

Sujet CM2

PISTES POUR LA CORRECTION

Contexte d'enseignement :

Domaine : Écriture

Niveau : CM2

Période : 3

Place dans la séquence : première séance

Documentation spécifique :

Document A : *Le Chat Botté* (1697), Charles Perrault.

Ce conte, parmi d'autres, a fait l'objet de la séquence d'enseignement précédente.

Document B : extrait du programme cycle 3, « Écriture », 2018.

Document C : Michel Fayol. (1996). La production du langage écrit. Dans Jacques David et Sylvie Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 21-36). Paris : PUF.

Consigne :

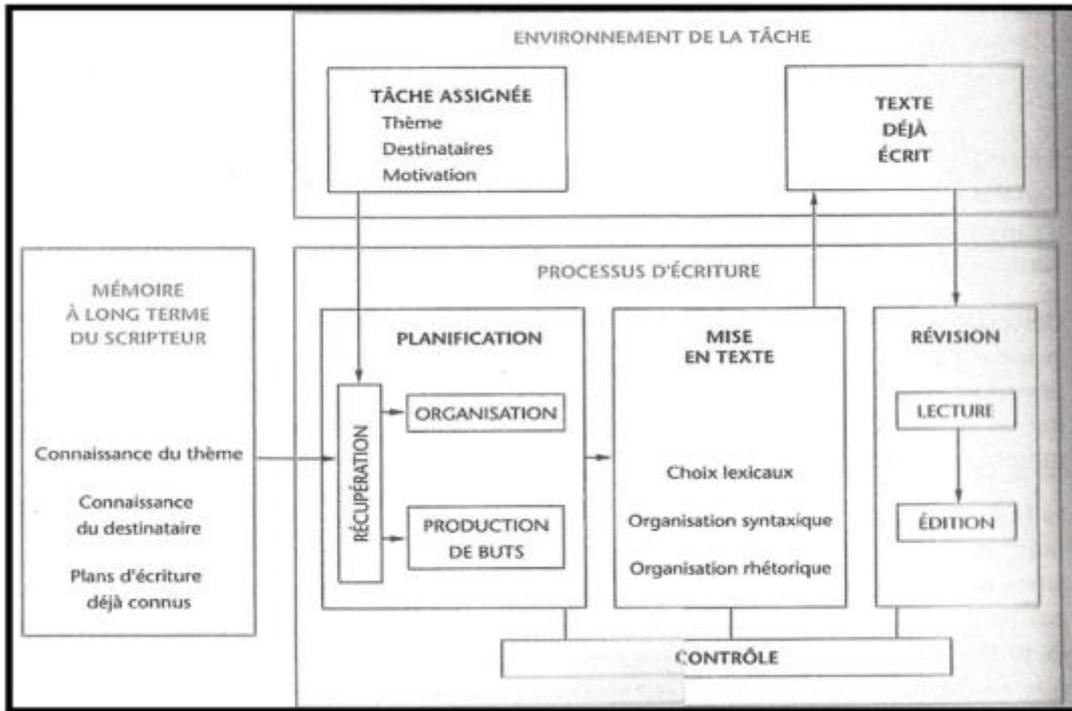
Dans un exposé de 10 à 15 minutes, vous présenterez la première séance d'une séquence consacrée à la rédaction d'un conte merveilleux, destinée à une classe de CM2 (période 3). Vous vous appuierez sur les documents proposés pour concevoir cette séance.

-programme, « Écriture » :

« convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles »

-schéma Hayes & Flower en mettant en évidence la partie planification

Modélisation du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980)



-suite texte Fayol pour revenir sur les différentes étapes :

La mise en texte
Évidemment, la mise en texte n'est pas indépendante de la connaissance préalable. Les domaines conceptuel et linguistique posent chacun des problèmes propres. Même s'il existe des relations fortes entre les deux, on a intérêt à les traiter méthodologiquement d'une manière relativement autonome.

Les problèmes de la mise en texte se posent à trois niveaux : celui du lexique, celui de la syntaxe et celui qui a trait à certains aspects plus spécifiquement textuels parmi lesquels je développerai plus particulièrement ce qui concerne la ponctuation et les formes verbales.

Le niveau du lexique a été relativement peu travaillé : on a fait un peu comme si les problèmes lexicaux étaient les mêmes à l'oral qu'à l'écrit. Or, on sait qu'il n'en est rien. Par exemple, les relevés de fréquence, montrent que l'oral tend à utiliser des mots très fréquents, et à les utiliser souvent, ce qui n'est pas le cas de l'écrit (...).

Autrement dit, l'oral (...) est très répétitif et fait appel à un vocabulaire relativement simple. En revanche, l'écrit tend à utiliser des mots nettement plus rares et à les utiliser moins souvent. Dès lors, le lexique mis en œuvre à l'écrit n'est pas le même qu'à l'oral et pose par ailleurs un nouveau problème : celui de l'orthographe. (...)

Un deuxième aspect concerne la syntaxe. De la même façon que le lexique de l'écrit est sensiblement différent de celui de l'oral, la syntaxe de l'écrit diffère de celle de l'oral. Comme souligné dans la première partie de ce chapitre, cette différence se justifie de deux manières : d'une part, les conditions énonciatives sont telles que l'écrit doit avoir son propre système de régulation (par exemple, de thématisation en l'absence d'intonation) et d'autre part, particulièrement pour la langue française, les normes de l'écrit sont telles que certaines formes syntaxiques sont renforcées

aux dépens d'autres. Ainsi, on favorise des phrases syntaxiquement plus complexes aux dépens de phrases plus simples, mais dont on pense qu'elles traduisent un niveau inférieur de maîtrise.

Le troisième aspect, relatif aux aspects textuels, pose de nouveaux problèmes. Il a trait à plusieurs dimensions. Deux seront évoquées : les formes verbales et la ponctuation.

Les formes verbales. - Le problème des formes verbales se pose particulièrement à propos du récit. Dans la description, il retient moins l'attention, car on y trouve massivement du présent ou, pour le cas où l'on évoque du passé, de l'imparfait. De la même façon, dans les textes argumentatifs, la question des formes verbales est moins présente.

Dans les récits d'enfants et d'adolescents, beaucoup d'erreurs (ou d'emplois considérés comme fautifs) surviennent dans l'utilisation des formes verbales. Ceci provient de trois difficultés. La première tient à ce qu'un récit relate une série d'événements situés dans un cadre énonciatif autonome. Ce cadre doit être construit. Autrement dit, on ne raconte pas un récit comme on élabore un rapport. Dans un rapport, on utilise le plus souvent le passé composé : « j'ai fait ceci, puis j'ai fait cela... » : chacun des événements est situé comme un accompli du présent ; aucun n'est mis en relief par rapport aux autres, ce qui donne une vision « neutre », quasi-objective. L'utilisation du passé composé entraîne que tous les événements sont traités comme équivalents : tous ont un caractère accompli par rapport au moment de l'émission ou de la lecture. Dans la plupart des cas, le récit utilise une opposition entre imparfait et passé simple. Le problème est que cette opposition nécessite la mise en place d'un cadre énonciatif particulier (E. Benveniste, 1966).

A partir du moment d'énonciation (le moment où on parle/écrit) l'auteur construit une sorte de référentiel : le cadre énonciatif, à l'imparfait et au plus-que-parfait. Une fois ce cadre élaboré, les actions correspondant à la complication et à la résolution sont introduites en utilisant cette fois le passé simple (ou le présent), ce qui permet d'éviter de traiter tous les événements comme équivalents. On s'accorde pour considérer que les événements rapportés au passé simple (et qui correspondent au premier plan), ont plus de poids que ceux qui sont présentés à l'imparfait et au plus-que-parfait (et qui sont traités comme relevant plutôt de l'arrière-plan) (...).

L'une des difficultés que rencontrent les élèves tient précisément à l'élaboration de ce cadre (...). On a ... vraisemblablement affaire à une difficulté cognitive, celle qui consiste à devoir construire une origine énonciative dans le passé pour laquelle les événements auront un statut autonome par rapport au moment d'énonciation, alors que la pratique quotidienne du discours tend à faire présenter les événements au passé composé.

La ponctuation. - La ponctuation est un micro-système linguistique très simple (...). Il pose peu de problème en ce qui concerne l'acquisition de la forme des marques : la virgule, le point majuscule, le point-virgule, les deux points, le point d'exclamation, le point d'interrogation. Quelques signes représentent peu de choses par rapport au nombre de mots que connaît et que peut apprendre un enfant de cinq ans. En l'espace d'un an ou d'un an et demi, simplement en lisant des textes, les enfants détectent et utilisent les signes de ponctuation.

Or, ce qui pose problème, ce ne sont pas les marques elles-mêmes mais l'utilisation de la ponctuation (...).

La mise au point finale

J'ai essayé de montrer que la production de textes écrits posait un certain nombre de problèmes particuliers, essentiellement liés au fait que l'énonciation est différée et que le destinataire est souvent mal connu (...). Je viens également d'évoquer des difficultés qui surgissaient notamment parce que la mise en texte (...) fait qu'à certains moments la charge attentionnelle devient très forte, ce qui entraîne la réapparition d'erreurs liées à ce que les élèves (...) n'arrivent plus à gérer certaines dimensions. (...)

Une première cause possible tient au fait que, pour corriger et améliorer un texte, il faut d'abord détecter ce qui ne va pas. Cette détection est particulièrement difficile quand on relit soi-même son propre texte. Nous le savons tous : nous n'arrivons pas à « voir » nos propres erreurs, sauf si ce sont des erreurs de surface, et encore.

En d'autres termes, les difficultés qui expliquent la rareté des révisions se situent à trois niveaux : percevoir que quelque chose ne va pas, déterminer ce qui ne va pas et, enfin, mettre en œuvre des moyens spécifiques pour y remédier. C'est probablement trop pour la majorité des élèves non entraînés et ceci explique en grande partie la rareté des retours sur le texte.

Cela signifie-t-il qu'il faut y renoncer ? Pas nécessairement. Simplement, si l'on veut concevoir un processus d'instruction à propos de la révision, il faut trouver des moyens pour faciliter : la perception que quelque chose ne va pas, le diagnostic de ce qui ne va pas et la mise à disposition des auteurs (enfants, élèves) de moyens lexicaux, syntaxiques et textuels afin d'améliorer leur production (cf. M. Mas, 1991 ; groupe EVA, 1991). Car la pire situation serait celle qui consisterait à ne pas leur fournir des moyens d'amélioration : ce serait d'un certain point de vue conduire à ce que la production écrite, déjà conçue comme difficile et très peu renforcée positivement, soit encore davantage perçue comme un repoussoir.

Michel FAYOL, *La production du langage écrit*, in Jacques DAVID, Sylvie PLANE : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996, pp. 21-36

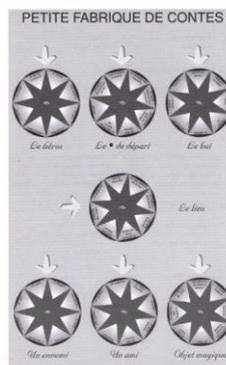
Indiquer qu'on attend des étudiants qu'ils proposent, dans le cadre de la planification :

- un travail visant à sélectionner des idées pour le conte (schéma narratif) et à les organiser ;
- sélection également des éléments du schéma actanciel, tâche pour lesquelles les élèves peuvent être aidés par l'enseignant.e, et s'appuyer sur les contes lus lors de la séquence précédente ;
- divers autres outils : banque lexicale, liste d'éléments merveilleux, de personnages, grille... il y a des jeux (de cartes, de dés, des roues) qui permettent de tirer au sort ces différents actants.

Rédiger un conte



1



Cf. J.-M. Gillig, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod, 1997.

2



Contes à la carte
Jean-François Barbier,
Contes à la carte, éd. Thierry Magnier.
50 cartes (sans texte) divisées en trois catégories : 8 lieux, 26 personnages, (héros, adjuvants ou opposants) et 16 objets à piocher pour inventer des contes.



Denise Chauvel, *Atelier des contes*, Nathan.
55 cartes illustrant les personnages, les lieux et les objets de contes traditionnels (plutôt pour les cycles 1 et 2).

On attend que soient précisées également les modalités de travail pour cette planification : individuel, binômes, petits groupes...

-éventuellement grille EVA (cohérence par rapport à un genre, un univers, visée).

Groupe Eva.(2005). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.

| Questions pour évaluer les écrits | | | |
|-----------------------------------|--------|--|--|
| Points de vue | Unités | Texte dans son ensemble | Relations entre phrases |
| Pragmatique | ① | - 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 - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs lexicaux : 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...) |
| Sémantique | ② | - 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 - 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...) |
| Morphosyntaxique | ③ | - Le mode d'organisation correspond-il aux 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 - 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 ? |
| Aspects matériels | ⑩ | - 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 - 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...) |
| | | | ⑦ - 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...) |
| | | | ⑧ - 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...) |
| | | | ⑨ - 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 ? |
| | | | ⑫ - 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...) |

Proposée par le groupe EVA de l'INRP, dans *Évaluer les écrits à l'école primaire*, cette grille, beaucoup trop complète pour être utilisée entièrement pour cette question, donne cependant des pistes de réflexion intéressantes. Elle permet de hiérarchiser des problèmes de langue en trois grandes catégories :

- **sémantique** (tous les phénomènes touchant au sens),
 - **pragmatique** (tout ce qui touche à l'objectif poursuivi par un texte),
 - **morphosyntaxique** (référence à la grammaire traditionnelle),
- qui n'excluent pas les niveaux phrastique et textuel.

Le croisement des divers niveaux d'approche d'un texte avec les grandes catégories de lecture donne une grille de 12 cases, où il faut puiser en fonction des questions qui seront posées sur le texte d'enfant, et sur lesquelles un enseignant peut s'appuyer pour organiser une progression.