

Un outil évolutif de relecture de textes au service d'une écriture autonome

*Romina Lombardo, Françoise Gavage
et Delphine Degen, institutrices,
Ecole Decroly (Uccle)*

*avec l'aide de Soledad Ferreira Fernandez,
Maître-assistante en français
département pédagogique de la Haute École Bruxelles-Brabant*

Introduction

Nous travaillons dans une école à pédagogie active principalement organisée autour de l'observation, l'expérimentation et l'expression, qui amène les enfants à développer de très bonnes compétences d'observation (du global au détail) et à élaborer des textes d'une grande richesse se rapportant à ce qu'ils ont observé. Le statut du texte d'observation se distingue de celui du texte de communication par son intention; les contenus sont principalement liés aux découvertes et aux centres d'intérêts travaillés (sorties, expériences, dissection, compte rendu d'activité, etc.) et laissent une place moindre au monde imaginaire et à la créativité d'écriture, malgré la richesse développée lors de la création de la pièce de théâtre annuelle (construction de la trame, dialogues, construction du personnage et de ses caractéristiques) entièrement prise en charge par les enfants.

Construction d'un outil autonome de relecture

Dans notre mode de fonctionnement, nous n'appliquons pas de règles toutes faites. En effet, depuis l'entrée à l'école primaire, les élèves développent leurs connaissances et la compréhension du monde écrit à travers la découverte et l'observation des textes qui leur sont transmis : un professeur de l'école qui les remercie pour la bonne soupe qu'ils lui ont apportée, une classe qui les félicite pour leur pièce de théâtre ou encore un message laissé par Saint-Nicolas. A ces écrits, nous pouvons ajouter les « souvenirs », phrases de référence du groupe-classe qui constituent le premier support d'observation de la langue et le premier moyen de transmettre un message.

Au fil de la troisième année, les enfants ont rencontré à plusieurs reprises des formes identiques, réalisés des collections, observé des récurrences issues de leur questionnement, dégagé des règles, attachées au sens ou à l'orthographe. Il s'est alors agi de garder une trace de ces découvertes et constructions pour permettre

aux enfants de les utiliser dans leurs productions.

Dans notre école, le sens prévaut sur l'orthographe. Ainsi, certains éléments comme le point et la majuscule ont rapidement fait l'objet de points d'attention à la relecture, pour permettre aux élèves de mieux construire la formulation de leurs idées. Par la suite, en suivant l'évolution des enfants et en adéquation avec leurs productions, certaines formes récurrentes de la conjugaison, des règles grammaticales issues des observations des relations en apport-support et des règles orthographiques ont été mises en évidence sous forme de panneaux placés au mur.

Nous avons cependant observé à plusieurs reprises que ces affichages, dont l'ordre suivait les découvertes et observations de la classe, ne permettaient pas une relecture structurée et organisée. En effet, pour certains enfants, ces nombreuses informations éparpillées sur les murs engendraient même du découragement et peu d'efficacité. En conséquence, l'adulte avait tendance à relire seul et renvoyer l'enfant vers des points précis qu'il était capable de corriger ou d'améliorer par lui-même, ou encore réalisait une correction à côté de l'enfant.

De plus, l'évidence selon laquelle ces éléments de relecture n'étaient pas pris en compte par tous les enfants nous a convaincues qu'il fallait créer un outil moins impersonnel qu'un panneau collectif. D'autant que cette manière de procéder rendait les corrections énergivores, au point de nous freiner dans nos demandes de productions aux élèves. En tant qu'enseignantes, nous ressentions une insatisfaction du fait que les enfants n'arrivaient pas tous au bout de leur production, mais aussi de ne pouvoir leur proposer un soutien plus individualisé pour que le texte progresse au niveau du sens, du fond et de la forme.

Partir d'un texte libre produit par un élève pour le retravailler, le peaufiner, le corriger nous a paru une solution intéressante. Cependant, nous avons rapidement pensé que, même si l'exercice avait des bénéfices, il présentait également des inconvénients : que faire des textes non choisis ? comment sélectionner le texte le plus adéquat pour faire un travail collectif ? comment faire en sorte que chaque élève soit actif au moment de retravailler la production ?...

A partir de ces constats et soutenues par nos accompagnateurs en grammaire réflexive (Dan van Raemdonck et Soledad Ferreira Fernandez), nous nous sommes mises en recherche d'un nouvel outil de correction qui permettrait aux enfants de réinvestir ces nouvelles notions dans leurs activités d'écriture au sens large. Les nombreux échanges que nous avons eus ont remis en question la manière dont l'écrit était abordé et nous ont donné des pistes pour l'aborder différemment en mettant l'accent sur l'écrit porteur de sens, appuyé par un vocabulaire simplifié axé sur le lien entre les mots mais aussi permettant l'enrichissement des écrits.

L'outil, de son origine à l'adaptation à notre pratique

L'idée de départ de cet outil vient du blog « La tanière de Kyban » qui propose un livret de relecture et d'autocorrection. C'est la présentation du livret qui nous a d'abord intéressées. Chaque feuillet s'ouvre sur une explicitation de la question-titre afin d'accompagner le travail. De plus, le livret est individuel, ce qui permet à chaque enfant de réaliser ses corrections avec une certaine autonomie sans devoir attendre le passage de l'adulte.

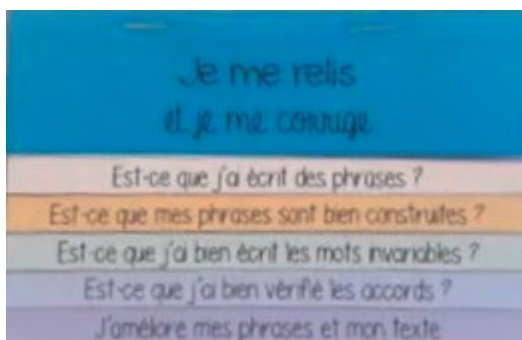


Figure 1. Le livret de relecture et d'autocorrection, « La tanière de Kyban»

Nous nous sommes donc inspirées de cet outil en conservant la question qui introduit chaque feuillet, mais en modifiant l'ordre de certaines étapes et en utilisant le vocabulaire propre à la grammaire apport-support pratiquée par l'ensemble de l'équipe.

En effet, nous avons choisi les étapes adaptées au niveau de nos classes de 4^e primaire et dans un ordre logique pour la correction d'un texte : par exemple, on ne corrige l'orthographe qu'à la dernière étape pour ne pas devoir recommencer si on enrichit le texte, ainsi l'organisation des différentes étapes s'articule-t-elle au maximum au processus d'écriture.

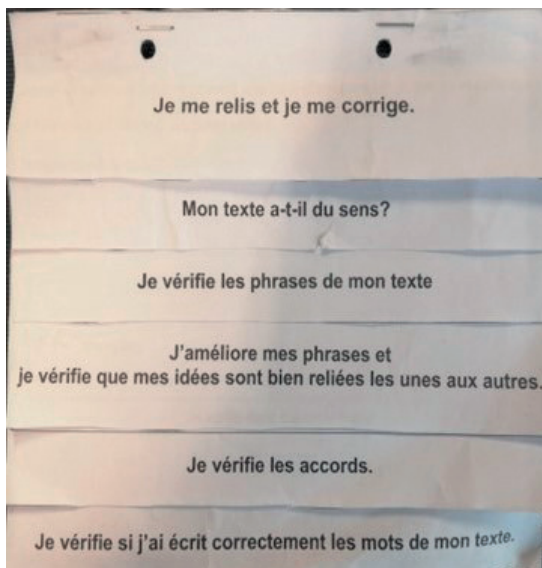


Figure 2. L'outil construit pour nos élèves

Chaque feuillet présente, au-dessus de son titre, et visible dès ouverture, une explication succincte de ce qui est visé par la relecture.

1. Mon texte a-t-il du sens?

<p>Je relis mon texte pour m'assurer que cela correspond à ce que je voulais dire.</p> <p>Je fais lire mon texte à un autre enfant :</p> <p>Comprend-t-il mon histoire? Manque-t-il des informations?</p> <p>Mon texte a-t-il du sens?</p>

Figure 3. Mon texte a-t-il du sens?

Lors de cette première étape, on attire l'attention de l'enfant-scripteur sur l'importance de se relire ou de faire lire son texte par un tiers pour en vérifier l'intelligibilité. C'est

essentiel puisqu'on écrit pour être lu par quelqu'un, pour transmettre un message. Il n'est cependant pas obligatoire de faire systématiquement relire ses productions par un pair.

2. Je vérifie les phrases de mon texte.

Lors de cette deuxième étape, l'élève passe du sens global au découpage du texte en phrases. Il veille à la présence des marques de ce découpage.

Toutes mes phrases commencent par une majuscule.
Toutes mes phrases se terminent par un point ou ! ou ?.

Figure 4. Je vérifie les phrases de mon texte

Cette correction devient progressivement automatique et si ce n'est pas le cas, le carnet le rappelle à l'enfant.

3. J'améliore mes phrases et je vérifie que mes idées sont bien reliées les unes aux autres.

L'enrichissement est l'étape la plus difficile. Les enfants n'ont pas toujours envie de modifier leur texte, particulièrement les textes libres pour lesquels nous n'aimons pas être trop directives, intrusives, car les sujets abordés leur appartiennent, contrairement aux textes d'observation qui ont un contenu incontournable. Certains enfants présentent également une difficulté à se réinvestir dans leur texte. C'est pour cette raison qu'un texte est retravaillé sur plusieurs jours.

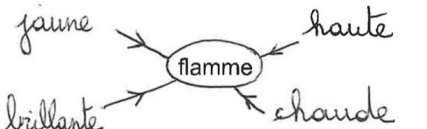
J'enrichis les supports	J'utilise des mots-liens
	<p>mais - cependant - ou - alors - car - donc - ensuite - lorsque - dès que - et ...</p>

Figure 5. J'enrichis les supports en bulles

4. Je vérifie les accords.

Cette étape plonge dans la question des accords. Les élèves-scripteurs sont orientés vers la vérification des accords entre le support et l'apport de temps, terme utilisé

pour renvoyer au verbe¹. Ils relisent également leur texte pour s'assurer qu'ils ont accordé les apports de quantité et de caractéristiques² avec leur support, qui leur donne ses marques. L'un de leurs référentiels progressivement construit est la farde noire. Elle contient en début de P3 les messages et souvenirs, base du développement de la lecture, et les sons, issus du travail en P1-P2, la formation des majuscules, puis intègre des listes de mots en lien avec les thèmes travaillés, classés par ordre alphabétique, mais aussi des synthèses sur les savoirs langagiers rencontrés.

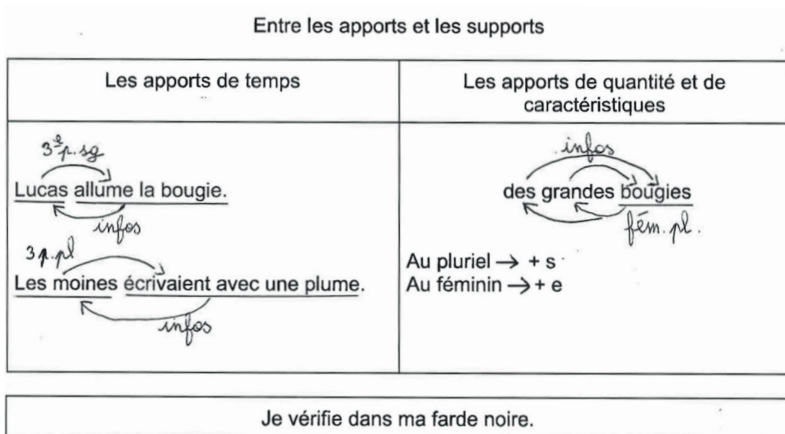


Figure 6. Les accords entre apports et supports

5. Je vérifie si j'ai écrit correctement les mots de mon texte.

Je vérifie les mots pour lesquels j'ai un doute:

- dans l'Eurêka,
- le dictionnaire,
- ou la farde noire.

Figure 7. Je vérifie si j'ai écrit correctement les mots de mon texte

¹ C'est l'accord du verbe en personne et nombre, avec le support, que les élèves vérifient.

² Les apports de quantité renvoient aux déterminants, tandis que les apports de caractéristiques englobent les adjectifs. Les marques transmises sont celles de genre et de nombre.

Les mots à rechercher sont choisis, dans le texte produit, par l'enfant ou l'adulte qui en entoure trois, par exemple. La farde noire est à nouveau exploitée puisqu'elle contient des listes de mots en lien avec les thèmes travaillés, classés par ordre alphabétique.

Caractère évolutif de l'outil

Le carnet présente une dimension évolutive. En effet, en P3, il contient trois feuillets:

1. Mon texte a-t-il du sens?
2. Je vérifie les phrases de mon texte
3. Je vérifie des mots dans l'Eurêka

Au cours de l'année, le carnet s'est enrichi d'un feuillet supplémentaire : J'améliore mes phrases et je vérifie que mes idées sont bien reliées les unes aux autres.

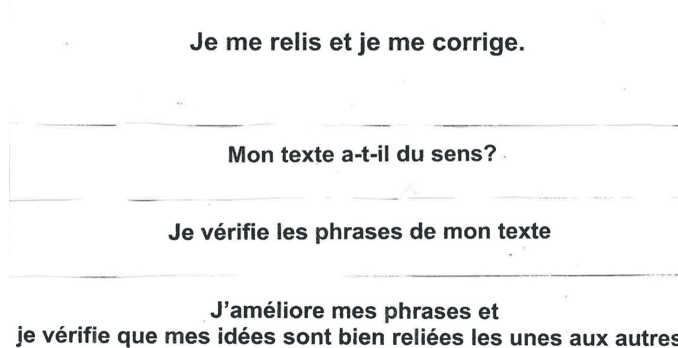


Figure 8. Carnet P3

Nous envisageons par ailleurs d'ajouter, à l'avenir, une étape intermédiaire dès le début de la P3 : Je vérifie que les mots de mes phrases sont bien coupés.

En P5, le carnet est resté tel quel, avec une page vierge à la fin pour que chaque enfant puisse y noter les points d'attention qui lui sont propres, issus par exemple des erreurs récurrentes, fréquentes.

Les bénéfices observés

Après une petite année d'utilisation, en P3 et P4, mais aussi en P5, nous pouvons déjà relever des bénéfices liés à l'utilisation de cet outil dans les classes.

- Il permet d'avoir des exigences différentes en fonction du degré et donc de définir des points d'attention de relecture plus clairs, adaptés au niveau des enfants. Cet outil évolutif les suit et s'enrichit en fonction du développement de leurs compétences.
- Il offre un ordre, une structure à suivre lors des moments de correction. L'enfant est ainsi guidé dans sa démarche, tout en restant en partie autonome et maître de ses choix.
- L'utilisation régulière du carnet nous semble développer chez les élèves un regard critique nécessaire à l'autoévaluation et la régulation: l'enfant regarde ainsi son texte avec un regard plus distancié.
- Les corrections, apportées en grande partie par l'enfant lui-même, lui permettent, à force de les rencontrer et de les corriger, d'intégrer les notions grammaticales et orthographiques. A contrario, lorsque la production était totalement corrigée par l'enseignant, l'enfant n'y revenait que peu, ne se questionnait pas et n'intégrait pas les réflexes de relecture.
- L'outil nous permet de gérer les moments d'écriture avec plus de sérénité et d'efficacité puisque l'enfant réalise une partie des corrections seul. Pendant que le texte est « nettoyé » une première fois par certains, l'enseignant·e peut octroyer davantage de temps de qualité à d'autres en les invitant à faire des allers-retours entre l'outil et le texte à revoir : les pousser à aller plus loin dans le développement du contenu et de la forme (comme remplacer des supports récurrents par des pronoms ou des synonymes).

Notons que le cadre installé au départ est important pour que les échanges et les relectures personnelles et par les pairs s'effectuent avec confiance et bienveillance.