**ENSEIGNER LA PRODUCTION D’ECRIT AU CYCLE 3**

**Opérationnalisation du séminaire de MAI 2015**

Sommaire

1 – Introduction

2 – Etat des pratiques

3 – Analyse d’une pratique de classe et observables pour l’inspection

4 – Pour la formation

1. construire un module de formation
2. zoom sur une situation : lire des textes littéraires pour écrire

5 – Pour aller plus loin

1. conférences
2. ateliers d’écriture
3. le numérique au service de la production d’écrit
4. bibliographie

6 – D’un séminaire à l’autre

Auteurs :

Groupe de pilotage Maîtrise De La Langue

* Gilles PETREAULT IGEN
* Marie Hélène LELOUP IGEN
* Yolande SECHET IEN académie de Poitiers
* Annette GIEN IEN académie de Dijon
* Patricia LAMMERTYN IEN académie de Lille
* Mariane TANZI IEN académie d’Amiens

**1 – Introduction**

Buisson, dans son dictionnaire de pédagogie (1880, Hachette) écrivait : « *Composer, écrire, rédiger, c’est toujours un double travail : c’est d’abord savoir penser, ensuite savoir s’exprimer…* ».

Ainsi, on pourrait réduire l’art de la composition, pris dans ses éléments naturels, à quatre parties :

* quant au fond :
  + choisir ses idées par l’étude du sujet, L’INVENTION ;
  + disposer ses idées par l’étude du plan, LA DISPOSITION ;
* quant à la forme :
  + choisir les termes par l’étude du langage, L’ELOCUTION ;
  + disposer les termes par l’étude du style, L’EXPRESSION.

A l’aube de l’école, cet enseignement apparaît déjà dans toute sa complexité.

L’examen des pratiques, réalisé par l’inspection générale, dans son rapport sur la mise en œuvre des programmes de 2008, confirme la difficulté de cet enseignement.  
Au cycle 2, 52% des maîtres portent un jugement favorable sur leurs pratiques de rédaction. La préconisation des programmes de 2008 de faire rédiger des phrases et pas immédiatement des textes a libéré certains enseignants qui disent se sentir plus à l’aise pour demander à leurs élèves de produire des écrits dès le CP. Dans de nombreuses classes, des images inductrices sont données pour que chaque élève « ait quelque chose à dire ». De l’image unique à la série d’images séquentielles qui induit un récit, le passage est franchi en CP.

Cependant, l’enseignement est très limité ; les élèves sont mis en situation de produire et, sans travail supplémentaire de leur part, leurs propositions sont mises aux normes orthographiques par le maître et l’activité s’arrête là.

Au cycle 3, 50% des maîtres se disent satisfaits de leurs pratiques en matière de rédaction et moins encore (44%) lorsqu’il s’agit d’examiner l’attention accordée à la correction et à l’amélioration des textes.

Si pour presque tous les maîtres, il n’y a pas d’enseignement explicite, pas de progression en matière de rédaction, cela ne signifie pas que leurs élèves ne sont jamais en situation de rédiger. On trouve majoritairement dans les cahiers des textes narratifs et quelques activités d’écriture intégrant d’autres genres.

Cependant, alors que le niveau d’autonomie face à l’écrit est jugé très différent selon les élèves, la seule différenciation pratiquée est liée à la longueur du texte.

Les élèves sont laissés seuls pour produire, leur travail n’est pas guidé. Il n’y a quasiment jamais de phase pré rédactionnelle durant laquelle la préparation à la mise en mots favorise l’émergence et l’enrichissement d’idées par la confrontation. Le travail est souvent réduit au premier jet.

Pourtant, dans les années 90, à partir des travaux du groupe d’Ecouen, des recherches conduites à l’INRP dans le cadre du groupe EVA, les connaissances sur la didactique de l’écrit se sont structurées en écho aux recherches d’Hayes et Flower.

La perspective était double : d’une part, traiter des référents théoriques concernant le fonctionnement des écrits et l’analyse des opérations en jeu dans l’activité de productions d’écrits, d’autre part, utiliser les acquis de la recherche dans une visée pragmatique en vue d’organiser et d’éclairer un inventaire de problèmes d’écriture rencontrés par les élèves dans le cadre des activités de la classe.

En dépit, de ces avancées, force est de constater que l’enseignement de la production d’écrits reste en classe un objet difficile à mettre en œuvre et trop peu pratiqué.

Les raisons en sont multiples au plan didactique :

- difficulté à faire entrer les élèves dans une démarche de production ;

- difficulté à mettre en lien les différentes composantes de l’acte d’écriture ;

- difficulté à gérer les interactions lecture-écriture ;

- difficulté à prendre en compte l’hétérogénéité des productions et les réécritures successives ;

- difficulté à évaluer les écrits des élèves ;

- difficulté à concevoir une programmation, à conjuguer projets d’écriture au long cours et gammes d’écriture ;

- difficulté aussi au plan organisationnel (place de cet enseignement dans un temps scolaire que les enseignants vivent comme contraint).

Face à ces difficultés récurrentes, la problématique du séminaire s’organise autour des quatre questions suivantes :

1. comment agir sur les pratiques professionnelles des enseignants pour conduire un enseignement de la production écrite qui permette in fine aux élèves de devenir des scripteurs autonomes ?
2. quels incontournables pour l’enseignant ou comment réaliser l’adéquation entre situations d’écriture proposées et objectifs visés, comment aider les élèves à se faire une représentation adaptée des enjeux de la situation de production, comment les aider à structurer la mise en mots, comment ensuite analyser les productions des élèves au regard des caractéristiques du texte à produire et des objectifs fixés, comment enfin conduire la phase d’amélioration des écrits des élèves ?
3. quelles difficultés cet enseignement présente-t-il pour les élèves et quels leviers mobiliser pour permettre de les dépasser : place et rôle des interactions lecture-écriture, place et rôle des interactions entre pairs, articulation situations décrochées et situation d’écriture, place du numérique…
4. quelle continuité de cet enseignement-apprentissage dans la perspective du nouveau cycle 3 et quelle cohérence des approches de l’école au collège ?

Trois déterminants interviennent dans l’apprentissage de l’écrit : le système linguistique dans ses dimensions orale et écrite ; les individus avec leurs capacités diverses ; les modalités d’intervention du maître. Ecrire est une activité complexe dans laquelle diverses opérations interfèrent et se réalisent non dans un ordre immuable mais en boucles plus ou moins grandes qui mettent en interaction deux ou plusieurs opérations.

L’enjeu est qu’au terme de ce séminaire chacun ait pu construire une représentation actualisée de cette complexité, ait pu ensuite identifier les leviers didactiques et pédagogiques à mobiliser, soit à même d’en tirer des pistes pour la formation des maîtres dans le cadre des nouveaux programmes et de la rénovation des cycles.

**2 – Etat des pratiques**

Le film proposé vise à questionner les pratiques de classe en production d’écrit. Cinq enseignants qui exercent tous en REP plus à Roubaix ont accepté de nous parler de leurs pratiques à partir de six questions.

Leurs réponses nous donnent ainsi quelques éléments intéressants sur leurs représentations de l’enseignement de l’écriture en classe.

Ce film constitue un matériau d’analyse exploitable en formation.

Faire le lien avec le Film « paroles d’enseignants »

**3 – Analyse d’une pratique de classe et observables pour l’inspection**

L’analyse prend appui sur un film tourné (faire le lien avec le film) dans une classe de CM2 à Roubaix en janvier 2015. L’enseignante propose une activité d’écriture sur la description à partir de plusieurs supports iconographiques (portrait de Louis XIV, paysage industriel, une course cycliste). Les élèves ont auparavant lu des textes descriptifs sur le portrait.

Il s’agit d’un premier jet d’écriture. Ils ont à leur disposition une grille de relecture et des fiches de vocabulaire.

Les éléments d’analyse s’articulent autour de points positifs et d’un repérage des difficultés en termes de conception et de conduite de séance.

Mettre en lien « fiche de relecture » et « cartes de vocabulaire »

**A - Points positifs**

Un bon climat de travail.

Les élèves ont produit un écrit.

La séance est structurée : consigne claire ; phase de planification, centrée sur la procédure ; phase d’écriture ; phase de lecture et de contrôle du respect de la contrainte ; phase de relecture (auto évaluation du premier jet).

Le choix de la modalité de travail : écriture en binôme.

Des outils d’aide à l’écriture sont proposés (lexique, dictionnaire) ainsi qu’une grille de relecture en vue d’une amélioration.

Les productions sont socialisées par une lecture à la classe.

**B - Repérage des difficultés en termes de conception et de conduite de séance**

1. **La planification**

Penser l’oral comme un outil au service de l’écrit

|  |  |
| --- | --- |
| **Les observables**  L’enseignante fait verbaliser une suite d’actions possibles pour écrire. Elle les écrit au tableau sans faire de lien explicite avec les textes lus précédemment (j’observe, je peux faire une liste, je rédige des phrases, je suis un certain ordre) .  Il n’y a pas d’enjeu défini pour aucune des descriptions, pas d’intervention de l’enseignante sur les effets à produire en fonction de cet enjeu.  L’enseignante reste dans une approche « technique » et très formelle (premier plan, deuxième plan) qui n’outille pas les élèves et ne tient compte ni de la spécificité de l’objet à décrire ni de l’enjeu de la description. | **Les pistes de travail**  ***Définir l’enjeu de la tâche d’écriture***  Pour quelle raison écrit-on ? En vue de quel effet à produire ? Quelle relation entre l’énonciateur et le destinataire ? Quel engagement de l’élève comme sujet écrivant ?  *🡪 Décrit-on pour faire agir quelqu’un (dessiner la scène), pour informer, pour faire apprendre, pour insérer la description dans un récit ?*  ***Analyser le référent***  Que veut-on en dire ? Que faut-il en dire ? Quelle perspective d’analyse adopte-t-on ?  ***Construire le schéma textuel***  Quelle organisation des informations retenues et quelle hiérarchisation ? |

1. **La phase d’écriture**

|  |  |
| --- | --- |
| **Les observables**  Les élèves s’impliquent dans la tâche, posent des questions et utilisent les fiches de vocabulaire. L’enseignante passe dans les groupes et répond aux questions des élèves.  Le problème est celui du statut des outils : ils n’aident pas à la mise en texte, au travail sur la langue de la description. Les élèves produisent des phrases juxtaposées qui ne constituent pas des textes. | **Les pistes de travail**  ***Renforcer les interactions lecture-écriture*** pour permettre aux élèves de construire une représentation adaptée du texte à produire.  ***Proposer des activités d’entraînement, des gammes***  Ecrire une description à partir d’une carte d’identité ; transformer un portrait, compléter un portrait…  ***Proposer des activités focalisées***  Des procédés de reprise dans la description, un travail sur les mots de liaison, sur les qualificatifs… |

1. **La lecture des textes**

|  |  |
| --- | --- |
| **Les observables**  Les élèves lisent à haute voix leur production sans l’avoir préparée et l’enseignante sollicite l’avis des autres élèves. Mais la situation de communication reste enfermée dans la relation exclusive maître/élève.  Les sollicitations magistrales sont vagues : « qu’est-ce que vous avez remarqué d’intéressant ? Qu’est-ce qui est bien ? Quelle méthode ils ont utilisée ? »  Les réponses des élèves restent très générales : quels sont les critères qui permettent de dire si « c’est bien » ? | **Les pistes de travail**  ***Contrôler l’écrit produit par rapport à l’écrit attendu***  Cela passe par une préparation précise du questionnement qui doit permettre aux élèves de repérer les dysfonctionnements afin d’améliorer leur écrit  🡪 à partir d’échanges au sein de la communauté des lecteurs : ne donner qu’un seul support déclencheur aurait pu permettre de comparer les écrits.  🡪 à partir d’un retour aux écrits de référence : descriptions dans des manuels, des albums, portraits,… |

1. **La relecture**

|  |  |
| --- | --- |
| **Les observables**  L’enseignante met à disposition une grille de critères. | **Les pistes de travail**  ***Associer les élèves à la construction des critères***  Ils ne doivent pas être trop nombreux mais précis, adaptés au genre (ici descriptif), à l’enjeu de la situation d’écriture (décrire pour donner à voir, décrire pour parodier, décrire pour expliquer... ) |

**4 – Pour la formation**

1. **Construire un module de formation**

Des objectifs :

- actualiser les connaissances des enseignants en matière de didactique de la production écrite (dont articulation oral/écrit et articulation lecture/écriture) ;

- les mettre en situation d’écriture ;

- recenser et répertorier les pratiques ;

- analyser les pratiques à l’aide de l’outil vidéo pour mieux les faire évoluer ;

- définir les déterminants d’un parcours de lecture-écriture sur le cycle 3 ;

- concevoir une programmation de cycle 3 (CM1, CM2, 6ème).

Face à l’ampleur de la tâche, il s’agit d’outiller les enseignants pour que les élèves écrivent quotidiennement, dans des situations variées et dans l’ensemble des disciplines. **Il faut montrer que cela est possible.**

Les conférences ont ouvert **une large palette de situations d’écriture**. En classe, elles pourront être mobilisées simultanément et/ou alternativement. Il appartient aux enseignants de jouer sur la gamme des possibles :

* situations quotidiennes courtes qui génèrent une forme de sécurité scripturale et favorisent l’émergence du sujet écrivant (cf. F. Quet) ;
* écrits intermédiaires dans l’ensemble des disciplines : narration de recherche en mathématiques, cahiers d’expériences en sciences, bilans de savoirs,…(cf. D. Bucheton). On pourrait s’acheminer vers une focale hebdomadaire sur un champ disciplinaire avec mise en évidence des caractéristiques de l’écrit ;
* écrits littéraires au service d’une meilleure compréhension de l’écrit : écriture de variations ; écriture d’une suite et d’une fin ; insertion d’un morceau (cf. P. Sève). Les élèves ne sont pas confrontés à l’écrit long mais l’exigence de prise en compte de l’écrit source est très grande ;
* projets d’écriture longue liés à des types de textes/d’écrits. Comme l’a illustré M. Fayol : des savoirs et des savoir-faire à construire, des activités focalisées.

Si on définit la compétence d’écriture comme la possibilité de produire des écrits variés en fonction des spécificités de la situation de communication écrite dans laquelle ils s’inscrivent, les activités d’écriture vont se distinguer par des paramètres variés sur lesquels les enseignants vont pouvoir jouer :

* leur durée ;
* les modalités d’écriture (individuelle, à deux, collaborative, collective) ;
* le caractère littéraire ou fonctionnel de l’écrit ;
* la place de l’interaction lecture-écriture (en amont, pendant, au moment de la relecture, en mobilisant tous les possibles) ;
* le statut de l’écrit : écrit intermédiaire ? écrit de travail ?
* le caractère de l’écrit : communiqué/non communiqué.

***Et, quel que soit le projet, penser à la place du numérique pour stocker, publier, interagir avec les autres…(cf. J. Higounet)***

En conclusion, l’importance :

* d’un enseignement régulier et programmé ;
* d’un enseignement qui donne confiance ;
* d’un enseignement intégré, qui fasse le lien entre les différentes composantes de l’enseignement du français ;
* d’un enseignement fondé sur la transversalité de la langue ;
* d’un enseignement explicite ;
* d’un enseignement conçu à partir de situations variées, mobilisant divers paramètres ;
* des interactions avec les pairs, l’enseignant, les textes à disposition.

Des dérives à éviter :

* des projets au trop long cours dont les élèves ne voient pas le bout ;
* un enseignement exclusivement fondé sur des gammes ;
* un outillage plaqué et formel.

1. **Zoom sur une situation : lire des textes littéraires pour écrire**

L’enjeu, à partir d’un corpus de textes (faire le lien avec les textes organisés en deux réseaux, réseau 1 et réseau 2) constituant un réseau, est de stabiliser la compréhension par un aller-retour entre lecture et écriture.

L’écriture est alors au service de la lecture.

Le questionnement pour la conduite de classe  peut s’organiser comme suit :

* A partir d’un réseau constitué, quel ordre de lecture privilégier ?
* Comment faire émerger progressivement le sens des textes par l’intermédiaire d’activités d’écriture ? (Notion développée par Dominique BUCHETON lors de sa conférence « *Les écrits intermédiaires*»)

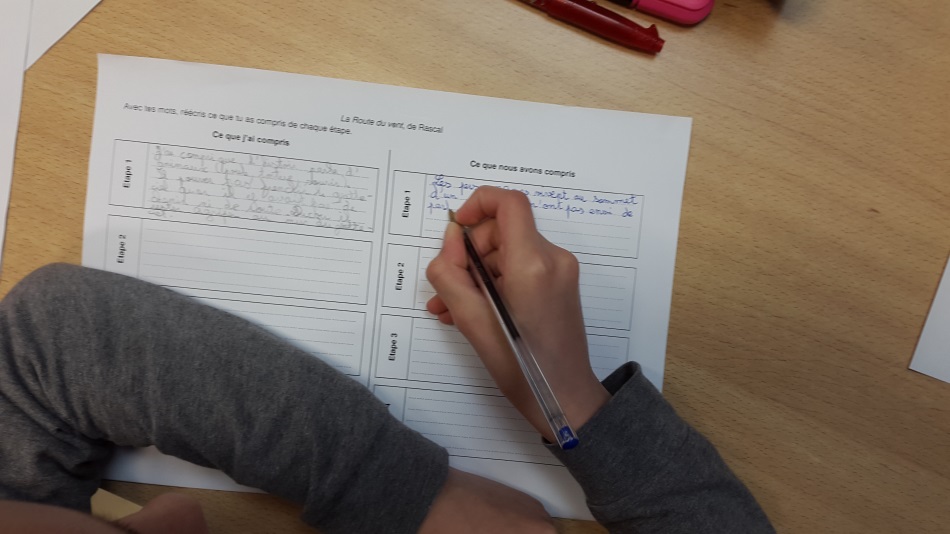
Catherine Tauveron développe quant à elle la notion d’écrits de travail « *On considère qu’un dispositif [de présentation et] de questionnement du texte est fertile quand, contrairement au dispositif des manuels, il invite à lire, quand il permet d’identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l’interaction du texte et des élèves (c’est-à-dire permet de rencontrer le texte et de le problématiser lui-même) et, bien entendu l’interaction des élèves autour du texte.*

*Les écrits sont en la circonstance, conçus comme des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l’élaboration de la pensée et de l’échange des opinions*».

L’écrit de travail est un écrit court. L’élève donne, en quelques mots, une forme écrite à l’état de sa pensée. Sa fonction est d’accompagner l’élève dans le processus dynamique de construction de la compréhension.

Cet écrit peut être individuel. Il appartient, alors, à l’élève comme trace du cheminement de sa réflexion.

L’objet du travail est ici **uniquement la compréhension** et son processus. Cet écrit ne fait donc l’objet d’aucune intervention de l’enseignant. Il est à différencier des écrits de synthèse ou des écrits des leçons de lecture qui sont le fruit de la construction de la compréhension par la communauté lectorale.

Même si ces écrits sont « transitoires et éphémères », ils gagnent à être conservés dans un outil individuel retraçant le parcours de lecture.

Il peut également s’agir d’écrits collectifs afin de « stimuler le travail d’interprétation des élèves ».

**Pour conclure :**

**🡪 des savoirs et des savoirs faire à construire**

**🡪 des activités focalisées**

**IDEES TEXTES**

**Lecture**

**Compréhension**

**Mémorisation**

**Restitution**

**5 – Pour aller plus loin**

1. **Conférences (faire le lien avec les vidéos)**

|  |  |
| --- | --- |
| *Erik ORSENNA**Ecrivain Membre de l’académie française* | Ecrire des textes, le processus de production et le plaisir d’écrireLe témoignage de l’écrivain et son point de vue à travers ses pratiques d’écriture dans la diversité de ses œuvres. Quel avenir pour l’écrit et le livre  dans une société mondialisée et numérisée ? |
| *Michel FAYOL*  *Professeur des Universités – Blaise Pascal Clermont Ferrand* | **L’acquisition de l’écrit**  Point sur les recherches en cours |
| *Pierre SEVE* *Maître de conférence ESPE de Clermont-Auvergne- Laboratoire ACTé* | **Lire et écrire des textes littéraires**  Enjeux didactiques et pratiques pédagogiques pour accroître en fréquence le travail de production d'écrits dans les classes et pour clarifier (ou infléchir) la définition des objectifs poursuivis et aussi, par conséquent, les pratiques d’évaluation. |
| *Dominique BUCHETON* *Professeur des Universités – Montpellier 2* | **Les écrits intermédiaires**  Qu’est-ce qu’un écrit intermédiaire et son rôle dans le processus de production d’écrit ?  Quel écrit intermédiaire pour quel écrit final?  En quoi participe-t-il au développement de la pensée de l’élève en français et dans les autres domaines d’enseignement ? |
| *François QUET* *Maitre de Conférence à l’Université Lyon 1(ESPE) – Univ. Grenoble Alpes, [LITT&ARTS].* | L’entrée dans l’écriture et le « rapport à l’écrit ». Comment faire évoluer les représentations des élèves (et des enseignants) ? Qu’est-ce que le “rapport à l’écrit” ? Pourquoi les recherches sur l’écriture, en particulier en didactique, ont-elles une influence si limitée sur les pratiques des enseignants ? Comment le rapport à l’écrit des élèves, comme celui des enseignants, pourrait-il se modifier ? En quoi l’évolution des supports (en particulier numériques) nécessite-t-elle une nouvelle “littératie” ? |
| *Julie HIGOUNET* *CPC – Mission Laïque française* | Le numérique au service de la production écrite Zoom sur les pratiques de classes. |

1. **Avec Michel AZAMA et Jean-René VICET, ateliers d’écriture**

**Michel Azama**, auteur dramatique, a publié une vingtaine de pièces aux Editions Théâtrales, Paris, traduites en plus de quinze langues et jouées dans le monde entier. Il est également l'auteur de l'anthologie "de Godot à Zucco" qui présente 190 auteurs de théâtre contemporain de langue française (3 volumes. Ed Théâtrales.) Il anime de nombreux ateliers d'écriture pour toutes sortes de publics.

**Jean-René Vicet,** avant de se consacrer entièrement à la scène et à l’écriture, a exercé au sein de l’éducation nationale (dernièrement inspecteur d’académie DSDEN). Depuis 2011, il participe à la diffusion de l’œuvre de Marcel Proust dans le cadre de spectacles théâtraux (La Cendre des Saisons, Wagner et le Glorieux sourd, Escales romaines…), de concerts littéraires (avec le quatuor Sine Nomine ou le trio George Sand) et de conférences thématiques proustiennes théâtralisées.

Faire le lien avec le fichier nommé atelier d’écriture

1. **Du côté de chez Julie HIGOUNET, le numérique au service de la production d’écrit**

<https://prezi.com/16hbgpec53q3/le-numerique-au-service-de-la-production-decrit/>

1. **Bibliographie**

**Ouvrages**

* L’acquisition de l’écrit. Michel Fayol ; Que sais-je ? PUF (2013)
* Refonder l’enseignement de l’écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée ; Dominique BUCHETON ; Retz (2014)
* Réécrire à l’école et au collège *De* *l’analyse des brouillons à l’écriture accompagnée* ; Claudine FABRE-COLS ; ESF 2002
* Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines ; Christine BARRE-MINIAC, Yves REUTER ; ENS
* Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l’écriture ; Yves REUTER ; ESF Editions (2000)

**Revues**

* Repères n° 26-27 : L’écriture et son apprentissage à l’école élémentaire ( 2002-2003)
* Repères n° 33 : La fiction et son écriture (2006)
* Cahiers pédagogiques du 15 juin 2015 : refonder l’enseignement de l’écriture, Dominique BUCHETON avec la collaboration Danièle ALEXANDRE et Monique JURADO
* Les dossiers de l’éducation : Lire et écrire ; coordonné par Pascal SEVERAC ; édition Sciences humaines (2007) : page 99 : « L’écriture au quotidien » ; Martine FOURNIER, page 99 ; « Et pourtant ils écrivent » ; Marie-Claude PENLOUP, page 245.

**Ressources pour la classe**

* L’atelier dirigé d’écriture au CP : une réponse à l’hétérogénéité des élèves ; Dominique BUCHETON et Yves SOULE ; Delagrave/Pédagogie et formation (2009)
* Animer un atelier d’écriture *Faire de l’écriture un bien partagé* ; Odette et Michel NEUMAYER ; ESF 2003