



Lire écrire

2. produire des textes

Anne Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébrard
Hatier

Introduction

1) Lire et écrire : de la réception à la production

Chacun se sait incapable d'écrire la plupart des textes qu'il lit pourtant sans trop de peine. Produire un texte = savoir faire (régler le geste graphique, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale, les tournures de l'écrit, le type particulier du texte...)

2) Les écrits scolaires : entre innovation et tradition

Apprendre à écrire est un travail de très longue durée. Pédagogues doivent sérier les difficultés et relever ce qui peut relever d'activités collectives et ce qui exige des exercices individuels.
Objectif du livre : liaison entre apprendre à lire et apprendre à écrire

3) Écrire c'est-à-dire produire des textes

Amener les enfants à maîtriser certaines contraintes textuelles dans des productions orales bien avant qu'ils en soient capables à l'écrit.

4) Écrire à l'école jusqu'au temps de Jules Ferry

La copie est donc le premier (et pendant longtemps le seul) exercice de production écrite.
Exercice ultérieur : rédactions autonomes et travail de mise au propre très important.

5) 1923 - 1971 : de la reproduction des modèles à l'expression écrite

Accroissement progressif des flux d'élèves vers le second degré = nouvelles exigences d'écriture
Commission Rouchette de 1969 à 1971 : améliorer l'expression orale spontanée. Mais on prend la mesure des écarts entre langue orale et langue écrite.

6) L'acquisition des gestes graphiques

Automatiser le geste graphique = pas de ralentissement pour ne pas perdre de vue le texte à composer
Savoir par cœur comment s'écrivent certains mots
Textes de référence = culture écrite
Pédagogue = organiser l'espace de travail de façon à rendre le recours aux écrits préexistants facile et efficace.

7) Produire des textes en les disant

Didactique de l'oral = préparer à la production écrite (en ateliers)
Critères simples pour les enseignants permettant d'estimer les progrès des élèves.

8) Produire des textes en les dictant

La dictée à l'adulte : composer à voix haute des énoncés, surmonter les difficultés de la mise en mots, de la mise en texte
Objectif prioritaire = rendre manifestes les opérations mentales qui absorbent silencieusement celui qui écrit seul (travail du brouillon)

9) Produire des textes en les écrivant

Deux difficultés :
⇒ Problèmes d'invention textuelle
⇒ Problèmes de code

10) Une progression pour le cycle 2

Produire des textes en parlant
Produire des textes en dictant
Produire des textes en écrivant

Produire des textes en racontant

1) Pouvoir raconter : du dialogue au monologue

Faire progresser les élèves de cycle 1 dans le langage oral : cohésion des énoncés, cohérence du discours, pertinence des réponses, discours en situation ou seulement évoqué.

Pour faire entrer les enfants dans la production de texte = leur apprendre à raconter

Pourquoi faire raconter ?

Demander à un enfant de redire une histoire qu'il connaît déjà à quelqu'un qui la connaît aussi.

Considérations culturelles :

Le capital culturel ne se constitue pas qu'à partir des livres rencontrés. Si être enfant c'est savoir écouter des récits ou des histoires, grandir c'est devenir capable de les raconter.

Apprendre aux enfants à raconter, c'est les faire sortir d'une position de pure consommation. Cela change aussi les critères de jugement.

Considérations pédagogiques :

- Activités de reformulation des récits
- Répétition = retour sur la compréhension
- Les enfants y prennent du plaisir (« savoir dire »)

Considérations psycholinguistiques

Reformulation = apprend à mieux le comprendre + mémorisation

Raconter à partir d'albums

De ce matériau complexe, seuls doivent subsister les éléments internes au texte (où, quand, qui, comment ?) Rend disponible un lexique, des tournures, des modalités d'enchaînements, expressions équivalentes syntaxiquement ou lexicalement.

En ateliers, groupe homogène

Parler avec des images

Pour désigner des objets, de faire décrire les multiples actions, enrichir le lexique, favoriser le dialogue.

Le narrateur n'a pas à inventer la mise en ordre des énoncés données par les images.

évolution des capacités au cours de la scolarité

Dispositif d'observation

Même histoire simple à faire reformuler après lecture par un adulte pour des enfants de 4 à 9 ans.

Analyse des productions

Avant l'apprentissage de la lecture

Entre le début et la fin de la grande section, passage d'une situation d'échange dialogué à une situation de monologue.

En cours d'apprentissage

Changement de leur relation « à la langue des livres ». Certains aspects de l'écrit ont modifié la façon de parler des enfants : ton moins conversationnel, plus neutre.

Après l'apprentissage de la lecture :

Usage du pronom il = récit sûr et efficace, lève toute ambiguïté, enlève les répétitions. Cohésion du texte forte avec économie de moyen.

Utilisation du présent de narration (présenter l'accompli comme de l'inaccompli)

Les étapes de restitution

- Aller du dialogue au monologue
- Lecture autonome = énonciation orale enrichie (du côté du lexique) mais perturbée (du côté de la syntaxe et de la morphologie)
- Utilisation de pronoms, des connecteurs, du temps des verbes

Exercer les compétences à l'oral = capable de performances analogues en écriture autonome

Les performances à l'entrée du cycle des apprentissages

Éventail très large des possibles : des échanges difficiles (risques d'échecs), des enfants qui parlent « autour » de l'histoire, d'autres qui entrent dans le récit, et enfin, certains qui racontent à plusieurs voix.

2) Apprendre à raconter

Évaluer les performances de départ

Bilan de départ qui indique ce que savent faire les enfants, d'où quel progrès à viser à court terme.

En maternelle : bilan à l'oral

En CP : bilan sur une dictée à l'adulte

Situer les enfants dans une dynamique d'apprentissage : écoute active d'un récit, relecture dialoguée avec l'adulte, capacité à redire l'histoire seul de mémoire.

Constituer des groupes homogènes : pour faire participer tous les enfants de façon intensive et proposer des objectifs adaptés

Garder la mémoire des acquis, enregistrer les progrès : utiliser des contes traditionnels, retour sur le même album « sus par cœur » (pas de zapping pédagogique)

Diagnostic de départ : commencer par les enfants qui sont le plus à l'aise (indicateurs de performances maximales)

Conduire une progression d'apprentissage

Que faire avec les enfants qui ne parlent pas ou très mal ? Observation aidée, image par image. Objectif pas correction syntaxique mais dialogue ; dialogue à une voix : l'enfant répond en hochant la tête, désignant une image.

Des questions faciles aux plus difficiles :

- Qu'est ce que c'est ? Qui est-ce ? : réponse en un seul mot, questions portant sur les actions, les personnes, les objets
- Questions sur des actions où il faut mettre en relation divers éléments de l'image pour comprendre (comprendre la dynamique dans la représentation statique)
- Question ouverte : inférences, hypothèses

Comment faire entrer les enfants dans l'histoire ?

Faire repérer ce qui reste stable : les personnages, les objets, le cadre

Faire taire le reste du groupe pour faire parler les enfants en difficulté

Comment faire entrer dans le récit en se passant du livre ?

L'enseignant prend une marionnette qui va raconter l'histoire en faisant des erreurs. Les enfants corrigent.

Comment avancer vers la restitution intégrale ?

Concernent les enfants qui sont au prémices de la narration.

Reprendre la marionnette qui a un trou de mémoire, qui a oublié ce qu'il s'est passé. Il faut aider la marionnette à formuler exactement toute l'histoire.

De l'interlocution dialoguée au monologue

La difficulté = sortir du registre habituel de la conversation. Marquer physiquement ce changement :

- Parler devant le groupe à la place de l'enseignante
- Faire parler la marionnette

Produire des textes en dictant

1) Apprendre à dicter

Pourquoi faire dicter ?

1995 : apparition du terme dictée à l'adulte

La dictée scolaire et les situations de dictée dans la vie sociale

- Dictée = contrôle d'orthographe
- À partir de la sixième, dictée = noter des cours, fragments de cours, exercices (ni erreurs, ni approximation, ni déformations, ni oublis mais on tolère les fautes d'orthographe)
- Dans la vie sociale, dicter un projet d'écriture à une secrétaire
- Dans la vie judiciaire, copier à la volée, les paroles échangées de façon rigoureuse
- Dans la vie familiale, dicter un mot pour un courrier (ex : carte d'anniversaire)

1980 : reconnaissance du métier d'écrivain public

La dictée à l'adulte : une délégation d'écriture pour apprendre à rédiger

Principe : l'enfant qui ne peut ni écrire ni orthographier de manière suffisamment autonome peut toutefois développer ses capacités de productions de textes écrits en les dictant à l'adulte qui est auprès de lui.

L'ordre des apprentissages a longtemps paru inéluctable : apprendre à tenir la plume, à graphier les lettres, à reproduire les phrases, à copier de petits textes, à les écrire sous la dictée, à répondre par écrit à des questions scolaires, puis composition d'un paragraphe.

Remis en question par Freinet = texte libre + place importante aux partages d'expériences, discussions critiques, aux échanges oraux.

Méthodologie de l'école moderne : chaque classe de lecture doit commencer par une discussion entre enfant qui débouche sur l'évocation d'un petit récit rappel d'un évènement vécu que le maître transcrit au tableau pour en faire le support de la leçon de lecture du jour.

Année 70 : Laurence Lentin relance l'idée de dictée à l'adulte pour faire accéder le jeune enfant dès 3 ans, aux fonctions de représentation du langage et donc du discours narratif.

Christiane Clesse a adapté ce dispositif dans une classe de CP.

Les enfants découvrent à quel point les structures de l'oral doivent être modifiées et ils sont amenés à parler « comme dans les livres ».

Premier effet = changer de registre d'énonciation, de les amener à dicter au lieu de parler, de converser au lieu de raconter.

Deuxième effet : les gestes de l'écriture (écrire mot après mot, à une certaine vitesse, ponctuer, s'arrêter pour relire, aider à élaborer une modification, corriger, revenir en arrière...)

Rôle de l'enseignant :

- Décharger l'enfant de tout travail graphique et phonémique
- Rendre explicite le travail d'énonciation sans donner les solutions

Les trois étapes de la dictée à l'adulte :

- Apprendre à dicter individuellement ou collectivement
- Apprendre à rédiger : difficultés à mettre en mots et en phrases ne peuvent être levées qu'en travaillant sur des textes longs.
- Les problèmes de composition : avoir recours à un plan (principe de travail relevant du cycle des approfondissements)

Acquisition des compétences

Évolution du comportement et des modalités de l'énonciation :

Registre d'oral et registre d'écrit : il faut que les enfants soient capables de manipuler les deux registres de langue. Plusieurs étapes :

- L'enfant est dans l'oral : il dicte en s'occupant de ce qu'il a à dire mais concerné pas le travail d'écriture, ne regarde pas l'enseignant écrire. Noter ce que dit l'enfant puis relecture finale et formulation explicite.
- L'enfant prend conscience de l'écrit : il devient maladroit et s'embrouille, oublie une partie de ce qu'il veut dire = évolution vers une réelle énonciation écrite. L'enfant a compris qu'il doit régler autrement ses manières de dire.
- L'enfant dicte : s'installe dans le registre de l'écrit de façon consciente. Au CP, prise de conscience de la segmentation dans la dictée à l'adulte : ils dictent par groupes de mots. L'enseignant relit en pointant pour prise de conscience de la segmentation. Les élèves de CP peuvent dicter en scandant toutes les syllabes (surtout si méthode syllabique en lecture) donc l'enseignant ne doit pas écrire et faire reformuler.

Évaluation des progrès : noter évolution des élèves après chaque dictée à l'adulte jusqu'à ce que l'enfant sache dicter.

Intervention de l'adulte

Organisation de classe qui permette d'être attentif à un élève pendant que le groupe classe est occupé à une tâche autonome.

L'adulte joue trois rôles :

- Scribe (tient la plume et relie autant de fois que l'auteur en a besoin pour continuer)
- Le premier récepteur du texte (futur lecteur, il peut faire des remarques)
- Soutien permanent de l'effort langagier de l'enfant

L'adulte doit donc :

Dire ce qu'on écrit, mot après mot : l'enfant va ralentir son débit, permet à celui qui regarde l'adulte écrire mais ne sait pas lire, de contrôler en permanence la fidélité du scripteur (les enfants parlent de textes qu'ils ont écrit et pas que la maîtresse a écrit).

Demander de ralentir le débit : faire porter l'attention sur le geste de la main qui écrit. Modifie la façon dont l'enfant doit gérer la mémoire de son énonciation (il doit garder en tête ce qu'il veut dire le temps nécessaire pour le graphier, et il découvre que ce qui a été écrit peut se relire indéfiniment)

Demander des éclaircissements sur le contenu : saisir l'écart existant entre ce qu'il sait de sa vie, de ses expériences de sa propre histoire et de ce qu'il exprime (ce que quelqu'un peut entendre et comprendre)

Montrer son embarras devant le texte produit : comment agir devant des erreurs graves de langage ? Ne pas confondre l'écrivain qui choisit de malmener la langue et l'enfant qui se trompe par ignorance. Situation didactique individuelle = faire sentir les normes de l'écrit avec tact.

Proposer certaines corrections : lorsque l'enfant déforme les mots, se trompe de genre de mots (la pique-nique), la morphosyntaxe du nombre (les chevaux), variations des radicaux ou désinences verbales (j'ai perdu). Proposer la formulation convenable au moment où il faut l'écrire mais sans insister.

Relire en cours et en fin d'activité : pour se poser la question de la cohérence sémantique sur les textes plus longs. Pour les textes plus courts, relecture = pour aider enfant qui a perdu le fil. Pour que l'adulte indique à l'enfant qu'il ne sait pas où il veut en venir. Relecture totale = satisfaction de l'auteur + nécessité de modifier certains passages. L'écriture devient un « travail du texte ».

Problèmes de mise en œuvre

Que fait la classe pendant que le maître est occupé avec un enfant ?

Pendant que le maître est occupé avec un élève, personne ne doit le déranger.

Sans perdre de vue le grand groupe, il s'isole quelques minutes avec un enfant.

Accepter que l'enfant qui dicte ne fera pas toutes les activités.

Moments d'ateliers très propices.

Activité conduite avec constance mais rester souples et organisée.

Trois semaines après la rentrée = idée précise des capacités de chacun = vers qui doivent aller les priorités.

Que deviennent les textes ?

Fichier prévu à cet effet. Fiche cartonnée avec nom et date, facilement accessible pour que les enfants puissent les relire seuls ou avec l'aide du maître. Pas de destinataire dans ces textes ; l'objectif premier n'est que d'apprendre à dicter d'où productions courtes, non abouties

Quels textes dictent les enfants ?

- L'expérience de l'enfant : annonce, pas de vrais récits, l'essentiel de l'effort fourni est d'ordre langagier. Un problème : la surabondance de ce dont on se souvient et de ce qu'il faut trier.
- La fiction : l'enfant doit inventer un scénario et est moins disponible pour le travail sur la langue. Raconter un rêve peut introduire une dimension de fiction à partir d'une expérience que les enfants ont faites.
- Raconter une histoire déjà lue en classe (critères de fidélité impératifs)
- Inventer une histoire en plagiant une autre histoire connue.

Que faire avec les enfants qui n'ont rien à dicter ?

Saisir les occasions de la vie de la classe pour en faire des prétexte d'écriture : tout à l'heure tu me raconteras...

Faut-il faire dicter directement ou faire raconter d'abord ?

Raconter son histoire avant de la dicter = les enfants ne verront plus l'intérêt de la dicter ensuite (omissions, ellipses)

Faut-il prendre les dessins faits par les enfants pour supports ?

L'objet de l'exercice est la production d'un texte écrit qui n'a besoin d'aucun médium. Quand les enfants écrivent seuls, la lenteur de la réalisation du dessin = référent efficace pour fixer en mémoire le texte à écrire. Le support choisi = source d'inspiration pour nourrir le travail de mise en mots pas contraintes supplémentaires lourdes.

2) Apprendre à rédiger

Préalable : raconter de petits récits + dicter textes simples à l'adulte

Hayes et Flower décomposent l'activité rédactionnelle en trois temps :

- Planification conceptuelle (récupération des connaissances mémorisées, organisation cohérente de ces connaissances)
- Mise en texte (aspects lexicaux, syntaxiques, rhétoriques)
- Révisions / édition du texte (relecture)

Il faut donner une importance égale à ces trois compétences.

Il nous semble préférable de ne pas entrer trop vite dans les activités difficiles de planification. Choisir des situations dans lesquelles la planification pose peu de problèmes. Pendant ce temps = développer les capacités de mise en texte en liaison avec une meilleure appréhension des contraintes de communication (que faut-il que je dise ou que puis-je omettre pour être compris ?) = passage de la dictée individuelle à la dictée collective

De la dictée individuelle à la dictée collective

Le fait de travailler avec une pluralité d'interlocuteurs = effets spectaculaires (travailler la structure textuelle et pas seulement le passage à l'énonciation écrite + dans la mise en œuvre)

Les interactions et leurs effets

Dictée collective = moment d'intense communication dans la classe d'où capacité de production bien supérieures, textes produits abondants, plus riches, plus structurés. Partage des tâches = gestion du propos et de la langue. Le travail de construction de texte qui se déroule devant les yeux et les oreilles de tous, profite aussi à ceux qui se contentent de le suivre.

Des textes publics, c'est-à-dire publiables

Changement lié au caractère public du texte = exigences linguistiques beaucoup plus fortes qui sont aussi liées aux interactions entre enfants et la longueur du texte. Il faut veiller non seulement à la cohérence des propos mais aussi à la cohésion textuelle.

Exemples de situations pédagogiques

Le rôle du maître : faire avancer le texte (c'est lui qui décide d'écrire ou de ne pas écrire) en gérant le groupe (retient une proposition plutôt qu'une autre) et le temps.

Du récit oral à l'énonciation écrite : une mise en mots collective

Les difficultés de la mise en mots : l'écart entre comprendre et savoir dire est important ; le choix des mots à retenir pour l'écrit reste délicat.

Les ambiguïtés sémantiques : synonymie et précision lexicale : les enfants découvrent qu'il n'y a pas de véritables synonymes dans la langue

Cohésion textuelle : l'usage des substituts du nom : anaphores grâce à des pronoms et des mots ou expressions synonymes. Permet d'améliorer les capacités en lecture : retrouver la référenciation exacte d'un pronom ou d'un substitut nominal. Le souci de créer des liaisons anaphoriques se manifeste progressivement lorsque les enfants commencent à être gênés par les répétitions. Difficulté à utiliser les pronoms et les possessifs.

Cohésion textuelle et enchaînement des énoncés : de la phrase au texte : les liaisons à l'intérieur du texte : relations temporelles, spatiales, relations causales, d'implication logique... les liaisons internes au texte = pour accrocher les phrases entre elles et pas pour améliorer la compréhension. Les enfants passent d'une simple succession d'énonciations (et puis...et puis...) à une véritable liaison structurée (quand... alors...)

Écriture et relecture :

Pour que les enfants prennent conscience du texte dans sa globalité (beaucoup ne l'on pas gardé en mémoire).

Apparaissent les difficultés concernant la cohérence d'ensemble = demandes de corrections de fond de plus en plus nombreuses.

Du premier jet à la mise au propre :

La mise en net est placée sous la responsabilité du maître.

Que faire dicter collectivement ?

Gradation dans la maîtrise des types de texte : l'annonce de nouvelles, le rapport au passé composé, le récit.

La dictée à l'adulte ne suit pas ce cheminement = les mener à découvrir de nouvelles manières de rédiger.

Écrire ou récrire des histoires déjà connues

Les enfants ne cherchent pas à reproduire ces textes de manière littérales mais vrai plaisir de reformulation = enrichissement spectaculaire des schèmes narratifs.

Première verbalisation à partir d'images ou non. Au CP = directement la restitution orale. Lorsqu'on se rend compte que le texte initial n'a pas été saisi = revenir au texte de départ et scinder le travail d'écriture en plusieurs parties. Partir de supports courts, peu d'épisodes.

Les récits d'expériences

Écrire sur une expérience vécues = on ne peut pas écrire sans avoir un matériau et des modèles d'écriture. Mais les textes littéraires = rarement des guides utilisables pour les débutants.

Écriture à l'adulte = espace d'écriture didactisable entre les récits d'expériences et les modèles littéraires.

Deux étapes :

Le recueil d'information : noter au tableau tout ce que les enfants pensent qu'il faut mettre dans le texte. Relire les données, barrer les redites. On cherche à formuler le début du texte.

Délimiter la fin du texte : dans un récit d'expériences, l'enfant s'arrête parce que le texte écrit est assez long ou parce qu'il est fatigué. Le récit peut ne pas finir car la vie qu'il raconte continue. Le texte est donc délimité avec un début et une fin, vérifier que l'ordre des événements est convenable, qu'on n'a rien oublié.

La production d'écrits : les problèmes de cohérence sont résolus, on peut être plus attentif à l'enchaînement des propositions, à l'emploi des connecteurs, à l'usage des pronoms et à l'usage du temps.

Les écrits documentaires

Des savoirs mis en textes dans les autres matières = situations pédagogiques particulièrement propices à l'élaboration d'écrits collectifs.

Procédés comme vu précédemment.

Définir clairement le projet d'écriture en explicitant à quel usage doit répondre le document élaboré (usage interne, externe) = permet de montrer que les normes varient selon le type de texte.

Énorme travail de réinvestissement lexical (prévoir la liste des mots qui doivent être présents dans le texte) = apprentissage explicite.

Permet de clore un cycle d'activité avec un document terminal.

3) Apprendre à composer

Faire découvrir les problèmes de composition dans les dictées à l'adulte

L'aide de l'enseignant est utile et légitime (celui-ci doit en être conscient)

Attirer l'attention des enfants sur les problèmes de planification : les verbaliser quand ils les rencontrent (occasionnelle en GS, régulière en CP, systématique en CE). L'enseignant reprend les différentes propositions des enfants, peut les noter au tableau et demander : peut-on les prendre toutes? Dans quel ordre ?

Face à des incohérences, le maître peut les souligner. Mais, les progrès des élèves sont lents car il ne suffit pas d'être capable de sentir que quelque chose ne va pas pour arriver à le corriger. Le maître peut suggérer les solutions.

Fin de CP et CE = aider celui qui écrit à se doter une représentation préalable du texte (prises de consciences intuitives de savoir faire abordés au cycle 3). Deux techniques = l'aide mémoire ou la marguerite

S'aider d'une liste mémoire

Objectif : faire prendre conscience de l'intérêt d'une planification. Donc sortir du genre narratif simple ; un cas propice = la lettre, le récit d'activités scientifiques.

Établir la liste des informations pertinentes. Faire rédiger la lettre un autre jour pour faire comprendre l'intérêt de mettre en écrit les suggestions. L'essentiel de l'activité = être exhaustif, la mise en ordre plus tard.

Puis, préparer la planification : supprimer certains éléments, numéroter les items en cherchant dans quel ordre il serait judicieux des les présenter.

Prise de conscience : texte = unité fermée avec plusieurs parties.

Les problèmes d'organisation sont résolus, on peut se concentrer sur la cohésion du texte.

Difficulté : savoir passer de notes prises sous formes de listes à un récit ou un texte théorique.

Lors de la création de la liste, choisir des mots qui ne seront ambigus pour aucun élève. Difficile pour les élèves de se contenter d'évoquer un sujet sans le développer = procédure de réduction.

Composer après avoir dicté des blocs de phrases : la marguerite

Les productions mal écrites devraient être découpées, complétées, recopiées, parfois plusieurs fois = travail trop lourd pour des élèves de cycle 2.

Première phase : recueillir des informations

L'enseignante propose un projet : compte rendu d'activité pour les parents. Chercher un titre (écrit au centre de la feuille, représente le cœur de la marguerite).

Noter toutes les phrases des enfants tout autour du titre. (chaque bloc de phrases = un pétale)

La phrase de conclusion n'est pas placée sur le même plan narratif = écrite en dehors de la marguerite.

Deuxième phase : décider d'un ordre d'exposition

Relire l'ensemble des propositions : l'ordre de lecture ne cherche pas à reproduire l'ordre des propositions qui ont été faites. Représentation en marguerite = représentation non linéaire.

Chercher le début et la fin : on cherche la phase introductive et on essaye de la reformuler, de l'améliorer.

Mettre un ordre sur les propositions : choix entre l'ordre d'énonciation et l'ordre d'actions ; numéroter les pétales

Troisième phase : les corrections d'écriture

Nécessaire de lier les phrases entre elles : pertinence des connecteurs, la concordances des temps, utilisation des pronoms, et de la ponctuation = cohésion du texte

La question des pronoms :

- Usage déictique : pronom « on » mais qui parle ?
- Usage anaphorique du pronom : ne pas prolonger trop longtemps la chaîne anaphorique au risque de perdre le lecteur.

La concordance des temps : le rôle des temps est très complexe mais les enfants en ont, en cycle 2, une représentation élaborée. Aide et verbalisation de l'enseignant pour familiariser l'enfant avec des contraintes et des variations qu'il pourra plus tard analyser.

La ponctuation : l'enseignant peut faire retrouver la règle des noms propres avec majuscules, délimitation des phrases mais gère les virgules.

Quatrième phase : éditer le texte

Produit destiné à un usage interne ou externe ? Usage interne = fiche cartonnée + fichier de textes « mémoire » de la classe + produire un livret par enfant.

Fabriquer une maquette du livre, répartir les blocs de texte et les illustrer, ajouter un épisode manuscrit personnel.

Dispositif de la marguerite : permet d'aller avec souplesse d'un travail collectif au travail individuel. Après la constitution de la marguerite, laisser certains enfants en autonomie et d'autre en aide avec l'enseignant.

Dès le CE, arrêter la phase de construction de la marguerite à la phase 2, puis phase 1. En fin de CE, laisser les enfants construire leur marguerite seuls.

Produire des textes en écrivant

Dès le CP : les élèves doivent écrire par eux-mêmes.

Amener les enfants vers une écriture courante = gérer de façon économique une telle charge de travail.

Les enfants n'arrivent pas à gérer simultanément l'invention du contenu, l'attention aux aspects rédactionnels et orthographiques = répartir l'effort sur au moins trois années de travail

En GS : sensibiliser les enfants aux différentes composantes de la production écrite (pas d'apprentissages systématiques) : dictée à l'adulte

En CP : les faire parvenir à une aisance = apprendre à produire (l'enfant doit être à la fois l'auteur du contenu, trouver les mots pour le dire et les graphier de sa propre main).

En CE : augmenter les ambitions quant à la construction du texte (même démarche que lors de la dictée à l'adulte mais en individuel).

Cycle 3 : véritable progressions d'apprentissage selon les types de textes.

1) Les progrès en cours d'année et leurs rythmes

L'évolution au cours d'une année

En CP : passage d'un texte court au texte long (première phrase : novembre)

L'évolution d'une scène : les évolutions en un trimestre

En CP : phrases expansées (longues, rajout de pendant que...) aux textes à phrases multiples avec enchaînements sémantiques évidents.

De l'évocation à la narration

Deuxième et troisième trimestres de CP = véritable narration écrite

Dans ces situations scolaires pourtant très encadrées = extraordinaire variété de performances selon le moment de l'année, selon les capacités propres de l'enfant, selon la situation retenue et les circonstances de la vie de la classe.

2) *Régularité et diversités des performances*

La longueur des textes produits

La longueur du texte = critère intéressant mais pas d'appréciation. Ce n'est pas une exigence de l'enseignant.

Objectif minimum raisonnable en fin de CP : texte de plus de quarante mots.

Ceux qui ne franchissent pas cette barre = difficultés en lecture

La capacité à enchaîner : cohésion et cohérence du texte

Enchaînements internes au texte = les plus grandes difficultés

Difficultés à manier la langue écrite = formuler des textes plus simples que ce qu'ils seraient capables d'énoncer oralement + extrême lenteur de l'écriture

Passage à plusieurs phrases avec connecteurs simples = et puis, et puis....

Puis distinction entre connecteurs temporels et de conséquences ou causalités.

Objectif poursuivi en CP = quand les unités d'écriture produites d'un seul jet deviennent des unités sémantiques complètes (véritable travail « textuel »).

Les différentes phases de l'apprentissage

Découverte de la tâche et de ses exigences : fin octobre début novembre en CP.

Phase s'entraînement : recours à l'adulte indispensable (10 à 20 mots par séance)

Conquête de l'autonomie : elle s'achève au CE. De moins en moins besoin de l'adulte. (30 mots)

Autonomie est acquise : recours occasionnel à l'adulte (objectif de fin de cycle 2)

Trois étapes pour écrire seuls

- Apprendre à produire : en CP
- Travailler la rédaction : en CE
- Travailler la composition : en CE

Les exigences proprement textuelles (le plan, le style) = cycle 3

3) *Copier des mots pour écrire des textes*

Démarche pédagogique qui rend beaucoup plus visibles les procédures utilisées = distinguer les difficultés conceptuelles ou langagières des difficultés relevant du code.

Pédagogie différenciée dans les activités d'écriture

Premières expériences d'écriture = ressenties comme des réussites

Au CP : une exigence : que chaque enfant demande les aides dont il a besoin.

Valoriser la quête d'autonomie (les bons élèves sont gratifiés de montrer qu'ils peuvent se passer de l'aide du maître), faire formuler les difficultés et aider les enfants qui ont besoin d'aide.

Que faut-il savoir faire pour commencer à écrire des textes ?

Ces prérequis = généralement disponibles dans une classe ordinaire de CP au bout de 6 semaines.

Savoir dicter, savoir segmenter la chaîne orale

Écriture inventée en maternelle = faire émerger la notion de segmentation et la conscience phonique.

Le maître doit prendre l'habitude de dire à haute voix ce qu'il écrit au fur et à mesure = nombreuses informations pour les enfants.

Savoir graphier, savoir copier

Compétences indispensables = facteur dynamique d'entrée dans l'écrit

Quelle écriture ?

On n'apprend à graphier qu'en cursive (pas de script)

Majuscules = capitale d'imprimerie

Feuille blanche sans lignage = pour éviter d'induire des comportements attendus lors des séances de graphies. On demande juste une écriture lisible sans respect lignes et interlignes. Pas de crayon à papier pour ne pas gommer mais feutre fin.

Un dispositif pour le CP : produire des textes en copiant

Écrire en transformant un texte support.

Se donner un texte de référence

Le texte support = ensemble de formulations, d'expressions, de mots = réserve lexicale et syntaxique

Réserve orthographique retranscrit par l'enseignant sur affiche en script + cursive

Évoquer le thème par l'image

L'enseignant demande de faire un dessin détaillé à propos d'une histoire = élaboration mentale du scénario.

Produire une image mentale et réelle du futur texte. Travail de dessin aussi long qu'une séance d'écriture.

Faire oraliser différentes propositions à partir des dessins

Texte de référence + dessin = écrire un texte qui correspond au dessin qu'il a fait. Amorcer le processus à l'oral = faire raconter le dessin, le mettre en mots à l'oral.

Produire un texte en copiant et en écrivant

Dispositif de mémoire textuelle : écrits produits collectivement, fichier des textes de la classe

Mise en mots = lexique orthographique mis en mémoire + réservoirs orthographiques autour de lui (= copie)

Étape 1 : copier un morceau du texte

Étape 2 : copie d'une phrase

Étape 3 : choisir la phrase qui correspond le mieux à son dessin

Étape 4 : construire un énoncé différent de celui du texte support

Comment un enfant trouve et copie des mots ?

Chercher les mots dans le texte

- La recherche à l'aveugle
- L'appui sur les correspondances graphie-phonie
- Sélection laborieuse de mots qu'ils sont capables de relire après coup
- Le repérage immédiat et correct

Copier des mots

Lettre par lettre (tâche très prenante) puis blocs de lettres puis écrire d'un seul jet un mot connu.

Il ne faut pas laisser les enfants copier à l'aveugle des mots dont ils ignorent le sens. Comment faire ?

Les aides didactiques apportées par le maître

Travail en demi-groupe = enseignant plus disponible

Combien de séances de travail pour un texte ?

Deux fois deux séances d'une demi-heure dans une semaine + 3 ou 4ème la semaine suivante.

Laisser passer un certain temps, produire des nouveaux textes collectivement avant de refaire une production individuelle.

Garder la trace des étapes de productions

Faire écrire les enfants avec un feutre de couleur différente à chaque séance.

La consigne de la première séance

Consigne = exigences propres à l'écrit (vous allez faire comme quand vous me dictez le texte mais c'est vous qui allez écrire. Appliquez vous bien dans l'écriture et ne faites aucune faute d'orthographe. Vous pouvez aller chercher les mots dans le texte (écrit à la fois en script et en cursive). Si vous ne savez pas, vous pouvez me demander.

La recherche des mots dans le texte de référence

Compétences diverses pour retrouver un mot dans le texte (mémoriser, segmenter une phrase en mots, se remémorer visuellement le mot dans un écrit assez long...)

La recherche des mots absents dans le texte de référence

L'enfant demande le mot à l'enseignant. L'enseignant propose une phrase avec ce mot qu'elle écrit sur une bande de papier en le lisant devant l'enfant. L'enfant repère le mot, découpe la bande de papier pour avoir le mot demandé.

L'utilisation des textes mis en réserve

Mots bien connus = lexique de base, acquisition progressive

Réserves orthographiques de la classe

Les règles de la correspondance graphème/phonème : question d'orthographe, de grammaire

Certains réclameront toujours la bande papier. Pas un problème

Si le maître encourage très tôt à écrire seuls, il incite les élèves à adopter une écriture phonétique sans souci de l'orthographe (= résultats catastrophiques). Il faut inciter très tôt les enfants à écrire sans faute = chercher l'aide

Passer d'une séance d'écriture à l'autre

Avertir 5 minutes avant la fin de la séance d'écriture; vous poursuivrez plus tard.

Première séance = apprendre aux enfants les règles de l'activité

Deuxième séance = un rituel s'installe. Changer la couleur du feutre. Commencer par relire ce qu'on a écrit.

4) *Vers une écriture autonome*

En CP, prise de conscience que le texte qu'ils produisent se communique sans problème mais nécessité de respecter les règles d'écriture (écriture normée)

En relisant leurs écrits = prise de conscience du chemin parcouru

Distinguer les procédures de travail utilisées pour obtenir des textes collectifs et celle adoptées pour les textes individuels.

C'est en écrivant souvent et beaucoup qu'on apprend à mieux écrire : par où commencer ?

Démarche pédagogique = proposer systématiquement comme étape intermédiaire le texte dicté à l'adulte.

Rythme : une production achevée toutes les 3 semaines environ à partir de Toussaint soit 7 à 8 textes par an en CP.

En CP : registre narratif.

EN CE : exercices d'écritures ciblés + types de textes différents

Au CP

Dictée à l'adulte = le soulager d'une partie de la tâche

Copie = lui permettre de s'appuyer sur des mises en mots déjà élaborées

Puis le rendre de plus en plus autonome

De l'action rapportée à l'action imagée

Élaborer un épisode supplémentaire dans une trame narrative (action située dans le cadre d'une fiction narrative ce présente comme une action qui pourrait avoir été vécue par l'enfant). Faire dessiner ces épisodes. Pour la mise en mots = cf texte support.

De l'action imagée au récit

Deuxième trimestre : écriture du récit

Partir d'une scène représentée par une image, dessiner ce qu'il s'est passé avant et après. Puis faire écrire = discours narratif qui parce qu'il est ancré dans un référentiel fictionnel, dépasse l'annonce de nouvelles.

Aide de l'enseignant = mise en mots, orthographe

Du récit inventé au récit d'expérience

Difficulté dans le récit d'expérience : critères de l'essentiel et de l'accessoire.

De plus, il faut écrire en se situant du point de vue du destinataire (être compris) autant que de son propre point de vue.

Texte de référence élaboré collectivement d'une expérience faite par toute la classe, puis texte individuel sur ce que l'enfant a fait personnellement.

Aide : liste de mots qui constitue un lexique de référence.

La narration, matrice des autres types de textes

Cela reste plus occasionnel : les tentatives spontanées des élèves permettent d'introduire de nouvelles consignes (dialogue, prescription, description) d'abord en collectif puis individuel. Ne pas enseigner prématurément des protocoles d'écriture généraux.

Au CE

Veiller à l'orthographe car en CE, capacité à inventer des écritures fantaisistes bien que phonétiquement correctes.

Écrire à deux = appui sur oralisation sur laquelle il faut se mettre d'accord, avant de passer à la réalisation (comment ça s'écrit).

Travailler seul = sans oralisation, silencieusement

Les écritures narratives

S'inspirer de la progression à suivre en CP. Associer plus étroitement dictée à l'adulte et productions individuelles en proposant aux élèves de quitter le groupe pour finir seul quand ils s'en sentent capables.

Écrire une histoire longue collectivement : cadre narratif d'ensemble dans lequel inscrire des écritures personnelles

Les exercices d'écriture : initiation à d'autres types de textes

Objectif : initier les élèves à des modalités d'écriture variées dont les caractéristiques sont imposées par le matériel proposé

De la narration à la description d'une scène représentée sur une image : proposer une banque de mots autour d'une scène centrale ; possibilité d'utiliser des supports documentaire dans le but de faire réutiliser un lexique scientifique connu. On passe ainsi du registre narratif au régime descriptif.

Articuler images et textes : la bande dessinée

Compléter les bulles d'une planche = exercice difficile. Faire travailler la concision, explorer un registre de langue rarement rencontré

Articuler image et texte : la notice de montage

Compléter une notice dont on a gardé que les images. Bon maniement des verbes d'action + infinitif

Compléter un texte lacunaire : le dialogue au téléphone

A partir de la suite des propos, il faut reconstituer ce que dit la personne à laquelle on s'adresse (prise en compte de la cohérence globale de la conversation).

Continuer un texte à partir d'un canevas : donner son avis

Poursuivre un récit en s'appuyant sur un canevas, développer un texte sur le même modèle.

Articuler lecture et écriture : contes à compléter

Première étape : conte lu par l'enseignant avec des parties manquantes signalées par l'enseignant

Proposition faite pour compléter les manques

Deuxième étape : dictée à l'adulte pour les premières parties manquantes puis à deux. Inventer en respectant les contraintes du contexte.

Chaque manque dans le texte = un type de texte différent

La lettre : apprendre les règles habituelles de la correspondance si possible dans des situations de réelles correspondances

Le dialogue : la difficulté = prendre en compte l'énoncé qui suit (cela permet d'apprendre à clôturer un texte).

La devinette : découvrir de nouveaux genres textuels, en réception ou en production

Le portrait : les éléments descriptifs doivent produire un effet (ex : la peur) = trouver des qualificatifs

La clôture du récit : sorte de résumé du texte produit