

J'écris, donc je pense

dossier

Alors que la place de la production d'écrits fluctue dans les programmes, chercheurs·ses et PE soulignent le rôle essentiel de cet enseignement complexe dans la construction de la pensée de l'enfant et la réduction des inégalités scolaires et sociales.

J'écris, donc je pense

Si depuis Jules Ferry ou Célestin Freinet, la production d'écrits, transversale et transdisciplinaire, est considérée comme une question fondamentale à l'école, sa place dans les programmes scolaires a beaucoup varié au fil du temps. Depuis le début des années 2000, les enseignant·es doivent se conformer à des prescriptions fluctuantes – et parfois contradictoires – concernant l'élaboration de textes écrits dans les apprentissages de maternelle et de l'élémentaire (page 16). De fait, cet enseignement se trouve aujourd'hui sous-dimensionné par rapport à la lecture et aux mathématiques et centré principalement sur le récit narratif. Les conséquences de ce désinvestissement sont perceptibles à la fois chez les PE et chez les élèves. Les personnels enseignants éprouvent le besoin d'être mieux formés à la production écrite et surtout de dégager davantage de temps pour apprendre à l'enfant à construire des textes traduisant et structurant sa pensée. Pour les élèves, il s'agit d'absorber une charge cognitive importante et complexe, de maîtriser de multiples savoirs simultanément et de surmonter en permanence des résultats qui peuvent être parfois vécus comme décevants. Faute de pouvoir répondre à ces difficultés, les inégalités et les écarts se creusent. Et ce, dès l'école primaire.

Face à cette situation, les recherches menées en sciences de l'éducation peuvent constituer des pistes permettant aux PE d'affiner leur pratique professionnelle. « *Écrire, c'est tout à la fois maîtriser un geste physique et technique (graphier), maîtriser une langue et sa construction (l'orthographe, la grammaire...), mobiliser des connaissances, construire une pensée structurée, être créatif...* », selon Nathalie Mons, présidente du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNECSO) (page 16). « *L'écriture est le plus puissant des moyens pour organiser et penser le monde* », estime l'autrice Danielle Alexandre ajoutant que les écrits scolaires permettent à l'enfant d'apprendre à construire « *une pensée ordonnée et un rapport exigeant au monde...* » (page 19).



©Milerand/NAJA

EN CP, ON ÉCRIT DEUX FOIS MOINS QU'ON NE LIT

Cette étroite interrelation entre lecture et écriture est, par ailleurs, soulignée par le professeur des Universités Roland Goigoux, qui a piloté la recherche « Lire et écrire au CP » (page 15). Si les PE sont convaincus des apports de la production d'écrits sur la construction de la pensée de l'enfant, ils éprouvent toutefois souvent des difficultés à dégager le temps nécessaire pour ce travail essentiel. Ainsi, Roland Goigoux a observé que les élèves de CP écrivent presque deux fois moins qu'ils ne lisent. Selon une étude réalisée en 2016 par son équipe, 4 heures et 11 minutes sont consacrées par semaine à la lecture contre 2 heures et 23 minutes seule-



LIRE ET ÉCRIRE, ENSEMBLE

Contre l'intuition selon laquelle l'apprentissage préalable de la lecture conditionnerait la rédaction écrite, la recherche montre comment lire et écrire sont pris dans une relation d'élaboration réciproque. Dès la maternelle, la pratique de l'écriture tâtonnante favorise l'appropriation du principe alphabétique. Elle est considérée comme un bon prédicteur pour l'apprentissage de la lecture par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNECSO). Plusieurs recherches soulignent également l'étroite inter-relation entre lecture et écriture. Pour André Ouzoulias, professeur agrégé honoraire et psychopédagogue, « *quand l'enfant est en situation d'émetteur, pour pouvoir exprimer sa pensée par écrit, il est conduit à s'approprier le langage écrit dans toutes ses dimensions.* »* Écrire beaucoup, souvent et de manière diversifiée renforce ainsi les apprentissages. De même, passer du temps à planifier une tâche d'écriture puis revenir sur l'écrit produit améliorent significativement la compréhension des textes lus.

* Article pour le Nouvel Éducateur, disponible sur le site Alain Savary.

ment pour les activités d'écriture. Seul un tiers de ce temps est dédié à la production écrite.

« *Il existe des études qui ont évalué l'effet, sur l'apprentissage de la production écrite, des différentes manières de enseigner*, affirme le professeur Jacques Crinon. *Un des enseignements est que les élèves progressent davantage quand ils écrivent beaucoup. Il est nécessaire que, dès le début, ils écrivent tous les jours et même plusieurs fois dans la journée* » (page 17).

Sur le terrain, les exemples visant à replacer la production d'écrits au cœur du travail pédagogique ne manquent pourtant pas. Ici, les élèves écrivent les mots d'imagers, là, ils légendent une expérience scientifique. Ailleurs, ils produisent des articles pour un journal ou

écrivent des twittées. L'expérience pédagogique conduite par Stéphanie Carriart, enseignante en petite section à l'école maternelle Marca à Pau (Pyrénées Atlantiques), démontre, pour sa part, que, dès trois ans, l'enfant peut appréhender l'écrit avant même de savoir lire, ni même tenir un crayon, former des lettres ou encoder (page 17). Dans la classe de CMI de l'école de Roquefort-les-Pins (Alpes-Maritimes), les enfants sont invités à produire des textes poétiques sur le modèle des Haïkus japonais (page 18). « *Le crayon à papier est un allié précieux pour oser se lancer, il met les enfants en confiance*, indique l'enseignante Aurélie Brun. *Ils savent que ce n'est pas définitif. On n'est pas en évaluation* ».

Les élèves progressent davantage quand ils écrivent beaucoup. Il est nécessaire que, dès le début, ils écrivent tous les jours et même plusieurs fois dans la journée.

Pour Jacques Crinon, l'écrit est, en outre, un moyen pour l'enfant de mieux appréhender la société. « *L'écrit marque une rupture avec le registre de l'expérience et de l'immédiateté et fait accéder à un rapport au monde plus distancié et réflexif, nécessaire aux apprentissages scolaires*, observe-t-il. *C'est un enjeu particulier si l'on veut réduire les inégalités socio-scolaires, certains enfants y sont familiarisés dans leur milieu familial, mais d'autres ont besoin de l'école pour le découvrir* ».

De la rédaction à la production de textes

Apprendre à écrire est aussi essentiel que complexe. Mais pas toujours facile à mettre en œuvre entre des positions didactiques discordantes et les revirements incessants des programmes scolaires.

Le verbe écrire a toujours occupé une place de choix dans les prescriptions scolaires avant même que Jean-Michel Blanquer ne le remette au centre du fameux tryptique « lire-écrire-compter ». Pourtant, les différents acteurs de l'école ont souvent du mal à tomber d'accord sur sa traduction en termes d'apprentissages. Pour Nathalie Mons, présidente du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO)*, « écrire c'est, tout à la fois, maîtriser un geste physique et technique (graphier), maîtriser une langue et sa construction (l'orthographe, la grammaire...), mobiliser des connaissances, construire une pensée structurée, être créatif... ». La définition

donne une idée de l'ampleur de la tâche qui incombe aux PE. Dans ce domaine complexe, la boussole des programmes n'est pas toujours d'un grand secours, elle a ainsi changé quatre fois de direction entre 2002 et 2015 pour le seul primaire. La rédaction de Jules Ferry et les textes libres chers à Célestin Freinet ont certes quasiment disparu du paysage mais les débats restent vifs entre partisans d'un apprentissage structuré fondé sur la pratique répétitive d'exercices, notamment en grammaire et en orthographe, et une pédagogie articulée autour de textes produits par les élèves, analysés, corrigés et améliorés avec l'aide de l'enseignant-e. La recherche et

les programmes actuels inclineraient à opter pour la seconde option, porteuse de sens pour l'élève et mieux à même d'évoquer vers des pratiques d'écriture réflexive ou de synthèse, indispensables outils pour apprendre. Autre défi pour l'école primaire, jusqu'à présent quasi inexploré, prendre en compte la généralisation du numérique et ses conséquences en termes de pratiques d'écriture et d'apprentissages scolaires.

* « Écrire et rédiger, conférence de consensus du CNESCO, mars 2018 ».

Écrire avec la maîtresse...

À l'école Marca de Pau, les PS construisent leurs premiers écrits par une dictée à l'adulte.

« Vous allez me dire où vous aviez posé monsieur Hippo et je vais écrire ce que vous me dites dans le carnet pour les parents », explique Stéphanie Carricart, enseignante-formatrice en petite section à l'école maternelle Marca à Pau, dans les Pyrénées Atlantiques. M. Hippo, c'est la mascotte de la classe que les enfants ont pris en photo dans différents espaces de l'école les premiers jours. Un moyen de leur faire découvrir ce nouveau lieu que Stéphanie reprend pour travailler le langage et l'écrit, sous forme de dictée à l'adulte. Dans un premier temps, les quatre élèves en atelier découvrent la photo, verbalisent les endroits choisis. Un sacré défi pour ces enfants de trois ans qui n'ont que quelques jours d'école. La référence à un moment vécu et la fierté de travailler sur des photos prises eux-mêmes suscitent des prises de paroles spontanées. L'enseignante relance également par des questions, geste professionnel classique qui permet à Albane de préciser : « M. Hippo est sur la table de la cantine ». Mais, c'est aussi l'hétérogénéité du petit groupe qui permet d'enrichir la production orale préalable. Ainsi, quand Liam ne connaît pas le terme de « poutre », c'est Côme qui lui souffle le mot.



RITUEL ET PROGRESSIF

Dans un second temps, un par un, Albane, Côme, Liam et Rinjani viennent dire où ils avaient placé le petit hippopotame de chiffon. L'enseignante reformule, fait répéter, enrichit éventuellement. « M. Hippo fait de l'escalade », exprime Rinjani. La maîtresse valide tout en précisant : « On peut dire aussi qu'il escalade ou qu'il grimpe. » Elle écrit la phrase dictée sous la photo, devant l'enfant tout en la répétant et en pointant mot par mot.

Au final, il n'aura pas fallu plus de vingt minutes pour remplir les quatre « cahiers d'écrivains », ce qui permet de ne pas saturer le temps d'attention de ces jeunes élèves, ni de celui en autonomie des autres camarades. Parfois, lorsque le langage est plus rare, selon la période de l'année et la progression de l'enfant, l'enseignante écrit juste le mot ou reformule elle-même en phrase simple.

Tous les quinze jours, une photo est collée sur le cahier engendrant une nouvelle production de texte. « Je m'appuie d'abord sur des univers de classes tels que les séances d'EPS ou d'arts visuels, affirme Stéphanie. Le fonctionnement reste le même sur une grande partie de l'année, ce qui permet aux élèves d'assimiler les attendus et les particularités de ces phrases écrites. » La production s'étoffe au fil de l'année. Cela permet l'introduction en fin d'année de dictées à l'adulte collectives, en groupe restreint, sur le modèle de « la grande histoire » de Mireille Brigaudiot. Le carnet d'écrivain suivra les enfants en MS et GS où l'écriture tâtonnée viendra compléter cette première approche de l'écrit pour travailler l'encodage. En attendant cette étape, les élèves auront écrit régulièrement dès leur première année d'école et sans tenir un crayon !

3 QUESTIONS À...

JACQUES CRINON, professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Est Créteil.

1.

QUELS SAVOIRS MOBILISER CHEZ LES ÉLÈVES ?

Quand nous écrivons, nous mobilisons et combinons des connaissances multiples et différentes. Des connaissances du monde, liées à ce sur quoi nous écrivons. Des connaissances lexicales, syntaxiques, graphomotrices. Des connaissances relatives à la mise en cohérence du texte. Et des connaissances rhétoriques et pragmatiques avec les caractéristiques des genres de discours adaptés à une intention, tels que raconter, expliquer, argumenter... Écrire demande aussi d'avoir une image du public auquel nous nous adressons, pour lui donner les informations dont il a besoin. Contrairement à un échange oral, le destinataire d'un texte écrit ne peut réagir dans l'instant et faire préciser l'événement ou le lien logique qui lui manque pour se représenter clairement la situation évoquée. En outre, et c'est fondamental chez les scripteurs novices, écrire suppose de comprendre que l'écriture est une forme de langage, avec ses usages propres, et que les savoirs et savoir-faire que l'on acquiert à l'école pour pouvoir écrire ne sont pas des fins en soi. Le but est de communiquer avec d'autres, de réfléchir, de raisonner, de construire des connaissances, d'en garder trace et mémoire. L'écrit marque une rupture avec le registre de l'expérience et de l'immédiateté et fait accéder à un rapport au monde plus distancé et réflexif, nécessaire aux apprentissages scolaires. C'est un enjeu particulier si l'on veut réduire les inégalités socio-scolaires, certains enfants y sont familiarisés dans leur milieu familial, mais d'autres ont besoin de l'école pour le découvrir.

2.

QUELLES DIFFICULTÉS POUR LES PE ?

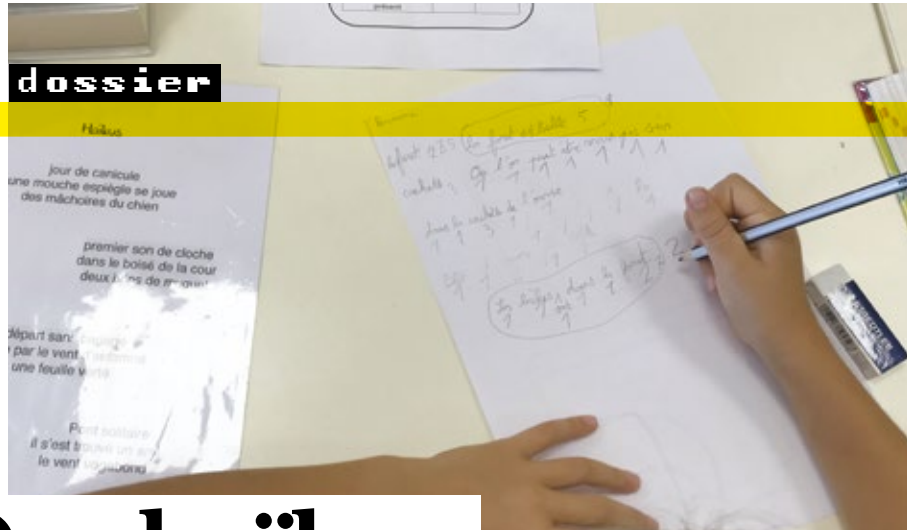
Ces apprentissages demandent du temps et la multiplicité des compétences que les élèves doivent maîtriser pour produire des écrits pleinement réussis décourage parfois. Devant des textes maladroits, peu explicites, éloignés des normes linguistiques, orthographiques ou de présentation, certains enseignants se demandent par où commencer, victimes aussi de l'idée fautive que tout écrit devrait être intégralement corrigé et retravaillé. Ils sont tentés de faire peu écrire leurs élèves, attendant que ceux-ci maîtrisent séparément les composantes du savoir-écrire – grâce à l'étude de la langue – pour leur demander de rédiger des textes. Ce n'est pas la meilleure stratégie.

3.

QUELS ENSEIGNEMENTS DE LA RECHERCHE ?

Il existe des études qui ont évalué l'effet, sur l'apprentissage de la production écrite, des différentes manières de l'enseigner. Un des enseignements est que les élèves progressent davantage quand ils écrivent beaucoup. Il est nécessaire que, dès le début, ils écrivent tous les jours et même plusieurs fois dans la journée. Plusieurs éléments expliquent ces résultats. D'une part, c'est par l'entraînement que certains savoir-faire vont s'automatiser, dégageant des ressources attentionnelles pour la gestion des idées ou la recherche d'effets sur le lecteur. D'autre part, c'est parce qu'ils utilisent l'écrit dans différentes situations, au sein de différents domaines disciplinaires, que les élèves en comprennent les fonctions et s'en approprient les usages.





Des haïkus en trois coups

C'est pas à pas que les CMI de Roquefort-les-Pins s'engagent dans la production d'écrits poétiques.

« Qui peut me rappeler ce qu'est un haïku ? ». Après leur découverte dans l'album « La vieille dame et le voleur » et des lectures préalables, les acquis des CMI d'Aurélie Brun, enseignante à l'école de Roquefort-les-Pins (Alpes-Maritimes) sont solides. Les réponses fusent : « Ce sont de petits poèmes japonais », « ils évoquent la nature », « ils ont trois vers... et 17 syllabes : 5 puis 7 et encore 5 »... « mais pas toujours » corrige Inès, car des formes modernes dérogent à la tradition nipponne. « Avant d'écrire, il faut avoir lu, confirme Aurélie. Étudier des textes en amont est indispensable, c'est important d'avoir un référentiel avec des critères auxquels se reporter. »

Sans précipitation, un brainstorming collectif liste des éléments naturels pour nourrir l'inspiration individuelle. Ce travail de préparation permet de dissiper un dernier doute sur la structure du poème : « non, il n'y a pas de rimes ». Pour surmonter la peur de la page blanche, des outils rassurent : un recueil de haïkus lus, des rappels sur leurs aspects culturels et surtout une grille de relecture. Ce document n'est pas familier pour certains élèves, il faut donc expliciter sa fonction et son mode d'emploi. Les élèves remarquent que tous les éléments spécifiques du haïku y figurent. « Si, après votre premier jet, vous ne cochez pas certaines cases, il faudra réécrire votre texte », précise Aurélie.

DROIT À L'ERREUR

Avant le signal de départ, une dernière précaution répond aux hésitations : « oui, on peut commencer par écrire toutes ses idées au dos de la feuille ». Rien de ce qui participe à lever les inhibitions n'est considéré comme du temps perdu. « Le crayon à papier est un allié précieux pour oser se lancer, il met les enfants en confiance, défend Aurélie. Ils savent que ce n'est pas définitif. On n'est pas en évaluation ».

Si l'écriture est individuelle, les conseils et remarques s'échangent entre pairs : « là, ça ne marche pas, tu n'as pas cinq syllabes », « ici, c'est faux, ce n'est pas un élément naturel », « oui, c'est bon, tu as bien conjugué au présent »... Les différences de rythme autorisent les plus rapides à proposer leur aide. Le tutorat s'organise en paires qui vérifient le nombre de syllabes, le sens et la cohérence des textes. L'alternance des rôles de lecteur et d'écrivain renforce la maîtrise de la langue écrite. Du coup, pas vraiment le temps d'ouvrir les dictionnaires posés sur les tables. La vérification orthographique est différée à la prochaine séance, consacrée à la mise au propre. Celle-ci fera l'objet d'une attention particulière car l'haïku écrit sera intégré à une composition artistique, exposée dans l'école. « Le travail n'est donc pas terminé », rappelle l'enseignante qui reprendra chacun des textes pour indiquer des pistes d'amélioration aux élèves. « Avant chaque nouvelle séance, la préparation de classe est réajustée en fonction de ce qui a été fait, c'est vrai que c'est assez lourd ». Pour l'heure, la classe savoure des lectures partagées des productions du jour : « Une feuille dans la cour – Avec son ami le vent – Jouent dans les arbustes ».

Ressources

DES DIFFICULTÉS FRANÇAISES

Les études internationales soulignent les difficultés spécifiques des élèves français à rédiger. Ils sont parmi les plus nombreux à ne pas répondre aux questions ouvertes (15 % contre 9 % pour la moyenne européenne), particulièrement lorsque la réponse attendue doit être longue (PIRLS, 2011). En situation d'évaluation, les élèves de fin de collège sont 40 % à ne proposer que des textes courts ou très courts (Cedre, 2015). Ces difficultés pénalisent les apprentissages dans les autres disciplines.

CONSENSUS PÉDAGOGIQUE

En 2018, la conférence de consensus du CNECOC « écrire et rédiger » dresse un état des lieux de la recherche sur les pratiques enseignantes en production d'écrits. Elle confirme l'importance de la préparation de la rédaction, l'intérêt du brouillon, la nécessité de retravailler les textes, si possible en binôme ou en groupe. La variation des types de textes et des ancrages disciplinaires renforcent également le sentiment de compétences des élèves.

«(RÉ)ÉCRIRE À L'ÉCOLE POUR PENSER ET APPRENDRE»

L'IFE propose des repères sur les recherches actuelles concernant l'écriture à l'école. Claire Joubaire y présente les multi-facettes et enjeux, en particulier sociaux, de cette activité. Elle fait un état des lieux de la progressivité des apprentissages et retrace modèles didactiques et pratiques enseignantes actuelles. **À RETROUVER SUR VEILLE-ET-ANALYSES. ENS-LYON.FR**

“L'écriture est le plus puissant des moyens pour organiser et penser le monde”



BIO
Danielle Alexandre, co-auteurice de « Refonder l'enseignement de l'écriture* » et de « Anthologie des textes clés en pédagogie** »

QU'EST-CE QU'ÉCRIRE ?

DANIELLE ALEXANDRE : Quand on pose la question aux enseignants, d'emblée la majorité évoque les normes : une syntaxe correcte, une orthographe pertinente... Or c'est l'arbre qui cache la forêt. Écrire est une activité complexe qui met en jeu la personne qui écrit et les représentations qu'elle se fait des attentes concernant cet écrit ainsi que des connaissances de tous ordres. Parmi celles-ci, les acquis sur la langue ne sont que la partie visible de l'iceberg. Lorsqu'il s'agit d'écrits scolaires, tous ces pôles sont fragiles, problématiques et imbriqués. On apprend à écrire en écrivant, exactement comme on apprend à nager en s'entraînant dans l'eau avec tâtonnements et ratés indispensables. Or, on n'écrit pas assez à l'école, on copie et recopie beaucoup, on fait des exercices « applicationnistes » mais quand pense-t-on par écrit ? On peut se poser cette question simple chaque jour : aujourd'hui mes élèves ont-ils eu l'occasion d'écrire ne serait-ce qu'une ligne de pensée autonome ?

QUELS SONT LES OBSTACLES POUR L'ENFANT ?

D.A. : À l'école, celui qui écrit est un élève mais aussi une personne en construction. Il faut à la fois encourager sa créativité, l'expression des émotions, l'affirmation d'un jugement personnel par exemple en français et à l'opposé l'objectivité des écrits à visée scientifique. Cet ajustement de l'énonciation conforme aux exigences de chaque discipline prend des années, se poursuit jusqu'au lycée et même au-delà. Écrire

mobilise aussi des connaissances d'origine très diverses, il faut puiser au bon moment le ou les savoirs pertinents. Or, les savoirs scolaires en cours d'acquisition sont fragiles, difficiles à manier et souvent conflictuels par rapport à ce que l'enfant sait déjà. Il faut aussi mobiliser syntaxe et orthographe correctes. Alors forcément toutes sortes de télescopages et ratages se produisent, c'est normal !

Aujourd'hui mes élèves ont-ils eu l'occasion d'écrire ne serait-ce qu'une ligne de pensée autonome ?

DES LEVIERS POSSIBLES ?

D.A. : Dès le cycle 1, la dictée à l'adulte permet d'enclencher le processus. Du CP au lycée, « les écrits de travail », écrits provisoires qui ne sont pas destinés à être évalués, sont un précieux levier. Il s'agit de donner l'occasion le plus souvent possible de mettre en mots à l'écrit sa propre pensée, prendre le risque d'utiliser des mots mal maîtrisés, être autorisé au tâtonnement : « Qu'as-tu compris ? Qu'en penses-tu ? que sais-tu déjà sur ce qu'on va étudier ? Comment résoudre ce problème ? Qu'est-ce que tu as aimé (ou pas) dans cette histoire ? ». Ensuite, on discute et on réfléchit sur ces écrits, avec d'autres

élèves de la classe (en binôme, en groupe) pour les faire évoluer, les épauler d'apports nés des échanges, sans passer par la case évaluation dévoreuse de temps et réservée à certains écrits aboutis. Parler sur ce qu'on a écrit afin que l'autre comprenne et bénéficie d'un lecteur qui reformule autrement permet aussi de réduire les dysfonctionnements syntaxiques. Beaucoup d'élèves grandissent dans un bain de langue loin des standards attendus à l'école. Multiplier les occasions de manier la langue, de s'imprégner de formes syntaxiques adaptées ne passe pas seulement par des leçons de grammaire, l'hétérogénéité des élèves est ici un atout. Quant à l'orthographe, sa complexité et la dépense d'énergie sont telles qu'il est efficace de différer la révision orthographique sur l'écrit final. En revanche, cette phase doit être systématique, incompressible, tout écrit destiné à être lu respecte l'orthographe. C'est à l'école d'installer ce geste social qui s'effrite.

QUELS SONT LES ENJEUX À L'ÉCOLE ?

D.A. : L'écriture est le plus puissant des moyens pour organiser et penser le monde. L'oral autorise les bribes, des fragments de pensée, des imprécisions, des ruptures, effacés à peine prononcés. Seul l'écrit permet de mettre en ordre la pensée, d'en traquer les failles, de revenir en arrière pour faire évoluer un propos. Les écrits scolaires sont ces lieux où l'on apprend à construire une pensée ordonnée et un rapport exigeant au monde, à l'opposé des codes des réseaux sociaux et nombreux médias où tout est permis et où tout se vaut. Si l'école ne joue pas à fond ce rôle, elle prive les enfants de cet instrument d'émancipation supérieure irremplaçable. Un risque énorme pour la démocratie !

* Retz 2014 (direction Dominique Bucheton)
** ESF réédition prévue 2022