
LA PRODUCTION D'ÉCRIT CHEZ LE LECTEUR DÉBUTANT, UNE DIFFICULTÉ ?

1. INTRODUCTION

« L'écriture, au cœur des pannes de la démocratisation scolaire », écrit Bucheton (2014). Les pratiques d'écriture sont en augmentation avec le numérique, et l'écrit est souvent, dans le monde scolaire ou professionnel, le premier contact avec celui qui nous « évaluera ». Maîtriser l'écrit semble donc être un pouvoir sur le monde et sur l'avenir. L'écriture est un apprentissage quasi exclusivement scolaire (davantage que le langage ou la lecture par exemple) ; pourtant, les écarts sociaux continuent de se creuser dans ce domaine. Il semble donc fondamental de construire, dès le début de la scolarité, un enseignement qui permette à l'élève de comprendre les processus d'écriture.

Mon intérêt pour la production d'écrit est né de mes interrogations en tant qu'enseignante de cycle 2 : lors de mon entrée dans le métier en 2006, j'ai pris réellement conscience de l'importance que ce domaine pouvait avoir sur l'apprentissage de la lecture. En effet, il est aujourd'hui admis que lecture et écriture se construisent en appui l'une sur l'autre, les moments d'écriture offrant l'occasion de se confronter au code et aux problèmes de transcription. D'ailleurs, la conférence de consensus de 2003 préconise « d'articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits », et se trouve renforcée par la conférence de 2016, qui recommande de « faire régulièrement des exercices d'écriture parallèlement à ceux de lecture dès le CP ».

En travaillant en tant qu'enseignante supplémentaire avec des élèves de la GS au CM2 depuis 2013, j'ai perçu encore davantage l'importance de cette discipline. J'ai mené de multiples essais mais j'avais du mal à organiser cet enseignement, à élaborer une progression reposant sur des objectifs d'apprentissage clairs. J'ai pu observer que cette difficulté existe pour beaucoup de collègues, et pas seulement au cycle 2 ; au cycle 3 également, l'activité prend parfois le pas sur l'apprentissage, comme si la pratique de l'écrit suffisait à son enseignement, faisant de l'écriture une pratique d'autodidacte.

Alors, quelles sont les difficultés soulevées par la production d'écrit, et comment aider les enseignants à mettre en œuvre un enseignement auprès des lecteurs débutants ?

2. ÉCRIRE, CÔTÉ ÉLÈVES

A. Écrire, une accumulation de compétences ?

L'écrit est un domaine vaste. Vaste pour les élèves, les enseignants, mais aussi pour les chercheurs, tous amenés à opérer des choix lorsqu'il s'agit de traiter le sujet. Pour le décrire, certains se placent du côté des compétences à mobiliser, d'autres du côté des différentes opérations constitutives de l'acte d'écriture.

Les premières modélisations de la production d'écrit apparaissent dans les années 1980 avec les travaux d'Hayes et Flower. Elles font alors émerger trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Elles sont synthétisées dans le tableau ci-dessous (Figure 1).

LA PLANIFICATION	LA MISE EN TEXTE	LA RÉVISION
C'est se construire une vue d'ensemble du texte : <ul style="list-style-type: none"> • le but du texte ; • le genre du texte ; • son destinataire ; • son contenu. 	C'est structurer l'ensemble du texte : <ul style="list-style-type: none"> • organiser les informations ; • assurer la liaison et la continuité entre les phrases ; • rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie). 	C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte : <ul style="list-style-type: none"> • correspondance avec le projet d'écriture ; • acceptabilité sémantique ; • grammaticalité des formes et des structures.

FIGURE 1 : OPÉRATIONS CONSTITUTIVES DE L'ACTE D'ÉCRITURE (MENR, 2016)

Sylvie Plane (Plane, 2014) propose un schéma (Figure 2) organisant la somme de compétences mobilisées par l'élève en situation de production d'écrit. Celles-ci concernent l'acte graphique, la production de texte en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique. Ces grands axes sont eux-mêmes constitués de composantes relativement complexes, qui ne seront automatisées, puis perfectionnées, qu'en cycle 3 ou 4, après de nombreux enseignements.

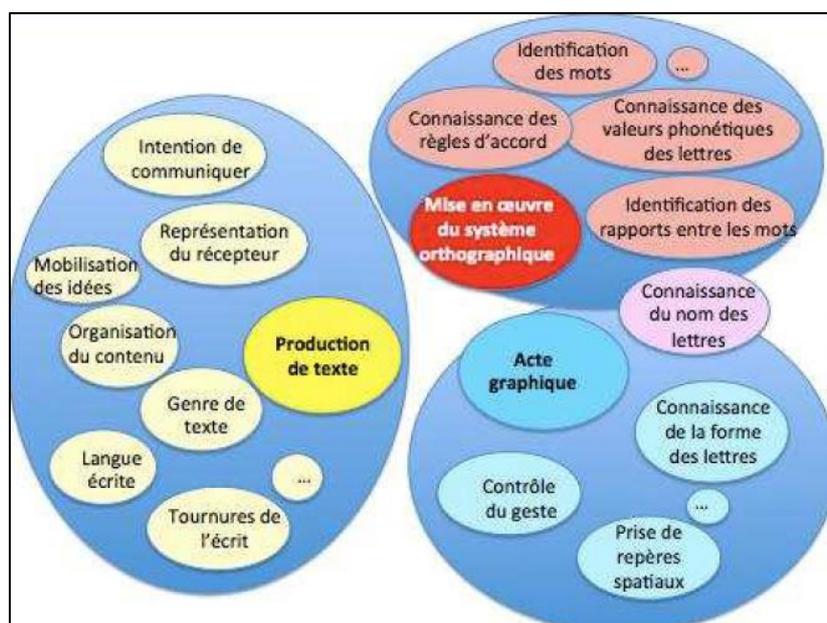


FIGURE 2 : LA COMPLEXITÉ DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE (PLANE, 2014)

B. Écrire, une forme d'écosystème

Ces différents modèles, s'ils permettent de mettre à jour tout ce que contient l'acte d'écriture, font également émerger sa complexité.

Le modèle d'Hayes et Flower, dans sa version originale [http://slideplayer.fr/slide/1289332/3/images/3/Mod%C3%A8le+de+Hayes+&+Flower+\(1980\).jpg](http://slideplayer.fr/slide/1289332/3/images/3/Mod%C3%A8le+de+Hayes+&+Flower+(1980).jpg), illustre combien l'articulation des opérations de planification, mise en texte et révision n'a pas la linéarité du tableau simplifié (référence à la Figure 2). Chez le scripteur expert, ces opérations sont le plus souvent réalisées simultanément ou alternativement. Ce modèle a été conçu à partir de données issues de travaux portant sur l'adulte. Il n'est ni immédiatement transposable à l'enfant ni adapté aux questions relatives à l'apprentissage.

Fayol (Fayol, 2015) propose un modèle adapté aux élèves de l'école élémentaire, faisant apparaître la combinaison des savoirs et savoir-faire en jeu dans l'écriture d'un court texte (Figure 3). Là encore, si ce schéma peut laisser croire à une certaine linéarité, la pratique montre qu'au moment d'écrire, l'élève va parfois faire évoluer sa planification initiale, devant une difficulté orthographique par exemple.

Des savoirs et des savoir-faire

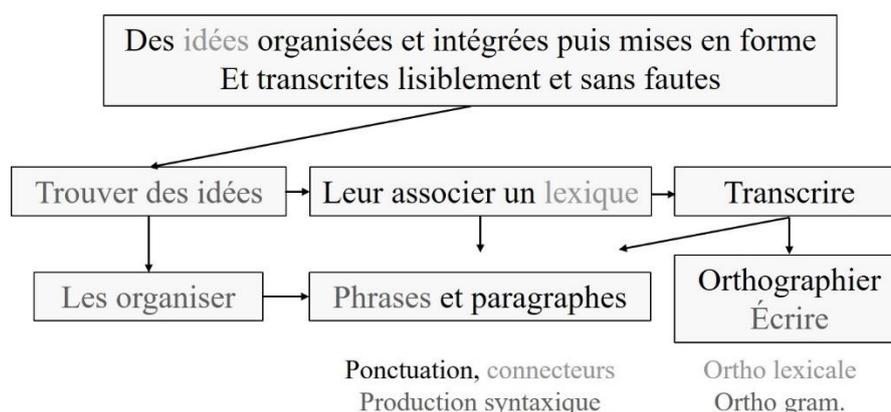


FIGURE 3: DES SAVOIRS ET DES SAVOIR-FAIRE (FAYOL, 2015)

Si l'on se place du côté des compétences catégorisées par Sylvie Plane dans la Figure 2, « la difficulté est triple : d'une part, ces compétences [l'acte graphique, la production de texte en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique] ne sont pas mobilisées successivement mais simultanément ; d'autre part elles sont elles-mêmes complexes, leurs composantes étant autant d'objets d'enseignement-apprentissage. Enfin, à l'entrée au cycle 2 notamment, aucune de ces composantes n'est automatisée. Ainsi au CP, l'attention est très largement requise pour tracer les lettres » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2016).

Gérer la complexité de la tâche d'écriture requiert un apprentissage : l'accumulation de micro-compétences et de savoirs ponctuels ne se transforme pas spontanément en une compétence complexe. Compte tenu de cet enchevêtrement, on peut se demander s'il est légitime de la proposer à des élèves lecteurs débutants. Cette tâche ne serait-elle pas prématurée ?

C. Les capacités en production d'écrit des élèves à la fin du CP

L'étude Lire Écrire CP (Goigoux, 2016), a soumis 2057 élèves en fin de CP à une tâche de production écrite autonome. Il s'agissait de vérifier l'hypothèse selon laquelle « non seulement la plupart des élèves peuvent, en fin de CP, s'essayer seuls à la production de phrases ou d'un petit texte, mais encore que la pratique précoce peut expliquer certains écarts de performance en fin d'année dans les performances globales en lire-écrire ». L'épreuve consistait en la production d'une histoire sur la base de quatre images montrées par l'évaluateur.

Six analyseurs ont été retenus pour cette épreuve : la longueur du texte produit, la segmentation, la lisibilité, la présence de séparateurs d'idées, la quantité d'informations et les traces de narration. Pour la production de textes, si l'on se réfère au score global obtenu par cumul des scores des six analyseurs (total /27), les résultats obtenus sont les suivants : trois quarts des 2507 élèves ont plus de la moyenne ; la moitié des élèves se situe entre 14 et 19/27, un quart entre 14 et 17/27 ; un cinquième des élèves a obtenu un score égal ou supérieur à 20.

« Les résultats obtenus au test que les élèves ont passé à la fin du CP montrent qu'il est pertinent de s'intéresser aux performances en production d'écrit. En effet, une grande majorité des élèves montre déjà des capacités importantes en production autonome d'écrit narratif. De telles capacités, ainsi que leurs effets positifs sur les apprentissages dans plusieurs dimensions du lire-écrire, sont souvent ignorées des acteurs de terrain, certains jugeant à priori l'épreuve trop difficile voire inadéquate, car excédant de beaucoup les possibilités d'enfants de cet âge ». (Goigoux, 2016)

Il est donc légitime de proposer des tâches de production d'écrit aux lecteurs débutants, et ce malgré leur complexité.

Les programmes 2016 mettent l'accent sur l'écrit, la diversité et la régularité des pratiques, l'importance de la planification. Il apparaît que cette activité est particulièrement complexe mais réalisable par les élèves. Qu'en est-il de son enseignement ?

3. À APPRENTISSAGE COMPLEXE, ENSEIGNEMENT COMPLEXE

Sylvie Plane évoque les dilemmes didactiques provoqués par la difficulté de l'exercice d'écriture. Le chercheur, pour étudier son sujet, doit à l'aide d'une loupe sélectionner une zone, composante d'un ensemble complexe. L'enseignant procède de la même façon :

« Cet enseignement est un vaste dispositif inscrit dans la durée qui va opérer chez le sujet apprenant des transformations de grande ampleur au moyen d'une longue série de micro-transformations locales. Mais il importe que ces micro-transformations soient bien mises au service du changement profond attendu, celui de l'accès à la littérature ; et, pour cela, il faut qu'elles soient inter-reliées entre elles » (Plane, 2013).

Ainsi, l'enseignant va devoir décomposer son enseignement, en proposant des situations spécifiques d'enseignement face à la diversité des habiletés requises pour la tâche de production écrite : compréhension des fonctionnements sémiotiques, maîtrise des formes discursives, maîtrise des gestes graphiques. Mais il devra en même temps connecter ces éléments, qui fonctionnent en interaction. « Il a en effet été démontré que la concaténation et l'ajustement intime entre ces constituants est un élément capital de l'acquisition du système de l'écrit, et ceci à tous les niveaux (Plane, 2013). »

Tâche délicate, donc, pour l'enseignant, que de concevoir cet enseignement, d'autant plus que :

« Si du côté de la lecture, le champ est largement théorisé pour les premiers apprentissages, [...] du côté de l'écriture, on constate une rupture entre les travaux portant sur les premiers apprentissages, qui les envisagent préférentiellement du point de la maîtrise du système, et ceux qui concernent les apprentissages continués et qui portent sur la production textuelle » (Dolz & Plane, 2008).

Il s'agit, pour l'enseignant, de trouver le « bon dosage », la bonne progression, afin de faire avancer l'élève dans chacune des composantes de l'activité de production d'écrit, tout en conservant l'essence de la tâche complexe. Saada-Robert (Saada-Robert et al., 2005; Saada-Robert & Christodoulidis, 2012) propose une démarche d'entrée dans l'écrit (pratiquée depuis une trentaine d'années dans certaines écoles suisses) fondée sur quatre situations-problèmes :

- « La Lecture/écriture émergente (LEE), surtout en moyenne section de maternelle, à 4 ans : l'enfant comprend un message écrit et s'investit du rôle de lecteur et de scripteur avant de maîtriser le système alphabétique ;
- La Dictée à l'adulte (DA), à 4 ans, 5 ans voire 6 ans : l'enfant est mis en présence de la production écrite conventionnelle des mots, il prend conscience de la différence entre l'oral et l'écrit ;

- Le Texte de référence (TR), à 5 et 6 ans : à l'aide d'un texte qui leur sert de dictionnaire, les élèves de grande section et de CP prennent en charge la lecture et l'écriture conventionnelle des mots pour produire eux-mêmes un texte ;
- La Production textuelle orthographique (PTO), à 7 ans (CE1) : la compréhension et la production de textes sont intégralement prises en charge par l'élève, dans leurs éléments de textualité comme de scripturalité (mise en mots, linéarité, orthographe, grammaire).

Ces quatre situations-problèmes suivent une "progression en spirale" au cours de laquelle toutes les composantes [(segmentation phonologique, connaissance des lettres, correspondance phonographique, lexique, syntaxe, propriétés des textes, dimension communicative)] sont déjà présentes dans la première situation, mais sont approfondies dans les situations suivantes [comme dans la Figure 4] » (Saada-Robert, 2007).

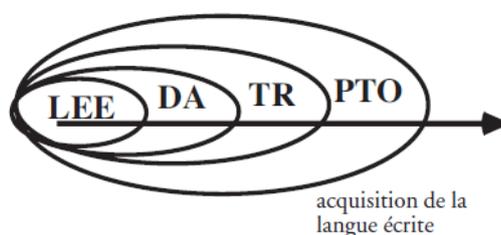


FIGURE 4: PROGRESSION EN SPIRALE DES COMPOSANTES TRAITÉES DANS LES QUATRE SITUATIONS (SAADA-ROBERT, 2007)

Dans sa contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes, Fayol évoque, quant à lui, deux démarches permettant de travailler dans toutes ses dimensions ce qu'il nomme la « production verbale écrite ».

« Soit le départ se fait à partir d'une activité globale de production (voir par exemple Ouzoulias), les composantes se trouvant travaillées dans une étape ultérieure (activités dites décrochées et plus ou moins individualisées) soit les composantes font l'objet d'une approche systématique et progressive et l'activité globale (la PVE de texte) apparaît comme la synthèse (par exemple chaque semaine) essayant de prendre en compte toutes les dimensions précédemment travaillées » (Fayol, 2015).

Il propose d'alterner les deux démarches, en privilégiant la première avec les enfants jeunes, et en s'appuyant sur des phases de préparation orale.

Dans ses travaux, le chercheur explore les contraintes de capacité subies par l'élève (Fayol 2013). En effet, chacune des composantes a un coût, et ces coûts de fonctionnement s'additionnent sans pouvoir dépasser une limite supérieure de capacité, sans quoi certaines composantes dysfonctionneront (Figure 5).

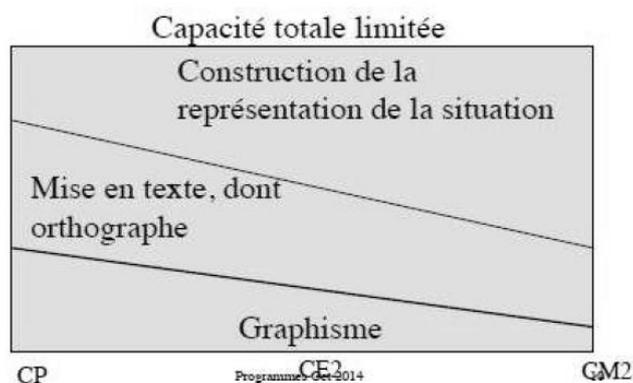


FIGURE 5: LA PRODUCTION VERBALE : DIVERSES COMPOSANTES ET UNE CAPACITÉ LIMITÉE (FAYOL, 2015)

Il s'agit donc pour l'enseignant, par son action, de « soulager » l'élève dans l'une ou l'autre de ces composantes, afin de permettre le développement des autres. La lecture de textes permet d'acquérir les formes langagières de l'écrit, et un travail décroché permet d'automatiser les traitements orthographiques et graphiques. Au sein même de l'activité de production verbale écrite, la planification et la révision ne sont pas « naturelles » à l'élève mais auront des répercussions positives sur la qualité et la quantité de sa production. Il faut donc explicitement guider les élèves dans ces phases.

4. L'ÉCRIT AU CP, QU'EST-CE QUE C'EST ?

A. Les tâches proposées aux élèves

Sous quelles formes cet apprentissage du savoir écrire apparaît-il, quelles sont les tâches rencontrées sur le terrain ? La typologie des tâches définies par l'étude Lire Écrire CP (Goigoux, 2016) permet d'approcher ce que peut être l'écriture au cours préparatoire. Voici l'ensemble des tâches du domaine « écriture (E) » de l'enquête :

- E1. Calligraphier
- E2. Copier (avec modèle)
- E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)
- E4. Écrire sous la dictée (Le maître décide des unités à écrire)
- E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées
- E6. Produire en dictant à autrui
- E7. Produire en encodant soi-même (Les élèves choisissent)
- E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)
- E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

Les tâches E5 à E9 correspondent à ce que l'on a coutume de nommer « production d'écrit ». On constate donc que sous cette appellation existe une diversité de pratiques. Cependant, chacun de ces types de tâche reste encore assez flou. Que demande-t-on à un élève de CP lorsqu'il doit *produire en encodant lui-même (E7)* ? Le guide de l'enquêteur donne quelques exemples :

- Écrire une devinette.
- Écrire une lettre (à un destinataire précis) en comblant les trous.
- Préparer une affiche pour les élections (i.e. « pourquoi vous devez voter pour moi »)
- Écrire une légende sous une image
- Écrire la fin d'une phrase commencée par l'enseignant
- Compléter des mots en écrivant (sans modèle) la syllabe manquante

Mais là encore, ce premier degré d'analyse ne permet pas de savoir exactement ce que l'on a demandé à l'élève, quel dispositif lui a été proposé pour réaliser cette tâche. Il y a de multiples manières d'aborder « écrire une devinette », plusieurs façons de planifier cet écrit (E8), et c'est sans doute dans ce grain plus fin que se nichent les différences. À l'heure actuelle, il n'existe pas de recherche plus précise décrivant et analysant les pratiques des enseignants de CP en production d'écrit. L'étude des vidéos tournées dans les classes observées au sein de cette étude permettront certainement dans les mois à venir d'approfondir cette analyse.

B. Le temps consacré à la production d'écrit au cours préparatoire

L'étude Lire Écrire CP (Goigoux, 2016a), forte de l'observation précise de 131 classes de cours préparatoire, informe très précisément du temps consacré à chacun des domaines du lire-écrire dans ce niveau (Voir [Annexe](#)).

« Sur les 2h23 consacrées en moyenne à l'écriture par semaine, le temps moyen dédié à la production d'écrit (E5 à E7) est de 42 minutes. [...]

La diversité des pratiques des enseignants est très forte. Pour E7, l'encodage autonome, les élèves des 13 classes qui le pratiquent le plus y passent en moyenne 53 minutes, contre 3 minutes pour ceux du premier décile, composé des 13 classes qui la pratiquent le moins. [...]

Les tâches de planification/révision sont très peu présentes dans les pratiques (14 minutes en moyenne). [...] En fin d'année, moins de la moitié des classes de l'échantillon a recours aux tâches de planification ou de révision qui sont totalement absentes dans 65 classes sur 131. [...]

La répartition des classes par déciles en fonction du temps moyen consacré à la planification et à l'organisation des tâches d'écriture illustre bien la diversité des pratiques des enseignants de notre échantillon.

Une petite minorité d'enseignant (à peine plus de 10 %) se distingue significativement du reste de l'échantillon en consacrant un temps conséquent (plus d'une heure par semaine) aux tâches de planification et de révision de textes. La majorité leur accorde moins de dix minutes par semaine. »

Ces temps nous informent peut-être sur la manière de concevoir la production d'écrit. Dans les 65 classes n'ayant pas recours aux tâches de planification, qu'en est-il de l'enseignement ? De l'explicitation ? Produire de l'écrit est-il, comme la copie peut l'être, une tâche confiée à

l'élève en autonomie sans qu'elle soit réellement enseignée, malgré sa complexité ? Le rapport IGEN sur la mise en œuvre des programmes 2008 appuie cette supposition : alors que « 52 % [des enseignants interrogés portent un] jugement favorable sur leurs pratiques [...], dans ce domaine comme dans d'autres, l'enseignement est très limité : les élèves sont mis en situation de produire et, sans travail supplémentaire de leur part, leurs propositions sont mises aux normes orthographiques par le maître et l'activité s'arrête là. » (IGEN, 2013)

C. Quelles pratiques, pour quels effets ?

L'étude Lire Écrire CP (Goigoux, 2016) a analysé l'efficacité des pratiques d'écriture en mesurant le rapport entre le temps passé et les progrès des élèves, évalués en début et en fin d'année.

« Passer du temps à produire en encodant soi-même (E7) a un effet tendanciel positif global sur l'ensemble des élèves. [...] Les élèves progressent plus en écriture dans les classes dans lesquelles les tâches E7 occupent plus de 30 minutes par semaine (un tiers de l'échantillon) que dans les classes dans lesquelles les tâches E7 occupent moins de 17 minutes par semaine (un tiers de l'échantillon) ».

Il n'est donc pas vain de consacrer du temps à cette activité, d'autant que passer du temps à faire produire de l'écrit aux élèves dans ces conditions a également des effets positifs sur les performances en code et en compréhension ainsi que sur le score global.

Concernant les tâches de planification et de révision (E8+E9), augmenter le temps qui leur est consacré est bénéfique, surtout pour les 12 % des élèves les plus faibles. Le tiers des classes dans lesquelles ces tâches sont pratiquées au moins 17 minutes par semaine fait davantage progresser les élèves en écriture par rapport au tiers des classes qui en font le moins (moins de 7 minutes par semaine).

Les chercheurs ont également étudié l'effet des gestes d'explicitation sur la qualité des apprentissages :

« [Le] nombre d'explicitations données par l'enseignant durant les tâches d'écriture portant sur des unités linguistiques courtes a des conséquences sur la progression en écriture des élèves les plus faibles, alors que le nombre d'explicitations concernant les tâches de production de phrases et de textes et de planification-révision a des effets sur les performances des élèves les plus forts ». (Goigoux, 2016)

Planification, révision, et explicitation semblent donc des temps essentiels à la réussite des élèves, en production d'écrit en particulier, en lire-écrire de manière plus générale.

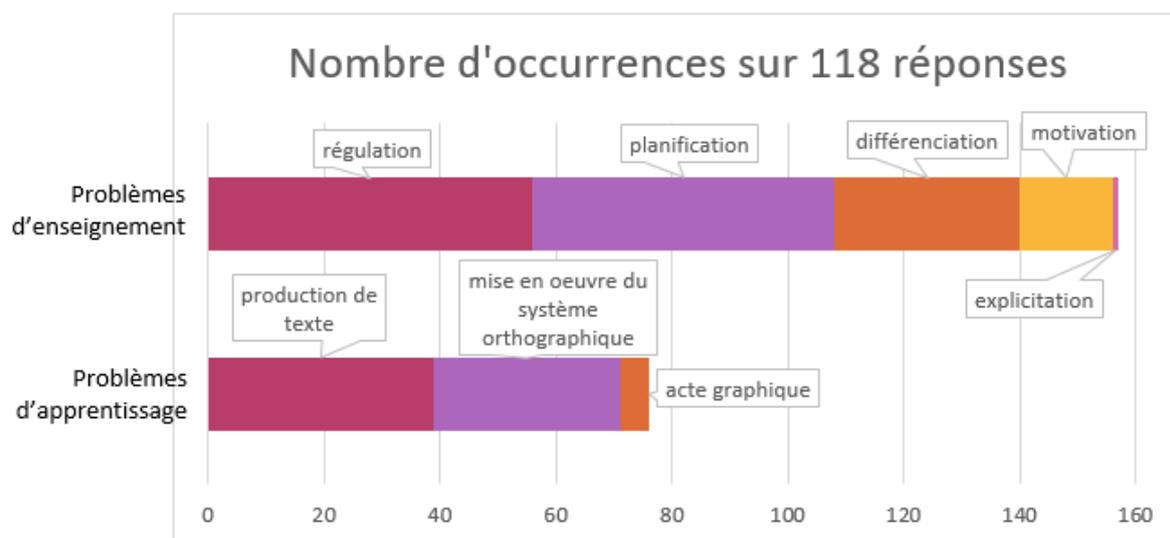
5. LES DIFFICULTÉS ÉVOQUÉES PAR LES ENSEIGNANTS

Les travaux des didacticiens sont le plus souvent orientés vers la recherche de réponses à apporter aux difficultés d'apprentissage des élèves. Cette recherche est également au cœur des préoccupations des enseignants. Mais ils sont également confrontés à des problèmes relevant de la gestion de la classe, peu abordés par la recherche mais qui pèsent fort sur leurs choix.

Afin de vérifier cette intuition, j'ai soumis des enseignants à une question ouverte : Enseigner la production d'écrit à des lecteurs débutants (GS, CP, début CE1) ; pour vous, enseignant, quel est le problème ? ». Ce questionnaire, partagé via les réseaux sociaux Facebook et Twitter, nous offre les réponses de 118 enseignants (merci !!).

Afin de faire émerger les récurrences, j'ai choisi de relever les termes faisant sens, et de les catégoriser (voir Annexe). Les problèmes liés à la pédagogie ont été rangés selon les « cinq focales pour l'analyse de l'enseignement et le conseil pédagogique » proposées par Roland Goigoux (motivation, planification, explicitation, étayage, différenciation) (Goigoux, 2016). Les problèmes évoquant plus précisément les difficultés des élèves l'ont été à travers le découpage proposé par Plane : production de texte, acte graphique, mise en œuvre du système orthographique. Le nombre d'occurrences est reporté dans la **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**

On aurait pu penser que les difficultés pointées par les enseignants seraient dirigées vers les particularités liées au niveau des élèves de CP/CE1, apprentis lecteurs, apprentis scripteurs. La mise en œuvre du système orthographique et l'acte graphique en lui-même, mobilisent beaucoup de leur attention. Pourtant, les propositions répondant à ces domaines sont relativement limitées (respectivement 32 et 5 occurrences). Les enseignants interrogés évoquent tout autant les difficultés liées à la production de texte (39 occurrences), l'ensemble des termes renvoyant aux difficultés d'apprentissage étant au nombre de 76.



Les problèmes évoqués par les enseignants se situent davantage du côté de la pédagogie (157 occurrences), de la mise en œuvre de cet enseignement, que du côté des difficultés des élèves. La question (« pour vous, enseignant, quel est le problème ? ») induisait probablement cette orientation des réponses. Comme on a pu le voir, ce sont les difficultés des élèves, la complexité de la tâche de production d'écrit, qui rendent son enseignement compliqué. Cependant, cette forte majorité invite à entrer davantage dans l'analyse.

L'intérêt pour le formateur est de saisir quels axes pédagogiques il va pouvoir travailler, en répondant aux problématiques inhérentes à la production d'écrit. Ces axes traversant tout domaine d'enseignement, l'un des objectifs de la formation pourrait être que celle-ci produise à long terme des effets qui dépassent cet enseignement particulier.

Les problèmes évoquant la planification (52) montrent que dès la conception de l'enseignement, les enseignants se sentent fragilisés. La nature même des tâches à proposer semble incertaine (19), alors que le temps nécessaire à son exercice préoccupe un grand nombre (20).

L'évocation des difficultés particulières des élèves ainsi que ces difficultés à planifier l'enseignement montrent qu'il est nécessaire d'apporter un éclairage didactique fort sur ce que peut être la production d'écrit chez les lecteurs débutants.

La régulation au cours des séances est l'autre pôle qui concentre les difficultés des enseignants interrogés (56 occurrences). Comme pour la gestion de la différenciation (32 occurrences), les difficultés évoquées ici sont autant de dilemmes, qui, s'ils sont particulièrement prégnants dans l'activité de production d'écrit, peuvent être transposés à l'ensemble des disciplines : liberté/guidage, faire avancer la classe/aider l'individu, être disponible/éviter la dispersion, être présent/ permettre l'autonomie. La notion de référent, d'outillage pour les élèves, est fréquemment évoquée, comme début de réponse mais également comme source d'interrogation : lesquels, comment les faire utiliser, les fabriquer, les doser.

La gestion de l'hétérogénéité, l'outillage des élèves, l'étayage du maître, seront donc des notions qu'il conviendra d'aborder, d'étudier en formation, en réponse à des difficultés d'enseignement spécifiques, mais également en tant que problèmes professionnels qui traversent les disciplines.

6. ET QUAND ON SAIT TOUT ÇA, ON FAIT QUOI ??

En premier lieu, on oublie l'idée de faire écrire les élèves comme si quelqu'un leur avait déjà appris à le faire.

On oublie l'idée qu'ils ne peuvent pas écrire du tout, aussi.

On oublie l'objectif des programmes « Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire », parce qu'il s'agit d'un objectif de fin de CE2. À la place, on se demande comment, en CP, dès le début de l'année, on va pouvoir mettre en œuvre des séances d'apprentissage qui permettront de parvenir à cet objectif plus tard. D'ailleurs, les repères de progressivité précisent pour le premier niveau du cycle :

« Au CP, la production de textes courts est alors articulée avec l'apprentissage de la lecture ; des textes d'appui, juste transformés sur quelques points, peuvent constituer de premières matrices pour une activité qui articule copie et production d'un texte neuf et cohérent. Le guidage du professeur est nécessaire pour l'élaboration de textes ; les échanges préparatoires sont constitutifs du travail du langage oral. L'aide apportée par la dictée à l'adulte reste indispensable pour nombre d'élèves. »

Par contre, on garde bien à l'esprit les quelques idées suivantes, détaillées dans les articles précédents :

- Écrire, c'est passer par ces 3 grandes étapes : planifier, mettre en texte, réviser.
- Écrire, c'est mobiliser des compétences liées à l'acte graphique, à la production de texte en elle-même et à la mise en œuvre du système orthographique.
- Envisager tout ça en même temps, ce n'est pas raisonnable.
- Pourtant, sans prise en compte de cet ensemble complexe, on n'est plus dans une activité de production d'écrit.

On va donc construire des situations d'apprentissage qui accentueront l'effort demandé à l'élève dans l'un ou l'autre de ces pôles de compétences. Les autres compétences seront prises en charge par le groupe ou par l'enseignant. Apposées à ces situations de production d'écrit, d'autres tâches permettront d'exercer ces compétences unes à unes (encodage, graphisme-écriture, copie, mémorisation, lecture, ...).

--- Attention, à partir de là, aucune garantie, c'est du 100% non validé par la science, je ne sais même pas si c'est encore légal, des choses pareilles 😊 ---

Voici une séquence menée en période 4, autour de réécritures de Jack et le haricot magique, qui montre comment, avec la même idée, on peut accentuer le travail sur telle ou telle compétence, de manière à avoir, quand on réunit ces séances, une approche relativement complète de la production d'écrit.

Étape 1 : Lecture/compréhension, sur plusieurs jours :

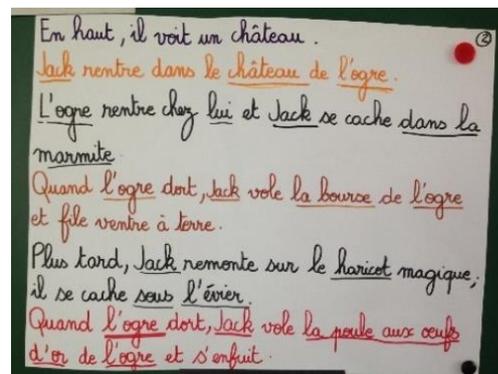
Puisqu'il s'agit de réécrire un conte, il faut bien sûr dans un premier temps l'étudier. Ce travail de compréhension se situe dans un projet plus vaste autour du conte, projet pendant lequel les élèves ont été nourris d'une multitude de textes. Un travail de reformulation a été mené, avec un accent mis sur la structure de l'histoire et les connecteurs temporels.

Le conte « Jack et le haricot magique » est donc lu 2 fois, reformulé par les élèves, puis un travail de remise en ordre des images séquentielles est effectué collectivement.

Images

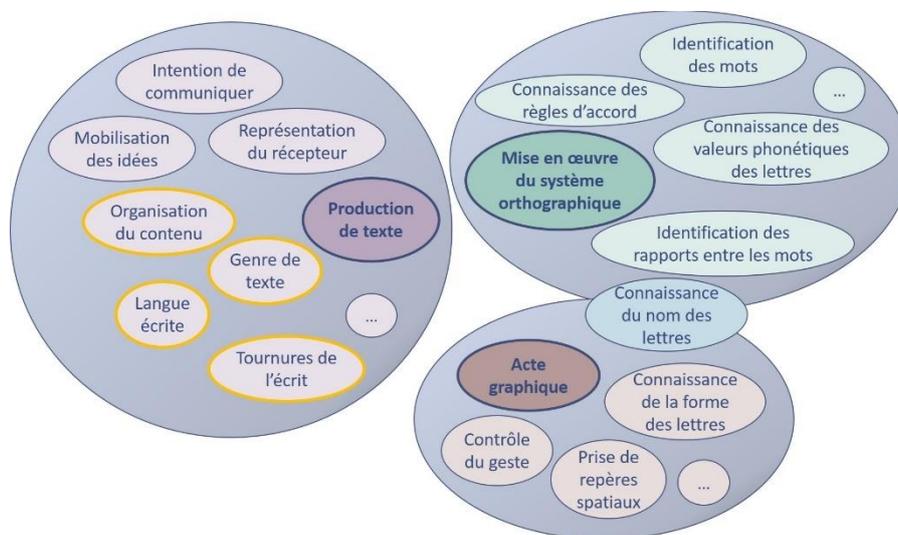
Étape 2 : restitution du conte en dictée à l'adulte, collective

En s'appuyant sur les images, les élèves reformulent l'histoire en dictée à l'adulte. Il ne s'agit plus d'un langage oral, mais d'un langage écrit oralisé. Ainsi, une vigilance est portée sur l'utilisation des connecteurs, la syntaxe. Un petit manque dans notre travail : le travail sur les répétitions et les substituts. Dommage.



NB : « file ventre à terre », ça vient des Trois Brigands...

Au cours de cette séance, les compétences mobilisées sont celles correspondant à la production de texte.



Étape 3 : première réécriture en dictée à l'adulte, collective

On propose aux élèves d'écrire notre version de Jack et le haricot magique, en changeant les personnages, les lieux, les objets. Voici ce que j'ai proposé, et mon test perso pour voir si ça fonctionnait.

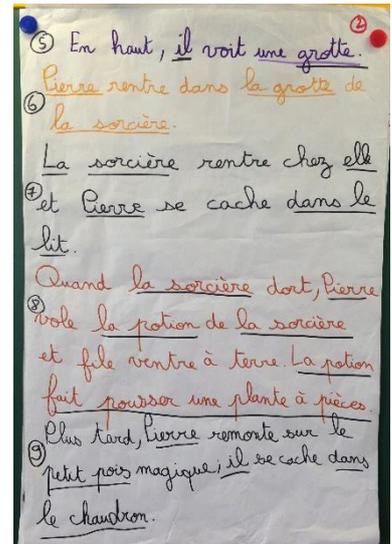
Document

Pour ça, on leur propose des alternatives. J'ai pris ce parti plutôt que de les laisser libre pour gagner un peu de temps. Ils avaient à chaque fois 3 choix, en images. La classe votait puis on écrivait la variation. Il faut alors repérer sur le texte de base les mots que l'on devra modifier. Un élève propose la phrase, un autre la dicte à l'enseignante.

La mobilisation des idées est sollicitée lorsqu'il s'agit de trouver un rôle, cohérent, aux objets magiques proposés et volés par le nouveau héros.

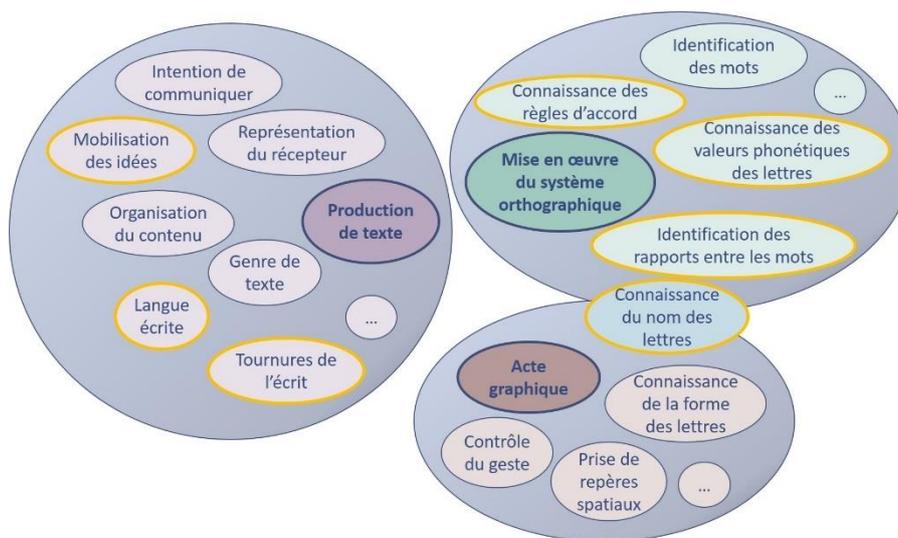
La mise en texte étant simplifiée puisque déjà en partie pré-écrite, l'attention, lors de la mise en texte, va se porter sur la transposition :

Ex : l'ogre rentre chez lui → la sorcière rentre chez elle



Au cours de la dictée, les élèves seront davantage sollicités pour encoder certains mots, marquer des accords.

Les compétences mobilisées évoluent donc par rapport à la première écriture, bien que l'on soit sous le même format « dictée à l'adulte ».



Étape 4 : Deuxième réécriture, planification collective et écriture individuelle

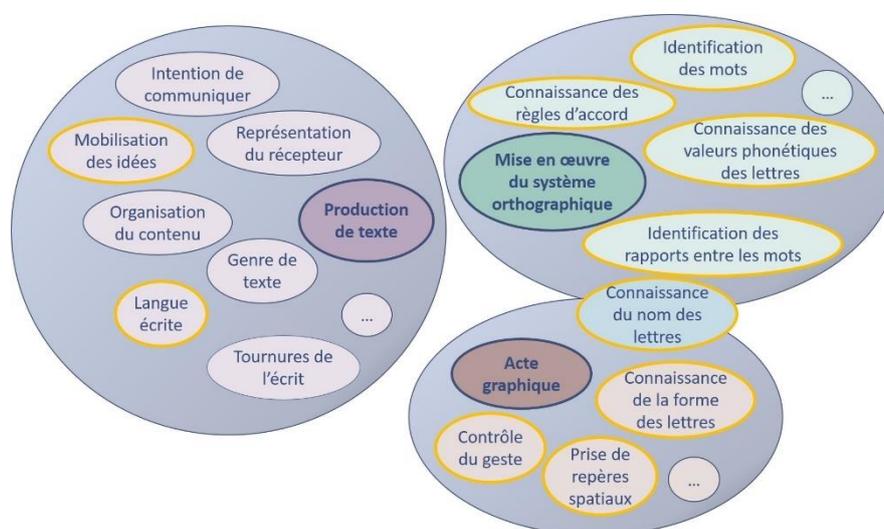
Collectivement, comme à la séance précédente, les élèves se mettent d'accord sur les éléments modifiés.

Ensuite, chaque partie du texte (une à deux phrases) est attribuée à un élève, qui devra la réécrire, seul.

Il s'agit ici d'une situation générative. Il s'agit dans ces situations de « proposer aux élèves d'écrire de nouveaux textes en transformant localement un texte-matrice, qui sert de point de départ (Ouzoulias, 2004) » (on reviendra plus tard sur cette démarche).

- En haut elle voit une cabane.
- Lala rentre dans la cabane du loup.
- Le loup rentre chez lui et Lala se cache dans sa litière.
- Quand le loup dort, Lala vole la bague du loup et file ventre à terre.
- Quand on enfile la bague il y a de l'argent dans nos poches.
- Plus tard, Lala monte sur le fraisier magique. Elle se cache sous le tapis.

Cette fois-ci, l'élève a donc à mobiliser l'intégralité des compétences liées à l'acte graphique, et doit prendre en charge la mise en œuvre du système orthographique. En effet, si certains mots sont sur la trame, d'autres sont à encoder. Selon le niveau des élèves, la partie de texte choisie est adaptée (longueur, présence des mots dans les outils de la classe ou nécessité d'encoder, ...).



Ainsi, sur le même « sujet » d'écriture (une variation sur « Jack et le haricot magique »), on voit que l'on peut varier les manières d'aborder le sujet, et que ces choix auront une influence forte sur les compétences mobilisées. De la même façon, selon les séances et les choix d'enseignement, certaines compétences seront davantage prises en charge par l'enseignant, par le groupe, par l'individu. L'essentiel étant de faire passer l'élève par ces différents pôles, pas tous en même temps pour permettre à l'élève de progresser en conservant une tâche à son niveau, mais en les imbriquant suffisamment pour ne pas dénaturer la complexité de la production d'écrit.

7. ET QUAND ON SAIT TOUT ÇA, ON FAIT QUOI ? (BIS)

Dans l'article précédent, j'évoquais les différentes manières de proposer aux élèves de produire des écrits, et les conséquences de ces choix sur les compétences mobilisées. Je n'ai bien évidemment pas dressé un panorama complet de tout ce que peut être la production d'écrit avec des lecteurs débutants ; les **documents d'application** à ce sujet sont extrêmement bien faits, profitons-en !

A. Un scénario possible : les situations génératives

L'un des scénarios pédagogiques que nous employons le plus est celui inspiré des situations génératives d'Ouzoulias. J'ai déjà évoqué cette démarche à de multiples reprises sur cet espace, mais cette série d'article permet de refaire un petit point. Il s'agit dans ces situations de « proposer aux élèves d'écrire de nouveaux textes en transformant localement un texte-matrice, qui sert de point de départ (Ouzoulias, 2004) ».

Le texte-matrice, qui peut être issu de différents types de textes (comptine, portrait, recette, lettre, ...) est tout d'abord lu par l'adulte, puis mémorisé. Les élèves sont amenés à le redire en montrant les lignes, puis en pointant les mots les uns après les autres. Ils sont aidés dans cette tâche par l'organisation du texte en clauses (segments qui sont isolés dans la prosodie, autrement appelés « groupes de souffle »). Au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture, la mémorisation et la récitation seront supplantées par la lecture. Au terme de cette première phase, les élèves peuvent retrouver l'emplacement des mots du texte.

La deuxième phase consiste en la planification orale des nouveaux textes. Du texte de base, l'enseignant extrait la matrice, la structure, par exemple en barrant les mots à modifier. La classe cherche alors quels mots nouveaux pourraient remplacer les originaux, et constitue alors des listes de mots appartenant à la même catégorie (couleurs, vêtements, animaux, ...). Ces mots sont répertoriés sur des affiches ou référents individuels.

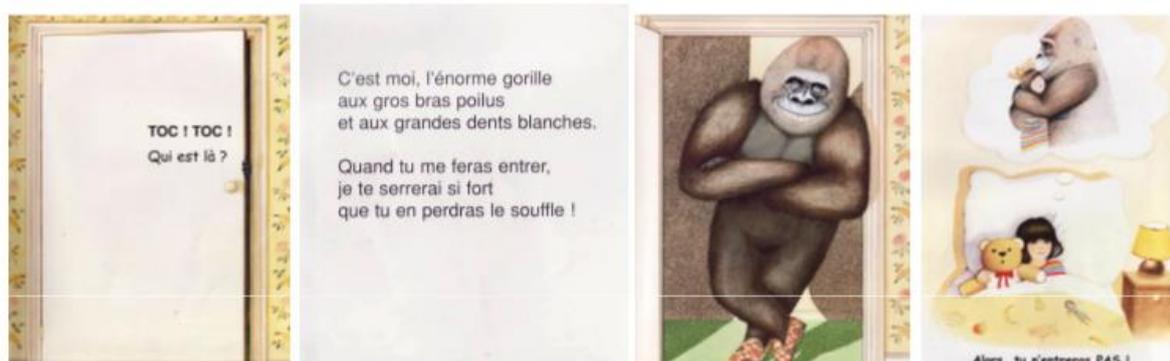
Après avoir préparé son texte à l'oral, l'élève peut passer à l'écrit. Il a alors en sa possession tous les référents nécessaires à l'écriture.

Quelques principes :

- Une grande fréquence : il s'agit ici de faire pratiquer des écrits courts aux élèves : écrire souvent, écrire beaucoup, mais avec des textes volontairement courts afin de libérer les motivations et l'autonomie des élèves.
- Une rigueur orthographique de tous les instants : il s'agit de tendre à ce que les élèves écrivent le plus possible correctement, en développant le doute orthographique. Pour cela, il est nécessaire qu'ils aient à leur disposition des outils divers et fonctionnels leur permettant d'orthographier correctement les mots utilisés.

- Un cahier d'écrivain, qui permette de garder trace de cet enseignement, des progrès de l'élève, et qui devienne à son tour un outil de référence.
- Écrire pour être lu, pour lire aux autres : la production d'écrit ne doit pas être un exercice, il s'agit d'un moyen d'expression. Afin de donner du sens aux écrits, à l'exigence de soin, de précision orthographique, de cohérence, l'idée que l'on écrit pour être lu par un tiers est omniprésente.

B. Une séance à la loupe : A partir de « Toc ! Toc ! Qui est là ? » d'Anthony Browne et Sally Grindley



L'album de référence est lu à la classe par la maitresse. Le projet est d'écrire chacun une nouvelle page à cet album, et d'ainsi en reconstituer un nouveau.

La structure répétitive est dégagée. Les élèves se rappellent de la structure, et la dictent à la maitresse en épelant les mots.

Toc, toc !

Qui est là ?

C'est moi, _____.

Quand tu me feras entrer, je _____ !

Alors, tu n'entreras pas !

Les élèves doivent inventer un nouveau personnage, ses caractéristiques, et l'action qu'il pourrait réaliser contre la fillette.

Des idées possibles sont proposées par les élèves à l'oral, et certains proposent ce qu'ils écriront exactement.

Chacun se met à écrire. Pour certains élèves, la production sera validée à l'oral avant de passer à l'écrit.

Ex : L'élève veut écrire :

Toc, toc !

Qui est là ?

C'est moi, la grosse sorcière jaune.

Quand tu me feras entrer, je te transformerai en petit pois !

Alors, tu n'entreras pas !

Les élèves écrivent directement leurs phrases sur papier, dès lors qu'ils ont accès à l'orthographe des mots (affichage, lexique, liste de mots). Ici, ils peuvent écrire directement

Toc, toc !

Qui est là ?

C'est moi, la _____ sorcière jaune.

Quand tu me feras entrer, je te _____ en _____ !

Alors, tu n'entreras pas !

Les débuts de phrases sont écrits au tableau, il s'agit de la structure générative.

Les mots "sorcière" et "jaune" figurent dans le lexique en image des élèves, ils ont déjà été employés plusieurs fois.

"petit" a été rencontré à plusieurs reprises, la plupart des élèves ont une mémoire photographique du mot et l'écrivent sans erreur. Sinon, ils peuvent aisément le trouver dans l'un de leurs textes de lecture.

Quand ils doivent encoder des mots ("grosse", "transformerai", "pois"), les élèves doivent le faire sur leur ardoise. L'erreur est possible, sans "conséquence", elle fait partie du processus d'apprentissage. L'élève encode le mot selon ses connaissances phonologiques, puis l'adulte vérifie l'orthographe du mot.

Les interventions du maître :

→ L'autocorrection est privilégiée :

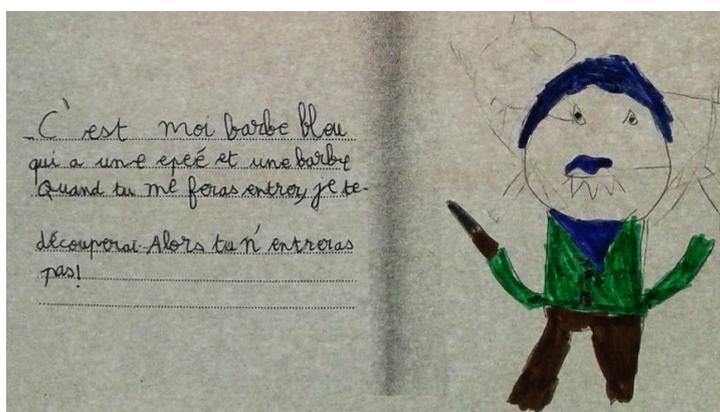
En cas d'erreur dans la transcription de son, le maître encourage l'élève à relire exactement ce qu'il a pu écrire (idem lors d'un oubli de mot).

En cas d'erreur dans le choix de la graphie, il met en recherche l'élève. Ex: dans "transformerai", ce n'est pas le [en] de dent mais celui de fantôme. L'élève doit s'appuyer sur les affichages de la classe pour se corriger. Pour éveiller l'élève au questionnement orthographique, on peut l'interpeler différemment : « Dans *transformerai*, on entend bien ce que tu veux écrire, mais l'un des sons s'écrit différemment, lequel à ton avis ? ».

L'élève peut également être interpellé sur les marques de début et fin de phrases, les pluriels des noms.

➔ Lorsque l'autocorrection n'est pas possible :

Certaines erreurs, certaines particularités de la langue française ne sont pas encore accessibles aux élèves. Dans ce cas, le maître donne l'orthographe du mot (ex : le s muet de "pois").



8. C'ÉTAIT P'TÊT PAS VOT'QUESTION, OUI MAIS C'EST MA RÉPONSE !

Cette série d'articles est conséquente. Pour autant, j'ai l'impression de ne pas avoir tout balayé (mission compliquée...), il y a une masse de choses que je n'ai pas abordées. Alors cet article sera un peu mon fourre-tout, sous forme de questions/réponses (je gère les deux vous en faites pas... J'en ai plein tout le temps, et ceux qui avaient répondu à mon questionnaire en ont soulevé d'autres). Mes réponses se focalisent sur la démarche des situations génératives décrite dans le précédent article, parce qu'elle me semble répondre à la majorité des problématiques. Il ne s'agit que de mon avis (je sais; l'avis de Julie Meunier, on s'en fiche un peu, mais je suis chez moi, je fais ce que je veux !), discutable et que j'aurais plaisir à discuter !

Si on ne devait retenir que 2 choses ?

Planifier les écrits de l'élève avec lui, pour lui apprendre, ensuite, à le faire seul.

Parce que c'est un moment riche d'apprentissages qui permet de rendre explicite l'acte d'écrire. On y parle structure des textes, stratégies d'écriture, mise en mots, correction de la langue, lexicque, ...

Parce que ça permet à l'élève de se mettre à l'écrit en sachant ce qu'il va écrire, et donc de dissocier un peu dans le temps les compétences liées à la production de texte et les autres.

Parce que c'est une étape indispensable à l'écrivain, par laquelle il faut faire passer nos élèves (avant le brouillon, il y a le plan, ça s'apprend). Au cycle 3, ce travail de planification, de plus en plus individuel et écrit, m'apparaît fondamental, j'y reviendrai dans des articles dédiés.

Outiller l'élève, afin de le rendre capable de réaliser le travail qu'on attend de lui, de le rendre plus autonome.

Cela veut bien sûr dire l'outiller intellectuellement, en lui donnant les bonnes armes : compétences et connaissances nécessaires.

Et puis aussi l'outiller matériellement, avec des supports adaptés.

Comment gérer la planification des textes ?

Lorsqu'on a analysé le texte support, les éléments à modifier, les élèves sont invités à imaginer leur propre version et à la formuler. L'enseignant interroge alors sur le « comment » : comment savoir comment s'écrit tel mot, où aller chercher les modèles, à quoi l'on doit penser lorsqu'on écrit une phrase... Ce temps peut être mené d'au moins 2 manières :

- ✓ Quelques élèves proposent leur version, puis la classe se met à écrire. L'enseignant passe alors en priorité auprès des élèves n'étant pas intervenus pour les faire formuler le texte qu'ils s'apprêtent à écrire.
- ✓ Les élèves sont regroupés au tableau. Dès qu'un élève a proposé sa formulation et que celle-ci est validée, il rejoint sa place pour écrire. Cela permet à ceux qui ont besoin d'entendre de multiples répétitions d'écouter les autres avant de faire leur proposition. Les plus avancés peuvent à l'inverse se mettre à l'écrit rapidement, ce temps collectif leur étant moins indispensable.

Quels outils pour les élèves ?

Ils sont multiples. Il y a les référents dédiés :

- ✓ Les textes de référence : ce sont les textes supports, les situations génératives. Mais aussi les textes « modèles », dans lesquels on va pouvoir prélever une structure, des expressions. Par exemple, une lettre, de laquelle on va reprendre la silhouette, et les mots typiques.
- ✓ Les référentiels mots : des lexiques (créés, du [commerce](#)), des dictionnaires orthographiques (fan d'[Eurêka](#)), des listes de mots spécifiques (mots fréquents). Pour les

lexiques, on se pose souvent des questions : avec ou sans article, script ou cursive, ... J'hésite parfois selon le moment. En GS, en début d'année, les lexiques sont en capitales. Plus tard, et au CP, ils sont en script, j'évite la cursive. Pourquoi ? Déjà parce que c'est la graphie de ce qu'ils ont à lire en général, autant les y familiariser. Ensuite parce qu'en proposant un modèle dans une écriture différente de la leur, cela les oblige à épeler le mot en le copiant, à réfléchir à chaque lettre. Pas possible de « dessiner » le mot.

Et puis tous les référents de la vie habituelle de la classe : les affichages, les textes étudiés en lecture qu'on maîtrise suffisamment pour aller y retrouver un mot, les répertoires de sons, les tables de correspondance des graphies des lettres... Tout écrit régulièrement manipulé finalement.

Comment gérer l'orthographe ?

L'un des principes de cette démarche est d'éveiller les élèves à la vigilance orthographique. Les situations sont conçues pour permettre cette attention à l'orthographe. On propose à l'élève une tâche, et des outils qui lui permettent de la réaliser. L'une des « règles du jeu » pendant ces séances est donc de se poser la question « comment écrit-on ce mot ». Soit je sais, soit j'ai le modèle quelque part, soit je tente l'encodage sur l'ardoise, je fais valider puis copie. Quand cette règle du jeu est intégrée, on gagne beaucoup et l'orthographe en profite largement.

Comment corriger ?

Et bien toutes les conditions sont réunies pour qu'il n'y ait pas grand-chose à corriger ! La majeure partie des corrections s'effectue en présence de l'élève.

En quoi cette démarche répond-elle aux difficultés des élèves ?

Cette démarche permet à l'élève de produire des écrits dans un cadre très sécurisant : tous les élèves peuvent produire, parce qu'on leur donne les outils pour le faire. Les difficultés liées à la mise en texte, en phrases, en mots, en lettres sont balisées à chaque étape. Pour autant, l'imaginaire n'est pas bridé comme on pourrait le croire. En effet, la contrainte libère l'imagination, et chaque élève produit un texte qui lui est bien personnel. Bien sûr, il faut diversifier les approches proposées pour être complet, on l'a vu dans les articles précédents.

Quand peut-on commencer ce type de productions ?

Cette année, j'ai commencé avec des GS dès la première période, aucun problème. Nous avons réalisé une dizaine de très courts textes seulement, mais ça m'est apparu très riche.

J'ai commencé avec des structures très simples, que je choisissais selon plusieurs critères : la présence de mots outils fréquents (dans, avec, le, la, un, une), la présence de mots sur lesquels

appuyer le repérage lettres/sons (a, vu, je), l'intérêt pour les élèves. Ce travail est à la fois très couteux et particulièrement jubilatoire pour eux. Alors certes ce n'est pas de la grande littérature, le projet d'écrivain est limité, mais l'objectif ici est de comprendre comment ça marche, ces lettres, ces mots qu'on appose les uns aux autres. Et être capable de lire le recueil de ses écrits à ses parents, ce n'est pas mal.

Voici quelques structures très simples que j'ai utilisées « Julie a vu Mallory. », « Julie joue avec Mallory. », Julie joue avec des cartes. », « Julie joue dans un château. ». Ensuite on peut mixer pour rebrasser en faisant produire plus long. J'ai également fait produire à partir de comptines, comme avec « Tara le petit rat ». Les lexiques que j'ai utilisés sont limités : les animaux, les lieux, les jouets. Et les prénoms... grosse plus-value des prénoms en ce qui concerne la motivation !

Comment faire écrire les élèves alors qu'ils ne maîtrisent pas la cursive ?

On les fait écrire en capitales tant qu'ils en ressentent le besoin. Ils passent naturellement à la cursive quand ils la maîtrisent.

Comment différencier en production d'écrit ?

C'est un peu comme dans tout, il y a différentes manières de différencier, c'est un peu le propre de la différenciation. Mais l'un des grands intérêts de cette démarche est qu'elle permet une différenciation par elle-même : selon ses capacités, sur une même trame, l'élève va ajuster par lui-même :

- ✓ La quantité d'écrit qu'il va produire : le nombre de variation possible est large, l'élève avancé peut en produire plusieurs.
- ✓ La difficulté de l'écrit : il va choisir uniquement des mots présents dans le référentiel ou bien s'en émanciper et encoder, il va écrire des phrases simples ou les enrichir.

Comment écrire tous les jours ?

Pour tenir cet objectif, il faut réussir à faire produire de l'écrit à travers différentes disciplines. À côté des séances spécifiques « production d'écrit », il faudrait donc se forcer un peu à intégrer de l'écriture à quelques-unes des autres séances de la semaine. On se dit que bien sûr, le français transversal, on connaît, mais si on étudie quelles compétences on mobilise quand on fait écrire les élèves dans les autres disciplines, on va être surtout sur l'acte graphique (→ copier en gros). Je connais quelqu'un qui a beaucoup travaillé ce sujet, je mettrai le lien vers son travail dès qu'elle l'aura publié.

Comment travailler les différents types de texte avec cette démarche ?

Je crois que tous les types de texte peuvent se prêter à cette démarche ou à quelque chose s'en approchant. J'ai déjà testé la recette, la devinette, la lettre, le documentaire, le portrait, le poème, le conte. Cela s'y prête même très bien.

Alors, la production d'écrit chez le lecteur débutant, une difficulté ?

Pas du tout ! Enfin presque pas... Par contre c'est sportif, parce qu'il faut être partout en même temps. Selon la physionomie de sa classe, travailler avec un demi-groupe en ménageant une réelle autonomie chez les autres peut être indispensable à la survie.

Quels outils de l'enseignant pour se lancer ?

Un livre chez Retz, à destination des GS et des CP, pour ceux qui débutent : Chabrilanges, A. (2015). [Réussir son entrée en production d'écrits + CD-Rom](#). Retz. J'en faisais une petite critique [ici](#). La [version CE1](#) vient de sortir, mais je viens seulement de le commander. Le sommaire et les extraits en ligne me semblent prometteurs, pour une fin de CP et un CE1 !

Ce scénario très complet de l'[Académie de Grenoble](#), une année clé en main à explorer.

Un [autre scénario](#), auquel j'ai participé avec un PEMF de mon département (moins clé en main mais différent, peut-être plus varié).

Mais rapidement, dès lors qu'on a intégré les principes de la démarche, on se dégage de tout outil « préfabriqué » pour mettre en œuvre des séances personnalisées.

Je voudrais bien en savoir plus, des conseils ?

Pour comprendre mieux, et en particulier saisir comment s'articule le lire et l'écrire dans cette démarche :

- ✓ Les [vidéos du Centre Alain Savary](#) (surtout GS et CP pour notre sujet), qui donnent à voir « en vrai », mais attention aux complexes ! Les enseignantes filmées faisaient partie d'une recherche action avec André Ouzoulias, et pour en avoir rencontré certaines, leur expertise et leur ambition sont impressionnantes. Par conséquent, la maîtrise de leurs élèves l'est aussi !
- ✓ Les écrits d'Ouzoulias, en particulier Ouzoulias, A. (2004). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. In [Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire](#). (Retz-FNAME, p. 149–202). Ce n'est pas tout neuf du tout, et je m'interroge sur le fait que j'ai découvert ça 9 ans plus tard. Ça m'aurait permis de moins patauger pendant mes années de CP. Ça ne plaira pas à mon éditeur préféré, mais on trouve ce texte en ligne facilement. Pour un avant-goût plus court, on peut lire [cet article](#) publié sur le Café Pédagogique en 2013. Après, c'est sûr qu'on veut en savoir plus.

- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz.
- Dolz, J., & Plane, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: Recherches sur les pratiques Actes du symposium de Sherbrooke (Québec) Colloque international REF 9 et 10 octobre 2007* (Vol. 13). Presses universitaires de Namur.
- Fayol, M. (2015). Apprendre la Production Verbale Écrite de textes contribution CSP. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/26/5/Fayol_Michel_-_Professeur_Emerite_-_CSP_Contribution_395265.pdf
- Goigoux, R. (2016a). *Lire Ecrire, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>
- Goigoux, R. (2016b). Roland Goigoux : quels savoirs utiles aux formateurs ? Consulté 8 décembre 2016, à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>
- IGEN. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid75316/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (2016). Français - Français cycle 2 - Écriture - Éduscol. Consulté à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid105737/francais-cycle-ecriture.html#lien2>
- Ouzoulias, A. (2004). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. In *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. (Retz-FNAME, p. 149–202).
- Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (47), 171-196. <https://doi.org/10.4000/reperes.537>
- Plane, S. (2014). Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/6/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf
- Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. Présenté à Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007, MENESR. Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/saada_ONL07.pdf
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans : didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Saada-Robert, M., & Christodoulidis, C. (2012). Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1: de la lecture/écriture mergente à la production textuelle orthographique. Consulté à l'adresse http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Saada_Robert.pdf