



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire



ENS
ENS DE LYON

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

ÉCRIRE ET RÉDIGER
COMMENT GUIDER LES ÉLÈVES
DANS LEURS APPRENTISSAGES ?

Dossier de synthèse

En partenariat avec :



Le **café** *pédagogique*

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'éducation (Ifé-ENS de Lyon) ont organisé leur **cinquième conférence de consensus intitulée « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? »** les 14 et 15 mars 2018, au Lycée d'État Jean Zay (Paris).

Cette conférence s'est tenue sous la présidence de Catherine Brissaud, professeure en sciences du langage à l'université Grenoble Alpes, **et Michel Fayol**, professeur émérite en psychologie à l'université Clermont Auvergne.

Le jury de la conférence, composé d'acteurs de terrain, a été présidé par Jean-Paul Bronckart, professeur honoraire en didactique des langues à l'université de Genève.

À cette occasion, le Cnesco publie un dossier de ressources complet sur la thématique « Écrire et rédiger » :

- les **recommandations** du jury de la conférence ;
- un **état des lieux**, présentant les enjeux et constats autour de cette thématique ;
- un **rapport scientifique d'évaluation** sur les liens entre production écrite et étude de la langue, réalisé par Catherine Brissaud et Michel Fayol ;
- des **présentations d'experts** (sous forme de notes, diaporamas et vidéos) abordant les différents thèmes de la conférence : variété des écrits et de leurs fonctions, premiers écrits, étude de la langue et production écrite, nouvelles pratiques d'écriture ;
- l'**identification de projets innovants** pour améliorer les apprentissages.

Le bilan présenté dans la suite de ce dossier s'appuie sur ces ressources.

SOMMAIRE

ÉDITO DE NATHALIE MONS..... 3

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU JURY..... 5

CE QU'IL FAUT RETENIR DES RÉSULTATS DE RECHERCHE 14

DIAGNOSTIC DES DIFFICULTÉS CROISSANTES DES ÉLÈVES FRANÇAIS 15

ÉTAT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LEUR EFFICACITÉ 19

1882-2018 : ANALYSE DES ÉVOLUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE.. 27

ÉVALUATION DE LA PLACE DE L'ÉCRITURE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE 2016..... 29

ÉTAT DES LIEUX AUTOUR DU LIEN ENTRE ÉCRIT ET NUMÉRIQUE..... 31

BILAN SCIENTIFIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT..... 33

PROJETS INNOVANTS 38

PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE..... 46

ÉDITO DE NATHALIE MONS

“



En tant qu'adultes, nous avons tendance à sous-estimer la difficulté et la diversité de ce qui est mobilisé dans l'apprentissage de l'écriture pour un enfant. **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...** Autant de dimensions de l'écriture qui **méritent d'être apprises, d'être pratiquées et donc d'être enseignées.**

Comment les élèves français maîtrisent-ils cet exercice complexe, et pourtant central pour leur future vie sociale et professionnelle ? Avec difficulté pour nombre d'entre eux. **Les élèves français font preuve tout d'abord de réticences à écrire** : dans l'enquête internationale PIRLS par exemple au CM1, ils répondent moins souvent que les élèves des autres pays européens aux questions ouvertes, qui exigent d'eux quelques lignes rédigées. Les études nationales montrent également, au primaire comme au collège, que la production d'écrits est un exercice difficile pour les élèves. Sollicités pour produire un texte d'argumentation ou d'invention (finir de narrer une histoire), en 3^e 40 % des élèves ne rédigent pas ou très peu. **Les mêmes difficultés se rencontrent dans les autres écrits disciplinaires, en histoire-géographie ou en sciences par exemple.** Au-delà de la production de texte, les compétences dans la maîtrise de la langue (orthographe, grammaire...) sont, elles, en régression depuis trois décennies.

Ces difficultés sont-elles dues à la langue ? **Le français présente, en effet, de nombreuses particularités lors du passage de l'oral à l'écrit, contrairement à d'autres langues**, plus transparentes, comme l'italien ou le finnois. Est-ce dû à la peur de s'engager dans l'écrit ? **La production d'écrits arrive souvent, dans les classes, à la fin des séquences pédagogiques, comme une activité d'évaluation.** Est-ce dû à un manque de temps accordé à son enseignement ? **Dès le début de l'école primaire, les activités de lecture l'emportent très souvent sur celles d'écriture.** Est-ce dû à un manque de formation des enseignants dans cet enseignement complexe ? Au primaire, **40 % des enseignants de CM2 déclarent n'avoir reçu aucune formation relative à la langue française, à son enseignement (la didactique) ou aux processus d'apprentissage des élèves dans ce domaine.** Un manque d'autant plus dommageable que les **programmes scolaires changent très régulièrement.** Ainsi, entre 2002 et 2015, quatre programmes scolaires différents abordant l'écriture se sont succédé pour le seul primaire.

Au regard de ces constats, après la conférence de 2016 sur la compréhension en lecture, il paraissait nécessaire de s'intéresser à l'écrit, dans toutes ses dimensions, afin d'outiller les enseignants et les formateurs de ressources appuyées sur des résultats de recherches scientifiques. L'objectif de cette cinquième conférence de consensus organisée par le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon est donc d'abord de faire le point sur les différents résultats d'évaluation disponibles relativement à la production d'écrits, de les analyser afin de comprendre les problèmes identifiés et **(re)donner aux élèves le goût de l'écriture.**

Sous la présidence de deux universitaires, Catherine Brissaud et Michel Fayol, les interventions de 20 experts, issus de disciplines variées (didactique, psychologie, neurosciences, sciences du langage...) ont contribué à enrichir la conférence de consensus. Leurs présentations sont venues **nourrir les recommandations du jury de la conférence, composé d'acteurs de terrain** (enseignants, parents, élèves, conseillers pédagogiques, formateurs, collectivité territoriale, association d'éducation populaire...) **et présidé par Jean-Paul Bronckart, professeur émérite de didactique des langues, à l'université de Genève.**

Le jury a ainsi pu faire ressortir de grands enseignements. **L'élève doit commencer à écrire très tôt dans sa scolarité – il n'est pas nécessaire d'être un lecteur expert pour se lancer dans l'écrit. Plus l'élève produit des textes, plus il développe des automatismes, plus il progresse dans l'écrit,** l'enseignant doit donc fournir des occasions fréquentes aux élèves d'écrire. **L'écriture doit se construire comme un processus ; elle doit être préparée** (brouillon, schéma, tableau, dessin, carte mentale...), révisée, seul ou à plusieurs élèves. Les recherches montrent qu'être lu par d'autres élèves améliore la qualité du travail de révision de l'élève. **La production d'écrits doit être pratiquée dans toutes les disciplines** (histoire, sciences...), car chaque discipline possède ses propres conventions, que chaque enseignant doit expliciter. Le français par exemple fait la chasse aux répétitions, alors que les mathématiques les acceptent car leur langage vise en priorité la précision scientifique. Par ailleurs, pour appliquer les règles de la langue, il faut tout d'abord la comprendre. L'étude de la langue (orthographe, grammaire...), enseignée explicitement, doit donc être pensée dans cet objectif. **Ainsi, la dictée, souvent utilisée exclusivement comme un outil d'évaluation, est un instrument efficace si elle évolue vers une utilisation plus orientée vers un travail de réflexion avec et par les élèves.**

Enfin, la conférence a permis de questionner la place de l'écrit à l'heure du numérique. **Il n'est pas question, aujourd'hui, de remettre en cause l'apprentissage de l'écriture à la main, dont les recherches montrent les effets bénéfiques pour les apprentissages des élèves tout au long de leur scolarité.** Mais l'école ne doit pas, non plus, être hermétique aux nouvelles technologies. Pour favoriser les apprentissages et offrir aux élèves les capacités d'évoluer dans un monde numérique, il s'agit donc d'identifier les conditions pédagogiques d'utilisation des outils numériques qui sont bénéfiques aux élèves.

À partir des recommandations concrètes produites par le jury, d'un état des lieux précis et d'un rapport scientifique étayé, le Cnesco apporte ainsi, une nouvelle fois, **un ensemble riche et accessible de ressources pour accompagner les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes.**

”

Nathalie Mons

Présidente du Cnesco,
Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU JURY

Écrire et rédiger : des recommandations pour améliorer les apprentissages des élèves

*Les recommandations ont été rédigées par le jury de la conférence de consensus¹ « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » qui s'est tenue les 14 et 15 mars 2018 (Lycée d'État Jean Zay, Paris). **Ce jury était constitué de 19 acteurs de terrain** (enseignants, élèves, parent d'élèves, personnel de direction, conseiller pédagogique, inspecteurs, formateur, représentants de collectivité territoriale et d'association d'éducation populaire); **il était présidé par Jean-Paul Bronckart**, professeur honoraire en didactique des langues de l'université de Genève après un parcours en psychologie expérimentale.*

La maîtrise de l'écrit constitue un objectif majeur de l'enseignement, parce qu'elle est nécessaire à la réussite scolaire et indispensable à la construction d'un parcours social et professionnel. Pour autant, l'écrit est un objet difficile à appréhender : il s'agit de maîtriser à la fois le geste, les régularités et les irrégularités de la forme écrite de la langue française, la rédaction de phrases simples et la production de textes longs. Paradoxalement, la formation des futurs enseignants se focalise trop peu sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit et de la production de textes.

Les recommandations du jury se concentrent sur ces différentes facettes de la production de l'écrit et font écho aux recommandations des deux conférences de consensus précédentes sur la compréhension en lecture et la différenciation pédagogique. Ces recommandations sont principalement focalisées sur l'enseignement primaire, mais peuvent également éclairer les conceptions et les pratiques du collège. Ces recommandations constituent des lignes directrices pour une amélioration de l'enseignement de l'écrit. Certaines sont déjà partiellement mises en œuvre dans les classes, alors que d'autres supposent une évolution des représentations, des pratiques, voire des textes de références. D'autres enfin figurent déjà dans les programmes scolaires actuellement en vigueur, et le jury a souhaité les intégrer dans ce document pour appeler, sur ces points particuliers, l'attention des praticiens qui liront les recommandations.

Ces recommandations s'appuient sur un diagnostic établi par le Cnesco à partir des travaux des experts sollicités pour la conférence et sur des principes généraux présentant les grandes orientations qu'il paraît souhaitable, selon le jury, de donner à l'enseignement de l'écrit et de la production de textes. Elles sont ensuite détaillées autour de six axes : commencer à écrire ; se préparer à rédiger ; produire des textes ; faire le lien entre la production de textes et l'étude de la langue ; s'appuyer sur les outils numériques ; former les enseignants.

¹ L'intégralité des recommandations est à télécharger sur : <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Des principes généraux pour améliorer les apprentissages

1. Stabiliser des orientations pédagogiques nationales claires et les évaluer

Les études montrent que depuis un demi-siècle se sont succédé, dans les programmes scolaires et les manuels, des orientations pédagogiques divergentes de l'enseignement de l'écrit (rédaction, texte libre, production de textes...). Ainsi, **dans les classes, les nouvelles instructions et les nouveaux choix éditoriaux des manuels ne suppriment pas forcément les précédents mais viennent s'y agréger avec des risques de confusion.** Il apparaît nécessaire de procéder à des choix d'orientations pédagogiques explicites et argumentés qui seraient stabilisés dans le temps et évalués régulièrement.

2. Favoriser la collaboration entre élèves pour les activités liées à l'écrit

Les recherches suggèrent que **la collaboration entre élèves améliore les écrits, au plan de la correction de la langue comme de la transmission du sens.** Elle améliore également les compétences individuelles, car elle développe les stratégies des élèves mais également leur esprit critique et permet de co-construire des savoirs. Cette collaboration peut prendre des formes diverses : travail en duo avec des élèves « soutien », travail en petits groupes ou en classe entière... L'enseignant doit préparer cette collaboration ; il pourra fournir des outils et sera garant de l'expression de chacun des participants. Des recherches suggèrent également que **l'efficacité de la collaboration tiendrait, en partie, à la prise de conscience que le texte produit s'adresse à un destinataire.**

3. Sensibiliser les élèves à la variété des textes

Avant même l'apprentissage de l'écriture puis tout au long de la scolarité, il est possible de présenter à l'oral aux élèves des textes de genres variés pour les sensibiliser à leurs propriétés communes et à leurs différences : **textes narratifs (contes, albums), informatifs (documentaires), injonctifs (recettes, règles du jeu), argumentatifs (débat « philosophiques ») et poétiques.** Ces genres de textes traversent également les différents champs disciplinaires : écrits scientifiques, littéraires, historiques... Il est important que les élèves comprennent que chaque genre d'écrits a ses propres conventions en matière de ton, de lexique... qui varient aussi selon les disciplines.

4. Équilibrer et articuler l'enseignement de la production de textes avec l'étude de la langue

Divers travaux montrent une difficulté, voire une « peur d'écrire », directement liée à la performance orthographique. Les textes écrits des élèves servent souvent d'évaluation de leur maîtrise de l'orthographe. **Il convient d'équilibrer les objectifs pédagogiques en articulant, dans les séquences d'enseignement, la production de textes et l'étude de la langue.**

5. Articuler l'apprentissage de l'écriture avec celui de la lecture

Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire. Par la suite, coordonner les apprentissages en lecture et en écriture permet de les enrichir mutuellement. La production d'écrits est susceptible de conduire les élèves à percevoir les besoins en lexique, en tournures syntaxiques, en organisations textuelles... Inversement, la compréhension exercée au cours de la lecture permet de se familiariser avec un lexique, avec des tournures syntaxiques, avec des organisations textuelles qui peuvent être réinvesties en production d'écrits.

6. Articuler les apprentissages scolaires avec les pratiques d'écriture des élèves hors de la classe

L'écrit gagne à être pratiqué dans le cadre familial dès le plus jeune âge. Un soutien spécifique des professionnels vers les parents peut guider ces pratiques familiales, notamment lorsque le français n'est pas la langue maternelle. De plus, **l'enseignement doit pouvoir s'appuyer sur les écrits personnels des élèves produits en dehors de l'école, sans les stigmatiser** ni les hiérarchiser vis-à-vis des productions écrites réalisées à l'école.

7. Assurer une progression des apprentissages dans les classes

Il est essentiel que les enseignements s'inscrivent dans la continuité, entre les cycles scolaires et au sein de ces cycles. Pour cela, **un travail collaboratif doit être mis en place, dans les écoles et les établissements, pour établir des progressions et pour que chaque enseignant puisse situer ses interventions en ayant connaissance de ce qui a été fait l'année précédente ou de ce qui sera fait l'année suivante.**

Commencer à écrire

De nombreuses recherches ont montré que la découverte et l'automatisation du geste d'écriture (graphomotricité) favorisent la capacité des élèves à identifier les lettres de l'alphabet et à produire rapidement de petits textes. L'apprentissage de ce geste d'écriture doit être renforcé tout au long de l'école maternelle.

Mettre en correspondance les sons et les lettres, dès la grande section

Pour pouvoir commencer à écrire, il est nécessaire que l'élève prenne conscience de la correspondance que l'écriture établit entre d'un côté une lettre ou un groupe de lettres et d'un autre côté un son entrant dans la forme sonore d'un mot. L'élève doit donc apprendre à reconnaître les lettres et la correspondance existant entre une lettre ou un groupe de lettres et une unité sonore. Ce travail facilitera l'apprentissage de la forme écrite de la langue française, considéré comme difficile.

Mettre en place des activités d'« écriture approchée », dès la grande section

Les jeunes enfants, qui ne sont pas encore lecteurs, tentent parfois spontanément de représenter à l'écrit les sons qu'ils entendent. Il paraît utile de prendre appui sur ces dispositions précoces pour introduire, dès la grande section de maternelle, des activités d'« écriture approchée ».

L'enseignant observe les stratégies utilisées par les élèves et propose, individuellement, une écriture approchée légèrement plus complexe que celle produite par l'enfant. L'enseignant valorise les essais de l'élève et s'appuie sur ses propositions pour ajouter la lettre correspondant au son manquant ou aboutir à l'orthographe conventionnelle du mot.

→ L'exemple

Lorsque l'élève essaye d'écrire « robe » :

S'il écrit « R », l'enseignant peut lui proposer la 2^e consonne : RB

S'il écrit « RB » l'enseignant peut lui proposer d'ajouter la 1^{re} voyelle : ROB

S'il écrit « ROB », l'enseignant peut lui proposer l'orthographe exacte : ROBE

Faire copier des mots ou des phrases et écrire sous dictée, dès le CP

Le recours à des exercices guidés de copie de mots et de textes, puis plus tard l'écriture de mots sous dictée peut contribuer à l'apprentissage de la forme écrite de la langue.

Dans ces deux types de tâches, une progression pourra s'établir avec **d'abord des mots dans lesquels la correspondance avec l'oral est simple**, puis avec l'introduction progressive de mots présentant des irrégularités. L'enseignant veillera à ce que les élèves s'engagent progressivement, tout au long de leur scolarité, dans l'apprentissage des régularités et des irrégularités du système orthographique du français.

Se préparer à rédiger

Comme tout enseignement d'une compétence nouvelle et complexe, l'écrit doit faire l'objet d'activités de préparation destinées à favoriser l'entrée dans l'écrit. La confection de brouillons est l'activité de préparation la plus fréquemment mise en œuvre, mais il peut également être utile de susciter la production de notes diverses, de schémas, voire de cartes mentales. Dans ces activités préparatoires, les élèves sont amenés à échanger entre eux sur certains éléments de leur projet, et à solliciter l'appui de l'enseignant. Les traces de ces activités constituent des indices permettant à l'enseignant d'identifier la diversité des modalités par lesquelles les élèves entrent dans l'écrit.

Accompagner les élèves dans le questionnement et l'enrichissement de leurs textes

Lors de la première phase de la production d'un écrit, **l'enseignant se placera surtout en lecteur plutôt qu'en évaluateur du travail de l'élève**. Dans un souci d'enrichissement, il pourra aider les élèves à réfléchir sur leur texte sous forme d'un dialogue focalisé sur le contenu et son organisation et non sur des aspects formels. Une évaluation de l'orthographe serait prématurée à ce premier moment de la production d'écrits.

Dans le cadre d'un travail en groupes, l'enseignant laissera les élèves interagir tout au long du processus et leur proposera des activités de mise en commun pour susciter des échanges autour des textes.

Accorder une place importante aux activités d'entraînement à la production d'écrits

Les activités d'entraînement servent, **d'une part, à automatiser certaines dimensions de la production d'écrits et, d'autre part, à favoriser l'élaboration de stratégies et de démarches différentes dans des contextes variés** (récit, compte rendu de recherche). Elles doivent être proposées fréquemment aux élèves, sous forme de textes courts accompagnés de contraintes, et pour être bénéfiques aux apprentissages, s'inscrire dans un temps long, sur plusieurs années.

→ Des exemples de textes courts avec contraintes

Écrire un lipogramme

Par exemple, écrire un texte sans la lettre « e ».

Écrire pour des destinataires différents

Par exemple, raconter le film vu à un copain ou en faire un résumé pour un journal

Proposer des activités de préparation à la production écrite, comme le brouillon

Les productions réalisées par les élèves dans le cadre des activités préparatoires à l'activité d'écriture constituent des traces de l'activité cognitive des élèves et fournissent des indications concernant les difficultés qu'ils rencontrent face à l'écrit. Elles ne doivent pas être évaluées en termes d'adéquation aux normes, mais servir à l'enseignant, sur la base des informations recueillies, à mettre en place les activités différenciées qui lui paraissent adéquates. Ces productions n'ont pas vocation à être transmises aux parents.

Le brouillon, en tant qu'écrit provisoire, a notamment toute sa place dans la classe et peut prendre différentes formes : autocommentaires, listes, schémas, dessins, fiches... Il participe pleinement à la construction de la compétence « écrire », et constitue un écrit de travail à part entière. Il offre aux élèves la possibilité de développer leur créativité et de réfléchir à leur texte.

Acculturer les élèves à la variété des écrits dans les différentes disciplines

Les élèves doivent être confrontés à une grande variété d'écrits qui traversent les différents champs disciplinaires : écrits scientifiques, littéraires, historiques... Ces textes médiateurs mettent en lumière les différences de construction et d'intention dont les élèves doivent s'imprégner pour les comprendre et les écrire. Ils constituent un exemple à établir de façon systématique entre les activités de lecture et de production d'écrits.

Produire des textes

Les recherches ont mis en évidence que la construction de tout texte constitue une activité complexe impliquant la mise en œuvre coordonnée de divers processus : élaboration du contenu (récupération et organisation d'informations), choix des formes linguistiques adaptées, déclenchement du geste moteur et relecture. L'enseignement de la production d'écrits doit aborder chacun de ces processus, selon un programme réparti dans les cycles scolaires.

Multiplier les activités de production de textes, à partir du CP

Les recherches ont montré que plus les élèves rédigent, plus ils progressent. Aussi, il est nécessaire que les enseignants organisent des séquences pédagogiques fréquentes intégrant fréquemment des productions d'écrits. En particulier, il est judicieux d'introduire régulièrement des activités de production de textes courts, les recherches ayant montré que leur production favorise l'acquisition des automatismes et des démarches mobilisés dans l'élaboration des textes longs.

Travailler l'écrit dans toutes les disciplines

Travailler et retravailler les écrits dans les différentes disciplines scolaires favorise l'acquisition des savoirs disciplinaires, la compréhension des différents usages de l'écrit, mais aussi le développement des compétences à rédiger. Il convient, d'accorder, dans les différentes disciplines, aussi, à l'occasion, une place aux activités de production au début des séquences pédagogiques, compte tenu de leur rôle moteur pour les activités d'apprentissage.

Favoriser la collaboration entre élèves lors de la production de textes

Les recherches conduites en classe montrent que les échanges entre élèves contribuent à l'amélioration des productions d'écrits. **Le travail collaboratif est particulièrement important pour discuter les formulations, reformuler, confronter les compréhensions, verbaliser les stratégies...** Il permet de comprendre l'apport de chaque élément, développe les capacités argumentatives des élèves et peut déconstruire des savoirs erronés. Il nourrit également l'esprit critique et contribue au développement et à l'autonomie des élèves.

Par exemple, le travail collectif peut porter sur une question de compréhension où chacun développe son point de vue et verbalise sa démarche de compréhension. **L'enseignant veille à ce que les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer soient effectivement impliqués.** Il est également possible de créer des dynamiques de révision stimulantes, **en classe entière, en petits groupes, ou en binômes « tuteur-tutoré ».**

Considérer l'écrit comme un outil pour construire sa pensée et ses apprentissages

Prendre des notes, résumer, reformuler les textes lus, y ajouter des croquis, des schémas, *etc.*, sont des activités qui **développent une conception multimodale d'un texte ou d'un sujet étudié.**

→ L'exemple

La carte mentale

Il s'agit de mettre sous forme de schéma les associations faites en pensée. Elle peut être utilisée pour travailler collectivement un sujet ou comme outil de planification d'un écrit.

Accompagner les élèves dans la révision de leurs productions d'écrits

Afin de faire progresser les élèves dans leurs productions d'écrits, **l'enseignant accompagne de manière positive leurs essais**, et ne se limite pas à une correction normative. Ainsi, l'enseignant peut s'intéresser aux ratures des élèves, aux signes visibles de leur travail sur la langue et/ou aux signes visibles de leur recherche d'expression personnelle par la langue.

Faire le lien entre la production de textes et l'étude de la langue

Il existe des rapports entre les compétences de production de textes et la maîtrise de savoirs plus ou moins formels ayant trait à l'étude de la langue française (lexique, orthographe, grammaire). Des recherches suggèrent que l'étude de la langue peut être rendue plus efficace si elle se fait en lien avec la production de textes. Les élèves doivent développer leurs compétences verbales orales et écrites, tout en acquérant des connaissances concernant la syntaxe et le lexique ainsi que les règles des accords orthographiques, et ceci sans subordonner une de ces dimensions à une autre.

Il existe deux types de dispositifs permettant d'articuler l'étude de la langue et la production d'écrits : le premier amène les élèves à travailler sur des dimensions d'étude de la langue directement sur leur propre texte. Le second consiste, pour l'enseignant, à proposer des activités indépendantes, « décrochées », à partir des difficultés repérées dans les textes des élèves.

Développer l'observation de la langue par les élèves et susciter leur curiosité

La « vigilance linguistique » consiste à induire chez les élèves une attitude d'observation et de curiosité à l'égard de la langue et de son fonctionnement, et à susciter leur questionnement.

→ L'exemple

S'appuyer sur des textes d'élèves

L'enseignant peut, à partir de textes d'élèves, mettre en évidence la diversité des répertoires qui y apparaissent, mais aussi identifier les éventuels problèmes et travailler à leur résolution.

Ne pas faire mémoriser des mots sortis de leur contexte

Les études de psychologie cognitive ont montré que l'enrichissement du lexique ne se fonde pas sur la mémorisation de mots isolés successifs mais sur la construction de réseaux lexicaux contextualisés (mots de la même famille, synonymes, mots régulièrement associés...). Les enseignants pourront donc s'appuyer sur des activités de paraphrase et de reformulation. Cela conduira les élèves à mobiliser des procédures de remplacement, de déplacement, de suppression et d'ajout de mots.

Fonder les premiers apprentissages de l'orthographe sur les formes les plus fréquentes

La faible transparence orthographique de la forme écrite de la langue française (liée, par exemple, à la présence de lettres muettes) est source d'importantes difficultés qui nécessitent un temps d'apprentissage long, se déployant sur de nombreuses années. **Les recherches montrent que la production écrite et l'exposition récurrentes aux mots et aux structures les plus fréquents favorisent l'apprentissage et la consolidation des formes et règles orthographiques, et leur automatisation.** Il est également nécessaire d'introduire des tâches spécifiques (exercices répétés, dictées ...), tout en faisant comprendre aux élèves que quand on produit un texte, il faut être capable de le réviser, voire de le réécrire.

Favoriser la révision collaborative lors de la mise en relation entre écrit et étude de la langue

En complément du travail individuel, l'acquisition des savoirs (entre élèves et/ou avec l'enseignant) est facilitée par une alternance **de phases de réflexion en groupes et de moments de régulation par l'enseignant.** On peut également faire travailler les élèves par paires ou en petits groupes sur des aspects de grammaire, orthographe ou lexique à partir de consignes claires. Le rôle de l'enseignant sera de **centraliser la parole de chaque groupe, d'amener la classe à un consensus sur la réponse à apporter dans un temps bien défini et de faire se poursuivre les recherches.**

S'appuyer sur les outils numériques

Former les élèves à devenir des citoyens de la société numérique constitue une exigence sociale. Le numérique est une révolution technologique et offre un nouveau rapport aux apprentissages : de l'entrée dans l'écrit, pour les plus jeunes, au texte numérique le plus abouti, multimodal, plastique et esthétique. Il apparaît important que l'enseignant se concentre sur les usages pédagogiques des outils numériques plutôt que sur les outils eux-mêmes.

Former les élèves à l'usage du clavier dès la fin de l'école primaire

La grande majorité des usagers, en particulier dans les jeunes générations, écrivent au clavier sans que cette capacité ait fait l'objet d'un quelconque apprentissage formel. **Il paraîtrait judicieux d'introduire, vers la fin de l'école primaire, un enseignement de cette modalité d'écriture.**

De nombreuses applications peuvent être utilisées de manière ludique pour **développer la vitesse d'écriture, la localisation et la reconnaissance des lettres**, ainsi que pour la mise en évidence des correspondances entre sons et lettres ou entre écriture cursive et écriture scripte. **Des recherches doivent être menées afin d'évaluer la pertinence, ou non, de l'utilisation de différents types de claviers éducatifs** (organisés par ordre alphabétique, par type de lettres) dans cet apprentissage.

Exploiter les outils numériques pour la préparation et la structuration des écrits

De nombreuses recherches ont **mis en évidence que l'utilisation des logiciels de traitement de textes a des effets positifs** sur la qualité de la préparation et de la structuration des textes. Toutefois, **de nouvelles recherches doivent être conduites, dans des contextes scolaires**, afin d'identifier précisément les processus d'apprentissage et la nature des scénarios pédagogiques liés à cet usage.

Créer des passerelles entre les pratiques d'écriture numérique des élèves dans et hors de la classe

À l'heure du numérique, les pratiques d'écriture personnelle représentent une opportunité pour mobiliser de nouvelles habiletés. **Il est important de souligner que les pratiques personnelles des élèves et leurs usages de la langue** (réseaux sociaux, langage sms, blogs) **mobilisent la dimension créative et communicationnelle de celle-ci**. Établir des passerelles entre ces usages peut présenter un intérêt pour l'enseignant afin d'amener les élèves à appréhender l'écart entre pratiques personnelles et pratiques scolaires.

Favoriser l'utilisation du clavier pour les élèves présentant des difficultés motrices

L'écriture au clavier est plus simple à pratiquer, en particulier pour les élèves qui présentent des difficultés motrices. La simplification au plan moteur pourrait libérer des ressources cognitives et attentionnelles pour le contenu des apprentissages. Pour autant, **l'apprentissage de l'écriture manuscrite doit être poursuivi.**

Évaluer précisément l'efficacité des pratiques et des dispositifs d'écriture liés au numérique

Le numérique permet de concevoir à destination des élèves des ressources et des dispositifs qui doivent respecter des critères de qualité et d'efficacité. Il devient donc nécessaire que **le ministère de l'Éducation nationale développe à plus grande échelle, en lien avec les chercheurs et les enseignants, des démarches de recherche-action portant sur des pratiques et des dispositifs d'écriture liés au numérique.**

Former les enseignants

Tous les enseignants, et non pas seulement les professeurs de français, ont besoin de comprendre comment les élèves apprennent l'écrit (les correspondances phonographiques, les capacités d'écriture et de production de texte) afin de pouvoir mettre en place des situations d'apprentissage adaptées. Ainsi, la formation des enseignants du primaire doit les rendre capables d'enseigner explicitement le fonctionnement des différents écrits disciplinaires. De plus, la formation doit permettre aux enseignants du secondaire d'intégrer l'écrit dans leur pratique disciplinaire.

Les différents types de commentaires adressés aux élèves suite à leurs essais d'écriture, ainsi que leurs usages par l'enseignant, doivent être traités dans des dispositifs de formation associant enseignants et acteurs de la recherche. La formation doit permettre aux enseignants de comprendre les différentes postures à tenir pour accompagner au mieux les élèves quand ils sont en situation d'écrire, notamment les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour toutes ces raisons, il est nécessaire que les enseignants disposent de connaissances sur les principaux résultats des recherches en didactique du français, en psychologie cognitive, en sociologie, en neurosciences...

Poursuivre l'accompagnement de la mise en œuvre des programmes officiels et du socle commun

Les enseignants doivent être soutenus dans la lecture des programmes. Il conviendra donc de leur **proposer une explicitation des notions, des termes utilisés dans les programmes** et des exigences attendues.

Sensibiliser les enseignants aux divers modes d'évaluation de l'écrit

Chaque enseignant évalue différemment les productions écrites des élèves et définit lui-même ses critères. **Une harmonisation des pratiques d'évaluation est à concevoir.** La formation doit aider les enseignants à **adopter différentes postures d'évaluation en fonction des objectifs des écrits considérés**, et à réfléchir à la possibilité de suspendre, parfois, un jugement normatif. Elle doit aussi leur donner les moyens d'amener les élèves à apprendre à relire leurs écrits.

Former les enseignants aux fonctions pédagogiques des outils numériques

Les outils numériques impliquent de nouvelles compétences liées à l'écrit et à sa production. L'école doit les prendre en compte et les enseigner. Il est **indispensable de faire évoluer et d'amplifier la formation initiale et continue pour accompagner les enseignants et développer l'acculturation au numérique et à ses évolutions.**

La formation initiale et la formation continue doivent permettre à tous les enseignants, quels que soient leur niveau d'enseignement et leur discipline, de se saisir des possibilités offertes par le numérique pour enseigner la production écrite.

CE QU'IL FAUT RETENIR DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les élèves français rédigent peu et avec difficulté VOIR P. 15

Les élèves français rédigent peu lorsqu'ils sont sollicités dans des évaluations pour produire des textes : 40 % proposent des textes courts ou très courts (*Cedre 2015 en 3e*). Par rapport aux élèves européens, les élèves français sont également moins nombreux à rédiger des réponses à des questions ouvertes (*Pirls 2011*). Pourtant en dehors de l'école, les pratiques d'écriture sont fréquentes chez les jeunes *via* le numérique : par exemple, 77 % des 12-17 ans écrivent sur les réseaux sociaux (*Crédoc, 2014*). **Cette difficulté en français se répercute sur les apprentissages dans les autres disciplines.** Au-delà des faiblesses en production, les élèves français rencontrent également de plus en plus de difficultés dans les exercices de dictée, dans lesquels **le nombre d'erreurs a nettement augmenté ces 30 dernières années.**

Une grande variété de pratiques pédagogiques dans les classes VOIR P. 19

Au primaire, les enseignants consacrent largement plus de temps aux activités de lecture et de compréhension qu'à celles d'écriture. **La lecture est encore souvent considérée comme un préalable à l'écriture**, alors que les recherches montrent qu'une première approche de l'écriture permet un meilleur apprentissage de la lecture.

Les recherches mettent l'accent sur **l'utilité de l'écrit pour amener les élèves à communiquer**, à argumenter, à réfléchir et à apprendre. Dans les manuels de 2016, évalués par le Cnesco, ce type d'activité est **rarement proposé aux élèves**. Par ailleurs, le brouillon, qui permet de construire sa pensée, est rarement considéré. De plus, les différents types d'écrits qui doivent être utilisés dans les autres disciplines ne font pas toujours l'objet d'un enseignement explicite.

La dictée demeure très présente : neuf enseignants de CM2 sur dix (75 % en collège) déclarent la pratiquer, souvent ou de temps en temps alors qu'ils ne sont que 47 % lorsqu'il s'agit de dictée dialoguée ou coopérative (tournée vers la réflexion sur la langue) (*Depp, 2013*).

Sur le plan de l'évaluation, les recherches montrent que les **enseignants, quand ils corrigent, portent leur attention sur la forme et notamment sur l'orthographe plutôt que sur le fond, surtout pour les écrits jugés de faible qualité**. Certains enseignants sont tentés de « tout corriger » et l'influence du regard que les parents pourraient porter sur un écrit comportant encore des fautes pèse.

Enfin, **la moitié des enseignants de CM2, seulement, déclarent être formés à l'enseignement de la langue française** (*Depp, 2013*).

Un apprentissage renouvelé à l'heure du numérique VOIR P. 31

En 2013, 5 % des enseignants utilisaient le numérique pour faire travailler les élèves en classe (*Depp*) : ils ne se sentent pas suffisamment formés et accompagnés pour cela (*Igen, 2017*).

L'écriture au clavier fait partie des programmes scolaires de 2015, les recherches montrent l'intérêt de continuer également d'apprendre à écrire à la main. Les pratiques pédagogiques s'appuyant sur le numérique restent le fait d'enseignants volontaires. **Les usages du numérique sont peu évalués**, même si de premières recherches montrent leur intérêt notamment pour favoriser la motivation et la collaboration des élèves.

DIAGNOSTIC DES DIFFICULTÉS CROISSANTES DES ÉLÈVES FRANÇAIS

Les évaluations standardisées s'intéressent peu à la capacité des élèves à écrire et à rédiger et se concentrent principalement sur les capacités orthographiques des élèves. Pourtant, les données existantes indiquent que, si les élèves français entrent plus facilement dans l'écriture, **ils développent une faible appétence pour rédiger dans le cadre scolaire et ont des difficultés orthographiques, tout au long de la scolarité obligatoire.**

Une faible appétence pour la production d'écrits et des difficultés à rédiger

Les élèves présentent des difficultés pour rentrer dans l'écriture. Les enquêtes PIRLS 2011 et Cedre 2015 ainsi que l'étude *Lire et écrire au CP* apportent des éléments d'analyse.

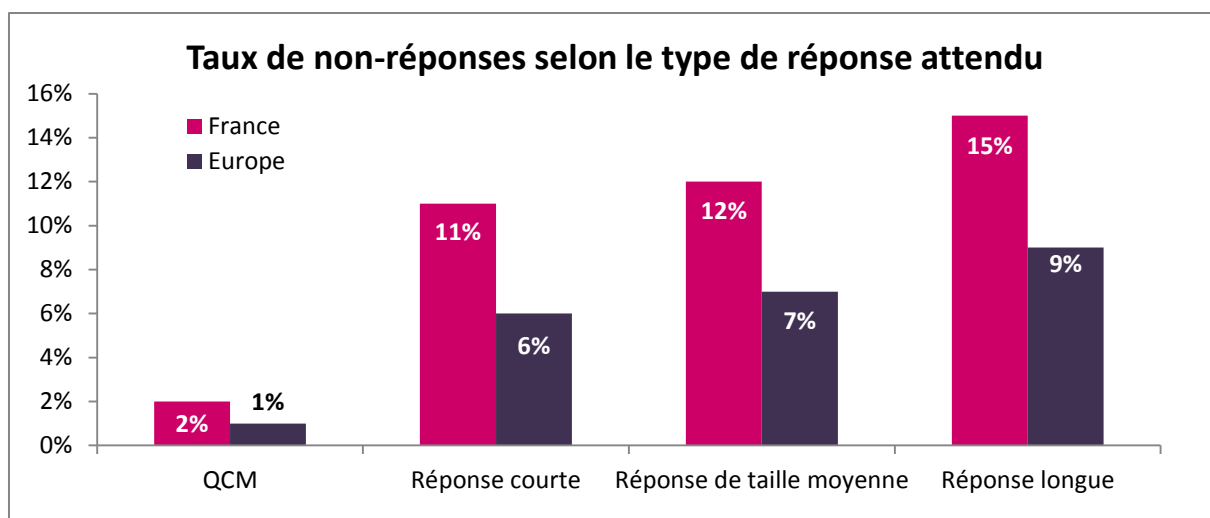
En fin de CP, dans un exercice de narration de 15 minutes à partir de quatre images, **35 % des élèves ont une difficulté à rédiger et écrivent moins de 60 lettres lisibles.** Les deux tiers des élèves commencent à utiliser de la ponctuation et des connecteurs (et, mais, après...) (*Goigoux, dir., 2016*).

L'exception : de bons résultats lors des premiers écrits à l'entrée en CP

À l'entrée en CP, en 2011, les élèves réussissaient, en moyenne, 66 % des exercices d'écriture qui leur étaient proposés (panel 2011, Depp), soit 13 points de plus qu'en 1997. Cette évolution traduisait une augmentation significative des **capacités des élèves à tracer des lettres et à commencer à écrire (son prénom, « maman »)** à l'issue de l'école maternelle. Des différences de genre apparaissaient dès le début du CP, avec un écart de 5 à 6 points en faveur des filles.

L'évolution positive des résultats des élèves, au tout début du CP, pourrait notamment s'expliquer par l'adéquation de cette évaluation avec les programmes scolaires alors en vigueur.

En CM1, les élèves français confirment leur difficulté à rédiger et se démarquent ainsi de leurs voisins européens. En effet, dans une enquête internationale, **les élèves français sont parmi les plus nombreux à ne pas répondre aux questions ouvertes, particulièrement lorsque la réponse doit être longue** (*PIRLS 2011*).



Source : IEA, PIRLS 2011

Des élèves qui rédigent peu au collège, mais régulièrement en dehors

En 3^e, sur un double exercice de production écrite en 25 minutes (un sujet d'argumentation avec trois arguments et un sujet d'invention à partir d'une fin d'histoire donnée), certains élèves n'écrivent que quelques lignes quand d'autres produisent un texte d'une page et demie (en moyenne, les élèves produisent 15-20 lignes). Ainsi, l'étude met en évidence que **40 % des élèves de 3^e ne rédigent pas ou très peu** (Cedre 2015, Depp).

Par ailleurs, les élèves de 3^e réagissent différemment en fonction du type de texte qu'il leur est proposé d'écrire. **Des difficultés apparaissent notamment dans la production de textes avec contraintes.**

→ Quelques exemples

Écrire un texte narratif

54 % des élèves de 3^e respectent la consigne.

Écrire une recette

20 % des élèves de 3^e respectent la consigne.

En dehors des cours, malgré ces difficultés à rédiger dans un contexte scolaire, les élèves sont **régulièrement amenés à écrire dans leur quotidien**. Ainsi, les adolescents sont très largement équipés en téléphones ou smartphones (97 % des 12-19 ans, Igen, 2017). **À travers l'utilisation des SMS et des réseaux sociaux, ils sont très régulièrement amenés à écrire, plusieurs fois par jour**. Sur le seul exemple des SMS, une étude a observé que les adolescents âgés de 12 à 17 ans envoyaient, en 2013, 381 SMS par semaine en moyenne (Crédoc, 2013). Si les pratiques ont pu évoluer des SMS vers les réseaux sociaux, l'écrit reste un moyen important de communication pour les jeunes : **77 % des 12-17 ans écrivent sur les réseaux sociaux** (Crédoc, 2014).

Des difficultés à rédiger qui se répercutent dans les autres matières

Les difficultés à rédiger ne concernent pas uniquement la production de texte en français.

En histoire-géographie et éducation civique², 60 % des élèves de 3^e n'ont pas su rédiger un texte cohérent (portant sur la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb) à partir d'une liste de mots donnés (Cedre 2012, Depp). Ils ont parfois répondu par des mots, des suites de mots ou une seule phrase sur plusieurs lignes.

Enfin, les élèves de 3^e semblent accorder peu d'importance à la lisibilité de leurs écrits. Lorsqu'on leur demande de produire un texte, **seulement un tiers des élèves de 3^e écrivent lisiblement.**

En sciences, les enquêtes montrent également un fort décalage du taux de non-réponses entre un QCM et une question à réponse construite. Ainsi, **20 % des questions ouvertes** (où il faut rédiger) **restent sans réponse, contre 3 % lorsqu'il s'agit d'un QCM** (Cedre 2013, Depp). Les élèves les plus en difficulté sont ceux qui répondent le moins aux questions ouvertes. **Ils sont donc pénalisés en sciences par leurs difficultés à produire des textes écrits.**

Des difficultés croissantes en orthographe et en grammaire

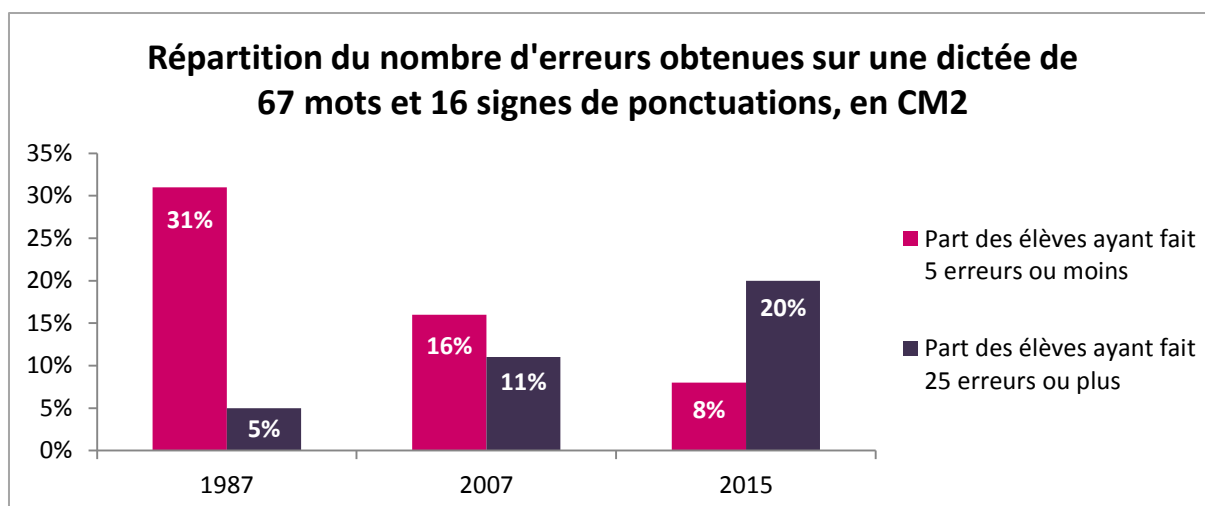
En fin de CP, les élèves rencontrent des difficultés sur les accords des noms. Par exemple, **seuls 17 % des élèves marquent correctement le pluriel de « lapins » dans la phrase dictée « Les lapins courent vite »** (Goigoux, dir., 2016). Cet apprentissage se précise cependant en CE1, où près de la moitié des élèves réussissent à marquer le pluriel.

En CE2, en 2013, les élèves de CE2 réussissent **69 % des exercices d'écriture** (marquer l'accord dans le groupe nominal), **marquant une baisse de 6 points par rapport à 1999.** Cette baisse s'accompagne d'une augmentation du nombre d'élèves en difficulté et d'une diminution de la part d'élèves réussissant la plupart des exercices (Depp, 2014).

En CM2, en 2015, sur une dictée comprenant 67 mots et 16 signes de ponctuation, les élèves font, en moyenne, 18 erreurs (Depp). **Ces résultats traduisent une nette baisse du niveau des élèves en dictée depuis 30 ans** (11 erreurs en 1987, 14 erreurs en 2007).

Cette chute des résultats se vérifie pour l'ensemble des élèves. **En 30 ans, le nombre d'élèves réalisant peu d'erreurs (5 ou moins) est divisé par quatre, alors que le nombre d'élèves faisant beaucoup d'erreurs (25 ou plus) est, lui, multiplié par quatre.**

² Le terme « éducation civique » était celui utilisé au moment de l'étude, en 2012.



Source : Depp, MEN

Les différences de niveau sont très marquées par l'origine sociale des élèves, avec un écart de 6 erreurs entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers. **Les écarts entre les filles et les garçons, peu élevés en 1987 (1,8 erreurs), tendent à augmenter (3,5 erreurs en 2015).**

À titre d'exemple, **les noms communs entraînent peu d'erreurs, tout comme la ponctuation**. En revanche, **les adverbes et les règles d'accord** (de l'adjectif, du verbe ou du participe passé) **constituent de véritables difficultés pour les élèves.**

→ **Quelques exemples**

« Le soir tombait. »

En 2015, 44 % des élèves de CM2 font une erreur à « tombait », contre seulement 13 % en 1987. « Soir » est bien orthographié par 95 % des élèves.

« Elle les a peut-être vus ! »

En 2015, 83 % des élèves font une erreur à « vus » (68 % en 1987) et 48 % font une erreur à « peut-être » (32 % en 1987).

Du CM2 à la 3^e, des recherches ont montré **une nette augmentation des erreurs orthographiques entre 1987 (7-8 erreurs) et 2005 (13 erreurs)** sur un même exercice de dictée (*Manesse & Cogis, 2007*). Ces difficultés se retrouvent, en 2012, dans un exercice d'histoire-géographie où **42 % des élèves n'ont pas été en mesure de rédiger un texte en maîtrisant l'orthographe**³ (*Cedre 2012, Depp*).

³ 80 % de mots bien orthographiés.

ÉTAT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LEUR EFFICACITÉ

Si le temps consacré à l'écriture au primaire est inférieur à celui dédié à la lecture, son enseignement est pourtant fondamental. **Compte tenu de la diversité des apprentissages en jeu** (geste d'écriture, construction et organisation de la pensée, réflexion sur le contenu, connaissances et compétences orthographiques...), **l'enseignement de l'écriture peut prendre diverses formes et évoluer au fil de la scolarité.**

Cette partie vise à apporter un éclairage sur la diversité et l'évolution des pratiques enseignantes en s'appuyant sur le rapport scientifique du Cnesco, rédigé par Catherine Brissaud et Michel Fayol (*Étude de la langue et production d'écrits, Cnesco, 2018*) ainsi que sur l'état des lieux (*État des lieux, Cnesco, 2018*) et sur les notes de Linda Allal, Jacques Crinon, Claudine Garcia-Debanc, Patrice Gourdet, Francis Grossmann, Martine Jaubert et Olivier Lumbroso (*Notes des experts, Cnesco, 2018*).

Une grande variété de pratiques pour enseigner l'écriture

Dès le début de l'école primaire, **les activités de lecture l'emportent sur celles d'écriture**, les enseignants accordant deux fois moins de temps à l'écriture. Son enseignement recouvre de nombreuses composantes (copie, calligraphie, production...) et le temps accordé à chacune est extrêmement variable dans les classes. Par la suite, en fin de primaire, **peu d'enseignants se focalisent sur des activités menant les élèves à réfléchir sur la langue, alors qu'ils développent, presque tous, des pratiques relativement « traditionnelles »** (dictée, mémorisation de mots, leçons et exercices d'application, entraînement de conjugaison...). Au moment de corriger les productions écrites des élèves, **les enseignants tendent à se concentrer plus sur la forme que sur le fond**, particulièrement pour les élèves présentant le plus de difficultés.

1. La place donnée à la lecture l'emporte sur les activités d'écriture en CP

Les recherches ont montré que **le temps passé à l'enseignement de la lecture à l'école primaire a toujours été supérieur à celui accordé à l'écriture**. La recherche *Lire et écrire au CP⁴* confirme cette asymétrie.

TEMPS MOYEN HEBDOMADAIRE PASSÉ SUR LES ACTIVITÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE EN CP

4h11min DE LECTURE

2h23min D'ÉCRITURE

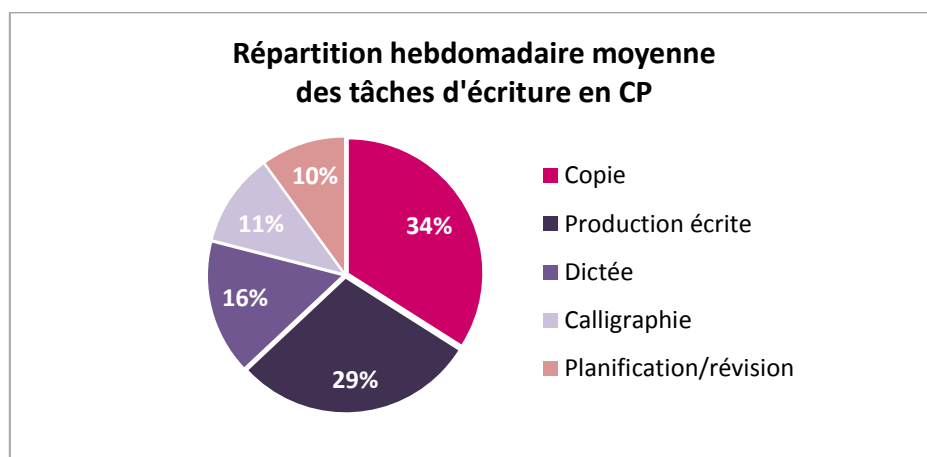
Source : Goigoux, dir., 2016

⁴ Observation réalisée, pendant trois semaines, sur 131 classes avec des enseignants expérimentés et volontaires.

Au temps dédié à la lecture et à l'écriture vient s'ajouter celui consacré à l'étude de la langue (orthographe, grammaire, lexique...) : **39 minutes lui sont consacrées en moyenne, mais avec une très forte variabilité du temps passé par les enseignants à l'étude de la langue.**

La répartition des différentes tâches liées à l'enseignement de l'écrit est très peu abordée par la recherche. Ainsi, seule l'étude *Lire et écrire au CP* apporte des éléments étayés, issus d'observations de classes. Peu d'informations existent sur les niveaux supérieurs.

Au CP, les tâches d'écriture sont réparties de la manière suivante :



Source : Goigoux, dir., 2016

Copie

La copie apparaît comme la première activité d'écriture pour les élèves de CP, en incluant le fait de copier une consigne, copier les devoirs... Elle vise à entraîner les élèves aux gestes d'écriture (calligraphie) et/ou à l'orthographe.

Production écrite

La production écrite est également une des activités principales pratiquées en CP. Il existe trois formes de production d'écrits en CP :

- **demander aux élèves d'écrire une phrase en les laissant choisir les mots** qu'ils souhaitent utiliser : 25 minutes en moyenne par semaine (avec une forte variabilité, de quelques minutes à près d'une heure) ;
- **fournir aux élèves des mots ou syllabes qu'ils doivent combiner** : 12 minutes en moyenne par semaine (10 % des classes ne le pratiquent jamais) ;
- **pratiquer la dictée à l'adulte** (les élèves dictent, individuellement ou collectivement, une phrase construite à l'enseignant, qui l'écrit) : moins de 2 minutes par semaine en moyenne (30 % des classes ne la pratiquent jamais alors que les programmes scolaires précisent qu'« au CP, [...] l'aide apportée par la dictée à l'adulte reste indispensable pour nombre d'élèves »).

Dictée

À l'entrée au CP, la dictée consiste principalement en une dictée de syllabes ou de mots, voire de phrases à partir du milieu de l'année. Le temps moyen accordé à la dictée est de 23 minutes par semaine, cela pouvant largement varier selon les enseignants, de 3 minutes (pour les classes qui y passent le moins de temps) à 54 minutes (pour les classes qui y passent le plus de temps).

Calligraphie

En CP, le travail du geste d'écriture occupe 16 minutes du temps hebdomadaire en moyenne, avec, une nouvelle fois, une très forte variabilité (de quelques minutes à près d'une heure). Le temps consacré diminue fortement au cours de l'année : 26 minutes en moyenne en novembre, seulement 8 minutes en mai : la moitié des enseignants ne la travaillent plus spécifiquement à cette période.

Planification et révision

Les enseignants de CP passent, en moyenne, seulement 6 minutes par semaine sur le travail de préparation à l'écrit. Le temps accordé à la révision des productions écrites des élèves est, quant à lui, de 10 minutes par semaine en moyenne.

2. Une superposition de pratiques pédagogiques en CM2 et au collège

En CM2 comme au collège, les enseignants couplent des activités traditionnelles d'étude de langue (dictée traditionnelle, leçons suivies d'exercices d'application, entraînements de conjugaison...) avec certains exercices intégrant des postures d'élèves plus réflexives (dictée dialoguée, enseignement de la langue à partir de la production de textes...).

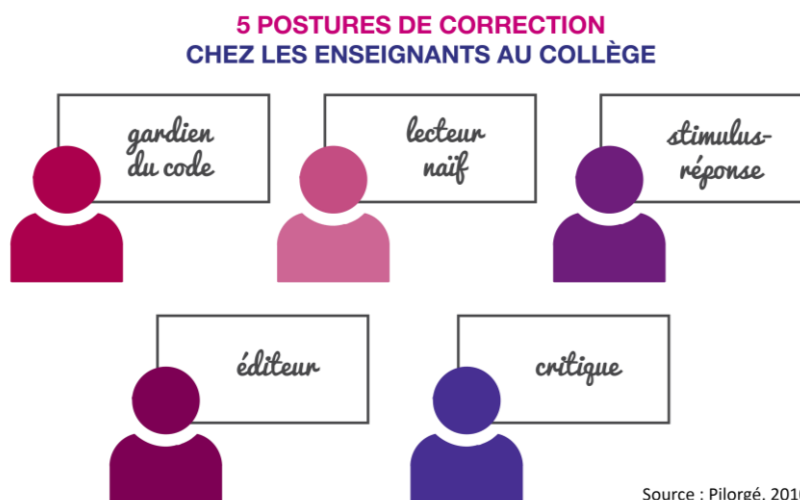
Ainsi, neuf enseignants de CM2 sur dix déclarent pratiquer la dictée, souvent ou de temps en temps ; elle est encore très présente au collège (75 %⁵). En revanche, la dictée dialoguée ou coopérative (tournée vers la réflexion) n'est pas pratiquée, ou exceptionnellement, dans près d'une classe de CM2 sur deux et par deux tiers des enseignants de français au collège. De plus, 94 % des enseignants de CM2 déclarent faire mémoriser des mots à leurs élèves, alors qu'ils ne sont que 57 % à pratiquer des activités de mise en réseau de mots (intégrer le mot dans son contexte).

Plus globalement, en CM2, plus de 90 % des enseignants déclarent proposer, souvent ou de temps en temps, une leçon de grammaire, de vocabulaire ou d'orthographe suivie d'exercices d'application (Depp, 2013). Par ailleurs, 72 % des enseignants déclarent pratiquer souvent ou de temps en temps, un travail sur la langue directement lié aux productions écrites des élèves.

⁵ 7% de non-réponses.

3. Des pratiques de correction concentrées sur la forme plus que sur le fond

L'évaluation de l'écrit apparaît aux enseignants comme une tâche lourde, longue et délicate à réaliser. Les recherches menées depuis plus de 30 ans ont montré que les corrections portent sur les écarts à la norme plus que sur l'invention. Une analyse des traces de correction de copies portant sur la production de textes narratifs en 3^e laisse apparaître **cinq postures de correction, qui peuvent être combinées : un enseignant n'adopte pas qu'une seule posture** (Pilorgé, 2010).



Lorsque l'enseignant rentre dans la posture de « **gardien du code** », il pointe les erreurs de langue. En tant que « **lecteur naïf** », à l'inverse, il s'intéresse à l'univers imaginaire proposé par l'élève. La posture de « **stimulus-réponse** » lui permet d'évaluer le degré de réalisation de la consigne et d'activation des connaissances. Lorsque l'enseignant se positionne en « **éditeur** », il invite l'élève à effectuer des révisions textuelles. Enfin, dans la posture « **critique** », il suggère des améliorations de texte d'un point de vue littéraire.

Dans l'analyse de Pilorgé, **les postures qui s'intéressent le plus au « fond » des productions écrites des élèves n'apparaissent que pour les devoirs jugés de qualité.**

4. Des formations initiales et continues en retrait

La moitié des enseignants de CM2, seulement, sont formés à l'enseignement de la langue française. Ils semblent particulièrement peu formés aux spécificités de la langue française et à son apprentissage par les élèves. 40 % des enseignants de CM2 déclarent n'avoir reçu aucune formation relative à la langue française, son enseignement ou son apprentissage (DEPP, 2013).

Au collège, les professeurs de français sont eux davantage formés à l'enseignement de la langue (67 %). Dans une moindre mesure, ils reçoivent également une formation à son apprentissage par les élèves (28 %).

Des pratiques efficaces pour amener les élèves à rédiger

De nombreuses recherches ont permis d'identifier les pratiques efficaces pour amener les élèves à produire un texte de qualité. Ainsi, **le processus d'écriture se décline en différentes phases, qui viennent nourrir et améliorer les textes des élèves** : la préparation, l'utilisation constructive du brouillon, la production de textes (genres variés, écriture collaborative), la révision de textes (clarté, correction de la langue...).

Préparer les élèves à rédiger

Maîtriser le sujet sur lequel on écrit facilite l'activité de production. L'activité d'écriture peut donc demander, dans un premier temps, des activités préparatoires dont les études ont montré qu'elles **améliorent la qualité des textes produits**. Elles peuvent prendre différentes formes :

- **une recherche d'informations** (pour un texte explicatif) ;
- **une réflexion collective pour trouver des idées** (pour une fiction) ;
- **des notes préparatoires** ;
- **un travail sur le lexique à mobiliser** ;
- **un schéma, un dessin...**

Pour les écoliers, notamment en difficulté, les modifications d'un brouillon sont coûteuses. **Commencer par une phase de travail sous une autre forme que le texte (schéma, tableau, dessin...) pourrait donc permettre de structurer et d'explorer avant d'écrire**. Les cartes mentales ont particulièrement été investiguées en complément du brouillon linéaire.

Passer par le brouillon

L'usage du brouillon aboutit souvent à une simple recopie/mise au propre et ne permet pas aux élèves d'améliorer leur production. Il paraît pourtant important d'enseigner aux élèves à retravailler leurs textes. Les recherches montrent, en effet, que **l'enseignement de stratégies d'utilisation du brouillon est bénéfique pour les élèves**.

Une étude menée auprès d'élèves en fin d'école primaire montre que les textes produits sont de meilleure qualité lorsque les élèves ont reçu un enseignement des stratégies d'utilisation du brouillon (López et al., 2017). **Ces stratégies peuvent être enseignées de façon directe** (connaissances pour planifier son texte et pour utiliser le brouillon) **ou à travers l'observation d'un modèle de brouillon**.

Selon une autre étude, **une utilisation pertinente du brouillon permet de délester les élèves d'une partie de la tâche au moment de la production finale**, et ainsi de se concentrer plus efficacement sur l'orthographe.

Rédiger différents types de textes

Les genres (littéraire, journalistique, scientifique...) possèdent, chacun, une forme particulière avec des caractéristiques propres et un lexique adapté. Les études ont montré qu'**un enseignement explicite de ces différents genres et de leur structure améliorerait la qualité des textes produits**. Cette appropriation des genres de textes peut notamment être appuyée sur des enseignements disciplinaires : sciences, mathématiques, histoire-géographie...

Écrire dans toutes les disciplines

Les élèves de primaire ne font pas intuitivement la différence entre les différentes disciplines et les formes de textes qui leur sont propres : ils peuvent confondre, par exemple, le scientifique et le littéraire. **Des temps d'apprentissage doivent être consacrés à ces distinctions afin que les élèves les apprennent et qu'ils soient ensuite capables d'utiliser le vocabulaire, le ton et les formes adaptés.**

Au collège, une étude menée sur **une simulation globale à caractère scientifique** (sur la question des ressources en eau) apporte un exemple de mise en pratique possible. Les élèves étaient amenés à s'approprier des documents, à argumenter et à négocier par écrit avec d'autres participants. Des échanges d'écrits intenses ont été constatés, avec **une progression dans la qualité de l'argumentation scientifique mais aussi dans le sentiment d'auto-efficacité** des élèves à travers l'écriture (Lawless et Brown, 2015).

Rédiger à plusieurs

Plusieurs études ont montré que **le travail d'écriture collaborative entre les élèves** (en classe entière, en groupe ou en binômes) **peut leur permettre de progresser plus vite que s'ils travaillaient individuellement.**

Retravailler le texte en binôme

Plusieurs recherches se sont intéressées aux bénéfices des échanges entre élèves à propos de leurs textes. Ainsi, une étude a proposé un travail de réécriture en binôme, sur le principe du tuteur-tutoré. **Les élèves, en particulier les tuteurs, ont amélioré leurs textes d'une version à l'autre**, manifestant une meilleure compréhension du genre de texte, l'appropriation des procédés d'écriture et une amélioration de leurs échanges sous forme de conseils.

Une autre étude, menée auprès d'élèves de CM2 et de 6^e, s'est intéressée aux collaborations entre élèves dans le cadre de la révision d'un texte. Cette séquence se déroulait en trois temps :

1. **rédiger un premier texte** au brouillon ;
2. **réviser le texte individuellement** ;
3. **réviser le texte en binôme** avec un autre élève.

Individuellement, les élèves passaient entre 5 et 10 minutes à réviser leur texte, en précisant qu'ils avaient « tout fait ». Dans la seconde phase, en binôme, les élèves ont passé 10 à 25 minutes supplémentaires à réviser leur texte. Surtout, **ce temps dédoublé sur la révision a permis aux élèves de réaliser deux fois plus de modifications sur le texte initial.** Les textes produits, sans être parfaits, étaient nettement améliorés sur le plan de la réussite orthographique et de la ponctuation.

Dans le cadre du binôme, **les deux élèves bénéficient de cet échange puisqu'ils s'engagent tous les deux dans des réflexions et des propositions concernant l'orthographe.** Il est, pour autant, important que ces moments d'interaction soient soutenus et encadrés par l'enseignant, notamment en explicitant les questions que les élèves peuvent se poser entre eux.

Retravailler à partir du texte

Une expérimentation a étudié la mise en place d'une séquence en trois temps :

1. **faire rédiger un texte d'un genre donné** (narratif, argumentatif...);
2. **travailler des tâches orthographiques** pertinentes dans le cadre de cette production :
 - des tâches « différées », portant sur des éléments contenus dans le texte produit ;
 - des tâches « décrochées », portant sur des exercices « traditionnels », hors-contexte.
3. **faire écrire un nouveau texte du même genre** que le premier.

Ce dispositif a permis, en 6^e, une amélioration des résultats des élèves, notamment de ceux qui présentaient le plus de difficultés vis-à-vis de l'orthographe. **Les élèves ayant appris à travailler suivant cette organisation effectuent également, en fin d'année, plus de révisions de l'orthographe de leurs textes que les autres élèves.**

Être lu

Lorsqu'un élève voit son propre texte lu par une autre personne, il prend conscience de sa fluidité et de la façon dont il peut être compris. Cette lecture peut, notamment, être réalisée par un autre élève, l'enseignant ou un public extérieur. Il apparaît également important que cet élève se retrouve, lui aussi, en position de lecteur du texte d'un de ses camarades. Ces deux situations permettent de **mieux comprendre les besoins des lecteurs, et donc d'améliorer la qualité des textes produits.**

Des pratiques de dictée efficaces orientées vers la réflexion

La dictée est une étape permettant aux élèves de mettre en pratique les gestes d'écriture et de consolider leur connaissance de la langue, éléments qu'ils devront mobiliser par la suite pour écrire et rédiger. Dans cet objectif, la dictée peut prendre différentes formes. **Les recherches ont montré l'efficacité des dictées qui permettent d'engager une réflexion sur la langue.**

Dictée « traditionnelle »

La dictée dite « traditionnelle » se présente comme un texte relativement long, le plus souvent littéraire, dicté avec ou sans préparation. La production de l'élève est ensuite corrigée et évaluée. **À ce jour, les recherches n'ont pas mis en évidence les conditions pédagogiques permettant de faire progresser les élèves, notamment les plus fragiles, grâce à la dictée « traditionnelle » portant sur un texte long.**

Dictées orientées vers la réflexion

D'autres formats de dictées ont été expérimentés. Ces formats s'appuient sur un travail réflexif autour de la dictée qui devient un moyen d'apprentissage et non uniquement d'évaluation.

- **La dictée de syllabes ou de mots au CP**

En CP, **plus le temps passé à écrire sous la dictée est grand, plus les progrès en écriture sont importants, avec un effet plafond à 40 minutes environ par semaine.** Les résultats montrent un effet positif du temps passé à écrire sous dictée sur la qualité orthographique des textes rédigés par les élèves, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Aller au-delà de 40 minutes par semaine ne permet cependant pas davantage de faire progresser les élèves.

Les premières investigations qualitatives sur les classes les plus efficaces semblent révéler des contextes où la dictée est essentiellement un travail réflexif : l'enseignant incite les élèves à s'interroger sur les phénomènes orthographiques qui leur posent des difficultés pour anticiper et corriger leurs erreurs (Goigoux, dir., 2016).

- **La dictée zéro faute**

Ce travail réflexif peut se traduire par **de nouvelles formes de dictées.** Une étude québécoise (Fisher & Nadeau, 2014) a mis en place des types de dictées « innovantes » au primaire et au secondaire. Par exemple, **la dictée zéro faute permet aux élèves, à tout moment pendant la dictée, de poser des questions sur une phrase** et à l'enseignant de les guider, sans fournir la réponse.

Ce type de dispositif permet aux élèves d'apprendre à expliciter leurs connaissances avec les pairs pour résoudre des difficultés de terminaisons et d'accords (il ne s'agit pas d'un travail sur l'orthographe lexicale). Il permet ainsi de **laisser une place aux doutes orthographiques des élèves, qui sont invités à les exprimer** et à échanger sur la façon dont se construisent les phrases. De cette manière, il fait écho aux résultats d'une étude anglaise montrant l'importance de l'analyse de la langue (approche métalinguistique) pour améliorer les résultats des élèves (Myhill et al., 2016).

Sur une année scolaire, les chercheuses observent **une nette amélioration des performances des élèves particulièrement à l'école primaire et pour ceux qui rencontraient le plus de difficultés, non seulement sur une dictée mais aussi en production de textes.**

1882-2018 : ANALYSE DES GRANDES ÉVOLUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE

L'école enseigne aux élèves à rédiger des textes depuis le XIX^e siècle. **Cet enseignement a régulièrement évolué, répondant à une transformation des attentes sociales et sociétales autour de l'écriture.** L'analyse de Marie-France Bishop (*État des lieux, Cnesco, 2018*) met en évidence les grands modèles d'enseignement de l'écriture qui se sont succédé.

Ces modèles ne disparaissent que très progressivement et se juxtaposent, souvent. Cette coexistence crée une confusion dans les grandes orientations pédagogiques, traduite dans les manuels scolaires, ce qui explique que, dans les classes, les pratiques enseignantes puissent relever de plusieurs modèles à la fois.



Le modèle républicain de la rédaction

En 1882, les programmes de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson intègrent officiellement l'enseignement de la rédaction « sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants ». Le principe repose sur l'apprentissage des règles d'écriture. L'exercice doit rester simple et concret, proche des réalités quotidiennes des écoliers.

→ Exemple courant d'exercice de rédaction

« *Racontez une de vos veillées en famille.*

Plan : 1- Le moment, 2- Les occupations, 3- Ce que j'entends, 4- À qui je songe, 5- Ce que j'éprouve »

Ce type d'exercice contribue aussi à communiquer un idéal de société avec ses valeurs morales (ici, sur la famille) tout en participant à l'apprentissage de l'écriture et à la connaissance de la langue écrite et littéraire. **Les corrections des enseignants portent, d'ailleurs, autant sur la langue que sur la morale.**

Le modèle du texte libre

À la suite de la Première Guerre mondiale, et en opposition à l'enseignement traditionnel de la rédaction, un nouveau modèle se développe, hors des normes institutionnelles. Le texte libre, initié par Célestin Freinet, veut **recentrer l'enseignement sur l'enfant et son expression spontanée**, et ne considère pas la correction du langage spontané comme un objectif.

Dans le modèle du texte libre, l'élève n'a pas de contrainte. L'apprentissage n'est pas présenté comme un exercice scolaire. **L'approfondissement se fait à partir d'un texte élu par les élèves, parmi l'ensemble des textes écrits**. Ainsi, rédiger un texte n'est pas une finalité, mais une étape dans la vie de la classe.

→ Exemple courant d'exercice de texte libre

La dictée à l'adulte (notamment en maternelle)

Les élèves racontent, sans contrainte, un événement vécu collectivement (l'exercice peut aussi être réalisé de manière individuelle) et l'enseignant l'écrit au tableau. L'exercice permet de commencer à prendre conscience des formes qui sont acceptées à l'oral mais n'existeraient pas à l'écrit, et d'une correspondance entre les sons et la manière dont on les écrit.

Le modèle de l'écriture rénovée

Avec la création du collège en 1963, l'enjeu du primaire n'est plus de proposer un enseignement débouchant directement sur la vie active, mais de permettre la poursuite de la scolarité. Vers le milieu des années 1960, **le débat se focalise alors autour de deux visions : l'une autour d'un renforcement des apprentissages fondamentaux** (mathématiques, grammaire et orthographe, avec notamment des exercices de répétition), **l'autre autour des apports du modèle du texte libre** (notamment en s'appuyant sur les usages de la langue plutôt que sur le « bon français »).

Suite à ces débats, les instructions de 1972 tentent de combiner les deux approches. Elles prévoient **des activités d'expression libre et spontanée et des activités au caractère plus formel et systématique**. Malgré l'adhésion des enseignants, cette réforme se heurte à des difficultés de mise en œuvre.

Le modèle de la production de textes

Le modèle de la production de textes vient lentement remplacer l'écriture rénovée et est officiellement repris dans les programmes de 1995. Plutôt que de s'intéresser à la production finale, ce modèle, appuyé sur la recherche, invite à **porter une attention particulière à l'élève et aux processus mentaux qu'il mobilise lorsqu'il découvre l'écrit, lorsqu'il écrit et lorsqu'il réécrit** (travail du brouillon par exemple). Le modèle s'intéresse aussi aux différents paramètres de l'écriture : la cohérence du texte, sa typologie, son organisation, son contexte d'écriture (historique, sociologique et didactique, dans ou hors de l'école) et le lien avec la lecture.

C'est ce modèle qui est mis en avant, à la fin du XX^e siècle, dans les prescriptions officielles, dans les manuels et durant la formation. Certaines recherches suggèrent qu'un nouveau modèle pourrait désormais se dessiner autour de l'accompagnement par l'enseignant et de l'intérêt des écrits intermédiaires.

ÉVALUATION DE LA PLACE DE L'ÉCRITURE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE 2016 (CM1, CM2, 6^e)

Afin d'évaluer et de comprendre l'organisation et le contenu des manuels scolaires d'aujourd'hui, compte tenu de leur place centrale dans l'enseignement en France, Marie-Laure Elalouf a réalisé, pour le Cnesco, une analyse détaillée de 10 manuels de CM1, CM2 et 6^e publiés en 2016 et de 10 manuels des années 2000 (*État des lieux, Cnesco, 2018*).

Pendant longtemps, l'écriture a été enseignée à travers deux manuels scolaires distincts : le manuel de textes et le manuel de grammaire. Durant les années 2000, le manuel unique s'est généralisé. Dans ces nouveaux manuels, la relation entre lecture et écriture était prépondérante mais l'écriture était réduite à une activité terminale.

Dans les manuels de 2016, les occasions d'écrire sont plus nombreuses que dans les manuels des années 2000 et l'écriture n'apparaît plus uniquement comme une activité finale. La notion de différenciation pédagogique a également été incluse dans ces nouveaux manuels. Cependant, **l'intégration de l'étude de la langue dans la production écrite reste peu aboutie**, avec des informations parfois trop nombreuses. L'utilisation de l'écrit pour apprendre (écriture réflexive, écriture de synthèse) est encore peu développée.

Des occasions d'écrire plus nombreuses en 2016 que dans les années 2000

Les manuels de 2016, qui font suite aux changements de programmes de 2015, invitent plus souvent les élèves à écrire que ceux des années 2000, notamment lors des séquences de lecture et d'étude de la langue (orthographe, grammaire...). **Certains manuels ont même intégré des exercices écrits préparant à la prise de parole**, en utilisant, par exemple, le brouillon pour rassembler et organiser des idées, et non comme un premier jet.

Le lien entre lecture et écriture est fort dans les manuels de 2016. Ici, l'écriture n'est plus seulement une activité terminale. Cependant, **l'objectif des exercices d'écriture liés à la lecture n'apparaît pas toujours clairement**. Certains manuels utilisent l'écrit pour vérifier la compréhension du texte alors que d'autres abordent directement l'interprétation de celui-ci.

Une intégration non aboutie de l'étude de la langue à la production écrite

Les manuels scolaires de 2016 laissent apparaître de fortes disparités en ce qui concerne le lien entre production de textes et apprentissages formels de la langue dans les séquences pédagogiques, avec **un manque de clarté sur la finalité des exercices proposés**.

→ Quelques exemples du manque de clarté dans certains exercices

Trop d'informations disponibles

Dans le cadre d'un exercice de production de textes, certains manuels vont jusqu'à donner 15 informations d'étude de la langue ou de connaissances à maîtriser (temps de conjugaison, informations sur une date historique, rappel du vocabulaire adapté...), au risque que l'élève perde de vue les objectifs.

Des consignes en décalage avec la réalité de l'exercice

Un manuel de CM1 invite les élèves à rédiger un texte sur leur passé, faisant appel à leurs souvenirs et leurs émotions, alors qu'il s'agit seulement, à ce moment-là, de vérifier la conjugaison de l'imparfait.

Des activités peu focalisées sur l'utilisation de l'écrit pour apprendre

L'écriture réflexive (écrire pour construire sa pensée) **et l'écriture de synthèse** (écrire pour faire un point sur ses connaissances) **sont rarement intégrées dans les manuels.**

→ Quelques exemples

Exercice d'écriture réflexive

À l'occasion d'un débat entre élèves, un manuel de CM2 propose de préparer le débat à l'écrit pour en conserver une trace personnelle et mesurer l'évolution de l'idée à la suite de l'échange de points de vue.

Exercice d'écriture de synthèse

Après un retour individuel et collectif sur ce que l'élève a appris et compris d'une séquence, un manuel de 6^e invite l'élève à s'appuyer sur ce travail pour rédiger son bilan en trois paragraphes et avec l'aide de trois questions.

En revanche, les manuels se centrent principalement sur la production de textes narratifs et la prolongation de textes lus.

La différenciation bien intégrée pour les activités de production écrite

Les manuels de 2016 prennent en compte la nécessité de proposer un enseignement différencié. Cela se traduit de différentes manières :

- **graduer la tâche** : compléter des phrases, puis développer un texte, et enfin rédiger un texte ;
- **varier les formats** : alterner échanges oraux en binômes et écriture autonome, faire une dictée à l'adulte, proposer un exercice détaillé suivi du même type d'exercice en autonomie...

ÉTAT DES LIEUX AUTOUR DU LIEN ENTRE ÉCRIT ET NUMÉRIQUE

Écriture manuscrite ou numérique ?

À l'école, l'écriture à la main prédomine, les épreuves d'examen (brevet des collèges, baccalauréat) se déroulant principalement sur papier. Pourtant, en dehors de l'école, les élèves écrivent principalement sur un clavier (réseaux sociaux, SMS...). De même, les adultes utilisent désormais peu cette forme d'écriture, remplacée par une écriture dactylographiée, au clavier. **Certains pays d'Europe du Nord et certains États des États-Unis s'interrogent sur la possibilité de faire apprendre l'écriture au clavier avant l'écriture à la main, voire de ne plus enseigner l'écriture manuscrite.**

Cette partie s'appuie sur les notes de Franck Amadiou, Jacques Crinon, Marie-Claude Penloup et Jean-Luc Velay (*Notes des experts, Cnesco, 2018*).

Écrire à la main ?

Les recherches dans ce domaine sont encore rares, mais de premiers éléments semblent se dégager. Ainsi, des études ont montré qu'**apprendre à écrire les lettres et les mots à la main permet ensuite de mieux les reconnaître visuellement que s'ils avaient été appris par une écriture au clavier.**

Une étude, réalisée auprès d'étudiants, apporte un éclairage qui mériterait d'être approfondi au niveau de l'école. Les étudiants prenant leurs notes à la main réussissent mieux que ceux qui écrivent au clavier (*Mueller & Oppenheimer, 2014*). Les auteurs interprètent ce résultat en invoquant **l'effort d'écriture à la main, qui oblige les étudiants à reformuler les paroles de l'enseignant et donc à traiter l'information**, alors que l'écriture au clavier, en mot à mot, ne permet pas de « prédigérer » l'information.

Par ailleurs, **des recherches montrent que les textes écrits au clavier sont de moins bonne qualité.** Ces résultats infirment les premières hypothèses selon lesquelles, écrire au clavier était plus aisé pour les enfants, cette simplification au plan moteur étant supposée libérer l'attention des élèves pour qu'ils puissent se concentrer sur le contenu du texte à écrire, et ainsi produire un texte de meilleure qualité que s'il avait été écrit à la main.

Ainsi, ces premières recherches suggèrent que **la simplicité motrice du clavier pourrait ne pas être forcément un avantage dans les apprentissages.**

Écrire au clavier ?

Malgré les réserves de certaines recherches, **l'apprentissage de l'écriture sur clavier n'est pas à exclure et peut s'articuler avec l'écriture manuscrite.** En effet, chacun peut désormais être amené à écrire au clavier : cela doit donc être enseigné aux élèves. À ce jour, très peu d'études s'intéressent aux modalités de cet enseignement et à leur impact.

Les applications numériques existantes pour l'apprentissage de l'écriture au clavier par les enfants sont plutôt **conçues sous forme de jeux afin d'entraîner certaines habiletés comme la vitesse d'écriture ou la localisation de lettres sur le clavier.**

Le numérique dans les apprentissages

Peu d'études ont porté sur les apports du numérique dans les apprentissages de la production d'écrits. De premières recherches semblent montrer des effets positifs pour certains aspects de ces apprentissages.

Geste d'écriture

Certaines applications numériques permettent de **visualiser le tracé des lettres de l'alphabet grâce à des animations afin d'aider les élèves à se représenter la dynamique et le sens du tracé**. Ils peuvent ensuite le reproduire par eux-mêmes, soit sur papier, soit sur tablette selon l'outil choisi.

→ Un exemple : le projet *Intuiscript*

Ce projet, fondé sur l'**usage, à l'école primaire, de tablettes équipées de stylets**, a été mené en associant des acteurs de l'éducation (académie et Espé), de la recherche et de l'entreprise. L'outil donne un *feedback* en direct à l'élève sur sa production manuscrite. Il tient compte de la forme mais aussi du sens et de l'ordre d'écriture, en fonction de la consigne prédéfinie par l'enseignant. Ce projet est en cours d'évaluation.

Si des études sont en cours sur le projet *Intuiscript*, d'autres évaluations de projets similaires ont déjà été menées, montrant une progression des élèves grâce à ce type d'applications. Cependant, **le nombre d'études sur ce type d'apprentissage est encore trop faible pour tirer des conclusions**.

Traitement de texte

Les études concernant l'utilisation du traitement de texte par les élèves rapportent des résultats contradictoires. Certaines y trouvent un effet positif sur la qualité des textes (comparativement à l'écriture manuelle) quand d'autres concluent à un retard dans les performances des élèves utilisant un traitement de texte.

Plus que sur le traitement de texte en tant qu'outil, cette divergence de résultats interroge les usages qui sont faits de l'outil et qui peuvent avoir des effets différents. Par exemple, dans une recherche sur la révision collaborative d'un texte échangé par mail, **l'intérêt porte sur la situation d'apprentissage permise par le mail** (tutorat et passage par l'écriture pour formuler des conseils) plutôt que sur l'usage du mail lui-même.

La diversité des résultats concernant l'intérêt de l'utilisation du traitement de texte pourrait également être liée aux fonctions des différents outils. Notamment, **les outils proposant des fonctions de planification et de structuration du texte semblent montrer leur efficacité dans l'apprentissage**.

Enrichissement du texte

Une étude a été menée sur la réécriture de récits de fiction, soit à partir d'une base de données informatisée de textes de littérature jeunesse, soit à partir de ressources semblables présentées sur papier. **Les élèves ont plus facilement enrichi leur texte en s'appuyant sur l'outil numérique**, ont apporté plus de modifications à sa structure et ont été plus enclins à inventer plutôt qu'à emprunter des éléments d'un texte existant. **Une analyse sur trois ans a montré des progrès plus importants chez les élèves ayant pratiqué ce dispositif**.

BILAN SCIENTIFIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Pour produire des écrits, les élèves sont confrontés à un ensemble large de difficultés directement liées à la langue. Il faut alors qu'ils soient en capacité de produire le geste d'écriture, de se remémorer facilement l'orthographe de certains mots, de mémoriser et d'automatiser l'emploi de règles, afin de ne pas leur consacrer toute leur attention au moment de rédiger.

Un des objectifs du rapport scientifique (*Étude de la langue et production d'écrits, Cnesco, 2018*), rédigé par Michel Fayol et Catherine Brissaud, est ainsi d'**analyser les obstacles que la langue peut représenter pour les élèves au moment d'écrire**, afin que les enseignants puissent mieux les appréhender. Cette partie s'appuie sur ce rapport, sur l'état des lieux (*État des lieux, Cnesco, 2018*) et fait également appel aux notes de Denis Alamargot, Jacques Crinon, Bernard Lété, Monique Sénéchal et Jean-Luc Velay (*Notes des experts, Cnesco, 2018*).

La difficulté spécifique de l'écrit

La production écrite est une activité complexe. Elle demande à un individu d'être en capacité de mettre en œuvre, simultanément, plusieurs composantes et connaissances. Ainsi, **tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il est plus difficile de se concentrer sur les autres aspects** : par exemple, un adulte droitier qui fait une dictée de la main gauche risque de commettre plus d'erreurs. Pour des raisons similaires, quand un élève doit rédiger un texte complexe, il aura tendance à porter moins d'attention à l'orthographe. Pour faire face à cette complexité de l'écriture, l'enseignement doit développer une progressivité des apprentissages. Toutes les composantes sont importantes, il ne s'agit pas de maîtriser totalement l'une d'entre elles avant de passer à la suivante, mais plutôt de les travailler simultanément.

1. Le geste d'écriture

Pour être capable de produire des textes par écrit, les enfants doivent apprendre à contrôler leur geste d'écriture, c'est-à-dire des mouvements fins de la main et du poignet qui permettent de guider le stylo sur la feuille. Ainsi, dans sa première phase d'apprentissage, l'écriture relève davantage de l'étude du mouvement que de celle du langage.

Cet apprentissage est d'autant plus important que les recherches montrent que **les élèves qui ne maîtrisent pas la graphomotricité produisent des textes de moins bonne qualité** ou rencontrent des difficultés en orthographe. Au primaire, plusieurs études ont montré que la vitesse d'écriture impacte, plus que la seule qualité du tracé, la capacité des élèves à produire des textes. De plus, les enfants qui rencontrent des difficultés à écrire les lettres sont aussi ceux qui les reconnaissent le moins bien à la lecture.

L'apprentissage du geste ne s'arrête pas aux premières années. Des études ont, en effet, montré qu'un niveau suffisant d'automatisation du geste graphique n'est atteint que vers l'âge de dix ans, et que les performances graphomotrices continuent de se développer encore à l'adolescence.

2. L'écriture du français

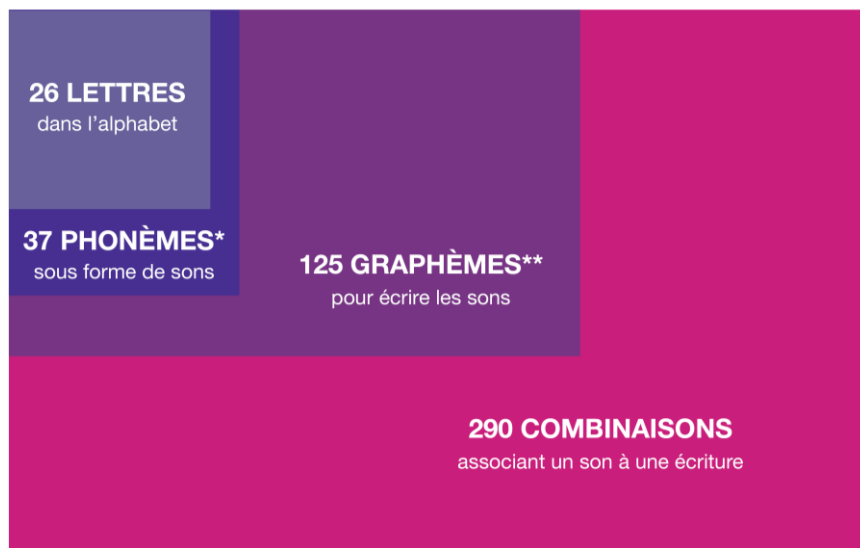
Le français, tout comme l'anglais, est qualifié d'« opaque » par les chercheurs, ce qui rend l'apprentissage de l'écrit plus complexe. Par contraste, **l'italien et le finnois se rapprochent d'un système orthographique « idéal », où à chaque lettre correspond un seul son** (phonème).

	Espagnol	Français	Allemand	Anglais
Nombre de phonèmes (à l'oral)	29-32	37	40	40
Nombre de graphèmes (à l'écrit)	45	125	85	1 120

Sources : Lété, Cnesco 2018 (France), Sprenger-Charolles et Bechennec, 2004 (autres pays)

En français, la situation est différente : il existe **plusieurs prononciations pour une même lettre** (les trois « e » de « emmener » se prononcent différemment) **mais, surtout, un même son (phonème) peut se transcrire par une grande diversité de lettres ou de combinaisons de lettres** (le son /k/ dans le mot « calque » s'écrit de deux manières). Ainsi, l'écriture du français présente de plus nombreuses difficultés techniques que sa lecture.

COMPLEXITÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE : DE L'ORAL À L'ÉCRIT



*Phonème : unité sonore (la lettre «e» peut se prononcer /e/, /œ/...)

**Graphème : unité d'écriture (le son /k/ peut s'écrire avec «c», «k», «qu»...)

Source : Lété (Notes des experts, Cnesco, 2018)

Des difficultés d'apprentissage dues aux spécificités du français

La complexité de l'orthographe française contraint à un enseignement explicite de la langue. La seule lecture et écoute de la langue ne suffit pas pour apprendre à écrire, car la langue française présente de nombreuses difficultés à l'écrit.

1. La difficulté du passage de l'oral à l'écrit

Quand les lettres sont muettes

À l'écrit, de nombreux mots comportent des lettres que l'on n'entend pas à l'oral (bavard, petit, drap...). Les marques du pluriel et du genre ne sont pas toujours prononcées. L'absence de ces marques à l'oral fait que les élèves ne les découvrent qu'à l'écrit. L'apprentissage doit donc permettre aux élèves d'acquérir les caractéristiques propres à l'écrit.

Quand le pluriel et le genre n'apparaissent pas à l'oral

Les élèves français ne découvrent l'existence des marques de pluriel et de genre que lors de l'apprentissage de l'écrit alors que, dans la plupart des autres langues, ils disposent déjà de formes orales du pluriel ou du genre. De plus, comme dans la phrase « les jolis petits chats miaulent », seul le déterminant pluriel « les » permet à l'oral de détecter le pluriel ; à l'écrit, chaque mot porte une marque spécifique.

Quand les terminaisons se prononcent presque pareil

Les terminaisons de l'imparfait, du participe passé et de l'infinitif s'écrivent différemment mais se prononcent aujourd'hui à peu près de la même manière.

Quand un même mot peut être un nom ou un verbe

Certains mots peuvent être, selon les contextes, un nom, un adjectif ou un verbe. Ils se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment. Le mot « asperge », plus fréquemment rencontré comme nom que comme verbe, se trouve ainsi plus facilement associé à un « s » qu'à « nt ». Il s'ensuit des erreurs d'accord encore présentes chez les adultes.

2. Des règles... et des exceptions à la règle

La langue française comportant de nombreuses irrégularités, son apprentissage peut se réaliser à plusieurs niveaux.

Suivant le degré de régularité et la fréquence de rencontre des formes orthographiques, elles peuvent être, soit mémorisées au cours de la lecture (plus ou moins rapidement), soit enseignées de façon explicite et systématique.

Quand il y a un « e » au masculin

Le « e » est la marque du féminin. Pourtant, **37 % des noms terminés par un « e » sont masculins**. A l'inverse, un grand nombre de noms féminins ne se terminent pas par un « e » (comme « mobilité »...). Ici, l'apprentissage par une règle générale ne semble pas pertinent.

Quand il y a un « s » au singulier

Seuls 2,6 % des mots se terminent par un « s » au singulier (comme souris, radis, tapis). La probabilité de commettre une erreur en interprétant un « s » comme un pluriel est donc minime. Ici, les élèves peuvent donc apprendre une « quasi-règle » assortie de la mémorisation des quelques mots qui ne la suivent pas.

Nouvelle orthographe : une histoire ancienne

L'orthographe française est réputée pour sa complexité, les linguistes en faisant l'une des plus difficiles au monde avec celle du japonais (Jaffré, *État des lieux*, Cnesco, 2018). **En 1550, déjà, de nombreuses querelles apparaissent entre les partisans d'une orthographe pour l'œil** (que l'écrit soit beau) **et ceux d'une orthographe pour l'oreille** (que l'écrit corresponde à ce que l'on entend). Plus tardivement, **Voltaire s'engage dans le débat et écrit : « L'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante, meilleure elle est »**.

Ces débats permettront d'intégrer la cédille, l'apostrophe et les accents. Au fil des siècles, l'orthographe s'est réformée très lentement. L'apparition de la « nouvelle orthographe », votée en 1990 et reprise dans les programmes scolaires de 2015, en est la dernière évolution.

Lecture et écriture : des apprentissages qui se nourrissent mutuellement

Les recherches ont montré que la lecture et l'écriture des mots sont étroitement liées, surtout en tout début d'apprentissage. **Cette relation entre lecture et écriture fonctionne dans les deux sens : l'apprentissage de l'écriture nourrit celui de la lecture et réciproquement.**

Plus précisément, **les performances en début d'écriture prédisent les performances ultérieures en lecture**. Puis, dans un second temps, une relation réciproque s'installe, où chaque activité vient enrichir l'autre.

Cependant, **cette relation est avant tout marquée sur les apprentissages « techniques » de la lecture et de l'écriture**. Ainsi, il existe un lien fort entre l'apprentissage de la lecture de mots et l'orthographe, le lien étant plus faible, par exemple, entre la compréhension et la production de textes.

De l'écriture vers la lecture

Des recherches ont montré, du CP au CM2, que plus les élèves rédigent, mieux ils lisent. Il apparaît également que les interventions faisant précocement intervenir l'écriture améliorent la production orthographique des mots, mais aussi la lecture de ceux-ci.

De plus, la compréhension en lecture se voit améliorée **lorsque les élèves écrivent à propos de ce qu'ils lisent** : rédaction étendue, résumé, prise de notes, élaboration de questions ou réponses.

De la lecture vers l'écriture

Selon les recherches, **le déchiffrement des mots permettrait leur mémorisation et celle de leur orthographe, afin qu'ils puissent être utilisés au moment d'écrire**. Pour autant, une lecture attentive ne suffit pas pour un certain nombre de mots qui nécessitent un enseignement explicite.

L'importance de l'exposition des élèves à des phrases complexes

L'apprentissage des phrases complexes ne dépend pas seulement de leur difficulté mais aussi de l'expérience que les élèves en ont. Plusieurs recherches ont rapporté **des liens significatifs entre la proportion de phrases syntaxiquement complexes produites par les élèves à l'oral et celles qui sont présentes dans les textes ou dans le discours des enseignants de maternelle** (par exemple, l'utilisation de la voie passive).

Passer des savoirs aux savoir-faire

L'étude des apprentissages conduit à différencier :

- **les savoirs** : par exemple, savoir que le pluriel des noms exige la présence d'un « s » final (dans la majorité des cas) ;
- **les savoir-faire** : par exemple, accorder effectivement les noms en ajoutant un « s » au pluriel en contexte.

En début d'apprentissage, les novices commettent des erreurs d'omission, même lorsqu'ils connaissent les marques. Ces erreurs ne disparaissent qu'avec l'automatisation par la pratique.

Cependant, si l'attention de l'élève est divertie, des omissions se produisent de nouveau. Avec les élèves les plus jeunes, la difficulté du geste d'écriture peut suffire à capter l'attention et à induire une chute des performances au niveau des accords.

Plus tard, lorsqu'il s'agit d'écrire une phrase sous dictée ou de rédiger, l'attention est partagée entre des composantes concurrentes : copier une phrase, élaborer des idées, accorder les noms, adjectifs et verbes... L'attention et la mémoire temporaire se trouvent captées par la gestion de toutes les composantes, laissant peu de place pour la prise en compte de la seule orthographe.

PROJETS INNOVANTS

La synthèse vocale pour améliorer la qualité d'un texte rédigé par les élèves de 6^e

Dans le collège Pierre de Dreux à Saint-Aubin-du-Cormier (Académie de Rennes), Emmanuelle Toudic, professeure de français, est partie d'un constat : un certain nombre d'élèves de 6^e se sentent démunis lors des travaux d'écriture et ont du mal à dépasser le stade du « premier jet », la révision consistant généralement à se relire avant de recopier tel quel son brouillon. Depuis deux ans, l'enseignante propose donc une étape supplémentaire : la révision de leur texte grâce à un outil de synthèse vocale.

Cette année, la consigne d'écriture, qui s'inscrit dans un travail sur la fiction, est la suivante : écrire un conte traditionnel intégrant un monstre. Les élèves se rassemblent en petits groupes de trois et imaginent les grandes lignes de leur histoire. Ils présentent le résumé à la classe et lorsque leur invention est validée, ils rédigent le premier jet à la main. À la séance suivante, ils sont regroupés en salle informatique et tapent leur texte à l'ordinateur.

« La synthèse vocale lit aux élèves le texte qu'ils ont écrit. Grâce à ce dispositif, ils repèrent plus facilement les répétitions, le manque de ponctuation, ainsi que les erreurs phonologiques. »

Emmanuelle Toudic, professeure de français

La synthèse vocale est ainsi utilisée comme un outil de médiation, d'interaction et de réflexion. C'est une phase supplémentaire de révision du texte. Une fois cette première version écoutée et corrigée, l'enseignante souligne les erreurs, sans fournir la solution. Les élèves ont alors la possibilité d'écouter une nouvelle fois leur conte pour le réviser. La synthèse vocale semble constituer une source de motivation et d'autonomie pour les élèves, et le travail en groupe, favorisant les interactions, a ainsi permis d'adopter une posture réflexive, avec des échanges sur la langue.

Emmanuelle Toudic, professeure de français

Académie de Rennes, collège Pierre de Dreux, Saint-Aubin-du-Cormier (35 140)

Les Oulimpiades : des défis d'écriture lancés par des élèves du CM1 à la 6^e

Dans la circonscription de Toulon 2 (Var), le projet des Oulimpiades est mis en place depuis la rentrée 2016. Il concerne 4 classes de 6^e du collège La Marquisanne, classé REP+, 5 classes de CM1 et CM2 des écoles élémentaires La Beaucaire et La Tauriac, également classées REP+, et une classe de CM2 de l'école François Nardi, hors éducation prioritaire. Les Oulimpiades consistent à proposer des jeux d'écriture à contraintes.

« Les élèves peuvent être amenés à écrire un lipogramme (par exemple, écrire un texte sans la lettre « e »), concevoir un texte à la manière de Raymond Queneau (jeux d'écriture basés sur des contraintes) ou encore rédiger un texte dont les mots commencent tous par la même syllabe. »

Claude Richerme-Manchet, formatrice

À force de manipuler les phrases et les mots, les élèves deviennent plus à l'aise pour rédiger des textes courts ou longs. Un mur de travail collaboratif et interactif a été créé sur lequel toutes les productions écrites sont regroupées. Au cours de l'année, les élèves lancent des défis d'écriture aux autres classes, sous forme de consignes écrites ou de vidéos. Ils sont ainsi motivés par les exercices, souhaitent relever les défis lancés et savoir si les autres classes ont réussi à répondre à leurs consignes.

Les enseignants ont constaté que la peur des élèves face à l'écriture était moins forte. Ils sont plus à l'aise, leurs phrases sont plus longues, plus nourries et ils acceptent plus facilement que le professeur leur demande de réviser leur production. Des élèves qui étaient en échec à l'écrit se sont remobilisés grâce à ce dispositif.

Claude Richerme-Manchet, formatrice

Académie de Nice, collège La Marquisanne , Toulon (83 200)

Des dispositifs pour améliorer l'orthographe des élèves grâce au raisonnement

À l'école La Plaine à Saint-Laurent-du-Pont (Isère), le raisonnement des élèves concernant l'orthographe des mots tient une place essentielle. Les enseignants de l'école (CE2, CM1, CM2) mettent en place divers rituels quotidiens dans leur classe. Par exemple, dans la « phrase donnée du jour » projetée au tableau, les élèves cherchent le verbe et l'entourent en rouge. Puis ils cherchent le « donneur d'ordre », le sujet, qui est souligné en rouge. Des flèches sont ensuite dessinées entre les mots pour visualiser les accords. Ils appliquent la même démarche au groupe nominal, en bleu. Les élèves cherchent tous les indices dans la phrase qui vont leur permettre d'expliquer, de justifier l'orthographe de chaque mot. Une fiche « outils » commune, affichée dans la salle de classe, permet aux élèves de mémoriser l'ordre dans lequel une phrase doit être analysée. Il s'agit d'amener les élèves à maîtriser des procédures basées sur l'analyse de la syntaxe plutôt que sur le sens. Toute l'école possède le même code couleur. Cela permet aux élèves de garder les mêmes habitudes d'une année sur l'autre.

Par ailleurs, les enseignants font travailler les élèves sur la « planification des écrits ». Ainsi, une première technique consiste à préparer, à l'oral, le brouillon du futur texte écrit : les élèves se réunissent en petits groupes et discutent de l'histoire qu'ils souhaitent rédiger. Un microphone leur est ensuite distribué pour enregistrer le résumé de leur histoire. Ils réécoutent leur récit et, lorsqu'ils commencent à rédiger, sont plus à même de consacrer de l'attention à l'orthographe.

D'autres techniques sont proposées, parmi elles, l'élaboration d'une carte mentale :

« Je demande à mes élèves de ne pas rédiger de suite leur brouillon : ils tracent tout d'abord une carte mentale de leur production (penser à l'histoire qui va être racontée, aux personnages, aux péripéties, aux mots choisis, etc.). Ensuite seulement, ils peuvent passer à la rédaction et être par conséquent plus concentrés sur l'orthographe. »

Roselyne Gros-Balthazard, enseignante

Depuis la mise en place de ce travail avec les élèves à la rentrée 2014, une nette amélioration a été constatée. Les élèves ont notamment progressé sur les accords dans le groupe nominal ainsi que sur l'accord du verbe. L'orthographe et la production d'écrits travaillées de cette manière sont devenues partie intégrante du projet d'école depuis la rentrée 2017. De plus, l'apprentissage de stratégies donne aux élèves le sentiment d'avoir plus d'emprise sur l'orthographe.

Roselyne Gros-Balthazard, enseignante

Académie de Grenoble, école La Plaine, Saint-Laurent-du-Pont (38 380)

Les haïkus : de courts poèmes japonais écrits par des élèves de 6^e

Deux classes de 6^e du collège les Dîmes à Cuisery (Saône-et-Loire) participent à un concours organisé par la Délégation académique au numérique de l'académie de Dijon. Divers thèmes sont proposés : les robots, les animaux, l'art, les couleurs et l'eau. Pendant un mois, une photographie par semaine est postée sur un réseau social. Chaque semaine, chacune des classes participantes réagit à la photographie en publiant, sur le réseau social, un haïku, poème à forme fixe d'origine japonaise. Trois vers sont superposés en 17 syllabes au total : le premier vers en comporte 5, le deuxième 7 et le dernier 5.

Chaque élève propose un haïku à sa classe, puis, a la possibilité de lire les poésies de ses camarades et de voter pour ses préférées, en argumentant ses choix. Un seul haïku par classe est ensuite rendu public sur le réseau social.

« Nous avons installé une routine pour l'écriture de ces haïkus. Les élèves commencent à écrire au brouillon, avec un crayon à papier. Puis je les conseille sur leur production et ils travaillent à nouveau leur texte, en utilisant les outils d'aide qu'ils souhaitent : dictionnaire, aide orthographique en ligne, etc. »

Bruno Himbert, professeur de français

Après ce travail de réflexion et de correction, les élèves recopient leur haïku à l'encre et peuvent ensuite le taper à l'ordinateur. Avant de publier sa poésie sur un réseau social, l'élève doit la faire relire une dernière fois par l'enseignant. Il y a donc différents niveaux d'écriture et de diffusion lors de ce travail.

L'écriture de ces poésies permet notamment à l'enseignant de travailler le vocabulaire ainsi que le champ lexical d'une thématique spécifique. De plus, les élèves semblent très motivés par le fait d'écrire pour un public différent que le corps enseignant : ils savent qu'ils vont être lus par différentes personnes et sont donc plus attentifs à la révision de leur texte.

Bruno Himbert, professeur de français

Académie de Dijon, collège les Dîmes, Cuisery (71 290)

Le brouillon, un instrument de travail pour des élèves de 4^e

Les élèves de 4^e de Marie Soulié, enseignante au collège Daniel Argote à Orthez (Pyrénées-Atlantiques), ont changé leurs habitudes de travail lors de la production de textes longs. Les élèves sont installés en « ilots », chaque groupe dispose d'une tablette numérique et d'une application qui permet l'écriture collaborative en direct. Ils sont amenés à écouter un montage sonore (des applaudissements, un extrait du *Lac des cygnes*, un moteur de voiture...). Ils notent sur le tableau virtuel des mots en lien avec ce qu'ils viennent d'écouter. Grâce aux indices perçus, ils imaginent individuellement les différentes étapes de leur récit.

Le cours suivant, les élèves proposent un plan et doivent raconter leur histoire à un camarade, qui est chargé de poser des questions.

« Une grande feuille de papier avec plusieurs rabats est utilisée afin d'organiser les différentes étapes de l'enrichissement du texte : un feuillet pour le plan proposé par l'élève, un autre pour les corrections apportées suite aux échanges avec son camarade et un troisième pour la première correction de l'enseignante. »

Marie Soulié, professeure de français

De plus, l'enseignante filme les échanges entre les élèves afin de mieux jauger la prise en compte des remarques du voisin.

À la séance suivante, les élèves commencent à rédiger leur texte. Ils s'enregistrent ensuite via une plateforme et demandent à leurs camarades et à leurs familles d'écouter leur production et de rédiger quelques commentaires. Les élèves tiennent généralement compte de ces commentaires car ils savent qu'ils sont aussi évalués sur leur capacité à améliorer leur brouillon.

L'amélioration des textes est nette et les progrès méthodologiques semblent manifestes (construire un plan, considérer le brouillon...). Ce travail permet également d'aider à dépasser les blocages, il redonne confiance à certains élèves qui pensaient ne pas savoir écrire et qui réussissent finalement à produire des textes de bonne qualité.

Marie Soulié, professeure de français

Académie de Bordeaux, collège Daniel Argote, Orthez (64 300)

Une carte au trésor pour des parcours d'écriture

Yann Houry, professeur de français au lycée international Winston Churchill (Londres), propose à ses élèves de 6^e de parcourir la carte interactive d'une île au trésor, afin d'avancer suivant leur rythme. Cette carte est jalonnée d'étapes permettant aux élèves de travailler différents éléments qui les aident à la phase finale du jeu : l'écriture d'un conte. L'imparfait, le passé simple, l'incipit, le schéma narratif, le merveilleux sont ainsi étudiés durant tout le parcours, à travers divers exercices. Par exemple, les élèves doivent compléter un texte à trous en conjuguant au temps approprié les verbes indiqués entre parenthèses. Ils doivent également remettre dans l'ordre les phrases d'un récit proposées dans le désordre. Chaque élève travaille sur tablette numérique, prêtée par l'établissement.

« Lorsque les élèves arrivent à la fin de la carte au trésor, ils doivent rédiger tous ensemble un récit. Pour cela, nous préparons différentes « roues de la fortune », chacune ayant une spécialité : personnages, éléments déclencheurs, péripéties, lieux, dénouement, etc. Les élèves tournent les roues et se répartissent ainsi les chapitres à rédiger. »

Yann Houry, professeur de français

Les élèves se corrigent ensuite entre eux, en expliquant à leurs camarades les erreurs commises. L'autonomie des élèves est privilégiée à travers ces productions écrites. L'enseignant, quant à lui, se base sur ces exercices et textes écrits pour reprendre certains points de grammaire et de conjugaison qui ne seraient pas acquis par les élèves.

Yann Houry, professeur de français

Lycée international Winston Churchill, Londres

Des élèves héros d'une science-fiction : l'écriture collaborative au service de la langue

Au collège Le Dimitile à l'Entre-Deux (La Réunion), depuis 2013, deux classes de 5^e travaillent toute l'année sur l'écriture d'un roman de science-fiction, dont ils sont les héros. Les collégiens de la première classe se sont imaginés élèves astronautes, organisant une course de voiliers solaires, alors que ceux de la seconde classe ont inventé une mission d'exploration avec Guy Pignolet, habitant de l'île et ancien membre du Centre national d'études spatiales (Cnes).

« Les élèves ont le choix de travailler seuls ou en petits groupes. Toute la classe écrit le même chapitre. À la fin de la séquence, on lit les textes de chaque groupe, on débat et on décide ensemble des idées, des phrases que l'on va garder pour l'écriture finale. »

Aline Brobeck, professeure de français

Ces moments de mise en commun, à partir des productions des élèves, permettent de travailler l'orthographe et la grammaire, à travers les verbes choisis, l'accord des adjectifs... Des points importants en français peuvent ainsi être revus avec toute la classe. De plus, après un travail sur un sujet précis, par exemple la description, les chapitres suivants sont enrichis pour réinvestir la compétence travaillée. Enfin, l'environnement dans lequel se déroulent les deux histoires incite les élèves à faire des recherches et ainsi à accroître leur culture scientifique.

Aline Brobeck, professeure de français

Académie de La Réunion, collège Le Dimitile, Entre-Deux (97 414)

Partager l'histoire du territoire à travers l'écriture

À l'école Le Christ-Roi à Tours (Indre-et-Loire), les enseignants, constatant que les élèves font de moins en moins attention à leur environnement, ont eu l'idée d'utiliser l'écriture pour les faire travailler sur des œuvres présentes dans leur quotidien. Dans le cadre du projet « Spect'acteurs », les élèves de CE1, CM1 et CM2 travaillent en groupe sur des céramiques exposées à l'intérieur de la gare de Tours. Les textes racontent l'histoire de ces œuvres et décrivent également le ressenti des élèves, leurs émotions, à la vue de ces objets d'art. Les productions sont ensuite exposées à l'intérieur de la gare, pendant une année.

« Les enseignants utilisent ces productions écrites comme outils de travail et peuvent ainsi étudier la grammaire, l'orthographe, la ponctuation, l'acquisition d'un vocabulaire adapté... »

François Jourdain, directeur de l'école

Le directeur de la gare est chargé de relire les textes rédigés et de les valider, ce qui entraîne une rigueur plus importante de la part des élèves. De plus, les écoliers trouvent un intérêt à écrire en sachant que leurs productions vont être lues par des centaines de voyageurs. Le fait de travailler en groupe désinhibe les élèves dans leur rapport à l'écriture : ils peuvent oser, tenter, avoir plus confiance en eux.

François Jourdain, directeur de l'école

Académie d'Orléans-Tours, école Le Christ-Roi, Tours (37 100)

PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE

Qu'est-ce qu'apprendre à écrire ? Comment prendre en compte la diversité des écrits dans l'enseignement (brouillons, textes complexes, notes, etc.) ? L'orthographe et la grammaire s'apprennent-elles en écrivant ? Faut-il encore apprendre à écrire « à la main » ? Comment intégrer le numérique dans les pratiques d'écriture ?

Afin d'apporter aux enseignants et aux formateurs des clés appuyées sur des résultats de recherche, le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon ont organisé leur 5^e conférence de consensus :

ÉCRIRE ET RÉDIGER : COMMENT GUIDER LES ÉLÈVES DANS LEURS APPRENTISSAGES ?

Les séances publiques se sont déroulées les 14 et 15 mars 2018, à Paris (Lycée Jean Zay, 16e). L'intégralité des vidéos de la conférence est disponible sur le site internet du Cnesco.

POURQUOI LE THÈME « ÉCRIRE ET RÉDIGER » ?

Les analyses des évaluations nationales et internationales des élèves soulèvent de nombreuses questions sur l'apprentissage de l'écrit, qu'il **s'agisse de la dimension graphique, de l'étude de la langue ou de la production de textes simples ou complexes**. Les performances des élèves, en baisse depuis trente ans en orthographe, sont très hétérogènes et révèlent, **dès l'école primaire, des difficultés qui se répercutent tout au long de la scolarité, et ce dans toutes les disciplines**.

Or l'écrit est un mode de communication de plus en plus fréquent, jusque dans l'univers professionnel, et ses enjeux dépassent le cadre scolaire. L'écrit trouve en effet sa place non seulement dans les apprentissages scolaires dans toutes les disciplines mais également, puisqu'il est un appui à l'information et à la réflexion, en tant **qu'enjeu social et citoyen**.

C'est pour ces raisons que la mise à disposition de **résultats d'évaluation scientifiques, étayés par la recherche**, auprès des équipes de terrain comme ressources de développement professionnel, **est primordiale**.

Avec cette cinquième conférence de consensus, le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon se donnent pour objectif d'apporter des **réponses concrètes aux interrogations des acteurs de l'éducation**.

LES PRÉSIDENTS DE LA CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Catherine BRISSAUD, *co-présidente de la conférence, professeure de Sciences du langage, université Grenoble Alpes*



Catherine Brissaud est professeure de Sciences du langage à l'université Grenoble Alpes et membre du laboratoire Lidilem (linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles). Elle a été responsable du master Métiers de l'enseignement scolaire. Ses enseignements, à l'Espé portent principalement sur la didactique du français. Ses travaux de recherche concernent l'enseignement et l'apprentissage du français écrit : acquisition de la morphologie écrite du verbe, didactique de l'orthographe, de la grammaire et de la production écrite. Elle a participé à l'étude Lire et écrire au CP (Ifé/ENs de Lyon). Elle est actuellement responsable des projets Améliorer les compétences rédactionnelles au lycée professionnel (Institut Carnot de l'Éducation) et Travailler les compétences rédactionnelles à l'École nationale de l'enseignement professionnel supérieur (IDEFI). Elle participe aux projets Twictée pour apprendre l'orthographe (Programme d'Investissements d'Avenir) et Écriture scolaire et universitaire, E@CALM (Agence Nationale de la Recherche). Elle collabore régulièrement avec l'université de Montréal.

Michel FAYOL, *co-président de la conférence, professeur émérite en psychologie, université Clermont Auvergne*



Michel Fayol est professeur émérite en psychologie à l'université Clermont Auvergne. Il a d'abord exercé 12 années comme instituteur puis a été brièvement inspecteur de l'Éducation nationale. Il a entrepris un cursus universitaire qui l'a conduit à occuper différents postes : maître assistant en sciences de l'éducation à Montpellier (USTL) en charge de la formation des enseignants du second degré (maths, physique, chimie) puis professeur de psychologie et directeur d'unités de recherches CNRS (1989-2007 à Dijon au LEAD CNRS puis à Clermont au LAPSCO CNRS) ayant pour objectif l'étude des apprentissages en milieu scolaire et professionnel et leur amélioration. Il a été responsable de l'évaluation des universités (en psychologie et sciences de l'éducation AERES 2007) puis responsable de programmes en sciences cognitives à l'Agence de la recherche (2008-2012). Il a présidé plusieurs conseils scientifiques d'organismes intéressés à étudier et améliorer les apprentissages académiques ou professionnels. Il a publié de nombreux ouvrages, chapitres et articles dans des revues indexées.

QUEL EST LE DÉROULÉ DE LA CONFÉRENCE ?

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon conçoivent l'organisation d'une conférence de consensus comme un processus d'échanges entre acteurs de terrain et scientifiques qui se construit dans la durée (en moyenne, un an). Afin que ces conférences puissent contribuer aux changements institutionnels et à l'évolution des pratiques des acteurs de terrain, le Cnesco a mis en place une démarche systématique en cinq étapes.



Phase 1. Produire des évaluations

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon établissent une analyse complète de la thématique « Écrire et rédiger ». En partant des enjeux scolaires et extrascolaires de la production écrite, un premier rapport dresse **un état des lieux des acquis des élèves et de la place de l'écrit à l'école**. Le rapport scientifique, quant à lui, **s'appuie sur de nombreuses recherches pour s'intéresser à la question de l'orthographe ainsi qu'aux liens entre l'apprentissage de la lecture et celui de la production écrite**.

Phase 2. Enrichir le questionnement avec des acteurs de terrain

Afin de faire remonter les interrogations des praticiens, une **revue de questions** a été lancée en septembre 2017 auprès des acteurs de la communauté éducative. Par ailleurs, **deux panels d'inspecteurs de l'Éducation nationale** ont été auditionnés.

En amont de la conférence, **les présentations des experts ont été transmises à un jury d'acteurs de terrain, présidé par un universitaire**. Ce jury est constitué suite à un appel à candidature afin de représenter la diversité des parties prenantes liées à la thématique de la conférence de consensus (Cf. biographie du jury). Il est amené à préparer des questions précises pour les séances publiques.

Phase 3. Échanger et trouver des solutions lors de conférences publiques

Lors des deux journées de séances publiques, **les experts présentent leurs analyses scientifiques sur la base de questions spécifiques qui leur ont été posées.**

Les membres du jury et le public viennent alimenter la réflexion en demandant aux experts des précisions sur leurs travaux.

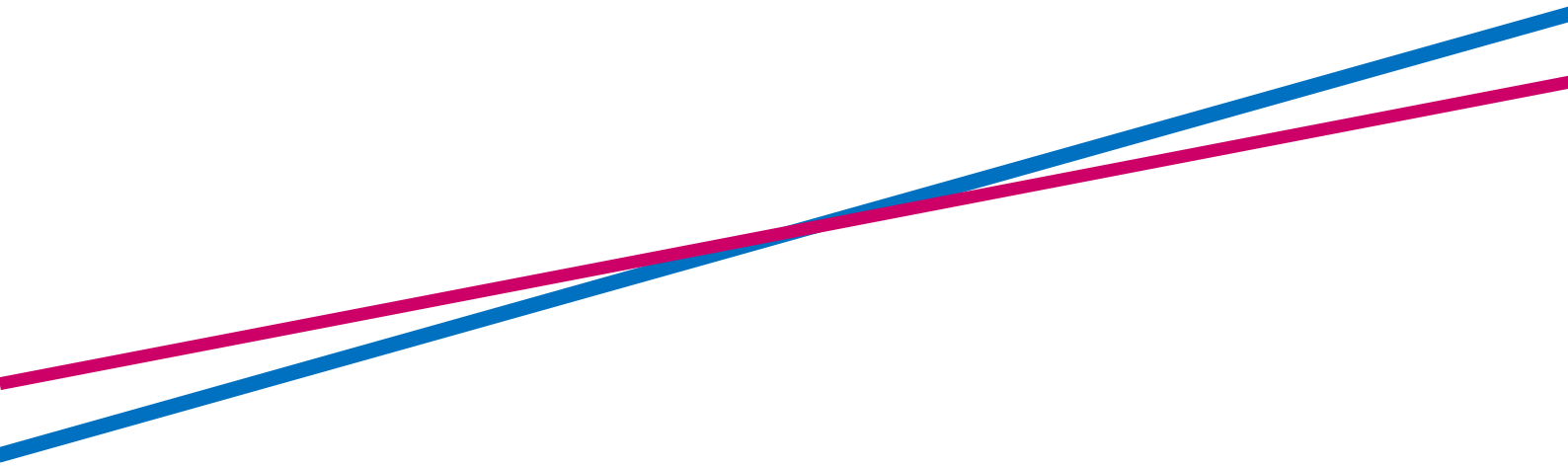
Au terme de ces échanges, **le jury d'acteurs de terrain rédige, à huis clos, un ensemble de recommandations** qui seront ensuite rendues publiques

Phase 4. Diffuser les résultats de l'évaluation

La conférence se poursuit par un travail de diffusion auprès des acteurs de la communauté éducative, aux niveaux national et local, ainsi que du grand public. Pour ce faire, plusieurs canaux adaptés aux publics visés peuvent être utilisés : publication d'un dossier de ressources en ligne (synthèses, recommandations, rapports scientifiques, vidéos et présentations des experts...), communication au grand public par les médias, conférences virtuelles interactives...

Phase 5. Suivre la mise en œuvre des recommandations

Parce que la réflexion ne s'arrête pas à l'organisation des séances publiques, le Cnesco s'attache au suivi de la mise en œuvre des recommandations. Ce travail peut notamment passer par la réalisation d'expérimentations ou de nouvelles recherches. **Le Cnesco peut également contribuer à des actions de formation à destination des enseignants et/ou des formateurs.**



Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



École normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr