MAISON DES EXAMENS
Service Interacadémique des Examens & Concours

CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS D'INSTITUTEUR OU DE PROFESSEUR DES ECOLES MAITRE FORMATEUR

ACADEMIE DE VERSAILLES SESSION 2017

DOSSIER D'ADMISSION CAFIPEMF

Nom d'usage : MITTEY	**Nom patronymique :**
Prénom: Anne-Catherine	**Date de naissance :** 03/11/1974

À ENVOYER PAR TOUS LES CANDIDATS

Conformément à ce qui a été mentionné sur la circulaire, le dossier d'admission devra être établi et relié en 6 exemplaires et envoyé obligatoirement par tous les candidats par courrier, en recommandé simple, avant le

20 février 2017 minuit cachet de la poste faisant foi à :
SIEC, Service DEC 2 , Cafipemf Versailles, 7 rue Ernest Renan, 94749 Arcueil Cedex.
(Une clé USB doit être jointe au dossier pour les candidats qui ont prévu d'ajouter un document audiovisuel)
Le mémoire devra être envoyé également en version numérique par mail à l'adresse suivante : cafipemf@siec.education.fr avant le 20 février 2017 minuit.

- Le mémoire doit être rédigé en utilisant la police Arial 11 et l'interligne 1,15 à 1,5 maximum.

Rappel : Si vous souhaitez utiliser votre clé USB, vous devez vous présenter à l'épreuve orale avec votre ordinateur portable chargé (l'utilisation d'un vidéo projecteur ne sera pas possible).

Académie de Versailles

Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
Hauts de Seine

Mémoire CAFIPEMF session mars 2017

En quoi les ateliers d'écriture peuvent-ils aider les enseignants de cycle 2 à faire progresser leurs élèves en productions d'écrits ?

Comment les accompagner dans la mise en place de ces ateliers ?

Anne-Catherine Mittey
École élémentaire Les Rabats, Antony – 21ème circonscription

Sommaire

Introduction 2

Le cadre 4

I. La production d'écrits dans les textes officiels 4

II. La production d'écrits dans la revue littéraire 5

a. La production d'écrits 5

b. Le lien oral-écrit 8

En pratique 11

I. Définition 11

II. Constats et analyses 11

III. Mise en place des ateliers d'écriture au CP 12

a. Dispositif 12

b. Regard sur les ateliers d'écriture 14

c. Intégration du numérique dans la production d'écrits : intérêts et limites observés. 18

IV. Cas pratique d'accompagnement d'une collègue de CE1 dans la mise en place d'ateliers d'écriture. 21

a. Constats et pistes d'actions proposées. 21

b. Accompagnement. 22

Conclusion 25

Bibliographie, sitographie 27

Annexes

Introduction

« Du premier gribouillis à la première lettre au Père Noël, de la première narration au premier message électronique, chaque forme d'écrit est, pour chaque enfant, un défi nouveau. Une manière de grandir. D'être plus présent à lui-même et au monde. Et c'est notre tâche que de l'accompagner sur ce chemin. » Philippe Meirieu. [1]

Je me suis interrogée sur la place accordée à la production d'écrits à l'école, dans nos classes. De brèves discussions informelles sur le sujet avec plusieurs collègues m'ont permis de faire le constat que, quelque soit le cycle dans lequel nous enseignons, nous ne proposons pas assez d'activités de productions d'écrits à nos élèves.

Oui, mais pourquoi ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves et par les enseignants ?

Pourtant, André Ouzoulias[2] affirmait qu'« *il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves que de les faire écrire fréquemment en GS et au CP, puis tout au long de l'école primaire.».*

Enseignante en CP depuis 4 ans, je me suis tout d'abord laissé guider par la méthode de lecture[3] en place, très directive et très sécurisante pour l'enseignante débutante de CP que j'étais. J'ai pris peu à peu conscience que ce qui était proposé ne favorisait pas l'autonomie des élèves en productions d'écrits et qu'ils restaient enfermés dans un schéma d'écriture répétitif en lien avec les albums travaillés.

Ces structures déjà existantes, préconisées par André Ouzoulias[2], permettent dans un premier temps de rassurer les élèves, de dédramatiser l'acte d'écrire puisque dès la première écriture, ils peuvent facilement aboutir à un écrit lisible ne nécessitant que peu de corrections orthographiques ou syntaxiques, ils n'ont pas à se préoccuper de la cohérence textuelle. Ces structures répétitives en lien avec les albums travaillés sont, me semble-t-il, les premières étapes permettant d'accéder peu à peu à la création d'écrits plus personnels, plus spontanés, mais ne suffisent pas.

Consciente de l'importance d'écrire, je me suis interrogée sur mes propres difficultés à proposer plus de productions d'écrits à mes élèves. Je les ai listées, avec la collaboration des collègues de mon école, afin d'élaborer un questionnaire[4] diffusé par mail et vérifier si elles coïncidaient généralement avec les préoccupations d'autres collègues.

C'est à la lecture de « L'atelier dirigé d'écriture au CP – Une réponse à l'hétérogénéité des élèves » de Dominique Bucheton et Yves Soulé (Editions Delagrave-2009) que j'ai souhaité expérimenter ce dispositif afin d'en mesurer les effets sur mes élèves d'une part, sur ma posture d'enseignante d'autre part, puis dans une autre classe, un CE1 conduit par Marie, une enseignante T2.

---

[1] Philippe Meirieu – *Pourquoi est-il (si) difficile d'écrire ?* – Les petits guides J'aime Lire
[2] André Ouzoulias – *Lecture-Ecriture – Quatre chantiers prioritaires pour la réussite* – Retz 2014
[3] Ribambelle série bleue – Hatier 2008
[4] Annexe 1

En quoi les ateliers d'écriture peuvent-ils aider les enseignants de cycle 2 à faire progresser leurs élèves en productions d'écrits ? Comment les accompagner dans la mise en place de ces ateliers ?

La mise en place d'ateliers d'écriture permet-elle de motiver davantage les élèves à s'engager dans cet acte d'écrire ? Pourquoi ? Comment ce dispositif permet-il de les faire progresser ? Dans quels champs ? Quels bénéfices les enseignants peuvent-ils retirer de ce dispositif du point de vue de leur pratique?

Après avoir posé le cadre théorique de ce mémoire, je m'attacherai à l'analyse des difficultés rencontrées par les enseignants lors d'activités de productions d'écrits, puis j'exposerai le dispositif d'ateliers d'écriture que j'ai mis en place dans ma classe et ce que j'en retire. Enfin, les entretiens[5] avec Marie, la collègue T2 précédemment présentée, sur la mise en pratique de ces ateliers d'écriture dans sa classe permettront de poursuivre l'analyse et tirer des conclusions pour répondre à quelques-unes de ces interrogations.

[5] Annexe 2 et 3

Le cadre

I. La production d'écrits dans les textes officiels

La place de la production d'écrits dans les textes officiels est conséquente, quel que soit le cycle dans lequel nous nous situons.

Au cycle 1, le premier domaine d'apprentissage est « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». En particulier, il est dit du langage écrit qu'il est « *présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle 2.* »[6]

Au cycle 2, *« l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture. L'acquisition d'une aisance à l'oral, l'accès à la langue écrite en réception et en production s'accompagnent de l'étude du fonctionnement de la langue et permettent de produire des énoncés oraux maitrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique ».*

Au cycle 3, *« l'accent est mis sur la pratique régulière et quotidienne de l'écriture […] Les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. […] Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. […] Enfin, dans les activités de production d'écrits, les élèves apprennent à exercer une vigilance orthographique et à utiliser des outils d'écriture. Cet apprentissage, qui a commencé au cycle 2, se poursuit au cycle 3 de manière à ce que les élèves acquièrent de plus en plus d'autonomie dans leur capacité à réviser leur texte. »* [7]

Au cycle 4, « *les élèves explorent les différentes fonctions de l'écrit et apprennent à enrichir leurs stratégies d'écriture. Grâce à la diversité et à la fréquence des activités d'écriture, ils apprennent à mettre les ressources de la langue et les acquis de leurs lectures au service d'une écriture plus maitrisée. Leur pratique de l'écrit devient plus réflexive et ils deviennent ainsi capables d'améliorer leurs écrits. Ils savent utiliser l'écrit pour travailler et apprendre. Ils comprennent qu'un écrit n'est jamais spontanément parfait et qu'il doit être repris pour rechercher la formulation qui convient le mieux, préciser ses intentions et sa pensée.* »

Le premier domaine du socle commun de connaissance, de compétences et de culture s'intitule « Les langages pour penser et communiquer » et son premier objectif est « *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.* » Il y est écrit que : *« L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend*

[6] Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015
[7] Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015

en compte ses interlocuteurs. […] L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. […] Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. »

Il n'est pas anodin que le socle commun réunisse langage oral et langage écrit dans le même intitulé d'objectif. Dans tous les cycles, le lien entre l'oral et l'écrit est capital.

Au cycle 1, « *toute production d'écrits nécessite différentes étapes […]. La phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire ».*[8]

Aux cycles 2 et 3, *« les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ».*[9]

« Au cycle 2, l'oral et l'écrit sont en décalage important. Ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et de produire à l'écrit. Mais l'oral et l'écrit sont très liés, et au cours du cycle 2, les élèves ont accès à l'écrit structuré, en production et lecture-compréhension. »

En particulier au CP, *« 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 ».* [9]

« Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique […] Les activités langagières (s'exprimer à l'oral, lire, écrire) sont prépondérantes dans l'enseignement du français ».[9]

II. La production d'écrits dans la revue littéraire

a. La production d'écrits

« Si les enfants apprennent à parler par simple immersion dans leur langue, il n'en va pas de même pour la maîtrise de l'écrit », Michel Fayol[10].

Pour Michel Fayol, les jeunes élèves mis en situation de produire des écrits, sont confrontés à plusieurs problèmes simultanés :

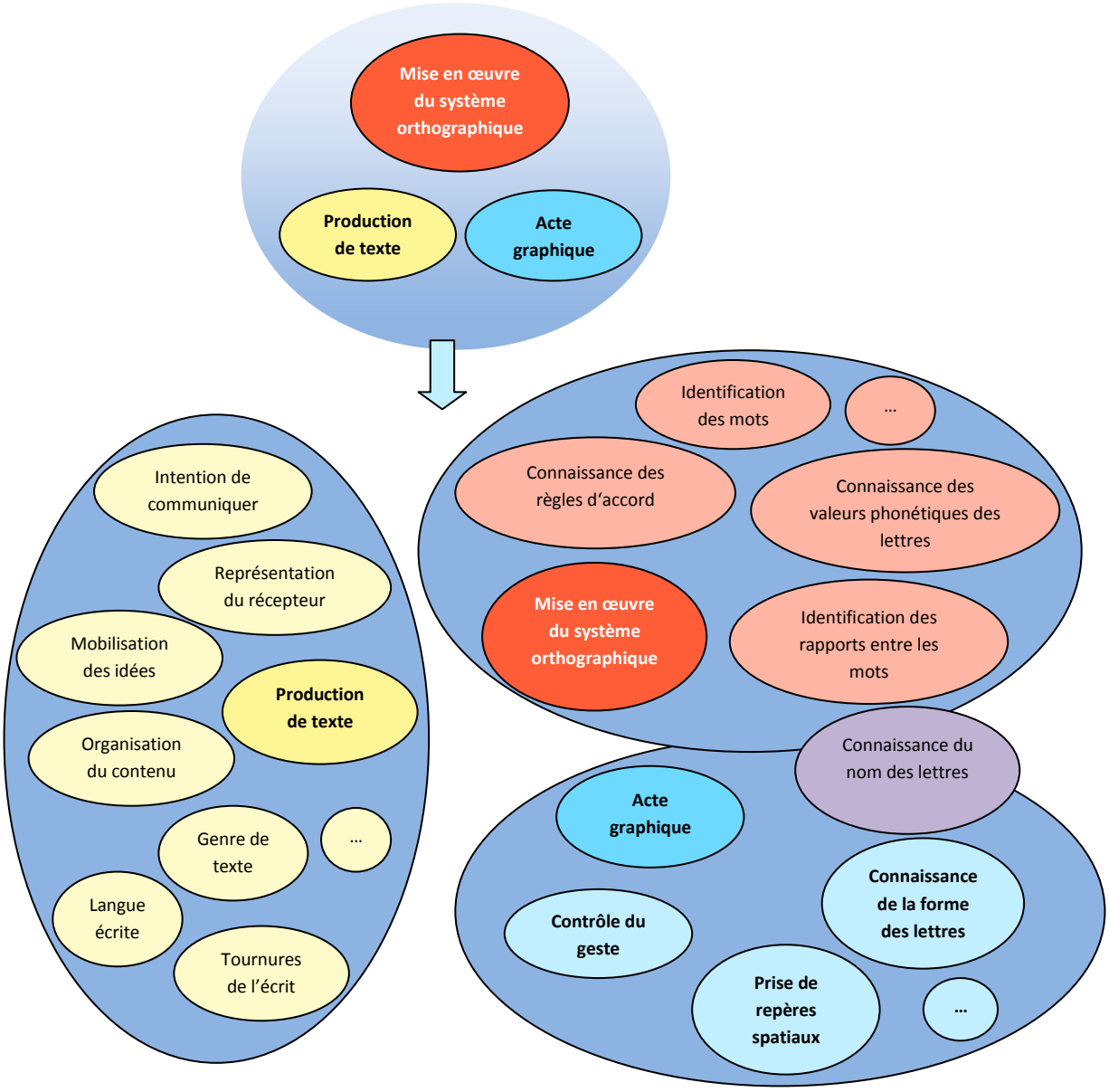
- ils doivent apprendre un nouveau code.

[8] Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015
[9] Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015
[10] Michel Fayol – *L'acquisition de l'écrit* – Edition PUF 2013, collection « Que sais-je ? »

- ils doivent comprendre les modalités d'utilisation du langage écrit. A l'oral, les interactions entre l'émetteur et le récepteur du message permettent de savoir rapidement si l'interlocuteur a compris, s'il apprécie le propos et comment il y réagit. A l'écrit ces interactions sont différées, il n'y a pas de retour immédiat. Il faut anticiper, cibler, convoquer des savoirs, planifier le message que l'on veut transmettre.

- ils sont confrontés à des conditions matérielles de traitement de l'écrit : c'est plus lent que l'oral (150 à 200 mots par minute à l'oral, mais 5 à 8 fois moins à l'écrit), cela nécessite de tracer des lettres (dimension motrice) et de les enchaîner pour former des mots et des phrases, d'apprendre à maîtriser la ponctuation, l'orthographe, le lexique, la syntaxe.

Le schéma produit par Sylvie Plane[11] dans sa contribution à l'élaboration des nouveaux programmes illustre très bien la complexité de l'acte d'écriture.



[11] Sylvie Plane . *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4 Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage.(2014)*

Chacun de ces aspects a un coût en mémoire et en attention. Afin de réduire ce coût, des pistes sont envisagées.

Toujours selon Michel Fayol, le fait de proposer aux plus jeunes une production orale de leurs textes ou de dicter leur production à un adulte conduit à des améliorations notables.

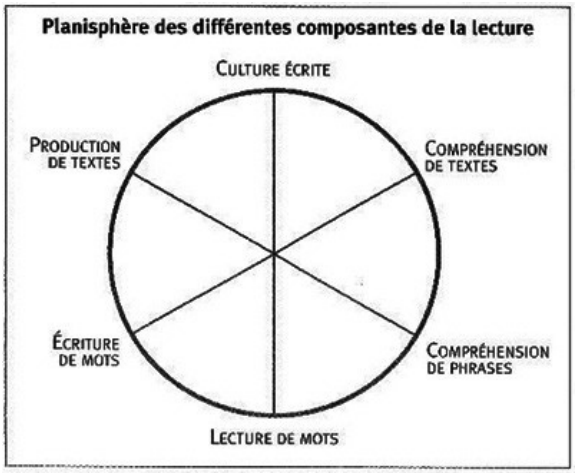
La dictée à l'adulte permet donc dans un premier temps de s'affranchir des difficultés d'apprentissage du principe alphabétique, de la motricité graphique au profit de la concentration qui permet l'élaboration de phrases correctes. Cela évite la surcharge cognitive. Marie-Claude Javerzat[12] précise que « *l'adulte n'est pas qu'un secrétaire, il étaye la production orale, commente l'inscription sur le papier, relit ce qui a été écrit…* »

L'approche d'André Ouzoulias, qui préconise de favoriser des situations de production d'écrits de textes courts, voire très courts, propose d'utiliser des structures déjà existantes: « *elles ont un avantage évident : l'élève n'a pas à se préoccuper de la cohésion textuelle, la mise en mots est déjà planifiée. L'élève n'a « plus qu'à » produire un texte personnel, en ayant recours à l'imagination et à la créativité* ».[13]

Sylvie Plane considère que ces situations sont utiles aux jeunes scripteurs car ils enrichissent ainsi leur répertoire de formules et de structures et pourront s'en servir ultérieurement.

C'est également ce qui est indiqué dans les nouveaux programmes : *« 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. »*[14]

Pour Roland Goigoux et Sylvie Cèbe [15], la production d'écrits est une des six composantes dans l'apprentissage de la lecture comme l'indique ce schéma issu de leur ouvrage *« Apprendre à lire à l'école » (Retz 2006)*.



[12] Marie-Claude Javerzat. *De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche*. In Repère n°17. L'oral pour apprendre. INRP 1998
[13] André Ouzoulias – *Lecture-Ecriture – Quatre chantiers prioritaires pour la réussite* – Retz 2014
[14] Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015
[15] Roland Goigoux et Sylvie Cèbe – *Apprendre à lire à l'école* – Retz 2006

Dans les programmes de 2015, il est stipulé que « *l'apprentissage de la lecture est conduit en écriture et en lecture de façon simultanée et complémentaire* ».

De même, la Conférence de Consensus sur la Lecture (CCL) de mars 2016 cite les recommandations toujours valides de la CCL de 2003 sur lesquelles s'appuient celles de 2016 : « *il est nécessaire d'articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits; l'articulation entre l'activité de lecture et l'activité d'écriture permet un réel travail d'analyse phonographique qui favorise une relation entre les phonèmes et les graphèmes et qui aide à la compréhension du principe alphabétique.*[16] »

Pourtant, Dominique Bucheton et Yves Soulé[17] font le constat que les enseignants de CP ont beaucoup de mal à conduire l'entrée dans l'écriture en même temps que l'entrée dans la lecture. La pédagogie de CP reste majoritairement une pédagogie de lecture.

Jacques Fijalkow[18], dans son document préparatoire à la CCL de 2003 pose la question de savoir « *pourquoi et comment articuler l'enseignement de la lecture et celui de la production d'écrits.* » Il souligne le contexte culturel francophone dans lequel la lecture précède traditionnellement l'écriture (laquelle, dit-il, est souvent réduite à la maîtrise du geste graphique d'une part, et à la maîtrise de l'orthographe d'autre part) tandis que des courants plus récents préconisent de mettre l'accent sur l'écriture.

Sa position consiste à « *définir un nouveau rapport entre lecture et écriture* ». L'écriture joue un rôle essentiel mais « non exclusif », les activités de lecture et d'écriture doivent être menées simultanément pour conduire à un seul et même apprentissage, celui de la langue écrite.

L'écriture revêt une fonction d'outil d'analyse de la langue : pour encoder un mot, il faut analyser ses différents phonèmes et les coder par les graphèmes associés. L'écriture donne à réfléchir. Conjointement, la lecture alimente l'écriture, c'est une source de connaissances, de données qui « *permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, orthographiques, lexicales et syntaxiques.* »

Parlant de la production d'écrits, Jacques Fijalkow va jusqu'à dire qu'elle exerce un pouvoir répulsif sur les élèves. Pour que l'écriture perde cet aspect répulsif, il préconise que toute situation d'écriture individuelle soit précédée d'une « *situation d'écriture orale collective* ».

b. Le lien oral-écrit

Comme nous l'avons vu précédemment, l'importance de l'oral comme préalable à une situation de production d'écrits est soulignée dans les textes officiels.

---

[16] Conférence de Consensus sur la Lecture. Mars 2016

[17] Dominique Bucheton et Yves Soulé. *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves.* Delagrave 2009

[18] J. Fijalkow. *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrits aux différentes étapes de la scolarité primaire ? En ligne - 2003*

L'oral est omniprésent et il est transversal. Le lien entre l'oral et l'écrit est fondamental, Jacques Fijalkow l'indique aussi très clairement et s'appuie sur cela pour proposer un processus d'apprentissage en trois temps (étayage oral-écrit, étayage oral, autonomie) articulant les connaissances à acquérir (l'écriture) et les connaissances acquises (l'oral) et permettant aux élèves de s'engager dans l'activité d'écriture sans être bloqués par le fait de ne pas savoir quoi écrire.

Si le langage oral ne se limite pas à être au service du langage écrit, c'est néanmoins dans cette perspective que nous nous plaçons dans le cadre de ce mémoire.

« Travailler sur l'oral vise à construire des compétences explicitement utiles pour l'écrit. L'oral sert à apprendre l'écrit, à construire des savoirs pour l'écrit. »[19]

Parler est une particularité de l'homme. Mais si nous apprenons à parler de manière naturelle, par simple immersion, les enfants n'arrivent pas avec les mêmes acquis de la langue française à l'école. André Ouzoulias, Michel Fayol, Sylvie Plane (et bien d'autres) disent que l'origine socioculturelle est un facteur de cette hétérogénéité.[20]

Les premiers apprentissages du langage oral se situent dans le cadre familial : ce premier langage permet les échanges utiles de la vie quotidienne. On parle de langage de situation ou de communication.

L'école maternelle aide les jeunes élèves à intégrer ce premier langage, à le perfectionner. Sur cette base, les élèves sont peu à peu amenés durant leur scolarité à prendre de la distance avec la langue et à maîtriser le langage dit « d'évocation » : ils vont évoquer des situations ou des évènements qu'ils ne sont pas en train de vivre, ils évoquent ce qui s'est passé ou ce qui va se passer. Le langage d'évocation exige un lexique plus précis, des phrases articulées entres elles et plus élaborées afin de faciliter la compréhension de l'interlocuteur.

Le langage d'évocation s'apparente au langage écrit en tant que forme décontextualisée comme l'est l'écrit. Il en a les caractéristiques essentielles : la clarté des propos est nécessaire pour la compréhension du fait de la décontextualisation, la structuration traduit les relations chronologiques, spatiales et logiques. C'est pourquoi le langage d'évocation est souvent appelé « oral scriptural ».

Ce qu'André Ouzoulias nomme le langage de l'oralité vive, c'est l'oral que nous utilisons dans la plupart des situations de la vie quotidienne. Les négations sont réduites, les pronoms sont redondants, les élisions sont fréquentes, les propos sont ponctués de petits mots (euh…, bon…) et de silences. L'école doit apprendre aux élèves à savoir utiliser, selon le contexte, un langage plus élaboré : le langage écrit entendu ou oral scriptural.

Ce langage écrit entendu est travaillé dès l'école maternelle, par la lecture et l'écoute quotidienne d'albums de jeunesse qui sont également des supports privilégiés pour faire parler les élèves et développer l'oral scriptural.

---

[19] Françoise Gadet, Catherine Le Cunff et Gilbert Turco. *L'oral pour apprendre. Évolution dans le champ de la didactique* in Repères n°17 L'oral pour apprendre. INRP 1998

[20] André Ouzoulias . *Lecture-Ecriture. Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Retz 2014

On oppose souvent le langage oral au langage écrit. Ils ont certes leurs spécificités, mais ils sont aussi très complémentaires.

Parmi les spécificités de l'oral, en ce qui concerne l'oral de communication, il y a en premier lieu, son mode d'acquisition qui est spontané par opposition à l'écrit qui est un acquis culturel, un apprentissage organisé.

La production d'un message oral est beaucoup plus rapide que la production d'un message écrit.

A l'oral, l'émetteur a en face de lui son interlocuteur et peut ainsi adapter son discours en fonction des réactions du récepteur du message. A l'écrit, il n'y a pas de face à face, la réception (lecture du message) est différée par rapport à l'émission (écriture du message).

Mais à l'oral comme à l'écrit, l'émetteur doit soigner la forme du message pour être compréhensible. Cependant, les informations doivent être davantage explicitées à l'écrit qu'à l'oral où l'implicite peut être présent, le locuteur pouvant à tout moment rectifier son discours en s'adaptant à son interlocuteur.

A l'écrit, le récepteur est absent, le message est décontextualisé, le scripteur doit anticiper, imaginer les réactions du lecteur, ses interrogations afin d'apporter les détails nécessaires à la compréhension de son message.[21, 23]

Comme l'écrit Sylvie Plane[22], celui qui écrit le texte doit en quelque sorte se dédoubler c'est à dire être à la fois l'auteur et le futur lecteur afin de concevoir un texte clair et compréhensible, ce qui est extrêmement difficile pour un enfant.

Elle écrit qu'il est important de donner sa place à l'oral *« car il joue un rôle important dans l'apprentissage de la production d'écrits».* D'un point de vue individuel, essayer de trouver des idées et les énoncer à voix haute permet de les confronter aux autres et de les faire évoluer. D'un point de vue collectif, entendre des idées, des formulations, donne à voir comment les autres élèves structurent leurs pensées. *« On apprend à penser en voyant comment les autres pensent et il faut donc que les autres « pensent tout haut » pour qu'on voit comment ils s'y prennent ».*

C'est en ayant à l'esprit cette dernière phrase de Sylvie Plane, que j'ai expliqué à Marie, lors du deuxième entretien (lignes 105 à 113), que certains élèves, entre particulier les « petits parleurs », vont s'appuyer sur ce qu'ils ont entendu de la part des autres élèves, ils vont s'en emparer, se l'approprier et construire ainsi leurs apprentissages.

L'apprentissage de l'oral scriptural va permettre aux élèves d'appréhender la culture de l'écrit et de s'y essayer.

Ainsi que l'écrit Claude Le Manchec [23], l'élève, qu'il soit en situation de langage oral ou de langage écrit, est amené à construire des procédures qui visent le succès de la communication.

---

[21] Jacques David – *Écrire, une activité complexe étayée par la parole* in Repères n°3 – Articulation oral/écrit – INRP 1991

[22] Sylvie Plane . *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4 Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage.(2014)*

En pratique

I. Définition

Le terme de « production d'écrits » regroupe plusieurs types d'activités : les activités de dictée à l'adulte, d'encodage de mots, de dictée, de production d'écrits dans lesquelles les élèves participent à l'élaboration d'un message écrit (narration, compte-rendu, correspondance, trace écrite de leçon, écrit fonctionnel, réflexif…), les activités de copie, les jeux linguistiques et poétiques…

Pour la suite du mémoire, la production d'écrits désignera l'élaboration d'un message écrit. Dans un premier temps, ce message sera rédigé par l'intermédiaire de la dictée à l'adulte, puis, peu à peu, les élèves seront amenés à écrire de manière de plus en plus autonome.

Utilisée par beaucoup d'enseignants de cycle 1 et 2 et préconisée dans les nouveaux programmes, la dictée à l'adulte permet entre autres de découvrir que l'on n'écrit pas comme l'on parle, que des modifications de la chaîne orale sont nécessaires à la compréhension du message écrit par un destinataire absent.

Ainsi que l'écrit Marie-Claude Javerzat [24], les élèves sont amenés à passer de l'angle « qu'est-ce que je veux raconter », à l'angle « comment je le dis ».

La dictée à l'adulte permet aux élèves d'être rapidement producteurs de textes ayant du sens, de réfléchir à ce qu'ils veulent dire et comment ils peuvent le dire en étant libérés des problèmes d'encodages, d'orthographe, d'écriture (au sens grapho-moteur du terme) qui sont travaillés lors d'autres activités citées précédemment.

II. Constats et analyses

L'analyse des réponses au questionnaire[25] diffusé par voie numérique à des collègues de cycles 2 et 3, débutants ou non, montre que les enseignants rencontrent des difficultés à mettre en place des situations de productions d'écrits principalement pour les raisons suivantes :

Les difficultés des élèves :

- les élèves ne savent pas construire des phrases correctes
- les élèves n'utilisent pas les outils à leur disposition qui pourraient les aider
- les élèves manquent d'imagination
- les élèves ne maîtrisent pas l'orthographe
- les élèves manquent de vocabulaire

[23] Claude Le Manchec, *Pratique oral de la langue*. Bordas pédagogie 2001

[24] Marie-Claude Javerzat. *De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche*. In Repère n°17. L'oral pour apprendre. INRP 1998

[25] Annexe 1

Les difficultés des enseignants :

- il y a trop d'élèves, ils demandent énormément d'aide, il faudrait être avec chacun à chaque instant ce qui est impossible
- le fait de s'occuper d'un élève en particulier engendre une déconcentration et une dispersion de l'attention des autres élèves
- les corrections sont fastidieuses
- l'adaptation aux besoins des élèves n'est pas évidente
- l'activité est très chronophage

Les enseignants s'interrogent sur la manière de gérer les difficultés des élèves qui surviennent toutes simultanément et dans quel ordre les régler, au risque de freiner l'élan des élèves et de saturer la séance avec des normes.

Ces difficultés rejoignent les constats effectués par Dominique Bucheton et Yves Soulé[26] ainsi que Michel Fayol[27].

III. Mise en place des ateliers d'écriture au CP

a. Dispositif

Après la lecture de l'ouvrage de Dominique Bucheton et Yves Soulé, j'ai donc souhaité expérimenter la mise en place d'ateliers d'écriture dans ma classe de CP afin de vérifier en quoi ce dispositif allait permettre aux élèves de progresser en production d'écrits et quels seraient les bénéfices qu'eux et moi pourrions en retirer.

Les élèves sont par groupe de six. Deux ateliers d'écriture sont menés chaque semaine : l'un sur un temps d'APC[28], l'autre sur un temps de classe. Chaque groupe de six élèves participe ainsi à un atelier par quinzaine.

Une fois par semaine, la moitié de ma classe est prise en charge à la bibliothèque de l'école par une bénévole pendant quarante-cinq minutes. Durant ce laps de temps, je reste en charge de l'autre moitié de la classe, soit douze élèves.

- Six élèves sont en travail autonome, ayant pour consigne de ne pas déranger le déroulement de l'atelier.
- Les six élèves restants sont installés avec moi autour de tables regroupées pour l'occasion. L'installation des tables est le rituel qui marque le début de l'atelier.

J'ai fait le choix de groupes hétérogènes afin de favoriser les interactions entre les élèves et l'étayage entre pairs. Cette hétérogénéité doit permettre à tous les élèves d'être capables d'élaborer une production écrite finale cohérente.

[26] Dominique Bucheton et Yves Soulé. *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves.* Delagrave 2009

[27] Michel Fayol. *L'acquisition de l'écrit*. Edition PUF 2013, collection « Que sais-je ? »

[28] Activités Pédagogiques Complémentaires

Les premiers ateliers ont été filmés, d'une part pour me rendre compte de ma posture dans la conduite de l'atelier et l'ajuster, d'autre part pour permettre aux élèves de revoir certains passages particulièrement intéressants dans la construction et la consolidation de leurs connaissances.

J'ai souhaité laisser chaque groupe libre de choisir ce qu'il voulait écrire. Cependant, leur manque d'idée m'a conduite à leur faire diverses propositions à chaque séance : récit d'un moment de classe, mot aux parents, histoire inventée à partir d'images muettes…

Les différents temps de l'atelier se déroulent de la manière suivante :

- Phase orale collective pour déterminer ce que l'on veut écrire, à qui et organiser les idées
- Phase de mise en mots, négociation du texte et dictée à l'adulte
- Phase de relecture, de correction si besoin et de validation par le groupe
- Lecture à la classe entière
- Mise en ligne sur le blog de la classe

Comme expliqué précédemment, la dictée à l'adulte permet aux élèves de s'affranchir des difficultés relatives à l'orthographe et au geste graphique et de se concentrer sur la création du texte. Durant tout le premier trimestre, les productions en ateliers ont été écrites en dictée à l'adulte.

En outre, Claude Le Manchec [29] indique que dès que l'enfant entre dans l'écrit, il doit être dans une recherche de sens et ne pas rester centré uniquement sur du codage (écriture) ou du décodage (lecture). Concernant la dictée à l'adulte, il préconise que l'adulte soit assis avec l'apprenant qui le voit écrire et très vite, segmente sa dictée au rythme de l'écriture de l'adulte. Durant la phase d'écriture des tous premiers ateliers, les élèves « dictaient » leur texte au rythme de leur parole, en flot continu. Ils ont très vite compris que je ne pouvais pas écrire si vite et se sont mis à segmenter leur dictée au rythme de mon écriture, ce qui est très net dans les extraits de vidéos proposés en annexes numériques (en particulier entre 5'35 et 5'43).

Les objectifs de ces ateliers en dictée à l'adulte sont de faire prendre conscience aux élèves des différences entre un message oral et un message écrit, d'aboutir à une cohérence textuelle compréhensible en réception par un destinataire absent et de ressentir l'envie et le plaisir d'écrire. Lorsque j'écrivais littéralement ce que les élèves me dictaient, puis que je leur relisais leur phrase, ils réalisaient rapidement que leur message ne convenait pas, que ce n'était « *pas bien écrit* ».

Les compétences principalement travaillées lors de cette première phase exclusivement traitée en dictée à l'adulte sont l'organisation des idées, la création de phrases syntaxiquement correctes, l'acquisition d'un lexique adapté, le repérage des répétitions et la capacité à les éviter, l'utilisation privilégiée du « nous » au lieu du « on » (j'avais supposé que dans un premier temps les élèves tendraient à utiliser le « je » dans les récits de faits de classe, mais ce fût très peu le cas, d'emblée ils ont réussi à se décentrer et ont adopté le «on »), l'utilisation des négations entières, l'utilisation de

[29] Claude Le Manchec. *Pratique oral de la langue*. Bordas pédagogie 2001

connecteurs temporels, et pour les production d'histoires à partir d'images sans texte, la lecture d'images et la mise en relation des différentes illustrations.

L'utilisation du « nous », de connecteurs temporels, le repérage des répétitions…ces objectifs langagiers ont été explicités aux élèves afin d'en faciliter les acquisitions. En effet, Claude Le Manchec stipule que pour parvenir à ce que les élèves parlent une langue orale plus normée, il ne faut pas rester dans l'implicite, mais expliciter les objectifs que l'on poursuit, faute de quoi il n'y aurait pas d'acquisitions. A plusieurs reprises durant les ateliers, les élèves ont effectivement été capables de modifier leurs productions en verbalisant : « *Il faut dire « nous » et pas « on » quand on écrit*», « *Comme c'est le début, on met une majuscule* »… Ils construisent leurs savoirs par les interactions orales.

Depuis début janvier, les élèves, toujours en atelier, écrivent maintenant eux-mêmes. La classe est engagée dans un projet d'écriture initié par Nathan : « Plumes en herbe CP/CE1 ». À partir des illustrations d'un titre à paraître de la collection « Premières lectures », les élèves sont invités à imaginer et à écrire une histoire, titre compris. Chaque groupe poursuit l'écriture de l'histoire en tenant compte des écrits du groupe précédent.

Les compétences précédemment citées restent valables pour cette deuxième phase. S'y ajoute la capacité des élèves à se servir des outils (livret de mots, affichages, cahier de sons…) à leur disposition pour écrire.

b. Regard sur les ateliers d'écriture

Beaucoup de choses interviennent durant les ateliers d'écriture :

- Les élèves apprennent à mieux connaître leur langue
- Bien que les échanges spontanés élèves/élèves soient rares (c'est souvent l'enseignant(e) qui provoque ces échanges), l'atelier d'écriture reste un espace de partage, de confrontation et de socialisation : échanges, écoute et parfois débats font partie de la phase orale collective. On livre aux autres quelque chose de personnel qui est soumis à la validation du groupe.
- Les élèves apprennent à écouter pour analyser et modifier leur texte, ils adoptent une posture réflexive et critique, que ce soit lors de la phase de mise en mots ou de la relecture. Durant la relecture, les élèves passent du statut d'auteur à celui d'auditeur, ce qui leur permet de prendre de la distance avec leur texte et de mieux repérer les modifications à opérer.
- Ils expérimentent ce que signifie être auteur. Souvent, au début de la phase orale, ils restent muets, comme devant une page blanche, peut-être angoissés de ne pas savoir comment débuter. Puis viennent le plaisir et l'envie de s'exprimer, de partager, d'inventer.

Un intérêt non négligeable de la mise en place d'ateliers d'écriture, est le fait de pouvoir répondre rapidement aux sollicitations des élèves qui ne sont que six, d'être au plus près de chacun, de pouvoir leur offrir une proximité que ne permet pas l'activité de production d'écrits en classe entière. Il me permet une observation plus fine des élèves en

situation de tâtonnement, de recherche de leurs mots, de construction orale de leurs phrases.

De fait, cet accompagnement de proximité que je suis à même d'apporter à mes élèves leur permet de progresser de manière visible. Lors de la mise en mots, ils sont désormais capables, à l'issue du premier trimestre, de se corriger eux-mêmes ou de reprendre leurs camarades sur des points tels que l'utilisation correcte de la négation, d'utiliser le « nous » ou encore de repérer et éviter les répétitions (davantage durant la phase de relecture). J'ai pu également constater une amélioration dans la cohérence des propos durant la phase orale.

Les interactions entre les élèves sont bénéfiques, la collaboration et l'entraide se sont très rapidement installées. Il y a dans ma classe un petit garçon, W., qui ne parle pas du tout. Il murmure à peine parfois un mot mais uniquement dans des situations ritualisées comme l'appel de cantine par exemple. Dans les premiers ateliers d'écriture, W. s'est contenté d'écouter. Lorsque je lui demandais s'il avait une idée à proposer, quelque chose à ajouter, il me répondait négativement d'un léger signe de tête. Jusqu'au jour où W. a chuchoté dans un souffle à peine perceptible « Il a la boue partout ». Il s'agissait ce jour-là d'inventer une histoire à partir d'images sans texte. Quelle victoire et quelle joie pour tout le groupe !!

Je suis convaincue que le petit effectif et les relations qui se sont développées entre les élèves du groupe ont favorisé la mise en confiance de W. J'ai donc décidé par la suite, de poursuivre avec les mêmes groupes afin de conserver la relation de confiance installée.

Durant la première partie des ateliers, en dictée à l'adulte, ma posture initiale a été d'étayer fortement, voire de contrôler la phase orale collective puis la mise en mot.

Grâce à la vidéo, je me suis rendue compte que lors du premier atelier, je coupais souvent la parole des élèves pour corriger, aider au lieu de leur laisser le temps de chercher. Dès le deuxième atelier, j'ai pris soin de les laisser s'exprimer complètement avant d'intervenir si besoin.

Petit à petit, peut-être aussi parce que des habitudes se sont installées et que les élèves se sont approprié ces ateliers, je me suis détachée, je les ai laissé s'exprimer, chercher, tâtonner, n'intervenant que pour accompagner une difficulté ou pour valoriser. Cette prise de distance m'a permis de me positionner davantage en observatrice et de mieux évaluer les difficultés et les progrès de chacun.

Les élèves se sont toujours montrés très enthousiastes et même franchement déçus lorsque ce n'était pas à leur tour de participer à l'atelier d'écriture. Leur engouement est resté très fort durant la deuxième phase des ateliers où ils ont été amenés à écrire eux-mêmes pour le concours « Plumes en herbe ». L'un de mes objectifs qui était de susciter le plaisir d'écrire est clairement atteint.

J'ai pu constater dès le début de cette deuxième phase, que les élèves ne se sont pas contentés de décrire les illustrations mais s'en sont vraiment inspirés pour inventer leur histoire. Cet exercice narratif usant du langage d'évocation avait été travaillé durant le

premier trimestre (récits de séances en classe, inventions d'histoires à partir d'illustrations sans textes) et a certainement facilité l'entrée dans l'activité.

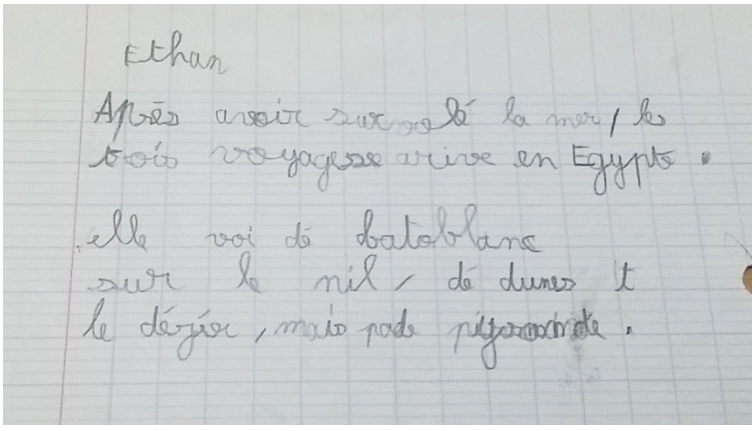
Au tout début de l'invention de l'histoire, les élèves ont eu des difficultés à faire la différence entre les passages narratifs et les paroles prononcées par les personnages : ils disaient par exemple au début « Nous volons dans les nuages ! » au lieu de « Les trois amies volent dans les nuages ! » qui a fini par émerger des échanges. Ces difficultés tendent à disparaître au fil des séances.

Toujours durant cette deuxième phase, j'ai constaté que les rôles ont été inversés : au premier trimestre, les élèves me dictaient ce qu'ils voulaient écrire ; maintenant c'est moi qui leur dicte ce qu'ils ont décidé d'écrire !

En effet, durant la phase orale, les élèves confrontent leurs idées, mettent en mots et élaborent la ou les phrases pour poursuivre l'histoire à inventer. Lorsqu'ils commencent à écrire, ils sont tellement absorbés par le travail d'écriture, la recherche de mots sur les affichages, la recherche réflexive de l'orthographe d'un mot, qu'ils perdent le fil et ne savent plus ce qu'ils voulaient écrire. C'est pourquoi je me retrouve en situation de leur rappeler, de leur dicter la phrase qu'ils avaient élaborée. Je suis devenue leur mémoire.

Ma posture d'enseignante, selon la définition qu'en donne D. Bucheton[30], se situe essentiellement sur de l'accompagnement : je leur laisse le temps de réfléchir, tâtonner, en apportant une aide ponctuelle.

Cette posture est accompagnée de gestes de tissages, je leur rappelle ce qu'ils ont déjà appris de manière à ce qu'ils puissent réactiver leur mémoire et se servir de leurs connaissances, mais je les laisse écrire les mots comme ils le pensent. Le plus souvent, leur écriture est phonétiquement juste et la segmentation des mots plutôt correcte.[31]



(« Après avoir survolé la mer, les trois voyageuses arrivent en Égypte. Elles voient des bateaux blancs sur le Nil, des dunes et le désert, mais pas de pyramide. »)

[30] Dominique Bucheton et Yves Soulé : *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.* http://educationdidactique.revues.org/543

[31] Voir en annexes numériques, les photos de productions de quelques élèves.

En fin d'atelier, je ne passe pas à une posture d'enseignement pour corriger les mots ou les phrases des élèves comme le fait l'enseignante de l'étude de D. Bucheton et Y. Soulé[32].

Ils ont pris du plaisir, ils ont réfléchi et fait des efforts pour écrire. En effet, il me semble qu'apporter immédiatement des corrections à leurs textes tendrait à gâcher en partie leurs efforts et leur plaisir. Je m'autorise seulement quelques remarques qu'ils sont à même de comprendre pendant que mes élèves écrivent : « Qu'est ce qu'on met au début/à la fin d'une phrase ? », « Attention, il y a plusieurs dunes… », les laissant réfléchir au sens de ma remarque qui sous-entend bien sûr qu'il convient de mettre un « s » à la fin du mot « dune ».

Je réserve la correction de certains points de leurs textes pour des séances ultérieures une fois que le concours sera terminé. Leurs écrits serviront de supports à des apprentissages sur la marque du pluriel par exemple qu'ils commencent à appréhender mais que nous n'avons pas encore étudié formellement, ou de rappel sur l'emploi de la majuscule entre autres choses.

Jacques Fijalkow indique à ce sujet qu'il lui semble préférable de laisser aux élèves un espace d'apprentissage dans lequel ils ne seraient pas bloqués par des normes graphiques et orthographiques, de ne pas procéder à une correction systématique qui « *inhiberait l'apprentissage* ». « *Laisser aux enfants le droit de « faire des fautes » sans que l'enseignant soit paralysé par le peur de voir celles-ci se fixer est la difficulté principale des maîtres* ».

Les élèves quant à eux sont, toujours selon la définition de D. Bucheton, dans une posture première au début de l'atelier, puis presque ludique, avant de basculer peu à peu vers une posture réflexive pour écrire leur texte et y apporter des modifications lors de la relecture.

La plupart des difficultés rencontrées en productions d'écrits par les élèves et les enseignants (listées p.11 de ce mémoire) trouvent une réponse dans la mise en place d'ateliers d'écriture.

Du côté des élèves, la gestion d'un petit groupe permet de travailler plus efficacement sur la construction de phrases correctes, d'apprendre plus facilement aux élèves à se servir d'outils, de palier leur manque d'imagination en soutenant leur réflexion par des questions, des relances.

Du côté des enseignants, le nombre d'élèves est réduit, les corrections moins fastidieuses et la proximité avec ces quelques élèves permet une meilleure individualisation sans que les autres soient déconcentrés pour autant.

La difficulté pour les enseignants est de trouver la posture adaptée : il est tentant de recourir à un sur-étayage, par exemple en reformulant entièrement les énoncés des élèves pour que la forme finale soit correcte. A contrario, transcrire l'oral tel qu'il est énoncé, sans étayage, sans tissage, ne permettra pas aux élèves de cheminer vers un oral scriptural et donc vers une première maîtrise de l'écrit.

[32] Dominique Bucheton et Yves Soulé. *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves.* Delagrave 2009

Il reste à considérer que la mise en place d'ateliers d'écriture n'est pas suffisante en soi, le nombre de séances mises en place reste insuffisant pour que tous les élèves écrivent quotidiennement en atelier d'écriture.

La mise en place d'autres séances d'apprentissages est nécessaire chaque jour afin d'acquérir des automatismes orthographiques, d'augmenter son capital de vocabulaire, d'apprendre à utiliser la ponctuation, d'apprendre à réviser un texte…

Pour conclure, je dirais que la limite principale de ce type de pratique est la difficulté à mettre en place ces ateliers : toutes les écoles ne bénéficient pas de la possibilité d'avoir des classes en ½ groupe. Dès lors, la mise en place du dispositif me semble plus compliquée avec une classe entière. Dans ce cas, des habitudes données et un contrat passé avec les élèves sur les modalités de travail pendant qu'un groupe est en atelier sont les conditions nécessaires au bon fonctionnement des ateliers.

c. Intégration du numérique dans la production d'écrits : intérêts et limites observés.

« Faire entrer l'École dans l'ère du numérique » est un des éléments majeurs de la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École du 8 juillet 2013. L'utilisation des outils numériques fait partie du deuxième domaine du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, « les méthodes et les outils pour apprendre » et dans les programmes de 2015, l'appropriation d'un environnement numérique bien qu'étant décrit spécifiquement dans le domaine « Questionner le Monde » en cycle 2 et dans « Sciences et technologies » en cycle 3, est un enseignement que l'on retrouve dans toutes les disciplines.

A l'ère du numérique, les élèves, adultes de demain, seront amenés à utiliser de plus en plus souvent l'outil numérique, que ce soit pour la rédaction d'un mail, d'un rapport, d'un CV, d'un courrier, dans les réseaux sociaux, l'utilisation de logiciels divers… Dès le collège, parfois même avant, un environnement numérique de travail est mis en place par les professeurs, sur lequel sont notés les devoirs, des lectures, les notes…Nos élèves actuels baignent depuis leur naissance dans cet environnement numérique, lequel exerce un attrait très clair sur eux. Nous devons donc les former à la maîtrise de ces outils qui évoluent de plus en plus rapidement de façon à ce qu'ils soient capables de s'en servir non seulement d'un point de vue technique mais aussi de façon raisonnée.

Il est intéressant d'intégrer l'usage du numérique aux activités de productions d'écrits pour plusieurs raisons qui ressortent des réponses au questionnaire :

- C'est plus ludique, plus attrayant, plus motivant
- Les élèves ont l'aide du correcteur orthographique (surtout au cycle 3)
- Cela facilite la relecture, les élèves ne sont pas freinés par l'écriture manuscrite
- Cela permet d'avoir des productions propres, cela valorise le travail
- Il est possible de projeter une production d'élève sur le TNI pour discuter avec la classe d'un point spécifique

Cependant, l'usage du numérique a ses limites :

- Non maîtrise du clavier qui induit une grande lenteur d'écriture, cela prend trop de temps
- Les élèves ne sont pas autonomes dans l'utilisation des outils numériques
- Les élèves se reposent sur le correcteur orthographique et ne font pas l'effort de trouver la bonne orthographe des mots. Ce faisant, ils ne prennent pas l'habitude d'utiliser les outils à leur disposition dans la classe (affichages, cahiers de leçons, livrets de mots, dictionnaires, livres…).
- Le matériel numérique n'est pas en nombre suffisant (trop d'élèves ou pas assez de matériel) ou pas en bon état de fonctionnement.

Au final, force est de constater que peu d'enseignants intègrent de manière régulière l'utilisation du numérique dans les activités de productions d'écrits qu'elle qu'en soit la forme : traitement de texte, projection d'une production aux fins d'analyse (ce qui est peu cité comme forme d'utilisation du numérique).

En ce qui concerne plus spécifiquement ma classe, nous utilisons le numérique pour valoriser les productions des élèves. Je ne dispose pas d'ordinateur en classe, mais l'école possède une salle informatique.

Au premier trimestre, je recopiais chaque production d'atelier sur le blog de la classe[33], afin que les parents puissent lire, commenter à la maison avec leurs enfants. Ceci a l'avantage de motiver les élèves, ils savent qu'ils élaborent un texte que leurs parents liront et qu'ils pourront relire à loisir chez eux. Comme le disait Célestin Freinet, «Écrire, c'est écrire pour quelqu'un. ».

Cela renforce également le lien école/famille, réaffirmé dans les programmes de 2015, si important dans l'apprentissage, mais pourtant encore trop peu développé.

En effet, je constate depuis plusieurs années que sur l'ensemble des parents de la classe, peu regardent le blog de manière régulière au cours de l'année, hormis durant les périodes de classe de découverte.

J'ai pensé qu'en mettant les productions des ateliers d'écriture sur le blog, plus de parents le fréquenteraient. Ce n'est malheureusement pas le cas. Je les ai pourtant sensibilisés à ces ateliers d'écriture et au fait qu'il était très important pour leurs enfants de savoir qu'ils allaient être lus et pas par n'importe qui : par leurs parents.

Pour les (nombreux) élèves qui ne visitent pas le blog à la maison, nous allons régulièrement en salle informatique et ils naviguent de pages en pages, reconnaissant leurs productions ou découvrant celles des autres, prenant plaisir à visionner les photos de telle ou telle activité.

Les élèves ont également utilisé le traitement de textes pour recopier une phrase ou deux en lien avec l'album étudié à ce moment-là. Ces phrases avaient été préalablement

[33] Pour consulter les productions, l'adresse du blog est : http://blog.ac-versailles.fr/notreblog/index.php/ mot de passe : groseilles

écrites dans le fichier d'activités en dehors des ateliers d'écriture. Chaque élève a imprimé sa page, l'a illustrée et j'ai relié l'ensemble pour en faire un livre collectif qui passe de familles en familles.

A mon sens, l'utilisation du numérique ne favorise pas la production d'écrits dans la mesure où cela n'induit pas une meilleure cohérence textuelle, ne provoque pas davantage d'idées, n'améliore pas l'orthographe et ne fait pas plus progresser les élèves.

En revanche, la production d'écrits est un des supports utiles à l'apprentissage du numérique : taper un texte déjà élaboré permet de se familiariser avec le clavier et d'acquérir peu à peu une aisance.

Dire que l'on n'utilise pas le numérique parce que les élèves ne savent pas taper au clavier, qu'ils écrivent donc très lentement et sollicitent souvent l'aide de l'enseignant pour savoir où se trouve la virgule ou comment faire une majuscule, me semble dénué de sens: si les élèves ne sont jamais confrontés à un clavier, il est certain qu'ils ne sauront jamais s'en servir. Or, c'est à l'école de leur apprendre et de leur donner le temps d'apprendre.

IV. Cas pratique d'accompagnement d'une collègue de CE1 dans la mise en place d'ateliers d'écriture.

a. Constats et pistes d'actions proposées.

Marie est enseignante dans une classe de 26 élèves de CE1. Elle a 2 ans d'ancienneté dans le métier. Marie rencontre des difficultés dans le domaine de la production d'écrits. Nos trois rencontres ont donné lieu à trois entretiens enregistrés[34] puis transcrits[35].

De l'entretien initial[36] avec Marie, il est ressorti plusieurs points :

- elle est consciente de ne pas faire faire assez de production d'écrits à ses élèves
- elle est débordée par les demandes d'aide constantes de ses élèves lors de séances de productions d'écrits
- elle a du mal à motiver ses élèves pour les activités de production d'écrits
- elle engage ses élèves très vite dans l'activité, sans activité orale préparatoire
- ses élèves ne sont pas habitués à utiliser les ressources à leur disposition dans la classe et les difficultés d'ordre orthographiques semblent dominer l'activité de production d'écrits
- il n'y a pas de valorisation des productions des élèves

En particulier, le fait que Marie soit débordée par les multiples demandes d'aide de ses élèves, coïncide avec ce qu'expliquent entre autres Michel Fayol et André Ouzoulias, sur le fait que les jeunes élèves ont trop de choses à gérer en même temps.

J'ai revu Marie quelques jours après notre premier entretien[37] et je lui ai proposé que nous réfléchissions ensemble aux moyens d'améliorer ses séances de production d'écrits.

Je l'ai amenée à s'interroger sur les raisons des difficultés rencontrées. Au fil de la réflexion, Marie a pris conscience des différents points sur lesquels elle pouvait progresser et comment :

- passer par une phase orale collective (lignes 94 à 113), ce qui permet de donner, poser, faire venir des idées et qu'aucun élève ou presque ne reste bloqué devant sa page blanche. Cette phase permet aussi d'organiser différentes idées s'il y en a plusieurs qui se suivent.
- régler en partie les problèmes orthographiques en établissant un corpus de mots sur une affiche (lignes 114 à 150).
- valoriser les productions de ses élèves est important et motivant (lignes 202 à 241)
- offrir aux élèves la possibilité de choisir leur production plutôt qu'un thème imposé, ce qui les motive plus (lignes 242 à 259)

[34] Annexes numériques
[35] Annexes 2, 3, 4
[36] Annexe 2
[37] Annexe 3

b. Accompagnement.

A l'issue de ce deuxième entretien, j'ai proposé à Marie de mettre en place un dispositif d'ateliers d'écriture une fois par semaine, tout en conservant les séances habituelles de productions d'écrits instaurées dans la classe. Bénéficiant de l'intervention de 2 bénévoles de l'association « Lire et Faire Lire », Marie a l'opportunité une fois par semaine d'avoir sa classe en demi-effectif, ce qui est idéal pour la mise en place d'ateliers d'écriture.

Je la laisse réfléchir aux modalités de son organisation et nous prévoyons de nous revoir quelques séances plus tard pour faire un premier bilan.

Mais après deux séances d'atelier d'écriture, Marie m'a téléphoné car cela n'avait pas fonctionné comme elle l'aurait souhaité et elle avait besoin d'en discuter.

Comme prévu, Marie avait en effet profité du temps durant lequel elle n'avait que la moitié de sa classe pour mettre en place cet atelier.

Elle m'a expliqué que la première séance n'avait pas été très satisfaisante : le groupe supposé être en autonomie l'avait beaucoup sollicitée et gênée, en premier lieu pour avoir de l'aide et en deuxième lieu lorsque l'activité a été achevée, les élèves ont fait beaucoup de bruit, tout cela lorsqu'elle travaillait avec le groupe d'atelier. L'écriture n'a donc pas pu être menée à son terme en partie en raison des nombreuses interruptions.

D'autre part, le groupe d'atelier a eu du mal à entrer dans l'activité, Marie a dû beaucoup questionner et diriger lors de la phase orale pour faire émerger des idées, des phrases, un texte.

La première séance n'ayant pas bien fonctionné, Marie s'est dit que puisqu'elle avait été obligée de s'occuper des deux groupes simultanément, autant qu'ils aient la même activité.

Pour sa deuxième séance, Marie a donc fait travailler les deux groupes en même temps en atelier d'écriture, passant d'un groupe à l'autre, mais cela s'est avéré très difficile à gérer car elle a été à nouveau confrontée au fait que les élèves ne parvenaient pas à trouver des idées, structurer leurs pensées et les mettre en mots sans l'aide constante de l'enseignante.

Elle s'est donc retrouvée dans la même situation que lorsqu'elle travaillait en classe entière, c'est-à-dire très sollicitée par les élèves et ne parvenant pas à satisfaire rapidement les demandes d'aide.

Marie a donc décidé de revenir à la même organisation que lors du premier atelier et m'a contactée afin que je l'aide à mieux structurer ses séances.

A propos de sa première séance, je lui ai demandé quelle activité avait le groupe autonome, comment elle avait composé ses groupes d'atelier, quel sujet d'écriture avait été choisi ou proposé et quel était l'objectif de la séance.

Concernant le groupe autonome, Marie leur avait donné un questionnaire de compréhension de lecture. Elle avait estimé que cette lecture était assez simple et le texte n'avait donc pas été préalablement expliqué. Or les élèves se sont trouvés en difficulté face à du vocabulaire inconnu ou des questions auxquelles ils ne parvenaient pas à répondre.

Marie a pris conscience que ce travail n'était peut-être pas adapté pour une activité autonome ou que pour le moins, il aurait fallu que le texte soit préparé en amont.

Je lui ai demandé si elle avait repéré une activité en particulier que les élèves réalisaient plus calmement que d'autres : elle m'a dit que les élèves étaient très calmes lorsqu'ils coloriaient ou qu'ils dessinaient.

J'ai lui ai suggéré de se servir de ce constat pour trouver une activité qui puisse être faite en réelle autonomie et qui dure suffisamment longtemps pour ne pas être confrontée à nouveau à des élèves désœuvrés et donc bruyants ou de prévoir une seconde activité que les élèves pourront réaliser après avoir terminé la première.

De plus, je lui ai conseillé d'être très explicite avec le groupe autonome et de ne pas hésiter à le répéter avant le début de l'activité : on ne dérange pas la maîtresse qui travaille avec le groupe d'atelier d'écriture.

Concernant la composition des groupes d'atelier d'écriture, Marie n'y avait pas vraiment réfléchi. Les groupes ont été formés au hasard. Le simple fait que je la questionne sur ce sujet a fait comprendre à Marie qu'elle devait mener une réflexion à ce propos.

Je lui ai dit que la composition des groupes devrait avoir une influence sur la dynamique qui lui avait manqué lors du premier atelier.

Lors des deux premiers ateliers, les élèves devaient imaginer le début d'une histoire commençant par « Il était une fois … », l'objectif étant que chaque élève parvienne à écrire 2 ou 3 phrases.

L'engouement attendu n'a pas été au rendez-vous et Marie s'est trouvée confrontée à des élèves en manque d'idées, un peu perdus face au large éventail de possibilités qu'offre une telle amorce.

Comme je l'ai indiqué précédemment, Marie a dû beaucoup diriger la phase orale collective, interroger sur les personnages que les élèves souhaitaient mettre en scène, les lieux, les actions…

Chaque élève devant écrire sa propre histoire, la gestion de l'affichage collectif avec les mots nécessaires à chacun a été plutôt compliquée à gérer aussi pour Marie qui a fini par écrire sur chaque feuille individuelle.

Sans doute manquait-il un support visuel ou une liste de mots pré-établie pour que les élèves parviennent plus aisément à se projeter et à créer leur histoire. En effet, le lanceur « Il était une fois … » nécessite une faculté d'abstraction qui n'est pas simple en CE1 comme je l'ai expliqué à ma jeune collègue.

De plus, en questionnant Marie plus avant, j'ai compris que cette production d'écrits ne s'inscrivait dans aucune séquence, aucun projet, aucun travail autour des contes.

Or les élèves ont besoin d'être confrontés à la lecture et à l'analyse de textes de ce genre afin de pouvoir, par la suite, être en capacité d'élaborer des écrits similaires et de reproduire le schéma quinaire des contes. Je lui en ai fait la remarque et je l'ai vivement incitée à réfléchir à la place de la production d'écrits dans ses séquences d'apprentissages.

Une production d'écrits inscrite dans une séquence, faisant l'objet de d'apprentissages en amont, a plus de chances de trouver un écho favorable et de motiver les élèves qu'une séance de production d'écrits « parachutée », sans lien avec quoique ce soit.

Nous convenons de nous rencontrer à l'issue de deux nouvelles séances d'atelier d'écriture pour faire le point. Cette entrevue a donné lieu au troisième entretien[38].

Cette fois-ci, Marie a réussi à mettre en place une organisation satisfaisante et à trouver une idée intéressante pour que les élèves s'engagent avec plaisir et motivation dans l'activité.

Selon ses propres propos, Marie estime que ses séances sont mieux structurées et que cela influe sur les élèves et sur leurs productions (lignes 424 à 434).

J'ai beaucoup questionné Marie, pour essayer de la faire réfléchir sur sa pratique et trouver comment la modifier. Je lui ai donné quelques apports théoriques pour qu'elle puisse mieux appréhender et comprendre les difficultés de ses élèves. J'ai essayé de ne pas trop lui donner de « recettes toutes faites », mais de l'amener à trouver les moyens de parvenir à son but.

En lisant les trois entretiens, l'on peut se rendre compte de l'évolution de Marie : lors du premier entretien, elle répondait par de courtes phrases, semblait perdue et démotivée.

Lors du troisième entretien, elle semblait avoir davantage confiance en elle, répondait plus souvent par de longues phrases et parvenait à analyser certains points comme ce que cette expérimentation a pu lui apporter.

Au moment où je finalise l'écriture de ce mémoire, Marie souhaite poursuivre les ateliers d'écriture avec ses élèves. Nous devons nous rencontrer à nouveau pour faire un dernier bilan.

[38] Annexe 4

Conclusion

La mise en place d'ateliers permet d'accompagner de façon plus bénéfique un petit groupe d'élèves, pour lesquels on a du temps, ce qui permet de les faire progresser non seulement en méthodologie de la production d'écrits, mais aussi sur le lien oral/écrit, sur la cohérence textuelle.

Ainsi, et ce point n'est pas négligeable, les élèves prennent plaisir à participer à ces ateliers, ils sont réellement motivés.

Il est probable que le travail en petits groupes avec la présence de l'enseignant(e) ne se consacrant qu'à une partie de la classe joue un rôle positif sur l'apprentissage ; une relation maître/élèves privilégiée doit avoir un effet motivant. Le fait également de pouvoir être acteur, de choisir le sujet qui sera mis sur le blog de la classe et d'être motivé par la participation à un concours l'est tout autant. Nous sommes là dans le champ du plaisir et de la valorisation de leur travail. Il me semble que l'on s'engage moins bien dans une activité si elle ne nous procure pas de plaisir.

Une fois les élèves engagés dans la création de leur texte, s'ensuit un ballet de propositions, de négociations, de reformulations, de validation, qui, soutenu par l'enseignant(e), fait progresser les élèves qui améliorent peu à peu leur texte et passent au fil des séances d'un oral de communication à un oral plus scriptural.

Le travail autour de la mise en place d'ateliers d'écriture m'aura permis de questionner les pratiques en productions d'écrits, les miennes mais aussi celles de collègues ayant répondu au questionnaire et de mieux comprendre pourquoi les enseignants sont souvent réticents à faire travailler leurs élèves dans ce domaine.

Le fait d'expérimenter ce dispositif dans ma classe m'a permis d'appréhender les difficultés de sa mise en place, mais aussi les bénéfices qui en ressortent.

Ayant moi-même instauré des ateliers d'écriture dans ma classe, j'étais donc plus à même de pouvoir accompagner une jeune collègue dans sa mise en œuvre. Il me semble plus difficile de parler de ce que l'on ne connaît pas.

Durant ces ateliers, j'ai pu constater une évolution de ma posture qui est passée d'une posture de contrôle à une posture principalement d'accompagnement. Le fait d'être en présence d'un petit groupe d'élèves favorise aussi certainement cette prise de distance pour l'enseignant(e) qui peut alors se placer en position d'observateur (trice).

C'est également le cas de Marie : elle indique dans le troisième entretien (lignes 378 à 383) qu'elle a moins besoin d'intervenir, qu'elle est moins sollicitée par ses élèves.

Il n'a pas toujours été simple de l'accompagner : devant ses hésitations et son regard parfois perdu face à mes questions, j'ai souvent eu envie de lui expliquer mon propre fonctionnement et les raisons des choix que j'ai opérés. Je pense que le fait que Marie me questionne très peu, voire presque pas, m'a aidée à ne pas lui donner trop de détails et à lui laisser le choix de sa propre organisation.

L'accompagnement de Marie a été très enrichissant de ce point de vue. Faire réfléchir, interroger, guider, mais ne pas faire à la place de l'autre : en effet, il n'est pas toujours simple de résister à la solution de facilité qui consiste à donner sa propre façon de penser ou de faire.

J'ai le sentiment que Marie a pris conscience que la production de textes convoque à la fois langage oral et langage écrit. J'aimerais maintenant l'amener à réfléchir davantage sur la place de l'oral dans les apprentissages et pas seulement dans la production d'écrits. Cette réflexion pourrait s'ouvrir avec la question suivante : « Jusqu'à présent, l'oral servait l'écrit. Et si maintenant l'écrit servait l'oral ? »

Bibliographie, sitographie

Bibliographie

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves.* Delagrave.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Editions PUF, collection « Que sais-je ? ».

Goigoux, R. et Cèbe, S. *(2006). Apprendre à lire à l'école.* Retz.

Le Manchec, C. (2001), *Pratique orale de la langue*. Bordas Pédagogie.

Ouzoulias, A. (2014). *Lecture-Ecriture - Quatre chantiers prioritaires pour la réussite.* Retz.

Repères n°3 (1991). *Articulation oral/écrit.*
David, J. "*Écrire, une activité complexe étayée par la parole*" p.25 à 44. INRP.

Repères n°17 (1998). *L'oral pour apprendre.*
Gadet, F. - Le Cunff, C. - Turco, G. "*L'oral pour apprendre, évolution dans le champ de la didactique"* p.3 à 8. INRP

Repères n° 17 (1998). *L'oral pour apprendre*.
Javerzat, M-C "*De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche*".
p.127 à 137. INRP.

Sitographie

Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 :
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184

Sylvie Plane - Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4 - Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/6/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf

Dominique Bucheton et Yves Soulé : Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.
http://educationdidactique.revues.org/543

Philippe Meirieu – Pourquoi est-il (si) difficile d'écrire ?
http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/BAYARD-ECRIRE.pdf

Jacques Fijalkow - Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?
http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 : questionnaire et réponses (réalisé avec Google Forms). II
Annexe 2 : entretien n°1 (23 novembre).....XIV
Annexe 3 : entretien n°2 (3 décembre).....XVII
Annexe 4 : entretien n°3 (25 janvier).....XXIII

Annexes numériques sur clé USB:
- enregistrements des trois entretiens réalisés avec Audacity
- montage vidéo de morceaux choisis d'ateliers d'écritures (durant la première phase) réalisé avec Power Director
- photos d'ateliers prises lors de la seconde phase (concours Plumes en Herbes)

Annexe 1 : questionnaire et réponses.

La production d'écrits aux cycles 2 et 3

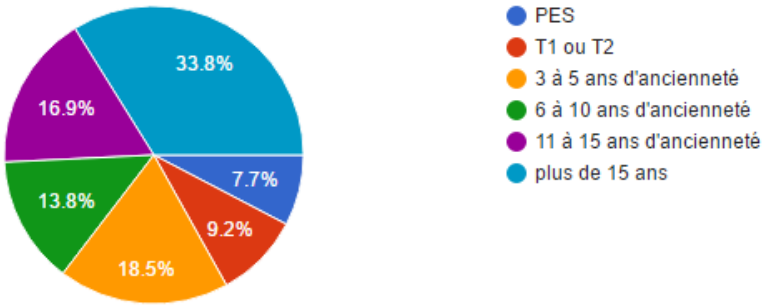
Généralités

Ce questionnaire est proposé dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de CAFIPEMF, il est anonyme.
Les questions 1 et 2 sont adressées aux enseignants de CP.
Les questions suivantes sont adressées à tous.

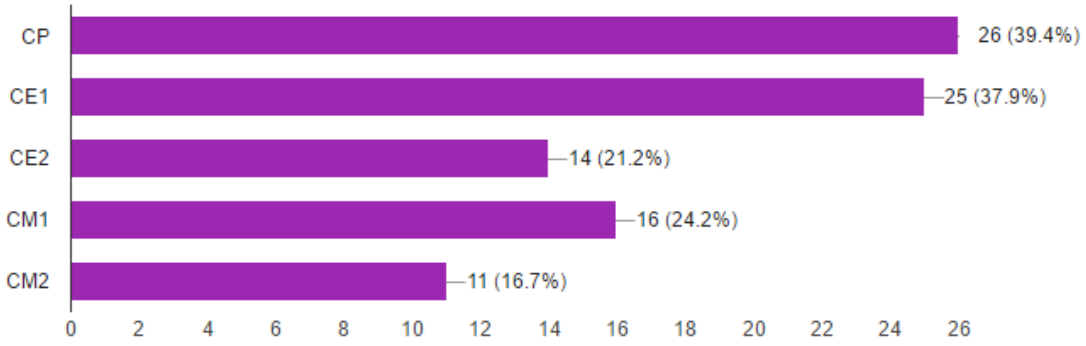
Merci beaucoup pour votre précieuse collaboration!

*Required

Merci de préciser votre ancienneté: (65 responses)



Merci de préciser votre niveau de classe: (66 responses)



La production d'écrits

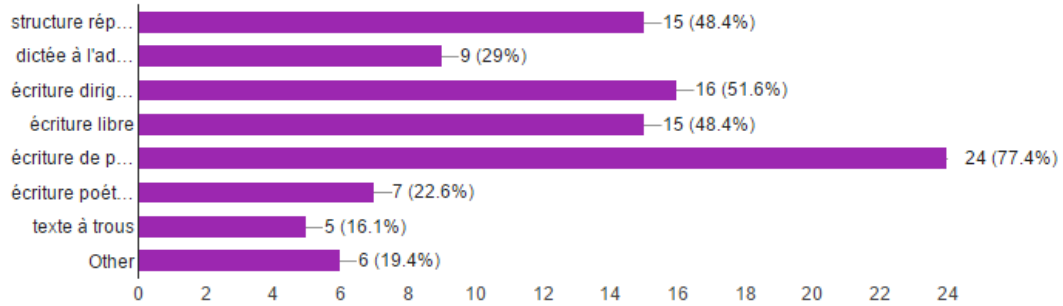
Questions 1 et 2 pour les enseignants de CP uniquement.

1. Quel type d'activité de production d'écrits proposez-vous principalement à vos élèves de CP? (3 réponses maximum)

- [ ] structure répétitive en lien avec un album travaillé
- [ ] dictée à l'adulte
- [ ] écriture dirigée (à l'aide de fiches toutes prêtes. Par exemple, "écrire une lettre", "écrire une recette")
- [ ] écriture libre
- [ ] écriture de phrases avec des étiquettes
- [ ] écriture poétique "à la manière de..."
- [ ] texte à trous
- [ ] Other: _____

1. Quel type d'activité de production d'écrits proposez-vous principalement à vos élèves de CP? (3 réponses maximum)

(31 responses)



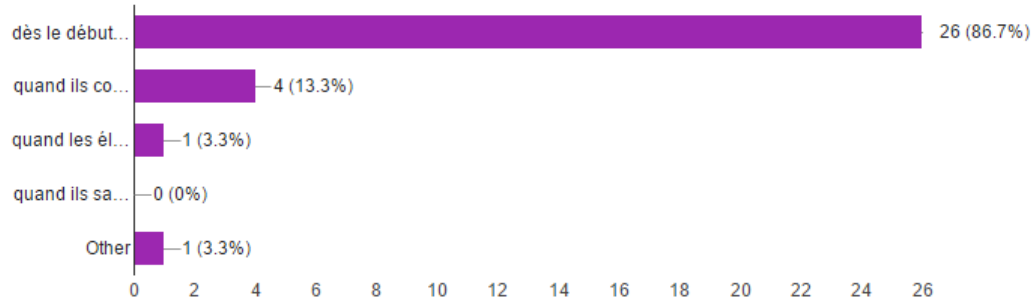
Autres : écrire le texte d'un album sans texte/ Production en simulation globale / ateliers / écriture avec incitation type jogging d'écriture / écrire plusieurs mots à chaque fois corrigés collectivement puis utilisation de ces mots pour écrire une phrase / textes en rapport avec la vie de la classe : piscine, sorties... /

2. A partir de quel moment de l'année proposez-vous des activités de production d'écrits à vos élèves de CP? (puis passez à la question 4)

- [ ] dès le début de l'année
- [ ] quand ils commencent à savoir encoder des mots ou écrire seuls des mots connus
- [ ] quand les élèves maîtrisent le geste grapho-moteur de l'écriture cursive
- [ ] quand ils savent lire
- [ ] Other: _____

2. A partir de quel moment de l'année proposez-vous des activités de production d'écrits à vos élèves de CP? (puis passez à la question 4)

(30 responses)

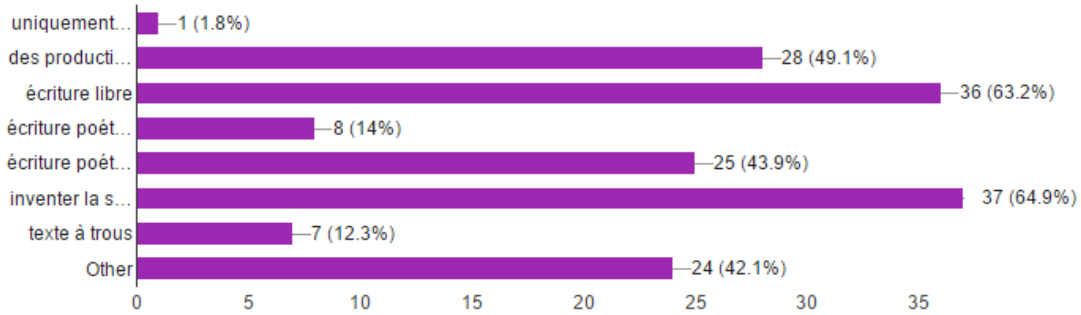


3. CE1, CE2, CM1, CM2, quel type d'activité de production d'écrits proposez-vous principalement à vos élèves ? (3 réponses maximum)

- [ ] uniquement les productions proposés par le manuel scolaire de la classe
- [ ] des productions dirigées à l'aide de fiches toutes prêtes (ex: écrire une lettre, une recette...)
- [ ] écriture libre
- [ ] écriture poétique libre
- [ ] écriture poétique "à la manière de..."
- [ ] inventer la suite d'une histoire
- [ ] texte à trous
- [ ] Other: _____

3. CE1, CE2, CM1, CM2, quel type d'activité de production d'écrits proposez-vous principalement à vos élèves ? (3 réponses maximum)

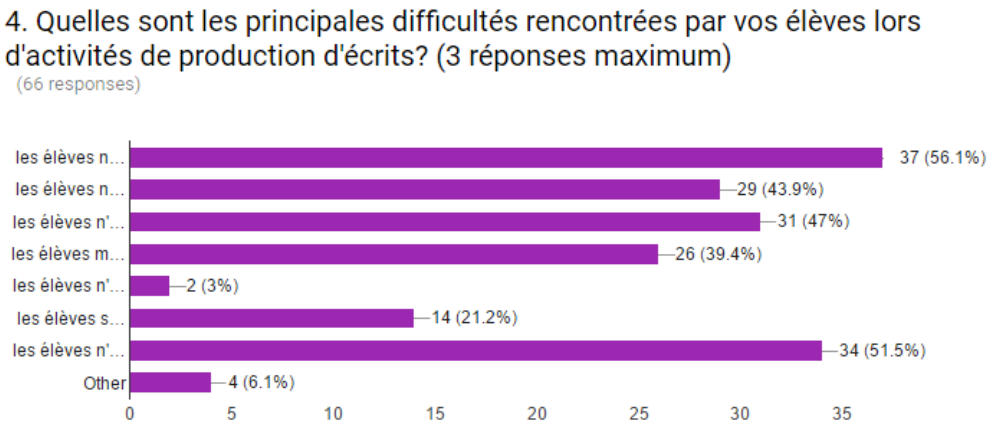
(57 responses)



Autres : production d'écrits dans d'autres matières (histoire), production d'écrits "flash" sur différents sujets / Suite à un film, un spectacle, une lecture / Images séquentielles (3 réponses) / correspondance avec une autre classe / Un peu de tout ça / Jogging d'écriture à partir d'œuvres variées : tableaux, gravures, street art, photographie. Imaginer une scène, décrire une image, imaginer un dialogue etc.../ Images support d'imagination en lien avec les sons étudiés, portrait... / production de textes courts en appui de la grammaire une fois par semaine et des productions longues calquées sur fiches mais grille de relecture faite avec les élèves et travail en ateliers / Production dirigée sans fiche / Un peu de tout : rituel de 15 min dans le cahier d'écrivain / Résumé et écriture à contraintes / Écrire une histoire à partir d'images (2 réponses) / jogging d'écriture / Écrire des phrases puis des textes à partir d'images progression en enrichissant son écrit en rajoutant un lieu, un moment ... / Inventer notre dictée avec les mots a apprendre / dans le cadre de projets / Tous les types d'écrits / compte rendus en rapport avec la vie de la classe / Jogging d'écriture : écrire avec un thème imposé /

4. Quelles sont les principales difficultés rencontrées par vos élèves lors d'activités de production d'écrits? (3 réponses maximum) *

- [ ] les élèves ne savent pas construire des phrases correctes
- [ ] les élèves ne maîtrisent pas l'orthographe
- [ ] les élèves n'ont pas d'idées
- [ ] les élèves manquent de vocabulaire
- [ ] les élèves n'aiment pas écrire
- [ ] les élèves sont lassés par les phases successives d'écriture, de correction et de ré-écriture
- [ ] les élèves n'utilisent pas les outils à leur disposition qui pourraient les aider (affichages, livret de mots, dictionnaires...)
- [ ] Other: _____



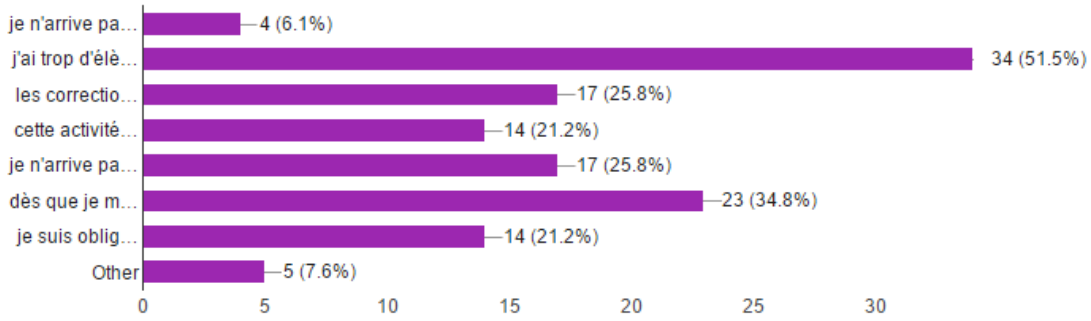
Autres : la peur de mal faire / conjugaison / La chronologie et la cohérence ne sont pas respectées/ Leurs écrits manquent de structure /

5. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez lorsque vous proposez des activités de production d'écrits à vos élèves? (3 réponses maximum) *

- [ ] je n'arrive pas à motiver mes élèves et à leur rendre cette activité attrayante
- [ ] j'ai trop d'élèves, ils demandent tout le temps de l'aide, je dois être derrière chaque élève, ce qui est impossible
- [ ] les corrections sont trop fastidieuses
- [ ] cette activité est trop chronophage
- [ ] je n'arrive pas à différencier pour m'adapter aux besoins des élèves
- [ ] dès que je m'occupe d'un élève en particulier, les autres en profitent pour bavarder et la classe devient vite trop bruyante
- [ ] je suis obligé(e) de proposer des schémas de production très directifs, très étayés, sinon mes élèves ne savent pas quoi écrire (par exemple si je demande d'inventer la suite d'une histoire)
- [ ] Other: _____

5. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez lorsque vous proposez des activités de production d'écrits à vos élèves? (3 réponses maximum)

(66 responses)

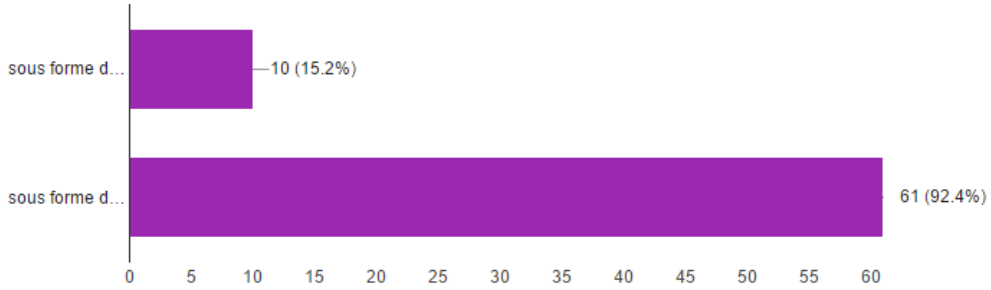


Autres : un peu du 2, 4, 6 et 7 / Les enfants ont des difficultés à se corriger. Leurs structures de phrases sont répétitives / Je ne sais pas comment leur apporter suffisamment de vocabulaire pour nourrir leur imagination / c'est le type de compétence que je préfère travailler avec mes élèves et celle qui pour moi est la plus facile à différencier, je ne vois donc pas quoi répondre à cette question / Difficultés à trouver des idées/situations motivantes /

6. Proposez-vous plutôt des activités de production d'écrits: *

- [ ] sous forme de projet long
- [ ] sous forme de projet court

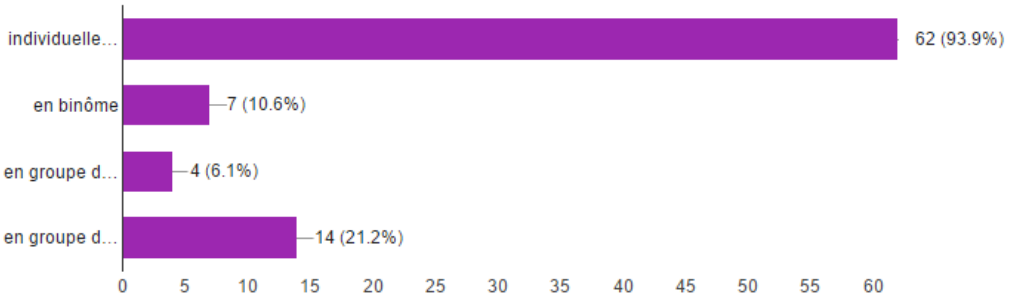
6. Proposez-vous plutôt des activités de production d'écrits: (66 responses)



7. Le plus souvent, les activités de production d'écrits sont réalisées: *

- [ ] individuellement
- [ ] en binôme
- [ ] en groupe de niveau homogène
- [ ] en groupe de niveau hétérogène

7. Le plus souvent, les activités de production d'écrits sont réalisées:
(66 responses)

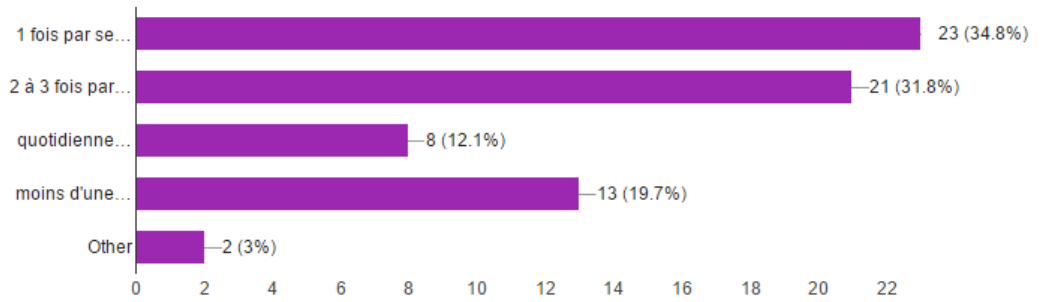


8. A quel fréquence proposez-vous des activités de productions d'écrits à vos élèves? *

- [ ] 1 fois par semaine
- [ ] 2 à 3 fois par semaine
- [ ] quotidiennement
- [ ] moins d'une fois par semaine
- [ ] Other:

8. A quel fréquence proposez-vous des activités de productions d'écrits à vos élèves?

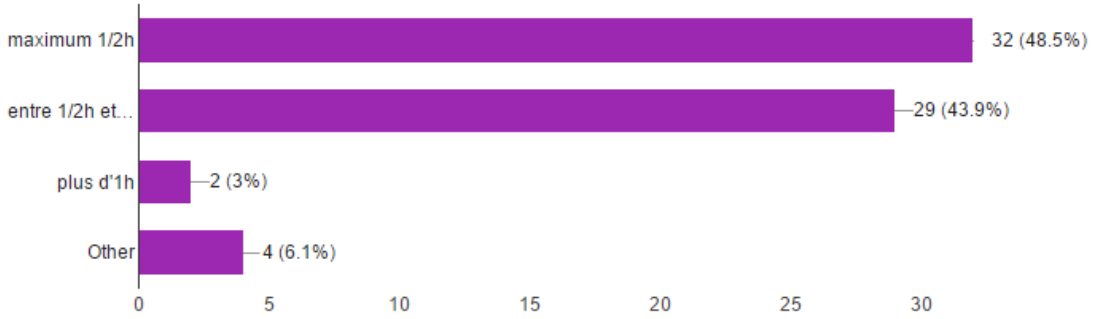
(66 responses)



Autres : 1x/15 jours / séquence de 4 séances toutes les 3 semaines

9. Combien de temps dure en moyenne une séance de production d'écrits?

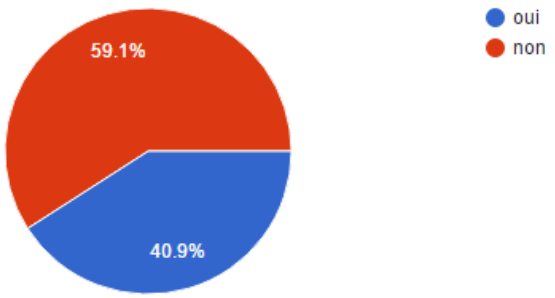
(66 responses)



Autres : 15 minutes de production le matin en rituel, 15 minutes d'autocorrection et réécriture en début d'après-midi / 10 minutes / 15 min chaque jour (écrit court). 45 min une fois par semaine (projet long) / ça dépend de l'activité un jogging d'écriture prendra 10 min et une rédaction 45 /

10. Vos élèves utilisent-ils le numérique pour leurs productions d'écrits?

(66 responses)



11. Si oui, sous quelle forme (traitement de texte, recherche orthographique en ligne, blog de classe ou d'école...)? Si non, pourquoi? *

Your answer

OUI sous forme de :

- traitement de texte (15),
- blog (3),
- journal d'école (1),
- recherche en ligne pour des illustrations ou pour préparer un exposé (3),
- utilisation de Didapages (1),
- utilisation du TNI (1),
- dictée sur l'ordinateur (1),

NON car :

- Problèmes matériels : pas/peu/pas assez de matériel numérique dans la classe ou dans l'école, matériel pas toujours en état (28 réponses)
- très chronophage (18)
- les élèves ne maitrisent pas le clavier (17)
- Impression compliquée à gérer (8)

12. Quels sont les avantages et les limites de l'utilisation du numérique dans la production d'écrits pour vos élèves? *

Your answer

Avantages :

- Plus ludique/attrayant/motivant (19)
- Le numérique propose une vérification orthographique qui aide les élèves à s interroger (14)
- Développe la maitrise des outils informatiques (8)
- Facilite la relecture si l'écriture manuscrite est difficile (4)
- Les élèves peuvent avoir le sentiment d'écrire d'une autre façon quand ils utilisent des outils numériques (2)
- Permet d'avoir des productions propres (2)
- Permet de retravailler la lecture en CP (1)
- Valorise le travail (1)
- Les changements ou améliorations du texte sont facilités (1)
- Amène à plus de coopération (1)
- Rapidité (2)
- Les élèves sont moins fatigable et restent concentrés (1)
- Individualisation facilitée (1)
- L'élève n a pas a tout réécrire : il sauvegarde une version 2 puis 3 (1)

- Permet de travailler les lettres de l'alphabet et les différentes écritures (1)
- Une grande aide pour les élèves « dys », avec la capacité de zoomer pour mieux distinguer les lettres par exemple.

Limites :

- Mauvaise maîtrise du clavier ou de l'outil informatique (32) qui peut décourager (2)
- Les élèves sont trop lents (22)
- Cela prend trop de temps (18)
- Les élèves manquent d'autonomie (18)
- Il y a trop d'élèves (17)
- Nombres d'ordinateurs insuffisant ou en mauvais état (11) ce qui implique de devoir produire des écrits par groupes de 2 ou 3 (1)
- Les élèves se fient trop au correcteur et ne réfléchissent pas par eux-mêmes (10)
- Impression compliquée (4)
- La fonction dictée n'est pas toujours efficace (accent de l'enfant) (1)
- La correction est compliquée (2)
- Manque de concentration (1)
- Activité à fort potentiel d'énervement car trop d'élèves demandeurs.
- Le correcteur orthographique a des limites, il ne corrige pas tout (1)
- Il faut aussi savoir se servir d'un stylo (1)
- C'est une étape dans la production, pas une fin en soi car cela ne va pas plus vite ni ne facilite l'entrée dans l'activité de production (1)
- Mise en forme difficile pour des élèves de CP mais le livre ressemble à la fin à un vrai livre et avec Didapages par exemple il peut être rendu visible par tous (1)
- En ce1, il y a encore beaucoup de difficulté à formuler des phrases correctes et à écrire correctement les mots (orthographe, conjugaison...), le numérique n'aide pas à faire progresser les élèves (1)
- difficulté de taper un texte et en même temps de mettre des mots sur leurs idées. Il faut peut-être faire une première phase sur format papier (1)

13. Quels sont les avantages et les limites de l'utilisation du numérique dans la production d'écrits pour vous? *

Your answer

Avantages :

- Cela permet de valoriser leurs productions (9)
- Avoir une trace du travail de chaque élève (5)
- Facilité de correction (5)
- Le numérique permet de garder une trace et de reprendre pour le 2ème jet (3)
- Facilité de lecture et possibilité d'enregistrer et corriger les textes sans ratures (2)
- J'aurais souhaité travailler sur un blog de classe afin que les enfants ressentent l'intérêt réel de l'écrit (le partage, la communication) (1)
- Pas de cahiers à transporter chez soi (1)
- Présence d'un autre adulte est incomparable (1)

- Relecture plus facile, code couleur pour la correction (1)
- Les fichiers sont « envoyables » aux familles si on le veut (1)
- Un enfant « dys » peut dicter sur IPad (1)
- Création d'un projet facilitée (1)
- Facilite la mise en commun (1)
- Je plus disponible pour les élèves pour la production d'écrit en elle même car ils sont plus autonomes ou s'entraident pour la gestion du traitement de texte (1)

Limites :

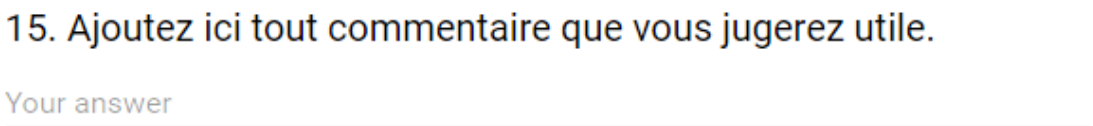
- Pas ou pas assez d'ordinateurs, manque de matériel (16)
- Il faut que je sois derrière les élèves pour leur apprendre le traitement de texte, c'est compliqué en classe entière (14) , il faudrait pouvoir être en petits groupes (1)
- Cela prend trop de temps (déplacement jusqu'à la salle, allumer les ordinateurs…) (9)
- Moins facile à corriger (6)
- Problèmes techniques décourageants (5)
- Il est difficile/compliqué/long de récupérer tous les textes (5)
- Le travail fait relève uniquement des TICE et non pas de la production d'écrit (3)
- Pas de trace des essais erreurs quand ils tapent sur le traitement de texte ils peuvent effacer tout de suite (2)
- Les élèves n'enregistrent parfois pas les documents dans le dossier recommandé, cela compliqué mon travail (1)
- Veiller à utiliser le numérique comme un moyen supplémentaire de développer des compétences et non une fin (1)
- Je ne vois pas comment gérer ce type de travail (1)
- Temps de travail sur le traitement de texte très hétérogène donc gestion difficile (1)
- Les élèves ne travaillent pas leur écriture. Pour moi, l'écriture sur un cahier améliore leur graphisme (1)

14. Selon vous, qu'est ce qui pourrait vous aider à proposer plus de production d'écrits à vos élèves? *

Your answer

- Travailler avec 4 ou 5 élèves/petits groupes/en ateliers/moins d'élèves (34)
- Un adulte supplémentaire. (23)
- Avoir plus de temps (9)
- Trouver des idées/ avoir plus d'idées (7)
- Du matériel numérique en nombre suffisant et en bon état dans la classe ou l'école (5)
- Une formation (5)
- Programmes moins chargés (3)

- Disposer de ressources comme :
    - "projet écrire" chez Accès (1),
    - des guides du maître spécialisés dans ce domaine(1)
    - Des projets interdisciplinaires livrés avec les productions à faire et textes à étudier, structures à travailler, vocabulaire à introduire et comment le travailler (1)
    - Des programmations toutes faites avec plein d'idées (1)
    - des fiches ateliers avec des activités différenciées (1)
- L'environnement social et culturel étant de tradition orale, l'écrit occupe une toute petite place dans le quotidien des élèves et il est difficile de donner du sens à l'écrit quand celui ci reste absent du mode de vie de l'élève (1)
- Se servir plus souvent de ce qu'ils aiment ou utiliser d'autres outils (livres de littérature jeunesse, films, musiques...) pour pouvoir leur proposer des productions d'écrits (1)
- Se lancer dans un projet avec un auteur (1)
- Des grilles de correction toutes faites, faciles à utiliser, pour chaque type de texte (1)
- Trouver un système de correction plus efficace (1)
- De ne pas avoir à les corriger (1)
- Avoir plus de temps pour corriger (1)
- Plus de temps après les cours pour pouvoir corriger (j'estime à 2h la correction d'une classe pour un premier jet d'écriture) (1)
- Pour les corrections, avoir un dictionnaire par élève dans la classe, et plusieurs Bescherelle en fond de classe (1)
- En fait, j'en fais déjà beaucoup (jogging quotidien plus une séance hebdomadaire de 20 minutes pour étoffer un texte précédent au choix, puis 15 minutes de correction) (1)
- Avoir des nouvelles amorces plus ludiques (1)
- Je ne sais pas Avoir des nouvelles amorces plus ludiques (1)
- Avoir des outils pour aider les enfants (1)
- La rendre plus ludique (1)
- Que les élèves soient plus autonomes face à la tache (1)
- Trouver un fonctionnement qui permette d'aider réellement ceux qui ont du mal et leur apporter des aides concrètes, pas simplement une correction écrite (1)
- Pas de difficulté à en proposer (1)



1° Le TNI aurait pu être un outil de production collaborative si chaque classe en avait. Il serait intéressant de voir si, dans les communes qui en ont installé dans chaque classe on écrit plus (en groupes) ? Voir Le plessis, Vanves, Massy... 2° On verra à l'avenir si les tablettes peuvent être une aide à la production d'écrit ou pas ? Si ça fonctionne !

J'enseigne en tant qu'enseignant ressource à des élèves de sixième non lecteurs qui, souvent, ne maîtrisent pas la langue orale (français langue de scolarisation). J'utilise donc la production d'écrits pour "stabiliser" la langue orale et accéder à la maîtrise de la langue écrite et à la lecture.

C'est une activité difficile à mener. Pour des Ce2, j'essaie cette année de faire plus de petites séances à partir d'images et de 2 ou 3 verbes à employer. Ils n'ont pas l'impression de faire de l'expression écrite. J'ai remarque que les phrases commencent à s'étoffer !

Mes élèves ont souvent l'impression qu'ils n'arriveront pas à écrire car ils ne savent pas lire ni écrire. C'est ce qu'il y a de plus difficile à gérer pour moi. Mais écrire toutes les semaines leur donne des automatismes et petit à petit ils participent plus activement.

Les élèves produisent leur écrit le matin, je corrige le midi avec le code suivant : en rouge ce qu'ils ne peuvent pas corriger eux-mêmes, surligné en jaune ce qu'on a déjà vu en classe (règles de grammaire, conjugaison, orthographe.) En début d'après-midi, ils se corrigent et réécrivent leur production au propre. J'ai mis en place ce système pour une classe très faible de CM1 et ils sont ravis de leurs progrès, cela permet à chacun d'avancer à son pas.

Dès que possible, mes élèves écrivent pour être lu par les parents ou d'autres classes (invitation au marché de Noël, etc.)

Il est difficile de gérer les différentes réécritures avec tous les élèves.

Maitre E, je travaille en production d'écrits, je suis convaincue des bienfaits pour les élèves. En classe, c'était très lourd à organiser...

Annexe 2 : entretien n°1 (23 novembre)

Alors bonjour Marie, tout d'abord, merci d'avoir accepté de me rencontrer ! Donc tu es enseignante dans une classe de CE1 de 26 élèves. Euh… alors selon toi, est-ce que tes élèves font suffisamment de productions d'écrits ?

- Euh, non… pas vraiment, ils n'en font pas assez…mais c'est compliqué…

Pourquoi ? Qu'est ce qui bloque ?

- Eh ben… c'est compliqué, les…les élèves sont pas du tout autonomes… euh… ils ont besoin que, que je sois près d'eux tout le temps pour leur dire comment écrire les mots…sauf que, qu'avec 26 élèves ben c'est impossible d'aider tout le monde en même temps et du coup, ça devient vite ingérable, ils se mettent à bavarder ils travaillent plus alors je me fâche et… et puis au bout de 3 minutes, ben ça recommence…

Donc ce qui te semble le plus compliqué, c'est la gestion des élèves en fait ?

- Oui… oui, euh, ça et puis, et puis ils savent pas écrire, ils font beaucoup de fautes…euh… ils relisent pas ce qu'ils écrivent… souvent ça veut rien dire du tout, il manque des mots mais ils s'en rendent pas compte… alors c'est compliqué pour moi pour corriger, je, j'comprends, j'comprends même pas ce qu'ils voulaient dire.

Qu'est ce que tu proposes à tes élèves comme euh, comme activités de production d'écrits ? Des projets courts ou des projets plutôt longs ?

- Ah non, non, non !!! courts, courts !! J'ai déjà du mal à les motiver sur des petites productions alors se lancer dans un projet long…

Et donc, du coup, qu'est ce que tu proposes à tes élèves ?

- Ben je me sers de fiches photocopiables, euh…c'est pratique, euh…je n'ai pas besoin de chercher des idées, la fiche est toute prête et y'a des thèmes différents… Sinon, euh…souvent…pfff… des fois ils écrivent des poésies « A la manière de » aussi…

D'accord. Et comment est-ce que tu lances tes élèves dans l'activité ?

- Ben, on lit la consigne, j'explique et ils se mettent au travail… euh…par exemple la dernière fois, ils devaient écrire une carte postale de vacances à un ami, il y avait un exemple sur la fiche photocopiée, on l'a lu et puis après ils ont, ils ont fait pareil.

Donc, pas de phase orale collective avant qu'ils se lancent dans l'activité d'écriture ?

- …euh…Si…on a, on a expliqué l'exemple de carte qu'il y avait sur la fiche…et euh…enfin voilà…

Ok, donc rien de plus ?

- Euh…Non…

Et euh… et quand tes élèves sont face à leur fiche, euh… qu'est ce qui se passe?

- Ils demandent tout le temps de l'aide pour écrire les mots, pour avoir des idées et euh… et puis je peux pas être partout !

Et au niveau des outils, est-ce que tes élèves ont des outils à leur disposition pour les aider à écrire ?

- Des outils… ?

Oui, des outils. Est-ce qu'il y a des affichages en classe sur lesquels ils peuvent regarder pour s'aider, ou euh…un cahier de mots ou des choses comme ça ?

- Ben… euh… y'a, y'a des affichages en classe oui, mais, mais ils les regardent pas trop. Sinon, y'a des dictionnaires, un cahier de règles, mais, mais c'est pareil, ils les regardent pas.

Ok… euh… sinon, alors une autre question : est-ce que tu utilises le numérique pour tes séances de production d'écrits ?

- Ah non ! pas du tout, non !

Pourquoi ?

- Ben c'est trop long ! j'ai essayé une fois. Les élèves savaient pas où étaient les lettres sur le clavier et du coup ils appelaient tout le temps pour que je leur dise et c'était pire que d'habitude. Et puis y'a beaucoup d'ordis qui marchent pas toujours non plus.

Et qu'est ce tu fais des productions de tes élèves quand ils ont fini ?

- Ben euh… ben je les corrige

(rire) Ben oui, j'imagine ! Mais ensuite, elles deviennent quoi les productions ?

- Ben, ben on les met dans le, dans le cahier de français.

Et y'a pas d'affichages des productions ou autre ?

- Si, si, quand on écrit des poésies, euh…mais sinon non.

Ok. Et euh… à ton avis, que faudrait-il pour faire travailler plus tes élèves en production d'écrits ?

- … euh… avoir moins d'élèves !

Ben oui mais tu as 26 élèves et tu ne peux pas en avoir moins ! Alors comment faire ?

- … ben… euh… en vérité je…je ne sais pas…

Et euh, si je te proposais de tester un dispositif, euh… permettant de travailler avec un petit groupe de 6/7 élèves, euh… est-ce que tu voudrais essayer ?

- Mmmm… ben oui, pourquoi pas…

Ok, ben écoute, je te propose qu'on se revoie dans quelques jours euh, pour euh, pour discuter de ce que tu pourrais faire pour faciliter le travail de production d'écrits à tes élèves…

- Ok

Et ben, euh… merci déjà pour ce premier entretien !

- Merci à toi

Et puis à bientôt !

- Oui, à bientôt.

Annexe 3 : entretien n°2 (3 décembre)

Bonjour Marie !

- Bonjour

Alors, nous nous sommes rencontrées donc, y'a quoi ? Une dizaine de jours ? Euh, pour parler de la production d'écrits avec tes élèves et puis aussi ben des difficultés hein, que tu rencontres pour faire faire de la production d'écrits à tes élèves. Alors je voulais revenir sur certains points dont nous avions parlé et puis qu'on y réfléchisse toutes les deux. Ça te va ?

- Oui oui ; oui oui

Alors euh, premier point, je voulais commencer par le lancement dans l'activité. Tu disais que vous lisiez la consigne de la fiche photocopiable et que presque tout de suite après en fait, tes élèves se mettaient au travail et, mais demandaient beaucoup ton aide.

- Oh oui !

Et à ton avis, pourquoi tes élèves ont tant besoin de ton aide ?

- …euh…ffff, euh ben, ils manquent d'idées et euh, ils savent pas écrire les mots…

Et est-ce que tu pourrais pas trouver un moyen de les rendre plus autonomes sur ces deux points ?

- …euh…ffff…ben euh… non, j'vois pas

… Par exemple, pour qu'ils trouvent plus facilement des idées, est-ce que tu pourrais pas…qu'est ce que tu pourrais faire en fait avant de les lancer dans l'activité d'écriture?

- Avant ? euh…Leur donner des exemples ?

Oui, mais euh…c'est toi qui donnerais les exemples ?

- … euh… non… c'est mieux si c'est eux qui donnent des idées

Eh oui ! Et dans, enfin il me semble que dans le déroulement de ta séance, il te manque quand même une étape essentielle : c'est euh, préparer ta production écrite par une phase orale. Euh, ça donne des idées entre autres à ceux qui n'en ont pas, ça les laisse pas bloqués.

- Oui mais euh… mais après ils vont tous écrire la même chose !

Ben non, pas forcément ! Les élèves, euh, parfois certains élèves ont besoin de passer…pas certains élèves mais tous les élèves ont besoin de passer par l'oral pour structurer leurs idées. Et euh, y'a des élèves qui vont donner des idées, et grâce à ces idées d'autres élèves vont peut-être en trouver d'autres, tu vois de fil en aiguille, ça va faire un peu boule de neige. Certains vont juste reprendre une idée entendue, mais c'est pas grave, c'est qu'ils en ont besoin pour l'instant pour construire leur écrit, ça les rassure, et puis euh… ça leur évite une étape difficile pour eux. Donc euh, peu à peu

probablement qu'ils vont apprendre à avoir leurs propres idées, peut-être plus tard sur un thème qui va un peu plus les inspirer, tu vois ?

- Mmmm, mmmm

Euh, ensuite, tu disais que, qu'ils savaient pas écrire les mots.

- Non

Bon, pareil : qu'est ce que tu pourrais faire pour qu'ils soient moins dépendants de toi sur ce point ?

- Euh…ffff…ben euh…Je sais pas…

Qu'est ce que tu fais quand un élève te demande un mot par exemple?

- Ben je lui écris au crayon à papier sur sa feuille.

D'accord. Et est-ce qu'il arrive du coup que plusieurs élèves te demandent le même mot ?

- Bah oui…

Donc, qu'est ce que tu pourrais faire pour éviter, toi, d'écrire 6 fois le même mot sur 6 feuilles différentes ?

- Euh… ah oui, l'écrire au tableau ?

Ben oui ! Et même mieux : euh… au lieu de devoir écrire les mots au moment où ils en ont besoin, pendant qu'ils sont en train de rédiger, euh… est-ce qu'il y aurait pas un moyen d'anticiper leurs demandes ?

- Anticiper… Euh…ah si… euh… écrire tous les mots au tableau en fait, avant qu'ils commencent à écrire ?

Ben oui par exemple! Et pendant la phase orale, tu pourrais constituer une affiche avec les mots qui ont été donnés, euh… ou les écrire au tableau. D'ailleurs, affiche ou tableau ?

- euh… affiche ?

Oui, pourquoi ? Quelle est la différence entre une affiche et un tableau ?

- Ah ben l'affiche elle va rester en classe, ils vont pourvoir la regarder quand ils veulent, alors que le tableau je vais l'effacer.

Exactement ! Et euh, ben pour reprendre par exemple l'exemple de la carte postale de vacances là, dont tu me parlais la dernière fois, tu peux construire une affiche avec les mots « cher papi » , « chère mamie », euh, « la plage », « le sable », « la mer », « le cerf-volant », « le soleil »

- Ah ben le soleil je crois que je l'ai écrit sur toutes les feuilles hein!!

Ben voilà…et puis d'autres là, euh… « se baigner », « le vent » etc … enfin tous les mots qui ont émergés de leurs idées. Comme ça, ça règle une bonne partie des problèmes d'orthographe et facilite la correction pour toi.

- Oui… oui mais euh… sur l'affiche, euh…il faut mettre combien de mots ?

… Ben alors ça dépend un petit peu des idées que vont avoir tes élèves et puis, euh… ben écoute euh… je pense qu'il faut que tu voies par rapport à leur niveau et euh, à leurs capacités d'écrire certains mots tout seuls ou d'autres pas… enfin, je pense que c'est plutôt à toi d'ajuster parce que tu connais tes élèves, donc euh, j'aurais du mal à répondre une réponse toute faite à ça…

… Donc, première chose, passer par une phase orale, hein, avant de mettre les élèves face à leur feuille, ok ?

- Oui, oui, je vois

Et euh, deuxième chose, pendant cette phase orale, écrire les mots euh, dont ils vont avoir besoin sur une affiche. Il faut que tes élèves aussi prennent l'habitude d'utiliser les affichages de la classe, hein, tout ce qu'ils ont à leur disposition : les livres, les cahiers de règles plutôt que de prendre la solution de facilité de demander à la maitresse de leur donner la réponse.

- Oui mais enfin c'est plus simple hein…

Oui (rire), ben oui ! Mais bon, dans bien des cas, ils peuvent trouver la solution tout seuls en cherchant un peu.

- Oui

Donc euh, en faisant un travail oral d'abord et une affiche, euh, tu vas répartir et tu vas alléger leur charge de travail. Premièrement du coup, ils ont des idées, hein, ils restent pas bloqués sur leur feuille sans aucune idée puisque là on en a donné plein pendant la phase orale, et deuxièmement, euh, ils ont les mots, la plupart des mots dont ils vont avoir besoin écrits sur une affiche, donc ils peuvent donc mieux se concentrer sur ce qu'ils vont écrire, sur la rédaction puisqu'ils ont ces deux choses là à faire en moins en même temps.

Et d'ailleurs, est-ce que tu sais quels sont les mécanismes en jeu dans l'écriture, quand on écrit quelque chose ?

- Les mécanismes ? euh…Non, non pas vraiment, non …

Alors en fait, y'a beaucoup de choses qui se passent en même temps, c'est un peu ce qui complique aussi l'acte d'écrire parce qu'il faut à la fois trouver des idées, les organiser, les mettre en mots et donc pour les mettre en mots, il faut connaître le vocabulaire qui va avec, euh… savoir écrire les mots, alors savoir écrire les mots c'est au niveau de l'orthographe mais aussi au niveau du geste graphique, et le geste graphique prend quand même beaucoup de temps pour de jeunes élèves dont l'écriture n'est pas encore automatisée.

- Oui, pour certains oui…

Voilà, donc euh, le temps qu'ils arrivent à écrire un mot, quand ils arrivent à la dernière lettre, ils ont perdu leurs idées, ils savent plus ce qu'ils voulaient dire ! Et une fois que tu as fait tout ça, il faut réviser ton texte, hein, euh, voir les modifications, être en capacité de l'analyser, mais cette étape est encore quand même très difficile quand tu es en cycle 2.

Et toi, quand tu écris, tu te rends pas compte de tout ça, de tout ce que tu fais en même temps , ça te coûte pas parce que tu as automatisé le tracé des lettres, tu as automatisé l'orthographe des mots, la syntaxe et tout ça… Alors qu'un enfant lui, il doit apprendre à faire tout ça en même temps. C'est pour ça qu'il faut trouver des moyens de répartir ces différentes étapes pour alléger leur travail, sinon, ils sont sur ce qu'on appelle une surcharge cognitive, hein, ils ont trop de choses à pense, à réfléchir en même temps et à apprendre, ils peuvent pas tout gérer en même temps, pas encore.

- Ok

Voilà ce qui se passe quand on écrit. Et euh…. Quand tu leur fais faire de la production d'écrits, quel est ton objectif ? Qu'ils écrivent ou qu'ils écrivent avec la bonne orthographe ?

- Euh ben , d'abord qu'ils écrivent plutôt. Mon objectif est plutôt qu'ils écrivent. Et si en plus les mots sont bien écrits, c'est, c'est évident que c'est mieux !

Oui ! Donc tu veux qu'ils écrivent une phrase ou un texte qui a du sens surtout. Donc il faut leur alléger certaines tâches, comme l'orthographe qui leur pose le plus de souci. Là tu fais pas une séance d'orthographe.

Euh… Un autre point sur lequel je voulais qu'on réfléchisse : tu me disais que…une fois les productions terminées, elles allaient dans le cahier de français.

- Oui

Toi tu écris, c'est dans quel but, c'est pour faire quoi ?

- Quand j'écris moi ? Euh ben… ben ça dépend… euh…pour donner des nouvelles si c'est une lettre ou une carte postale, euh, pour pas oublier des choses quand je fais ma liste de courses … euh… c'est aussi pour remplir des papiers administratifs, … ou bien pour préparer mes séances !

Oui par exemple ! Mais donc, à chaque fois, tu sais pourquoi ou à qui tu écris. Ton écrit s'adresse à quelqu'un, que ce soit pour toi-même quand c'est ta liste de courses ou qui s'adresse à quelqu'un d'autre si c'est une lettre ou autres, ton écrit a toujours une utilité. Tu vois où je veux en venir ?

- Oui, oui, oui… Vaguement mais bon… je crois comprendre.

Tes élèves, ils écrivent pour quoi ? Pour qui ?

- Ah ! Ah oui, oui, ben oui effectivement, ben ils écrivent pour personne en particulier, quand on a fait les cartes postales, effectivement, on les a pas envoyées, ils écrivaient pour apprendre à écrire en fait.

Eh oui… et euh… est-ce que tu penses que ça les motive pour écrire s'ils n'ont pas de but, s'ils ne voient vraiment pas à quoi ça sert ? Ils écrivent pour écrire finalement…

- Oui, oui, non, c'est sûr, oui…

Du coup, est-ce que tu pourrais pas imaginer… qu'est ce que tu pourrais imaginer pour leur donner une motivation ?

- … euh… euh…

…Si je te dis « valorisation », ça te fait penser à quoi, ça te dit quoi ?

- Mettre en valeur

Oui, et comment ?

- Euh, ben euh je sais pas…euh… en montrant ce qu'on est, ce qu'ils ont écrit ?

Oui mais comment ?

- … euh, par l'affichage ?

Par exemple. Après, y'a d'autres façons, hein, de mettre en valeur des travaux d'élèves, qui peuvent les motiver encore plus.

- …ah…

Ben vous pouvez par exemple créer un petit livre, soit manuscrit, soit d'ailleurs tapé à l'ordinateur et là hop !, tu intègres l'usage du numérique pour finaliser ta production d'écrits !

Euh, après, valoriser, ça peut aussi être participer à un concours d'écriture, ou aller lire ce qu'on vient d'écrire, l'histoire qu'on vient d'écrire à une autre classe ou même dans une maison de retraite, j'ai des collègues qui ont déjà fait ça. Euh, voilà, justement, parles-en à tes collègues, hein, je t'invite à en parler avec elles pour voir ce qu'elles font ou quelles autres idées vous pourriez trouver !

Sinon, y'a aussi autre chose hein qui pourrait motiver tes élèves. Je… je réutilise ce que tu m'as dit la première fois… est-ce que tu vois ce qui pourrait les motiver davantge ?

- … euh, non, je vois pas, non…

Euh… tu me disais que quand tu proposes de faire une production d'écrits à tes élèves, c'est toi qui leur imposes le sujet, hein, c'est ça ?

- Oui, oui oui

Et à ton avis, est-ce que ça ne serait pas plus motivant si c'était eux qui pouvaient choisir ce sur quoi ils vont écrire ?

- Ah ben oui mais dans ce cas là, il va falloir que je gère 26 sujets différents, ça va être compliqué hein ! !

Non, mais tu peux proposer un choix entre 2 ou 3 productions, hein, pas que chacun choisisse son sujet mais euh, proposer un choix ! Je ne sais pas, euh…par exemple, euh ben écrire une carte postale comme ce que tu as déjà fait, ou euh raconter une séance d'arts plastiques ou inventer une histoire à partir d'illustrations…

- Oui, seulement ils vont pas être tous d'accord !

Non, mais vous pouvez voter ! On est jamais tous d'accord ! Vous pouvez voter ou alors travailler en effectifs réduits, ce qui facilite le choix quand on est moins nombreux. Hein, d'ailleurs, j'avais évoqué avec toi la possibilité de mettre en place, tu sais ce… un

dispositif qui pourrait te permettre de gérer moins d'élèves en même temps puisque c'est ce qui te posait le plus de problèmes, tu te souviens, on en avait parlé la dernière fois ?

- Oui, oui

Donc en fait, il s'agit de mettre en place des ateliers d'écriture : l'idée est que tu sois en fait exclusivement avec un groupe de 6/7 élèves pendant que les autres ont un travail à faire en autonomie. Alors, je crois que tu as chaque semaine 2 bénévoles, hein, qui viennent lire des histoires à tes élèves, c'est ça ?

- Oui oui c'est ça

Donc, on pourrait imaginer que tu profites de ce temps où tu n'as pas toute ta classe pour mettre en place ces ateliers par exemple?

- Euh… oui… seulement d'habitude je fais sciences ou arts plastiques, mais oui, enfin, oui, pourquoi pas.

Au moins pour essayer, hein, sur quelques séances. Euh, donc tu restes avec la moitié de ta classe pendant que l'autre moitié est avec les 2 bénévoles, c'est ça ?

- Oui

Euh, donc tu…tu peux faire travailler 6/7 élèves en production d'écrits et donner au groupe restant un travail en autonomie ?

- Ah oui d'accord

Hein, voilà… Je te laisse réfléchir sur ton organisation et puis l'expérimenter sur quelques séances. Et euh…si tu as besoin d'un coup de main ou si tu as des questions, tu sais où me joindre. On en reparle quand tu auras fait quelques séances ?

- Oui, d'accord, ça marche.

Donc, les points essentiels à retenir pour aider tes élèves à écrire dans un premier temps?

- Euh, l'oral, donc donner des idées en collectif à l'oral

Oui…

- Et puis après, donc euh, … faire une affiche avec, avec euh, tous les mots utiles déjà écrits avec l'orthographe en fait, pour les aider à rédiger

Parfait ! Ben merci Marie ! A bientôt !

- Merci à toi Anne-Catherine.

Annexe 4 : entretien n°3 (25 janvier)

Bonjour Marie.

- Bonjour Anne-Catherine

Alors raconte-moi ces ateliers, est-ce que ça va mieux ?

- Oui, ça se passe mieux, oui !

Alors donc, est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu comment tu as organisé tes séances après notre discussion au téléphone.

- Et bien, ben euh… je profite toujours du temps où je n'ai que la moitié de la classe. Et euh, donc euh…Le groupe qui est en autonomie je lui ai donné en fait un travail d'arts plastiques. Alors on a en fait, euh, on a donné les consignes avant, donc, en classe entière, comme ça tout le monde a entendu ce qu'il fallait faire et j'espère, ait retenu pour les fois d'après. Donc euh… ils ont découpé, collé, colorié, comme ils aiment bien ça, ben ça les occupe et puis bon, là, là ils m'ont plus dérangée, c'était, c'était mieux.

D'accord ! Très bien. Et euh… Et comment tu as constitué tes groupes, comment tu les as faits, comment tu as décidé des, des…?

- Alors les groupes, euh, j'ai pris des élèves de différents niveaux pour que les plus forts puissent aider les plus faibles. Euh, en fait j'avais peur, qu'avec des groupes de niveau, et bien le groupe des plus faibles n'arrive pas du tout à écrire en fait et… soit bloqué sur la feuille blanche.

OK, c'est un choix hein. Après euh, si tu avais fait des groupes de niveau et que le groupe des plus faibles se soit trouvé en difficulté, qu'est ce que tu aurais pu faire pour les aider ?

- … euh… ah oui, ben euh…fff…euh…

Ton… ton objectif durant ces ateliers, c'est quoi?

- C'est de les faire écrire

Oui, et les faire écrire quoi ?

- Ben… les faire écrire des phrases.

Oui. Et une phrase c'est quoi ?

- Ben c'est une suite de mots.

Donc « voiture, tableau, manger, rouge », c'est une phrase ?

- Non, non !!! Non, ça doit vouloir dire quelque chose !!

Ah !!! Voilà !! Donc une phrase, c'est une suite de mots qui veut dire quelque chose, qui a du sens, d'accord ?

- Oui, oui

Donc, je te repose la question : tu veux que tes élèves écrivent quoi ?

- Quelque chose qui a du sens

Voilà ! Et avant de l'écrire cette phrase qui a du sens, euh, qu'est ce qu'ils ont fait tes élèves?

- Et ben euh donc, on, on a passé donc à l'oral comme tu m'avais dit et puis donc ils ont dit ce qu'ils voulaient écrire.

Voilà, donc, avant d'écrire vous avez travaillé à l'oral ?

- Oui, oui oui, on a fait comme ça

Alors je reviens, euh, à ton groupe d'élèves plus faibles là, si tu avais fait des groupes un petit peu de, de , de besoins. Euh, qu'est ce que tu aurais pu faire pour les aider ?

- … ben écoute, euh, je vois pas…

Si euh… si le but c'est qu'ils fassent une phrase correcte, une phrase qui veut dire quelque chose, qui a du sens, est-ce que cet objectif n'a pas déjà été atteint du coup pendant la phase orale ?

- Ah oui, tu veux dire est-ce qu'ils ont déjà fait une phrase correcte à l'oral ?

Oui

- Oui oui, oui, oui, mais bon sauf que c'est à l'oral, ils l'ont pas encore écrite là.

Et alors ? Ils ont réussi à faire une phrase correcte, c'était l'objectif. Euh… et là, ils sont en difficultés pour écrire maintenant, ils ont fait leur phrase correcte, ils doivent passer à l'écrit, ils ont du mal, que fais-tu ?

- Ben je leur écris la phrase au tableau et puis, ben après ils peuvent la recopier

Oui… oui pourquoi pas. Moi je pensais plus à une dictée à l'adulte. Notamment, si tu lis bien les programmes, hein, dans les programmes du cycle 2, c'est marqué hein, d'utiliser la dictée à l'adulte aussi longtemps qu'il faut pour euh, pour les élèves qui en ont besoin. Et euh, si ton objectif était qu'ils produisent une phrase correcte, ils l'ont produite à l'orale, d'accord ? Ou alors, au lieu d'une dictée à l'adulte, tu peux leur proposer une écriture partielle, tu écris une partie de la phrase et tu laisses des vides qu'ils pourront compléter.

Enfin bon, voilà, bon bref, c'était une parenthèse, tu n'as pas fait de groupes de niveau, donc, revenons à tes ateliers. Euh… tu leur as proposé quoi comme production ?

- J'aimais bien l'idée des contes, alors comme tu m'avais dit que travailler sur les contes ça pouvait être cool…

Ah non, je t'ai pas dit de travailler sur les contes ! Je t'ai dit que si tu proposais une production d'écrits qui commence par « Il était une fois… », il fallait quand même peut-être les faire travailler avant sur les contes!

- Ah ben euh oui, … ben comme du coup on était lancés dans les contes, parce que j'avais fait ça, bon c'est, c'est, ben on a lu plusieurs contes en classe, autour des loups. Je sais, c'est pas très original, mais y'a plein d'idées en fait sur Internet sur les contes avec des loups , c'était plus simple…

Oui. Et ensuite ?

- Euh… ben je sais pas si tu connais l'histoire « C'est moi le plus fort » de Mario Ramos?

Oui, oui oui je connais, oui !

- Alors ce qui est pratique donc avec cette histoire là c'est que comme tu sais en fait, c'est que ça se répète toujours un petit peu, donc du coup ça fait un modèle. Comme c'est un album où le loup rencontre des personnages en fait, de contes, déjà connus, bon ben ils ont inventé une suite en fait, avec d'autres personnages, ça leur a plu. Euh…en classe, on a… on a fait une affiche avec les mots, euh, les mots outils comme euh, comme tu m'avais expliqué, et ils s'en sont servi donc euh ben, à la séance donc euh donc euh, ça... ça s'est plutôt bien passé.

Très bien ! Et euh… et la phase orale euh… tu, tu gères ça de quelle manière ? Tu..

- Ben, dans la mesure du possible, je les laisse, je les laisse donner leurs idées, donc, euh, ils étaient pas toujours d'accord mais bon, ils ont fini quand même pas se mettre d'accord sur un personnage de conte et puis donc en même temps en fait, qu'ils parlaient, j'ai écrit les mots euh…que j'entendais en fait et puis euh… qu'ils sont susceptibles d'utiliser après pour, pour écrire l'histoire.

Du coup, euh… tu as l'impression d'intervenir beaucoup dans cette phase orale ?

- Ben un peu mais j'essaye pas trop. Je… tu m'avais conseillé plutôt effectivement de… ben de les laisser parler, donc euh… je leur ai laissé le temps de trouver des idées mais bon, je reprends en fait leurs phrases surtout quand elles sont pas correctes, si c'est embrouillé en fait hein, pour les aider à dire mieux et donc à formuler une phrase, une phrase correcte.

Donc, dans cette phase en fait, ils travaillent sur les idées, ils organisent leurs idées, ils essayent de formuler, c'est ça ?

- Oui oui, c'est ça

Et l'étape suivante, ce serait…c'est quoi ?

- Ben après ils euh, ils ont commencé à écrire. Euh, donc, bon ils ont eu encore besoin de beaucoup d'aide quand même pour l'orthographe, mais bon c'est vrai, beaucoup moins, grâce aux affiches puisque un certain nombre de mots reviennent. Euh, et puis donc quand ils me demandent un mot, ben je, d'abord je leur demande de vérifier si c'est pas sur l'affiche et puis ou bien de réfléchir en fait si c'est un mot d'orthographe simple, euh… je leur dis euh…qu'ils peuvent trouver aussi hein, en réfléchissant, qu'il faut qu'ils, voilà et que c'est pas…qu'ils fassent un effort quoi ! Et puis aussi de leur donner, de leur dire « ben, cherche là sur ce…voilà… sur le cahier de mots» ou euh, voilà. Bon après euh…y'a des mots, je leur donne parce que je sais que c'est, enfin, je sais que c'est trop compliqué ou on les as, on les as jamais vus en classe. Voilà, et euh, et généralement ça va, et euh… ben quand ils ont fini d'écrire une phrase, je leur relis et ils disent si c'est bon ou pas.

Tu ? Tu leur relis ? C'est toi qui relis ? Pourquoi ils relisent pas eux-mêmes ?

- Euh ben… en fait,euh… je me suis rendu compte que si c'est moi qui relis la phrase, ils se rendent mieux compte de ce qui ne va pas. Euh…

Oui

- Euh, ils ont tendance à pas bien relire, enfin, ils ont quelques fois du mal, pour certains en tous cas, un petit peu du mal à lire et euh… et de ce fait, ils, euh… les erreurs ils les voyaient pas, en fait, ils étaient que… euh… le nez sur leur feuille et voilà quoi, donc…

Euh, oui, oui. C'est ça en fait, euh… tu, tu sais pourquoi quand c'est quelqu'un d'autre qui lit on remarque mieux les erreurs? C'est simplement, comme tu viens de le dire, si c'est eux qui lisent, ils sont concentrés sur la lecture, sur le décodage des mots et euh…du coup, ils sont… ils sont dans le décodage, ils sont pas dans l'attention au sens et du coup, c'est pour ça qu'ils… ils remarquent mieux les problèmes quand c'est toi qui leur relis. Mais sinon, tu pourrais demander à un élève du groupe de relire la phrase écrite et les autres pourraient valider hein, pour euh, vraiment les impliquer dans…

- Ah oui, oui, donner en fait au meilleur lecteur par exemple ?

Par exemple. Mais bon, pas forcément, mais bon quelqu'un qui arriverait à… voilà à relire et les autres écouteraient pour trouver les modifications, les choses à … ce qu'on pourrait apporter de plus à cette phrase.

- D'accord.

Et euh… bon alors, t'as pas mis en place encore très longtemps, euh, ces ateliers, mais à ce stade là de l'expérimentation, est-ce que tu pourrais dire un petit peu, euh, ce que ça t'a apporté la mise en place d'ateliers d'écriture ?

- Ben euh… j'ai vraiment l'impression que c'est utile là, euh, c'est moins le bazar, je trouve que c'est plus structuré euh, du coup les élèves eux aussi sont plus structurés. Euh… Bon, avec les conseils que tu m'as donnés, ils arrivent en fait, ben, en fait ils sont plus concentrés, ça part pas dans tous les sens, euh… ils euh… ils arrivent à se concentrer sur ce qu'ils écrivent parce que ils ont déjà eu les idées en fait organisées, en fait euh, à l'oral. En fait, on a, on a ciblé des mots en fait, donc euh du coup ça les aide pour écrire. Bon, des fois ils euh… même quand même souvent ils oublient ce qu'ils voulaient écrire alors je leur rappelle mais bon je pense que l'essentiel est fait, on fait une phrase, après on l'écrit, donc euh ça va quoi. Je trouve aussi qu'ils écrivent beaucoup finalement, qu'ils écrivent plus et puis mieux aussi en fait, même si en fait, ça reste un travail de groupe.

Comment ça « même si ça reste un travail de groupe » ?

- Ben euh… Je veux dire que du coup, chaque élève du groupe ne participe pas autant que d'autres, enfon y'en a qui participent beaucoup et puis d'autres qui sont beaucoup plus passifs. Euh… alors quand on travaille chacun tout seul, ben forcément, on, on fait tous les efforts quoi.

Oui, mais euh… je pense que les élèves passifs apprennent quand même. C'est une autre manière d'apprendre. Ils observent, ils écoutent, ils retiennent, ils répètent… enfin,

tout ça c'est pas perdu si tu veux. Euh, s'ils participent moins, c'est que, euh…ils n'en sont pas encore là, hein, dans leur développement, dans leurs apprentissages. Ils ont besoin de temps que les autres. Mais là, euh… toi, c'est toi, tu as un rôle à jouer pour les inciter, pour les faire sortir de leur réserve hein, au sein du groupe, sans les forcer hein ! Mais euh… Ne serait-ce que demander euh… « alors qu'est ce que tu penses de cette phrase », euh… tu vois, leur demander leur avis sur une phrase qui vient d'être terminée. Et euh… et puis tu l'as dit, hein, le travail gagne en qualité parce que y'a un travail de collaboration, hein, de chacun. Après, euh… il reste quand même beaucoup d'autres moments dans la semaine, dans la classe où tes élèves travaillent tout seuls et où ils doivent fournir des efforts tout seuls.

- Oui, oui

Et euh… quoi d'autre ? Qu'est-ce que tu peux dire d'autre ?

- Ah ben, euh…je pense aussi que le fait d'avoir moins d'élèves à gérer, ça aide beaucoup ! c'est euh, c'est

Oui, c'est sûr.

- Et ça permet effectivement, véritablement de travailler euh, efficacement

Globalement euh…, on pourrait dire que ce dispositif rend la production plus simple à gérer pour toi en fait?

- Ah ben oui, c'est sûr, c'est sûr ! Oui, c'est-à-dire que les élèves me demandent moins d'aide, ils arrivent mieux à trouver des idées, alors en fait quand ils sont plusieurs et puis, ils s'organisent en fait effectivement sur ce qu'ils veulent dire. Mais c'est vrai que mon souci était pour ceux qui participent moins quoi…

Et euh… on avait parlé aussi de la valorisation du travail de tes élèves, tu as pensé à quelque chose là, pour euh, pour valoriser leur travail ?

- Ben… enfin là je suis pas encore sûre là, mais on va peut-être faire du théâtre en fait avec… mais je suis pas, je sais pas trop si je suis capable de gérer en fait ça ! Les répétitions, les décors, tout ça!

Mais, si, si ! C'est une super idée !!!! Dis-donc, ça t'a boostée ces ateliers d'écriture, bravo !!!

- Oui, non, ça s'est bien passé

Non, non, mais franchement, lance-toi là, le théâtre c'est une super idée, je suis sûre que tu vas y arriver !! Voilà !

Bon, je dirais, allez, je crois que c'est le mot de la fin pour aujourd'hui, on finit sur une idée formidable ! Continue sur ta lancée, puis on se revoit dans quelques temps, ok ?

- Oui, oui oui. Merci Anne-Catherine !

A bientôt Marie.