

> FRANÇAIS

Enseigner l'écriture au cycle 3

Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre :
les écrits de travail

Itinéraires, un dispositif expérimenté dans le département de la Drôme

Ce projet d'écriture devrait conduire les élèves à produire des récits d'itinéraires en y intégrant différentes séquences (anecdotes, descriptions ou commentaires du déplacement). La thématique intègre deux entrées retenues dans les programmes pour la culture littéraire et artistique : le récit d'aventure ou/et « se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres ». Les situations de lecture et d'écriture devraient permettre aux élèves de porter un regard sensible sur un trajet, un déplacement, un voyage.

Un lien lecture-écriture et expérience de l'élève afin de créer un univers de référence

Des lectures magistrales d'albums, d'extraits de romans ou de guides touristiques amènent les élèves à découvrir les différents moyens dont dispose un auteur pour raconter un itinéraire, un voyage, un déplacement, un trajet, un cheminement. La lecture des textes d'auteurs de référence permet d'enrichir ceux des élèves, surtout s'il leur est permis de « piller » les premiers comme les seconds. À cette fin, la mise en œuvre d'un cahier d'écrivain est judicieuse pour permettre ces emprunts. L'analyse des moyens mis en œuvre par les auteurs pour toucher les lecteurs, pour avoir des effets sur eux, permet aux élèves d'adopter une posture de lecture distanciée de « l'histoire » pour s'intéresser à la forme narrative. Les élèves sont amenés à comprendre et éprouver à la fois les sensations et les sentiments des personnages face à un paysage ou lors d'un déplacement et à mettre à distance la manière dont les auteurs jouent sur la sensibilité du lecteur : accumulation, juxtaposition, personnification des éléments du paysage décrit ; procédés de description du cadre spatio-temporel ; choix de point de vue ; choix d'énonciation.

Dans les classes où cette séquence a été mise en œuvre, des extraits du *Secret des pierres, petite célébration du monde minéral* de Marie Chastel (éditions Transboréal), de *L'Enfant-océan* de Jean-Claude Mourlevat, du *Tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne, ou des extraits de guides touristiques ont été proposés. Ils ont été lus et commentés par l'enseignant et ses élèves. Plus généralement, ce [corpus de textes](#) constitue un parcours de lectures offertes mises en réseau. Au besoin, des extraits issus de ces textes sont mémorisés.

Une quinzaine de jours avant la première consigne d'écriture, puis tout au long de la séquence, les textes originaux ou ouvrages sont proposés et restent à la disposition des élèves. Ils sont identifiés comme des ressources et matériaux accessibles lors des temps d'écriture. Ils aident les élèves à se constituer des univers de référence. Ces univers de référence peuvent d'ailleurs être complétés par des récits de déplacement proposés par les élèves eux-mêmes. Ces récits oraux puisent dans le champ d'expérience de chaque élève et sont partagés. Ils peuvent produire des effets chez les auditeurs et stimuler l'envie de les provoquer à leur tour en tant qu'auteurs. Ce temps permet aussi de mobiliser un nouveau lexique, plus précis, et des structures syntaxiques, à pointer au fil des lectures ou de façon plus structurée lors de séances de vocabulaire ou de grammaire décrochées.

La séquence démarre par une promenade dans les environs de l'école ou de l'établissement, d'une durée de 35 à 40 minutes. Elle est assortie de prises de photos et de sons. L'enseignant anime la sortie en mettant en scène les cinq sens. Par exemple, on s'arrête, on ferme les yeux, on identifie les odeurs et les sensations qu'elles suscitent. Les échanges qui suivent la séquence (à partir de diaporamas, ou de montages *multimédia*) permettent de :

- solliciter l'expression de perceptions, de sensations, d'émotions pour ceux qui en sont capables ;
- donner des éléments aux élèves qui n'ont ni les mots ni les structures pour dire ce qu'ils voient, entendent, ressentent ;
- mobiliser un lexique plus précis.

Les objectifs liés à l'activité d'écriture dans cette séquence concernent les effets produits par les choix narratifs :

- l'alternance des séquences du récit déroulant l'itinéraire : anecdotes, commentaires ou descriptions,
- la narration en « on » ou en « je » pour parler de l'itinéraire ou pour faire part de son ressenti ou exprimer ses sentiments,
- l'expression ou non des sensations et des sentiments, l'association ou non des perceptions aux sensations,
- le développement de la vision du monde par la présence ou non de commentaires susceptibles d'émouvoir, de faire peur, de faire rire, etc.

On peut noter que c'est en termes d'alternative que les objectifs retenus sont posés pour l'écriture. Il n'est pas question dans cette séquence d'imposer des procédés mais d'en éprouver des effets qui seront liés, à terme, à des intentions du scripteur. Ces intentions renvoient au sujet « écrivain » selon la terminologie de Dominique Bucheton, ou à l'auteur, si l'on se réfère à Pierre Sève. Cette posture d'auteur nécessite du temps pour se construire.

Des consignes d'écriture qui ne sont ni tout à fait les mêmes ni tout à fait autres

Le parti pris de cette séquence est de proposer aux élèves de mobiliser plusieurs fois les mêmes procédés littéraires par des entrées diversifiées. Les consignes d'écriture tantôt reformulent la demande initiale, tantôt la décomposent, tantôt utilisent un détour mais les objectifs d'écriture restent les mêmes. C'est plus motivant pour les élèves et plus efficace que les multiples révisions d'une même production car elles permettent un engagement renouvelé et un réinvestissement programmé. **Les textes successifs sont alors des écrits de travail**, presque des écrits pour soi, qui n'ont pas toujours à être toilettés orthographiquement. Ils le seront à chaque fois que leur communication à autrui l'exige, ce qui donne un sens

puissant à cette révision. En référence à la sortie de classe décrite précédemment, la consigne de la première phase de production individuelle est la suivante : « *Je raconte mon itinéraire, je décris quelque chose de particulier que j'ai remarqué.* »

Les consignes suivantes peuvent être réparties dans le temps et devenir au choix : « *Je raconte mon itinéraire en insistant sur ce que je vois* ». Ou « *Je raconte mon itinéraire en insistant sur ce que j'entends* », ou « *Je raconte mon itinéraire en insistant sur ce que je sens* » ou « *Je raconte mon itinéraire en insistant sur ce que je ressens.* » selon les élèves et le contenu de leur première production qui ne reste pas à leur disposition, ce qui leur permet ainsi une grande liberté. La troisième consigne serait : « *Je raconte mon chemin pour venir à l'école. J'écris ce que je vois, j'entends, je sens, je ressens.* ». La quatrième pourrait être : « *Je raconte un trajet pour lequel j'ai employé un moyen de transport (auto, bus, bicyclette...). Je le fais deviner à mes camarades sans le nommer. Je dis ce que je vois, j'entends, je sens, je ressens.* »

Il est aussi possible d'engager les élèves sur des micro-réécritures personnelles à partir des pistes dégagés par le premier texte (préciser une description, aller plus loin dans une anecdote, réécrire le texte en utilisant je ...). Il s'agit alors de réaliser à nouveau la même tâche d'écriture. Dans ce cas non plus, le premier texte ne sera pas mis à disposition de l'élève. Il s'agit de réécritures et non de révisions. On s'aperçoit qu'avec le temps, et grâce à des lectures critiques de certaines productions de la classe, le texte évolue et bien souvent s'étoffe.

Un temps de lecture critique qui intègre l'évaluation positive des textes

Lors de chacun de ces temps d'écriture, l'enseignant accompagne les élèves dans la tâche d'écriture : il se conduit en lecteur qui valorise et relance. Il peut aussi écrire pour ceux qui n'y parviennent pas. Il rend explicite le plaisir éprouvé à la lecture des textes. Il peut lire au-dessus de l'épaule de l'élève, montrer les effets sur lui-même – sourire, surprise, suspens –, indiquer certaines incompréhensions (provoquer des explicitations, pointer des incohérences, demander des précisions). Puis pour chacune de ces situations, le scénario est toujours le même. Les productions des élèves sont collectées et l'enseignant explique qu'il a besoin de les lire avant de les présenter à la classe.

L'enseignant lit et évalue positivement les textes d'élèves. Autrement dit, il s'agit de passer d'une évaluation en termes d'écart à la norme à une évaluation positive en pointant ce qui est réussi plutôt que ce qui est raté, conformément aux principes de l'évaluation positive présentés dans la ressource « [Évaluer autrement les écrits scolaires](#) ».

Vient le temps de l'analyse critique des textes à mener en classe.

L'enseignant choisit pour ce temps collectif un critère spécifique qui émerge de l'évaluation des productions des élèves et de la progression de cycle. Il choisit des textes d'élèves ou extraits de textes pour les solutions qu'ils trouvent ou les difficultés qu'ils soulèvent, relativement à ce critère. Dans cette séquence, seront mis en valeur, par exemple, des textes présentant une expression de sentiments personnels et/ou de sensations autres que la vue (une expression peut être intéressante dans un texte qui, par ailleurs, peut ne pas être réussi).

D'autres textes seront regroupés parce qu'ils présentent déjà des ébauches de séquences narratives (description, dialogue, anecdote, digression, etc.). Une troisième possibilité sera de chercher comment s'y prennent les élèves de la classe pour faire éprouver aux lecteurs le temps qui passe et le déplacement. Une quatrième portera sur les choix de narrateur (« on », « je ») ou de temps (présent, passé), une cinquième sur l'émergence de points de vue sur le monde avec prises de position (sensibilité écologique, artistique, etc.). Il y en a encore bien d'autres possibilités.

Il n'est pas possible de les travailler toutes à la fois sur ce temps de lecture critique. L'enseignant devra choisir une problématique parmi d'autres qui s'inscrira dans les parcours d'apprentissage de l'écriture selon une logique curriculaire de cycle. Les autres questions seront travaillées à l'occasion de situations d'écriture ultérieures. Pour mener le temps de lecture critique, l'enseignant peut sélectionner des textes en vue de faire procéder à leur comparaison, s'ils sont contrastés en terme d'effet, ou afin d'établir un inventaire de moyens d'écriture face à un problème posé.

Il toilette orthographiquement et syntaxiquement les textes choisis. Il les dactylographie pour en présenter un petit nombre à la classe. L'enseignant peut aussi choisir de mettre en valeur un texte (ou un extrait) qui se distingue des autres et produit un effet sur lui : c'est un texte ou un extrait « trouvaille », qu'il va lire en présentant sa réaction de lecteur et en soumettant à la classe (ou soulignant) l'analyse des procédés utilisés. Ce texte sera mis à disposition de la classe pour d'éventuels pillages ou relectures.

Puis la séance d'analyse critique peut être menée en classe : l'enseignant présente les textes choisis et dit qu'il n'y aura pas de correction des autres textes.

Ce temps est un temps d'analyse basé sur un échange collectif. C'est le temps charnière de la situation d'écriture, le temps de tous les dangers : les élèves ont l'habitude d'analyser les textes en termes de rapport au sens. Ils se « raccrochent » toujours au sens alors que l'enseignant souhaite que leur attention se focalise sur des procédés d'écriture liés à des effets sur le lecteur. Les élèves apprendront progressivement à le faire au cours de ces temps successifs, sachant que tous ces moments s'inscrivent dans un même format de séance au sein d'une séquence.

Après lecture de quelques textes ou extraits (deux ou trois, rarement plus), dans un premier temps l'enseignant s'assure rapidement qu'ils ont été compris (reformulation), demande aux élèves ce qu'ils ont ressenti ou apprécié à la lecture des textes. Au début, sont obtenus de timides : « j'aime ou je n'aime pas », puis entraînés par le maître qui n'hésite pas à formuler les effets produits sur lui, les élèves les expriment. L'enseignant fait relever la manière dont le ou les auteurs s'y sont pris pour provoquer cet effet (procédés rédactionnels).

Ce temps d'échange ne dépasse pas idéalement vingt minutes.

Un temps de synthèse et des outils spécifiques

Enfin advient un dernier temps de synthèse personnel et collectif qui aboutira à des écrits de travail. C'est un temps qui permet de garder une trace collective et individuelle des débats qui ont eu lieu au cours du temps d'analyse critique. Il faut veiller à ce que ce temps ne devienne pas un temps de rédaction de grille d'écriture ou de réécriture. Pour cela le maître doit :

- faire en sorte que cette trace soit formulée en termes d'effet des procédés rédactionnels sur le lecteur ;
- privilégier plusieurs procédés ou pistes pour ne pas enfermer les élèves.

À cette occasion, peut être aussi collecté le vocabulaire spécifique sous forme de listes : les expressions, les mots appréciés, les images évoquées par les textes (par exemple pour cette séquence, les expressions qui concernent les cinq sens, les sensations, les émotions). Sera laissé [un temps de synthèse personnelle à l'élève](#) (ce que « je » préfère, ce que je retiens).

Des supports à mettre en place :

- le cahier d'écrivain : il regroupe les extraits de textes d'auteurs lus, les textes produits, les synthèses des observations faites par les élèves, les diverses aides collectées collectivement. Il est individuel.
- le livret de trouvailles (support personnel) : L'élève y consigne en les copiant ou en les collant des extraits préférés, des phrases, des mots, des idées qu'il trouve dans les différentes textes rencontrés, qu'ils soient d'auteurs ou de pairs, une anthologie personnelle. La forme peut varier : petit carnet où on colle, en pliant, un carnet-moi.
- Ces supports peuvent être l'occasion d'un travail en arts visuels et peuvent éventuellement être fusionnés.
- Ces supports peuvent être numériques.

Des moments de pillage à instituer (auteurs/camarades) :

Pendant une dizaine de minutes, il faut 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. C'est la même chose lorsque l'on a travaillé sur un texte d'auteur.

L'enseignant n'hésite pas à indiquer aux élèves que l'on peut réutiliser ces passages, les idées contenues dans ces passages. Il le souligne lorsqu'un élève le fait. L'enseignant rend explicite les liens avec les textes d'auteur lus pour enrichir les propositions, engranger d'autres solutions. Le temps de « pillage » individuel est ritualisé, ce temps est bien identifié.

Les séquences qui composent le projet peuvent être réparties sur le cycle. Le temps imparti à chaque projet ne peut pas dépasser deux à quatre semaines conformément aux programmes.