter, supprimer) peut être reprise dans cette perspective⁹⁵.

COMPOSER ET FORMULER UN TEXTE SELON DIFFÉRENTES STRATÉGIES RÉDACTIONNELLES

Voici cinq exercices permettant aux élèves d'explorer différentes stratégies de rédaction mobilisant diversement les processus rédactionnels au cours de l'activité d'écriture. Plus précisément, ces exercices offrent une approche variée des stratégies rédactionnelles, en mettant l'accent sur différentes formes de régulation : planification rigoureuse, révision dynamique, ajustement en cours de production, métacognition (analyse des écarts à l'intention) et prise en compte du lecteur.

⁹⁴ — Jonathan Fernandez, Jessica Guilbert, Alban Letanneux, *Entraîner l'autorégulation pour améliorer la rédaction*, ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2019.

⁹⁵ — Voir page 171, « Un outil d'aide à la remédiation : le Dras ».

LA STRATÉGIE SÉQUENTIELLE : RÉDIGER EN TROIS ÉTAPES SUCCESSIVES

OBJECTIF

Faire expérimenter une rédaction en étapes successives bien distinctes, à savoir la planification, puis la mise en texte, et enfin la révision.

EXERCICE PROPOSÉ

- Chaque élève écrit les idées principales de ce que son texte doit contenir, sous forme de plan ou de carte mentale (planification).
- L'élève rédige ensuite son texte, comme prévu par le plan (formulation).
- Il relit enfin le texte qu'il a rédigé, en vérifiant la cohérence, la syntaxe et l'orthographe (révision).

LA STRATÉGIE LINÉAIRE RÉVISABLE : L'ÉCRITURE SPONTANÉE AVEC CORRECTION PROGRESSIVE

OBJECTIF

Entraîner à une approche plus souple de l'écriture où la révision intervient au fil de la rédaction, sans bloquer la production initiale.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves rédigent une portion de texte (deux à trois phrases) sans s'arrêter ni corriger immédiatement.
- Après ce premier jet d'une première portion, ils relisent en repérant les phrases ambiguës, les répétitions et les erreurs.
- Ils réécrivent les passages problématiques sans tout recommencer.
- Ils opèrent de même pour une deuxième portion de texte (deux à trois phrases).
- Selon le temps imparti, une troisième portion de texte peut être ainsi produite et révisée.

LA STRATÉGIE D'AJUSTEMENT DYNAMIQUE : LA RÉÉCRITURE SOUS CONTRAINTE

OBJECTIF

Entraîner à prendre en compte une nouvelle contrainte au cours de la rédaction d'un texte. Habituer à ajuster la production en cours, en développant la flexibilité rédactionnelle.

EXERCICE PROPOSÉ

- À partir d'un sujet d'écriture indiqué par le professeur, chaque élève rédige librement un court texte.
- Après quelques minutes, le professeur donne aux élèves une contrainte qu'ils doivent respecter. Il ne s'agit pas de réécrire entièrement le texte déjà rédigé, ni de l'effacer, mais de le modifier.
- Les élèves doivent apporter à leur texte les modifications nécessaires pour respecter la contrainte indiquée par le professeur.
- **Exemples de contraintes** : ajouter un dialogue ; introduire ou enrichir une description ; changer le point de vue narratif, etc.

L'ÉCRITURE COLLABORATIVE AVEC RELECTURE CROISÉE

OBJECTIF

Améliorer son texte en s'appuyant sur la relecture de celui-ci par un autre élève. Apprendre à évaluer son propre texte pour l'améliorer.

EXERCICE PROPOSÉ

- Chaque élève rédige librement un court texte.
- Puis, chacun fait une relecture critique du texte rédigé par un autre élève, afin de partager avec lui ses commentaires et propositions d'amélioration (cohérence, précision, fluidité).
- Les élèves réécrivent leur propre texte en tenant compte des commentaires et propositions qui leur ont été faits.

LA STRATÉGIE AUTORÉGULATRICE :

L'ALTERNANCE ÉCRITURE ET VERBALISATION

OBJECTIF

Prendre conscience de ses choix d'écriture et des stratégies mises en place. Affiner la régulation des choix rédactionnels.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève écrit une partie de son texte.
- Il verbalise ce qu'il a voulu faire (expliquer, argumenter, décrire, etc.).
- Il identifie ce qui manque ou pourrait être amélioré et ajuste son texte.

STRATÉGIES RÉDACTIONNELLES : RÉDIGER, VERBALISER, EXPLICITER

Voici cinq exercices permettant aux élèves de rédiger, verbaliser et expliciter leurs stratégies, en explorant différentes formes de gestion des traitements (formulation, révision, planification). Ces exercices permettent aux élèves de prendre du recul sur les processus rédactionnels qu'ils mettent en œuvre, d'en expliciter les mécanismes et d'apprendre à réguler leurs stratégies pour une rédaction plus efficace. Le modèle SRSD (voir page 112) fait partie, entre autres, des approches possibles pour verbaliser et expliciter les traitements rédactionnels.

RÉDACTION GUIDÉE AVEC JUSTIFICATION DES CHOIX

OBJECTIF

Prendre conscience de ses stratégies d'écriture en les expliquant. Favoriser la métacognition et l'adaptation des stratégies rédactionnelles.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève rédige un court texte (récit, argumentation, description).
- Il relit ensuite son texte à voix haute et explique ses choix à un camarade ou au professeur.

RÉDACTION EN BINÔME AVEC VERBALISATION DES DÉCISIONS

OBJECTIF

Prendre des décisions en expliquant ses choix rédactionnels.

EXERCICE PROPOSÉ⁹⁶

- Un élève dicte à un camarade ce qu'il veut écrire, en expliquant ses choix (par exemple : « Je vais utiliser une phrase longue ici pour détailler... »).
- Le camarade écrit en posant des questions sur la structure et les formulations.
- Ils échangent ensuite les rôles.

96 — Nathalie Bonneton-Botté, Jessica Guilbert, Florence Bara, « L'écriture manuscrite : un apprentissage moteur spécifique », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019 ; Marie-France Morin, Denis Alamargot, « Les entraînements graphomoteurs : quelles pratiques, quels effets ? », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2019.

LA RÉVISION ARGUMENTÉE EN PETITS GROUPES

OBJECTIF

Renforcer la réflexion critique et la capacité à analyser un texte en cours d'écriture. Améliorer un texte en justifiant chaque modification.

EXERCICE PROPOSÉ

- Chaque élève rédige un court texte.
- En petits groupes, les élèves échangent leurs productions et doivent proposer au moins trois améliorations (syntaxe, cohérence, précision).
- Chaque auteur doit justifier s'il accepte ou non les modifications proposées.

L'AUTO-EXPLICATION PAR ÉTAPES

OBJECTIF

Rendre les stratégies d'écriture plus conscientes en les verbalisant à chaque phase. Favoriser l'auto-régulation.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève rédige un texte en trois étapes : planification, mise en texte, révision.
- À chaque étape, il enregistre une brève explication orale en répondant aux questions suivantes.
 - a. Comment ai-je structuré mes idées ?
 - b. Pourquoi ai-je choisi cette organisation ?
 - c. Qu'ai-je modifié en révisant ?
- Il écoute ensuite son propre enregistrement et ajuste son texte en conséquence.

LA RÉDACTION SOUS CONTRAINTE AVEC JUSTIFICATION

OBJECTIF

Expérimenter différentes stratégies d'écriture et les comparer. Développer la flexibilité rédactionnelle et la capacité à ajuster ses choix selon les contraintes.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves rédigent un même texte sous trois contraintes différentes (exemples : en limitant le nombre de phrases ; en intégrant un certain vocabulaire ; en commençant par la conclusion, etc.).
- Après chaque version, ils expliquent quelle stratégie ils ont utilisée et ce qui leur a semblé plus ou moins facile.
- Discussion collective pour comparer les stratégies adoptées.

STRATÉGIES RÉDACTIONNELLES : RÉDIGER EN MOBILISANT DES CONNAISSANCES PRAGMATIQUES (REPRÉSENTATION DE SON LECTEUR)

Voici cinq exercices de production écrite permettant aux élèves de rédiger différentes versions d'un même texte, en fonction des caractéristiques du lecteur et en mobilisant des connaissances pragmatiques (représentation de son destinataire, registre de langue, organisation du texte, etc.). Les élèves expérimentent ainsi la pragmatique de la communication écrite en modulant le registre, la structure et le ton de leurs textes, pour répondre aux attentes d'un destinataire (lecteur) spécifique. En ce sens, et au regard des programmes, cette série d'exercices s'adresse plutôt aux élèves de 6^e.

L'EXPLICATION ADAPTÉE À DIFFÉRENTS LECTEURS

OBJECTIF

Développer sa capacité à moduler son discours (c'est-à-dire adapter son langage et la structure de son texte) en fonction du destinataire.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves choisissent une question complexe, abordée en classe précédemment (exemple : comment fonctionne une éclipse solaire ?).
- Ils rédigent ensuite trois versions d'un texte informatif répondant à cette question.
 - a. Une version pour un enfant de 6 ans.
 - b. Une version pour un adolescent.
 - c. Une version pour un expert du domaine.
- Ils comparent leurs textes et expliquent les ajustements faits (choix de vocabulaire, complexité des phrases, exemples donnés, etc.).

LE MÊME MESSAGE, DIFFÉRENTS TONS

OBJECTIF

Faire prendre conscience de l'influence du registre de langue et du ton sur la réception d'un texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves rédigent une lettre ou un courriel demandant un remboursement pour un produit défectueux.
- Ils en produisent trois versions.
 - a. Une version très formelle destinée au service client d'une grande entreprise.
 - b. Une version plus familière pour un ami qui a recommandé le produit.
 - c. Une version humoristique pour un blog de consommateurs.

- En classe, les élèves discutent sur l'impact du ton et du registre de langue sur la réaction du destinataire.
- En amont, le professeur peut organiser une séance de vocabulaire, ainsi qu'un travail de lecture sur les registres de langue⁹⁷.

RÉÉCRITURE SELON UN MÉDIA DIFFÉRENT

OBJECTIF

Adapter un même contenu à différents formats d'écriture. Sensibiliser à la spécificité des supports de communication et à leurs attentes.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves sélectionnent un texte source (un article informatif, un article de fait divers, une courte biographie, etc.), puis réécrivent trois versions de ce texte.
 - a. Un article de presse formel.
 - b. Un scénario de brève pour une radio.
 - c. Un script pour une vidéo éducative.
- En classe, les élèves discutent des contraintes et des choix spécifiques à chaque support.
- En amont, le professeur peut organiser une séance de lecture de ce type d'écrits.

LA CONSIGNE MODULÉE SELON LE DESTINATAIRE

OBJECTIF

Aider à clarifier les attentes et à formuler des instructions adaptées à son destinataire.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves choisissent une consigne (exemple : rédigez une lettre de motivation pour un stage).
- Ils reformulent cette consigne de trois façons différentes.
 - a. Pour un élève de CM2.
 - b. Pour un lycéen.
 - c. Pour un adulte qui suit une formation en reconversion.
- En classe et avec l'accompagnement du professeur, les élèves comparent les différentes versions de textes et discutent de l'importance de la précision, simplicité et structuration des consignes.

97 — Par exemple *Histoires pressées* de Bernard Friot, éditions Milan, 2019, ou d'autres textes permettant d'aborder ce sujet.

LA NOUVELLE RACONTÉE À DIFFÉRENTS LECTEURS

OBJECTIF

Devenir capable de modifier le point de vue et la narration en fonction du public visé.

EXERCICE PROPOSÉ

- À partir d'un court récit (une anecdote, un conte, un fait divers, etc.), les élèves rédigent deux versions, en quelques phrases (écrit court).
 - a. Une version pour un public adulte (style plus développé, nuances, complexité narrative).
 - b. Une version pour un enfant (phrases plus courtes, vocabulaire adapté, narration plus directe).
- En classe, les élèves lisent puis comparent les différentes versions de textes.

CONSTRUIRE UNE REPRÉSENTATION DE SON LECTEUR : L'UNE DES MARQUES DE L'EXPERTISE RÉDACTIONNELLE

Pour amener les élèves du cycle 3 à développer une production écrite plus experte, il est essentiel de leur apprendre non seulement comment rédiger, mais aussi pourquoi et pour qui rédiger, afin de les aider à dépasser la simple transcription d'idées pour structurer un texte véritablement communicatif. En ce sens, considérant les interventions pédagogiques, une approche efficace consiste à renforcer la conscience du lecteur chez les élèves de cycle 3, afin d'améliorer la représentation correspondante en mémoire de travail⁹⁸.

Ainsi, au cycle 3, y compris en 6^e, demander aux élèves de rédiger un texte destiné à un destinataire familier est généralement reconnu comme un levier facilitant le traitement pragmatique du texte. De la même façon, encourager les élèves à se relire en se mettant à la place du lecteur, les guider dans la reformulation de certaines phrases ambiguës et les aider à structurer leur texte de manière plus cohérente, favorisent une meilleure structuration et adaptation de leur production écrite. Des activités comme la réécriture pour un public différent (par exemple, expliquer un phénomène scientifique à un camarade ou à un adulte), la reformulation ou l'ajout d'explications en fonction du destinataire contribuent au développement de compétences pragmatiques essentielles en rédaction. Ces compétences sont bien présentes au cycle 3 et peuvent y faire l'objet d'un travail explicite et progressif, même si elles

⁹⁸ — Carol Berkenkotter, "Understanding a Writer's Awareness of Audience", *College Composition and Communication*, 1981 ; D. J. Caccamise, "Idea Generation in Writing", dans A. Matsuhashi, *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*, Ablex, 1987 ; Moshe Cohen, Margaret Riel, "The Effect of Distant Audiences on Students' Writing", *American Educational Research Journal*, 1989 ; Sarah E. Ransdell, C. Michael Levy, "Writing as Process and Product: the Impact of Tool, Genre, Audience Knowledge and Writer Expertise", *Computers in Human Behavior*, 1994 ; Matthew J. Traxler, Morton Ann Gernsbacher, "Improving Written Communication Through Minimal Feedback" et "Improving Written Communication Through Perspective Taking", *Language and Cognitive Processes*, 1992 et 1993.

prendront tout leur essor au cycle 4. Il est donc pertinent, dès le cycle 3, d'amener les élèves à prendre conscience du lecteur et, progressivement, à adapter certains aspects de leur texte en fonction de celui-ci. Le travail engagé à ce niveau constitue ainsi une première étape vers une prise en compte plus élaborée de la diversité des destinataires et des situations de communication. Ces aspects peuvent notamment être travaillés dans le contexte d'écrits longs (voir le chapitre IV).

DÉVELOPPER LES STRATÉGIES RÉDACTIONNELLES : RÉDIGER DES TYPES DE TEXTES DIFFÉRENTS À PARTIR D'UN MÊME SUPPORT

Voici cinq exercices de production écrite invitant les élèves à rédiger différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) à partir d'une même scène ou d'une même image. Ces exercices leur permettent de maîtriser la distinction entre les types de texte et d'apprendre à adapter leur écriture en fonction du but recherché.

LA SCÈNE SOUS DIFFÉRENTS ANGLES

OBJECTIF

Expérimenter les différences entre narration, description, explication et argumentation.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves observent une image représentant une scène riche en éléments (exemple : une rue animée, un paysage de montagne, une manifestation, etc.).
- Ils rédigent quatre versions de texte à partir de cette image.
 - a. Narratif : raconter une histoire en utilisant un point de vue précis.
 - b. Descriptif : décrire minutieusement la scène avec des détails sensoriels.
 - c. Explicatif : expliquer un aspect de l'image (exemple : pourquoi cette rue est animée ; quel phénomène météorologique est visible, etc.).
 - d. Argumentatif : prendre position sur un sujet lié à l'image (exemple : faut-il préserver ce paysage ?).
- En classe et avec l'accompagnement du professeur, les élèves comparent les productions et mettent en évidence des différences de structure et de style.

UNE IMAGE, QUATRE VOIX

OBJECTIF

Expérimenter la diversité des discours en fonction de l'objectif du texte. Développer la capacité d'adaptation à différents contextes d'écriture.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur énonce les quatre rôles suivants. Il s'agit de personnages racontant une scène selon quatre approches différentes.
 - a. Un narrateur témoin (narratif).
 - b. Un guide touristique décrivant la scène (descriptif).
 - c. Un scientifique expliquant un phénomène visible (explicatif).
 - d. Un journaliste défendant un point de vue sur un sujet associé (argumentatif).
- Les élèves choisissent un rôle et rédigent un texte correspondant.
- Ils lisent leurs productions en classe et discutent avec le professeur de la manière dont le texte change selon l'objectif et le destinataire.

DU DÉTAIL À L'ARGUMENT

OBJECTIF

Passer d'une description factuelle à une prise de position argumentée. Entraîner à une progression logique du discours et à la mobilisation de différents registres d'écriture.

EXERCICE PROPOSÉ

- À partir d'une image donnée (exemple : une forêt abîmée par la déforestation, une ville polluée, un marché local, etc.), les élèves réalisent les étapes suivantes.
 - a. Description détaillée de l'image.
 - b. Explication de la cause du phénomène observé.
 - c. Argumentation et prise de position sur la situation représentée.
- Ils comparent, avec l'aide de la classe et du professeur, leurs trois productions pour identifier la progression du texte.

LA RÉÉCRITURE CONTRAINTÉ

OBJECTIF

Prendre conscience des caractéristiques propres à chaque type de texte : structure, ton, etc.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves rédigent un premier texte libre, à partir d'une image.
- Ensuite, ils le transforment en un autre type de texte (exemple : transformer un récit en explication, une description en argumentation, etc.).
- Ils comparent ensuite leurs versions pour observer les transformations réalisées (ajout de faits, changement de ton, organisation du texte, etc.).

LE DÉFI DE LA CONTRAINTÉ TEMPORELLE

OBJECTIF

Rédiger des textes variés en un temps limité pour développer une réactivité rédactionnelle (fluence de production) et une meilleure maîtrise des structures textuelles.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur projette en classe une image. Les élèves ont alors cinq minutes pour rédiger une brève narration.
- Ensuite, cinq minutes pour rédiger une description.
- Puis cinq minutes pour rédiger une explication liée à l'image.
- Enfin, cinq minutes pour formuler un argumentaire en lien avec la scène.
- Le professeur organise ensuite un partage des productions et une discussion autour des différences de textes.

Différencier les exercices rédactionnels au cycle 3 au profit de la réussite des élèves en difficulté et à besoins éducatifs particuliers

La différenciation en graphomotricité permet d'adapter les aides et entraînements aux besoins spécifiques des élèves, en fonction de leur niveau et de leurs difficultés. Pour les élèves présentant des fragilités modérées, des exercices progressifs visent à renforcer la fluidité, la lisibilité et l'endurance graphomotrice, en automatisant les gestes d'écriture et en améliorant la coordination œil-main. Pour les élèves en grande difficulté, un programme spécifique mise sur l'alternance entre écriture les yeux ouverts et fermés, afin de renforcer la proprioception⁹⁹ et la mémoire motrice, réduisant ainsi la dépendance à la vision pour une écriture plus fluide et maîtrisée. Ces approches, organisées en séances courtes et ludiques, favorisent une progression efficace et un engagement durable des élèves dans l'apprentissage de l'écriture.

Différenciation et graphomotricité

S'EXERCER À RÉDIGER UNE HISTOIRE À PARTIR D'UNE IMAGE

Voici quatre versions d'un même exercice de production écrite, permettant de mobiliser la graphomotricité à des degrés divers. Ces différentes versions adaptent l'exercice en fonction des besoins spécifiques des élèves, tout en conservant l'objectif de développement des habiletés en production écrite (ici, rédiger une histoire à partir d'une image).

L'objectif de ces différentes versions est de développer les compétences rédactionnelles en modulant l'implication de la graphomotricité.

⁹⁹ — La proprioception, dans le cas de la graphomotricité (l'ensemble des gestes permettant la production écrite manuscrite), désigne la capacité à percevoir, sans vision, la position, le mouvement et la tension des différentes parties du corps impliquées dans l'acte d'écrire, en particulier la main, les doigts, le poignet et le bras.

VERSION 1

➔ **Mobilisation élevée de la graphomotricité : rédaction manuscrite complète**

EXERCICE PROPOSÉ

L'élève observe une image et écrit une histoire complète en respectant la structure narrative (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement, situation finale).

SUPPORT

Feuille lignée standard.

AMÉNAGEMENTS

Aucun, l'élève rédige entièrement à la main.

VERSION 2

➔ **Mobilisation modérée de la graphomotricité : rédaction manuscrite avec support structuré**

EXERCICE PROPOSÉ

L'élève complète des phrases amorcées ou reformule des phrases pré-écrites pour composer son histoire.

SUPPORT

Fiche avec amorces de phrases et cadre d'organisation des idées.

AMÉNAGEMENTS

Réduction de l'effort d'écriture manuscrite, permettant une focalisation sur la structuration du texte.

VERSION 3

➔ **Mobilisation faible de la graphomotricité : dictée à l'adulte ou utilisation d'un logiciel de reconnaissance vocale**

EXERCICE PROPOSÉ

L'élève dicte son histoire à un adulte ou utilise un logiciel de reconnaissance vocale pour la transcrire.

SUPPORT

Enregistrement audio ou texte généré automatiquement.

AMÉNAGEMENTS

Suppression de l'effort d'écriture manuscrite, adaptée aux élèves ayant des difficultés graphomotrices.

VERSION 4

→ **Mobilisation minimale de la graphomotricité : sélection de phrases prédéfinies**

EXERCICE PROPOSÉ

L'élève choisit parmi plusieurs propositions les phrases qui constituent son histoire, puis les réorganise pour assurer la cohérence narrative.

SUPPORT

Application numérique ou fiche papier avec phrases prédécoupées.

AMÉNAGEMENTS

Élimination de la nécessité d'écriture manuscrite, tout en travaillant la construction textuelle.

DES ENTRAÎNEMENTS POUR LES ÉLÈVES LES PLUS FRAGILES

Ces cinq programmes d'entraînement de dix séances progressives visent à améliorer la fluidité, la lisibilité et l'endurance graphique des élèves tout en restant ludiques et engageants. L'objectif est d'améliorer la graphomotricité et l'automatisation de l'écriture en cycle 3 (9-12 ans).

Objectifs généraux :

- développer la **vitesse** et l'**aisance** (fluidité) **de l'écriture** sans sacrifier la lisibilité ;
- automatiser les **enchaînements graphomoteurs** et la **gestion de l'espace graphique** ;
- renforcer la **coordination œil-main** et la **mémoire motrice** (programmes moteurs) ;
- favoriser une **posture** et une **tenue du crayon** efficace.

ENTRAÎNEMENT 1 : COURSE D'ÉCRITURE ET LISIBILITÉ

OBJECTIF

Augmenter la rapidité d'écriture tout en assurant la lisibilité.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2** : copier un texte court (20 mots) en 1 minute en comparant avec un modèle.
- **Séances 3 et 4** : augmenter la longueur du texte, ainsi que la complexité du lexique utilisé et des tournures syntaxiques (de 30 à 40 mots) avec un temps identique.
- **Séances 5 et 6** : intégrer des phrases plus longues avec une ponctuation complexe.
- **Séances 7 et 8** : écrire sous contrainte de vitesse (30 secondes par phrase).
- **Séances 9 et 10** : réaliser une production spontanée (histoire courte) en 5 minutes.

ENTRAÎNEMENT 2 : DICTÉE EN CASCADE

OBJECTIF

Travailler la segmentation des mots et l'anticipation graphique.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2** : dictée de mots simples en ajoutant progressivement un mot.
- **Séances 3 et 4** : introduire des phrases courtes en ajoutant un mot à chaque étape.
- **Séances 5 et 6** : travailler avec des phrases plus longues et complexes.
- **Séances 7 et 8** : introduire une contrainte de vitesse et lisibilité.
- **Séances 9 et 10** : appliquer l'exercice à une dictée autonome en binôme.

ENTRAÎNEMENT 3 : LIGNE DE VITESSE ET PRÉCISION

OBJECTIF

Travailler la fluidité du geste et l'économie du mouvement.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2** : recopier des boucles et formes cursives en suivant un modèle.
- **Séances 3 et 4** : passer aux lettres isolées (exemple : a, o, e, m, n, u).
- **Séances 5 et 6** : copier des mots entiers, en contrôlant taille et espacement.
- **Séances 7 et 8** : introduire des phrases simples à recopier le plus rapidement possible.
- **Séances 9 et 10** : repérer les lettres mal formées et se corriger (exercice en autoévaluation).

ENTRAÎNEMENT 4 : ÉCRITURE EN MOUVEMENT

OBJECTIF

Associer motricité globale et écriture pour fluidifier les gestes.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2** : écrire en suivant un rythme musical lent.
- **Séances 3 et 4** : introduire des changements de vitesse (écrire plus lentement, puis accélérer).
- **Séances 5 et 6** : associer écriture et respiration (inspirer sur un mot, expirer sur le suivant).
- **Séances 7 et 8** : écrire debout, en adaptant la posture et l'angle d'écriture.
- **Séances 9 et 10** : transférer ces stratégies à un texte spontané.

ENTRAÎNEMENT 5 : DÉFI DE L'HISTOIRE ENCHAÎNÉE

OBJECTIF

Améliorer la fluidité d'écriture en contexte narratif.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2** : écrire une phrase en 10 secondes, en la recopiant immédiatement après.
- **Séances 3 et 4** : écrire deux phrases à la suite, avec la même vitesse et qualité.
- **Séances 5 et 6** : introduire une contrainte de lisibilité et d'espace.
- **Séances 7 et 8** : rédiger un mini-récit en 3 minutes.
- **Séances 9 et 10** : défi final : produire un paragraphe fluide et structuré en 5 minutes.

DES ENTRAÎNEMENTS POUR LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ

Ces cinq programmes d'entraînement de dix séances chacun visent à améliorer la graphomotricité et l'automatisation de l'écriture des élèves de cycle 3 en grande difficulté graphomotrice. L'approche repose sur l'alternance entre écriture les yeux ouverts et écriture les yeux fermés, ce qui permet de renforcer la proprioception, la mémoire motrice et la fluidité du geste (pilotage du geste graphomoteur).

Objectifs généraux :

- améliorer la **proprioception** et la **perception des mouvements de la main** ;
- réduire la dépendance à la vision pour **automatiser l'écriture** ;
- développer la **fluidité** et la **précision du tracé** ;
- travailler l'**anticipation** et la **continuité du geste**.

ENTRAÎNEMENT 1 : TRACER DES FORMES ET DES LETTRES EN AVEUGLE

OBJECTIF

Développer la mémoire kinesthésique et le contrôle des tracés.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2 :** tracer des formes simples (cercles, lignes, vagues) avec les yeux ouverts.
- **Séances 3 et 4 :** tracer ces mêmes formes avec les yeux fermés, en se concentrant sur la fluidité.
- **Séances 5 et 6 :** écrire des lettres isolées (*a, o, e, m, n*) avec les yeux ouverts, puis les reproduire les yeux fermés.
- **Séances 7 et 8 :** former des syllabes avec un seul mouvement de la main.
- **Séances 9 et 10 :** écrire des mots simples (exemple : « lune », « chat ») avec les yeux fermés, puis comparer avec l'écriture normale de ces mots, réalisée les yeux ouverts.

ENTRAÎNEMENT 2 : SUIVRE UN CHEMIN INVISIBLE

OBJECTIF

Renforcer la capacité à suivre des trajectoires précises sans repère visuel.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2 :** suivre un chemin tracé en pointillés avec un crayon.
- **Séances 3 et 4 :** suivre ce chemin les yeux fermés, après l'avoir mémorisé.
- **Séances 5 et 6 :** tracer une ligne droite entre deux points sans lever le crayon.
- **Séances 7 et 8 :** relier des lettres pour former un mot sans vision.
- **Séances 9 et 10 :** écrire une phrase courte sur une ligne invisible en fermant les yeux.

ENTRAÎNEMENT 3 : ÉCRIRE AU RYTHME DU SON

OBJECTIF

Favoriser une écriture fluide et rythmée grâce à un soutien auditif.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2 :** écrire des lettres isolées en suivant le rythme d'un métronome (yeux ouverts).
- **Séances 3 et 4 :** répéter l'exercice les yeux fermés, en se concentrant sur la synchronisation main-rythme.
- **Séances 5 et 6 :** passer à des mots simples, en gardant la cadence.
- **Séances 7 et 8 :** écrire des phrases sous contrainte de vitesse, en accélérant progressivement.
- **Séances 9 et 10 :** production spontanée en 3 minutes, en maintenant une vitesse constante.

ENTRAÎNEMENT 4 : DESSIN AVEUGLE ET TRANSFORMATION EN ÉCRITURE

OBJECTIF

Associer imagination, motricité fine et écriture, tout en renforçant la mémoire des formes.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2** : dessiner une forme simple les yeux ouverts, puis la reproduire les yeux fermés.
- **Séances 3 et 4** : transformer cette forme en lettre cursive.
- **Séances 5 et 6** : écrire une suite de lettres en gardant la régularité.
- **Séances 7 et 8** : inventer une phrase à partir des lettres tracées.
- **Séances 9 et 10** : écrire un petit texte avec des mots issus de l'exercice.

ENTRAÎNEMENT 5 : ÉCRITURE EN DUO - UN GUIDE, UN ÉCRIVAIN

OBJECTIF

Travailler la perception kinesthésique et la régulation du geste.

PROGRESSION SUR 10 SÉANCES

- **Séances 1 et 2** : un élève guide la main d'un autre qui écrit (yeux fermés).
- **Séances 3 et 4** : l'élève tente d'écrire seul en gardant les mêmes sensations.
- **Séances 5 et 6** : écrire une phrase courte en alternant yeux ouverts et fermés.
- **Séances 7 et 8** : rédiger un texte sous contrainte temporelle et kinesthésique.
- **Séances 9 et 10** : produire un texte libre en expérimentant les deux modes.

Différenciation et formulation

La différenciation en formulation se fonde sur l'ajustement des aides linguistiques selon les difficultés des élèves, permettant de les accompagner dans la structuration de leurs idées et la formulation de phrases. Pour les élèves n'ayant pas besoin d'aménagement, des consignes standard sont proposées pour rédiger un texte de manière fluide. Pour les élèves en difficulté ou atteints de troubles des apprentissages, des aides supplémentaires sont introduites, comme des amorces, des mots-clés, ou des modèles de phrases, afin de les guider dans l'élaboration de leurs idées. Ces adaptations incluent également des outils pour travailler la syntaxe, la cohérence textuelle et la précision lexicale. L'objectif est de rendre la production écrite accessible tout en maintenant des exigences sur la qualité de la langue, en ajustant les attentes et les formes d'accompagnement pour chaque niveau de difficulté.

ÉCRIRE PAS À PAS : FORMULER, STRUCTURER ET RÉVISER AU FIL DE L'ÉCRITURE

Voici un exemple de quatre versions différenciées d'un exercice de production écrite, adaptées aux élèves en situation habituelle d'apprentissage, en difficulté d'apprentissage ou atteints de troubles des apprentissages, pour les aider à formuler, mettre en mots et structurer en phrases un texte au fur et à mesure de sa production.

Ces quatre versions différenciées, fournies ici à titre d'exemple, permettent d'accompagner tous les élèves, qu'ils aient, ou non, besoin d'aménagements spécifiques des apprentissages dans leur mise en mots et en phrases d'un texte. Elles reposent sur des principes scientifiques éprouvés et favorisent une approche accessible et progressive de l'écriture.

VERSION 1

➔ Élèves n'ayant pas besoin d'aménagement

OBJECTIF

Aider l'élève à formuler ses idées de manière progressive et à structurer ses phrases en écrivant un texte cohérent.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une amorce de texte (exemple : « Le vent soufflait fort ce matin-là, et soudain... »).
- Il demande aux élèves d'écrire une première phrase en respectant la syntaxe et la clarté.
- Puis, après chaque phrase rédigée, il pose des questions d'expansion pour enrichir l'expression (exemple : Qui ? Quand ? Où ? Pourquoi ?).
- Le professeur encourage l'usage de connecteurs et de synonymes pour éviter les répétitions.
- Il invite les élèves à relire leurs phrases précédentes avant d'écrire la suivante, pour assurer la cohérence textuelle.

VERSION 2

➔ Élèves ayant besoin de renforcer leur niveau de maîtrise

OBJECTIF

Faciliter la mise en mots en s'appuyant sur des soutiens linguistiques et des modèles structurants.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une amorce de texte et des phrases modèles (exemple : « Le vent soufflait fort. Les arbres bougeaient violemment. »).

- Puis il demande aux élèves, à plusieurs reprises, pour produire leur texte, de choisir une phrase modèle et de la modifier avec leurs propres idées.
- Après chaque choix de phrase, l'enseignant propose un cadre de questionnement guidé (exemple : « Ajoute un adjectif. Quelle conséquence cela a-t-il ? »).
- Il fournit également une liste de connecteurs fréquents avec des exemples, pour aider les élèves à enchaîner leurs idées.
- Les élèves relisent et reformulent leurs phrases, avec la classe, pour améliorer la clarté.

VERSION 3

→ **Élèves à besoins éducatifs particuliers¹⁰⁰**

OBJECTIF

Alléger la charge cognitive en proposant des outils compensatoires pour la formulation.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une amorce de texte avec une banque d'images séquentielles pour aider à organiser les idées.
- Il introduit une fiche d'aide avec des phrases modèles préconstruites (exemple : « D'abord... Ensuite... À la fin... »).
- Les élèves, pour composer leurs phrases, utilisent des cartes visuelles avec des pictogrammes représentant les éléments clés (sujet, verbe, complément).
- Avant d'écrire, ils lisent chaque phrase à haute voix pour vérifier la fluidité et la cohérence¹⁰¹, puis les dictent à un logiciel de reconnaissance vocale.

VERSION 4

→ **Élèves allophones ou rencontrant des difficultés importantes en écriture**

OBJECTIF

Simplifier la mise en phrase en utilisant des structures préétablies et un vocabulaire accessible.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit une amorce de texte avec une liste de mots illustrés pour aider à formuler des phrases simples.
- Il demande aux élèves d'écrire une phrase à la fois en suivant un modèle (exemple : Il y a ... ; Il fait ... ; Le personnage ...).

100 — Élèves rencontrant des troubles de l'apprentissage comme la dyslexie ou la dysorthographe, un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), etc.

101 — L'usage d'un chuchoteur peut s'avérer très utile dès lors qu'une activité procède par une phase d'oralisation.



- Les élèves complètent des phrases à trous transmises par l'enseignant (exemple : Le vent était ... et les feuilles ... Les personnages ressentaient ...).
- Le professeur encourage l'usage de phrases courtes et simples, avant d'introduire des connecteurs élémentaires (*et* ; *mais* ; *parce que*).
- Les élèves reformulent oralement chaque phrase avant de l'écrire pour favoriser la structuration cognitive.

Différenciation et révision

La différenciation en révision consiste à ajuster les aides fournies aux élèves en fonction de leurs difficultés et de leurs troubles des apprentissages. Pour les élèves en situation habituelle d'apprentissage, la révision est orientée vers l'amélioration du contenu et de la formulation du texte en travaillant la cohérence, la syntaxe et l'orthographe. Pour les élèves en difficulté ou atteints de troubles des apprentissages, des aides spécifiques sont proposées, comme des fiches de relecture, des guides de reformulation, des rappels de règles grammaticales ou encore des modèles de phrases. Ces aides visent à rendre la révision plus accessible en se concentrant sur des aspects spécifiques du texte, la clarté des idées ou la construction des phrases, par exemple. Elles sont conçues pour favoriser l'autonomie (régulation de l'activité) de l'élève tout en restant adaptées à ses besoins particuliers, en assurant une progression et une prise en compte des différents niveaux d'expertise linguistique et rédactionnelle. Comme les propositions précédentes, elles peuvent concerner en réalité tous les élèves.

S'EXERCER À AMÉLIORER SON TEXTE EN COURS D'ÉCRITURE : RÉVISER AU FIL DE LA PRODUCTION

Voici différentes versions d'un exercice visant à aider tous les élèves, y compris ceux en difficulté d'apprentissage ou atteints de troubles des apprentissages, à réviser le contenu et la formulation d'un texte au fur et à mesure de sa production. Elles s'appuient sur des stratégies scientifiques éprouvées et favorisent un apprentissage progressif de la révision tenant compte de la diversité des difficultés des élèves.

VERSION 1

→ Élèves n'ayant pas besoin d'aménagement

OBJECTIF

Réviser spontanément son texte en se concentrant sur la cohérence des idées et la clarté de l'expression.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève écrit un court texte narratif ou argumentatif à partir d'un déclencheur (image, phrase, début d'histoire).
- À chaque pause d'écriture (toutes les trois ou quatre phrases), il relit ce qui est écrit et répond à des questions guidées.
 - a. Est-ce que mes phrases sont bien liées entre elles ?
 - b. Est-ce que je peux remplacer certains mots par des termes plus précis ?
 - c. Mon texte est-il clair pour un lecteur extérieur ?
- L'élève opère une réécriture immédiate en fonction des améliorations identifiées.

VERSION 2

→ Élèves en difficulté d'apprentissage

OBJECTIF

Soutenir la révision en fournissant des repères explicites et des aides visuelles.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève rédige un texte avec l'aide d'un guide de structure (début, milieu, fin ou plan argumentatif).
- Après chaque phrase ou paragraphe rédigé, il relit et corrige en s'appuyant sur une fiche de révision simplifiée utilisant des couleurs pour chaque type de correction.
 - a. Clarté des idées.
 - b. Précision du vocabulaire.
 - c. Cohérence des phrases.
 - d. Orthographe et syntaxe.
- Il opère une réécriture immédiate en appliquant au moins deux améliorations suggérées.

VERSION 3→ **Élèves à besoins éducatifs particuliers¹⁰²****OBJECTIF**

Réduire la charge cognitive en proposant des outils de compensation pour la révision.

EXERCICE PROPOSÉ

- L'élève écrit un texte en dictée vocale avec un logiciel de transcription.
- Il utilise une grille simplifiée de révision avec des pictogrammes pour chaque aspect à améliorer.
 - a. Sujet-verbe-complément correct ?
 - b. Mots répétés à reformuler ?
 - c. Idées bien enchaînées ?
- Il reformule oralement avant de modifier à l'écrit, pour limiter la surcharge cognitive.
- Il travaille avec un correcteur orthographique adapté pour la révision linguistique.

VERSION 4→ **Élèves allophones ou rencontrant des difficultés importantes en écriture****OBJECTIF**

Proposer des modèles et un cadre simplifié pour aider à la révision du texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves travaillent en binôme. Chaque élève écrit un texte en suivant un modèle donné, qui propose des phrases à compléter (exemple : « D'abord... Ensuite... À la fin... »).
- Les élèves relisent ensuite le texte de leur binôme, en donnant à l'autre un retour sur un seul aspect (exemple : vérifier si les phrases sont complètes).
- Pour la reformulation des phrases et l'enrichissement du vocabulaire, ils utilisent un dictionnaire visuel.
- Ils peuvent également écouter une version lue du texte (exemple : voix synthétique) pour identifier les phrases mal construites et les corriger.

102 — Élèves rencontrant des troubles de l'apprentissage comme la dyslexie ou la dysorthographe, un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), etc.

Différenciation et planification

La différenciation en planification, notamment locale, consiste à ajuster les exigences de planification au fur et à mesure de la rédaction d'un texte, en fonction du niveau des élèves. Pour les élèves en situation habituelle d'apprentissage, la planification locale se concentre sur la structuration du texte au fil de l'écriture, avec une attention particulière portée à l'organisation des idées, à la progression du texte et à la cohérence de la rédaction. Pour les élèves en difficulté ou atteints de troubles des apprentissages, des aides spécifiques sont proposées, comme des repères visuels, des cadres de structuration ou des étapes guidées pour aider à organiser leurs idées. Ces exercices différenciés prennent en compte les difficultés cognitives des élèves, en les aidant à ajuster leur texte pendant la production, tout en garantissant un apprentissage progressif tenant compte de la diversité des difficultés des élèves.

S'EXERCER GRÂCE À L'ÉCRITURE PROGRESSIVE GUIDÉE AVEC PLANIFICATION LOCALE

Voici quatre versions différenciées d'un exercice de production écrite, adaptées aux élèves qu'ils aient ou non besoin d'aménagements spécifiques des apprentissages, pour les aider à planifier un texte au fur et à mesure de sa production (planification locale). Elles reposent sur des principes scientifiques éprouvés en psychologie cognitive et en didactique de l'écriture. Elles peuvent être intégrées dans une approche accessible et progressive, garantissant un meilleur accompagnement des élèves en difficulté.

VERSION 1

➔ Élèves n'ayant pas besoin d'aménagement

OBJECTIF

Apprendre à l'élève à organiser son texte en anticipant la suite des idées au fil de l'écriture.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit aux élèves une amorce de texte (exemple : « Ce matin-là, en ouvrant la porte, je fus surpris de découvrir... »).
- Les élèves écrivent un premier paragraphe en s'appuyant sur des questions de guidage (Qui ? Où ? Quoi ? Pourquoi ?).
- Après chaque paragraphe rédigé, l'enseignant leur demande de faire une pause et d'anticiper la suite en écrivant une phrase-boussole qui annonce le contenu du paragraphe suivant.
- Ils répètent le processus jusqu'à la conclusion.

VERSION 2→ **Élèves en difficulté d'apprentissage****OBJECTIF**

Réduire la charge cognitive en segmentant davantage la planification et en apportant des supports visuels.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit une amorce de texte et une fiche de planification avec des cases à remplir (exemple : personnage, lieu, action principale).
- Il demande aux élèves d'écrire chaque paragraphe séparément, en s'appuyant sur des modèles et des phrases de transition fournies.
- Après chaque paragraphe rédigé, le professeur propose une bande dessinée avec des images séquentielles pour aider les élèves à anticiper visuellement la suite du récit.
- Il encourage la dictée à l'adulte pour les élèves ayant des difficultés motrices ou en orthographe.
- Puis leur demande de faire relire leur production à un pair, pour ajuster la cohérence.

VERSION 3→ **Élèves à besoins éducatifs particuliers¹⁰³****OBJECTIF**

Alléger la charge cognitive et adapter l'exercice aux spécificités des élèves atteints de troubles des apprentissages.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur utilise un logiciel de dictée vocale pour que les élèves puissent formuler leurs idées à l'oral avant de les écrire.
- Il leur fournit une carte mentale préremplie avec des icônes et des couleurs, permettant de structurer les différentes parties du texte.
- Il leur transmet également des phrases de transition toutes faites que les élèves peuvent choisir et insérer.
- Le professeur fractionne l'écriture des élèves avec des pauses fréquentes pour qu'ils puissent reformuler leurs idées oralement avant de les écrire.
- Il autorise l'usage d'un traitement de texte avec correcteur orthographique et synthèse vocale pour la relecture du texte.

103 — Élèves rencontrant des troubles de l'apprentissage comme la dyslexie ou la dysorthographe, un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), etc.

VERSION 4

→ **Élèves allophones ou rencontrant des difficultés importantes en écriture****OBJECTIF**

Simplifier la tâche de planification avec des modèles et du vocabulaire accessible.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit un modèle de texte simplifié avec des connecteurs mis en évidence et une structure claire (début, milieu, fin).
- Il donne une fiche avec des mots-clés illustrés que les élèves doivent réutiliser pour formuler leurs phrases.
- Il leur demande d'écrire seulement une phrase à la fois, en la dictant d'abord à l'enseignant ou à un camarade.
- Les élèves utilisent une fiche de relecture simplifiée (exemple : Ai-je mis une majuscule ? Ai-je mis un point ?).
- Avant de commencer l'atelier, l'enseignant peut proposer un exemple d'écriture collective.

Différenciation et stratégies rédactionnelles

La différenciation des stratégies rédactionnelles vise à soutenir les élèves dans l'articulation des processus rédactionnels (régulation) en fonction de leurs difficultés et troubles d'apprentissage. Les versions différenciées permettent aux élèves, qu'ils aient ou non besoin d'aménagements spécifiques des apprentissages, de réguler et d'analyser leur propre écriture en recourant à la métacognition. Ces exercices aident les élèves à prendre conscience de leurs stratégies, à ajuster leur démarche rédactionnelle et à améliorer leur performance en rédaction. En suscitant une réflexion métacognitive progressive, ces exercices permettent à chaque élève de mieux comprendre et contrôler son activité rédactionnelle, favorisant ainsi une plus grande autonomie et une production plus efficace.

S'EXERCER À RÉFLÉCHIR À SON ÉCRITURE EN TEMPS RÉEL

Voici quatre versions différenciées adaptées aux élèves en difficulté d'apprentissage et atteints de troubles des apprentissages, visant à les aider à réguler et analyser leur processus d'écriture sur le plan métacognitif : l'objectif est de leur permettre de prendre conscience de leurs stratégies, d'ajuster leur démarche et d'améliorer leur performance en écriture. Fondées sur des recherches scientifiques, elles favorisent une meilleure autonomie et une rédaction plus efficace.

VERSION 1→ **Élèves n'ayant pas besoin d'aménagement****OBJECTIF**

Développer une réflexion autonome sur les stratégies d'écriture et la régulation du texte.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves écrivent un court texte narratif ou argumentatif à partir d'un déclencheur (exemple : image, situation problématique).
- Il s'arrêtent toutes les cinq minutes pour compléter un journal de bord métacognitif contenant des questions guidées.
 - a. Ce que j'ai écrit jusqu'à maintenant est-il bien ce que j'avais l'intention de rédiger ?
 - b. Est-ce que mes idées sont organisées de la meilleure façon ?
 - c. Ai-je rencontré une difficulté ? Si oui, comment l'ai-je surmontée ?
- Ils poursuivent l'écriture, en fonction des réponses données et ajustent la suite du texte.
- Ils effectuent une relecture finale en utilisant une grille de relecture métacognitive (exemple : cohérence, vocabulaire, clarté).

VERSION 2→ **Élèves en difficulté d'apprentissage****OBJECTIF**

Soutenir la régulation de l'écriture avec un cadre structuré et des aides explicites.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves écrivent un texte en suivant une structure guidée (exemple : introduction, développement, conclusion).
- Ils font des pauses à des moments clés de l'écriture pour compléter une fiche de réflexion simplifiée.
 - a. Ce que j'ai bien réussi.
 - b. Ce que je dois encore améliorer.
 - c. Comment je peux m'améliorer ?
- Puis ils se mettent par deux : un élève lit le texte de son binôme et pose une question sur un passage qui lui semble flou.
- Puis l'écriture reprend, chaque élève révisant et rédigeant la suite en fonction du retour du binôme.

VERSION 3

→ **Élèves à besoins éducatifs particuliers**¹⁰⁴**OBJECTIF**

Réduire la charge cognitive et soutenir la régulation de l'écriture avec des outils numériques et des guides visuels.

EXERCICE PROPOSÉ

- Les élèves utilisent un logiciel de dictée vocale pour rédiger sans contrainte motrice excessive.
- Ils font des pauses à des étapes précises (après chaque phrase ou section) pour répondre à une fiche d'autorégulation simplifiée avec pictogrammes.
 - a. Mon idée est-elle claire ?
 - b. Mes phrases s'enchaînent-elles bien ?
 - c. Ai-je utilisé des mots précis ?
- Ils écoutent la lecture vocale de leur texte pour identifier les erreurs et ajuster la rédaction.
- Pour verbaliser les difficultés et ajuster la démarche, ils travaillent avec un enseignant ou un tuteur.

VERSION 4

→ **Élèves allophones ou rencontrant des difficultés importantes en écriture****OBJECTIF**

Soutenir l'autorégulation en simplifiant la tâche et en fournissant un modèle dans le cadre d'un atelier guidé.

EXERCICE PROPOSÉ

- Le professeur fournit un texte modèle pour proposer un exercice de réécriture partielle.
- À chaque étape, il encadre l'écriture par des questions guidées.
 - a. **Début** : qu'est-ce que je veux dire ?
 - b. **Milieu** : ai-je donné assez d'exemples (dans le cas d'un texte argumentatif) ?
Ai-je donné assez de détails (dans le cas d'un texte narratif) ?
 - c. **Fin** : mon texte est-il complet ?
- Puis les élèves se mettent en groupe : chacun lit son texte à voix haute et les autres posent une question.
- Ils finalisent, en reformulant les passages peu clairs avec l'aide de l'enseignant.

¹⁰⁴ — Élèves rencontrant des troubles de l'apprentissage comme la dyslexie ou la dysorthographe, un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), etc.

En résumé

- Les trois composantes de la production écrite, les trois processus rédactionnels et l'instance de gestion des processus (stratégies et procédures rédactionnelles) sont des **objets d'enseignement à part entière**.
- Pour progresser, les élèves ont besoin de **rédiger fréquemment des écrits courts et ciblés**.
- Chacun d'eux met en pratique une notion étudiée et se concentre sur **un aspect précis de l'écriture et de la production écrite** (affiner le choix des mots, la cohérence des idées, etc.) afin d'en permettre la maîtrise et, selon, l'automatisation.
- Maîtrise et automatisation des différentes habiletés constitutives de la production écrite **rendent les élèves plus efficaces quand ils rédigent des textes longs**. Grâce aux ressources cognitives ainsi libérées, ils peuvent se concentrer davantage sur la formulation, la révision et la planification des écrits.
- Accompagner les élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers exige de **différencier les exercices**. Des aides ajustées doivent rendre la formulation, la révision et la planification plus accessibles, et ainsi favoriser la réussite de tous.



- **Comment accompagner l'élève dans la classe à produire des écrits longs ?**

Le chapitre IV aborde l'accompagnement des élèves dans la production d'écrits longs, tâche exigeante qui mobilise de multiples compétences. En synergie avec l'entraînement aux écrits courts, il s'agit de guider les élèves vers des textes plus complexes, en combinant planification, mise en texte et révision. L'oral, les images, le brouillon ou encore le carnet d'écrivain deviennent des leviers pour préparer, structurer et enrichir la rédaction et la production d'écrits. L'enjeu est de soutenir l'autonomie progressive des scripteurs par un étayage méthodique et des retours réflexifs.

Cette dernière partie du guide présente une mise en œuvre pédagogique de différentes propositions de rédaction impliquant des écrits longs. Dans le chapitre III, les sujets de production écrite inventoriés sont volontairement ciblés, conduisant à des écrits brefs, de façon à permettre une décomposition de la tâche complexe que représente la production écrite. Dans ce présent chapitre, les écrits, qui font appel à la combinaison de plusieurs compétences, deviennent plus longs et complexes. Il importe d'en maintenir la pratique, parallèlement aux gammes d'écriture présentées dans le chapitre III, de façon à motiver les élèves pour des écrits ambitieux, qui s'inscrivent dans une stratégie de communication ou d'expression personnelle. Il s'avère également nécessaire de placer régulièrement les élèves face à la complexité de l'écrit, qui leur deviendra d'autant plus accessible qu'ils seront amenés à pratiquer dans le même temps des écrits courts et ciblés. Il peut être ainsi considéré que tous les écrits courts présentés dans le chapitre précédent constituent un excellent mode d'accompagnement à la mise en texte de ces écrits plus longs et ambitieux.

La mise en œuvre pédagogique proposée dans ce chapitre s'articule à partir des différentes phases du processus d'écriture telles qu'elles sont décrites dans les chapitres précédents : préparer l'écrit ou le planifier, accompagner la production écrite ou la mise en texte et permettre la formulation, l'évaluer et aider ainsi l'élève dans l'amélioration ou la révision de son écrit.

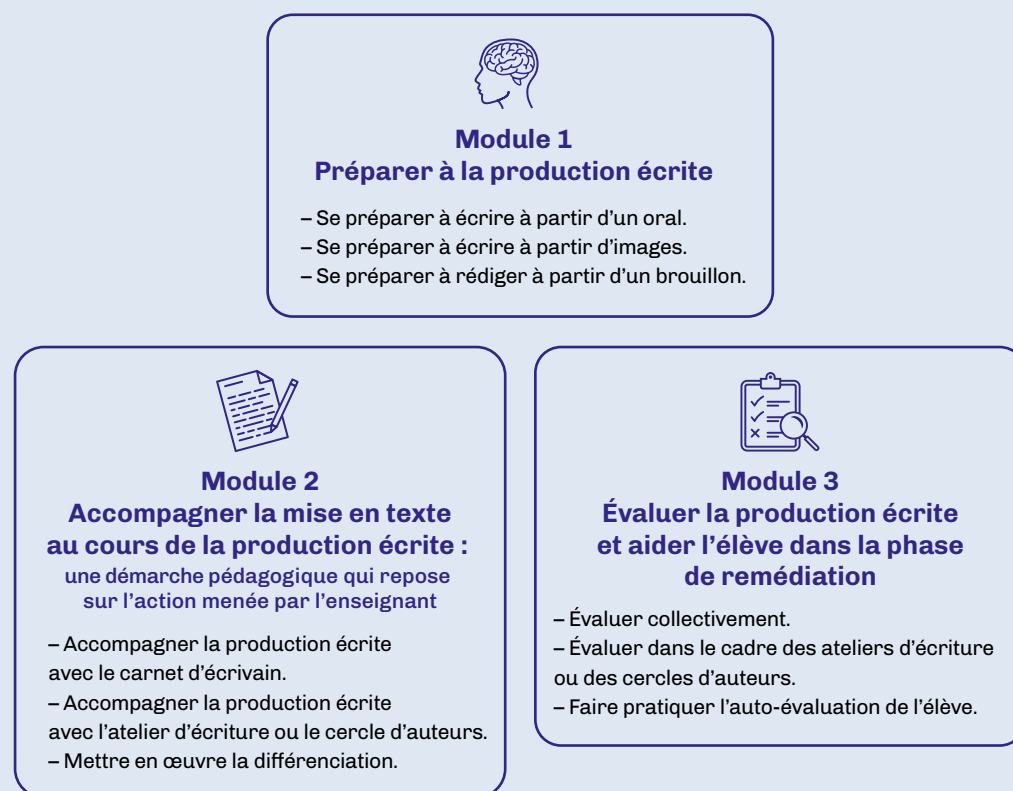


Figure 14. Les écrits longs : modules d'enseignement au cycle 3 (source : auteur).

Préparer à la production écrite

Le chapitre II a expliqué, en s'appuyant sur le modèle développemental de V. W. Berninger et H. L. Swanson¹⁰⁵, le lent processus d'acquisition qui permet aux élèves de planifier leur écrit, allant d'une planification locale à l'échelle d'une ou deux phrases en fin de cycle 3, à une planification globale plus ou moins acquise en fin de collège. Au cycle 3, il s'agit donc d'accompagner la construction de cette habileté de façon très progressive, en jouant sur des scénarios qui vont permettre aux élèves à la fois de comprendre la nature de la tâche écrite qui leur est demandée, et d'anticiper la production de plusieurs phrases articulées ensemble. Plusieurs modes d'aide à la planification (en tant que préparation de l'écrit long) sont présentés ci-dessous.

105 — Voir page 67, « Un modèle développemental de la production écrite ».

Se préparer à écrire à partir d'un oral

L'oral constitue une phase préparatoire accessible à tous les élèves : il expose, rappelle et clarifie les consignes, permet de convoquer les idées et de mobiliser le matériau langagier. Le chapitre III propose en ce sens le recours à l'oral pour accompagner dans l'écrit les élèves souffrant de troubles des apprentissages, les élèves allophones ou très faibles en écriture. Cette préparation peut être en réalité considérée comme une phase constructive pour tous les élèves.

Le professeur est le premier acteur de cette phase. Le dialogue institué par lui, accompagné d'un enseignement structuré et progressif de la démarche de planification et de préparation, est essentiel. Dans une certaine mesure, cette démarche s'inscrit dans le prolongement d'une activité de production d'écrit réalisée dès la maternelle : la dictée à l'adulte¹⁰⁶. À partir des propositions des élèves, le professeur de maternelle effectue les transformations qui permettent de passer de la langue orale à la langue écrite. Sous les yeux des élèves, il retranscrit la version écrite de leur production orale, en mettant en valeur les ajustements effectués pour respecter les codes de l'écrit (par exemple, l'usage de l'adverbe de négation « ne » ou de l'inversion du sujet pour une phrase de type interrogatif, ainsi que des marques orthographiques sur lesquelles il pourrait déjà attirer l'attention des élèves). Cette démarche propre au cycle 1 peut être transposée tout au long du parcours de l'élève (voir l'exemple de mise en œuvre page 149).

À l'école élémentaire, l'opération qui consiste à faire passer la langue de l'oral à l'écrit peut être exécutée en conduisant l'élève à pratiquer un oral dont les codes vont se rapprocher progressivement de ceux de la langue écrite¹⁰⁷. Les élèves émettent des propositions, dans des formulations plus ou moins développées. L'enseignant peut, d'une part, demander dans ce cadre une vigilance sur un point particulier (précision du lexique, structure syntaxique de la phrase, etc.) ou exiger des élèves qu'ils tentent de formuler leurs phrases en totalité. Il va ainsi les aider à transformer le propos oral en un propos susceptible d'être écrit. De nombreuses recherches ont souligné, par ailleurs, l'importance des échanges entre élèves : de fait, si le rôle du professeur est majeur dans cette phase de préparation orale de l'écrit, les échanges entre pairs contribuent à l'appropriation d'une démarche plus experte, par la mise à distance qu'ils génèrent par rapport à leur propre production.

Cette activité préparatoire peut conduire à différentes modalités de rédaction :

- un écrit collectif, dans l'esprit de la dictée à l'adulte. Celle-ci peut se pratiquer en groupes d'élèves, chaque groupe élaborant d'abord à l'oral sa production qui devient ensuite écrite ;
- des écrits individuels : les formulations utilisées à l'oral peuvent être reprises, partiellement ou plus complètement par les élèves lorsqu'ils se mettent à écrire individuellement. Il est possible que certains élèves ne reprennent pas dans leur écrit ce qui a été dit. Cependant, cette phase orale, en facilitant la réflexion, les aura aidés à élaborer les premiers éléments de ce qu'ils vont écrire.

¹⁰⁶ — Voir page 11, « Écrire, de la maternelle au lycée ».

¹⁰⁷ — Voir le guide Éduscol *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, page 77 : <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-ce1-67857.pdf>

ÉCRIRE ENSEMBLE UN POINT DE VUE ARGUMENTÉ :
UNE ACTIVITÉ DE DICTÉE À L'ADULTE POUR APPRENDRE À RÉDIGER
UN TEXTE ARGUMENTATIF COURT

La dictée à l'adulte permet de modéliser les processus cognitifs de la rédaction : elle donne à voir comment on planifie, formule et révisé un texte. En libérant les élèves des contraintes d'écriture manuscrite et orthographique, elle leur permet de se concentrer sur le contenu et la structure du texte. Elle favorise également la réflexion collective et développe des procédures rédactionnelles réutilisables en production autonome.

OBJECTIF

Amener la classe à produire collectivement, par dictée à l'adulte, un court texte argumentatif structuré (4 à 6 phrases) en vue de transférer les stratégies en rédaction autonome.

PROCESSUS RÉDACTIONNELS TRAVAILLÉS

- **Planification globale** : sélectionner et organiser des arguments en fonction d'une visée persuasive avant de débiter la rédaction dictée.
- **Planification locale** : ajuster le plan argumentatif au cours de la rédaction, au cours de la production sous dictée.
- **Formulation** : mettre en mots les arguments en soignant les connecteurs et la cohérence des phrases.
- **Révision** : relire et ajuster en direct (ajouts, suppressions, reformulations)

MATÉRIEL

- Une consigne motivante (exemple : « Pourquoi est-il important d'organiser des sorties scolaires ? »)
- Une liste d'arguments possibles (support visuel ou affichage)
- Un tableau des connecteurs (d'ordre, d'opposition, de conclusion)
- Un tableau ou une affiche pour écrire collectivement

MISE EN ŒUVRE (45 MINUTES)

Étape 1. Mise en projet (5 min)

Le professeur présente le thème et la question. Il rappelle ce qu'est un texte argumentatif (convaincre en donnant des raisons) et affiche la consigne au tableau.

Étape 2. Sélection et organisation des idées (10 min)

Le professeur fait émerger à l'oral les idées des élèves, et les inscrit au tableau. Il aide les élèves à hiérarchiser deux ou trois arguments pertinents et à imaginer une conclusion. Il propose une trame simple du type :

- Je pense que...
- D'abord...
- Ensuite...
- Enfin...
- C'est pourquoi...

Étape 3. Dictée à l'adulte (25 min)

L'enseignant joue le rôle de scripteur (dictée à l'adulte). Il écrit au tableau en verbalisant ses choix et ses hésitations (« Comment pourrait-on dire cela ? » ; « Ce mot est-il assez fort ? »). Il lit à voix haute ce qu'il écrit au fur et à mesure. Les élèves proposent des formulations à l'oral ; l'enseignant aide à préciser, reformuler, relier les phrases entre elles par des connecteurs. Les corrections se font en direct, en explicitant les raisons des changements (ajout d'un connecteur, suppression d'une répétition, meilleure formulation).

Étape 4. Relecture collective et bilan (5 min)

Le professeur lit le texte final à haute voix. Il commente certaines règles orthographiques, souligne les connecteurs, les arguments utilisés, la logique du texte, et amène les élèves à expliciter ce qu'ils ont appris (« Qu'avons-nous fait pour convaincre ? » ; « Comment avons-nous relié nos phrases ? »).

CRITÈRES DE RÉUSSITE

- Arguments pertinents et hiérarchisés.
- Utilisation de connecteurs logiques simples (« d'abord », « ensuite », « c'est pourquoi »...).
- Construction de phrases correctes (sujet-verbe, ponctuation).
- Texte globalement cohérent et convaincant.

TRANSFERT PRÉVU (SÉANCE SUIVANTE)

Chaque élève rédige seul ou en binôme un court point de vue argumenté sur un thème proche, en utilisant une fiche mémoire construite collectivement à partir de la séance précédente.

DIFFÉRENCIATION POSSIBLE

- Pour les élèves en difficulté : proposer des amorces de phrases ou des arguments déjà écrits à compléter.
- Pour les élèves plus avancés : enrichir le texte avec des connecteurs variés ou des exemples plus développés.
- Encourager les élèves à relire collectivement pour identifier les points forts et les points à améliorer.

SITUATION DES ÉLÈVES RENCONTRANT DES DIFFICULTÉS POUR LA MISE EN TEXTE : LES ATELIERS D'ÉCRITURE

À l'école élémentaire, l'oral préalable à l'écriture va permettre l'élaboration de propositions. Si pour certains élèves cet oral ne suffit pas, il est possible de mettre en œuvre des ateliers d'écriture.

Il s'agit d'un petit groupe d'élèves qui travaille avec l'enseignant. Avec ce groupe, l'enseignant étaye la mise en texte lorsque les élèves ont du mal à la réaliser. Il écoute les propositions des élèves, organise les échanges, synthétise et reformule chaque phrase élaborée collectivement.

Pour les élèves relevant de besoins spécifiques, un temps individuel avec l'enseignant peut être envisagé lorsque cela est possible, par exemple en aide pédagogique complémentaire (APC) à l'école élémentaire.

Ces phrases sont ensuite écrites individuellement par les élèves.

Application : dans cette démarche, l'oral constitue un préalable à tout type d'écrit. Il peut s'avérer particulièrement efficace comme mode de préparation et planification globale aux écrits argumentatifs (idées, exemples, arguments qui épousent une thèse donnée ou qui, au contraire, s'y opposent) et aux synthèses ou traces écrites de leçons.

ÉCRIRE LE RÉCIT D'UNE SORTIE DE CLASSE

Niveaux scolaires concernés au sein du cycle : CM1, CM2, 6^e

Discipline d'ancrage de l'exercice : EPS

Consigne d'écriture et/ou de rédaction : Racontez par écrit les séances de piscine hebdomadaires, en commençant par le déplacement.

OBJECTIFS

- Structurer un récit selon un déroulement chronologique.
- Fournir le plus grand nombre d'informations.
- Utiliser le lexique du déplacement et de la piscine qui a été appris.
- Rédiger au présent ou aux temps passés du récit.

MISE EN ŒUVRE

Temps 1. Mise en réussite

Cette phase permet de créer des conditions favorables à l'exercice d'écriture. Il s'agit de :

- définir l'objectif (indiquer le sujet de la production d'écrit) ;
- expliciter son intérêt et désigner le destinataire (par exemple, les parents d'élèves) ;
- expliquer le déroulement de l'activité ;
- mobiliser le matériau langagier dont disposent les élèves : le lexique enseigné, la forme négative telle qu'elle est pratiquée à l'écrit, l'accord sujet-verbe, etc.

Temps 2. Mise en activité des élèves à l'oral

Voici, ci-dessous, la transcription d'un travail en atelier d'écriture au sein d'une classe de CM1, dont trois élèves sont en unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). L'enseignante accompagne un groupe de cinq élèves.

« **Enseignante.** – Comme je vous l'avais dit, on va raconter par écrit comment se passent nos séances à la piscine, en commençant par notre départ de la classe.

Élève 1. – Maîtresse, on part à pied.

Enseignante. – Alors, nous partons à pied...

Élève 2. – On se prépare.

Enseignante. – Nous nous préparons...

Élève 1. – On va dans les vestiaires.

Enseignante. – D'accord. Je voudrais que nous parlions simplement du trajet : nous partons de l'école, nous arrivons à la piscine. Qui pourrait me faire une phrase pour expliquer cela ?

Élève 3. – Nous partons à la piscine... à pied.

Enseignante. – Alors, nous partons à pied... et tu ne nous as pas dit quand.

Élève 1. – Maîtresse, tous les lundis après-midi.

Enseignante. – Tous les lundis après-midi...

Élève 2. – ... nous allons

Élève 3. – Tous les après-midis, à la piscine.

Enseignante. – Il me semble que tu as oublié de préciser le jour.

Élève 4. – Nous partons, tous les lundis après-midi, à la piscine.

Enseignante. – Et comment allons-nous à la piscine ?

Élève 2. – À pied.

Enseignante. – D'accord. Es-tu capable de refaire une phrase qui contient toutes ces informations : nous allons à la piscine, nous y allons le lundi et nous y allons à pied ?

Élève 1. – Le lundi après-midi, nous allons à la piscine à pied.

Enseignante. – H., est-ce que tu pourrais répéter cette phrase ?

Élève 5. – Le lundi après-midi nous allons... à pied.

Enseignante. – Tu as oublié où. (À M.) Saurais-tu répéter la phrase que L. a proposée ?

Élève 2. – Le lundi après-midi, nous allons à la piscine à pied.

Enseignante. – (À tous) Est-ce que cette phrase vous semble correcte et complète ? Est-ce que nous pouvons écrire cette phrase ?

Tous les élèves. – Oui ! »

À ce stade, chaque élève écrit individuellement la phrase. La mise en texte a bien été réalisée de façon collective avec une enseignante qui recentre le propos, signale ce qui a été oublié, invite à examiner la correction grammaticale de la phrase et aide les élèves à mémoriser en faisant répéter.

Temps 3. Retour réflexif sur les apprentissages

Cette dernière étape permet de souligner l'importance de la préparation orale collective, sur le fond (se rappeler les détails de la sortie) comme sur celui de la forme (construire une phrase correcte). Si l'exemple développe une planification locale (la première phrase), il envisage aussi, dans la présentation de l'activité par le professeur, une planification globale (l'ensemble du récit).

Se préparer à écrire à partir d'images

Les images constituent une autre voie de planification globale de l'écrit. Elles facilitent et stimulent la production dont elles constituent un support qui allège la charge mentale de l'élève¹⁰⁸ : elles lui fournissent des idées, des situations, des lieux, des événements, qu'il s'agit ensuite de transcrire.

« Dans le cas de la rédaction, l'on peut penser que composer un texte à partir d'une source imagée (c'est-à-dire décrire une image [...]) facilite le processus de planification en délimitant et alimentant le contenu du texte¹⁰⁹. Un examen des travaux de recherche menés sur ces questions module toutefois cette vision favorable. D'une part, le support imagé n'est pas toujours garant de facilitation en lecture-compréhension. Il peut même avoir des effets négatifs dès lors que l'image ne peut être aisément analysée ou reliée au texte correspondant. »

Arthur C. Graesser,
José A. León
et José Otero,
*The Psychology
of Science Text
Comprehension*,
2002.

On mesure à la fois l'intérêt des images comme facilitatrices de la production des élèves, et également l'enjeu d'un guidage de l'enseignant, centré notamment sur le contenu des images à décrire ou à relater. Il semble en effet indispensable qu'elles prennent sens pour les élèves pour devenir un levier au service de la qualité des écrits produits.

Application : l'image comme support de planification, à partir du moment où elle est clairement comprise par l'élève, se prête particulièrement bien aux descriptions dans toutes les disciplines, aux narrations (l'image peut fournir un soutien à l'imagination, une trame narrative, des personnages, etc.) ou à la rédaction d'une synthèse de leçon ou d'expérience menée en sciences, par exemple.

¹⁰⁸ — Voir page 124, « S'exercer à rédiger une histoire à partir d'une image ».

¹⁰⁹ — Denis Alamargot, Gilles Caporossi, David Chesnet, Christine Ros, "What Makes a Skilled Writer? Working Memory and Audience Awareness During Text Composition", *Learning and Individual Differences*, 2011 ; Christophe Dansac, Denis Alamargot, "Accessing Referential Information During Text Composition: When and Why?", dans M. Torrance, D. Galbraith, *Knowing What to Write: Cognitive Processes in the Generation, Selection and Development of Ideas During Text Production*, Amsterdam University Press, 1999.

S'ENGAGER DANS UN PROJET D'ÉCRITURE LONG

ÉCRIRE UN CONTE QUI RELATE UNE RENCONTRE AVEC UN MONSTRE

Niveaux scolaires concernés au sein du cycle : CM1, CM2, 6^e

Discipline d'ancrage de l'exercice : français

Consignes d'écriture et/ou de rédaction

- Écrivez un conte dans lequel le héros ou l'héroïne rencontre un être monstrueux qui lui fait subir une épreuve ou vivre une aventure.
- Le héros ou l'héroïne devient, à la fin de l'histoire, ami avec le monstre.
- Veillez à respecter les étapes du conte dans votre rédaction.
- Employez l'imparfait et le passé simple.

OBJECTIFS

- Rédiger un texte long qui raconte la rencontre entre le personnage principal et le monstre.
- Utiliser les temps du récit.
- Structurer le texte en différents paragraphes pour en assurer la cohérence (notamment en 6^e).
- S'appuyer sur des images pour créer un personnage de monstre : à partir de sa visualisation, collecter et utiliser le vocabulaire qui va permettre de le décrire précisément.
- S'inspirer des textes littéraires étudiés au cours d'une séquence (par exemple, *Le Petit Poucet* de Charles Perrault) pour enrichir une production écrite.

MISE EN ŒUVRE

De façon générale, les élèves sont invités à s'inspirer des textes et images étudiés en classe, par exemple *Le Petit Poucet* de Charles Perrault et une gravure de Gustave Doré.

Pour imaginer leur monstre, les élèves peuvent utiliser l'album jeunesse *Le Bestiaire universel du professeur Revillod*¹¹⁰. Chaque page y est composée de trois bandes, sur chacune desquelles figure une partie du corps d'un animal. Ces bandes sont indépendantes les unes des autres, ce qui permet de varier les combinaisons pour composer autant de monstres hybrides.

Cet outil vise à faciliter la description du monstre, en vue d'une mise à l'écrit plus rapide. Une fois le monstre créé, les élèves doivent réfléchir à la façon dont ils vont représenter son personnage dans leur récit, afin qu'il devienne ami avec leur héros ou héroïne.

L'observation et la description des images contribuent à nourrir l'imagination des élèves et favorisent une collecte lexicale qui peut être conduite collectivement. En fonction des consignes données par l'enseignant, il est également possible de proposer un ordre ou une structure pour guider la description.

¹¹⁰ — *Le Bestiaire universel du professeur Revillod*, Miguel Murugarren (texte), Javier Sáez Castán (illustrations), éditions Casterman, 2016.

Se préparer à rédiger à partir d'un brouillon

L'usage du brouillon constitue une étape indispensable à la production d'un écrit long, à plus forte raison s'il s'agit d'un écrit complexe, mobilisant plusieurs habiletés. Il est non seulement compatible, mais conseillé avec les modes de préparation envisagés ci-dessus : l'oral et l'appui sur des images. Son utilisation n'est pas spontanée ni aisée chez les élèves qui, le plus souvent, écrivent directement sans passer par cette phase de préparation et de recherche. C'est la raison pour laquelle l'enseignement de la production écrite et de la rédaction doit inclure l'apprentissage du brouillon.

Son objectif, qui est celui de l'ébauche, peut consister à :

- noter des idées pour le traitement du sujet ;
- préparer son écrit sous forme de schéma ou de dessin ;
- assembler des éléments langagiers : lexique, expressions, bribes de phrases ou quelques phrases entières ;
- établir un plan ou ordonner des péripéties.

Application : tout écrit scolaire, qui répond à des attendus précis, nécessite le passage par un brouillon.

RÉDIGER UNE LETTRE À PARTIR D'UN ROMAN SUR LA PIRATERIE

Au cours d'une séquence inscrite en CM1-CM2 dans l'entrée littéraire « Découvrir des héroïnes, des héros » ou en 6^e « Partir à l'aventure ! », les élèves sont amenés à lire et à comprendre le roman de Thore Hansen, *La Reine des pirates*¹¹¹. Ils ont notamment travaillé la structure narrative du récit, des éléments de contexte de la piraterie en Europe et aux Caraïbes au XVIII^e siècle, les caractéristiques des personnages et leurs liens.

Ce roman raconte l'enquête que mène le jeune Victor Reed pour retrouver sa mère Victoria, plus connue sous le nom de « la reine des pirates ». Pour reprendre contact avec sa mère, le seul espoir de Victor est de lui écrire une lettre, et de la déposer dans la cachette où elle avait laissé pour lui un livre manuscrit racontant sa vie.

Niveaux scolaires concernés au sein du cycle : CM1, CM2, 6^e

Discipline d'ancrage de l'exercice : français

Consignes d'écriture et/ou de rédaction

- Relisez les toutes dernières lignes du roman. Victor a déposé une lettre dans la même cachette que sa mère avait utilisée pour lui laisser son « livre écrit à l'encre bleue ».
- Rédigez cette lettre de Victor à sa mère.
- Votre lettre doit avoir l'aspect d'un manuscrit du XVIII^e siècle¹¹².

¹¹¹ — *La Reine des pirates*, Thore Hansen, traduction du danois de Ellen Huse-Foucher, Flammarion Jeunesse, 2002. Les pistes évoquées pourraient également être déclinées lors d'un projet d'apprentissage mené à partir de *L'Île au Trésor* de Robert Louis Stevenson, en classe de 6^e.

¹¹² — Ce sujet se prête donc également à l'exercice de la calligraphie.

OBJECTIFS

- Écrire une lettre et respecter les contraintes du genre.
- Respecter les éléments narratifs du roman et choisir les plus marquants.
- Utiliser les temps verbaux pertinents (présent d'énonciation, mais aussi temps du passé).
- Utiliser le lexique appris au fil de la lecture du roman.

MISE EN ŒUVRE

Temps 1. Mise en réussite et préparation orale (1 heure - En collectif)

Le professeur donne la consigne d'écriture aux élèves. Puis, sur un document de traitement de texte projeté à la classe, il saisit en direct les propositions des élèves quant aux éléments permettant :

- de définir les critères de réussite de cette rédaction en termes de contenu, de structure, de langue et de forme ;
- d'identifier les aides qui pourraient se révéler nécessaires.

À la suite de cette première heure, en vue de distribuer aux élèves une fiche « coup de pouce », l'enseignant met en forme le fruit de cette réflexion collective de manière à distinguer explicitement :

- les critères de réussite ;
- les éléments caractéristiques de la lettre à faire apparaître ;
- les pistes de contenu, notamment quant aux émotions pouvant être exprimées et aux souvenirs que Victor peut mobiliser (références aux passages clés du roman).

Temps 2. Mise en activité des élèves à l'écrit (1 heure - En individuel)

À partir de la fiche coup de pouce, les élèves produisent au brouillon une ébauche pouvant contenir :

- la sélection des événements que Victor souhaite raconter à sa mère ;
- et/ou l'ordre d'apparition des événements dans la lettre ;
- et/ou les éléments caractéristiques de la lettre ;
- et/ou le rappel des temps verbaux à utiliser ;
- et/ou les éléments lexicaux à utiliser ;
- et/ou, éventuellement, de premières bribes de rédaction.

Le professeur apporte des conseils personnalisés sur des éléments de contenu, de structure ou de langue. Les élèves commencent ensuite à rédiger à partir de ces éléments. Les élèves tiennent compte des remarques et conseils que leur a fournis l'enseignant pour modifier leur production au brouillon.

Temps 3. Retour réflexif sur la séance

Le professeur incite les élèves à exprimer oralement ce que leur a apporté l'usage du brouillon. Il s'appuie sur deux versions (premier jet au brouillon/première ébauche rédigée) qu'il projette¹¹³, afin de les comparer avec les élèves et de souligner les évolutions entre les deux versions.

¹¹³ — À l'appui de ces temps collectifs de partage et d'échange, on ne saurait trop recommander l'usage du visualiseur, petite caméra sur pied qui permet de projeter en temps réel différents documents.

Transformer le « jogging d'écriture » en véritable entraînement à l'écriture

Pour engager les élèves dans un cercle vertueux de production autonome d'écrits, les enseignants, voire les équipes de circonscription, privilégient souvent une dynamique de travail autour des écrits courts que sont les « joggings d'écriture ». À ce titre, ces entraînements d'écriture constituent une des mises en œuvre des écrits courts et ciblés que présente le chapitre III. On peut toutefois les appliquer aussi à la préparation d'écrits longs et plus ambitieux.

En effet, certaines pratiques intégrant des caractéristiques spécifiques se révèlent plus efficaces pour mobiliser les élèves, en termes de :

- **temporalité** : quotidienne, ou séance de courte durée (20 min. maximum) ;
- **modalités d'enseignement** : pendant la séance, donner des consignes précises relatives à l'usage du brouillon ou de la correction au fil de l'écriture ;
- **ancrage pédagogique** : l'écrit prend par exemple appui sur un projet d'écriture en cours de réalisation ou à venir. Il en cible des caractéristiques précises et aide l'élève à s'y préparer.

ENTRAÎNEMENT D'ÉCRITURE À L'ÉCHELLE D'UNE SEMAINE, EN LIEN AVEC UN PROJET D'ÉCRITURE

Cet exemple s'inscrit dans le cadre du projet présenté page 152, consistant à rédiger un récit de rencontre entre un héros ou une héroïne et un monstre. Il se déroule à l'échelle de la semaine, mais peut s'adapter à l'emploi du temps d'un élève de 6^e. Le travail indiqué ici s'effectue au brouillon ou dans le carnet d'auteur.

LUNDI

L'élève décrit à l'écrit le monstre qu'il a créé, en s'appuyant sur l'image qu'il a composée grâce à l'album jeunesse.

MARDI

L'élève décrit le lieu où la rencontre se déroule, en s'appuyant sur une image (voir des exemples d'images en annexe, page 186).

JEUDI

L'élève retravaille la description du monstre et la description du lieu, de manière à les enrichir sur le plan lexical. Pour cela, il s'appuie sur son carnet de vocabulaire, sur l'affichage de la classe (corolles lexicales, tableaux proposant des mots classés par catégories grammaticales, etc.) ou encore sur tout autre outil collectif ou individuel.

VENDREDI

L'élève vérifie que ses descriptions sont bien rédigées à l'imparfait, et vérifie aussi la correction de l'orthographe. Pour cela, il s'appuie sur les outils de la classe : conjugaison des verbes à l'imparfait, règles d'accord (sujet-verbe et au sein du groupe nominal).

Accompagner la mise en texte au cours de la production écrite

Accompagner la production écrite signifie également apporter une aide à l'élève pendant le temps de l'écriture ou de la mise en texte (formulation). Cette aide peut dépendre de l'organisation de la classe envisagée par l'enseignant (classe entière, groupes, binômes, activité individuelle) et repose sur des outils permanents ou ponctuels, selon la nature de l'écrit, ainsi que sur d'autres modalités :

- présence du professeur aux côtés des élèves ;
- lecture régulière par un ou plusieurs pairs qui exerce(nt) une vigilance quant au respect des consignes d'écriture, ou aide(nt) à l'enrichissement de la langue ;
- scansion du temps d'écriture par des temps collectifs qui rappellent des règles d'écriture, des principes, les limites du sujet ;
- recours à des fiches-outils à disposition dans la classe : outils lexicaux, textes littéraires lus dont l'élève peut s'inspirer, outils grammaticaux et orthographiques.

L'accompagnement est d'autant plus efficace qu'il s'appuie sur une méthode bien installée dans les pratiques de classe. Ainsi, l'usage de fiches-outils ou le recours à l'affichage mural se met en place progressivement quand ces méthodes de travail sont clairement présentées en début d'année, voire imposées dès le début du cycle.

L'objectif consiste donc à donner aux apprentis scripteurs des habitudes de travail en classe, pour qu'ils construisent peu à peu une compétence nécessitant de moins en moins d'étayage.

Une démarche pédagogique qui repose sur l'action menée par l'enseignant

Si la temporalité est différente de celle de l'aide à la préparation et de la planification globale, bien des caractéristiques pédagogiques de ces deux phases de l'activité rédactionnelle se recoupent. Ainsi, il s'agit d'accompagner à présent la mise en texte effectuée par les élèves, sachant que chaque remobilisation relève en réalité d'une planification plus locale qui s'ajuste à l'écriture. L'oral, l'image, le brouillon font partie des outils pédagogiques proposés par l'enseignant durant cette phase.

Application : toute activité d'écriture, à partir du moment où elle se déroule en classe, requiert un accompagnement de l'enseignant. Installé dans une pratique régulière, cet accompagnement vise l'autonomie et peut reposer de plus en plus largement, au fil du cycle 3, sur des outils que les élèves utilisent seuls ou en groupe¹¹⁴.

RÉDIGER DES TEXTES INFORMATIFS

AU SERVICE D'UN ENSEIGNEMENT DISCIPLINAIRE¹¹⁵

Les élèves travaillent en groupes de quatre ou cinq à partir de questions de guidage permettant d'analyser un document iconographique : représentation d'un événement historique ou photographie d'un espace géographique. C'est cette seconde possibilité que l'on évoque dans le descriptif ci-dessous.

Niveau scolaire concerné au sein du cycle : CM1

Discipline d'ancrage de l'exercice : histoire-géographie

Consignes d'écriture et/ou de rédaction : Rédigez en groupe un paragraphe qui rende compte des informations que la photographie vous a apportées. Vous le présenterez lors de la prochaine séance à vos camarades des autres groupes. Au terme du projet, l'ensemble des paragraphes écrits par les différents groupes constituera la trace écrite de la leçon.

OBJECTIFS

Deux familles d'objectifs sont visées dans cette séquence : des objectifs disciplinaires et des objectifs spécifiquement liés à l'écrit.

¹¹⁴ — Afin de permettre aux élèves de s'affranchir progressivement du soutien des affichages collectifs, ceux-ci peuvent être retirés du mur au fur et à mesure de la progression des apprentissages et placés sur un portant à l'aide, par exemple, de porte-manteaux à pinces. Les élèves pourront ainsi toujours s'y référer si nécessaire.

¹¹⁵ — Voir le focus page 184 (version documentée de cet exemple de mise en œuvre).

— **Objectifs disciplinaires :**

- comprendre et caractériser un espace géographique à partir de photographies ;
- acquérir et remobiliser un lexique spécifique (exemple emprunté au thème 2 du programme : « Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France » : ville centre ; centre-ville ; banlieue ; couronne périurbaine ; espace rural ; zone commerciale ; zone industrielle ; zone pavillonnaire ; habitations ; activités, etc.).

— **Objectifs d'écriture :**

- écrire pour réfléchir, apprendre et mémoriser, écrire pour repérer et trier les informations pertinentes ;
- produire des écrits variés, prendre conscience des composantes de la cohérence textuelle ;
- améliorer tout ou partie de son texte à partir des pistes données par l'enseignant et/ou ses pairs.

MISE EN ŒUVRE

Séance 1. Mise en réussite : analyse d'un document photographique et appropriation d'un vocabulaire spécifique lié à la discipline

Outils : chaque groupe dispose de la ou des photographies illustrant une partie de la leçon, et des questions de guidage qui vont l'aider à structurer son observation et à relever les informations apportées par la photographie.

Rôle et accompagnement du professeur au cours du déroulement de l'activité

- Le professeur présente oralement la thématique, les objectifs, le but de la séquence ainsi que l'organisation et les étapes de la démarche.
- Le professeur constitue quatre ou cinq groupes de quatre ou cinq élèves.
- Le professeur s'assure que l'objectif est saisi (chaque groupe doit cibler les informations qu'il communiquera en séance 2 aux autres élèves de la classe, à l'aide des questions de guidage). Il vérifie aussi que la liste des mots collectés par les élèves, en préparation à la rédaction du paragraphe, est complète et cohérente.
- Le professeur régule l'organisation et s'assure de :
 - la compréhension de chaque élève ;
 - la permanence d'un climat propice aux échanges ;
 - la mobilisation de tous les élèves.
- Il aide à :
 - l'identification des informations utiles ;
 - l'analyse et l'acquisition du vocabulaire spécifique qui sera évalué en fin de séquence.

Séance 2. Mise en activité différenciée des élèves : rédaction d'un paragraphe informatif

Rôle et accompagnement du professeur au cours du déroulement de l'activité

- Le professeur rappelle oralement le travail impulsé et présente le but de la séance à venir.

- Il aide les groupes (composés des mêmes élèves qu'à la séance 1) à se remémorer les informations à communiquer, en appui sur le document photographique et sur la liste de mots réalisée en séance 1.
- Il invite chaque groupe à rédiger un paragraphe descriptif et informatif pour présenter aux autres groupes les informations recueillies. Pour lancer ce travail d'écriture, il fait rappeler collectivement les caractéristiques du texte informatif, en appui sur des exemples préalablement réalisés.
- Au bout de quelques minutes, le professeur interrompt le travail d'écriture pour organiser un temps d'étayage et de remobilisation, en s'appuyant sur des outils. Il fait identifier des difficultés éventuelles, verbaliser des structures de phrases utilisables, puis aide à identifier et à repérer des outils d'aide mobilisables dans la classe.

Aide à l'autoévaluation : le professeur fait souligner dans le texte produit les mots et expressions issus de la liste réalisée en séance.

- Le professeur circule de groupe en groupe pour :
 - réguler l'organisation comme lors de la séance 1 ;
 - identifier les difficultés et les réussites (aspect textuel), qu'il mettra en discussion lors de la phase orale collective ;
 - aider à la remémoration des informations, à la formulation de l'écrit et au repérage des outils qui faciliteront l'écriture des élèves (aspect orthographique) ;
 - aider à l'autoévaluation : il fait souligner dans le texte produit les mots et expressions issus de la liste réalisée en séance 1.

Aide à l'autoévaluation : le professeur, à la suite de cette séance et en vue de la prochaine, organise un temps de relecture orthographique, ou corrige lui-même les textes.

Séance 3. Retour réflexif sur la séance : mutualisation des paragraphes et construction de la trace écrite de la leçon

Rôle et accompagnement du professeur lors de la mutualisation

- Le professeur fait rappeler oralement le travail de la séance précédente et présente le but de la séance 3.
- Le professeur forme cinq nouveaux groupes constitués d'un élève de chacun des groupes des séances précédentes.
- Dans chaque groupe, il demande aux élèves de présenter les informations recueillies en appui sur leur support photographique et sur le paragraphe qu'ils ont rédigé lors de la séance 2.
- Il donne une nouvelle consigne : à partir des cinq paragraphes mutualisés, il invite chaque nouveau groupe à rédiger une trace écrite finalisée. Celle-ci nécessite de veiller à la cohérence du texte (ordre des informations) et à sa cohésion (sémantique et logique).
- Il demande à chaque élève de copier le texte produit une fois que celui-ci est achevé.
- Le professeur met en discussion quelques points communs et différences dans les traces écrites produites.

- Il met en avant quelques structures de phrases issues des textes produits, par le biais d'un affichage. Le professeur rappelle l'usage des fiches-outils, notamment sur les connecteurs.
- Le professeur circule de groupe en groupe pour :
 - réguler l'organisation comme lors des séances précédentes ;
 - soutenir la présentation orale de certains élèves ;
 - guider les groupes dans le travail de cohérence et de cohésion textuelles ;
 - vérifier que les élèves s'emparent à bon escient des outils de la classe et leur en rappeler l'usage si nécessaire.

Séance 4. Structuration des connaissances à mémoriser

Le professeur synthétise et structure les connaissances à acquérir en s'appuyant sur une frise chronologique en histoire ou une carte synthèse en géographie (voir l'exemple de carte synthèse dans le focus, page 190).

Au sein d'un cours dialogué, il fait reformuler les principaux éléments de la leçon et sollicite une définition des mots-clés.

Supports de travail	Outils d'aide à l'écriture
– Photographies supports à l'écriture. – Questions de guidage ayant servi à analyser les photographies (voir les exemples de supports dans le focus, page 186). – Fiche synthèse pour la trace écrite (voir l'exemple de support dans le focus, page 188).	– Les listes de mots réalisées en séance 1 (voir un exemple de production d'élève, page 191). – Des exemples de textes réalisés lors de séquences précédentes (voir un exemple de production d'élève, page 191). – Des listes de connecteurs, de mots utiles (voir un exemple d'outils construits au fil de la séquence, page 191). – Les outils de la classe, type Dras (voir exemples, page 192).

Accompagner la production écrite avec le carnet d'écrivain

Apprentis écrivains, les élèves ont besoin de pouvoir développer une posture d'auteur, en construisant des automatismes par rapport aux différentes tâches d'écriture qui leur sont proposées. Développer une posture d'auteur signifie forger, pour l'élève, la capacité à prendre du recul sur les événements de son quotidien pour réfléchir à un récit de ces événements. Il s'agit de développer une attention aux sujets potentiels qui peuvent, par la suite, être complétés par des recherches ou des lectures.

Le carnet d'écrivain (ou carnet d'auteur) peut accompagner le développement de cette posture. Son utilisation est théorisée, notamment, par Lucy Calkins dans ses ateliers d'écriture, afin d'aider les élèves à s'imprégner du processus des stratégies d'écriture.

Pour assurer leur rôle, ces carnets doivent pouvoir être utilisés régulièrement, voire quotidiennement. Les enseignants pourront faire le lien avec des carnets d'auteurs célèbres afin d'explicitier leur utilisation.

Les élèves peuvent être encouragés à y noter leurs pensées, leurs idées, à copier des extraits de lecture qui les ont marqués, à faire le récit d'une expérience vécue, etc. Corollaires de la lecture, ils favorisent chez les élèves la sensibilité à la beauté d'un mot, d'une phrase, d'un texte, dont les apprentis auteurs peuvent s'inspirer. L'objectif est de créer un réservoir d'idées et de mots qui alimenteront de futures productions écrites, et d'entraîner la capacité à la formulation.

En outre, afin de constituer une réelle aide à l'écriture et à la remédiation, une partie du carnet peut être consacrée aux objectifs fixés à l'élève et au compte-rendu des entretiens individuels conduits entre l'enseignant et l'élève. Elle peut aussi regrouper les fiches méthodologiques explicitant les différentes stratégies enseignées ou y renvoyer explicitement.

Le carnet d'écrivain est donc bien plus qu'un brouillon. La forme doit être réfléchie, elle peut être évolutive et variable : un cahier entièrement ligné, par exemple, s'il est adapté à l'écrit, ne facilitera pas certaines démarches de planification utilisant la carte mentale ou le dessin.

Pour aller plus loin, des liens peuvent être établis avec les brouillons d'écrivains¹¹⁶.

116 — Certains sont disponibles en ligne, notamment sur le site de la BnF. Le dossier de l'exposition « Brouillons d'écrivains » en propose de nombreux exemples : <https://expositions.bnf.fr/brouillons/index.htm>

Accompagner la production écrite avec l'atelier d'écriture ou le cercle d'auteurs¹¹⁷

ATELIER D'ÉCRITURE ET CERCLE D'AUTEURS

L'atelier d'écriture en contexte scolaire consiste à stimuler et accompagner l'activité rédactionnelle de quelques élèves réunis dans un petit groupe. Le cercle d'auteurs désigne plus précisément de petits groupes d'élèves, entre trois et cinq, qui écrivent régulièrement sans contrainte de thème ni de genre. La démarche progressive de l'atelier d'écriture ou du cercle d'auteurs et leurs modalités d'organisation pédagogique vont fournir à l'enseignant de nombreuses occasions d'observer ses élèves et de leur offrir des rétroactions individuelles, dans le cadre d'entretiens, ou collectives, sous forme de temps d'apprentissage spécifiques. En effet, le cercle d'auteurs, qui se définit comme une approche intégrée de l'enseignement du français qui combine écriture, lecture et langue, prévoit d'accompagner les différents processus de l'écriture, depuis le « cercle de planification » jusqu'au « cercle de publication », en passant par la mise en texte et les « cercles de partage et de révision ».

La posture d'auteur développée chez les élèves par les ateliers d'écriture et les cercles d'auteurs permet à l'élève de faire des choix rédactionnels, de revenir sur ses textes, de les modifier et de les améliorer avec une certaine autonomie. Les échanges réguliers et ritualisés autour des textes, que ce soit pendant les phases de planification globale, de planification locale associée à la mise en texte ou de révision, jouent un rôle central. Ils aident les élèves à prendre de la distance par rapport à leur production, à formuler des intentions d'écriture, à argumenter leurs choix et à intégrer les retours de leurs pairs et de l'enseignant. C'est dans ce cadre collectif que se développe progressivement une réflexivité plus fine, qui ancre des habitudes d'auteur.

Ces dispositifs offrent également à l'enseignant un cadre pour mieux cerner l'origine des difficultés rencontrées par les élèves. Celles-ci peuvent relever de compétences langagières fragiles, d'un rapport compliqué à la tâche de production écrite et ses composantes, ou encore de représentations sociales et culturelles du langage écrit, éloignées de celles attendues à l'école. En favorisant une certaine liberté dans le choix des sujets ou des formes d'écriture, les cercles d'auteurs permettent aux élèves de s'engager davantage dans la tâche, notamment à ceux pour qui l'activité rédactionnelle reste difficile ou source de blocages.

117 — Le cercle d'auteurs est une déclinaison québécoise des ateliers d'écriture, née d'un projet de recherche-action conduit par l'université du Québec à Montréal et mis en place par Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon.

Il repose sur huit principes :

- l'enseignant doit être un auteur ;
- l'écriture doit faire partie des routines de classe ;
- la démarche doit être enseignée ;
- la créativité doit être au centre du travail d'écriture ;
- l'évaluation doit porter aussi bien sur le processus que sur le produit final ;
- la littérature jeunesse doit nourrir le processus d'écriture ;
- le respect est primordial ;
- la rétroaction doit être constructive.

Voir le site : <https://www.cerclesdauteurs.com>

Enfin, la structuration de l'atelier en plusieurs phases (préparation/planification, mise en texte, révision, publication) rend visibles les processus rédactionnels et permet aux élèves de construire des stratégies. Les rétroactions entre pairs, en complément de celles de l'enseignant, les aident à développer des outils pour contrôler leur production aux plans syntaxique, orthographique et lexical.

Application : toute activité rédactionnelle, à plus forte raison si elle est créative. Le cercle d'auteurs préconise de laisser les élèves libres du choix de leur sujet, mais les ateliers se prêtent aussi très bien à des sujets imposés.

LE CERCLE DE PARTAGE

C'est précisément le cercle de partage qui permet au professeur d'assurer l'accompagnement des jeunes apprentis auteurs. Cette phase du processus est l'occasion d'un temps de lecture à voix haute du premier jet effectué par les élèves, suivi d'un commentaire positif de l'ensemble des membres, y compris du professeur. Le but consiste en effet à construire la confiance en soi de chaque scripteur. Dans le cadre du cercle d'auteurs, les rétroactions sont fortement portées par les pairs, qui se font lecteurs réels du texte produit : des lecteurs qui peuvent réagir et qui placent l'élève scripteur dans une situation réelle de communication écrite, qu'il ne perçoit pas de la même manière quand son seul lecteur est son professeur. La bienveillance nécessaire à l'accompagnement du processus d'écriture, anxiogène pour bon nombre d'élèves, est inscrite dans la démarche. Ainsi, les élèves sont entraînés à exprimer leurs remarques de manière positive et aidante, manière enseignée et modélisée par l'enseignant¹¹⁸. Le protocole de cette recherche-action inclut l'enseignant parmi les auteurs. Le fait que l'enseignant écrive lui-même et partage certains de ses textes avec les élèves contribue à installer une communauté d'auteurs et un climat de confiance favorable aux échanges sur les productions écrites¹¹⁹.

RÉDIGER UNE LETTRE AU DIRECTEUR OU À LA DIRECTRICE DE L'ÉCOLE AINSI QU'À LA MAIRIE AU SUJET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Niveaux scolaires concernés au sein du cycle : CM1, CM2, 6^e

Discipline d'ancrage de l'exercice : éducation transdisciplinaire au développement durable

Consigne d'écriture et/ou de rédaction : Rédigez une lettre aux responsables de l'école ou du collège afin de leur proposer des mesures en faveur de la sobriété énergétique et d'une gestion raisonnée des déchets.

¹¹⁸ — Ophélie Tremblay, Elaine Turgeon, « Construire sa confiance d'auteur grâce au cercle de partage », *Vivre le primaire*, 2019.

¹¹⁹ — Ophélie Tremblay, Elaine Turgeon et Brigitte Gagnon, « Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire », *Revue hybride de l'éducation*, 2020.

OBJECTIFS

- Mobiliser les connaissances acquises au cours de séances d'enseignement dédiées aux thèmes de l'alimentation et de l'eau.
- Mobiliser l'écrit au service du renforcement des connaissances dans le domaine de l'éducation au développement durable et à la transition écologique.
- Écrire un texte argumentatif.

MISE EN ŒUVRE SOUS FORME D'ATELIER D'ÉCRITURE

Temps 1. Mise en réussite

- Présentation du sujet et de ses attendus :
 - le professeur rappelle les contraintes de la forme (la lettre) qui aura été enseignée antérieurement. Il rappelle des modèles qui ont été lus en classe ;
 - il insiste sur les destinataires de la lettre (directeur ou directrice de l'école, maire) qui imposent l'usage d'un niveau de langue soutenu ;
 - il présente une grille d'évaluation ou la construit avec ses élèves.
- Travail au brouillon supervisé par le professeur :
 - collecte d'idées, appui sur les traces écrites de séances d'éducation au développement durable ;
 - échanges sur l'organisation de la lettre. Le professeur indique des stratégies pour, par exemple, générer des idées, les organiser, questionner les productions.

Remarques :

Lors de cette première phase du processus, les élèves sont encouragés à discuter des textes dont ils planifient l'écriture, afin de prendre en compte les réactions de leur auditoire.

Cette phase sera également l'occasion, en fonction du type d'écrit à produire, de faire le lien avec les séances parallèles qui sont également réalisées en classe. Par exemple, l'écriture d'une lettre est l'occasion de transférer les compétences construites en étude de la langue sur la conjugaison, le choix du temps verbal, l'usage du vouvoiement, etc.

Temps 2. Mise en texte

L'organisation de binômes est un aspect essentiel de l'atelier d'écriture. Il s'agit de constituer des binômes de partenaires privilégiés qui s'apportent aide et conseil tout au long du processus d'écriture.

Chaque élève rédige son premier jet, en le soumettant à l'élève partenaire lors de temps prévus par le professeur. Ce dernier est également invité à produire son propre texte, dont les élèves deviendront lecteurs.

Remarques :

Le respect des conventions de l'écriture doit être rappelé à l'oral durant cette phase.

Des outils d'aide sont mis à la disposition des élèves : dictionnaires ou corpus de mots, correcteurs orthographiques, leçons synthétiques, etc.

Plus le temps de préparation aura été soigné, plus l'élève aura de ressources pour consacrer de l'attention à la correction orthographique.

Un temps de révision programmé constitue une première évaluation du texte par l'élève : a-t-il atteint les objectifs définis par la tâche d'écriture ? C'est une posture particulièrement complexe à construire pour les élèves, qui est facilitée par l'aide du binôme et qui doit être accompagnée fortement par le professeur. Elle peut conduire à la réécriture du texte ou de certains passages.

Le temps de révision inclut également une vigilance sur le respect de la norme syntaxique et orthographique.

Remarques :

Cette phase de révision est un bon moyen pour permettre à l'élève de prendre conscience que le fait d'écrire est un processus – et donc un apprentissage – et non un « don ». En cela, mettre en lumière les différentes opérations d'écriture convoquées dans les brouillons d'élèves est un bon point d'appui.

Temps 3. Retour réflexif : correction du texte et structuration des connaissances à mémoriser

La correction finale peut être conduite entièrement en classe, à partir d'un ou de plusieurs travaux d'élèves vidéoprojetés et lus à la lumière des critères définis dès le début de l'atelier. Elle peut être menée pour chaque élève, ou pour un ensemble d'élèves.

Elle comporte des éléments positifs qui encouragent l'élève et des conseils d'amélioration.

Elle met en valeur les stratégies mobilisées pour écrire et améliorer son écrit, afin de les transférer sur les productions à venir.

Temps 4. Automatisation, réinvestissement, transfert : publication des textes

Le professeur procède aux dernières corrections du texte, si possible en présence de l'élève, avant que celui-ci le recopie.

Afin de favoriser l'engagement des élèves et leur maîtrise de l'activité rédactionnelle dans son ensemble et dans l'articulation des processus, il est nécessaire de partager avec eux ces différentes phases de manière explicite. Les élèves doivent pouvoir s'emparer de la structure de l'atelier, simple et répétitive. Cela permet également à l'enseignant de se détacher de la supervision constante des activités pour évoluer vers une posture d'écoute et d'étayage.

Afin de développer l'autonomie des élèves, des affichages présentent les stratégies à mettre en œuvre durant l'activité rédactionnelle. Ces affichages construits, au moins en partie, avec les élèves, doivent être une référence pour l'enseignant et l'ensemble des élèves : ils constituent la structuration des connaissances à mobiliser.

Mettre en œuvre des ateliers d'écriture avec des élèves allophones ou en difficulté d'apprentissage

La structure répétitive de l'atelier d'écriture est en soi une aide importante pour les élèves allophones et également pour les élèves en difficulté d'apprentissage. En effet, pouvoir se repérer dans les différents temps d'une leçon est une condition préalable à l'engagement. Durant les ateliers d'écriture, il est indispensable que l'enseignant soit attentif aux mots qu'il utilise : le vocabulaire se doit d'être simple, clair et répétitif. Les temps de leçon peuvent s'appuyer sur des exemples visuels, ils peuvent aussi être théâtralisés afin de permettre un accès au sens. Les élèves peuvent utiliser des éléments visuels dans leurs écrits. Quand les élèves lient écriture et dessin, cela permet un échange concret avec l'enseignant qui peut apporter lexique, structure de phrase, etc. Le soutien au développement de la maîtrise du français passe également par l'intégration au groupe-classe, notamment au sein des binômes d'écriture. Plutôt que la correction de la langue, il est essentiel de soutenir prioritairement le développement de la pensée afin d'élaborer des contenus de plus en plus complexes. L'apprentissage de l'écriture est soutenu en fournissant aux élèves des amorces de phrases.

Évaluer la production écrite et aider l'élève dans la phase de remédiation

Évaluer, c'est donner de la valeur en fonction des objectifs initialement fixés et en fonction des progrès que l'on cherche à obtenir.

Dès lors, évaluer la qualité des écrits d'élèves est une nécessité, tant pour l'enseignant que pour les élèves.

Pour le professeur, cela permet d'identifier les besoins de sa classe, d'analyser les progrès et les difficultés et de réguler ainsi son enseignement.

Pour l'élève, l'évaluation par l'enseignant fournit un retour d'information sur sa production et sur l'efficacité des stratégies qu'il a mobilisées. C'est ce travail métacognitif qui lui permettra à court terme d'améliorer son écrit et, dans la durée, de renforcer ses compétences rédactionnelles. Il importe d'autant plus d'évaluer la production écrite que celle-ci est le plus souvent une activité monogérée : contrairement à la production verbale orale, le scripteur ne peut ajuster son propos au regard des réactions d'un destinataire qui est absent.

L'évaluation de l'écrit est donc à articuler étroitement avec la remédiation que l'enseignant cherche à provoquer chez l'élève et donc avec son engagement actif dans la tâche. Cela induit deux exigences :

- d'une part, plus l'évaluation est critériée, cohérente et ciblée, plus elle est utilisable par l'élève. Les modalités d'évaluation sont donc à penser dès l'origine du projet didactique d'écriture : ce que l'on veut construire chez l'élève correspond à ce que l'on envisage d'évaluer, puis d'améliorer en fonction du résultat obtenu ;
- d'autre part, pour s'insérer dans un processus d'apprentissage, l'évaluation doit mettre en avant les réussites et les points faibles du texte, mais également proposer des pistes mobilisables par les élèves. Parmi ces points faibles, la référence à la norme ne doit pas être négligée, au même titre que les effets produits sur le lecteur : en diversifiant les critères de réussite, on construit un autre regard sur les productions scolaires qui permet de valoriser tous les textes, y compris ceux des élèves en difficulté¹²⁰.

Or, dans le domaine de la production de textes, l'évaluation est traditionnellement normative. Elle mesure l'écart à une norme fixée au sein des différentes composantes (graphomotrice, orthographique et textuelle). L'amélioration d'une production par un élève dépend du but poursuivi, de la capacité de détection des manques ou erreurs (particulièrement difficile lorsqu'il s'agit de notre propre production), et surtout de la disponibilité de solutions alternatives de meilleure qualité¹²¹.

De fait, la qualité d'un texte n'est pas simple à définir, et donc à évaluer, car elle est le fruit d'un ensemble de caractéristiques dont la présence est plus ou moins attendue, selon le niveau scolaire et l'âge de l'élève. Deux principes d'évaluation de la qualité d'un texte s'appliquent généralement : le jugement « holistique », et le jugement « analytique » :

- le principe le plus simple et rapide d'évaluation, mais aussi le moins objectif, consiste à opérer un jugement global sur le texte en s'interrogeant, après lecture, sur la bonne adéquation du texte à la consigne de rédaction. Cette évaluation nécessite de comparer plusieurs textes entre eux et de décider, de façon subjective, d'un classement et possiblement d'une évaluation assortie ;
- un autre principe d'évaluation, plus long mais plus objectif, consiste à opérer un jugement dit « analytique » du texte produit, pour en évaluer les caractéristiques propres, en fonction des attendus du niveau scolaire ou du niveau de l'élève (différenciation). Une grille d'analyse élaborée spécifiquement pour chaque travail d'écriture, de préférence avec les élèves, est alors utilisée pour pointer la présence ou non de différents éléments (voir l'exemple ci-dessous).

¹²⁰ — Voir la ressource d'accompagnement Éduscol « Évaluer autrement les écrits scolaires » : <https://eduscol.education.fr/document/16414/download>

¹²¹ — Michel Fayol, *L'Acquisition de l'écrit*, « Que sais-je ? », Presses universitaires de France, 2020.

Attendus graphomoteurs	Forme des lettres tracées : – conformité et lisibilité de chaque lettre (qui doit être reconnaissable hors contexte) ; – taille des lettres (qui se réduit avec l'augmentation de l'expertise de l'élève) ; – régularité de la taille des lettres (qui augmente avec l'expertise de l'élève, conduisant à des lettres de même proportion tout au long du texte).
Attendus de mise en page	Disposition spatiale des lettres sur la page (topocinèse) : répartition adéquate des lettres, mots et éléments de phrases sur la page d'écriture.
Attendus lexicaux	– Vocabulaire riche, varié (noms, verbes, adjectifs, adverbes, etc.) et précis (spécifique et non pas générique). – Présence d'expressions. – Répétitions lexicales limitées.
Attendus syntaxiques	– Formation adéquate des constituants des phrases simples (schéma S + V + compléments, construction de groupes nominaux et de groupes verbaux). – Articulation des constituants dans des phrases plus complexes (coordination, subordination). – Usage de la majuscule et de la ponctuation.
Attendus orthographiques	Respect des formes orthographiques lexicales et grammaticales dont la maîtrise est attendue.
Attendus textuels en termes de cohérence	Contenu composé de nombreuses idées, dont la sélection, l'organisation et l'orientation sont guidées par un but communicatif, tenant compte le cas échéant du destinataire et du sujet.
Attendus textuels en termes de cohésion	Cohérence de l'organisation des idées (au niveau sémantique) assurée dans le texte (au niveau linguistique) par les marques adéquates de cohésion (organisateurs textuels, connecteurs, pronominalisation claire, etc.).
Attendus liés aux consignes de rédaction données	Respect des consignes : contenu et forme du texte produit.

Évaluer collectivement

L'évaluation collective permet de mobiliser la classe sur un unique support écrit, réalisé par un ou plusieurs élèves. Elle nécessite, comme les autres modes d'évaluation, l'usage de critères établis par avance, qui peuvent prendre appui sur le tableau ci-dessus et s'adapter en outre à la nature du sujet d'écriture. Elle présente l'avantage d'établir un texte unique, ce qui peut s'avérer particulièrement pertinent quand la classe travaille, par exemple, à la construction d'une trace écrite de leçon. Une activité à suivre de copie permet d'établir le texte de savoir pour tous.

L'évaluation collective exige toutefois une précaution : veiller à ce que l'élève – en particulier quand il est l'unique auteur – ne se sente pas jugé par le collectif de la classe, lorsque celui-ci examine son texte. Une règle d'alternance (tous les élèves seront un jour placés dans la même situation) ou de travail collectif (n'exercer cette évaluation que sur un travail de groupe) est donc conseillée. Un principe de bienveillance s'impose particulièrement dans ce contexte : les lecteurs du texte posent comme principe celui de l'encouragement et de la valorisation des qualités de l'écrit, avant de l'améliorer.

Application : cette modalité évaluative est particulièrement préconisée dès lors qu'il s'agit de produire un texte collectif (trace écrite de leçon, synthèse, écriture collaborative, etc.).

ÉCRIRE LA DESCRIPTION D'UNE ŒUVRE D'ART

Niveaux scolaires concernés au sein du cycle : CM1, CM2, 6^e

Discipline : arts plastiques

Matériel : matériel de projection ; reproduction du tableau du *Bal du moulin de la Galette* d'Auguste Renoir (1876)

Consigne : Décrivez le tableau du *Bal du moulin de la Galette* d'Auguste Renoir.

OBJECTIFS

- Décrire une œuvre d'art par écrit.
- Maîtriser les accords dans le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV) ; l'accord de l'attribut avec le sujet à partir du CM2.
- Structurer correctement les phrases.
- Enrichir son lexique en lien avec l'art.

MISE EN ŒUVRE

Temps 1. Mise en réussite

- Observation et mise en contexte :
 - projection du tableau : *Bal du moulin de la Galette* d'Auguste Renoir ;
 - présentation de l'œuvre par l'enseignant : auteur, contexte.

- Préparation de la production écrite à l'oral :
 - observation et description du tableau par les élèves à l'oral ;
 - reformulation et structuration progressive des phrases par l'enseignant ;
 - enrichissement du lexique : canotier ; chapeau haut de forme ; robes à crinoline, etc.

Temps 2. Mise en activité différenciée des élèves

1. Accompagnement de la production écrite

- Écriture par petits groupes de la description du tableau.
- Accompagnement de l'enseignant pour :
 - aider à formuler les phrases, enrichir le vocabulaire ;
 - guider la réflexion sur les accords ;
 - renvoyer aux affichages orthographiques en cas de doute.

Cet accompagnement s'opère par la présence physique du professeur à côté de ses élèves, par des rappels oraux et collectifs durant des pauses qu'il provoque pendant ce temps d'écriture, par la proposition de fiches-outils à disposition dans la classe.

2. Identification des difficultés et différenciation

- Pour les élèves rencontrant des difficultés à formuler des phrases complètes.
- Pour ceux rencontrant des difficultés orthographiques.

Adaptations possibles

- Atelier dirigé :
 - formulation collective des phrases avant l'écriture ;
 - accompagnement explicite par l'enseignant pour réaliser les accords.
- Aide à la structuration :
 - fiches-modèles avec des amorces de phrases ;
 - liste de mots-clés à cocher pour guider la description ;
 - affichages orthographiques pour l'accord ;
 - réduction de la longueur du texte attendu.

Temps 3. Retour réflexif sur les productions

1. Relecture et révision

- Lecture des productions par petits groupes (échanges de textes).
- Conseils, au sein du groupe, d'enrichissement lexical, de corrections syntaxiques et orthographiques.
- Accompagnement de l'enseignant pour les corrections.

2. Projection¹²² d'un ou deux de ces textes collectifs et évaluation collective

Chaque élève est équipé d'une grille d'évaluation qui dirige les échanges collectifs sur :

- le **respect des consignes** : la description correspond-elle à l'image ? Le vocabulaire utilisé est-il adapté et précis ?
- l'**orthographe** : l'application des accords dans le GN et le GV est-elle correcte ?
- la **syntaxe** : les phrases sont-elles correctement construites ?

¹²² — La séance nécessite l'usage d'un visualiseur ou une saisie numérique qui permet une projection immédiate.

Un outil d'aide à la remédiation : le Dras

Théorisé par Maryse Brumont¹²³, l'outil Dras est d'abord un acronyme désignant quatre verbes : déplacer, remplacer, ajouter, supprimer. Son usage prend place dans un enseignement progressif et structuré de la production écrite, qui fournit aux élèves des outils pratiques et aisés à mémoriser pour améliorer leur écrit.

Le Dras porte essentiellement sur :

- la construction de la phrase (déplacer, remplacer, ajouter ou supprimer un mot, un groupe de mots au sein de la phrase);
- l'usage du lexique (le travail du Dras peut se réaliser à l'échelle du mot ou de l'expression);
- la cohérence textuelle (un déplacement ou un ajout, entre autres, peuvent améliorer la clarté des enchaînements dans le texte);
- la cohésion textuelle (remplacer un connecteur par un autre, ajouter une virgule, entre autres, peuvent améliorer la cohésion du texte).

S'il joue peu sur le processus de planification locale dont on sait qu'il intervient régulièrement au cours de la mise en texte, l'outil peut permettre une révision régulière pendant l'écriture, ainsi qu'une révision après écriture. Son intérêt est de fournir une méthode simple, qui joue à plusieurs niveaux de la rédaction d'un texte.

Évaluer dans le cadre des ateliers d'écriture ou des cercles d'auteurs

En matière d'évaluation de la production d'écrit, les représentations habituelles conduisent à faire se succéder deux temps : l'évaluation, puis la remédiation. Or, ce second temps est rarement effectif, comme le signalent les chercheuses Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon. C'est pourquoi une recherche-action québécoise propose une succession de phases de révision, que l'enseignant est libre d'évaluer tout au long du processus d'écriture ou seulement au terme de celui-ci.

Ainsi compris, le processus d'évaluation s'engage dès la phase dite de « partage », par la lecture à voix haute que chaque élève donne du texte qu'il a écrit. À ce stade, il s'agit d'un retour par ses pairs, qui se font destinataires réels du texte produit. Ce retour est systématiquement positif, dans l'intention de stimuler l'élève et de lui donner confiance en lui.

C'est ensuite dans le cadre du « cercle de révision » que se poursuit l'évaluation. Celle-ci ne s'exerce que sur un texte choisi par l'élève scripteur, les autres textes demeurant dans le carnet d'écrivain.

Le protocole sépare soigneusement les phases de révision et de correction.

¹²³ — Maryse Brumont, *Outils pour produire des écrits - Répertoire cycles 2 et 3*, éditions Canopé, 2016.

« Dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001), qui reste ici d'actualité, la compétence à écrire est subdivisée en cinq composantes, chacune étant assortie de familles de stratégies : planification, mise en texte, révision, correction et évaluation de sa démarche. La révision est présentée comme une étape pour améliorer le contenu et la cohérence de son texte et la correction, comme une étape pour assurer le respect des contraintes de la langue. Trop souvent, à l'école, les élèves passent directement de la mise en texte à la correction, sans passer par la révision de leur texte. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants consacrent beaucoup d'énergie au respect des normes de l'écrit, et trop peu au contenu du texte et à sa cohérence. »

**Ophélie Tremblay,
Elaine Turgeon,
op. cit.**

L'étape de la révision consiste donc, texte photocopié dans toutes les mains, à écouter la lecture de l'auteur et à l'aider à apporter des améliorations en deux temps : d'abord sur ce qui peut entraver la compréhension du texte (problèmes de cohérence et de cohésion, de ponctuation, problèmes de mise en page) puis sur les choix lexicaux.

Ce n'est que lors de la phase ultime dite de « publication » que sont abordés les problèmes orthographiques, corrigés de la même manière, avec l'aide des pairs. Ce cercle a un double objectif : assurer le toilettage orthographique du texte et le mettre au propre, voire en valeur, en vue de sa publication. La dimension coopérative est, une nouvelle fois, la pierre angulaire de ce temps qui intervient à la fin du processus d'écriture, une fois que les problèmes liés à la cohérence, la sémantique et la syntaxe sont résolus. La correction orthographique est outillée : grilles d'aide à la relecture, dictionnaires et notamment dictionnaires orthographiques dont l'utilisation peut être plus aisée. Elle est surtout coopérative : les élèves sont encouragés à pouvoir échanger, s'entraider afin de toiletter leur texte. L'enseignant assure alors un étayage différencié en fonction des réussites ou des difficultés des élèves. La mise en valeur des textes est une dimension essentielle de la motivation des élèves : l'objectif est que le texte soit bien accueilli, donc bien écrit et bien présenté. Comprendre le sens de l'activité (le fait d'écrire pour un lecteur dans un objectif précis) contribue à l'engagement des élèves.

Faire pratiquer l'autoévaluation de l'élève

Signe de l'engagement actif de l'élève dans la tâche, l'autoévaluation constitue une part importante de la phase de remédiation qui est nécessaire à ses progrès. Un élève qui est en mesure de s'autoévaluer a déjà effectué, en réalité, une partie importante de la remédiation.

Pour que l'élève puisse s'autoévaluer, il importe, d'une part, que les critères de réussite soient explicites, mais aussi, d'autre part, qu'il parvienne à prendre de la distance par rapport à son texte. À cet égard, le fait de travailler en binôme ou en petit groupe s'avère très formateur : en devenant lecteur de ses pairs, l'élève acquiert des habitudes de lecture réflexive qu'il peut transférer sur ses propres écrits, objets également de retours par ses pairs.

ÉCRIRE UNE AVENTURE DE PIRATES

Dans ce projet d'écriture longue, les élèves de CM ou de 6^e rédigent un récit d'aventures situé dans l'univers des pirates.

L'objectif est d'amener progressivement les élèves à planifier, mettre en texte, réviser, puis finaliser une production longue en mobilisant des stratégies rédactionnelles efficaces :

- planification globale (initiale) ;
- planification locale (en cours de formulation) ;
- régulation de la stratégie rédactionnelle pendant la formulation ;
- campagnes de révisions intermédiaires et finale.

Le projet se déroule sur sept séances, avec des aides adaptées qui sont fournies selon les séances, face aux besoins évolutifs des élèves.

Niveaux scolaires concernés au sein du cycle : CM1-CM2-6^e

Discipline d'ancrage de l'exercice : français

Matériel : un ou plusieurs textes littéraires proposés comme modèles

OBJECTIFS

- Articuler lecture et écriture.
- Construire un récit cohérent sur le plan narratif.
- Utiliser le lexique de la mer, de l'aventure, des émotions et les orthographier correctement.
- Utiliser l'imparfait et le passé simple.
- Structurer le récit en paragraphes.
- Appliquer les règles d'accord dans le groupe verbal et dans le groupe nominal.

MISE EN ŒUVRE

Séance 1 - S'approprier la situation rédactionnelle et concevoir des critères de réussite

Temps 1. Mise en réussite

- Explicitation de l'objectif des sept séances : écrire un récit qui relate une aventure de pirates en construisant et améliorant régulièrement son texte au fil des sept séances¹²⁴.
- Comprendre la situation rédactionnelle et ses attendus (récit d'aventures).
- Élaborer un outil d'évaluation et d'autoévaluation.

124 — Cette activité d'écriture est à concevoir en lien étroit avec la lecture, par exemple dans le cadre des entrées littéraires suivantes : « Découvrir des héroïnes, des héros », « Imaginer et vivre d'autres vies » en CM1-CM2 et « Partir à l'aventure ! » en 6^e.

Temps 2. Mise en activité différenciée des élèves

- Lecture d'un texte modèle extrait d'un récit de pirates, qui développe une péripétie pouvant servir de modèle (exemple : *L'Île au Trésor* de Robert Louis Stevenson).
- Analyse collective rapide de la structure narrative de l'extrait.
- Discussion sur la visée communicative : faire vivre une aventure riche en émotions (suspense, surprise, peur, etc.) et précision du lectorat et des enjeux.
- Constitution d'une carte mentale collective du lexique maritime, appuyée sur la lecture en cours.
- Construction collaborative de l'outil qui servira à évaluer le travail des élèves et s'autoévaluer. Cette construction repose sur la sélection, par les élèves, des critères, puisés parmi les objectifs de la rédaction, que l'on va retenir pour évaluer le travail et pour qu'ils puissent eux-mêmes devenir autoévaluateurs.

Ces critères se traduisent dans la grille ci-dessous.

	Pas du tout	En partie	Tout à fait
Je propose une situation initiale qui respecte le cadre indiqué.			
Je nomme et décris les personnages.			
J'utilise le lexique appris.			
Je respecte l'orthographe des mots.			
J'applique les règles d'accord entre le sujet et le verbe.			
J'applique les règles d'accord dans le groupe nominal.			
J'emploie correctement l'imparfait.			
J'emploie correctement le passé simple.			
Je raconte une ou plusieurs scènes d'action qui vont créer des émotions chez mon lecteur : surprise, peur, suspense.			
Je structure mon texte en paragraphes qui correspondent à des étapes du récit.			

Temps 3. Retour réflexif

- Échange oral entre le professeur et les élèves sur l'importance de cette 1^{re} séance, qui permet aux élèves de réfléchir eux-mêmes aux critères de réussite de leur production d'écrit.
- L'enseignant attire l'attention sur les outils disponibles en classe : la carte mentale lexicale, les fiches relatives à l'orthographe grammaticale et le schéma narratif (vu antérieurement).

Séance 2 - Construire un premier scénario et débiter la rédaction au brouillon

Cette séance doit suivre sans grand délai la séance 1 pour maintenir une trace en mémoire des premières projections des élèves dans l'activité.

Objectifs

- Planifier globalement son récit.
- Mettre en texte la situation initiale du récit.

Temps 1. Mise en réussite

- Rappel de la visée communicative : immerger le lecteur dans l'univers de l'aventure. On évoque à nouveau les enjeux.
- Présentation d'exemples de débuts de récits laissés à disposition des élèves.
- Constitution de banques lexicales spécifiques (expressions de l'univers pirate).

Temps 2. Mise en activité différenciée des élèves

- Remplissage individuel d'une fiche de planification globale (sur la base du schéma narratif, affiché dans la classe). Il s'agit ici d'effectuer des premiers choix, qui peuvent être ajustés en cours de rédaction :
 - héros : caractéristiques, nom, rôle dans l'histoire ;
 - quête à définir ;
 - lieux, à visualiser (aide éventuelle d'images, notamment pour les élèves les plus en difficulté) ;
 - aventure, obstacles, à définir : en limiter le nombre, notamment pour les élèves qui ont le plus de difficultés à rédiger ;
 - fin possible.
- Écriture du premier paragraphe (situation initiale) en s'inspirant du ou des textes fournis.

Pour les élèves en difficulté : fournir ce premier paragraphe, comme une amorce, en proposant une adaptation personnelle (changer le nom des personnages, leur description, apporter des précisions, etc.).

Temps 3. Retour réflexif sur la séance

L'enseignant invite les élèves à s'exprimer sur cette phase de préparation à l'écriture qui exige :

- une planification globale ;
- du matériel langagier ;
- des exemples littéraires qui peuvent soutenir l'inspiration et offrir des modèles langagiers.

Séance 3 - Déployer les péripéties et aborder la révision du texte**Objectifs**

- Poursuivre le récit en développant les premières péripéties.
- Structurer l'action narrative.
- Réguler la mise en texte par une première révision de ce qui a déjà été écrit.

Temps 1. Mise en réussite

- Mini-leçon sur la gestion du rythme narratif : scènes rapides vs scènes détaillées.
- Rappel de la fiche de planification globale réalisée en séance 2.
- Rappel de la grille d'(auto-)évaluation qui constitue une aide à l'écriture.
- Rappel des listes de connecteurs temporels affichées en classe.
- Proposition de « cartes-événements » pour relancer l'écriture (exemple : une mutinerie éclate !).
- Rappel des outils lexicaux constitués lors des séances 1 et 2, affichés en classe ou mis à disposition des élèves.

Temps 2. Mise en activité différenciée des élèves

- Écriture guidée d'une ou deux péripéties, en fonction du niveau des élèves, en lien avec l'objectif global de la quête.
- Utilisation de connecteurs temporels pour articuler les événements.
- Accompagnement différencié du professeur, notamment sur le plan de la langue.

Temps 3. Retour réflexif par révision du texte

- Munis de la grille d'(auto-)évaluation conçue en séance 1, les élèves sont invités à prendre du recul sur ce qu'ils ont écrit. Ils relisent leur texte (situation initiale et premières péripéties) et l'autoévaluent. Ils apportent des modifications en fonction, qu'ils laissent apparentes.
- Le professeur relève les productions (tout ou partie) ainsi que la grille d'auto-évaluation renseignée par l'élève. Il va à son tour utiliser une grille semblable pour évaluer la production d'écrit à ce stade et apporter des conseils à l'élève. Il signale les erreurs orthographiques et syntaxiques.
- L'enseignant choisit un code couleur pour indiquer le type d'erreur à corriger : ainsi, les erreurs liées à une mauvaise orthographe sont toutes soulignées dans la même couleur, une autre couleur est utilisée pour signaler à l'élève une erreur de conjugaison, etc. Il propose également une fiche rappel pour aider les élèves à corriger leurs verbes mal conjugués au passé simple, par exemple (voir les outils pédagogiques associés, page 179).

Séance 4 - Mise en texte intermédiaire. Enrichir et relancer l'écriture**Objectifs**

- Réviser ce qui a déjà été écrit.
- Progresser dans la rédaction.
- Réguler localement la production en cours.

Temps 1. Mise en réussite des élèves

- Compte-rendu par le professeur de ses premières lectures : impressions de lecture par rapport aux consignes (création des personnages, d'une atmosphère, mise en place de l'action, etc.), encouragements et conseils.
- Projection d'erreurs typiques et de leur correction, que les élèves sont invités à reprendre dans leur propre texte en s'aidant des annotations portées sur leur brouillon.
- Introduction de la fiche de planification locale (version débutant : voir les outils pédagogiques associés, page 179) pour continuer. Les élèves préparent chaque nouveau passage avant de l'écrire.

Temps 2. Mise en activité différenciée des élèves

- Chaque élève relit le texte déjà écrit et l'améliore en suivant les conseils donnés. Les élèves les plus faibles sont aidés par l'enseignant ou placés en binômes.
- Mise en texte d'un nouveau passage en suivant la fiche de planification locale.

Temps 3. Retour réflexif sur la séance par révision du texte

- Par binômes, relectures croisées sur les textes produits pour vérifier qu'ils correspondent bien aux attendus – grille d'(auto-)évaluation – et détecter des besoins de précisions, d'enrichissement ou de correction. Cette révision permet un retour réflexif sur la séance en aidant les élèves à prendre conscience de tout ce qui est mis en place pour accompagner leur mise en texte.

Outils associés

- Fiche de planification locale débutant
- Fiche de planification globale
- Grille d'(auto)évaluation à utiliser en cours d'écriture
- Cartes mentales lexicales
- Liste de connecteurs temporels

Séance 5 - Mise en texte intermédiaire. Organiser la progression et préparer la résolution**Objectifs**

- Conduire le récit vers sa résolution.
- Travailler la tension et la clôture narrative.

Temps 1. Mise en réussite des élèves

- Mini-leçon sur les stratégies de montée de tension.
- Planification locale de la scène de résolution *via* la fiche de planification locale (version expert pour les élèves autonomes : voir les outils pédagogiques associés, page 179).

Temps 2. Mise en activité différenciée des élèves

- Poursuite de l'écriture en intégrant un retournement de situation ou un dénouement inattendu.
- Accompagnement par l'enseignant des élèves en difficulté pour articuler la dernière péripétie et la fin du texte.

Temps 3. Retour réflexif sur la séance par révision du texte

- En s'appuyant sur les différents outils (grille d'(auto)évaluation, fiches lexicales, textes modèles, etc.), les élèves lisent en binôme le texte de leur camarade. Ils expriment leurs réactions de lecteurs dans un premier temps, ce qui peut conduire à des révisions qui concernent la structure du texte, sa mise en page, les détails apportés à la construction d'un personnage, la manière de raconter les péripéties, etc.
- Dans un deuxième temps, ils observent la correction orthographique et syntaxique, ainsi que la ponctuation.

Séance 6 - Révision guidée

Objectifs

- Relire et réviser le texte en profondeur.
- Corriger les erreurs de cohérence, d'expression et de langue.

Temps 1. Mise en réussite des élèves

- Bilan effectué par le professeur de tout ce qui a été mis en place pour accompagner et enrichir la rédaction du texte : grille d'(auto)évaluation, fiches lexicales, fiche de connecteurs, exemples de textes littéraires, fiches de planification globale et locale.
- Annonce de l'objet de cette séance : relire, améliorer, éventuellement compléter pour les élèves qui n'ont pas terminé.

Temps 2. Mise en activité différenciée des élèves

- Relecture croisée en binômes avec les différents outils. On peut aussi imaginer la mise en place d'un cercle d'auteurs à ce stade, qui partirait de la lecture de textes en petits groupes pour suggérer des améliorations¹²⁵.
- Les élèves les plus faibles peuvent constituer un atelier avec l'enseignant, qui met en valeur leurs réussites et les aide à améliorer leur texte.

Temps 3. Retour réflexif sur la séance et sur l'ensemble de cette activité de production écrite

Il est important de savoir, lors de cette phase, si les élèves ont le sentiment d'avoir progressé et ce qui les a le plus aidés dans leur cheminement. D'une manière générale, l'enseignant vérifie que les élèves ont compris que l'écriture nécessite des retours réguliers sur ce qui est écrit et des apports spécifiques pour l'enrichir et la corriger.

Séance 7 - Finaliser et publier

Objectifs

- Relire une dernière fois, éventuellement compléter.
- Mettre en forme et valoriser la production.

Temps 1. Mise en réussite des élèves

Le professeur valorise les travaux produits, rappelle l'importance de la réception par le lecteur et apporte des conseils pour terminer.

Temps 2. Mise en activité différenciée des élèves

- Dernières relectures silencieuse et orale, en binômes ou en petits groupes de quatre ou cinq élèves.
- Corrections orthographiques.
- Mise au propre ou tapuscrit.

¹²⁵ — Voir page 162, « Accompagner la production écrite avec l'atelier d'écriture ou le cercle d'auteurs ».

Temps 3. Retour réflexif sur la dernière séance et sur l'ensemble des sept séances

- L'enseignant récapitule avec ses élèves l'ensemble de la démarche suivie. Il fait verbaliser par les élèves l'élément qui les a le plus aidés dans la rédaction.
- Il passe à une phase d'institutionnalisation en faisant écrire dans le cahier d'auteur ou d'écrivain les différents outils qui ont été proposés et qui ont aidé les élèves à mieux écrire.
- Cette dernière séance peut être suivie d'une lecture publique, d'une exposition ou d'un enregistrement audio.

ANNEXES - OUTILS PÉDAGOGIQUES ASSOCIÉS**1. Code de correction pouvant être utilisé par l'enseignant**

//	Ponctue ta phrase
Annotation au stylo vert	Erreur de temps
Mot entouré ou « R »	Répétitions
Annotation au stylo rouge	Erreur de conjugaison
Mot souligné	Erreur d'orthographe

2. Tableau d'aide à la conjugaison au passé simple

Groupe	Voyelle support	Terminaison
1 (en -er)	A	Il → Ø Ils → -èrent
2	I	Il → -t Ils → -rent
3	I / U	

3. Fiche de planification locale d'un paragraphe narratif**→ version débutant**

1. Que va-t-il se passer dans ce paragraphe ?

.....

2. Qui est concerné ?

.....

3. Où l'action se déroule-t-elle ?

.....

4. Quel danger ou quelle complication survient ?

.....

5. Comment les personnages réagissent-ils ?

.....

6. En quoi ce passage fait-il avancer l'histoire ?

.....

Pense-bête : Ai-je prévu un lieu, un obstacle, une réaction, un lien avec la suite ?

.....

➔ **version expert**

1. Objectif du passage : ...

2. Personnages en action : ...

3. Cadre de l'action : ...

4. Élément perturbateur ou tension : ...

5. Conséquence immédiate : ...

Pense-bête :

- ☐ Mon passage fait avancer l'histoire.
- ☐ Mon passage crée une émotion.
- ☐ Mon passage respecte la logique du récit.

REMARQUES PÉDAGOGIQUES

Différenciation : proposer les deux niveaux de fiches de planification locale selon l'autonomie des élèves.

Régulation : les rédactions, écrits longs ou projets d'écrivains.

En résumé

- Un **temps de préparation à la rédaction d'écrits longs** est essentiel afin d'accompagner les élèves dans la conduite de cette tâche complexe.
- Le **brouillon est une étape indispensable** à l'organisation des idées avant la rédaction finale. Son utilisation doit être enseignée.
- Plusieurs approches, lors de cette **phase de préparation**, s'offrent principalement au professeur : passer préalablement par l'**oral**, recourir à l'**image**, etc.).
- Une démarche pédagogique doit être précisément élaborée pour **rendre progressivement les élèves plus autonomes** pendant la **phase de mise en texte**. Là encore, plusieurs possibilités s'offrent au professeur.
- Le **temps de retour réflexif sur la séance** permet de formaliser les apprentissages réalisés.
- Une **évaluation régulière** permet au professeur d'ajuster son enseignement en fonction des besoins de sa classe, et à l'élève de **mesurer ses progrès**.

Annexes

Focus / Chapitre IV - Rédiger des textes informatifs au service d'un enseignement disciplinaire

Présentation de la séquence

Cette séquence a pour but de **mobiliser l'écrit au service de la construction des connaissances en géographie**. L'objectif principal est bien l'acquisition de connaissances disciplinaires. Néanmoins, la sollicitation de l'écrit vise également **l'entraînement ou le réinvestissement de stratégies d'écriture** explicitement enseignées en amont dans le cadre de séances dédiées.

Démarche

À partir d'une gravure ou d'une photographie, un groupe d'élèves **produit un paragraphe descriptif ou informatif** correspondant à une partie de la leçon dont ils deviennent « experts ». Ce texte sera ensuite présenté aux autres groupes de la classe. La mutualisation des écrits et des connaissances amène les élèves à **finaliser un texte qui constituera la trace écrite de la leçon**. Cette seconde étape, qui s'apparente à une « réécriture », les oblige à **se centrer sur des problèmes de cohérence et de cohésion textuels**. L'étayage de l'enseignant tout au long de la démarche consiste à apporter du vocabulaire ou des connaissances spécifiques liées à la discipline et à aider les élèves à **mobiliser des stratégies d'écriture efficaces au moment opportun**.

Stratégies d'écriture mobilisables durant la séquence

Composante graphomotrice	Stratégies au service d'une copie rapide et efficace.
Composante orthographique	Stratégies au service de l'écriture normée d'un vocabulaire spécifique n'appartenant pas au lexique orthographique des élèves : – mobilisation des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP) ; – identification des irrégularités et lettres muettes (exemples : <u>campagne</u> ; <u>couronne</u> ; <u>banlieue</u> ; <u>habitant</u> – habitation, etc.).
Composante textuelle	– Stratégies au service de la production d'un texte descriptif et explicatif : rédiger une observation ordonnée, rédiger une analyse d'image. – Stratégies au service de la cohérence et de la cohésion textuelle du texte final : harmonisation lexicale du texte (par usage du Dras, par exemple), utilisation des connecteurs et des organisateurs textuels, etc.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

Séance 1. S'approprier les caractéristiques d'un espace donné

Objectif

- Identifier et caractériser un espace (centre-ville, banlieue, périurbain, rural).
- Rédiger un texte descriptif à partir de quelques questions de guidage.

Descriptif

- Présentation des objectifs et du but de la séance :
 - rédiger, en groupe, un paragraphe en utilisant les informations collectées. Cet écrit sera présenté aux autres groupes lors de la séance suivante.
- Rappel des leçons précédentes, réactivation du vocabulaire spécifique à partir de traces d'activités.
- Organisation de la classe :
 - la classe est répartie en cinq groupes qui travaillent à la caractérisation d'un espace différent. Chaque groupe dispose d'une ou deux photographies, d'une carte de la ville indiquant l'espace dans lequel ont été prises ces photographies et de questions communes de guidage pour la rédaction de l'écrit.



Questions de guidage

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Paragraphe de l'élève

.....

.....

.....

.....



Questions de guidage

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Paragraphe de l'élève

.....

.....

.....

.....



Questions de guidage

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Paragraphe de l'élève

.....

.....

.....

.....



Questions de guidage

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Paragraphe de l'élève

.....

.....

.....

.....

Exemples de supports pour chaque groupe de la classe travaillant à la caractérisation d'un espace (source : auteur).



1. Que montre cette photographie ?

.....

2. Quelles informations ce document apporte-t-il ?

a. Quels bâtiments voit-on ? Précisez pour chacun à quoi il sert.

.....

.....

.....

b. Y a-t-il beaucoup d'activités ? ☐ oui ☐ non

Proposer quelques exemples.

.....

c. Les habitants y sont :

☐ peu nombreux ☐ assez nombreux ☐ nombreux ☐ très nombreux

3. Avec ces informations, rédiger un texte expliquant comment on habite et on travaille à cet endroit.

D'après vous, ce texte sera : ☐ narratif ☐ informatif ☐ descriptif

.....

.....

.....



1. Que montrent ces photographies ?

.....

2. Quelles informations ces documents apportent-ils ?

a. Quels bâtiments voit-on ? Précisez pour chacun à quoi il sert.

.....

.....

.....

b. Y a-t-il beaucoup d'activités ? ☐ oui ☐ non

Proposer quelques exemples.

.....

c. Les habitants y sont :

☐ peu nombreux ☐ assez nombreux ☐ nombreux ☐ très nombreux

3. Avec ces informations, rédiger un texte expliquant comment on habite et on travaille à cet endroit.

D'après vous, ce texte sera : ☐ narratif ☐ informatif ☐ descriptif

.....

.....

.....

Autres exemples de supports pour les questions de guidage (source : auteur).

Le rôle de l'enseignant

- Organiser et réguler :
 - s'assurer de la compréhension des buts et de l'organisation par les élèves ;
 - organiser l'espace et le matériel ;
 - maintenir un climat propice aux apprentissages au sein des groupes et dans la classe.
- Faire acquérir des savoirs nouveaux et mobiliser des savoirs existants :
 - enseigner du vocabulaire et des concepts disciplinaires ;
 - guider pour identifier les caractéristiques des différents espaces ;
 - guider dans l'écriture en orientant les élèves vers les outils adéquats ;
 - orienter l'attention des élèves sur des améliorations possibles.

Séance 2. Mutualisation des caractéristiques de chaque espace

Objectifs

- Présenter les caractéristiques de l'espace qu'on a étudié.
- Écouter, comprendre et comparer les caractéristiques des différents espaces.
- Rédiger une trace écrite de la leçon à partir des différents paragraphes rédigés en séance 1.

Descriptif

- Rappel de la thématique, des activités réalisées et de l'organisation de la séance 1.
- Présentation des objectifs et du but de la séance :
 - synthétiser et mutualiser les « trouvailles » et les écrits de la séance 1 pour élaborer en groupe, puis copier individuellement une trace écrite de la leçon.
- Organisation de la classe :
 - la classe est à nouveau répartie en cinq groupes constitués d'un membre de chaque équipe de la séance précédente. Chaque élève dispose d'une fiche synthèse contenant les différents documents étudiés ;
 - à tour de rôle, chacun présente au groupe les documents et la synthèse de ce qui a été identifié dans son équipe lors de la séance précédente. Il partage également le paragraphe élaboré, dont l'enseignant aura auparavant réalisé un toilettage orthographique entre les deux séances.

Après ce temps de présentation et d'échanges, chaque groupe doit réaliser la trace écrite de cette leçon à partir des cinq paragraphes à sa disposition. Débute alors un **travail de mise en cohérence et de cohésion textuelle** par le biais notamment d'une **harmonisation lexicale**, d'une **recherche de variation des formes syntaxiques**, d'ajout de **connecteurs ou de compléments de lieu**...

Dans ce dispositif, selon les thématiques abordées, le champ disciplinaire ou la configuration de la classe, le nombre de groupes peut différer, ce qui peut amener plusieurs équipes à traiter la même partie. Un travail de synthèse et de reformulation devient alors nécessaire pour certains paragraphes.

Le texte final du groupe est ensuite copié par chaque élève sur sa fiche synthèse.

			
			
			 ☐ ☐ ☐ ☐
			

Exemple de support pour le travail de mutualisation et de synthèse rédigé par chaque élève (source : auteur).

Le rôle de l'enseignant

- Organiser et réguler :
 - comme dans la première séance, il doit s'assurer d'une bonne compréhension du dispositif et des enjeux par les élèves et s'assurer d'un climat serein.
- Faire acquérir des savoirs nouveaux et mobiliser des savoirs existants :
 - favoriser et étayer les prises de parole individuelles ;
 - faire verbaliser, reformuler les contenus au sein des groupes ;
 - guider dans l'écriture en orientant les élèves vers les outils adéquats ;
 - étayer le travail de « réécriture » des différents paragraphes.

Séance 3. Construction de la carte bilan et institutionnalisation des mots clés

Objectifs

- Finaliser la trace écrite de la leçon.
- Comprendre et mémoriser les mots clés de la leçon : *ville centre – centre-ville – banlieue – espace périurbain – espace rural – centre– périphérie*, etc.

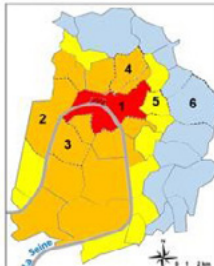
Descriptif

- Rappel de la thématique, des activités réalisées et relecture des textes de la séance 2.
- Présentation des objectifs et du but de la séance :
 - mémoriser le vocabulaire de la leçon et finaliser la carte bilan et la trace écrite.
- Organisation de la classe
 - cette séance s'organise autour d'un cours dialogué dans lequel l'enseignant synthétise les notions à retenir par le biais des différentes photographies utilisées. Il institutionnalise le vocabulaire spécifique qui sera à mémoriser

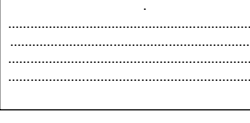
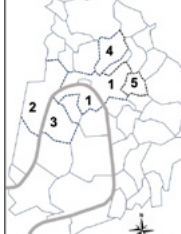
pour aboutir à la trace écrite finale. Il sollicite la classe pour attribuer un titre à chaque paragraphe. Chaque élève aura à compléter la carte, la légende et les différents titres de la leçon sur sa fiche synthèse.

Le cours dialogué présente l'inconvénient de ne pas pouvoir solliciter tous les élèves, mais permet la nécessaire institutionnalisation de l'enseignant.

À l'issue de la séance, une affiche peut être réalisée à partir de la carte en couleur, à laquelle seront associées les photographies grand format ainsi que les mots-clés de la séance.

 <u>La ville centre</u> 			<u>La couronne périurbaine</u>
	 <u>Le centre-ville</u> 		<u>La campagne</u>
 	 <u>La banlieue</u> 		<u>La centre</u>  la ville centre  le centre-ville <u>La périphérie</u>  la banlieue  la couronne périurbaine <u>L'espace rural</u>  la campagne

Exemple d'affiche à réaliser en fin de séance (source : auteur).

	Titre : 		Titre :
 	Titre : 		Titre :
   	Titre : 		 ☐ ☐ ☐ ☐ Rouen Canteleu Le Grand-Quevilly Darnétal

Un autre exemple de support pour la trace écrite (source : auteur).



Exemple de carte synthèse (source : auteur).

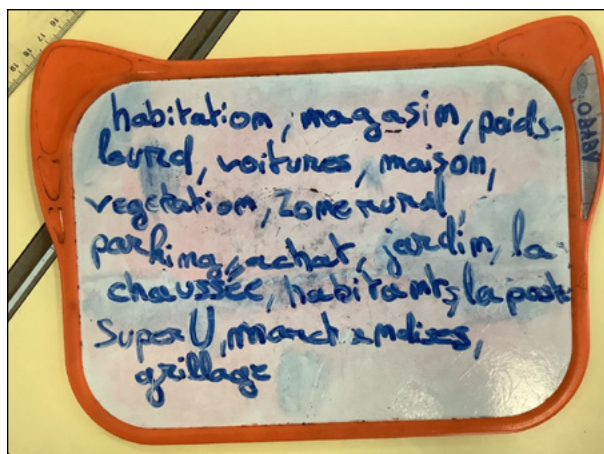
ÉVALUATION

L'évaluation de la séquence porte sur deux aspects :

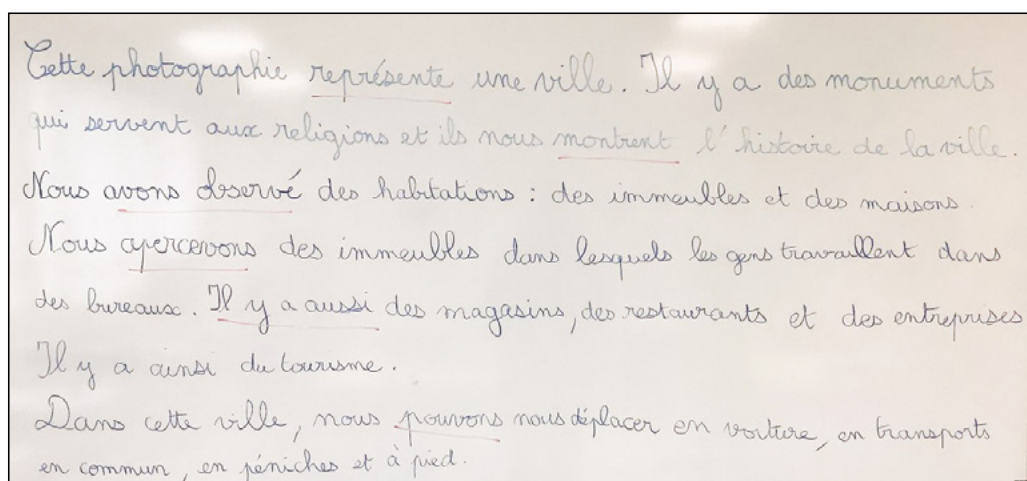
- des questions de connaissances relatives au vocabulaire et aux différents espaces de la ville ;
- la rédaction d'une description analytique d'une nouvelle photographie et sa localisation possible sur une carte de la ville.

Les progrès des élèves se mesurent dans la durée à travers l'évolution de leurs écrits, au sein du discours qu'ils tiennent sur leurs stratégies d'écriture et au sein de l'observation de leurs pratiques lors de l'écriture (planification ou mise en texte quasi immédiate, « brouillonnage », recherche d'outils, etc.). C'est donc dans la durée que s'effectue l'évaluation de l'écrit, à travers une pratique fréquente et répétée. Les enjeux de l'évaluation doivent être d'une grande clarté pour les élèves, au risque de renforcer les inégalités liées aux rapports sociaux à l'écriture, auxquels fait référence D. Bucheton.

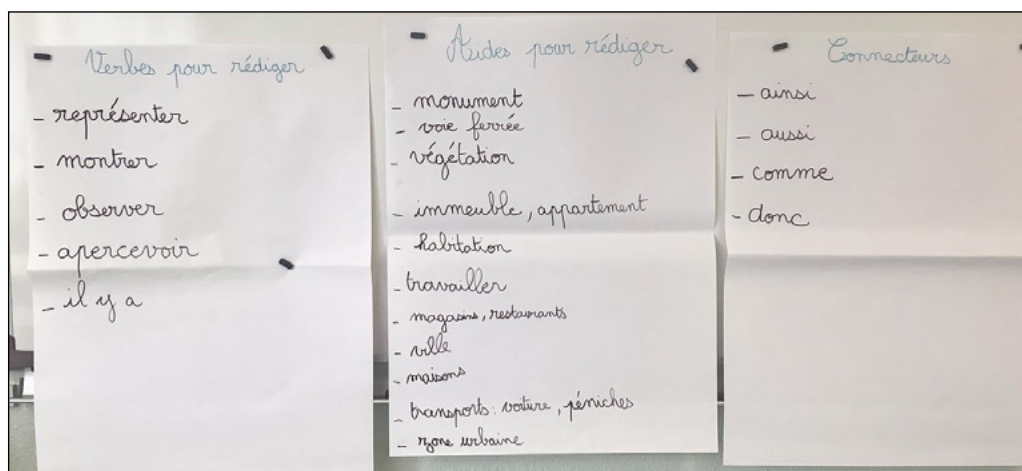
Évaluer ce qui a été appris, dans des conditions « identiques » à la phase d'apprentissage, constitue ici un moyen de clarifier les attendus et de rassurer l'élève quant à sa capacité à réussir.



Exemple de production d'élève (source : auteur).



Exemple de production collective (source : auteur).



Exemple d'outils construits au fil de la séquence (source : auteur).

Glossaire

- **Allographes** : désignent les différentes formes graphiques possibles d'une même lettre, par exemple le *a* en écriture cursive, en script ou en capitale. Leur reconnaissance permet d'identifier une lettre indépendamment de sa forme graphique. Au cycle 3, une maîtrise encore fragile des allographes peut ralentir l'écriture et augmenter la charge cognitive, au détriment des autres composantes de la production écrite.
- **Approche décroisonnée** : l'approche décroisonnée consiste à considérer que l'écriture ne relève pas uniquement de l'enseignement du français, mais qu'elle constitue un outil transversal mobilisé dans l'ensemble des disciplines scolaires. Les situations d'écriture proposées en sciences, en histoire ou en mathématiques contribuent au développement des compétences rédactionnelles en diversifiant les usages de l'écrit et les exigences cognitives et linguistiques.
- **Articulation des processus rédactionnels** : renvoie à la manière dont les processus de planification, de formulation et de révision sont mobilisés et coordonnés au cours de l'écriture. Ces processus ne sont ni strictement successifs ni indépendants : ils s'entrelacent et se réajustent en permanence selon l'avancement du texte, les contraintes de la tâche et les ressources du scripteur.
- **Automatisation** : correspond au fait qu'une activité devient rapide, stable et peu coûteuse en attention. En écriture, elle concerne notamment le geste graphomoteur et certaines procédures orthographiques fréquentes. L'automatisation permet de libérer des ressources cognitives qui peuvent être mobilisées pour des opérations de plus haut niveau, comme l'organisation du texte ou la cohérence globale.
- **Chaîne d'accords** : désigne l'ensemble des relations grammaticales qui lient les mots d'une phrase, notamment les accords en genre, en nombre et en personne. Lors du processus de formulation, l'élève doit maintenir ces informations actives, ce qui sollicite fortement la mémoire de travail et explique la persistance de certaines erreurs morphosyntaxiques.
- **Charge cognitive** : correspond à la quantité de ressources mentales mobilisées par une tâche. La production écrite est particulièrement exigeante, car elle implique simultanément des opérations graphomotrices, orthographiques, linguistiques et textuelles. Une charge cognitive excessive peut entraver la réussite de la tâche et justifie un enseignement progressif et ciblé de l'écriture.
- **Cohérence globale du texte** : la cohérence globale renvoie à la logique d'ensemble du texte. Elle concerne l'organisation générale des idées, leur hiérarchisation, leur progression et leur adéquation avec l'intention d'écriture. Un texte globalement cohérent permet au lecteur de construire une représentation stable et compréhensible du sens.
- **Cohérence locale du texte** : la cohérence locale désigne la qualité des enchaînements entre les unités proches du texte, notamment entre deux phrases successives ou à l'intérieur d'un paragraphe. Elle repose sur la clarté des relations entre les idées et sur la stabilité des références pour le lecteur.

- **Cohérence textuelle** : correspond à la construction du sens global du texte pour le lecteur. Elle résulte de l'organisation des idées, de leur pertinence et de leur progression logique. Elle ne se réduit pas aux marques linguistiques visibles : un texte peut être cohésif sans être cohérent.
- **Cohésion textuelle** : désigne l'ensemble des marques linguistiques explicites qui assurent les liens entre les phrases et les segments du texte : pronoms, reprises nominales, connecteurs, accords, temps verbaux. La cohésion facilite la compréhension, mais ne garantit pas à elle seule la cohérence du texte.
- **Composantes de la production écrite** : la production écrite repose sur trois composantes interdépendantes : la composante graphomotrice, la composante orthographique et la composante textuelle. Chacune mobilise des connaissances et des procédures spécifiques, et leur coordination constitue un enjeu majeur de l'apprentissage de l'écriture au cycle 3.
- **Composante graphomotrice** : la composante graphomotrice renvoie au geste d'écriture manuscrite : tracé des lettres, fluidité, régularité, vitesse et lisibilité. Bien que largement installée avant le cycle 3, elle peut rester fragile chez certains élèves et continuer à peser sur la charge cognitive.
- **Composante orthographique** : la composante orthographique regroupe les connaissances et procédures permettant d'écrire correctement les mots et les phrases, sur les plans lexical et grammatical. Elle est sollicitée en permanence lors de la production écrite et interagit étroitement avec la formulation et la révision.
- **Composante textuelle** : concerne l'organisation du texte dans son ensemble : structuration, progression des informations, cohérence globale et adaptation au type de texte attendu. Elle permet de dépasser la simple juxtaposition de phrases.
- **Connecteurs logiques** : mots ou expressions qui explicitent les relations entre les idées (addition, opposition, cause, conséquence, temporalité). Leur usage contribue à la cohérence locale et globale du texte et facilite l'interprétation par le lecteur.
- **Contrôle cognitif** : correspond à la capacité à orienter volontairement son attention, à inhiber des réponses inadéquates et à ajuster son activité. En écriture, il permet notamment de se relire, de modifier une formulation ou de réorganiser le texte.
- **Contrôle proactif** : modalité de contrôle du geste d'écriture fondée sur l'anticipation du mouvement. Le tracé repose sur des programmes graphomoteurs stabilisés, ce qui permet une écriture fluide et peu coûteuse sur le plan attentionnel.
- **Contrôle rétroactif visuokinesthésique** : le contrôle rétroactif visuokinesthésique repose sur l'ajustement du geste à partir des informations visuelles et kinesthésiques perçues pendant l'exécution. Il est caractéristique des phases d'apprentissage et mobilise fortement l'attention.
- **Déictique/Déixis (formes déictiques)** : la déictique désigne l'ensemble des procédés linguistiques qui permettent de repérer les éléments du discours par rapport à la situation d'énonciation. Les formes déictiques (exemples : je ; ici ; maintenant ; ceci) renvoient au temps, au lieu, aux personnes ou à la situation du locuteur.

En production écrite, la déictique pose un enjeu majeur, car le lecteur est absent de la situation de production : l'élève doit apprendre à expliciter ou à stabiliser les repères déictiques pour garantir l'intelligibilité du texte.

- **Domaine référentiel** : désigne l'ensemble des objets, des personnes, des événements, des lieux ou des idées auxquels un texte fait référence. Il correspond au « monde » construit par le texte et progressivement partagé avec le lecteur. La maîtrise du domaine référentiel implique d'introduire clairement les référents, de les maintenir de façon cohérente et d'éviter les ambiguïtés. Elle est étroitement liée à la cohérence textuelle, à la cohésion et à la prise en compte du lecteur.
- **Écrits courts et structurants** : désignent des productions brèves, ciblées et régulières, conçues pour entraîner une composante ou un processus précis de la production écrite ainsi que l'engagement stratégique de plusieurs processus. Ils permettent d'installer progressivement des procédures et stratégies appliquées à des exercices simples et de préparer les élèves à des tâches plus complexes.
- **Expertise scripturale** : désigne le niveau de maîtrise de l'écriture atteint par un scribe. Elle se caractérise par une automatisation élevée, une articulation souple des processus rédactionnels et une capacité accrue à réguler son activité d'écriture.
- **Formulation linguistique** : renvoie aux choix lexicaux, morphologiques et syntaxiques effectués lors du processus de formulation. Elle joue un rôle central dans la précision du sens, la correction grammaticale et la cohérence locale.
- **Instance de gestion** : mécanisme cognitif qui supervise, coordonne et régule l'activité de production écrite. Elle pilote l'engagement des processus de planification, de formulation et de révision en fonction des objectifs, de l'état du texte et des ressources cognitives disponibles. Elle contribue directement à l'établissement de la stratégie rédactionnelle, en déterminant l'ordre et l'articulation de ces processus tout au long de l'activité.
- **Mémoire de travail** : la mémoire de travail permet de maintenir et de manipuler temporairement des informations pendant une activité. En écriture, elle est sollicitée pour gérer simultanément idées, structures linguistiques et accords, ce qui rend la production écrite sensible à la charge cognitive.
- **Mise en texte** : correspond au moment où l'élève produit effectivement le texte écrit. Elle mobilise principalement le processus de formulation, tout en impliquant des ajustements continus de planification et de révision.
- **Morphocinèse** : désigne le mouvement moteur qui permet de produire la forme graphique des lettres. Elle correspond à la dynamique du geste d'écriture et constitue une dimension essentielle de la graphomotricité.
- **Morphosyntaxe** : regroupe les règles morphologiques et syntaxiques qui permettent de construire grammaticalement les énoncés. Elle joue un rôle central dans la formulation des phrases et la cohérence locale des textes.
- **Mot transparent** : la transparence orthographique désigne, pour une langue donnée, le degré de correspondance entre l'orthographe et la phonologie de la langue, c'est-à-dire la correspondance entre la façon dont on écrit la langue et dont on la prononce.

- **Pragmatique** : domaine de la linguistique qui s'intéresse à l'usage du langage en contexte. En production écrite, elle concerne la prise en compte du lecteur, de l'objectif de communication et des effets attendus du texte. Elle implique de rendre explicites les informations nécessaires à la compréhension par un lecteur absent.
- **Processus de formulation** : correspond à l'ensemble des opérations par lesquelles l'élève transforme ses idées en langage écrit. Il mobilise le lexique, la syntaxe et l'orthographe afin de produire des phrases compréhensibles et adaptées au lecteur.
- **Processus de planification** : correspond aux opérations par lesquelles l'élève organise le contenu de son texte avant et pendant l'écriture. La planification peut être globale (organisation d'ensemble du texte) ou locale (ajustements au fil de l'écriture).
- **Processus de révision** : regroupe les opérations par lesquelles l'élève analyse et améliore son texte. La révision peut être locale (corrections ponctuelles) ou globale (réorganisation du texte, cohérence).
- **Processus rédactionnels** : regroupent les processus de planification, de formulation et de révision. Ils interagissent de manière dynamique au cours de la production écrite et évoluent avec l'expertise du scripteur.
- **Programme graphomoteur** : désigne l'organisation stable de commandes motrices permettant de produire automatiquement le tracé d'une lettre ou d'un enchaînement graphique.
- **Progression thématique** : désigne la manière dont les informations nouvelles s'articulent aux informations déjà introduites dans le texte, contribuant à la lisibilité et à la cohérence globale.
- **Régulation** : correspond à l'ajustement continu de l'activité d'écriture par l'élève, sous le contrôle de l'instance de gestion, en fonction des objectifs et des retours disponibles.
- **Ressources cognitives** : désignent les capacités mentales disponibles, notamment, dans le cadre de l'écriture, l'attention et la mémoire mobilisées lors de la tâche.
- **Stratégie des connaissances rapportées** : correspond à une manière de rédiger dans laquelle l'élève restitue les idées telles qu'elles lui viennent, avec peu de transformation, de planification globale ou de révision.
- **Stratégie des connaissances transformées** : correspond à une manière de rédiger dans laquelle l'élève élabore, organise et transforme ses idées au cours même de l'écriture, en articulant de façon itérative planification, formulation et révision.
- **Stratégies rédactionnelles** : désignent la manière dont un élève organise l'ordre et l'articulation des processus de planification, de formulation et de révision tout au long de l'activité d'écriture.
- **Topocinèse** : désigne l'organisation spatiale des lettres et des tracés sur la page. Elle participe à la lisibilité, à la stabilité de l'écriture et au confort de lecture.
- **Transversalité de l'écriture** : la transversalité de l'écriture renvoie à son rôle d'outil de pensée, d'apprentissage et de communication dans l'ensemble des disciplines scolaires.

- **Bibliographie
et outils de référence**

OUVRAGES ET ARTICLES

- Adam J.-M., Fayol M.,
« Structurations de textes :
connecteurs et démarcations
graphiques », *Langue
française*, 81, 1989.
→ [www.persee.fr/doc/
lfr_0023-8368_1989_
num_81_1_4765](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_81_1_4765)
- Alamargot D., « Apprentissage
de la production écrite :
entre contraintes et
stratégies cognitives », dans
F. Bois-Parriaud, S. Joly-
Froment, A. Witko, *Actualités
du langage écrit*, Ortho
Édition, 101-114, 2022.
- Alamargot D., Morin M.-F.,
Bara F., « Apprentissage de
la graphomotricité à l'école :
Quelles acquisitions ? Quelles
pratiques ? Quels outils ? »,
*Scientia Paedagogica
Experimentalis*, 1-2, 47-82,
2017.
- Alamargot D., Plane S.,
Lambert E., Chesnet
D., "Using Eye and Pen
Movements to Trace
the Development of Writing
Expertise: Case Studies of
a Seventh, Ninth and Twelfth
Grader, Graduate Student,
and Professional Writer",
Reading and Writing, 23(7),
853-888, 2010.
- Alamargot D., Chanquoy L.,
*Through the Models of
Writing*, Dordrecht-Boston-
London, Kluwer Academic
Publishers, 2001.
- Alamargot D., Chanquoy L.,
« Les modèles de rédaction
de textes », dans M. Fayol,
*La production du langage.
Encyclopédie des sciences
cognitives*, vol. X, Hermès,
2002.
- Alamargot D., Caporossi G.,
Chesnet D., Ros C.,
"What Makes a Skilled
Writer? Working Memory and
Audience Awareness during
Text Composition", *Learning
and Individual Differences*,
21, 505-516, 2011.
- Alamargot D., Morin M.-F.,
« Approche cognitive de la
production écrite : principaux
résultats et apports
pour l'apprentissage et
l'enseignement à l'école »,
*ANAE - Approche
neuropsychologique des
apprentissages chez l'enfant*,
163, 713-721, 2019.
- Alamargot D., Chanquoy L.,
Chuy M., « L'élaboration
du contenu du texte :
de la mémoire à long
terme à l'environnement
de la tâche », *Psychologie
française*, 50(3), 287-304,
2005.
- Alamargot D., Flouret L.,
Larocque D., Caporossi G.,
Pontart V., Paduraru C.,
Morisset P., Fayol M.,
"Successful Written Subject
Verb Agreement: an Online
Analysis of the Procedure
Used by Students in Grades 3,
5 and 12", *Reading and
Writing*, 28(3), 291-312, 2015.

- Alamargot D., Morin M.-F., Drijbooms E., « Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2 », *Pratiques*, 173-174, 2017.
→ <http://pratiques.revues.org/3334>
- Aparicio X., Alamargot D., Morin M.-F., Louis J., « Intérêts et limites des outils numériques pour l'apprentissage de la production écrite », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 163, 769-774, 2019.
- Arra C. T., Aaron P. G., "Effects of Psycholinguistic Instruction on Spelling Performance", *Psychology in the Schools*, 38(4), 357-363, 2001.
→ <https://doi.org/10.1002/pits.1024>
- Bara F., Gentaz É., Colé P., Sprenger-Charolles L., Ziegler J. C., "The Visuo-motor Superiority Hypothesis: New Experimental and Developmental Evidence", *Cognition*, 130(2), 273-283, 2014.
→ <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.008>
- Benton S. L., Corkill A. J., Sharp J. M., Downey R. G., Khramtsova I., "Knowledge, Interest and Narrative Writing", *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 66-79, 1995.
- Bereiter C., Scardamalia M., *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- Berkenkotter C., "Understanding a Writer's Awareness of Audience", *College Composition and Communication*, 32(4), 388-399, 1981.
- Berninger V. W., Swanson H. L., "Modification of the Hayes and Flower Model to Explain Beginning and Developing Writing", dans E. Butterfield, *Advances in Cognition and Educational Practice*, vol. 2, *Children's Writing: toward a Process Theory of Development of Skilled Writing*, JAI Press, 57-82, 1994.
- Bonneton-Botté N., Guilbert J., Bara F., « L'écriture manuscrite : un apprentissage moteur spécifique », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 163, 722-729, 2019.
- Bosse M.-L., Valdois S., "Influence of the Visual Attention Span on Child Reading Performance: a Cross-sectional Study", *Journal of Research in Reading*, 32(2), 230-253, 2009.
- Brumont M., *Outils pour produire des écrits - Répertoire cycles 2 et 3*, éditions Canopé, 2016.

- Caccamise D. J., "Idea Generation in Writing", dans A. Matsuhashi, *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*, Ablex, 224-253, 1987.
- Calkins L., *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*, collection « Les ateliers d'écriture », Chenelière éducation, 2018.
- Charolles M., « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », dans P. Lane, *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 39-74, 2006.
- Chartrel E., Vinter A., "The Impact of Spatio-temporal Constraints on Cursive Letter Handwriting in Children", *Learning and Instruction*, 18(6), 537-547, 2008.
→ <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.003>
- Chaves N., Bosse M.-L., Largy P., « Le traitement visuel est-il impliqué dans l'acquisition de l'orthographe lexicale ? », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 107-108, 133-141, 2010.
- Chuy M., Rondelli F., « Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle », *Langages*, 177, 83-111, 2010.
- Cohen M., Riel M., "The Effect of Distant Audiences on Students' Writing", *American Educational Research Journal*, 26, 143-159, 1989.
- Dansac C., Alamargot D., "Accessing Referential Information during Text Composition: When and Why?", dans M. Torrance, D. Galbraith, *Knowing What to Write: Cognitive Processes in the Generation, Selection and Development of Ideas during Text Production*, Amsterdam University Press, 79-97, 1999.
- Deacon S. H., Conrad N., Pacton S., "A Statistical Learning Perspective on Children's Learning about Graphotactic and Morphological Regularities in Spelling", *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(2), 118-124, 2008.
→ <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.118>
- Favart M., Passerault J.-M., « Évolution du rôle fonctionnel des connecteurs et de la planification du récit écrit chez les enfants de 7 à 11 ans », *Revue de phonétique appliquée*, 115/116/117, 198-212, 1995.
- Favart M., « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte », *Psychologie française*, 50, 305-322, 2005.
- Fayol M., Hupet M., Largy P., "The Acquisition of Subject-Verb Agreement in Written French: from Novices to Experts' Errors", *Reading and Writing*, 11, 153-174, 1999.

- Fayol M., Got C.,
« Automatisation et contrôle
dans la production écrite »,
L'Année psychologique, 91(2),
187-216, 1991.
- Fayol M., Jaffré J.-P.,
Orthographier, Presses
universitaires de France,
2008.
- Fayol M., Jaffré J.-P.,
L'Orthographe,
« Que sais-je ? », Presses
universitaires de France,
2014.
- Fernandez J., Guilbert J.,
Letanneux A., « Entraîner
l'autorégulation pour
améliorer la rédaction »,
*ANAE - Approche
neuropsychologique des
apprentissages chez l'enfant*,
163, 759-768, 2019.
- Foulon J.-N., Chanquoy L.,
Fayol M., « Approche en
temps réel de la production
des connecteurs et de la
ponctuation : vers un modèle
procédural de la composition
écrite », *Langue française*,
81, 5-20, 1989.
→ [doi.org/10.3406/
lfr.1989.4766](https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4766)
- Garcia-Debanco C.,
Fayol M., « Apports
et limites des modèles
du processus rédactionnel
pour la didactique de la
production écrite. Dialogue
entre psycholinguistes
et didacticiens », *Pratiques*,
115-116, 37-50, 2002.
- Graesser A. C., León J. A.,
Otero J., "Introduction
to the Psychology of Science
Text Comprehension",
dans J. Otero, J. A. León,
A. C. Graesser, *The
Psychology of Science Text
Comprehension*, Mahwah,
Erlbaum, 1-15, 2002.
- Graham S., Santangelo T.,
"Does Spelling Instruction
Make Students Better
Spellers, Readers, and
Writers? A Meta-analytic
Review", *Reading and Writing*,
27, 1703-1743, 2014.
- Gregg N., Sigalas S. A., Hoy C.,
Wisnabaker J., McKinley C.,
"Sense of Audience and the
Adult Writer: A Study across
Competence Levels", *Reading
and Writing*, 8(1), 121-137,
1996.
- Guinet E., Kandel S.,
"Ductus: A Software Package
for the Study of Handwriting
Production", *Behavior
Research Methods*, 42,
326-332, 2010.
- Hansen T., *La Reine des
pirates*, éditions Flammarion
Jeunesse, 2004.
- Harris R. K., Graham S.,
*Making the Writing
Process Work: Strategies
for Composition and
Self-regulation*, Cambridge,
Brookline Books, 1996.
- Hayes J. R., Flower L. S.,
"Identifying the Organization
of Writing Processes", dans
L. W. Gregg, E. R. Steinberg,
*Cognitive Processes
in Writing*, Hillsdale,
Erlbaum, 3-30, 1980.

- Hupet M., Schelstraete M.-A., Demaeght N., Fayol M., « Les erreurs d'accord sujet-verbe en production écrite », *L'Année psychologique*, 96, 587-610, 1996.
- Jaffré J.-P., Fayol M., *Orthographes : des systèmes aux usages*, éditions Flammarion, 1997.
- Kirsch G., "Writing Up and Down the Social Ladder: a Study of Experienced Writers Composing for Contrasting Audiences", *Research in the Teaching of English*, 25, 33-53, 1991.
- Kleiber G., « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », *Langue française*, 103, 9-22, 1994.
→ doi.org/10.3406/lfr.1994.5722
- Lanoë C., Vidal J., Lubin A., Houdé O., Borst G., "Inhibitory Control is Needed to Overcome Written Verb Inflection Errors: Evidence from a Developmental Negative Priming Study", *Cognitive Development*, 37, 18-27, 2016.
→ doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.10.005
- Martlew M., "Problems and Difficulties: Cognitive and Communicative Aspects of Writing", *The psychology of written language*, Wiley and Sons, 295-333, 1983.
- MELS - Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, publications du Gouvernement du Québec, 2001.
- Meulenbroek R. G. J., Van Galen G. P., "The Acquisition of Skilled Handwriting: Discontinuous Trends in Kinematic Variables", *Human Movement Science*, 7(3-4), 273-281, 1988.
- Midgette E., Haria P., MacArthur C., "The Effects of Content and Audience Awareness Goals for Revision on the Persuasive Essays of Fifth-and Eighth-grade Students", *Reading and Writing*, 21(1-2), 131-151, 2008.
- Morin M.-F., Alamargot D., « Les entraînements graphomoteurs : quelles pratiques, quels effets? », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 163, 730-738, 2019.
- Morin M.-F., Alamargot D., Thierno M. O. D., Fayol M., "Individual Differences in Lexical and Grammar Spelling in Primary School", *Learning and Individual Differences*, 62C, 128-140, 2018.

- Mouchon S., Fayol M., Gombert J.-É., « L'emploi de quelques connecteurs dans les récits. Une tentative de comparaison oral/écrit chez des enfants de 5 à 11 ans », *Repères*, 3, 87-98, 1991.
→ doi.org/10.3406/reper.1991.2019
- Murugarren M., Sáez Castán J., *Le bestiaire universel du professeur Revillod*, éditions Casterman, 2016.
- Negro I., Chanquoy L., « Étude des erreurs d'accord sujet-verbe au présent et à l'imparfait. Analyse comparative entre des collégiens et des adultes », *L'Année psychologique*, 100(2), 209-240, 2000.
→ doi.org/10.3406/psy.2000.28638
- Nootens P., Doyen A.-L., Noyer-Martin M., Simard-Dupuis É., « Apprentissage de l'orthographe lexicale et apports des dispositifs d'enseignement explicite », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 163, 750-758, 2019.
- Pacton S., Afonso-Jaco A., « Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots », *Revue française de linguistique appliquée*, 20(2), 51-61, 2015.
- Pacton S., Deacon S. H., « The Timing and Mechanisms of Children's Use of Morphological Information in Spelling: a Review of Evidence from English and French », *Cognitive Development*, 23(3), 339-359, 2008.
→ <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.09.004>
- Pacton S., Fayol M., Perruchet P., « The Acquisition of Complex Graphemic Knowledge: on the Role of Implicit Learning in Orthographic Regularities », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 28(3), 526-548, 2002.
- Pacton S., Fayol M., Perruchet P., « Children's Implicit Learning of Graphotactic and Morphological Regularities », *Child Development*, 76(2), 324-339, 2005.
→ https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00848_a.x
- Paolacci V., Favart M., « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique », *Langages*, 177(1), 113-128, 2010.

- Paolacci V., Garcia-Deban C.,
« L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? », *Repères*, 39, 83-102, 2009.
- Pontart V., Bidet-Ildei C., Lambert E., Morisset P., Flouret L., Alamargot D.,
"Influence of Handwriting Skills during Spelling in Primary and Lower Secondary Grades", *Frontiers in Psychology*, 4, 818, 2013.
→ <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00818>
- Ransdell S. E., Levy C. M.,
"Writing as Process and Product: the Impact of Tool, Genre, Audience Knowledge and Writer Expertise", *Computers in Human Behavior*, 10(4), 511-527, 1994.
- Scardamalia M., Bereiter C.,
"Literate Expertise", dans K. A. Ericsson, J. Smith, *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*, Cambridge University Press, 172-194, 1991.
- Schmidt R. A., Lee T. D.,
Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis, Champaign, Human Kinetics, 2005.
- Schneuwly B., Rosat M.-C., Dolz J., « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans », *Langue française*, 81, 40-58, 1989.
→ <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4768>
- Sénéchal M., Basque M. T., Leclaire T., "Morphological Knowledge as Revealed in Children's Spelling Accuracy and Reports of Spelling Strategies", *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(4), 231-254, 2006.
→ doi.org/10.1016/j.jecp.2006.05.003
- Schwellnus H., Carnahan H., Kushki A., Polatajko H., Missiuna C., Chau T., "Effect of Pencil Grasp on the Speed and Legibility of Handwriting in Children", *American Journal of Occupational Therapy*, 66(6), 718-726, 2012.
→ <https://doi.org/10.5014/ajot.2012.004515>
- Totereau C., Barrouillet P., Fayol M.,
"Overgeneralizations of Number Inflections in the Learning of Written French: the Case of Noun and Verb", *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 447-464, 1998.
→ doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00764.x

- Traxler M. J., Gernsbacher M. A., "Improving Written Communication through Minimal Feedback", *Language and Cognitive Processes*, 7(1), 1-22, 1992.
- Traxler M. J., Gernsbacher M. A., "Improving Written Communication through Perspective Taking", *Language and Cognitive Processes*, 8(3), 311-334, 1993.
- Treiman R., Kessler B., "Spelling as Statistical Learning: Using Consonantal Context to Spell Vowels", *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 642-652, 2006.
→ doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.642
- Treiman R., *Beginning to Spell: a Study of First-grade Children*, Oxford University Press, 1993.
- Treiman R., « Apprentissage statistique et orthographe », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 163(31), 739-749, 2019.
- Tremblay O., Turgeon E., « Construire sa confiance d'auteur grâce au cercle de partage », *Vivre le primaire*, 32(2), 8-11, 2019.
- Tremblay O., Turgeon E., Gagnon B., « Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire », *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 1-27, 2020.
- Véronis J., "From Sound to Spelling in French: Simulation on a Computer", *Cahiers de psychologie cognitive*, 8(4), 315-334, 1988.
- Voss J. F., Vesonder G. T., Spilich G. T., "Text Generation and Recall by High-knowledge and Low-knowledge Individuals", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 651-667, 1980.
- Wong A. T. Y., "Writers' Mental Representations of the Intended Audience and of the Rhetorical Purpose for Writing and the Strategies That They Employed When They Composed", *System*, 33(1), 29-47, 2005.
- Zesiger P., *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Presses universitaires de France, 1995.

Pour aller plus loin

OUVRAGES, NUMÉROS DE REVUES, GUIDES ÉDITÉS

- Alamargot D., Morin M.-F., Aparicio X., « Apprentissage de la grammaire de la cognition à la classe », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 184, 2023.
- Alamargot D., Morin M.-F., « Apprentissage de la production écrite et de l'écriture à l'école primaire : modèles et interventions. Apports des sciences cognitives pour l'éducation », *ANAE - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 163, 2019.
- Garcia-Debanc C., Roubaud M.-N., Béchour M., *Guide pour enseigner la grammaire pour écrire - CE2 et cycle 3*, collection « Guides pour enseigner », éditions Retz, 2022.
- Kervyn B., Bachelé P., Faux J., *Guide pour enseigner la préparation de l'écriture au cycle 2 : encodage, copie, production d'écrits*, éditions Retz, 2023.
- Risselin K., Busch É., Vibert A., *Travailler la maîtrise de la langue : Faire progresser les élèves dans toutes les disciplines*, ESF éditeur, 2023.

GUIDES ET RESSOURCES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Cycle 1 - École maternelle

- *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*, « Les guides fondamentaux pour enseigner », ministère de l'Éducation nationale.
→ <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-preparer-l-apprentissage-de-la-lecture-et-de-l-ecriture-l-ecole-maternelle-67698.pdf>
- *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, « Les guides fondamentaux pour enseigner », ministère de l'Éducation nationale.
→ <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-enseigner-le-vocabulaire-l-ecole-maternelle-67695.pdf>

Cycle 2 - CP/CE1

- *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*,
« Les guides fondamentaux pour enseigner », ministère de l'Éducation nationale.
→ <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-cp-67854.pdf>
- *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*,
« Les guides fondamentaux pour enseigner », ministère de l'Éducation nationale.
→ <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-ce1-67857.pdf>

Rapport de l'IGÉSR

- Desbuissons G., Vilacèque N.,
« L'enseignement de la production d'écrits : état des lieux et besoins », rapport n° 22-232777, A/B/C, IGÉSR, juillet 2023.
→ <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446>

Conférence de consensus du Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco)

- Conférence de consensus du Cnesco, « Écrire et rédiger », 2018.
→ <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>

Crédits

Photographies aériennes
des pages 186, 188, 189 :
IGN, licence Etalab 2.0

Octobre 2026

ISBN 978-2-11-179771-0
e-ISBN 978-2-11-179770-3
ISSN 2966-537X

Conception graphique et éditoriale

Délégation à la communication

Suivi éditorial

Clémentine Coudray

Exécution graphique

Opixido

Suivi de fabrication

Service de l'action administrative et des moyens



