

SEMINAIRE NATIONAL
des Inspecteurs du premier degré chargés de la mission
MAITRISE DE LA LANGUE

27, 28, 29 mai 2015

ESEN - Ecole Supérieure de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche - Chasseneuil / Poitiers

ENSEIGNER LA PRODUCTION D'ECRITS
AU CYCLE 3

Groupe de pilotage MAITRISE 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, IENA académie d'Amiens

Ingénieur de la formation : Christian Lajus christian.lajus@education.gouv.fr

Assistante de la formation : Catherine Deschamps, catherine.deschamps@education.gouv.fr

Problématique

Dans le cadre de la mise en œuvre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, il importe d'accompagner les personnels d'encadrement, en particulier dans le premier degré, pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves.

Il s'agit donc de concevoir un pilotage pédagogique efficient dans le cadre de la formation continue des Inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés de circonscription du Premier degré (IEN CCPD).

Comment renforcer l'expertise des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) chargés de la mission Maîtrise de la langue ?

Sur quels axes centrer leur mission départementale ?

Comment accompagner la mise en place académique d'un parcours de formation hybride à l'attention des IEN CCPD ?

Objectifs de la formation

- Actualiser ses connaissances par des apports théoriques et didactiques sur la production d'écrits
- Construire des outils d'analyse de pratiques de classe
- Concevoir un plan d'actions territorial

MERCREDI 27 MAI 2015

14h Accueil des stagiaires et ouverture du séminaire

Thierry REVELEN, Chef du Département des formations de l'enseignement scolaire et de l'innovation - ESENE SR

Christian LAJUS, Ingénieur de formation – ESENE SR

Gilles PETREAULT, IGEN

14h15 Ecrire des textes, le processus de production et le plaisir d'écrire

Erik ORSENNA, Ecrivain, Membre de l'Académie française

16h L'objet du séminaire, les enjeux

Gilles PETREAULT, Marie-Hélène LELOUP, IGEN

Patricia LAMMERTYN, IEN académie de Lille

Marie-Claire MZALI-DUPRAT, Chef du Bureau DGESCO A1-1

17h30 La maîtrise de la langue, point d'actualité

Gilles PETREAULT, Anne VIBERT, IGEN

20h15 Ateliers d'écriture : se mettre à l'épreuve de l'écriture

Michel AZAMA, Auteur

Jean-René VICET, AA-DSDEN (honoraire)

JEUDI 28 MAI 2015

8h30 Lire et écrire des textes littéraires

Pierre SEVE, Maître de conférence ESPE de Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé

9h45 L'acquisition de l'écrit, point sur les recherches en cours

Michel FAYOL, Professeur des Universités Blaise Pascal Clermond-Ferrand

11h45 Les écrits intermédiaires dans les apprentissages

Dominique BUCHETON, Professeur des Universités Montpellier 2

14h15 Atelier 1 Lire des textes littéraires pour écrire

16h L'entrée dans l'écriture et le « rapport à l'écrit » : comment faire évoluer les représentations des élèves (et des enseignants) ?

François QUET, Maître de conférence à l'Université Lyon 1 (ESPE),
Université Grenoble Alpes LITT&ARTS

17h30 Le numérique au service de la production écrite

Julie HIGOUNET, CPC (Visio conférence USA)

20h15 D'un séminaire l'autre

IEN- Groupe de pilotage MDL

VENDREDI 29 MAI 2015

8h30 Atelier 2 :

Vers des observables : analyser les gestes professionnels et l'activité de l'élève lors de séances de production d'écrit / des pistes pour l'amélioration des pratiques

10h Retour sur les ateliers 1 et 2

Marie-Hélène LELOUP, IGEN

11h15 Clôture du séminaire et perspectives

Christian LAJUS, Ingénieur de formation – ESENER

Dominique PINCE-SALEM, Chargée de mission DGESCO A1-1

Gilles PETREAULT, Marie-Hélène LELOUP, Anne VIBERT, IGEN

Accueil des stagiaires et ouverture du séminaire

Thierry REVELEN, Chef du Département des formations de l'enseignement scolaire et de l'innovation – ESENER
Christian LAJUS, Ingénieur de formation – ESENER
Gilles PETREAU, IGEN
Yolande SECHET, IEN académie de Poitiers
Jean-Marie PANAZOL, IGEN Directeur de l'ESENER,

Thierry REVELEN accueille les participants et Christian LAJUS présente l'organisation des trois journées.

Gilles PETREAU présente les objectifs du séminaire qui visera à apporter des éléments de réflexion sur la question du Socle commun et sur les ajustements à apporter pour adapter les modes de fonctionnement de l'Ecole et du Collège ; il met en relief l'importance du partenariat entre le 1^{er} et le second degré notamment sur le Cycle 3.

Yolande SECHET, IEN, explique qu'après les axes de la grammaire, du lexique et de l'oral, celui de la production d'écrits a été cette année choisi dans le cadre de cette réflexion.

Jean-Marie PANAZOL présente la première thématique du séminaire : le plaisir d'écrire.

CONFERENCES

Ecrire des textes, le processus de production et le plaisir d'écrire

Erik ORSENNA, Ecrivain, Membre de l'Académie française

Erik Orsenna insiste sur l'importance du fait de donner aux élèves, en écriture, la conscience de l'importance des contraintes, comme en musique et en sport, par exemple ; l'essentiel est qu'ils parviennent à articuler plaisir et effort dans un tissage permanent par lequel l'élève approche le travail quotidien de l'écrivain.

Lecture et écriture étant intimement liées, l'enseignant accompagne l'élève dans sa découverte des textes, et l'amène à s'en nourrir. Erik Orsenna a recours à la métaphore gustative pour évoquer le « plaisir des mots en bouche ». Dans cette appropriation, l'apprentissage « par cœur » des textes prend tout son intérêt, au sens presque physique du terme ; l'élève se constitue ainsi progressivement un trésor personnel de textes devenant ses « compagnons de route ».

La maîtrise de la langue est la condition indispensable de l'insertion sociale et au-delà, de l'existence sociale à part entière, la non-maîtrise de la langue entraînant l'assujettissement aux « dominants ». Mais l'enseignement de la langue était devenu une sorte de « sous-linguistique » et le questionnement sur les textes technicisé, pauvre en apports culturels.

Il est donc primordial de retrouver le plaisir de la discussion sur les textes, des échanges, car l'apprentissage de la langue française ne peut se réduire à des corpus de textes et à des méthodes d'analyse : il passe par une réflexion sur les notions de texte et de contexte, et par une approche de la structure de la langue, de façon à permettre aux élèves de se représenter celle-ci comme un système cohérent dans lequel ils peuvent établir des liens. Au-delà de cet apprentissage, l'essentiel est d'amener les élèves à percevoir les mots comme des « portes pour grandir, s'agrandir », et les livres comme des « bateaux s'en allant explorer le monde », en éveillant en eux l' « amour de la langue française ».

En réponse aux questions de la salle, Erik Orsenna précise que l'enrichissement culturel doit se concevoir par des apports littéraires et scientifiques, dans le souci de garantir à tous les élèves un socle commun solide et de les amener à une forme d' « être bien à soi-même ». Cet apprentissage passe également par la découverte des langues régionales et langues d'origine des élèves.

Dans sa conclusion, Erik Orsenna invite l'Education Nationale à mobiliser les enseignants sur l'importance de la lecture et de l'écriture, et propose plusieurs axes de réflexion, concernant :

- le choix des textes proposés aux élèves
- la fréquence des pratiques d'apprentissage (mémorisation de textes et écriture)
- les strates (essais successifs) et les modalités d'écriture (activités individuelles ou en groupe)
- la place de la chanson dans les programmations annuelles.

L'objet du séminaire, les enjeux

Gilles PETREAULT, Marie-Hélène LELOUP, Anne VIBERT, IGEN
Marie-Claire MZALI-DUPRAT, Chef du Bureau DGESCO A1-1

Gilles PETREAULT explique que les enjeux du séminaire sont importants ; il s'agit de faire progresser les pratiques d'écriture dans les classes.

Patricia LAMMERTYN présente un document audiovisuel dans lequel des enseignants exerçant dans l'académie de Lille (circonscription de Roubaix) témoignent de leurs expériences respectives en matière de pratiques d'écriture : temps consacré aux activités d'écriture, fréquence, intégration de ces activités dans des projets, place des écrits intermédiaires, modalités d'évaluation, besoins de formation.

Marie-Hélène LELOUP rappelle que dans les années 1990, le groupe EVA (INRP, Evaluation des écrits des élèves) a produit une réflexion dense en suivant deux perspectives : analyser les opérations mentales en jeu, et organiser un inventaire des problèmes d'écriture rencontrés par les élèves . Toutefois les recommandations auxquelles a abouti cette réflexion sont encore difficiles à mettre en œuvre en 2015, car il existe toujours plusieurs points d'achoppement : conception des programmations et place de l'enseignement de l'écriture, modalités de l'évaluation, gestion de l'hétérogénéité.

Gilles PETREAULT propose à la réflexion quatre questions :

- Comment agir sur les pratiques professionnelles des enseignants pour que les élèves deviennent des scripteurs autonomes ?
- Quels incontournables pour l'enseignant, dans une adéquation entre
 - les situations d'écriture et les objectifs visés
 - les évaluations et les remédiations successives ?
- Quels leviers mobiliser
 - au niveau des interactions
 - entre lecture et écriture
 - entre pairs
 - entre situations d'écriture et situations décrochées
 - en ce qui concerne les outils numériques ?
- Quelle continuité pédagogique et quelle cohérence des approches garantir
 - du cycle 2 au cycle 3
 - du cycle 3 au cycle 4

en ce qui concerne l'apprentissage linguistique et les modalités d'intervention du maître ?

Marie-Claire MZALI-DUPRAT présente le bilan des tests effectués dans le cadre des JADP : 20% de jeunes se trouvent en difficulté en ce qui concerne la maîtrise de la langue, et 4,8% sont en situation d'illettrisme.

Marie-Claire MZALI-DUPRAT explique que l'orientation actuelle des programmes vise à laisser du temps à la maîtrise de langue, tout en conservant les stratégies préconisées antérieurement qui ont abouti à des résultats satisfaisants, selon les axes suivants :

- mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » au cycle 2 selon un pilotage attentif et vigilant en fonction des projets et des besoins
- réflexion sur la place horaire à accorder au français et aux mathématiques dans un souci d'équilibre par rapport aux autres disciplines
- renforcement de la continuité des parcours avec un enrichissement mutuel nourri par des expertises réciproques
- soutien aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et aux enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) sous-tendu par une recherche de différenciation en matière d'accueil et d'accompagnement
- développement des ELCO (enseignements des langues et cultures d'origine) dans le cadre européen commun de référence pour les langues - CECRL)

Dans le l'objectif de garantir la progressivité des apprentissage et de prévenir l'illettrisme, les missions de l'Education Nationale consistent ainsi à :

- établir des liens entre les différents axes présentés
- travailler sur l'articulation Ecole/Collège, depuis l'Ecole Maternelle
- renforcer le partenariat avec les CASNAV (centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs).

En conséquence, il est essentiel d'amener les élèves à vivre des expériences de lecture et d'écriture.

La maîtrise de la langue, point d'actualité

Gilles PETREAU, IGEN
Anne VIBERT, IGEN

Gilles PETREAU présente le projet des nouveaux programmes, projet ambitieux et novateur puisque pour la première fois ils ont été élaborés dans un souci de progressivité, au sein d'un collège incluant des membres de la société civile, le Conseil Supérieur des Programmes (CSP).

Anne VIBERT explique que ces programmes ont été élaborés en fonction d'une commande fondée sur trois exigences :

des programmes :

- curriculaires englobant des cycles et construits en termes d'acquisition de compétences
- identifiant les compétences attendues, les ressources, les repères de progressivité, les repères de programmation annuels, et les croisements interdisciplinaires
- moins lourds que les précédents et accessibles aux non-spécialistes, présentés selon une double cohérence verticale et horizontale

Les programmes sont présentés en trois volets selon les rubriques suivantes :

- attendus
- liens avec le Socle commun (domaines de compétences)
- mise en œuvre.

Les difficultés rencontrées dans l'élaboration de ces programmes concernent l'usage et la définition de termes comme « compétences », ainsi que le respect de contraintes de longueur aboutissant à des présentations des attendus dans leur globalité, en bilans inévitablement implicites et allusifs.

Les liens avec le Socle commun :

CYCLES 2 et 3 :

La place du français est prépondérante : la langue française constitue l'objet d'apprentissage central et les notions de projets et de transversalité sont fondamentales. Il s'agit de laisser aux élèves le temps d'apprendre, le sens et l'automatisation se construisant simultanément, dans une interférence constante entre

- le concret et l'abstrait
- l'oral et l'écrit.

La partie « mise en œuvre » présente des démarches et des outils suivant les axes ci-dessous, en ce qui concerne le français,

- oral
- relations lecture/écriture
- renforcement des pratiques d'encodage
- compréhension des textes, devenant un objet à part entière, en tant qu'enseignement explicite visant à la compréhension globale des textes
- production de textes, devant correspondre à une pratique régulière, amenant l'élève à exercer une vigilance orthographique soutenue par l'enseignant

Il est observé que la présentation des parties : « oral », « lecture », « écriture » et « étude de la langue » n'indique pas un ordre à suivre : ces domaines sont à travailler en connexion constante.

Ainsi, les améliorations attendues dans les nouveaux programmes sont :

- la précision du niveau de compétence à atteindre par domaine = détermination de repères de progressivité
- une partition entre les programmes et les documents d'application
- une reformulation du langage pédagogique, entre une nécessaire simplicité pour les usagers et une toute aussi nécessaire technicité pour les professionnels de l'éducation

Des objets de réflexion commune se dégageront de la lecture de ces programmes, tels que:

l'étude de la question du possible
par rapport au prescrit sur le curriculum

la construction d'un parcours de lecture
du cycle 1 au cycle 4

= objets de réflexion toujours sous-tendus
par les notions de progressivité et de cohérence

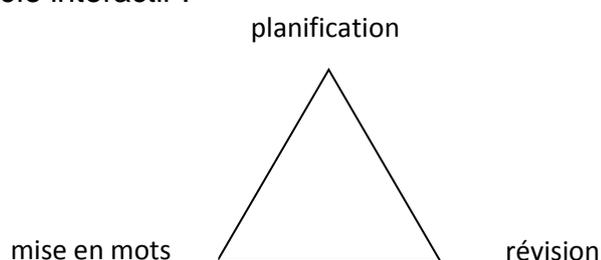
Lire et écrire des textes littéraires

Pierre SEVE
Maître de conférence ESPE de Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé

Pierre SEVE rappelle les modèles de l'écriture étudiés depuis l'Antiquité.

- Le modèle latin théorisé par l'orateur Quintilien, et devenu le modèle scolaire :
 - inventio
 - dispositio
 - elocutio

- le modèle interactif :



Pierre SEVE observe que la révision intervient à tous les stades du processus d'écriture.

- le modèle didactique (théorisé par le groupe EVA) :
 - posant le primat de l'entrée pragmatique
 - attribuant un rôle prépondérant à l'élaboration des critères
 - dans une interaction constante entre la lecture de textes, l'écriture et l'évaluation.

Pierre Sève souligne la difficulté posée par le modèle didactique : l'élaboration des critères requérant un niveau d'abstraction déjà élevé.

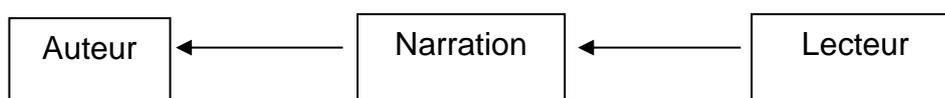
- le répertoire des postures déterminé par Dominique Bucheton :
 - scolaire aveugle (consistant à se « débarrasser » de la tâche)
 - scolaire consciencieuse (consistant à se mettre en règle)
 - première, impliquée (montrant un investissement immédiat)
 - ludique (consistant à se détourner pour s'affirmer)
 - réflexive (posture visée par l'enseignement)

La pratique des « ateliers d'écriture » et « joggings de l'écriture », fondée sur des consignes à la fois ludiques et formelles, comportent l'avantage d'une possibilité de partage entre pairs, mais également le risque d'un manque d'interaction entre lecture et écriture.

Il s'agit de mettre en valeur la relation esthétique et la dimension de « jeu », en permettant à l'élève d'adopter une position d'auteur et d'éditeur, effectivement au travers d'échanges entre pairs, et dans une interaction entre lecture et écriture, la position d'éditeur consistant à relire et à aider l'auteur à affiner, améliorer, retravailler les effets de l'écriture.

De l'ampleur de la tâche : *schémas simplifiés (cf documents présentés par Pierre SEVE)*

➤ du côté de la lecture :



Le processus de lecture s'opère au niveau d'instances virtuelles (auteur et narration) et d'instances réelles (lecteur destinataire).

Le lecteur :

imagine un auteur , identifie des choix, des intentions de l'auteur

perçoit et traite les instructions de lecture

tente d'occuper les positions prévues, entre destinataire « naïf » et destinataire « averti ».

➤ du côté de l'écriture :



Le processus de lecture s'opère au niveau d'instances virtuelles (auteur) et d'instances réelles (écrivain et lecteur).

L' écrivain :

effectue des choix par rapport au « soi auteur » (l'auteur qu'il a été, l'auteur qu'il va construire) , dans une relation à un stock disponible (pour copie/réemploi, emprunt)

calcule ses instructions de lecture et modélise le destinataire, dans un projet de jeu avec ce dernier, entre naïveté et perspicacité.

Sont en question :

- le type de fréquence des activités de lecture et d'écriture
- le choix des textes à proposer aux élèves
- les démarches de structuration des apprentissages

Des ressources pour amener les élèves à lire, et à écrire :

- prendre en compte le développement hors de l'école : des élèves lisent et écrivent par eux-mêmes, surtout lorsqu'ils bénéficient pour cela de facilités (milieu social,...) : mais comment aider les élèves qui n'ont pas cette facilité ?
- suivre le modèle de l'apprentissage de la langue orale

La question qui se pose est la suivante : comment valoriser l'effort en ce domaine, et à quel moment amener l'élève à la norme ? La bienveillance des enseignants par rapport à l'expression orale ne se retrouve pas à l'écrit.

- Dénouer la complexité

La démarche d'écriture peut être rationalisée suivant quatre axes :

- imiter :
écrire comme on voit écrit (« à la manière de » ou créer des variations)
- calculer :
poursuivre un but (par exemple écrire des suites et fins de textes lus)
- contrôler :
respecter l'autorité du texte écrit (insérer des morceaux)
- s'inspirer :
travailler par rapport à une norme (écrire dans le fil de textes lus)

Suivant cette démarche, Pierre Sève dirige depuis trois ans une expérimentation concernant quatorze classes ; les élèves effectuent une activité d'écriture toutes les deux semaines : en semaine 1, ils écrivent selon diverses modalités, et en semaine 2, ils travaillent sur les écrits.

Modalités expérimentées :

- Ecriture de variations :

Le dispositif en amont implique l'étude d'un texte-source et l'étude d'un texte plus complexe.

Les élèves écrivant « à la manière de », ou apportent des changements, produisent des variations de ces textes.

Le dispositif en aval amène les élèves à s'interroger sur les modifications apportées ; l'enjeu est qu'ils prennent conscience du travail effectué sur les

textes, et dans cet objectif la réception par les pairs et les échanges sont déterminants ; la question des postures face aux textes est alors abordée (statut du narrateur, neutralité/subjectivité, implication/distanciation, registre, choix des prénoms...)

Ce dispositif apparaît comme incitateur à l'écriture : il a été constaté en effet que tous les élèves concernés ont écrit en quantité croissante.

De plus, les consignes sont évolutives : il est possible d'augmenter le nombre de textes supports, ou d'accroître l'écart demandé entre les supports et les textes attendus, en abordant par exemple la notion de parodie, ou en amenant à produire, à partir d'un script d'actions, un texte utilisant des procédés d'écriture déterminés.

- Ecriture de suites et de fins :

En amont, s'effectue une lecture studieuse et outillée du texte tronqué.
En retour, l'objectif est l'explicitation des choix opérés.

Il est possible de représenter le schéma des possibles par une carte mentale. Cette démarche la réflexion sur le « jeu » entre l'écrivain et le lecteur, et apprend aux élèves à verbaliser leurs choix stratégiques (enrôler le lecteur, manier l' humour, créer des situations burlesques, susciter l'épouvante).

Elle repose donc également sur les échanges entre pairs, et elle comporte elle aussi l'avantage de lever des blocages ou des freins par rapport à la lecture et à l'écriture.

- Insertion de morceaux :

En amont, un texte est lu.
Les élèves reçoivent ensuite la consigne d'insérer un morceau qui ne soit intégré ni au début ni à la fin du texte ; cette consigne est évolutive au niveau des contraintes données (insérer un dialogue, une description).

L'objectif est d'amener les élèves à prendre conscience des possibilités d'enrichissement des textes dans le respect de contraintes de cohésion et de cohérence.

- Ecriture « dans le fil » des textes lus :

Cette modalité permet de manipuler des stéréotypes textuels et de mettre en mémoire un répertoire de matériaux (par exemple dans la thématique des récits d'endormissement/ rêve/réveil).

Les dispositifs présentés montrent tous d'une part une interaction entre lecture et écriture, d'autre part l'importance des échanges entre pairs.

Les textes-sources sont lus sans être explicités, pour ne pas provoquer d'assèchement ; mais ils sont choisis en fonction de leur accessibilité, car l'essentiel ici est le travail d'écriture. Si les élèves sont amenés à exercer leur vigilance orthographique, les enseignants reprennent également eux-mêmes les textes avant leur publication.

L'objectif de Pierre SEVE est à présent d'élargir le cercle de cette expérimentation.

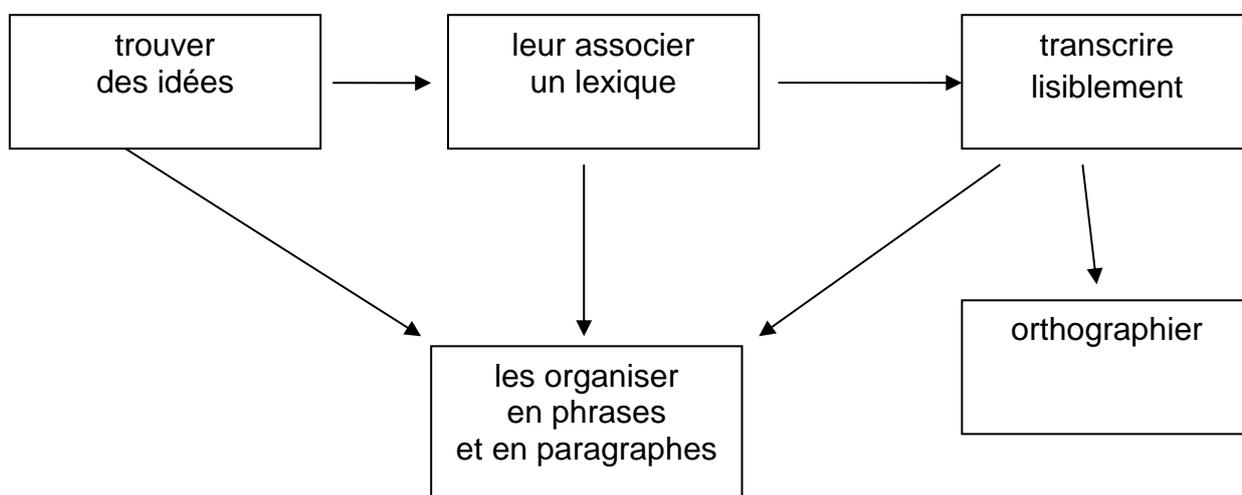
L'acquisition de l'écrit, point sur les recherches en cours

Michel FAYOL, Professeur des Universités Blaise Pascal Clermond-Ferrand

Michel FAYOL énonce le problème posé :
quels sont les attendus en fin d'année et de cycle ?

En ce qui concerne la rédaction de textes brefs, il s'agit de mettre en forme et de transcrire lisiblement des idées préalablement organisées.

schéma simplifié (cf documents présentés par Michel FAYOL)



Deux grandes options sont possibles à partir de ce postulat :

➤ option prise antérieurement :

- construire un apprentissage de l'écriture en dissociant le travail sur le lexique, l'orthographe, et les connecteurs
- amener en fin d'entraînement à rédiger une production de synthèse sur un thème donné.

Cette démarche a suscité de nombreuses critiques, car les composantes des textes étaient travaillées de façon cloisonnée ; cette phase du processus devenait plus importante que la rédaction de la synthèse finale.

➤ méthode C.Freinet :

- proposer une tâche globale et partir de la rédaction des textes pour extraire les composantes ayant besoin d'être travaillées.

Ensuite a été réalisée une synthèse de ces deux options : les enseignants étaient incités à faire rédiger à leurs élèves des textes envoyés à des correspondants, et à construire des activités décrochées dans lesquelles l'enseignement s'appuyait sur les difficultés rencontrées.

A partir des expériences passées, la question à poser est la suivante :
comment rendre ces approches les plus efficaces possible ?

et en prolongement :

- les élèves sont-ils capables de mise en textes, d'organisation textuelle ? comment le savoir ?
- comment gérer la planification (à qui le texte est-il destiné ? quel type de texte rédiger ?)
- quelles méthodes élaborer ? quelles stratégies pour une recherche d'idées pertinentes et une efficacité des interventions.

Il a été constaté que les « modes d'emploi », ou grilles de critères, contribuent à une amélioration des productions.

Dans les années 1990, le groupe EVA a travaillé sur l'identification des difficultés et les phases de mise en forme, notamment au niveau des phases de retour sur les textes ; toutefois la réflexion portant sur les moyens qui permettent l'amélioration des productions reste à approfondir.

Partant de ces observations, Michel Fayol propose plusieurs axes de réflexion :

- L'importance du graphisme :

Les difficultés orthographiques diminuent les performances orthographiques et les performances d'écriture. L'orthographe a donc un impact important sur le processus d'écriture.

- Comment fonctionne l'acte de rédiger ?

La capacité à rédiger est la capacité à mobiliser le graphisme, le lexique, l'orthographe, la syntaxe ainsi que la connaissance du domaine concerné.

- Que peut-on améliorer ?

Les points sur lesquels il est possible d'amener des améliorations sont la planification, la détection et la révision.

Il est important de travailler sur les processus d'automatisation, et de gérer l'articulation entre le travail sur les composantes et les activités intégratives de production écrite.

- Quels points restent à aborder ?

En comparaison avec les autres pays européens, la mise en texte a été négligée en France, à savoir :

le travail sur le lexique, la syntaxe, l'orthographe, la ponctuation, les reprises anaphoriques et les relations de synonymie, l'emploi des temps verbaux notamment le passé simple et l'imparfait.

Dans cette réflexion, trois problèmes se posent :

Tout discours renvoie à une situation multidimensionnelle ; par contraste, la production orale ou écrite est toujours linéaire.

Comment construire une tâche dans son déroulement ?

Comment assurer à la fois la continuité thématique et l'accroissement d'informations ?

Par conséquent, il apparaît nécessaire de travailler selon les axes suivants :

➤ la continuité référentielle

- des référents initiaux aux référents finaux
(exemple des recettes de cuisine)
- l'emploi des déterminants indéfinis/définis
- les répétitions volontaires, synonymes et anaphores

➤ la segmentation et la cohésion

- emploi de la ponctuation et des connecteurs
- notions de segmentations/reliations

➤ l'emploi des temps verbaux

- notions de premier plans/arrière-plans

Il s'agit donc de construire des outils pour travailler les différentes dimensions textuelles par le contact avec la lecture certes, mais sans se limiter à un apprentissage implicite.

Ecrire, ce n'est pas planifier, formuler, transcrire, réviser : c'est une tâche beaucoup plus compliquée et moins linéaire, et Dominique BUCHETON cible ici un point de discordance avec le projet des nouveaux programmes du cycle 3 (transcrire : écrire un texte / réviser : réécrire en améliorant).

Ecrire consiste à résoudre une masse de problèmes ; c'est aussi se construire.

Ecrire, c'est :

- une activité qui rassemble le sujet, en englobant ses émotions, ses impressions, ses savoirs, ses lectures, les discours entendus en nécessitant une mise en ordre, une hiérarchisation, une prise de conscience et de distance
- une résolution de problèmes multiples
- une activité singulière mais qui a besoin du collectif pour se développer.

Ecrire, c'est ainsi une «manière scripturale» d'«être au monde», à l'école, de s'y situer, de s'y développer sur le plan identitaire.

Dans cette conception, l'«épaississement » du texte est une approche incontournable : le texte s'enrichit au fil des apprentissages. Il est donc essentiel de laisser à l'élève le temps d'enrichir ses textes, de ménager des espaces cognitifs à cet effet.

Par exemple, dans le cas de la production de récits, l'espace-temps de la fiction va se construire progressivement ; le nombre de personnages augmente, entraînant une réflexion légitime sur l'emploi des anaphores et substituts ; la dimension métaphorique s'approfondit. Plus le capital de connaissances sur le conte sera étendu, plus le texte produit sera riche. En élaborant son texte, l'élève se construit également un parcours de valeurs.

Dominique BUCHETON souligne qu'il existe des processus communs à un auteur adulte et à un enfant de sept ans, tous deux étant des sujets écrivant, mis en lumière par les travaux de recherche concernant la génétique textuelle.

A l'Ecole, il est fondamental de laisser aux compétences le temps de s'exprimer, dans une attitude bienveillante et patiente. Certains points sont encore actuellement à travailler, mais des progrès ont été réalisés dans ce domaine. L'important est de faire confiance aux capacités de progrès des élèves, en gardant toujours à l'esprit que l'enfant grandit avec et par son texte.

Dominique BUCHETON dissocie sa réflexion de l'approche cognitiviste aristotélicienne, selon laquelle les idées préexistent à l'écriture. S'il n'est pas question de négliger d'identifier les points à (re)travailler dans l'acte d'écriture, il est fondamental d'engager les élèves sur des projets complexes enrichissant leur espace cognitif et culturel.

Réécrire, ce n'est pas corriger, améliorer son texte ; c'est penser à nouveau son texte, remettre en mouvement, conjointement, les significations et les formes linguistiques, c'est complexifier les significations du texte ainsi que les usages du langage.

Cette démarche, au cours de laquelle le texte ne devient pas nécessairement plus long, privilégie le travail de pensée par rapport au travail textuel en lui-même.

Dans cette réflexion, la question des écrits intermédiaires prend toute son importance. Ce sont les instruments de pensée du travail scolaire, et leur légitimité a d'ailleurs impliqué la suppression de la notion de « brouillon », considérée comme négativement connotée.

La phase intermédiaire de l'écriture concerne tous les écrits situés entre le « premier jet » et le produit final : par exemple entre

- l'état émotionnel premier et sa mise à distance
- un premier point de vue et ses développements ultérieurs
- un texte et les interactions, échanges, qu'il a pu susciter
- un texte et la culture rencontrée en cours d'appropriation
- des usages sommaires/premiers de la langue et des managements plus complexes
- un rapport flottant à la norme et un rapport plus conscient, ou plus appliqué, à celle-ci (parcours de construction du rapport à la norme)
- une posture première et une posture réflexive.

L'enjeu de cette phase dans le processus d'écriture est d'amener l'élève à « s'autoriser à écrire », et à se responsabiliser. Cette recherche montre la grande diversité des écrits intermédiaires, ouvrant ainsi le champ des possibles en matière de pratiques, y compris dans le domaine de l'utilisation des outils numériques (permettant par exemple la réalisation de diaporamas).

Dans le cadre de cette démarche, il apparaît dès lors logique d'évaluer le processus d'écriture, et non seulement le produit final.

Il est d'autre part important de placer le travail sur la langue au service des pratiques langagières (la grammaire étant « dissoute dans l'écriture »), dans un aller et retour constant entre activités intégrées et activités décrochées.

Dominique BUCHETON rappelle les postures d'apprentissages qu'elle a identifiées chez les élèves :

- posture scolaire :
l'élève ne s'accorde pas d'autorisation à penser
- posture ludique :
l'élève procède à des détournements, en montrant par là-même sa créativité
- posture première :
l'élève est impliqué dans le « faire », mais sans établir de liens entre les tâches
- posture dogmatique :
l'élève sait déjà
- posture réflexive :
l'élève prend de la distance, dans la conscience de son activité de pensée
- posture de refus :
posture rare, mais toujours justifiée (dans ce cas, il est important d'essayer de comprendre et de dénouer les situations de blocage).

L'enjeu est de « faire changer les élèves de braquet » afin de leur permettre de progresser ; dans cette démarche une réflexion sur ces postures, de la part des enseignants et des élèves, apparaît comme déterminante.

L'enseignant peut alors adapter et varier ses activités en fonction des objectifs d'apprentissage fixés, selon qu'il cible de faire entrer ses élèves dans du « moins » ou du « plus » scolaire : les activités ne seront de fait pas les mêmes en période de formation ou en période d'évaluations sommatives ou certificatives.

Faire écrire, quelques principes pour la scolarité :

- accompagner
- faire écrire/réécrire
- faire écrire quotidiennement, dans toutes les disciplines
- faire écrire des textes courts, longs, intermédiaires
- oser des tâches complexes d'écriture
- nourrir l'écriture de culture
- évaluer autrement : être lecteur avant d'être correcteur, adopter une attitude bienveillante (mais exigeante), sans annoter les textes à l'encre rouge, en déterminant des objectifs de progrès (se situer dans la médiation).

Ces principes entraînent un changement important des postures enseignantes, des gestes professionnels, des dispositifs à mettre en place, des tâches et consignes à élaborer.

L'objectif est une élévation conséquente des compétences d'écriture chez les élèves, sous-tendu par l'enjeu d'« écrire pour penser ».

L'entrée dans l'écriture et le « rapport à l'écrit » : comment faire évoluer les représentations des élèves (et des enseignants) ?

François QUET, Maître de conférence à l'Université Lyon 1 (ESPE),
Université Grenoble Alpes LITT&ARTS

- Didactique : questions-clés, avancées et impasses

Bernard Charlot a mis en relief le constat de la perte du sens de l'écriture dans les milieux socialement défavorisés ; Yves Reuter a écrit que « l'écriture est une pratique sociale historiquement construite (...) ».

Le modèle scolaire traditionnel propose un outillage cadré qui ne coïncide pas toujours avec les envies des élèves.

Anne-Marie Chartier explique que la conception de l'écriture comme processus aidant l'élève à se construire est très récente ; longtemps en effet l'écriture a été considérée comme un simple adjuvant de la lecture, comme en témoignent les épreuves du Certificat d'études : elle était fondée sur et cautionnée par la recherche d'idées, mais la mise en texte n'était pas travaillée, et l'évaluation demeurait très subjective et négative, focalisée sur la correction des outils de langue. Cette conception était en quelque sorte « naturaliste » : il s'agit de trouver des idées, puis d'écrire ; les rédactions ne pouvaient ainsi être que des exercices artificiels.

Une telle approche est très insuffisante.

Dans les années 1980, les recherches du groupe EVA, ainsi que les travaux de Michel Fayol, ont permis d'accéder à une conception plus complexe de la compétence scripturale, fondée sur la métacognition.

Cette compétence repose sur plusieurs opérations :

- objectiver, expliciter les critères, les outils
- déglobaliser les savoirs et les savoir-faire (en ayant conscience du risque de fragmentation)
- exploiter les brouillons
- permettre une appropriation des genres et types de textes (d'où une modélisation poussée conduisant à l'établissement de fiches présentées comme des guides à suivre).

Selon cette approche, la question du « sujet » est centrale ; il s'agit d'amener les élèves à devenir véritablement acteurs du processus d'écriture ; plusieurs démarches sont possibles :

➤ écrire en « projets »

sans toutefois nourrir l'ambition que les élèves puisent dans tout un apport culturel pour écrire

➤ organiser des ateliers d'écriture

➤ travailler sur les écrits intermédiaires
préconisés par Anne Vibert et Dominique Bucheton

Si cette nouvelle conception de l'écriture a permis des avancées pédagogiques indéniables, elle a aussi mené à plusieurs impasses.

Pierre QUET relève les blocages engendrés par la création d'un « sur-moi pédagogique » issu des recherches effectuées par le groupe EVA, et précise que la notion d'écrits intermédiaires, d'écrits en mouvement, est restée floue, car englobant des types de textes trop divers.

- Environnements écrits, fonctions de l'écrit, rapports à l'écrit

Ecrire, c'est s'impliquer, se construire, selon Dominique Bucheton.

Le processus d'écriture ne peut de fait se réduire à une représentation artisanale décrite par un vocabulaire lié à la « production » (« travail », « atelier ») et fondée sur le développement de savoir-faire mécaniques, construits sur la répétition.

Trois enjeux importants ont été oubliés :

➤ L'écriture est un engagement

y compris dans une activité de copie.

Ecrire signifie laisser une trace personnelle, prendre sa place.

➤ L'écriture préexiste au texte

De grands écrits inachevés, qui ne sont pas des objets construits finalisés mais reflètent tout un travail de réflexion, sont considérés comme des œuvres patrimoniales importantes.

➤ L'écriture peut aussi être considérée comme un appauvrissement des moyens d'expression, de par son histoire.

Elle d'abord été utilisée comme moyen d'asservissement des peuples.

Le Socle commun dans le décret du 31/03/2015 a d'ailleurs fait des « langages pour penser et communiquer » le premier domaine de formation.

Il ne s'agit pas de cesser de faire écrire les élèves, mais de penser l'apprentissage de l'écriture en terme de passerelles, en établissant des liens avec des moyens d'expression tels que le langage corporel.

Il est fondamental de « voir l'écriture avant le texte », en se méfiant des outils et techniques explicitement enseignés et reposant sur la métacognition, et en créant une véritable représentation de l'« univers de l'écrit ».

Dans cette optique, plusieurs axes sont à considérer :

- la prise en compte des écritures extrascolaires des élèves
écritures régulières d'élèves tentés par la dimension littéraire
les petits mots et autre « poubelles de la classe »
- la construction d'une représentation de l'écriture

Il faut inciter les enseignants à se poser les questions suivantes :
l'écrit dans la classe, qu'est-ce que c'est ? en quelles couleurs ? à quels endroits ? pour qui ? pourquoi ? pour quoi ?

Dans ce domaine également, les pratiques enseignantes ont des incidences sur les représentations des élèves : comment peut-on vivre l'entrée dans l'écrit à huit ans, si les écrits affichés dans la salle de classe sont uniquement des règles à suivre ?

- l'appropriation des nouveaux espaces d'écriture ouverts par la multilittératie et la multimodalité.

Si l'Ecole veut survivre, elle doit anticiper le développement des nouvelles technologies et se transformer, en questionnant les modes possibles de l'« entrée en littératie ». Comment l'Ecole peut-elle prendre en compte ce défi ? Il est certain que les modèles ne doivent plus être uniquement scripturaux, mais fondés sur une réflexion portant sur les notions de métissage culturel, de multilittératie et de multimodalité.

Dans cette démarche, l'utilisation des tablettes numériques et la réalisation de diaporamas apparaissent comme des leviers pédagogiques porteurs, permettant une réelle différenciation.

- Présentation du projet départemental : « Vingt minutes par jour » (Rhône)

Ce projet est organisé en un premier module comprenant vingt activités ; il consiste sur un mois à faire écrire des élèves chaque jour. Le second module est en préparation.

L'objectif est que les élèves explorent les différentes facettes de l'activité d'écriture : écrire signifie :

- travailler
- manipuler un matériau, jouer avec les mots
- communiquer, entrer en relation
- recourir à des modèles (tout en gardant une certaine distance).

Les séances sont abordées comme des entraînements, et menées avec une forme de ritualisation.

Il ne s'agit pas seulement d'enclencher les activités par des lanceurs d'idées ; les objectifs sont clairement identifiés, et un temps d'échanges autour des productions est toujours intégré. Par ailleurs, un temps est réservé dans la journée à cette séance à la demande des élèves, et un espace lui est dévolu (cahier, carnet, ...).

L'évaluation est minorée par rapport à la dimension de partage autour des productions.

Ce projet est ainsi sous-tendu par cinq principes :

- échanger sur les productions
- réserver un temps et un espace pour l'écriture
- varier les productions
- minorer l'évaluation (la restreindre à quelques observations)
- se libérer de la réécriture (ou tout du moins la limiter à des réécritures partielles, portant sur un point précis, un changement de consigne, ...)

Prolongements possibles :

- le mur de l'écriture

chaque jour les élèves d'une classe vont écrire une phrase sur un grand panneau exposé dans la salle de classe

- les cahiers décorés

des élèves ornent leur cahier d'écriture, ajoutant ainsi une dimension plastique à l'activité

Pour les enseignants, il s'agit ainsi, selon François QUET, non seulement de « revenir à la maison », en renouant avec un rapport à l'écrit quelque peu négligé depuis un certain temps, mais aussi de « rendre la maison habitable », sans uniquement montrer les escaliers difficilement praticables, les sombres recoins...

Il est fondamental de relancer les pratiques d'écriture, sans l'excès d'ambition qu'ont connu les vingt dernières années en la matière, mais dans l'objectif de travailler à l'« épaissement des textes ».

Enfin, au regard de cette expérimentation concernant l'Ecole primaire, se pose la question de l'adaptation au Collège des pratiques présentées.

Le numérique au service de la production écrite

Julie HIGOUNET, CPC (Visio conférence USA)

Le développement des outils numériques permet d'élargir le champ de compétences concerné par les activités effectuées à l'Ecole.

Il est constaté que les élèves actuels, « digital natives », sont de jeunes actifs scripteurs sur internet ; 40% d'entre eux écrivent des commentaires à propos d'articles lus par ce mode de diffusion. Par ailleurs il n'a pas été établi de corrélation entre l'utilisation d'internet et le niveau des résultats scolaires, au contraire des liens avérés entre ceux-ci et le temps passé devant la télévision.

L'un des objectifs de l'Ecole étant de permettre aux élèves de devenir des scripteurs autonomes, quels leviers apporte l'usage des outils numériques ?

➤ Un changement de vision du métier

Les nouvelles technologies donnent accès à de nouveaux espaces pour poser les écrits des élèves :

- lieux de savoirs : *JocondeLab, Vikidia, Frontiers for Young Minds*
- magazines en ligne
- portfolios : *Portfolio européen des langues*
- médias sociaux : *twitter, instagram*

➤ Evaluer autrement

Les productions écrites ou orales des élèves peuvent être restituées et évaluées via les téléphones portables.

➤ Structurer la mise en mots

Il existe des plateformes d'écriture collaborative :

- *Popplet* permet de travailler sur la pré-écriture et l'organisation des textes, par le moyen de recherches collaboratives, et de réalisations de schémas servant de base à l'écriture.
- *EtherPad* permet une recherche collaborative, l'utilisation de plusieurs couleurs et contient une boîte de dialogue.

L'écriture peut être accompagnée par un correcteur d'orthographe tel que *BonPatron*, qui comporte l'avantage de recourir à un codage couleurs.

➤ Mettre en images, en sons, en scène

Bookcreator permet de créer des livres sonores, et les diaporamas sonores peuvent être réalisés par l'utilisation des applications : explain Everything et Educreations.

Il est possible de scénariser les textes narratifs par Adobe Voice

➤ Publier

WattPad est une plateforme intégrant les commentaires des auteurs et des lecteurs.

Ces démarches comportent l'avantage de développer les interactions

{ élèves / auteurs, artistes
élèves / enseignants
élèves / élèves .

Elles créent assurément chez les enseignants un besoin de formation, auquel l'auto-formation en responsabilisation peut partiellement mais déjà solidement répondre.

Pour cela existent en ligne des ressources telles que le projet PRECIP (Pratiques d'Écritures Interactives en Picardie) et les formations en ligne MOOCS sur FUN (France Université Numérique).

ATELIERS

Atelier 1 : Lire des textes littéraires pour écrire

Annette GIEN, IEN académie de Dijon

Au cours de cet atelier est présentée une actions départementale innovante menée cette année dans le cadre d'une expérimentation dirigée par Catherine Tauveron, et concernant des élèves de Primaire et de Collège (Cycle 3).

L'objectif des ces actions est de mettre en place un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit, avec le questionnement suivant :
comment organiser différents textes en réseaux dans une séquence répondant à des objectifs d'apprentissage précis, afin de faire émerger progressivement la compréhension ?

L'expérimentation est focalisée sur les écrits de travail et le débat interprétatif.

➤ Présentation de la démarche :

La première étape de la démarche concerne le choix des textes, qui doivent être résistants.

Dans une deuxième phase, en face à face pédagogique, elle comporte la découverte des textes et l'exploration de la « boîte noire » de l'élève, avec la consigne : *Ecris avec tes mots ce que tu as compris du texte.*

Ensuite les textes sont mis en résonance à l'intérieur de réseaux problématisés afin de structurer le socle culturel commun ; les élèves sont amenés à affiner de plus en finement les singularités de chaque texte.

La dernière étape consiste à amener les élèves à construire des savoirs littéraires au travers de l'élaboration de « leçons de lecture » programmées par l'enseignant. Ces leçons portent sur les stratégies de lecture à adopter ; dans une première phase en cours d'année, elles sont élaborées, puis réactualisées, complétées par les élèves ; en bilan, elles aboutissent à une leçon de lecture finalisée et destinée à être conservée par l'élève pour la suite de son parcours.

Cette année, le même corpus de textes a été proposé aux élèves de CM1, CM2 et 6^{ème}, avec un travail de lecture et d'écriture demandé à des niveaux différents.

Il est prévu pour les années prochaines d'élaborer une progression de façon à ce que les élèves n'étudient pas les mêmes textes plusieurs années de suite.

Au cours de cette action, les enseignants de Primaire et de Collège ont été conduits à questionner leurs postures et celles des élèves ; des temps de visites effectuées par les IA-IPR, IEN et Directeurs et Chefs d'Etablissements ont été prévus dans le cadre d'une observation des pratiques.

➤ Regards sur l'action :

- Les corpus sont organisés autour d'un texte-noyau et comprennent des textes plus ou moins complexes.
- Les traces écrites possibles sont :
 - une illustration du passage venant d'être lu
 - l'expression de questions, en réponse à une consigne du type : formule les questions que tu te poses sur le texte lu.
 - des écrits collectifs afin d'objectiver une interprétation des textes, par exemple sous la forme d'un tableau

	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 4
Ce que font les personnages				
Comment sont les personnages au début du texte				
Comment sont les personnages à la fin du texte				

- la réalisation d'affiches évolutives présentant au fil de l'activité les personnages, l'action etc.
- des écrits exprimant la sensibilité des lecteurs (qu'est-ce qui t'a plu, qu'est-ce qui ne t'a pas plu dans ce texte ? quelle leçon de vie peux-tu tirer de ces lectures ?) ; il est important de montrer aux élèves qu'ils sont autorisés à s'exprimer sur les textes.
Ainsi, progressivement, ils deviennent capables d'exprimer leur point de vue.

- Les échanges entre classes et inter-degrés

Ce dispositif permet de mener une réflexion sur la progressivité des apprentissages et de développer une mutualisation des pratiques bénéfique aux enseignants de Collège comme aux enseignants de Primaire.

La réflexion pourrait également aboutir à la constitution d'une banque de ressources de textes destinée au Cycle 3, et intégrant des œuvres classiques ainsi que la littérature de jeunesse.

Atelier 2 :

Vers des observables : analyser les gestes professionnels et l'activité de l'élève lors de séances de production d'écrit / des pistes pour l'amélioration des pratiques

Annette GIEN, IEN académie de Dijon
Patricia LAMMERTYN, IEN académie de Lille

La séance observée dans une école de l'académie de Lille (circonscription de Roubaix) concerne une étude de textes descriptifs.

Il est demandé aux personnes participant au séminaire

- d'analyser les gestes professionnels de l'enseignante
- d'identifier des pistes pour améliorer la pratique de l'enseignant
- de rechercher des axes pour organiser une formation en circonscription.

Au cours des échanges suivant l'observation, sont identifiés les points positifs et les manques concernant la séance.

Les déficiences se rapportent à un défaut de mise en situation, entraînant une absence d'objectifs ainsi qu'un mélange des genres au niveau des documents fournis aux élèves, et à un manque de méthode, dans l'organisation de la démarche et la formulation des consignes ; de trop nombreuses compétences sont convoquées pour effectuer le travail attendu, et l'évaluation pose également problème.

Les pistes de réflexion abordées sont les suivantes :

- organiser avec rigueur les séances d'apprentissage, en accordant une attention importante à toutes les phases du travail, y compris à la mise en situation
- cibler précisément les objectifs des activités ainsi que les compétences à travailler
- mettre en place une évaluation formatrice en établissant une grille d'observables s'appliquant aux écrits intermédiaires
- rechercher les ressources pouvant être utiles aux élèves.

Les axes pour organiser une formation en circonscription pourraient donc concerner

- la construction des séances et des séquences
- la détermination des objectifs
- une réflexion sur les gestes professionnels et le langage à utiliser face aux élèves
- la formation didactique.

Au cours d'un échange entre des personnes issues des académies de Nice et de Lille, sont dégagées en complément les pistes de réflexion suivantes :

- la place de l'écrit et ses enjeux par discipline
- la progressivité des apprentissages du cycle 2 au cycle 4
- l'organisation d'observations croisées intégrées dans des modules de formation.

ATELIERS DU SOIR

Ateliers d'écriture : se mettre à l'épreuve de l'écriture

Michel AZAMA, Auteur
Jean-René VICET, AA-DSDEN (honoraire)

Michel AZAMA est intervenu en cours de journée pour présenter l'atelier ; il a insisté sur le rôle des ateliers d'écriture, qui aident à retrouver une parole et à mieux comprendre les textes.

La part de créativité sollicitée permet à l'élève de devenir mature, « subjectivement émancipé », l'enjeu de cette démarche étant « démocratique », comme pour toute activité culturelle. Pour autant les ateliers d'écriture, participant de la « pensée de la diversité », ne visent pas à supprimer les normes : ils jouent sur leur détournement.

En début d'atelier, un exercice est donné : imaginer la suite de l'une des deux propositions « s'habiller pour » ou « se mettre nu pour ». Les consignes sont précises : le texte élaboré ne doit pas excéder deux lignes.

Les participants écrivent puis lisent leur phrase ; il est important de ne pas contraindre les personnes ne souhaitant pas communiquer leur production. Les phrases retenues sont celles qui créent un effet de surprise, entraînant les auditeurs dans un univers inattendu.

Après cet exercice sont proposées d'autres activités possibles dans le cadre d'ateliers d'écriture :

- retravailler un titre de journal (« Mort d'Albert Camus : sa voiture s'écrase contre un arbre »)
- manipuler des procédés d'écriture : zeugmas, hypallages
- écrire des listes à partir de verbes de perception (« j'aime regarder... ») ou consistant en une suite de groupes nominaux évoquant plusieurs sens.

Les enjeux des ateliers d'écriture sont :

- de permettre d'aborder l'écriture comme une activité-plaisir, dans laquelle l'écrivain « s'autorise à » tout en respectant un certain nombre de contraintes
- d'amener les participants à prendre conscience du fait que l'enrichissement des textes ne passe pas par la dilution ; ici le travail se concentre sur des fragments très brefs
- de faire réfléchir sur la capacité des textes à produire des effets.

Il est important de valoriser le travail d'écriture en finalisant les activités par la création de produits :

recueils, livres publiés, inscriptions sur des objets ou éléments naturels (galets, ...).

Le principe suivant est énoncé en conclusion :

si les moments d'écriture peuvent être « gratuits », dissociés de toute évaluation, il s'agit, dans le cadre des ateliers d'écriture également, de relier les productions écrites à des activités de lecture ; aussi il est important de les connecter à une programmation.

D'un séminaire l'autre

IEN- Groupe de pilotage MDL

Sont présentés trois dispositifs mis en œuvre en prolongement du séminaire MDL 2014, centré sur la didactique de l'oral.

- Dispositifs mis en œuvre dans l'académie de Strasbourg

Haut-Rhin

Sur l'appui des leviers mis en lumière lors du séminaire (informer, former, impulser des projets d'école, évaluer), et en partenariat avec l'académie de Créteil, ont été élaborés un outil de formation et une grille d'observables, puis une formation a été organisée, suivie d'expérimentations en classe.

Le film de l'une de ces expérimentations, concernant une classe de CP, est visionné (cf plateforme m@gistère).

Bas-Rhin

Une séquence d'oral en lien avec l'EPS et concernant une classe de Petite/Moyenne Sections est visionnée.

Ce film a été communiqué aux enseignants avec une grille d'observables, et en formation ils ont partagé leurs analyses.

- Dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims

Le bilan des recherches et expérimentations effectuées, appuyé par plusieurs textes officiels, est présenté sur le site de l'académie de Reims :

<https://pedagogie.ac-reims.fr> :

L'enseignement de la compréhension de l'oral et de l'écrit au cycle 3
Carole Saillard, IEN de la circonscription de Revin (Ardennes).

Retour sur les ateliers 1 et 2

Marie-Hélène LELOUP, IGEN
Gilles PETREAU, IGEN

Retour sur l'atelier 2 :

Marie-Hélène LELOUP identifie les points positifs observés dans la séance observée.
Les élèves ont écrit, en interdisciplinarité et dans une bonne ambiance de classe. La séance était structurée et l'enseignante a veillé à proposer des outils. Les élèves ont travaillé en binômes et ont présenté leurs productions à la classe.

Les manques concernent :

- la phase préparatoire

La séance révèle un défaut de précision concernant l'enjeu de la tâche d'écriture, l'engagement des élèves, les perspectives d'analyse du référent (que faut-il en dire, quels sont les attendus ? quelle hiérarchisation des informations effectuer ?)

- la phase d'écriture

L'utilité de la fiche de vocabulaire apportée en outil n'est pas claire : en quoi cet outil va-t-il aider à la mise en mots ?

Les élèves aboutissent à des écrits qui ne sont pas des textes : ils ne font que juxtaposer des éléments successifs.

Le temps de confrontation entre les écrits documentaires et les écrits littéraires n'a pas été prévu. Les interactions entre pairs et entre types d'écrit sont ici réduites.

- la phase de lecture orale

Il aurait fallu regrouper les élèves ayant travaillé sur les mêmes supports, dans un temps d'échanges préalable à la lecture orale, et au moment de la passation.

- l'évaluation :

Quel est le contrôle de l'écrit produit par rapport à l'écrit attendu ?

Quel est le statut des critères fournis aux élèves en cours de séance ? Ont-ils été construits avec eux, et à partir de quels supports ?

Quelle est la place de l'oral dans l'apprentissage et dans l'évaluation ?

Marie-Hélène LELOUP rappelle l'enjeu du séminaire : amener les élèves à devenir des scripteurs autonomes.

Les paramètres à prendre en compte sont :

- la durée des séances d'écriture
- leurs modalités

- le choix du caractère littéraire ou fonctionnel des écrits
- la place de l'oral dans ces séances
- le statut des écrits
- leur finalité (écrits destinés à un usage privé ou destinés à être communiqués).

Les objectifs visés consistent en conséquence à :

- travailler la didactique de l'écrit
- mettre les enseignants en situation d'écriture
- les inciter à analyser leurs pratiques, avec des focales telles que
 - les écritures quotidiennes, courts
 - les écrits intermédiaires dans l'ensemble des disciplines
 - les écrits littéraires, avec une exigence très grande par rapport aux écrits-sources
 - les écrits longs.

Marie-Hélène LELOUP souligne l'urgence d'inciter les enseignants à travailler ces quatre entrées, et la nécessité d'organiser des formations croisées Ecole/Collège dans une coopération accrue entre IEN et IA-IPR et en mobilisant les Conseils Ecole/Collège, sur ces thématiques ainsi que sur la place de l'oral au service de la production écrite.

Gilles PETREAULT présente la mission « Maîtrise de la langue ».

Elle est fondée sur un lien régulier entre l'Inspection Générale et les Inspecteurs.

Elle repose sur :

- l'engagement de la DEGESCO, de l'IGEN et de l'ESEN, et de l'IEN / groupe de coordinateurs
- l'organisation de séminaires
- l'utilisation et le développement du site m@gistère
- les actions à conduire au niveau territorial par les personnes chargées de mission, pour l'enseignement élémentaire et en lien avec le Collège

Fonctions des personnes chargées de mission « Maîtrise de la langue » :

- accompagnement à la mise en œuvre de pratiques par des plans de formation et une mutualisation des ressources
- élaboration d'analyses communes entre Inspecteurs de départements, afin d'aboutir à la création et à la mise à disposition d'observables
- réalisation d'actions-phares : séminaires départementaux, formations destinées aux conseillers pédagogiques, appels à projets.

Des questions subsistent , portant sur :

- l'articulation avec le Second degré et les ESPE
- les liens entre la mission « Maîtrise de la langue » et le dossier « illettrisme »

Les fonctions des personnes chargées de mission « Maîtrise de la langue » doivent être consolidées :

- la pratique des lettres de mission va être développée
- la responsabilité de ces personnes sera accrue, en ce qui concerne l'offre et le suivi des projets, la production d'outils et l'élaboration des modalités pour les mobiliser
- elles seront invitées à s'entretenir au moins une fois par mois avec les DASEN, DAASEN, et régulièrement avec les IEN-IA
- des journées de formation thématiques seront programmées avec les conseillers pédagogiques
- elles formaliseront des plans d'actions départementaux, en coordination avec les chargés de mission pour le Second degré, et assureront le suivi des plans d'action de circonscriptions
- elles veilleront à promouvoir des actions académiques pour s'assurer d'une meilleure cohérence avec le Second degré, et en cela l'organisation territoriale par bassins constituera un levier.

En conclusion, Gilles PETREAUULT souligne qu'il s'agit de « se mobiliser pour le Cycle 3 », cycle qu'il faut « faire exister ».

Clôture du séminaire et perspectives

Christian LAJUS, Ingénieur de formation – ESENER
Dominique PINCE-SALEM, Chargée de mission DGESCO A1-1
Gilles PETREAULT, Marie-Hélène LELOUP, Anne VIBERT, IGEN

Gilles PETREAULT insiste sur l'importance du travail d'écriture en classe, à la lumière des axes de réflexion déterminés.

Anne VIBERT rappelle l'importance de l'objectif quantitatif, qui demeure premier ; les projets de programmes posent de fait l'exigence d'amener les élèves à pratiquer toutes les formes d'écrits, y compris les écrits pour penser; et il est avéré que faire écrire les élèves permet de lever progressivement l'obstacle orthographique.

Il s'agit à présent de traduire ces axes de réflexion en formations et en pratiques de classe.

Le prochain séminaire concernant la maîtrise de la langue aura lieu du 18 au 20 mai 2016.

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015
Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Conseil Supérieur des Programmes
Projets de Programmes pour le Cycle 2, le cycle 3, le cycle 4 (avril 2015)

QUELQUES REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAMARGOT J., LAMBERT E., CHANQUOY (2005) L., *La production écrite et ses relations avec la mémoire*, A.N.A.E. (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant), 2005, 17, 41-46
- BUCHETON Dominique (1997) *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* CRDP de l'académie de Versailles, Actes et Rapports pour l'Education
- BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, De Boeck
- BUCHETON Dominique CHABANNE (2000) *Les écrits intermédiaires*, La lettre DFLM n°26, Villeneuve d'Ascq
- BUCHETON Dominique et CHABANNE Jean-Charles (2001) *Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement "scolaires" »*
- BUCHETON Dominique (2009) *L'agir enseignant, des gestes professionnels adaptés* De Boeck
- BUCHETON Dominique (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture, / vers des gestes professionnels plus ajustés du Primaire au Lycée* Editions Retz
- CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire / L'écrit et l'oral réflexifs* , PUF
- CHARTIER Anne-Marie (2007) *L'école et la lecture obligatoire Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture* ,Editions Retz
- DABENE Michel, QUET François - dirigé par (2000) *La compréhension des textes au collège* Delagrave CRDP Grenoble, Delagrave
- DUBOIS-MARCOIN Danielle et Catherine TAUVERON - dirigé par (2009) *Français, langue et littérature, socle commun : quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* INRP Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique
- FAYOL Michel (2013) *L'acquisition de l'écrit* PUF Que sais-je ?
- FAYOL Michel (2013) *L'acquisition du nombre* PUF Que sais-je ?
- FAYOL Michel (2014) *L'orthographe* PUF Que sais-je ?
- ORSENNA Erik (2009) *La grammaire / 4 tomes : La grammaire est une chanson douce Les Chevaliers du Subjonctif La révolte des accents Et si on dansait ?* Editions Stocks
- ORSENNA Erik (2013) *La Fabrique des mots*, Editions Stocks

QUET François, TRAVACCA Nadine, VILARRUPA Luz - dirigé par (1995) *Les écrits non-littéraires au collège de la classe au CDI* , CRDP Grenoble

SEVE Pierre (2006) *Écrire de la littérature à l'école primaire : un exemple de dispositif* dans *Le français aujourd'hui* n° 153

TAUVERON Catherine - dirigé par (2001) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* ; INRP Département de didactiques des disciplines

TAUVERON Catherine - dirigé par (2002) *Lire la littérature à l'école de la GS au CM Hatier pédagogie pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier pédagogie

TAUVERON Catherine, SEVE Pierre (2005) *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM2* , Hatier pédagogie

Cahiers pédagogiques, dossier *Tous compétents en français*, n° 522 (juin 2015)