



HAL
open science

La réécriture au cycle 3 : représentations, pratiques, propositions didactiques

Apolline Vallegeas

► **To cite this version:**

Apolline Vallegeas. La réécriture au cycle 3 : représentations, pratiques, propositions didactiques. Education. 2012. dumas-00757151

HAL Id: dumas-00757151

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757151v1>

Submitted on 17 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :
Apolline VALLEGEAS

soutenu le : **4 Juillet 2012**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Didactique, Enseignement et acquisition des savoirs

LA REECRITURE AU CYCLE 3 :

**représentations - pratiques - propositions
didactiques**

Mémoire dirigé par :

Madame Cécile Yapaudjian Professeur de Français, IUFM de Chartres

JURY :

M. Olivier Kahn Professeur de Français, IUFM de Chartres, Président du jury

Mme Cécile Yapaudjian Professeur de Français, IUFM de Chartres

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p 4
I) Qu'est-ce que la Réécriture ?	p 6
<u>1°) Les termes à définir pour comprendre la réécriture.</u>	p 6
a) <u>La production d'écrit.</u>	p 6
b) <u>le projet d'écriture</u>	p 7
c) <u>le brouillon</u>	p 8
d) <u>le jet d'écriture</u>	p 9
e) <u>l'erreur et son statut</u>	p 9
f) <u>la cohérence de texte</u>	p 10
<u>2°) Polysémie du mot « réécriture ».</u>	p 11
<u>3°) Réécrire c'est donc :</u>	p 12
<u>4°) Les termes qu'il faut différencier de la réécriture.</u>	p 13
<u>5°) Les disciplines concernées par la réécriture</u>	p 15
<u>6°) Ce qu'en disent les programmes.</u>	p 16
II) Les Représentations, les pratiques et les obstacles à la réécriture	p 17
<u>1°) Les représentations</u>	p 17
a) <u>Celles des élèves</u>	p 17
b) <u>Celles des enseignants</u>	p 21
<u>2°) Les pratiques actuelles en classe</u>	p 23
a) <u>Les pratiques vues par les élèves</u>	p 23
b) <u>Les pratiques du point de vue des enseignants</u>	p 24
c) <u>Les activités d'écriture pouvant entraîner une réécriture proposées par les enseignants.</u>	p 26
d) <u>Les outils à disposition des élèves</u>	p 27
e) <u>Les consignes données aux élèves</u>	p 27
f) <u>Les bénéfices de la réécriture pour les élèves selon les enseignants</u>	p 28
g) <u>L'évaluation</u>	p 28
<u>3°) Mon expérience personnelle avec la réécriture</u>	p 29
<u>4°) Les obstacles rencontrés par rapport à la réécriture</u>	p 32

III) Des propositions pour aider à l'enseignement de la réécriture	p 34
<u>1°) Des exploitations possibles</u>	p 34
a) Donner du sens à l'activité d'écriture	p 34
b) Travailler sur les brouillons	p 35
c) Les activités décrochées : Faire des détours pour mieux écrire.	p 36
d) Les activités ritualisées	p 38
e) Apprendre à réécrire.	p 39
<u>2°) Quand et Quoi évaluer ?</u>	p 41
a) Les différents types d'évaluation	p 41
b) Quels critères d'évaluation ? Comment les choisir ?	p 43
 CONCLUSION	p 47
BIBLIOGRAPHIE	p 49
ANNEXES	p 51 à 69

INTRODUCTION

D'après le socle commun de connaissances, un élève en fin de cycle des approfondissements, doit être capable de :

- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.
- orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.

Pour cela, comme le préconisent les programmes officiels d'enseignement de l'école primaire de 2008, « La rédaction de textes [doit être] l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves sont entraînés à rédiger, à corriger, et 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.) »¹.

Cependant, en pratique, la réalité est parfois toute autre. Le constat est le suivant : bien souvent la réécriture, lors de rédactions, est abandonnée par les enseignants car c'est un enseignement très contraignant. En effet, la réécriture d'un texte est propre à chaque élève et les enseignants se retrouvent très vite démunis et submergés face à la correction et à l'évaluation de ces productions. Ils se contentent alors simplement de demander à leurs élèves une correction orthographique, sans s'attarder sur le contenu même des productions. Et ceci s'explique par le fait que la réécriture en elle-même est assez abstraite pour les enseignants.

On se demande en effet quand la réécriture doit s'arrêter, jusqu'où les élèves doivent améliorer leurs productions. Comment évaluer ces rédactions et surtout quels sont les critères qui doivent être évalués ? De plus cela demande énormément de travail de la part de l'enseignant, et c'est une raison qui peut le pousser à mettre de côté cet enseignement.

¹ Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008, p 21

Pour ma part, j'ai choisi ce thème car, au début de ma recherche de mémoire, je désirais travailler en didactique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture car c'est un sujet qui m'inquiétait pour mon futur métier. En effet, je trouvais cet apprentissage essentiel car lire et écrire sont des apprentissages clés dans toute la scolarité, mais aussi très complexes à transmettre.

J'ai alors décidé de m'orienter plus précisément vers l'apprentissage de l'écriture et notamment l'apprentissage de la rédaction avec la réécriture.

J'ai eu envie de travailler sur ce thème afin de répondre à mes propres doutes et inquiétudes, qui sont similaires à ceux des enseignants en poste.

Toutes les questions qui se posent lorsqu'on parle de réécriture m'ont amenée à formuler la problématique suivante : **Comment rendre la réécriture efficace autant pour les enseignants que pour les élèves et comment les enseignants doivent-ils l'évaluer ?**

Pour répondre à cette problématique, je définirai tout d'abord ce qu'est la réécriture, et quelles sont les disciplines qu'elle concerne. Puis dans une seconde partie, je soulèverai les représentations qu'ont les enseignants et les élèves de la réécriture, ainsi que les obstacles qui s'opposent à celle-ci, et les pratiques actuelles de réécriture qui se font dans les classes. Enfin, dans une troisième partie, j'apporterai des propositions éventuelles pour mettre en place des situations de réécriture dans les classes, ainsi que des propositions sur les critères permettant d'évaluer les écrits des élèves

I) Qu'est-ce que la Réécriture ?

1°) Les termes à définir pour comprendre la réécriture.

a) La production d'écrit.

Aussi appelée rédaction, la production d'écrit est le fait de rédiger un texte. Le fait de produire un texte est une tâche complexe pour les élèves car elle implique de nombreuses compétences.

En effet, six compétences de base doivent-être mobilisées pour produire un écrit² :

- Conceptualiser : c'est-à-dire organiser les idées générales en un plan cohérent. Pour cela l'élève doit se poser les questions suivantes : Qu'est-ce que j'écris ? Quelles idées ? Il faut donc aider les élèves à dégager les idées essentielles. Comment ranger mes idées ? Comment ordonner le plan ? Quelle partie placer en premier ?
- Maîtriser la syntaxe, c'est-à-dire construire des phrases correctes (phrases simples ou phrases complexes), lier les phrases entre elles grâce aux mots référents (il, qui, celui-ci...) en un texte cohérent (texte= tissu) qui évite par exemple les répétitions inutiles, placer la ponctuation.
- Maîtriser l'orthographe : à la fois l'orthographe lexicale (ce qui implique d'assurer la mémoire orthographique du vocabulaire rencontré ainsi que la maîtrise de l'usage de dictionnaires) et l'orthographe grammaticale, en particulier les accords dans le groupe nominal et dans le groupe verbal.
- Adapter l'écriture au contexte et au type de texte (s'il s'agit d'un conte, on ne pensera pas le texte de la même façon que si c'était un compte-rendu ou une recette par exemple).
- Se relire et se corriger
- Mettre en page (un dialogue, une recette ou un mode d'emploi, nécessitent une mise en page particulière)

Ces compétences devant être mobilisées plus ou moins simultanément, un texte ne peut alors être parfait dès le 1er jet, car il est très difficile de tout maîtriser en même temps. Cela donne donc du sens à la réécriture qui devient indispensable

² D'après « Production d'écrit au cycle 3 », 2009, Stage circonscription de Cervione, Compte-rendu de stage proposé par Cathy Filippi, Conseillère pédagogique généraliste. <http://ia2b.ac-corse.fr/attachment/178305/>, p3

pour obtenir le texte le plus cohérent au projet d'écriture et le plus correct du point de vue de la langue.

Sur le même principe, Hayes et Flower, psycholinguistes des années 80, ont établi trois activités mentales intervenant dans l'acte d'écrire³ :

- La planification de son écrit : identifier le but, l'enjeu, le destinataire ; connaître les caractéristiques du type de texte à produire.
- Mettre en texte : rédiger un texte conforme aux caractéristiques du type de texte imposé par le projet d'écriture ; sélectionner les indices pour que le texte soit cohérent ; enchaîner les idées et les phrases de manière cohérente.
- Réviser et réécrire : relire en se mettant à la place du destinataire ; repérer les réussites et les insuffisances de son texte, afin de le modifier positivement.

b) le projet d'écriture

C'est l'objectif de la rédaction. On demande aux élèves d'écrire dans un but précis (par exemple : un journal de bord lors d'un séjour...). Cela permet de donner du sens à la rédaction et aux apprentissages et donc de motiver les élèves.

La finalité du projet d'écriture est toujours la communication. Ainsi, étant donné que le travail de l'élève est destiné à être lu, celui-ci doit veiller à plusieurs critères. Le texte doit donc être lisible, compréhensible (donc cohérent) et intéressant. La réécriture devient donc concrète pour l'élève car, pour répondre aux critères précédents, l'amélioration du texte produit en premier jet devient une nécessité.

Les exemples de projets possibles :

- Le conte : constituer un recueil des textes de tous les élèves qui sera déposé en classe, en BCD ou communiqué aux familles.
- La nouvelle : alimenter un journal scolaire ou un site d'école.
- Tout récit : les donner à lire aux autres classes, offrir des histoires aux élèves plus jeunes de l'école, échanger des histoires avec des correspondants.

Le projet d'écriture doit être à la fois précis et large. Précis pour aider les élèves à cibler leur production, souvent pour cela, l'enseignant demande à l'élève de

³ Groupe EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette ; INRP, 1996, p 12

produire un type de texte particulier (un conte, un compte-rendu..), en ayant au préalable dégagé avec les élèves les caractéristiques de ce type d'écrit. D'autre part, le projet d'écriture doit être assez large afin de laisser une certaine liberté de rédaction à l'élève.

c) le brouillon

Par définition, dans le dictionnaire, le brouillon est « la première forme d'un écrit que l'on corrige avant de le recopier ».⁴

On peut donc remarquer que dans cette définition, on s'attache surtout à décrire l'objet mais que l'on n'évoque que très peu sa fonction. L'utilité du brouillon n'apparaît donc pas clairement et il n'est relié à la réécriture que par la « correction ».

Il est pourtant le point de départ de l'écriture et le support de la réécriture. C'est par ce brouillon qu'apparaissent les points à retravailler et non pas seulement à corriger.

Cependant, bien souvent, les élèves ont une vision négative de ce brouillon, qui pour eux n'est pas important par rapport à la rédaction finale. En fait, ceci s'explique par le fait qu'inconsciemment les enseignants opposent bien souvent la mise au brouillon avec la mise au propre, alors que pourtant c'est par le brouillon que l'on parvient à mettre au propre.

Afin d'éviter cette opposition, l'utilisation de synonymes tels que l'essai, l'écrit de construction, le cahier de recherche, etc. est préférable. En effet, ainsi, le caractère péjoratif du substantif brouillon est évité.

Il est important de garder une trace de ce(s) brouillon(s), car ils permettent à l'élève de se rendre compte des progrès effectués.

Du point de vue de l'enseignant, le brouillon constitue un support pour relever les dysfonctionnements du texte, les hiérarchiser afin d'organiser les différentes étapes de la réécriture et les activités décrochées nécessaires.

⁴ Définition extraite du dictionnaire Larousse en ligne. (<http://www.larousse.fr/dictionnaires>)

d) le jet d'écriture

Jet d'écriture et brouillon sont synonymes car les différents jets d'écritures constituent des brouillons.

On peut différencier le 1er jet des suivants car souvent, le 1er jet est celui où les élèves laissent aller leur imagination, sans vraiment se concentrer sur la forme. C'est un jet qui se fait sans retenue. Quant aux jets suivants, ils permettent de revenir sur le texte, la tête reposée, pour donner plus de cohérence, plus de style à la rédaction, et permettre à celle-ci d'être plus en accord avec le projet d'écriture.

e) l'erreur et son statut⁵

Le statut de l'erreur a évolué en même temps que la conception de l'apprentissage. En effet, nous sommes passés d'un modèle d'apprentissage transmissif à un modèle constructiviste.

Ainsi, dans le modèle transmissif, on estime que les connaissances sont acquises naturellement par les élèves. On est donc dans un modèle où l'élève écoute et doit assimiler ce que dit le professeur. Dans ce modèle les erreurs sont considérées comme des fautes. Cette faute est la responsabilité de l'élève qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences. Dans ce contexte, l'erreur est sanctionnée.

Puis on est passé à un modèle constructiviste, où l'on estime que l'apprentissage passe par une série d'obstacles à franchir.

Ainsi, dans ce modèle, on estime que pour apprendre, l'élève doit connaître certaines difficultés et prendre conscience de ses erreurs. L'erreur devient donc un outil qui sert à l'apprentissage. Ce qui est beaucoup plus positif.

Il est donc important, dans la production d'écrit comme dans tout autre apprentissage, que l'erreur ne soit pas vécue comme une faute, comme une honte par l'élève. C'est donc le rôle de l'enseignant de dédramatiser et de montrer à l'élève qu'il peut se servir de ses erreurs et que celles-ci lui permettront de réécrire, car la réécriture s'appuie sur les erreurs des élèves.

⁵ D'après [Le statut de l'erreur dans l'apprentissage](#). IUFM réunion

f) La cohérence de texte

« Le mot cohérence caractérise la liaison étroite des différents éléments constitutifs d'un ensemble. Toutes les parties de cet ensemble ont un rapport logique, comportant une absence de contradiction entre eux, et sont intimement unis. Ils présentent un rapport harmonieux entre eux, un rapport homogène et sont organisés dans une progression ordonnée »⁶.

Un texte est donc cohérent lorsqu'il présente des liens entre les différentes parties et les différentes idées qui le constituent et ceci afin de s'assurer qu'il forme un tout et qu'il est compréhensible. La cohérence permet alors de mieux se faire comprendre et de faciliter la lisibilité du texte.

Cette cohérence dépend de l'application de trois règles :

- la règle de répétition : pour qu'un texte soit cohérent, il doit comporter dans son développement des éléments récurrents d'une phrase à l'autre. Cela crée un fil conducteur qui assure la continuité thématique du texte.
- la règle de progression : le texte doit comporter dans son développement des éléments apportant une information nouvelle, c'est ce qui le rend intéressant.
- la règle de non contradiction : on ne peut introduire dans le développement du texte, un élément qui contredit un autre élément.

La règle de répétition est respectée lors de l'utilisation d'anaphores. Une anaphore est une reprise d'un élément antérieur dans le texte. Il existe deux grands types d'anaphores : les anaphores pronominales, lorsqu'un pronom (démonstratif, possessif, relatifs ou encore indéfini) reprend le groupe nominal, et les anaphores nominales, lorsqu'un groupe nominal en reprend un autre de manière plus ou moins fidèle.

Aussi, le texte doit être articulé, c'est-à-dire que les phrases doivent être reliées entre elles, elles doivent avoir une certaine organisation. Plusieurs éléments permettent cette organisation de texte, comme notamment les connecteurs logiques qui marquent les relations sémantico-logiques entre les différentes propositions. Grâce à ces connecteurs, les informations du texte peuvent être mises en relation par le lecteur. Il existe des connecteurs textuels qui sont des organisateurs spatio-

⁶ Définition extraite du site Wikipédia <http://fr.wikipedia.org/wiki/Coh%C3%A9rence>

temporels, des connecteurs argumentatifs, ainsi que des connecteurs de reformulation.

Enfin, la ponctuation permet elle aussi cette articulation et donc cette cohérence car « elle indique des relations sémantiques entre des parties du texte »⁷.

Selon les instructions officielles, «l'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux. »⁸

Les élèves sont donc habitués à analyser la cohérence d'un texte lors de leurs différentes lectures, ceci constituera alors une aide lors de la production d'écrits.

2°) Polysémie du mot « réécriture ».

Le mot « réécrire » admet plusieurs sens, ainsi :

- Réécrire peut être écrire à nouveau à quelqu'un par exemple. C'est une répétition.
- Réécrire peut être la reprise de l'écriture d'un texte. C'est-à-dire écrire la suite d'un texte créé auparavant.
- Réécrire peut être la reproduction d'un texte qui a déjà été écrit.
- Réécrire peut être la transformation d'un texte qu'on a déjà écrit et ceci pour l'améliorer.

Souvent les sens les plus communs pour les élèves sont les deux premiers, alors que lorsque l'enseignant parle de réécriture, il parle le plus souvent, des deux derniers sens. Il faut donc que celui-ci soit clair et explique aux élèves ce qu'il entend par « réécriture » afin d'éviter les ambiguïtés.

⁷ Hatier Concours 2011 Français Epreuve d'admissibilité, p 293

⁸ Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008, p 21

Nous essaierons de vérifier ces hypothèses lors des questionnaires transmis aux élèves et aux enseignants pour collecter leurs représentations.

Dans ce mémoire, on s'intéressera plus particulièrement au dernier sens énoncé ci-dessus, c'est-à-dire le travail d'un texte dans le but de l'enrichir, de l'améliorer.

3°) Réécrire c'est donc :

Etre capable de revenir sur son texte et l'améliorer, le modifier pour qu'il soit plus conforme au projet d'écriture. Ceci représente cependant une tâche énorme, autant pour l'élève que pour l'enseignant.

En effet réécrire pour l'élève c'est remanier son texte en faisant attention aux différents niveaux du texte. Ainsi, au premier niveau, l'élève doit faire en sorte que les idées choisies et rédigées soient cohérentes avec le projet d'écriture imposé par l'enseignant, c'est-à-dire qu'il doit produire un texte pertinent. Ensuite, à un deuxième niveau, il doit faire en sorte de trouver une cohérence dans les propos, sans répétitions inutiles. Enfin, aux niveaux suivants, l'élève doit penser à la conjugaison, à l'orthographe, mais aussi à la syntaxe⁹. La tâche est donc conséquente et on ne peut attendre de tous les élèves un texte abouti à tous les niveaux.

Par rapport à l'enseignant, la réécriture représente une tâche importante car ce dernier doit faire face à l'hétérogénéité des élèves et de leurs productions. De plus, face à une production présentant de nombreux soucis d'organisation et de sens, l'enseignant doit faire un choix dans les critères qu'il fera retravailler en priorité à l'élève. Car en effet, il doit faire en sorte d'éviter la surcharge cognitive.

Pour cela, l'enseignant doit estimer si ce qu'il exige de l'élève est dans sa zone proximale de développement¹⁰, c'est-à-dire qu'il doit être sûr que l'élève est capable de résoudre seul ou avec l'aide d'outils, les problèmes soulevés par l'enseignant dans sa production écrite.

⁹ Voir Annexe 1 p 51

¹⁰ Concept central dans les travaux de Vygotsky. <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html>

Ainsi, lorsqu'un enseignant demande à un élève de réécrire son texte, il doit donner une finalité à la réécriture ainsi qu'un cheminement, des priorités, une démarche ; la réécriture doit être guidée et personnalisée. Ce travail est alors l'objet d'une différenciation permanente. On ne demande pas la même chose à tous les élèves, les exigences ne sont pas les mêmes, et la démarche de réécriture varie en fonction des élèves et de leur niveau, de leur maîtrise de la langue.

Pour des classes comprenant en moyenne 25 élèves, on comprend rapidement que cette tâche puisse effrayer les enseignants...

Il faut préciser que la réécriture admet plusieurs solutions (contrairement à la correction) car c'est juger son texte de l'intérieur, les textes produits sont donc propres à chaque élève bien que respectant le projet d'écriture.

Techniquement, la réécriture peut se faire de plusieurs manières. En effet, « C.Fabre¹¹ distingue quatre opérations que le scripteur peut effectuer sur son écrit : suppression, ajout, remplacement, déplacement. Chacune peut concerner un mot ou un ensemble de mots »¹². Ces opérations peuvent se combiner, et aboutissent aux ratures, traces écrites qui apparaissent sur les brouillons.

4°) Les termes qu'il faut différencier de la réécriture.

Il est important de ne pas confondre la réécriture avec des termes tels que le recopiage, la correction, la révision ou la reformulation.

En effet, le recopiage est simplement le fait de reproduire un texte à l'identique. Les élèves sont tout de même confrontés à cet exercice à l'école primaire, mais l'on parle plutôt de « la copie ».

Bien qu'il faille les différencier de la réécriture, les activités de copiages sont essentielles pour l'élève. En effet, d'après les programmes de 2008, « la pratique régulière de la copie [...] et de la rédaction assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit

¹¹ C.Fabre, *les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture*, CEDITEL, collection « l'atelier du texte », Grenoble, 1990

¹² Groupe EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette ; INRP, 1996, p 12

progressivement à l'automatisation des graphies correctes. »¹³ La copie est donc travaillée dès le cycle 2 et permet notamment d'entraîner le geste graphique, mais aussi de mémoriser l'orthographe des mots.

Ensuite, la correction est simplement le fait de rectifier une ou plusieurs « fautes ». L'élève doit faire en sorte que son texte corresponde à une certaine norme. Il n'y a donc qu'une seule solution possible après correction. On associe souvent la correction à l'orthographe, or la réécriture ne concerne pas uniquement l'orthographe. Souvent, au début des productions d'écrit, l'élève a tendance à réduire la réécriture au fait de corriger, alors que la réécriture dépasse en fait la correction.

Quant à la révision, elle englobe la réécriture. Ce qui distingue ces deux termes est le fait qu'une réécriture découle toujours d'une révision ; mais après révision il n'y a pas forcément de réécriture. La réécriture n'est donc qu'une option possible après une révision c'est-à-dire après une relecture du texte.

Ainsi, les psycholinguistes Hayes et Flower, avec leurs définitions de l'écriture confirment cette distinction. Selon eux, l'écriture se décompose en 3 opérations : la planification, la mise en mots et la révision ; cette dernière consiste en une relecture, puis une évaluation de son texte pour décider de le réécrire ou non¹⁴.

Enfin, la reformulation n'implique pas un enrichissement ou une amélioration du texte, cela implique une relation d'équivalence au niveau du sens. C'est donc dire la même chose mais avec d'autres mots. La reformulation permet de donner plus de compréhension, mais le fond, les idées du texte restent les mêmes. De plus on peut parler de reformulation à l'oral comme à l'écrit contrairement à la réécriture qui ne s'applique qu'à l'écrit.

¹³ Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008, p 22

¹⁴ Groupe EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette ;INRP, 1996, p 12

5°) Les disciplines concernées par la réécriture :

La réécriture est présente principalement en français, plus précisément dans la production d'écrits littéraires.

Mais étant donné que la rédaction est aussi présente dans d'autres disciplines, la réécriture peut donc y être présente aussi.

Ainsi, d'après les documents d'accompagnement de 2003¹⁵, on peut avoir principalement de la réécriture en Education civique, en Histoire et Géographie, mais aussi en Mathématiques, en sciences, en EPS, ou dans les enseignements artistiques.

Plus précisément, en Education civique, les écrits et donc la réécriture peuvent concerner : l'ordre du jour des débats et décisions prises durant un débat : règles de vie, propositions ou requêtes adressées à d'autres classes ou au directeur, etc., ou encore le protocole d'enquête ou de visite ; compte rendu d'une enquête ou d'une visite.

En Histoire-Géographie on retrouve sous forme d'écrits les informations dégagées pendant une leçon et/ou l'examen d'un document, d'une carte, etc. (trace écrite), une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon ou dans une lecture documentaire, la légende d'un document iconographique, d'une carte.

En Mathématiques, on a le texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche, c'est-à-dire la réponse à un problème.

En Sciences, les notes prises lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite constituent des écrits susceptibles d'être réécrits. On a aussi le compte rendu d'expérience ou d'observation ou la courte synthèse produite à partir des informations notées pendant la phase de structuration de la séance ou lors d'une lecture documentaire.

Pour les enseignements artistiques, on peut créer un projet d'écriture collective, pour présenter une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, affiche, etc.). On peut aussi créer un écrit de fiction en référence à une œuvre ou à une série d'œuvres d'art.

¹⁵ Documents d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle, collection École, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, octobre 2003, p 40-41

En EPS, on peut demander aux élèves de produire une fiche technique permettant de réaliser un jeu ou encore un compte-rendu d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'Usep par exemple).

Cela permet de créer des projets d'écritures qui mettront en place une transversalité entre les apprentissages. Cela permettra aussi de travailler la réécriture dans un cadre autre que l'écrit littéraire, et donc de diversifier les apprentissages.

6°) Ce qu'en disent les programmes.

Les programmes officiels de 2008 ne mentionnent en fait jamais le mot « réécriture ». Seule l'amélioration des textes y est évoquée : « Ils [les élèves] sont entraînés à rédiger, à corriger et 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.) »¹⁶

Seuls les documents d'accompagnement des programmes de 2003 évoquaient la réécriture : « Réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de texte, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte. »¹⁷

De plus les programmes de 2008 laissent une grande liberté pédagogique et ne donnent par conséquent que très peu d'indications sur le déroulement réel de la réécriture en classe.

Il est donc important de bien connaître le sens de la réécriture afin de pouvoir l'enseigner de manière optimale. Il faut aussi essayer d'outre-passer ses représentations et ses peurs afin de ne pas délaissé l'enseignement de la réécriture. C'est pourquoi dans la partie suivante j'analyserai les différentes représentations qu'ont les enseignants en poste de cette réécriture, ainsi que les obstacles qu'ils rencontrent.

¹⁶ Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008, p 21

¹⁷ Documents d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle, collection École, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, octobre 2003, p 38

II°) La réécriture à l'école (représentations, pratiques et obstacles)

Pour recueillir des données (notamment les représentations des élèves et les représentations, pratiques et obstacles des enseignants), j'ai choisi de réaliser plusieurs questionnaires, pour faire une enquête quantitative d'ordre statistique.

Pour cela, j'ai distribué des questionnaires (voir annexes 2 et 3) à un grand nombre d'enseignants. J'ai aussi profité de mes différents stages pour faire passer les questionnaires aux élèves, ainsi qu'aux autres enseignants de l'école.

1°) Les représentations

Avant de distribuer mes questionnaires, j'ai fait les hypothèses suivantes :

- les enseignants sont dépassés par la réécriture et sont impuissants face à cette réécriture qu'ils ne savent pas vraiment comment évaluer, cependant ils en ont une bonne représentation.
- pour les élèves, la réécriture se résume simplement au recopiage d'un texte, ou à une simple correction orthographique.

J'ai donc choisi de faire ces questionnaires pour vérifier ou non ces hypothèses.

a) Les représentations des élèves

Lors de mes recherches, j'ai pu récolter cinquante questionnaires d'élèves, du CE2 au CM2.

Ces questionnaires¹⁸, étaient composés de deux grandes parties : une première partie avec trois questions ouvertes et une seconde partie avec onze questions fermées de type QCM.

Le but des questions ouvertes était de voir les représentations premières des élèves sur la réécriture, ainsi que les actions qu'ils faisaient pour améliorer leurs textes et enfin de savoir comment les élèves percevaient les activités de réécriture au sein de leur classe.

Pour les questions fermées, le but était d'obtenir des réponses plus ciblées de la part des élèves.

¹⁸ Voir annexe 2 p 52 - 53, questionnaire distribué aux élèves.

J'ai tiré de ces questionnaires les constatations suivantes.

Pour plus de la moitié des élèves interrogés (37 élèves sur 50), la réécriture c'est écrire une deuxième fois ou plusieurs fois le même texte, la même phrase. Pour ces élèves, la réécriture est assimilée à un recopiage.

Pour 4 élèves, la réécriture c'est l'acte d'écrire. A la question qu'est-ce que signifie pour toi le mot réécrire ils répondent simplement « écrire ». Il n'y a donc pas de distinction entre ces deux mots pour eux malgré la présence du préfixe «-ré ».

Un seul élève sur les cinquante annonce qu'il ne sait pas ce que signifie le verbe réécrire.

Pour 7 élèves, la réécriture c'est le fait d'améliorer son texte, de le corriger. Beaucoup parlent de « corriger les fautes », ou donne un exemple de ce qu'ils connaissent comme corriger les fautes d'orthographe dans une dictée. Parmi ces 7, deux estiment que réécrire c'est faire une nouvelle phrase, une belle phrase. Un de ces élèves annonce aussi que réécrire c'est rendre son texte plus compréhensible.

Pour un élève, réécrire c'est se relire.

Les élèves ont donc une vision assez limitée de ce qu'est réellement la réécriture. Ils ne prennent en compte qu'une partie, qu'un élément de ceux que peut englober la réécriture.

On peut donc supposer que même si la réécriture est travaillée à l'école, elle est très peu souvent annoncée sous ce terme auprès des élèves.

De même, trente-neuf des élèves interrogés affirment relire leurs productions, tandis que 6% disent ne jamais le faire. Un seul élève annonce que cela dépend, sans expliquer de quel facteur.

Parmi ceux qui relisent, vingt-deux élèves (donc 56% des élèves qui se relisent) annoncent qu'ils se préoccupent surtout de l'orthographe lors de leurs relectures. Quinze élèves disent faire attention à la conjugaison, dont un seulement si il a le temps. Certains parlent des accords, et ont une attention particulière pour les verbes. Un élève seulement évoque le fait de vérifier si son texte veut dire quelque chose, c'est-à-dire s'il a du sens. Et six vérifient que le texte produit soit compréhensible. Les autres ont simplement dit qu'ils se relisaient mais sans évoquer les éléments auxquels ils étaient vigilants lors de la relecture. Enfin, 3 élèves (sur les 39 se relisant) disent faire attention à tout, à tous les mots qu'ils ont écrits, ce qui en

soi paraît assez peu probable et représenterait une charge de travail trop conséquente pour un élève de cycle 3.

On se rend donc rapidement compte qu'aux yeux des élèves c'est l'orthographe qui prime, suivie de la conjugaison. Le sens du texte n'a donc pour eux que très peu d'importance, de même que la cohérence des propos.

Ceux qui ne relisent pas se justifient en disant qu'ils ne veulent pas perdre de temps, ou encore qu'ils n'en ont pas envie, ou même que ça ne sert à rien étant donné que le maître corrige.

Les réponses à ces premières questions reflètent donc bien le fait qu'aux yeux des élèves, la réécriture ne se résume qu'à copier à nouveau le même texte, ou alors à une correction orthographique pour la majorité des élèves interrogés.

Il apparaît donc très important de donner du sens à la réécriture et donc à la relecture lors de sa mise en place en classe. L'enseignant a donc un rôle primordial et doit faire en sorte que les élèves prennent conscience de l'utilité et de la finalité de la réécriture.

La suite du questionnaire, amenait les élèves à répondre par « Vrai », « Faux » ou « ça se discute » à 11 affirmations. Lorsqu'ils choisissaient de répondre « ça se discute » ils devaient justifier leur choix.

A la première affirmation : « Réécrire c'est rectifier les erreurs de son texte », 29 élèves répondent vrai, 17 répondent faux, un pense que cela se discute et 3 sont sans opinion. L'élève qui pense que cela se discute justifie son choix en disant que réécrire ce n'est pas seulement corriger, que l'on peut aussi rajouter des phrases pour rendre le texte plus compréhensible.

Les réponses sont donc plutôt en contradiction avec les définitions spontanées de la réécriture données par les élèves au début du questionnaire. Il faut cependant prendre en compte deux éléments : d'une part le fait que les élèves sont davantage guidés dans cette partie, d'autre part le fait que cette partie est sous forme de QCM. Certains élèves pourraient avoir répondu de façon plus ou moins aléatoire.

Environ 70% des élèves interrogés pensent que réécrire c'est transformer son texte pour qu'il soit plus conforme à l'idée de départ. Les élèves sont donc conscients

que dans la production d'écrit, il faut tenir compte du projet d'écriture et que la réécriture peut permettre de se rapprocher de ce projet.

De même, environ 70% des élèves interrogés pensent que plus on réécrit, meilleur est le résultat. Ainsi certains évoquent le fait qu'étant donné qu'on corrige les fautes d'orthographe, le résultat est donc meilleur. On en revient donc au résultat que l'orthographe est l'un des seuls intérêts de la réécriture pour les élèves. A cette affirmation, un élève évoque que cela dépend car parfois la réécriture peut aboutir à un texte plus mauvais.

En fait, cette réponse est la plus proche de la réalité. En effet, la réécriture n'est pas toujours nécessaire. Certains écrits peuvent être bons dès le 1er jet même si cela est rare au cycle 3.

Quant au fait de savoir si les grands auteurs n'ont pas besoin de réécrire, les élèves sont assez partagés. En effet 22 répondent vrai, tandis que 25 répondent que non, c'est-à-dire qu'ils estiment que même les grands auteurs reviennent sur leurs écrits. Trois pensent que cela se discute en évoquant que cela dépendrait des auteurs.

Ce partage des avis concernant les auteurs est intéressant et peut justifier le fait de travailler sur des brouillons d'écrivains avec les élèves¹⁹.

Vingt-six élèves pensent qu'on ne réécrit pas que dans la discipline du français, tandis que 17 pensent que c'est le cas. Sept sont donc sans opinion. Ces résultats montrent que les élèves sont donc plus ou moins habitués à réécrire et cela dans plusieurs disciplines.

Concernant l'acte de réécrire, 54% des élèves interrogés pensent que c'est ennuyeux et fatiguant. 6% pensent que cela dépend des fois et de la longueur du texte à réécrire. On comprend donc facilement grâce à ces réponses que la tâche qu'est la réécriture est une grande charge cognitive pour l'élève et demande beaucoup de concentration de leur part.

Parmi les élèves interrogés, 64% pensent que réécrire c'est redire la même chose différemment, ils ont donc conscience que par la réécriture on peut reformuler ses idées pour obtenir une meilleure compréhension.

¹⁹ Voir infra p 35

Aussi, 74% des ces élèves pensent qu'il faut conserver les différents jets d'écritures produits. On peut donc penser que ces élèves ont une certaine habitude de travail et que leurs enseignants leurs ont déjà évoqué le fait que conserver les différents brouillons peut permettre une évaluation de l'évolution du texte.

Pour 58% des enfants interrogés, réécrire ce n'est pas forcément réécrire un texte plus long que le premier. En fait certains évoquent le fait que le texte ne peut pas être plus long puisqu'on réécrit le même texte. Les élèves montrent donc encore ici, que pour eux la réécriture est un recopiage de texte. Parmi ceux-ci certains évoquent tout de même le fait qu'on peut réécrire un texte plus court et avoir de meilleures idées.

Lorsqu'on leur demande si l'on réécrit lorsqu'on n'est pas capable d'écrire du premier coup, 66% pensent que oui. Les élèves pensent donc que réécrire dépend d'une capacité, que seuls les élèves les plus en difficultés devraient réécrire. Ceux qui estiment que c'est faux disent qu'on réécrit « au moins pour les fautes ». Cela sous-entend encore une fois que la réécriture doit être faite pour corriger orthographiquement ses écrits.

Enfin, 62% des élèves pensent qu'on ne réécrit pas uniquement lorsqu'on est obligé de le faire. Ces élèves ont donc conscience qu'on est libre de réécrire ou non et que cela dépend du jugement de chacun sur son propre texte.

On peut donc dire que d'après les réponses à ces questionnaires, l'hypothèse de départ disant que pour les élèves, la réécriture se résume simplement au recopiage d'un texte, ou à une simple correction orthographique est en partie vérifiée. Même si évidemment, cela n'est vrai que pour la majorité des élèves interrogés et que tous les élèves n'ont pas forcément cette représentation de la réécriture.

b) Les représentations des enseignants

A partir de mes recherches, j'ai pu récolter 20 questionnaires²⁰ d'enseignants (sur 50 distribués...).

²⁰ Voir Annexe 3 p 54 à 57 - Questionnaire distribué aux enseignants fait avec l'appui d'une annexe du livre du Groupe EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette ;INRP, 1996, p 16

Ces questionnaires étaient composés d'une dizaine de questions ouvertes, ainsi qu'une question à choix multiples. Le but de ce questionnaire était de pouvoir rendre compte des différentes représentations des enseignants concernant la réécriture, mais aussi de leurs pratiques en classe et les obstacles qu'ils pouvaient rencontrer lors de la mise en œuvre de séances de réécriture. Les enseignants interrogés étaient invités à parler de leurs élèves après les avoir observés en classe.

Parmi les enseignants ayant répondu, on retrouve aussi bien de jeunes enseignants, que des enseignants ayant plusieurs années d'expérience.

D'après ces questionnaires, il ressort que pour 95% des enseignants interrogés, la réécriture est le fait de revenir sur son texte afin de l'améliorer. Certains évoquent le fait que la réécriture se base sur plusieurs critères, plusieurs consignes ou contraintes comme la cohérence, le contenu, la syntaxe ou l'orthographe qui doivent être établis avec les élèves au préalable. Un de ces enseignants annonce qu'il estime que la réécriture est le travail le plus important en primaire car c'est « faire accepter à l'enfant qu'un travail n'est jamais terminé tant que nous n'avons pas relu, apporté des corrections, reformulé... ». Un autre évoque le fait que c'est un travail long, qui représente la conclusion définitive d'un projet. Pour un autre enseignant, la réécriture est une reformulation du texte pour effectuer une lecture orale et un travail d'écriture et de présentation.

Enfin, pour 5% des enseignants interrogés, la réécriture est une correction après une relecture. Cette correction concernerait la syntaxe et l'orthographe.

Lorsqu'on demande aux enseignants sur quoi ils orientent en priorité la réécriture, on obtient les réponses suivantes (les enseignants pouvaient donner plusieurs critères différents).

Pour 14 d'entre eux, c'est la cohérence qui prime. C'est le critère qui est le plus revenu dans les réponses obtenues. La cohérence apparaît donc comme un élément essentiel à vérifier lors de la réécriture. Viennent ensuite la syntaxe et le respect de l'objectif d'apprentissage par les élèves. (10 enseignants ont évoqué ces deux critères). Ensuite, le critère pour lequel les enseignants attendent de leurs élèves d'être vigilants est l'orthographe (8 enseignants l'évoquent), de même, 8 enseignants disent orienter en priorité l'attention des élèves sur l'adéquation du récit à sa destination et sur le respect de l'objectif d'apprentissage lié à la production.

Aussi, 7 enseignants disent être exigeants au niveau des accords sujets/verbes (conjugaison).

Enfin seulement 2 disent demander à leurs élèves d'être vigilants aux répétitions et à leur écriture (geste graphique).

Ensuite, les enseignants ont été amenés à donner les critères qui leur semblent obsolètes dans la réécriture.

Le critère qui est le plus rarement pris en compte par les enseignants est alors le style. En effet, 16 enseignants affirment qu'ils le prennent très peu en compte. Ensuite, 4 enseignants avouent ne prendre que très peu en compte les idées contenues dans les textes des élèves. Enfin pour 9 enseignants, l'emploi des substituts n'est pas évalué.

Ce qui ressort de ces questionnaires est donc que pour les enseignants la cohérence est le critère le plus important, même si l'orthographe reste très importante (et vient même en premier pour certains enseignants interrogés). Peu s'attachent donc à la qualité des idées du texte, c'est-à-dire au contenu, au fond du texte produit.

2°) Les pratiques actuelles en classe.

a) Les pratiques vues par les élèves

Dans le questionnaire élèves, une partie concernait la manière dont se déroulait la réécriture dans leur classe. On demandait ainsi aux élèves comment ils amélioreraient leur texte, quand ils revenaient dessus.

La moitié des élèves n'a pas su répondre à la question ou ne l'a pas comprise. Beaucoup répondent « je ne sais pas ». Pour beaucoup la réécriture est donc abstraite et ils ne savent pas vraiment ce que cela représente concrètement en classe, c'est sûrement pour cela qu'ils ne savent pas l'expliquer.

Pour ceux qui savent l'expliquer, (26 élèves), 15 annoncent qu'ils reviennent sur leurs textes tout de suite après l'avoir écrit et ceci par le biais d'une relecture. Les

11 autres reviennent sur leur texte quelques temps plus tard. Certains y reviennent 1 à 2 jours après ou encore une semaine après avoir écrit le texte.

Six élèves disent corriger leurs textes grâce à l'enseignant, tandis que d'autres évoquent l'utilisation du dictionnaire ou d'un cahier de règles. Certains annoncent le fait que l'enseignant souligne les erreurs qu'ils doivent corriger. Un élève nous informe que lorsque le texte est « au propre », il peut le taper à l'ordinateur.

On remarque donc que les pratiques sont diverses. On peut aussi remarquer que les CM2 sont plus aptes à raconter comment se passe la réécriture dans leurs classes. Pour les CM1 et CE2 cet acte est plus difficile. On peut expliquer cela par le fait que les élèves de CM2 sont plus habitués à pratiquer la réécriture.

b) Les pratiques du point de vue des enseignants

Les pratiques récoltées par les enseignants sont elles aussi très diverses. Précisons que les élèves interrogés ne sont pas des élèves des enseignants interrogés.

Ainsi, les pratiques récoltées grâce aux questionnaires sont les suivantes :

Certains enseignants font des réécritures par groupes, après une première correction par le maître au bureau. Les élèves peuvent alors réécrire en utilisant des outils tels que le dictionnaire, le Bescherelle, le cahier de leçons, les affichages...

Pour d'autres, la réécriture se fait en plusieurs étapes. Ainsi, il y a d'abord une relecture immédiate par les élèves, demandée par l'enseignant. Puis on a un fonctionnement sur l'alternance des semaines, en semaine A les élèves produisent et en semaine B ils réécrivent et améliorent selon un code que l'enseignant annote sur les productions. Enfin, une lecture à haute voix de la production est faite pour ceux qui le désirent, et les autres critiquent et disent ce qui ne va pas.

Autre pratique relevée : l'enseignant demande aux élèves de relire individuellement, puis ceux-ci doivent utiliser une grille de relecture (le but de l'utilisation de cette grille n'est pas précisé). L'opération de réécriture porte alors sur un point « raté » par un grand nombre d'élèves. Cet enseignant travaille donc en collectif sans faire de cas pas cas.

En règle générale, la plupart des enseignants interrogés (70%) disent fonctionner avec une grille de relecture/ réécriture (les termes employés diffèrent).

Ensuite, je me suis intéressée au moment de réécriture dans les classes, c'est-à-dire quand les enseignants demandent aux élèves de revenir sur leurs productions pour réécrire.

Les pratiques à ce niveau sont très diverses, ainsi, certains annoncent que les élèves de leur classe réécrivent immédiatement après l'écriture du premier jet. Ils attendent de leurs élèves une relecture précise pour apporter des corrections. D'autres disent que cela dépend (sans préciser de quoi...) et enfin d'autres encore nous informent qu'ils demandent à leurs élèves de revenir sur leurs écrits lors d'un moment détaché, c'est donc lors d'une séance ultérieure.

Lorsqu'on leur demande si leurs élèves reviennent spontanément sur leurs écrits, 75% nous informent que c'est très rare, car leurs élèves reviennent sur leurs écrits uniquement lorsque l'enseignant le leur demande. D'autres (2 enseignants sur les 20 interrogés) disent que leurs élèves y reviennent lorsqu'ils savent que les écrits s'adressent à d'autres personnes que l'enseignant ou les parents. Enfin pour les 3 enseignants restant, ils nous indiquent que leurs élèves reviennent sur leurs écrits lorsqu'un pair ne peut lire ou ne comprend pas la trame de ce qui est raconté. C'est-à-dire que les élèves reviennent sur leurs productions lorsqu'ils échangent avec les autres, lors des mises en communs.

Environ 40% des enseignants interrogés estiment que si la plupart de leurs élèves ne reviennent pas sur leurs productions c'est par manque de motivation, parce qu'ils n'en ont pas envie.

50% des enseignants estiment que c'est parce que la réécriture est un travail difficile car les élèves doivent prendre conscience de leurs erreurs, avoir du recul par rapport à ce qu'ils ont fait et ce qui est demandé. Les élèves ont besoin d'être guidés. Certains énoncent le fait qu'il faille donner un sens à l'activité de production, car sinon la réécriture n'a pas de sens non plus, les élèves n'en voient alors pas l'utilité.

Les 10% restants estiment que les élèves ne se relisent pas car ils ne le peuvent pas : ils ne comprennent plus ce qu'ils ont écrit. Ce serait donc à cause d'un problème de lisibilité, c'est-à-dire un problème au niveau du geste graphique.

Ensuite, 80% des enseignants interrogés disent souvent inciter leurs élèves à revenir sur leurs écrits. Tandis que 20% disent le faire de temps en temps.

Ceux qui le font souvent le justifient de plusieurs manières. Certains disent le faire car on ne peut obtenir une production parfaite dès le 1er jet étant donné que même les écrivains réécrivent. D'autres estiment qu'un texte produit est toujours « améliorable » et que c'est un exercice formateur : c'est en corrigeant ses erreurs qu'on les comprend, et qu'on pourra d'autant plus les éviter. Cela permet donc petit à petit d'acquérir des compétences pour « bien écrire ». D'autres encore, incitent leurs élèves à revenir sur les productions pour vérifier le sens de leurs phrases, et voir s'ils n'ont rien oublié. On s'intéresse donc plus à une compréhension du texte lors d'une lecture possible par autrui, on fait donc aussi attention à la lisibilité. D'autres demandent à leurs élèves de relire pour corriger des erreurs d'orthographe ou de structure de phrase.

Pour les 20% qui disent ne demander à leurs élèves de revenir sur leurs productions que de temps en temps, ils le justifient en disant que c'est un exercice long qui nécessite de consacrer du temps sur plusieurs moments de la journée.

Tous les enseignants interrogés incitent donc leurs élèves à revenir sur leurs écrits mais pas nécessairement à réécrire. En effet, certains s'attardent simplement sur la lisibilité ou l'orthographe et n'attendent alors qu'une correction. Ceux qui attendent une véritable réécriture, formulent le fait que les élèves doivent être guidés car c'est un travail difficile à faire seul.

c) Les activités d'écriture pouvant entraîner une réécriture proposées par les enseignants.

Les enseignants interrogés proposent de nombreuses activités. Certains proposent des activités autour du vécu de la classe, les élèves sont donc amenés à produire des comptes rendus. D'autres enseignants proposent une correspondance avec une autre classe. Les écrits doivent alors être relus et réécrits pour pouvoir être compréhensibles pour le récepteur.

D'autres activités sont la production de poèmes en fonction d'un style étudié (à la manière de...), ou encore lors de synthèses en sciences avec des comptes rendus d'expérience. Certains enseignants parlent d'expression écrite : ils proposent à leurs élèves un thème par semaine, d'après lequel ils peuvent écrire librement.

En général, les enseignants proposent des activités de production autour d'un type d'écrit (lettre, conte, poésie, recette...). Mais aucun des enseignants interrogés n'a évoqué le fait de travailler autour d'un projet d'écriture...

d) Les outils à disposition des élèves

Ainsi, les élèves sont guidés grâce à plusieurs outils, selon les enseignants interrogés.

- 70% disent utiliser des grilles de relecture/ de réécriture/ d'évaluation, comme aide principale pour les élèves.
- 50% utilisent un code de correction. Pour certains ce code est établi avec les élèves alors que pour d'autres ce code est construit par l'enseignant. Ce code permet aux enseignants de faire des annotations sur les brouillons des élèves²¹.
- 30% demandent aux élèves de faire des lectures à haute voix en collectif, afin de mettre en avant les éventuels obstacles à la compréhension.
- 10% annoncent faire de l'aide individuelle.
- 5% indiquent à leurs élèves ce qu'ils doivent réécrire grâce à une synthèse annotée sur le brouillon.

e) Les consignes données aux élèves

En analysant les consignes données, on peut alors se rendre compte des objectifs que les enseignants ont lorsqu'ils proposent des activités de réécriture.

Les consignes données par les enseignants interrogés sont les suivantes :

- « Relisez vos écrits. Reprenez ce qui ne va pas de façon à ce que votre texte devienne compréhensible. »
- « Relis seul puis avec un camarade, essaie de voir ce qui manque, ce qui n'est pas compréhensible, ce qui est redondant. »

Ces deux types de consigne privilégient donc la compréhension par autrui. Ces consignes s'appuient sur la fonction de l'écrit qui est la communication. On corrige et réécrit sa production pour être compris.

- « Réécrivez votre texte pour en faire une lecture fluide en classe. »

Ici le but final est une bonne lecture du texte. Cependant, un texte peut être lu de manière fluide même s'il présente des erreurs de cohérence, d'orthographe ou autres.

²¹ Voir annexe 4 p 58 : exemple de code employé par les enseignants.

Certains enseignants n'ont pas renseigné la consigne qu'ils donnent à leurs élèves mais ont indiqué sur quoi ils axaient le travail de réécriture. Six enseignants interrogés confirment qu'ils fonctionnent avec une grille de relecture que les élèves doivent suivre. Alors que 3 estiment que les consignes dépendent du projet de départ. Deux enseignants disent ne donner qu'une consigne à chaque phase de relecture/réécriture. Ils proposent donc à leurs élèves un travail décomposé en plusieurs étapes.

Enfin un enseignant pense que les consignes dépendent des élèves, ainsi l'élève n'a pas tout à corriger, seulement quelques points sélectionnés en fonction de son niveau, de ses capacités, et des objectifs fixés par l'enseignant. Il privilégie donc la différenciation, il donne une consigne au cas par cas.

f) Les bénéfices de la réécriture pour les élèves selon les enseignants

Les enseignants interrogés ont donné beaucoup de réponses différentes, je vais donc faire une liste de ce que la réécriture peut apporter aux élèves :

- Plus d'autonomie et une certaine fierté de réussir les tâches de plus en plus seul.
- Acquisition d'une aisance dans l'écriture, avoir plus de facilité à écrire.
- Etre capable d'écrire différents types de textes en respectant leur fonctionnement.
- Avoir du plaisir à écrire.
- Comprendre la valeur et la fonction de l'écrit.
- Valorisation du brouillon, changement de représentation au niveau du statut de l'erreur.
- Utiliser en situation les apprentissages tels que la grammaire, l'orthographe, la conjugaison.

D'après ces réponses, on remarque alors que les enseignants sont conscients du fait que la production d'écrits et donc la réécriture ont des retombées positives sur les apprentissages des élèves et que cela leur permet de faire de grands progrès.

g) L'évaluation

40% des enseignants interrogés nous informent qu'ils n'évaluent que la réécriture, c'est-à-dire qu'ils évaluent la production finale. Un enseignant interrogé parmi ces 40% dit n'évaluer qu'une fois que l'élève pense que sa production est parfaite. Il n'y a donc pas de parallèle entre les différents jets et la production finale.

40% des enseignants interrogés nous informent que quant à eux, ils évaluent justement cette différence entre les premiers jets produits et la production finale. Ils évaluent alors les progrès et les efforts faits par les élèves. Parmi ceux-ci, certains indiquent qu'ils s'appuient sur différents critères (principalement ceux énoncés précédemment dans la partie sur les représentations des enseignants). D'autres évaluent le fait que les élèves aient pris ou non en compte les annotations de leurs brouillons.

Un seul enseignant interrogé dit qu'il regarde si les élèves ont respecté la consigne. Ceci peut être étonnant, en effet, on aurait pu penser que plus d'enseignants prendraient cet aspect en compte, qui est l'un des premiers niveaux du texte.

Enfin 2 enseignants interrogés (10% des enseignants interrogés), informent qu'ils évaluent à partir de la grille d'évaluation élaborée avec les élèves. Mais un enseignant précise qu'il n'en est pas toujours satisfait car parfois le texte produit remplit tous les critères d'évaluations de la grille mais reste décevant. C'est en effet le problème des grilles d'évaluation qui prennent le texte point par point et très peu dans son ensemble.

De même que pour le déroulement de la réécriture en classe, les évaluations de ces réécritures sont assez diverses et plus ou moins pertinentes.

Les pratiques sont donc effectivement diverses et dépendent en fait des représentations qu'ont chacun des enseignants à propos de la réécriture. Ce sont ces représentations qui influent sur leurs façons d'enseigner et d'évaluer.

3°) Mon expérience personnelle avec la réécriture.

J'ai pu exercer le métier d'enseignant le temps d'un stage en responsabilité. Celui-ci s'est déroulé au sein d'une classe de CE2, avec 28 élèves, à l'école de Tréon (28), du 12 au 30 mars 2012. Lors de ce stage j'ai décidé de mettre en place un projet d'écriture. En fait, je me suis lancée dans cet enseignement pour voir les obstacles qui s'opposeraient à la réécriture par moi-même bien qu'ayant une petite appréhension car cela représentait beaucoup de travail et d'inconnu.

Ce projet était de créer un journal de bord d'une sortie effectuée par les élèves avant les vacances scolaires. Répartis en petits groupes, les élèves devaient réaliser des comptes rendus d'abord individuels puis collectifs sur des thèmes précis (les visites réalisées, les veillées, la vie quotidienne...) qui ont été dégagées en groupe classe. Il y a aussi eu des séances décrochées sur la cohérence et l'orthographe, ainsi que des séances d'informatique et d'arts visuels pour la mise en page et les illustrations.

C'est donc un projet sur lequel les élèves et moi-même avons travaillé durant 3 semaines, avec 2 à 3 séances par semaine. Ceci a permis de fédérer les élèves autour d'une même tâche, ainsi chacun encourageait et aidait les autres. Le fait de travailler autour d'un projet a donc été très bénéfique pour le groupe classe. En effet, ceci a permis aux élèves de se sentir concernés et motivés par ce qu'ils allaient créer eux même. De plus j'avais précisé que ce journal de bord serait à destination des parents, ce qui donnait encore plus envie aux élèves de bien faire. En effet, le but premier de l'écrit est la communication. De plus, cela ajoutait du sens aux apprentissages, on ne faisait pas des rédactions simplement pour écrire mais aussi et surtout pour communiquer et transmettre aux parents ce qui s'était passé durant la sortie. La réécriture a donc coulé d'elle-même, car il fallait produire un « beau » texte comme les élèves l'ont dit eux-mêmes.

Pour résoudre les problèmes de cohérence, d'idées, les élèves ont lu entre eux les premiers jets produits. Chacun relevait les problèmes qui entravaient la compréhension. Ainsi, ils ont évoqué les problèmes d'organisation des idées (ordre), de conjugaison, d'orthographe mais aussi, les idées manquantes. Cela a permis de produire un deuxième jet en tenant compte des réflexions formulées par les camarades.

Aussi, le fait de faire un deuxième jet collectif (par 2 à 4 élèves) obligeait les élèves à se relire, à sélectionner les idées les plus pertinentes parmi les productions individuelles, afin de les remettre en ordre dans le jet collectif. J'avais précisé aux élèves que pour l'instant, l'orthographe n'avait pas d'importance et que c'était ce que contenaient les textes qui m'intéressait. C'était donc la cohérence du texte que j'espérais obtenir après ce deuxième jet. Les élèves ont donc entouré, barré, déplacé certaines phrases, certaines idées de leur premier jet, en estimant si elles étaient

indispensable ou non pour la compréhension, essentielles ou inutiles. L'annexe 6 rend compte de ces opérations²².

Certains groupes d'élèves à la suite de ce deuxième jet n'avaient toujours pas résolu les problèmes de cohérence. J'ai donc mis en place des séances de remédiation, en petits groupes au fond de la classe, lorsque les autres élèves étaient en autonomie. En effet, comme dit précédemment²³, un texte possède plusieurs niveaux, l'un des premiers étant la cohérence, on ne peut passer aux autres niveaux (syntaxe et orthographe notamment) lorsque celui-ci n'est pas maîtrisé.

Puis, pour les élèves ayant maîtrisé les premiers niveaux du texte c'est-à-dire en outre la cohérence, il fallait résoudre les problèmes orthographiques lors du troisième et dernier jet. J'ai alors eu l'idée de réaliser un « contrat de correction » individualisé²⁴, que les élèves ont signé. En signant ce contrat, les élèves s'engageaient à corriger trois types d'erreurs qu'eux-mêmes avaient définis comme étant leurs erreurs les plus fréquentes. Ainsi, lors d'une séance décrochée, nous avons réalisé une typologie d'erreurs à partir de phrases mal orthographiées au tableau (ces phrases avaient été relevées dans certains premiers jets d'élèves de la classe). Puis nous avons décidé d'un code commun pour chaque type d'erreurs. Puis dans les productions de chaque élève, j'ai souligné les erreurs que chaque élève s'était engagé à corriger en y appliquant le code et ceci de façon individuelle (voir annexe 6). Le fait que les élèves aient choisi eux-mêmes les types d'erreurs à corriger a rendu encore plus efficace la correction orthographique et a évité la surcharge cognitive puisque les autres erreurs étaient corrigées par moi-même. De plus chaque élève disposait sur son « contrat de correction », d'une grille de correction individualisée avec les méthodes de correction, afin que les élèves soient autonomes.

Le fait que ce contrat soit individualisé, bien que le jet fût collectif, a permis une correction orthographique très efficace. Bien sûr, cette correction n'est arrivée qu'une fois que les idées étaient bien ordonnées. Pour les élèves ayant des difficultés au niveau de la cohérence du texte, j'ai pris en charge la correction orthographique pour éviter une surcharge cognitive. En effet, ces élèves n'étaient pas en mesure de passer au niveau suivant.

²² Voir Annexe 5 p 59 : diverses productions d'élèves du premier au dernier jet.

²³ Voir supra p 11

²⁴ Voir Annexe 6 p 63 : exemple d'un des contrats orthographique réalisé.

Ce contrat a très bien fonctionné et a permis de produire des textes avec un contenu essentiel, des textes bien construits et cohérents et ceci avec très peu d'erreurs. Je pense que ce système a fonctionné car les élèves se sont sentis en confiance et ont compris que les erreurs peuvent faire avancer et ne sont pas négatives.

Le principal obstacle que j'ai rencontré durant cette séquence de production d'écrits était le temps. En effet, le fait de tout corriger de façon individuelle m'a pris énormément de temps. Cependant ce n'est pas une chose que je regrette car le résultat est celui attendu. De plus j'ai tout de même pu à la fois consacrer du temps à cette séquence tout en m'occupant et préparant les autres apprentissages.

Ce n'est donc pas un obstacle insupportable. De plus, j'estime que le temps passé sur ces corrections et contrats individuels sera par la suite un gain de temps et d'efficacité car pour la réécriture d'autres textes les élèves posséderont déjà leurs contrats personnels.

En fait, je pense que lorsque l'enseignant a sa propre classe, il connaît peu à peu ses élèves ainsi que leurs capacités et difficultés, ceci permet donc de ne pas perdre autant de temps.

4°) Les obstacles rencontrés par rapport à la réécriture, et les questions qui en découlent.

Pour plus de 50% des enseignants interrogés par les questionnaires, le principal obstacle aux activités de réécriture est le temps. Ces enseignants confirment donc l'obstacle que j'ai moi-même rencontré. Cependant certains parlent du manque de temps (par rapport aux autres apprentissages, ainsi qu'au programme de l'année qu'il faut finir), alors que d'autres parlent du temps conséquent passé sur les copies.

30% des enseignants interrogés estiment que l'hétérogénéité de la classe, c'est-à-dire la différence de niveau entre les élèves, peut être un obstacle. En effet, certains élèves n'ont que très peu de points à revoir dans leurs productions, tandis que d'autres en ont énormément. D'où la nécessité d'une différenciation permanente.

20% évoquent le nombre des élèves comme étant un obstacle, en effet plus il y a d'élèves, plus les productions sont hétérogènes et plus il y a des corrections différentes à faire, ainsi que plusieurs moyens de différenciations à trouver.

Enfin un seul enseignant sur les 20 interrogés, estime que l'un des principaux obstacles aux activités de réécriture est que l'enseignant soit réticent pour la correction des productions d'écrits.

Les enseignants se posent alors de nombreuses questions concernant la réécriture. Elles sont les suivantes :

- Comment rendre une situation de réécriture bénéfique pour tous les élèves ?
- Donner un sens à tous les écrits, est-ce possible ?
- Comment inciter les élèves à utiliser leurs connaissances (grammaire, orthographe, lectures..) pour améliorer leurs productions ?
- Comment voir les réels progrès des élèves ?
- Quelle évaluation mettre en place ?
- Jusqu'où doit-on aller ? Quand arrêter la réécriture ?
- Quelle trace écrite doit-on conserver de cette réécriture ? Doit-on conserver tous les brouillons ?

Tous ces obstacles et questionnements peuvent devenir des raisons d'abandonner la réécriture dans la classe. Il est alors important de trouver des moyens de contourner ses obstacles étant donné les bénéfices que la réécriture peut apporter aux élèves.

Nous allons donc essayer de répondre aux questions que se posent ces enseignants dans la troisième et dernière partie.

III°) Des propositions pour aider à l'apprentissage de la réécriture.

1°) Des pistes d'exploitation possibles

a) Donner du sens à l'activité d'écriture

C'est par le projet d'écriture que l'on peut donner du sens à l'écriture. On s'appuie alors sur la fonction de l'écrit qui est la communication. En effet, la réécriture est favorisée lorsque le but final est la communication à autrui des écrits produits. Ces projets d'écriture sont aussi parfois nommés chantiers d'écriture²⁵.

Un chantier est un travail dans la durée. Il comporte de nombreuses séances, chaque fois ciblées avec précision et non interchangeables. Selon le type de texte travaillé et selon les disponibilités et les urgences des classes, ces séances peuvent se ramasser sur deux jours ou sur une semaine, ou, au contraire, s'étaler sur un mois, sur un trimestre ou sur l'année entière (exemple : les poèmes).

Un chantier engage la totalité d'une classe dans un projet d'apprentissage. Il vise à créer la plus grande individualisation possible de la construction des compétences en sollicitant les acquis et l'esprit de recherche de tous.²⁶

Lorsqu'on met en place des projets d'écriture, il faut être vigilant à plusieurs paramètres. Tout d'abord, il faut préférer écrire peu et souvent à la fois plutôt que prévoir des projets trop longs car les élèves risqueraient de se lasser.

De même, il est préférable de privilégier des écrits courts au minimum une fois par semaine, ainsi qu'un écrit plus conséquent par période.

Il existe deux grands types de programmation possible pour penser les productions d'écrits tout au long de l'année :

- une entrée par les types de textes : tout au long du cycle des approfondissements, on choisit d'associer à une période, un ou plusieurs types de textes et d'écrits. Ainsi, dans les écrits fonctionnels on peut faire des projets autour de l'article de journal, de la fiche technique, des lettres... Pour les écrits de fiction, on peut travailler sur la description, le portrait, le conte... Enfin pour les écrits poétiques, on peut travailler sur les comptines ou les poésies.

- une entrée par les situations de vie de classe, le vécu de la classe : ainsi on peut demander aux élèves d'écrire pour le plaisir, grâce à des petites activités décrochées d'un projet (jouer avec les mots, la phrase cachée, écrire à partir d'images...). Puis

²⁵ Voir annexe 7 p 64 : la démarche type d'un chantier d'écriture

²⁶ JOLIBERT (J.), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1991, p 33 ; voir annexe 6 p 56

on peut faire écrire les élèves en situations vraies et c'est ce qui est le plus intéressant car c'est ceci qui constitue des projets d'écriture. Les activités sont alors diverses :

- écrire des lettres (à une autre classe, à un camarade malade, à une association, ou une personnalité...)
- Compte rendu d'une visite, d'une réunion, d'une expérience.
- Ecrire des règles de vie
- Rédiger une recette de cuisine, un mode d'emploi
- Composer des poèmes, des comptines pour faire un livre
- Ecrire des dialogues pour une pièce de théâtre.

Ces activités permettent de balayer plusieurs types de textes tels que le narratif, le descriptif, l'informatif, l'explicatif, l'injonctif, et ceci en situation ce qui est alors très avantageux pour l'enseignant et très concret pour les élèves.

b) Travailler sur les brouillons²⁷ :

Comme dit précédemment dans ce mémoire²⁸, il est important de valoriser le brouillon et son utilité. Les élèves doivent en effet comprendre que c'est en passant par le brouillon que l'on peut obtenir un texte correct. Ainsi, pour que les élèves prennent conscience de ce fait, il est important de faire un travail sur les brouillons avant même que les élèves eux-mêmes commencent à écrire.

Le premier travail possible sur les brouillons, est celui de l'observation de brouillons d'autrui, notamment de brouillons d'auteurs²⁹. En effet, les élèves vont ainsi pouvoir se rendre compte que même les personnes pour qui le métier est d'écrire passent par une réécriture pour obtenir les textes les plus optimaux.

On peut alors demander aux élèves de retrouver les différentes opérations et actions réalisées sur les brouillons par les auteurs (suppression, ajout, déplacement, remplacement). Les élèves peuvent observer aussi les ratures, ils pourront alors s'autoriser à le faire plus tard. En effet, souvent, les élèves n'osent pas toucher et modifier leurs productions.

²⁷ D'après *Production d'écrit au cycle 3*, Jean-Luc Jégou - Bertrand Daniel - CPC - Saint-Philbert-Sud-Loire - 26/01/08

²⁸ Voir supra p 8

²⁹ Voir annexes 8 et 9 p 65 et 66

Il serait aussi possible de demander aux élèves de comparer le 1^{er} jet d'un auteur et le texte final, afin de voir les différences et les actions qui ont permis d'aboutir à ce résultat. Le statut du brouillon évolue alors positivement.

De même, il est important de montrer aux élèves que même l'enseignant (qui est le référent pour les élèves et le garant de la langue française) a besoin de se relire, de faire des essais, de se corriger. L'enseignant peut alors faire part aux élèves de ses propres hésitations, en utilisant un dictionnaire par exemple pour vérifier l'orthographe d'un mot.

Selon le même principe, on peut ensuite travailler sur les brouillons des élèves eux-mêmes. Après correction et modifications (apparentes) apportées par chaque élève sur son brouillon, ils les échangent par binôme. Ainsi, on essaie d'expliquer les ratures et les modifications puis l'auteur du travail confirme ou infirme les explications.

c) Les activités décrochées : faire des détours pour mieux écrire.

Ces situations sont créées pour des motifs d'ordre pédagogique. Elles permettent l'acquisition de connaissances et de compétences particulières nécessaires à l'amélioration des productions. Ces activités permettent de mettre en liens les apprentissages en grammaire, conjugaison et orthographe et le projet d'écriture. Elles aident l'élève à se servir de ses connaissances pour pouvoir mieux écrire.

Les projets d'écriture **se planifient** sur l'année scolaire en relation avec les progressions en grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe.

Il est important que l'élève comprenne :

- que **ces activités sont au service de la production d'écrit**,
- que la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe ne sont que des outils de fonctionnement de la langue **pour mieux lire et mieux écrire** et, de sorte, mieux se faire comprendre.

Ainsi ces activités plus systématisées prennent tout leur sens aux yeux des élèves.

Ces activités se programment:

- en amont du premier jet (en fonction des caractéristiques du texte à produire)
- pendant la réécriture en fonction des besoins des élèves.

Chaque activité donne lieu à l'élaboration d'outils mémoire/aide collectifs ou individuels pour que l'élève devienne **autonome** face à la tâche d'écriture.³⁰

³⁰ Tiré du site du groupe MDL : Outils pédagogiques http://ia28.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/MDL/outils/prodecrit/page00.htm

Les activités décrochées peuvent porter sur différents points. Ainsi, elles peuvent être de l'ordre d'un travail sur les mots et leurs formes, ce qui permet aux élèves de disposer d'un lexique adapté au projet d'écriture. L'enseignant peut alors proposer de travailler sur les champs lexicaux, mais aussi sur les familles de mots, synonymes, antonymes qui permettent d'enrichir un texte, ou encore de créer des affichages de mots prélevés dans des lectures que les élèves pourront utiliser dans leurs écrits.

On peut aussi faire un travail sur la grammaire de phrase pour aider les élèves à agencer les mots correctement. On travaille alors la syntaxe. Pour cela, il faut apprendre aux élèves à désigner les catégories grammaticales, à identifier celles qui peuvent s'enrichir (groupe nominal grâce aux adjectifs par exemple : expansion du nom), celles qui peuvent être déplacées, supprimées (compléments circonstanciels), etc.... Il est donc nécessaire de manipuler aussi des phrases isolées et non pas uniquement des textes. On peut aussi faire un travail sur les chaînes d'accord.

Enfin, un des travaux les plus importants est celui à propos de la grammaire de texte. En effet, il permet de mettre en cohérence les phrases afin de structurer le texte. Il est alors important de mettre en évidence l'utilité de la ponctuation dans les textes, avec des exercices où l'on demande à l'élève de changer la ponctuation d'un texte, d'oraliser pour prendre conscience d'éventuels problèmes. Aussi, il est bien de montrer l'importance des connecteurs, notamment en les supprimant dans un texte, en ajoutant, les changer et mettre en évidence les effets produits...

Une autre activité possible est le tri de textes. Cette activité permet de dégager les principales caractéristiques de chaque type de texte. Les élèves pourront alors mieux écrire un type de texte en particulier, car ils connaissent ce qu'on attend d'eux, c'est-à-dire, qu'ils savent ce qui doit être dit, les critères qui font que le texte produit correspond à tel ou tel type de texte.

Toutes ses activités sont dites décrochées car elles sont l'objet de séances uniquement réservées à l'étude de la langue. Les élèves ne produisent pas d'écrits lors de ces séances. Aussi, pour que ces séances aient un bénéfice et que les apprentissages soient remobilisés dans les productions des élèves, il est nécessaire de garder une trace, notamment dans le cahier de leçons ou au sein d'affichages, qui serviront d'outils lors de l'écriture et des réécritures.

d) Les activités ritualisées

Ce sont des activités qui permettent aux élèves d'entrer dans l'écrit, qui permettent d'oser écrire. Cependant ce ne sont pas des activités de réécriture. Ces activités sont ludiques et développent le plaisir d'écrire.

Ces activités sont dites ritualisées car elles sont faites régulièrement et sur de courts moments, par exemple chaque matin lors de l'entrée dans la classe, sur le même principe que les exercices de calcul mental en mathématiques. Elles peuvent être mises en place en amont d'un projet d'écriture.

Les activités ritualisées possibles³¹ :

- Le lipogramme³² : il s'agit d'écrire un texte sans utiliser une lettre qui est dite interdite. On peut aussi demander aux élèves de transformer un texte support en changeant les mots pour ne pas faire apparaître la lettre interdite mais sans changer le sens du texte.
- Le binôme imaginaire : Deux élèves sont envoyés au tableau pour écrire un mot chacun sans se concerter. La classe doit ensuite créer des associations de ces deux mots. Ces combinaisons pourraient ensuite devenir des titres d'histoires à rédiger. Exemple : chameau et bureau : Le chameau sans bureau, Le bureau de mon chameau, etc....
- La phrase cachée : à partir d'une phrase donnée par le maître, les élèves doivent écrire un texte où cette phrase figure, mais de manière à ce que le lecteur ne repère pas que c'était cette phrase qu'il fallait cacher. Selon le même principe, pour les élèves les plus en difficultés, on peut demander de dissimuler une liste de mots.
- Le cahier d'écrivain : chaque matin, l'enseignant inscrit une phrase au tableau qui peut soit constituer le début d'une histoire, soit la fin. Les élèves ont alors un peu plus de 5 minutes pour produire un petit texte à partir de cette phrase. Puis certains textes sont lus à la classe.

³¹ D'après *Et si on écrivait...*, CDDP Marne, p 21 à 37, et [Production d'écrits au cycle 3](#), Nathalie MOUNET-CPC Mont-de-Marsan Tursan ASH et Sud Armagnac.

³² Voir exemple en annexe 10 p 67

- La phrase élastique : il s'agit d'étirer une phrase en remplaçant certains mots par leur définition. On va donc utiliser le dictionnaire. On peut aussi travailler sur l'expansion du nom en utilisant les adjectifs qualificatif.
- Jonglerie : jouer avec les divers groupes nominaux pour créer un texte différent, notamment en inter changeant les groupes nominaux entre les différentes phrases d'un texte.

Ces activités permettent en fait de développer l'imaginaire et d'apprendre à mettre en œuvre sa créativité. De plus certaines activités peuvent susciter le rire chez les enfants, ce qui peut être bénéfique pour certains élèves.

e) Apprendre à réécrire.

Pour aider les élèves à améliorer leurs propres textes en passant par la réécriture, il faut au préalable leur proposer des activités de réécriture à partir d'autres textes. Cela permet de différencier dans un premier temps acte d'écrire et acte de réécrire. Les élèves sont moins perturbés à l'idée de modifier des textes qui ne sont pas d'eux, car le travail est alors décentré d'eux-mêmes.

Il existe donc différentes activités possibles³³ qui permettent de travailler autour des 4 opérations lors de la réécriture :

- réécrire par substitution : l'objectif de cette activité est de garder le moule syntaxique d'un texte en changeant le lexique. On peut alors demander aux élèves de remplacer tous les adjectifs d'un texte court par d'autres, synonymes ou non. Les élèves doivent alors faire attention aux éventuels accords. D'autres exercices du même type sont possibles, en demandant notamment de changer les noms, les groupes nominaux ou les verbes.

Les élèves doivent faire ces changements tout en gardant une certaine cohérence. Ainsi, si un nom revient plusieurs fois dans le texte original, ils devront faire en sorte de le remplacer toujours par le même nom ou par une anaphore, pour garder cette cohérence.

³³ D'après *50 activités de lecture-écriture en ateliers*, éditions SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées. p 199 à 224.

On pourrait aussi faire des prolongements, en demandant de faire varier les temps des verbes, ceci permet de travailler la concordance des temps.

- réécrire par suppression : le but est d'écrire une nouvelle histoire, à partir d'un récit connu, et ceci uniquement en supprimant des mots. L'élève va produire un texte court en pratiquant le caviardage, c'est-à-dire la suppression de certains passages d'un écrit. L'élève devra soit conserver le sens du texte, et donc contracter le texte, soit se libérer du sens du texte pour en construire un nouveau.

Pour que les élèves puissent bien comprendre le travail demandé, on leur montrera d'abord un exemple à partir d'un texte connu, et de deux textes produits à partir du premier grâce à la technique du caviardage, l'un gardant le sens et l'autre étant une toute nouvelle histoire.

Puis à partir d'un autre texte, les élèves doivent faire eux-mêmes un caviardage. Ainsi, les consignes pourraient être de ce type : « réécris ce texte en supprimant des mots, mais tout en gardant le sens du texte de départ » ou « réécris ce texte en supprimant des mots pour inventer une nouvelle histoire, différente du texte de départ ». On précise aux élèves qu'ils doivent simplement supprimer mais ne pas déplacer ou ajouter d'autres mots.

On peut proposer aux élèves de faire ce travail sur une photocopie, en apposant des ratures au crayon à papier sur les mots ou groupes de mots que l'on souhaite supprimer. Le travail sur photocopie permet aussi de lever la difficulté liée au geste graphique pour certains élèves.

- réécrire par addition : Cette activité propose aux élèves d'écrire une autre phrase plus longue, plus riche, à partir d'une phrase et ceci en l'étoffant.

Ainsi, à partir d'une phrase écrite au tableau, on peut donner différentes consignes aux élèves afin qu'ils l'enrichissent :

« Réécris cette phrase en ajoutant :

- un adjectif qualificatif
- un groupe nominal prépositionnel
- un adjectif qualificatif et un groupe nominal prépositionnel »

En fonction du niveau des élèves, on leur demandera de créer ou non des phrases complexes, en ajoutant des propositions relatives (plutôt au CM2).

Pour aider les élèves, on peut constituer une liste d'adjectifs qualificatifs ou de groupes nominaux prépositionnels possibles à ajouter.

Une autre activité possible de réécriture par addition est l'ajout d'un dialogue au sein d'un texte pour l'enrichir. On peut fournir une aide aux élèves en mettant à leur disposition une liste d'incises. Il faut aussi faire un travail autour de la mise en page et de la ponctuation d'un dialogue.

- réécrire en déplaçant des mots : à partir d'un texte donné, on peut demander aux élèves de « mélanger » les mots du texte pour en créer un nouveau. Pour cela, les élèves peuvent interchanger les groupes nominaux entre eux, ou encore les adjectifs.

Ces activités sont donc nécessaires et doivent être faites tout au long de chaque année de cycle 3 comme appui pour les réécritures des textes des élèves.

2°) Quand et Quoi évaluer ?

a) Les différents types d'évaluation

Il existe trois grands types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de voir où en sont ses élèves, c'est-à-dire quelles compétences ils possèdent ou non et faire ressortir leurs acquis. C'est grâce à cette évaluation que l'enseignement peut proposer des réponses pédagogiques adaptées aux élèves. En production d'écrits, l'évaluation diagnostique se fait par le maître en analysant le 1^{er} jet produit. Il peut alors penser les activités décrochées notamment, en fonction des productions des élèves.

L'évaluation formative est une évaluation qui vise à réguler les apprentissages. Elle permet d'analyser ce qui est maîtrisé mais aussi les éventuels dysfonctionnements qu'il faudra rectifier. C'est donc une évaluation qui permet aux élèves de progresser et qui se fait en cours d'apprentissage. C'est une évaluation critériée et les critères de cette évaluation doivent être explicites afin de constituer une aide pour les élèves.

Ainsi, pour les productions d'écrits, l'autoévaluation ainsi que l'évaluation par les pairs (évaluation mutuelle, en petits groupes, ou lecture à haute voix du texte) constituent une évaluation formative. C'est cette évaluation qui permet de réécrire en soulevant les éléments devant être revus et réécrits.

Pour que l'auto-évaluation puisse être efficace, l'élève doit disposer d'outils, d'aides. Ces outils peuvent être de deux ordres :

- les outils limités à une tâche d'écriture : réservoirs de mots, de formes verbales, règle d'écriture, traces écrites créées lors des activités décrochées...
- les outils de synthèse, résumant les savoirs construits : comment éviter les répétitions ?, comment écrire une fiche de fabrication ?, les terminaisons verbales...

L'évaluation sommative quant à elle, permet de vérifier si des compétences sont maîtrisées. Elle vise alors à repérer le niveau atteint par l'élève par rapport au niveau exigé. Elle est alors dite normative, c'est-à-dire qu'elle situe l'élève par rapport à une norme. Elle se fait en fin d'apprentissage, c'est-à-dire dans le contexte des productions d'écrits, à la fin du projet d'écriture. Ce type d'évaluation ne relève que de la compétence de l'enseignant. Pour les productions d'écrits, l'évaluation sommative s'apparente à une correction et ne porte souvent que sur les acquis (ou non acquis) de l'élève dans le domaine de la maîtrise de la langue (orthographe, grammaire, ou vocabulaire). Elle n'est souvent que partielle car elle porte plus souvent sur la phrase (syntaxe, orthographe, vocabulaire) que sur l'enchaînement des phrases ou la construction d'ensemble du texte. Elle n'accorde donc que très peu d'importance à la cohérence de texte qui est pourtant l'un des premiers niveaux de texte que les élèves devraient maîtriser.

Dans tous les cas, quel que soit le type d'évaluation, pour que les élèves puissent réécrire leur propre texte en vue de l'améliorer, l'enseignant doit mettre en place des critères précis d'évaluation et de réécriture. Ces critères doivent être propres à chaque élève et s'appuyer sur les différents niveaux de texte et les difficultés de chaque élève. Il va donc falloir différencier.

Il apparaît donc que la réécriture ne doit pas s'éterniser car tous les élèves ne peuvent pas arriver au même niveau. On fixe donc comme objectif le niveau à

atteindre pour chaque élève, en fonction de ce qu'il est capable de produire dans un temps donné.

b) Quels critères d'évaluation ? Comment les choisir ?³⁴

La notion de critère d'évaluation des écrits doit s'appuyer à la fois sur les règles de fonctionnement des textes, (qui diffèrent selon les types de texte), et sur des marques formelles repérables dans les écrits (système des temps verbaux, lexique, connecteurs,...).

Les critères ainsi définis sont des critères de réussite : ils permettent à l'élève de se rendre compte de la pertinence de son texte, c'est-à-dire de vérifier si celui-ci correspond aux caractéristiques du type de texte attendu.

Cependant, pour une véritable évaluation formative, il faut prendre en compte un autre type de critère. En effet, il faut aussi prendre en compte le fonctionnement cognitif de l'élève par rapport à la tâche proposée. En d'autres mots, il faut mettre en place, en plus des critères de réussite, des critères de réalisation. Ces critères de réalisation sont des actions à faire pour produire un texte satisfaisant (par exemple, dans quel ordre les idées doivent-elles apparaître dans un compte rendu ?). Ils sont exprimés du point de vue des opérations mises en jeu pour écrire. « L'explicitation de ces critères de réalisation (ou critères opératoires) permet au scripteur de gérer plus consciemment sa production et à l'enseignant de définir des interventions didactiques agissant sur le processus d'écriture. »³⁵

Il est préférable que l'élaboration de ces critères d'évaluation soit faite par les élèves avec l'aide de l'enseignant.

Plusieurs éléments favorisent l'élaboration des critères par les enfants :

- une interaction permanente entre lecture et écriture, car c'est en lisant des textes qu'on apprend à les construire.
- comparer divers types de textes : c'est le but de l'activité de tri de textes³⁶, activité qui permet de s'appuyer sur les représentations des élèves sur le fonctionnement de chaque type de texte pour faire évoluer ces représentations.

³⁴ D'après *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP Département « didactiques des disciplines »

³⁵ *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP Département « didactiques des disciplines » p 42.

³⁶ Voir supra p 37

- prendre en compte tous les aspects du fonctionnement des textes : c'est-à-dire se référer aux différents niveaux de texte³⁷. On peut aussi se référer aux critères d'évaluation de la grille EVA qui prend en compte ces aspects³⁸ (texte dans son ensemble, relations entre phrases, phrases).

« De ce point de vue, qui prend en compte l'activité d'élaboration des élèves, le critère d'évaluation correspond à la mise en relation entre d'une part des représentations liées aux textes, qu'ils élaborent progressivement dans leur expérience des pratiques sociales de l'écrit et à l'occasion des situations d'acquisition des conduites langagières (pratiques d'écriture, activités de lecture et d'observation d'écrits), et d'autre part des faisceaux d'indices de reconnaissance des divers types de textes et de leur fonctionnement. »³⁹

Le fait que les élèves participent à l'élaboration des critères, permet à ces derniers d'avoir un statut actif dans l'évaluation qui est alors formative. C'est alors un moteur pour l'apprentissage. Les critères d'évaluation sont connus des élèves, ils savent ce qu'on attend d'eux.

En effet, des critères explicites⁴⁰ permettent une transparence didactique : le maître annonce ses attentes (qui correspondent à ses objectifs) et l'élève sait sur quoi il sera évalué, cela va donc influencer son projet d'apprentissage. Maître et élèves peuvent alors analyser les caractéristiques du texte à réaliser et donc repérer les compétences et les capacités nécessaires pour écrire, ainsi que les opérations qu'ils doivent effectuer pour obtenir un texte satisfaisant.

Ces critères apportent une aide à la fois :

- au maître : pour la définition de ses objectifs et de ses contenus d'enseignement. Il peut alors hiérarchiser les problèmes à résoudre dans les productions des élèves et peut aussi organiser sa présence auprès des élèves, c'est-à-dire savoir quels groupes d'élèves nécessitent son aide et quels groupes peuvent rester plus en autonomie.

³⁷ Voir annexe 1 p 51

³⁸ Voir annexe 11 p 68

³⁹ *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP Département « didactiques des disciplines » p 42.

⁴⁰ Voir annexe 12 p 69

- aux élèves : pour identifier les divers aspects du texte et donc les savoirs à mettre en œuvre (ou à acquérir). Les critères permettent surtout aux élèves, en s'y référant, de savoir quels sont les points qui doivent être réécrits. De même, ils permettent à l'élève de vérifier si l'écrit produit correspond au projet d'écriture et donc à la consigne. Ces critères vont permettre aux élèves de construire eux-mêmes des grilles de relecture, qui seront plus bénéfiques car les élèves les ayant créées pourront mieux se les approprier.

Pour résumer, les critères doivent tenir compte :

- des règles de fonctionnement des textes, en fonction du type d'écrits. (Choisi avec les élèves en fonction de leurs représentations). Par exemple pour un conte, il doit présenter une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties et un dénouement. Les élèves connaissent ces règles de fonctionnements car ils y sont confrontés au cours de leurs différentes lectures.

- des compétences et capacités propres à chaque élève.

- des niveaux de textes⁴¹ qui sont :

- La pertinence : le texte produit doit répondre à la consigne
- La cohérence : le texte doit respecter les 3 règles de cohérence
- La cohésion
- La syntaxe
- Le lexique (orthographe)

Les réécritures peuvent s'organiser en fonction de ces différents niveaux et dans cet ordre. Il est inutile par exemple de corriger l'orthographe (niveau 5) d'un texte ne répondant pas à la consigne (niveau 1).

Il faut donc savoir arrêter les réécritures successives,

- selon l'objectif de l'enseignant pour sa classe à une période précise de l'année.

- selon les compétences de chaque élève.

en intégrant toujours une notion de progrès. Le maître s'autorise donc à corriger les erreurs qui subsistent.⁴²

En synthèse pour l'évaluation des écrits :

Elle se fait sur le texte produit en fonction des objectifs du maître travaillés au cours du projet d'écriture et en fonction des progrès individuels de chaque élève.

⁴¹ Voir annexe 1 p 51

⁴² Tiré du site du groupe MDL : Outils pédagogiques http://ia28.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/MDL/outils/prodecrit/page00.htm

Pour une bonne évaluation formative, il faut repérer les dysfonctionnements du texte au sein des différents jets et en s'appuyant sur des critères (auxquels le texte répond ou non), puis proposer les remédiations adaptées (activités décrochées, réécritures...).

Quant à l'évaluation sommative, elle concerne uniquement le texte final en fonction des compétences ciblées pour cet écrit, et du niveau de texte à atteindre pour chaque élève.

CONCLUSION

A la suite de mes recherches, il est confirmé que l'enseignement de la production d'écrits et qui plus est celui de la réécriture sont des enseignements fastidieux, mais cependant il s'est avéré que cet enseignement n'est pas insurmontable et surtout qu'il est primordial.

En effet, les bénéfices de la réécriture sont nombreux car elle permet aux élèves de se décentrer de leurs propres écrits en vue de les analyser. Ils prennent conscience de leurs erreurs pour pouvoir mieux les rectifier. De plus la réécriture permet de réinvestir de nombreux savoir dans le domaine de la maîtrise de la langue : la grammaire, l'orthographe, le lexique prennent alors tout leur sens, cela nous sert à mieux écrire, à améliorer nos productions.

D'autre part, l'importance de travailler en projet a été soulevée. Il est en effet indispensable de s'appuyer sur la fonction de l'écrit : la communication, pour donner du sens aux apprentissages et donner l'envie et le plaisir d'écrire. De même, un lien constant entre lecture et écriture est nécessaire. Cela permet aux élèves de mieux connaître les différents types de textes pour être plus à même de les produire.

De même, il faut que les élèves écrivent souvent et cela dans toutes les disciplines. Les élèves perçoivent alors l'écrit comme un outil, un support, une trace.

L'enseignant ne doit pas perdre de vue que le but premier de la production d'écrit est que les élèves progressent. S'intéresser davantage au travail sur le brouillon devient alors essentiel pour valoriser cet objet auprès des élèves et rendre compte des progrès réalisés.

Au niveau de l'évaluation, il est important qu'elle soit toujours régit par des critères. Ceux-ci doivent être clairs, et construits par le maître et par les élèves eux-mêmes et ne doivent pas se réduire à la régulation de l'orthographe ou de la syntaxe. L'enseignant doit toujours proposer des évaluations formatives en cours de projet et cela dans l'optique de réaliser une réécriture optimale. En effet, une bonne réécriture repose sur des critères bien choisis, ainsi qu'adaptés aux capacités et compétences de chaque élève. Il est donc nécessaire de différencier.

Enfin, pour que l'évaluation formative soit pertinente, les élèves doivent avoir à disposition des outils pour réécrire. Ces outils découlent en fait des critères et des objectifs de l'enseignant.

Il est donc nécessaire que les enseignants mettent de côté leurs appréhensions vis-à-vis de la réécriture et de la production de texte, en changeant leurs représentations. Ils se rendront alors compte de tous les bienfaits de cet enseignement et pourront proposer des activités plus adaptées, bénéfiques pour les élèves et ne représentant pourtant pas de surcharge de travail pour eux-mêmes, car ces activités de réécriture permettront de travailler plusieurs points du programme de cycle 3 à la fois.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages institutionnels :

Ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bulletin Officiel n° 19, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, 3 juin 2008.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, *Documents d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, collection École, octobre 2003.

Monographies :

CERCLE DE RECHERCHE ET D'ACTION PÉDAGOGIQUES. « Ecrire : un enjeu pour les enseignants actes de l'université d'été CRAP 1993, tenue à Châtenay-Malabry, "L'écriture comme outil professionnel pour les enseignants » ». Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques, 1993.

DELETANG J., INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES (CHÂLONS-SUR-MARNE). EQUIPE ECRITURE. *Et si on écrivait...* Châlons-sur-Marne : CDDP, 1991.

GADEAU J., GROUPE EVA (FRANCE). *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe : cycles II et III*. [Paris] : Hachette, 1991.

GARCIA-DEBANC C., INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (FRANCE). EQUIPE EVALUATION DES ÉCRITS (LOZÈRE). *Objectif : écrire*. Mende : Centre départemental de documentation pédagogique, 1987.

GROUPE EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette, INRP, 1996.

JOLIBERT J., GROUPE DE RECHERCHE D'ÉCOUEN. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Éducation, 1999.

ORIOLE-BOYER C., BRUNI R. *50 activités de lecture-écriture en ateliers : de l'école au collège, cycle 3, 6e*. CRDP de Midi-Pyrénées, 2004.

CELLIER M., DORANGE P., GARCIA-DEBANC C., PELAT J.C., PIERSON C., PUIDOYEUX C., Hatier *Concours 2011 Français Epreuve d'admissibilité*.

Articles et Revues :

BESSONNAT, Daniel : « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques n°105/106* «La réécriture », juin 2000

BORE, Catherine : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques n° 105/106* «La réécriture », juin 2000

BUCHETON, Dominique : « Réécrire ou penser à nouveau son texte ? », *Pratiques n°105/106* «La réécriture », juin 2000

Institut National de recherche pédagogique *Des outils et des procédures pour évaluer les écrits Repères n°66*, 1984.

Ressources numériques :

DANIEL Bertrand, JEGOU Jean-Luc, CPC, *Production d'écrit au cycle 3*, - Saint-Philbert-Sud-Loire, Janvier 2008. http://cic-stphilbert-sudloire-ia44.ac-nantes.fr/animation20072008/ecrireenc3/Pistes_d_ecriture.pdf

Dictionnaire Larousse en ligne. (<http://www.larousse.fr/dictionnaires>)

FILIPPI Cathy, Conseillère pédagogique généraliste, *Production d'écrit au cycle 3*, 2009, Stage circonscription de Cervione. <http://ia2b.ac-corse.fr/attachment/178305/>,

GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G., *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP Département « didactiques des disciplines », 1991.

[Le statut de l'erreur dans l'apprentissage](#). IUFM réunion

Groupe MDL : Outils pédagogiques

http://ia28.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/MDL/outils/prodecrit/page00.htm

MOUNET Nathalie -CPC [Production d'écrits au cycle 3](#), Mont-de-Marsan Tursan ASH et Sud Armagnac. http://www.ac-bordeaux.fr/ia40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/sudarm/peda/comptere rendu/redactionC3/compte_rendu_redaction_C3.pdf

Annexe 1

Prendre en compte les différents niveaux d'un texte produit par un élève pour l'évaluer

<p><i>Texte pertinent</i> (choix des informations)</p>	<p>- le texte produit correspond-il à la commande? est-ce bien le type de texte attendu? - est-il assez copieux? - les informations apportées sont-elles les bonnes? - les critères d'énonciation relatifs à la situation de communication sont-ils respectés : <ul style="list-style-type: none"> ▪ qui écrit? ⇒ <i>choix des personnes</i> ▪ à qui? ⇒ <i>registre de langue adéquat</i> ▪ dans quelle intention? ⇒ <i>point de vue objectif ou subjectif</i> ▪ dans quel système ? ⇒ <i>système des temps, marqueurs de temps et de lieux adéquats</i> </p>
<p><i>Texte cohérent</i> (organisation des informations)</p>	<p>- la structure du texte est-elle correcte? la succession ordonnée et configurée des séquences a-t-elle un sens pour le lecteur potentiel, le schéma narratif est-il clair? - y a-t-il des contradictions dans les informations?</p>
<p><i>Texte cohésif</i></p>	<p>- le lecteur peut-il retrouver phrase après phrase les différents personnages grâce à des procédures d'anaphorisation correctes (utilisation correcte de pronoms et de groupes nominaux de reprise)? - le texte progresse-t-il ? <ul style="list-style-type: none"> ▪ progression à thème constant, linéaire ou éclaté; ▪ utilisation de connecteurs spatio-temporels, logiques... <p>- la punctuation forte est-elle correcte (points)?</p> </p>
<p><i>Syntaxe des phrases</i></p>	<p>- les phrases sont-elles construites selon une syntaxe correcte? - les virgules sont-elles correctement utilisées ? - les accords sont-ils faits? - les désinences verbales sont-elles justes?</p>
<p><i>Choix et orthographe des mots</i></p>	<p>- l'orthographe lexicale des mots est-elle correcte ? - les mots sont-ils correctement segmentés ? - les majuscules requises apparaissent-elles ? - le choix du lexique est-il approprié?</p>

Marie-Christine Sibel, CPC Chartres IV, janvier 2008
(D'après «*Éléments de grammaire de texte et de lecture méthodique* »
CRDP de Poitiers 1990)

Questionnaire pour les élèves

→ Définis en quelques mots ce que signifie pour toi le mot « réécrire »

.....
.....
.....

→ Relis-tu les textes que tu produis, pour les améliorer, les corriger ?

- Si oui, à quoi fais-tu le plus attention ? (ponctuation, orthographe, conjugaison, s'il est compréhensible... ?) :

.....
.....

- Si non, pourquoi ?

.....

→ Explique brièvement, comment se passe la réécriture dans ta classe, c'est-à-dire comment tu améliores tes textes, comment tu les corriges, à quel moment reviens-tu sur les textes (tout de suite après l'avoir écrit ou quelques temps plus tard ...) ?

.....
.....
.....
.....

→ Voici plusieurs propositions : Pour chacune d'entre elles **entoure** la réponse qui te semble être la bonne : (si tu réponds ça se discute, explique pourquoi)

- Réécrire c'est rectifier les erreurs de son texte.

Vrai – Faux – ça se discute :

.....

- Réécrire c'est transformer son texte pour qu'il devienne plus conforme à l'idée de départ.

Vrai – Faux – ça se discute :

- Plus on réécrit, meilleur est le résultat.

Vrai – Faux – ça se discute :

- Les grands auteurs n'ont pas besoin de réécrire.

Vrai – Faux – ça se discute :

- A l'école, on ne fait réécrire que dans la discipline Français.

Vrai – Faux – ça se discute :

- Réécrire, c'est ennuyeux et fatiguant

Vrai – Faux – ça se discute :

- Réécrire c'est redire la même chose différemment.

Vrai – Faux – ça se discute :

- Il faut bien penser à toujours conserver ses premiers jets d'écriture.

Vrai – Faux – ça se discute :

- Réécrire, c'est forcément écrire un texte plus long que le premier.

Vrai – Faux – ça se discute :

- On réécrit quand on n'est pas capable d'écrire du premier coup.

Vrai – Faux – ça se discute :

- On ne réécrit que lorsqu'on est forcé de le faire.

Vrai – Faux – ça se discute :

Annexe 3

Questionnaire pour les enseignants

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon master (MEEFA), je dois réaliser un mémoire professionnel. J'ai alors choisi comme thème l'apprentissage de l'écriture et plus précisément la réécriture. Mon mémoire a donc pour titre :

« La Réécriture au Cycle 3, Représentations et Propositions ».

Il me faut alors recueillir les représentations qu'ont les enseignants de cet enseignement, c'est pourquoi je vous sollicite pour répondre à ce questionnaire.

Je vous remercie donc de m'accorder un peu de votre temps, et merci pour votre aide !

→ Renseignements d'ordre général :

Années en tant qu'enseignant :

Classe : CE2 CM1 CM2

Ecole :

Coordonnées et nom de l'enseignant (facultatif) :

.....

→ Qu'est-ce pour vous la réécriture ? :

.....

.....

.....

→ Observez-vous vos élèves lorsqu'ils écrivent en classe ? :

- Quand vos élèves reviennent-ils spontanément sur leurs écrits ?

.....

.....

.....

- Comment, concrètement, se réalise cette opération ?

.....

.....

.....

.....

- Sur quoi cette opération porte-t-elle en général ?

.....
.....
.....
.....

- A votre avis, pour quelle(s) raison(s) le font-ils ?

.....
.....
.....
.....

- Avez-vous des élèves qui ne reviennent pas spontanément sur leurs écrits ? A votre avis, pour quelle(s) raison(s) ne le font-ils pas ?

.....
.....
.....
.....

→ D'une manière générale, incitez-vous vos élèves à revenir sur leurs écrits ?

Non jamais (Précisez pour quelles raisons)

.....
.....

Oui : Souvent Parfois Rarement

- Pourquoi ?

.....
.....

- A quel moment ?

.....
.....

- Avec quelle consigne ?

.....
.....
- Sur quoi orientez-vous en priorité l'attention des élèves ? (pour répondre à cette question, reportez-vous à la liste suivante pour compléter les deux phrases réponses qui suivent)

- | | |
|----------------------------|--|
| 1 : Présentation | 11 : Adéquation du récit à sa destination |
| 2 : Ecriture | 12 : Qualité des idées contenues dans le texte |
| 3 : Ponctuation | 13 : Cohérence de la structure d'ensemble du texte |
| 4 : Orthographe d'usage | 14 : Respect de l'objectif d'apprentissage lié à la production |
| 5 : Vocabulaire | 15 : Règles de fonctionnement du type d'écrits |
| 6 : Accords, conjugaison | 16 : Enchaînements entre les idées |
| 7 : Syntaxe | 17 : Emploi des pronoms |
| 8 : Répétitions | 18 : Emploi des mots de liaison |
| 9 : Style | 19 : Emploi des temps verbaux |
| 10 : Emploi des substituts | 20 : Autres (à préciser) |

Je retiens le plus souvent les critères suivants : en priorité le n°..., puis le n°..., enfin les n°... et n°....

Je prends rarement en compte les critères suivants : le plus rare est le n°..., un peu moins rare le n°..., moins rare le n°..., puis les n°... et n°... .

→ Le cas échéant, quelles sont les retombées de ces retours sur les écrits ?

- Pour vous ?

.....
.....

- Pour vos élèves ?

.....
.....

→ Quels obstacles peut rencontrer la mise en œuvre de telles pratiques dans une classe ?

.....
.....

→ Quelles sont les éventuelles questions que vous vous posez sur la réécriture ?

.....
.....
.....
.....

→ Quelles activités d'écriture pouvant entraîner une situation de réécriture proposez-vous à vos élèves ?

.....
.....
.....
.....

→ Comment guidez-vous vos élèves dans la réécriture ? (grille d'évaluation, annotation sur le brouillon pour leur montrer ce qui doit être changé...)

.....
.....
.....
.....

→ Comment évaluez-vous les écrits, puis la réécriture de vos élèves ?

.....
.....
.....

Annexe 4

CODE DE CORRECTION POUR LES PRODUCTIONS D'ECRIT

- Majuscule : M
- Accent : O
- Ponctuation (signe manquant ou mal placé) : \checkmark
P
- Conjugaison (erreur de terminaison) : t
- Conjugaison (mauvais temps) : mt
- Erreur de lexique (vocabulaire) : d (comme dictionnaire)
- Erreur d'accord : \curvearrowright
- Erreur d'homonyme grammatical : \leftrightarrow
- Verbe à l'infinitif : Vi
- Mot oublié : \times
- Mot familier : mf
- Mot mal coupé (césure entre 2 syllabes) : [
- Passage mal dit : \sim ?
md
- Répétition : \sim R

Annexe 5

Selma Calligraphie

2 La dame a dessinée des lettres sur le tableau

3 Le mercredi 24 février après elle nous a donné des feuille. On a écrit notre prénom sur la feuille. Après on a colorier les lettres. Après

7 on a écrit les autres a finir a colorier.

8 Et a finir les prénom après on a regardé des livre. Et devant il y avait des écriture

9 C'était beau dans les livres. et après Nicole est venue nous voir il nous a regarder.

10 Il a dit que c'était beaux les prénom.

11 Il est parti voir quelque chose. On a finit les prénom. On a parler avec la dame. et après elle est parti. On a parler entre nous. et après la maîtresse à ramassé notre prénom. et après on ai parti

Lelena Deuxième jet du compte rendu.

~~Le~~ vendredi 24 février, ~~La~~ ^P dame ^M ~~ona~~ fait de la calligraphie. ~~Après~~ la ~~dame~~ ^{comme dame} a dessiné ~~une~~ ^{dessiné} lettres sur le tableau. ~~Le~~ ^{ressemble} E ^{ressemble} à un hibou. ^P Et le M en mongolfière. On a écrit notre prénom. Et aussi ~~ona~~ ^{aidé} les autres à finir. C'était beau les livres. ~~Dans~~ les livres il y avait des écritures.

Lelena

Troisième jet du compte rendu

Vendredi 24 février, on a fait de la calligraphie. ~~Après~~ ~~Après~~ ~~la~~ dame a dessiné ~~des~~ ~~une~~ lettres sur le tableau. Le E ~~ressemblait~~ à un hibou et le M ^{à une} ~~en~~ mongolfière. Nous avons colorié des lettres du 13^e siècle. On a écrit notre ^{nom} ~~prénom~~ et on a ^{aidé} ~~aidé~~ les autres à finir. ~~Et~~ Dans les livres il y avait des écritures. C'était beau! ~~dans~~ les livres.
 (negation)

Sampatka

Troisième jet du compte rendu

Les vallées

Le Mercredi 22 février la première vallée c'était un quiz musical. Lors de ce jour on était en équipe.

Il y avait de la musique et on devait deviner les titres ou le nom du chanteur ou de la chanteuse qui ~~chantait~~ ^{chantait}.

Le lendemain on a fait une veillée conte. Une dame nous ~~par~~ raconte des histoires. Elle nous ~~sa~~ raconte une histoire avec la langue taurangjin.

Annexe 6

Mon contrat personnel de correction

Voici les erreurs d'orthographe que je fais souvent.

Je m'engage à corriger ces erreurs dans mes productions d'écrits. Mon enseignant corrigera les autres erreurs.

Signature de l'élève :

Codage	Type d'erreurs	Signification	Exemple	Pour corriger
M	Majuscule	J'ai oublié une majuscule ou J'ai mis une majuscule alors qu'il n'en fallait pas	Il mange une pomme. <u>e</u> lle est bonne	Je me relis, et je mets une majuscule derrière chaque point
A	Accords	Je n'ai pas marqué l'accord sur les mots du groupe nominal ou Je n'ai pas marqué l'accord entre le sujet et le verbe	Le <u>s</u> cerise <u>s</u> blanche <u>s</u> ou Le <u>s</u> chien <u>s</u> mang <u>ent</u>	Je regarde dans mon cahier de règles ou sur mon sous-main
OI	Orthographe Inventée	J'ai inventé l'orthographe d'un mot car je ne savais pas l'écrire	soussieux (au lieu de soucieux)	Je cherche dans le dictionnaire

Annexe 7 : trame pour l'organisation de Chantiers d'écriture, élaborée à partir des propositions de Josette JOLIBERT et du Groupe de Recherche d'Ecouen

<p>1 - Négociation collective du projet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En fonction d'un projet, identifier les caractéristiques de la situation de production écrite (écrire à qui, pourquoi...) • Faire des liens avec d'autres situations rencontrées, repérer des connaissances et outils à utiliser. <p>Traces écrites éventuelles sous forme de notes ou de "conseils"</p>
<p>2 - Première écriture (essai...)</p> <p style="text-align: right;">Individuellement ou en très petits groupes</p>	
<p>3 - Confrontations et verbalisations</p> <p>Dégager les caractéristiques du type de texte</p> <p style="text-align: center;">ou/et</p> <ul style="list-style-type: none"> • lecture par autrui • confrontations entre les écrits produits • confrontation avec des écrits sociaux du même type <p style="text-align: center;">Verbalisation des réussites et difficultés</p> <p style="text-align: center;">et</p> <p style="text-align: center;">Co-élaboration d'une liste (provisoire)</p> <p style="text-align: center;">de critères de réussite</p>	
<p>4 - Activités systématiques d'aide à l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture de textes du même type • Grammaire de texte • Grammaire de la phrase • lexique • conjugaison • orthographe <p>Affiner le repérage des caractéristiques (choix des aides nécessaires en fonction des difficultés repérées, des critères de réussite formulés)</p>	
<p>5 - Réécriture</p> <p>(plusieurs si nécessaire, avec passage en 3 et 4 à nouveau)</p> <p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;"><u>Outil</u> : liste de critères et référents divers élaborés en 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'y référer • modifier si nécessaire ou compléter les critères 	

<p>6 - Evaluation</p>	
<p><i>Du projet d'écriture</i></p>	<p><i>De la compétence</i></p>
<p>Le message a-t-il été "reçu", a-t-il atteint son but ?</p>	<p>La compétence est-elle acquise ?</p>
<p>Réactions des camarades, du destinataire ...</p>	<p>Chaque critère est-il réussi ?</p>

Annexe 8

Brouillon de La rose noire d'Andrée Chedid

LA ROSE NOIRE

Nous nous sentions aimés par elle ;

Elle nous regardait, nous nous sentions

Quels

que soient les ~~ans~~ ~~de sa vie~~ la distance. Elle

nous aimait avec intelligence et sans abnégation. *Elle nous aimait elle-même*

~~avec abnégation, reculant dans l'ombre pour nous~~

~~parfois dans les années trop douloureuses qui traient leur existence au fin des~~

~~centres. Il lui arrivait pourtant de s'effarer~~ *de s'effarer* ~~d'abus de son~~

~~avant-scène qu'elle occupait avec éclat et~~

~~assurance~~ *pour ceder place à quelqu'un de son élite*

~~elle nous regardait, nous nous sentions~~ *Elle nous aimait alors*

~~les seconds rôles, exaltait - exaspérait~~ *les qualités de celle qui*

~~un week-end d'été, à~~

~~la~~ *de la famille, ni gouvernante* ~~vous nous étions~~

rejointes ~~je ne sais plus~~ *quelle circonstance. J'avais 16*

ans. Un ~~jeune~~ *Anglais aussi laid que Woody Allen - mais qui*

n'en possédait ~~ni le charme, ni la vivacité - me~~

faisait une cour discrète. ~~Grâce de parents~~ *un peu*

~~exceptionnel~~ *de la suite de la beauté*

~~Malgré, à lunettes,~~ *avec son* ~~visage de fouine~~ *il* n'avait rien

pour ~~mon goût~~ *de la beauté de ses parents me rendait exigeante*

~~Il habitait Londres, et passait ses~~

~~mère~~ *de son* ~~qu'un mariage~~ *me rendrait mes*

problèmes et les siens, ~~me poseraient~~ *me poseraient* bientôt mon retour en

Egypte. ~~Elle lui~~

~~Elle lui~~ *Elle lui* ~~me dit-elle.~~

~~Il lui plaisait beaucoup,~~

~~Il ne me plaisait pas du tout ! Mais du tout.~~

~~Elle lui~~ *Elle lui* ~~me dit-elle.~~

~~Il n'en fut~~ *plus question.*

#

de celui qui elle lui avait sous les yeux de la rasage

Je cherchais à le fuir.

Quels

pour un temps

de la famille, ni gouvernante

je ne sais plus

quelle circonstance. J'avais 16

ans. Un Anglais aussi laid que Woody Allen - mais qui

n'en possédait ni le charme, ni la vivacité - me

faisait une cour discrète.

Grâce de parents

exceptionnel

de la suite de la beauté

Malgré, à lunettes,

avec son

visage de fouine

il n'avait rien pour mon goût

de la beauté de ses parents me rendait exigeante

Il habitait Londres, et passait ses

mère

de son

qu'un mariage

me rendrait mes

problèmes et les siens,

me poseraient

me poseraient

bientôt mon retour en

Egypte.

Elle lui

Elle lui

me dit-elle.

Il lui plaisait beaucoup,

Il ne me plaisait pas du tout ! Mais du tout.

Elle lui

me dit-elle.

Il n'en fut

plus question.

#

Annexe 10

Exemple de lipogramme

Consigne : La lettre interdite est le [o]. « tu dois transformer le texte en remplaçant les mots contenant le [o] par un mot de même sens ne contenant pas la lettre interdite. »

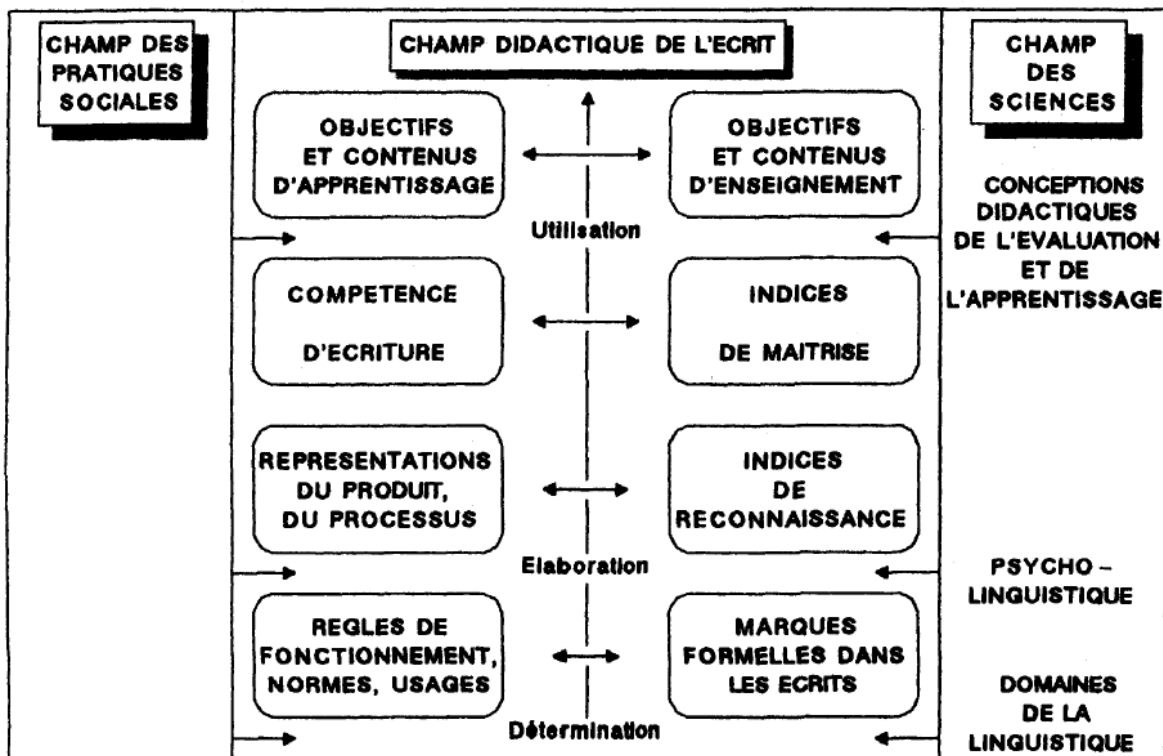
Texte proposé	Texte transformé
<p>Lorsque le prince arrive au château, la vieille reine et sa fille lui imposent des épreuves. S'il réussit, il pourra épouser la princesse. - rapporter une bague que la reine a jetée dans l'Océan - manger 300 oranges et boire 300 tonneaux de vin</p>	<p>Quand le prince arriva au château, la vieille reine et sa fille lui infligent des épreuves. S'il réussit, il aura la liberté de se marier avec la princesse. - Ramener une bague que la reine a jetée dans la mer - Manger 300 agrumes et avaler 300 fûts de vin</p>

Annexe 11

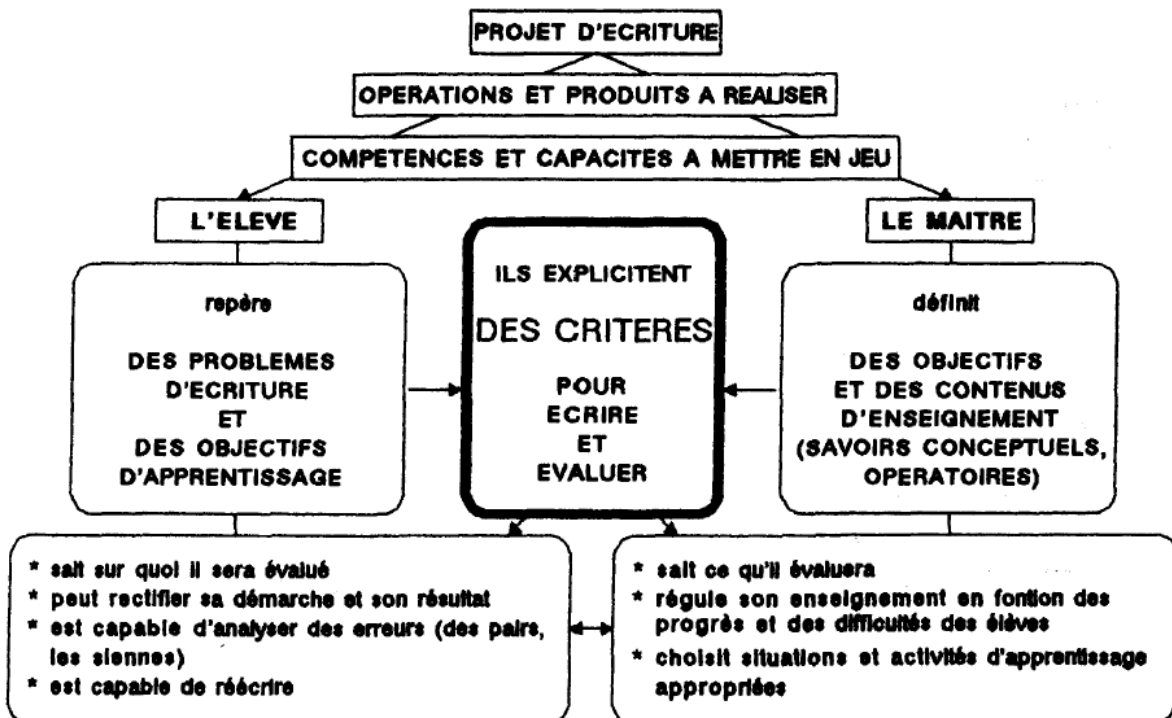
Grille d'évaluation EVA

Questions pour évaluer les écrits						
Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase		
Pragmatique → quelle est la fonction de cet écrit ?	①	<ul style="list-style-type: none"> - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ? 	④	<ul style="list-style-type: none"> - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) 	⑦	<ul style="list-style-type: none"> - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	②	<ul style="list-style-type: none"> - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? 	⑤	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) 	⑧	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	③	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ? 	⑥	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	⑨	<ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	⑩	<ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...) 	⑪	<ul style="list-style-type: none"> - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...) 	⑫	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

A - CONSTRUCTION DIDACTIQUE DE LA NOTION DE CRITERE



B - CRITERES D'EVALUATION ET TRANSPARENCE DIDACTIQUE



Apolline VALLEGEAS

LA REECRITURE AU CYCLE 3 :
représentations - pratiques - propositions didactiques

Résumé :

Lors des productions d'écrits au cycle 3, les enseignants attendent souvent des élèves les textes les plus corrects possibles sur de nombreux plans (grammaire, orthographe, syntaxe, mais aussi texte dans son ensemble, cohérence, pertinence...). Néanmoins, les élèves ne peuvent pas produire un texte abouti dès le 1^{er} jet. Le fait d'améliorer son texte devient donc évident : c'est la réécriture. Cependant, les enseignants appréhendent cet enseignement qu'ils considèrent comme trop contraignant et nécessitant beaucoup de temps. De plus bien souvent, ils ne savent pas vraiment ce qu'ils doivent évaluer. Pour les élèves, le mot « réécriture » est seulement synonyme de « copie » : l'action consistant à réécrire n'est pas associée à une amélioration des textes. Par ailleurs, lorsqu'on demande à un élève d'améliorer son texte, il se retrouve souvent surchargé cognitivement face à ses différentes réécritures, ne sachant ni quoi ni comment rectifier.

Ce mémoire définit la réécriture, recense les différentes représentations qu'ont les élèves et les enseignants de la réécriture et des productions d'écrits, propose enfin des pistes pour faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

Mots clés : réécriture, brouillon, amélioration, production d'écrits, évaluation

THE REWRITE AT CYCLE 3:
Representations - Practice - didactic proposals

Summary:

During written productions in cycle 3, teachers often expect from students the most correct texts possible, and this on many levels (grammar, spelling, syntax, but also the whole text, coherence, relevance ...). Nevertheless, pupils can't produce the perfect text the first time they write. The fact of improving the text then becomes essential: it's the rewriting. However, teachers apprehend this teaching that they see as binding and time-consuming. Furthermore, they often don't really know what to evaluate. For pupils, meanwhile, the word "rewriting" only evokes the copy and the writing again, for them the word "rewrite" is not associated with improvement of texts. Also, when we asked them about improving their texts, they are often overloaded cognitively for dealing with its various rewrites, not knowing what or how to rectify.

This memory defines the rewriting, identifies the different representations that pupils and teachers have to the rewriting and written productions, and also proposes ways to facilitate learning, teaching and evaluation.

Keywords: rewriting, draft paper, improvement, written production, evaluation