

O U T I L S P O U R  
P R O D U I R E  
D E S É C R I T S

FRANÇAIS  
CYCLES 2 ET 3

NOUVEAUX  
PROGRAMMES  
2016

## Répertoire cycles 2 et 3

**Maryse Brumont**  
Enseignante et formatrice

---

**Directeur de publication**

Jean-Marc Merriaux

**Directrice de l'édition transmédia  
et de la pédagogie**

Béatrice Boury

**Directeur artistique**

Samuel Baluret

**Coordination éditoriale**

Colette Boulay

**Secrétariat d'édition**

Colette Boulay

**Mise en pages**

Sylvie Mougnaud

**Conception graphique**

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

**Couverture**

© Réseau Canopé, 2016

**ISSN : 2425-9861**

**ISBN : 978-2-240-04222-4**

**© Réseau Canopé, 2016**

**[établissement public à caractère administratif]**

**Téléport 1 – Bât. @ 4**

**1, avenue du Futuroscope**

**CS 80158**

**86961 Futuroscope Cedex**

---

**Remerciements**

L'auteur adresse ses remerciements à :

- Stéphane Granier, professeur des écoles (cycle 2), Cahuzac-sur-Adour (32) ;
- Jacques Daussat, dit Tassuad, dessinateur de presse ;
- Jean-Louis Olivier, photographe.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie [20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris] constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

---

# Sommaire

---

7 Introduction

---

## PARTIE 1

---

### 11 STRATÉGIES D'ÉCRITURE

13 Enseigner l'écriture

18 Outils, mode d'emploi

---

## PARTIE 2

---

### 23 LA BOÎTE À OUTILS

---

25 **OUTIL 1**  
**RÉDIGER AVEC LE DRAS**

26 Présentation de l'outil

27 PHASE 1 Faire découvrir l'outil

29 PHASE 2 Favoriser l'appropriation de l'outil

37 PHASE 3 Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

41 **OUTIL 2**  
**RÉDIGER AVEC DES COMPARAISONS ET MÉTAPHORES**

42 Présentation de l'outil

43 PHASE 1 Faire découvrir l'outil

44 PHASE 2 Favoriser l'appropriation de l'outil

48 PHASE 3 Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

51 **OUTIL 3**  
**RÉDIGER AVEC DES ADVERBES**

52 Présentation de l'outil

53 PHASE 1 Faire découvrir l'outil

54 PHASE 2 Favoriser l'appropriation de l'outil

56 PHASE 3 Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

59	<b>OUTIL 4</b>	
	<b>RÉDIGER AVEC DES CONNECTEURS</b>	
60	Présentation de l'outil	
61	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
63	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
64	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

67	<b>OUTIL 5</b>	
	<b>RÉDIGER AVEC DES EFFETS DE RYTHME</b>	
68	Présentation de l'outil	
69	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
72	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
76	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

81	<b>OUTIL 6</b>	
	<b>RÉDIGER UNE OBSERVATION ORDONNÉE</b>	
82	Présentation de l'outil	
83	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
89	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
93	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

97	<b>OUTIL 7</b>	
	<b>RÉDIGER UNE ANALYSE D'IMAGE</b>	
98	Présentation de l'outil	
98	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
101	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
108	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

111	<b>OUTIL 8</b>	
	<b>TROUVER DES IDÉES</b>	
112	Présentation de l'outil	
114	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
117	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
121	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

125	<b>OUTIL 9</b>	
	<b>RÉDIGER AVEC LE CARNET DU LECTEUR</b>	
126	Présentation de l'outil	
127	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
131	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
133	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

135	<b>OUTIL 10</b>	
	<b>RÉDIGER UN RÉCIT STRUCTURÉ</b>	
136	Présentation de l'outil	
137	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
140	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
143	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

145	<b>OUTIL 11</b>	
	<b>RÉDIGER TROIS SORTES D'INTRODUCTION</b>	
146	Présentation de l'outil	
147	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
150	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
153	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

155	<b>OUTIL 12</b>	
	<b>RÉDIGER DES PAROLES RAPPORTÉES</b>	
156	Présentation de l'outil	
157	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
161	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
164	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

167	<b>OUTIL 13</b>	
	<b>RÉDIGER UN PORTRAIT OU UNE DESCRIPTION</b>	
168	Présentation de l'outil	
169	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
171	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
175	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

179	<b>OUTIL 14</b>	
	<b>RÉDIGER UNE SUITE DE RÉCIT</b>	
180	Présentation de l'outil	
181	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
183	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
185	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

189	<b>OUTIL 15</b>	
	<b>RÉDIGER UN RÉCIT COMPLET</b>	
190	Présentation de l'outil	
191	PHASE 1	Faire découvrir l'outil
194	PHASE 2	Favoriser l'appropriation de l'outil
197	PHASE 3	Évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

201	<b>PALIER À LA CARTE...</b>	
202	PALIER 1	Faire des gammes
209	PALIER 2	Explorer la langue
217	PALIER 3a	Raconter
223	PALIER 3b	Écrire « à la manière de... »

---

227	<b>ANNEXE : LE CARNET DE MOTS</b>	
-----	-----------------------------------	--

---

# Introduction

---

L'actualité de la rentrée 2016-2017 est tournée vers la mise en application de nouveaux programmes et de nouveaux cycles au sein des classes de l'école et du collège. Cette phase de réforme est un moment propice à la réflexion sur une pédagogie de fond consacrée à la production écrite, une occasion peut-être, pour les plus aguerris des enseignants, de renouveler les pratiques ou, pour les plus novices de nos collègues, de les construire de manière réfléchie.

On le sait, initier et former ses élèves à la production d'écrits n'est pas chose aisée. Si on analyse les attendus de fin de cycle 2 et 3, on perçoit la complexité du chemin à faire parcourir aux élèves en termes de quantité et de qualité des textes à produire ; les exigences sont fortes tant du côté de l'Institution que des familles et de la société. Face à de tels attendus et à la nouvelle distribution des programmes au sein des cycles, l'enseignant doit mettre de la cohérence et de la progressivité dans les apprentissages qu'il initie dans sa classe mais aussi au sein du cycle, en concertation avec ses collègues de l'école et du collège.

Régulièrement, les comparaisons des scores de nos élèves dans les tests internationaux accusent un déficit notable dès qu'il s'agit de rédiger des textes de façon cohésive et cohérente. Par ailleurs, on le voit en classe, les élèves rechignent souvent à écrire, protestant de façon plus ou moins affichée de leurs difficultés à réaliser ce type d'activité.

Cependant, d'importantes disparités existent au sein d'une même classe entre des élèves qui ont à leur disposition le bagage lexical, sémantique, syntaxique et même typographique pour se réaliser par l'écrit et ceux qui sont contraints à de plates productions, témoignages d'une souffrance parfois exprimée de ne pas se sentir reconnu par le professeur ou par les pairs dans cette forme d'expression. L'écrit est un pouvoir qui est loin d'être partagé et force est de constater que l'école et le collège peinent à combler les différences entre les performances des élèves.

Cet ouvrage veut donner des réponses pragmatiques et des aides aux professeurs en quête d'une stratégie pédagogique pour faire réussir tous les élèves en production d'écrits. Il ne propose pas de recettes ni d'exercices déconnectés d'une progression cohérente des apprentissages, mais un répertoire d'outils méthodologiques à sélectionner et à combiner selon le niveau des élèves pour construire de véritables parcours de formation. Ces outils sont autant de balises à installer pour guider explicitement les élèves dans leurs cheminements personnels en les équipant, tant au niveau des processus de travail sur la langue que du matériel lexical sans lequel ils ne peuvent produire.

L'ambition de ce livre est donc de donner de l'autonomie, de l'initiative à l'enseignant comme à l'élève, d'offrir des « matrices » de travail, pratiques et

immédiatement transférables, adaptées à tous les écrits attendus aux cycles 2 et 3. Il y va de la créativité de tous, professeurs et élèves, créativité dont on sait qu'aujourd'hui comme hier, elle est une clé pour demain.

En relation étroite avec les nouveaux programmes de l'école primaire et de la 6<sup>e</sup> incluse dans le cycle 3, le livre se fonde aussi sur les exigences du Socle commun de connaissances et de compétences.

Les fiches outils se veulent souples pour être empruntées au gré des exigences du projet pédagogique du professeur. Elles se veulent aussi progressives et cohérentes pour asseoir les capacités des élèves, on les veut variées et mobilisatrices, pour créer très vite chez eux (même chez les très jeunes) le désir de produire de mieux en mieux et d'atteindre ce que les textes appellent « une posture d'auteur ».

Après le temps des gammes, passage obligé pour que les élèves s'approprient les outils, vient celui des grandes interprétations ! L'ouvrage incite les professeurs à guider les élèves vers des écrits plus longs, plus complets, plus complexes aussi, pour qu'ils soient à même d'aborder en cohérence, la suite de leur parcours scolaire et ce, dans toutes les disciplines où il faut rédiger en français.

Tous les outils proposés ici ont été mis à l'épreuve du terrain, ils ont été testés dans les différents niveaux de classes des cycles 2 et 3, sur le long terme, durant plusieurs années, avec l'objectif d'asseoir durablement les apprentissages. Au final, l'activité et l'engagement des élèves sont mesurés comme plus importants et les résultats attestent de progrès manifestes en qualité et en quantité produite, même avec des scripteurs débutants ou peu tournés vers l'écrit.

Quant à la présentation éditoriale des outils, Madame Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, a bien voulu consacrer du temps à la relire et à la commenter en retour, qu'elle en soit vivement remerciée ; son soutien et ses conseils ont été un précieux guidage pour la rédaction de cet ouvrage.

Si les jeunes collègues trouvent ici une aide à la construction de leurs premières stratégies pédagogiques, si les enseignants et formateurs expérimentés y trouvent une vivifiante stimulation pour renouveler leurs pratiques, si tous découvrent avec bonheur les progrès accomplis par leurs élèves et si ces derniers se plaisent à écrire, alors notre but sera atteint !

Maryse Brumont  
Enseignante et formatrice





S

T

R

A

T

D

'

É

C

R

---

# Stratégies d'écriture

---

É	G	I	E	S
I	T	U	R	E



# Enseigner l'écriture

## INTRODUCTION

À la rentrée 2016 de nouveaux programmes entrent en vigueur avec une approche différente des pratiques connues jusqu'à ce jour. Les repères habituels sont modifiés, surtout au collège, les programmes par année et par discipline sont revisités sur une durée de trois ans. Les trois cycles encadrent les parcours des élèves depuis le CP jusqu'au CE2 (cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux), du CM1 à la 6<sup>e</sup> (cycle 3 ou cycle de consolidation) et de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> (cycle 4 ou cycle des approfondissements).

Outre le découpage qui demande des harmonisations nouvelles entre école et collège, le changement réside avant tout dans ce que l'élève doit avoir appris au terme des trois années des cycles et non plus dans ce que le professeur aura à enseigner entre les mois de septembre et de juin de chaque année.

« En 2008, les programmes pour l'école élémentaire étaient écrits en privilégiant ce que les enseignants devaient faire apprendre et non ce que les élèves devaient savoir et savoir-faire. En 2015, les programmes prennent en compte les apprentissages des élèves et pas seulement ce qui doit être enseigné. Ils identifient les compétences visées en fin de cycle et indiquent de façon détaillée les connaissances constitutives de ces compétences <sup>1</sup>. »

Une nouvelle logique dans la conception des programmes scolaires 2016 se met en place appelée la « logique curriculaire ». Cette notion, bien implantée dans de nombreux pays, englobe à la fois le programme, ce que les élèves doivent apprendre, les méthodes d'enseignement et la manière d'évaluer ; elle pourrait à terme remplacer celle de programme. « Les programmes de la scolarité obligatoire reposent sur une conception nouvelle. Ils ne sont plus la simple juxtaposition de programmes disciplinaires annuels imposant aux professeurs les contenus, les démarches, les méthodes et les progressions, visant

un élève abstrait. Ils s'inscrivent dans un projet global, s'adressant à tous les élèves, plus attentif à la totalité de leur expérience d'apprentissage et faisant davantage confiance à la professionnalité des professeurs <sup>2</sup>. »

Les enseignants se voient ainsi considérés comme des experts en apprentissages et non plus comme des exécutants appliquant les instructions officielles. Michel Lussault, président du Conseil supérieur des programmes ajoute « peu importe la méthode du moment qu'elle est bien appliquée ». En outre, le rapport du Conseil supérieur précise :

« Les programmes n'entrent pas dans le détail des pratiques de classe, des démarches des enseignants ; ils laissent ces derniers apprécier comment atteindre au mieux les objectifs des programmes en fonction des situations réelles qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession. Sur la question de l'évaluation des acquis des élèves en particulier, les programmes contiennent des attendus de fin de cycle précis, portant sur les compétences et connaissances à maîtriser et définissant un niveau de maîtrise ; ils ne précisent pas en revanche les modalités pratiques détaillées par lesquelles s'assurer que les objectifs fixés sont atteints par les élèves. C'est aux enseignants et aux différents professionnels présents dans les écoles et les établissements qu'il revient de trouver les modalités les plus appropriées en exerçant leur expertise individuelle et collective... <sup>3</sup> »

Il apparaît comme une nécessité impérieuse de donner à tous les enseignants de l'école, qu'ils débutent ou soient dans l'obligation de faire évoluer leurs pratiques aux vues des nouvelles Instructions officielles, aux formateurs dans la nécessité d'accompagner les enseignants sur de nouvelles pratiques, une base de travail et de réflexion commune qui mette en cohérence, programmes, progression et programmation des apprentissages du CP à la fin du cycle 3.

<sup>1</sup> Conseil supérieur des programmes, *Projet de programme pour les cycles 2, 3 et 4*, « Dossier de presse », p. 9.

<sup>2</sup> Conseil supérieur des programmes, *Projet de programme pour les cycles 2, 3 et 4*, Septembre 2015, p. 4.

<sup>3</sup> Conseil supérieur des programmes, *Projet de programme pour le cycle 2*, 9 avril 2015, p. 3.

Le programme de français de l'école vise à assurer les bases dans la maîtrise de la langue, c'est-à-dire des compétences langagières (langage oral, lecture, écriture) soutenues par une étude de la langue (lexique, orthographe, grammaire).

L'objet de cet ouvrage est de contribuer à cette nécessaire réflexion en s'appuyant sur un domaine à la fois indispensable et parent pauvre du système, du moins en pratique d'enseignement explicite : l'écriture.

« La question que l'on doit se poser quand on enseigne l'écriture est de savoir comment aider les élèves à bâtir un répertoire de stratégies d'écriture qui sont comparables aux stratégies de lecture [...] Comment devons-nous aider les élèves à identifier les problèmes, à les résoudre et à prendre en charge leur processus de réflexion lorsqu'ils écrivent ? <sup>4</sup> »

## « ÉCRITURE » ? DE QUOI PARLENT LES TEXTES OFFICIELS ?

Les programmes officiels utilisent principalement pour les trois cycles, du CP à la 3<sup>e</sup>, le mot « écriture » ou « production », plus rarement « rédaction » mais souvent « rédiger ».

Les textes fixent les attendus suivants en fin de cycle 2, en écriture :

- « Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications <sup>5</sup>. »

En fin de cycle 3 les attendus en écriture sont :

- « 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 <sup>6</sup>. »

Pour les deux cycles, les attendus sont accompagnés dans les textes officiels des connaissances et compétences associées qui guident les démarches d'écriture mises en lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue.

Au cycle 2 comme au cycle 3 la démarche insiste sur la nécessité de réviser et d'améliorer l'écrit que l'on a produit (lien avec l'étude de la langue). Là encore,

une liste de passages recommandés pour ce faire, guide la démarche de l'écrit.

Enfin et c'est une nouveauté appréciable, des repères de progressivité pour chaque niveau indiquent comment mesurer les progrès des élèves, la fréquence des travaux d'écriture. Il est question pour les deux cycles de « pratique quotidienne de l'écriture », « Quel que soit le niveau, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Au début du cycle, le temps que demande toute activité d'écriture pour de jeunes élèves non experts ne doit pas dissuader de lui donner toute sa place, tous les jours. <sup>7</sup> »

Au cycle 3, il s'agit de « produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture » par la « construction d'une posture d'auteur ».

L'élève doit apprendre à « réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte », à « prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser <sup>8</sup> ». Là encore, les programmes établissent la liste des tâches qui permettent d'y parvenir et les repères de progressivité qui en assurent l'évaluation. Comme au cycle 2 « l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits <sup>9</sup> ».

Toutefois, cette première lecture des programmes liés à la production d'écrits montre que le mot « écriture », renseigné par le Ministère, se place en parallèle avec d'autres acceptations du terme comme :

- le geste grapho-moteur qui vise à former lettres et mots,
- l'écriture liée aux activités sur le code pour acquérir sûreté et vitesse,
- la copie de textes d'auteurs,
- la copie issue des cours comme le résumé de leçon pour structurer ses connaissances,
- l'écriture de travail visant à formaliser des recherches, des observations, des expériences ou des visites...,
- l'écriture pour décrire et/ou exprimer ses nouvelles représentations,
- l'écriture pour répondre à des questions posées.

L'écriture qui nous intéresse ici et dont il est question dans les nouveaux programmes officiels correspond au verbe « rédiger » ; elle est le propre de la leçon ou du cours de français qui invite à faire écrire des textes très divers, de plus en plus complexes, à la suite

<sup>4</sup> Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, *La littératie au service de l'apprentissage*, Éducation en Ontario, 2004.

<sup>5</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 20.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 22..

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 112 et 113.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 114.

d' « activités considérant l'écriture comme un processus (plutôt qu'un produit) et valorisant la réécriture ». Il est moins question de « produit » que de « processus » valorisant le travail au brouillon des « réécritures successives ».

Les programmes préconisent de « structurer, organiser, de façon autonome, en usant de stratégies pour produire des textes de genres et de visées différents, de plus en plus complexes ».

Ainsi l'enseignant doit apprendre aux élèves à rédiger, à mettre par écrit dans une certaine forme toutes sortes de productions écrites, que ce soit des genres littéraires (récit, théâtre, poésie et pourquoi pas l'essai, voir palier 3b) liés à des types de textes (ou formes de discours destinés à raconter, décrire, convaincre, expliquer ou faire faire) ou des types d'écrits comme les lettres, recettes, règles du jeu, fiches ou notices...

Dès le cycle 2, « Dans tous les enseignements les élèves apprennent que parler ou écrire, c'est à la fois traduire ce qu'on pense et respecter des règles, c'est être libre sur le fond et contraint sur la forme <sup>10</sup> ».

D'autre part, ces écrits doivent aussi permettre la transversalité, le français est le vecteur des autres disciplines. Tous les enseignements contribuent aux apprentissages de la langue.

Écrire un récit d'aventure, un compte rendu d'expérience, un exposé en histoire ou une invitation pour la fête de l'école n'a pas la même finalité mais demande dans tous les cas des apprentissages d'écriture impulsés et guidés par le professeur.

L'observation d'un étang, les faits géographiques ou historiques locaux liés à la toponymie, une transhumance de passage, un projet de visite d'exposition peuvent donner lieu à des écrits que les élèves réussissent à l'aide des outils mis en place en leçon de français. Cet enseignement explicite a pour finalité d'aider les élèves à investir par la suite tous les écrits de la classe de façon autonome et cohérente.

On peut même penser avec Umberto Eco et son concept des « langues sœurs », que les acquis en rédaction sont transférables lorsqu'il s'agit d'écrire en langue régionale ou étrangère.

« En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique <sup>11</sup>. »

## DE QUELS OUTILS PARLE-T-ON ?

Le mot outil que nous employons n'est ni un support, ni un objet. Nous appelons outils, des processus

de travail sur la langue qui sont donnés aux élèves afin qu'ils les utilisent sciemment pour produire des effets lorsqu'ils écrivent. En effet, ces processus acquis de façon intuitive et pratique à l'oral, dans certains milieux, créent des inégalités lorsqu'ils ne sont pas partagés.

En classe, on observe donc l'outil présenté, on tente de comprendre comment il fonctionne et on apprend à s'en servir concrètement.

Les outils pour bien fonctionner doivent être combinés, articulés, dans une complémentarité qui doit s'automatiser, devenir intuitive. La boîte avec tous les outils sert à mieux rédiger toutes sortes de textes. Plus tard, lorsqu'on a les outils bien en main, on peut se lancer dans des chantiers plus importants, les outils sont alors mis en œuvre dans des écrits plus longs, plus complexes (cf. paliers p. 201).

Si l'on observe aujourd'hui la production éditoriale dédiée à l'enseignement pédagogique de l'écriture, les parutions n'offrent pas vraiment d'apprentissages raisonnés, progressifs et à long terme au plus près des besoins et des fonctionnements des élèves. Souvent cadrés en fichiers, les exercices proposés sont ponctuels et ne sauraient construire la progression des apprentissages.

À l'opposé, les propositions des cahiers et fichiers pour apprendre à rédiger entrent parfois dans ce domaine du français par une grande porte : « Écrire pour émouvoir, écrire un récit, écrire une lettre... », quand ce n'est pas « Savoir éviter les répétitions, savoir faire concorder les temps, savoir ponctuer sa rédaction ». La juxtaposition des entrées de ces fichiers ne permet pas de mettre en œuvre un véritable projet. En l'absence de bons outils, enseignant et élève sont plutôt démunis...

L'objectif de notre ouvrage est de proposer cet outillage méthodologique :

- aux enseignants, en leur donnant les moyens de concevoir un parcours complet, cohérent et structuré en étapes pour les nouveaux cycles 2 et 3 ;
- aux élèves, en leur permettant de s'approprier progressivement des outils d'écriture de plus en plus performants.

La progression dans l'appropriation de ces outils doit être répartie sur les deux cycles et selon les possibilités de chacun. Avec les plus jeunes l'écriture devient parfois tactile et très souvent créative, au plus près des besoins des élèves qui ne se sentent pas « secs », « seuls », et « perdus ». On tape des mains au CP pour percevoir des effets de rythme et la ponctuation qui va avec.

Les outils s'imposent le plus tôt possible : dès le cycle 2, dès la rentrée, inutile d'attendre l'inspiration,

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 6.

il s'agit de fabriquer, de créer, de partager, de travailler l'écriture en suivant les nouveaux programmes qui préconisent de mettre en cohérence et en clarté les pratiques, non seulement en inter cycles, mais dans le cycle.

« Deux éléments sont particulièrement importants pour permettre aux élèves de progresser : la répétition, la régularité voire la ritualisation d'activités langagières d'une part, la clarification des objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux d'autre part. <sup>12</sup> »

Les outils sont présentés selon des priorités de cycle et de complexité selon les cycles. Ils constituent une réserve disponible tout au long des deux cycles. Ils s'intègrent dans le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » et englobent des « repères de progressivité ». Ils n'interfèrent pas dans les projets pédagogiques de l'enseignant et ils lui laissent une large part de liberté quant à ses choix.

Chaque enseignant doit puiser dans la boîte à outils des réponses pragmatiques aux besoins des élèves, en fonction de son projet annuel.

Les outils qui ne sont pas des « recettes » peuvent paraître simples, voire simplistes, il n'en reste pas moins que pour nombre d'élèves, ils sont loin d'être actifs dans leurs pratiques. Selon le milieu familial par exemple, l'adverbe (en -ment : absolument, clairement...) vient parfois pour les plus démunis, en fin de collège, quant à la question rhétorique, bien pratique parfois quand on est grand, elle n'apparaît jamais, si on ne l'enseigne pas.

Nous considérons que donner du temps aux élèves pour asseoir leurs connaissances est une obligation, les aider à élever leur niveau de connaissances et de pratiques en leur fournissant ce dont ils ont besoin en est une autre.

## ÉCRIRE, LIRE, UN DIALOGUE FERTILE ?

À l'élève du CP qui doit apprendre à lire, facilitons sa tâche en lui demandant immédiatement de rédiger, en explicitant les attentes et les moyens d'y parvenir. Car l'acte d'écrire demande aussi de lire, et l'élève travaille en même temps les deux pôles fondamentaux de son apprentissage. Son apprentissage/expérience de l'écriture lui permet de voir de l'intérieur comment la langue s'organise, comment « elle

parle ». Produire des écrits à l'aide d'outils lui permet ensuite de les re-connaître en situation de lecture et devenus familiers, ils servent d'autres apprentissages dans d'autres disciplines.

Les orientations officielles invitent à faire du lien, à ne pas dissocier, tronçonner les apprentissages : lire, écrire, parler, penser et mettre en synergie l'étude de la langue pour y parvenir. Nos outils doivent être reliés autant que possible à des notions de grammaire et faire sens pour les élèves. La grammaire, l'orthographe, le lexique s'imposent d'autorité dès qu'il s'agit d'écrire pour être compris. Ces notions ne sont plus perçues comme des intrus dont on se passerait volontiers mais elles sont incontournables et les erreurs des élèves peuvent servir à en montrer la nécessité. La grammaire en sera visitée autrement, justifiée.

« L'étude de la langue, indispensable en elle-même, se met au service de la pratique constante de la lecture et de l'expression orale et écrite. »

L'oral en maternelle et les entrées dans l'écrit ont préparé le terrain.

« Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré. <sup>13</sup> »

Le cadre de notre ouvrage se situe donc dans ces écrits d'apprentissage qui favorisent cohésion et cohérence des productions écrites et orales. Qu'on les appelle pour l'écrit « essais ou écrits d'entraînement », « écrits préparatoires », ces productions relèvent de « genres scolaires » le plus souvent littéraires mais ils visent surtout à donner aux élèves une aisance, une assurance qui donnent plaisir à écrire et capacités à le faire. Mais ce n'est pas parce qu'on fait des gammes qu'on ne doit pas jouer de grandes partitions : les devoirs de rédaction au format de plus en plus long et complexe prennent du sens en lien avec la maîtrise de la langue et les lectures impulsées en amont et en aval des travaux d'écriture. Cette capacité à écrire doublée d'aisance et de confort doit être transférable aussi dans toutes les disciplines, car toutes concourent à cette maîtrise de la langue et des langages. L'élève est ainsi reconsidéré, dans sa façon d'apprendre, il apprend à mieux lire en travaillant l'écriture, il s'approprie le sens des textes et se dote d'outils d'analyse littéraire qu'il sait nommer, il gagne en aisance à l'oral en apprenant à objectiver sa

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 13.



pensée sur le papier comme nous le rappelle Jocelyne Giasson :

« Écrire est une façon d'apprendre, une façon de "réfléchir sur papier". En écrivant, les élèves peuvent rassembler leurs idées et les modifier ; ils peuvent objectiver leurs réactions. <sup>14</sup> »

## EN GUISE DE CONCLUSION

Les outils proposés ici ont été testés et pratiqués durant plusieurs années dans des classes de l'école dès le CP et au collège en classe de sixième. Sans avoir la prétention d'une recherche statistique, des cohortes d'élèves ont néanmoins été suivies, d'année en année, pour mesurer l'apport des apprentissages en rédaction ; au final, l'état des écrits et des copies atteste assez de progrès et de qualité évidents.

Tous les devoirs présents dans cet ouvrage servent non de modèles mais d'illustrations, mais, comme pour toute interprétation musicale, le morceau joué réclame du travail, des gammes et des exercices du

type « déliateur » au piano, ce que l'on a aussi joliment appelé sur un blog, un « jogging d'écriture ».

Nos axes fondamentaux de la pédagogie de l'écrit s'accompagnent de trois principes :

- on ne parle pas, on n'écrit pas, si on n'a rien à dire (donner envie, besoin d'écrire) ;
- on parle mieux, on écrit mieux, si on sait comment le dire (apporter des méthodes) ;
- on parle bien, on écrit bien quand on connaît le sujet (fonder des connaissances, une culture).

« On écrit peu mais bien » sera le premier adage, « On écrit peu mais souvent » sera le deuxième, « On écrit moins mais mieux » peut aussi servir au collège et au lycée à ceux qui ont la plume trop facile ou prolixe.

« Le style, c'est la propriété de ceux qui n'ont pas de style » disait Gilles Deleuze dans *Dialogues*. Gageons qu'à l'école, comme plus tard au collège, il faut le travailler beaucoup avant d'en avoir un peu et d'en avoir un propre !

<sup>14</sup> Extrait d'un propos de Jocelyne Giasson dans : *La littératie au service de l'apprentissage*, Éducation en Ontario, 2004, [www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf)

# Outils, mode d'emploi

## PLANIFICATION DES OUTILS EN CYCLES 2 ET 3

C'est à l'enseignant qu'il revient de choisir les outils d'écriture qu'il va mettre en œuvre dans sa classe et de planifier leur calendrier d'introduction. Le tableau ci-joint n'est donc proposé qu'à titre indicatif, il donne une vision panoramique de la boîte à outils et du niveau croissant de complexité de ses contenus ; le classement chronologique des outils, de 1 à 15, a été fait en regard des attendus progressifs des programmes des cycles 2 et 3 et après analyse de nombreux retours d'expériences.

La planification sera liée :

- au niveau des élèves : les productions initiales d'écrits sont en début d'année de bons indicateurs et des documents d'appui pour faire une projection des outils à initier en priorité ; chaque enseignant doit faire ses choix en fonction de ses élèves, de ce qu'ils sont capables de faire dans la zone proximale de leurs apprentissages, un élève du CP est loin d'un élève de CE2 et il y a loin aussi de l'élève du CM1 à l'élève de 6<sup>e</sup>...
- à l'existence d'une concertation interclasses : un travail méthodologique partagé en conseil d'école permet une programmation sur le moyen ou long terme et une mobilisation plus efficace et plus complète des outils d'écriture ; c'est au professeur bien sûr de juger de l'opportunité d'engager tel ou tel apprentissage mais, dans les perspectives des nouveaux programmes, cet engagement est à mener en concertation entre les trois classes de chaque cycle.

Pour mettre en œuvre les outils qu'il aura sélectionnés pour sa classe, l'enseignant dispose de toute sa panoplie d'accompagnements pédagogiques : à lui d'évaluer s'il doit étayer les activités pour être au plus près des besoins des élèves ; dans ce registre, de nombreuses suggestions d'aides sont proposées dans chacune des fiches outils de l'ouvrage.

## INTÉGRATION DES PALIERS

Associés aux outils, quatre paliers sont proposés dans cet ouvrage : ce sont des suggestions de pauses dans le parcours d'écriture (voir p. 201).

Il est en effet important de donner aux élèves l'occasion d'asseoir leurs apprentissages, le temps de réinvestir les outils d'écriture nouvellement expérimentés.

Ainsi, après avoir fait découvrir à ses élèves quelques outils, l'enseignant interrompt momentanément leur parcours de découverte pour ménager des temps d'écriture qui remobilisent l'ensemble des acquis ; les écoliers apprennent à choisir les outils adaptés à leurs consignes, à les associer, à les mettre au service d'écrits plus personnels.

## MISE EN ŒUVRE DES OUTILS D'ÉCRITURE





Nous avons voulu dans cet ouvrage présenter les outils d'écriture « en situation » c'est-à-dire au sein de dispositifs pédagogiques ; en référence à la logique curriculaire que nous avons citée en entame, il nous semble important de concevoir conjointement objectifs, contenus, outils, supports et scénarisations des activités. Cette vision systémique est importante, elle va de pair avec une volonté de diversification : alterner les stratégies pédagogiques, convoquer des modes variés d'organisation du travail des élèves... sont de bonnes pistes pour favoriser la curiosité, la motivation et l'engagement des élèves.

## DES TRAVAUX COLLABORATIFS ET COOPÉRATIFS

Nos outils sont souvent mis en œuvre dans le cadre de travaux de groupe, notamment dans les premières phases d'appropriation. Les séances d'écriture sont de véritables ateliers dans lesquels on « fait », on collabore, on coopère (au beau sens latin) et dans lesquels on s'arrête régulièrement par paliers, par projets, pour voir ou comparer ce que l'on a fait, pour

**PLANIFICATION DES OUTILS SUR LES CYCLES 2 ET 3**  
(proposition)

	N°	OUTILS	CYCLE 2			CYCLE 3			REMARQUES
			CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6°	
<b>LES BASIQUES</b>	1	Rédiger avec le DRAS							Ces outils sont qualifiés « d'outils de base », ils fondent le travail d'écriture et servent d'appui pour les outils qui suivent. Ils se pratiquent progressivement en prenant le temps nécessaire pour les ritualiser et les automatiser.  Un étayage particulier est à mettre en œuvre avec les élèves du CP et les petits lecteurs/scripteurs des CE, les modalités de ces aménagements sont détaillées dans les fiches : mots-étiquettes pour manipuler les phrases, échanges oraux, dictées à l'adulte soulagent la partie graphique des scripteurs débutants pour ne retenir que le travail des phrases et des petits textes.
	2	Rédiger avec des comparaisons et métaphores							
	3	Rédiger avec des adverbes							
	4	Rédiger avec des connecteurs							
	5	Rédiger avec des effets de rythme							
<b>L'IMAGE</b>	6	Rédiger une observation ordonnée							La formation à la lecture d'image est progressive : on commence à partir du CP par un objectif simple que l'on travaille d'abord à l'oral - apprendre à regarder, à ordonner une observation - pour aller progressivement en CM vers l'analyse à l'écrit. Ces outils gagnent à être transdisciplinaires.
	7	Rédiger une analyse d'image							
<b>LES IDÉES</b>	8	Trouver des idées							Face au « Je ne sais pas quoi écrire... » des élèves souvent démunis, ces deux outils montrent des solutions ouvertes pour rechercher en autonomie ce qu'on est en capacité de rédiger ; ils peuvent être amorcés en fin de cycle 2 avec des étayages (voir fiche).
	9	Rédiger avec le carnet du lecteur							
<b>LE RÉCIT</b>	10	Rédiger un récit structuré							Les outils pour raconter préparent à tous les exercices narratifs inscrits aux programmes de l'école, ils sont adaptés au cycle 3.  La complexité de l'objectif demande de poser des bases très progressives et combinatoires pour former ses élèves à rédiger en fin de cycle 3 « un texte organisé et cohérent d'une à deux pages, adapté à son destinataire. »  Certains de ses outils sont abordables au cycle 2 de manière parcellaire et avec les étayages et les conseils proposés dans les fiches.
	11	Rédiger trois sortes d'introduction							
	12	Rédiger des paroles rapportées							
	13	Rédiger un portrait ou une description							
	14	Rédiger une suite de récit							
	15	Rédiger un récit complet							
	16	Rédiger un texte explicatif							L'outil relève du cycle 3 et est à réserver aux plus grands élèves en vue de leur intégration dans le cycle 4. Il est issu des formes d'aide au travail personnel et autres modules d'accueil au collège pour aider les élèves à répondre à la multitude des demandes disciplinaires d'explications.

Légende	
	Outil complet travaillé progressivement
	Outil abordé en partie seulement
	Outil non abordé
	Palier

Une proposition de planification des outils et paliers.

en discuter, entre pairs, de façon civile, curieuse et motivée.

« Coopérer et réaliser des projets convoquent tous les enseignements. La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production <sup>15</sup>. »

### DES PRODUCTIONS VARIÉES AUTOUR DE PROJETS

Les activités des élèves tendent vers des productions que l'on diffusera lorsque c'est possible : affiches, livrets... en versions imprimées, numériques... Cette matérialisation des travaux gagne à s'inscrire dans le cadre de projets que l'enseignant développe en fonction de son environnement ; les outils d'écriture proposés peuvent s'intégrer dans tout dispositif de pédagogie de projet sans limite ou contrainte.

### UN AFFICHAGE PARTAGÉ DES OBJECTIFS ET DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGES

Même avec un jeune public, il est important de promouvoir la clarté cognitive en faisant partager à ses élèves les objectifs, les enjeux, les modalités... des apprentissages. Initier ses élèves à la décentration, à l'observation et à la compréhension de leur parcours d'apprentissage est un moyen pour développer leur responsabilisation et leur autonomie.

À l'école ce cheminement se fait bien entendu de manière très progressive. Cela passe par des modalités très simples à mettre en œuvre : on explicite le potentiel d'un outil en montrant « tout ce qu'il peut faire », on détaille les objectifs de la séance, on informe dans une grille d'observation tous les attendus d'une évaluation (étant entendu que l'on ne peut évaluer que ce que l'on a enseigné !)...

### UNE ENTRÉE CONCRÈTE DANS L'ÉTUDE DE LA LANGUE

Le maniement des outils donne de nombreuses occasions de focus sur la langue ; ces approches peuvent être initiées au cycle 2 et cultivées pour les élèves du cycle 3 en installant progressivement des connaissances concrètes sur la langue associées à un métalangage nécessaire pour la comprendre en réception et en production.

Les nouvelles directives du cycle 3 précisent :

« Pour tous ces langages, les élèves deviennent de plus en plus conscients des moyens qu'ils utilisent pour s'exprimer et communiquer et sont capables de réfléchir sur le choix et l'utilisation de ceux-ci. La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue, de commencer à en construire le système et d'appliquer ces raisonnements pour l'orthographe <sup>16</sup>... »

« C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de leur langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement, de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire <sup>17</sup>. »

### CONSTITUTION DE LA BOÎTE À OUTILS DE L'ÉLÈVE

Dans cet ouvrage, les propositions de mise en œuvre des outils sont structurées selon trois temps :

- une phase de découverte ;
- une phase d'appropriation ;
- une phase d'évaluation.

Pour chacun des outils, à l'issue de la phase de découverte ou au début de l'étape d'appropriation, l'enseignant prend le temps de faire élaborer collectivement une fiche de synthèse ou « fiche outil » ; concevoir et rédiger avec ses mots le résumé de leçon fait partie du processus d'apprentissage, c'est plus efficace que de recevoir un photocopie élaboré par son professeur. Cette trace écrite vient alors alimenter ce que nous appellerons « la boîte à outils de l'élève » : ce répertoire d'aide méthodologique à l'écriture sera toujours à disposition des écoliers et des collégiens qui pourront s'y référer autant de fois que nécessaire pour leurs productions d'écrits.

En fonction des équipements de la classe, l'enseignant déclinera pour cette boîte à outils la matérialité qui lui semble être la plus fonctionnelle : fiches imprimées dans un classeur, un cahier... ou versions numériques déposées sur un ENT, un padlet...

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p.102.



L	A	
Á		O

---

# La boîte à outils

---

B O Î T E

U T I L S

## LES CONTENUS DE LA BOÎTE À OUTILS

### **Les outils**

- Outil 1 - Rédiger avec le DRAS
- Outil 2 - Rédiger avec des comparaisons et métaphores
- Outil 3 - Rédiger avec des adverbes
- Outil 4 - Rédiger avec des connecteurs
- Outil 5 - Rédiger avec des effets de rythme
- Outil 6 - Rédiger une observation ordonnée
- Outil 7 - Rédiger une analyse d'image
- Outil 8 - Trouver des idées
- Outil 9 - Rédiger avec le carnet du lecteur
- Outil 10 - Rédiger un récit structuré
- Outil 11 - Rédiger trois sortes d'introduction
- Outil 12 - Rédiger des paroles rapportées
- Outil 13 - Rédiger un portrait ou une description
- Outil 14 - Rédiger une suite de récit
- Outil 15 - Rédiger un récit complet

### **Les paliers à la carte**

- Palier 1 - Faire des gammes
- Palier 2 - Explorer la langue
- Palier 3a - Raconter
- Palier 3b - Écrire « à la manière de... »



---

# Outil 1

# Rédiger

# avec le DRAS

---

# Présentation de l'outil

## OBJECTIFS

- Entrer en écriture.
- Comprendre comment on rédige.
- Contrôler sur le brouillon l'écriture des mots, des phrases, des paragraphes et du texte complet.

## CAPACITÉS

- Être capable de...
- travailler systématiquement phrases et mots à l'aide de quatre verbes (concentration) ;
  - se relire pour retravailler régulièrement ce qui est écrit au brouillon (décentration) ;
  - dire ce qui a été fait pour améliorer l'écriture (verbalisation).

## QU'EST-CE QUE LE DRAS ?

Le premier outil de la liste et de la progression est le DRAS. Il est issu des programmes de l'école primaire de 2002. Une phrase du texte officiel invitait les professeurs des écoles à travailler les devoirs d'écriture avec les quatre verbes de la rédaction que, pour mémoriser, nous avons appelés le DRAS (Déplacer, Remplacer, Ajouter, Supprimer). Les programmes reprennent ces quatre verbes en plusieurs occurrences notamment lors de « manipulation d'énoncés (déplacement, substitution, ajout, suppression) ».

L'outil DRAS est premier dans notre boîte à outils, il est un préalable indispensable puisqu'il permet de corriger chaque phrase à peine écrite pour l'améliorer. Il montre d'emblée aux élèves ce qu'est le travail d'écriture. Pour les enfants qui n'ont pas les codes scolaires, rédiger équivaut souvent à coucher de l'oral sur le papier ; écrire revient à transcrire ce que l'on pense ou ce que l'on dit. Ces élèves n'ont pas toujours idée de ce que l'institution attend du verbe « rédiger » qui, par son étymologie (du latin *redigere* : ramener, réduire), montre pourtant le travail de torsion, de contrainte et d'obligation qu'il s'agit d'imposer au texte.

En outre, lorsque les élèves rédigent en classe et que le professeur leur demande de relire et de corriger leur production écrite avant remise, ils font au mieux un toilettage orthographique mais ils ne savent pas comment travailler leurs phrases, il faut donc le leur enseigner.

Le problème est que lorsque l'on appelle les élèves à se relire, le texte est déjà écrit, parfois recopié ; il est difficile alors de leur demander une décentration sur ce qui ne va pas alors que le produit leur semble fini. Il est plus positif et donc plus efficace de leur apprendre à user du DRAS en phase d'écriture. Pour y parvenir, il faut leur expliquer comment fonctionnent les quatre verbes du DRAS et leur faire faire des gammes, en prenant le temps nécessaire.

## UNE OUVERTURE VERS LE TRAVAIL SUR LE LEXIQUE

Le travail sur l'écriture est bien entendu ouvert aux autres composantes de l'enseignement du français : écrire suppose que l'on accorde de l'intérêt à la syntaxe mais aussi à l'orthographe et au lexique, il s'agit donc pour l'enseignant de coordonner ces entrées. C'est ainsi que le DRAS rend systématique un travail sur le lexique en demandant de remplacer certains mots (pour être plus précis, plus évocateur...). L'enseignant trouve là une entrée pour faire explorer un nouveau vocabulaire et rendre actif celui que les élèves possèdent passivement ; un repérage et une consultation systématiques de mots dans un carnet dédié à l'apprentissage lexical sont des solutions efficaces : les listes serviront de réserves pour les rédactions

et de guidage pour l'orthographe, c'est un va et vient vertueux qui s'instaure entre lexique et écriture (cf. *Carnet de mots* p. 227).

## UNE OUVERTURE VERS LE TRAVAIL SUR LA GRAMMAIRE

Avec le verbe ajouter, le DRAS donne aussi de nombreuses occasions de pratiquer la grammaire : ajouter des précisions de lieux, de temps... c'est aborder les compléments circonstanciels... c'est un exemple parmi d'autres de micro leçon (concept canadien) qui est plutôt une invitation à constater des faits de langue et à employer un métalangage auquel on se familiarise peu à peu.

# Phase 1 : faire découvrir l'outil

On peut faire découvrir l'outil DRAS aux élèves en leur proposant de s'intéresser au travail d'écriture d'un écrivain : retrouver les errances de la recherche dans des brouillons que l'enseignant montrera, qu'il proposera d'étudier de près <sup>1</sup>.

« Le terme "brouillon" n'apparaît qu'en 1551, se définissant, un siècle après l'invention de Gutenberg, par rapport au manuscrit et à l'imprimé [...] L'étymologie rattache le mot au germanique brod, "brouet", "bouillon". Ce sont bien là, en effet, les bouillonnements de la pensée que l'on donne à voir en présentant des manuscrits de travail, témoins des hésitations et des blocages, des renoncements et des reprises, des trouvailles et des recherches de leurs auteurs. Conscients de la part d'eux-mêmes qu'ils abandonnent dans leurs archives, les écrivains ont eu, et ont encore, à leur égard une attitude variable, – les détruisant ou bien les conservant dans leur totalité ou en partie pour les léguer à la postérité.

Mais ceux qui, aujourd'hui, écrivent directement sur ordinateur laisseront-ils des traces de leur création <sup>2</sup> ? »

Les mots des brouillons, raturés, biffés, barrés, caviardés, sont des mots que l'écrivain **supprime** pour les **remplacer** par d'autres qu'il préfère.

Un mot placé entre deux autres a été **ajouté**, une ligne qui part d'un mot et court vers un autre endroit de la page manifeste le besoin de **déplacer** du texte.

De l'analyse d'un brouillon, l'enseignant peut ainsi faire émerger les quatre verbes du DRAS.

Voir que les « grands » écrivains s'accordent le temps de l'erreur vaut aussi pour soi : l'élève comprend son droit aux ratures et autres gribouillages du texte. Les programmes recommandent dès le cycle 2 la pratique du brouillon ou d'écrits intermédiaires. Au cycle 3, il est précisé que « le cahier de brouillon est conçu comme un véritable outil de travail ». Pour finaliser la production écrite « sont mis en place, brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus <sup>3</sup> ».

L'élève comprend aussi que la genèse d'un écrit, de *génésis* en grec qui signifie « naissance », n'est pas sans douleur, ni sans travail. Au premier jet, doit succéder une posture réflexive plus ou moins longue, plus ou moins coûteuse et chronophage : l'étape du brouillon.

<sup>1</sup> Francine Goujon, *Brouillons d'écrivains. Du manuscrit à l'œuvre*, Étonnants Classiques, Flammarion.

<sup>2</sup> Exposition de la BNF : *Brouillons d'écrivains* [www.expositions.bnf.fr/brouillons/](http://www.expositions.bnf.fr/brouillons/)

<sup>3</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 110.

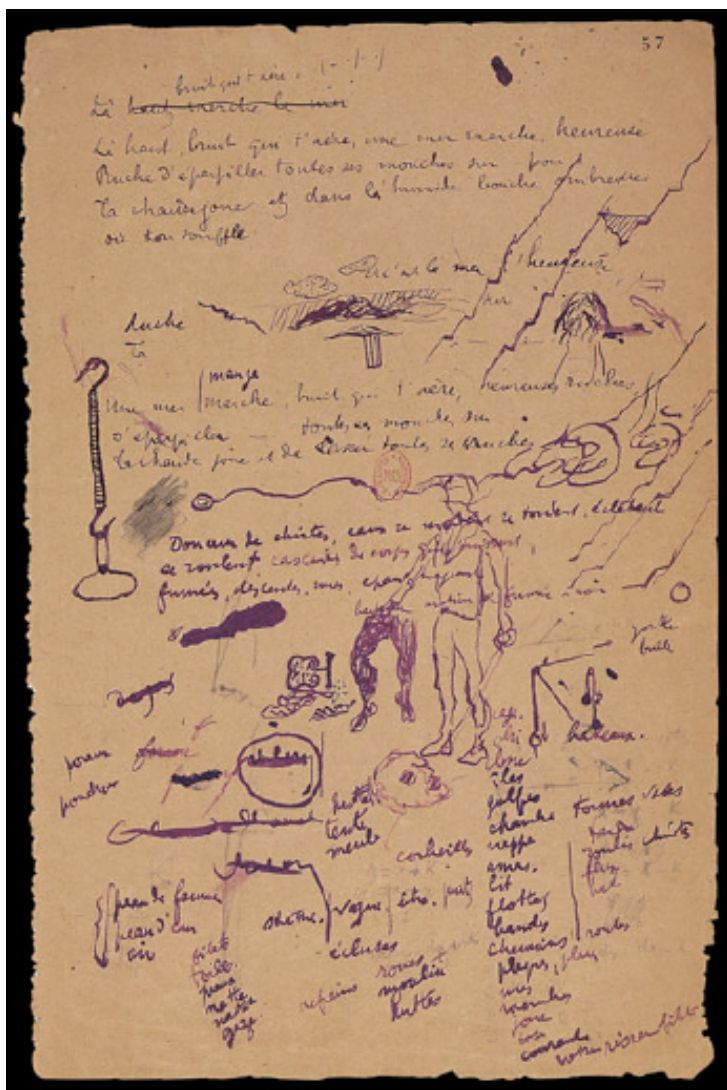
Impliquer les élèves en explicitant clairement la complexité et l'enjeu de ce travail sur le brouillon, les associer dans le long terme à ce projet d'écriture, leur présenter le potentiel du DRAS – des verbes qui ne sont pas seulement des mots mais des outils – sont autant de pistes pour passer de situations subies à des situations actives d'apprentissage de l'écrit.

Cette initiation dès le cycle 2 « clarifie les objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs des tâches afin que les élèves se représentent ce qui est attendu d'eux<sup>4</sup> ».

« Au cycle 3, les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. [...] Chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions<sup>5</sup>. »

Le facteur temps est une donnée importante : travailler son brouillon prend du temps c'est pourquoi l'enseignant devra intégrer ce paramètre à son enseignement en donnant le temps à ses élèves.

Quant à la copie propre, elle existe, elle est réservée à la production finale, celle donnée à lire, à partager, à évaluer mais elle n'est pas la phase la plus intéressante du travail qui est « le processus » plutôt que le « produit » selon les programmes.



Paul Valéry, dessins de la main de l'auteur dans un brouillon du poème *Été*.  
© BNF, Manuscrits, N. a. fr. 19002, f.57

<sup>4</sup> Ibid., p. 11.

<sup>5</sup> Ibid., p. 110.

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

Après le temps de la découverte du DRAS, vient celui des essais ; il s'agit de donner aux élèves de multiples occasions de faire leurs « gammes » ; l'enseignant choisit pour cela les entrées les mieux adaptées à leur niveau (images ou phrases et textes plus ou moins complexes) en regard des attendus qui figurent dans les programmes (cf. extraits ci-dessous).

- Les attendus en fin de cycle 2, en écriture : « Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications <sup>6</sup>. »
- Les attendus de fin de cycle 3 en écriture : « 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 <sup>7</sup>. »

La lecture comparative des compétences à faire acquérir en cycles 2 et 3, permet de mettre en œuvre une progressivité des activités d'écriture avec le DRAS.

Il apparaît que les productions attendues diffèrent du point de vue quantitatif (d'une demi-page en cycle 2 à deux pages en cycle 3) ; sur le plan qualitatif, les exigences sont du même ordre mais la précision « en tenant compte d'indications » nous invite à concevoir des apprentissages fractionnés et des activités avec étayages pour les plus jeunes élèves.

La classe de CP mérite un accompagnement particulier comme la dictée à l'adulte, nécessaire tout au long du cycle 2 tant que les élèves n'ont pas le geste graphique assuré.

La dictée à l'adulte est une situation scolaire dans laquelle le rôle du professeur est déterminant pour la réussite de l'activité, en effet, il se pose en secrétaire mais il commente ce qu'il fait sous la dictée de l'élève. C'est l'accord du geste et de la parole.

L'élève doit pouvoir :

- suivre visuellement la progression de l'écriture de l'enseignant,
- repérer tous les signes graphiques et typographiques,
- remarquer les traces de révision (biffures, ratures, fléchages) au gré des rectificatifs qu'il demande à l'adulte. « L'enfant peu à peu, prend conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir, pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte de redire ce qui est déjà écrit <sup>8</sup>. »

Ce n'est pas, selon Claire Boniface (Inspectrice générale du premier degré), de l'oral graphié mais du langage écrivable.

Ces éléments de progressivité ont présidé à l'élaboration des exercices qui sont proposés ci-après ; ce ne sont pas des modèles mais des retours d'expériences que chaque enseignant pourra décliner, adapter ou remplacer.

### EN CYCLE 2 – PREMIERS ESSAIS À PARTIR D'UNE IMAGE

Notre expérience des outils d'écriture avec les jeunes élèves montre que l'on peut commencer à produire des écrits rédactionnels à partir d'une image dès le CP.

La production peut donc être engagée par le biais de la dictée à l'adulte : c'est un passage obligé avec les élèves de CP qui ne savent pas encore écrire mais c'est un dispositif intéressant aussi avec les nouveaux

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>8</sup> BO spécial n° 1 du 14 février 2002, p. 21.

scripteurs de CE1 et CE2 parce qu'il permet de mener un travail dynamique sur la construction d'un texte, ses aménagements, ses transformations possibles sans être freiné ou limité par le temps de mise en forme manuscrite. Ce type de fonctionnement s'inscrit dans une dynamique collective qui met les élèves en production collaborative.

En cycle 2, l'enseignant travaille les verbes du DRAS sur plusieurs séances mais les présente dans leur ensemble. En fait, contrairement à l'opinion commune qui prône d'enseigner du simple au complexe, les verbes du DRAS n'entrent pas l'un après l'autre. Dans les expériences menées, ils ont été montrés tous à la fois, puis travaillés systématiquement. Au besoin, on peut commencer d'abord avec « Ajouter » et « Déplacer », puis ajouter les deux autres verbes dans un deuxième temps. Mais même avec les jeunes élèves, les quatre lettres du DRAS sont employées immédiatement de façon très personnelle et l'expérience a montré en effet que, dès le CP, en novembre, ils sont pour la plupart capables d'utiliser au moins deux des verbes. Mais quand certains en utilisent deux (A et D) d'autres, assez peu nombreux, en emploient un seul (A) et une grande majorité en intègre très vite trois ou quatre !

Le déroulé qui suit est donné à titre indicatif, c'est à l'enseignant d'adapter le rythme de mise en œuvre des quatre verbes à son jeune public, de personnaliser les scénarios pédagogiques, de les multiplier, de les varier. Pour que tous les élèves s'approprient les quatre verbes, l'enseignant doit évaluer l'emploi de chacun d'entre eux par chacun des élèves et pour ce faire, prévoir des exercices ritualisés. Un tableau avec deux entrées – noms des élèves, verbes employés – permet d'assurer le suivi des progressions.

L'appropriation du DRAS se fait donc de manière filée dans le temps ; il est important de conserver, d'une séance à l'autre, la trace des productions écrites : cela peut être un tableau classique, un *paper board* ou un *padlet*... peu importe le support pourvu que les productions puissent être relues, consultées et enrichies en continu.

Exemple de quatre séances menées en CP à partir d'une image : une peinture de la grotte Chauvet, *Lions des cavernes* (reprise d'une image qui a fait l'objet d'un travail en arts plastiques).

### **SÉANCE 1 - LE VERBE « AJOUTER »**

Dans un premier temps, voulu comme une évaluation initiale, l'enseignant demande aux élèves de CP de lui dicter ce qu'ils veulent dire sur l'image, il note les propositions au tableau (les élèves de CE1/CE2 peuvent écrire seuls ou travailler aussi en dictée à l'adulte). L'enseignant conserve tous les écrits pour mesurer plus tard l'écart entre les productions faites avant de connaître l'outil et celles réalisées après une pratique du DRAS (évaluation finale).

Exemples de productions n° 1 au CP :

- *Il y a des lionnes sur la paroi.*
- *Il y a des lionnes qui courent.*

La production n° 1 est ensuite reprise, on cherche collectivement à l'enrichir par ajouts ; les enfants dictent à l'enseignant qui complète au tableau ; on évalue la production n° 2, on la commente, on en propose d'autres formes ; on recommence avec un autre exemple de production n°1 que l'on met aussi en expansion... on multiplie les essais, les élèves entrent progressivement en narration en ébauchant un début d'histoire.

Exemples de productions n° 2 :

- *Il y a des lionnes sur la paroi qui regardent des rhinocéros.*
- *On voit un troupeau de lionnes affamées sur la paroi qui regardent des rhinocéros.*
- *Il y a un troupeau d'énormes lionnes affamées et silencieuses qui regardent les rhinocéros dessinés sur la paroi.*

### **SÉANCE 2 - LE VERBE « SUPPRIMER »**

L'enseignant reprend les productions n° 2 et suggère aux élèves de supprimer les « Il y a », les « On voit »... Il justifie cette suppression : répétitions, pauvreté de ces présentatifs...

On fait des essais sur le tableau partagé par toute la classe, on les commente, on les évalue.

Exemple de production n° 3 :

*Un troupeau d'énormes lionnes affamées et silencieuses regarde les rhinocéros dessinés sur la paroi.*

**SÉANCE 3 – LE VERBE « REMPLACER »**

L'enseignant reprend les productions n° 3 : il propose aux enfants de les retravailler en remplaçant les mots pauvres, usés, répétés, les mots non précis...

Il guide les recherches si besoin par un questionnement : « *Que font les lionnes ? Que peuvent-elles faire ?* » Le vocabulaire s'enrichit avec les propositions, l'enseignant aide parfois à deviner. Souvent par le biais des inférences, l'enseignant décompose la scène.

Il note au tableau les propositions, les verbes s'ajoutent, il fait commenter les enrichissements... Comme en dictée à l'adulte les élèves n'écrivent pas les textes produits à l'oral, il est important de les afficher clairement et d'en répéter les lectures pour que les élèves puissent les retrouver.

Exemples de productions n° 4 :

– *Un troupeau d'énormes lionnes affamées et silencieuses se cache, rugit et saute sur les rhinocéros dessinés sur la paroi.*

– *D'abord, elles regardent, elles se cachent, ensuite elles rugissent, elles se précipitent, enfin elles sautent sur la proie...*

« D'abord... ensuite... enfin... » trois connecteurs narratifs et logiques se mettent en place, on les reprend, on les répète souvent en classe pour cadrer la réflexion ou la narration.

**SÉANCE 4 - LE VERBE « DÉPLACER »**

De la même manière, l'enseignant reprend les productions n° 4 : les élèves font des propositions de déplacements, on mesure les effets produits, on les commente...

Exemple de production n° 5 :

– *Sur la paroi de la grotte, un troupeau dessiné d'énormes lionnes affamées et silencieuses se cache, rugit et saute sur les rhinocéros.*

Au terme de ces travaux, le tableau ou le mur géré par le professeur est un brouillon qui montre l'intensité « bouillonnante » des propositions collectées.

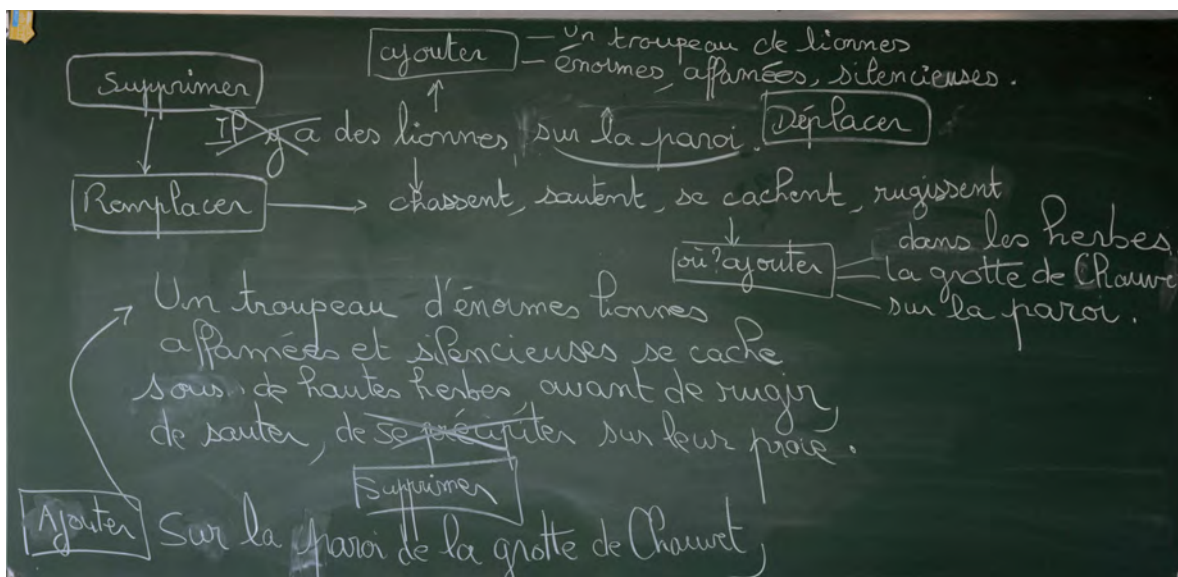


Tableau de classe : séances DRAS en cycle 2.

Suite à ces premières séances, plusieurs mois durant (le facteur temps est essentiel au cycle 2) le professeur revient régulièrement, en variant les scénarisations, sur le travail avec le DRAS.

- Il peut donner toutes les semaines des images différentes, riches et étonnantes, pour retravailler avec l'outil DRAS. Les élèves peuvent fournir eux-mêmes des phrases de base à travailler.
- Il implique les élèves dans l'écriture de leur fiche outil DRAS (voir exemple en page suivante).
- Il fait des retours systématiques sur les quatre verbes déjà présentés comme autant de réactivations des connaissances.

- Les plus jeunes élèves, par petits groupes ou par deux, travaillent avec une boîte à mots étiquettes pour construire des phrases, les travailler selon les quatre verbes.
- Le professeur alterne les travaux de groupe, avec des travaux en binôme, des travaux individuels. Il ajoute un étayage fort en dictée à l'adulte pour aider les plus démunis.

<b>Je rédige avec le DRAS</b>
<p><b>Les lionnes regardent les rhinocéros sur la paroi.</b></p>
<p><b>1- Je Déplace :</b></p> <p>Sur la paroi, les lionnes regardent les rhinocéros. Les lionnes, sur la paroi, regardent les rhinocéros.</p>
<p><b>2- Je Remplace</b></p> <p>Les lionnes <u>regardent</u> / <u>surveillent</u>/ <u>guettent</u>/ <u>espionnent</u> les rhinocéros sur la paroi.</p>
<p><b>3- J'Ajoute</b></p> <p>Les lionnes, aux aguets, regardent goulûment, les rhinocéros peints sur la paroi de la grotte Chauvet.</p>
<p><b>4- Je Supprime</b></p> <p>Il y a des lionnes <u>qui</u> regardent les rhinocéros. On voit des lionnes <u>qui</u> regardent des rhinocéros. Des lionnes regardent les rhinocéros.</p>

Exemple de fiche outil réalisée en CE1.

## EN CYCLE 2 – INITIER À LA PRODUCTION D'UN PARAGRAPHE

Cet objectif trouve sa place au cycle 2 en fonction du niveau des élèves et toujours avec l'étayage des mots étiquettes au CP et de la dictée à l'adulte.

Pour tous les élèves, les repères de progressivité des exercices d'écriture reposent sur l'évolution des productions en quantité produite et en qualité : les élèves doivent utiliser au moins deux des quatre verbes donnés (« Ajouter, Remplacer et Déplacer » sont plus fréquents que « Supprimer »). Peu à peu, émerge le besoin de dire : où ? Quand ? Qui ? Quoi ?

Il s'agit d'amener les jeunes scripteurs de la phrase au paragraphe...

### **EXEMPLE D'EXERCICE COLLABORATIF**

Trois phrases de base, ancrées dans un même thème, sont données chacune à un tiers de la classe. Les élèves travaillent par deux avec pour consigne d'améliorer la phrase reçue. Au CP, les phrases données reprennent la plupart des mots déjà connus.

La banque des mots étiquettes et de ceux qui peuvent être ajoutés soulage les tensions du graphisme. La dictée à l'adulte s'adresse aux élèves en besoin.

Exemples de phrases fournies :

- Les girafes mangent les feuilles des arbres.
- Les éléphants boivent avec leur trompe.
- Les rhinocéros se battent avec leurs cornes.

On met en commun, on compare, on choisit, le professeur note au tableau ce que les groupes valident. Cette mise en commun prend le temps nécessaire pour que l'ensemble des productions soit lisible par tous.



Au final, les trois phrases ne forment pas vraiment un texte acceptable : le professeur montre les limites. Il faut lier les idées, marquer des étapes alors on relit, on relie, on propose, on valide. Les connecteurs deviennent un besoin. L'intuition de ce qu'est le travail d'écriture attendu à l'école prend du sens. Le tableau est un grand brouillon bien occupé par des flèches, des traits et des mots rayés. Lorsque la trace finale est jugée satisfaisante, on peut la recopier.

Exemple de production collective en CP (obtenue après synthèse des travaux réalisés par groupes de deux) :  
*Avec leur long cou, les girafes attrapent facilement les feuilles des arbres même quand elles sont très hautes. Près d'une mare boueuse, les vieux éléphants gris boivent tranquillement avec leur trompe. Un peu plus loin, en faisant de grands bruits, les énormes rhinocéros mâles se battent avec leurs cornes pointues.*

## EN CYCLE 3 – PREMIERS ESSAIS À PARTIR D'UNE PHRASE SIMPLE

Pour les élèves de cycle 3, l'enseignant engage les quatre verbes du DRAS dans la même séance ; ce premier contact avec l'intégralité de l'outil donne un bon aperçu de son potentiel.

Suivront des séances de consolidation avec des exercices systématiques de maniement d'un ou de plusieurs verbes. Les séances proposées ci-après sont données à titre illustratif et non normatif, c'est à chaque enseignant de choisir les entrées adaptées à son public.

### SÉANCE 1 – TRAVAIL COLLABORATIF AUTOUR DES QUATRE VERBES DU DRAS

Pour une première prise en main du DRAS, le travail peut être mené collectivement autour d'un support mis en partage (tableau classique, tableau numérique...). La dynamique de groupe qui en résulte est intéressante et ne met aucun élève en difficulté ; il est important que chacun reçoive positivement l'outil, qu'il perçoive son utilité et qu'il le juge facile à utiliser.

L'enseignant propose une phrase à travailler comme :

*L'élève fait des bracelets dans la cour.*

Il guide les essais des élèves sur les quatre verbes, collecte et copie les propositions ; pour cette séance, la gestion des traces écrites par l'adulte assure un bon rythme à la production.

#### Avec le verbe « Déplacer »

On procède à des essais sur la phrase donnée. Plusieurs déplacements sont possibles. Le dernier moins fréquent est néanmoins correct.

On évalue les différentes versions produites, on verbalise ce que « déplacer » peut apporter à une phrase. On remarque la présence de la virgule qui se met en place lors des déplacements, sa nécessité pour lire les groupes de sens de la phrase.

Exemples de productions :

- *L'élève, dans la cour, fait des bracelets.*
- *Dans la cour, l'élève fait des bracelets.*
- *L'élève fait, dans la cour, des bracelets.*

## POINT GRAMMAIRE

### LE COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT

On fait constater que « *bracelets* » ne peut pas être déplacé. C'est un complément du verbe appelé « complément d'objet direct ».

En revanche, « *Dans la cour* » est déplaçable, c'est une des caractéristiques des compléments circonstanciels. Ici, il indique le lieu.

#### Avec le verbe « Remplacer »

L'enseignant fixe la règle du remplacement « Ne pas changer le sens de la phrase ».

Dans la phrase donnée en exemple, il demande des substituts au verbe « faire », trop plat. Cela peut être : fabriquer, confectionner, façonner. De façon méthodique, on montre que :

- le premier substitut trouvé est souvent commun, banal (exemple : fabriquer) ;
- le deuxième est plus intéressant (exemple : confectionner) ;
- le troisième est souvent rare et précieux, c'est lui que l'on cherche (exemple : façonner).

Cette recherche lexicale doit être systématisée comme un rituel. Toutes les lectures de la classe viennent enrichir le lexique, on consigne les mots pour les retrouver plus tard (cf. *Carnet de mots* p. 227).

« L'élève » peut aussi être remplacé par un prénom (« Marius » par exemple) mais on fait constater que l'on perd une information : le statut d'écolier de Marius. On garde donc les deux.

On évalue les différentes versions produites, on verbalise ce que « remplacer » peut apporter à une phrase.

Exemple de production :

*L'élève Marius, confectionne des bracelets dans la cour.*

#### Avec le verbe « Ajouter »

L'enseignant propose aux élèves de mettre en expansion la phrase par des ajouts. Il veille au bon positionnement des virgules.

Exemple de production :

*Dans la cour de l'école, Marius, l'élève de CP, confectionne un bracelet coloré avec des petits élastiques de couleur, en faisant de tout petits nœuds.*

On constate que Marius a changé de place dans la phrase.

On évalue les différentes versions produites, on verbalise ce « qu'ajouter » peut apporter à une phrase.

### POINT GRAMMAIRE

#### LES COMPLÉMENTS CIRCONSTANCIELS

On peut aussi ajouter d'autres informations pour le bracelet, mais aussi sur les circonstances de la fabrication : où ? Quand ? Comment ? Avec quoi ?... On profite de l'occasion pour lier « circonstanciel » au mot « circonstance » : on fait chercher les différentes sortes de circonstances, on en déduit les noms des compléments circonstanciels : lieu, temps, manière, moyen...

#### Avec le verbe « Supprimer »

L'enseignant montre que « coloré » et « de couleur » sont redondants, que « petits » est employé deux fois, il faut supprimer les répétitions.

On évalue les différentes versions produites, on verbalise ce que « supprimer » peut apporter à une phrase.

Exemple de production :

*Dans la cour du collège, Marius, l'élève de CP, confectionne un bracelet avec de courts élastiques de couleur en faisant de tout petits nœuds.*

#### PROLONGEMENT DE LA SÉANCE N° 1

Par petits groupes, on tente de fabriquer d'autres phrases qui ne changent pas celle de base mais en apportent des variantes. Les propositions sont mises en commun.

On les commente en identifiant les actions d'écriture des auteurs (« verbes outils » utilisés...), on verbalise sur les effets obtenus, on reste vigilant quant à l'usage de la ponctuation dans les phrases produites.

Exemples de productions :

– *Marius, l'élève de CP, assis sur un banc, fabrique un bracelet en élastiques colorés près de la bibliothèque.*

– *L'élève de CP, Marius, fabrique un bracelet multicolore, tout seul sur un banc.*

Ainsi, conformément aux programmes du cycle 3, le DRAS permet de « prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser. [...] En lien avec la lecture et l'étude de la langue, la mobilisation des connaissances porte sur la ponctuation (utilité, usage, participation au sens du texte) et sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens) <sup>9</sup>. »

Pour conserver la mémoire de cet apprentissage, les élèves, par petits groupes, rédigent une proposition de fiche outil DRAS. Les productions sont mises en débat : on les compare, on les évalue et on se met d'accord pour la version qui sera archivée (dans le classeur, sur l'ENT...).

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 113.

**EXERCICE AVEC LES VERBES « SUPPRIMER » ET « REMPLACER »**

On fait comparer des phrases assemblées deux à deux comme par exemple :

- Il y a un cheval qui court dans le pré./Un cheval gambade dans le pré.
- Je vois un élève qui joue au basket dans la cour./Un élève joue au basket dans la cour, il saute et met un panier.

Ici, on fait évaluer comparativement les entames comme « Il y a un cheval qui... » et « Un cheval... ». On invite les élèves à « voir des images dans leur tête » à partir de ces phrases, comme dans un film. Certains verbes permettent de faire facilement des inférences parce qu'ils sont expressifs, riches, alors que d'autres n'ont pas de pouvoir d'évocation.

On va plus loin au cycle 3 en proposant un prolongement de l'activité pour systématiser les règles d'écriture : on demande d'améliorer les phrases suivantes en supprimant les « Il y a » les « Je vois », les « On voit » par un verbe plus expressif. Parfois, il suffit d'enlever le pronom relatif, parfois on se pose une question : « Que fait-il ? » (« Que peut faire l'oiseau, le bateau...? »).

On souligne le côté difficile de cet exercice qui nécessite que l'on dispose de vocabulaire, d'où l'intérêt de découvrir et d'apprendre des mots nouveaux, notamment en lisant et en stockant ce nouveau vocabulaire dans son carnet de mots. Comme toujours, mais plus encore le temps de l'exercice, un dictionnaire, ou un dictionnaire des synonymes, peut être mis à disposition.

- Il y a des flocons qui tombent.
- Il y a des élèves qui courent dans la cour de récréation.
- Il y a un drapeau qui flotte sur la mairie.
- Il y a un enfant qui pleure dans cette maison.
- Il y a un oiseau sur l'arbre.
- Il y a un bateau sur l'océan.
- Il y a des ouvriers au travail.
- Il y a un bon film ce soir.
- Je vois un bateau qui s'en va vers l'horizon.
- Je vois un enfant qui pleure.
- Je vois un ouvrier qui sort de l'usine à bicyclette.
- Je vois un drapeau qui domine la mairie.
- Je vois de la neige tomber.
- Je vois un oiseau chanter.
- Je vois un enfant pleurer.
- Je vois un cheval courir.
- On voit un arbre qui pousse dans la cour.
- On voit des élèves qui travaillent en classe.
- On voit la mère qui prépare le repas.
- On aperçoit le cheval qui court dans le pré.
- On aperçoit une girouette sur la pointe du clocher.
- On distingue deux tresses derrière sa tête.
- On distingue un sac à dos sur ses épaules.

**P O I N T**  
**G R A M M A I R E**
**LE PRONOM RELATIF**

En supprimant le pronom relatif, la phrase garde du sens, c'est l'occasion de questionner les élèves sur ce que l'on a supprimé et d'entendre répéter pour mémorisation : « le pronom relatif qui ». Le métalangage entre dans les pratiques.

Aborder la notion de pronom relatif est l'occasion pour les élèves de cycle 3 de lister, dans une micro leçon de grammaire, les pronoms relatifs qui seront à retenir (cf. programmes).

**AUTRES PISTES D'EXERCICES**

Par la suite, l'enseignant revient à de nombreuses occasions sur l'outil par le biais d'entrées variées : dans ce travail sur le long terme, il use de sa panoplie de pédagogie pour favoriser l'appropriation par ses élèves du DRAS :

- en faisant des retours systématiques sur les quatre verbes déjà présentés comme autant de réactivations des connaissances ;
- en alternant les travaux de groupe, avec des travaux en binôme, des travaux individuels ;
- en mettant en libre accès la fiche outil DRAS (dans un cahier, un classeur, un espace en ligne sur l'ENT...);

- en associant aux travaux d'écriture des lectures lexicales pour faire émerger du vocabulaire ; on en extrait des listes pour son carnet de mots (voir p. 227) : on écrit plus facilement quand on a des mots, on retient les mots quand « on les fait parler » dans des phrases ;
- en instaurant un rituel journalier de phrases à produire et à améliorer, des exercices d'entraînement comme « Remplacer les : je vois, il y a, se trouve... » ;
- en différenciant si besoin le niveau des exercices donnés (phrases basiques à enrichir avec les quatre verbes, sans guidage, pour les élèves les plus performants/phrases déjà enrichies à retravailler de manière ciblée avec un verbe à la fois pour les élèves en difficulté) ;
- en favorisant un retour régulier de toute la classe sur les productions pour expliquer comment ils ont travaillé les textes : ce métalangage, associé aux manipulations de la phrase, aide les élèves à se décentrer, à « professionnaliser » leurs postures.

## EN CYCLE 3 - DES PHRASES AUX PARAGRAPHES PUIS AUX TEXTES

L'enseignant ajoute des phrases de base (une puis deux puis trois...) avec l'objectif de construire peu à peu un paragraphe puis un texte.

Les connecteurs deviennent une nécessité grammaticale (ce sera un outil d'appoint pour l'instant, il fera l'objet d'une leçon d'écriture plus tard mais les élèves en auront perçu toute la nécessité).

Plusieurs jours durant, des phrases peuvent être données à travailler. Les élèves peuvent aussi proposer des phrases de base. Un corpus peut être réalisé et les élèves choisissent trois phrases de leurs camarades à travailler. On lit, on compare, on critique, on applaudit...

Si la classe se choisit un thème commun, le professeur a un ensemble de phrases qui rassemblées, peuvent permettre de créer un vrai texte. Les plus faibles des élèves n'ont pas à se torturer l'esprit pour « trouver des idées », la matière est donnée à tous, de façon équitable. Et l'enseignant a toute latitude pour évaluer la capacité de chacun à mettre en texte c'est-à-dire à rédiger à l'aide du DRAS.

---

### **P O I N T** **O R T H O G R A P H E**

À l'occasion des travaux d'écriture, on rappelle les accords de base dans les phrases et petits paragraphes construits : déterminant + nom ; sujet + verbe ; groupe nominal + adjectif qualificatif.

On sera d'autant plus exigeant avec l'orthographe que les textes produits seront courts : on n'attend pas un texte parfait mais une vigilance orthographique qui, elle aussi, s'apprend et se cultive lorsque la surcharge cognitive de la production n'est pas trop pesante, autrement dit, on attend le premier jet pour les idées travaillées avec le DRAS puis une relecture pour le lissage orthographique.

Une phrase peut devenir un adage de la classe : « On a le droit de se tromper mais on a le devoir de se corriger ».

---

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

### LES ÉVALUATIONS FORMATIVES

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage :

- il est très intéressant pour l'enseignant d'évaluer les élèves au tout début d'un apprentissage pour voir comment ils entrent en formation puis, de reprendre le même support d'évaluation en cours et/ou en fin d'apprentissage pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs et proposer si besoin des exercices de remédiation ;
- en phase d'appropriation des outils, l'évaluation est formative et permet à l'enseignant d'adapter à ses élèves le rythme d'introduction des outils, les contenus des exercices, les niveaux de guidance...
- les corrections du professeur pointent les passages à retravailler : le professeur note en marge un conseil à l'aide des quatre lettres D, R, A, S. Plus tard, il ajoute A + C : ajoute un connecteur ; A + Adv : ajoute un adverbe ;
- la façon de corriger doit être explicitée, ritualisée et répétée de façon à être intelligible par l'élève ; on peut aussi demander en cycle 3 que les élèves eux-mêmes relisent certains travaux entre camarades pour annoter avec les mêmes codes, l'appropriation se fera de façon tangible.

Observations des résultats obtenus avec le DRAS par des relevés comparatifs de productions individuelles en cycle 2 :

- colonne A - des productions initiales,
- colonne B - leurs nouvelles versions après quatre séances consacrées au DRAS.

#### ANALYSE DE PRODUCTIONS EN CYCLE 2

ÉLÈVES		A- PRODUCTIONS INITIALES	B- PRODUCTIONS APRÈS 4 SÉANCES DRAS
Azarelle	CP	<i>Des lionnes.</i>	<i>Les lionnes guettent les rhinocéros en silence.</i>
Noa	CP	<i>Un lion.</i>	<i>Les lionnes mangent.</i>
Antoine	CP	<i>Un lion et un bison.</i>	<i>Les lionnes mangent les rhinocéros.</i>
Peïo	CP	<i>C'est des animaux d'une grotte.</i>	<i>Les lionnes silencieuses regardent les rhinocéros.</i>
Julien	CP	<i>C'est des lions et des tigres.</i>	<i>C'est des lions et des tigres qui regardent les rhinocéros.</i>
Élodie	CE1	<i>Un ours avec le contour et l'air méchant.</i>	<i>Des lions se cachent et courent et sautent et dévorent l'animal.</i>
Laurie	CE1	<i>Il y a des lionnes gravées sur la paroi.</i>	<i>Sur la paroi, il y a dessinées, des lionnes qui regardent des rhinocéros et guettent les rhinocéros.</i>
Clément	CE1	<i>Les lionnes rugissent.</i>	<i>Les lionnes se cachent, regardent et sautent sur le troupeau de rhinocéros.</i>
Loïc	CE2	<i>Il y a des lions de caverne qui sont en train de chasser.</i>	<i>Les lionnes affamées se cachent, guettent et bondissent sur les rhinocéros.</i>
Nathan	CE2	<i>Il y a des lions gravés sur la roche.</i>	<i>Les lionnes, guettent, surveillent les rhinocéros en se déplaçant en groupe pour sauter, rugissent.</i>

De l'une à l'autre des productions, force est de constater que tous les élèves s'emparent des outils qu'on leur donne.

Les productions rédigées, aussi modestes soient-elles, s'augmentent en quantité et en qualité. D'une simple nominalisation en CP (*Un lion. Des lionnes...*), les élèves entrent en narration en ébauchant un début d'histoire. L'enseignant averti voit très vite qu'il aura à supprimer le présentatif « c'est...qui » des prochaines productions de Julien. Noa peut revoir son travail avec le verbe « Ajouter ». Tous peuvent ajouter, lieu et temps pour ensuite, déplacer éventuellement les compléments circonstanciels.

Ce n'est qu'un début. La pédagogie différenciée peut fonctionner, des remédiations peuvent être mises en œuvre (exercices systématiques, guidés...).

Les évaluations gagnent à être précédées d'un bilan rétroactif formalisé, occasion de se remettre en mémoire (ou de mémoriser) ce qui a été vu :

« Qu'avons-nous appris dans le dernier cours d'écriture ? Qu'avons-nous appris en grammaire ? »

### EXEMPLE 1

Trois images, trois phrases : un micro-texte à travailler pour qu'il devienne une histoire.

La phase d'écriture avec le DRAS est longue : l'enseignant doit s'assurer que ce premier outil est bien acquis et par tous les élèves. Cette étape de travail sur une seule phrase assurée, le travail de vigilance lexicale et orthographique rappelé, on peut proposer de travailler sur l'ébauche d'une narration à l'aide de trois images séquentielles au format *comics strip* pour le papier, ou d'images animées pour le numérique.

Ce dessin de Tassuad explique ce qu'est un *comic strip*.



Tassuad, *Le principe du strip*.  
© Tassuad

Les élèves ont à rédiger une histoire en trois phrases pour raconter ce qui se passe dans les images.

Au cycle 2, à l'aide du numérique, un Shaddock qui joue au bilboquet et s'assomme avec la boule convient bien...

Exemples de productions :

– Antoine CP : *Un Shaddock joue avec un bilboquet. La boule lui tombe sur la tête et il est assommé.*

– Raphael CE2 : *En jouant au bilboquet, le Shaddock se fracasse la tête avec la boule. Soudain il crispe les jambes et fait la grimace.*

D'un niveau à l'autre, les élèves montrent et montent les compétences rédactionnelles. On est entré dans le récit. Antoine suit pas à pas les images mais rédige au final un début de récit tandis que Raphael dans la même classe à trois niveaux, révèle son usage du DRAS et le travail de décomposition des actions pour développer le texte et assurer ses liens logiques.

Dans certains cas, l'enseignant doit corriger ce qui pourrait être une tendance chez certains élèves à légénder chaque image plutôt qu'à la raconter : « là il s'arrête, là il dit... ». La narration doit être dynamique. Pour conseiller l'élève, on peut lui demander de regarder l'ensemble des trois images et d'imaginer qu'il raconte l'aventure à l'un de ses camarades. Donner des noms aux personnages aide parfois à mettre en place l'histoire. L'usage des connecteurs du récit s'impose aussi : « à ce moment-là, plus tard, c'est alors que... ».

Au cycle 3 : des images venues de *Boule et Bill*, *Mafalda*, *Garfield* ou *Snoopy* peuvent servir de support motivant. Comme au cycle 2, les productions s'attachent à construire un récit, image après image, avec un travail systématique du brouillon grâce au DRAS.

Exemples de productions en CM :

- Version 1 : *Bill dort au pied du canapé. À côté le papa de Boule s'est endormi en lisant le journal et il avait sa pipe dans la bouche. Bill a senti de la fumée, il a couru dans la cuisine. Il revient avec une casserole d'eau. Il la jette sur le papa de Boule qui râle il ne comprend pas bien ce qui lui est arrivé.*
- Version 2 avec le DRAS : *Au pied du canapé, Bill dort tranquillement et à côté de lui, le papa de Boule s'est endormi avec le journal, en fumant la pipe. Soudain Bill sent de la fumée, il se redresse et court. Il revient très vite avec une casserole d'eau et la jette sur le papa de Boule, étonné et fâché.*

L'enseignant a eu juste à suggérer le temps présent dans toutes les phrases.

D'un écrit à l'autre, on perçoit le travail qualitatif effectué par cette élève. Les verbes du DRAS ont été combinés : déplacements « *au pied du canapé* » ; ajouts d'adverbes « *tranquillement, soudain, très vite...* » ; suppression des points qui scindaient trop le texte, des indépendantes sont coordonnées ou juxtaposées ; remplacement de « *râle et ne comprends pas bien ce qui lui est arrivé* » par « *étonné et fâché* ».

## EXEMPLE 2

Les gammes réalisées en classe s'ouvrent naturellement sur une expression plus libre dont s'emparent les élèves lorsque la neige est tombée. Ce jour-là, l'école est fermée, certains d'entre eux se connectent sur le site de l'école pour savoir ce qui se passe et, à l'invitation ouverte du professeur, témoignent librement.

Exemples de productions (sans correction orthographique) :

- Élodie CE1 : *Chez moi j'ai fait un bonhomme de neige. Puis j'ai pris la carottes et je l'ai mange . Après je joué avec mon chien dans la neige.*
- Raphaël CE2 : *Ce matin, j'ai fait un gros bonhomme de neige avec mes soeurs. Ensuite, j'ai attaqué mon chien à coup de boules de neige, sa la rend folle. Après j'ai joué de la guitare dans ma chambre.*

## ÉVALUATION FINALE (INDIVIDUELLE)

### EXEMPLE AU CYCLE 2 : TROIS PHRASES DE BASE, LIÉES À TROIS IMAGES

Consigne : « Voici trois images avec trois phrases de base qui racontent l'histoire. Vous allez travailler chaque phrase avec le DRAS pour écrire un texte intéressant d'une demi-page, un peu comme celui d'un écrivain. »

Exemple : *une fillette est assise sous des pommiers. Elle choisit une pomme appétissante. Elle perd une dent..*



Exemple d'images pour une production écrite en cycle 2.  
Marc Brisson © Réseau Canopé, 2016

### EXEMPLE AU CYCLE 3 : CINQ PHRASES DE BASE

En cycle 3, à ce stade, on peut faire trouver la problématique de travail : on propose les phrases au tableau, sur tablette ou sur un mini photocopié et on fait verbaliser le travail à faire : « À votre avis, que faut-il faire ? ». On quantifie la production attendue (1 page), on rappelle les outils mis à la disposition de la classe, les connecteurs que l'on a pu rencontrer en font partie.

On autorise les élèves à utiliser leur classeur, leur cahier, à retrouver les exercices réalisés, les aides pour travailler : le but est que toutes les évaluations soient réussies. On formalise explicitement ce souhait !

On peut présenter les attentes du travail sous forme de grille d'évaluation à condition qu'elle fasse sens pour les élèves : l'enseignant y précise les critères qui vont permettre de savoir si le devoir est réussi ou pas, il les commente ou les fait commenter en expliquant bien que c'est une sorte de contrat d'écriture.

Exemples de phrases de base :

- *Dracula sort de la crypte.*
- *Dracula porte une cape noire et rouge dedans.*

- Il saute et il court à travers le cimetière.
- La grille grince.
- Dracula a disparu.

Exemple de grille d'évaluation :

certaines enseignants font compléter les OUI/NON par les élèves à l'issue du travail et ajoutent dans ces mêmes cases leur propre estimation de la réussite, en employant une couleur différente. Ce peut être la base d'une discussion lorsqu'il y a conflit dans l'appréciation.

Par la suite et pour ne pas décliner une liste interminable et contreproductive d'items, les points 2 à 5 seront regroupés sous la phrase : « J'ai bien utilisé les verbes du DRAS » tandis que le point 6 figure systématiquement sur toutes les grilles, affirmant haut et fort l'exigence de vigilance orthographique pour bien être compris.

À ce propos, si les élèves sont sans cesse invités à exercer leur vigilance orthographique dans l'élaboration de leurs textes dès le cycle 2, il va de soi que cette exigence se poursuit au cycle 3 avec le souci de gagner en autonomie. Toutefois les programmes nuancent les attentes : « mais à ce stade de la scolarité, on valorise la construction d'un rapport à la norme écrite, plus que le résultat obtenu qui peut tolérer une marge d'erreur en rapport avec l'âge des élèves <sup>10</sup> ».

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon devoir travaille bien toutes les phrases du texte.		
J'ai déplacé des mots.		
J'ai remplacé des mots.		
J'ai ajouté des mots.		
J'ai supprimé des mots.		
J'ai fait attention autant que je peux à l'orthographe.		

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 111.



---

# Outil 2

## Rédiger avec des comparaisons et métaphores

---

## Présentation de l'outil

### OBJECTIFS

- Mettre en relation de façon imagée deux réalités pour rendre compte d'une idée.
- Donner à voir autrement.

### CAPACITÉS

- Être capable de...
- mettre les choses et les idées en relation ;
  - trouver des points communs, des ressemblances entre deux réalités pour créer des images, identifier le motif de comparaison ;
  - utiliser la structure syntaxique comparative à bon escient ;
  - varier les outils de comparaison.

La comparaison et la métaphore sont des figures de style que l'on appelle souvent les figures de la ressemblance :

- faire une comparaison, c'est rapprocher deux réalités différentes au moyen d'un outil de comparaison (comme, tel, semblable à, avoir l'air, ressembler, plus que, moins que...);
- on définit souvent la métaphore comme une comparaison sans mot outil (une étude plus approfondie distingue les métaphores *in absentia* de celles *in praesentia* selon qu'elles sont explicites ou implicites mais on réserve ces nuances au lycée).

Ces deux figures de style associent une image (le comparant) à une réalité (le comparé) avec un motif de comparaison, sorte de point commun qui justifie le rapprochement. Leur usage en poésie notamment donne à voir le monde autrement.

Dans les *Fleurs du mal* de Baudelaire, on trouve cette métaphore dans le poème « Correspondances » :

« La Nature est un temple où de vivants piliers  
Laissent parfois sortir de confuses paroles [...] »

Et plus loin, on peut lire ces comparaisons :

« Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants  
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies [...] »

Aux cycles 2 et 3, on ne s'intéresse qu'à la production de la comparaison même si la métaphore se rencontre en situation de lecture et apparaît parfois dans les écrits de certains jeunes élèves par intuition pratique ; dans ce cas, on la repère, on montre que c'est une comparaison sans le mot « comme », on fait la différence. La production de métaphores est généralement trop complexe pour des jeunes élèves même si certains sont aptes à en créer. La plupart du temps, elles sont souvent issues d'un bon oral.

Fondamentalement, la comparaison est un bon recours quand on n'a pas le vocabulaire précis pour désigner. Si l'élève n'a pas les mots, il peut combler ce manque par une comparaison : pour exemple, s'il ne connaît pas le terme « crochu », il va parler « d'un bec comme celui d'un aigle » ; il contourne la difficulté en usant d'une comparaison, l'outil l'aide à verbaliser en attendant d'acquérir le mot propre.

La comparaison favorise les associations d'idées et la création d'images mentales. De fait, elle enrichit les productions d'écrits et les énoncés oraux de façon personnelle. Elle permet d'entrer en poésie en jouant avec les mots qui nouent des liens originaux.

Mieux encore, elle permet de mettre à jour le droit aux émotions, le partage des ressentis et des sentiments, en cela, elle rejoint l'enseignement moral et civique, le « vivre ensemble » qui permet d'accepter les

différences : « L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres <sup>1</sup>. »

Liée à l'éducation artistique, la comparaison autorise les commentaires subjectifs, personnels permettant d'apprendre « à devenir spectateur ». Les pratiques de classe ont ainsi montré combien le refuge des comparaisons était important lorsqu'il fallait s'exprimer face à l'art non figuratif. Les outils du français contribuent à construire « le jugement esthétique ». C'est ce que confirment les programmes de cycle 2 : « L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de ses perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive <sup>2</sup>. »

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

La séance de découverte de l'outil peut commencer hors de la classe par une expérience intéressante si l'on dispose d'un arbre de bonne facture (comme un platane ou un bouleau à l'écorce intéressante graphiquement). Le professeur trace à la craie un rectangle sur une partie du tronc de l'arbre ; il choisit un endroit où l'écorce présente des formes particulières dans lesquelles on peut voir « des choses »...

Les élèves adorent sortir de la classe pour travailler ; dans cet exercice, la consigne est de dire ce que l'on voit dans les limites tracées à la craie mais... comment rendre compte de ce que l'on voit ? « Apprendre à l'école, c'est interroger le monde <sup>3</sup>. » disent les programmes du cycle 2 dans la première ligne.



Écorce d'arbre.  
© heshixin, Fotolia.com

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 95.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 4.

La plupart du temps, dans l'impossibilité de nommer, les élèves détournent la difficulté. En cycle 2, ils ont d'abord réinvesti à bon escient des cours de géographie :

– Là, c'est comme la botte d'Italie.

– Alors là, c'est comme la Sicile.

Puis d'autres images sont venues, plus proches de la réalité :

– Moi je vois un chien, là il y a les pattes c'est comme s'il était assis...

– C'est comme la pâte feuilletée d'une croustade.

– C'est comme si l'arbre pelait après un coup de soleil.

– C'est comme un mille feuilles...

On constate qu'en l'absence de mots pour nommer, le repli stratégique vers les comparaisons et les métaphores émerge spontanément dans les réponses des élèves (ce type d'exercice fait avec des stagiaires adultes génère d'ailleurs le même recours aux figures de ressemblance !).

On fait verbaliser aux élèves cette stratégie, on leur fait constater/observer ce fait de langue. On explique que les comparaisons aident en écriture en donnant à voir des images que l'on associe de façon personnelle à ce que l'on perçoit. On leur montre ainsi tout le potentiel d'accompagnement de l'outil.

---

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

---

Des exercices réguliers ritualisent l'appropriation de l'outil, les exemples ci-après ne sont que quelques illustrations des gammes que l'on peut proposer aux élèves. Les lectures soutiennent toujours ce travail d'appropriation.

Les textes proposés dans les exercices sont à adapter au niveau des élèves : l'enseignant choisit des phrases en fonction de leur complexité (de structure et de lexicale) et les assortit de consignes plus ou moins étayées ; c'est en maniant ces paramètres qu'il élabore une progression dans le long terme.

Dans tous les cas, les exercices sur les comparaisons permettent d'enrichir le lexique, l'enseignant peut proposer des temps de recherche et de collecte de mots à conserver dans son carnet et à réinvestir le plus souvent possible (cf. *Carnet de mots* p. 227).

En cours de phase d'appropriation, l'enseignant proposera aux élèves de rédiger collectivement la fiche outil n° 2 - *Rédiger avec des comparaisons et métaphores*, pour alimentation de la boîte à outils d'écriture.

### AUX CYCLES 2 ET 3

#### **PROLONGEMENT DE LA PHASE DÉCOUVERTE**

Après le travail d'observation d'un morceau d'écorce, les élèves ressortent dans la cour de l'école le lendemain pour observer des nuages et fabriquer des comparaisons que le professeur note sous leur dictée. Ces relevés permettent d'entrer en poésie.

Exemples de productions :

– Les nuages sont doux comme mon doudou.

– Les nuages sont légers comme mes pensées, comme de la fumée, comme du duvet...

Assemblées, les productions ont créé un poème collectif inscrit dans une « collection d'instant » (cf. palier 1 p. 206).

### FABRIQUER DES COMPARAISONS EN REGARDANT AUTOUR DE SOI

On peut continuer de la sorte par un jeu à l'oral. On propose de construire de façon coopérative le plus grand nombre de comparaisons sur la classe (comme toujours, sans s'interdire de l'humour, on engage les élèves à rester dans un comportement civil et bienveillant). Les petits ou non-scripteurs du cycle 2 dictent, le professeur écrit les comparaisons pour un affichage.

Exemple de production en cycle 3 :

*Le tableau est blanc comme du lait, le sol est gris comme la pluie, la fenêtre est ronde comme un hublot de bateau, les élèves sont sages comme des images [rires], le professeur est rond comme une bille [« Si vous voulez... »], Léon marche comme une tortue, Pedro est rouge comme une fraise Tagada...*

### COMPLÉTER UNE PHRASE PAR UNE COMPARAISON

Une phrase correcte est donnée à travailler en ajoutant une comparaison :

*Le gros chat dort dans son panier. Il ronfle.*

La phrase est correcte mais comment intéresser le lecteur à ce qu'il lit ? Comment écrire mieux pour que l'on voit ou entende mieux ce qui se passe ? Comment mettre des images et du son derrière ce chat qui dort ? On devrait voir un petit film dans sa tête (faire des inférences). L'atelier d'écriture rejoint le cinéma et on ne manque pas de valoriser les créations.

On demande aux élèves de compléter la phrase en ajoutant une comparaison. On fait les recherches par groupes de deux puis on met en commun les propositions. On propose un autre mot que « comme », est-ce toujours une comparaison ? Les élèves de CP peuvent disposer de mots étiquettes ou dicter à l'enseignant leurs propositions.

Exemples de productions :

- *Le chat gros comme une baudruche.*
- *Le chat semblable à une grosse boule de poils.*
- *Le gros chat tel un lion domestique.*
- *Le chat ronfle comme mon pépé.*
- *Le chat ronfle tel une locomotive.*

### JEU SUR DES COMPARAISONS COURANTES

Le travail porte sur des comparaisons entrées dans le langage courant. Il s'agit de compléter les phrases par des noms d'animaux.

On peut étayer le dispositif pour les élèves les plus en difficulté en fournissant la liste non ordonnée des animaux (*carpe, renard, agneau, pie, taureau, âne, oie, porc ou cochon, taupe, serpent*). L'exercice peut aussi être réalisé à l'oral, avec des images d'animaux que les élèves lèvent lorsque le professeur amorce la comparaison.

Exemples de phrases à compléter :

- *Bavard comme une...*
- *Rusé comme un...*
- *Bête comme...*
- *Myope comme...*
- *Muet comme une...*
- *Venimeux comme un...*
- *Doux comme un...*
- *Fort comme un...*
- *Têtu comme un...*
- *Sale comme un...*

### RELEVER LES COMPARAISONS DANS UN POÈME EN CE ET CYCLE 3

Faire remarquer l'originalité des comparaisons inattendues, hors des clichés.

Reprendre des comparaisons stéréotypées et proposer des effets de surprise par des créations plus originales (*doux comme le loup, forte comme une fourmi, gaie comme une ourse...*).

Exemple : « Litanie », extrait de *Poésie pour mes amis les enfants*, Philippe Soupault <sup>4</sup>

« Laide comme une poule  
Sale comme une teigne  
Rouge comme une laque  
Noire comme une ancre  
Bête comme une peste  
Peste comme une oie  
Plate comme une affiche  
Longue comme jour sans vin  
Dure comme un agneau  
Pâle comme l'amour

Ne priez pas pour nous  
Nous vous en prions »

### AU CYCLE 3

#### **CRÉER DES COMPARAISONS ORIGINALES**

Il s'agit de rechercher des comparaisons aux effets surprenants à partir de phrases données par l'enseignant ; les élèves travaillent en binômes.

Exemples de phrases à compléter :

- Il se sentait malade comme... (une vieille chenille)
- Elle a reçu les fleurs en rougissant comme... (une crevette dans une poêle)
- Il toussait comme... (un fumeur de vingt ans)
- Ses yeux pleuraient comme...
- Sa voix était usée comme...
- La petite taille du clown était comme...
- Il a sauté sur nous comme...
- La lune était comme... dans le ciel.

#### **ANALYSER DES COMPARAISONS**

La comparaison n'est effective et pertinente que si les deux éléments qui la fondent ont un motif de comparaison. Il s'agit donc de former les élèves à la recherche de ce motif pour valider le bien-fondé du rapprochement : cela s'appelle « analyser une comparaison ». Les élèves de cycle 3 peuvent commencer à le faire, les poèmes ou les œuvres d'art étudiés en classe en seront éclairés.

En effet, cette réflexion abstraite en apparence est fondamentale en poésie ou en arts visuels. « La Nature est comme un temple avec de vivants piliers » dit Baudelaire, au lecteur de comprendre qu'une allée de grands arbres forme une voûte comme celle d'un temple.

Associer les images photographiques ou picturales aux comparaisons permet aux plus jeunes lecteurs de visualiser l'intérêt des comparaisons et métaphores.

Des comparaisons sont proposées pour analyse.

Exemple : *Le chat ronfle comme mon pépé.*

Le chat et le grand père font le même bruit en dormant : c'est le motif de comparaison.

On recherche les motifs de comparaison sur d'autres phrases.

- *Le chat ronfle tel... (une locomotive).*
- *Le chat ronfle comme... (une personne enrhumée).*
- *Le chat ronfle semblable... (à un petit moteur).*

---

<sup>4</sup> Philippe Soupault, *Poésie pour mes amis les enfants*, © Éditions Gallimard.



Une voûte forestière.

© nicholashan, Fotolia.com

### RELEVER ET ANALYSER LES COMPARAISONS DANS UN TEXTE D'AUTEUR

L'enseignant demande aux élèves de repérer les comparaisons et de les analyser.

Exemple : extrait de *Vingt mille lieues sous les mers*, Jules Verne.

« C'était un calmar de dimensions colossales, ayant huit mètres de longueur. Il marchait à reculons avec une extrême vélocité dans la direction du Nautilus. Il regardait de ses énormes yeux fixes à teintes glauques. Ses huit bras, ou plutôt ses huit pieds, implantés sur sa tête, qui ont valu à ces animaux le nom de céphalopodes, avaient un développement double de son corps et se tordaient comme la chevelure des Furies. On voyait distinctement les deux cent cinquante ventouses disposées sur la face interne des tentacules sous forme de capsules semi-sphériques. Parfois ces ventouses s'appliquaient sur la vitre du salon en y faisant le vide. La bouche de ce monstre – un bec de corne fait comme le bec d'un perroquet – s'ouvrait et se refermait verticalement. Sa langue, substance cornée, armée elle-même de plusieurs rangées de dents aiguës, sortait en frémissant de cette véritable cisaille. »

Les traces écrites qui découlent de ce travail relèvent du métalangage nécessaire au collège comme à l'école ; elles constituent une initiation à l'observation, à l'analyse et au commentaire des faits de langue.

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

La nature de l'évaluation n'est pas nécessairement étiquetée, formative ou finale, rien n'est jamais fini, la progression en spirale et selon une ellipse, revient sur les pas pour mieux asseoir les apprentissages et les connaissances.

Les évaluations sont bien sûr d'abord formatives ; il faut bien identifier les besoins et les manques : inutile d'aller trop vite, il faut prendre le temps de repérer les difficultés ; il faut ensuite donner à chacun les moyens de répondre aux consignes.

En affirmant haut et fort qu'il veut que tout le monde réussisse, le professeur motive et implique davantage les élèves dans leur parcours de progression.

La fourniture d'une grille d'évaluation permet de consolider la posture positive et responsable des élèves dans la mesure où elle clarifie et objective les attendus (voir dernier exemple ci-après).

### AU CYCLE 2

#### EXEMPLE 1 - AUTOUR D'UNE IMAGE

L'enseignant s'appuie sur un travail fait en amont collégalement : des recherches lexicales sur un zèbre multicolore avec une large collecte de comparaisons et de mots (cf. *Carnet de mots* p. 227).

Il propose aux élèves de réinvestir ce lexique et ces images (documents à disposition) dans un court texte sur un Arlequin vénitien dont on n'a pas manqué de raconter l'histoire traditionnelle à l'oral. Les élèves proposent, l'enseignant est le secrétaire, il commente, demande des précisions.

1



2



1 : Zèbre multicolore.  
Image source © aarochas,  
Fotolia.com

2 : Arlequin.  
© informance, Fotolia.com

#### EXEMPLE 2 - AUTOUR D'UNE IMAGE

Un peu plus tard, l'image d'un papillon multicolore est elle aussi l'objet d'une écriture qui permet de réactiver le lexique des couleurs.



Tom CE2, intuitivement, passe de la comparaison à la métaphore :

*Dans la forêt, un papillon attend patiemment son dîner et se protège, avec de faux serpents sur ses ailes.*



Papillon.

© Nadezda Razvodovska, Fotolia.com

### AU CYCLE 3

#### EXEMPLE 1 - PRODUCTION D'UN TEXTE AVEC ÉTAYAGE

Consigne :

« Décrivez un paysage marin lors d'une tempête à l'aide des phrases et des comparaisons fournies (mais bien sûr, vous pouvez aussi créer les vôtres !). Vous utiliserez aussi les autres outils de la rédaction. »

Ressources textuelles proposées :

- Un océan furieux comme un roi en colère.
- Des vagues puissantes telles des montagnes glacées.
- Une houle agitée telle une danseuse folle.
- Un vent déchaîné semblable à un animal brisant sa cage.
- Un petit chalutier perdu.
- Un ciel déchaîné.
- Des nuages en fuite.

#### EXEMPLE 2 - PRODUCTION NON ÉTAYÉE D'UN TEXTE

Consigne :

« Décrivez en vingt lignes un repas fait de trois plats très réussis ou très ratés en utilisant au moins trois comparaisons. Vous utiliserez aussi l'outil DRAS de la rédaction. Vous pourrez commencer éventuellement par :

- On nous sert d'abord...
- Ce jour là, on apporta...
- Le premier plat servi était... »

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon texte comporte quinze à vingt-cinq lignes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon texte décrit trois plats réussis ou ratés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai ajouté au moins trois comparaisons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai utilisé l'outil <i>Rédiger avec le DRAS</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai soigné l'orthographe et la ponctuation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



---

**Outil 3**

**Rédiger avec  
des adverbes**

---

## Présentation de l'outil

### OBJECTIFS

- Utiliser les adverbes pour modifier le sens d'une phrase.
- Préciser les idées.

### CAPACITÉS

- Être capable de...
  - mesurer les changements de sens des phrases par l'usage des adverbes ;
  - modifier le sens des phrases en employant des adverbes.

Les adverbes sont des parents pauvres de notre langue. Certains auteurs les proscrivent, les haïssent parfois de façon virulente. Cette citation attribuée à Clémenceau montre la place que cette classe grammaticale peut occuper chez les spécialistes de l'écriture, surtout militaire :

« Les journalistes ne doivent pas oublier qu'une phrase se compose d'un sujet d'un verbe et d'un complément. Ceux qui voudront user d'un adjectif passeront me voir dans mon bureau. Ceux qui emploieront un adverbe seront foutus à la porte. », citation de Georges Clémenceau provenant d'une circulaire signée alors qu'il était rédacteur en chef de *L'Aurore*.

On les étudie pourtant à l'école et au collège, en grammaire et en orthographe, assez rapidement toutefois, alors qu'en situation d'écriture, ils sont très importants. Le sens des mots et de la phrase est revisité si on se focalise sur l'adverbe. Sa fonction grammaticale devient une évidence : il modifie le sens...

En faisant travailler l'adverbe en production d'écrit, l'enseignant donne à ses élèves des pistes d'enrichissement de leurs textes, avec des ajouts de sens et d'images mais c'est aussi une ouverture vers d'autres champs d'exploration de la langue :

- vers la lecture : les travaux de Roland Goigoux ont montré que les plus petits lecteurs, ceux que l'on dit faibles, ne voient pas d'images lorsqu'ils lisent, ce qui pourrait expliquer leur inappétence pour la lecture ; ils ne font aucune des inférences qui sont le régal du bon lecteur, capable de « se faire du cinéma » à partir de ce qu'il lit. « Je préfère regarder la télé que lire, a dit un jour une petite élève de CE1, parce qu'à la télé, il y a des images », lire sans images n'a aucun intérêt en effet ;
- vers l'étude de la langue avec l'observation de la formation des adverbes en -ment à partir d'adjectifs qualificatifs au féminin, il faut les retrouver ;
- vers l'orthographe des adverbes : on dresse par exemple la liste de ceux qui sont invariables et on les consigne dans le carnet de mots, on les mémorise (cf. *Carnet de mots* p. 227) ;
- vers le lexique avec des collectes d'adjectifs/d'adverbes dans son carnet de mots : savant/savamment, puissant/puissamment, science/conscience/consciemment... (cf. *Carnet de mots* p. 227).

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

Pour première accroche et pour rendre accessibles et concrètes les nuances de sens afférentes à l'adverbe, on lance la découverte de l'outil avec un petit jeu théâtral...

L'enseignant inscrit au tableau la phrase inachevée « Jojo mange... » et explique qu'il va inviter six élèves pour mimer Jojo en train de manger.

Il précise que les spectateurs, répartis en petits groupes de trois ou quatre élèves, devront dire comment mange ce personnage en complétant la phrase « Jojo mange... ».

L'enseignant donne à chacun des six mimes un papier, non dévoilé aux spectateurs, sur lequel figure une des phrases suivantes :

- *Jojo mange tranquillement.*
- *Jojo mange rapidement.*
- *Jojo mange goulûment.*
- *Jojo mange délicatement.*
- *Jojo mange joyeusement.*
- *Jojo mange tristement.*

Il explicite la consigne de jeu :

« Un acteur va mimer Jojo en train de manger d'une certaine façon (celle qui est écrite sur le papier), à vous de la découvrir et de vous mettre d'accord, au sein de votre groupe, pour proposer la phrase complétée d'un seul mot qui finit par -ment, un adverbe. Ce sera un seul mot qui décrit bien la manière de manger de notre personnage. » Aux plus jeunes élèves du cycle 2, on fait lire le mot à mimer, on l'explique en aparté.

Préciser la contrainte du jeu « ajouter un seul mot qui finit par -ment » est nécessaire car les élèves ne proposent pas spontanément des adverbes mais plutôt des phrases de type « Il mange en mettant de tout partout », « Il mange comme un cochon », « Il mange vite ».

À l'issue de chaque mime, les propositions des groupes sont collectées, discutées et la classe se met d'accord sur la phrase à reporter au tableau.

Le jeu se poursuit ainsi avec chacun des acteurs, les phrases complètes sont listées au tableau.

En fin de séance, l'enseignant invite les élèves à analyser le tableau : « Que dire des six phrases ? Qu'est-ce qui les différencie ? » Après avoir assisté aux différentes interprétations de leurs camarades, les élèves peuvent mesurer le pouvoir d'évocation d'un simple mot : l'adverbe. Il change toutes les interprétations.

Le professeur fait ainsi la démonstration du potentiel de l'outil : il montre aux élèves combien il leur sera utile pour améliorer l'écriture, pour décrire et dynamiser des actions ou des scènes.

De plus, les adverbes sont invariables ; on insiste avec les plus grands (élèves de CE et de cycle 3) sur cet aspect bien pratique pour ne pas faire d'erreurs en orthographe. Ce sera néanmoins une voie longue.

L'enseignant peut alors introduire explicitement les deux catégories d'adverbes à l'aide d'exemples pour lesquels on analyse ensemble les effets en lecture :

- une catégorie grammaticale, c'est-à-dire une liste fermée, à mémoriser peu à peu, qui comprend des adverbes tels que « ailleurs, beaucoup, hier, bientôt, quelquefois, très... ». Les attendus de fin de cycle 2 comportent la mémorisation des mots invariables.

Exemples autour de la phrase : *Élias est amoureux de Maria.*

- *Aujourd'hui Élias est assez amoureux de Maria.*

- Souvent Élias est très amoureux de Maria.
- Quelquefois Élias est peu amoureux de Maria.
- une catégorie lexicale, c'est-à-dire une liste ouverte à laquelle on peut ajouter de nouveaux adverbes : ils sont formés à partir d'adjectifs auxquels on ajoute le suffixe « -ment ».
- Élias est passionnément amoureux de Maria.
- Élias est timidement amoureux de Maria.
- Élias est farouchement amoureux de Maria.

---

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

---

Comme toujours, pour les élèves de cycle 2, et notamment les élèves de CP, conformément aux recommandations des programmes pour les premières connaissances sur la langue : « Au CP, en relation avec les autres composantes du français, on privilégiera l'approche intuitive » ; cette notion d'adverbe n'a donc pas à être enseignée en tant que telle mais elle contribue à installer « les références qui servent à repérer des formes de relation entre les mots auxquelles les élèves sont initiés parce qu'ils ont à les mobiliser pour mieux les comprendre, mieux parler, mieux écrire <sup>1</sup>. »

C'est ainsi que des repères de progressivité simples peuvent être donnés : d'une part, la sensibilité à l'adverbe lors des rencontres en lecture ou à l'oral, d'autre part, la capacité à employer des adverbes à l'oral et à l'écrit.

- Au cycle 2, à titre de préparation, lors des leçons ou des lectures qui précèdent l'outil n° 3, le professeur repère les adverbes en « -ment » que la classe rencontre souvent. Ainsi, il rend visible et familier cet emploi fréquent au quotidien : « Découpe soigneusement le tour du pantin en carton », « Attention, écris plus lisiblement » ou « Fais ton travail tranquillement, ne t'occupe pas de ton camarade ». Les mots « adverbe » et « adjectif qualificatif » arrivent aussi à se glisser dans les propos du professeur, toujours dans une perspective de sensibilisation au métalangage de la langue. On entend, on s'habitue, on emploie... On poussera plus avant au cycle 3.

- Au cycle 3, l'adverbe n'est pas étudié pour lui-même mais il entre dans les constituants de la phrase, il participe du travail à effectuer sur la dérivation et la formation des mots (de l'adjectif qualificatif à l'adverbe) ; fréquemment rencontré en lecture, il participe à la précision dans la production écrite.

Concrètement, pour favoriser l'emploi des adverbes, des exercices sont proposés régulièrement sur la langue en grammaire/orthographe mais aussi en situation de lecture. La plupart sont faisables au cycle 3 mais une approche ludique par des travaux de groupes peut être initiée avec les classes de CE, les exigences sont différentes, l'étayage est maximal.

Au cours de cette phase d'appropriation, l'enseignant propose de rédiger collectivement la fiche outil n° 3 - *Rédiger avec des adverbes*, pour alimentation de la boîte à outils des élèves.

---

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 26.

**EXEMPLE 1 - FORMER DES ADVERBES**

L'enseignant fournit des listes d'adjectifs et demande aux élèves de former des adverbes en « -ment » à partir de chaque adjectif. Les CP réussissent bien l'exercice à l'oral. On veille lors des dictées à l'adulte à suggérer le mot « adverbe » (« le mot qui finit par -ment »), pour apprendre à l'employer dans les productions.

Dans cet exercice, compte tenu du fait que les élèves disposent de la liste des adjectifs et si besoin de dictionnaires, l'enseignant insistera avec les CE et le cycle 3 sur la vigilance orthographique.

**EXEMPLE 2 - EXPLIQUER LE RÔLE DES ADVERBES**

Les élèves doivent expliciter le nouveau sens de ces phrases si on supprime les adverbes soulignés. Des réflexions par groupes de deux stimulent la lecture :

- La glace paraît moins solide ici.
- L'ogre aurait aimé garder le Petit Poucet plus longtemps.
- À toutes ces questions, il sait à peu près répondre.
- Nous vivions alors dans une ferme et notre travail était souvent ennuyeux.

En lecture d'œuvre intégrale, on repère les changements de sens qui se produisent sur une phrase avec ou sans l'adverbe.

Lorsque le Petit Prince demande au serpent : « Est-ce que je vais souffrir longtemps ? » la phrase est très différente de « Est-ce que je vais souffrir ? ».

Pour cette dernière, la réponse est oui, pour celle du livre de Saint Exupéry, l'adverbe « longtemps » conduit les élèves vers de profondes réflexions : « Longtemps, quand on souffre beaucoup, même si ça dure quelques secondes, ça peut être long et alors quelqu'un qui met beaucoup de temps à mourir... ! ». L'adverbe fait sens.

On peut aussi montrer lors de rencontres en lecture, des variantes d'écriture alors que le sens ne change pas : « Le poulain avançait rapidement à petits pas » signifie « le poulain trottait ».

La langue offre des usages multiples et des variantes pour le plaisir renouvelé de la lecture.

**EXEMPLE 3 – ADVERBES ET PONCTUATION AU CE ET CYCLE 3**

Il s'agit de préciser les nuances de sens des phrases lorsque les adverbes sont utilisés ; la ponctuation guide l'intonation et la réflexion. La lecture par mise en voix permet la compréhension fine des phrases, on observe, on tente, on compare, on verbalise et met en commun :

- Il chante *joliment*.
- Il chante *bien, joliment !*
- Il chante *joliment bien !*
- Il chante *bien*.

**EXEMPLE 4 – ADVERBES ET IMAGES MENTALES**

Il s'agit d'ajouter des adverbes à une phrase de base comme : *L'élève travaille*.

Le travail est mené oralement et collectivement ; les propositions diffèrent en fonction des points de vue : on essaye de voir les images derrière les phrases produites, éventuellement de les jouer comme au théâtre.

L'interprétation permet de montrer concrètement les différences de sens.

Que voit-on dans ces situations ?

- L'élève travaille *activement*.
- L'élève travaille *paresseusement*.
- L'élève travaille *soigneusement*.
- L'élève travaille *bêtement*.
- L'élève travaille *artistiquement*.

**EXEMPLE 5 – INTÉGRATION D'ADVERBES POUR PRODUIRE UN RÉCIT**

Il s'agit, en CE et en cycle 3, d'ajouter des adverbes à des phrases de base.

Les propositions sont à faire par écrit, en guise d'entraînement à l'écriture.

- Les *déménageurs* soulèvent les caisses remplies.
- Ils *descendent* l'escalier.
- Ils *élèvent* la caisse jusqu'au camion.
- Ils *referment* les lourdes portes.

Une banque d'adverbes peut être fournie ou, mieux, recherchée en commun : *péniblement, laborieusement, douloureusement, prestement, rapidement, lentement, pesamment, allègrement, tranquillement, joyeusement, rageusement, brutalement.*

Reliées par des connecteurs, les phrases permettent d'écrire une histoire complète.

Un travail de lecture sur le poème *Déménager* de Georges Pérec peut être avantageusement mis en lien avec celui-ci.

Il est possible, au cycle 3, de compléter la consigne par la demande, pour chaque phrase, de deux versions des faits : positive ou négative selon le choix des adverbes et donc du point de vue. C'est une façon efficace de montrer les torsions que peut subir un texte en fonction du choix narratif de l'auteur, on rédige alors, au sens étymologique du terme.

« L'expérimentation de nouvelles consignes d'écriture » permet de mesurer « les différentes dimensions de l'activité d'écriture <sup>2</sup>. »

---

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

Une approche intuitive des adverbes étant préconisée pour les élèves de cycle 2, les exemples d'exercices d'évaluation ciblent ici le cycle 3.

### EXERCICES DE REPÉRAGES

Des évaluations formatives liées à la langue peuvent être faites au cycle 3 :

- des repérages d'adverbes (lexicaux et grammaticaux) dans les textes lus ;
- des transformations d'adjectifs qualificatifs en adverbes et inversement.

### EXERCICE D'ÉCRITURE EN LIEN AVEC UNE LECTURE

Après lecture d'un extrait de *Mon chien, c'est quelqu'un* de Raymond Devos, le travail d'écriture consiste à rédiger une suite d'ordres donnés par le chien à son maître à l'exemple de :

*Il faut absolument me promener tous les jours, je dois vraiment..., ma niche doit...*

Texte de Raymond Devos (extrait) : *Mon chien, c'est quelqu'un*

« Depuis quelques mois, mon chien m'inquiète...

Il se prend pour un être humain, et je n'arrive pas à l'en dissuader.

Ce n'est pas tellement que je prenne mon chien pour plus bête qu'il n'est... mais que lui se prenne pour quelqu'un, c'est un peu abusif !

Est-ce que je me prends pour un chien, moi ?

Quoique... Quoique...

Dernièrement, il s'est passé une chose troublante qui m'a mis la puce à l'oreille !

Je me promenais avec mon chien que je tenais en laisse...

Je rencontre une dame avec sa petite fille et j'entends la dame qui dit à sa petite fille :

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 112.



« Va ! Va caresser le chien ! »

Et la petite fille est venue... me caresser la main !

J'avais beau lui faire signe qu'il y avait erreur sur la personne... que le chien, c'était l'autre... la petite fille a continué de me caresser gentiment la main [...] »

En guise d'étayage, une liste d'adjectifs qualificatifs dans laquelle on peut puiser pour fabriquer des adverbes peut être donnée ou recherchée en commun : *élégant, incessant, différent, excellent, pesant, constant, prudent...*

Une grille qui précise les critères de réussite accompagne la consigne.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
J'ai utilisé ces trois outils de la rédaction :		
– <i>rédiger avec le DRAS ;</i>		
– <i>rédiger avec des comparaisons ;</i>		
– <i>rédiger avec des adverbes.</i>		
J'ai fait attention autant que je peux à l'orthographe.		



---

# Outil 4

# Rédiger

# avec des

# connecteurs

---

## Présentation de l'outil

### OBJECTIFS

- Organiser, classer.
- Lier, relier.
- Marquer les rapports entre les phrases et les idées.

### CAPACITÉS

- Être capable de...
- marquer des liens ;
- choisir le lien logique pertinent ;
- employer différents outils de liaison, varier les usages.

Comme nous l'avons vu, les phrases travaillées une à une forment une base indispensable si l'on veut que les élèves comprennent comment rédiger mais, les mots de liaison ou connecteurs s'avèrent très vite indispensables pour s'exprimer à l'oral comme à l'écrit, dès lors que l'on construit un énoncé plus complet. Ces outils de la langue marquent les rapports entre les idées ou les faits et interviennent quels que soient les types de discours.

Les connecteurs et les mots de liaison organisent l'espace ou le temps dans les textes narratifs et descriptifs, comme la logique et l'enchaînement des explications ou des arguments. Ils ont un rôle essentiel dans l'avancée des informations, ils relient des propositions, des phrases entre elles ou des paragraphes. Ce sont des adverbes, des conjonctions de coordination ou des compléments circonstanciels détachés en début de phrase.

Très vite dans l'apprentissage des outils de l'écriture, ils se sont avérés importants à l'usage et ils ont trouvé leur place par nécessité. Placés en quatrième position dans l'ordre de notre boîte à outils, ils ne constituent plus à ce stade une découverte mais cette leçon formalise leur emploi, fait une sorte de bilan sur ce qui a été perçu de façon plus ou moins intuitive. Il peut s'avérer fructueux par exemple d'en montrer l'intérêt et l'usage par des phrases dans lesquelles on les a supprimés.

Le travail sur les connecteurs est une entrée intéressante vers le lexique et l'orthographe : l'enseignant peut organiser des collectes et tris (par familles de sens) de mots de liaison ou donner des listes déjà faites comme ressources pour écrire... On mémorise leur orthographe, on pioche dans cette liste à l'occasion de chaque exercice d'écriture en essayant d'activer les plus rares pour les intégrer à son lexique courant.

Le travail sur les connecteurs peut croiser aussi les séances de lecture : repérage dans les textes lus de connecteurs inconnus, explication de leur sens.

« Des formules, des manières de dire, du lexique sont fournis aux élèves pour qu'ils se les approprient et les mobilisent dans des situations qui exigent une certaine maîtrise de sa parole <sup>1</sup>».

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 100.

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

### DÉCOUVERTE DES CONNECTEURS

L'enseignant donne des phrases qui présentent un problème de cohésion manifeste ; au passage, les élèves reconnaissent facilement les travers de certains de leurs propres textes... Au CP, ces phrases lues et répétées à l'oral, sont sujettes à discussion.

Le professeur explicite la consigne de travail :

- dire pourquoi les phrases ne sont pas acceptables en l'état ;
- chercher à redonner du sens aux phrases par l'ajout d'un seul mot (sans enlever ou remplacer quoi que ce soit).

Exemples de phrases :

- *Il pleuvait beaucoup, nous partîmes pique-niquer.*
- *C'est un vrai râleur, je l'aime beaucoup.*
- *Les traits du visage déformés, il ne manquait pas de charme.*

Dans un premier temps, les élèves proposent les conjonctions de coordination les plus usuelles (et, mais...), le professeur les invite à trouver d'autres mots plus variés, plus intéressants... Au CP, les connecteurs rencontrés en classe, sont repérés, collectés, la boîte des mots étiquettes *Connecteurs* fait son apparition le plus tôt possible.

Exemples de phrases complétées :

- *Il pleuvait beaucoup **néanmoins** nous partîmes pique-niquer.*
- *C'est un vrai râleur **pourtant** je l'aime beaucoup.*
- ***Malgré** les traits du visage déformés, il ne manquait pas de charme.*

Cette entrée en matière sur les connecteurs ne donne qu'une illustration parcellaire de leur potentiel d'enrichissement d'un texte mais ces exemples, pris dans le registre de l'opposition, ont le mérite de marquer les esprits.

La distribution de listes de connecteurs (voir tableau en page suivante) a pour but de donner aux élèves un aperçu de l'étendue des ressources lexicales qui sont à leur disposition.

### PRÉSENTATION DU TABLEAU DE CONNECTEURS

L'enseignant distribue un tableau de connecteurs comme celui donné en exemple ci-après (pour les CE, le professeur pourra supprimer les connecteurs trop complexes afin d'adapter le tableau à son jeune public) ; il fait commenter les contenus :

- il fait remarquer sa construction : à droite figurent des connecteurs et mots de liaison ; ils sont regroupés par familles de sens ou « rôle à jouer » dont le nom figure dans la colonne de gauche ;
- avec les plus grands élèves, on précise que certains connecteurs, qui marquent plutôt le lieu et le temps, se retrouvent souvent dans les récits alors que la chronologie du récit, la logique d'une explication ou d'une argumentation peuvent être marquées par des connecteurs logiques déjà rencontrés « d'abord..., ensuite..., enfin... » ;
- un temps collectif de lecture des connecteurs peut être pris ; on peut donner des exemples de phrases avec les mots du tableau pour vérifier que chacun les comprend.

### UTILISATION DU TABLEAU DE CONNECTEURS

L'enseignant demande aux élèves de surligner dans le tableau les connecteurs qu'ils emploient peu ou qu'ils n'utilisent jamais ; il précise que certains vont beaucoup surligner, d'autres feront une moisson plus modeste, ce qui compte est que le tableau devienne un objet très personnel avec de la couleur.

Cette appropriation ciblée permet de mettre à jour des connecteurs que les élèves découvrent et dont ils ignorent parfois le sens. Grâce à la colonne « Rôles à jouer », les élèves qui ne connaissent pas le sens d'un mot l'approchent par association d'idées. Ainsi, « en premier lieu » sera associé à « d'abord », « de ce fait » est en lien avec « donc ».

L'enseignant propose un plan de travail à ses élèves, une sorte de contrat : désormais, lors des travaux d'écriture, le tableau étant toujours à leur disposition, ils se devront d'utiliser en priorité des connecteurs surlignés.

Il est à noter que le tableau n'est pas une ressource figée, il est intéressant de le donner incomplet, avec une base, puis de l'alimenter en flux continu à l'occasion de lectures qui font découvrir de nouveaux connecteurs.

Ci-dessous, un exemple de tableau de connecteurs qui sert de fiche outil.

RÔLES À JOUER	CONNECTEURS
Pour marquer la chronologie	Quand, lorsque, dès que, après, ensuite...
Pour montrer le début	D'abord, tout d'abord, avant tout, avant, avant que, premièrement, pour commencer, en premier lieu...
Pour montrer la fin	Finalement, ainsi, dès lors, en conclusion, pour finir, en définitive, en résumé, c'est pourquoi, par conséquent, enfin, pour conclure, en dernier lieu, de cette manière...
Pour montrer le but	Pour que, dans le but de, afin de, afin que, en vue de, de peur que...
Pour avancer dans la démonstration	Or, car, en effet, de la même façon, ainsi, puisque, surtout, aussi...
Pour marquer la cause	Car, en effet, donc, puisque, parce que, comme, c'est pourquoi, étant donné que, si... alors, ainsi que, attendu que, à cause de...
Pour marquer la conséquence	Ainsi, d'où, de ce fait, par conséquent, donc, aussi, c'est pourquoi, si... alors, en conséquence, or, de sorte que, suite à...
Pour montrer la condition	Si, néanmoins, même si, à condition que, cependant, au cas où, sauf, mais, quand, lorsque, pourvu que, toutefois, sinon...
Pour montrer l'exception	Si, hormis, plutôt que, pourvu que, à l'exception de, cependant, sauf, bien que, quoique, excepté, même si...
Pour marquer une énumération	Et, en plus, aussi, ensuite, d'une part... d'autre part, de même, en outre, par ailleurs, de plus...
Pour établir une comparaison	Comme, tel que, de même que, autant que, moins que, plus que, en comparaison de, en revanche, ou...
Pour marquer l'opposition	Cependant, toutefois, néanmoins, mais, à l'opposé, en revanche, bien que, tandis que, alors que...

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

Quel que soit le type d'exercice et le moment de l'année, le tableau de connecteurs est une ressource toujours à disposition des élèves ; les exercices d'appropriation sont fréquemment proposés, quelques exemples sont donnés en illustration ci-après.

Ils sont plus pertinents au cycle 3 mais sont accessibles aux CE selon le niveau des élèves, moyennant quelques adaptations ; pour un jeune public, le professeur peut alléger le tableau des connecteurs, ainsi, dans la catégorie *Pour montrer la fin*, il retire par exemple : « dès lors, en définitive » ou bien « par conséquent » et « en dernier lieu » qu'il jugera hors de portée de ses élèves. Incitations et encouragements ont des effets surprenants, certains jeunes scripteurs perçoivent bien ces mots et leur effet de style : « Ça fait chic » disent-ils et ils se donnent comme un défi personnel de les intégrer dans leurs écrits quand d'autres élèves attendent de les employer... plus tard. À l'enseignant de moduler ou pas le dispositif.

Le tableau de connecteurs peut jouer le rôle de fiche outil n° 4 - *Rédiger avec des connecteurs*, pour alimentation de la boîte à outils d'écriture.

### AUX CYCLES 2 ET 3

#### EXERCICE 1 – ENRICHISSEMENT DE PHRASES

Des phrases de base sont données à compléter à l'aide de connecteurs variés :

- pour le CP, les connecteurs de base attendus sont : et, mais... ;
- pour les CE et le cycle 3, les connecteurs surlignés par chacun des élèves peuvent être demandés en priorité.

Exemples de phrases :

- *Il a plu, le soleil brille.*
- *L'ouvrier a bien fait son travail, il n'est pas content.*

#### EXERCICE 2 – ENRICHISSEMENT D'UN TEXTE

Un texte est donné à compléter avec des connecteurs (prioritairement avec les connecteurs surlignés par chacun des élèves). L'exercice n'est pas toujours évident, le professeur doit tester l'exercice avant de le donner aux élèves, plusieurs choix peuvent être possibles. Les élèves surprennent parfois par un emploi pertinent auquel on n'avait pas songé.

Exemple de texte à enrichir :

*Le fantôme était repoussant. [...] il ne faisait peur à personne ! [...] il poussait des cris déchirants, [...] il traînait ses chaînes pour effrayer les habitants du château [...] aucun ne se réveillait. [...] un soir de pleine lune, il décida de passer à d'autres moyens ! Il en était certain, les effets seraient terribles.*

### AU CYCLE 3

#### EXERCICE 3 – TRAVAILLER AVEC UN TEXTE D'AUTEUR

La consigne est de même type que celle de l'exercice 2 mais travailler sur un texte d'auteur est plus complexe.

Exemple de texte : extrait de *Enfance*, Nathalie Sarraute.

« [...] j'entre dans le cabinet de travail de mon père avec ma copie à la main, il abandonne [...] ce qu'il est en train de faire [...] se met à m'écouter [...]

Mon père est [...] réservé, il ne se répand pas en compliments, [...] je n'en ai pas besoin, je sais à son air, à la façon dont il m'écoute qu'il me dira que c'est très bien. Sans plus. [...] cela me suffit. »

#### EXERCICE 4 – CHANGEMENT DE CONNECTEURS

Cette variante permet de passer des connecteurs familiers à d'autres plus rares, c'est un bon exercice pour amener les élèves à explorer les mots de liaison qu'ils ont surlignés dans leur tableau. Il s'agit de remplacer les mots qui figurent entre parenthèses par d'autres plus intéressants.

Exemple de texte à enrichir (une hypothèse, aujourd'hui rejetée, sur la disparition des dinosaures) :

*(Aujourd'hui), nous connaissons bien les limites des mers. (Mais) elles n'ont pas toujours occupé la même place et leur niveau, à plusieurs reprises, est monté ou descendu au cours de l'ère secondaire. (D'abord), il y a 65 millions d'années, les mers qui étaient très étendues, recouvrant par exemple presque toute la France, se sont retirées très loin, bien plus loin que leur position actuelle. (Et) d'immenses régions se sont retrouvées à sec.*

*(Donc) les petits animaux marins qui s'y développaient en sont morts. (Ainsi) les plus gros animaux qui les mangeaient sont devenus plus rares et certains groupes ont complètement disparu. L'équilibre naturel était rompu.*

*Puisqu'il y avait moins de mers chaudes qui baignaient les continents, les climats sont devenus plus rudes et la végétation plus rare. (Et) les dinosaures n'ont pas résisté à ces nouvelles conditions de vie et sont tous morts.*

#### EXERCICE 5 – RECONSTRUIRE UN TEXTE GRÂCE AUX CONNECTEURS

L'entrée se fait par une activité de type « lecture à construire » : un texte d'auteur est donné dans le désordre ; l'enseignant aura pris le soin de choisir un texte bien charpenté par des connecteurs. Les élèves doivent recopier le texte dans l'ordre et exercer une vigilance orthographique en recopiant sans erreur ; l'adage de la classe « On a le droit de se tromper mais on a le devoir de se corriger » mérite toujours d'être rappelé.

---

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

L'enseignant propose de courts travaux d'écriture proches du vécu des élèves ; ces exercices sont accompagnés d'une grille d'évaluation qui leur permet de comprendre les attendus, première condition de réussite de toute évaluation.

Les élèves disposent de leur tableau de connecteurs.

Les exercices types cycle 2 et cycle 3 proposés ici diffèrent d'abord par la longueur attendue de la production (rappel : l'attendu en écriture en fin de cycle 2 est une demi-page et en fin de cycle 3, une à deux pages). Ensuite, les élèves du cycle 2 sont invités à s'intéresser surtout aux connecteurs balisant la chronologie et le lieu du récit (cf. les trois premières entrées du tableau) alors que pour ceux du cycle 3, tout le tableau des connecteurs est convoqué pour raconter.



**EXERCICE EN CLASSE DE CE**

Consigne :

« Racontez votre matinée depuis le moment de votre réveil jusqu'à l'arrivée à l'école en utilisant de préférence les connecteurs de lieu et de temps surlignés dans votre tableau. Votre devoir fera cinq ou six lignes. »

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon devoir raconte bien ma matinée depuis mon réveil jusqu'à mon arrivée à l'école.		
J'ai bien utilisé plusieurs connecteurs de lieu et de temps surlignés dans mon tableau.		
J'ai utilisé plusieurs outils de la rédaction vus en classe.		
J'ai rédigé au moins cinq lignes.		
J'ai fait attention autant que je peux à l'orthographe.		

**EXERCICE EN CYCLE 3**

Consigne :

« Racontez votre matinée depuis le moment de votre réveil jusqu'à l'arrivée à l'école/au collège en utilisant de préférence les connecteurs surlignés dans votre tableau. Votre devoir fera vingt lignes au minimum. »

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon devoir raconte bien ma matinée depuis mon réveil jusqu'à mon arrivée à l'école/au collège.		
J'ai bien utilisé des connecteurs surlignés dans mon tableau.		
J'ai utilisé d'autres outils de la rédaction vus en classe.		
J'ai rédigé au moins vingt lignes.		
J'ai veillé à l'orthographe des accords de base.		

Une variante, pour rendre la consigne moins conventionnelle, consiste à demander le même texte mais en détournant le récit. La consigne est alors :

« Ce matin, dès votre réveil, il vous est arrivé une série d'aventures comiques ou très étranges. Racontez votre matinée depuis le moment de votre réveil jusqu'à l'arrivée à l'école/au collège en utilisant de préférence les connecteurs surlignés dans votre tableau. »

Ce type de travail est préconisé par les programmes de cycle 3 : « Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte ». La déclinaison de cette capacité passe par : « Une conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée. Une mise à distance de son texte pour l'évaluer. Une expérimentation de nouvelles consignes d'écriture. Un enrichissement, une recherche de formulations plus adéquates <sup>1</sup>. »

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 112.



---

**Outil 5**

**Rédiger avec  
des effets  
de rythme**

---

## Présentation de l'outil

### OBJECTIFS

- Apprendre à préciser, à développer une idée.
- Utiliser la ponctuation et les connecteurs.

### CAPACITÉS

- Être capable de...
- créer des effets de rythme (binaire et ternaire) ;
  - développer une idée, compléter un premier jet ;
  - verbaliser ce qui a été fait pour rédiger.

Voici un outil méconnu en situation d'apprentissage de l'écriture à l'école, très éloigné des pratiques habituelles, alors qu'il a un grand intérêt dès le début des apprentissages ; il permet de familiariser les élèves à la ponctuation et leur montre tout le potentiel qu'elle porte. À l'école et surtout avec les élèves les plus jeunes, il ne s'agit pas de faire une leçon spécifique sur le point ou la virgule mais plutôt d'en montrer la pratique par une sensibilisation. Des vidéos accompagnent cette fiche ; elles proposent des exemples de prestations orales : lectures avec effets de rythme.

L'enseignant peut convoquer la lecture de textes pour asseoir ce nouvel outil d'écriture ; pour ce faire, la poésie est par exemple une entrée très pertinente. Les élèves y découvriront que l'écrivain fait des choix d'écriture manifestes, entre autres par sa ponctuation. Il est libre d'insister ou pas sur ce qui lui paraît important : les rythmes ne produisent pas les mêmes effets.

En lecture, quand le rythme binaire donne l'impression de notes ou de souvenirs fugaces, les rythmes ternaires et à quatre temps permettent de développer, de montrer davantage, d'insister selon les choix narratifs de l'auteur. Ce sont des touches successives sur ce qui est observé, ou des souvenirs qui s'égrainent.

Ce travail des rythmes n'est donc pas anodin, il participe à la construction de fondamentaux comme :

- la capacité inférentielle en lecture : compréhension fine de ce qui est développé derrière des phrases de base, ce qui peut être ajouté ;
- la capacité à développer une idée : de la phrase simple, on passe à la phrase complexe coordonnée ou juxtaposée ; l'outil favorise des variantes à une écriture toujours répétitive du type - sujet, verbe, complément ;
- la capacité à manier la ponctuation et les conjonctions de coordination que l'on ne manque pas de nommer pour ancrer une terminologie grammaticale ; virgules et points trouvent naturellement leur place dans la phrase sans nécessiter un cours de grammaire avec les plus jeunes élèves !

Bien entendu, le travail sur les effets de rythme s'ajoute aux autres outils et on veillera à toujours réinvestir l'outil qui précède dans les activités d'écriture des élèves.

# Phase 1 : faire découvrir l'outil

## PONCTUATION ET MISE EN VOIX

« Les bons enseignants et enseignantes démontrent l'application d'un éventail de stratégies. Ils ne se contentent pas de donner et d'évaluer du travail. L'enseignement consiste à "montrer" et à "démontrer" »<sup>1</sup> Arlington, 2002.

Cette citation est une invitation à jouer, et dans le cas des rythmes, l'enseignant est le chef d'orchestre qui établit un parallèle entre rythme de la phrase et rythme musical.

Battre la mesure en musique permet de donner un tempo, un rythme, au morceau interprété. Idéalement, on peut faire entendre, au moins aux élèves les plus jeunes, une pavane au rythme lent (l'associer à l'idée de funèbre) et un rock endiablé qui les fera se trémousser (les autoriser à cette gestuelle est souvent l'occasion pour eux de se souvenir de l'exercice, l'atelier d'écriture devient ludique !).

On peut rappeler les trois rythmes généralement étudiés en musique : deux, trois et quatre temps que l'on pourra exécuter avec les élèves en battant la mesure.

On explique qu'en écriture, on peut aussi jouer sur des effets de rythme. L'écriture peut imiter la musique avec des effets de rythme binaire (à deux temps) ou ternaire (à trois temps) et parfois à quatre temps.

Tandis qu'au CP, les programmes rappellent qu'« en s'appuyant beaucoup sur l'oral, les élèves sont rendus attentifs à l'ordre des mots »<sup>2</sup>; et que « la lecture à voix haute permet de saisir l'unité de la phrase »<sup>3</sup>; on lit pour le cycle 3 qu'il faut user des « techniques de mise en voix des textes (poésie, théâtre en particulier) »<sup>4</sup>.

« Au CM1 et CM2, les connaissances sur le fonctionnement des textes littéraires doivent se développer de manière empirique à travers les activités de lecture »<sup>5</sup>.

Concrètement, la mise en voix des effets de la virgule dans un texte est notre première approche des effets de rythme et notamment avec les élèves du CP mais aussi avec les plus grands.

On s'exerce d'abord ici à dire le rythme à deux temps. Collectivement, comme un jeu, on lit des phrases (au CP, il est important de choisir un texte dont le lexique est connu des élèves), on frappe des mains en rythme et on dit « point » à la fin.

### **RYTHME BINAIRE EN CYCLE 2**

Texte : une comptine de J-L Vanham, *Trois microbes* (extrait)

On frappe une fois dans ses mains pour chacun des vers et on dit « point » à la fin ; on remarque pour les deux derniers vers que la virgule est remplacée par « et ».

« Trois microbes sur mon lit,  
se consultent bien assis.

L'un s'appelle Scarlatine,  
il parle d'une voix fine.

<sup>1</sup> *La littératie au service de l'apprentissage*, Éducation en Ontario, 2004, [www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacy.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacy.pdf)

<sup>2</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 26.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 108.

L'autre s'appelle Rougeole  
et prend souvent la parole... »

### RYTHME BINAIRE EN CYCLE 3

On propose un texte plus long mais régulier dans le rythme binaire. On frappe à chaque demi-phrase dans ses mains, on dit « point » à la fin. Virgules, « et » et « mais » sont repérés.

La frappe est montrée, puis exécutée ensemble ; certains élèves peuvent ensuite tenter de la mettre en voix et en rythme. On se bat un peu pour synchroniser mains et texte. Plusieurs essais sont nécessaires pour poser son souffle, ses mains, ses mots.

On schématise ensuite au tableau les deux écritures possibles du rythme binaire :

- (.....), (.....).
- (...) et (...).

Texte créé pour l'exercice :

*J'ai un livre qui fait peur, je le lis quand je suis seul.  
Ma lampe me fait des ombres et je les vois de mon lit.  
Les parents se sont couchés et le vent lui se réveille.  
Les images sont horribles mais je ne sais pas m'arrêter.  
Un volet soudain claque et mon cœur cesse de battre.*

### RYTHME TERNAIRE EN CYCLE 2

Le rythme à trois temps est joué de la même façon, on s'aide en repérant les coupures du texte qui marquent les rythmes et donc les battements.

Texte créé pour l'exercice :

*J'ai la fièvre, /je suis mal/ et m'ennuie dans mon lit. Allongé, /enfermé,/ je suis triste la journée ! Mais mon chat, /mais mon chien,/ mes copains ont compris mon chagrin. Ils s'en viennent pour me voir, /pour jouer/ et m'aider ! Finalement, ce n'est pas si mal d'être un peu malade.*

### RYTHME TERNAIRE EN CYCLE 3

Sur un nouveau texte, on laisse les élèves, par petits groupes, trouver comment faire (c'est un moment sonore, il faut l'accepter !). Certains ont encore du mal à respirer les unités de la phrase, ils ont besoin d'entraînement. On écoute les interprétations, seul ou en duo, trio... Le repère de l'évaluation repose sur le souffle, le jet de la voix qui accompagne un battement.

À titre d'étayage, on peut adapter l'exercice : chaque groupe reçoit une phrase à travailler. On peut au final entendre tout le texte scandé par les battements quand les groupes sont prêts à jouer les uns après les autres, en enchaînant les phrases lues.

La lecture par mise en voix permet de s'intéresser au plus près au sens du texte et à ses effets sur le lecteur. Au final, l'exercice est souvent un bon moyen de mémoriser des effets d'écriture. Certains s'aident en plaçant des traits pour matérialiser les effets de rythme.

On schématise au tableau les écritures possibles du rythme ternaire :

- (.....), (.....) et (...). Avec des variantes de ponctuation (comme le « ; » et le « - »)
- (...), (...), (...).

Lors des repérages, le terme « conjonction de coordination » est répété à chaque fois pour mettre en place le métalangage.

Texte : un extrait de *C'est bien* de Philippe Delerm <sup>6</sup>.

« Au-delà, l'obscurité de la chambre est de plus en plus mystérieuse. On a hésité longtemps avant de choisir le livre. Agatha Christie ne fait pas peur, on suit trop l'enquête et on ne fait pas attention au reste. Les aventures de Sherlock Holmes c'est mieux, avec les brouillards, les chiens, les chemins de fer parfois. Mais il y a trop de dialogues et Sherlock est si sûr de lui - on ne peut pas penser qu'il va être vaincu. Finalement,

<sup>6</sup> Philippe Delerm, *C'est bien*, Collection « Milan Poche Junior », © Éditions Milan, 2007.

on a choisi *L'île au trésor*. On a bien fait. Dès le début du livre, il y a une ambiance extraordinaire, avec cette auberge près d'une falaise. C'est toujours la tempête là-bas ; on a l'impression que c'est toujours la nuit aussi, avec la mer qui gronde tout près. »

## PONCTUATION ET SENS DU TEXTE

L'exercice suivant a pour but de montrer que la ponctuation n'est pas qu'une ressource pour lire et marquer le rythme, elle contribue aussi à faire varier le sens d'une phrase selon son placement. L'expérience menée collectivement plaît beaucoup et marque bien les esprits...

Une phrase est écrite deux fois au tableau, les mots bien au-dessous les uns des autres et sans ponctuation :

– *Le maître dit Paul est un imbécile.*

– *Le maître dit Paul est un imbécile.*

On constate, mot à mot, que c'est exactement la même phrase écrite deux fois.

Puis le professeur la ponctue de deux façons :

– *Le maître dit : « Paul est un imbécile ».*

– *Le maître, dit Paul, est un imbécile.*

Le professeur invite un volontaire à relire à haute voix les deux phrases avec leur ponctuation. On mesure les changements de sens produits, sous les éclats de rire, même des CP. En revanche, cette distinction est peu évidente pour les élèves allophones.

La démonstration amusante de la nécessité de la ponctuation est une leçon de grammaire suffisante au cycle 2. Petit à petit, surtout aux CE et en cycle 3, on établit collectivement une liste, plus exactement un début de liste (elle sera complétée au fur et à mesure des découvertes à venir) des outils qui peuvent servir à marquer les effets de rythme. Elle sert de base pour la fiche outil des futurs travaux d'écriture. Cette fiche rassemble :

- la ponctuation ;
- les conjonctions de coordination ;
- les adverbes.

« Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit [...] La lecture à haute voix, la diction ou la récitation de textes permettent de compléter la compréhension du texte en lecture <sup>7</sup>. »

Aux CE et au cycle 3, la fiche outil n° 5 est rédigée collectivement.



Exemple de fiche outil n° 5 réalisée avec des élèves de CE1.

<sup>7</sup> B0 spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 13.

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

### APPROPRIATION PAR L'ORALISATION

#### EN CYCLE 2 – LECTURE ORALISÉE

En lecture au CP, en fin de premier trimestre la lecture par mise en voix du poème de Jean Jordy *L'alouette*, préparée par groupes, a facilité l'apprentissage de la fluidité de la lecture : de virgules en points, les élèves ont dit le poème en se posant aux endroits sensibles des rythmes du texte.

Texte : *L'alouette*, Jean Jordy.

« À tue-tête,

L'alouette	Le pivert
Loue la fête	Gris et vert,
Du printemps.	Trie les vers
	Qu'il picore.

À voix d'ange

La mésange,	Le feuillage
Dit louange	Lit la page
Du beau temps.	De l'ombrage
	Et se dore.

Plein d'envol

Rossignol,	Le printemps
Cabriole	Garnement,
Sur les notes.	Joue gaiement
	Et s'étend. »

L'hirondelle

Tire d'aile,  
Trisse et hèle  
La hulotte.

De fait, les variantes dans la ponctuation des strophes obligent les petits lecteurs à réguler leur diction.

– Par exemple, dans la première strophe, la pause de la voix s'impose au premier vers tandis que la suite du flux vocal court sur trois vers jusqu'au point. On apprend à poser sa voix, à avancer la lecture dans un souffle.

– La seconde strophe décale la virgule de la première pause au second vers. Le point arrive deux vers plus tard comme dans les troisième, quatrième, cinquième et septième strophes.

– En revanche, la sixième strophe impose de lire toute la strophe sans pause.

L'étude attentive des placements de la voix en fonction de la ponctuation a permis des interprétations bien exécutées. Un seul essai ne suffit pas bien entendu pour réguler sa voix mais entre deux enregistrements, les progrès se perçoivent.



### EN CYCLE 3 – LECTURE ORALISÉE

« En CM1 et CM2, l'entraînement à la lecture à haute voix pour acquérir la fluidité et la rapidité nécessaires à une bonne compréhension doit être poursuivi pour l'ensemble des élèves et en particulier pour ceux qui ont encore des difficultés de décodage<sup>8</sup>. »

La continuité des cycles doit permettre de réguler les différences des savoir-faire.

En situation de lecture, au cycle 3, on va mettre en évidence les effets de rythme voulus par les auteurs pour produire des sensations. L'enseignant propose d'étudier un court texte à la lumière de ce qui a été expérimenté en phase de découverte. Pour cela, on utilise des crayons de couleur. Les élèves travaillent par groupes de deux, ils reçoivent la consigne :

- « – Repérer en bleu les effets de **rythme binaire**,
- repérer en vert les effets de **rythme ternaire**,
- repérer en orange les effets de **rythme à quatre temps**,
- repérer en rouge **la ponctuation et les conjonctions de coordination** qui donnent le rythme. »

Exemple : extrait de *Le Chiffre de nos jours* d'André Chamson<sup>9</sup>.

« Midi sonnait. Grand-mère m'appelait, penchée sur la grille de la terrasse ou la tête levée dans l'escalier à colonnes. Je surgissais du jardin ou je dégringolais du grenier. Grand-mère avait déjà mangé, toute seule, dans sa cuisine, vers onze heures du matin. Ma table était mise. Je m'installais.»

L'exercice montre alors les repérages suivants :

« Midi sonnait. **Grand-mère m'appelait, penchée sur la grille de la terrasse ou la tête levée dans l'escalier à colonnes. Je surgissais du jardin ou je dégringolais du grenier. Grand-mère avait déjà mangé, toute seule, dans sa cuisine, vers onze heures du matin. Ma table était mise. Je m'installais.** »

Une lecture à voix haute de ce texte met à jour des effets de rythme que la classe peut retrouver en frappant des mains. Chacune des parties de phrase détachée par la ponctuation ou par une conjonction est lue à voix haute, elle correspond à une frappe des mains. À chaque fois que l'on frappe ses mains, on indique la séparation : « virgule » ou « point ». Le travail peut être exécuté en grand groupe classe ou individuellement, pour ceux qui veulent tenter le jeu de mise en voix et en rythme.

De plus, cette oralisation individuelle ou collective vérifie l'impact sonore et rythmique de l'écriture des souvenirs évoqués. Ainsi, les deux dernières phrases bien qu'indépendantes sont en parallèle et donnent aussi ce rythme binaire. On fait remarquer que l'on pourrait écrire la phrase avec une virgule à la place du point. On mesure l'effet du point : une halte sur l'image de la table qui n'attend qu'une chose, l'installation de l'enfant. L'attente est dans le point.

« Au cycle 3, les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer les compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique<sup>10</sup>. »

La ponctuation trouve ainsi auprès des élèves des échos concrets et évocateurs, les lectures comme les productions écrites peuvent ensuite porter les fruits de cette initiation.

### APPROPRIATION PAR L'ÉCRITURE

Les programmes pour le cycle 3 reprennent ceux du cycle 2 lorsqu'ils réaffirment : « Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, restent essentielles pour mieux maîtriser l'écrit<sup>11</sup>. »

Les rituels écrits qui suivent les expérimentations de l'oral reposent sur des phrases de base que les élèves doivent travailler. Les consignes associées aux phrases et les modalités d'écriture (travaux individuels, par

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>9</sup> André Chamson, *Le Chiffre de nos jours*, Gallimard, 1973.

<sup>10</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 98.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 100.

binômes, par groupes..., au tableau, sur tablettes...) sont autant de variables sur lesquelles l'enseignant joue pour établir une progressivité des apprentissages, du cycle 2 au cycle 3.

L'enseignant qui observe le travail des élèves est à même de repérer les points forts et les points faibles de chacun pour adapter les exercices à leur niveau en fonction de leur cycle et de leur progression personnelle ; la différenciation est possible par le biais d'étayages comme accompagnements aux affres de la page blanche ; pour tous les exemples d'exercices qui suivent, l'enseignant peut :

- avec les plus jeunes du cycle 2, ou avec des élèves de cycle 3 en difficulté, accompagner les phrases de base « d'embrayeurs » d'écriture comme : « Le soir à la maison, tantôt... tantôt.../Au lieu de..., je.../Quand je serai grand.../Quand j'étais petit, tantôt... » ;
- avec les plus grands du cycle 3, ou les élèves de CE les plus à l'aise, donner les phrases de base : à charge pour eux de proposer des effets de rythme avec des outils variés ; on rappelle que le lecteur éprouve des sensations, des sentiments, des émotions lorsqu'il lit des phrases avec des effets de rythme ; l'enseignement de l'écriture doit rejoindre les découvertes faites en lecture (comme toute lecture est l'occasion d'un retour vers l'outil d'écriture !).

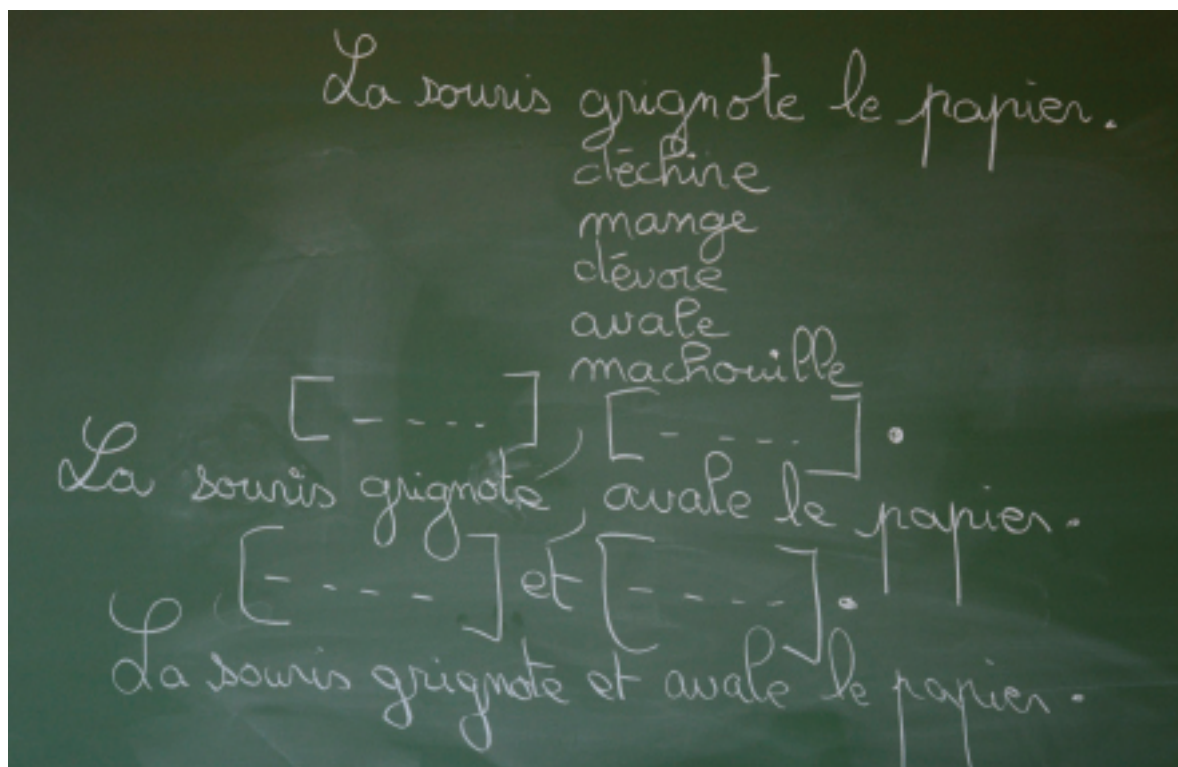
Toutes les propositions sont étudiées, on en retient collectivement certaines en justifiant systématiquement les choix.

### EN CYCLE 2 – EXEMPLE D'EXERCICE

**Phrase de base : La souris grignote le papier.**

En recherche collective les élèves proposent d'autres mots qui parlent de ce que fait la souris. On imagine, on fait des inférences, on décompose les actions. Le professeur lance et relance ses attentes lexicales en usant du mot « verbe » ; le métalangage sur l'étude de la langue prend sa place.

Une liste s'ébauche à partir de la phrase de base « pour parler plus justement » de ce que la souris fait. On vote, on choisit le verbe que l'on gardera, on utilise la virgule pour bien montrer le rythme binaire.



Rélevé d'un travail collectif au tableau : les effets de rythme en cycle 2.

## EN CYCLE 3 – EXEMPLES D'EXERCICES

**Phrase de base :** *Le vent agite les feuilles des arbres.*

On fait constater que même si cette phrase est totalement acceptable (grammaire et orthographe), on ne voit pas très bien ce que fait le vent, on ne voit pas exactement les images dans sa tête (inférences). Il faut donc préciser la scène en observant davantage les mouvements provoqués par le vent, le lecteur peut être plus attiré par ce qu'il lit.

*Le vent agite les feuilles des arbres, balance les branches.*

La phrase se lit en deux temps séparés par une virgule. Le rythme est binaire comme dans cette autre version dont le rythme est accentué grâce à un adverbe.

*Tantôt le vent agite les feuilles, tantôt il balance les branches.*

On peut encore être plus précis et donner davantage d'images à voir avec un autre rythme, le rythme ternaire :  
*Au lieu de se contenter d'agiter les feuilles, le vent mauvais balance les branches et fait tomber les fruits.*

Pour des exercices menés en cycle 3, on peut désigner grammaticalement les mots employés comme : l'adverbe ou la conjonction de coordination... Ainsi, chaque fois que ces notions sont rencontrées, le professeur habitue les élèves à entendre et à employer le métalangage de la grammaire ; la terminologie et la reconnaissance des faits de langue s'implantent alors progressivement (même avec les plus jeunes, au cycle 2, on a constaté que des élèves éprouaient une certaine satisfaction à réciter à la demande : « Mais ou et donc or ni car »).

**Phrase de base :** *Le champion cycliste monte le col d'Aspin.*

Cette phrase est une simple information. On aimerait en savoir plus : le cycliste a-t-il mal ? Est-ce difficile de grimper un col des Pyrénées ? Comment montrer qu'il fait des efforts et qu'il souffre en pédalant ?

En lecture, les effets de rythme peuvent insister sur cette souffrance pour le plus grand intérêt du lecteur. On se met à la place du personnage, on imagine ce qui se passe dans son corps, ce qu'il sent, ressent, pense... La lecture est plus intéressante.

*Le champion cycliste monte le col d'Aspin. Il pousse sur ses jambes, appuie sur les pédales et tire avec ses bras sur le guidon.*

En situation de lecture, à partir de là, on repère d'autres versions avec d'autres outils comme les adverbes : *au lieu de..., tantôt...*

Ici, les élèves doivent repérer un rythme ternaire suivi de deux rythmes binaires.

*Au lieu de ne pousser que sur ses jambes, le coureur cycliste appuie aussi sur les pédales et tire avec ses bras sur le guidon. Tantôt il reste assis sur sa selle, tantôt il grimpe en danseuse debout sur les pédales. D'un côté son corps souffre, de l'autre le coureur se réjouit de sa performance.*

**Phrases à travailler avec plus ou moins d'étayage**

Les élèves travaillent en petits groupes, ils ont à leur disposition toutes les fiches outils d'écriture déjà réalisées, ils reçoivent selon leurs niveaux :

- soit des phrases à enrichir avec des effets de rythme ;
  - soit des phrases déjà enrichies sur lesquelles ils doivent repérer rythme, ponctuation, conjonction, adverbe.
- Une mise en commun permet de comparer les productions et d'en faire la critique positive et négative.

Phrase n° 1a : *Les filles montent les voiles du bateau.*

Phrase n° 1b : *Les filles tirent de toutes leurs forces, halent en chœur et hissent les voiles du trimaran.*

Phrase n° 2a - *Un jeune garçon fait des sauts impressionnants sur la piste du skate parc.*

Phrase n° 2b - *Paul, le meilleur skateur du quartier plie ses genoux, il écarte ses pieds et prend ses appuis dans l'air comme s'il s'envolait de la piste.*

Phrase n° 3a - *Un gros camion chargé de bois roule sur des routes enneigées.*

Phrase n° 3b - *Le gros camion chargé de bois roule sur des routes enneigées sans glisser et parvient à son but sans accident.*

Phrase n° 4a - *La jeune écuyère se penche sur le cou du cheval pour franchir l'obstacle.*

Phrase n° 4b - *La jeune écuyère se dresse sur ses étriers, se penche sur le cou de son cheval et franchit l'obstacle.*

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

À cette étape de l'apprentissage, les élèves sont conduits pas à pas vers des tâches plus complexes suivant en cela la préconisation des programmes qui suggèrent pour le cycle 2 de « produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche <sup>12</sup> » et pour le cycle 3 « la mise en œuvre (guidée puis autonome) d'une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelle <sup>13</sup>. »

L'évaluation ponctuelle proposée sert à vérifier le degré d'acquisition de l'outil *Rédiger avec des effets de rythme*, elle doit permettre aussi d'intégrer les outils d'écriture précédemment vus.

Des effets de rythme sont à créer dans une suite de notes, en liant des phrases, en ajoutant des connecteurs (que l'on pourra signaler entre parenthèses) pour marquer les effets de rythme : le résultat est un court texte que les groupes partagent en le lisant.

### UN EXEMPLE D'ÉVALUATION EN CYCLE 2

Les fiches outil *Rédiger avec le DRAS* et *Rédiger avec des effets de rythme* sont convoquées, recommandées si besoin. Les outils doivent être visibles et présents pour tous les élèves. L'objectif est la réussite de tous, il est bon de le rappeler.

Des phrases de base (les idées) sont données sous forme de notes de brouillon.

Elles sont lues à haute voix, tous les mots doivent être compris et réutilisables par les élèves (si l'exercice donnait les phrases en désordre, il doublerait le travail d'écriture d'un exercice de compréhension en lecture, ici, on travaille avant tout l'outil d'écriture).

Consigne :

« Rédigez le portrait du jeune chien à partir des phrases données ci-dessous : la première doit figurer telle qu'elle est donnée, au début de la production, elle est l'idée directrice du portrait. Les autres phrases doivent être organisées pour créer des effets de rythme, elles sont aussi à travailler avec le DRAS ; il est possible de mettre les phrases dans un autre ordre que celui donné si on garde le sens.

- *Loulou est un jeune chien Border collie de trois mois, très joueur.*
- *Le petit chien est obéissant.*
- *Il adore massacrer un jouet en forme de dinosaure.*
- *Il le prend dans sa gueule.*
- *Il le promène partout.*
- *Il le lance en l'air.*
- *Il n'a pas peur des gens.*
- *Il s'approche toujours pour avoir des caresses. »*

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 112.



Chien type Border collie.  
© By Arno533

Les élèves de CP qui ont travaillé l'exercice en janvier, bénéficient de l'étayage des mots étiquettes ; le découpage réalisé, on procède à l'assemblage des mots qui doivent rester ensemble. Le professeur valide les phrases reconstituées. Les phrases sont affichées et relues.

Ils recherchent à deux les effets possibles de rythme. Une synthèse en commun permet de valider ou pas les propositions.

Le dernier pronom personnel « Il », avec majuscule dans l'énoncé, a posé problème. Les élèves se sont accordé le droit de le modifier « pourvu que ça donne du rythme ». Les mots étiquettes n'ont pas permis d'ajouter, de supprimer ou de remplacer des mots (à moins d'avoir pris le soin en amont de travailler ces trois verbes du DRAS sur le sujet *Jeune chien joueur* et d'avoir enrichi la réserve de mots étiquettes).

Le travail affiché, on modifie ensemble ce qui doit être revu : une majuscule, des verbes : « il adore massacrer, lancer, prendre, promener... ».

1

Loulou	est	un	jeune	border	collie
de	trois	mois	très	joueur.	
Le	petit	chien	est	obéissant.	
Il	adore	massacrer	un	jouet	en
forme	de	dinosaure.			

2

Le petit chien  
obéissant.  
pour avoir des caresses  
s'approche toujours

1-2-3 : Exemples de supports et travaux d'élèves de CP.

Loulou est un jeune chien border collie de trois mois très joueur.

Le petit chien adore massacrer un jouet en forme de dinosaure. Il le lance en l'air, le prend dans sa gueule et le promène partout.

Il n'a pas peur des gens, s'approche toujours pour avoir des caresses et **il est obéissant.**

3

## ANALYSE DE QUELQUES PRODUCTIONS DE CE1


Analyser au plus près, de façon méthodique, les avancées des élèves dans leur degré d'acquisition de la capacité permet de les évaluer avec précision et de proposer des aides personnalisées.

Exemple 1 (texte original) - *Le chien assis*, par Péïo/CE1

Loulou est un jeune chien border collie de trois mois très joueur. Loulou et très genti il s'approche, pour quand le caresse, il ne grife pas. Il adore massacrer un jouet en forme de dinosaure. Il le promène partout, le prend dans sa gueule et le lanche en l'air.

Péïo réussit un rythme binaire intéressant dans sa dernière phrase mais n'y parvient pas dans la deuxième même s'il le tente.

Exemple 2 (texte original) - *Le chien du berger*, par Julien/CE1



1- Loulou est un jeune chien border collie de trois mois très joueur.

1. Le petit chien est obéissant.
2. Il adore massacrer un jouet en forme de dinosaure.
3. Il le prend dans sa gueule.
4. Il le promène partout.
5. Il le lance en l'air.
6. Il n'a pas peur des gens.

8 Il s'approche toujours pour avoir des caresses

*Le chien du berger*

*Loulou est un jeune chien border collie de trois mois très joueur. Le petit chien, calme est obéissant massacre un jouet en forme de dinosaure et le promène partout et le lance en l'air. Le chien s'approche pour avoir des caresses, il n'a pas peur des gens.*

Copie de Julien - CE1

Julien a assimilé la leçon sur le DRAS. Il ajoute aux données le mot « calme » pour créer un rythme binaire sur deux adjectifs qualificatifs. Il remplace « joue » par « massacre ». Il déplace la septième proposition qu'il met en dernier en créant un effet de rythme binaire. Le rythme ternaire est en cours d'acquisition, il lui suffit d'enlever la conjonction de coordination « et » dans « et le promène partout », de la remplacer par une virgule et l'effet de rythme est pertinent.

## UN EXEMPLE DE GRILLE DE SUIVI EN CYCLE 2

Un enseignant de cycle 2 (classe de 3 niveaux CP/CE1/CE2) a conçu ses repères de progressivité à partir des évaluations des premiers outils d'écriture sur plusieurs semaines d'octobre à février. Il a comparé les productions de ses élèves au cours des différentes écritures à l'aide d'un tableau codé qu'il a conçu en adaptation à ses pratiques.

La même image sur les lionnes de la grotte Chauvet (voir p. 30) a été donnée deux fois, en octobre, avant et après le DRAS. Les autres écrits composés de quelques phrases travaillées à partir d'images simples ou séquentielles (récit en 3 étapes) courent jusqu'en février. L'adverbe apparaît intuitivement dans nombre de productions : Loïc, Laurie, Clément qui sont en CE mettent du temps à l'employer quand quatre élèves du CP en usent dès leur seconde production d'écrit.

Points d'observation et légendes		Codage des outils				Codage du nombre d'outils utilisés par les élèves			
		Les lionnes (diagnostique)	Les lionnes (sommative)	Sorcière	Zèbre	Arlequin	Papillon	Caméléon	Balbusard
TRAVAUX → ↓ NIVEAUX - ÉLÈVES									
CP	Antoine	0	5	2-3	2-3-6	3-1-5	2-3-4-6		2-3-5-6
	Azarelle	0	2-6		2-3-6				
	Julien	0	1-5		1-2-6				2-3-6
	Noa	0	5	2-3-5	2-3-6	2-1			
	Peio	0	1-5		2-3		2-3		
CE1	Camille	1	2	3-5-6	2-3-6	2-3-6	2-3-5	2-3-6	2-3-5-6
	Clément	1	2-3	2-3	2-3-6	2-3-6		2-3-6	2-3-5
	Cyndie	1	2-3		2-6	2-6	2-3-5		
	Elodie	0	2-3-6	2-3	2-3	2-3	1-3-5	2-3-6	2-3-5-6
	Laurie	1-6	1-2-3	2-3	2-3-6	2-3-6	2-3-5		2-3-6
	Nathan	1	2-3	2-3-5	2-3-6	2-3-6	2-3-5	2-3	2-3-5-6
CE2	Alix	1	2-3-6	2-3-6	2-3-5-6	2-3-5-6	2-3-5-6	2-3-6	
	Léo	1	2-3-4-6	3-6	2-3-5-6	2-3-5-6	0-2-6	1	
	Loïc	1-5	2-3-6	2-3	2-6	2-6	2-3	1-3	2-3-5-6
	Mathieu	1-5-6	1-3-5-6	2-3	2-3	2-3	2-3-6	1-2-3-6	2-3-5-6
	Maurice	1	2-3-6	3-5	2-3	2-3		2-3-6	2-3-4-5-6
	Nathan	1	2-3-5	2-3	2	2	1	2-3-6	2-3-5-6
	Noa	1	2-3-4-6	3-4-5	2-4	2-4	4		
	Nolhann	1	2-3-5-6	3	2-3-6	2-3-6	2-3-6	2-3-5-6	
	Pierre	1-6	2-3-5-6	2-3	2-3-6	2-3-6		2-3-6	
	Raphael	1	2-3-5-6	2	2-3-6	2-3-6	2-3-5-6	2-3-6	2-3-5-6
	Tom	3-5-6	2-3-5-6	2-3	2-3-6	2-3-6	2-3	2-3-5-6	2-3-5-6

Grille conçue par un enseignant de cycle 2 à trois niveaux : suivi individuel des travaux d'écriture/observation des usages des outils d'écriture.

Les résultats montrent l'évolution, les manques, les besoins. Certains élèves avancent, parfois reculent un peu au niveau de leurs apprentissages pour redémarrer plus tard. La voie est longue et ce n'est que le début de l'expression écrite.

Globalement, tous utilisent les outils, certains le font de façon exhaustive au risque de surcharger le texte quand ils hésitent à supprimer ce qui leur a coûté à écrire !

## UN EXEMPLE D'ÉVALUATION EN CYCLE 3

Le principe de l'exercice est le même que celui du cycle 2 mais le niveau de complexité est plus élevé : il s'agit de rédiger le portrait d'une grand-mère moderne tout en créant des effets de rythme ; la tâche est complexe puisqu'il y a onze phrases de base à retravailler, les élèves doivent les organiser, sous forme de notes de brouillon, en regroupant certaines idées, en créant des effets de rythme. La première phrase doit figurer telle qu'elle est donnée, au début de la production, elle est l'idée directrice du portrait. Effets de rythme et DRAS doivent être combinés.

Phrases fournies :

- *Ma grand-mère n'aime pas être ennuyée par ses petits-enfants.*
- *Elle prétend des rendez-vous quand elle doit nous garder.*
- *Elle joue aux cartes avec ses amies.*
- *Elle part en excursion en montagne.*
- *Elle fait un saut à l'océan.*
- *Elle va chez le coiffeur.*
- *Elle fait toiletter son chien.*
- *Elle n'a pas de temps pour nous, ses petits-enfants.*
- *On pourrait la trouver détestable.*
- *Elle nous fait beaucoup rire.*
- *Elle prépare des goûters délicieux.*

Analyse d'une production : *Ma mamie*, par Antoine/CM1

*Ma grand-mère n'aime pas être ennuyée par ses petits-enfants et sans cesse, elle prétend des rendez-vous. Tantôt elle va chez le coiffeur, tantôt elle fait toiletter son chien. Si elle ne joue pas aux cartes avec d'autres mamies, elle part en excursion en montagne ou fait un saut à l'océan. Mais pour nous, ses petits-enfants, elle n'a pas de temps. Au lieu de la trouver détestable, elle nous fait plutôt rire et sait nous préparer de délicieux goûters.*

Antoine a justement remplacé « ses amies » par « d'autres mamies ». De même, il a déplacé à bon escient « pour nous, ses petits-enfants ». Le DRAS est réinvesti.

Le texte retravaillé par l'élève retrouve les préconisations des programmes : « Mettre à distance son texte pour l'évaluer » et « Enrichissement, recherche de formulations plus adéquates <sup>14</sup> ».

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 112.



---

# Outil 6

# Rédiger

# une observation

# ordonnée

---

## Présentation de l'outil

### OBJECTIFS

– Apprendre à observer pour rendre compte par écrit, de façon organisée, de ce qui a été repéré sur une image.

### CAPACITÉS

Être capable de...

- d'observer de façon méthodique et précise : savoir regarder ;
- de mettre en mots ce qui est repéré : verbaliser ;
- d'user de stratégies multiples pour faire des repérages sur une image ;
- de se servir des connaissances de géographie ou d'arts plastiques pour rendre compte de l'image : transférer des savoirs et savoir-faire..

Qu'il s'agisse de lire un schéma ou une image, l'élève, dès le cycle 2, est confronté à une première tâche qui ne va pas sans ces apprentissages : apprendre à observer, apprendre à ordonner son observation.

En réalité, la « lecture d'image » va bien au-delà d'une simple observation, c'est le résultat d'une démarche que l'on peut décomposer en trois étapes successives :

1. Observation ou dénotation (on peut dire aussi : « Je dis ce que je vois »).
2. Compréhension ou connotation (on peut dire aussi : « Je dis ce que je comprends »).
3. Interprétation (on peut dire aussi : « Je dis ce à quoi cela me fait penser »).

Ce parcours, qui constitue une analyse complète et structurée de l'image, ne peut cependant être mené dans sa totalité avec de jeunes enfants, nous le réservons pour le cycle 3. Aussi, pour ménager des paliers de progressivité dans l'apprentissage de la lecture d'image, nous proposons de « monter les niveaux de lecture » en s'appuyant sur deux outils :

- l'outil n° 6 : il correspond à la première étape, celle de l'observation ; il est abordable dès le cycle 2 mais plus en CE et cycle 3 ;
- l'outil n° 7 : il proposera, en suivant, de passer de l'observation à la compréhension puis à l'interprétation mais en tenant compte des niveaux des élèves et des cycles.

Le focus est donc porté dans cette fiche n° 6 sur l'observation. Les professeurs placent les élèves très tôt devant les images mais enseignent rarement comment les observer. On conçoit qu'en Maternelle l'image est une entrée langagière importante et que la prise de parole spontanée à partir de l'image est privilégiée, mais dès le cycle 2, il convient de faire de l'observation de l'image un véritable objectif d'enseignement avec les limites du niveau des élèves. L'initiation au CP se fait à l'oral pour prendre l'habitude d'organiser l'observation, progressivement on passe à l'écrit lorsque le niveau des élèves le permet.

De plus, cette formation à l'image, récurrente dans les programmes, vient en réponse aux nombreux constats de manque de concentration des élèves qui exécutent souvent les tâches trop rapidement, se contentent de peu au moment de rendre un travail : « Ils ne lisent pas bien »... Apprenons-leur à lire le monde foisonnant des images. « Ils ne se contentent pas de voir, ils regardent. » disait un jour un plasticien, à propos d'élèves initiés qui observaient ses tableaux.

Pour former ses élèves à l'observation et à la présentation ordonnée d'une image, l'enseignant peut leur proposer des techniques de ce type, à utiliser à l'unité ou combinées :

- la technique du zoom du/des plus grand(s) objet(s) au(x) plus petit(s) ;
- la technique des plans : l'observation se fait du premier au dernier plan ou l'inverse ;

- la technique du balayage : l'observation se fait de gauche à droite ou de haut en bas... ;
  - la technique de la mise en scène : on campe le décor puis on présente les personnages.
- Ces quatre techniques sont explicitées ci-après en phase 1.

Selon les programmes officiels, toutes les disciplines sont concernées par cette lecture et toutes contribuent à son enseignement. En effet, chaque matière ou discipline propose, de façon spécifique, des supports imagés qui demandent réflexion et méthode. De plus, chaque discipline a ses codes et son métalangage qui étoffent l'observation.

Plusieurs techniques de description de l'image sont donc nécessaires pour ordonner une observation ; elles se complètent, donnent à voir de façon différente et sont plus ou moins adaptées à la grande variété des images. Un paysage en géographie est plus facile à observer en utilisant les notions de plans et de points cardinaux alors qu'un décor de théâtre gagne à être balayé du regard, de gauche à droite (côté jardin, côté cour) ; l'enseignant d'arts plastiques formalise parfois l'étude d'un tableau en imposant un passage par le sujet, la technique, les couleurs, la lumière, la texture..., un tableau de Renoir pourra être observé en partant du décor vers les personnages, avec les grands ensembles de la composition puis les détails, ou bien à partir des lignes de force, de perspectives ou de la palette de couleurs...

Ainsi, l'élève doté de multiples stratégies a plus de chance de mener correctement une observation d'image quelle qu'elle soit que l'élève qui applique toujours le même schéma de lecture.

Les attendus de fin de cycle 2 recommandent comme une initiation de « Mettre en relation l'observation des productions plastiques avec les images présentes dans l'environnement quotidien des élèves (images issues de la publicité, patrimoine de proximité, albums jeunesse...) <sup>1</sup>. »

Tandis que les programmes de cycle 3 vont plus loin préconisant une « Observation et analyse d'œuvres ou d'images ; comparaison d'œuvres différentes sur une même question... <sup>2</sup>»

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

L'enseignant présente le projet : « Nous allons apprendre à mettre de l'ordre lorsque nous regardons une image ». Pour montrer l'enjeu, il peut ajouter : « Il faut imaginer qu'un aveugle est avec nous et qu'il nous demande ce que l'on regarde. Si vous lui dites : *il y a un arbre, il y a un trottoir, il y a des personnes qui marchent...* il ne peut pas voir exactement où sont les objets, comment ils sont... Je vais donc vous proposer de découvrir des techniques d'observation d'une image, c'est-à-dire des façons de bien la regarder.»

Cette explicitation systématique des objectifs et la justification de l'exercice favorisent l'entrée en activité des élèves ; c'est une manière de les associer à leur parcours d'apprentissage, de les responsabiliser et de donner du sens aux travaux scolaires.

### AU CYCLE 2

L'enseignant, au cycle 2, limite sa présentation à trois techniques d'observation d'une image : les techniques du zoom, des plans et du balayage.

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 39.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 139.

C'est une initiation faite collectivement, à l'oral, à partir de tâches d'observation et de classement d'images. Pour chacune des trois techniques citées précédemment, l'enseignant propose quatre ou cinq images à ranger, sans donner les règles de classement, elles sont à découvrir...

- Première série de quatre images *Au cirque* : à classer selon une observation avec zoom.
- Deuxième série de quatre images *Promenade en famille* : à classer selon une observation du premier au dernier plan.
- Troisième série de cinq images *La métamorphose de la chenille en papillon* : à classer selon une observation avec balayage latéral.

Un même protocole de travail est adopté pour chacune des techniques :

- l'effectif est réparti en petits groupes de trois à quatre élèves ;
- chaque groupe reçoit la série de quatre ou cinq images et cherche à les ordonner ;
- le groupe doit pouvoir justifier son choix de classement, il s'agit de verbaliser la technique d'observation qu'il vient d'identifier ;
- les groupes affichent leurs propositions au tableau (images scotchées) : elles sont mises en débat, validées ou non ; la technique d'observation est nommée et explicitée si besoin ;
- pour vérifier la bonne compréhension de tous, l'enseignant demande d'autres exemples d'observations avec cette technique (exemple pour le zoom : table d'un écolier → sa trousse → un stylo → le mécanisme du stylo...).

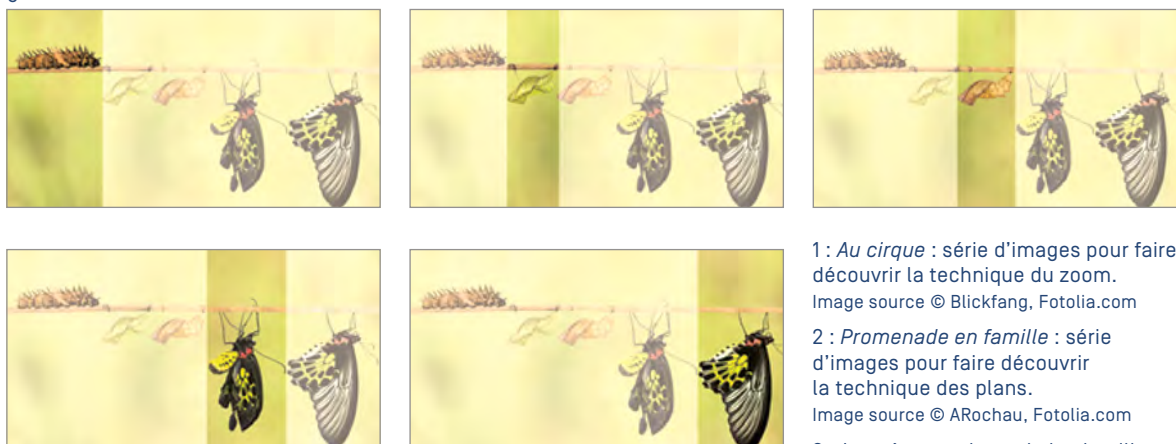
1



2



3



1 : *Au cirque* : série d'images pour faire découvrir la technique du zoom.

Image source © Blickfang, Fotolia.com

2 : *Promenade en famille* : série d'images pour faire découvrir la technique des plans.

Image source © ARochau, Fotolia.com

3 : *La métamorphose de la chenille en papillon* : série d'images pour faire découvrir la technique du balayage.

Image source © mathisa, Fotolia.com

## AU CYCLE 3

Avec les élèves de cycle 3, ce ne sont pas trois mais quatre techniques d'observation qui peuvent être expérimentées : les techniques du zoom, des plans, du balayage et de la mise en scène.

Pour cette phase de découverte, l'enseignant fait d'abord travailler les élèves par petits groupes sur des textes descriptifs d'images dont les phrases sont à remettre en ordre, il peut donner les consignes sous forme de défis ; cette stratégie pédagogique favorise une approche dynamique de l'outil en ne pénalisant pas les élèves les moins à l'aise en production d'écrits.

Les quatre techniques d'observation ordonnée d'une image sont introduites l'une après l'autre selon le même rituel pédagogique. Elles ne sont pas nommées au départ puisque les élèves vont devoir les découvrir par tâtonnements et déductions.

Autre variante possible pour le cycle 3 : plutôt que de donner successivement à tous les groupes les quatre défis à relever, l'effectif est divisé en quatre, chaque quart étant en charge d'un seul défi et devant préparer un compte-rendu de son travail pour une présentation à l'ensemble de la classe de « sa » technique d'observation.

L'enseignant peut utiliser les photographies ci-dessous ou choisir une image/des images d'une apparente familiarité, comme une carte postale ou une photographie de vacances pour lesquelles les élèves ont une grande partie du vocabulaire pour accéder à l'observation (des cartes postales de leur ville ou village conviennent très bien, des photographies de famille...).

Pour cette phase de découverte, les techniques d'observation sont abordées indépendamment les unes des autres afin que les élèves les repèrent bien mais l'étape suivante sera bien entendu de les amener à combiner les techniques pour enrichir leurs écrits.

### TECHNIQUE DU ZOOM

Consigne :

« Premier défi : remettez en ordre ces quatre phrases et justifiez votre classement en trouvant le nom de la technique d'observation de l'image. »

En demandant aux groupes de justifier leur choix, l'enseignant les oblige à rechercher le principe du zoom qu'ils auront pressenti intuitivement en classant les phrases : c'est donc une pleine découverte de la technique.

Documents fournis :

- Image : *Au cirque.*
- Texte constitué de quatre phrases à remettre en ordre : *Au cirque*
  - (a) *Son nez rouge est pile au-dessous.*
  - (b) *Sur une place, un grand chapiteau rayé gris et jaune est dressé.*
  - (c) *Il regarde la verte juste au-dessus de sa tête.*
  - (d) *Devant lui, un clown jongle avec des balles fluo : deux jaunes, une verte et une rose.*



*Au cirque.*  
© Blickfang, Fotolia.com

Production attendue :

*Au cirque*

- (b) *Sur une place, un grand chapiteau rayé gris et jaune est dressé.*
- (d) *Devant lui, un clown jongle avec des balles fluo : deux jaunes, une verte et une rose.*
- (c) *Il regarde la verte juste au-dessus de sa tête.*
- (a) *Son nez rouge est pile au-dessous.*

Technique d'observation = Technique du zoom.

Mise au point collective :

l'enseignant fait un point collectif au tableau en donnant par exemple la parole au groupe qui a terminé le premier ; on corrige éventuellement l'ordre des phrases.

On verbalise : « Comment a-t-on mis en ordre la description ? On commence par ce que l'on voit de plus grand ou de plus loin (l'ensemble) puis on termine par les petits détails vus de près. »

La technique est identifiée pour la suite sous le nom « technique du zoom » en référence aux techniques photographiques et cinématographiques.

Pour vérifier la bonne compréhension de tous, l'enseignant demande d'autres exemples d'observations zoomées (table d'un écolier → sa trousse → un stylo → le mécanisme du stylo...)

## TECHNIQUE DES PLANS

Consigne :

« Deuxième défi : remettez en ordre ces quatre phrases et justifiez votre classement en trouvant le nom de la technique d'observation de l'image. »

Documents fournis :

– Image : *Promenade en famille.*

– Texte constitué de quatre phrases à remettre en ordre : *Promenade en famille*

- (a) *Derrière elles, leur petit frère tente de les rattraper.*
- (b) *Un arbre, un bosquet et des montagnes ferment derrière eux l'horizon.*
- (c) *Sacs au dos, deux fillettes blondes font la course en tête.*
- (d) *Suivent la maman enceinte et le papa qui s'amuse de les voir jouer.*



*Promenade en famille.*  
© ARochau, Fotolia.com

Production attendue :

*Promenade en famille*

- (c) *Sacs au dos, deux fillettes blondes font la course en tête.*
- (a) *Derrière elles, leur petit frère tente de les rattraper.*
- (d) *Suivent la maman enceinte et le papa qui s'amuse de les voir jouer.*
- (b) *Un arbre, un bosquet et des montagnes ferment derrière eux l'horizon.*

Technique d'observation = Technique des plans.

Mise au point collective :

comme pour le zoom, l'enseignant fait un point collectif au tableau, il fait nommer la technique – « technique des plans » – et demande d'autres exemples d'observations par plans dans la classe : « Que voyez-vous au premier plan, au deuxième, en arrière-plan... ? »

Avec les élèves en difficulté, l'enseignant peut prendre la précaution de travailler la notion de plan en donnant des consignes de disposition d'objets sur les bureaux : « Au premier plan, devant vous, vous mettez un crayon bleu, au deuxième plan vous posez une gomme et à l'arrière-plan vous disposez la trousse. »

### TECHNIQUE DU BALAYAGE

La démarche se ritualise avec la consigne du troisième défi.

Consigne :

« Troisième défi : remettez en ordre ces cinq phrases et justifiez votre classement en trouvant le nom de la technique d'observation de l'image. »

Documents fournis :

– Image : *La métamorphose de la chenille en papillon.*

– Texte constitué de cinq phrases à remettre en ordre : *La métamorphose de la chenille en papillon*

- (a) À droite, c'est un grand papillon aux ailes noires rayées de blanc et au corps jaune et noir qui est suspendu à la tige par trois pattes.
- (b) En suivant, une chrysalide vert clair presque jaune est enroulée en spirale au-dessous de la tige d'herbe jaune.
- (c) À gauche, une chenille rousse s'avance sur une tige sèche.
- (d) Au milieu, c'est une chrysalide desséchée, presque transparente, qui est suspendue.
- (e) Juste après, sur sa droite, un papillon jaune et noir, aux ailes encore repliées, est accroché à l'aide de toutes ses pattes à la tige d'herbe sèche.



*La métamorphose de la chenille en papillon.*  
© mathisa, Fotolia.com

Production attendue :

*La métamorphose de la chenille en papillon*

(c) À gauche, une chenille rousse s'avance sur une tige sèche.

(b) En suivant, une chrysalide vert clair presque jaune est enroulée en spirale au-dessous de la tige d'herbe jaune.

(d) Au milieu, c'est une chrysalide desséchée, presque transparente, qui est suspendue.

(e) Juste après, sur sa droite, un papillon jaune et noir, aux ailes encore repliées, est accroché à l'aide de toutes ses pattes à la tige d'herbe sèche.

(a) À droite, c'est un grand papillon aux ailes noires rayées de blanc et au corps jaune et noir qui est suspendu à la tige par trois pattes.

Technique d'observation = Technique du balayage.

Mise au point collective :

l'enseignant fait un point collectif au tableau : le balayage guide l'observation de l'image (dans l'exemple : balayage de gauche à droite) ; il permet ici de commenter, étape après étape, la métamorphose de la chenille en papillon.

Ensemble, à l'oral, on cherche des exemples d'évolutions, rencontrées en histoire ou en sciences, que l'on pourrait montrer avec cette technique (Australopithèque → Homo sapiens ; bourgeon → fleur → fruit ; têtard → grenouille...).

### TECHNIQUE DE LA MISE EN SCÈNE

Consigne :

« Quatrième défi : remettez en ordre ces cinq phrases et justifiez votre classement en trouvant le nom de la technique d'observation de l'image. »

Si besoin, l'enseignant peut apporter une aide en invitant les élèves à bien observer les pronoms personnels (elles, elle, lui, il...), les pronoms possessifs ou démonstratifs (ce, celle...) ; pour nombre d'élèves, utiliser les marques du pluriel, du féminin... pour retrouver le sens d'un texte est une nouveauté, c'est une approche positive de la grammaire !

Documents fournis :

– Image : *Un chevalier attend le combat.*

– Texte constitué de cinq phrases à remettre en ordre : *Un chevalier attend le combat*

(a) *À gauche de cette barrière, des arbres ferment le paysage.*

(b) *L'image propose la reconstitution d'une scène du Moyen Âge avec sous un ciel pesant, un camp militaire formé de trois tentes beiges aux sommets pointus.*

(c) *Lui et son cheval sont immobiles, tournés vers la droite, en attente, mais de quoi ou de qui ?...*

(d) *Un chevalier monté sur un grand cheval vient occuper le centre de cette scène, il porte une armure complète avec un heaume à la visière baissée.*

(e) *Elles sont alignées derrière une barrière de bois sur laquelle flottent deux étendards noirs et blancs.*



*Un chevalier attend le combat.*

© Vladimir Wrangel, Fotolia.com

Production attendue :

*Un chevalier attend le combat*

(b) *L'image propose la reconstitution d'une scène du Moyen Âge avec sous un ciel pesant, un camp militaire formé de trois tentes beiges aux sommets pointus.*

(e) *Elles sont alignées derrière une barrière de bois sur laquelle flottent deux étendards noirs et blancs.*

(a) *À gauche de cette barrière, des arbres ferment le paysage.*

(d) *Un chevalier monté sur un grand cheval vient occuper le centre de cette scène, il porte une armure complète avec un heaume à la visière baissée.*

(c) *Lui et son cheval sont immobiles, tournés vers la droite, en attente, mais de quoi ou de qui ?...*

*Technique d'observation = Technique de la mise en scène.*



Mise au point collective :

l'enseignant fait un point collectif au tableau : la technique de la mise en scène est à rapprocher du théâtre ; pour observer, on place d'abord le décor sur la scène puis on fait entrer les personnages. Ensemble, à l'oral, on cherche des exemples de situations à décrire selon cette technique (la salle de classe → l'enseignant et les élèves ; le bord de mer → les vacanciers...)

---

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

---

### UN PRÉREQUIS LEXICAL

La performance d'un élève en lecture d'images est très dépendante de son vocabulaire ; un élève « qui n'a pas les mots » se retrouve en grande difficulté pour décrire ce qu'il voit, c'est pourquoi l'enseignant doit prévenir ce risque en amont de la tâche :

- soit en proposant des images en lien avec les projets de la classe : s'il a travaillé sur la germination en sciences, sur Napoléon en histoire ou sur les Impressionnistes en arts plastiques, il gagne à se servir d'images y afférant ;
- soit en ménageant systématiquement, avant la lecture de l'image, un temps collectif oral de recherche de mots qui sont relevés dans un tableau commun ou mieux encore dans le carnet de mots (cf. *Carnet de mots* p. 227). Dès la Maternelle, lire une image impose ce travail important sur le lexique et ce n'est pas le moindre de ses intérêts.

Moyennant ces précautions, les élèves peuvent réellement « faire leurs essais » et développer leur habileté dans le maniement des techniques de l'observation.

Ainsi, pour l'enseignant, le suivi individualisé des niveaux d'appropriation de ces techniques ne sera pas faussé par le paramètre « lexique ».

L'enseignant réaffirme la nécessité de la précision du lexique pour désigner ce que l'on observe ; il invite ses élèves à s'autocorriger en traquant les verbes pauvres - « Il y a, je vois, se trouve... » - sont à nouveau bannis et à remplacer. L'outil n° 1 - *Rédiger avec le DRAS* - est donc mis à contribution, les autres outils de base sont aussi rappelés, on les cite, on mémorise toujours par rappels successifs.

### AU CYCLE 2

Tant que l'écrit n'est pas assuré, l'appropriation est ritualisée par les rencontres avec l'image à l'oral quelle que soit la discipline.

Lorsque les élèves à l'oral ont acquis de l'habileté à rendre compte d'une image avec un peu de méthode, le professeur peut glisser vers l'écrit par une dictée à l'adulte de la classe entière. Il met en mots ce qui lui est dicté en veillant à bien montrer la technique employée (le métalangage se met en place par imprégnation) : techniques du zoom, des plans, du balayage.

Dans le cas d'une lecture d'image d'un album, si le niveau des élèves le permet, la dictée à l'adulte peut être une base de travail pour le décodage et l'encodage, de même qu'un support d'apprentissage du lexique de l'album. La lecture d'image part de l'album et nourrit l'oral comme l'écrit.

La dictée à l'adulte en travail collectif permet de garder des traces des différentes techniques utilisées pour lire l'image et de revenir à cette lecture de la trace écrite pour retrouver les leçons (histoire, géographie, arts plastiques et sciences) et les albums lus en classe. Le lexique de la classe est en permanence réactivé. Lorsqu'en fin de cycle 2, les élèves peuvent mettre à l'écrit les techniques d'observation de l'image, ils retrouvent les traces des pratiques de l'oral sur lesquelles ils s'appuient pour ordonner leurs observations à l'écrit.

Concernant le choix des images, certaines illustrations d'albums comme *Les petits bonshommes sur le carreau* d'Olivier Douzou se prêtent à la technique du zoom pour regarder l'ensemble de l'image et s'intéresser ensuite aux plus petits éléments chargés de sens. D'autres images, comme certaines illustrations de *Balthazar* de Geoffroy de Pennart se lisent plutôt de gauche à droite pour repérer les péripéties en cours d'action : à gauche, un loup guette le héros qui est abordé au centre de l'image par un autre loup situé lui, à droite. Quant à la technique des plans, elle est nécessaire pour lire *Histoire à quatre voix* d'Anthony Brown si l'on veut percevoir les jeux d'échos entre personnages et animaux.

En cours de phase d'appropriation, l'enseignant proposera aux élèves de rédiger collectivement la fiche outil n° 6 - *Rédiger une observation ordonnée*, avec une présentation synthétique des trois techniques d'observation, pour alimentation de la boîte à outils d'écriture.

### AU CYCLE 3

Des images sont travaillées de façon progressive avec les techniques d'observation vues en phase découverte : une ou plusieurs techniques associées (techniques du zoom, des plans, du balayage, de mise en scène).

L'enseignant alterne ses stratégies :

- les techniques d'observation peuvent être précisées dans la consigne ;
- ou au contraire, c'est à l'élève de faire le choix de son mode d'observation : à lui de choisir la ou les techniques les mieux adaptées à l'image ; pour cultiver sa capacité à se décentrer, la consigne peut même lui demander d'argumenter son choix.

Le professeur choisit les images en fonction de son projet. Celles qui sont présentées ici n'ont donc pas de valeur modélisante ; ce sont des dessins d'illustrateurs de littérature de jeunesse extraits de *Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur*, publié en 2011 à l'école des loisirs <sup>3</sup>.

Ces illustrations offrent la particularité d'être métaphoriques et d'ouvrir un champ de réflexion sur les pouvoirs de la lecture et du livre en donnant chaque fois un point de vue différent et complémentaire. Ce potentiel sera exploité en cycle 3 : connotation et interprétation seront développées dans la prochaine fiche avec l'outil n° 7 ; ici, seule la partie dénotation de l'image est convoquée, on focalise sur l'objectif d'appropriation des techniques d'observation méthodique.

En cours de phase d'appropriation, l'enseignant proposera aux élèves de rédiger collectivement la fiche outil n° 6 - *Rédiger une observation ordonnée*, avec une présentation synthétique des quatre techniques d'observation, pour alimentation de la boîte à outils d'écriture.

#### **EXEMPLE 1 - ILLUSTRATION DE FRÉDÉRIC STEHR**

Les élèves travaillent par deux, la consigne les guide dans l'organisation de leur observation.

Consigne :

« Trouvez les grands ensembles (ou "morceaux") de l'image et faites un zoom sur chacun d'eux. »  
À titre d'étayage, selon le niveau des élèves, on peut préciser le nombre de grands ensembles à trouver, ici trois : le fauteuil, les piles de livres et l'ourson.

<sup>3</sup> L'école des loisirs a publié en 2011 un recueil de témoignages et réflexions de cinquante auteurs et illustrateurs pour l'enfance et la jeunesse. Ce manifeste de 192 pages, disponible gratuitement, se propose de rappeler l'importance du livre dans le développement de l'enfant ainsi que le lien vital qui existe entre lecture, éducation, liberté et, donc, démocratie.  
[www.ecoledeslettres.fr/actualites/wp-content/uploads/2012/04/lire-est-le-propre-de-l-homme.pdf](http://www.ecoledeslettres.fr/actualites/wp-content/uploads/2012/04/lire-est-le-propre-de-l-homme.pdf)

Dans cette image, le vocabulaire ne pose pas de problème particulier même si les différentes parties du fauteuil (dossier, assise, accoudoirs) ne sont pas toujours connues ; on commence donc par mettre en commun les mots nécessaires avant d'observer.

Document fourni : une illustration de Frédéric Stehr, dans *Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur*, école des loisirs, 2011.

Production attendue :

L'image est organisée autour de trois ensembles : un fauteuil, des livres, un ourson.

Le fauteuil semble en bois, il est recouvert d'un tissu sombre et uni, il ressemble à une très grande chaise avec des accoudoirs.

Devant le fauteuil, trois piles de livres sont posées sur le sol ; elles sont de hauteur différente et forment une sorte d'escalier à trois marches. Sur la marche du milieu, on peut lire un titre : « Lire, Élire » alors que sur les autres piles on ne voit qu'une couverture sombre.

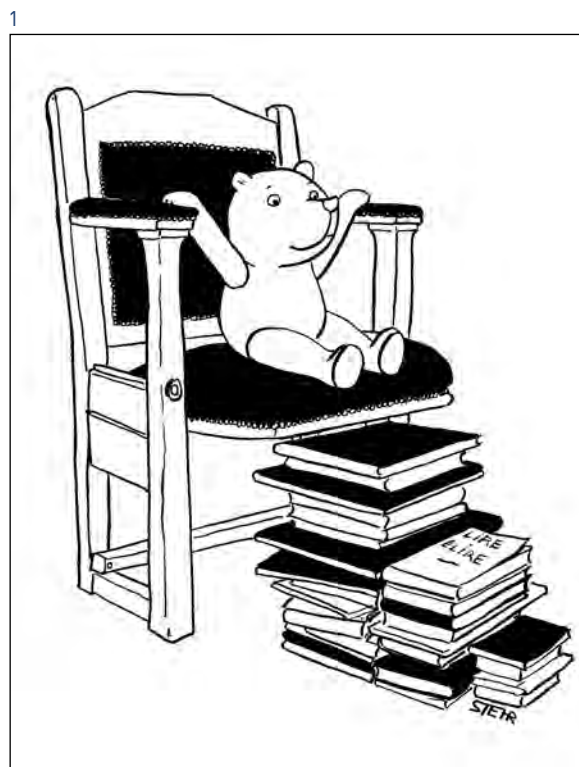
L'ourson est petit, ses pattes ne dépassent pas l'assise du fauteuil, ses bras sont tendus pour agripper les accoudoirs. Il lève son museau d'un air satisfait.

## EXEMPLE 2 - ILLUSTRATION DE PHILIPPE CORENTIN

Consigne :

On recherche collectivement le nombre de plans successifs que l'on peut observer. L'enseignant peut dire par exemple aux élèves : « Que peut-on toucher d'abord... ensuite... enfin... ? » Les connecteurs déjà rencontrés servent à nouveau pour l'organisation de l'observation.

Si un étayage est nécessaire, on reprend la notion de plans en faisant simuler que l'on pose ce que l'on voit devant soi : « D'abord au premier plan, je mets... Ensuite, au second... au troisième... Enfin, à l'arrière-plan, je pose... »



1 : Illustration de Frédéric Stehr, *Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur*.  
© l'école des loisirs, 2011

2 : Illustration de Philippe Corentin, *Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur*.  
© l'école des loisirs, 2011

Production attendue :

*Au premier plan, un livre à la couverture noire vole à moitié ouvert. Au second plan, vient un enfant déguisé en explorateur ; il porte un grand filet à papillons dans les mains, son visage touche presque le livre qui est devant lui. Derrière le personnage, à l'arrière-plan, vole un livre blanc ouvert.*

Prolongement :

pour montrer que les stratégies de lecture d'image peuvent se combiner, l'enseignant peut proposer ensuite de détailler chaque plan. Il rappelle que l'expression introductive : « Pour plus de précision... » permet de montrer au lecteur que l'on entre dans le zoom. On peut rajouter par exemple des détails sur le personnage : *Pour plus de précision, l'enfant est vêtu comme Tintin ou un explorateur d'autrefois avec un casque colonial et un grand short ; il est chargé avec son filet, presque aussi grand que lui, et la sacoche qu'il a sur son dos.*

### **EXEMPLE 3 - ILLUSTRATION DE PHILIPPE DUMAS**

L'illustrateur Philippe Dumas propose dans la publication *Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre lecteur* le dessin d'un jeune lecteur installé sur une balançoire à bascule (dispositif constitué d'une planche équilibrée articulée par son centre de gravité) ; l'illustration est en libre consultation en ligne (cf. note 3 page 90).

L'enseignant commence sa séance par une recherche collective de mots : on observe l'image et on fait par exemple une collecte de mots techniques pour parler de la balançoire (axe, poutre, équilibre, horizontal, vertical, déséquilibre, point d'équilibre, bascule...).

Il propose ensuite de débattre du choix de la technique d'observation. Le balayage s'impose mais dans quel sens faut-il le faire ? La question n'est pas sans intérêt...

Comment valoriser au mieux l'effet surprise ménagé par l'illustrateur ? L'enseignant encourage les échanges et l'argumentation des points de vue.

L'ordre de l'observation se fera dans un sens ou dans l'autre mais de façon méthodique ; il pourra y avoir deux balayages successifs (exemple : de droite à gauche, puis de bas en haut).

Production attendue :

*Le dessin montre une balançoire à deux places formée d'une poutre de bois posée sur un axe central vertical, elle est bien horizontale. À droite, un garçon est assis sur la balançoire, ses pieds ne touchent pas le sol, il ne se tient pas, il lit. Tout à gauche, à l'autre extrémité de la balançoire, c'est une pile de livres qui est posée. Les poids de chaque côté sont les mêmes, l'équilibre horizontal de la poutre est parfait.*

*Mis à part la balançoire, seuls quelques brins d'herbe occupent le bas de la page et à l'opposé, dans le haut du dessin, un soleil brille.*

### **EXEMPLE 4 - ILLUSTRATION DE PHILIPPE DUMAS**

Consigne :

l'enseignant propose de reprendre l'image de l'exemple précédent et de lui appliquer une autre technique d'observation : celle de type mise en scène. On fait constater que des stratégies différentes peuvent se prêter à une même image. Cette démarche est intéressante car elle favorise la décentration des élèves en leur demandant d'analyser leurs outils de production.

Production attendue :

*Dans l'image de Philippe Dumas, un soleil radieux brille dans le ciel tout blanc ; une balançoire composée d'une poutre horizontale posée en équilibre sur un socle vertical est au centre du dessin ; le pied de la balançoire est planté au sol, au milieu de quelques brins d'herbe.*

*Le personnage est un garçon, il est assis à droite sur la balançoire, ses pieds ne touchent pas le sol, il lit un livre ; à l'autre bout de la poutre, onze livres qui forment une pile équilibrent la balançoire.*

Prolongement :

si l'image est un décor de théâtre, on fera remarquer que la technique est la même mais qu'on parle de « côté cour, et de côté jardin ». Là encore, les réinvestissements avec des images de scènes de théâtre permettent de mettre en mots et en ordre ce qui est vu.

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

Comme toujours, les évaluations doivent être reliées à un projet et prendre en compte le niveau des élèves.

### ÉVALUATION DE LA CONNAISSANCE DES TECHNIQUES

Les propositions suivantes permettent de mesurer le niveau d'appropriation par les élèves des différentes techniques d'observation et plus particulièrement leur capacité à convoquer la bonne technique pour une image donnée.

#### **AU CYCLE 2**

Ces exercices conviennent à un jeune public pour lequel lecture et écriture ne sont pas encore assurées.

##### **Production de dessins ou de photographies**

Les notions de plans, de balayages et de zooms peuvent être évaluées *in situ*, dans l'environnement proche de l'école à partir de consignes de ce type :

- « Faites un croquis ou un dessin pour montrer les trois plans de ce que vous voyez devant vous » ;
- « Faites une série de photographies pour montrer les effets d'un zoom ».

Les sujets sont nombreux : l'école, la classe, la fenêtre de la classe, la salle, mon pupitre, ma gomme...

Pour l'observation ordonnée des images au cycle 2, les programmes en arts plastiques invitent ainsi à « Représenter l'environnement proche par le dessin (carnet de croquis) ; photographier en variant les points de vue et les cadrages ; explorer la représentation par le volume, notamment le modelage<sup>4</sup>. »

##### **Production de maquettes**

La réalisation de maquettes à partir de modelages ou de petites figurines ou volumes empruntés aux jeux d'enfants (type *Playmobil*, cubes...) permet d'évaluer la capacité à installer selon des plans, selon des balayages... ; la manipulation de ce type de matériel mobilise bien l'intérêt et l'activité des CP.

#### **AU CYCLE 3**

Les élèves reçoivent un lot d'images variées ; pour chacune, ils doivent choisir, parmi les quatre techniques d'observation qu'ils ont explorées, celle qui est selon eux la plus adaptée aux caractéristiques du cliché ; ils doivent justifier leur proposition.

Pour cette évaluation, les sources d'images sont nombreuses ; l'enseignant peut en sélectionner dans un manuel scolaire, dans les archives de l'école, dans les clichés apportés par les élèves, dans des collections de cartes postales, dans des livres d'art...

Quelques exemples d'images supports présentées en page 95 :

- Image *Paysages* - Lecture par balayage : l'image oppose le paysage de désolation à gauche à celui de droite plus écologique.
- Image *Rideau* - Lecture par mise en scène : un décor est dévoilé par un rideau, au paysage sinistre se substitue un paysage radieux, le personnage est en avant-scène.
- Image *Parc en hiver* - Lecture par plans : du plus près des cyclistes de dos, au plus loin, la fin de l'allée ; la perspective dégage au moins trois plans.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 39.

- Image *Touriste* - Lecture par zoom : la jeune fille guide notre regard vers le monument un peu plus loin, à travers ses bras levés et la tablette ; elle dirige le zoom vers l'Arc de triomphe.

## ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES TECHNIQUES

En cycle 3, l'enseignant va évaluer la capacité à rédiger une observation ordonnée.

Pour que son évaluation soit significative, il choisit une image pour laquelle les élèves disposent déjà d'un lexique abondant : carnet de mots (cf. *Carnet de mots* p. 227) ou fiche vocabulaire à disposition.

L'évaluation est toujours faite avec un affichage partagé des critères de réussite (voir grille ci-après).

Exemple : image *Randonnée*

Elle est en lien avec l'étude du milieu montagnard menée en géographie.

Consigne :

« Décrivez de manière ordonnée cette image en utilisant toutes les techniques qui sont à votre disposition. »

<b>C R I T È R E S D ' É V A L U A T I O N</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
Mon texte montre bien l'image « comme à un aveugle ».		
J'ai ordonné la description en utilisant la/les technique(s) suivante(s) :		
- le zoom ;		
- les plans ;		
- le balayage ;		
- la mise en scène.		
J'ai utilisé les outils de base de la rédaction* :		
- rédiger avec le DRAS ;		
- rédiger avec des adverbes ;		
- rédiger avec des comparaisons ;		
- rédiger avec des connecteurs ;		
- rédiger avec des effets de rythme.		
J'ai fait attention à l'orthographe.		

\* L'enseignant intègre à la grille sa sélection d'outils à mobiliser.



1



2

3



4



1: *Paysages* : lecture par balayage.

© jozsitoeroe, Fotolia.com

2: *Rideau* : lecture par mise en scène.

© kevron2001, Fotolia.com

3: *Parc en hiver* : lecture par plans.

© machiavel007, Fotolia.com

4: *Touriste* : lecture par zoom.

© Production Perig, Fotolia.com

5: *Randonnée*.

© MarcoMonticone, Fotolia.com

5







---

# Outil 7

## Rédiger une analyse d'image

---

## Présentation de l'outil

### OBJECTIF

– Analyser par écrit une image.

### CAPACITÉS

Être capable de...

- présenter l'image en apportant toutes les informations nécessaires ;
- dénoter l'image en organisant une description objective et ordonnée [cf. outil n° 6] ;
- connoter l'image en ajoutant par inférences tout ce que l'on peut comprendre ;
- interpréter l'image en établissant toutes sortes de liens dans l'œuvre et au-delà.

L'analyse des images, qu'elles soient fixes ou mobiles, est une partie importante des programmes dans toutes les disciplines de l'école et du collège.

La capacité à observer de façon méthodique et à décrire selon des règles précises a été travaillée avec l'outil n° 6. Elle relève des cycles 2 et 3. Elle se prolonge ici dans une forme plus aboutie destinée au cycle 3 : elle vise à conduire l'élève à la compréhension des données observées sur l'image puis à leur mise en liens avec l'ensemble des connaissances de l'élève sur le thème de l'image : c'est l'interprétation. Il s'agit d'« enrichir leurs capacités d'expression et de construire leur jugement <sup>1</sup>. »

Les termes employés pour monter les niveaux de lecture, « dénotation, connotation, interprétation » peuvent être remplacés selon le niveau des élèves par : « Ce que l'on voit. Ce que l'on comprend. À quoi cela fait penser. » ; ces formulations pour nommer les trois niveaux de la lecture peuvent être doublées de pictogrammes (voir exemples en page 100).

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

### SCÉNARIO DE DÉCOUVERTE

Pour une première entrée dans l'analyse de l'image, l'enseignant propose cet exercice en mode collaboratif :  
– l'effectif est réparti en groupes hétérogènes de trois à quatre élèves ;

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 138.

- chaque groupe reçoit la reproduction d'une image et un texte qui l'analyse mais... ce texte se présente sous la forme de neuf phrases non ordonnées : concrètement neuf bandelettes à découper, chacune portant une phrase (une reproduction agrandie au format A3 facilitera un travail collégial dans le groupe) ;
- un court temps d'observation des documents est fait collectivement ; l'enseignant interroge les élèves sur la nature et les objectifs du travail à faire : « Sur quoi allez-vous travailler ? Dans quel but selon vous ? » ; les élèves perçoivent et mesurent la tâche : « ce sont des phrases qui décrivent l'image, elles doivent être en désordre puisqu'on nous demande de les découper » ;
- la consigne est alors verbalisée et précisée : « Découpez, trie et classez les neuf phrases en trois paragraphes de trois phrases chacun, puis titrez chaque paragraphe » ;
- les groupes font leurs recherches ; l'enseignant circule et apporte si besoin son aide sous forme de fiches « joker » qu'il aura conçues selon différents niveaux de guidance (exemples : une fiche sur laquelle le tri est amorcé avec une phrase déjà positionnée comme début de chaque paragraphe/une fiche avec une liste de titres parmi lesquels se cachent les trois à trouver/une fiche avec trois pictogrammes pour étiqueter les textes...) ;
- en fin de séance, l'enseignant propose une correction collective autour d'une des productions que l'on valide ensemble ; à partir des titres donnés aux paragraphes par les élèves, on s'interroge sur leur organisation c'est-à-dire sur le plan de l'analyse de l'image ; pour les titres des trois parties, l'enseignant n'impose pas un vocabulaire technique inaccessible au cycle 3, il accepte les formulations sous forme de périphrases (« C'est ce que l'on voit »...) tant qu'elles font sens ;
- une affichette est finalisée par collage des bandelettes et titrage, elle est affichée dans la classe ;
- l'enseignant revient avec ses élèves sur le document produit pour dégager les étapes et modalités d'une analyse d'image (voir conclusion ci-après).

Documents fournis :


- la liste des neuf phrases à découper et à classer ;
  - 1- Le livre s'intitule « Une vie de chien » ; sur la couverture, le portrait du chien est sérieux.
  - 2- Le dessinateur a réalisé un dessin sans trop de décors et de détails pour aller à l'essentiel.
  - 3- Dans les contes, il est fréquent de voir des animaux humanisés ; en nous imitant, ils nous montrent nos bons et nos mauvais comportements...
  - 4- Beaucoup de dessinateurs ou photographes choisissent de ne travailler qu'en noir et blanc alors qu'ils pourraient utiliser la couleur.
  - 5- Le titre « Une vie de chien » annonce une vie difficile, douloureuse.
  - 6- L'image est en noir et blanc avec, à l'arrière-plan, un fond blanc.
  - 7- Les livres nous font découvrir des choses que nous n'avons jamais vues mais aussi des gens ou des situations insolites ou même impossibles, c'est pour cela que la lecture est enrichissante.
  - 8- Un grand chat habillé est assis dans un fauteuil, il lit un livre et pleure.
  - 9- Le chat habillé est personnifié, sa façon de s'asseoir est humaine ; il lit, c'est une occupation qui appartient seulement aux êtres humains.
- une reproduction du dessin de Mario Ramos extrait de Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur, l'école des loisirs, 2011.




Dessin de Mario Ramos, Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur.

© l'école des loisirs, 2011


Production attendue :

 Ce que je vois (dénotation)

- 6- L'image est en noir et blanc avec, à l'arrière-plan, un fond blanc.
- 8- Un grand chat habillé est assis dans un fauteuil, il lit un livre et pleure.
- 1- Le livre s'intitule « Une vie de chien » ; sur la couverture, le portrait du chien est sérieux.

 Ce que je comprends (connotation)

- 2- Le dessinateur a réalisé un dessin sans trop de décors et de détails pour aller à l'essentiel.
- 9- Le chat habillé est personnifié, sa façon de s'asseoir est humaine ; il lit, c'est une occupation qui appartient seulement aux êtres humains.
- 5- Le titre « Une vie de chien » annonce une vie difficile, douloureuse, c'est pourquoi le chat est ému et pleure.

 À quoi cela me fait penser (interprétation)

- 4- Beaucoup de dessinateurs ou photographes choisissent de ne travailler qu'en noir et blanc alors qu'ils pourraient utiliser la couleur.
- 3- Dans les contes, il est fréquent de voir des animaux humanisés ; en nous imitant, ils nous montrent nos bons et nos mauvais comportements...
- 7- Les livres nous font découvrir des choses que nous n'avons jamais vues mais aussi des gens ou des situations insolites ou même impossibles, c'est pour cela que la lecture est enrichissante.

## CONCLUSION

### STRUCTURER UNE ANALYSE D'IMAGE

L'enseignant revient sur les trois parties d'une analyse d'image et compose, sous la dictée des élèves, une affiche bilan qui sera mise sur le mur de ressources de la classe.

1 - Ce que l'on voit (ou dénotation)

Dans un premier temps on s'intéresse à la dénotation, c'est-à-dire à ce que l'on voit, la description est objective. Il s'agit d'ordonner l'observation comme on l'a vu avec l'outil n° 6. Les techniques d'observation sont réinvesties ici, l'élève peut choisir ses stratégies.

2 - Ce que l'on comprend (ou connotation)

On monte à un deuxième niveau de lecture, en passant de la dénotation à la connotation, c'est-à-dire que l'on énonce pas à pas ce que l'on comprend à travers les dénnotations. C'est une entrée dans un niveau subjectif.

3 - À quoi cela fait penser (ou interprétation)

On monte à un troisième niveau de lecture, en passant de la compréhension à ce à quoi cela fait penser. L'interprétation entre dans un niveau culturel, lié aux connaissances de l'élève, et en premier lieu, en quoi l'image parle de lui, de son monde, de sa culture... Au cycle 3 la culture personnelle comporte déjà des apports intéressants mais les élèves n'en ont pas forcément conscience. Il leur faut apprendre à puiser dans leur vécu ce qui peut les aider à interpréter : cinéma, expositions, rencontres... ; le parcours d'éducation artistique et culturelle, comme le carnet du lecteur (voir p. 125), doivent en garder les traces pour pouvoir les convoquer au bon moment.

### INTRODUIRE ET CONCLURE UNE ANALYSE D'IMAGE

L'enseignant demande à un volontaire de lire à haute voix la description de l'image, telle qu'elle a été validée par la classe et interroge ensuite les élèves « Notre texte est-il complet ? Par quoi commence-t-on et finit-on le plus souvent un texte ? » ; il cherche à faire émerger les mots « introduction » et « conclusion ».

On convient collectivement que le plan de l'analyse, pour être complet, doit être assorti d'une courte introduction et d'une conclusion.

Pour rédiger l'introduction :

la diversité des images mérite une classification et les apports des disciplines y contribuent. Néanmoins, il serait souhaitable que les élèves disposent d'une typologie des images, sorte de portfolio personnel qui distinguerait les gravures, des dessins ou des peintures, des croquis ou des schémas, la liste est longue et

le lexique s'impose, les arts visuels y contribuent pleinement. « Ce lexique permet d'aller progressivement au-delà de la description vers la caractérisation, l'analyse, l'interprétation <sup>2</sup>. »

Concrètement, on apprend d'abord à présenter une image avec les mots précis : le type d'image (photo d'une sculpture, d'un paysage, d'un portrait...), le titre s'il apparaît, le nom de l'auteur, la date, le format, le support, le lieu où l'on peut la voir...

Pour cet entraînement, l'enseignant peut utiliser des manuels de lecture bien illustrés qui permettent de trier, de classer et de nommer différents types d'images.

Pour leur introduction, les élèves rédigent donc rituellement la présentation de l'image selon les usages vus lors des tris d'images.

Exemple :

*Le dessin en noir et blanc de Mario Ramos a été réalisé en 2011 pour « Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur » publié à l'école des loisirs.*

Pour rédiger la conclusion :

une analyse d'image peut se terminer par un avis personnel, un jugement (l'image plaît ou ne plaît pas...) ; « Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art <sup>3</sup>. » est un des attendus de fin de cycle 3.

Une introduction et une conclusion sont rajoutées et titrées sur l'affichette réalisée en commun.

Le texte de l'affichette peut être reproduit sur fiche, comme fiche outil n° 7 - *Analyser une image*, pour alimentation de la boîte à outils d'écriture.

---

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

---

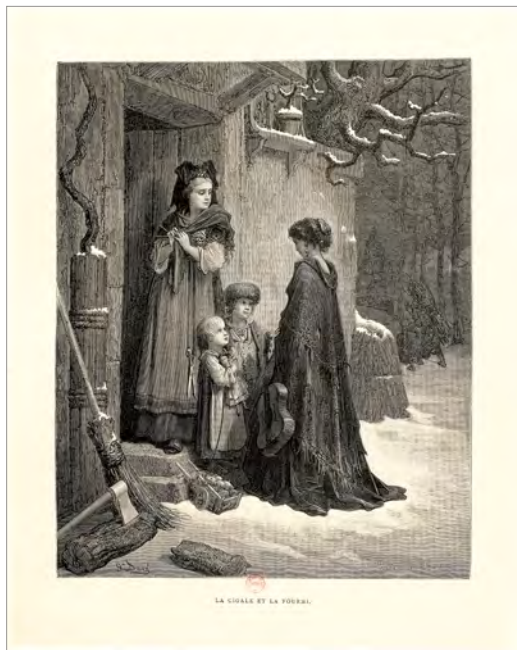
Comme toujours des gammes sont à faire avec toutes sortes de supports : affiches, tableaux, schémas, photos. Comme développé pour l'outil n° 6 au § *Prérequis lexical*, tout travail sur l'analyse d'image est conditionné par un bagage minimal de vocabulaire c'est pourquoi les consignes gagneront à s'inscrire dans les thématiques déjà travaillées (les exemples donnés ci-après en illustration reprennent ainsi les lectures d'images de la fiche précédente).

Dans tous les travaux engagés, l'enseignant devra être attentif à bien ménager les différents temps de l'analyse d'une image. Les adultes, comme les élèves brillants, passent souvent de la dénotation à l'interprétation sans prendre le temps d'expliquer leur cheminement pour arriver au troisième niveau de lecture mais le « petit lecteur » a besoin de poser ses pas dans l'étape intermédiaire comme l'illustre l'exemple en page suivante.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 138.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 150.

Les « petits lecteurs » regardent avec stupéfaction celui qui, à peine son regard posé sur cette gravure de Gustave Doré à laquelle on a retiré le titre, s'exclame : « C'est la cigale et la fourmi ! ». Ils ne savent pas par où passer pour arriver à cette interprétation, le lien leur manque, ils n'ont pas compris.



Gustave Doré, *La Cigale et la Fourmi*, gravure.  
© Bibliothèque nationale de France

Autant dénotations et connotations sont à lier avec méthode en appui sur l'image, autant l'interprétation requiert la convocation de vastes ouvertures culturelles en liens avec les thèmes des deux autres parties. De fait, à l'école, il s'agit d'initier, avec patience et force récurrentes, le travail de mise en réseau culturel. Tous les élèves peinent à établir ces liens dans les disciplines et entre les disciplines. Seuls ceux qui culturellement à la maison côtoient ces références le font spontanément, « naturellement ». C'est encore une forme d'inégalité que l'école peut combattre. C'est cette capacité à faire des liens culturels qui fait les bons oraux d'examens, de concours et de grandes écoles !

De façon simple et progressive, cette étape initiée à l'école permet à l'élève d'entrer dans la démarche de réseau culturel à partir de sa propre expérience : « En quoi ce que je vois parle de moi, de ce que je sais, de ce que je connais... ? » C'est le premier pas dans l'interprétation et on peut le provoquer très tôt.

## EXERCICES SANS RÉDACTION

L'enseignant peut amorcer la phase d'appropriation par des exercices centrés sur la structuration des textes sans demande rédactionnelle ; cette étape lui permet de vérifier la bonne compréhension de l'outil par les élèves et de revenir si besoin sur les étapes de l'analyse d'une image.

### **EXEMPLE 1 – REPRISE DE L'ILLUSTRATION DE MARIO RAMOS**

On fait un retour sur l'exercice proposé en phase de découverte (voir p. 99).

Consigne et organisation :

à l'image est associé un texte donné en trois parties non ordonnées ; les élèves doivent retrouver et classer les trois niveaux de lecture ; cet exercice réalisé par binômes est ensuite validé par une mise en commun, chacune des propositions devant être justifiée.

Documents fournis :

- la reproduction de l'illustration de Mario Ramos (voir p. 99) ;
- l'analyse du dessin : trois paragraphes dans le désordre.

(a) *Le chat est personnifié, il est montré comme un être humain. Il est confortablement installé mais le livre qu'il lit le touche beaucoup. Il a du chagrin. Il éprouve de la compassion.*

- (b) *Moi, quand je lis, je suis triste de voir le héros malheureux. Je n'aime pas les méchants qui s'attaquent à lui... Les livres apportent des joies et des peines. Ils font découvrir d'autres vies. Ils réconcilient les ennemis. Le livre a du pouvoir.*
- (c) *Un chat habillé, assis sur un fauteuil, lit un livre intitulé « Une vie de chien ». Le chat pleure.*

Production attendue :

- 1- « Ce que je vois » ou dénotation  
Un chat habillé, assis sur un fauteuil, lit un livre intitulé « Une vie de chien ». Le chat pleure.
- 2- « Ce que je comprends » ou connotation  
Le chat est personnifié, il est montré comme un être humain. Il est confortablement installé mais le livre qu'il lit le touche beaucoup. Il a du chagrin. Il éprouve de la compassion.
- 3- « À quoi cela me fait penser » ou interprétation  
Moi, quand je lis, je suis triste de voir le héros malheureux. Je n'aime pas les méchants qui s'attaquent à lui... Les livres apportent des joies et des peines. Ils font découvrir d'autres vies. Ils réconcilient les ennemis. Le livre a du pouvoir.

## EXEMPLE 2 – REPRISE DE L'ILLUSTRATION DE PHILIPPE DUMAS

Consigne et organisation :

à l'illustration de Philippe Dumas (voir p. 92) est associé un texte découpé en plusieurs phrases et paragraphes ; il s'agit de retrouver ceux qui composent la dénotation, ceux qui appartiennent aux connotations et ceux qui forment l'interprétation.

Documents fournis :

- la reproduction de l'illustration de Philippe Dumas (voir p. 92) ;
- l'analyse du dessin : sept phrases et paragraphes dans le désordre.
  - (a) *Il se sent léger, au-dessus de la Terre, dans son livre...*
  - (b) *Sur une balançoire formée d'une poutre de bois posée sur un axe central, une pile de livres est posée à gauche tandis qu'un garçon, installé à droite, lit un livre. Un soleil brille en haut, au milieu de la balançoire.*
  - (c) *Le garçon est jeune, il est très intéressé par ce qu'il lit, il semble sourire. Les poids de chaque côté de la balançoire sont les mêmes, l'équilibre horizontal de la balançoire est parfait ce qui veut peut-être dire que le garçon pèse le poids de ce qu'il a déjà lu.*
  - (d) *De l'herbe pousse au pied de la balançoire et on compte onze livres dans la pile, certains sont plus grands ou plus volumineux que d'autres. Les pieds nus du garçon ne touchent pas le sol.*
  - (e) *Ce livre parle de moi, je lis n'importe où et j'ai déjà beaucoup lu de livres. C'est comme manger équilibré, les lectures nourrissent comme des aliments.*
  - (f) *Il s'est nourri convenablement de lectures et la balançoire est équilibrée, le soleil brille, tout va bien.*

Production attendue :

- 1- « Ce que je vois » ou dénotation  
Sur une balançoire formée d'une poutre de bois posée sur un axe central, une pile de livres est posée à gauche tandis qu'un garçon, installé à droite, lit un livre. Un soleil brille en haut, au milieu de la balançoire.  
De l'herbe pousse au pied de la balançoire et on compte onze livres dans la pile, certains sont plus grands ou plus volumineux que d'autres. Les pieds nus du garçon ne touchent pas le sol.
- 2- « Ce que je comprends » ou connotation  
Le garçon est jeune, il est très intéressé par ce qu'il lit, il semble sourire. Les poids de chaque côté de la balançoire sont les mêmes, l'équilibre horizontal de la balançoire est parfait ce qui veut peut-être dire que le garçon pèse le poids de ce qu'il a déjà lu.  
Il s'est nourri convenablement de lectures et la balançoire est équilibrée, le soleil brille, tout va bien.
- 3- « À quoi cela me fait penser » ou interprétation  
Il se sent léger, au-dessus de la Terre, dans son livre...  
Ce livre parle de moi, je lis n'importe où et j'ai déjà beaucoup lu de livres. C'est comme manger équilibré, les lectures nourrissent comme des aliments.

### EXEMPLE 3 – PHOTOGRAPHIE D'UN AUTOBUS SCOLAIRE AMÉRICAIN

Consigne :

à l'image de l'autobus scolaire américain est associé un texte de quinze phrases non ordonnées. Il s'agit de retrouver celles qui composent la dénotation, celles qui appartiennent aux connotations et celles qui forment l'interprétation.

Documents fournis :

- la reproduction de la photographie ;
- l'analyse de l'image : quinze phrases dans le désordre.
  - (a) Au centre de l'image, un autobus jaune est garé dans une rue, la porte ouverte et trois personnes adultes avec des sacs à dos rouges descendent.
  - (b) Ces personnes vont peut-être suivre des cours pour adultes.
  - (c) Les personnes partent toutes vers la gauche, on les voit de dos.
  - (d) L'Europe reçoit beaucoup d'émigration aujourd'hui.
  - (e) L'autobus est américain, un drapeau est collé à l'entrée à droite.
  - (f) Ce sont peut-être des émigrés qui doivent apprendre à parler anglais.
  - (g) Il transporte normalement des élèves puisqu'il porte au-dessus du pare-brise l'inscription : « SCHOOL BUS ».
  - (h) Émigrer dans un pays est difficile.
  - (i) Peut-être que ces personnes font partie d'un groupe d'alphabétisation.
  - (j) Son matricule est le 018 187.
  - (k) Peut-être que ces grands écoliers veulent émigrer en Amérique et veulent s'intégrer par des cours de langue.
  - (l) La plaque minéralogique laisse deviner New York et 54102-BA.
  - (m) L'Amérique fait rêver les étrangers qui veulent s'y installer.
  - (n) À l'arrière-plan, des arbres bourgeonnent avec des petites feuilles, des voitures sont garées de l'autre côté de la rue.
  - (o) Les autobus scolaires américains sont très reconnaissables parce qu'ils sont tous pareils.



Autobus scolaire américain, photographie M. Brumont.

© Canopé, 2016

Production attendue :

1- « Ce que je vois » ou dénotation

*Au centre de l'image, un autobus jaune est garé dans une rue, la porte ouverte et trois personnes adultes avec des sacs à dos rouges descendent.*

*Les personnes partent toutes vers la gauche, on les voit de dos.*

*La plaque minéralogique laisse deviner New York et 54102-BA.*

*Son matricule est le 018 187.*

*À l'arrière-plan, des arbres bourgeonnent avec des petites feuilles, des voitures sont garées de l'autre côté de la rue.*

2- « Ce que je comprends » ou connotation

*L'autobus est américain, un drapeau est collé à l'entrée à droite.*

*Il transporte normalement des élèves puisqu'il porte au-dessus du pare-brise l'inscription : « SCHOOL BUS ».*

*Les autobus scolaires américains sont très reconnaissables parce qu'ils sont tous pareils.*



Ces personnes vont peut-être suivre des cours pour adultes.  
 Ce sont peut-être des émigrés qui doivent apprendre à parler anglais.  
 Peut-être que ces personnes font partie d'un groupe d'alphabétisation.  
 Peut-être que ces grands écoliers veulent émigrer en Amérique et veulent s'intégrer par des cours de langue.

- 3- « À quoi cela me fait penser » ou interprétation  
 L'Amérique fait rêver les étrangers qui veulent s'y installer.  
 L'Europe reçoit beaucoup d'émigration aujourd'hui.  
 Émigrer dans un pays est difficile.

## EXERCICES AVEC RÉDACTION PAR NIVEAUX DE LECTURE

Pas à pas, en binômes, puis seuls, les élèves montent les niveaux de lecture des images qui leur sont proposées.

Dans les exemples qui suivent, l'enseignant a choisi de travailler sur le long terme à partir d'illustrations du manifeste *Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur* de l'école des loisirs<sup>4</sup>. Cette approche thématique permet aux élèves de comparer les différents points de vue des illustrateurs.

Les essais au brouillon passent par un tableau d'analyse qui ordonne la démarche (voir tableau en page suivante). Le travail est progressif et l'enseignant évalue les avancées, colonne par colonne, en groupe classe si besoin, en petits groupes ou en suivi individuel.

- Colonne 1 : on relève méthodiquement ce que l'on voit.
- Colonne 2 : on note pour chaque chose repérée, ce que l'on comprend.
- Colonne 3 : lorsque les colonnes 1 et 2 sont complètes, on s'interroge : à quoi cela me fait-il penser ?

Pour étayer cette pratique très méthodique, on peut ritualiser des points étapes :

- après la phase de dénotation : on met en commun à l'oral tout ce qui a été repéré ; ainsi, les élèves qui ont relevés les plus pauvres peuvent compléter leurs notes puis tous passent aux connotations ;
- après la phase de connotation : on met en commun ce que l'on a compris, ensuite, tous les élèves disposant des mêmes données pour interpréter, cherchent des liens ;
- après la dernière phase : on met en commun le résultat des recherches.

Le tableau de la page suivante n'est donné qu'à titre illustratif ; il montre des exemples de productions d'élèves et renseigne ainsi sur les attendus possibles en lecture d'images au cycle 3.

<sup>4</sup> *l'école des loisirs* a publié en 2011 un recueil de témoignages et réflexions de cinquante auteurs et illustrateurs pour l'enfance et la jeunesse. Ce manifeste de 192 pages, disponible gratuitement, se propose de rappeler l'importance du livre dans le développement de l'enfant ainsi que le lien vital qui existe entre lecture, éducation, liberté et, donc, démocratie.  
<http://www.ecoledeslettres.fr/actualites/wp-content/uploads/2012/04/lire-est-le-propre-de-l-homme.pdf>

AUTEURS/DESSINS

Mario Ramos



1. CE QUE JE VOIS  
= DÉNOTATION

Un chat habillé, assis sur un fauteuil lit un livre intitulé *Une vie de chien*. Le chat pleure.

2. CE QUE JE COMPRENDS  
= CONNOTATION

Le chat est personnifié, il est montré comme un être humain.  
Il est confortablement installé mais l'ouvrage qu'il lit le touche beaucoup.  
Il a du chagrin. Il éprouve de la compassion.

3. À QUOI CELA ME FAIT  
PENSER = INTERPRÉTATION

Moi quand je lis.....  
Les livres apportent des joies et des peines.  
Ils font découvrir d'autres vies.  
Ils réconcilient les ennemis.  
Le livre a du pouvoir.

Frédéric Stehr



Un ours est assis sur un grand fauteuil recouvert de tissu sombre, il est petit et ses pattes avant sont levées pour atteindre les accoudoirs.  
Trois piles de livres sont posées à ses pieds et forment un escalier.

Les couvertures des livres sont noires sauf une sur laquelle on lit : « Lire Élire ».

L'ours est un jouet d'enfant ; pour monter sur le fauteuil, il a dû grimper l'escalier dont les marches sont des livres.  
L'ours semble très content, il sourit.  
Il est comme un roi sur son trône, fier d'être là.

Ce livre parle de moi...  
Les livres aident à franchir des obstacles.  
Grâce à eux on devient autonome et plus grand.  
On lit, on s'informe, on fait des choix comme lorsqu'il s'agit d'élire quelque chose ou quelqu'un.  
Avec un livre, on peut être un roi, le temps de quelques pages.  
Le petit enfant qui réussit à lire se sent fier.

Philippe Corentin



Un personnage portant un large pantalon court, des chaussettes hautes blanches, une chemise, avance à grands pas, il est coiffé d'un casque colonial et tient un grand filet à papillons.  
Sur son dos, il a un sac en bandoulière. Il regarde devant lui fixement un livre ouvert qui vole devant ses yeux. Derrière lui, un autre livre ouvert vole entre sa tête et le filet.

Le personnage est un enfant qui joue aux explorateurs.  
Il part à l'aventure et lit en même temps.  
Il semble captivé par ce qu'il lit. Le livre guide ses pas.  
Les livres qui volent autour de lui sont ceux qu'il lit ou va lire.  
Il préfère lire que capturer des papillons !

Le personnage ressemble à Tintin. Moi aussi...  
Grâce aux livres on connaît des aventures extraordinaires, on devient d'autres personnes ou personnages. Moi aussi...  
Les livres nous guident, nous emmènent ailleurs. Ils ne se laissent pas emprisonner facilement comme un papillon dans un filet !  
Moi aussi...  
C'est un plaisir.

Fabian Grégoire



Un garçon de dos, en short, passe sa jambe gauche par-dessus un mur et y accroche ses bras. Il est pieds nus. Ses pieds reposent sur une pile de livres.  
Au-dessus de lui, le mur est surmonté d'un ensemble de piquets et de barbelés dont une partie est relevée devant lui. Le mur semble porter de grosses lettres. On ne lit pas les mots.

Le garçon tente de fuir, il s'aide des livres sur lesquels il monte.  
Ils lui permettent d'accéder à l'endroit où les barbelés ne le blesseront pas.  
Il s'évade d'un endroit agressif, incompréhensible.  
On peut penser à un camp de prisonniers.

Moi quand je lis...  
Ce livre parle de moi...  
Les apports des livres pour les prisonniers, l'évasion par les livres, la liberté d'être qui on veut dans les livres, de faire ce que l'on veut avec les personnages, de les suivre dans leurs aventures.  
Les livres qui annoncent la liberté dans l'Histoire...

## EXERCICES AVEC RÉDACTION COMPLÈTE ET ORGANISÉE

Les élèves ne comprennent pas la notion de plan d'un texte, même au collège et parfois au lycée. On peut détourner cette difficulté en imposant une mise en forme particulière du texte à rédiger en s'appuyant sur le tableau réalisé au brouillon. Le glissement est sans douleur !

On réalise en commun le relevé suivant qui sert de fiche outil :

Pour mettre en page une analyse d'image, on constitue des blocs-textes sur la page :

- paragraphe introduction ;
- 1 saut de ligne ;
- paragraphe dénotation ;
- 1 saut de ligne
- paragraphe connotation ;
- 1 saut de ligne ;
- paragraphe interprétation ;
- 1 saut de ligne ;
- paragraphe conclusion

Comme avec la structure narrative de l'outil n° 10, on justifie les notions de plan et de mise en page en expliquant qu'elles guident le lecteur et l'aident à comprendre les intentions de l'auteur et les contenus de son propos.

Le travail est illustré par la mise en page des contenus du tableau sur *Une vie de chien*.

Le numérique permet de garder les traces du tableau et de copier les textes sur une page avec mise en forme... l'idéal ! On passe d'un tableau de relevés à un commentaire ordonné de l'image.

Production attendue :

Le dessin de Mario Ramos a été réalisé en 2011 pour « Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur » publié à l'école des loisirs.

L'image est en noir et blanc avec, à l'arrière-plan, un fond blanc. Sur le dessin, le nom de Mario Ramos est écrit deux fois : en haut et sous le fauteuil avec les initiales. Un chat habillé lit un livre, assis dans un gros fauteuil avec des accoudoirs, recouvert d'un tissu à pois. Le titre du livre est « Une vie de chien ». Une larme coule sous l'œil du chat. Le portrait du chien qui illustre la couverture du livre est sérieux.

Le dessinateur a réalisé un dessin sans trop de décor et de détails pour aller à l'essentiel. Il a signé de ses initiales discrètement au bas de la page.

Le chat habillé est personnifié, sa façon de s'asseoir est humaine. Il lit, c'est une occupation qui appartient seulement aux êtres humains comme le montre le titre.

Le fauteuil confortable montre que le chat est bien chez lui mais pourtant il pleure. C'est le livre qui le fait pleurer. Le titre annonce une vie de chien c'est-à-dire une vie difficile, douloureuse, avec des malheurs. L'expression est confirmée par le portrait triste du chien sur la couverture. Le chat qui pleure sur la vie du chien est un paradoxe car on dit toujours que les chats ne s'entendent pas avec les chiens. L'image montre au contraire que le chat peut se sentir touché, ému par le chien. La lecture lui permet de bien le comprendre, il éprouve de la compassion, de l'émotion en lisant.

Moi aussi quand je lis... Moi aussi j'ai un chien et un chat... Moi aussi je lis des livres qui parfois me font pleurer ou me touchent beaucoup... Celui sur la 2<sup>e</sup> Guerre mondiale après la leçon d'Histoire... Quand je lis, je découvre des gens, des pays, des vies différentes de la mienne... C'est comme le cinéma... Les livres apportent des joies et des peines comme par exemple... Ils font découvrir d'autres vies, c'est le cas du livre que j'ai lu... mais aussi de l'exposition sur...

Ici l'illustrateur montre le pouvoir de la lecture, elle permet l'empathie, réconcilie les chats et les chiens en partageant les joies et les peines. L'illustrateur a bien compris la commande de l'école des loisirs mais il joue avec l'expression « le propre de l'homme » puisqu'il ne montre pas que lire est le propre de l'homme en choisissant un chat-lecteur. Néanmoins, comme le chat est humanisé, le message est clair. Les livres ont le pouvoir de nous décentrer pour découvrir le monde. Ils réconcilient les ennemis.

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

L'évaluation des élèves de cycle 3 doit jauger leur capacité à dire d'abord ce qu'ils voient et en regard, ce qu'ils comprennent.

Ensuite, s'ils arrivent à parler d'eux à partir de l'image, on atteint le premier niveau de l'interprétation et on en sera satisfait. S'ils font un lien avec une lecture qu'ils ont eue, avec un tableau sur lequel ils ont travaillé, avec des images qu'ils associent, on aura franchi un grand pas qu'il faut continuer à travailler dans le temps. L'évaluation qui suit permet de mesurer le degré d'appropriation de la dénotation et de la connotation.

Support :

une affiche de Mario Ramos pour la collection *Pastel* de l'école des loisirs.

Consigne :

« Analysez l'image en vous servant des outils vus en classe pour monter les niveaux de lecture. »

Organisation :

pour les plus jeunes ou les plus fragiles, à titre d'étayage, la première partie de la lecture d'image (« Je vois/ Je comprends ») peut être menée par binômes ; la fin de la tâche (« À quoi cela me fait penser ») est faite individuellement.

Selon les niveaux, le professeur demande seulement le relevé dans le tableau type « Monter les niveaux de lecture » ou bien le relevé et la forme développée type texte.

L'évaluation est toujours faite avec un affichage partagé des critères de réussite.



Mario Ramos, affiche.  
© l'école des loisirs

Guide de correction : ce qui suit n'est pas un devoir d'élève mais donne des idées sur le niveau attendu de lecture de l'affiche (cf. attendus fin de cycle 3).

L'image est une affiche de Mario Ramos pour l'école des loisirs et la collection « Pastel » de livres pour la jeunesse. Elle date de 2005.

L'affiche comporte deux parties : une avec un décor et des personnages en haut, la présentation de la collection et de l'éditeur en bas. Le décor montre une vaste pièce vide à l'exception d'un fauteuil brun, rembourré et posé sur du parquet, placé au centre de l'image, avec derrière lui, sur le mur, une fenêtre. La pièce est pleine d'une lumière jaune vif, tandis que derrière la fenêtre tout est noir. Sur le fauteuil trois petits cochons vêtus de couleurs vives sont assis : deux sur l'assise, un sur l'accoudoir. Ils lisent le même livre. Cet ouvrage a une couverture rouge vif et sur la première de couverture apparaît un loup noir. Les petits cochons ont l'air très intéressés par leur lecture. Derrière la fenêtre, un loup observe la scène, il ressemble à celui qui figure sur la couverture du livre lu par les trois petits cochons.

L'affiche est une publicité pour une collection de livres destinés aux enfants. Les trois petits cochons sont ceux de l'histoire qui porte leur nom. Ils sont personnifiés comme des enfants, ils en portent la tenue. Ils semblent captivés par une histoire qui parle de loup, et peut-être est-ce la leur. On comprend alors qu'on est dans la suite de l'histoire, quand les trois petits cochons se sont réfugiés dans la maison solide et bien faite du dernier des petits cochons. Ils sont à l'abri. Mais le danger guette toujours et les personnages ne s'en rendent pas compte. Peut-être que le livre les instruit sur les méfaits du loup et qu'ils se méfieront toujours.

L'affiche suppose qu'on connaisse le conte « Les trois petits cochons », pour que l'on reconnaisse les personnages et la situation dans l'histoire. Mais l'affiche dit aussi que tous les lecteurs peuvent s'instruire en lisant et plus particulièrement les petits, en lisant des contes. Certains d'entre eux comme « Le petit Chaperon rouge », « Hansel et Gretel » donnent des leçons de vie essentielles, liées à la vie et à la mort. Lire est donc l'occasion de découvrir des dangers et de s'y préparer.

Mario Ramos illustre ici le pouvoir éducatif de la lecture et la nécessité d'être lecteur pour éprouver d'abord du plaisir mais aussi pour s'instruire sur le monde et être averti de ses dangers.

Bilan : comme souvent, les écarts entre élèves peuvent être importants ; l'écrit, plus que tout autre domaine d'enseignement, est fortement discriminant. Aussi valorisera-t-on de façon prioritaire et positive tous les points qui figurent dans le tableau des critères d'évaluation, ce sont des acquis fondamentaux.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon devoir respecte le plan en cinq parties rendues visibles par la mise en page.		
J'ai bien détaillé en première partie, ce que je voyais, avec précision et organisation.		
J'ai bien expliqué en deuxième partie ce que je comprenais.		
En troisième partie, j'ai utilisé des éléments de ma culture personnelle auxquels l'image me fait penser.		
J'ai utilisé les outils de base de la rédaction* :		
- rédiger avec le DRAS ;		
- rédiger avec des comparaisons et métaphores ;		
- rédiger avec des adverbes ;		
- rédiger avec des connecteurs ;		
- rédiger avec des effets de rythme.		
J'ai fait attention à l'orthographe.		

\* L'enseignant intègre à la grille sa sélection d'outils à mobiliser.



---

# Outil 8

# Trouver

# des idées

---

# Présentation de l'outil

## OBJECTIFS

– Apprendre à trouver des idées.

## CAPACITÉS

Être capable de...

- lire la consigne pour trouver des idées ;
- varier l'utilisation des outils pour trouver des idées ;
- présenter les idées sous forme de carte mentale ;
- classer les idées pour ne conserver que les plus pertinentes.

« Je ne sais pas quoi écrire... » On imagine bien le malaise d'un élève lorsqu'il est confronté à une page blanche sans avoir la moindre idée en tête. *Le Chagrin d'école*, cher à Daniel Pennac qui connut en son temps le mal être scolaire, peut donner de grands auteurs mais peut tout aussi bien bloquer un élève, à l'oral comme à l'écrit !

Première constatation, quel que soit le niveau des élèves, on ne parle pas, on n'écrit pas, si l'on n'a rien à dire ! Si l'élève a travaillé un thème, un sujet, un projet, s'il a été confronté à des textes, à des idées, à des images fixes ou mobiles, il pourra s'exprimer. Dans le domaine des connaissances, les écarts culturels entre les élèves pouvant être importants, l'enseignant ne peut donner des consignes d'écriture qu'en référence à des thématiques partagées par tous parce que déjà travaillées en classe.

Les nouveaux programmes insistent d'ailleurs sur la culture, notion partagée entre toutes les disciplines au sein de l'histoire des arts et présente dans le parcours d'éducation artistique et culturelle...

Deuxième constat, l'élève saura trouver des idées et les écrire s'il a un vrai besoin de le faire. Construire des scénarisations qui donnent envie ou besoin d'écrire, dans le cadre d'une pédagogie de projets par exemple, est une stratégie généralement efficace. Les réflexions et expérimentations menées actuellement dans le champ des pédagogies dites « actives » sont au cœur de cette problématique.

Troisième constat, on parle mieux, on écrit mieux, si on sait comment le dire. L'élève qui n'a pas de méthodes pour écrire ne peut avancer. Au professeur de donner de la méthodologie dans ses leçons, l'objectif de notre ouvrage est de l'accompagner dans cette mission.

Cette présentation rappelle très synthétiquement trois fondamentaux qui conditionnent l'activité d'écriture (connaissances, motivations et méthodes) ; elle nous permet de situer le périmètre d'intervention de l'outil n° 8 en regard des objectifs généraux de l'enseignant : c'est une aide à la mobilisation par l'élève de ses connaissances (connaissances acquises en classe, toutes disciplines confondues, ou en dehors de la classe) ; son objectif est donc modeste mais combien important : apprendre à activer des connaissances jusque-là non exprimées est pour l'élève une découverte très valorisante et productive. Il ne savait même pas qu'il savait !

Pour trouver des idées lorsqu'on pense ne pas en avoir, ou bien lorsque les connaissances sur le sujet peinent à venir, on peut s'appuyer sur plusieurs outils qui ont fait leurs preuves et sont déclinables de manière transdisciplinaire. Les connaître mais aussi les associer dans des stratégies croisées permettent d'avancer dans la recherche d'idées et dans leur mise en cohérence ; le relevé ci-après les présente.



## LES 5 « W »

Pour cerner un sujet, les journalistes qui rédigent leurs articles s'appuient souvent sur cinq questions (les « 5W » en anglais) : « Where ? When ? Who ? What ? Why ? » En français : « Où ? Quand ? Qui ? Quoi ? Pourquoi ? » (on ajoute parfois « Comment ? »).

Pour plus de commodité, on parlera des « 5W » mais on utilisera bien sûr l'équivalent des questions en français notamment avec les enfants les plus jeunes.

Cette entrée par les cinq questions permet de cerner un sujet et de trouver de la « matière » : le lieu, l'époque, les personnes ou personnages impliqués, les actions, les faits à raconter, à expliquer ou sur lesquels il faudra argumenter, les causes éventuelles et les conséquences ou le but (« Pourquoi ? » - la cause, « Pour quoi ? » - le but) sont des passages efficaces pour avancer dans la collecte d'idées préalable à l'écriture.

## LA QUESTION RENVERSÉE

Pour creuser encore plus un sujet de rédaction, dans le cas où il est posé sous forme d'interrogation, la question renversée est un deuxième outil qui offre un autre point de vue à creuser. Elle oblige à lire et à répondre à la consigne d'une autre façon.

## LE TABLEAU DE TRI DES IDÉES

Toutes les idées ne sont pas bonnes à dire... mais pour les élèves, et pas forcément les plus jeunes, aussitôt pensé, aussitôt écrit. La décentration n'est pas dans leurs habitudes de travail, or il est important d'apprendre à exercer son esprit critique sur ce que l'on produit. C'est un simple tableau de tri que nous proposons ici de mettre en œuvre (classement des idées selon leur pertinence) : bien sûr, les élèves peuvent se tromper dans l'appréciation de leurs idées mais ce qui compte est le temps qu'ils vont consacrer à les étudier et les jauger ; amener les élèves à faire spontanément cette pause réflexive est déjà en soi un objectif d'apprentissage.

## LA CARTE MENTALE

À partir d'un mot (ou d'une expression, d'une idée, d'une question...) positionné au milieu d'une page, l'élève va lister par association thématique d'autres mots, d'autres expressions... qu'il distribue tout autour du mot central dans des pavés satellites correspondant à des sous-thèmes... On construit ainsi graphiquement un champ lexical, une sorte de soleil dont chaque rayon guide la réflexion vers un aspect du sujet donné à rédiger.

La carte mentale peut compléter les outils qui précèdent en matérialisant les recherches de façon synoptique. Elle est particulièrement efficace en poésie. Elle permet d'associer toutes sortes de mots à celui qui est donné comme thème de travail.

Les cartes mentales (ou cartes heuristiques) composées manuellement ou numériquement (exemple de logiciel gratuit : *Xmind*) permettent de matérialiser de façon personnelle toutes les idées, tous les chemins à prendre pour répondre au sujet. Au début de la réflexion, il faut avoir quelques connaissances ou idées mais la carte se complète aussi au fur et à mesure que le sujet est creusé. Avec le numérique, elle permet d'inclure des liens, des images et peut servir, pour les plus grands, de fiche de révision ou de leçon.

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

### LES 5 « W » - CE ET CYCLE 3

L'enseignant présente le principe des « 5W » puis fait tester l'outil :

- organisation : les élèves se regroupent par binômes ;
- thématique : l'enseignant choisit un thème connu des élèves (dans cet exemple, lors de la semaine de la presse, l'enseignant de CM a présenté les nouveaux appareils numériques reçus pour la classe mais a aussi abordé les dangers des écrans par le biais d'articles de journaux ; les élèves ont donc le lexique et les savoirs qui leur permettent de creuser la question posée, à eux de les mobiliser !)
- consigne : « À votre avis, pourquoi aujourd'hui certains enfants ne demandent qu'à passer leur temps devant les écrans ? Pour répondre à cette question utilisez les "5W". » ;
- durant le travail des binômes, le professeur circule et apporte son aide si besoin ;
- après quelques minutes de recherches, l'enseignant peut interrompre le travail des groupes pour qu'ils se mettent d'accord sur des éléments de réponses :
  - Où ? « Ici en France, devant les écrans de télévision, les ordinateurs, les téléphones... »
  - Quand ? « Aujourd'hui. »
  - Qui ? « Les enfants comme nous. »
  - Quoi ? « Je dois parler des enfants qui passent tout leur temps devant des écrans » (l'enseignant précise qu'il attend que les élèves répondent sous la forme « Je dois ... »)
  - Pourquoi ? « Pour jouer, pour regarder des vidéos, pour discuter avec les amis... »

Les élèves découvrent ainsi qu'une question se creuse, qu'il faut répondre de façon précise, avec de nombreuses informations et que la réponse au final est un petit texte explicatif à rédiger pour répondre à la question posée. Sans ce type d'exercice, la réponse pourrait être : « Parce que ça leur plaît » et les professeurs de dire : « Ils répondent sans faire de phrase, ils ne creusent pas les idées... ». Tout cela s'enseigne et s'apprend, surtout pour ceux qui n'ont pas les codes scolaires.

### LA QUESTION RENVERSÉE - CYCLE 3

L'enseignant propose de prolonger le travail fait précédemment avec la question renversée :

« À votre avis, pourquoi aujourd'hui certains enfants ne veulent-ils pas passer du temps devant les écrans ? »

Avec l'outil « 5 W », les binômes ouvrent de nouvelles pistes de réflexion qu'il faudra matérialiser en une sorte de brouillon d'idées à trier pour ne garder que les plus pertinentes.

- Où ? « Ici en France. »
- Quand ? « Aujourd'hui. »
- Qui ? « Les enfants comme nous. »
- Quoi ? « Je dois parler des enfants qui vivent sans écran (télévisions, ordinateurs, portables...).
- Pourquoi ? « Pour jouer, lire, rencontrer les amis, faire du sport, se promener... »

L'enseignant propose un temps de mise en commun des relevés des différents groupes ; une synthèse est validée par la classe.

Suite à la collecte des idées, l'enseignant demande aux groupes de rédiger un texte en réponse à la question posée :

- en première partie, ils répondent à la question dans sa forme initiale ;
- en deuxième partie, après un saut de ligne, ils répondent à la question renversée, c'est l'antithèse ! Si l'on prend soin de retrouver le tableau des connecteurs de l'outil n° 5, « En revanche... » et « Toutefois... » marquent la transition d'une partie à l'autre. Implicitement, intuitivement, la notion de plan de devoir prend place sans qu'il soit besoin de l'expliquer.

## LE TABLEAU DE TRI DES IDÉES – CE ET CYCLE 3

L'enseignant explique le principe et l'intérêt de l'outil de « tri des idées » en s'appuyant sur un exercice de ce type : dans notre exemple, l'activité conçue est en lien avec un projet de classe (une sortie scolaire dans un parc acrobatique).

### **COLLECTE DES IDÉES**

L'enseignant demande aux élèves de lui dicter tout ce qu'ils ont apprécié durant la journée passée dans le parc acrobatique : « Notre classe a participé à la journée accro-branches au parc Vert-Tige. Racontez ce que vous avez aimé particulièrement dans cette expérience. »

Sous la dictée, il dresse au tableau la liste des propositions numérotées :

1. On s'est bien régalés avec le pique-nique.
2. On a passé des baudriers et mis des casques.
3. On a fait de la tyrolienne.
4. On est passé sur un pont de corde et sur un pont de planches.
5. Il fallait s'agripper aux cordes sur les côtés mais elles bougeaient.
6. On avait le vertige.
7. Léo a été malade dans le bus.
8. On était haut dans les arbres.
9. Le parcours adulte était au-dessus de nous.
10. On a bien ri dans le bus.

### **TRI DES IDÉES**

Les élèves travaillent en binômes, ils doivent classer les dix propositions dans le tableau selon trois entrées : *Bonnes idées/Idées acceptables/Idées rejetées* (selon leur niveau, soit ils recopient les idées, soit on soulage la charge écrite en ne demandant que le report des numéros).

Exemple de production : voir tableau ci-dessous.

BONNES IDÉES	IDÉES ACCEPTABLES	IDÉES REJETÉES
3 - 4 - 5 - 8	5 - 6 - 9	1 - 6 - 7 - 10

On met en commun les classements, on commente, on justifie : un débat sur la consigne est nécessaire, certains élèves peuvent comprendre « Raconte ce que tu as aimé particulièrement dans cette journée », d'autres comprennent qu'il ne faut retenir comme acceptables ou bonnes que les idées relatives à l'expérience d'accro-branches. D'autre part, certaines propositions sont discutées car elles peuvent appartenir à deux catégories : bonnes idées ou idées acceptables pour la 5 ?

Le bilan montre que toutes les idées méritent d'être examinées mais qu'elles ne répondent pas toutes à la consigne posée.

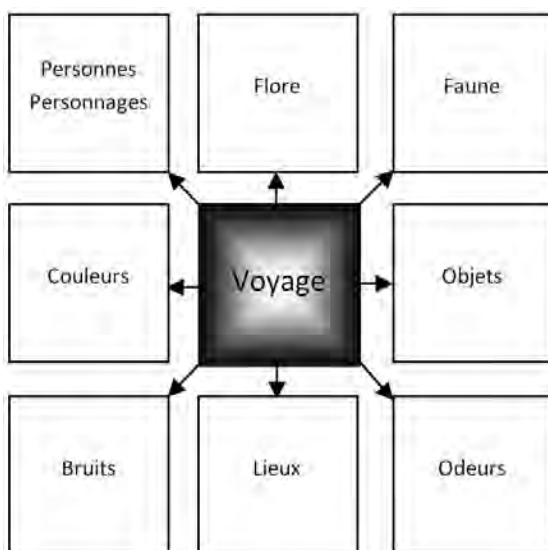
## LA CARTE MENTALE – CYCLE 2 ET CYCLE 3

L'enseignant propose de réaliser en commun une carte mentale autour du « Voyage ». Le principe est une invitation à faire remonter des liens autour d'un thème de réflexion, liens que l'on utilisera (ou pas...) selon leur pertinence pour le projet d'écriture. Le professeur du cycle 2 se sert de la dictée à l'adulte pour soulager le travail de trace écrite ; la carte mentale est abordable dès le CP lorsqu'elle est mise en lien avec le vécu des élèves (le résultat sera bien entendu quantitativement plus limité que l'exemple donné ci-après).

### STRUCTURATION DE LA CARTE MENTALE

La classe est regroupée autour d'un tableau ; un élève volontaire dessine et copie sous la dictée de l'enseignant et de ses camarades :

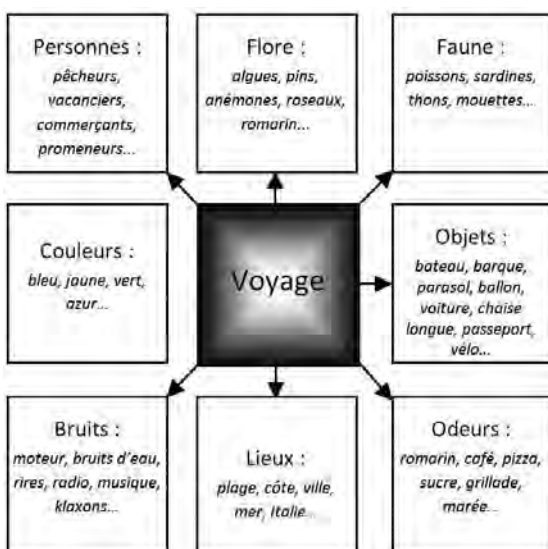
- le thème est placé au centre de la page ;
- on cherche dans un 1<sup>er</sup> temps des sous-thématiques à mettre en lien avec le voyage (nombre non limité) : on établit son champ lexical.



Carte mentale – Thème : le voyage.  
Exemple de structure.

### ALIMENTATION DE LA CARTE MENTALE

Les élèves sont ensuite invités à compléter, par petits groupes la carte mentale : ils cherchent à alimenter les sous-thèmes : ils établissent leurs champs lexicaux en fonction du projet d'écriture qu'ils se fixent en répondant aux questions : quel pays ? Quelle région ? Quelle saison ? Quelle époque ?...



Carte mentale – Thème : le voyage.

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

Si le brouillon est un atelier où l'on use d'outils pour bâtir son écrit, il s'agit d'en montrer l'usage et d'en faire usage, tout particulièrement avec les outils présentés ici.

Les gribouillages et autres notes, ou ratures en marge, ne sont pas autorisées sur les devoirs, c'est pourquoi certains élèves n'imaginent pas avoir le droit d'utiliser une feuille ou un cahier pour le faire. Le brouillon doit être associé à des synonymes du type : « recherche, préparation, tentative, premier jet, esquisse, ébauche, maquette, ratés, je prends, je laisse... ».

Le brouillon est le support sur lequel on mobilise et on organise ses connaissances, sur lequel la pensée se met en texte.

Les quatre outils présentés sur cette fiche demandent des réactivations fréquentes qui peuvent être menées facilement dans le cadre des activités scolaires ; en effet, les problématiques posées en classe peuvent souvent déboucher sur la question : comment va-t-on faire pour trouver des idées ? Ainsi, comme autant de gammes fructueuses, l'enseignant fait travailler de manière systématique la recherche d'idées à l'aide d'un ou de plusieurs de ces outils ; les exemples donnés ci-dessous n'ont pas de valeur modélisante, ils viennent illustrer des pratiques éprouvées en classe par des collègues.

En cours de phase d'appropriation, l'enseignant propose aux élèves de rédiger collectivement la fiche outil n° 8 - *Trouver des idées*, pour alimentation de la boîte à outils d'écriture ; la fiche synthétique reprend les « 5W », la question renversée, le tableau de tri des idées et la carte mentale.

### EXEMPLE 1 – DEUX OUTILS AU SERVICE D'UNE TÂCHE COMPLEXE – CE ET CYCLE 3

Tâche complexe :

les élèves reçoivent par binômes la consigne suivante : « Une agence de voyage vous a chargé de réaliser un dépliant publicitaire d'une page sur votre ville/village. Rédigez le texte et ajoutez des photos pour illustrer votre propos. »

Au CE, on adaptera la consigne de façon à inscrire la réflexion des élèves dans leur environnement familial : « Vous devez présenter votre ville/votre village à des amis qui ne la/le connaissent pas. Vous souhaitez leur donner envie d'y venir en vacances. Vous devez rédiger le texte et, si vous le voulez, y ajouter des photos. »

Mise en œuvre de l'outil « 5W » (« 5W » est formulé en français pour les CE) :

les élèves doivent s'appuyer sur l'outil pour proposer des pistes de développements : des caractéristiques de leur ville/village à afficher sur le dépliant.

Avec les CE, l'enseignant peut doubler la consigne d'un guidage en faisant préciser les attendus du questionnement « 5W » :

- Où ? : « Ma ville ou mon village. »
- Quand ? : « Aujourd'hui. »
- Qui ? : « Mes amis m'interrogent. »
- Quoi ? : « Je dois rédiger un texte et l'illustrer par des photos. »
- Pourquoi ? : « Pour parler en bien de ma ville/mon village pour que mes amis aient envie de la/le visiter. »

Mise en œuvre de l'outil « Tri des idées » :

tous les élèves sont regroupés autour d'un tableau, les binômes mettent en commun les idées trouvées et les évaluent avec le tableau de tri ; chaque proposition est mise en débat pour savoir dans quelle colonne l'inscrire : *Bonnes idées/Idées acceptables/Idées rejetées* ; les élèves doivent justifier les classements qu'ils défendent et s'engager dans un débat argumentatif souvent intéressant.

En cycle 2, l'enseignant assume la gestion du débat ; en cycle 3, il peut la déléguer à un élève.

Exemple de production : voir tableau ci-dessous.

BONNES IDÉES	IDÉES ACCEPTABLES	IDÉES REJETÉES
<i>Mon village est au bord d'un lac.</i>	<i>Mon village a une boulangerie et un bureau de poste.</i>	<i>Il fait assez froid l'hiver.</i>
<i>Ma ville est calme.</i>	<i>Mon village trie les ordures.</i>	<i>Les gens restent tranquillement chez eux.</i>
<i>Mon village est animé.</i>	<i>Mon village est propre.</i>	<i>Le soir, il y a la télé et le cinéma deux fois par semaine.</i>
<i>Le village est fleuri.</i>		
<i>Mon village a des pistes cyclables.</i>		
<i>Le ski nautique, la voile.</i>		

Finalisation du dépliant :

les binômes se reconstituent, chacun travaille à la mise en forme du dépliant à partir des textes retenus collectivement dans la colonne *Bonnes idées* et de sa propre sélection d'images. Les équipements numériques offrent des solutions qui valorisent bien les travaux.

Les différentes productions sont affichées dans la classe.

## **EXERCICE 2 – UNE CARTE MENTALE COLLABORATIVE – CYCLE 3**

L'enseignant s'appuie sur un projet de classe comme une sortie au cinéma. Il souhaite que les élèves conservent une trace de ce qu'ils ont vu, entendu et perçu.

Consigne :

après la projection, de retour en classe, l'enseignant demande à chaque élève de noter au brouillon une liste de cinq à dix « choses » (nombre variable selon le niveau) dont il se souvient.

Organisation :

– Travaux de groupes

Lorsque les listes sont établies, l'enseignant trace au tableau un cadre dans lequel il inscrit le nom du film. Les élèves se regroupent en binômes, ils mettent en commun et redistribuent leurs notes tout autour du titre du film (cadre central « comme un soleil »). Ils ne doivent pas répéter deux fois la même chose. Chaque groupe produit ainsi sa carte mentale.

– Mise en commun

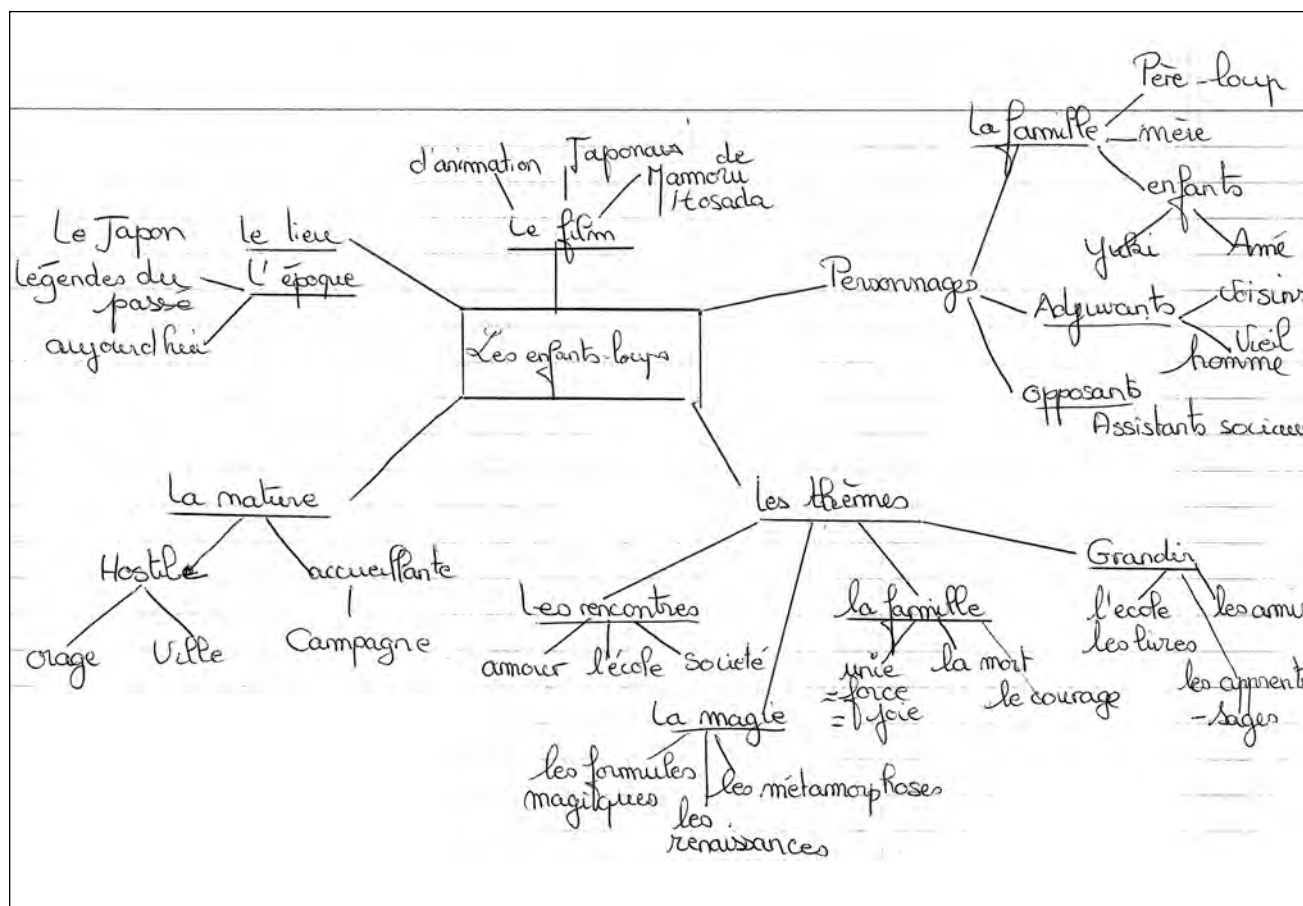
Les cartes réalisées par les binômes sont affichées, comparées. On tente de proposer une synthèse à partir des groupements d'informations, il faut trouver des titres qui englobent certaines notes : les personnages (voire les méchants, les amis...), les lieux...

– Synthèse

Une nouvelle carte issue de la réflexion de toute la classe prend forme, plus synthétique et plus complète.

Exemple :

le film d'animation de Mamoru Hosoda *Les enfants loups* vu en 6<sup>e</sup> a été analysé après sa projection à partir de cartes mentales réalisées puis comparées par les élèves et dictées ensuite au professeur qui note au tableau. Le résultat des recherches était très riche et très complet : son relevé est un bon compte rendu de film pour le cahier culturel. En écriture, les notes de cette carte mentale ont permis de rédiger un texte argumenté et illustré d'exemples pris dans le film (« On a aimé le film ou pas ? Pourquoi ? »).



Exemple de carte mentale réalisée collectivement en 6<sup>e</sup> autour du film *Les enfants loups*, de Mamoru Hosoda.

### EXEMPLE 3 – UNE CARTE MENTALE – CYCLE 3

#### CONSIGNE :

l'enseignant propose aux élèves de rédiger une carte mentale en choisissant comme centre de leur recherche une activité : faire un sport, jouer d'un instrument, jouer à un jeu vidéo, peindre ou dessiner...

Le libellé original de sa consigne active des notions de grammaire : verbe à l'infinitif, complément d'objet, expansion du nom ou complément circonstanciel...

#### PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE :

autour du thème central, on figure d'une couleur, dans un premier cercle, tous les **verbes** qui entrent en action pour l'activité pratiquée.

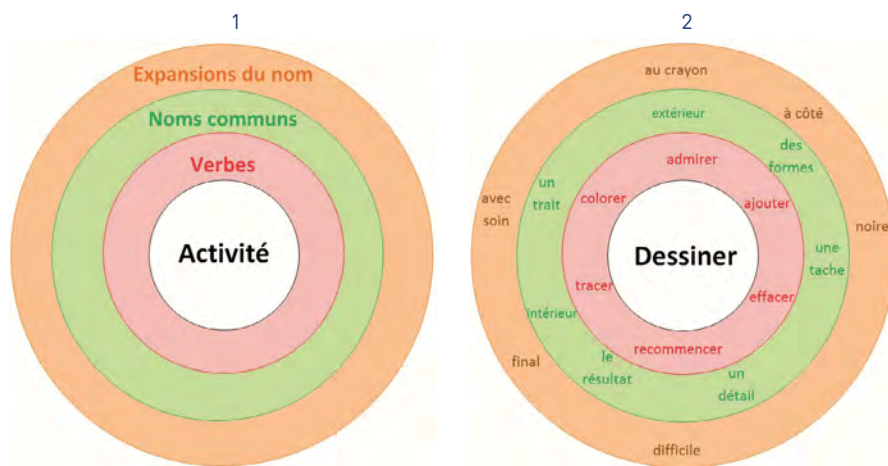
On change de couleur pour noter dans un deuxième cercle les **noms communs** qui s'attachent aux verbes choisis (la plupart pour ne pas dire tous sont transitifs sinon, ce sera l'occasion d'une micro leçon).

Enfin, avec une troisième couleur, on note dans un dernier cercle des **adjectifs qualificatifs** ou d'autres **expansions nominales**.

Exemples de productions :

- Dessiner : **tracer** un trait **au crayon**, **ajouter** des formes **à côté**, **colorier** l'intérieur **avec soin**, **effacer** une tache **noire**, **recommencer** un détail **difficile**, **admirer** le résultat **final**.
- Jouer au rugby : **dégager** en touche **directe**, **aplatir** un essai **magnifique**, **recupérer** un ballon **perdu**, **siffler** une pénalité **bien méritée**, **enfoncer** une mêlée **ouverte**...

Lorsqu'il s'agit d'écrire sur un passe-temps, un loisir, la recherche d'idées passe par là.



1 : Exemple de structure d'une carte mentale autour d'une activité

2 : Exemple de carte mentale autour de l'activité « Dessiner ».

### EXEMPLE 4 – CHOISIR LE BON OUTIL – CE ET CYCLE 3

**CONSIGNE :**

« Voici un vrai titre de vrai fait divers : *Des voleurs emportent son lit pendant qu'il dormait.* Utilisez deux outils de votre choix pour trouver des idées en vue d'écrire plus tard un article sur ce fait divers ; vous travaillez sur votre cahier de brouillon. »

**ORGANISATION :**

les élèves travaillent par groupes de quatre ; dans chaque groupe, un élève est désigné « secrétaire » par ses pairs, c'est lui qui prend en note toutes les propositions ; un autre est désigné « rapporteur », c'est lui qui présentera à la classe, en fin de séance, le travail mené par le groupe.

Option 1 : utiliser les « 5W »

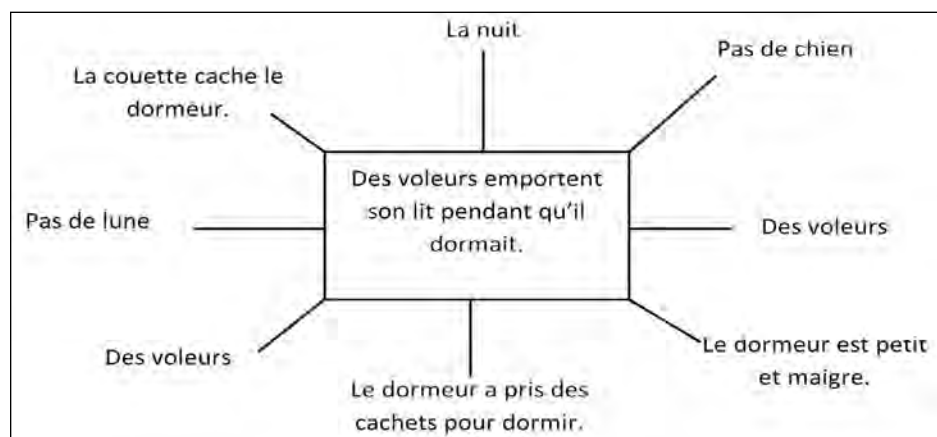
- Où ? : « Chez un habitant. »
- Quand ? : « La nuit. »
- Qui ? : « Des voleurs et un dormeur. »
- Quoi ? : « Je dois expliquer le vol bizarre d'un lit. »
- Pourquoi ? : « Le propriétaire dormait dedans. »

Option 2 : utiliser le tableau de tri des idées

BONNES IDÉES	IDÉES ACCEPTABLES	IDÉES REJETÉES
<i>Le dormeur est un peu sourd.</i>	<i>Les voleurs n'y voient pas bien.</i>	<i>Une bagarre éclate.</i>
<i>Les voleurs sont quatre.</i>	<i>Le dormeur a pris des somnifères.</i>	<i>Les voleurs frappent le dormeur.</i>
<i>Ils sont très calmes et délicats.</i>	<i>À minuit pile, l'heure du crime...</i>	<i>Le dormeur est assassiné.</i>
<i>Ils n'ont pas vu le dormeur sous une grosse couette.</i>		<i>La police mène l'enquête.</i>
<i>Le dormeur est déposé sur l'herbe devant l'église.</i>		



## Option 3 : réaliser une carte mentale



Exemple de carte mentale produite par deux élèves de CM1.

Mise en commun des recherches :

les rapporteurs des groupes expliquent leurs stratégies : quels outils ont-ils retenus, pour quels résultats ? C'est un temps d'échange, d'argumentation : les potentiels des outils sont comparés.

Cet exercice est aussi une façon de s'approprier les outils sur lesquels on s'exprime par métalangage.

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

Le travail à partir des « 5W » du journaliste est l'occasion d'explorer le monde des médias par une de ses entrées : l'article de journal. La semaine de la presse est une bonne incitation à développer un goût pour ce qui se passe dans le monde. On met en place des évaluations progressives qui mènent à un travail autonome et complexe.

### AU CYCLE 2 – ANALYSER UN ARTICLE DE PRESSE TYPE FAIT DIVERS

Comme toujours, si des faits divers ont été lus, si on a repéré leur mise en page et classé les idées, les élèves ont des références et points d'appui qui renforcent leur capacité à rédiger (cf. ressources du CLEMI).

Consigne :

« Ce fait divers a été publié dans un journal pour enfants. Retrouvez les questions et les réponses à partir desquelles le journaliste a pu écrire cet article (vous utilisez l'outil des « 5W »). »

Article :

« La fin des vacances est arrivée et Marcel P. propriétaire bien connu du chenil des 4 Vents, a eu la surprise de voir un des chiens recueilli fin juillet refuser d'être adopté par un monsieur qui l'avait choisi au premier coup d'œil !

L'affaire a eu lieu alors que Marcel P. faisait sortir le chien-loup de sa cage. L'animal s'est avancé joyeusement hors de son domaine mais s'est arrêté loin devant le visiteur, il a montré les dents en grognant puis il a fait demi-tour et est allé se coucher dans sa cage. Marcel P. n'avait jamais vu ça ! Le visiteur a tenté d'approcher, le chien couché n'a pas bougé mais a grogné sourdement. Le propriétaire du chenil a préféré refermer la grille. Le visiteur est reparti sans chien. Selon Marcel P., le chien très affectueux est un brave chien qui a peut-être reconnu son maître. Ce dernier peut l'avoir abandonné pour partir en vacances et aurait voulu le reprendre les vacances finies. « C'est malheureusement une habitude chez certains maîtres. » a confié le propriétaire du chenil. »

Exemple de production :

- Où ? : « Dans un chenil. »
- Quand ? : « Fin août. »
- Qui ? : « Un propriétaire peu scrupuleux, un chien-loup. »
- Quoi ? : « Le maître veut reprendre son chien qui lui montre les dents et refuse de le suivre, le responsable du chenil trouve une explication. »
- Pourquoi ? : « Le maître avait abandonné son chien, pour partir en vacances. »

### AU CYCLE 3 – RÉDIGER UN ARTICLE DE PRESSE TYPE FAIT DIVERS

Lorsque c'est possible, l'enseignant se saisit d'un fait d'actualité ; ici, à l'occasion de la découverte supposée du crâne du roi Henri IV relatée dans la presse, il propose à la classe d'observer l'image d'un enfant de Néandertal reconstituée à partir des recherches des scientifiques en infographie.

Il explique d'abord à toute la classe comment, à partir d'un crâne, l'imagerie numérique a permis d'aller vers un portrait ressemblant <sup>1</sup>.

Le lexique est donné comme par exemple : *infographie, crâne, mesures, points de repères, modelage, mise en chair, reconstitution.*

Prendre le temps, en amont d'une évaluation, de mettre à disposition de l'élève des informations et du vocabulaire dont il aura besoin pour développer sa réflexion et s'exprimer, est un préliminaire indispensable.

Consigne :

« Vous devez préparer un article de presse présentant ce portrait pour un journal destiné aux enfants. Il faut leur expliquer ce qu'est cette photo, il faut leur donner les informations qui permettent de la comprendre. Au brouillon, cherchez les idées en vous servant de deux des outils vus en classe. Je relèverai votre cahier de brouillon. Vous pouvez utiliser votre carnet de mots sur l'infographie et toutes vos fiches outils. »



*Enfant de Néandertal, reconstitution, Élisabeth Daynes, Paris.  
© S.Plailly, E.Daynes, LookatSciences*

<sup>1</sup> [www.visualforensic.com/visages-faces.html](http://www.visualforensic.com/visages-faces.html)

Une grille de relevé des critères de réussite est fournie.

La rédaction de l'article n'est pas demandée dans la consigne (elle pourra faire l'objet d'un nouvel exercice en suivant) ; l'objectif est ici de mesurer la capacité des élèves à mettre en œuvre dans leur brouillon les outils de recherche d'idées.

Voir son professeur noter les brouillons permet de comprendre combien le travail préparatoire avant rédaction est important.

Ci-dessous un exemple de grille d'analyse de son brouillon.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
J'ai utilisé l'outil des « 5W ».		
J'ai utilisé l'outil <i>Tri des idées</i> .		
J'ai utilisé l'outil <i>Carte mentale</i> .		
J'ai utilisé du lexique.		

Le nombre d'élèves en situation de réussite est le premier critère de validation de l'apprentissage.



---

# Outil 9

# Rédiger

# avec le carnet

# du lecteur

---

## Présentation de l'outil

### O B J E C T I F

– Réagir de façon personnelle aux lectures impulsées en classe.

### C A P A C I T É S

- Être capable de...
- présenter le livre lu ;
  - rédiger les pistes d'écriture choisies ;
  - varier les pistes d'écriture d'un livre à l'autre ;
  - autoévaluer ses écrits à l'aide d'une grille.

Le carnet du lecteur est un document personnel de l'élève sur lequel, au fur et à mesure de ses lectures et tout au long de sa scolarité (il est très intéressant pour l'élève comme pour le professeur de voir l'évolution du carnet à long terme), il prend le temps de s'arrêter pour noter ses observations : réactions à une page, à un évènement, à une expression, questionnements, appréciations...

« 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 <sup>1</sup>. »

Dans le parcours d'éducation artistique et culturelle notamment, mais pas seulement, le carnet du lecteur est un moyen efficace de conserver une trace des réactions aux textes lus, qu'elles aient été positives ou négatives. Il trouve donc parfaitement sa place dans un des domaines du parcours d'éducation artistique et culturelle qu'il faut engager pour chaque élève au cycle 3 et poursuivre tout au long de sa scolarité. Il fait partie intégrante de l'histoire des arts et participe à l'ouverture culturelle et artistique de tous les élèves dans la continuité pédagogique des cycles vers le collège.

Le carnet du lecteur est un objet dans lequel une grande majorité d'élèves de cycle 3 peut s'investir, il peut être cependant proposé dès le CE avec quelques adaptations comme un nombre limité de pistes d'écriture (point détaillé ci-après). Les grands élèves, surtout les filles, y voient une sorte de « journal intime », un cahier pour penser, un exercice certes scolaire mais ouvert, grâce à la diversité et au grand nombre des pistes d'écriture qu'il impulse. Loin d'être négligeables, les écrits des carnets témoignent d'une proximité entre le jeune lecteur et son livre et en favorisent une nouvelle entre l'élève et son professeur.

Concrètement, les élèves reçoivent un tableau regroupant une cinquantaine de propositions de pistes d'écriture autour d'une lecture, liste à valeur suggestive et non injonctive. Pour chaque lecture qu'il insuffle, le professeur demande aux élèves de choisir et de repérer dans le tableau trois à six pistes qu'ils vont développer dans leur carnet (le nombre est à adapter au niveau des élèves). L'objectif est, qu'en fin d'année, les jeunes lecteurs aient exploré un maximum de pistes différentes ; le tableau est destiné à les aider dans ce balayage de tous les attendus, les élèves peuvent suivre de manière autonome la répartition de leurs travaux d'écriture en les cochant au fur et à mesure dans leur grille.

Le carnet du lecteur est présenté ici en version papier mais il peut être conçu en version numérique ; les logiciels existants offrent des solutions d'affichages et de classements intéressantes ainsi que des pistes à « réalité augmentée » avec des liens vers des ressources multimédias (images fixes et animées, sons, vidéos, diaporamas...). Les dotations des classes en équipements informatiques et les ENT pour le partage de contenus permettent de mettre en œuvre des carnets numériques individuels.

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 113.

# Phase 1 : faire découvrir l'outil

## MISE EN FORME DU CARNET DU LECTEUR

L'enseignant choisit d'amorcer la présentation du carnet du lecteur par sa matérialité ; il ne le nomme pas : aux élèves d'en découvrir la fonction !

« Je vais vous confier un carnet/cahier qui sera votre objet personnel ; il vous accompagnera toute l'année et même après... ce sera à vous d'en prendre soin, de le compléter mais pour l'instant nous allons le préparer en y collant des documents ressources. ».

Il distribue les carnets/cahiers et les documents suivants (**non titrés pour les élèves**) : document n° 1 - *Présentation d'un livre* et document n° 2 - *Tableau des pistes d'écriture* (voir en page suivante) ; le format des documents est à adapter à celui du carnet/cahier (un cahier au format A4 facilite l'intégration des photocopies). L'enseignant donne les consignes de collage des documents en insistant sur le soin à apporter à cette opération.

## RECHERCHE DE LA FONCTION DU CARNET DU LECTEUR

L'enseignant répartit les élèves par petits groupes et leur demande de consulter les documents collés, d'en discuter et de trouver :

- la fonction du carnet ;
- les contenus à venir du carnet ;
- le titre et le rôle du document n° 1 ;
- le titre et le rôle du document n° 2.

## DÉFINITION ET MODE D'EMPLOI DU CARNET DU LECTEUR

L'enseignant propose une mise en commun orale des recherches menées par les groupes.

- On dégage la fonction du document n° 1 et on se met d'accord sur un titre : *Comment présenter son livre ?* ou *Présentation d'un livre, mode d'emploi* ou *Les règles de présentation d'un livre* ou...
- On dégage la fonction du document n° 2 et on se met d'accord sur un titre : *Pistes d'écriture* ou *Que peut-on écrire dans le carnet du lecteur ?* ou *Tableau de suivi des pistes d'écriture* ou...
- On complète les documents en reportant leurs titres.

L'enseignant détaille ensuite les fonctions, les attendus et le mode de gestion du carnet du lecteur en s'appuyant sur les documents ; des volontaires se succèdent pour lire :

- le document n° 1 : on commente chaque point lu ; le travail sur le carnet du lecteur est un travail plus libre que d'autres mais il n'est pas exempt de règles c'est pourquoi l'enseignant explicite bien les attendus et montre l'importance de ce document ; il est en première page du carnet, disponible à tout moment, il doit servir de référence permanente aux élèves ;
- le document n° 2 : on commente les pistes par regroupements thématiques (lignes 3 à 9 - des extraits à recopier et à expliquer ou justifier/lignes 10 à 25 - autour d'un ou des personnages/...) ; l'enseignant explique qu'à terme, tous les types de traces écrites devront apparaître dans les carnets c'est pourquoi les élèves doivent varier leurs entrées ; il justifie ainsi la présentation du tableau et invite les élèves à le gérer de manière autonome : les colonnes de droite permettent de repérer pour chaque lecture les pistes

investies et font apparaître ce que chaque élève a beaucoup fait et ce qu'il ne fait pas souvent ou jamais ; cette lecture collective du tableau est un temps fort de partage qui tend à responsabiliser les élèves en donnant du sens à leurs futurs travaux d'écriture.

La séance de découverte de l'outil s'achève donc sur cette phase de préparation matérielle du carnet, sur l'explicitation de ses objectifs et de ses modalités de gestion ; on se donne rendez-vous à la première lecture pour expérimenter le dispositif !

**Document n° 1** .....

1. Dans le haut de la page, on présente le livre en indiquant :
  - son titre souligné ;
  - le nom de l'auteur ;
  - l'édition et la collection.
  
2. On choisit une piste d'écriture que l'on veut développer pour ce livre : on la note en reportant une croix dans le grand tableau.
  
3. On présente la piste d'écriture :
  - on note son numéro ;
  - on note la date du jour.
  
4. On rédige selon la piste d'écriture en respectant ces règles :
  - si on cite un extrait du texte, on le met entre guillemets ; on met aussi les titres des chapitres entre guillemets ;
  - si on rédige une lettre, on respecte ses codes de mise en page ; la formule de politesse doit être adaptée au destinataire ; une lettre sera écrite sur une page A4, comme une vraie lettre, elle sera glissée dans une enveloppe collée dans le cahier ;
  - les dessins seront coloriés et légendés pour que l'on comprenne bien ce qu'ils représentent ;
  - si on recopie des mots inconnus, on doit chercher leur sens dans un dictionnaire et recopier leur définition complète ;
  - pour dire si l'on a aimé ou pas le livre ou un passage, on utilise les verbes : « J'affirme... J'explique... Je prouve » en citant le texte ;
  - on s'appuie le plus souvent possible sur les connecteurs : « D'abord... Ensuite... Enfin... » qui permettent de creuser les idées et préciser les réponses ;
  - toutes les décorations et personnalisations sont les bienvenues mais elles ne remplacent pas le travail d'écriture ;
  - on soigne l'orthographe.

**Document n° 2** .....

.....	Numéro de lecture										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1- Je dis ce que j'ai envie d'écrire, sans contrainte, comme je le veux...											
2- Avant de lire le livre, je fais des prédictions sur ce qui va se passer ou sur ce que je vais trouver dans l'histoire.											
3- Je recopie des mots que je ne connaissais pas avec leur définition.											
4- Je recopie des mots qui m'intéressent et j'explique pourquoi.											
5- Je recopie des phrases, des citations que j'aime ou que je trouve intéressantes, je justifie mon choix.											
6- Je recopie un passage qui m'a fait peur ou fait rire, qui m'a ému(e) ou intéressé(e) et j'explique pourquoi.											
7- Je recopie un passage de quelques lignes qui me plaît particulièrement et je dis pourquoi.											



8- Je recopie une description ou un portrait que j'aime et je dis pourquoi cela me plaît.

9- Je recopie des comparaisons ou des métaphores intéressantes, je dis pourquoi elles le sont.

10- Je fais le portrait dessiné ou écrit, la caricature du héros ou d'un personnage de mon choix.

11- Je donne mon avis sur le comportement d'un personnage ou du héros.

12- Je note autour du nom du personnage ses pensées ou ses actes dans une carte mentale qui le définit.

13- Je me mets à la place du héros et je dis ce que j'aurais fait à sa place.

14- J'essaye de convaincre un personnage de changer d'avis car il va avoir des ennuis, je peux lui écrire une lettre.

15- Un personnage de l'histoire a beaucoup changé entre le début et la fin de ma lecture, je montre en quoi et pourquoi il a évolué.

16- Les noms des personnages ou des lieux dans le roman me paraissent intéressants. J'explique pourquoi.

17- J'ai admiré un trait de caractère d'un personnage. J'explique pourquoi.

18- Je déteste particulièrement un personnage du livre, j'explique pourquoi (je réponds avec « J'affirme, j'explique, je prouve »).

19- Je compare un personnage avec des animaux ou des objets et je dis pourquoi j'établis ces comparaisons.

20- Je fais comme si un personnage de l'histoire avait disparu. Je rédige un avis de recherche précis pour qu'on le retrouve. Je dis où il a été vu la dernière fois.

21- J'écris une page de mon journal intime comme si j'étais un personnage du roman.

22- À la fin de l'histoire, je me mets à la place d'un personnage et je dis ce que je ressens.

23- Je découpe des photos de personnes célèbres qui pourraient jouer les rôles des héros du livre, je les colle et je justifie mon choix au-dessous des photos.

24- Un personnage du roman me ressemble beaucoup, je dis pourquoi (je réponds avec « J'affirme, j'explique, je prouve »).

25- Je réalise l'interview d'un personnage pour le magazine *Carnet du lecteur* où je suis journaliste. J'écris les questions et les réponses.

26- Je pose des questions sur le texte car j'aimerais bien avoir les réponses.

27- Je note ce que j'aime ou pas dans la façon d'écrire de l'auteur.

28- Je note ce que je voudrais dire ou demander à l'auteur si je le rencontre, je lui écris une lettre.

29- Je me mets à la place de l'auteur quand il cherche le titre et je le montre lorsqu'il l'a trouvé. Je lis ses pensées, je les note.

30- Je propose d'autres titres qui pourraient aller aussi à cette histoire. Je justifie mes propositions.

## OUTILS POUR PRODUIRE DES ÉCRITS

31- Je fais un dessin qui illustre une scène du livre, je légende et je dois être capable de le commenter.

32- Je fais un schéma avec une légende pour expliquer un événement du livre.

33- Je change la fin du livre car elle ne me plaît pas.

34- Je prédis une suite à cette histoire en conservant le maximum des éléments qu'elle contient.

35- Je dis si à un moment de l'histoire, les choses auraient pu changer. Comment ? Grâce à qui ou à quoi ?

36- Je dresse la liste de ce qui pourrait être vrai dans cette histoire et ce qui me paraît faux ou improbable.

37- Je choisis six mots intéressants du texte et je fais six dessins qui s'y rapportent. J'explique pourquoi au-dessous.

38- Je dis quel a été le moment le plus passionnant du livre pour moi et je justifie ce choix.

39- Je rédige un article de journal qui présente ce qui s'est passé dans le livre comme un fait divers.

40- Je dis ce que j'ai vu, entendu, senti, goûté ou presque touché en lisant le livre. J'explique.

41- J'écris un poème ou une chanson inspirés par ma lecture.

42- Un objet important du livre raconte ce qu'il a vu, on le laisse parler.

43- Si un animal présent dans la lecture pouvait parler, que dirait-il et à qui s'adresserait-il ?

44- Je fais un lien entre le livre et ma vie : j'explique pourquoi et en quoi ce livre parle de moi.

45- Je fais un lien entre le livre et ce que je vois dans la société, autour de moi, dans les journaux ou à la télévision.

46- Je fais un lien entre ce livre et des films, des expositions, un tableau que j'ai vus.

47- Je fais un lien entre ce livre et d'autres livres que j'ai lus.

48- Je classe ce livre entre deux autres que j'ai aimés et je justifie mon classement.

49- Je recommande ce livre à un(e) amie pour trois bonnes raisons (pour chacune « J'affirme, j'explique, je prouve »).

50- Qu'est-ce que cette lecture m'a appris ? (je réponds avec « D'abord, ensuite, enfin »).

51- Est-ce que ce que j'ai lu m'a paru juste ou injuste ? Je justifie mon opinion.

52- Je rédige une évaluation du livre lu comme si j'étais un professeur et comme si le livre était une grosse rédaction.

53- J'ai inventé une piste ; je l'explique.

54- Je dis si j'aime ou pas le carnet du lecteur et pourquoi.

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

Les premiers pas dans le carnet du lecteur demandent un accompagnement quelle que soit la classe et, lorsque les usages du carnet sont déjà installés, ses règles doivent être rappelées et réactivées à l'occasion de séances collectives de lecture.

À propos d'un livre de littérature lu en classe, la première occasion d'écriture dans le carnet est menée sous la guidance de l'enseignant.

- On rédige ensemble le chapeau de présentation du livre lu en classe, il s'agit de respecter les entrées préconisées dans le document mode d'emploi (cf. document n° 1).
- Les élèves sont ensuite invités à choisir une piste qu'ils aimeraient travailler ; ils la cochent dans le tableau de suivi (cf. document n° 2, colonne 1 pour « lecture n° 1 »).
- À l'oral, chacun justifie son choix, de ce fait, tous les élèves entendent parler de pistes différentes et variées.
- Sous le chapeau déjà rédigé de présentation du livre, les élèves reportent le numéro de la piste retenue, la date du jour et se lancent dans leurs productions d'écrits : ils doivent réagir à la lecture de façon personnelle.

Le professeur est disponible pour répondre aux demandes, il regarde les travaux en cours et guide les plus en peine. Il fait attention aux petits lecteurs qui choisissent d'emblée des pistes hors de portée, un guidage bienveillant, fondé sur un éventail de propositions plus accessibles, les remet en selle.

- Exceptionnellement, les travaux sont lus immédiatement par le professeur, évalués avec des commentaires, lus par des camarades, si l'on veut bien montrer son travail, et les rendez-vous sont pris pour la suite, datés : le travail personnel peut suivre désormais une lecture faite en classe ou à la maison pour réagir à des livres empruntés à l'école.

Le tableau des pistes d'écriture ci-joint en propose une cinquantaine issues des découvertes faites au quotidien mais aussi des apports curieux et inventifs des élèves : ainsi, la piste 53 invite les élèves à entrer dans le carnet du lecteur de façon personnelle (quelques exemples : on a vu un bulletin météo intervenir dans un récit de voyage maritime, des bulletins de notes des personnages, un graphique du suspense dans un récit policier...). Au professeur de féliciter les élèves pour ces créations et d'en garder les traces. La liste est donc loin d'être exhaustive, néanmoins, elle sert remarquablement bien de déclencheur d'écriture.

On a pu voir, et on le regrette, que certains professeurs limitent parfois cette liste à une dizaine d'entrées. Ils pensent simplifier la tâche des élèves ou craignent des textes qui partiraient dans n'importe quelle direction. Nous pensons au contraire qu'en présentant un large panel d'activités possibles, on inscrit les élèves dans un champ de liberté qu'ils ont rarement devant eux. Il en résulte qu'ils lisent toutes les pistes, élisent, tentent de comprendre si telle piste leur convient ou pas, investissent une direction correspondant à une activité vue en classe ou pas, mais toujours avec un libre arbitre et une curiosité dont on les prive souvent. Avec le tableau des pistes d'écriture donné dans son intégralité, on a pu voir des élèves curieux demander des explications sur certaines et on a vu aussi ceux qui ne le sont pas, trouver matière à écrire en ne prêtant pas attention à ce qu'ils ne comprenaient pas. Le tableau des pistes est régulièrement revu et commenté pour inciter les élèves à aller vers la nouveauté.

Le carnet du lecteur est une respiration dans le cadre formel de la classe. Il donne aussi au professeur l'occasion de belles lectures.

Il n'y a pas de longueur moyenne attendue pour les textes produits. Pour certains, il suffit d'écrire quelques lignes seulement, pour d'autres un écrit plus long est implicitement demandé. Ce qui est important, ce n'est pas d'écrire de longues notes, mais d'écrire souvent.

L'enseignant distingue rapidement l'élève qui, en peu de lignes choisies, a fait un vrai travail de lecture et celui qui en peu de lignes bâcle son exercice.

Comme toujours, l'orthographe doit être respectée le plus possible, c'est une condition pour être lu et compris. On rappelle la directive déjà maintes fois entendue : « Tu as le droit de te tromper mais tu as le devoir de te corriger. Sois vigilant. »

Le carnet du lecteur est convoqué pour toutes les lectures littéraires faites en classe mais aussi pour celles qui sont faites hors temps classe.

Ainsi par exemple, à chaque vacance scolaire, un ouvrage peut être donné à lire avec un travail sur le carnet du lecteur. C'est sa première fonction mais le carnet du lecteur peut être aussi le lieu des réactions lors des travaux de lectures longues, lectures suivies des œuvres du programme.

La deuxième fonction du carnet intervient lorsque l'enseignant arrête les élèves à un moment clé de la lecture faite en classe et leur propose de réagir sur le carnet. Soit il impose une piste pertinente qui poursuit la réflexion dans une trace écrite, soit il laisse le libre choix des pistes pour réagir à ce qui vient d'être lu. Parfois, un petit nombre restreint de pistes peut être proposé à ce moment de la lecture si ces pistes cernent un thème de recherche : une lettre à écrire, un personnage à comprendre, une opinion à formuler...

L'élève peut alimenter son carnet dès qu'une idée le frappe ou il peut attendre d'avoir lu une partie du texte (une dizaine de pages ou un chapitre.). Il est préférable de ne pas dépasser ce nombre de pages avant d'écrire dans le carnet sous peine d'en avoir perdu le fil.

Le professeur qui travaille une lecture suivie peut très bien demander à toute sa classe de choisir après certains chapitres, des pistes d'écriture du carnet pour réagir au texte lu en commun, en classe. Parfois, lorsque la lecture n'est pas réalisée dans l'intégralité en classe, pour se rendre d'un chapitre au passage suivant étudié en classe, le carnet du lecteur est un bon relai. Ses pistes matérialisent et balisent le parcours du livre lu.

Concernant les lectures libres de l'élève, celles qui relèvent de ses choix et emprunts personnels à la bibliothèque de l'école ou ailleurs s'il lit beaucoup, un autre cahier que celui de l'école sera son outil pour la maison. On pourra lui donner un tableau des pistes mais ses choix seront extérieurs à la classe, on limite ainsi des lectures audacieuses ou contestables qu'on n'imputera pas à l'enseignant.

---

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

---

Faut-il évaluer le carnet du lecteur ? Certains collègues ont peut être lu ou entendu des instances, pourtant qualifiées, affirmer qu'« à la limite, on ne devrait même pas lire les carnets du lecteur des élèves ». Pourtant, par expérience, on a pu vérifier que l'exercice intellectuel non soumis au regard du professeur manquait de stimulation et tombait vite dans le « n'importe quoi » ou le « pas du tout ». C'est pourquoi, nous préconisons d'évaluer c'est-à-dire de mettre des remarques en marge, des commentaires, d'engager un dialogue ou une réflexion avec l'élève ; le carnet permet d'autres rapports avec lui, le ton gagne à être moins professoral, l'humour s'intègre. On a vu ainsi des élèves ouvrir leur carnet, lors des retours, pour voir au plus vite ce que leur dit le professeur, ils attendent et apprécient d'ailleurs des commentaires personnels « J'aime beaucoup ce que tu écris..., moi aussi je fais comme toi.... Tu me donneras ta recette ? Excellente ton idée ! », mais aussi, « Je suis désolé(e), je ne peux pas lire ce que tu écris, applique-toi un peu s'il te plaît... »

Le ton peut se permettre d'être moins formel. Quant à la note, si note il faut, elle peut stimuler les élèves à condition d'être ferme pour sanctionner celui qui visiblement n'a pas consacré un temps suffisant à son carnet et généreuse pour tous ceux qui auront fait un effort louable. La pédagogie des évaluations et des notes est une interrogation sans cesse renouvelée !

Au bilan, le carnet du lecteur est un outil qui prend du temps professoral lors des relectures mais c'est bien souvent le seul cahier conservé au cours des années de scolarité et nombre d'élèves rencontrés quelques années après en témoignent, ils l'ont gardé !



---

**Outil 10**

**Rédiger un récit  
structuré**

---

# Présentation de l'outil

## O B J E C T I F

– Construire le plan d'une histoire.

## C A P A C I T É S

Être capable de...

- repérer le début et la fin d'une histoire ;
- dégager les étapes du récit liées aux événements perturbateurs ;
- passer d'un langage à un autre : des images au texte ;
- respecter un cadre formel pour écrire un récit.

Raconter une histoire fictive ou vécue est une constante des travaux de rédaction quelle que soit la réforme ou le programme en vigueur. C'est un exercice du Brevet des collèges et l'écrit d'invention au Baccalauréat. Très tôt, notamment par la dictée à l'adulte, les jeunes élèves acquièrent un sens du récit par imprégnation des récits entendus, revécus par des jeux, des mimes ou des images, et plus tard lus. Ces pratiques doivent perdurer « aussi longtemps que nécessaire pour les élèves peu autonomes <sup>1</sup> ».

Les programmes officiels précisent qu'en fin de cycle 2, les élèves doivent être capables de « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire <sup>2</sup> ». À l'aide des outils n° 1 à n° 5, ils parviennent, pour une bonne majorité d'entre eux, à produire un récit séquentiel en trois temps qui répond aux attentes des programmes ; c'est pourquoi selon nous, il n'est pas nécessaire d'aller plus avant avec ces jeunes scripteurs mais c'est à leur enseignant d'en juger bien évidemment. L'outil n° 10 présenté ici a donc été pensé plus particulièrement pour les élèves de cycle 3.

Comment apprendre aux élèves à « réfléchir sur papier » avant d'écrire ? Comment leur apprendre à anticiper une production de récit, à structurer leurs idées (pour la recherche d'idées voir l'outil n° 8 - *Trouver des idées*) ? L'enseignant doit amener ses élèves vers la notion de plan de devoir sans employer ce terme et sans perdre son public dans des injonctions ou considérations abstraites.

Par la manipulation d'images, il va faire découvrir et formuler la structure d'un récit à travers un cadre formel qui permettra à moyen ou long terme d'installer la notion de plan.

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 21.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 20.



## Phase 1 : faire découvrir l'outil

Des images de contes étiologiques<sup>3</sup> fournissent une excellente base de travail pour une initiation des élèves à la notion de plan de devoir. Ils n'en perçoivent que l'apparence mais en conçoivent la logique.

La stratégie pédagogique passe par un classement de vignettes de BD données en désordre ; l'objectif est, qu'après manipulation et collage dans le bon ordre des images, la structure narrative du récit ainsi recomposée s'impose visuellement à l'élève.

- Les élèves sont répartis en groupes ; au sein de chaque groupe, un rapporteur est désigné.
- Chaque élève reçoit une feuille blanche et les six images découpées d'une BD. Le professeur demande de les classer pour qu'elles racontent une histoire, il précise bien qu'il ne faut pas les coller.
- À l'issue des recherches, les rapporteurs montrent les classements de leurs groupes et les justifient. La classe valide les choix ou justifie les refus.
- Collectivement, on recherche un titre pour la BD ; dans l'exemple donné ci-après, la proposition *Pourquoi les ours hibernent ?* est validée.
- Le professeur propose de mettre en page la BD sur les feuilles blanches en suivant pas à pas ses consignes ; son objectif est de faire produire un document sur lequel la structure du récit est visuellement perceptible, d'y inclure, sous forme de légendes, le vocabulaire afférent pour familiariser les élèves au métalangage de la structuration du récit. Le collage des images et le report des légendes et des traits rouges de séparation des parties du récit se font étape par étape, sous l'impulsion du professeur. La conduite détaillée est donnée en page suivante en illustration.



1-2-3-4-5-6 :  
Vignettes créées  
avec *ToonDoo* par  
Stéphane Granier  
pour ses élèves  
de CE.  
© Réseau Canopé,  
2016

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 122 – Cycle 3.

- L'enseignant fait reporter le titre en haut de page.
- Il reprend les expressions utilisées dans les échanges : « C'est le début..., C'est la fin... » pour indiquer le placement de la première image puis le placement de la dernière ; les légendes sont reportées (*Situation initiale - Introduction - Situation finale - Conclusion*).
- Il fait tracer les traits qui matérialisent différentes parties du texte : après la première et avant la dernière image.
- Il demande quel est l'épisode suivant, quel est **l'événement qui déclenche l'histoire** ? L'invitation est identifiée comme l'élément déclencheur ; à la vignette n° 2, on associe la vignette n° 3 (on fait repérer que tout va bien dans les deux vignettes) : l'épisode de l'invitation de l'ours et de l'arrivée des amis s'étend sur deux vignettes. Elles sont collées. Les élèves tirent un trait pour montrer la fin de l'épisode appelé aussi : *Élément déclencheur - Première séquence narrative*.
- On reproduit la même question pour repérer **l'événement qui modifie l'histoire** : l'incident survenu et ses conséquences. On repère à la fin du repas l'attitude des ours endormis après avoir mangé les champignons. Les élèves tirent un trait pour montrer la fin de l'épisode appelé aussi : *Élément modificateur - Deuxième séquence narrative*.
- Enfin, on va pouvoir dégager **l'élément de résolution** du problème raconté dans l'histoire des ours endormis. Il arrive lorsque les ours se réveillent en pleine forme au printemps, après avoir dormi tout l'hiver grâce aux champignons. Les élèves tirent un trait pour montrer la fin de l'épisode appelé aussi : *Élément de résolution - Troisième séquence narrative*.
- La situation finale explique, à la façon des contes des origines, pourquoi les ours hibernent l'hiver venu. On retrouve le même lieu, la même saison, les mêmes personnages mais l'atmosphère a changé : les ours ne souffrent plus à la mauvaise saison, ils s'endorment tranquillement grâce aux champignons.

Sur la page ainsi constituée, on observe la structure du récit, on essaye de la mémoriser, on revient sur sa terminologie ; tous les mots du lexique narratif sont archivés dans le carnet de mots (voir p. 227) à la rubrique du récit. Il est intéressant de faire remarquer que toutes les séquences du récit n'ont pas forcément la même longueur : dans l'exemple traité, la première séquence comporte deux images alors que les autres n'en ont qu'une.






La structure narrative peut être résumée en commun sous forme de tableau : on donne un titre à chacun des épisodes de cette histoire :

TITRE	<i>POURQUOI LES OURS HIBERNENT ?</i>
SI	<i>À l'origine les ours ne dormaient pas durant l'hiver.</i>
ED	<i>Un jour, un ours invite ses amis à la fin de l'automne.</i>
EM	<i>Il leur sert des champignons qui les font dormir tout l'hiver.</i>
ER	<i>Le printemps revenu, les ours heureux s'éveillent en pleine santé.</i>
SF	<i>Depuis ce jour, à l'automne, les ours mangent des champignons pour pouvoir hiberner l'hiver venu.</i>

Ce tableau est un outil, il peut être affiché, il est mis à la disposition des élèves sous forme de fiche pour alimentation de la boîte à outils d'écriture.

TITRE :	AUTEUR :
SI	
ED	
EM	
ER	
SF	

Exemple de page composée en classe pour illustrer la structuration d'un récit.

<b>Pourquoi les ours hibernent ?</b>	
	<p><b>= Situation initiale (SI)</b> Introduction</p> <p><i>À l'origine, les ours ne dormaient pas durant la mauvaise saison.</i></p>
	<p><b>= Élément déclencheur (ED)</b> Première séquence narrative</p> <p><i>Mais un jour, à la fin de l'automne, l'un d'entre eux invita dans sa caverne tous ses amis ours à un repas où il servit une énorme platée de champignons des bois très odorants.</i></p>
	<p><b>= Élément modificateur (EM)</b> Deuxième séquence narrative</p> <p><i>Après le repas, les ours s'endormirent car les champignons étaient comestibles mais aussi somnifères. Cela dura des mois.</i></p>
	<p><b>= Élément de résolution (ER)</b> Troisième séquence narrative</p> <p><i>Les ours en se réveillant en pleine forme trouvèrent le printemps et non l'hiver qu'ils craignent tant.</i></p>
	<p><b>= Situation finale (SF)</b> Conclusion</p> <p><i>C'est depuis ce jour que les ours hibernent après avoir mangé les champignons nécessaires à leur long sommeil.</i></p>

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

Dans un premier temps, on fait travailler les élèves sur le repérage de structures narratives existantes : nombre d'exercices peuvent s'appuyer sur les lectures avec une modalité comme *La lecture à construire*, très pertinente pour consolider les notions de structure d'un texte : il s'agit pour les élèves de reconstituer un texte dont les phrases ou les paragraphes sont livrés en désordre, sur des bandelettes de papier.

Avant de manipuler des textes, on peut proposer quelques exercices de ce type sur des récits en images pour permettre aux élèves les plus en difficulté en lecture, de bien assimiler ces notions de plan.

Par la suite, les exercices de repérage se complexifient par l'ajout de tâches d'écriture de plus en plus exigeantes : nommer les différentes parties d'un texte, créer une structure de récit, rédiger un récit. Les propositions suivantes illustrent un exemple de progressivité dans les exercices d'appropriation des notions de plan d'un texte mais c'est à l'enseignant bien sûr qu'il revient d'adapter le rythme et les contenus de ce parcours d'apprentissage à son public et à ses projets de classe.

### EXERCICE 1 – RECONSTRUIRE UN RÉCIT EN IMAGES

Des images séquentielles de BD sont données en désordre, il faut recomposer la planche pour obtenir l'histoire (exemples : planches avec une histoire par page comme *Boule et Bill*, *Snoopy...*). Les élèves, par groupes ou individuellement, retrouvent l'ordre des images et reconstituent la planche.

L'exercice de lecture-compréhension débouche logiquement sur un exercice d'écriture : les élèves complètent le tableau de la structure narrative.

TITRE :

AUTEUR :

SI

ED

EM

ER

SF

### EXERCICE 2 – RECONSTRUIRE UN TEXTE

Le travail se fait par groupes ou individuellement selon le niveau des élèves. Les exercices se complexifient. Après les images, des phrases correspondant à une structure narrative sont données en désordre, il s'agit de reconstruire le texte dans le tableau de la structure narrative et de proposer un titre. Les premiers essais sont faits à partir de textes dont la structure narrative est simple et lisible (textes existants ou créés par l'enseignant).

Exemple : texte ci-dessous créé pour l'exercice et présenté en bandelettes à découper.

---

*Il porta d'abord, une à une, des pierres de la rivière pour remonter le mur.*

⊗-----  
*Un vieil homme habitait loin du village dans la plus grande pauvreté.*

⊗-----  
*Avec son trésor, il vécut si bien, qu'il mourut centenaire.*

⊗-----  
*Ensuite, il dégagea avec un seau les gravats qui s'étaient amoncelés.*

⊗-----  
*En découvrant ainsi le sol au pied du mur, il trouva sous la poussière un vieux sac rempli de pièces d'or.*

⊗-----  
*Il prit son courage à deux mains lorsqu'un mur de la maison de ses ancêtres tomba, il décida de le rebâtir.*

---

Production attendue : voir tableau ci-dessous.

---

TITRE : *Un travail bien récompensé*

SI *Un vieil homme habitait loin du village dans la plus grande pauvreté.*

ED *Il prit son courage à deux mains lorsqu'un mur de la maison de ses ancêtres tomba, il décida de le rebâtir.*

EM *Il porta d'abord, une à une, des pierres de la rivière pour remonter le mur.  
 Ensuite, il dégagea avec un seau les gravats qui s'étaient amoncelés.*

ER *En découvrant ainsi le sol au pied du mur, il trouva sous la poussière un vieux sac rempli de pièces d'or.*

SF *Avec son trésor, il vécut si bien, qu'il mourut centenaire.*

---

### **EXERCICE 3 – RECONSTRUIRE UN TEXTE D'AUTEUR**

Les lectures faites en classe nourrissent l'écriture d'un plan. Après les images ou les phrases ou les textes simples, de courts textes d'auteurs en œuvre intégrale sont donnés sous forme de paragraphes en désordre ; il s'agit de les recomposer, d'en dégager la structure narrative en reformulant le nom des parties dans le tableau outil ; cette demande d'écriture complexifie la tâche des élèves puisqu'il ne s'agit pas seulement de recopier les bribes de texte (comme dans l'exercice 2) mais de donner les titres des épisodes ou parties.

Exemple : « L'aveugle et le paralytique » extrait de *Les Philofables pour vivre ensemble* de Michel Piquemal<sup>4</sup>.

---

*Dans une ville d'Asie, il y avait deux malheureux. L'un était aveugle, l'autre paralysé des deux jambes. Et tous deux étaient pauvres, si pauvres qu'ils priaient tous les jours le ciel de leur ôter la vie. À quoi bon vivre en pareilles disgrâces ?*

⊗-----  
*Or, il advint que l'aveugle, qui était venu mendier sur la place du marché, entendit les cris du paralytique. Ses suppliques l'émurent. Il venait enfin de trouver un frère de souffrance. Il s'assit près de lui. Ils bavardèrent, et quelques heures à peine suffirent à en faire des amis.*

⊗-----  
 – *J'ai mes maux et vous avez les vôtres ! Unissons-les, proposa l'aveugle. Ils seront moins affreux.*  
 – *Hélas, répondit le paralysé, je ne peux pas faire un seul pas, et vous-même, vous n'y voyez pas. À quoi servirait donc d'unir nos deux misères ?*

⊗-----

<sup>4</sup> Michel Piquemal, Philippe Lagautrière, *Les philofables pour vivre ensemble*, Albin Michel, 2009.

– À quoi ? reprit l'aveugle. C'est fort simple ! À nous deux, nous possédons tout le bien nécessaire : j'ai des jambes et vous avez des yeux. Moi, je vais vous porter et vous serez mon guide. Je marcherai pour vous, vous y verrez pour moi. En quelques minutes, le marché fut conclu.

✂-----

Et ils partirent au gré des rues pour un nouveau destin, un beau sourire éclairant leurs visages.

Production attendue : voir tableau ci-dessous.

TITRE :	L'AVEUGLE ET LE PARALYTIQUE	AUTEUR : MICHEL PIQUEMAL
SI	<i>Deux malheureux handicapés</i>	
ED	<i>Le début d'une amitié</i>	
EM	<i>Un marché mystérieux</i>	
ER	<i>Une solution efficace</i>	
SF	<i>Un destin qui sourit</i>	

## EXERCICE 4 - CRÉER UNE STRUCTURE NARRATIVE À PARTIR DE TITRES

Des titres de contes étiologiques sont donnés comme points de départ à des créations de structures narratives de récits.

Les élèves doivent, pour un titre donné, imaginer un récit avec une situation initiale (SI), trois épisodes (ED, EM, ER) et une situation finale (SF) ; ils rendent compte de leur proposition dans le tableau de structure narrative.

Des expressions rencontrées en lecture peuvent être mobilisées : « Il fut un temps, naguère, en des temps lointains... ». Tout le lexique qui a trait au récit et qui est consigné dans le carnet de mots (cf. p. 227) est à disposition des élèves. L'outil n° 8 pour trouver des idées sert d'appui. Ces travaux sont menés individuellement ou en binômes.

Exemples de titres :

- Pourquoi les zèbres sont rayés ?
- Pourquoi la girafe a un long cou ?
- Pourquoi l'hippocampe ressemble à une clé de sol ?
- Pourquoi les cygnes ont les yeux maquillés ?
- Pourquoi les roses ont des épines ? (Cf. palier 1 p. 202)

## EXERCICE 5 - REPÉRER UNE STRUCTURE NARRATIVE ET ÉCRIRE UN RÉCIT

Ce scénario pédagogique intéressant est à mener en écriture longue. L'enseignant sélectionne plusieurs textes narratifs dans une œuvre intégrale courte ; il répartit son effectif en petits groupes (de 2 à 4 élèves) :

- dans un premier temps, chaque groupe reçoit un des textes (le texte est donc différent d'un groupe à l'autre) ; la consigne demande d'en dégager la structure narrative en nommant les différentes parties dans le tableau outil ; les tableaux sont collectés et validés par le professeur ;
- dans un deuxième temps, l'enseignant redistribue les tableaux validés en changeant les attributions initiales : chaque groupe reçoit un tableau qu'il n'a pas produit, celui d'une histoire qu'il ne connaît donc pas ; sa tâche consiste à écrire un récit à partir du plan donné ;
- dans un troisième temps, la validation des histoires par l'enseignant se double d'une validation par les groupes à l'origine des tableaux qui peuvent mesurer les écarts entre le récit de l'auteur à partir duquel ils ont fait le tableau et le récit de leurs camarades.

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

Évaluer l'appropriation de l'outil n° 10, c'est mesurer la capacité à organiser de façon pertinente les idées en tableau.

### EXEMPLE 1

Consigne :

« Voici un récit humoristique avec des phrases données en désordre. Remplacez ces phrases dans le tableau de la structure narrative. » (Le tableau peut être fourni ou pas selon le niveau des élèves.)

Il n'est pas nécessaire de distribuer la grille des critères de réussite, c'est le tableau qui affiche clairement les attendus : il faut alimenter chacune de ses entrées (SI, ED, EM, ER et SF) ; l'enseignant le précise aux élèves si besoin.

Phrases fournies :

- *Personne ne fait attention, le homard sort de la cuisine par une petite porte.*
- *Tout le personnel est en activité pour ne pas se faire gronder mais le chef réprimande un employé. En colère, il le bouscule et le homard tombe de la table.*
- *Dans la rue, le homard est devant un panneau de signalisation, il le regarde : Bordeaux 180 km.*
- *Un des cuisiniers apporte un homard vivant pour le cuisiner. On fait bouillir l'eau.*
- *Dans un restaurant en cuisine, un chef hurle ses ordres : il est terrible.*

Production attendue : voir tableau ci-dessous.

TITRE : *OBJECTIF OCÉAN*

SI *Dans un restaurant en cuisine, un chef hurle ses ordres : il est terrible.*

ED *Un des cuisiniers apporte un homard vivant pour le cuisiner. On fait bouillir l'eau.*

EM *Tout le personnel est en activité pour ne pas se faire gronder mais le chef réprimande un employé. En colère, il le bouscule et le homard tombe de la table.*

ER *Personne ne fait attention, le homard sort de la cuisine par une petite porte.*

SF *Dans la rue, le homard est devant un panneau de signalisation, il le regarde : Bordeaux 180 km.*

Si on le souhaite, après avoir validé l'exactitude des tableaux chez tous les élèves, l'exercice peut déboucher sur une production écrite. La consigne et les critères d'évaluation sont alors :

« Écrivez l'histoire du homard en respectant les épisodes donnés dans le tableau et la mise en page vue en classe. Utilisez tous les outils nécessaires pour travailler votre texte qui devra faire trente lignes minimum. »

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon texte s'appuie sur la structure narrative donnée et la mise en page la montre avec les sauts de lignes.		
Mon texte comporte trente lignes minimum.		
J'ai utilisé des outils de la rédaction pour améliorer le récit.		
J'ai fait attention à l'orthographe de base.		

## EXEMPLE 2

L'évaluation est plus complexe puisqu'il s'agit de mesurer la capacité des élèves à créer une structure narrative à partir d'un titre de conte étiologique.

Contexte pédagogique : plusieurs contes des origines ont été lus et des titres de contes ont été inventés par les élèves pour expliquer quelques bizarreries. Ces titres collectés deviennent des prétextes (ou pré-textes !) pour écrire. Les élèves choisissent, dans une courte liste de titres, celui à partir duquel ils doivent imaginer la structure de leur histoire et la reporter dans le tableau.

L'outil n° 8 pour trouver des idées peut être activé ce qui suppose que l'enseignant accorde suffisamment de temps aux élèves pour travailler au brouillon. Cette étape sera intéressante à observer quant aux stratégies adoptées par les élèves, elle demandera peut-être un guidage de l'enseignant pour les élèves les plus démunis devant un travail de création.

Consigne :

« Voici des titres de contes des origines. Vous devez en choisir un qui vous plaît. Ensuite, vous n'avez pas à écrire l'histoire mais seulement à inventer sa structure narrative qui correspond au titre retenu. Reportez les épisodes de votre histoire dans le tableau vu en classe. Vous travaillez d'abord au brouillon et vous pouvez vous servir de l'outil n° 8 pour trouver des idées. »

Exemples de titres :

- Pourquoi la lune fait des croissants ?
- Pourquoi la rivière a un lit ?
- Pourquoi la montagne a des dents ?
- Pourquoi le soleil a des rayons ?
- Pourquoi les villes grignotent la campagne ?

Dans un deuxième temps, si l'enseignant estime que les élèves sont en capacité de rédiger un récit d'une vingtaine de lignes, il peut évaluer leurs performances grâce au tableau des critères.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
J'ai bien écrit un conte à partir du titre que j'ai choisi.		
Mon devoir comporte vingt lignes minimum.		
La mise en page de mon texte respecte les sauts de lignes.		
J'ai bien utilisé plusieurs outils de la rédaction.		
J'ai soigné l'orthographe.		

À la lecture des textes produits, des besoins se font jour : les introductions se ressemblent, les paroles sont mal rapportées, un portrait ou une description seraient les bienvenus. Autant d'outils à mettre en place dans le travail quotidien pour aller vers des pratiques d'auteurs. C'est l'objectif des apprentissages qui suivent.



---

# Outil 11

## Rédiger

### trois sortes

### d'introduction

---

# Présentation de l'outil

## OBJECTIF

– Rédiger une ou plusieurs versions d'introduction de récit.

## CAPACITÉS

Être capable de...

- rédiger une introduction de récit en apportant des réponses à quatre questions [où, quand, qui, quelle atmosphère ?] ;
- rédiger une introduction de récit avec des compléments circonstanciels ;
- rédiger une introduction de récit en utilisant les cinq sens ;
- rédiger une introduction de récit avec des dialogues.

Certains débuts de romans ont marqué l'histoire littéraire, tel celui de *L'étranger* d'Albert Camus : « Aujourd'hui maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas ». Victor Hugo réalise dans *Notre Dame de Paris* une entrée originale : « Il y a aujourd'hui trois cent quarante-huit ans six mois et dix-neuf jours que les Parisiens s'éveillèrent au bruit de toutes les cloches sonnantes à grande volée dans la triple enceinte de la Cité, de l'Université et de la Ville. Ce n'est cependant pas un jour dont l'histoire ait gardé souvenir que le 6 janvier 1482. » Loin de ce brio, nos élèves peinent à entrer dans une production de récit comme le montrent souvent leurs entames ; pour éviter la reproduction systématique d'introductions comme « Il était une fois mon père qui avait organisé une partie de pêche... », l'enseignant doit doter ses élèves d'une petite panoplie d'outils d'aide à la rédaction ; ils les utiliseront dans un premier temps à l'unité, et peut-être de manière très « mécanique », mais progressivement ils apprendront à les combiner et à les personnaliser.

Cette fiche propose donc une panoplie de quatre petits outils d'aide à la rédaction d'une introduction :

– **Écrire une introduction avec les quatre questions**

« Où ? Quand ? Qui ? Quelle ambiance ? »

– **Écrire une introduction « circonstances »**

L'introduction « circonstances » vise à répondre aux quatre questions de la situation initiale en donnant des compléments circonstanciels précis. C'est comme si l'on posait le décor de l'histoire à venir, à l'aide de nombreux renseignements qui précisent le lieu, le temps...

– **Écrire une introduction « sensations »**

L'introduction « sensations » vise à répondre aux quatre questions de la situation initiale en utilisant les cinq sens qui montrent des impressions, des sensations et font sentir une ambiance. On ressent ce que vivent les personnages. Les cinq sens doivent être rappelés, ils ne sont pas évidents pour tous.

– **Écrire une introduction « dialogues »**

L'introduction « dialogues » vise à répondre aux quatre questions de la situation initiale, elle permet d'entrer directement dans le vif de l'action par des dialogues que l'on remarque grâce aux tirets.

Pour les élèves de CE2, l'enseignant se limitera à la présentation du premier alors que pour le cycle 3, ce sont les quatre outils qui sont travaillés et mis à disposition des élèves ; pour eux, l'apprentissage consiste donc à explorer tour à tour ces pistes pour un même récit. Ils doivent être en capacité de rédiger plusieurs versions d'une introduction pour choisir, le moment venu, celle qui leur paraîtra être du meilleur effet, pour se libérer des règles d'écriture et donner ainsi à leurs débuts de récits un rendu plus personnel.

Des leçons sur la langue viennent « naturellement » renforcer l'apprentissage de l'introduction narrative :

- avec l'outil *Écrire une introduction « circonstances »*, ce sont les compléments circonstanciels ; ils ont déjà été repérés avec le DRAS. Ils sont maintenant identifiés à l'aide des nuances de temps, de lieu...
- avec l'outil *Écrire une introduction « dialogues »*, la mise en page des dialogues est convoquée, ce point précis fait l'objet de la fiche suivante n° 12.

# Phase 1 : faire découvrir l'outil

## INITIATION AU CE2

L'objectif, avec les plus grands du cycle 2, est de faire découvrir le premier des outils : *Écrire une introduction avec les quatre questions : Où ? Quand ? Qui ? Quelle ambiance ?*

L'enseignant répartit son effectif en groupes de trois ou quatre élèves.

Matériel de chaque groupe :

- une bande de quatre étiquettes colorées portant chacune une question ;
- une fiche avec une sélection de textes introductifs de récits (statut des textes non précisé).



Consigne :

pour capter l'attention des élèves, la consigne est formulée en mode énigmatique, c'est à eux de deviner les attendus : « Vous avez trois énigmes à résoudre :

1. trouver le point commun des textes et, à partir de votre découverte, proposer un titre pour la page ;
2. utiliser les étiquettes pour mettre en couleur les textes selon des règles bien précises que vous devez découvrir ;
3. expliquer en conclusion ce que ce travail sur les textes vous a appris. »

L'enseignant vérifie, pour le point 2 de la consigne, que les élèves ont bien enregistré la préconisation : « utiliser les étiquettes ». Il peut être nécessaire d'expliciter la signification du mot « ambiance » : pour clarifier cette notion d'ambiance ou d'atmosphère, on peut comparer celle d'une maison dans laquelle on célèbre un événement gai avec celle de la même maison dans laquelle se rassemblent la famille et les amis pour un événement triste : l'ambiance n'est pas la même alors que le lieu et les personnes sont les mêmes. Pour certains élèves, la tâche est trop complexe, c'est pourquoi divers niveaux d'étayage sont proposés en page suivante sous forme de fiches Jocker.

### Fiche à compléter

Titre : .....

Texte 1 : *Le 7 juillet 1776, le jeune Loïc Le Goff quitta le port de Nantes à bord du grand voilier dans une brume épaisse et humide. C'est le début de cette longue aventure.*

Texte 2 : *Dans la forêt sombre et étouffante, le petit Poucet se réveille en pleine nuit terrifié et grelottant. Va-t-il pouvoir retrouver son chemin ?*

Texte 3 : *Appelé en pleine nuit, l'inspecteur Trouvetout fait crisser les roues de son bolide devant la porte enfoncée de la banque centrale, pas une minute à perdre pour retrouver les voleurs !*

Texte 4 : *Émilie n'en croit pas ses yeux, tout brille et étincelle, la musique est partout, cela sent bon le sucre parfumé, la fête foraine est enfin à elle, c'est le début d'une après-midi de rêve.*

Conclusion : .....

Les fiches *Joker* :

la séance doit être dynamique, elle ne doit pas mettre en difficulté les élèves les plus fragiles ; pour cela, l'enseignant veille à l'hétérogénéité des groupes et distribue si besoin des fiches *Joker* comme aide aux recherches :

- fiche *Joker* pour le point 1 : une liste de réponses dans laquelle figure le bon titre ;
- fiche *Joker* pour le point 2 : le premier exemple de texte mis en couleur ;
- fiche *Joker* pour le point 3 : une conclusion à trous à compléter.

Exemples de différents étayages associés à la consigne de travail :

JOKER n° 1	JOKER n° 2	JOKER n° 3
<p><u>Ces textes sont tous :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- des récits ;</li><li>- des conclusions ;</li><li>- des définitions ;</li><li>- des introductions ;</li><li>- des descriptions.</li></ul> <p><i>La bonne réponse est dans cette liste !</i></p>	<p><u>Exemple de mise en couleur :</u></p> <p>Le 7 juillet 1776, le jeune Loïc Le Goff quitta le port de Nantes à bord du grand voilier dans une brume épaisse et humide. C'est le début de cette longue aventure.</p> <p><i>Regardez bien la couleur des étiquettes !</i></p>	<p><u>Conclusion :</u></p> <p>Ce travail nous a montré comment ..... une ..... pour commencer un récit.</p> <p>On répond aux ... questions : ... ?, ... ?, ... ? et ... ?.</p>

L'enseignant propose aux groupes, en fin de recherches, de mettre en commun leurs résultats.

On verbalise ce qu'il faut retenir de l'activité : « Pour être efficaces, les introductions des récits doivent répondre brièvement à quatre questions : Où ? Quand ? Qui ? Quelle ambiance ? »

On peut réaliser une affichette à poser sur un mur de la classe et une fiche outil pour alimentation de la boîte à outils d'écriture.

Exemple de texte pour l'affichette et/ou la fiche outil :

Pour commencer un récit, on utilise l'outil des quatre questions :

- Où se passe l'histoire ?
- Quand se passe l'histoire ?
- Qui sont les personnages de l'histoire ?
- Quelle est l'ambiance au moment où commence l'histoire ?

## AU CYCLE 3

### **PREMIÈRE SÉANCE DE DÉCOUVERTE**

L'enseignant propose pour la découverte du premier outil (*Écrire une introduction avec les quatre questions : Où ? Quand ? Qui ? Quelle ambiance ?*) le même type de séance que pour le cycle CE2 mais les temps de recherche seront plus courts et les fiches *Joker* peut-être inutiles.

### **DEUXIÈME SÉANCE DE DÉCOUVERTE**

L'enseignant consacre une nouvelle séance pour la présentation des trois autres outils : *Écrire une introduction « circonstances »/Écrire une introduction « sensations »/Écrire une introduction « dialogues ».*

Il répartit son effectif en groupes de trois ou quatre élèves et distribue à chacun une sélection de textes introductifs de récits (une feuille par élève pour en faciliter la lecture).

Consigne :

« Cette page vous propose six courts textes : ce sont des introductions de récits.

- Lisez-les attentivement puis découpez les six bandelettes.
- Regroupez les textes par deux (trois groupes de deux) et expliquez pourquoi vous faites ces rapprochements.
- Déduisez-en trois façons de rédiger une introduction de récit. »

Ci-dessous, des exemples de textes introductifs créés pour l'exercice.

---

Texte 1

*Le château de Pierregaillarde est situé au sommet d'un piton rocheux accessible uniquement par un sentier escarpé, tout le temps balayé par le vent. Ce soir-là, je devais y rejoindre mes amis et je grimpais sous la masse noire.*

⌘-----

Texte 2

- *Je déteste savoir qu'on doit pénétrer dans cette masse de pierres ! dis-je à mon ami Clovis.*
- *On a dit qu'on saurait enfin pourquoi les gens du village ont peur du château de Pierregaillarde, alors on y va !*
- *Ce piton rocheux est bien haut et le sentier escarpé, je n'en peux plus !*
- *Vois, dit Clovis, on est arrivé, la herse est levée.*

⌘-----

Texte 3

*À côté de la maison, derrière le hangar, s'étirait tout en longueur le jardin de ma grand-mère. Relever des indices par une nuit sans lune, dans la terre détrempée par la pluie, n'était pas une mince affaire, c'est pourtant ce que Jonathan, tentait de faire...*

⌘-----

Texte 4

*Jonathan, dégoulinant après l'averse de pluie et tremblant de froid, rampait péniblement dans les sillons du jardin à la recherche d'une empreinte, le nez au ras du sol pour flairer, comme un petit chien, une trace quelconque. Ce qu'il ne sait pas, c'est que cette galère ne fait que commencer.*

⌘-----

Texte 5

*Le vent qui hurlait fouettait mon visage et la masse sombre du château de Pierregaillarde me couvrait de son ombre menaçante tandis que je piétinais les buis odorants du sentier. Ce soir-là, je devais rejoindre mes amis devant la herse de l'entrée.*

⌘-----

Texte 6

- *Qui est là ? Jonathan, c'est toi ? Mais qu'est-ce que tu trafiques ?*
  - *C'est moi mamie, ne t'inquiète pas, j'ai perdu quelque chose, rien de grave ! répond Jonathan peu convaincant...*
  - *File au lit, on s'expliquera demain !*
- 

L'enseignant circule et observe les avancées des groupes. Lorsque les tris sont faits, il propose ce séquençage :

- il donne un premier indice pour le regroupement des textes : les mots « sensations/sens » sont écrits au tableau ;
- les débats se réinstallent au sein des groupes pour confirmer ou modifier le classement des textes en regard de l'indice fourni ;
- il donne un deuxième indice : les mots « circonstances/compléments circonstanciels » sont écrits au tableau ;
- nouveau temps de confirmation ou de modification du classement des textes au sein des groupes ;
- il donne un troisième et dernier indice : le mot « dialogues » est écrit au tableau ;
- dernier temps de confirmation ou de modification du classement des textes au sein des groupes.

L'enseignant invite un rapporteur de groupe à venir proposer son classement qui est mis en débat. On se met d'accord sur le regroupement des textes et leur étiquetage.

- Textes 1 et 3 : introductions « circonstances »  
Elles utilisent des compléments circonstanciels pour apporter des précisions sur le lieu, le temps... c'est comme si l'on posait le décor de l'histoire à venir.
- Textes 4 et 5 : introductions « sensations »  
Elles montrent les impressions, les sensations des personnages par le biais des cinq sens : l'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat et le goût.
- Textes 2 et 6 : introductions « dialogues »  
Elles intègrent des dialogues qui font entrer directement dans le vif de l'action.

L'enseignant explique aux élèves que les écrivains trouvent de nombreuses façons d'écrire des débuts de récits, ils veulent que le lecteur ait envie de les lire, ils veulent l'intéresser, le surprendre. En classe, on va apprendre à rédiger ces trois formes d'introductions, on pourra en inventer ou en découvrir d'autres par la suite. Une affichette est produite collectivement : elle résume ce qui a été dégagé de la séance.

---

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

---

Au CE2, les exercices pour construire une introduction sont des réponses aux quatre questions : « Où ? Quand ? Qui ? Quelle ambiance ? » On les repère en situation de lecture et on les écrit aussi souvent que possible. Un compte rendu de visite, une sortie, un événement lié au vécu conviennent très bien. L'enseignant considère l'appropriation acquise lorsque les quatre réponses sont données (certaines peuvent être implicites).

Exemples :

- *Le jour de la fête de l'école, Martine, la maîtresse des maternelles, s'est tordue la cheville.*
- *À la piscine, jeudi matin, il faisait très froid et des CP ne voulaient pas se baigner.*
- *Hier, Maître Stéphane a fait venir des pêcheurs pour nous parler de Natura 2000.*

Au cycle 3, les objectifs sont plus ambitieux puisque l'on vise la maîtrise de tous les outils de la rédaction d'une introduction présentés plus haut ; les exercices qui suivent illustrent les temps d'appropriation par les élèves de cycle 3.

### EN SITUATION DE LECTURE

L'enseignant se saisit des lectures menées en classe pour faire repérer les quatre questions de l'introduction.

Consigne :

« Pour chacun de ces débuts de récits, surlignez de couleurs différentes les éléments du texte qui répondent à une des quatre questions de l'introduction. »

Exemples de textes :

- « Vers le commencement du mois de mars de l'année 1841, je voyageais en Corse. »  
*Les Frères Corses, Alexandre Dumas.*
- « Jeanne, ayant fini ses malles, s'approcha de la fenêtre, mais la pluie ne cessait pas. L'averse, toute la nuit, avait sonné sur les carreaux... »  
*Une vie, Guy de Maupassant.*
- « Une nuit de Noël, papa est parti. Je crois qu'il a laissé un mot. Il n'a rien emporté. Le lendemain maman a dit qu'il était sans doute à l'autre bout du monde. »  
*Comptes de Noël, Delphine de Vigan.*
- « Mais c'est impossible ! C'est inconcevable ! C'est une catastrophe ! Joseph Ebbs semblait inconsolable et était surtout en proie à une rage immense. Du fond de l'atelier mal éclairé, mon maître ne pouvait pas savoir que j'étais là. »  
*Le Nombre d'Or ou le secret des volutes, Marcel Pineau.*

- « Le jour où Alberto Toran quitta subitement ses chaussures à pointes, fit un tour d'honneur avant la course et rentra directement au vestiaire pour ne plus jamais poser un pied sur un tartan\*, était un jour comme les autres. » (\* Tartan : sol d'une piste d'athlétisme)  
*Olympiades*, Paul Fournel.
- « Colin terminait sa toilette. Il s'était enveloppé, au sortir du bain, d'une ample serviette de tissu bouclé dont seuls ses jambes et son torse dépassaient. Il prit à l'étagère de verre le vaporisateur et pulvérisa l'huile fluide et odorante sur ses cheveux clairs. Son peigne d'ambre divisa la masse soyeuse en longs filets orange pareils aux sillons que le gai laboureur trace à l'aide d'une fourchette dans de la confiture d'abricots.»  
*L'écume des jours*, Boris Vian.

Ces incursions en littérature obligent parfois à faire des inférences, on cherche alors les indices sur lesquels s'appuyer : les mots : « malles » et « carreaux » ont permis à de jeunes élèves de dire que ce n'est pas une histoire d'aujourd'hui car on dirait plutôt « valises » ou « bagages » et « vitres ». Le pronom « je » du premier texte de Dumas est identifié comme « le narrateur », le « je » du texte de Delphine de Vigan est plus précisément identifié comme un enfant masculin ou féminin, « On ne peut pas savoir ». Ces temps de débats sont intéressants à provoquer puisque la consolidation des techniques d'écriture d'une introduction va ici de pair avec une lecture analytique.

## EN SITUATION D'ÉCRITURE

L'enseignant multiplie les courts exercices à faire comme autant de gammes. Les consignes sont progressivement de plus en plus exigeantes et de moins en moins étayées.

### **PRODUCTION DES CONTENUS D'UNE INTRODUCTION**

Par groupes, les élèves prennent connaissance d'un projet de récit et préparent les éléments de la future introduction en répondant aux quatre questions de l'introduction (elles ne sont fournies pour rappel qu'aux élèves en difficulté) ; ils n'ont pas à rédiger l'introduction, ils ne font que le travail préparatoire de recherche de contenus.

#### - Projet 1 :

*Pendant les vacances, un garçon a construit une cabane dans un jardin et dès qu'il y entre, il se croit sur une île déserte au milieu des bêtes sauvages. Racontez comment il joue à Robinson Crusoé.*

« Où ?... Quand ?... Qui ? ... Quelle atmosphère ?... »

#### - Projet 2 :

*Vous avez reçu le cadeau que vous vouliez pour Noël mais il ne fonctionne pas. Racontez ce que vous faites pour le mettre en marche.*

« Où ?... Quand ?... Qui ? ... Quelle atmosphère ?... »

#### - Projet 3 :

*Vous voulez préparer une surprise pour quelqu'un chez vous. Racontez comment vous vous y prenez.*

« Où ?... Quand ?... Qui ? ... Quelle atmosphère ?... »

Selon le niveau des élèves, il est aussi possible de demander en plus la rédaction des introductions : « Rédigez une introduction différente pour chacune de ces consignes. Par exemple, l'introduction "sensations" pour le projet 1, l'introduction "dialogues" pour le projet 2 et l'introduction "circonstances" pour le projet 3. »

### **PRODUCTION D'UNE INTRODUCTION EN APPUI SUR UNE ÉCOUTE MUSICALE**

On fait entendre un court morceau de musique ou de montage sonore (à la ferme, à l'océan, en ville, en Afrique...) et on demande d'imaginer une phrase ou deux qui seraient le début de l'histoire illustrée par cette ambiance sonore.

L'enseignant conseille de jeter des idées, des mots au brouillon pendant l'écoute ; ces notes seront un guide pour faire le travail d'écriture qui suivra. Il leur précise qu'il est inutile pendant l'écoute de faire des phrases : les mots vont venir avec certains bruits, certains sons et la musique.

Après l'écoute, l'enseignant demande aux élèves de rédiger l'introduction de l'histoire évoquée par la musique : l'introduction doit répondre aux quatre questions rituelles et être de type « circonstances » ou « sensations » ou « dialogues ».

Une variante plus complexe consiste à demander une déclinaison en trois introductions différentes.

Exemple : un court extrait des Pink Floyd, entendu plusieurs fois, a permis d'imaginer des débuts d'histoires surréalistes en 6<sup>e</sup> :

– production 1 :

*Croa, Croa, Croa, crient effrayées les pendules envoyées dans l'espace. En 2025, les objets et les animaux ont pris le pouvoir sur les hommes.*

– production 2 :

*Au-dessus de la Terre vieille de 8000 ans, à califourchon sur une grosse pendule, un crapaud cosmonaute s'envole dans l'espace.*

### PRODUCTION DE TROIS INTRODUCTIONS SUR UNE BASE NARRATIVE

Consigne :

« On vous fournit les éléments d'une histoire, vous devez les utiliser (mais vous pouvez en ajouter d'autres) pour rédiger les trois introductions différentes – “ circonstances ”, “ sensations ” et “ dialogues ” - qui respectent les quatre questions : “Où ? Quand ? Qui ? Quelle atmosphère ?” Faites attention au titre. Ne racontez pas toute l'histoire, seules les trois introductions sont attendues. »

Exemple 1 :

*Une entrée en CM réussie - Samuel entre en CM. Il ne connaît pas ton école. Il vient de loin, il a déménagé dans l'été. Il se retrouve dans la cour et cherche où il doit aller.*

Exemple 2 :

*Perdu ! - Dans un supermarché immense, Enzo retrouve un camarade, il s'éloigne de ses parents pour lui dire bonjour, discute et lorsqu'ils se séparent, Enzo ne voit plus ses parents. Raconte ce qu'il fait alors.*

Exemple 3 :

*Tu reçois chez toi ton ami Xyz. Tes parents ne le savent pas mais c'est un extraterrestre qui n'a aucun des usages de notre Terre. Tu lui donnes des conseils, un aperçu de ce qui va se passer pour que tes parents ne se rendent compte de rien.*

Exemple 4 :

*Tu es l'inspecteur Détectout bien connu dans le milieu de la police pour sa grande perspicacité. Une personne a disparu et a laissé dans son appartement trois indices étranges : un bout de message appelant au secours, une clé de coffre-fort et trois adresses soulignées de rouge dans son calepin. Tu mènes l'enquête à l'aide de ces indices.*

Exemple 5 :

*Alors que tu pensais partir en voyage à l'étranger, tes parents t'ont inscrit dans une colonie de vacances à Plouc-Larue. Tu ne peux pas y échapper ! Parvenu sur place, tu découvres tout le contraire de ce que tu avais craint. Raconte cette découverte.*



## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

Le travail d'appropriation des différents outils de l'introduction s'inscrit chronologiquement après celui mené sur les outils de base de l'écriture.

Ainsi, les évaluations proposées ci-dessous ne focalisent pas exclusivement sur la mise en œuvre des outils de l'introduction mais convoquent aussi les premiers outils d'écriture (*Rédiger avec le DRAS* notamment).

### EXEMPLE 1

Un texte, privé de son introduction, est fourni aux élèves. Ils doivent :

- répondre par écrit aux quatre questions de l'introduction (« Où ? Quand ? Qui ? Quelle atmosphère ? ») ;
- rédiger l'introduction dans une forme de leur choix parmi les trois étudiées (« circonstances » ou « sensations » ou « dialogues »).

Bien préciser qu'on ne doit pas écrire le texte en entier mais seulement l'introduction.

Une nouvelle fois l'enseignant rappelle que les outils de la rédaction déjà rencontrés (outils de base en priorité) doivent améliorer les phrases.

Texte (créé pour l'exercice) :

*Tôt ce matin-là, le pêcheur prend une énorme carpe dans son filet. À peine posée dans le sable, la carpe se tortille en tous sens et demande au pêcheur de la remettre à l'eau.*

*Le vieil homme, qui ne mange pas à sa faim depuis des jours et des jours, n'est pas d'accord mais il a bon cœur et les sauts de la carpe sont si désespérés qu'il finit par la remettre dans l'étang. Un éclair doré monte au ciel dès que le poisson touche l'eau.*

*Des heures plus tard, il rentre triste et bredouille chez lui mais lorsqu'il arrive devant sa maison, un parfum exquis monte à ses narines. Il entre, sa femme a préparé un merveilleux repas, mais le pêcheur ne comprend pas du tout comment elle a fait.*

*C'est alors qu'elle lui raconte que tôt le matin, il y a eu un éclair doré dans sa cuisine, elle a eu peur, elle a fermé les yeux et lorsqu'elle les a ouverts à nouveau, toutes les armoires, la table, les placards étaient remplis de bonnes choses ! Et le plus extraordinaire, ajoute-t-elle, c'est qu'à peine utilisées, ces bonnes choses se renouvelaient toutes seules !*

*Le pêcheur, depuis ce jour, contemple l'étang sans pêcher, le ventre toujours plein.*

Ci-dessous, un exemple de grille d'évaluation pour une introduction très ciblée.

<b>M O N I N T R O D U C T I O N R E S P E C T É</b>	OUI	NON
<b>C E S C R I T È R E S</b>		
J'ai utilisé un des modèles d'introduction vus en classe : « circonstances », « sensations », « dialogues » [j'entoure mon choix].		
Mon introduction répond à la question du lieu : « Où ? »		
Mon introduction répond à la question du temps : « Quand ? »		
Mon introduction répond à la question des personnages : « Qui ? »		
Mon introduction répond à la question de l'ambiance : « Quelle ambiance ? »		
J'ai employé les outils de base pour améliorer mes phrases.		
J'ai soigné l'orthographe.		

## EXEMPLE 2

Plus complexe, les élèves doivent rédiger les trois introductions différentes pour ce même exercice.

Ci-dessous, un exemple de grille d'évaluation pour trois introductions.

<b>M E S I N T R O D U C T I O N S R E S P E C T E N T</b>	OUI	NON
<b>C E S C R I T È R E S</b>		
Chacune de mes introductions répond aux quatre questions : « Où ? Quand ? Qui ? Quelle atmosphère ? »		
J'ai écrit une introduction « circonstances ».		
J'ai écrit une introduction « sensations ».		
J'ai écrit une introduction « dialogues ».		
J'ai employé des outils de base pour améliorer mes phrases.		
J'ai soigné l'orthographe.		

---

# Outil 12

# Rédiger

# des paroles

# rapportées

---

## Présentation de l'outil

### O B J E C T I F

– Intégrer des paroles rapportées dans un récit.

### C A P A C I T É S

Être capable de...

- repérer des échanges dans un récit ;
- employer les codes d'écriture des paroles rapportées.

Intégrer dans un récit des dialogues ou des paroles rapportées n'est pas une tâche simple pour un élève ; comme proposé dans les pages qui suivent, des temps d'apprentissage sont donc à ménager pour l'aider à maîtriser ce type d'écriture.

L'outil n° 12 a pour but d'apprendre aux élèves à gérer les paroles rapportées sous forme de dialogues, mais les attendus en écriture ne sont pas les mêmes pour tous.

Au CE, ils se limitent à :

- utiliser un tiret dès qu'un personnage parle ;
- placer un verbe introducteur de paroles puis aller à la ligne ;
- varier les verbes introducteurs de paroles (ne pas utiliser toujours « dit-il » !).

Au cycle 3, on complète les attendus par :

- ajouter des propositions incises avec des virgules ;
- ajouter des informations sur les conditions de l'énonciation.

Comme toujours, les lectures viennent en appui des apprentissages d'écriture :

- par le repérage en situation de dialogues et paroles rapportées dans les textes d'auteurs ; on y fait observer la ponctuation : les tirets, les virgules qui encadrent les propositions incises et, si les guillemets apparaissent, on explique qu'il y a deux façons pour écrire les dialogues, avec ou sans guillemets, le plus simple étant d'opter pour la deuxième (les guillemets sont donc montrés en lecture mais pas exigés en écriture) ;
- par la collecte des verbes qui introduisent les paroles rapportées ; ils sont classés dans un tableau selon que la phrase est déclarative (repérée par le point), interrogative (repérée par le point d'interrogation) ou exclamative (repérée par le point d'exclamation) ; le tableau est alimenté en flux continu au gré des lectures, c'est une réserve lexicale mise à disposition de l'élève pour tous ses travaux d'écriture ;
- quant au passage du style direct au style indirect (ou inversement), rencontré en lecture, il est l'occasion d'un travail réalisé en grammaire ; tous les manuels offrent des exercices pour acquérir la notion au cycle 3.

# Phase 1 : faire découvrir l'outil

## SÉANCE DÉCOUVERTE N° 1

L'enseignant propose un exercice de mise en forme d'un texte : les élèves vont devoir distinguer, dans le texte donné au kilomètre, les parties dialoguées des parties narratives puis, faire une proposition de mise en page pour le rendre lisible et compréhensible.

Il est particulièrement recommandé de proposer cet exercice de découverte en version numérique avec un traitement de texte qui permet de déplacer, compléter... la matière première textuelle.

À défaut d'équipement informatique, l'enseignant demandera aux élèves, si leur agilité de scripteur est suffisante, de recopier le texte mis en forme ; avec ceux qui peinent à écrire en copie, il distribuera le texte imprimé en police de grande taille pour une mise en forme par découpages/collages des phrases.

Le texte a été composé pour faire découvrir ces règles basiques de saisie d'un dialogue écrit :

- les repérages par tirets et/ou par guillemets ;
- les retours ligne ;
- la ponctuation « : » avec le verbe introducteur de paroles.

Le niveau de complexité et la longueur du texte sont à adapter aux élèves ; deux exemples sont proposés ci-dessous, l'un pour les élèves de CE, l'autre pour ceux du cycle 3 (textes créés pour les exercices).

Exemple de texte pour le CE (texte créé pour l'exercice) :

*Le géant s'approche du petit homme et le dévisage puis il hurle Que fais-tu sur mes terres ? Qui t'a autorisé à entrer ? Le lutin ne semble pas avoir peur et lui répond Je suis venu ramasser des noisettes, elles sont trop petites pour toi et délicieuses pour moi.*

Exemple de texte pour le cycle 3 (texte créé pour l'exercice) :

*Adeline la chèvre est au volant de sa voiture, bloquée dans un embouteillage. Comme chaque fin d'après-midi, à l'heure de la sortie des employés de la fromagerie, la rue est encombrée. Elle regarde inquiète sa montre quand son téléphone sonne. Allo, Maman, il faut que tu viennes vite. C'est toi mon chéri, que se passe-t-il ? Le loup est revenu, il veut entrer. Quoi ? Mais comment sais-tu que c'est le loup ? Il a montré sa patte blanche mais en-dessous, elle était toute noire, c'est lui, j'en suis sûr ! Adeline se met à trembler de toutes ses pattes mais elle ne veut pas céder à la panique ; elle dit En attendant que j'arrive, appelle nos voisins, les trois petits cochons. Dans un sanglot, le biquet répond Mais ils ne vont pas oser sortir ! J'arrive avec mon autobiquette, n'ouvre surtout pas la porte ! Trop tard, Minibiquet a déjà ouvert !*

Organisation de la séance :

- L'enseignant répartit son effectif en petits groupes de deux à quatre élèves ; chaque groupe reçoit le texte, en version numérique ou imprimée, et la consigne suivante : « Prenez connaissance du texte et présentez-le de manière à le rendre plus facile à lire ; vous ne devez rien supprimer, vous pouvez seulement ajouter ces deux signes de ponctuation " : " et " - " et des retours à la ligne. » ; l'enseignant s'assure que la consigne est bien comprise de tous, il l'explique, la fait reformuler si besoin aux élèves.
- Les groupes mènent leur travail de manière autonome.
- Leurs productions sont ensuite compilées sur une même page puis projetées ou imprimées pour un temps collectif d'analyse :
  - les blocs narratifs sont repérés par rapport aux blocs dialogués ;
  - on repère les retours à la ligne pour chaque prise de parole ;

- pour les dialogues, les discussions s'installent autour de l'usage et de la place des tirets, si certains ont ajouté des guillemets, on en discute : les règles sont expliquées par l'enseignant ; on convient collectivement de s'en tenir à la solution la plus simple : utiliser les tirets et ne pas mettre les guillemets (les élèves auront l'occasion de les observer dans leurs lectures) ;
  - on repère les verbes introducteurs de paroles (on les nomme ainsi, le nom est à retenir) et la ponctuation « : » qui leur est associée.
- Les groupes corrigent ou mettent au point leurs productions ; ils ajoutent un titre à leur page (*Comment présenter un dialogue ?*) et mettent en rouge les caractéristiques du dialogue dégagées précédemment et qu'il faut retenir. La page ainsi réalisée est affichée comme fiche outil.

Production (version CE) :

*Le géant s'approche du petit homme et le dévisage puis il hurle :*

– *Que fais-tu sur mes terres ? Qui t'a autorisé à entrer ?*

*Le lutin ne semble pas avoir peur et lui répond :*

– *Je suis venu ramasser des noisettes, elles sont trop petites pour toi et délicieuses pour moi.*

Production (version cycle 3) :

*Adeline la chèvre est au volant de sa voiture, bloquée dans un embouteillage. Comme chaque fin d'après-midi, à l'heure de la sortie des employés de la fromagerie, la rue est encombrée. Elle regarde inquiète sa montre quand son téléphone sonne.*

– *Allo, Maman, il faut que tu viennes vite.*

– *C'est toi mon chéri, que se passe-t-il ?*

– *Le loup est revenu, il veut entrer.*

– *Quoi ? Mais comment sais-tu que c'est le loup ?*

– *Il a montré sa patte blanche mais en-dessous, elle était toute noire, c'est lui, j'en suis sûr !*

*Adeline se met à trembler de toutes ses pattes mais elle ne veut pas céder à la panique ; elle dit :*

– *En attendant que j'arrive, appelle nos voisins, les trois petits cochons.*

*Dans un sanglot, le biquet répond :*

– *Mais ils ne vont pas oser sortir !*

– *J'arrive avec mon autobiquette, n'ouvre surtout pas la porte !*

*Trop tard, Minibiquet a déjà ouvert !*

## SÉANCE DÉCOUVERTE N°2

Pour le cycle 3, une deuxième séance est programmée pour faire découvrir comment enrichir les textes dialogués ; cette étude porte essentiellement sur l'exploration du lexique des verbes introducteurs de paroles et sur les propositions incises<sup>1</sup> qui les accompagnent ; ces petites phrases permettent d'indiquer qui a la parole et comment elle est exprimée ; elles peuvent suivre la phrase prononcée, dont elles sont séparées par une virgule, un point d'exclamation ou d'interrogation. Elles éclairent le lecteur sur l'état des personnages ou sur leur caractère, les compléments précisent leurs actions (« répliqua-t-il en se levant brusquement de sa chaise. »).

Les élèves sont répartis en petits groupes. Ils reçoivent une version enrichie du texte mis en forme lors de la première séance de découverte, avec pour consigne :

- de trouver six différences entre cette nouvelle version et le texte initial ;
- de recopier les six portions de texte qui diffèrent en les plaçant dans le tableau ;
- de désigner, en le justifiant, quelle est la meilleure version du texte : la réponse doit utiliser les termes qui figurent dans la ligne des titres du tableau.

<sup>1</sup> Une incise commence par une minuscule même quand elle suit un point d'exclamation ou un point d'interrogation contrairement à ce qu'affiche la correction orthographique automatique de certains programmes informatiques.

Texte (version 2) :

Adeline la chèvre est au volant de sa voiture, bloquée dans un embouteillage. Comme chaque fin d'après-midi, à l'heure de la sortie des employés de la fromagerie, la rue est encombrée. Elle regarde inquiète sa montre quand son téléphone sonne.

– Allo, Maman, il faut que tu viennes vite, murmure le biquet en gémissant.

– C'est toi mon chéri, que se passe-t-il ? questionne la chèvre précipitamment.

– Le loup est revenu, il veut entrer.

– Quoi ? Mais comment sais-tu que c'est le loup ?

– Il a montré sa patte blanche mais en-dessous, elle était toute noire, c'est lui, j'en suis sûr !

Adeline se met à trembler de toutes ses pattes mais elle ne veut pas céder à la panique ; elle s'écrie en accélérant :

– En attendant que j'arrive, appelle nos voisins, les trois petits cochons, lui conseille-t-elle pour le rassurer tout en fonçant imprudemment.

Dans un sanglot, le biquet bredouille avec angoisse :

– Mais ils ne vont pas oser sortir !

– J'arrive avec mon autobiquette, n'ouvre surtout pas la porte ! exige-t-elle avec autorité pour le protéger.

Trop tard, Minibiquet a déjà ouvert !

Tableau à alimenter :

l'enseignant laisse les groupes découvrir le tableau de manière autonome ; il attire simplement leur attention sur les indices que représentent les exemples entre parenthèses ; il fait si besoin des mises au point grammaticales (exemple : le gérondif est repéré par l'adverbe « en » suivi d'un participe présent en « ant » ; la répétition du son en/ant sert ensuite de procédé mnémotechnique).

Il rappelle le dernier point de la consigne : intégrer dans la réponse les mots des titres du tableau.

DES VERBES QUI ANNONCENT DES PAROLES <i>(Exemples : dit-il, répond...)</i>	DES ADVERBES <i>(Exemple : prudemment)</i>	DES COMPLÉMENTS COMMENÇANT PAR « AVEC » OU « SANS » <i>(Exemple : avec tristesse)</i>	DES GÉRONDIFS <i>(Exemple : en souriant)</i>	DES INFINITIFS PRÉCÉDÉS D'UNE PRÉPOSITION <i>(Exemple : pour détendre l'atmosphère.)</i>
---	---	--	---	---

À l'issue des travaux des groupes, l'enseignant propose une mise en commun des relevés. On se met d'accord sur un corrigé de tableau en justifiant les reports.

DES VERBES QUI ANNONCENT DES PAROLES <i>(Exemples : dit-il, répond...)</i>	DES ADVERBES <i>(Exemple : prudemment)</i>	DES COMPLÉMENTS COMMENÇANT PAR « AVEC » OU « SANS » <i>(Exemple : avec tristesse)</i>	DES GÉRONDIFS <i>(Exemple : en souriant)</i>	DES INFINITIFS PRÉCÉDÉS D'UNE PRÉPOSITION <i>(Exemple : pour détendre l'atmosphère)</i>
<i>murmure (le biquet)</i>	<i>précipitamment</i>	<i>avec angoisse</i>	<i>en gémissant</i>	<i>pour le rassurer</i>
<i>questionne (la chèvre)</i>	<i>imprudemment</i>	<i>avec autorité</i>	<i>en accélérant</i>	<i>pour le protéger</i>
<i>(elle) s'écrie</i>			<i>en fonçant</i>	
<i>(lui) conseille-t-elle</i>				
<i>(le biquet) bredouille</i>				
<i>exige-t-elle</i>				

On dégage le statut des ajouts de texte relevés dans la version 2 et leurs effets : ce sont des enrichissements par ajouts de verbes introducteurs de paroles, d'adverbes, de compléments, de gérondifs et de propositions groupes à l'infinitif avec des verbes à l'infinitif. On constate qu'il est intéressant, pour écrire des dialogues,

de disposer de réserves lexicales dans lesquelles on peut « piocher » des mots, des verbes... pour enrichir ses textes.

L'enseignant propose, pour finir la séance, de compléter le tableau en cherchant, pour chacune des entrées, le plus grand nombre de termes possibles.

La recherche est menée en groupes, l'enseignant reprecise, avec les élèves, les questions à se poser pour alimenter les colonnes.

– Colonne 2

On cherche des adverbes pour répondre à la question « Il dit comment ? » : par exemple, « Il dit peureusement ».

– Colonne 3

On cherche un nom pour compléter la phrase « Il dit avec... » ou « Il dit sans... » : par exemple, « Il dit avec courage » ou « Il dit sans crainte ».

– Colonne 4

On cherche des gérondifs pour compléter la phrase « Il dit en... » : par exemple, « Il dit en pleurant ».

– Colonne 5

On cherche un verbe pour compléter la phrase « Il dit pour... » : par exemple, « Il dit pour se protéger ».

Ci-dessous, un exemple de production.

DES VERBES QUI ANNONCENT DES PAROLES <i>(Exemples : dit-il, répond...)</i>	DES ADVERBES <i>(Exemple : prudemment)</i>	DES COMPLÉMENTS COMMENÇANT PAR « AVEC » OU « SANS » <i>(Exemple : avec tristesse)</i>	DES GÉRONDIFS <i>(Exemple : en souriant)</i>	DES INFINITIFS PRÉCÉDÉS D'UNE PRÉPOSITION <i>(Exemple : pour détendre l'atmosphère)</i>
<i>murmure (le biquet)</i>	<i>précipitamment</i>	<i>avec angoisse</i>	<i>en gémissant</i>	<i>pour le rassurer</i>
<i>questionne (la chèvre)</i>	<i>peureusement</i>	<i>avec peur</i>	<i>en accélérant</i>	<i>pour le protéger</i>
<i>(elle) s'écrie</i>	<i>timidement</i>	<i>sans joie</i>	<i>en pleurant</i>	<i>pour l'avertir</i>
<i>(lui) conseille-t-elle</i>	<i>vivement</i>	<i>sans confiance</i>	<i>en criant</i>	<i>pour le conseiller</i>
<i>(le biquet) bredouille</i>	<i>rapidement</i>	<i>avec terreur</i>	<i>en se dépêchant</i>	<i>pour le guider</i>
<i>exige-t-elle</i>	<i>silencieusement</i>	<i>avec amour</i>	<i>en se pressant</i>	<i>pour l'aider</i>
<i>crie-t-il</i>		<i>sans patience</i>	<i>en s'excusant</i>	<i>pour le calmer un peu</i>
<i>s'inquiète-t-elle</i>				<i>pour lui apporter de l'aide</i>
<i>gémît-il</i>				<i>pour lui donner courage</i>
				<i>pour le consoler un peu</i>

L'enseignant demande alors aux groupes de proposer de nouvelles variantes d'enrichissement pour cet extrait du récit :

– Mais ils ne vont pas oser sortir !

– J'arrive avec mon autobiquette, n'ouvre surtout pas la porte !

On les partage, on les apprécie...



## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

### AU CYCLE 2

Avec les jeunes élèves, la mise en page des paroles rapportées est traitée essentiellement par le verbe introducteur de paroles suivi des deux points puis retour à la ligne et tiret.

L'enseignant travaille sur cet objectif par le biais de courts exercices fréquemment répétés jusqu'à ce qu'il constate, pour tous ses élèves, la parfaite intégration du code de mise en page, il ne doit pas aller trop vite.

#### REPÉRAGES EN LECTURE

Les repérages en lecture, dès le CP, servent de base à l'apprentissage de la mise en place des dialogues dans un récit.

#### MISE EN FORME DE TEXTES

Consigne :

« Voici un court texte auquel il manque la ponctuation pour que l'on comprenne bien qui parle et à qui. Placez en rouge les “ : ” et les “ - ” aux bons endroits du texte. »

Texte à compléter : extrait de l'ouvrage *Le marchand de problèmes* de Hiawyn Oram<sup>2</sup>.

*Le marchand de problèmes demanda à la petite fille*

*Veux-tu échanger tes problèmes contre ceux des autres enfants ?*

*Oh oui, ce serait bien répondit la petite Laure.*

*Viens demain derrière chez moi et apporte tous tes problèmes, tu pourras choisir le sac que tu voudras.*

Selon le niveau des élèves, le même type d'exercice peut être donné sans aucune ponctuation, sans retour ligne... L'enseignant multiplie ce genre de consignes, en les complexifiant progressivement.

#### AJOUTS DE VERBES INTRODUCTEURS DE PAROLES

Les exercices à trous favorisent l'emploi des verbes introducteurs de paroles : les élèves sont sensibilisés au fait qu'ils doivent bien identifier qui parle et à qui. Un étayage pour les plus faibles d'entre eux consiste à donner « un bac à mots » constitué des verbes du texte, listés en désordre (exemple pour l'exercice ci-dessous : Crier - Répliquer - Ajouter - Interroger).

Texte à compléter (texte créé pour l'exercice) :

- Où as-tu rangé les chaussures de sport ..... Paul énervé.
- Dans le placard de l'entrée comme d'habitude ..... sa mère agacé.
- Je ne les trouve pas ..... t-il. T'es sûre ..... t-il ?

On peut donner cet exercice avec en complément une version simplifiée du tableau de verbes introducteurs de paroles (cf. tableau p. 163) ; il revient aux élèves d'explorer le potentiel lexical du document et d'apprécier les effets obtenus.

<sup>2</sup> Hiawyn Oram (Auteur), Tony Ross (Illustrateur), Tessa Brissac (Traducteur), *Le marchand de problèmes*, Collection « Gallimard-Jeunesse », Éditions Gallimard, 1986.

## AU CYCLE 3

### MISE EN FORME DE TEXTES

La première étape consiste à vérifier, par le biais d'un exercice de mise en forme de texte, la bonne appropriation des codes élémentaires d'écriture des paroles.

Consigne :

« Mettez ce texte en forme selon les règles vues lors de la séance de découverte. »

Texte à mettre en forme :

*Le fantôme n'était pas du genre à se laisser impressionner par les habitants du château et il leur dit vous devez quitter ces lieux qui m'appartiennent d'une voix caverneuse. Le pauvre Paul n'en menait pas large il faut l'écouter on s'en moque de ce château bredouilla t-il. Mais Igor se tourna vers le vieillard et répliqua tu ne nous fais pas peur fantôme troué, mité et nous resterons quoi que tu fasses. Ah c'est comme ça répondit l'apparition fuyante et bien la guerre est déclarée et il disparut sous la porte.*

S'il s'avère que le code n'est pas installé, l'apprentissage présenté précédemment pour le cycle 2 est mis en place en cycle 3, et ritualisé jusqu'à intégration des règles rédactionnelles. Les exercices qui suivent ne peuvent être efficaces qu'avec ces bases posées correctement.

### ENRICHISSEMENT DES RÉCITS DIALOGUÉS

La deuxième étape porte sur les techniques d'enrichissement des écrits dialogués.

#### Exercice 1 - Enrichir les dialogues par les verbes introducteurs de paroles

Un court exercice, très rentable en termes pédagogiques, consiste à demander d'abord aux élèves de développer des dialogues là où l'écrivain a préféré un discours narrativisé ; il prend un exemple très simple : développer « Ils se saluèrent ».

Le travail des élèves aboutit le plus souvent à une platitude affligeante que tout enseignant reconnaît :

– Bonjour, dit-il.

– Bonjour, répondit-elle.

– Comment vas-tu ? l'interrogea-t-il.

– Très bien, et toi ? répondit-elle.

L'enseignant se saisit de ce constat de « pauvreté » pour interroger les élèves sur d'autres solutions à mettre en œuvre pour éviter de telles productions, la piste lexicale est bien sûr ouverte...

Il propose de travailler avec le tableau de verbes introducteurs de paroles (cf. tableau en page suivante) : c'est une réserve lexicale fournie telle quelle ou qui résulte d'une collecte collective menée sur plusieurs mois à partir des lectures de la classe. Il est toujours intéressant de laisser ce type de ressource ouverte en permanence pour alimentation.

Les verbes de chacun des trois groupes du tableau n'ayant pas le même sens, un travail lexical réalisé en groupes vise à les classer ; on se familiarise avec de nouveaux verbes, on apprend à les connaître pour avoir envie de les utiliser.

Recherche 1 – Classer les verbes selon des sentiments ou des émotions :

– On est en colère ou méchant : menacer, tempêter, vitupérer, rugir...

– On est timide ou on doute : suggérer, risquer, hésiter, balbutier...

– On n'est pas d'accord : répliquer, rétorquer, reprocher...

– On veut ajouter quelque chose : ajouter, compléter, renchérir...

– On est d'accord : affirmer, acquiescer, approuver...

– On souffre : gémir, implorer, supplier...

Recherche 2 – Classer les verbes selon l'intensité de la voix :

Murmurer - Chuchoter - Crier - Glapir - Clamer - Hurler - Vociférer...

Après ce temps de familiarisation avec les contenus du tableau, l'enseignant propose aux élèves de les utiliser. Un texte de base est donné, il se caractérise par une grande platitude des verbes introducteurs de paroles, la consigne est d'y remédier en remplaçant les verbes « dire », « répondre » et « interroger » par d'autres verbes qui vont apporter des précisions sur les personnages qui parlent, sur leur état d'esprit ; les élèves travaillent par deux, ils doivent proposer deux versions très différentes de ce court dialogue de salutation en ne faisant varier que les verbes introducteurs de paroles.

Les dialogues sont fournis au passé simple, cela donne l'occasion en 6<sup>e</sup> d'initier au placement du « t » euphonique et des tirets qui l'entourent ; cette forme doit être affichée et mémorisée (on évite ainsi de voir flotter des apostrophes erronées !).

Ci-dessous, un exemple de tableau de verbes introducteurs de paroles.

	DÉCLARATIF (.)		INTERROGATIF (?)	EXCLAMATIF (!)
Dire	Abonder	S'étonner	Demander	Crier
Annoncer	Attester	Douter	Questionner	S'écrier
Affirmer	Admettre	Couper	Interroger	S'exclamer
Déclarer	Convenir	Chuchoter	S'informer	S'extasier
Conclure	Prévenir	Soupirer	S'inquiéter	Hurler
Suggérer	Conseiller	Gémir	S'enquérir	Rugir
Proposer	Avouer	Implorer		Ordonner
Remarquer	Confier	Supplier		Exiger
Insinuer	Révéler	Mendier		Menacer
Rappeler	Rectifier	Grogner		Tempêter
Expliquer	S'informer	Gronder		Vitupérer
Répliquer	Répondre	Ronchonner		Siffler
Reprocher	Rétorquer	Grommeler		
Risquer	Objecter	Marmonner		
Répéter	Contester	Bégayer		
Acquiescer	Ricaner	Balbutier		
Approuver	Pouffer	Bredouiller		
Ajouter	Railler	Ânonner		
Renchérir	Ironiser	Lancer		
	Souffler	Insister		

*Certains verbes peuvent être utilisés dans les trois groupes.*

Texte à enrichir (texte créé pour l'exercice) :

- Et c'est avec ce vélo que tu comptes gagner ? interrogea-t-il.
- Et bien oui ! Il n'est pas neuf mais il roule bien ! répondit-il.
- Tu n'as même pas de cale-pieds, dit-il.
- Euh... oui, c'est vrai mais je peux gagner, je le sais ! répondit-il.

Exemple de production - version 1 :

- Et c'est avec ce vélo que tu comptes gagner ? ricana -t-il.
- Et bien oui ! Il n'est pas neuf mais il roule bien ! rétorqua-t-il.
- Tu n'as même pas de cale-pieds, pouffa-t-il.
- Euh... oui, c'est vrai mais je peux gagner, je le sais ! lança-t-il.

Exemple de production - version 2 :

- Et c'est avec ce vélo que tu comptes gagner ? s'étonna-t-il.
- Et bien oui ! Il n'est pas neuf mais il roule bien ! reconnut-il.
- Tu n'as même pas de cale-pieds... s'inquiéta-t-il.
- Euh... oui, c'est vrai mais je peux gagner, je le sais ! affirma-t-il.

On met en commun les propositions : comment sont les protagonistes de cet échange ? On mesure les écarts entre les versions, on fait apprécier le gain narratif apporté par le lexique...

**Exercice 2 - Enrichir les dialogues par les conditions de l'échange**

On fait travailler les élèves sur les conditions de l'échange des paroles rapportées. L'enseignant propose, de manière répétée, des exercices comme celui qui suit.

Documents fournis :

- une phrase de base : *Tu ne devrais pas plonger à cet endroit, remarqua-t-il.*
- la trame du tableau de collecte lexicale à alimenter.

Consigne :

« Par groupes de quatre, alimentez le tableau avec un minimum de dix propositions par colonne pour enrichir la phrase ; utilisez ensuite les données de votre tableau pour écrire au moins trois versions de cette phrase. »

DES ADVERBES <i>(Exemple : prudemment)</i>	DES COMPLÉMENTS COMMENÇANT PAR « AVEC » OU « SANS » <i>(Exemple : avec tristesse)</i>	DES GÉRONDIFS <i>(Exemple : en souriant)</i>	DES INFINITIFS PRÉCÉDÉS D'UNE PRÉPOSITION <i>(Exemple : pour détendre l'atmosphère)</i>
---	--	---	---

Exemples de productions :

- *Tu ne devrais pas plonger à cet endroit, remarqua-t-il avec inquiétude, en avançant pour le retenir.*
- *Tu ne devrais pas plonger à cet endroit, remarqua-t-il froidement, en se détournant pour s'éloigner de lui.*
- *Tu ne devrais pas plonger à cet endroit, remarqua-t-il sèchement, en le retenant par le bras.*

À l'oral, la mise en commun permet de verbaliser les notions grammaticales qui ont servi de base aux créations : « J'ai utilisé d'abord un adjectif et un gérondif après... ».

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

### CYCLE 2 - LES CODES D'ÉCRITURE D'UN TEXTE DIALOGUÉ

Les évaluations de cycle 2 correspondent aux attendus énoncés en introduction : l'élève met en page correctement les dialogues en gérant le verbe introducteur suivi des deux points et le retour à la ligne. Là encore, un texte donné au kilomètre sans la ponctuation des dialogues peut servir de support d'évaluation.

Texte (créé pour l'exercice) :

*Devant le manège mon frère me demande tu veux monter avec moi dans le train fantôme non, je n'ai pas envie, j'y suis déjà allé mon frère se moque dis plutôt que tu as peur je lui réponds pas du tout je peux y aller quand je veux et bien allons-y alors dit mon frère.*

## CYCLE 3 - LES CODES D'ÉCRITURE D'UN TEXTE DIALOGUÉ

L'exercice a été conçu à partir d'une image comme déclencheur de paroles. On peut lire dans les programmes d'enseignements artistiques au cycle 3 une invitation à s'intéresser à l'architecture : « Visite de maisons de collectionneurs ou d'artistes, de bâtiments palatiaux ou officiels, en y observant les détails de l'architecture et la place de l'art <sup>3</sup>. »

Consigne :

« Avec la classe, vous avez fait un voyage scolaire et vous avez découvert ces étranges maisons en forme de cubes. Regardez-les bien. Qu'avez-vous dit en arrivant devant ces constructions bizarres ? Faites parler au moins sept personnages :

- en respectant les règles de la mise en page ;
- en variant les verbes introducteurs de paroles ;
- en respectant les règles de la ponctuation ;
- en décrivant les caractéristiques des voix (intensité/sentiments, émotions ou sensations).

Votre texte fera vingt lignes minimum. »



*Maisons cubiques conçues par l'architecte néerlandais Piet Blom à Rotterdam.*

© CC, BY Geert C. Smulders at nl.wikipedia, SA.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon texte fait bien parler sept personnages qui sont devant les maisons.		
Mon texte fait au moins vingt lignes.		
J'ai soigné la mise en page des dialogues et la ponctuation.		
J'ai varié des verbes introducteurs de paroles du tableau.		
J'ai ajouté des informations sur les caractéristiques des voix (intensité, sentiments, émotions ou sensations).		
J'ai utilisé d'autres outils de la rédaction pour améliorer mon travail.		
J'ai fait attention à l'orthographe.		

<sup>3</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 152.

## CYCLE 3 – ÉCRIRE UN TEXTE DIALOGUÉ SANS SUPPORT

Consigne :

« À l'aide de toutes les notions vues sur les dialogues, rédigez une scène d'interrogatoire dans un commissariat (vingt lignes au minimum). Faites parler les personnages Dumalin, le commissaire réputé pour sa sévérité, Grosbonnet le bandit qui a attaqué une bijouterie et Siouplait le jeune policier stagiaire qui n'a pas l'air très malin. »

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon texte est une scène d'interrogatoire dans un commissariat avec les trois personnages donnés dans la consigne.		
Mon texte respecte la longueur attendue (vingt lignes minimum).		
Mon texte utilise toute la leçon sur les paroles rapportées : la mise en page, les verbes introducteurs de paroles, la ponctuation, les caractéristiques des voix, leur intensité, les sentiments, émotions ou sensations.		
Mon texte utilise d'autres outils d'écriture : le DRAS, les comparaisons, les effets de rythme, les connecteurs, les adverbes.		
J'ai fait attention à l'orthographe.		

---

# Outil 13

## Rédiger

### un portrait ou

### une description

---

## Présentation de l'outil

### OBJECTIF

– Montrer un lieu, un objet ou un personnage dans un récit.

### CAPACITÉS

Être capable de...

- trouver une idée directrice ;
- suivre une démarche d'écriture ;
- repérer la nécessité d'intégrer un portrait ou une description dans un récit.

Dans leurs lectures, les élèves (et peut-être certains adultes...) détestent souvent les portraits et les descriptions qu'ils avouent volontiers sauter dès qu'ils les rencontrent. Cet aveu montre du reste qu'ils savent parfaitement les repérer : « Là où c'est long, un gros morceau de texte... » ; ils sont aussi experts pour reprendre le récit « Là où ça parle », « Là où ça recommence », on peut y voir une capacité de lecture intéressante : distinguer description, narration et paroles rapportées, réjouissons-nous en !

Certains grands auteurs non plus n'aiment pas forcément décrire ou montrer. Stendhal disait abhorrer la description matérielle, Paul Valéry voit dans la description « une denrée qui se vend au kilo », Balzac, lui, en faisait son gagne-pain et au-delà !

Le professeur est donc en charge d'une mission complexe quand il doit former ses élèves à la rédaction de descriptions et portraits.

On ne peut se satisfaire de conseils ponctuels du type « Pour faire le portrait de ..., tu dois dire son nom, ce qu'il fait, qui il est ; tu montres son aspect physique, ses traits de caractère... ». Sans une véritable structuration de la démarche d'écriture, l'élève risque fort de produire un mauvais portrait alors qu'il pense avoir appliqué toutes les préconisations ; la production suivante en témoigne :

*Gérard est un tonnelier de mon village. Il est grand, fort, brun, avec des moustaches, des cheveux longs en queue de cheval, des yeux noirs, des grandes mains et beaucoup de muscles costauds. Il est très fort. Il est gentil mais aussi râleur, tricheur, joueur de boules, sympathique, un peu menteur et souvent en colère.*

À l'évaluation, la production de cet élève est jugée « sans ordre, sans organisation, confuse, voire... peu intéressante bien que détaillée » alors même qu'objectivement l'élève a respecté toutes les consignes. Il faut donc revoir son accompagnement pédagogique puisque des entrées comme « le physique, le caractère, l'identité » ne constituent pas l'aide méthodologique dont il a besoin.

Selon les travaux de J.-M. Adam <sup>1</sup>, pour faire une description ou un portrait, des règles d'écriture très précises sont à respecter. Une démarche méthodique consiste à suivre ce parcours :

- trouver une idée directrice : le texte démontre quelque chose, une idée qui couvre l'ensemble de l'écrit ; la description ou le portrait est alors dynamique parce qu'argumentative (exemple : « C'était un incroyable sorcier. ») ;
- introduire la description ou le portrait : ils sont annoncés par une phrase de transition sans laquelle ils semblent « plaqués » dans le récit. Cette phrase d'annonce peut être repérée en situation de lecture et enseignée en production d'écrits, c'est elle qui articule le passage d'un mode d'énonciation à l'autre (exemples : « Devant lui s'étendait un paysage étrange... », « Il était arrivé au sommet du clocher, il regarda à travers les ouvertures gothiques... », « Elle apparut soudain et il fut stupéfait... ») ;

<sup>1</sup> Jean-Michel Adam, *Les textes : types et prototypes*, Nathan, 1992.



- choisir les caractéristiques qui vont démontrer l'idée directrice : on prend le parti-pris de parler d'un aspect plutôt que d'un autre et donc on accepte de faire des deuils puisque l'on ne peut pas tout dire ; le temps de travail au brouillon est une nouvelle fois à promouvoir : c'est le temps du questionnement « Que retenir du portrait ou de la description pour illustrer l'idée directrice ? », un tri des idées est nécessaire (cf. outil n° 8 - *Trouver des idées*) ;
- détailler les caractéristiques en ajoutant des expansions nominales : compléments du nom, relatives, adjectifs qualificatifs ; ce travail est particulièrement intéressant puisqu'il permet de multiplier les croisements avec la grammaire mais aussi avec le lexique qui tient ici un rôle essentiel : la silhouette est-elle fine, imposante, trapue, élancée, tassée, courbée, énergique... ? Le visage est-il épanoui, renfrogné, apaisé ou revêché... ? Les collectes de mots viennent en soutien des écrits, les élèves y trouvent des alliés qui leur sont précieux ;
- détailler les caractéristiques en ajoutant des comparaisons, des métaphores, voire des analogies (cf. outil n° 2 - *Rédiger avec des comparaisons et métaphores*) ;
- construire un zoom (ou « thématization » chez J.-M. Adam) : dans certaines descriptions ou certains portraits, on peut être amené à faire un très gros plan sur un point particulièrement important à ce moment du récit.

Cette démarche ne s'enseigne pas et ne s'acquiert pas en une séance, ce sont autant d'heures de travaux dirigés, de lectures, de travaux de groupes à organiser pour chacun des points. Le zoom sera réservé aux élèves de 6<sup>e</sup> ou aux plus avancés du CM.

Au CE, cet outil du portrait ou de la description peut terminer la progression en rédaction de l'année scolaire. Comme pour d'autres vus précédemment, il doit être abordé avec les jeunes élèves de manière très progressive, étayée, voire simplifiée.

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

En préambule, l'enseignant fait rappeler, de manière comparative, les définitions d'une description et d'un portrait : la description sert dans un récit à montrer un objet ou un lieu, le portrait donne à voir un personnage.

### AU CYCLE 2

Avec les CE encore petits lecteurs, la découverte de l'outil se fait lors d'une séance menée collectivement.

Il est toujours plus efficace de partir d'un projet classe comme par exemple d'un projet lecture et arts plastiques : ici, l'étude d'albums sur l'Afrique dont *Yakouba* et *Kibwé* de Thierry Dedieu et une visite réelle ou virtuelle d'un musée des Arts premiers. L'enseignant propose de rédiger le portrait d'un sorcier, rédaction qui pourra être suivie d'une séance de fabrication du personnage.

- En commun, on cherche l'**idée directrice** en répondant à la question : « Quel genre de sorcier veut-on montrer ? » ; les élèves choisissent « Un sorcier étonnant et fascinant ».
- On dresse la liste des **caractéristiques** du sorcier que l'on va retenir pour qu'il soit « étonnant et fascinant » : sous la dictée à l'adulte, la liste est reportée au tableau : la coiffure, le pagne, les poignets, les pieds, le visage, le masque, les yeux.

- À chacune des caractéristiques du sorcier, on attribue des **qualités** : les expansions du nom. Traditionnellement, on compte dans les expansions nominales les adjectifs qualificatifs, les compléments du nom et les relatives. Les nouveaux programmes du cycle 2 préconisent d'« identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre <sup>2</sup>».
- Un travail sur la langue permet de faire repérer par des couleurs les **adjectifs qualificatifs** et les **compléments du nom**. Au CE, selon le niveau des élèves, l'enseignant pourra éventuellement élargir la recherche à toutes les expansions nominales, en apportant la notion de **relative** illustrée en rose dans le texte ci-dessous.
- Toujours sous la dictée à l'adulte, un texte est élaboré en commun au tableau, il prend forme à partir de l'idée directrice (la relative est intégrée ou pas selon le choix de l'enseignant) :  
*C'était un **incroyable** sorcier. Il portait une **coiffure avec des branches sèches** et **des tiges couvertes de perles, de coquillages et de bouchons qui faisaient du bruit**. Il portait un **pagne avec des franges, des colliers multicolores**, à chacun des **poignets** et des **pieds** des **bracelets**. Son **visage** était **couvert** d'un **masque de bois noir**. On ne voyait que ses **yeux noirs et blancs** qui bougeaient sous le masque **rond**.*
- Le travail se prolonge par une séance d'arts plastiques : une maquette du sorcier est réalisée par petits groupes à partir du portrait produit, de manière fidèle. Les « sorciers » sont ensuite évalués par confrontation à l'idée directrice première : « Notre sorcier est-il étonnant et fascinant ? ». Cette fabrication est un vrai temps de consolidation qui a l'avantage d'être perçu comme ludique par les élèves.
- On peut prendre en photo une fabrication, la légèrer pour mettre en exergue la technique du portrait : le titre pour l'idée directrice, les différents caractères du sorcier... Cette fiche sert de leçon, elle est conçue avec les élèves qui énoncent ce qui est nécessaire lorsqu'on veut décrire, elle vient intégrer la boîte à outils d'écriture.

### AU CYCLE 3

Organisation :

pour découvrir l'outil, le professeur propose aux élèves de travailler par groupes de trois ou quatre sur un corpus de trois textes ; chaque groupe désignera son rapporteur pour présentation des travaux en fin de séance. Chaque élève reçoit un document avec trois versions d'un même portrait (l'enseignant aura pris soin de vérifier que tous les élèves connaissent bien le personnage d'Obélix).

Consigne :

« Vous devez lire attentivement les trois textes, les comparer et vous mettre d'accord pour leur donner à chacun un titre. Vous devez ensuite noter sur votre document : ce qui les unit (un point commun aux trois textes) et ce qui les différencie. Enfin, vous éliez votre préféré et vous expliquez votre choix. » Cf. fiche en page suivante.

À l'issue des travaux des groupes, l'enseignant réunit les rapporteurs autour d'un tableau sur lequel il a tracé trois colonnes (Version A - Version B - Version C) : il note, sous leur dictée, les titres proposés pour les trois versions de textes. On débat collectivement des propositions, on les valide ou non. On met en commun les réponses au petit questionnaire pour dégager les caractéristiques d'un bon et d'un mauvais portrait :

- la version B est écartée ;
- les versions A et C sont rapprochées ; choisir l'une ou l'autre relève d'une appréciation personnelle.

Les échanges tournent autour de ces constats : c'est le même personnage et pourtant ce sont trois portraits très différents. On mesure les écarts : sous la dictée, le professeur note au tableau les mots qui caractérisent Obélix dans les versions A et C. Il montre que si on échange le vocabulaire des deux versions, cela ne peut pas fonctionner dans la logique des aventures du Gaulois : Obélix face aux Romains devient ridicule et vulnérable et face à Falbala, il serait violent et agressif.

Les deux portraits A et C montrent le même personnage mais en adoptant deux points de vue différents : décrire c'est donc démontrer une idée directrice, c'est argumenter (Obélix face à Falbala est très maladroit ; Obélix face aux Romains est redoutable).

<sup>2</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 12.

L'enseignant fait conclure : pour montrer un personnage, ou faire une description, il faut choisir une idée directrice ; on ne dit pas tout, on sélectionne ce qui démontre cette idée directrice ; dans notre exemple, si l'on veut décrire le guerrier Obélix, on parle de ses muscles monstrueux mais pas de sa timidité amoureuse !

L'enseignant propose aux élèves de rédiger collectivement la fiche outil n° 13 - *Rédiger un portrait ou une description* - pour alimentation de leur boîte à outils d'écriture.

Ci-dessous, un exemple de fiche de travail.

Version A - Titre.....

*Obélix face à Falbala est l'amoureux le plus maladroit du monde. Timide et rougissant, le plus ventripotent de tous les Gaulois se tortille comme un ver dès qu'il l'aperçoit. Ses doigts boudinés se tricotent d'émotion, son pied droit s'entortille sur sa jambe gauche. Les yeux pétillants d'excitation, il se dandine devant la séduisante gauloise, oubliant tout de sa légendaire puissance : il est le plus démuné des guerriers.*

Version B - Titre.....

*Obélix c'est un gros Gaulois avec des bras musclés, le torse nu, un gros ventre, un pantalon rayé bleu et blanc avec par-dessus un gros ceinturon. Il a une petite tête et un casque gaulois avec deux tresses blondes. Il est l'ami d'Astérix et le maître d'Idéfix. Il est amoureux de Falbala. Il est très fort et il écrase très facilement tous les Romains parce qu'il est tombé dans la potion magique quand il était petit.*

Version C - Titre.....

*Obélix face aux Romains est le Gaulois le plus terrible de tous. Belliqueux, agressif, sa puissance au combat est due au fait qu'il est tombé dans la potion magique lorsqu'il était petit. Néanmoins, la nature l'a doté de bras puissants en battoirs avec des biceps développés, de mains énormes, d'un torse à contenir deux paires de poumons. Lorsqu'un combat s'annonce, il est d'un enthousiasme évident et tout son être est tendu vers l'issue fatale des Romains.*

Point commun :

Différences :

Notre préféré :

Justification :

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

Les élèves de CE2, comme ceux du cycle 3, entrent dans la voie longue de l'apprentissage de la description. De façon progressive, les notions doivent être travaillées en sachant qu'il faut une initiation pour les plus jeunes élèves quand les plus âgés pratiquent la recherche de façon plus intense. C'est le nombre de rencontres et de rappels en lecture qui construit leurs connaissances.

## RECHERCHE DE L'IDÉE DIRECTRICE

Le plus important est de prendre le temps d'installer la notion d'idée directrice d'un portrait ou d'une description.

L'enseignant multiplie des exercices courts de recherche d'idées directrices à partir d'images : des portraits d'acteurs qui, par leur jeu, offrent des physionomies « marquées » intéressantes pour ce type d'exercices, ou des illustrations de personnages historiques, des reproductions d'œuvres (en lien avec l'histoire des arts), des cartes postales de paysages...

Ces petits exercices sont menés rituellement, à l'oral, de manière dynamique et collaborative ; les élèves cherchent et proposent une idée directrice : discussions, justifications, les débats issus de ces échanges aboutissent à différentes propositions parfois.

Exemples : « un visage de femme » n'est pas une idée directrice, on ne peut rien démontrer alors qu'« une expression très étrange » convient comme « une expression triste et inquiétante ».

## REPÉRAGE D'UN PORTRAIT OU D'UNE DESCRIPTION

L'enseignant s'appuie systématiquement sur les travaux de lecture pour nourrir les apprentissages en écriture et le lexique, ici dans le champ de la description et du portrait.

- Dans un premier temps, on fait systématiquement la collecte des portraits ou des descriptions dans les textes lus. Le carnet du lecteur peut être un support pour cette collecte (voir p. 125).
- On ne manque pas de noter les phrases qui annoncent les portraits ou les descriptions ; on peut en créer un florilège qui sera une réserve, une source d'imitation pour produire soi-même des portraits ou des descriptions.
- On repère les composantes vues dans la leçon sur le portrait ou la description : les idées directrices, les aspects retenus et leurs qualifiants, les mises en relation (les comparaisons essentiellement car les métaphores sont difficiles à repérer au cycle 3, l'enseignant peut aider les élèves à les percevoir si leur niveau le permet) et les zooms en fin de cycle 3.

Dans les exercices suivants, il est demandé aux élèves de trouver l'idée directrice (repérage en gras si elle est explicite mais parfois, il faut la déduire de ce qui a été dit et faire des inférences), de surligner de couleurs différentes les aspects retenus, les qualités (données par les expansions du nom), de souligner les mises en relation. On ritualise ce type d'exercice qui montre à tous les élèves ce qui doit être acquis des leçons et comment on le réinvestit.

Le travail est mené collectivement dans un premier temps pour que l'enseignant puisse gérer en direct la validation des relevés ; lorsque les élèves gagneront en performance et en autonomie, il pourra progressivement installer des travaux en binômes et en assurer le suivi ; d'un point de vue pratique, les mises en couleur sont difficiles à corriger sur papier, les tablettes ou ordinateurs sont pour ce type d'exercice des supports plus fonctionnels.

Si l'on veut prolonger le travail sur l'étude de la langue, on peut identifier les expansions des noms dans le texte : adjectifs qualificatifs, compléments du nom, relatives.

### EXEMPLE 1 - LE RENARD PAR JOSEPH DE PESQUIDOUX

Repérages attendus sur le texte :

**C'est une admirable bête carnassière.** Allongée, basse sur terre, la tête triangulaire, les flancs évidés, comme pour fendre l'air ; les jarrets descendus et bandés, l'échine d'une souplesse et d'un ressort inouïs, au point de se couler et de se tapir à l'instant, quelle que soit sa vitesse, pour échapper aux bonds des chiens, au jet de plomb ; la poitrine profonde emplit d'une haleine inépuisable presque, la bête paraît toujours prête à la défense ou à l'attaque soudaine. Son équilibre musculaire est significatif. Elle garde assez de sveltesse pour rester vélocité, assez de masse pour rester puissante. Cette force se manifeste dans la manière superbe d'emporter sa proie : à pleine gueule, en travers des dents, tête haute comme un trophée.

**EXEMPLE 2 – COMPARAISON DE DEUX PORTRAITS**

Portrait n°1 : le général Dumas vu par son fils Alexandre Dumas, extrait des *Mémoires*.

Portrait n°2 : Monsieur de Chateaubriand vu par son fils, extrait des *Mémoires d'outre-tombe*

Repérages attendus sur le portrait n° 1 :

**Mon père, à l'âge de vingt-quatre ans, était un des plus beaux jeunes hommes qu'on pût voir. Il avait ce teint bruni, ces yeux marron et veloutés, ce nez droit qui n'appartient qu'au mélange des races indiennes et caucasiennes. Il avait les dents blanches, les lèvres sympathiques, le cou bien attaché sur de puissantes épaules, et, malgré sa taille de cinq pieds neuf pouces, une main et un pied de femme.**

Repérages attendus sur le portrait n° 2 :

**M. de Chateaubriand était grand et sec ; il avait le nez aquilin, les lèvres minces et pâles, les yeux enfoncés, petits et pers ou glauques, comme ceux des lions ou des anciens barbares. Je n'ai jamais vu un pareil regard : quand la colère y montait, la prunelle étincelante semblait se détacher et venir vous frapper comme une balle.**

L'idée directrice n'est pas explicitée, elle est à déduire du texte : **Monsieur de Chateaubriand fait peur à son fils.**

**ÉCRITURE D'UN PORTRAIT OU D'UNE DESCRIPTION**

Les livres lus en classe en œuvre intégrale se prêtent à de nombreux travaux d'écriture. Comme toujours, l'enseignant se saisit de toutes les opportunités de croisement entre lecture et écriture pour construire ses exercices et activités ; les élèves sont dans une dynamique d'écriture plus porteuse quand leur tâche s'inscrit dans une thématique et un lexique déjà abordés lors de lectures. Les exemples 1 et 2 ci-après illustrent des rencontres possibles entre œuvres lues en classe et productions de portraits ou descriptions.

**EXEMPLE 1 – RÉDIGER LE PORTRAIT D'UN PERSONNAGE DE ROMAN**

- L'enseignant fait relever la liste des principaux personnages d'une œuvre lue en classe et les élèves, par binômes, proposent une idée directrice pour chacun ; la classe juge de la validité des propositions ;
- chaque binôme choisit dans la liste établie un personnage dont il va faire le portrait ;
- les élèves relèvent au brouillon :
  - l'idée directrice,
  - les aspects retenus,
  - les qualités développées (et, quand ils le peuvent, les comparaisons),
  - la phrase d'annonce du portrait (exemples : « De rage, il ouvrit la porte et se trouva nez à nez.../Il se pencha à la portière et regarda la ville qui défilait... ») ;
- ils rédigent leur portrait ;
- les textes sont mis en commun (sur un padlet ou regroupés sur une page à photocopier et à distribuer) ; on recherche collectivement les points forts des productions : quelles phrases d'annonce sont réussies et pourquoi ? Quels portraits suivent le mieux l'idée directrice et comment ?... L'objectif est de mettre en exergue les réussites pour les partager en vue de réinvestissements.

Comme pour toutes les productions d'écrits, l'enseignant tirera des portraits des indicateurs de remédiation à prioriser :

- retravailler la recherche d'idée directrice ;
- enrichir le lexique : « Elle a., elle est... » ;
- travailler les reprises anaphoriques ;
- travailler les effets de rythme pour créer des phrases composées ou complexes et sortir des indépendantes juxtaposées.

**EXEMPLE 2 - AJOUTER UN PORTRAIT DANS UN TEXTE**

À l'occasion des lectures, l'enseignant demande aux élèves d'insérer un portrait là où il n'y en a pas. Cette technique d'entrée dans les blancs des textes est très efficace car, souvent courte et accessible, elle permet de travailler à la fois la production d'écrits et la capacité des lecteurs à faire des inférences, des images mentales.

Consigne :

« Poursuivez en cinq lignes, le portrait du bonhomme de neige. »

Texte : *Le Bonhomme de neige*, Hans Christian Andersen.

« – Quel beau froid il fait aujourd’hui ! dit le Bonhomme de neige. Tout mon corps en craque de plaisir. Et ce vent cinglant, comme il vous fouette agréablement ! Puis, de l’autre côté, ce globe de feu qui me regarde tout béat !

Il voulait parler du soleil qui disparaissait à ce moment.

– Oh ! il a beau faire, il ne m’éblouira pas ! Je ne lâcherai pas encore mes deux escarboucles \*.

Il avait, en effet, au lieu d’yeux... »<sup>3</sup>

(\* *Pierres précieuses brillant d’un vif éclat rouge*)

### EXEMPLE 3 - AJOUTER UNE DESCRIPTION DANS UN TEXTE

À l’occasion des lectures, l’enseignant demande aux élèves d’insérer une description là où il n’y en a pas.

Consigne :

« Poursuivez en huit lignes la description du magasin que le jeune Oliver Twist découvre le soir de son arrivée et dans lequel il va travailler. On lui a mis un matelas par terre, c’est là qu’il doit dormir. "Un spectacle lugubre qui impressionne l’enfant" est l’idée directrice. »

Texte : *Oliver Twist*, Charles Dickens.

« Laissé seul dans la boutique du fabricant de cercueils, Oliver posa la lampe sur un banc et jeta un regard timide autour de lui, avec un sentiment de terreur dont bien des gens plus âgés que lui peuvent facilement se rendre compte. Un cercueil inachevé, posé sur des tréteaux noirs, occupait le milieu de la boutique et avait une apparence si lugubre, que l’enfant était pris de frisson chaque fois que ses yeux se portaient de ce côté ; il s’attendait presque à voir se dresser lentement la tête d’un horrible fantôme dont l’aspect le ferait mourir de frayeur. Le long de la muraille était disposé.....

Il n’y avait pas que ce spectacle lugubre qui impressionnât l’enfant ; il était seul dans ce lieu étrange ; et nous savons tous combien les plus vaillants d’entre nous se trouveraient parfois affectés dans une telle situation. »<sup>4</sup>

### EXEMPLE 4 - UNE DESCRIPTION OU UN PORTRAIT COMME AU CINÉMA

La thématization, ou effet de zoom au cinéma, est possible.

Aux élèves de proposer des enchaînements, du plus grand au plus petit. Avec le zoom de l’outil n° 6, ils y parviennent assez facilement, surtout si on leur propose des images pour le dire : « On s’enfonce de plus en plus dans l’image... ».

Les mêmes exercices sont réalisés à l’écrit, *in situ*, depuis la fenêtre ou la cour de l’école ou du collège, si le lieu est exploitable (selon les saisons, les descriptions peuvent évoluer de façon intéressante).

Exemple de texte produit collectivement en classe, pour ménager du suspens :

Scénario : un personnage avance dans un jardin vers une maison abandonnée jusqu’à une porte dont la poignée tourne au moment où il arrive.

*Livio entra dans le parc de la maison abandonnée. Il avait cru de loin que c’était un château mais en avançant, il voyait plutôt une grosse maison qui avait au moins trois étages. Plus il approchait et plus la maison l’impressionnait avec sa façade triste, les volets clos et les ronces qui gagnaient du terrain jusque devant l’entrée. La porte de chêne sculpté était en bon état, le bois brillait un peu, tout comme la poignée qui, lentement, se mit à tourner au moment où Livio arrivait devant elle.*

<sup>3</sup> Hans-Christian Andersen, *Contes*, Poche, 2003.

<sup>4</sup> Charles Dickens, *Oliver Twist*, Poche, 2008.

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

Des contrôles progressifs doivent être mis en place pour que l'évaluation finale n'arrive pas prématurément.

### ÉVALUER LE NIVEAU DES CONNAISSANCES

L'enseignant donne des textes - portraits ou descriptions - à analyser : il s'agit de repérer à l'aide de couleurs différentes leurs composantes (idée directrice, aspects, propriétés, mises en relation et on ajoute le zoom en 6<sup>e</sup>). Ce type d'exercice permet d'évaluer le niveau d'appropriation des points étudiés dans la leçon.

#### **EXEMPLE 1 - LE BROCHET DU DOCTEUR LOUIS ROULE**

« On dit souvent de lui qu'il est le requin des eaux douces et ce sobriquet a sa justesse. Son aspect répond à ce qu'on attend de lui d'après ce terme. Sa grosse tête est presque toute en gueule. Son museau s'allonge et s'étale en une sorte de grand bec aplati, dont les deux mâchoires en s'ouvrant et en s'écartant, dégagent une vaste bouche en gouffre dont les bords et une partie des parois sont armés de solides et nombreuses dents. Bouche disproportionnée, faite pour saisir, pour immobiliser, pour engloutir. Le corps, trapu et solide, élancé cependant est celui d'une bête vigoureuse capable de s'attaquer à toutes sortes de proies même aux plus volumineuses. »<sup>5</sup>

#### **EXEMPLE 2 - L'ENFANT DE JULES VALLES**

« Elle a bien soixante-dix ans et elle doit avoir les cheveux blancs ; je n'en sais rien, personne n'en sait rien, car elle a toujours un serre-tête noir qui lui colle comme du taffetas sur le crâne ; elle a, par exemple, la barbe grise, un bouquet de poils ici, une petite mèche qui frisotte par là et de tous côtés des poireaux (verrues) comme des groseilles, qui ont l'air de bouillir sur sa figure.

Pour mieux dire, sa tête rappelle par le haut, à cause du serre-tête noir, une pomme de terre brûlée et, par le bas, une pomme de terre germée : j'en ai trouvée une gonflée, violette, l'autre matin, sous le fourneau, qui ressemblait à grand-tante Agnès comme deux gouttes d'eau. »<sup>6</sup>

Ce texte sur la grand-tante Agnès de Jules Vallès connaît un vif succès auprès des élèves. C'est l'occasion de montrer que l'on se prive de beaux portraits en sautant les passages de descriptions dans les romans !

### ÉVALUER LA PRODUCTION D'ÉCRIT

Tous les outils de la production d'écrits sont disponibles et l'enseignant prend un temps pour les rappeler. Les exemples 1 et 2 ci-après diffèrent par le niveau de complexité de la consigne.

#### **EXEMPLE 1 – ÉCRIRE UN PORTRAIT**

Consigne :

« Alors que vous êtes malade et que vous avez de la fièvre, vous croyez voir sortir cette apparition du mur de votre chambre [image en page suivante]. Complétez la première phrase de votre texte par l'idée directrice du portrait que vous écrivez ensuite. Vous essaieriez d'ajouter un zoom mais ce n'est pas obligatoire. »

<sup>5</sup> Docteur Louis Roule, *La vie des rivières*, Collection « Les livres de Nature », Éditions Stock, 1942.

<sup>6</sup> Jules Vallès, *L'Enfant*, Collection « Les Classiques de Poche », Le Livre de Poche, 1972.

Image : Louis Le Brocqy, *Image of Bono*.

Première phrase du texte :

*Lorsque j'ai eu la grippe, la fièvre m'a fait délirer et j'ai vu sortir du mur de ma chambre...*



Louis Le Brocqy, *Image of Bono*, 2003.  
© www.ShowBizIreland.com

Ci-dessous, un exemple de grille des critères de réussite à fournir aux élèves.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
J'ai bien suivi les règles d'écriture du portrait :		
- en écrivant l'idée directrice ;		
- en choisissant les aspects pour illustrer l'idée directrice ;		
- en ajoutant les expansions du nom ;		
- en donnant au moins une comparaison ;		
- en proposant un effet de zoom.		
J'ai soigné l'orthographe.		



## EXEMPLE 2 – ÉCRIRE UNE DESCRIPTION ET UN PORTRAIT

Consigne :

« Complétez le texte suivant en ajoutant une description de votre chambre et le portrait de ce fantôme sorti du mur. Ces deux paragraphes seront organisés avec les règles vues en classe. Vous recopierez sans erreur le texte en italique qui permet d'intégrer vos deux textes. »

Image : Louis Le Brocqy, *Image of Bono*.

Texte à compléter :

*Depuis huit jours, je suis malade et dans mon lit. La fièvre ne cesse de monter et de descendre si bien que je transpire et aussitôt après je grelotte. Lorsque j'arrive à ouvrir les yeux, je prends patience en regardant le décor autour de moi.*

[+ description de la chambre]

*La fatigue revenant, je crois m'endormir lorsque ma vue se trouble et je vois alors sortir du mur...*

[+ portrait du revenant, du fantôme ou de l'apparition]

*Bientôt il disparaît, mais un grand trouble reste en moi : est-ce la fièvre ? Ai-je rêvé ? Ai-je bien reçu cette visite ? Évidemment, lorsque j'en parle autour de moi dans ma famille, tous éclatent de rire et se moquent franchement ! Pourtant...*

Ci-dessous, un exemple de grille des critères de réussite à fournir aux élèves.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
J'ai bien suivi les règles d'écriture de la description et du portrait :		
- en intégrant mon travail au texte de base fourni ;		
- en écrivant l'idée directrice du portrait et de la description ;		
- en choisissant les aspects pour illustrer chaque idée directrice ;		
- en ajoutant les expansions du nom ;		
- en donnant au moins une comparaison pour la description et une pour le portrait.		
J'ai soigné l'orthographe.		



---

**Outil 14**

**Rédiger une  
suite de récit**

---

## Présentation de l'outil

### O B J E C T I F

– Prolonger un texte de façon pertinente.

### C A P A C I T É S

Être capable de...

- conserver les bases du texte donné, les personnages, les temps verbaux, le type de narrateur, le genre de récit, l'idée directrice de l'histoire racontée ;
- inventer un ou plusieurs événements dans la logique de l'histoire de base [cohérence et cohésion].

Lors d'une conférence de consensus en novembre 2013 sur l'apprentissage de l'écriture, Michel Fayol, de l'Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand, montrait comme un impératif d'apprentissage le développement des automatismes : « Il faut accepter de décomposer et de travailler chaque composante [d'un texte] séparément ». La suite de texte est, à ce titre, un exemple d'exercice dans lequel un travail par composante est à mener.

La suite de texte est un exercice scolaire préconisé dans les programmes de l'école, il vise à prolonger un texte donné comme base de travail. Ce travail complexe relève du cycle 3 même si, à l'oral, on incite les élèves de cycle 2 à évoquer une suite de récit lu en classe avec parfois, une phrase ou deux à écrire. L'écriture au cycle 3 peut être demandée à n'importe quel endroit du texte : il peut s'agir d'en écrire un début comme une fin, on peut attendre aussi un ou plusieurs passages à insérer. Bien entendu, ces travaux ne sont pas tous d'égale difficulté : ouvrir ou clore un texte est relativement plus aisé qu'en intégrer un dans un corpus en veillant à créer des liens avec ce qui précède et ce qui suit.

Le maître mot de la suite de texte est « garder » ; l'exercice repose en effet sur une base textuelle qui sert de point de départ et exige d'abord une excellente lecture pour déterminer le cadre de l'écriture et ce qu'il faut en conserver :

- les personnages ;
- les temps verbaux ;
- le type de narrateur ;
- le genre du texte : récit, théâtre, poésie, essai (sous-genre éventuellement) ;
- l'idée directrice de l'histoire racontée.

Pour former ses élèves à cet exercice, l'enseignant leur propose une sorte de contrat d'écriture : on installe la liste des caractéristiques du texte dans un tableau que l'on va compléter de manière systématique et méthodique avant chaque production de suite de texte. Ce contrat, ou feuille de route, se présente sous la forme d'un gabarit de notes, c'est le brouillon de l'écrit attendu.

Les programmes attendent pour l'écrit au cycle 3 les : « Connaissances des caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire. » articulées avec une « Pratique de formes textuelles variées : écrits en lien avec les différents genres littéraires lus et pratiqués en français <sup>1</sup>. »

« 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...) <sup>2</sup>. »

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 112.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 113.

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

Un texte de Bernard Friot, dont la fin a été tronquée par l'enseignant, est donné en lecture aux élèves. Pour s'assurer de la bonne compréhension par tous du texte, le professeur peut choisir un dispositif type *Lecture honnête*<sup>3</sup>.

Texte : « Télévision », *Histoires pressées*, de Bernard Friot<sup>4</sup>

« Moi, j'adore regarder la télévision. Je connais les programmes par cœur et je sais tout ce qui se passe dans le poste. Je me suis amusé à le démonter et à le remonter plusieurs fois et j'ai rajouté deux ou trois boutons. Mes parents ne sont pas d'accord. Ils disent que je perds mon temps et que je ferais mieux d'apprendre mes leçons.

L'autre soir, je regardais un film policier passionnant quand mon père s'est mis à hurler comme un sauvage : – Éteins la télévision ! Ça fait quatre heures que tu es planté là devant comme un poteau électrique dans un champ de navets ! Tu vas bientôt avoir le cerveau aussi mou que du chocolat fondu ! File dans ta chambre et va lire un peu ton livre de lecture !

Il y a longtemps que j'ai compris qu'il vaut mieux ne pas discuter avec mon père quand il est dans cet état-là. Je suis donc allé dans ma chambre et j'ai pris mon livre de lecture. Je me suis endormi avant d'avoir terminé la deuxième ligne.

J'ai été réveillé par des cris et des hurlements. En écoutant bien, j'ai reconnu les voix de toute la famille : les barrissements de mon père, les mugissements de ma mère, les piailllements de ma grand-mère et les hennissements de ma sœur.

Je suis allé voir ce qui se passait. Et j'ai vu ! .....

Les élèves doivent conclure le texte. La démarche s'organise en trois étapes.

### – Étape 1

À l'oral, les élèves proposent des idées sur ce qui peut bien se passer pour provoquer une telle panique dans la famille. C'est ce qui sera dit dans la suite de l'histoire. Ce temps d'expression laisse tout le champ libre à l'imagination, à la créativité des élèves ; l'enseignant recueille leurs ressentis, leurs réactions au texte ; le groupe se nourrit des apports de chaque élève ; les suggestions sont notées au tableau et retenues ou non par la classe, toujours de manière argumentée.

### – Étape 2

Il faut ensuite savoir comment dire les idées émises pour que ce soit une vraie suite : « Il faut que l'on ait l'impression que c'est Bernard Friot qui l'a écrite, on ne doit pas voir la différence ». La classe se met d'accord pour établir la liste des critères à respecter si l'on veut écrire une suite à partir des idées trouvées. Le relevé des caractéristiques se construit collectivement sous l'impulsion de l'enseignant, c'est le contrat d'écriture qui sous-tendra toutes les productions de suite de récit à venir (voir exemple en page suivante).

### – Étape 3

Lorsque le relevé est terminé, l'écriture de la suite de texte de Bernard Friot est engagée : les élèves produisent par petits groupes ; à l'issue de leurs travaux, un rapporteur de chaque groupe fait une lecture à la classe de sa suite de texte ; les propositions sont analysées collectivement en regard du contrat d'écriture :

<sup>3</sup> Voir *Diversifier et renouveler les leçons de lecture au cycle III*, CRDP Bordeaux Aquitaine.

<sup>4</sup> Bernard Friot (auteur), Martin Jarrie (illustrations), *Histoires pressées*, Collection « Milan poche junior », Éditions Milan, 2007.

les caractéristiques sont-elles conservées ? L'échange permet de revenir si besoin sur la notion de contrat d'écriture.

Ci-dessous, un exemple de contrat d'écriture d'une suite de récit (utilisable pour la fiche outil).

CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE À CONSERVER	POUR ÉCRIRE UNE SUITE DE RÉCIT, IL FAUT :
Les personnages	
Le lieu	<i>garder les mêmes personnages, lieu et époque ;</i>
L'époque	
Le narrateur	<i>garder le même narrateur : s'il est un personnage, il dira « Je », s'il est témoin ou effacé, il dira « Il » ;</i>
Les temps des verbes	<i>garder les temps des verbes ;</i>
L'idée directrice	<i>garder l'idée directrice de l'histoire (s'il y a eu une disparition, il faudra retrouver le personnage ou l'objet, s'il y a eu une rencontre étrange, il faudra donner une explication...)</i>
Le genre de récit	<i>garder le genre de récit : est-ce un conte, un récit de science-fiction, un récit policier... ?</i>
Le ton	<i>garder le ton ou le registre du texte : dois-je faire rire, peur, pleurer, rêver... ?</i>

Ci-dessous, un exemple de relevé.

CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE À CONSERVER	« TÉLÉVISION », HISTOIRES PRESSÉES DE BERNARD FRIOT
Les personnages	<i>Une famille avec : les parents, la grand-mère, la sœur et le frère-narrateur-personnage.</i>
Le lieu	<i>Une soirée à la maison, devant la télévision. Le fils est renvoyé dans sa chambre.</i>
L'époque	<i>De nos jours.</i>
Le narrateur	<i>Personnage enfant qui dit : « Je », il est le fils de la maison.</i>
Les temps des verbes	<i>Les temps verbaux sont ceux du récit de vie : le passé composé.</i>
L'idée directrice	<i>L'idée directrice de l'histoire racontée : la famille crie et hurle dans la maison, il faut dire pourquoi. Il semble que la télévision soit responsable de cette panique.</i>
Le genre de récit	<i>Le récit est souvent réaliste ou fantastique chez B. Friot avec des détournements (l'analyse est fortement liée à la connaissance de l'univers de l'auteur, c'est pourquoi il est intéressant de choisir comme support un texte dont l'auteur est familier des élèves).</i>
Le ton	<i>Le récit est plein de mouvements, de bruits.</i>

Pour conclure, l'enseignant propose aux élèves de reporter pour mémoire la structure du tableau sur une affichette et/ou sur une fiche pour alimentation de leur boîte à outils d'écriture.

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

### EXERCICE 1 – TERMINER UN TEXTE TRONQUÉ D'AUTEUR

Des lectures dont on ne dévoile pas la fin sont des supports pertinents de productions de suites de récits ; il s'agit de textes tronqués par l'enseignant ou de textes volontairement inachevés par les auteurs.

Les exercices peuvent être menés à l'oral dans un premier temps puis à l'écrit, au brouillon, en travail collaboratif ou individuel.

Ces exercices provoquent des débats interprétatifs. *Debout sur un pied* de Nina Jaffre et Steve Zeitlin est un recueil de contes dans lesquels la fin est reportée aux pages suivantes, un temps est laissé pour deviner. Écrire la solution de l'énigme oblige à prendre en compte le contrat d'écriture d'une suite de texte.

Autre exemple, l'album *Yakouba* de Thierry Dedieu a la particularité de se terminer par deux conclusions, comme souvent chez cet auteur. On peut demander aux élèves d'en rédiger une puis, le professeur lit celle de l'auteur qui généralement déçoit les petits lecteurs, avant d'annoncer que Thierry Dedieu a écrit une deuxième conclusion : les élèves doivent la deviner, ils la découvrent pour finir. On tente à l'oral de mesurer les effets produits par ces deux clôtures (attente, effet de retard, manipulation du lecteur, effet de surprise et justice magique pour le héros...).

### EXERCICE 2 – COMPLÉTER UN TEXTE TRONQUÉ D'AUTEUR

Dans cet exemple, l'enseignant choisit d'effacer soit l'introduction du récit, soit sa conclusion.

Consigne – Version 1 :

« Voici l'histoire d'un renard rusé mais il manque l'introduction du récit. Vous devez l'écrire en vous appuyant sur deux outils : l'outil n° 11 - *Rédiger l'introduction d'un récit* et l'outil n° 14 - *Rédiger une suite de récit* (cf. le contrat d'écriture sous forme de tableau). »

L'indice de lieu peut être donné à titre d'étayage (pour la bonne situation des personnages).

Texte 1 (texte créé pour l'exercice avec début du récit effacé) :

..... depuis ma fenêtre. Le renard avançait dans l'eau à reculons. Mais ce n'est pas tout. Il tenait dans sa gueule un gros flocon blanc impossible à identifier depuis mon poste d'observation. Arrivé au milieu de l'eau, le museau à peine hors des flots, il lâcha le flocon et quitta l'étang pour gagner la forêt après s'être ébroué. Intrigué, je gagnai l'étang et du bout d'un bâton, je tirai vers moi le flocon qui était en fait une boule de laine de mouton capturée sur un fil barbelé. La laine pullulait de puces noires. En reculant dans l'eau, le renard avait obligé les puces à grimper vers les zones sèches de son pelage jusqu'à son museau puis à gagner la touffe de laine dont il s'était ensuite séparé. Rusé comme un renard, dit-on ?

Consigne – Version 2 :

le même exercice est proposé avec suppression de la fin : il invite à imaginer une ruse de renard pour se débarrasser de ses puces.

Texte 2 (texte créé pour l'exercice avec fin du récit effacé) :

*Un renard un jour, entra dans notre étang d'une façon étrange et je l'observai discrètement depuis ma fenêtre. Le renard avançait dans l'eau à reculons. Mais ce n'est pas tout. Il tenait dans sa gueule un gros flocon blanc impossible à identifier depuis mon poste d'observation. Arrivé au milieu de l'eau, le museau à peine hors des flots, il lâcha le flocon et quitta l'étang pour gagner la forêt après s'être ébroué. Intrigué, je gagnai l'étang et du bout d'un bâton, je tirai vers moi le flocon qui était en fait une boule de laine de mouton capturée sur un fil barbelé .....*

### EXERCICE 3 – RAJOUTER UN PARAGRAPHE À UN TEXTE

L'exercice qui suit s'inscrit dans les suites de textes mais aussi dans les blancs des textes, espaces elliptiques laissés aux lecteurs par l'auteur<sup>5</sup>. Sa complexité vient du fait que la production s'intègre entre le récit et la conclusion, les deux parties du texte (avant, après) doivent être prises en compte pour rédiger ; il est cependant abordable en cycle 3.

Consigne :

« Voici un récit dont on ne vous donne que le début et la fin : il manque un passage entre les deux. Il vous faut imaginer ce que Léo a fait pour distraire l'animal du zoo et montrer l'homme et l'animal en train de jouer. »

Texte (créé pour l'exercice) :

*Léo se promenait un jour dans le zoo d'une grande ville avec un ami qui lui faisait découvrir les lieux. Il faisait très chaud et le parc zoologique semblait endormi. Les animaux se tenaient immobiles et silencieux, les uns sur des rochers, les autres près d'une mare, tous prisonniers de leurs grilles. En arrivant devant l'enclos des chimpanzés, Léo, qui adorait les singes, s'arrêta et comme il avait soif, sortit de son sac à dos une petite bouteille et deux gobelets de plastique. Il offrit de l'eau à son ami et but à son tour. Un jeune chimpanzé s'approcha de la grille qui le séparait des hommes. Léo le trouva bien triste et comme il ne pouvait rien lui offrir, c'était interdit, il décida de faire un petit tour de magie devant l'animal.*

*.....*  
*Soudain, le chimpanzé se roula par terre, se renversant sur le dos, il riait en montrant toutes ses dents, se grattait la tête et tapait par terre de ses pattes velues. Il s'arrêta à un moment et Léo comprit qu'il voulait à nouveau le tour de magie. L'homme refit sa manipulation et le singe repartit en éclats de rire. Il trouvait la plaisanterie excellente ! Les deux hommes aussi étaient ravis, mais bientôt ils durent prendre congé ; le singe les regarda partir avant de s'en retourner réfléchir sur son rocher.*

Un exemple de production :

*Léo prit le gobelet et montra au chimpanzé qu'il était vide en le renversant et en le secouant. Le chimpanzé regardait tour à tour Léo, puis le gobelet et semblait attendre la suite avec beaucoup d'attention. Léo lui montra un petit caillou qu'il avait pris par terre et il le mit dans le gobelet qu'il agita pour que le singe comprenne où était le caillou. Puis Léo posa une main dessus, l'autre dessous le petit récipient, et saisit très vite le caillou entre ses doigts avant de montrer au singe le gobelet vide. L'animal stupéfait regardait tantôt l'homme tantôt le gobelet.*

Après les temps de recherche des groupes, la lecture des différentes versions proposées permet de comparer les productions, d'en mesurer les points positifs et les incohérences éventuelles : ensemble on modifie ou on aide à corriger.

<sup>5</sup> Voir *Objectif Français, Le Guide Malin*, CRDP Aquitaine, 2006 et *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle 3*, Canopé, 2010.



## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

### ÉVALUATION NIVEAU 1

L'exercice attend des élèves qu'ils rédigent la fin de l'histoire. Ils ont à écrire cinq à six lignes qui respectent le contrat d'écriture de la suite de texte.

Consigne :

« Voici une fable qui ne donne pas la solution trouvée par les deux personnages. À vous de l'imaginer en cinq ou six lignes. »

Texte : « L'aveugle et le paralytique » dans *Les philofables*, de Michel Piquemal et Philippe Lagautrière<sup>6</sup>.

« Dans une ville d'Asie, il y avait deux malheureux. L'un était aveugle, l'autre paralysé des deux jambes. Et tous deux étaient pauvres, si pauvres qu'ils priaient tous les jours le ciel de leur ôter la vie. À quoi bon vivre en pareilles disgrâces ?

Or, il advint que l'aveugle, qui était venu mendier sur la place du marché, entendit les cris du paralytique. Ses suppliques l'émurent. Il venait enfin de trouver un frère de souffrance. Il s'assit près de lui. Ils bavardèrent, et quelques heures à peine suffirent à en faire des amis.

– J'ai mes maux et vous avez les vôtres ! Unissons-les, proposa l'aveugle. Ils seront moins affreux.

– Hélas, répondit le paralysé, je ne peux pas faire un seul pas, et vous-même, vous n'y voyez pas. À quoi servirait donc d'unir nos deux misères ?

– À quoi ? reprit l'aveugle. C'est fort simple

.....

En quelques minutes, le marché fut conclu. Et ils partirent au gré des rues pour un nouveau destin, un beau sourire éclairant leurs visages. »

Passage manquant :

« – À nous deux, nous possédons tout le bien nécessaire : j'ai des jambes et vous avez des yeux. Moi, je vais vous porter et vous serez mon guide. Je marcherai pour vous, vous y verrez pour moi. »

Ci-dessous un exemple de grille des critères de réussite à fournir aux élèves.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon texte donne bien la solution trouvée par l'aveugle.		
Mon texte fait cinq ou six lignes.		
J'ai respecté le contrat d'écriture de la suite de texte.		
J'ai utilisé de nombreux outils de la rédaction.		
Mon texte est bien orthographié.		

<sup>6</sup> Michel Piquemal, Philippe Lagautrière, *Les philofables*, Collection « Documentaire », Albin Michel Jeunesse, 2008.

## ÉVALUATION NIVEAU 2

L'exercice demande deux fois quatre lignes à insérer en deux endroits du texte, il est plus complexe aussi à cause des données historiques à prendre en compte. Cet exercice en lien avec le programme d'histoire peut être étayé en amont par des références à l'histoire du costume (par une collecte lexicale par exemple : pourpoint, chausses, bas, vestes...).

Consigne :

« Cette histoire vraie comporte deux passages manquants, rédigez-les en quatre lignes maximum pour chacun :

- le premier raconte le poisson d'avril que les courtisans, avec le comte de Toulouse, ont fait au comte de Gramont, la victime ;
- le deuxième raconte ce qu'a fait le comte de Toulouse déguisé en médecin. »

Texte tronqué en (1) et (2) : « Premier avril à la cour du roi », *L'almanach de l'histoire*, A. Castelot <sup>7</sup>

« Le soir d'un 31 mars, sous le règne de Louis XVI, on put voir le comte de Toulouse se glisser avec quelques amis dans la chambre du comte de Gramont qui, profondément endormi, ronflait comme un sonneur.

(1) .....

Le lendemain, 1<sup>er</sup> avril, le marquis se leva et s'aperçut avec terreur qu'il lui était impossible de s'habiller.

- Ô Ciel, marquis ! Comme vous êtes enflé, s'exclama l'un de ses amis en pénétrant dans sa chambre. Qu'avez-vous donc ?

- Je ne sais pas en vérité, mais le fait est que je ne puis pas entrer dans les habits que je portais hier encore.

- C'est peut-être de l'hydropisie\*. Recouchez-vous et appelez un médecin en toute hâte.

Le comte de Gramont obéit, épouvanté. Le médecin arrive bientôt. C'est le comte de Toulouse déguisé.

(2) .....

(\*Hydropisie : rétention d'eau qui fait gonfler certaines parties du corps.)

Passages manquants :

- (1) « Le petit groupe s'empara de tous les habits : pourpoints, chausses et vestes du dormeur. Tout fut décousu, rétréci et recousu. »
- (2) « Il examine le malade, hoche la tête avec tristesse, demande une feuille de papier et trace cette ordonnance : "Prends des ciseaux et découds ton pourpoint !" »

Ci-dessous, un exemple de grille des critères de réussite à fournir aux élèves.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon texte complète les deux parties du récit.		
Mes deux paragraphes font chacun moins de quatre lignes.		
J'ai respecté le contrat d'écriture de la suite de texte.		
J'ai utilisé de nombreux outils de la rédaction.		
Mon texte est bien orthographié.		

## ÉVALUATION NIVEAU 3

L'exercice est plus complexe, il attend de l'élève l'ellipse narrative qui n'est pas racontée. C'est une lecture dans les blancs des textes en même temps qu'une suite de texte.

<sup>7</sup> André Castelot, *L'almanach de l'histoire*, France loisirs, 1974.

Consigne :

« Rédigez la partie du texte qui montre Nasrédine dans le village rassemblant les habitants pour leur expliquer sa proposition ; montrez comment il tente de les convaincre ; racontez en vingt lignes au moins cette scène à l'aide de tous les outils de la rédaction vus en classe. »

Texte : « Les riches et les pauvres », *Les philofables*, Michel Piquemal <sup>8</sup>.

Parabole de Nasrédine Hodja (figure de l'humour et de la sagesse chez les Arabes, les Turcs et les Persans depuis le XIII<sup>e</sup> siècle).

« C'était la famine. Mais tout le monde ne mourait pas de faim pour autant : les riches avaient pris soin de remplir leurs greniers de blé, d'huile et de légumes secs. Khadidja dit alors à Nasrédine son mari :

– La vie dans le village est devenue intolérable : la moitié des gens est très riche, pendant que l'autre moitié n'a pas de quoi manger. Si toi, qui es respecté de tous, tu arrivais à convaincre les premiers de partager leurs richesses, alors tout le monde vivrait heureux !

– Tu as raison, femme, j'y vais de ce pas.

Nasrédine quitta la maison et ne revint que le soir, complètement épuisé.

– Alors, lui demanda Khadidja avec impatience, tu as réussi ?

– À moitié.

– Comment cela, à moitié ?

– Oui, j'ai réussi à convaincre les pauvres. »

Ci-dessous, un exemple de grille des critères de réussite à fournir aux élèves.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon texte raconte comment Nasrédine s'est adressé aux habitants.		
Mon texte fait au moins vingt lignes.		
J'ai respecté le contrat d'écriture de la suite de texte.		
J'ai utilisé de nombreux outils de la rédaction.		
Mon texte est bien orthographié.		

<sup>8</sup> Michel Piquemal, Philippe Lagautrière, *Les philofables*, Collection « Documentaire », Albin Michel Jeunesse, 2008.



---

**Outil 15**

**Rédiger un récit  
complet**

---

# Présentation de l'outil

## O B J E C T I F

– Intégrer dans un récit les pensées, émotions, sentiments et sensations des personnages.

## C A P A C I T É S

Être capable de...  
 – rédiger un texte narratif cohérent et complet ;  
 – développer son texte.

Un récit est composé de choix narratifs d'un auteur : descriptions, narrations, paroles rapportées alternent selon les effets recherchés par l'écrivain. Observer leurs choix narratifs en situation de lecture est nécessaire mais ne suffit pas, il faut faire des gammes pour apprendre soi-même à alterner, aux bons moments, les modes d'exposition ; c'est pourquoi, chacun d'entre eux a été un objet d'apprentissage systématique avec les outils n° 1 à n° 13.

Il reste aux élèves de cycle 3 à s'initier et à s'exercer à l'intégration dans les récits, de pensées, de sentiments, d'émotions, de sensations et de manifestations physiques des émotions qui terminent l'apprentissage du récit.

Les programmes du CM1, CM2 demandent de « comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros/une héroïne ». Cette exigence pointue s'accompagne de préconisations en lecture en termes de « contes de sagesse », « fables posant des questions de morale <sup>1</sup>», en lien avec le programme d'enseignement moral et civique.

Ces textes doivent aider les élèves à entrer dans le monde abstrait des idées et des émotions. À ce titre, « des poèmes exprimant des sentiments personnels <sup>2</sup>» s'ajoutent aux programmes.

Les programmes d'enseignement moral et civique préconisent de « Développer une aptitude à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir » cela suppose de savoir prendre en compte les pensées, émotions, sentiments et sensations des autres et de soi. « Il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui <sup>3</sup>. » L'écriture est une des composantes essentielles de cette sensibilité à la vie morale et civique.

L'entrée dans l'abstraction des valeurs, des sentiments et émotions commence.

<sup>1</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 121.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 301.

## Phase 1 : faire découvrir l'outil

L'enseignant demande aux élèves de définir ce qu'est un récit complet : au-delà de la structure – introduction, développement, conclusion – il les questionne sur les différents modes d'exposition qui composent un récit, modes vus et travaillés avec leurs outils (mis à disposition si besoin).

La collecte des réponses tient lieu de rappel sur les trois composantes du récit vues antérieurement : la narration, la description, les paroles rapportées. On revoit si besoin brièvement à l'oral ce que ces termes recouvrent.

En guise de découverte, l'enseignant propose d'analyser un récit pour voir si on peut le qualifier de « complet ». L'enseignant répartit son effectif en binômes.

### ÉTAPE 1 - REPÉRAGE DES TROIS MODES D'EXPOSITION DU RÉCIT

Le principe de l'exercice est de repérer par des surlignages de couleurs différentes les trois modes d'exposition d'un récit : **la narration**, **la description**, **les paroles rapportées**.

Le matériel informatique, ordinateurs ou tablettes reliés à un tableau numérique, offre des fonctionnalités pour les phases de recherche et de correction collective très intéressantes pour ce type de travail.

À défaut de supports numériques, l'enseignant distribue à chaque binôme trois copies du texte à analyser : une servira de brouillon de travail, les autres seront utilisées par les élèves pour la correction et la conservation dans leur cahier.

En lecture, la démarche commence par les repérages des temps du récit qui déterminent les modes d'exposition :

- l'imparfait (description, actions de second plan),
- le passé simple (narration, actions de premier plan).

Ce travail est donc fortement impacté par la conjugaison ; le passé simple est le temps de la narration, un temps de premier plan quand l'imparfait est le temps de la description, un temps de second plan. On le sait, c'est une voie longue, ingrate et injustement partagée. Cet apprentissage doit être commencé au plus tôt. Certains élèves « baignent » dans le passé simple et l'imparfait, d'autres ont l'impression d'une étrangeté (« C'est français ça, Madame ? »).

L'enseignant demande ensuite aux binômes de surligner avec les trois couleurs les alternances de la narration, de la description, et des paroles rapportées. Il signale que certaines phrases peuvent avoir une partie narrative et une partie descriptive ou dialoguée.

Texte version 1 (texte créé pour l'exercice) :

**Les élèves entrèrent en classe. Le professeur distribua le contrôle de lecture sur le portrait. Ils se mirent à leur table et commencèrent à travailler. Soudain, on frappa à la porte. Le professeur ouvrit et les élèves virent alors un homme vraiment bizarre.**

**Il portait un chapeau très haut et une longue barbe noire pointue dans laquelle une paire de lunettes dorées se perdait. Ses yeux, petits et noirs, brillaient comme des éclairs et ses longs bras disparaissaient dans un grand manteau sombre qui lui descendait jusqu'aux pieds. Ses chaussures jaunes n'avaient pas de lacets, juste des rubans rouge vif. Il demanda :**

**- C'est bien ici, la mairie ?**

**- Non, lui dit le professeur, c'est la porte à côté.**

Les élèves de CP dévisageaient cet homme vraiment étrange.

Quand l'homme bizarre fut renseigné, il sortit sans s'excuser ou même dire au revoir.

Quand les travaux sont terminés, on met en commun les propositions pour valider le repérage des trois modes d'exposition du récit.

L'enseignant fait expliciter l'intérêt de l'alternance : varier la lecture, montrer, accélérer, ralentir le rythme de l'histoire, tenir le lecteur en haleine par des surprises...

## ÉTAPE 2 - METTRE EN MOTS LES ÉMOTIONS

Il est rappelé que l'on peut ajouter des mots à ce que l'on a écrit, le DRAS l'a montré (cf. outil n° 1). L'enseignant donne une version enrichie du texte précédent.

Il demande aux binômes de surligner les informations qui ne figuraient pas dans la version 1 déjà travaillée.

Texte version 2 :

Les élèves entrèrent en classe **en craignant un peu ce qui allait suivre**. Le professeur distribua le contrôle de lecture sur le portrait, **sans manifester le moindre sentiment**. Ils se mirent à leur table et commencèrent à travailler **les doigts crispés sur le crayon**. Soudain, on frappa à la porte. Le professeur ouvrit et les élèves **étonnés** virent alors un homme **qu'ils trouvèrent immédiatement** vraiment bizarre.

Il portait un chapeau très haut et une longue barbe noire pointue dans laquelle une paire de lunettes dorées se perdait. Ses yeux, petits et noirs, brillaient comme des éclairs et ses longs bras disparaissaient dans un grand manteau sombre qui lui descendait jusqu'aux pieds. Ses chaussures jaunes n'avaient pas de lacets, juste des rubans rouge vif. Il demanda :

– C'est bien ici, la mairie ?

– Non, lui dit **sèchement** le professeur, **pour éviter d'être trop dérangé**, c'est la porte à côté.

Les élèves de CP dévisageaient **avec peur** cet homme vraiment étrange.

Quand l'homme bizarre fut renseigné, il sortit sans s'excuser ou même dire au revoir **ce qui choqua beaucoup les élèves**.

Les recherches effectuées, on liste ensemble les repérages. L'enseignant interroge la classe sur la nature ou le registre de ces données : « Tous ces ajouts nous parlent de quoi ? ». On s'interroge, sont-ils des éléments du récit ou des éléments de description ou des dialogues ?... On fait constater qu'ils sont « autre chose » : ils parlent de pensées, de sentiments, d'émotions, de sensations.

Ce temps d'observation du texte contribue à créer une posture réflexive de l'ordre de la métacognition et à installer l'habitude, exigé plus tard au collège, de voir le texte autrement que pour ce qu'il nous raconte.

Le professeur propose alors de classer les mots repérés dans un tableau dont il fournit la trame (quatre colonnes titrées). Il fait commenter les titres des colonnes ; définir ces termes est complexe, il faut user de nombreux exemples pour les cerner, l'enseignant en appelle au vécu des élèves :

- les pensées : ce que l'on trouve en réfléchissant, ce que l'on imagine ou que l'on craint... ; elles sont souvent exprimées par un verbe ;
- les sentiments : ce que l'on ressent pendant longtemps comme le bonheur ou l'injustice ;
- les émotions : ce qui arrive en nous d'un seul coup, qui nous envahit, comme une forte peur ou une grande joie...
- les sensations : ce que l'on éprouve avec nos sens (vue, ouïe, toucher, odorat, goût).

Le tableau est complété ensemble, le classement n'est peut-être pas figé, on discute, on cherche le consensus.

PENSÉES	SENTIMENTS	ÉMOTIONS	SENSATIONS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>en craignant un peu ce qui allait suivre</i></li> <li>– <i>qu'ils trouvèrent immédiatement très bizarre</i></li> <li>– <i>pour éviter d'être trop dérangé</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>sans manifester le moindre sentiment</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>sèchement</i></li> <li>– <i>avec peur</i></li> <li>– <i>ce qui choqua beaucoup les élèves</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>travailler les doigts crispés sur le crayon</i></li> </ul>



L'enseignant fait expliciter l'intérêt de ces ajouts : la dimension humaine est développée et partagée avec le lecteur par une meilleure compréhension des personnages, une connivence ou empathie avec eux.

### ÉTAPE 3 – DIRE AVEC LE CORPS

Les pensées, sentiments, émotions et sensations des personnages apparaissent aussi avec des manifestations du corps.

Une phrase du texte est revisitée : *Les élèves de CP dévisageaient avec peur cet homme vraiment étrange.*

Les élèves doivent trouver au moins trois « choses » qui se passent dans le corps lorsque l'on a très peur.

Le tableau précédent est repris et prolongé par une quatrième colonne que les groupes doivent alimenter.

Les propositions sont partagées et mises en débat.

PENSÉES	SENTIMENTS	ÉMOTIONS	SENSATIONS	MANIFESTATIONS PHYSIQUES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>en craignant un peu ce qui allait suivre</i></li> <li>- <i>qu'ils trouvèrent immédiatement très bizarre</i></li> <li>- <i>pour éviter d'être trop dérangé</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sans manifester le moindre sentiment</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sèchement</i></li> <li>- <i>avec peur</i></li> <li>- <i>ce qui choqua beaucoup les élèves</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>travailler les doigts crispés sur le crayon</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Les jambes flageolent.</i></li> <li>- <i>La peau est couverte de sueur.</i></li> <li>- <i>La chair de poule se manifeste.</i></li> <li>- <i>Des frissons parcourent le corps.</i></li> <li>- <i>La respiration est difficile.</i></li> <li>- <i>Le cœur bat plus fort...</i></li> </ul>

Sur leur brouillon, les élèves sont invités à reprendre la phrase initiale et à montrer la grande peur des CP en utilisant plusieurs de ses manifestations.

Exemple de production :

*Les élèves avaient peur. Fixement, la bouche ouverte, ils regardaient l'homme, oubliant de bavarder. Debout à côté de leur table, leurs jambes semblaient se dérober. Ils regardaient le bonhomme à la grande barbe noire et leur respiration se faisait difficile tant leur cœur battait.*

Le professeur demande aux élèves de préciser l'intérêt de ces ajouts : on perçoit mieux la peur, on la ressent davantage, c'est plus vivant.

## Phase 2 : favoriser l'appropriation de l'outil

Les exercices proposés en exemples ci-après illustrent comment revenir de manière répétée sur les différentes composantes d'un récit afin de favoriser la perception puis la production de récits complets. De manière fractionnée ou combinée, les exercices portent sur les différents modes d'exposition d'un récit et sur les précisions type pensées, sentiments, émotions, sensations et/ou manifestations physiques.

En cours de phase d'appropriation, l'enseignant proposera aux élèves de rédiger collectivement la fiche outil n° 15 - Rédiger un récit complet pour alimentation de leur boîte à outils d'écriture.

### TRAVAIL SUR LES MODES D'EXPOSITION D'UN RÉCIT

Ces exercices sont à réaliser en groupes ou, selon le niveau, individuellement, avec le guidage du professeur pour les phases de mise au point collective.

Ils sont plus faciles avec les verbes aux temps du récit : passé simple/imparfait.

#### EN LECTURE

On repère dans un texte puis on surligne de couleurs différentes les passages de **narration**, **description**, et **paroles rapportées**.

Attention, certaines phrases peuvent être coloriées de plusieurs couleurs.

Texte 1 (texte créé pour l'exercice) :

**Le gardien de l'usine faisait sa ronde. L'air frais du soir lui fit remonter le col de son uniforme.**

– **Brrrr, il ne fait pas chaud ce soir, maugré-t-il pour lui-même.**

**Il marchait d'un pas régulier, sa torche à la main, et éclairait tour à tour les allées et les grillages de la clôture. Il ne savait pas ce qui l'attendait lorsqu'il arriverait au portail nord. Pour l'instant, il goûtait à sa solitude et regardait le ciel étoilé. Il s'adressa à la lune :**

– **Alors ma grande, toi aussi, tu veilles comme moi ?**

**Il ne vit pas l'ombre qui surgit derrière lui.**

#### EN ÉCRITURE

On ajoute des modes d'exposition aux passages signalés en pointillés en s'appuyant sur le même codage : **narration**, **description**, **paroles rapportées**. Les élèves travaillent par groupes de deux, ils doivent poursuivre le récit du gardien (cf. texte 1 précédent) ; le professeur vérifie qu'ils ont bien compris la consigne et le codage.

Texte 2 :

**L'ombre s'avança lentement vers le gardien.** .....

– .....

.....

Exemple de production :

**L'ombre s'avança lentement vers le gardien. Le vieil homme n'avait rien entendu.**

– **Ne bouge pas, dit l'homme derrière le gardien.**

**Le vieil homme obéit et s'arrêta malgré le danger. Il regardait la lune.**

## TRAVAIL SUR LE LEXIQUE : PENSÉES, SENTIMENTS, ÉMOTIONS ET SENSATIONS

### EXERCICE 1 - CLASSEMENT LEXICAL

L'enseignant demande aux élèves de classer du vocabulaire appartenant aux registres des pensées, sentiments, émotions et sensations des personnages. Un retour est fait si besoin sur la définition de ces termes (cf. § Phase 1 - Faire découvrir l'outil).

Les élèves travaillent par petits groupes ; ils reçoivent une liste de mots à classer selon les quatre entrées : pensées, sentiments, émotions et sensations.

Le tri constitue une base lexicale qu'ils pourront utiliser dans d'autres travaux d'écriture narrative et qui sera alimentée en continu par les collectes au cours des lectures.

Exemple de mots à classer : la satisfaction, craindre, la douleur, s'indigner, la gaieté, la confiance, l'espérance, l'attente, la bravoure, joyeux, amical, sympathique, la colère, magnifique, content, méchant, solitaire, songer, l'hésitation, le dégoût, douter, la brûlure...

### EXERCICE 2 - EN LECTURE

Par groupes de deux, les élèves comparent le texte 1 du vieux gardien (voir en page précédente) avec le texte 3 suivant : ils surlignent les données qui entrent dans le registre des pensées, sentiments, émotions et sensations des personnages.

Texte 3 après repérages :

Le gardien de l'usine faisait sa ronde. **L'air frais du soir** lui fit remonter le col de son uniforme. **Il avait froid** et **aurait aimé porter un autre pull**.

– **Brrrr, il ne fait pas chaud** ce soir, maugréa-t-il pour lui-même.

Il marchait d'un pas régulier, sa torche à la main et éclairait tour à tour, les allées et les grillages de la clôture **avec la crainte de surprendre un rôdeur mal intentionné**. Mais ce soir serait un soir tranquille comme tous les soirs. Il ne savait pas ce qui l'attendait lorsqu'il arriverait au portail nord. Pour l'instant, **il goûtait à sa solitude** et regardait **avec confiance** le ciel étoilé. Il s'adressa à la lune :

– Alors ma grande, toi aussi, tu veilles comme moi ?

Il ne vit pas l'ombre qui surgit derrière lui.

Elle s'avança lentement vers le gardien. Le vieil homme n'avait rien entendu...

– Ne bouge pas, dit l'homme derrière le gardien.

Le vieil homme obéit et s'arrêta **l'esprit tranquille** malgré le danger. Il regardait la lune et **pensait sa dernière heure venue**.

Une mise en commun suit les travaux des groupes ; un débat peut naître sur une option de classement : « L'esprit tranquille » est-ce un sentiment ou une pensée ? On choisit de l'inscrire deux fois, faute de consensus.

PENSÉES	SENTIMENTS	ÉMOTIONS	SENSATIONS
– Il aurait aimé porter un autre pull.	– avec confiance	– il goûtait à sa solitude	– L'air frais du soir
– avec la crainte de surprendre un rôdeur mal intentionné	– l'esprit tranquille		– Il avait froid
– l'esprit tranquille			– Brrrr, il ne fait pas chaud
– pensait sa dernière heure venue			

### EXERCICE 3 - EN ÉCRITURE

L'exercice vise à intégrer les pensées, sentiments, émotions et sensations des personnages.

Un texte qui poursuit l'aventure du gardien est complété par les pensées, émotions, sentiments et sensations des personnages. L'étayage peut consister à chercher d'abord en commun ce qui pourrait être classé dans le tableau avant de rédiger.

Texte à compléter :

L'homme avança une main vers le vieux gardien qui lui tournait le dos et s'empara du trousseau de clés rangé dans la poche du blouson du vieil homme qui ne bougeait plus. La lune disparut derrière un nuage et la température de la nuit sembla chuter un peu. Derrière lui, l'homme fit crisser ses pas sur le gravier puis le bruit s'atténua et finit par disparaître. Le vieil homme attendit. Puis il se retourna.

Exemple de production :

L'homme avança une main impatiente vers le vieux gardien qui lui tournait le dos et s'empara avec brutalité du trousseau de clés rangé dans la poche du blouson du vieil homme qui, très inquiet, ne bougeait plus. La lune disparut derrière un nuage et la température de la nuit sembla chuter un peu faisant frissonner le gardien. Derrière lui, l'homme nerveux fit crisser ses pas sur le gravier puis le bruit s'atténua et finit par disparaître. Le vieil homme dépassé par ce qui venait d'arriver attendit. Puis il se retourna se demandant où l'homme était passé.

## TRAVAIL SUR LA TRADUCTION DES MANIFESTATIONS PHYSIQUES DES ÉMOTIONS

### RECHERCHE LEXICALE <sup>4</sup>

Par groupes de deux, les élèves recherchent les manifestations physiques qui peuvent accompagner les personnages de l'histoire fournie ci-dessus : pour le gardien ou le voleur de clés, comment marquer ce qu'ils ressentent physiquement ?

On identifie la joie et la satisfaction du voleur, la colère (ou les regrets ?) et la douleur du gardien qui n'a pas pu se défendre ; on recherche comment le corps peut les manifester.

La collecte, comme toujours, contribue à la constitution d'une base lexicale partagée que les élèves pourront utiliser dans leurs futurs travaux d'écriture narrative.

Elle peut être menée collaborativement si chaque groupe reçoit un mot différent (exemple : la crainte) ; les différentes contributions sont ensuite regroupées au sein d'un document unique et mutualisé.

Exemples de productions :

– La joie ou le plaisir

*Illumination du visage, petits sauts en l'air, battement des mains, yeux qui pétillent...*

– La douleur

*Abattement du corps, épaules basses, crispation du visage...*

– La colère

*Visage déformé, bouche tordue, yeux menaçants, poings crispés...*

– Les regrets ou le mal-être peuvent se montrer par :

*Abattement, épaules qui tombent, visage allongé, incliné sur un côté, yeux implorants, coins de la bouche inclinés vers le bas, soupirs répétés...*

### EN LECTURE

Il ne va pas de soi chez les élèves de percevoir qu'une émotion se traduit aussi par des manifestations physiques. On doit relever en situation de lectures toutes ces traductions physiologiques qui sont liées à des émotions ou des sentiments que l'on devra nommer.

De même, au cours des lectures, des exercices de classement peuvent différencier ce qui relève des pensées, des sentiments, des émotions ou des sensations.

### EN ÉCRITURE

En production écrite, d'anciens devoirs réalisés par les élèves peuvent servir de bases pour intégrer des pensées, émotions, sensations et sentiments là où les élèves n'en ont pas mis. Exemple : le début du texte de Florian au CE2 peut être amélioré par des élèves de cycle 3.

<sup>4</sup> Voir aussi la banque de mots sur les sentiments et émotions donnée dans les fiches D de *Objectif Français, le Guide Malin pour réussir ses devoirs*, CRDP Aquitaine, 2006 et « Les lectures lexicales », « Le carnet de mots », « La lecture par petits bouts » dans *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle 3*, Canopé, 2010.

Consigne :

« Par groupes de deux, vous devez retravailler ce passage d'un texte d'élève de CE2. Vous devez ajouter au dragon et au petit bonhomme des manifestations physiques pour accentuer les effets. Vous pouvez modifier aussi ce qui vous paraît nécessaire. »

Exemple de production en CE2 :

*Le dragon était furieux et le petit bonhomme se demandait comment lui échapper. Il recula jusqu'au fond du passage et se retrouva coincé contre la paroi de la grotte : il était bloqué. Il manqua s'évanouir de peur !*

Exemple de production en CM2 :

*Le dragon était furieux, il raclait le sol de ses griffes, crachait une bave de feu et faisait claquer ses écailles comme des euros et le petit bonhomme terrifié [« terrorifié » dans le texte !] se demandait comment lui échapper. Pas à pas, lentement, il recula jusqu'au fond du passage et sentit les rochers contre son dos. Il se retrouvait coincé contre la paroi de la grotte : il était bloqué. Une sueur froide descendit de ses omoplates jusqu'au bas de son dos, ses jambes étaient comme des chiffons. Il manqua s'évanouir de peur !*

## Phase 3 : évaluer le niveau d'appropriation de l'outil

L'évaluation proposée est déclinée en deux niveaux de complexité. Comme toujours, tous les outils de la classe sont disponibles, le professeur le rappelle.

### ÉVALUATION DE NIVEAU 1

L'exercice fait travailler l'ajout de pensées, de sentiments, d'émotions et/ou de sensations.

Consigne :

« Voici une histoire vraie. Vous devez la recopier avec sa mise en page et y ajouter, partout où vous le jugerez nécessaire pour produire des effets :

- des pensées, des sentiments, des émotions et des sensations ;
- les manifestations physiques des émotions. »

Texte (créé pour l'exercice) : *Fanny était revenue de vacances.*

*Avec ses trois enfants, elle avait passé du bon temps mais depuis quelques heures, elle courait partout pour défaire les valises, ranger et mettre en route la machine à laver le linge. Avec son panier rempli de vêtements sales, elle se rendit dans le garage attenant à la maison où on avait installé la machine faute de place ailleurs.*

*La porte était restée ouverte, Fanny se baissa et commença à sortir le linge du panier pour le trier selon les couleurs. Lorsqu'elle jugea qu'il y en avait assez pour remplir la machine, elle voulut mettre les vêtements dans la cuve. C'est alors qu'une chatte bondit sur elle et s'enfuit. Fanny, sous le choc, tomba à la renverse, puis se remit d'aplomb pour regarder à l'intérieur de la machine. Il y avait là quatre petits chatons magnifiques qui étaient nés dans le tambour de la machine à laver pendant les vacances.*

*Fanny prit son ancienne panière à linge, y plaça une vieille couverture et y mit doucement un à un tous les chatons. La chatte revint et comprit qu'elle pouvait rester dans cette maison.*

Ci-dessous, un exemple de grille des critères de réussite à fournir aux élèves.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
J'ai bien recopié toute l'histoire.		
La mise en page de mon texte respecte les sauts de lignes.		
J'ai ajouté des pensées.		
J'ai ajouté des sentiments.		
J'ai ajouté des émotions.		
J'ai ajouté des sensations.		
J'ai ajouté les manifestations physiques des émotions.		
J'ai soigné l'orthographe.		

## ÉVALUATION DE NIVEAU 2

L'exercice fait rédiger un texte complet en autonomie.

Consigne :

« Voici un plan narratif qui présente une histoire que vous allez écrire en respectant les codes du récit et de sa mise en page. Vous devez varier les modes d'exposition (narration, description ou portrait, paroles rapportées) et ajouter des pensées, des sentiments, des émotions ou des sensations. »

TITRE : *LESSIVE LE CHAT !*

SI *De retour de vacances, Fanny veut laver du linge à la machine.*

ED *Elle passe de pièce en pièce pour rassembler le linge sale de toute la famille.*

EM *Elle pose son panier devant la machine : une chatte furieuse bondit hors du tambour de la machine.*

ER *Fanny découvre une portée de chatons nichée dans la machine.*

SF *La chatte retrouve ses chatons installés confortablement dans la panier de Fanny.*

Ci-dessous, un exemple de grille des critères de réussite à fournir aux élèves.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
J'ai bien écrit une histoire à partir des éléments narratifs donnés.		
La mise en page de mon texte respecte les sauts de lignes entre paragraphes.		
Mon introduction respecte un des trois modèles vus en classe et répond aux questions : où ? Quand ? Qui ? Quelle atmosphère ?		
J'ai écrit des paroles rapportées, une description, de la narration.		
J'ai ajouté des pensées, des sentiments, des émotions ou des sensations.		
J'ai travaillé mes phrases avec les outils de la rédaction.		
J'ai soigné l'orthographe.		

## BILAN

Ce dernier outil termine la progression sur le texte narratif. Cet ensemble constitue de loin la plus grande partie du travail réalisé à l'école comme au collège en production d'écrits.

Enseigner n'est pas une course contre la montre même si parfois, le professeur pressé par l'ampleur des programmes peut en avoir le sentiment légitime. Enseigner serait plutôt une course d'endurance dans laquelle, certes les obstacles sont nombreux, mais la façon de ménager ou d'aménager le rythme permet d'en venir à bout. Les élèves et le professeur ne s'essouffent plus, ils respirent avant de mieux repartir.

Les quatre paliers que nous proposons sont des haltes dans le parcours d'écriture pour prendre le temps de réinvestir.



---

# Paliers à la carte...

---

# Palier 1 : faire des gammes

## OBJECTIFS

- Prendre le temps d'installer les outils, de bien les asseoir dans les pratiques de lecture et d'écriture pour en éprouver l'usage, pour en mesurer la combinatoire et les rendre intuitifs, automatiques et familiers.
- Réinvestir les connaissances dans une tâche complexe.
- Produire des écrits plus personnels en réinvestissant les outils d'écriture.

## CAPACITÉS

- Être capable de...
- se décentrer pour analyser et évaluer sa production ;
  - transformer des notes en texte en utilisant les outils d'écriture ;
  - écrire seul un texte avec les outils d'écriture.

## PRÉSENTATION DU PALIER

Ce palier permet de s'arrêter sur les cinq premiers outils mis en place :

- outil n° 1 - *Rédiger avec le DRAS,*
- outil n° 2 - *Rédiger avec des comparaisons et métaphores,*
- outil n° 3 - *Rédiger avec des adverbes,*
- outil n° 4 - *Rédiger avec des connecteurs,*
- outil n° 5 - *Rédiger avec des effets de rythme.*

Ces outils de base constituent le parcours indispensable de tout élève qui entre en écriture. Ils doivent être mis à la disposition de tous les élèves quel que soit le niveau et doivent être rappelés en début d'année scolaire lorsque la classe les a antérieurement rencontrés.

Les installer demande un temps d'autant plus long que les élèves sont jeunes mais leur apport est tel qu'il est un gain de temps insoupçonné pour écrire ensuite dans toutes les disciplines.

Passer par ces gammes, que l'on pourrait juger coercitives, n'exclut pas la création de textes personnels et plus libres. Ce palier 1 permet d'en voir des exemples.

Au cycle 2 et tout particulièrement au CP, les écrits spontanés de retour d'un spectacle, de la visite d'un lieu patrimonial ou de l'observation de la mare à côté de l'école sont les premiers écrits dans lesquels se réinvestissent les outils. Comme le tableau d'évaluation figurant dans l'outil n° 5 en page 79 l'a montré, peu à peu, les élèves du cycle 2 s'emparent de tous les outils, ils ne le font pas de façon concomitante mais ils combinent le plus souvent plusieurs d'entre eux. L'enseignant, par un tableau identique à celui montré dans l'outil n° 5, peut vérifier ces emplois et opérer un suivi personnalisé de ses élèves en les invitant à pratiquer l'un ou l'autre des outils un peu oubliés.

Les types d'activités proposées en illustration n'ont pas vocation à être modélisantes, c'est à l'enseignant de juger de leur pertinence dans son projet et de les adapter par un étayage approprié ou mieux encore, d'en produire de nouvelles.

## ANALYSE ET ÉVALUATION ENTRE PAIRS

« Les élèves ont parfois de la difficulté à apprendre de nouvelles notions de façon autonome, mais pourraient parvenir à cet apprentissage avec l'aide d'un partenaire plus habile et qui est souvent, mais pas toujours, l'enseignante ou l'enseignant. <sup>1</sup>»

« En gagnant en aisance et en assurance dans leur utilisation des langages et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel. <sup>2</sup>»

Ainsi, en fin de cycle 2 et au cycle 3, demander aux élèves d'analyser et d'évaluer les écrits de leurs pairs est une piste intéressante ; pour éviter toute indécatesse, l'enseignant choisit un texte produit par un élève extérieur à la classe et il l'anonyme.

Dans le but d'adopter une attitude critique par rapport au langage produit, les programmes du cycle 3 préconisent la « prise en compte de critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales <sup>3</sup>. » mais cet apprentissage peut être engagé sur un écrit dont les élèves connaissent les règles.

Les programmes du cycle 3 invitent l'élève à une « mise à distance de son texte pour l'évaluer <sup>4</sup> ». L'expérience a montré qu'un entraînement était nécessaire et que l'apprentissage qui passe par des écrits extérieurs permettait d'objectiver sans douleur ce qui était à observer.

Les élèves sont par groupes de deux, ils reçoivent tous le même texte à analyser.

Dans une sorte d'effet miroir, ils vont évaluer le travail d'un de leurs pairs. De fait, ils se décentrent pour comprendre comment cet écrit a été rédigé et retrouvent, par la même occasion, les outils d'écriture qu'ils ont eux-mêmes découverts et expérimentés.

Ce regard porté sur un objet qui leur est extérieur permet d'objectiver l'analyse pour mieux s'approprier les outils qu'ils y retrouvent.

On leur demande de repérer ce qui est bien dans ce texte et de dire comment le camarade a pu parvenir à ce résultat.

Une mise en commun des conclusions des groupes permet de dresser la liste de ce qui a été réussi. Le métalangage s'installe ou est réinvesti pour désigner ce qui est observé.

### UN EXEMPLE EN CE

Consigne :

« Vous allez étudier le texte écrit par deux élèves, Melvin et Loïc. Faites la liste des outils qu'ils ont pu utiliser pour réussir ce texte. »

Document fournis :

– les phrases de base données à Melvin et Loïc :

*Un cirque s'est installé. Le chapiteau est monté. Les animaux sont dans les cages ou attachés près des caravanes et des camions. Les affiches sont collées dans la ville. La représentation a lieu ce soir. Les artistes s'entraînent.*

– le texte écrit par Loïc et Melvin :

*Hier après-midi, un petit cirque s'est installé sur la place du marché aux volailles. Très lentement, le chapiteau est monté avec des cordes et des poteaux. Maintenant, les lions et les singes patientent dans leurs cages, un peu plus loin, les dromadaires et le lama ruminent près des caravanes et des camions où ils sont attachés. Pour prévenir les gens du spectacle qui a lieu ce soir, des affiches ont été collées partout dans la ville. En attendant, sur la piste, les funambules, les jongleurs et les trapézistes s'entraînent devant les chaises vides.*

<sup>1</sup> Tardif, 1998. Vygotsky, 1980. Wood, Bruner et Ross, 1976.

<sup>2</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 92.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 112.

Déroulement :

le document distribué aux élèves est commenté, il comporte deux parties : les phrases de base et la production écrite par deux élèves. La consigne est donnée, expliquée, reformulée. Certains élèves seraient tentés de faire eux-mêmes l'exercice des phrases de base à travailler, on précise qu'ils doivent faire comme un professeur qui évalue le travail de Loïc et Melvin.

### UN EXEMPLE EN CYCLE 3

Ce sont les textes de deux élèves qui sont proposés pour analyse comparative.

Document fournis :

– le sujet : « Pourquoi les roses ont des épines ? », conte étiologique ou conte des origines ;

– le texte n° 1 de Luc :

*Les roses n'ont pas toujours eu des épines. Il y a eu une époque où leurs tiges étaient lisses et ne piquaient jamais les doigts. Mais un jour, un berger a amené ses chèvres dans un pré bordé de ces roses sans épines et a oublié de les rentrer le soir dans la bergerie. Les chèvres ont brouté d'abord les herbes vertes et les chardons qui étaient autour d'elles mais vers le soir, elles en avaient assez de manger toujours la même chose et ont cherché à s'échapper vers le bord du champ. C'est là qu'elles ont vu les roses, les ont goûtées, les ont beaucoup aimées et ont tout mangé. Elles n'ont laissé que des bouts de tiges à la racine. Furieuses, les roses en repoussant, ont senti des épines qui poussaient sur leurs tiges et elles les ont gardées pour se défendre.*

– le texte n° 2 de Lola :

*Contrairement à ce qu'on croit, les roses n'ont pas toujours eu des épines.*

*Il fut un temps où leurs tiges étaient lisses comme une longue paille et elles ne piquaient jamais les doigts.*

*Mais un matin, un vieux berger étourdi, amena ses dizaines de chèvres blanches dans un de ses prés bordés d'une haie de roses sans épines. Malheureusement, le soir venu, il oublia de venir rechercher son troupeau pour le rentrer dans la bergerie, comme il le faisait d'habitude. Les chèvres broutèrent d'abord joyeusement les herbes vertes et les chardons qui étaient autour d'elles mais vers le soir, elles furent lassées de goûter toujours au même plat. Petit à petit, elles avancèrent insensiblement, se rangèrent tranquillement le long de la haie qui bordait le champ. Elles ne tardèrent pas à remarquer les roses qu'elles goûtèrent d'abord du bout des lèvres, puis elles apprécèrent et finirent par tout anéantir : elles ne laissèrent au final, que des bouts de tiges piteusement déchiquetés à la racine.*

*Plus tard, bien plus tard, en repoussant, les roses furieuses sentirent comme des cheveux qui se dressaient sur la tête, comme lorsqu'on a très peur ou qu'on est très en colère, et sur leurs tiges, elles virent alors sortir des épines longues et pointues, elles furent surprises mais comprirent vite qu'il fallait les garder, pour se défendre.*

*C'est depuis ce jour-là que les roses ont des épines.*

Déroulement :

il s'agit de commenter les apports du texte de Lola par rapport à celui de Luc considéré déjà comme « pas si mal » par les élèves « mais celui de Lola est mieux ».

Un premier travail coopératif est fait par groupes de deux. Il faut repérer ce qui est bien et dire pourquoi ou comment Lola a fait. On tente de nommer les procédés qui ont apporté des améliorations.

Une mise en commun permet de dresser la liste de ce qui a été réussi. Le métalangage s'installe ou est réinvesti pour désigner ce qui est observé.

## PRODUCTION COLLABORATIVE D'UN TEXTE

Aux CE selon le niveau et au cycle 3, une production collaborative d'un texte est proposée à partir d'expansions de phrases liées par le sens.

Les élèves travaillent seuls ou par deux ; chacun ou chaque binôme reçoit une phrase (elles sont données numérotées) et doit la travailler avec les cinq outils pratiqués en classe.

Exemples de phrases de base :

1. Dans son panier, le chat dort, il ronronne.
2. Il ronfle même de temps en temps.
3. Parfois, une souris détale. Il se réveille, bondit et poursuit l'animal.
4. Il la traque et lui tend une embuscade.
5. Elle ne peut s'échapper. Elle tremble et attend.

6. Tout à coup, un chien aboie. Le chat surpris a peur. Il se sauve.  
7. La souris s'enfuit.

Grille d'évaluation : elle peut accompagner la consigne pour rappeler les attendus et favoriser la qualité des productions.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
J'ai utilisé les cinq outils de la rédaction :		
– Rédiger avec le DRAS.		
– Rédiger avec des comparaisons et métaphores.		
– Rédiger avec des adverbes.		
– Rédiger avec des connecteurs.		
– Rédiger avec des effets de rythme.		
J'ai fait attention autant que je peux à l'orthographe.		

Le texte final est obtenu collectivement par association des propositions des élèves ou des binômes ; le travail se fait sur un support partagé : on lisse les problèmes de cohésion (nom de la souris, couleur des animaux, temps verbaux, reprises pronominales...).

Un constat peut être rappelé : même lorsqu'un texte a l'air terminé, on peut toujours l'améliorer.

## PRODUCTION INDIVIDUELLE D'UN TEXTE

Les sujets d'écriture ne manquent pas et peuvent ou doivent être liés aux autres activités de la classe. Un texte écrit pour le plaisir, en toute liberté est toujours possible mais il arrive que les plus petits scripteurs soient désorientés par l'ampleur de la page blanche. Un guidage leur est précieux tandis que les bons scripteurs auront plaisir à raconter, toujours en utilisant les outils vus en classe.

### UN EXEMPLE AU CYCLE 2

À propos de la Préhistoire, on a demandé à des élèves de cours élémentaire d'imaginer être au temps de Cro Magnon et de raconter une chasse à laquelle ils participent. Les cours d'histoire et d'arts plastiques ainsi que des lectures étayaient leur travail.

L'évaluation s'inscrit dans un contrat connu et partagé que l'on reprecise par le biais de la grille d'évaluation.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon devoir raconte bien une chasse au temps de Cro Magnon.		
Je suis bien un chasseur de l'époque de Cro Magnon : je dis « Je ».		
J'ai utilisé les cinq outils de la rédaction :		
– Rédiger avec le DRAS.		
– Rédiger avec des comparaisons et métaphores.		
– Rédiger avec des adverbes.		
– Rédiger avec des connecteurs.		
– Rédiger avec des effets de rythme.		
J'ai fait attention autant que je peux à l'orthographe.		

### UN EXEMPLE AU CYCLE 3

À propos d'écologie, on a demandé aux élèves de cours moyen de raconter comment ils assuraient la protection de la planète au quotidien, depuis qu'ils en avaient étudié l'intérêt en classe au moment de la COP 21. Une nouvelle fois, la grille d'évaluation a du sens, elle fait référence au parcours d'apprentissage de l'élève et l'accompagne dans sa production.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon devoir raconte comment je participe à la protection de la planète depuis que je suis informé(e) des dangers qui la menacent.		
Je dis « Je » et je parle de ce que je fais vraiment, de ce que j'ai changé dans mes habitudes...		
J'ai utilisé les cinq outils de la rédaction : – Rédiger avec le DRAS.		
– Rédiger avec des comparaisons et métaphores.		
– Rédiger avec des adverbes.		
– Rédiger avec des connecteurs.		
– Rédiger avec des effets de rythme.		
J'ai fait attention autant que je peux à l'orthographe.		

### UN EXEMPLE EN CM2 ET EN 6<sup>E</sup>

Après la lecture de l'album *Les petits bonshommes sur le carreau* d'Olivier Douzou et Isabelle Simon <sup>5</sup>, et de la nouvelle *L'enfant de sous le pont* de Jean-Marie Gustave Le Clézio <sup>6</sup>, des élèves de CM2 et de 6<sup>e</sup> lors d'un travail mené en liaison école-collège ont écrit sur le statut des SDF des textes narratifs et argumentatifs qu'ils ont pu échanger et lire. Ils ont aussi écrit et échangé des poèmes. Tous les textes devaient réinvestir les cinq outils de la rédaction.

## PRODUCTION D'UNE COLLECTION D'INSTANTS

Cette proposition d'activité est très particulière de par sa chronologie puisqu'elle se déroule sur une année scolaire ; de ce fait, sa présence dans cette fiche « palier 1 » peut sembler incongrue... il faut ici entendre le mot « palier » non comme un temps ponctuel de l'année mais comme la fin d'une première étape dans le parcours d'appropriation des outils d'écriture : les élèves qui ont travaillé les cinq premiers outils vont pouvoir les mettre en œuvre dans cette séquence originale.

L'activité est centrée sur la production poétique, elle consiste à réaliser une collection d'instantanés ; les temps d'écriture sont répétés, ils se succèdent tout au long du calendrier saisonnier offrant ainsi des points d'observations variés et évolutifs.

La séquence est très inventive, facile à mettre en place et porteuse d'ouvertures vers l'expression plus personnelle ; les instantanés à saisir sont comme autant de cartes postales vécues ponctuellement dans l'année scolaire. Les textes s'apparentent aux haikus japonais, trois vers, pas plus.

### SÉANCE 1 – PRÉSENTATION

Pour amorcer la séquence et illustrer sa « commande », l'enseignant propose un travail sur un poème qui entre dans ce type d'écrits comme par exemple :

« Fenêtres ouvertes », extrait du recueil poétique *L'Art d'être grand-père*, de Victor Hugo <sup>7</sup>

<sup>5</sup> Olivier Douzou, Isabelle Simon, *Les petits bonshommes sur le carreau*, Éditions du Rouergue, 1998.

<sup>6</sup> Jean-Marie Gustave Le Clézio, Axel, *L'enfant de sous le pont*, Lire c'est partir, 2000.

<sup>7</sup> Victor Hugo, *L'Art d'être grand-père*, FB Éditions, 2015.

« J’entends des voix. Lueurs à travers ma paupière.  
 Une cloche est en branle à l’église Saint-Pierre.  
 Cris des baigneurs : “ Plus près ! Plus loin ! Non, par ici !  
 Non, par là. ” Les oiseaux gazouillent. Jeanne aussi.  
 Georges l’appelle. Chant des coqs. Une truëlle  
 Racle un toit. Des chevaux passent dans la ruelle.  
 Grincement d’une faux qui coupe le gazon.  
 Chocs, rumeurs. Des couvreurs marchent sur la maison.  
 Bruits du port. Sifflement des machines chauffées.  
 Musique militaire arrivant par bouffées.  
 Brouhaha sur le quai. Voix françaises : “ Merci !  
 Bonjour ! Adieu ! ” Sans doute il est tard car voici  
 Que vient tout près de moi chanter mon rouge-gorge.  
 Vacarmes de marteaux lointains dans une forge.  
 L’eau clapote. On entend haleter un steamer.  
 Une mouche entre. Souffle immense de la mer. »

Le texte est lu (le dispositif de la lecture par inférences<sup>8</sup> est idéal pour entrer dans la compréhension fine) puis on passe au repérage de la structure du poème : succession de notes, phrases nominales ou verbales mais toujours courtes, paroles rapportées, onomatopées... dont on dresse la liste.

Des coloriations permettent de repérer ces formes écrites avec une légende pour comprendre le code utilisé (exemples : phrases verbales en bleu, nominales en jaune, paroles rapportées en vert).

Au CP, ce poème est lu plusieurs fois dans son intégralité mais il est abordé en lecture dans une forme écourtée jusqu’à « ... ruelle ». On n’entre pas dans la structure grammaticale du texte, on reste dans la sémantique du poème en prenant appui sur des repérages formels : les personnages du texte, l’ouïe et les yeux fermés, les paroles rapportées, la ponctuation qui scande les notes et l’intonation... Les effets de rythme sont revus.

## SÉANCE 2 – COLLECTE PARTAGÉE

On explique aux élèves qu’ils vont écrire « à la manière de Victor Hugo ». On rappelle ce que l’on peut dire comme lui : des phrases courtes, des groupes de mots (groupes nominaux), des mots seuls...

La classe sort ensuite dans la cour ou hors de l’école si un lieu se prête mieux à l’écriture ; les élèves, bien assis, se calment et on leur demande d’écouter les bruits autour d’eux sans rien dire. Puis avec une deuxième consigne on leur demande d’écouter les bruits les plus lointains, sans rien dire (si le contexte ne se prête pas à un relevé en extérieur, on peut aussi imaginer la séquence en classe, avec des souvenirs de la maison...).

Consigne :

« Vous allez écouter, yeux fermés si vous voulez, et vous me dicterez ce que vous entendez ; je serai votre secrétaire. Attention, vous ne parlez pas tous en même temps pour que je puisse écrire. Quand l’un a fini un autre peut parler. »

L’enseignant écrit dans l’ordre ce qui lui est dit en veillant à donner au texte l’aspect du poème d’Hugo par des retours à la ligne. Un repérage figure en haut de page, il précise : le lieu, la date et l’heure de l’instant collecté.

Avec le retour en classe et la relecture des notes, viennent les commentaires (le relevé sur tablette est intéressant pour un affichage sur écran).

Le lendemain, le professeur revient sur ce qui a été écrit à l’extérieur et sur le texte de Victor Hugo. Il explicite le projet qui sera mené sur l’année. Une nouvelle directive est donnée : elle élargit le champ des notes à collectionner, on peut faire appel aux cinq sens.

<sup>8</sup> Maryse Brumont, *Diversifier et renouveler les leçons de lecture*, Canopé, 2010.

## SÉANCES SUIVANTES – COLLECTES INDIVIDUELLES OU/ET PAR BINÔMES

Consigne :

« Mettez-vous par deux et, dans la cour, notez sur un papier ce que vous entendez, ce que vous voyez, ce que vous sentez. Vous ferez la collection de trois choses, pas plus ; vous écrivez trois lignes, une pour chaque chose vue, entendue ou sentie. Le texte est comme un court poème. Lorsque vous avez terminé, nous rapportons nos instants en classe. »

Les jours suivants, à chaque saison, par petits groupes de deux ou seuls, selon leur envie, les élèves collectionnent un instant.

Les modalités d'écriture sont à adapter bien sûr en fonction du niveau des élèves :

- pour les CP, le travail se fait longtemps en dictée à l'adulte collectivement ; l'enseignant peut aussi passer de groupes en groupes pour noter les propositions qu'on lui dicte, lorsque les élèves l'appellent. Plus tard dans l'année, lorsque les élèves disposent d'un stock de mots (ou de mots étiquettes) comme référents pour ne pas être trop limités, ils peuvent créer seuls ;
- pour les CE et les élèves de cycle 3 les plus en difficulté, des étayages sont à apporter : des exemples de haïkus, des exemples d'aphorismes mais aussi des textes sur les cinq sens ou les saisons, des collections lexicales thématiques...
- toutes les fiches outils de la classe doivent être comme toujours à la disposition des élèves.

Exemples de productions (CM et 6<sup>e</sup>) :

*Le vent me touche*

*Cui Cui*

*Il fait frais.*

*Dans la cuisine hier,*

*Le volcan a débordé*

*La soupe rouge.*

*Odeur du feu*

*Une poule chante*

*Une feuille rousse*

*Gravillons sous le pas*

*Un chien aboie*

*Soleil froid*

Affichage et diffusion :

un temps de lecture peut permettre aux volontaires de partager leur collection.

Le projet peut donner lieu à une mise en ligne ou mise en page, comme les illustrations des *Riches heures du Duc de Berry* avec les saisons et les poèmes qui s'y rapportent.

Illustrés en arts visuels, ces textes deviennent la mémoire d'un parcours d'éducation artistique et culturelle personnalisé. Une exposition réalisée sur tout un mur peut montrer textes et illustrations selon les saisons, les événements. Un affichage, une édition illustrée à la manière chinoise avec des pinceaux et de l'encre noire peut donner de la valeur à ces petits textes.

Lire, écrire, parler, penser prennent du sens dans ce projet qui, issu d'un texte littéraire classique, débouche sur des appropriations sensibles et personnelles menées dans le cadre culturel d'un travail inscrit dans la durée.

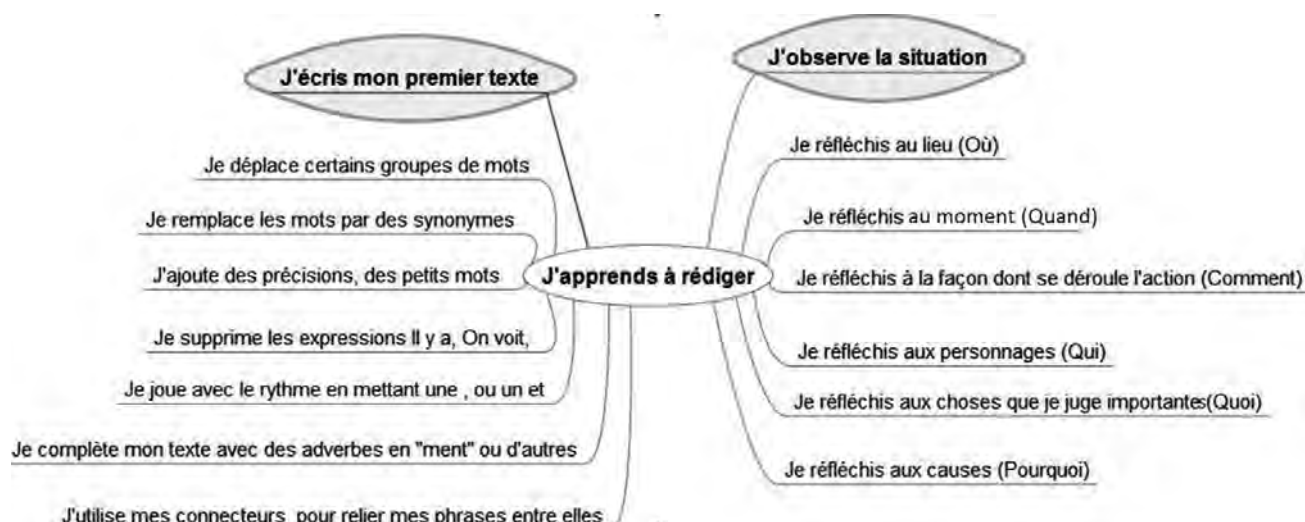
## CONCLUSION

Ce palier permet de revoir les outils de base, de les mettre en synergie le temps d'évaluations plus ou moins complexes et de remédiations si besoin.

Les classes de cycle 3 peuvent ensuite poursuivre la progression dans l'apprentissage de nouveaux outils d'écriture selon le projet pédagogique annuel engagé par l'enseignant.

Ce palier est une occasion pour formuler et afficher l'état d'avancement des apprentissages. Pour exemple, dans une classe de cycle 2, cette fiche a été construite collectivement (au mois de mars), de façon manuscrite d'abord puis sous forme de carte mentale ; sa vocation est d'être affichée dans la classe pour mémoire.





Exemple de carte mentale produite collectivement en CE.

## Palier 2 : explorer la langue

### OBJECTIFS

- Prendre le temps d'installer les outils, de bien les asseoir dans les pratiques de lecture et d'écriture pour en éprouver l'usage, pour en mesurer la combinatoire et les rendre intuitifs, automatiques et familiers.
- Réinvestir les connaissances dans une tâche complexe.
- Produire des écrits plus personnels en réinvestissant les outils d'écriture.
- Découvrir en soi un potentiel d'écriture qu'on ne soupçonnait pas.

### CAPACITÉS

- Être capable de...
- se décentrer pour analyser et évaluer sa production ;
  - transformer des notes en texte en utilisant les outils d'écriture ;
  - écrire seul un texte avec les outils d'écriture.

### PRÉSENTATION DU PALIER

Ce deuxième palier réinvestit d'abord les cinq premiers outils mis en place :

- outil n° 1 - Rédiger avec le DRAS,
- outil n° 2 - Rédiger avec des comparaisons et métaphores,
- outil n° 3 - Rédiger avec des adverbes,
- outil n° 4 - Rédiger avec des connecteurs,
- outil n° 5 - Rédiger avec des effets de rythme.

Ces outils fondent tout travail de production écrite en classe et doivent apparaître comme incontournables jusqu'à être automatisés.

Ils sont mobilisés systématiquement dans tous les travaux d'écriture.

D'autres outils s'ajoutent maintenant pour produire, après le temps des gammes, des interprétations plus personnelles et libérées autour des images et des modalités de collectes d'idées :

- outil n° 6 - Rédiger une observation ordonnée,
- outil n° 7 - Rédiger une analyse d'image,
- outil n° 8 - Trouver des idées,
- outil n° 9 - Rédiger avec le carnet du lecteur.

La banque d'exercices qui suit propose d'utiliser ces quatre outils nouvellement traités (n° 6 à n° 9) de façon à prolonger ou à dépasser le cadre formel qui les fonde. L'écriture devient maintenant un jeu pour créer, imaginer, découvrir en soi un potentiel qu'on ne soupçonnait pas.

Comme toujours, les activités proposées n'ont pas vocation à être modélisantes, c'est à l'enseignant de juger de leur pertinence dans son projet et de les adapter par un étayage approprié au niveau de ses élèves, comme par exemple la dictée à l'adulte avec les plus jeunes ou les plus fragiles.

Certains exercices présentent une coloration poétique conformément aux préconisations des programmes qui attendent que les élèves découvrent « le pouvoir créateur de la parole poétique<sup>9</sup> ». Ce palier 2 donne une respiration dans la progression pour s'exprimer de façon plus artistique : le littéraire entre dans le parcours d'éducation artistique et culturelle.

## JE ME SOUVIENS... COMME GEORGES PEREC

Le parcours artistique et culturel de l'élève au cycle 3 attend de lui de « l'expression à l'oral et à l'écrit, éventuellement dans le cadre d'un travail d'imagination, à partir d'une action représentée par un tableau, une pièce de théâtre, une séquence cinématographique, un extrait musical instrumental, une chorégraphie<sup>10</sup>. » Le travail présenté ici s'appuie sur les images liées à des souvenirs vécus par les élèves. C'est le moment pour eux de s'apercevoir que même si l'on se voit petit, on possède déjà de quoi écrire à la manière d'un auteur.

À partir d'une lecture...

Les deux propositions suivantes de séances débutent en lecture par un extrait de l'incipit du livre *Je me souviens...* de Georges Pérec.

- «- 1 - Je me souviens des dîners à la grande table de la boulangerie. Soupe au lait l'hiver, soupe au vin l'été.
- 2 - Je me souviens du cadeau Bonux disputé avec ma sœur dès qu'un nouveau paquet était acheté.
- 3 - Je me souviens des bananes coupées en trois. Nous étions trois. »

### **COLLECTE DE SOUVENIRS**

Une première approche du texte de Georges Pérec consiste à demander à chaque élève de formuler des souvenirs en lien avec un événement vécu par la classe : au retour d'une sortie au cinéma ou au théâtre, ou après une rencontre, une conférence, une visite, un concert... Il s'agit de garder la trace des images marquantes de cet événement.

Déroulement :

- D'abord, sur leurs brouillons, les élèves notent « à chaud », immédiatement après l'événement vécu, des « Je me souviens... ». Quand en 6<sup>e</sup>, on en attend une dizaine, on peut en demander moins aux élèves de cycle 2. La dictée à l'adulte peut venir étayer la production d'un petit groupe d'élèves en difficulté. Les « Je me souviens... » sont relevés en liste, sans ordre chronologique, c'est un temps de collecte pour conservation des souvenirs.
- Ensuite, à l'oral, les élèves échangent leurs souvenirs, les mettent en commun et chacun est invité à faire « son marché » : un élève donne un souvenir, ceux qui le trouvent intéressant, ou ceux qui l'avaient perdu, l'empruntent à leur camarade ; à la demande, ce dernier dicte aux autres. Et la liste se gonfle des souvenirs partagés.

<sup>9</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 122.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 151.

Les élèves de 6<sup>e</sup> qui en ont collecté dix doivent en emprunter cinq de plus. Au final, c'est l'événement dans sa totalité qui a été rappelé, discuté, rectifié, explicité et archivé. Les images mentales de ce qui a été vu et vécu sont conservées.

- Enfin, les élèves de CE ou du cycle 3 doivent retravailler les souvenirs qu'ils ont relevés avec les outils de base de l'écriture. Cette reprise, phrase après phrase, est consignée dans le cahier du parcours d'éducation artistique et culturelle : un titre, un auteur, une date, un lieu, sont ajoutés en entête pour obtenir la trace écrite précise de l'événement.

Exemple de productions :

dans le cadre d'une sensibilisation au gaspillage alimentaire, après la projection du film d'Agnès Varda *Les glaneurs et la glaneuse*, ces images ont été collectées par des élèves de cycle 3 :

- *Je me souviens d'un juge qui lisait le code des lois dans un champ.*
- *Je me souviens de la différence entre glaner et grappiller.*
- *Je me souviens qu'on a le droit d'aller ramasser dans un champ récolté.*
- *Je me souviens des gens qui vivent en ramassant les fruits et légumes après les marchés.*
- *Je me souviens des gens qui trouvent de la bonne nourriture dans les poubelles...*

### ÉCRIRE À LA MANIÈRE DE...

Une deuxième approche du texte de Georges Pérec consiste à faire écrire « à la manière de... ». Cette démarche, qui correspond à une tradition littéraire, s'intègre parfaitement dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève ; l'œuvre qui fonde sa création (dans notre exemple : *Je me souviens...* de Georges Pérec) est pénétrée de l'intérieur et son appropriation en est facilitée. Un petit élève de 6<sup>e</sup> auquel on demandait ce qu'il faisait en ce moment en classe de français stupéfait l'auditeur en répondant : « En ce moment, on écrit comme Georges Pérec ».

Déroulement :

- D'abord, on fait lire le texte de Georges Pérec et on met en commun les particularités du texte : souvenirs divers, brèves notes, sans chronologie apparente, numérotés...
  - Ensuite, on explique aux élèves que l'on va faire comme Georges Pérec : remonter dans son propre passé (même s'il est encore très court) pour dresser l'inventaire de ses souvenirs. L'amorce est « Je me souviens... » et la porte s'ouvre largement sur la mémoire et les images mentales.
- Au cycle 3, on fait observer la construction syntaxique adoptée par l'auteur ; des structures grammaticales sont repérées pour mieux les adopter : relatives, phrases complexes, phrases nominales, notes brèves.

Exemple de productions en cycle 3 :

- *Je me souviens de mon vélo rouge avec les petites roues.*
- *Je me souviens des petits carrés de caramel bien pliés dans deux papiers que la boulangère avait dans un grand bocal en verre.*
- *Je me souviens de mon chien Pipo qui détestait les autos.*
- *Je me souviens de la grande cuillère en bois couverte de chocolat que me donnait ma grand-mère.*

Autres pistes :

- Deux albums, *Les Petits riens qui font du bien* ou *Les premières fois* d'Élizabeth Bami peuvent initier ou renforcer ces lectures-écritures avec le cycle 2 ou les CP.
  - De l'oral, de l'écrit, un texte littéraire en appui, autant d'entrées qui fondent un court projet simple et original, inscrit dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève.
- Si des photos de famille, des dessins, des papiers collés viennent illustrer le travail, l'ensemble prend des connotations de livrets autobiographiques.

## LA NAISSANCE DE L'ÉCRITURE OU COMMENT LIER LE FRANÇAIS, L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE ?

Les programmes de l'école abordent l'histoire de l'écriture et très tôt, on peut montrer comment est née notre écriture ; un travail de lecture lié à ces découvertes a débouché sur une production écrite inattendue.

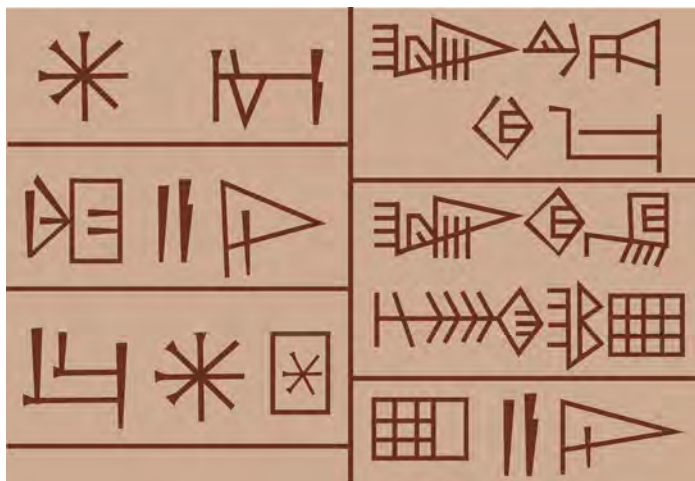
### LECTURE D'IMAGE - UNE INSCRIPTION SUMÉRIENNE

Une image d'inscription sumérienne est fournie aux élèves de cycle 3 suite à des travaux menés en classe sur l'histoire de l'écriture ; ils doivent pouvoir la localiser, l'identifier dans sa façon de transcrire avec des signes et non des lettres...

Consigne :

« Par groupes de deux, sur le brouillon, montez les niveaux de lecture de cette image en vous servant des connaissances de la leçon sur la naissance de l'écriture. Vous pouvez utiliser votre carnet de mots (voir p. 227). »

Document : écriture sumérienne sur tablette



Reproduction d'un fragment d'écriture sumérienne.  
© Réseau Canopé, 2016

Une mise en commun rassemble ce qui peut être inscrit dans le tableau lorsque la classe valide les apports des groupes.

Les relevés du tableau peuvent donner lieu à un commentaire ordonné de l'image selon les règles vues en classe (cf. outil n° 6) mais on peut aussi accéder à une écriture d'imagination plus originale et ouverte.

Ci-dessous, un exemple de relevé.

CE QUE L'ON VOIT	CE QUE L'ON COMPREND	À QUOI CELA FAIT PENSER
<p><i>Des signes organisés en lignes sont séparés par des traits horizontaux et verticaux.</i></p> <p><i>Les signes ressemblent à des flèches, des étoiles, des triangles et des superpositions de signes.</i></p>	<p><i>Ce sont des messages, des lignes ou des phrases avec des mots. C'est une des premières écritures de la civilisation sumérienne, cunéiforme.</i></p> <p><i>Le stylet en forme de clou trace les signes sur des tablettes d'argile...</i></p>	<p><i>La naissance de l'écriture.</i></p> <p><i>La plus ancienne langue écrite.</i></p> <p><i>La Mésopotamie.</i></p> <p><i>Le fleuve Tigre et le fleuve Euphrate.</i></p> <p><i>L'Irak...</i></p> <p><i>Comme les hiéroglyphes d'Égypte.</i></p> <p><i>On dirait un code secret.</i></p>

### INTERPRÉTATION D'IMAGE - UNE INSCRIPTION SUMÉRIENNE

Des hypothèses sur les traits séparateurs ont conduit les élèves de cycle 3 à considérer que chacun des encadrés correspondait peut-être à une phrase. Le professeur engage alors les élèves à travailler seuls ou par deux selon une nouvelle consigne.

Consigne :

« À l'aide des outils d'écriture étudiés jusqu'ici, vous devez composer librement des textes sur cette inscription sumérienne en suivant ses cadres comme s'ils étaient des phrases. Imaginez ce qu'elles peuvent dire. Si vous allez à la ligne, votre texte peut ressembler à un poème. Le texte que vous inventez ne parle pas forcément de l'Antiquité. »

Exemple 1 de production en 6<sup>e</sup> :

*Elle regarde par la fenêtre, l'étoile  
Qui éclaire son lit défait.  
Son réveil montre qu'il est  
Trois heures du matin.  
Dans son appartement la nuit,  
Elle voyage dans le ciel  
Sombre et mystérieux.  
Elle entend un instrument au dehors.  
Elle ouvre la fenêtre et  
La lune s'éclaire sur elle.*

Exemple 2 de production en 6<sup>e</sup> :

*Le soleil nourrit mon lit  
Et des poissons accrochés au drapeau  
Par des couteaux.  
Le soleil allume des bougies  
Et la fusée renferme des livres.  
Le haut-parleur crie de suivre la flèche  
Pour aider le cerf-volant.  
La fusée coule dans la baignoire,  
Elle arrose le cerf-volant.  
L'arête de poisson, regagne la prison, par l'échelle.  
Et le drapeau salue le couteau.*

### INTERPRÉTATION D'IMAGE - LES HIÉROGLYPHES D'ÉGYPTE

Les élèves ont appris à écrire leur prénom à l'aide de hiéroglyphes (une main, un scribe, une corde...). Des lettres-sons égyptiennes découpées ont permis d'approcher cette écriture.

Consigne :

librement, les élèves inventent un texte à caractère poétique qui s'appuie sur la forme des hiéroglyphes de leur prénom (vautour, nasse, flots...).

Exemples de productions en 6<sup>e</sup> :

- Ce que disent les hiéroglyphes de mon prénom : Léo  
*La main gratte le dos du lion.  
Le scribe accroupi  
Guette le nœud de la corde.*
- Ce que disent les hiéroglyphes de mon prénom : Aurélie  
*Le bras prend le nœud,  
Le lion prend la palme  
Et ma bouche embrasse les deux.*

## JEUX LITTÉRAIRES ENTRE MOTS ET IMAGES

### JEUX D'ÉCRITURE FIGURATIVE AVEC PAUL CLAUDEL

Paul Claudel voit dans l'écriture occidentale une dimension figurative :

« J'ai été amené à me demander si dans notre écriture occidentale il n'y aurait pas moyen de retrouver également une certaine représentation des objets qu'elle signifie et aussitôt mon attention s'est portée sur des mots comme "locomotive" ».

« Quelqu'un m'objecte : locomotive. Locomotive ? »

Locomotive                      Un véritable dessin pour les enfants.  
 La longueur du mot d'abord est l'image  
 de celle de l'animal. L est la fumée, o  
 les roues et la chaudière, m les pistons, t  
 le témoin de la vitesse, comme dans *auto* à  
 la manière d'un poteau télégraphique,  
 ou encore la bielle, v est le levier, i le  
 sifflet, e la boucle d'accrochage et le  
 souligné est le rail ! »

Paul Claudel, « Locomotive »  
 dans *Idéogrammes occidentaux, Positions  
 et propositions* (présentation selon édition  
 d'origine).

© Éditions Gallimard

Consigne :

les élèves de cycle 3, répartis en groupes, reçoivent le poème et cette consigne :

« Voici un poème qui cache un secret : quel procédé Paul Claudel a-t-il suivi pour l'écrire ? Vous avez cinq minutes pour rédiger au brouillon son secret d'écriture. »

Mise en commun et projet d'écriture :

une fois le procédé identifié, la classe verbalise sur les règles qui président à ce type d'écriture poétique. L'accord se fait sur trois entrées qui valent contrat d'écriture.

Le contrat pour écrire « à la manière de Paul Claudel » :

- le texte parle du mot utilisé pour le titre ;
- le poème est une image du mot du titre ;
- certaines lettres évoquent des parties de l'objet qui est nommé dans le titre.

On décide de produire un texte « à la manière de Paul Claudel » et on rappelle qu'il doit être travaillé avec les outils d'écriture.

Exemples de productions :

- *Le faucon* (en 6<sup>e</sup>)

*Le faucon vole de ses propres ailes*

*Et là-haut, sur le son au*

*Il bat des L.*

*C'est au fond qu'il y a le on*

*Du mot faucon.*

*C'est au fond de mon balcon,*

*Que niche le faucon.*

- *Le lys* (en CM)

*L La tige est le sol*

*Y la feuille est sa tige*

*S l'accord des feuilles entre elles.*

- *Le dauphin* (en CM)

*Le U saute hors de l'eau*

*Le I joue avec le ballon*

*Le P se cambre dans un grand saut.*

## JEUX AVEC DES ACROSTICHES

Des jeux d'écriture aux règles repérées dans des textes littéraires ont généré des écritures libres et personnelles. Mon prénom se cache dans un poème.

Exemples de productions en cycle 3 :

– Acrostiche sur mon prénom : Émilie

Écrivez une lettre

Mais une belle lettre !

Invitez des mots et des verbes,

Libérez l'écriture, libérez la page,

Intégrez la ponctuation

Et laissez s'envoler la plume.

– Acrostiche sur mon prénom : Yann

Y a-t-il quelqu'un

À côté de moi ?

Ni un chien

Ni un chat !

## JEUX AVEC LES VOYELLES DE RIMBAUD

La démarche de ce travail s'inscrit au cycle 3 dans une écriture longue fondée sur de la recherche lexicale. Comme toujours, l'objectif vise d'une part à agrandir le bagage lexical des élèves, à activer un vocabulaire qui peut être passif mais d'autre part, l'activité de recherche lexicale démontre la vigueur, la richesse et l'intérêt des mots. On s'intéresse, on s'initie à la langue et à sa puissance créatrice.

Collecte lexicale :

dans un premier temps, une grande collecte de couleurs est menée en groupe classe avant d'engager le travail en écriture poétique d'après le poème « Voyelles » de Rimbaud.

- Les élèves qui n'ont que les couleurs de base pour parler des nuances d'un tableau ou d'une image partent en quête de couleurs partout où on les nomme. L'outil n° 8 (*Trouver des idées* : avec la carte mentale) est sollicité à l'oral. Où trouver des noms de couleurs autres que les basiques « rouge, bleu... » ? Une carte mentale est dessinée au tableau, des pistes de documents sources s'inscrivent, des propositions sont validées : nuancier de vernis à ongles ou de rouges à lèvres fourni par la cosmétique, nuancier de peintre décorateur...
- Les élèves sont invités à apporter en classe tous ces écrits sociaux qui listent des couleurs ; leur mise en commun permet d'élargir la palette lexicale.
- Les différentes nuances d'une couleur sont associées à des objets ; la classe qualifie par exemple toutes les sortes de vert en les reliant aux mots : « sapin, menthe, anis, cascade, kaki, mousse, blé en herbe... ». Ce travail est mené par petits groupes qui se répartissent les couleurs (le rouge, l'orange, le jaune...) pour ensuite mutualiser leurs collectes. Ceux qui pensent à une couleur qui ne fait pas partie de leur recherche la donnent à ceux qui ont à la traiter. Les noms de couleurs circulent dans la classe.
- Au final, la classe se dote d'un tableau qui regroupe toutes les couleurs et leurs nuances imaginées : c'est le nuancier littéraire des couleurs.

Écriture poétique et colorée :

le travail d'écriture « à la manière des voyelles de Rimbaud » peut débiter, il est adossé au nuancier littéraire des couleurs nouvellement constitué par la classe.

Le texte de Rimbaud est montré mais présenté aux élèves comme difficile à comprendre. Néanmoins, il faut essayer de découvrir une des règles de son écriture, la plus importante. La recherche se fait par groupes, on attend essentiellement que les élèves trouvent l'association voyelle-images.

À l'issue des travaux des groupes, le professeur propose d'établir, « à la manière de Rimbaud », un autre type d'associations : des correspondances voyelle-couleur qu'il faut déterminer ; on vote souvent pour arrêter les choix à la majorité !

Exemple de choix : A Orange/E Gris/I Noir/O Blanc/U Rouge.

Ensuite, les élèves observent le nuancier de leurs couleurs. Ils choisissent librement des nuances : orange a été associé à pêche, à sable et à abricots. Le professeur note les mots au tableau et demande qu'une image soit fabriquée à partir de ces mots.

Au brouillon, les groupes élaborent une phrase ; elles sont mises en commun, la classe en retient une ou en recompose une à partir de fragments. Ainsi, le « blanc » a été écrit avec des propositions de deux groupes. On relit, on retravaille avec les outils de base de l'écriture, on met en commun. Au final, un texte collaboratif est produit et mis en voix.

Le texte a été recopié dans le cahier du parcours d'éducation artistique et culturelle en illustrant la voyelle initiale agrandie comme dans *Mon alphabet* de Sonia Delaunay.

Exemple de texte produit en CM :

*A orange. Pêches et abricots écoutent le sable.*

*E gris. Les tourterelles par poignées ne s'ouvrent plus.*

*I noir. Dans la nuit, le corbeau de zinc se ferme.*

*O blanc. La neige tombe à gros flocons, ma bague argentée se perd dans le nacré.*

*U rouge. Le jus de cerise dans mon verre cuivré me mouille mes lèvres paprika.*

### **JEUX AVEC LES COULEURS**

Le nuancier littéraire des couleurs constitué précédemment est réinvesti ici, il est appliqué à l'étude d'un tableau non figuratif vu par les élèves lors d'une exposition.

Consigne :

« Installez-vous devant le tableau que vous préférez et écoutez "ce que disent" les couleurs. Notez tout sur votre brouillon. Avec des retours à la ligne votre texte sera comme un poème. »

Exemple de texte produit en 6<sup>e</sup> :

*Je suis le bleu ciel des océans qui longent les côtes,*

*je sais ce que font les algues mousse*

*dans les profondeurs du Pacifique.*

*Les poissons prune jouent et s'amuse*

*dans des vagues myosotis*

*qui éclatent bruyamment.*

*Je suis le blanc des neiges*

*qui se reflètent sur l'eau de Provence.*

*Je sais ce qu'elle m'apprend à chaque instant.*

*La couleur met de l'espoir dans le vent*

*et tout est enfermé dans un bout de tissu.*

Extrait d'un nuancier littéraire des couleurs <sup>11</sup> (devenu fiche outil) :

certaines couleurs sont classées dans des cadres qui peuvent surprendre. Exemple : « melon », est-ce un melon plutôt jaune, rose ou orange ? Il est parfois difficile de se mettre d'accord sur les couleurs.

COULEURS	VARIANTES
Brun	marron, marron clair, châtain, châtaigne, marron glacé, café, cannelle, caramel, ambre, praline, noisette, cacao, moka, ébène, palissandre, sienne, brun canyon, fauve, brun Cézanne, noix de coco, éclair au chocolat, terre cuite, bronze, café-crème, taupe...
Rouge	paprika, acajou, cerise, auburn, prune, grenat, nectarine, fraise, braise, framboise, cuivré, tomette, opéra, piment, vermillon, garance, taffetas...
Rose	framboise, bonbon, dragée, mangue, brûlé, nacré, poudré, américain, drapé or, perle mauve, argenté, opale, satin, thé...
Violet	mauve, parme, lilas, cassis, prune, velours, violine, zinzolin, raisin, lolita, fuschia, figue, myrtille, iris, lavande...
Jaune	doré, paille, poussin, soleil, blond, cendré, miel, pêche, praliné or, melon, melon givré, vanille, beige, beige cachemire, beige perlé, beige métal rosé, capucine, bouton-d'or, baryte, ocre, citron, sable...
Orange	abricot, cuivre, saumon, corail, melon, pêche, rose des sables, sable, kaki...
Noir	corbeau, nuit, zinc, ébène, onyx, suie...
Blanc	laiteux, métallique, nacré, perle, dragée, neige, écume, sucre glacé, porcelaine, lys, givré...

<sup>11</sup> Maryse Brumont, *Objectif Français. Le Guide Malin pour faire ses devoirs*, CRDP Aquitaine, 2006.



Gris	souris, tourterelle, flanelle, argent, perle, huître...
Bleu	lagon, nuit, marine, outremer, de Provence, de Lectoure, indigo, layette, océan, myosotis, iris, de Prusse, lavande, céruleum, de cobalt, Curaçao...
Vert	menthe, anis, olive, sapin, lézard, bronze, jade, émeraude, pistache, cascade, kaki, mousse, véronèse, blé en herbe...

## Palier 3a : raconter

### OBJECTIFS

- Raconter des histoires réelles ou fictives.
- Découvrir le plaisir d'écrire et de raconter.
- Découvrir en soi un potentiel d'écriture qu'on ne soupçonnait pas.

### CAPACITÉS

- Être capable de...
- répondre à des consignes variées pour rédiger ;
  - utiliser les outils d'écriture pour améliorer son travail ;
  - mobiliser ses connaissances pour écrire un texte cohérent, ponctué, mis en page et relu avec vigilance.

## PRÉSENTATION DU PALIER

L'ensemble des outils d'écriture doit être convoqué selon les moments de production ménagés dans ce palier, néanmoins, les outils à activer plus spécifiquement sont les suivants :

- outil n° 10 - *Rédiger un récit structuré* ;
- outil n° 11 - *Rédiger trois sortes d'introduction* ;
- outil n° 12 - *Rédiger des paroles rapportées* ;
- outil n° 13 - *Rédiger un portrait ou une description* ;
- outil n° 14 - *Rédiger une suite de récit* ;
- outil n° 15 - *Rédiger un récit complet*.

Le palier 3 réinvestit tous ces outils narratifs. Il offre la possibilité de réaliser tous les travaux d'écriture d'invention.

Les programmes avec les attendus de fin de cycles 2 et 3 dressent l'inventaire d'une grande variété d'écrits à produire « en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture » tout en prenant « en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser <sup>12</sup>». « Comme au cycle 2, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits sont les conditions des progrès des élèves <sup>13</sup>.»

<sup>12</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 112 et p. 113.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 113.

Les pistes d'écriture qui suivent, ouvrent des espaces d'imaginaire à explorer selon le niveau des élèves ; certains de ces exercices gagnent à être synchronisés pour devenir des écritures longues menées en travaux collaboratifs : à la fin d'un projet, les écrits rassemblés forment une œuvre complète, prête pour être diffusée et partagée. Nombre de ces écrits contribuent au parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève.

Les pistes d'écriture invitent à créer des textes et à tester son potentiel d'auteur débutant. Les exercices gagnent à être faits en groupes et, dans certains cas, les élèves peuvent choisir, au sein d'un corpus donné par l'enseignant, l'exercice ou les exercices qu'ils vont traiter. Certaines consignes peuvent concerner le cycle 2 mais la plupart sont complexes et dévolues au cycle 3. Le professeur jugera de leur pertinence en fonction du niveau de ses élèves et du contenu de son projet.

### PISTES DE TRAVAIL SUR LE PERSONNAGE

- Constituer une galerie de portraits de personnages rencontrés en lecture : chaque portrait est rédigé puis dessiné (« à la manière de... » avec les arts plastiques) ; dessin et légende (le texte produit) sont encadrés ; une exposition en version imprimée (recueils, affichettes...) ou numérique est montée.
- Insérer dans un texte des portraits de personnages lorsqu'ils ne sont pas prévus par son auteur : à quoi peut bien ressembler le père de la sorcière, le fils de Blanche neige et du Prince charmant... ?
- Ajouter dans un texte un ou plusieurs personnages, faire se rencontrer des personnages : dans *Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart<sup>14</sup>, des personnages de contes rencontrent le loup ; on peut en rajouter. Dans l'histoire du Petit poucet, on peut ajouter d'autres rencontres dans le bois... On peut rajouter une planète de plus à visiter pour le Petit prince, elle est occupée par un paresseux ou un goinfre...
- Changer le caractère d'un personnage : le loup du Petit chaperon rouge n'est plus le même, il est végétarien et très doux ; le père Pagnol sait chasser, le roi du Petit prince retient celui-ci prisonnier, Robinson devient un joyeux drille farceur, Obélix ne veut absolument plus se battre contre les Romains mais il veut apprendre le latin, on raconte un épisode.
- Déplacer, remplacer un personnage dans un autre lieu, un autre roman ou un autre album : Vendredi le compagnon de Robinson arrive à Paris ; le Petit prince s'est égaré au Pôle nord, Astérix et Obélix visitent Paris au temps de Louis XIV... Le Petit poucet et ses frères prennent le train... (voir *L'enfant Océan* de J.-C. Mourlevat<sup>15</sup>).
- Déplacer un personnage à notre époque : Harry Potter arrive dans ton école, le Petit chaperon rouge a le téléphone avec Internet illimité, qu'est-ce que ça change ? Obélix visite un supermarché d'aujourd'hui, on raconte un épisode.
- Devenir un personnage de roman et apparaître à un moment précis : « Tu es admis au collège de Poudlard dans la classe de Harry Potter. Tu racontes tes premières leçons/Dans *La guerre des boutons*, tu es un gamin de l'une ou de l'autre des bandes rivales/Dans *Le Petit prince*, tu es l'occupant d'une autre planète visitée par l'enfant/Tu es présenté à Tintin par le capitaine Haddock et tu participes à l'une de ses aventures... »
- Faire écrire des lettres à des personnages : comme dans les *Lettres des héros à leur mère* (Ariane Valadié Ramsay), le Petit chaperon rouge écrit à sa meilleure amie. Des SMS sont échangés entre des héros dans des situations particulières ou bien entre héros de romans différents (les *cross over* des séries télévisées)... Que se passe-t-il ?

<sup>14</sup> Geoffroy de Pennart, *Le loup est revenu*, © Kaléidoscope, 1994, diffusion l'école des loisirs.

<sup>15</sup> Jean-Claude Mourlevat, *L'enfant Océan*, Pocket jeunesse, 2002.

## PISTES DE TRAVAIL SUR LA FICTION

Ou comment écrire dans les marges du texte source ?

- Écrire dans les blancs des textes :  
on travaille par binômes pour trouver dans un texte les espaces d'écriture laissés par l'auteur puis on met en commun l'ensemble des pistes offertes. On choisit une des pistes à rédiger. Elle peut raconter, décrire, faire parler...
- Raconter :  
un livre de contes rangé sur l'étagère de la bibliothèque de l'école est tombé pendant la nuit ; tous les personnages se sont échappés dans la salle, qu'ont-ils fait ? Au matin, les élèves ont découvert des changements dans leur classe.
- Décrire ce qui est positif de façon négative et inversement :  
même consigne pour des portraits, des images... Exemple : une maison, un paysage brûlé, une araignée, une femme magnifique, une sorcière épouvantable...
- Rédiger des suites de textes d'auteurs :  
*Comment Wang Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar <sup>16</sup>, « *Soupçon* » ou « *Chou* » de Bernard Friot <sup>17</sup>.
- Rédiger des suites d'histoires :  
le retour du Petit poucet chez ses parents avec la fortune de l'ogre ou le retour du Petit prince sur sa planète...
- Changer de point de vue :  
passer du narrateur qui dit « Il » au narrateur qui dit « Je », ou l'inverse ; le loup de *L'œil du loup* <sup>18</sup> de Daniel Pennac parle directement à Afrique et raconte une partie de sa vie...
- Ajouter des épisodes dans les récits de randonnées, les récits à accumulation, en boucle, les récits en parallèle, les histoires à rebours...  
Dans la forêt, le Petit chaperon rouge rencontre un nouveau personnage avec lequel elle connaît une autre mésaventure. Les trois petits cochons, se croyant sauvés du loup, sortent pour la première fois de la maison en pierre et rencontrent le boucher du village. Voir aussi la version de la véritable histoire des trois petits cochons de Bernard Friot <sup>19</sup>.
- Imaginer une autre fin pour l'histoire :  
une fin gaie pour une histoire triste, une réponse pour une fin qui n'en a pas d'explicite comme avec *Le Petit prince* de Saint Exupéry.
- Faire une lecture à dévoilement progressif :  
le texte est lu avec des pauses qui permettent d'écrire (ou de donner à l'oral) des propositions narratives sur ce qui va suivre. Les attentes de lecture sont déjouées ou confirmées par la suite du dévoilement du texte. Exemple : *Chou*, Bernard Friot <sup>20</sup>.
- Entrer dans la « littérature définitionnelle » :  
cf. Oulipo ou Ouvroir de littérature potentielle, *Jeux d'écriture surréalistes* du groupe surréaliste autour d'André Breton : un texte narratif de quelques lignes peut donner un tout autre texte. Exemple : dans la phrase « Le chat a bu le lait », chaque mot est remplacé par son équivalent issu du dictionnaire, le résultat peut être « L'animal domestique de l'ordre des carnassiers digitigrades a avalé un liquide opaque, blanc, fourni par les glandes mammaires de la vache. » Le texte peut être ainsi expansé de façon amusante tout en travaillant l'usage du dictionnaire.

<sup>16</sup> Marguerite Yourcenar, Georges Lemoine, *Comment Wang-Fô fut sauvé*, Folio cadet, premiers romans, 2014.

<sup>17</sup> Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées*, Milan Poche Junior, Milan Éditions, 2007.

<sup>18</sup> Daniel Pennac, *L'œil du loup*, Pocket Jeunesse, 2003.

<sup>19</sup> Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées*, Collection « Zanzibar », Éditions Milan, 1992.

<sup>20</sup> *Id.*

## PISTES DE TRAVAIL DANS LES PHRASES D'AUTEURS

- La page perdue  
Un chapitre tronqué d'un roman, d'une nouvelle ou d'un album est donné : il manque une page ; il faut l'écrire...  
Exemple : *L'enfant de sous le pont*, JMG Le Clézio <sup>21</sup>.
- La page fendue  
Un texte est donné avec une bande verticale blanche de 5 à 7 centimètres de large qui le masque partiellement. Il faut reconstituer le texte.
- La page grignotée  
Un texte est troué, déchiqueté, il manque tantôt des mots, tantôt des phrases... à retrouver. On sélectionne les parties à faire disparaître : enlever de la description, ou des paroles rapportées... selon la ou les capacité(s) que l'on veut réactiver.
- Les paroles gelées  
Des paroles ont disparu du texte, il faut les rajouter, ou bien ce sont des mots qui ont été effacés par de l'eau ou masqués par des taches d'encre.

## PISTES DE TRAVAIL D'IMITATION DE GENRE

Ces entrées peuvent initier un projet : la classe étudie un genre et tente d'écrire à son tour ce type d'écrit. Selon le niveau des élèves, ce sera un texte complet ou seulement une partie. Les exercices proposent d'imiter ou de détourner en appui sur des lectures.

- Le récit de vie  
Comme Élisabeth Brami <sup>22</sup>, je raconte ce que moi j'adore et que maman ou le professeur déteste (« Moi j'adore..., Maman déteste..., Moi j'adore... La maîtresse déteste... »). Du même auteur, d'autres albums pour raconter : « Je raconte mes petits riens qui ne coûtent rien mais qui font du bien. Je raconte mes premières fois... »
- Le conte  
*Dans la gueule du monstre* de Colette Barbé <sup>23</sup>: on rédige l'histoire avec le point de vue d'un des animaux effrayé par le monstre, ou bien, on rédige le fait-divers qui aboutit à la mort du monstre.
- Le roman policier  
On choisit un conte traditionnel que l'on modifie pour qu'il devienne un récit policier : le Petit poucet a disparu, l'alerte enlèvement est déclenchée. On rédige la totalité de l'aventure ou un extrait.  
Voir toutes les enquêtes du chat John Chatterton de Yvan Pommaux <sup>24</sup>.
- La poésie  
On sélectionne des vers dans des recueils de poésie, on les choisit parce qu'on les aime, ils racontent une histoire, décrivent ou font parler un poète. On assemble les vers, on recompose avec eux un nouveau texte poétique, on le met en page. Cet exercice donne l'occasion de fréquenter des œuvres poétiques différentes.
- Le théâtre  
On ne peut pas souvent écrire une pièce complète mais on peut réécrire l'histoire racontée dans la pièce de théâtre sous forme d'écriture narrative.  
Voir *La révolte des couleurs* de Sylvie Bahuchet <sup>25</sup>.

<sup>21</sup> Jean-Marie Gustave Le Clézio, Axel, *L'enfant de sous le pont*, Lire c'est partir, 2000.

<sup>22</sup> Voir la bibliographie complète d'Élisabeth Brami sur le site de la maison des écrivains et de la littérature ([www.m-e-l.fr](http://www.m-e-l.fr)).

<sup>23</sup> Colette Barbé, Jean-Luc Bénazet, *Dans la gueule du monstre*, Éditions Milan, 1999.

<sup>24</sup> Yvan Pommaux, *John Chatterton détective*, Poche, 1994.

<sup>25</sup> Sylvie Bahuchet, Delphine Durand, *La révolte des couleurs*, Heyoka Jeunesse, Actes Sud Papiers, 2006.

## CRÉATION, RÉCRÉATION AVEC LA PONCTUATION

En français, le nombre de signes de ponctuation est limité. Pourtant en 1966 dans *Plumons l'oiseau*, l'écrivain Hervé Bazin a créé le point d'ironie (∨), le point d'acclamation (‡) et le point d'amour (♡).

Pour lui, c'était un jeu que l'on peut prolonger et c'est ainsi qu'Olivier Houdart et Sylvie Prioul ont proposé le point de dépit mêlé de tristesse (⋮).

Un travail de groupes peut être mené sur l'année, selon les opportunités des découvertes de la classe : « Quels points pourriez-vous inventer pour dire des émotions, des sentiments, des sensations, des pensées ? Inspirez-vous des émoticônes et des systèmes de signes que l'on peut insérer avec un ordinateur ou bien de ceux que vous utilisez dans les SMS. Racontez comment ils pourraient être utilisés. »

Exemple de production - Le point de « n'importe quoi » : Ī

*Le point de « n'importe quoi » qu'on écrit Ī, est très employé dans les écoles.*

*Il est aussi parfois griffé sur une page par un patron très en colère quand sa secrétaire lui donne à signer un texte qui ne lui convient pas mais il est surtout utile pour corriger les exercices des élèves. Le professeur au lieu de se lancer dans un grand discours à un endroit de la page où il n'a pas de place met son Ī et l'élève comprend, croyez-moi.*

## ÉCRIRE À PARTIR D'IMAGES, DE TABLEAUX...

Le travail qui suit relève bien entendu du commentaire ordonné de l'image. Dans un premier temps, la démarche des outils n° 6 et n° 7 peut être engagée comme un préalable à l'écriture. Elle peut être réalisée à l'oral avec toute la classe ou à l'écrit par petits groupes de réflexion. Elle vise à l'appropriation par tous les élèves du travail des peintres en montant les niveaux de lecture.

Dans un second temps, l'œuvre picturale choisie, devient une source d'écriture à caractère littéraire. L'outil qui a donné lieu à un apprentissage raisonné et cohérent est réinvesti de façon plus artistique dans un parcours d'éducation artistique et culturelle complet avec des liens interdisciplinaires autour d'une œuvre d'art.

### **AVEC L'OUTIL N° 13 – RÉDIGER UNE DESCRIPTION**

Œuvre support : *L'empire des lumières*, René Magritte.

Consigne :

« Décrivez ce paysage comme si vous étiez devant lui, avec l'idée directrice : un paysage fascinant. »



René Magritte, *L'empire des lumières*, 1954.

© Photothèque R. Magritte/Banque d'Images, ADAGP, Paris, 2016.

### AVEC L'OUTIL N° 12 – RÉDIGER AVEC DES DIALOGUES

Œuvre support : *The Gossip*, Norman Rockwell's.

Consigne :

« Imaginez ce que se disent tous les personnages. Ils parlent d'une seule chose mais apportent de nouvelles informations ou des modifications à chaque intervention. Inventez des noms si vous le voulez... »

Si l'on s'intéresse à l'œuvre de Norman Rockwell, on découvre tout un pan de l'histoire des États-Unis et de la presse. C'est une dimension supplémentaire du parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves.

### AVEC L'OUTIL N° 15 – RÉDIGER UN RÉCIT COMPLET

Œuvre support : *Les raboteurs de parquet*, Gustave Caillebotte.

Consigne :

« Alternez les dialogues de ces trois artisans, vous pouvez leur donner un nom. Imaginez ce qu'ils ressentent (pensées, sentiments, sensations, émotions) et les manifestations physiques qui vont avec. »

La représentation des métiers disparus ou le monde ouvrier peut donner lieu à des recherches historiques pour le parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves.



Gustave Caillebotte, *Raboteurs de parquet*, 1875, Paris, Musée d'Orsay.

Photo © RMN-Grand Palais (musée d'Orsay), Hervé Lewandowski

### AUTRES PISTES

De nombreux ouvrages offrent des pistes de travail ouvertes et riches, pour en citer quelques-uns :

- Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination: introduction à l'art d'inventer des histoires*, Rue du monde, 2010.
- Bernard Friot, Violaine Leroy, *La fabrique à histoires*, Albums 8 ans et +, Éditions Milan, 2011.
- Lucie Sorel, Joëlle Dreidemy, *52 cartes à inventer des histoires*, Éditions 365, 2014.
- Hubert Haddad, *Le nouveau magasin d'écriture*, Zulma, 2006.

## Palier 3b : écrire « à la manière de... »

**O B J E C T I F** – Produire un genre d'écrit inhabituel à l'école : l'essai.

**C A P A C I T É S** Être capable de...

- comprendre des règles d'écriture vues dans les essais d'un auteur ;
- dégager un contrat d'écriture à partir des textes lus ;
- rédiger « à la manière de... » ;
- adapter à l'oral les techniques adoptées à l'écrit pour mettre en voix « à la manière de... ».

### PRÉSENTATION DU PALIER

Ce palier propose un parcours réalisé selon la technique d'écriture « à la manière de... ». Il faut savoir que jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle « écrire » signifiait « imiter » et, jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, de nombreux manuels proposaient des exercices d'écriture fondés uniquement sur l'imitation.

L'intérêt de ce palier repose sur le choix du référent : le recueil *C'est bien* de Philippe Delerm<sup>26</sup>, c'est un essai, genre littéraire rare à l'école, facile à étudier au cycle 3 car les outils nécessaires pour jouer à imiter l'écriture de l'auteur sont très accessibles.

Seule la notion du point de vue est à ajouter. On peut se contenter dans un premier temps d'expliquer et de montrer que l'auteur nous met dans la peau d'un enfant, il adopte son point de vue.

Les outils à activer :

- outil n° 1 - Rédiger avec le DRAS ;
- outil n° 2 - Rédiger avec des comparaisons et métaphores ;
- outil n° 3 - Rédiger avec des adverbes ;
- outil n° 4 - Rédiger avec des connecteurs ;
- outil n° 5 - Rédiger avec des effets de rythme ;
- outil n° 10 - Rédiger un récit structuré ;
- outil n° 12 - Rédiger des paroles rapportées ;
- outil n° 13 - Rédiger un portrait ou une description ;
- outil n° 15 - Rédiger un récit complet.

En grammaire, deux points peuvent être travaillés :

- la valeur du présent de l'indicatif ;
- le pronom personnel indéfini « on ».

### DÉCOUVERTE DE L'ÉCRITURE DE PHILIPPE DELERM

- En fin de classe, juste pour le plaisir, plusieurs jours en suivant, on lit à voix haute pour les élèves quelques chapitres de *C'est bien*, de Philippe Delerm.
- On donne ensuite par groupes la liste des titres de chapitres du recueil. On observe comment ils sont rédigés : présence rituelle de « C'est bien », titres sous forme de paradoxes parfois (exemple : « C'est bien

<sup>26</sup> Philippe Delerm, *C'est bien*, Collection « Milan Poche Junior », © Éditions Milan, 2007.

d'être malade » ; on explique le mot « paradoxe » : « c'est une idée que les gens n'ont pas d'habitude », thèmes liés à la vie d'un enfant.

- Deux textes sont ensuite lus puis étudiés en travail coopératif avec pour consigne de relever leurs points communs.
- Pour faire le bilan des recherches on dresse, en groupe classe, une liste des points communs dans l'écriture des deux textes et on apporte, le cas échéant, des précisions, notamment grammaticales.

Exemple de relevé :

- On retrouve le titre au début et à la fin du texte ; parfois, il est légèrement modifié mais on le reconnaît néanmoins.
- Certains textes ont des titres étranges car ils sont fondés sur un paradoxe : une idée peu commune et originale (« C'est bien d'être malade »).
- L'auteur utilise de nombreuses comparaisons et des métaphores.
- L'écrivain joue avec les effets de rythmes binaire et ternaire.
- Les verbes sont au présent de l'indicatif ; ce présent est celui de l'énonciation, il a une valeur de vérité générale.
- Le texte est argumentatif : l'auteur veut convaincre que c'est bien de..., il le démontre.
- Le point de vue adopté est celui d'un enfant. Les choses sont vues ou ressenties par un enfant mais la langue est celle d'un adulte.
- Le pronom personnel utilisé est le « on » ; c'est un pronom personnel indéfini, il permet à toutes les personnes qui lisent le texte de se sentir concernées. « On », c'est n'importe qui, sans précision, des adultes qui se souviennent ou bien des enfants.
- Les substituts et les reformulations évitent des répétitions et apportent des idées nouvelles.
- Des connecteurs (logiques ou spatiotemporels) font les liens entre les idées.

On donne aux groupes un ou deux autres textes à étudier en travail collaboratif pour voir si les règles relevées se vérifient comme des constantes. Chaque élève du groupe observe une ou deux constantes de la liste dans tous les textes (exemples : le « on » est-il présent partout ? Le point de vue est-il toujours celui d'un enfant ?...).

Les règles énoncées pour écrire « à la manière de Philippe Delerm » deviennent un contrat d'écriture.

## ÉCRITURE « À LA MANIÈRE DE PHILIPPE DELERM »

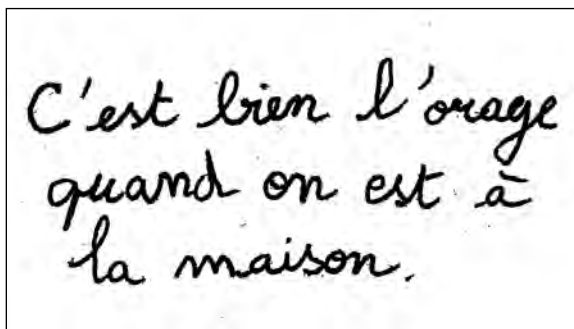
Consigne 1 :

« Proposez trois titres personnels “ à la manière de Philippe Delerm ”. »

Ce travail de recherche demande un temps de réflexion, on peut l'engager pour les jours qui suivent en accordant un délai.

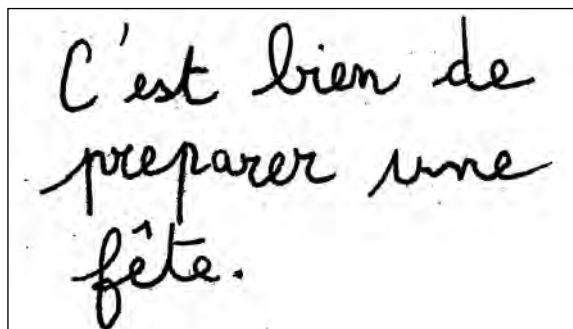
Plus tard, on met en commun l'ensemble des propositions de titres, tous devront être différents. Si un élève donne un titre déjà énoncé, on lui demande son second titre, voire le troisième. À la liste des noms d'élèves, le professeur associe le titre proposé.

Clara



C'est bien l'orage  
quand on est à  
la maison.

Paul



C'est bien de  
préparer une  
fête.



Consigne 2 :

« À votre tour d'écrire un *C'est bien* " à la manière de Philippe Delerm ". Imitiez l'écrivain en respectant ses règles d'écriture que nous avons listées ensemble et utilisez les outils vus en classe pour améliorer votre travail. Votre texte fera huit lignes minimum. »

La production se fait en deux jets, avec correction du brouillon avant recopiage.

Un recueil est composé, mis en forme au clavier, illustré (arts plastiques) avec toutes les productions de la classe et déposé au CDI sous le titre : *C'est bien aussi...*

Le numérique permet une diffusion orale et/ou écrite du travail réalisé.

CRITÈRES D'ÉVALUATION	OUI	NON
Mon texte respecte le sujet.		
Mon texte respecte les dix règles d'écriture de Philippe Delerm.		
J'ai utilisé les outils d'écriture vus en classe.		
J'ai soigné l'orthographe.		

## PROLONGEMENT À L'ORAL

À l'aide des titres proposés mais non retenus pour l'écriture, on peut réaliser un travail amusant à l'oral. Les élèves tirent au sort un de ces titres (ils ont été recopiés sur des petits papiers et mis dans un chapeau ou une boîte).

Chacun doit préparer une interprétation orale de « son titre » à réaliser devant les camarades. Un délai suffisant est donné pour cette création, les élèves s'inscrivent dans un planning (une interprétation par semaine par exemple).

Une grille d'évaluation de l'oral est construite avec la classe. Elle servira à évaluer la prestation des camarades et se fera en commun. Elle reste au tableau lors des passages.

Le professeur peut jouer le jeu et se voir attribuer un titre. Attention à bien se préparer, l'exercice peut être saugrenu : *C'est bien de nettoyer les toilettes/C'est bien de sentir sa barbe pousser* (à une professeure, bien entendu...).

CRITÈRES D'ÉVALUATION DES <i>C'EST BIEN...</i> À L'ORAL	OUI	NON
L'élève ou le professeur a parlé clairement, on l'a bien compris.		
L'élève ou le professeur est allé jusqu'au bout de son travail à l'oral.		
L'élève ou le professeur a bien utilisé le style de Philippe Delerm.		
L'élève ou le professeur a été intéressant, agréable à écouter.		

Commencer et terminer son oral par « *C'est bien...* » permet à l'élève d'amorcer et de conclure facilement son interprétation.



---

# Annexe : le carnet de mots

---

---

## O B J E C T I F

– Enrichir son vocabulaire.

---

## C A P A C I T É S

Être capable de...

- consigner par écrit les mots vus lors des leçons pour les réactiver ensuite ;
  - produire des écrits en utilisant la banque de mots collectés ;
  - garder la mémoire des leçons à travers les mots essentiels.
- 

## PRÉSENTATION

Dans toutes les classes, on lit beaucoup, on rencontre des mots nouveaux et bien souvent cet apport des lectures est singulièrement volatil. Depuis longtemps, les enseignants cherchent à répondre à deux questions :

- comment faire apprendre des mots nouveaux ?
- quels mots doit-on faire apprendre ?

Une solution est proposée ici : le carnet de mots ; son expérimentation sur le terrain a permis de mettre en évidence son intérêt<sup>1</sup>. C'est un support simple à utiliser, il permet deux actions complémentaires :

- la collecte de mots ;
- la réactivation des mots collectés.

On reporte dans le carnet de mots du vocabulaire mais ce n'est ni un répertoire, ni un glossaire, ni un index. C'est un support pour relever les mots propres à chacune des leçons, toutes disciplines confondues, et les intégrer en vocabulaire « actif ».

Comment choisir les mots ? Le carnet doit contenir des classes grammaticales différentes. La tendance serait à ne collecter que des noms, mais il faut penser à y adjoindre des verbes et éventuellement des connecteurs qui guideront les élèves dans la narration écrite ou dans la réactivation orale.

Certaines disciplines, comme l'EPS, apportent un lot intéressant de verbes. Ainsi, recueillir toutes les leçons permet de brasser un vocabulaire considérable sans trop de difficultés.

Matériellement, ce peut être un petit cahier de 96 pages. On y reporte systématiquement la date de la collecte de mots et le titre de la leçon qui l'a provoquée.

L'enseignant organise souvent, comme un rituel, un retour sur le lexique noté ; cela peut être sur celui qui a été collecté la veille ou la semaine précédente, ou bien avant... Il s'agit de donner la parole aux élèves pour qu'ils « fassent parler les mots » dans un résumé oral qui reprend les termes d'une leçon. Ces temps de réactivation du lexique sont nécessaires pour favoriser l'appropriation d'un nouveau vocabulaire.

---

<sup>1</sup> Maryse Brumont, *Diversifier et renouveler les leçons de lecture*, Canopé, 2010.



## SUR LA MÊME THÉMATIQUE



### **Comprendre les énoncés et les consignes** **Un point fort du Socle commun**

Jean-Michel Zakhartchouk  
2016

Livre : Réf. 755A4544 – 16,90 €

PDF : Réf. 755A4545 – 7,99 €

En ligne : [www.reseau-canope.fr/notice/comprendre-les-enonces-et-les-consignes.html](http://www.reseau-canope.fr/notice/comprendre-les-enonces-et-les-consignes.html)



### **Lecture & altérité** **Réseaux littéraires**

Magalie Delporte, Olivier Graff  
2016

Livre : Réf. 590B2982 – 22,90 €

PDF : Réf. 590N0008 – 8,99 €

En ligne : [www.reseau-canope.fr/notice/lecture.html](http://www.reseau-canope.fr/notice/lecture.html)



### **Faire de la grammaire au CP**

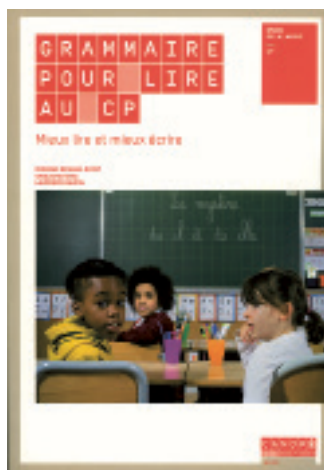
Françoise Picot

2016

Livre : Réf. 51000B78 – 18,90 €

PDF : Réf. 51000B85 – 7,99 €

En ligne : [www.reseau-canope.fr/notice/faire-de-la-grammaire-au-cp\\_8701..html#bandeauPtf](http://www.reseau-canope.fr/notice/faire-de-la-grammaire-au-cp_8701..html#bandeauPtf)



### **Grammaire pour lire au CP** **Mieux lire et mieux écrire**

Ghislaine Haas, Monique Géniaux-Ratat, Laurence Maurel, Françoise Petreault  
2015

Livre : Réf. 210B5381 – 21,00 €

PDF : Réf. 210LN001 – 8,99 €

En ligne : [www.reseau-canope.fr/notice/grammaire-pour-lire-au-cp.html](http://www.reseau-canope.fr/notice/grammaire-pour-lire-au-cp.html)



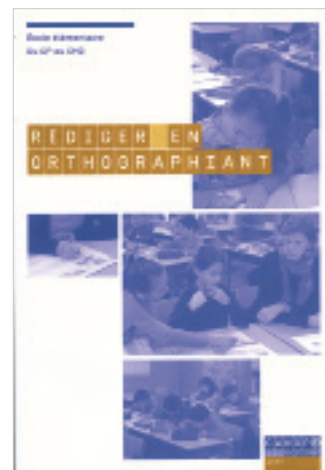
### **Contes et romans du patrimoine** **Lire demain les œuvres d'hier**

Norbert Froger

2015

Livre : Réf. 140B4580 – 26,90 €

En ligne : [www.reseau-canope.fr/notice/contes-et-romans-du-patrimoine.html](http://www.reseau-canope.fr/notice/contes-et-romans-du-patrimoine.html)



### **Rédiger en orthographiant**

Pascal Maillot

2015

Livre : Réf. 590B2978 – 22,90 €

PDF : Réf. 590N0003 – 9,99 €

En ligne : [www.reseau-canope.fr/notice/rediger-en-orthographiant.html](http://www.reseau-canope.fr/notice/rediger-en-orthographiant.html)







Achévé d'imprimer sur les presses de l'imprimerie Société BIALEC  
23, allée des Grands-Pâquis - 54180 HEILLECOURT  
Dépôt légal : octobre 2016