



## Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

**Sylvie Plane,**

**Professeur des Universités,  
Université Paris-Sorbonne  
Membre du CSP**

**Redonner toute sa place à l'écriture et à  
son apprentissage**

**Sylvie PLANE**

EA 4509 – Université Paris-Sorbonne

Membre du Conseil Supérieur des Programmes

*Les éléments qui suivent ont été préparés pour guider mon audition par le GEPP. Ils n'ont pas été rédigés au nom du CSP et ils n'engagent donc que moi.*

## **Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage**

### **Éléments de réponse aux questions posées par le GEPP Cycle 2 – Cycle 3**

#### **1. Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002 ? Dans ceux de 2008 ?**

Je m'attacherai ici uniquement à deux points de ces programmes à propos desquels je formulerai quelques propositions.

#### **A) Le traitement de la complexité de l'acte d'écriture et l'articulation des apprentissages en jeu dans l'écriture**

Le programme 2008 de cycle 2 s'intéresse prioritairement à la lecture, au détriment de l'écriture qui apparaît donc comme une acquisition mineure dont il y a peu à dire. Il dissocie graphisme et écriture proprement dite, laquelle est envisagée de façon globale et imprécise. En termes de bilan, il mentionne deux compétences, la copie et la production d'un texte uniquement caractérisé par sa longueur.

Le programme 2002 de cycle 2 prend en compte la complexité de l'acte d'écriture, considérant que celui-ci exige la maîtrise du graphisme, des principes de l'orthographe, la capacité à trouver et organiser les informations et à les mettre en mots. La perspective adoptée est celle de la production de texte, comme l'indique le titre « Écrire des textes ». Toutefois celle-ci apparaît un peu comme la résultante naturelle d'une série de compétences acquises de façon séparée. En effet, le programme préconise, à bon escient, de « *sérier les difficultés et de ne jamais les présenter toutes en même temps et d'exercer séparément les différentes composantes de la production de texte* », et il est vrai que des entraînements focalisés sur des composantes de l'écriture sont indispensables. Mais le programme ne fournit pas de pistes pour aider les maîtres à apprendre aux élèves à gérer progressivement la globalité de l'acte scriptural, or c'est bien cela qui sera attendu des élèves au terme du cycle.

Le programme 2002 de cycle 3 se centre sur les aspects rédactionnels à propos desquels il fournit des

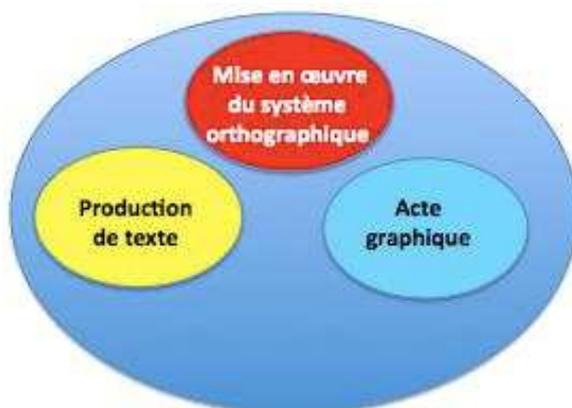
Novembre 14

pistes pour l'enseignement. Il considère également l'écriture comme sollicitant des compétences linguistiques et en particulier orthographiques, mais il fournit peu d'éléments pour aider au transfert de compétences linguistiques dans la production d'écrit.

Le programme 2008 de cycle 3 spécifie deux secteurs, « l'écriture » entendue au sens de graphisme, et la « rédaction ». Il ne dit quasiment rien de ces objets d'apprentissages disjoints: les 4 lignes consacrées à « l'écriture » et les 5 lignes consacrées à la « rédaction » ne fournissent pas d'éléments qui pourraient aider les enseignants à guider leurs élèves vers les résultats attendus. En revanche, il consacre un très long développement aux apprentissages relatifs à la langue, lesquels constituent des sortes d'isolats, ce qui est confortable pour l'enseignement mais peu opératoire pour le développement de compétences langagières.

### Commentaires

Écrire est une activité éminemment complexe qui sollicite de nombreuses sous-compétences. On peut représenter ce que met en jeu cette activité par le schéma suivant qui signale ce que le jeune scripteur doit gérer :

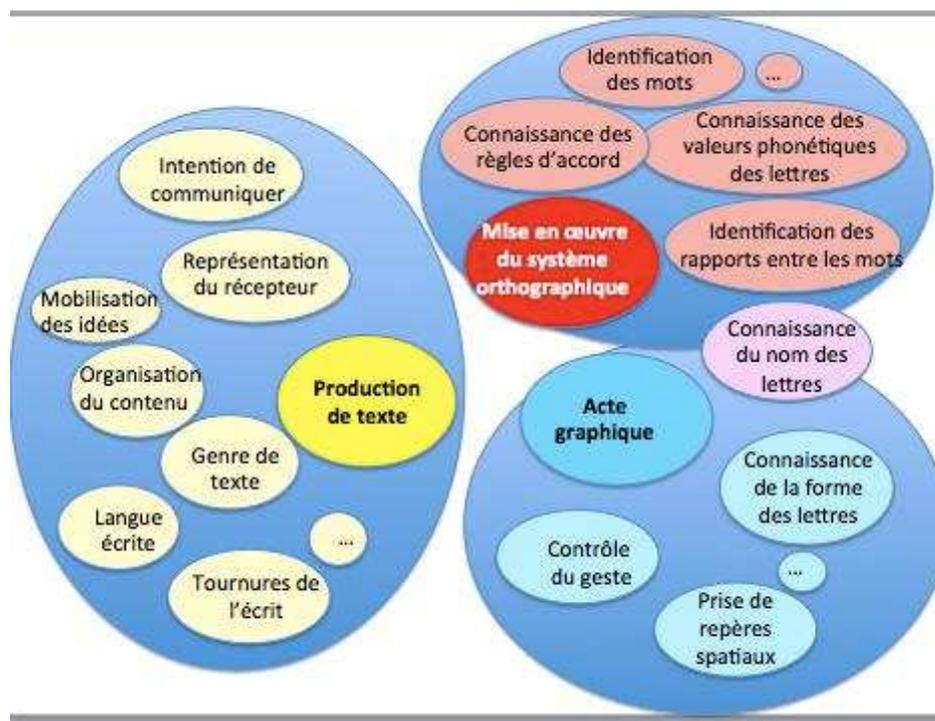


Acte graphique =  
l'ensemble des gestes  
qui font qu'on laisse  
une trace sur le papier  
ou sur l'écran

D'autres découpages, d'autres regroupements sont possibles et même meilleurs, mais le schéma ci-dessus est assez commode sur le plan pédagogique car il reprend les catégorisations scolaires auxquelles nous sommes habitués. Lorsqu'une personne écrit, elle doit mobiliser non pas successivement mais quasi simultanément ces sous-compétences. Si le scripteur est un adolescent ou un adulte, l'acte graphique n'accapare pas son attention, laquelle se concentre sur la production de texte et l'orthographe. Mais les choses sont différentes pour un scripteur débutant car il ne peut faire passer à l'arrière-plan l'acte graphique.

En outre chacune de ces sous-compétences est elle-même complexe et se prête donc à une analyse plus détaillée, comme par exemple celle figurée par le schéma suivant qui récapitule (de façon encore incomplète !) différents aspects de l'écriture qui font ou doivent faire l'objet d'apprentissages scolaires :

Novembre 14



Le dilemme auquel se heurtent les programmes concerne la complexité de la tâche d'écriture : faut-il décomposer les apprentissages en laissant à l'élève le soin de les articuler, ou bien, au contraire, le mettre constamment face à des situations complexes exigeant la mobilisation de nombreuses compétences ? On ne pourra résoudre efficacement ce dilemme que si l'on prend en compte le fait qu'être capable de **gérer la complexité** de la tâche d'écriture requiert un **apprentissage** : l'accumulation de micro-compétences et de savoirs ponctuels ne se transforme pas spontanément en une compétence complexe.

Deux autres éléments sont également à prendre en compte :

- certaines des sous-composantes de l'acte d'écriture sont automatisables, d'autres ne le sont guère et exigeront toujours un effort d'attention. Chez le jeune scripteur, très peu de choses sont automatisées : le traçage des lettres, par exemple, mobilise pleinement son attention, au détriment des autres composantes de l'écriture<sup>1</sup>. Pour se représenter le coût cognitif du graphisme, imaginons qu'un jour nous soyons contraints de prendre des notes manuscrites en caractères gothiques lors de l'audition d'un exposé : il est probable que nos notes seraient de qualité médiocre car notre attention serait largement focalisée sur le traçage de caractères que nous ne maîtrisons pas bien. De la même façon, lorsqu'un texte exige de nous, adultes, un gros effort de conception ou d'attention, il arrive que nous ayons des défaillances orthographiques.

- la temporalité des opérations en jeu est un autre obstacle : lorsque nous sommes en train d'écrire un mot, nous sommes en même temps en train de penser à ce qui suivra et de tâcher de nous

<sup>1</sup> Mc CUTCHEN D. (2011) « From Novice to Expert : Implications of Language Skills and Writing Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill. *Journal of Writing Research* 3(1). 51-68.

souvenir de ce qui précède, afin de gérer les accords et d'assurer la cohérence du texte. Ces allers et retours sont difficiles à coordonner, c'est pourquoi les textes d'élèves comportent beaucoup d'erreurs d'accord et de bizarreries.

### **Propositions**

a) Pour aider les enseignants à guider leurs élèves vers la maîtrise complète de l'acte d'écriture, le programme pourrait :

- informer initialement sur la complexité de l'acte d'écriture et clarifier la terminologie, « écriture » étant un terme très polysémique. Il faut certes éviter d'en faire un monstre effrayant, comme celui du schéma figurant plus haut, mais faire prendre conscience de la difficulté de cet acte qui exige que de nombreuses micro-compétences s'articulent entre elles.

- inciter les enseignants à mettre en place plusieurs types de situations, en signalant ce qui les distingue :

- des situations ciblées sur un apprentissage ou un entraînement concernant spécifiquement une des composantes de l'acte d'écriture (la tradition scolaire comporte beaucoup d'exercices allant dans ce sens) ;

- des situations riches comportant tout ce qui est en jeu dans la production d'écrit (recherche des idées, élaboration de la structure du texte, calligraphie ou dactylographie, recherche de la formulation, correction orthographique, révision, mise en forme, voire diffusion ... ), mais dans lesquelles les difficultés que l'élève doit affronter sont ciblées (ce sont ces difficultés qui sont au centre des apprentissages à réaliser). Pour qu'il en soit ainsi, même si la situation est riche, la tâche confiée à l'élève est allégée (aide fournie par le maître, travail oral préalable, étapes différées ... ).

- des situations dans lesquelles l'élève a l'ensemble de la tâche à gérer, mais qui sont proches de celles qui ont été traitées au moyen des aides mentionnées ci-dessus.

b) Associer et dissocier les apprentissages : le cas du graphisme

La fluence graphique est un facteur important dans l'activité rédactionnelle : lorsque les élèves ont des difficultés ou des lenteurs dans la partie graphique, cela peut avoir des répercussions sur la qualité rédactionnelle ou orthographique de leurs écrits car le geste graphique leur coûte un effort important.

L'entraînement à l'écriture se fait généralement au cycle 2 sous la forme d'exercices spécialisés, notamment ceux consacrés à l'apprentissage des ligatures délicates (br, vr etc). Mais ce sont les activités fonctionnelles d'écriture, telle la production de texte, qui permettent à ces gestes de s'automatiser, à condition que ces activités soient fréquentes et d'une durée appropriée, de façon à ne pas être dissuasives. Il faut donc que les élèves écrivent souvent, avec de bons outils, mais dans un premier temps sans souci de calligraphie, et que la fatigue et l'effort que suscite l'écriture

Novembre 14

manuscrite soient pris en compte.

Concrètement, cela implique notamment que le recours aux fiches photocopées qu'il s'agit juste de compléter soit fait avec mesure et discernement, et que l'écriture informatique trouve une vraie place dans l'école.

#### c) Focaliser puis cumuler les apprentissages : le cas de l'orthographe

La révision orthographique est une tâche problématique pour tous les scripteurs. Il semble raisonnable de focaliser cette révision plutôt que d'exiger d'emblée une révision globale parfaite. Ainsi, après un apprentissage et un entraînement concernant un point précis d'orthographe, la consigne de révision donnée aux élèves concernerait spécifiquement ce point, le maître traitant ou signalant les erreurs orthographiques d'une autre nature. Si besoin, dans un premier temps, une fiche est à disposition des élèves pour accompagner ce travail. Par la suite, quand les élèves se sont habitués à faire une relecture attentive portant sur ce point orthographique, la consigne de révision s'enrichit, intégrant de nouveaux apprentissages orthographiques.

#### d) - L'investissement du scripteur et ses effets sur l'écriture : l'importance des situations d'écriture

La rédaction d'un texte n'est pas un acte anodin, c'est au contraire un acte dans lequel le scripteur s'engage intellectuellement et affectivement. Cet engagement est en quelque sorte le moteur de son écriture, car on ne peut guère écrire si l'on n'a pas le désir ou le projet de faire partager une idée, une émotion, de démontrer quelque chose, de donner vie et intériorité aux personnages que l'on crée lorsqu'on écrit de la fiction... Mais écrire ce n'est pas seulement un acte d'expression, c'est aussi un acte de communication qui exige que l'on se représente les attentes et les savoirs de ceux qui liront le texte qu'on écrit.

Celui qui écrit un texte doit donc se dédoubler : il doit être à la fois l'auteur, c'est-à-dire celui qui trouve les idées ou les images, qui les formule, qui les met en texte, et le lecteur virtuel qui découvre ce texte. C'est en se mettant à la place du lecteur à venir qu'on peut repérer les défauts d'un texte, ses erreurs d'ordre linguistique, ses raccourcis incompréhensibles ou ses redites.

Or la capacité de se dédoubler relève de l'expertise rédactionnelle et est donc difficilement à la portée des enfants. Des travaux de psychologie cognitive menés au cours des années 80 par les psychologues John Hayes et Linda Flower<sup>2</sup>, et diffusés en France par Claudine Garcia-Debanc<sup>3</sup>, ont montré que les scripteurs expérimentés étaient capables de gérer quasi simultanément des processus de planification, de mise en texte et de révision. Pour dire les choses autrement, les scripteurs bien entraînés, lorsqu'ils entreprennent d'écrire un texte ont comme point de départ une certaine image du texte qu'ils produiront, puis tout en écrivant, ils trouvent de nouvelles idées, réaménagent leur plan et vérifient la qualité de la formulation pour adapter leur texte à leur

---

<sup>2</sup> HAYES J. R. & FLOWER L.S. (1980) *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints*. in Gregg L.W, Steinberg Cognitive Processes in Writing. Hillsdales, Laurence Erlbaum.

<sup>3</sup> GARCIA-DEBANC C. (1986) « L'intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques* 49, mars 1986, 23-49.

destinataire et lui permettre d'atteindre son but. Leur expérience fait qu'ils ont à leur disposition des plans, des schémas textuels, des formules qu'ils peuvent aisément mobiliser. Et le fait d'écrire est lui aussi générateur de nouvelles idées, de nouvelles formules<sup>4</sup>.

Élaborées dans les années 80, ces premières modélisations de la production d'écrit, ont été complétées et modifiées. Des psychologues ont montré qu'un scripteur pouvait repérer des problèmes dans son texte mais ne pas les traiter immédiatement<sup>5</sup>. John Hayes<sup>6</sup> est revenu sur son modèle et estime désormais que les aspects affectifs sont une des composantes essentielles de l'acte d'écriture. Les dimensions temporelles de l'écriture sont également considérées aujourd'hui comme un des points clés expliquant les différences entre scripteurs (Plane, Alamargot et Lebrave<sup>7</sup>).

Lorsqu'ils rédigent des textes, les enfants se heurtent à plusieurs difficultés. L'une concerne la planification : les enfants ont du mal à anticiper, à se construire a priori une vue d'ensemble de leur texte, car ils ont encore peu emmagasiné de modèles de textes, et ils avancent donc pas à pas, ce qui fait que leur texte risque d'être peu cohérent. En acquérant petit à petit de l'expérience en tant que lecteurs et que scripteurs, ils capitaliseront des ressources qui les aideront à surmonter cette première difficulté. En particulier l'écriture d'imitation leur sera très utile pour enrichir leur répertoire de structures et de formules. Une autre difficulté concerne la révision, et particulièrement celle qui, chez les scripteurs expérimentés, intervient au cours même de l'acte d'écriture. Cela est dû à deux obstacles :

- un obstacle d'ordre psychoaffectif, qui tient à l'investissement personnel dans l'écriture. Tout auteur, fût-il un enfant, s'attache à ce qu'il écrit, c'est pourquoi il lui est difficile de porter un regard critique sur son propre écrit et de supporter les critiques faites par autrui. En outre, il existe toujours un décalage entre ce qu'on avait l'intention d'écrire et ce qu'on écrit réellement, or ce décalage est difficile à percevoir par les scripteurs peu expérimentés : ils peuvent être persuadés d'avoir donné dans leur texte toutes les informations nécessaires pour qu'on le comprenne, pour qu'on sache, par exemple, quelle était l'intention du héros qu'ils imaginent ou dans quelles conditions s'est produit le phénomène qu'ils relatent, alors qu'en réalité, ces informations sont restées dans leur tête et n'ont pas été mises en mots. D'où la présence fréquente dans des textes d'enfants de maladresses dues, par exemple, à des ellipses dans la narration ou dans l'énumération des étapes d'un phénomène ou

---

<sup>4</sup> PLANE S. (2004) « L'écriture n'est que réécriture. De la réécriture de l'écrivain à la réécriture de l'élève » *L'école des lettres*, 57-65,

<sup>5</sup> BRASSART D.G. (1989) « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite ». *Recherches* 11, 79-114.

<sup>6</sup> HAYES J.R. (1996) « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in PIOLAT A. & PÉLISSIER A. (Dir.) (1998) *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 51-101.

HAYES J.R. (2014) « Topical Structure in Children's Narrative ». *Writing Research Across Borders* III. Nanterre.

<sup>7</sup> PLANE S., ALAMARGOT D. & LEBRAVE J.-L. (2010) « Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle » *Langages* 177, 11-34.

PLANE S. (2014, sous presse) « Some problems encountered in the description and analysis of the dynamics of Writing ». In CISLARU G. (Dir.) *Writing(s) at the Crossroads : The process-product interface*. Amsterdam : John Benjamins.

encore, sur le plan de la langue, à l'emploi de pronoms dont le référent est difficilement identifiable par le lecteur.

- un obstacle d'ordre cognitif, qui tient aux limites des capacités mnésiques et des habiletés langagières. Lorsqu'il écrit, le scripteur est amené à prendre constamment un très grand nombre de décisions et à réaliser de nombreuses et complexes opérations. Il lui faut se représenter la scène qu'il va décrire ou est en train de décrire ou convoquer des savoirs sur le thème qu'il traite, choisir des mots, des structures, accorder les mots entre eux, trouver leur orthographe... Il faut aussi qu'il se fasse pour lui-même une sorte de résumé de ce qu'il a déjà écrit, au fur et à mesure que son texte s'accroît car si le texte est long, il ne peut être mémorisé tel quel, y compris par son auteur. Il faut enfin que le scripteur ajuste ce qu'il va écrire à ce qu'il a déjà écrit. L'étude du mouvement oculaire des scripteurs montre que certains d'entre eux ont besoin de se reporter constamment à ce qu'ils viennent d'écrire pour savoir où ils en sont, alors que d'autres ont bien en tête ce qu'ils ont écrit et ont moins besoin de s'y reporter<sup>8</sup>. En ce qui concerne les enfants, dans la mesure où la gestion des différents processus est très coûteuse sur le plan cognitif, il leur est difficile de réaliser toutes ces opérations, et leur comportement est donc plus erratique.

Plusieurs moyens permettent de palier la première difficulté : l'établissement d'un climat de confiance ; des situations de production de texte à l'intention de destinataires réels et identifiés ; la mise à distance de son propre texte par le biais de l'écriture informatisée, celle-ci ne portant pas les marques graphiques de son auteur ; la mise à distance par un délai entre l'écriture et la relecture ou la réécriture (Bucheton<sup>9</sup>) ; les ateliers d'écriture où l'on prend l'habitude de produire des textes, de les soumettre à l'écoute bienveillante des pairs et de l'enseignant, de les reprendre et de les modifier, fournissent d'excellentes conditions pour apprivoiser l'idée qu'un texte se retravaille et apprendre à le faire.

Pour la seconde difficulté, la tradition pédagogique consiste à dissocier les phases et à faire intervenir la relecture-réécriture après une première phase de production en laissant s'écouler un certain délai entre ces deux phases et/ou en guidant la réécriture ; on peut aussi faciliter les réécritures notamment au moyen de l'écriture informatisée qui rend plus aisée l'insertion, la suppression, le déplacement ou le remplacement de segments textuels. On peut aussi entraîner à ces opérations par des tâches qui les requièrent : « farcir » un texte pour prendre l'habitude d'insérer, le transformer etc... Mais il ne faut pas perdre de vue que ces opérations techniques ne sont intéressantes que si elles sont mises au profit d'une amélioration du texte, sans quoi ce sont de simples manipulations linguistiques<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> ALAMARGOT D., PLANE S., LAMBERT E. CHENET D. (2009) « Using Eye and Pen Movements to Trace the Development of Writing Expertise: Case Studies of a Seventh, Ninth and Twelfth Grader, Graduate Student, and Professional Writer ». *Reading and Writing* Vol 23 n°7, 853-888.

<sup>9</sup> BUCHETON D., ALEXANDRE D. & JURADO M. (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.  
BUCHETON D. (1996) « L'épaississement du texte par la réécriture ». In DAVID J. & PLANE S. *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*. Paris : PUF.

<sup>10</sup> L'ouvrage publié en 1996 sous le nom d'auteur Groupe EVA (*De l'évaluation à la réécriture - Réécrire au cycle III* Paris : Hachette - INRP) comporte de nombreuses propositions didactiques dont beaucoup sont toujours pertinentes.

## **B) L'articulation de l'apprentissage de l'écriture avec les apprentissages disciplinaires relevant d'autres champs**

Le programme 2002 de cycle 3 associe de façon très appuyée l'écriture aux autres domaines disciplinaires. À l'inverse, le programme de 2008 en fait un objet autonome, sans rapport avec les autres domaines.

Ces choix sont l'un et l'autre trop radicaux :

- Les éléments que j'ai évoqués plus haut à propos de la complexité de l'écriture fournissent des arguments en faveur de situations d'apprentissage spécifiquement dédiées à l'écriture : produire des textes devient alors un objet d'étude identifié par les élèves ;
- Mais, par ailleurs les domaines disciplinaires offrent de vraies possibilités de travailler la production d'écrit :
  - ce sont des occasions fonctionnelles d'écriture dans lesquelles on écrit avec un but précis ; cette activité a donc du sens, une fonction claire, ce n'est pas un simple exercice ;
  - elles permettent de travailler spécifiquement certains aspects de l'écriture.

### **Proposition**

Il faudrait donc **à la fois** prévoir des moments spécifiquement consacrés aux apprentissages relatifs à l'écriture (entendue au sens large, avec toutes les composantes évoquées plus haut), et profiter des différents domaines disciplinaires pour amener les élèves à travailler particulièrement certains de ses aspects.

Ainsi dans le champ de l'histoire, de la géographie, des sciences (domaines de l'observation et de la compréhension du monde et domaine des représentations du monde et de l'activité humaine), on peut profiter des exigences spécifiques à ces domaines pour faire travailler des compétences de haut niveau en écriture, comme le montrent les exemples suivants :

- ces domaines ont pour objet l'apprentissage de notions, de connaissances, qui vont à l'encontre des représentations initiales des enfants ou qui les amènent à considérer d'un œil nouveau le monde qui les entoure, à en élargir les frontières spatiales et temporelles, à interpréter autrement les phénomènes ou les événements auxquels ils assistent et à en reconstituer le fil. Cela passe par l'expérimentation, la manipulation, l'exploration d'hypothèses, la résolution de problèmes, tous actes qui ne sont fructueux que s'ils sont accompagnés par le langage. L'écriture a alors deux fonctions : à travers les écrits intermédiaires, elle permet que les enfants mettent des mots sur leurs questions ou leurs hypothèses et leur donnent ainsi de la consistance ; à travers la production d'écrits formalisés, elle leur offre le moyen de stabiliser les connaissances qu'ils sont en train de s'approprier.
- ces domaines donnent l'occasion de comprendre ce qu'est un « genre d'écrit », au sens où cette

Novembre 14

notion a été définie par Bakhtine<sup>11</sup> (les didacticiens la préfèrent désormais à celle de « type de texte »). Les élèves ont été familiarisés (pas nécessairement de façon explicite) avec beaucoup de genres littéraires (le conte, la poésie etc), mais à côté des genres littéraires, il en existe d'autres qui sont très importants dans la vie culturelle, sociale, professionnelle, tel l'article de critique cinématographique ou le rapport de recherche. Les genres sont caractérisés par la nature des thèmes dont ils traitent, par leur sphère d'usage (c'est-à-dire leurs destinataires, leurs fonctions et les situations où on les utilise) et par des caractéristiques formelles et linguistiques. La description d'un paysage dans un roman et la description d'un paysage par un géographe sont des séquences textuelles<sup>12</sup> présentant des similitudes mais relevant de deux genres différents : on n'y dit pas exactement la même chose, on le dit pas de la même manière et on ne poursuit pas les mêmes visées (Reuter<sup>13</sup>). Dans chaque secteur de l'activité humaine, il existe des genres bien précis. Et dans chaque domaine scolaire il existe également des genres d'écrits, adaptés à l'âge des enfants et à la visée d'apprentissage, qui s'inspirent des écrits sociaux du même type. C'est le cas, par exemple, du compte rendu d'expérience.

- Les genres d'écrits relevant des sciences, de l'histoire, de la géographie, etc. présentent des particularités linguistiques intéressantes, au moins sur trois points :

- ils exigent un lexique très précis et qui fonctionne de façon différente de celui employé dans le champ littéraire, où la recherche du mot juste s'accompagne souvent de la recherche de synonymes. Dans le champ scientifique, on cherchera non pas à éviter les répétitions au moyen de synonymes, mais à faire un travail de définition, d'explicitation, de classement.

- ils exigent une réflexion sur le statut de vérité des énoncés. Il faut toujours se demander si ce qu'on écrit concerne un fait avéré, une hypothèse, une probabilité, etc. Il y a des manières différentes de dire cela et le travail d'écriture conduit à y réfléchir.

- ils sollicitent une réflexion sur la causalité et les moyens de l'exprimer. Jusque vers 10-11 ans et même parfois plus tard, il arrive que des enfants perçoivent bien les relations de causalité, mais les expriment « à l'envers » : cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas bien compris les phénomènes dont ils parlent, mais il peut leur arriver par exemple d'employer « parce que » pour introduire non pas une cause mais une conséquence. Rédiger un écrit relevant des sciences exactes oblige à travailler la notion de causalité et les moyens de l'exprimer avec un véritable enjeu, ce que la leçon de grammaire ne permet pas.

Le travail langagier mené lors d'une activité scientifique (sciences, histoire, géographie, etc.) est donc toujours fructueux à la fois pour l'acquisition de notions scientifiques et pour le développement de

---

<sup>11</sup> BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. La paternité de travaux attribués à Bakhtine est aujourd'hui mise en doute, mais le chapitre consacré à la notion de genre continue à lui être attribué.

<sup>12</sup> Cette notion a été abondamment retravaillée, en particulier par Jean-Michel Adam dans *L'analyse textuelle des discours* (2005). Paris : Armand Colin.

<sup>13</sup> REUTER Y. (Dir.) (2000) *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

compétences langagières<sup>14</sup>. Ce travail peut prendre plusieurs formes (carnets, fiches etc) et relever de plusieurs genres. Parmi tous les écrits produits à l'occasion de cours relevant de ces domaines, il en est un sur lequel je souhaite attirer particulièrement l'attention : la synthèse élaborée à l'issue d'une leçon. Il me paraît souhaitable que cette synthèse ne soit pas uniquement l'œuvre de l'enseignant, mais qu'on en profite assez régulièrement pour entraîner collectivement les élèves à reformuler par écrit ce qui a été étudié. Comme pour beaucoup d'autres tâches de ce type, le passage par l'oral est une phase très précieuse.

### **Précautions à prendre pour les évaluations**

Dans les apprentissages relevant des sciences, de l'histoire, de la géographie, etc, le travail langagier est au service des apprentissages notionnels, il n'est pas une fin en soi. Les apprentissages langagiers que les élèves réalisent à cette occasion sont des apprentissages incidents. C'est pourquoi, si une évaluation est faite à l'issue d'une séquence d'apprentissage et qu'elle a pour fonction de vérifier l'acquisition de notions, il est raisonnable qu'elle se centre sur cela : l'exercice que les élèves ont à faire dans ce cadre est un exercice de vérification de connaissances, non un exercice de formulation.

Toutefois, il peut arriver qu'il soit important, dans les exercices qui se présentent sous la forme de questions, que les élèves développent leurs réponses pour qu'on identifie bien ce qu'ils veulent dire. Dans ce cas, il convient que l'enseignant précise explicitement ses attentes concernant la formulation : « réponds en faisant une phrase complète », « réponds en donnant au moins trois exemples ; pour chaque exemple tu écrira une phrase complète... »

**2) Quelles connaissances ou compétences en production d'écrit peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?**

### **A) Paliers et grandes étapes du point de vue des comportements scripturaux**

De façon générale, les grandes étapes sont à mettre en rapport avec un déplacement du foyer d'attention : face à la complexité de l'écriture, les apprenants sont amenés à sélectionner implicitement une des composantes de l'acte d'écriture et à porter de façon privilégiée leurs efforts sur cette composante. Une fois que des routines sont acquises, leur attention pourra se focaliser spontanément sur les autres composantes.

---

<sup>14</sup> VALERA-KUMMER S. & MASSERON C. (2009) « Stratégie scripturale et activité conceptuelle : analyse de quelques indicateurs langagiers dans des écrits de collégiens à visée comparative » *Pratiques* 143-144, 83-110.

GARCIA-DEBANC C., LAURENT D., GALAUP M. (2009) « Les formulations des écrits transitoires comme trace du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire ». *Pratiques* 143-144, 27-50

La classe de CP est un moment très particulier dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et elle doit, à ce titre, avoir un traitement particulier. Il serait bon que la classe de CE1 offre les mêmes possibilités que celle de CP, au moins durant le premier trimestre et sans doute le deuxième trimestre, car beaucoup d'élèves ont besoin de se sentir en sécurité pour entrer dans des apprentissages formels concernant l'écriture.

Au CP et en CE1, la production d'écrit a deux fonctions principales pour l'élève, et ces deux fonctions sont le moteur d'apprentissages précis :

- elle est un instrument de pouvoir, un signe de l'entrée dans le monde des grands ; elle permet de transmettre des messages secrets, d'utiliser un code inaccessible aux petits, etc. C'est l'époque où les enfants écrivent quantité de petits mots à leurs camarades. Certains profitent même de ce pouvoir exceptionnel pour s'adonner à des transgressions (écriture de « gros mots », de déclarations d'amour, copies de blagues etc.). Cette jouissance de l'écrit est à encourager et il serait maladroit de la juguler.

- les moments d'écriture, qu'il s'agisse de situations spontanées comme celle évoquée plus haut ou de situations suscitées par l'enseignant, offrent l'occasion de se confronter au code et aux problèmes de transcription (David & Morin<sup>15</sup>). En d'autres termes, pour un sujet débutant, c'est l'écriture, plus que la lecture qui permet d'apprendre les principes fondamentaux du code. Lorsqu'on lit, on utilise sa connaissance du code pour aller vers le sens, et c'est la recherche du sens qui pilote l'attention. Lorsqu'on écrit, on est obligé d'analyser comment sonne le mot qu'on veut écrire. C'est pourquoi les essais d'écriture sont le moyen le plus efficace pour apprendre le fonctionnement du code phono-graphique du français.

Lorsque les enfants ont manipulé de nombreuses fois les mêmes mots, ils commencent à s'en approprier la graphie et se constituent un stock de mots qu'ils savent écrire. Leurs stratégies changent alors : plutôt que composer leurs écrits en tâtonnant pour « inventer » la façon dont peuvent s'écrire tous les mots de leurs messages, ils vont progressivement élaborer ces écrits à partir des seuls mots qu'ils savent écrire. Leur inventivité change de focalisation : dans leurs débuts de scripteurs (GS, CP), ils concentraient leurs efforts sur la manière d'écrire des mots nouveaux, désormais ils vont chercher à composer des textes qui leur donnent l'occasion d'utiliser certains mots.

Une autre étape importante est franchie au moment où les enfants ont réalisé deux grands acquis :

- la maîtrise du geste graphique, qui permet alors de se consacrer pleinement à la tâche rédactionnelle. D'après des travaux relativement anciens (Ajuriaguerra<sup>16</sup>), cette maîtrise était considérée comme acquise vers 11 ans : c'est le moment à partir duquel l'écriture est suffisamment automatisée pour se déformer et devenir « personnelle », pour se stabiliser vers 14 ans. Les études récentes (Zesiger<sup>17</sup>) ne donnent pas d'informations à ce sujet, mais il

---

<sup>15</sup> DAVID J. & MORIN M-F (2013) « Repères pour l'écriture au préscolaire ». *Repères* 47, 7-17.

<sup>16</sup> AJURIAGUERRA A. J. *et al.* (1956-1989). *L'Écriture de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

<sup>17</sup> ZESIGER P, DONNA T, MAYOR C. (2000) « L'acquisition de l'écriture ». *Enfance* 53, 295-304.

est probable que l'âge de ces acquis soit à revoir – à la hausse ou à la baisse – soit parce que les élèves ont moins d'occasion de s'entraîner à écrire, soit parce que les attentes en matière de calligraphie ont évolué et que cette partie de la tâche d'écriture sollicite moins l'attention des élèves.

- la constitution d'un répertoire de formules et de structures qui allège la recherche de matériaux rédactionnels. La possibilité de mobiliser des locutions, des segments de phrase « pré-rédigés », des schémas textuels, des stéréotypes permet la production d'écrits de plus en plus longs, de plus en plus en conformité avec le genre visé.

Les écrits sont alors plus complexes sur le plan syntaxique, mais cette complexité ne se réalise pas toujours sous des formes considérées comme correctes (le marquage ou l'enchaînement des segments peuvent être non conformes aux usages grammaticaux : absence de ponctuation, subordonnées en cascade etc.).

Cette évolution se produit généralement au cours du CM2 et peut même être sensible dès le CM1. Il arrive toutefois qu'on constate une régression en longueur et en complexité des écrits produits en CM2 ou en 6° par rapport à ceux que l'on peut observer en CM1. Dans certains cas il se peut que cette régression doive être mise en rapport avec des consignes qui mettent excessivement l'accent sur la correction syntaxique (« Plutôt que d'écrire un texte compliqué, écris des phrases simples : sujet, verbe, complément... » )

### **B) La détermination des niveaux de maîtrise : vers la détermination de plusieurs niveaux**

Les compétences s'expriment à travers des performances complexes constatables. On peut distinguer plusieurs niveaux à propos d'une compétence :

- elle est avérée si elle se manifeste régulièrement, au cours d'exercices relativement semblables ;
- elle est maîtrisée si elle se manifeste au cours d'exercices et de pratiques sensiblement différents ;
- elle est remarquable
  - si elle se manifeste dans des situations non cadrées (par exemple : écriture spontanée)
  - ou
  - si elle présente des traits que l'on ne s'attendrait à trouver que chez des sujets plus expérimentés
  - ou
  - si elle témoigne d'essais qui attestent un désir de rompre avec les routines maîtrisées.

### **C) Quelles compétences en matière de production d'écrit peut-on attendre d'enfants de CE2 ou de 6° ?**

Répondre à cette question est risqué, car les performances des élèves – qui renseignent sur les compétences mises en œuvre – dépendent considérablement de l'enseignement reçu et de la nature de l'exercice qu'on utilise pour vérifier ces compétences.

Au vu des éléments dont je dispose, on peut estimer que, sur le plan du développement cognitif et

Novembre 14

langagier, la plupart des enfants sont en mesure d'écrire à l'issue du CE2 un texte d'environ une page – en général un récit – qui soit compréhensible une fois oralisé, à condition qu'ils y aient été habitués, que la consigne soit stimulante et qu'ils se sentent en sécurité. Notons qu'il s'agit d'une performance que ne peuvent atteindre les élèves de SEGPA (thèse en cours sur ce sujet). Mais ce constat ne peut se transformer tel quel en attendus de fin de cycle, pour les raisons suivantes :

- concernant le niveau pouvant être atteint par tous les élèves :

- le développement et l'acquisition ne sont pas des processus linéaires : il arrive que des enfants fassent de grands progrès dans un domaine, puis stagnent, voire régressent. La régression est en général due au fait que l'enfant n'envisage plus la tâche en question avec la même ingénuité et donc la réalise moins bien. Il faut donc admettre l'idée qu'il y a des irrégularités dans les progrès que fait un enfant. Il faut également en tenir compte quand on examine le cas non plus d'un enfant, mais d'une classe d'âge. Or nous avons l'habitude, surtout en France, de prendre comme étalon les performances les plus élevées que peuvent réaliser les sujets de l'âge considéré, alors que ces performances ne sont ni ordinaires ni stables.

- concernant la longueur du texte :

- l'usage est de décrire les attentes de fin de cycle en termes de longueur. Mais la qualité de la consigne et le fait que l'élève puisse être en sympathie ou non avec le thème de l'écrit à produire ont des effets considérables sur la longueur du texte réalisé. Ainsi, le même élève peut écrire un texte de plus d'une page à partir d'un début d'histoire qui lui plait bien mais, si la consigne lui demande d'écrire un récit à partir de quatre images séquentielles, n'arriver à produire que quatre courtes phrases disjointes, chacune d'elles décrivant une des quatre images.

Or je crains que le critère de longueur, si on le retient, l'emporte sur les autres critères. Il faudrait surtout éviter qu'il soit employé dans des évaluations ponctuelles. Peut-être pourrait-on indiquer qu'au cours de l'année de CE2, et plus sûrement au cours du CM, les élèves devraient avoir l'occasion de produire des textes longs, d'environ une page, mais que la longueur ne saurait être un critère pour évaluer une production d'écrit, a fortiori pour évaluer des compétences.

- concernant la qualité du texte :

- il convient de distinguer le contenu (ce que le texte veut dire) et la forme linguistique.

La pertinence du contenu d'un texte est à apprécier au cas par cas. Certes, il existe des outils théoriques pour décrire scientifiquement la structure informationnelle d'un texte, mais ils sont peu opératoires dans le cadre quotidien de la classe... Il est plus raisonnable de faire confiance à l'intelligence et à la bienveillance des enseignants (ce qui n'interdit pas le recours à une méthodologie plus outillée). Il conviendrait donc de les engager à considérer *a priori* que tout texte traduit une intention de signifier. Le travail pédagogique consiste à identifier cette intention et à aider l'élève à y voir plus clair sur sa propre intention. La qualité de la

Novembre 14

réception du texte par l'enseignant qui s'intéresse d'abord à ce que l'élève *veut* dire, alors même que ce désir de signifier est peut-être encore opaque pour l'enfant lui-même, est un formidable facteur de progrès.

- les aspects strictement linguistiques sont relativement plus faciles à décrire : on peut attendre que les formes données aux mots correspondent à leur valeur phonétique, que la séparation des mots soit correcte dans l'ensemble, exception faite des locutions figées ou semi-figées et des formes comportant une élision, phénomènes qui sont plus difficiles à traiter ; on peut attendre également l'emploi de marques graphiques de structuration (point final, mise en évidence du titre, éventuellement mots indiquant la fin du texte...). Pour ce qui est des marques morphologiques, la présence au moins sporadique, de marques du pluriel au sein du groupe nominal dans des cotextes où des indicateurs de pluriels sont proches et aisément repérables peut également être attendue.

En fin de sixième, les enfants sont en général capables d'écrire une page et demi. Mais là aussi, le fait que les élèves écrivent souvent ou non, beaucoup ou non, et la qualité de la consigne sont responsables de grandes disparités dans les performances constatées. Il serait donc imprudent de mentionner une longueur dans les attendus de fin de cycle, car cela pourrait donner lieu à des exercices d'évaluation contreproductifs et à des entraînements dénués de sens (« apprendre à faire long »). L'importance accordée à la longueur occulterait tout le reste, on jugerait négativement un texte bref alors qu'il peut être riche et complet.

Sur le plan linguistique, les caractéristiques énoncées plus haut devraient être satisfaites en sixième. S'y ajoutent des attentes concernant la morphologie verbale : présence de marques temporelles (y compris si elles ne respectent pas les formes normées) attestant le souci de mettre les verbes aux temps voulus ; présence de marques de structuration énonciative si le texte s'y prête (indication de changement de locuteur dans un récit par exemple) ; palette plus riche de signes de ponctuation, désormais plus limitée au seul point.

Une étude portant sur la manière dont les enseignants évaluent la cohérence des textes a montré que les points de repères auxquels ils se réfèrent sont très variables et que leurs jugements le sont également (Rondelli<sup>18</sup>). La difficulté qu'il y a à apprécier la cohérence d'un texte n'est pas due à un manque de compétence de la part des enseignants, mais au fait que c'est une notion extrêmement complexe, y compris pour les linguistes, et que chaque texte est unique : on ne peut pas le faire entrer dans un gabarit comme on le ferait pour calibrer des fruits ou des poissons afin de les trier.

### **3) Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes des cycles 2 et 3 ?**

#### **A) Les choix politiques des programmes 2002 et 2008**

---

<sup>18</sup> RONDELLI F. (2010) « La cohérence : pratiques des enseignants et théories de référence » *Pratiques* 144-145, 55-84

Les programmes 2002 ont fait le choix d'être longs et de se positionner en quelque sorte comme des outils de formation. Les programmes 2008 sont réduits à l'essentiel afin d'en faciliter la lisibilité. Ils sont complétés par des repères d'évaluation très précis. Ce choix a l'intérêt de préciser concrètement les objectifs à atteindre, mais l'inconvénient de n'attirer l'attention que sur les résultats au détriment des progrès et des apprentissages eux-mêmes.

On peut aujourd'hui tirer parti de cette double expérience :

- les programmes assumeront leur valeur formative par les informations qu'ils donnent sur les processus d'apprentissage, la diversité des voies d'accès à ces apprentissages, des repères développementaux à empan large etc. J'insiste sur l'idée de périodisation large : il faut éviter cette course à la précocité que nous connaissons bien et qui est profondément destructrice.

- les programmes assumeront leur fonction prescriptive en fournissant des repères de fin de cycle et des indicateurs de maîtrise et en proposant pour chaque apprentissage des modalités pédagogiques diversifiées.

Ces deux fonctions devraient nettement être distinguées dans la rédaction et dans la forme matérielle du document, ce qu'une publication sous la forme d'hypertexte pourrait faciliter.

## **B) Les attentes pour les programmes 2016**

Il est attendu que programmes de cycle 2 et cycle 3 soient en congruence avec les autres documents produits par le CSP et avec les consignes émises par le CSP. La charte des programmes demande que les programmes soient courts et lisibles. Pour la maternelle, deux documents ont été produits sous l'égide du CSP : « Projet de programme » et « Projet de programme et recommandations »

Les programmes pour les cycles 2 et 3 pourraient avoir les caractéristiques suivantes :

- Prise en compte des destinataires :

- cycle 2 : le programme s'articule avec celui de la maternelle

- cycle 2 et cycle 3 :

- prise en compte de deux catégories de destinataires : enseignants de collège / enseignants du primaire

- référence au socle commun qui constitue l'aboutissement de la scolarité obligatoire

- cycle 3 : la partie consacrée aux apprentissages langagiers doit pouvoir être lue par des enseignants qui ne sont pas des spécialistes de lettres

- Éléments concernant les contenus et les valeurs :

- Le programme informe sur les processus, sur des aspects développementaux, incite à laisser du temps pour que les apprentissages se fassent en profondeur ;

Novembre 14

→ Il incite à la bienveillance, à la confiance placée dans la capacité des élèves à réussir ;

→ Il traite de façon subtile les questions liées à la diversité des milieux culturels dont sont issus les élèves de façon à ne pas conforter le déterminisme ambiant (parler à la maison une langue autre que le français ne doit pas être considéré comme pouvant provoquer un déficit cognitif : on peut réaliser des opérations langagières complexes dans n'importe quelle langue...)

→ le programme est en cohérence avec le socle et est organisé en fonction des compétences attendues.

- **Forme**

Le programme préconisera sans doute l'enseignement de l'orthographe rénovée, il serait bon qu'il soit lui-même rédigé en orthographe rénovée, avec éventuellement une petite note pour le signaler (le programme 2008 préconisait l'orthographe rénovée mais ne l'appliquait pas)

#### **4) Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?**

Remarques liminaires

a) J'évoquerai très sommairement, sans les développer, quelques situations « ordinaires », observées dans les classes ou décrites dans des articles, et qui ne requièrent pas de dispositifs très complexes.

b) Je ne décrirai pas la phase orale de ces situations, mis à part pour quelques unes. Mais il est important, lorsque la situation s'y prête, d'accorder une place à l'oral, car il joue un rôle important dans l'apprentissage de la production d'écrit :

- à titre individuel, parler, tâtonner, aide à trouver des idées, à faire des essais de formulation... le dialogue avec les autres oblige à rebondir, à répondre aux objections, à trouver de nouveaux arguments ...

- à titre collectif : entendre les camarades proposer des idées, des formules donne à « voir comment ça se passe dans la tête des autres ». On apprend à penser en voyant comment les autres pensent, et il faut donc que ceux-ci « pensent tout haut » pour qu'on voit comment ils s'y prennent.

c) Je classerai les situations en fonction de la manière dont elles aident à atteindre les objectifs décrits par le socle commun : « *[L'élève] a été entraîné à affiner sa pensée au moyen de l'écrit, à rechercher la formulation qui convient le mieux et à vérifier la qualité de la langue qu'il emploie. Il utilise à bon escient les règles grammaticales et orthographiques, il emploie un vocabulaire juste et précis. Il a pris goût à l'écriture.* ».

Cette description de ce que l'élève doit savoir faire à l'issue de la scolarité obligatoire incite à envisager deux accentuations possibles des situations d'écriture : on peut faire porter l'accent sur la visée heuristique (l'élève est amené à concentrer ses efforts sur la recherche des idées) ou sur la formulation (ses efforts portent sur la manière de bien dire les choses). L'un ne va pas sans l'autre,

Novembre 14

mais sur le plan didactique, on peut accorder plus ou moins de poids à l'un ou l'autre aspect.

Les situations que je mentionne ci-dessous sont parfois classées dans plusieurs catégories : cela tient au fait qu'elles poursuivent plusieurs objectifs et que l'on peut hiérarchiser ces objectifs de façon différente lors de leur mise en œuvre.

### **A) Situations visant à « entraîner l'élève à affiner sa pensée au moyen de l'écrit »**

Les élèves peuvent être entraînés à affiner leur pensée au moyen de l'écrit grâce à des situations qui sollicitent un travail langagier particulier et grâce aux conditions que met en place l'enseignant, quelle que soit la situation pédagogique.

Les situations propres à entraîner l'élève à affiner sa pensée au moyen du langage sont celles dans lesquelles le langage écrit a :

- une fonction heuristique

Certains genres d'écrits se prêtent particulièrement à l'exploration de la fonction heuristique du langage. C'est le cas notamment de l'écriture de fiction : les personnages, les aventures et les sentiments que le jeune auteur leur prête s'affinent ou se précisent au fur et à mesure de l'écriture<sup>19</sup>. C'est également le cas de l'écriture à visée scientifique, aussi bien dans les écrits intermédiaires que dans les écrits destinés à stabiliser les connaissances (synthèses de fin de cours par exemple) car le tâtonnement opéré au cours de la recherche d'une formulation adéquate participe du travail de conceptualisation qui constitue son objectif<sup>20</sup>.

Plus simplement, notamment avec les plus jeunes, des situations d'évocation peuvent être mises en place, à partir d'un mot pouvant être associé à un très grand nombre de choses (par exemple : *rouge, ciel, lumière, voyage, neige ...*)

- ou une fonction de sauvegarde provisoire des idées, des impressions, par exemple :

- des listes

- des notules, par exemple lors de visites, de visionnement de vidéo

L'entraînement à affiner sa pensée au moyen du langage passe par l'instauration progressive d'habitudes intellectuelles :

- l'enseignant habitue les élèves au travail oral collectif de mobilisation des idées, des mots, pour que tous les élèves, y compris ceux qui sont peu à l'aise à l'écrit<sup>21</sup>, voient comment s'établissent des réseaux de mots, comment se construisent des idées, comment un mot en appelle un autre ;

---

<sup>19</sup> Catherine Boré a montré le rôle que jouait l'invention des paroles de personnages dans la rencontre avec l'altérité et dans la représentation qu'un enfant peut se faire de l'intériorité d'un personnage. Boré C. (2004) « L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre ». *Repères* 33, 37-60.

<sup>20</sup> Bishop M-F. & Doquet C. (2007) « Place et statut du récit dans les « écrits intermédiaires » à l'école : carnets de lectures, carnets d'expériences et d'observations ». *Pratiques* 133-134, 175-191.

<sup>21</sup> Sur l'importance du contexte et la nécessité de le prendre en compte, cf. Bautier E. (2006) « le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves ». *Recherche et Formation* 51, 105-118.

- il fait exploiter collectivement ou individuellement les éléments obtenus, en les faisant lister, récapituler, classer, sélectionner, utiliser, opposer, contraster, compléter...
- il introduit de l'écrit dans ces phases : dans la phase de recherche, d'évocation, dans la phase de complémentation, dans la phase de mise en œuvre.

**B) Situations dans lesquelles l'élève est entraîné à « *rechercher la formulation qui convient le mieux* »**

*Trouver* la formulation qui convient le mieux suppose d'être en mesure de porter une vision critique sur ce qu'on écrit, de disposer d'une vaste palette linguistique et d'être capable de se mettre à la place de son lecteur. Cela n'est pas à la portée des jeunes enfants (ni même de bien des adultes). En revanche, on peut entraîner les enfants à *rechercher* la bonne formulation, et ce par trois moyens :

- lors de différentes situations d'écriture, en procédant collectivement au tâtonnement, à l'expérimentation de plusieurs formulations, à la comparaison et au commentaire de ces formulations. Le TBI (mais aussi le tableau ordinaire) est un bon outil pour cela.
- en mettant en place des dispositifs de réécriture. Pour aider les élèves à prendre de la distance vis à vis de leurs propres écrits, on peut jouer sur plusieurs paramètres (Sandon<sup>22</sup>):
  - le temps : il est utile de laisser s'écouler un délai entre l'écriture et la réécriture
  - le tiers : il est plus facile de critiquer le texte d'un camarade que son propre texte ; dans un dispositif de cet ordre, pour éviter des débordements, il convient de demander aux élèves relecteurs de relever dans l'écrit de leur camarade un (ou plusieurs) point(s) positif(s) et un point (ou plusieurs) à propos duquel ils donnent un conseil ; les conseils reçus apportent peu de chose aux élèves qui les reçoivent, mais le fait de donner des conseils apporte beaucoup à celui qui les formule, comme l'a montré une étude<sup>23</sup> consacrée à un dispositif dans lequel des élèves conseillent par voie électronique d'autres élèves
  - la tâche : la relecture et la réécriture doit être focalisée sur un point très précis.
- en mettant en place des situations qui sollicitent spécifiquement un travail sur la formulation.

Les situations les plus propices à un travail sur la formulation sont les suivantes :

- Les situations participant d'un projet, en particulier celles donnant lieu à une publication, car les raisons d'être de l'écriture sont explicites. Lorsque les élèves sont associés à la définition du projet, ils peuvent se représenter le destinataire, la fonction de l'écrit et, progressivement, un certain nombre de ses caractéristiques. Il peut s'agir, par exemple de la rédaction d'un article pour le site de

---

<sup>22</sup> SANDON J.-M. (1994) « La révision orthographique au CE : apprentissage d'un savoir-faire et maîtrise du système écrit ». *Repères* 10, 131-143.

<sup>23</sup> CRINON J., MARIN B. & CAUTELA A. (2008) « Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques ». In DURAND J., HABERT. B. LAKS B. (Eds.) *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*.

l'école, ou en 6° d'un carnet présentant le collège aux élèves de CM. Il me paraît raisonnable que les projets d'écriture soient réalisés au cours d'une période bien cadrée, de quelques semaines. Si leur durée excède un demi-semester, l'intérêt se dilue.

- Les situations dans lesquelles le destinataire de l'écrit est une entité bien identifiable par les élèves. La correspondance avec d'autres classes ou avec des destinataires occasionnels, pratique autrefois réalisée par le biais de courriers sur papier, est désormais plus souple, plus rapide et plus interactive avec Internet, plus proche des pratiques sociales. Grâce à la fois aux facilités techniques et au fait que les échanges de courriels sont extrêmement courants, tant chez les adultes que chez les adolescents ou les enfants, ces correspondances perdent de leur artificialité. Les activités scolaires peuvent être la source de pratiques personnelles que les élèves développeront ou bien s'ancrer sur ces pratiques si elles existent déjà, l'école étant là pour enseigner les codes ou apprendre à les déduire.

- Les situations dans lesquelles l'élève dispose d'un moyen matériel qui facilite la réécriture : traitement de texte, TBI... Sur traitement de texte l'alternance travail sur écran/ travail sur épreuve imprimée permet une mise à distance et une réécriture qui épargne le recopiage. Avec le TBI, il est aisé de rechercher collectivement la formulation qui convient le mieux, de faire des essais, de voir comment la formule qu'on travaille s'intègre dans l'ensemble du texte

- Les situations dans lesquelles la réécriture est l'objet central, en particulier les situations consistant à partir d'un ou plusieurs textes sources et à les transformer :

- transformation/ imitation à partir d'un corpus de textes traitant d'un même thème, ou relevant d'un même genre, de préférence à partir de plusieurs textes, plutôt que d'un seul texte ; écriture à partir d'une banque de textes dans lesquels on peut puiser (Marin et Crinon<sup>24</sup>)

- rédaction de fiches (biographies, documentaires, etc) à partir de plusieurs documents provenant d'Internet. Ce travail doit être cadré pour apprendre aux élèves à surmonter la tentation du simple collage : le nombre de documents sources doit être précisé par l'enseignant (il peut même fournir les références des documents à consulter) ; les consignes doivent obliger à des transformations, par exemple en précisant la longueur ou la structure du document à produire. Ce travail offre l'occasion de réfléchir à la question des sources et de la propriété intellectuelle : on apprend que tous les documents issus d'Internet ne se valent pas ; on découvre qu'il est licite d'aller chercher des informations, mais qu'il convient d'en indiquer la provenance.

- transformation d'écrits en fonction du support et du destinataire. Par exemple : adaptation d'un texte à son mode de diffusion : texto → blog ; texto → courrier

- Les situations dans lesquelles les qualités esthétiques du texte font partie des visées. C'est, bien entendu, le cas de l'écriture littéraire, qui est à la fois le produit et la source des relations que les

---

<sup>24</sup> MARIN B. & CRINON J. (2010) « Approche des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française ». In Neveu F. Muni Toke V. Durand J. Klingler. T. Mondada L. Prevost S. (Eds) *Congrès Mondial de Linguistique Française 2010*.

élèves apprennent à établir entre la lecture et l'écriture (Tauveron<sup>25</sup> )

- Les situations conçues de façon à focaliser l'attention sur les structures linguistiques, par exemple :
  - sur la phrase : mise en forme écrite de la transcription d'un texte oral (interview, déclaration...) pour un article à paraître sur le site/ journal du collègue
  - sur l'orthographe : légendage de quelques photos prises au cours de la fabrication d'un objet (CP). Le dispositif peut être le suivant : dans une première phase, la formulation de chaque légende est traitée oralement, et donc prise en charge par le groupe, avec l'aide du maître ; puis chaque élève transcrit par écrit la légende d'une photo : il a en charge uniquement la mise en orthographe et la graphie.
  - sur le lexique : l'élaboration collective des synthèses à la fin des leçons ; ou encore la production par les élèves de notes lexicales ou encyclopédiques pour rendre un texte documentaire lisible par un public plus jeune.

### **C) Situations engageant les élèves à « prendre gout à l'écriture »**

Ce ne sont pas seulement les situations qui amènent à prendre gout à l'écriture : l'attitude bienveillante de l'enseignant, le sort fait aux écrits des élèves, la familiarisation régulière avec l'écriture sont les facteurs les plus importants. Toutes sortes de situations peuvent inciter les élèves à prendre gout à l'écriture si les orientent vers cet objectif :

- Les situations favorisant une posture d'auteur

L'écriture poétique et l'écriture de fiction offrent l'occasion de créer quelque chose, même si cette création n'est jamais totalement originale. Celle-ci procède toujours du réagencement d'éléments empruntés à la culture personnelle du scripteur<sup>26</sup>, c'est pourquoi la rencontre avec de très nombreux textes, en particulier des textes lus seulement pour le plaisir et non pour l'étude, est si profitable. Mais cet acte de réappropriation est toujours personnel et fait du jeune scripteur un auteur, pour peu qu'on lui accorde ce statut. L'atelier d'écriture est un dispositif favorable à cela et peut se mettre en place très tôt dans le cursus scolaire. Il offre les moyens de développer simultanément des tendances qui pourraient être contradictoires : on y acquiert le sentiment d'être un auteur, source d'estime de soi, tout en s'accoutumant à l'idée que les autres ont un droit de regard sur ce qu'on écrit ; on y apprend à concilier une posture d'auteur, responsable et maître de ce qu'il produit, avec une posture plus humble de chercheur, toujours en quête d'une formulation qui serait meilleure.

---

<sup>25</sup> TAUVERON C. (2003) « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique » *Repères* 26-27, 203-215.

<sup>26</sup> Dufays et Kervyn ont montré l'importance des stéréotypes dans la formation du jeune scripteur. Kervyn B. (2010). « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques. Cadre théorique et analyse d'une expérience de l'écriture littéraire à l'école primaire ». *Éducation et didactique* 2010/1(vol 4), 53-80.

Novembre 14

- Les situations favorisant l'invention

Le travail collectif, faisant intervenir toute la classe dans certaines phases, ou reposant sur la collaboration entre deux élèves peut être profitable, surtout pour les élèves dont l'imagination est peu féconde, car c'est souvent au cours d'échanges, en rebondissant sur ce qui vient d'être proposé par un tiers, que l'on trouve de nouvelles idées. Il peut s'agir par exemple de l'écriture par la classe du recueil des aventures d'un personnage, chaque élève ou chaque dyade, ayant à rédiger une aventure. Dans une phase initiale, la classe « invente » le personnage : on crée ses attributs, ses traits de caractères, son entourage, le contexte dans lequel il vit, voire son passé, pour bien le connaître avant d'écrire ses aventures.

Certaines formes d'écrits sont propices à la mise en place de situations d'écriture, individuelles ou en petits groupes, sollicitant l'invention :

- l'écriture poétique
- les jeux poétiques, les jeux sur la langue, sur les mots ; le collage
- le détournement de textes d'auteurs, leur transposition, la rédaction de chapitres ou de passages supplémentaires
- la production de récits à partir d'éléments donnés : phrase initiale + phrase conclusive + phrase centrale
- la production de textes à partir d'un support « bizarre » (une image détournée, un incipit étrange... )

- Les situations encourageant l'investissement personnel dans l'écriture

- Par exemple, le *cahier des textes que j'aime bien* (chacun y note ses textes, mais pas seulement). La tenue ce cahier suppose beaucoup de latitude:

- liberté de produire de nouveaux textes ou de reprendre des écrits qu'on a déjà produits
- liberté de reprendre des textes d'auteurs, de camarades, directement ou de mémoire
- liberté de mettre des dessins, de faire des collages...

Il va de soi que ce cahier est strictement personnel, qu'il ne doit pas être corrigé. On peut en revanche ritualiser son usage en prévoyant des moments pour cela.

Certains didacticiens préconisent les carnets de littérature pour que les élèves y notent les passages qu'ils aiment et qu'ils souhaitent oraliser<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Berthou T., Calvarin D., Doquet-Lacoste C. & Le Bouffo E. (2009) « Des îlots de littérature. Formes et représentations de la langue littéraire dans les textes de cycle 3 et CLIS », *Repères* 40, 51-78

## 5. Quelques points sur lesquels je voudrais attirer l'attention

### Écriture scolaire/ extrascolaire

Des études montrent que les élèves écrivent beaucoup en dehors de l'école (SMS, blogs, journaux, listes de mots, etc<sup>28</sup>). Il ne faut pas décourager ces pratiques extrascolaires, même si elles ne correspondent pas aux normes que les élèves doivent s'approprier. En prenant comme point de départ ces pratiques spontanées, on peut aisément proposer aux élèves des équivalents plus proches des attentes sociales.

### La copie

Il est d'usage d'évaluer la capacité des élèves à recopier un texte (cf. évaluation nationale). Copier est une technique qui s'apprend, elle se travaille avec ses différentes variantes : ce n'est pas la même chose que de recopier des mots figurant sur la ligne du dessus, copier quelque chose qui est écrit au tableau, quelque chose qui a été écrit au tableau et qui vient juste d'être effacé. L'entraînement à la copie, qui commence très tôt à l'école, doit être accompagné d'un guidage oral pour que les élèves comprennent comment on fait pour « mettre dans sa tête » ce qu'on va « déposer » sur le cahier où on écrit. Bien entendu, ce long apprentissage technique gagne à être fait dans des situations où la copie a du sens.

En dehors de la copie fonctionnelle (recopier ce qui est écrit au tableau dans son cahier, par exemple), il arrive que élèves apprécient de copier des textes ou des énoncés qu'ils aiment pour se les approprier et les illustrer. Ce goût est une affaire personnelle et ne peut donc s'imposer, mais s'il apparaît, il ne peut être qu'encouragé.

### Bienveillance à l'égard des textes produits

Pour que les élèves progressent, il faut qu'ils prennent le risque de s'engager dans l'écriture. Or ils ne peuvent le faire que s'ils sentent que l'enseignant fera l'hypothèse que leur texte traduit une intention, une volonté de signifier et qu'il les aidera, si besoin, à clarifier ces intentions

### Évaluation

Évaluation et correction doivent être distinguées. L'une et l'autre sont stigmatisantes si elles servent uniquement à mettre en relief les dysfonctionnements des textes et n'ont pour but que le classement de leurs auteurs. Mais la qualité de la relation pédagogique peut faire que la correction soit ressentie comme une aide, en tant qu'elle consiste à fournir la forme correcte lorsque l'élève n'est pas parvenu à la trouver. Et l'évaluation peut permettre à chaque élève de mesurer ses progrès, si elle prend pour référence ses propres performances antérieures et non un étalon idéal ou les performances de ses condisciples. Cependant tous les textes n'ont pas vocation à être corrigés ni évalués, car cela amènerait l'élève à considérer l'écriture uniquement comme une tâche scolaire et non pas comme une pratique culturelle qu'il ferait sienne : les écrits spontanés ou intimes doivent être protégés de l'intrusion d'un tiers ; les textes intermédiaires produits lors d'activités de recherche

---

<sup>28</sup> Thèse de Roxane Joannidès (2014), sous la direction de Marie-Claude Penloup : *L'écriture électronique des lycéens : quelles questions pour la didactique ?*

doivent bénéficier d'un climat qui fasse que les élèves se sentent libres d'utiliser l'écrit pour tâtonner ; la production de longs récits que les élèves ont plaisir à écrire pour laisser parler leur imagination ne doit pas être découragée par des interventions normatives... L'écriture en atelier doit être un moment où le regard d'autrui est porteur d'une aide, non d'un jugement.

L'évaluation n'est jamais une fin en soi, mais, menée à bon escient, rapportée à des critères clairs et adaptés à l'âge des enfants, elle fournit des points de repères indispensables pour l'enseignant et utiles pour l'élève<sup>29</sup>. En cela elle participe du processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture à condition qu'elle soit :

- ciblée
- aidante
- en rapport avec les apprentissages concernés
- intelligible par les élèves, qui d'ailleurs peuvent être associés à la détermination des critères de réussite.

### **Le temps de l'écriture**

Écrire requiert une longue habitude, un long temps de maturation, peu en accord avec le temps scolaire...

---

<sup>29</sup> Voir en particulier Groupe EVA (1991) *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette-INRP et Groupe EVA (2003) *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette-INRP.