

La rédaction au cycle 3

Patricia Lammertyn,
inspectrice de l'Education nationale

Si l'apprentissage de l'écriture d'un texte commence dès l'école maternelle notamment par le biais de la dictée à l'adulte, il se poursuit au cycle 2 et devient la priorité au cycle 3 dans l'enseignement du français.

« La rédaction fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, décrire, expliquer une démarche, justifier une réponse, inventer des histoires, résumer des récits, écrire des poèmes en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc. »

Programmes 2008 - BO Hors série n° 3 du 19 juin 2008.

Comment mettre en œuvre l'enseignement-apprentissage de la rédaction pour que chaque élève puisse construire les compétences d'écriture fixées par les programmes ?

Tout d'abord, de quoi parle-t-on ?

Dans nos programmes, le terme **rédaction** recouvre à la fois :

- 1 - les étapes principales de l'acte d'écriture : rédiger, corriger, améliorer les productions
- 2 - l'ensemble des éléments lexicaux et syntaxiques qui permettent de mettre en mots un récit, un texte documentaire, ..., l'objectif étant de travailler la cohésion phrastique et interphrastique, la liaison entre les paragraphes.

Quant à la **composition**, elle se définit comme l'ensemble des éléments qui structurent le texte et lui donnent une cohérence interne. Rappelons les quatre conditions de la cohérence d'un texte, données par Michel Charolles :

- ▶ la non ambiguïté de la chaîne référentielle
- ▶ la progression, par apports nouveaux, indiqués par des connecteurs
- ▶ la relation : prise en compte de la situation de communication, du type de texte, du thème, de l'univers de référence...
- ▶ le principe de non contradiction : aucun élément nouveau ne doit contredire ce qui a déjà été dit.

Un lien étroit entre la rédaction et l'étude de la langue

A la fois pour la mise en mots, la composition et l'amélioration des écrits, les programmes 2008 mettent une **focale forte sur le lien entre la rédaction et la mobilisation des outils de la langue**.

Cependant, la tâche d'écriture est complexe et la fabrication d'un texte ne pourrait se réduire à l'addition simple de notions acquises sur les plans phrastiques et interphrastiques. L'élaboration d'un nouveau type de texte amène de nouveaux problèmes à traiter, lesquels peuvent être prévus dans la programmation, ou émergent des productions d'élèves (exemple : problème d'énonciation dans un récit en « je », problème de chaînes anaphoriques, incohérence entre le registre lexical et l'univers de référence..., non mise à distance de la subjectivité dans la rédaction d'un texte scientifique...).

Une attention particulière sera portée pour le récit car il ouvre à de multiples variations langagières (exemple : tous les contes ne commencent pas par « *Il était une fois* »...). La recherche d'effets à produire sur le lecteur est aussi un facteur important de variations et il est important de faire prendre conscience aux élèves les liens entre le choix des mots et les effets à produire. L'étude de ces relations, entre les procédés linguistiques et le type de texte et/ou les effets que veut produire « l'élève-auteur » est donc indispensable pour progresser en rédaction.

La rédaction : un apprentissage régulier

« C'est en écrivant qu'on devient... écrivain », nous dit Raymond Queneau.

La régularité est aussi attestée comme gage d'efficacité par des chercheurs comme Dominique Bucheton.

Il est possible d'assurer cette régularité en produisant des textes courts dans l'horaire consacré au français. Les écrits courts rendent moins lourdes les tâches de révision.

La régularité exige **d'inscrire précisément à l'emploi du temps hebdomadaire de français les temps dédiés à la rédaction.**

Certains enseignants ont proposé l'organisation suivante :

Séance 1 : 30 minutes dédiées à l'écriture d'un premier jet : court temps de planification et mise en mots

Séance 2 : 30 minutes dédiées à l'amélioration d'un ou deux points. Pour cela, plusieurs situations sont possibles :

- soit une reprise en collectif d'un problème commun à l'ensemble de la classe sur une notion déjà étudiée puis réécriture
- soit une reprise différenciée : les élèves améliorent un point spécifique de leur texte. Dans ce cas, une organisation en groupes permet d'agir sur des variables de différenciation.

Un court temps à la fin de la séance 2 sera consacré à la correction de l'orthographe et à la présentation du texte ou lors d'un autre moment court dans la semaine.

Des séances décrochées entre deux jets peuvent aussi être prévues dans l'horaire consacré à l'étude de la langue ou à la lecture pour traiter des problèmes rédactionnels qui auront émergé.

Dans tous les cas, on évitera d'aller au-delà de deux jets sur un même texte. Dans cette perspective, il est essentiel que l'enseignant clarifie l'objectif prioritaire visé et qu'il accepte qu'une production même corrigée ne soit pas « parfaite ».

La démarche serait plutôt de confronter l'élève plusieurs fois dans l'année au même type de texte à produire en variant la consigne. Mais il est possible aussi de temps à autre de redonner la même consigne d'écriture à quelques jours d'intervalle sans redonner à l'élève le

premier jet. C'est une des propositions que formule Dominique Bucheton dans son article : « Identifier de nouveaux gestes professionnels pour diversifier les pratiques d'écriture en ZEP ».

Enfin, les « gammes d'écriture » permettent aussi d'écrire des textes courts de manière régulière, d'écrire dans les blancs d'un texte d'auteur, transformer un court extrait de texte d'auteur...

Renée Léon avance aussi des propositions intéressantes en terme d'écrits courts, grâce à une pratique régulière (cf. ressources).

La régularité des écrits s'impose aussi dans toutes les disciplines : produire des écrits scientifiques, des comptes rendus, des résumés de leçons, des légendes en géographie..., toutes ces situations rédactionnelles sont autant de temps où l'élève mobilise ses connaissances linguistiques ou les développe.

Enfin, n'oublions pas les « écrits de travail » qui aident les élèves à organiser leur pensée : précision des mots, choix de la syntaxe...

La rédaction : un apprentissage progressif

Plusieurs types de textes sont propices à la construction des compétences rédactionnelles. Pour que l'élève puisse stabiliser ses acquis et les remobiliser, il est indispensable que les équipes de cycle s'accordent sur le choix de situations rédactionnelles permettant de travailler en profondeur, tout au long du cycle, les six compétences fixées par les programmes.

Cette répartition prendra en compte les écrits produits dans chaque discipline.

Par ailleurs, pour consolider les apprentissages, il est souhaitable de retravailler le même type de texte en jouant sur la complexité de la consigne (il est plus difficile d'écrire le début d'un récit policier que le début d'un conte classique).

En ce qui concerne le récit, on jouera aussi sur la variation des genres.

Exemples : écrire la fin d'un conte merveilleux au CE2 (narration externe à la troisième personne), insérer une scène d'action dans une légende au CM1 (même chose avec l'insertion de nombreux verbes d'action), écrire le début d'un récit fantastique au CM2 (narration en « je » ; vocabulaire du doute, de l'hésitation).

Le choix des consignes de rédaction sera donc pensé en lien étroit avec les progressions de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison indiquées pour chaque niveau de classe.

La programmation de cycle prend ici tout son sens (des exemples sont donnés dans le dossier *Rédaction* sur le site de l'inspection académique du Nord).

Ce travail sera d'autant facilité que l'on mettra en place un cahier de rédaction pour le cycle. Et des notions-clés feront l'objet d'une attention constante tout au long du cycle : accords, anaphores, connecteurs, diversification du lexique notamment au travers des autres disciplines.

La rédaction, un apprentissage structuré

Ecrire est en soi une tâche complexe. La plupart des élèves ont des représentations de l'écriture qui les empêchent souvent de réaliser les tâches demandées. Il est toujours utile de s'appropriier quelques éléments de la recherche qui ont montré les liens entre représentations et difficultés des élèves :

- ▶ difficulté à saisir les enjeux de la situation d'écriture : *Quel est le destinataire ? Quel type de texte ? Vais-je être évalué ? Sur quel(s) aspect (s) ?...*
- ▶ peur de faire des « fautes » ; manque d'assurance (réel ou supposé) quant aux connaissances linguistiques à mobiliser ; manque de stratégies dans l'utilisation des outils ; manque d'idées...

Mais paradoxalement, des élèves déclarent aimer écrire en dehors de l'école (poèmes, journal intime, lettres... cf. les travaux de recherche de Claudine Garcia-Debanç).

A l'école, quelques gestes professionnels (inspirés des travaux de D. Bucheton) dans les démarches des enseignants peuvent contribuer à mieux structurer les apprentissages rédactionnels et aider les élèves à dépasser progressivement les obstacles.

Il s'agira tout d'abord de donner un statut à l'écriture dans la classe et dans le cycle et de clarifier avec les élèves les enjeux des différents écrits (brouillon, écrit de travail, écrit à communiquer) et des différentes situations de rédaction : apprentissage, réinvestissement, évaluation... Il s'agit de rendre l'enseignement explicite.

Il faudra aussi, à chaque fois, bien définir le destinataire et lever avec les élèves l'ambiguïté

du double destinataire à l'école, le maître étant aussi lecteur des textes produits.

Prêtons également attention aux consignes données, certaines sont parfois trop floues : « *Raconte la visite dans le quartier* » : l'élève doit-il raconter simplement, s'attacher plutôt à décrire les différents lieux... ? Quel est le statut du texte à produire ? Ces éléments sont sans doute trop souvent laissés dans l'implicite.

Pour faciliter la rédaction d'un type de texte ou d'une partie de texte, l'appui sur la lecture est incontournable. Celle-ci est généralement mise en relation avec l'écriture mais le travail de lecture qui précède l'activité rédactionnelle se réduit trop souvent à l'étude d'un ou deux textes. Or, les élèves ont besoin de « matrices » modélisantes qui ne peuvent être construites que par la confrontation à de nombreux textes d'un même type. La programmation de cycle gagnera à tenir compte de cette inter-relation lecture/rédaction.

Le dialogue enseignant-élève dans l'activité rédactionnelle est indispensable et encore plus décisive pour les élèves en difficulté. C'est dans une proximité maître/élève à partir de l'oral que l'écriture se tisse : faire verbaliser les intentions de l'élève, écrire le début du texte à deux mains, l'aider à formuler les phrases, lui proposer des expressions à l'oral ou les écrire dans le texte de l'élève ; à l'élève d'en choisir une, l'inciter à utiliser les outils de la classe... L'organisation en « ateliers d'écriture » permet à l'enseignant de se consacrer aux élèves les plus en difficulté, les autres écrivant en autonomie. On pourra favoriser aussi l'écriture à deux mains entre deux élèves soit pour le premier jet soit pour l'amélioration du texte (ce que D. Bucheton appelle la co-activité).

Enfin, des outils-référents accompagnent l'apprentissage : recueils de textes d'un même type, extraits de textes d'auteurs que l'on aura capitalisés dans un cahier, listes d'expressions, carnet de mots, référents en grammaire et orthographe, dictionnaire. Ces outils doivent être accessibles à l'élève en toute autonomie. Sans oublier l'utilisation des TICE (penser à faire écrire de temps à autre sur le clavier dès le premier jet).

Un exemple d'activité : écrire un texte qui fait peur au lecteur

Comment exprimer la peur ?

La lecture préalable de textes fantastiques, les mots capitalisés dans le carnet de vocabulaire fourniront aux élèves des outils pour enrichir leurs textes :

Mots : terreur, frayeur, angoissant, livide, effrayant, sinistre, répugnant, lugubre, épouvante, panique, affolement...

Expressions: avoir la chair de poule, claquer des dents, avoir la peur de sa vie, croire que sa dernière heure est arrivée, avoir le souffle coupé, rester sans voix, avoir la voix blanche ; avoir une peur bleue, trembler de tous ses membres, un sentiment de panique le cloua sur place...

Mon cœur battait la chamade ; j'arrivais à peine à respirer ; mon sang s'est glacé dans mes veines ; ma gorge s'est nouée ; je n'arrivais plus à placer un seul mot ; je frissonnais de peur... la parole me manquait...

On pourra même, pour l'humour, utiliser... un poème :

L'heure du crime de Maurice Carême

Minuit. Voici l'heure du crime.
Sortant d'une chambre voisine,
Un homme surgit dans le noir.

Il ôte ses souliers
S'approche de l'armoire
Sur la pointe des pieds
Et saisit un couteau

Dont l'acier luit, bien aiguisé.
Puis masquant ses yeux de fouine
Avec un pan de son manteau,
Il pénètre dans la cuisine
Et, d'un seul coup, comme un bourreau
Avant que ne crie la victime,
Ouvre le cœur d'un artichaut.

Un exemple de situation d'écriture de type « tâche problème » en lien avec une activité de vocabulaire sur le champ lexical du verbe « manger » (C. Garcia-Debanc).

Tâche : écrire une partie d'un récit tiré de *Fantastique Maître Renard* de Roald Dahl

Consigne d'écriture : Voici le début et la fin d'un récit. Rédige le texte en utilisant le plus grand nombre possible de verbes différents.

« Tous les jeudis, trois amis se rencontraient pour manger ensemble.

Le premier était très gros parce qu'il mangeait beaucoup et à toute vitesse.

Le deuxième prenait le temps d'apprécier les différents plats.

Le troisième était maigre comme un clou car il mangeait très peu.

(...)

Ainsi, à la fin du repas, chacun des amis était content parce qu'il avait mangé comme il aimait le faire. »

Voici le texte produit par un élève :

« Ils mangeaient au bord d'une rivière et ils regardaient le paysage en même temps. Le garçon qui prenait le temps d'apprécier le repas s'appelait Robert. Ses meilleurs amis s'appelaient Willy et Jérémy, c'est avec eux qu'il passait son jeudi après-midi à manger et à parler.

Robert aimait bien partager ces moments avec eux. A voir la tête de Willy, le repas devait être excellent. C'était le repas préféré de Jérémy : salade de pâtes, poulet et plein d'autres choses. Robert était content de son jeudi après-midi parce qu'il adorait manger comme ils le faisaient. Au dessert, il y avait un excellent gâteau que la maman de Willy avait préparé. Tellement il était bon, ils le mangeâmes en 2 secondes... »

Cet élève utilise peu de verbes différents pour dire « manger ». Il s'attache surtout à « planter le décor », ici, une scène champêtre, en nommant les personnages, mais ne répond pas à la consigne d'écriture. « *Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'a pas de tels verbes à disposition dans son vocabulaire actif* » (C. Garcia-Debanc). En témoigne sa capacité à les utiliser dans des phrases lors d'un exercice préalable de vocabulaire dans lequel il a employé les verbes : dévorer, engloutir, avaler, bouffer, déguster, goûter, mâcher,

digérer, déjeuner, pique-niquer, gober, croquer, savourer.

Un travail de classement individuel puis collectif de verbes plus ou moins rares et à l'aide du dictionnaire fut ensuite proposé à l'ensemble de la classe.

Quelques jours après, la même consigne d'écriture est demandée aux élèves. Voici le texte produit par le même élève :

« Ils **dégustaient** leur plat au bord d'une rivière et d'un pré. Le premier s'appelait Wally, le deuxième s'appelait Jérémy et le troisième s'appelait Jean. Wally **engloutissait** les tomates à toute vitesse et il se **gavait** et se **goinfrait** de parts de pizza. Jérémy, lui se **délectait** avec un bon poulet, il se **bâfrait** et en même temps **savourait** tous les plats. Mais par contre, Jean, **mordillait** un bout de jambon, **grignotait** une biscotte : il **mangeotait**. A côté d'eux, il y avait des vaches qui **paissaient** et **broutaient** l'herbe, des abeilles qui butinaient, de beaux oiseaux qui **picoraient** du pain que laissait Jean. Arrivés au dessert, Wally rien qu'à voir le gâteau se précipita et **enfourna** toute la crème au chocolat. La maman de Wally très bonne cuisinière avait préparé de très bonnes crêpes, Wally les avait apportées. Ce fut un régal. »

A travers, cet exemple, Claudine Garcia-Debanc a mis en évidence qu'un travail explicite sur le vocabulaire et ici plus précisément sur la catégorisation de verbes, a des effets positifs sur la production écrite. Les mêmes résultats ont été constatés dans d'autres classes, y compris chez les élèves les plus faibles.

Un travail similaire de Françoise Boch sur le lexique des sentiments (la peur) et la production de textes ont montré des résultats tout aussi probants. Elle a aussi établi des comparaisons entre des classes qui avaient travaillé entre les deux jets d'écriture et de manière approfondie des séances sur le lexique, les expressions littéraires et des structures grammaticales et d'autres qui n'y avaient travaillé que superficiellement. Cette comparaison révèle des améliorations stylistiques nettement meilleures dans les classes dans lesquelles les séances d'étude de la langue ont fait l'objet d'un apprentissage structuré et approfondi.

Ces exemples mettent en évidence qu'il s'agit bien de mettre l'étude de la langue au service de la rédaction, comme le préconisent les programmes 2008.

Bibliographie

- ▶ BOCH, Françoise, *Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde ?* Lidilem - Grenoble III - In : Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004 - Revue Repère N° 23-23
- ▶ LEON, Renée, *Dire, lire, écrire au jour le jour* - Hachette éducation - Éd. 2008
- ▶ *Ateliers d'expression - 5 à 13 ans* - ACCES Editions
- ▶ Les journées de l'ONL, *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* - Janvier 2007
Pages 70 à 73 - Article de Claudine Garcia-Debanc

Autres ressources

- ▶ Site de l'inspection académique du Nord : Ressources pédagogiques > Maîtrise de la langue > Dossier « rédaction »
- ▶ Site de l'inspection académique de Corrèze
- ▶ Article de Dominique Bucheton : « *Identifier de nouveaux gestes professionnels pour diversifier les pratiques d'écriture en ZEP* »
- ▶ Site bienlire : <http://www.cndp.fr/bienlire/>
- ▶ Vidéos extraites de séquences en classe, illustrations de l'ouvrage *Lire écrire, un jeu d'enfant* - Sceren-CRDP Poitiers : <http://www.crdp-poitiers.org/lire-ecrire>