

# Une démarche alternative de production d'écrits au cycle 3

Cette démarche se situe dans une « démarche de création » : lien entre les lectures et les séances d'écriture.

## Quels sont les principes de la démarche ?

La démarche repose sur les principes suivants :

- favoriser la clarté cognitive, l'élève comprend ce qu'il apprend
- enseigner explicitement les procédures requises pour les tâches scolaires
- permettre une explicitation des procédés d'écriture d'où l'importance d'écrits de synthèse des observations élaborées en collectif puis de façon personnalisée
- accepter que certains écrits soient des écrits de travail et ne sont pas corrigés
- mettre en valeur les trouvailles plutôt que les réussites complètes
- rester dans une problématique de didactique critique de l'écriture (démarche de création laissant la place aux inventions ou trouvailles des élèves) et non dans une scolarisation stéréotypée de la production d'écrits
- répéter sans lasser en variant les types de situation ayant les mêmes objectifs de compétence,
- favoriser l'engagement des élèves en stabilisant les formats de séances (alternance écriture, lecture)
- faire en sorte que le texte produit implique un retour systématique d'un lecteur (maître ou autres élèves)
- laisser la place à l'oral pour commenter l'écrit, laisser la place à l'écrit pour fixer l'oral
- mettre en œuvre un lien entre lectures (culture littéraire) et situations d'écriture au bénéfice des productions (mémoire des textes lus ou/et produits avec élaboration d'une anthologie personnelle)
- faire écrire beaucoup, souvent, régulièrement en classe dans toutes les disciplines pour réfléchir, mémoriser, planifier...

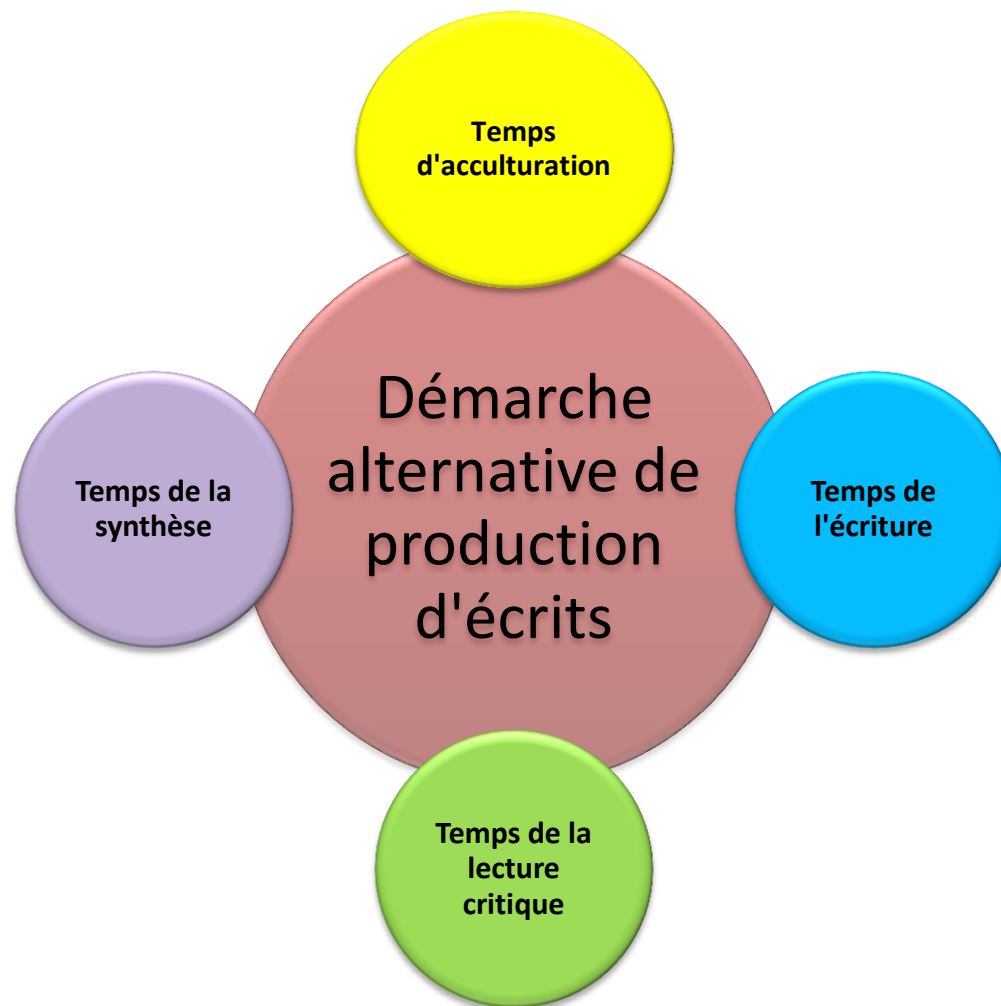
**En quoi cette démarche est-elle conforme aux programmes 2015 ?** Les éléments de compatibilité sont surlignés.

Attendus de fin de cycle	
- Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire. -Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.	
Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<b>Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre</b> - Écrits de travail pour formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister. - Écrits de travail pour reformuler, produire des conclusions provisoires, des résumés. - Écrits réflexifs pour expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter.	- Recours régulier à l'écriture aux différentes étapes des apprentissages : au début pour recueillir des impressions, rendre compte de sa compréhension ou formuler des hypothèses ; en cours de séance pour répondre à des questions, relever, classer, mettre en relation des faits, des idées ; en fin de séance pour reformuler, synthétiser ou résumer. - Usage régulier d'un cahier de brouillon ou place dédiée à ces écrits de travail dans le cahier ou classeur de français ou des autres disciplines.
<b>Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture</b> - Connaissance des caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire. - Construction d'une posture d'auteur. - Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser	- Dans la continuité du cycle 2, dictée à l'adulte ou recours aux outils numériques (reconnaissance vocale) pour les élèves qui ont encore des difficultés à entrer dans l'écriture. - Au CM1 et au CM2, situations quotidiennes de production d'écrits courts intégrés aux séances d'apprentissage ; écrits longs dans le cadre de projets de plus grande ampleur. En 6e, pratiques d'écrits courts et fréquents accompagnant la séquence, et d'écrits longs sur la durée d'une ou plusieurs séquences, en lien avec les lectures

<p>des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pratique du « brouillon » ou d'écrits de travail.</li> <li>- Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...).</li> <li>- Mobilisation des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe.</li> </ul>	<p>(projets d'écriture, écriture créative).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rituels d'écriture, à partir de plusieurs textes servant de modèles, de contraintes formelles, de supports variés (textes, images, sons), de situations faisant appel à la sensibilité, à l'imagination ...</li> <li>- Activités d'écriture en plusieurs temps, seul ou à plusieurs, en prenant appui sur des écrits de travail (brouillons, notes, dessins, cartes heuristiques, listes), sur des modèles et des textes génératifs.</li> <li>- Réflexion préparatoire, collective ou en sous-groupe, sur l'écrit attendu et sur les différentes stratégies d'écriture.</li> <li>- Pratique de formes textuelles variées : écrits en lien avec les différents genres littéraires lus et pratiqués en français ; écrits spécifiques aux autres enseignements ; écrits sociaux en fonction des projets, de la vie de la classe ou de l'établissement.</li> <li>- Utilisation d'outils d'écriture (matériau linguistique déjà connu ou préparé pour la production demandée, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques).</li> </ul>
<p><b>Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En lien avec la lecture, prise de conscience des éléments qui assurent la cohérence du texte (connecteurs logiques, temporels, reprises anaphoriques, temps verbaux) pour repérer des dysfonctionnements.</li> <li>- En lien avec la lecture et l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur la ponctuation (utilité, usage, participation au sens du texte) et sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens).</li> <li>- Prise en compte de la notion de paragraphe et des formes d'organisation du texte propres aux différents genres et types d'écrits.</li> <li>- En lien avec l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet ; morphologie verbale en fonction des temps ; accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom ; accord de l'attribut du sujet.</li> <li>- Mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et capacité à vérifier l'orthographe des mots dont on doute avec les outils disponibles dans la classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relecture à voix haute d'un texte par son auteur ou par un pair.</li> <li>- Comparaison de textes produits en réponse à une même consigne.</li> <li>- Relectures ciblées (sur des points d'orthographe, de morphologie ou de syntaxe travaillés en étude de la langue).</li> <li>- Interventions collectives sur un texte (corrections, modifications) à l'aide du TBI ou sur traitement de texte (texte projeté).</li> <li>- Élaboration collective de grilles typologiques d'erreurs (de l'analyse du texte à l'écriture des mots).</li> <li>- Construction collective de stratégies de révision, utilisation à deux, puis de manière autonome, de grilles typologiques (par comparaison et analogie).</li> <li>- Utilisation de balises de doute lors du processus d'écriture afin de faciliter la révision.</li> <li>- Utilisation du correcteur orthographique.</li> </ul>

Les activités reliant l'écriture et la lecture s'inscrivent dans des séquences d'enseignement de 2 à 4 semaines qui permettent de mettre en œuvre le processus d'écriture. En articulation avec le parcours de lecture élaboré en conseil de cycle, tous les genres (différents types de récits, poèmes, scènes de théâtre) sont pratiqués en prenant appui sur des corpus littéraires (suites, débuts, reconstitutions ou expansions de textes, imitation de formes, variations, écriture à partir d'images, de sons...). Les élèves prennent également l'habitude de formuler par écrit leurs réactions de lecteur et de garder une trace écrite des ouvrages lus dans un cahier de littérature, sous forme papier ou numérique.

La longueur des écrits progresse au fur et à mesure de l'aisance acquise par les élèves.





## Temps ①

### Le temps de l'acculturation

#### Lien avec les principes de la démarche :

- mettre en œuvre un lien entre lectures (culture littéraire) et situations d'écriture au bénéfice des productions (mémoire des textes lus ou/et produits avec élaboration d'une anthologie personnelle).

**Objectif :** Mettre à l'élève de se constituer une culture et développer son imaginaire par le nourrissage littéraire et la constitution d'une anthologie personnelle.

**Quand ? :** - avant de démarrer une séquence  
- tout au long de la séquence, durant des moments spécifiques

**Comment ? :**

#### • **Le nourrissage littéraire**

Trois types de situations de nourrissage littéraire (NL) peuvent être proposés :

- les lectures libres
- les lectures travaillées
- les lectures offertes.
- **Les lectures offertes :** peuvent être **variables** mais nécessitent une **anticipation** et un regard sur la **variété et la qualité des textes** (pour ne pas enfermer les élèves et au contraire les ouvrir à des perspectives intéressantes du point de vue littéraire).

Les textes peuvent être des **textes d'auteurs ou des textes d'élèves, à valoriser car il y a trouvaille ou originalité stylistique ....**

Ces textes peuvent être lus par le maître ou par des élèves (à préparer).

Ils doivent faire l'objet d'un **temps de partage sur les effets qu'ils occasionnent**. Certains maîtres mettent en valeur particulièrement ce temps « *As-tu aimé ce texte ? pas aimé ? Pour quelles raisons ?* ».

D'autres supports culturels peuvent être utilisés mais **le livre doit rester le canal à valoriser**.

Les textes trouvailles sont des textes non retenus pour la lecture critique (temps 2) mais qui présentent un intérêt particulier. L'enseignant(e) les propose en lecture offerte. Pointer le positif permet de faire évoluer les élèves sans leur donner de solution.

- **Les lectures travaillées** dédiées à la compréhension et à l'attention sur la façon dont le texte est élaboré (ou en lien avec d'autres textes) apparaissent indispensables. Elles seront forcément en lien avec les objectifs scripturaux visés.  
On passera toujours par un temps d'échange à propos des effets sur les jeunes lecteurs que sont les élèves.  
A cette occasion, une **liste de vocabulaire ou d'expressions** peut également être construite (*situation d'élaboration de boîtes à mots ou à expressions – temps 3*)

On pourra également procéder à un **échange oral d'expériences** ou de connaissances entre élèves sur la thématique proposée.

**Quelle trace écrite ?** La trace écrite en fin de lecture travaillée et analyse critique du texte littéraire peut prendre la forme de synthèse écrite de l'analyse conduite à l'oral, les textes sur lesquels on est intervenu en soulignant ou en surlignant, annotations pour comprendre que l'auteur avait une intention et qu'il a utilisé des procédés particuliers pour servir ces intentions.

- **Les lectures libres :** Des œuvres sont à disposition des élèves tout au long de la séquence pour des lectures personnelles non formalisées.

#### • **La constitution d'une anthologie personnelle**

Les lectures peuvent être complétées par la **constitution d'une anthologie personnelle (AP) :**

- on élaborera une **anthologie des textes** (photocopies, scan, surlignages des phrases appréciées individuellement ou collectivement, copies (à exiger de plus en plus notamment au CM2 et qui peuvent être soulagées par une mise en valeur des morceaux retranscrits).
- on pourra proposer un **apprentissage par cœur de passages appréciés** (sur la plage étiquetée « poésie » dans les emplois du temps).
- on peut élaborer des **collections de débuts, de nouements, de dénouements ou de fins** d'histoire.
- on peut aussi élaborer des **listes de lieux, de bruits, ....**

**Quelles traces écrites ?** Des traces écrites différentes : souligner des passages dans les textes, copier des collections de mots, de phrases, relever des paragraphes, lexique des sensations, des sentiments, mais aussi photocopie de la première de couverture d'un roman lu par épisodes, d'un album, des

documents iconographiques (reproductions d'œuvres d'art, des photocopies d'illustrations d'album...), des dessins d'élève.

### Autoriser le pillage

- Il apparaît que le **lien entre lecture de textes et réutilisation de certains passages ou certaines idées pour l'écriture de textes** n'est pas si évident pour certains élèves.

Il appartient à l'enseignant(e) d'explicitier le **nouveau contrat didactique** : en expliquant le pourquoi de cette activité.

Les textes où aura été utilisé le pillage seront mis en valeur. Les **parallèles entre textes lus et écrits** seront soulignés.

Le maître pourra montrer comment il pille lui-même les auteurs (élèves ou écrivains).

Il faut **autoriser** officiellement la **pratique du pillage (un temps spécifique lors d'une séance de rédaction)**. Pendant **une dizaine de minutes**, permettre aux élèves de se déplacer auprès de leurs camarades et de recopier un mot, un groupe de mots, un passage qui leur a plu. Idem lorsque l'on a travaillé sur un texte d'auteur. Indiquer aux élèves que l'on peut réutiliser ces passages, les idées contenues dans ces passages. Il est envisageable d'instaurer une contrainte au départ pour les élèves qui ne pillent rien : *Tu dois piller au moins X idées...*

Les éléments pillés pourront être consignés sur un support spécifique : petit carnet, cahier, livre accordéon...

**Attention le temps 0 ne peut être un temps d'élaboration de grille de critères ou de confrontation à un modèle de texte.** Il y a risque de passer à côté de posture d'auteur recherchée. C'est par la prise de conscience des effets produits par les essais des apprentis-lecteurs (quels qu'ils soient et qui doivent être plus divers possible, heureux ou non) que l'on devrait le plus sûrement possible obtenir un réel enrôlement des élèves dans l'écriture.

### Les situations d'écriture :

- La priorité est donnée aux tâches d'écriture, qui ne doivent pas être confondues avec les activités de structuration (soit en grammaire et orthographe, soit élaboration de règles). Une grande partie des acquisitions se fait de manière implicite, en situation.

- Les consignes d'écriture consisteront à faire réécrire le même texte à des temps différents ou sans réécrire la même chose (boucles récursives):

- reconduire la même consigne en laissant du temps entre deux écrits, sans laisser le premier texte sous les yeux
- faire de petits déplacements de consigne
- en faisant raconter oralement, sans le texte déjà écrit, par groupes aux autres son récit ; le réécrire quelques jours plus tard sans avoir le premier jet sous les yeux
- réécrire à partir des remarques formulées un autre texte sur un sujet voisin
- partir d'une image ayant un rapport avec le premier sujet
- écrire la même chose mais en plus long/en plus court
- faire imaginer un dialogue
- revoir collectivement une seule production (à partir d'un texte projeté et toiletté)
- faire retravailler un point de façon collective, oralement ou par écrit
- réécrire une partie.

- L'utilisation du plan d'un texte doit être maniée avec précaution. Le plan guide mais enferme. Plutôt que « où, quand, comment... ? », le recours à un catalogue des « où ? des quand ? des comment ? » est une alternative.

### Révision et réécriture :

Il convient de distinguer la réécriture de la révision.

- La réécriture d'un texte ne consiste pas à le corriger. Ce n'est pas l'améliorer. C'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans. La réécriture consiste à proposer à nouveau la même consigne d'écriture à des temps différents. Il peut aussi s'agir d'inviter les élèves à réécrire de mémoire le texte sans l'avoir à disposition.

## Temps ①

### *Le temps de l'écriture*

#### Lien avec les principes de la démarche :

- faire écrire beaucoup, souvent, régulièrement en classe dans toutes les disciplines pour réfléchir, mémoriser, planifier...
- répéter sans lasser en variant les types de situation ayant les mêmes objectifs de compétence,
- accepter que certains écrits soient des écrits

de travail et ne sont pas corrigés  
- favoriser l'engagement des élèves en stabilisant les formats de séances (alternance écriture, lecture).

La recherche montre que les textes successifs se développent et évoluent massivement sans intervention didactique directe entre les deux versions (travaux de Bucheton). La réécriture s'appuie sur le postulat que l'on ne pilote pas les apprentissages, on les accompagne et on les rend possible.

- La révision consiste à reprendre un texte d'élève et le retravailler. Il est envisageable de partir d'un texte d'élève et de le retravailler en explicitant les choix et les opérations effectués. En les montrant, on peut ainsi permettre à l'élève de dégager les règles. L'écriture commentée du maître est également une alternative.

La révision porte sur « la surface » du texte et non sur les structures profondes, plus difficiles à atteindre.

#### Posture de l'enseignant(e) :

- L'enseignant(e) peut également écrire sous les yeux des élèves et verbaliser tous les choix qu'il/elle fait en cours de rédaction.
- Il/elle peut se positionner en tant que lecteur des productions en cours de rédaction : questionner, encourager...

Quelle utilisation fait-on des différentes traces écrites en situation d'écriture ? L'enseignant(e) propose des temps de consultation des différentes traces écrites qui vont nourrir les intentions du sujet écrivant. Il est essentiel d'instaurer un nouveau contrat qui autorise l'utilisation des différentes traces en situation d'écriture, (avec la mise en place d'un temps dédié à l'intention) ou avec un groupe en situation d'étayage (avec un temps de mise en lien explicité).

#### Etayage :

- Durant le temps d'écriture et surtout au moment où les élèves commencent à écrire, le guidage du maître peut être très important auprès des élèves les plus en difficulté (*par exemple, écrire avec un petit groupe les deux premières phrases*) Le maître peut aussi rechercher avec ces élèves les outils à disposition...

L'étayage des élèves en difficulté peut s'appuyer sur le pillage et les éléments notés dans l'anthologie personnelle. Il conviendra également de permettre les liens avec leurs propres expériences.

Et après ? Les productions des élèves sont collectées et le maître explique qu'il a besoin de les lire avant de les faire lire, commenter... pour mieux en profiter.

### **C'est le temps charnière de la démarche.**

#### a/ La préparation de la lecture critique : le travail de l'enseignant(e) :

La préparation se fait en différentes étapes :

- lecture intégrale de tous les textes pour avoir un aperçu général
- identification des compétences narratives : deuxième lecture des textes les uns après les autres pour mettre en évidence ce qui fonctionne dans ces textes. Cela peut se faire le même jour que la lecture de tous les textes ou à un temps différé. Elaboration d'un tableau à double entrée  
colonne 1 : les prénoms des élèves, colonne 2 : les éléments qui fonctionnent, colonne 3 : les trouvailles. Noter OUI/NON.  
Avantage : moyen visuel pour avoir une vision des réussites et des difficultés des élèves.
- choisir les compétences narratives sur lesquelles travailler :

Le nombre de copies correspondant à OUI sur l'ensemble de la classe permet de déterminer **LA ZONE PROXIMALE D'ECRITURE (c'est la zone dans laquelle l'élève peut apprendre en collaboration avec ses pairs)**. Par exemple si sur un ensemble de 25 copies, 13 textes témoignent d'une réussite sur une compétence narrative, on pourra travailler ce point-là. Si le nombre de copie est très faible, le texte sera considéré comme texte trouvaille et sera lu en



## Temps ②

### **Le temps de la lecture critique**

#### Lien avec les principes de la démarche :

- faire en sorte que le texte produit implique

un retour systématique d'un lecteur (maître ou autres élèves)

- laisser la place à l'oral pour commenter l'écrit, laisser la place à l'écrit pour fixer l'oral

- mettre en valeur les trouvailles plutôt que les réussites complètes

- rester dans une problématique de didactique critique de l'écriture (démarche de création laissant la place aux inventions ou trouvailles des élèves) et non dans une scolarisation stéréotypée de la production d'écrits.

lecture offerte. Dans ce cas, cela nécessite de poser le contrat en donnant les raisons de son choix et ne laisse pas les élèves s'exprimer sur ce choix. Les textes seront analysés au regard d'objectifs scripturaux préalablement déterminés. Par exemple, effet sur le lecteur, entrée et clôture de récit, expressions des sentiments et des sensations, densité narrative...

- choisir les textes pour en faire une situation de lecture-critique : L'enseignant(e) choisit les textes :
  - pour les difficultés qu'ils soulèvent par rapport aux compétences narratives choisies
  - pour les solutions qu'ils trouvent par rapport aux compétences narratives choisies
  - pour les trouvailles qu'ils proposent

Ces textes (difficultés/solutions) devront constituer la situation-problème de la séance de lecture-critique. La sélection peut aussi prendre la forme d'extraits de textes.

Plusieurs possibilités :

- choisir deux textes à opposer : par exemple, un texte présente un effet sur le lecteur, l'autre pas : « *Pourquoi le premier texte fait-il de l'effet ? Qu'en est-il du deuxième ?* ».
- choisir deux ou trois textes avec des effets différents plus ou moins présent et faire un catalogue des possibles
- choisir un texte avec une amorce d'effet et un texte réécrit par l'enseignant(e) en développant l'amorce ; présenter les deux textes en expliquant ce que l'on a fait et comparer.

- révision des textes par l'enseignant(e) : Il s'agit de corriger dans un texte d'élève tout ce qui pourrait aiguiller sur une mauvaise analyse.

On doit :

- rectifier l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la syntaxe et la ponctuation
- transformer les formes orales en formes écrites.

On peut :

- supprimer des parties qui dérangent
- changer de mise en forme (ajout de paragraphe...)
- rajouter des sauts de lignes
- ajouter la ponctuation.

Il est impératif que les correctifs proposés restent dans la zone proximale d'écriture des élèves dans un français correct (basés sur les meilleures copies).

- tapuscire les textes pour les rendre lisibles. Il est possible d'anonyme les textes.
- autres possibilités moins chronophages : - mener la lecture critique sans tapuscire mais à partir d'une lecture orale
  - mener la lecture critique à partir d'un exemplier de textes (attention, toutefois, au risque de ne pas être dans la zone proximale d'écriture).

Laisser une trace sur les textes des élèves pour qu'ils soient certains que leur texte a été lu (voire apprécié) est une piste envisageable.

Plusieurs formes de textes peuvent être privilégiées pour la lecture-critique :

- des textes à comparer
- des catalogues :
- des variations de textes.

**b/ Mener la lecture critique**



Les élèves ont l'habitude d'analyser les textes en terme de rapport au sens : ils se « raccrochent » toujours au sens alors que l'enseignant souhaite que leur attention se focalise sur les moyens utilisés par les auteurs pour produire un effet sur le lecteur. Leur permettre de s'interroger sur les mots, les formes, la syntaxe prend du temps et nécessite plusieurs séances élaborées suivant un même schéma. Il est très important d'installer le contrat didactique lors de la 1<sup>ère</sup> séance de la 1<sup>ère</sup> séquence. Ce contrat est très spécifique et les élèves peuvent être déstabilisés. Les interventions et le guidage de l'enseignant(e) seront de moins en moins forts au fil de la séquence.

La séance de lecture-critique peut être précédée d'une lecture des textes à la maison.

Les séances se déroulent ainsi :

- écoute de la lecture des textes présentés
- vérification de la compréhension : « *Qu'avez-vous compris ?* »
- mesure des effets sur le lecteur : « *Quels passages vous ont plu dans ce texte ? dépla ?* »

Si les élèves restent muets, il est nécessaire de préparer un questionnaire d'étayage.

On peut aussi proposer tout de suite l'analyse des procédés d'écriture si les élèves ont ressenti peu de choses « *Comment l'auteur s'y est-il pris ?* ».



## Temps ③

### Le temps de la synthèse

#### Lien avec les principes

#### de la démarche :

- favoriser la clarté cognitive, l'élève comprend ce qu'il apprend
- enseigner explicitement les procédures requises pour les tâches scolaires
- permettre une explicitation des procédés d'écriture d'où l'importance d'écrits de synthèse des

C'est un temps qui permet de **garder une trace collective et individuelle des débats** qui ont eu lieu au cours du temps 2. Il permet à l'élève d'élaborer son projet d'écrivain (**situation d'élaboration du projet de l'écrivain (SPE)**)

Il y a lieu **d'être très vigilant à ce que ce temps ne devienne pas un temps de rédaction de grille d'écriture ou de réécriture**. Pour cela, l'enseignant(e) doit :

- mener un temps de synthèse avec support
- prévoir un espace de mémoire des textes proposés en analyse
- laisser un temps de synthèse personnelle à l'élève (ce que « je » préfère).
- laisser un temps d'appropriation personnelle et d'échange avec certains élèves sur leur choix (différenciation)

Ce temps et la trace qui va découler de ce travail sont **indispensables**. C'est le temps de **la mise en ordre après les discussions**, le temps de **la clarté cognitive**. Il profite à tous mais surtout aux élèves en difficultés.

Les **formes** qu'il peut prendre sont :

- les traces écrites de la discussion sont affichées
- les formes de réécriture immédiate
- des traces écrites individuelles dans un cahier (spécifique ?)
- l'élaboration de catalogues des possibilités pour résoudre un problème narratif (cette synthèse sera alors élaborée sur plusieurs semaines). Exemples de traces : on a appris que pour..., on peut...+ exemples

Dans ce dernier cas, plusieurs formes possibles :

- une forme du type : « *Si je mets « il » dans mon texte au début, je mets « il » jusqu'à la fin, etc... avec exemples* »
- un compte-rendu de discussion de classe avec exemples
- renvoi aux textes ou exemples
- la carte mentale fonctionne bien car le support ne hiérarchise pas les propositions.

**On évitera les règles générales et non opérationnelles.**



observations élaborées en collectif puis de façon personnalisée.

Les listes de vocabulaire ou d'expressions peuvent également être construites lors de ce temps ou lors d'activités décrochées de vocabulaire. (*situation d'élaboration de boîte à mots ou à expressions (SBME)*).

## Temps du tissage, de l'atmosphère, de l'étayage

On rappelle :

- la nécessité de faire des **rappels systématiques** en début de séance des travaux et conclusions de la séance précédente, des objectifs explicités de la séance du jour → **GESTES DE TISSAGE**
- l'attention au « sas de d'entrée dans la tâche » en accompagnant les plus fragiles (élèves regroupés du maître : « *Que devez-vous faire ? Comment allons-nous faire ? Comment allez-vous savoir que vous avez réussi ?* »...) → **GESTES D'ETAYAGE**
- le compagnon d'activité; interrompre le travail, regarder le texte avec des aides. → **GESTES D'ETAYAGE**
- l'intérêt de faire faire au maître devant les élèves ce travail de réinvestissement et de tissage des connaissances explicitement à l'oral en écrivant un texte **GESTES DE TISSAGE**
- attitude de concentration, rituel de posture exigé...

## Quels sont les supports qui accompagnent la démarche ?

### Des outils individuels :

- **le cahier d'écrivain / le cahier d'écriture littérature** : il regroupe les extraits de textes d'auteurs lus et analysés, les textes présentés en réseau plus large, les textes produits par les élèves non corrigés sur des feuilles de couleur différentes, l'éventuelle réécriture de certains textes, des textes d'élèves sélectionnés pour l'analyse, les synthèses collectives des observations faites par les élèves et les synthèses personnelles (moi, j'ai bien aimé...), les diverses aides collectées collectivement. Mise en forme : utilisation de feuilles de couleur différentes selon le statut de la trace écrite, un contrat à expliciter aux élèves et aux parents. Montrer aux élèves les brouillons d'écrivains
- **un autre cahier d'anthologie ou de trouvailles** : support personnel, différent pour chaque séquence, utilisation de formats originaux, de beaux papiers, utilisation de scripteurs variés. Lien avec les arts visuels. Ce support personnel accueille des extraits de textes manuscrits et/ou tapuscrits. Proposer aux élèves un retour sur cette anthologies personnelles dans le cadre des APC pour pointer le style qui se définit par les choix opérés par les élèves ou dans l'ordinaire de la classe, présenter cette anthologie personnelle au groupe.  
ou **un cahier d'anthologie ou de trouvailles numérique**

### Des supports collectifs :

- un affichage collectif
- boîte, classeur, porte-vue regroupant tous les textes, extraits de textes, iconographie, ...en lien avec le temps 0 de a séquence
- boîte à mots, à expressions, ...