

Clarifier le projet d'écriture au cycle 2

Date de mise ligne :	02 décembre 2010
Auteur :	Rémy Marville Professeur des écoles, école Paul Bert, Villeneuve Saint-Georges (94)

I. La production d'écrits dans une classe de CE1 : difficultés constatées et règles de travail adoptées

Présentation de la classe

20 élèves dans la classe de CE1 en début d'année. Les élèves ont l'habitude d'écrire depuis le CP. Les productions sont souvent courtes et leur cohérence ne répond pas toujours aux attentes, mais tous les élèves produisent et aucune inhibition particulière n'a été constatée. Au mois de septembre, la tâche d'encodage est encore très lourde pour de nombreux élèves. Seuls 5 sur les 20 parviennent à écrire plus de 5 lignes satisfaisantes du point de vue de l'encodage dans le temps imparti. Pour les élèves qui ont le plus de difficultés, la dictée à l'adulte est proposée sur toute ou partie de la production.

Les activités d'écriture

Les exercices et activités d'entraînement à l'encodage restent nombreux, ainsi que les temps d'entraînement à l'écriture (formation des lettres, sens de rotation, rapidité de copie, etc.). Chaque jour, une séance d'une heure environ est consacrée à la production d'écrits.

Les difficultés constatées en production d'écrits

Lors des réunions de travail sur le projet d'école, les enseignants du cycle 2 ont témoigné du manque de cohérence des discours (oraux ou écrits) produits par les élèves. L'indigence du vocabulaire et la pauvreté du répertoire de structures syntaxiques expliquent en partie cet état de fait. Il faut ajouter à cela la difficulté d'élèves qui ne parlent pas français à la maison ou pour lesquels les interactions langagières avec la famille sont trop rares (excès de télévision, parents rentrant très tard) pour acquérir une grande variété de structures syntaxiques.

Plus précisément, nous avons constaté que les énoncés de nombreux élèves, même dans des situations courantes de la vie quotidienne, à l'oral, sont lacunaires, imprécis au regard de l'oral attendu à l'école : thème sans propos, propos sans thème, thème ou propos non identifiable par l'interlocuteur, thème ou propos mal défini. Cet usage de la langue appartient à un oral pratique dans lequel le contexte partagé, les références communes, les gestes, ou intonations suppléent à l'aspect lacunaire des énoncés et ne gênent pas la communication.

A l'école, l'oral, même quand il se réfère à des situations courantes, obéit à des exigences de précision de manière à ce que les informations données au destinataire passent par les mots et la langue elle-même plus que par le paraverbal. En cela, l'oral pratiqué à l'école s'apparente déjà à l'écrit, où, en réception, le contexte absent doit être

reconstitué par le destinataire à partir des mots, et où, en production, le scripteur doit donner toutes les informations nécessaires à son lecteur, afin que celui-ci puisse le reconstituer.

Nous avons également remarqué que les élèves s'appuient beaucoup sur la capacité des adultes à comprendre tous les implicites de leurs discours (recours à des gestes, obligation pour l'interlocuteur de faire de nombreuses inférences), et qu'ils ont beaucoup de difficultés à reformuler lorsque les enseignants leur imposent de le faire avec l'argument qu'ils ne comprennent pas. A tel point que certains élèves restent muets et préfèrent renoncer à leur demande devant l'ampleur de cette tâche.

Les collègues de cycle 3, dans une moindre mesure, ont également noté cette difficulté à formuler un discours compréhensible pour l'interlocuteur.

A l'écrit, cela se traduit pour les plus jeunes par une mauvaise maîtrise du thème et du propos au niveau de la phrase, puis au niveau du texte. Au cycle 3, la cohérence au niveau de la phrase est relativement bonne, mais pas systématiquement bien maîtrisée. Au niveau du texte, on trouve des textes « catalogues » ou dont l'organisation ne répond pas aux exigences de la gestion des enchaînements thématiques.

Lorsque j'ai interrogé mes élèves de début de CE1 sur ce qu'il fallait savoir faire pour bien écrire un texte, ils ont répondu en majorité qu'il fallait « connaître les lettres et les sons », qu'il fallait « s'appliquer pour bien faire les lettres, car sinon, on ne peut pas comprendre ». Ces élèves étaient dans ma classe en CP, et j'ai été désagréablement surpris de ces réponses, sachant que j'avais beaucoup travaillé en production d'écrits avec eux en mettant davantage en valeur leurs idées que leur maîtrise du code. Cela avait eu pour avantage de ne pas provoquer d'inhibitions quant à l'activité d'écriture : dans les faits, tous écrivaient, bien qu'un recours à la dictée à l'adulte était encore nécessaire pour les plus faibles en encodage.

L'aspect formel est venu en premier pour les élèves, me semble-t-il, parce qu'il s'agit de la composante la plus visible de l'acte d'écrire. Nous avons nous-même du mal, alors que nous sommes enseignants, à faire abstraction des erreurs d'orthographe, par exemple, lorsque nous lisons une production d'élève. Il n'y a pas de raison qu'il n'en soit pas de même pour les élèves. Les réponses de mes élèves m'ont beaucoup embarrassé, parce j'avais l'impression qu'à l'école depuis des années, on réduit encore trop souvent l'activité d'écriture à l'étude du code (orthographe / conjugaison / vocabulaire / grammaire) pour lui-même, et que j'avais tenté, dès le CP de ne pas verser dans cet excès. Ces réponses m'ont renvoyé dans un premier temps à un constat d'échec. D'autant plus que les productions s'amélioraient finalement peu au fil du temps. Mais on peut aussi constater que cet usage restreint du mot écrire correspond à son usage « ordinaire » en début d'apprentissage, celui employé certainement par les parents de ces élèves. Au retour des vacances, on peut faire l'hypothèse que les représentations de la vie courante l'ont emporté sur ce que l'année de CP avait commencé à construire. Construire la complexité du mot écrire est un processus qui s'inscrit dans la durée pour des élèves jeunes qui n'en ont pas de représentation dans leur famille.

Feuille de route du travail mené avec la classe

J'ai donc été amené à m'interroger sur la façon dont je pouvais clarifier davantage pour les élèves ce qu'impliquait l'acte d'écrire. Après avoir listé les différentes composantes, j'ai choisi de prendre pour préoccupation centrale celle du couple thème/propos, qui me semblait pouvoir être comprise par des élèves de cycle 2. J'ai longtemps cherché une formulation synthétique que je pouvais proposer à mes élèves, sans en trouver une qui me satisfasse pleinement. Après avoir tout de même engagé la discussion avec la classe, nous en sommes arrivés à formuler une règle que nous avons appelée notre règle d'or, c'est-à-dire celle qu'il ne faut jamais oublier de respecter :

Lorsqu'on écrit, il ne faut pas oublier :

1. D'écrire de quoi ou de qui on parle.
2. D'écrire quelque chose d'intéressant sur ce dont on parle.

Cette formulation artisanale n'est bien sûr pas entièrement satisfaisante, mais elle s'est révélée opérationnelle dans le contexte de la réflexion engagée, et grâce à l'appui sur des productions de la classe, les élèves ont assez bien compris de quoi il s'agissait.

Suite à cette séance collective, j'ai eu la confirmation que ce qui était évident pour nous, à savoir la nécessité de la présence d'un thème et d'un propos, ne l'était absolument pas pour les élèves. Dans l'usage pratique de l'oral, le thème appartient au contexte partagé par les interlocuteurs, il n'est donc pas nécessaire de le formuler. Cette exigence de toujours préciser ce dont on parle est spécifique à l'oral de l'école, d'autant qu'à l'école la langue sert aussi à parler de choses absentes. Tout au plus ai-je pu constater que les élèves les plus performants obéissaient plus ou moins à cette règle de façon intuitive, mais compte tenu de leur nombre réduit, je ne pouvais pas compter sur cette intuition pour assurer la progression de tous les élèves.

La discussion a permis de lever un malentendu important sur le rôle que l'on doit jouer à l'école lorsqu'on est élève. Beaucoup d'enfants croient encore que pour remplir le contrat, il s'agit de produire un énoncé. Ce qui est compréhensible, puisque depuis qu'ils sont à l'école, les enseignants valorisent leurs prises de parole, c'est-à-dire le simple fait d'intervenir dans la discussion collective, que cette intervention soit digne d'intérêt ou non. De fait, on a encore beaucoup de mal à dire à un jeune enfant : « ce que tu viens de dire n'a pas d'intérêt pour notre conversation ». Se construit alors pour beaucoup d'élèves, et particulièrement les élèves en difficulté, une représentation fautive de ce que nous attendons d'eux : elle consiste à penser que le bon élève est celui qui lève la main et qui dit quelque chose. Or il ne suffit pas de prendre la parole pour être un « bon élève », il faut aussi avoir quelque chose d'intéressant à dire pour la classe. Ce malentendu entre participation et prise de parole¹ peut persister longtemps à l'école élémentaire. Que penser lorsque nous voyons des élèves qui adoptent la posture du « bon élève », qui lèvent la main en attendant leur tour de parole, et qui, quand ils ont l'autorisation d'intervenir, disent : « j'ai oublié ce que je voulais dire », ou encore qui ne disent rien du tout ? Ils sont focalisés sur la posture et en oublient de penser.

En début de CP, le constat est flagrant : de nombreux enfants disent la première chose qui leur passe par la tête, sans se soucier du lien que le groupe peut établir avec le sujet dont on traite. Certains même, affabulent, parce qu'ils n'ont rien à dire, et inventent des histoires sans rapport avec la conversation, ce qui leur permet d'exister au sein du groupe et de répondre à ce que sont, selon eux, les attentes du maître (produire un énoncé coûte que coûte).

Une élève de la classe de CE1 a formulé assez précisément le problème, alors que nous avions commencé à travailler à partir de tableaux : « mais maître, nous on ne sait pas ce qui est intéressant dans un tableau ! ». J'ai répondu à la classe qu'elle avait raison, que nous allions apprendre ensemble, en écrivant, en discutant, ce qui est intéressant dans un tableau, et que d'ailleurs, ce qui est intéressant dans un tableau, n'est pas forcément intéressant dans une photographie, dans un texte ou dans tout autre chose. La question de l'intentionnalité de l'œuvre ou du texte produit était posée, et c'est ce qui a guidé le reste du travail.

Suite à ces discussions, j'ai fixé une feuille de route à la classe. Nous nous sommes collectivement imposé d'obéir à la règle d'or précédemment formulée, et nous l'avons commentée : à l'école, dans la classe, lorsqu'on parle à quelqu'un, c'est pour lui dire quelque chose d'intéressant. Nous verrons au fur et à mesure ensemble, que ce qui est intéressant dans certaines situations ne l'est pas dans d'autres. Et nous devons apprendre à savoir ce qui est intéressant dans la situation dans laquelle nous nous trouvons. Mais il ne faut pas oublier qu'à l'école pour bien parler, pour bien écrire, pour être bien compris, il faut connaître des mots, et des façons de parler, des façons d'écrire. Nous allons apprendre tout cela ensemble, petit à petit.

II. Propositions de travail et outils adoptés par l'équipe enseignante

La nécessité de travailler sur la question du thème et du propos a été discutée au sein de l'équipe enseignante de l'école : il s'agit d'engager avec les élèves un travail de métacognition au cours duquel les enseignants doivent expliciter en des termes compréhensibles par tous pourquoi tel ou tel discours n'est pas recevable. Après cette explicitation, qui doit se faire avec le concours des élèves, des critères d'évaluation sont posés pour valider ou invalider un énoncé. Les élèves doivent apprendre à évaluer eux-mêmes leurs productions orales ou écrites.

¹ Le colloque « Faut-il parler pour apprendre ? », Arras, Mars 2004, établissait la différence entre parler et dire.

Les élèves ne doivent pas seulement être capables d'évaluer la recevabilité d'un discours. Ils doivent aussi disposer des outils linguistiques nécessaires à la production d'énoncés compréhensibles ou au réajustement d'énoncés incorrects. Idéalement, l'étude des outils linguistiques devrait se faire au service de la maîtrise du thème et du propos au niveau de la phrase et au niveau du texte. Toute activité de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe devrait être justifiée par leur incidence sur les discours que nous sommes capables de produire. Les élèves pourraient ainsi également mieux comprendre le sens et l'utilité de ces apprentissages linguistiques.

Après discussion, les enseignants ont convenu qu'il y avait trop d'implicites dans leur façon d'aborder les apprentissages liés à la maîtrise de la langue : les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui sont capables de lever seuls ces implicites et par conséquent de donner du sens à ces apprentissages. Mais il ne s'agit pas de la majorité des élèves de l'école. J'ai proposé des outils à destination des enseignants pour aider l'équipe à clarifier pour elle-même et pour les élèves, les différentes composantes de la production d'écrits :

1. Organigramme thème/propos (annexe A)

Cet organigramme distingue le niveau local (phrase) et le niveau global (texte). Le deuxième niveau représentant une difficulté supplémentaire par rapport au premier dans la mesure où le nombre d'informations à gérer est plus important.

Au niveau local, le travail avec les élèves repose davantage sur des activités langagières nombreuses (imprégnation, pratique de la langue à l'oral et à l'écrit) visant l'appropriation par les élèves du lexique et des structures syntaxiques qu'ils ne maîtrisent pas encore.

Au niveau global, il s'agit véritablement d'expliquer aux élèves quelles sont les caractéristiques d'un texte réussi et de mettre à leur disposition les outils linguistiques qui leur permettront de produire eux-mêmes de tels textes :

- » Quelles sont les différentes façons de désigner efficacement le thème ?
- » Lorsque l'on doit donner plusieurs informations sur le même thème, comment peut-on segmenter le propos tout en assurant la continuité du thème pour le lecteur ?
- » Lorsque le texte nécessite un éclatement du thème en plusieurs, comment les articule-t-on entre eux pour ne pas perdre la cohésion du texte ?

Enfin, et ce n'est pas la moindre des tâches, il est nécessaire de sensibiliser les élèves à la dimension pragmatique des textes :

- » Pourquoi écrit-on ce texte ?
- » Pour qui l'écrit-on ?
- » De quoi ou de qui doit parler le texte ?

Là encore, il n'est pas rare que des élèves se lancent dans l'écriture de leur texte en ayant déjà perdu de vue l'objectif qu'ils visent en l'écrivant.

Un guidage précis et soutenu est nécessaire pour aider les élèves à construire une représentation claire de ce que signifie écrire.

2. Tableau pour faciliter l'accompagnement personnalisé des élèves (annexe B)

Ce tableau propose une gradation des compétences à maîtriser pour écrire un « bon texte ». Si le découpage qu'il propose peut paraître artificiel à certains égards, il a surtout l'intérêt de permettre une analyse plus détaillée des obstacles qui empêchent les élèves de réussir leur texte. C'est donc avant tout un outil qui doit permettre aux enseignants de repérer précisément quels sont les besoins des élèves du groupe et de leur proposer des situations plus adaptées, des étayages et des apports linguistiques mieux différenciés.

3. Organigramme « maîtriser les écrits » (annexe C)

Cet organigramme synthétise les différents constituants des écrits en mettant en vis-à-vis le versant réception et le versant production. Il fait l'inventaire des paramètres à prendre en compte dans l'évaluation et dans l'enseignement de la maîtrise des écrits, en insistant sur les nécessaires interactions entre activités de lecture et d'écriture. A la jonction des deux versants, se trouvent la maîtrise des outils linguistiques et la culture de l'écrit.

Cet organigramme doit aider l'équipe à proposer à chaque niveau de classe un appareillage d'outils et d'activités intégrant toutes les composantes de l'écrit.

III. Exemples d'activités d'écriture menées avec les élèves

1. Activités d'écriture à partir de tableaux ou de photos

Séance type à partir de la description d'un tableau :

Etape 1, oral collectif :

Le tableau est présenté aux élèves sur l'écran de télévision. Ils sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils voient.

Phase 1 : expression libre, brassage des idées.

Pendant cette phase, le maître écoute attentivement les élèves et tente de repérer les problèmes langagiers rencontrés par les élèves pour entrer dans la langue de l'école (ceux qui les empêchent d'exprimer leur pensée).

Phase 2 : le maître revient sur les propos qui lui ont semblé les plus intéressants et propose des solutions pour résoudre les problèmes d'ordre langagier : il donne le vocabulaire adapté, il propose des structures syntaxiques. Il fait participer tous les élèves, même les plus performants en leur demandant s'ils connaissent d'autres façons de dire ce qui vient d'être dit. Un inventaire des mots et expressions utiles pour parler de ce tableau est écrit rapidement au tableau ou sur une feuille.

Phase 3 : le maître demande aux élèves de redire les idées importantes, intéressantes qui ont été données. Mais cette fois, ils ont pour obligation d'utiliser le lexique et les structures syntaxiques qui viennent d'être introduites.

Phase 4 (différée) : une fiche photocopiée est donnée aux élèves comportant une reproduction du tableau étudié d'un côté, et une liste du vocabulaire et des expressions utilisées pour le décrire de l'autre. Cette fiche, collée dans le cahier « outils » fait l'objet d'une relecture collective et d'une relecture en devoirs à la maison.

Etape 2, écrit individuel :

Phase 1

Les élèves doivent écrire un texte visant à parler du tableau décrit lors de la phase d'oral collectif. Ils ont à leur disposition la fiche photocopiée lui correspondant (voir exemples en annexe D).

On attend des élèves qu'ils respectent la règle d'or du thème et du propos, mais aussi qu'ils s'approprient le vocabulaire figurant sur la fiche dans le cahier « outils ».

Pendant cette phase, le maître apporte une aide individualisée aux élèves et repère la ou les productions qui pourraient faire l'objet d'une analyse collective.

Phase 2 (cette phase peut être différée si la séance d'écriture a été longue)

Une production est recopiée au tableau. Les erreurs d'orthographe ont été corrigées par le maître, mais la syntaxe et la ponctuation ne sont pas retouchées.

Les élèves lisent silencieusement le texte, puis un élève le lit à haute voix. Une reprise par le maître peut être nécessaire. Les élèves doivent dire ce qu'ils pensent du texte au regard de la règle d'or et de la séance d'oral collectif qui a précédé sa production :

- » la règle d'or a-t-elle été respectée ?
- » est-ce qu'on comprend de quoi ou de qui on parle ?
- » de quoi parle-t-on ?
- » est-ce qu'on dit quelque chose d'intéressant ?
- » que dit-on d'intéressant ?
- » est-ce qu'on a utilisé les mots qui conviennent ?
- » sinon, comment auriez-vous fait, vous ?
- » comment pourrait-on modifier la phrase pour qu'elle respecte la règle d'or ?

Le maître oriente d'abord la discussion sur les réussites de l'élève (resté anonyme, dans un premier temps, mais celui-ci peut, s'il le désire expliquer quelle était son intention) :

- » qu'est-ce qui est réussi dans ce texte ?
- » maintenant, qu'est-ce qui est moins bien réussi ?

Le texte est modifié au tableau au fur et à mesure des correctifs apportés par la classe. En fin de séance, le texte est relu, puis validé. Un élève rappelle ce qu'il ne faut jamais oublier pour bien réussir son texte. Cette démarche exhibe le travail d'écriture/réécriture à partir d'un premier jet, et contribue à en construire chez les élèves une représentation concrète autre que le toilettage orthographique.

BILAN :

1. Qu'est-ce que décrire un tableau ?

A la fin du deuxième trimestre, tous les élèves savaient ce que signifiait décrire un tableau : sans être devenus des critiques d'arts, ils savaient néanmoins que l'on pouvait donner des informations sur le tableau (son auteur, son année de production, les circonstances dans lesquelles il a été peint, les intentions du peintre), que l'on pouvait parler des couleurs et des techniques utilisées, des émotions et des sensations qu'il procure, sans oublier la description en elle-même, c'est-à-dire « ce qu'on voit ».

Tous les élèves savaient donc ce qu'on attend d'un texte qui décrit un tableau, et plus aucun écart de ce point de vue n'était constaté dans les productions.

2. Quelques productions d'élèves.

NADIA

Les progrès des élèves sont bien sûr très différents car tous n'ont pas les mêmes problèmes d'écriture à résoudre. C'est ainsi que **Nadia**, durant cette année de CE1 a en grande partie réglé son problème de clarté du propos au niveau local (la phrase) :

Le 28 septembre, elle écrit, alors qu'elle doit faire une hypothèse de lecture à partir de la couverture du « Voyage d'Oregon » :

un clown qui ete tre malun alor il antrena un ours. Tra vers le chan pour alla au sirce. Et ours lui tandi un pierze a le clown et il url osecour ! et samnala au circe il mé le des gismen

Un clown qui était très malin alors il entraîna un ours. Traverse le champ pour aller au cirque. Et ours lui tendit un piège a le clown et il hurle au secours ! et s'en alla au cirque il mé le déguisement.

1. La désignation du thème est réalisée, mais dès la deuxième phrase, il n'est pas repris. L'élève veut-elle parler du Clown ou de l'ours ?
2. La segmentation du texte n'obéit pas à la règle que nous nous étions donnée : on écrit « une idée », on marque une pause, puis on écrit l'idée suivante.

Le 18 février, elle écrit :

Il y a un garçon est une femme. La couleur dauminante est le orange et le rouge. Ils on frois. La femme est dans sait pencé. Ils on dans une maison car ont voi le mur. Le tableau a était pin par Picasso. Le garçon et malere car il nons pas de sous. Se tableau repraisante une femme et un carson. Se tableau a été pin en 1905. Dans ce tableau, il n'y a pas de signature.

Il y a un garçon et une femme. La couleur dominante est le orange et le rouge. Ils ont froid. La femme est dans ses pensées. Ils sont dans une maison car on voit le mur. Le tableau a été peint pas Picasso. Le garçon est malheureux car ils n'ont pas de sous. Ce tableau représente une femme et un garçon. Ce tableau a été peint en 1905. Dans ce tableau, il n'y a pas de signature.

On constate que le texte est mieux segmenté et que l'élève respecte maintenant la règle donnée : une idée à la fois, en marquant une pause entre chacune d'elles. Pour chaque phrase, le thème est clairement désigné et le propos est parfaitement compréhensible. Le réemploi du lexique et des expressions données en cours de travail ou sur les fiches du cahier « outils » est satisfaisant. On peut considérer que l'élève a réalisé des progrès tout à fait encourageants entre septembre et février.

Avec cette élève, on va pouvoir maintenant relever le niveau d'exigence et lui demander d'apprendre à mieux gérer son propos au niveau global (texte). Un travail de méthodologie pour apprendre à lier les idées entre elles, à les hiérarchiser, à évaluer leur intérêt lui sera proposé dans les prochaines séances.

OPRAH

Sur la même période, une autre élève s'est attachée beaucoup plus tôt à travailler sur le niveau global car elle maîtrisait déjà bien le niveau local en entrant au ce1. Le travail a consisté pour elle à observer comment on pouvait « enchaîner ou menotter » les idées entre elles, à se créer un répertoire « d'astuces » et d'outils linguistiques pour assurer à ses textes une meilleure cohésion.

Voici ce qu'elle écrit le 11 mars :

Le tableau a été pein par Picasso. Le tableau représente deux femme et un homme. L'une des deux femmes porte un enfant. L'autre est dans un lit. A côté du lit, il y a un homme assis sur une chaise. L'homme a une cane dans sa main. Il porte une redincote. La femme qui est au lit a un verre. La femme qui porte l'enfant a un foularz sur la tête.

Le tableau a été peint par Picasso. Le tableau représente deux femmes et un homme. L'une des deux femmes porte un enfant. L'autre est dans un lit. A côté du lit, il y a un homme assis sur une chaise. L'homme a une canne dans sa main. Il porte une redingote. La femme qui est au lit a un verre. La femme qui porte l'enfant a un foulard sur la tête.

Ce texte a été choisi pour être discuté avec la classe. Il est ressorti de la discussion que non seulement Oprah avait très bien respecté la règle d'or (à chaque fois on sait précisément de qui ou de quoi elle parle), mais qu'elle avait trouvé de bonnes astuces pour « enchaîner ses idées ». L'inventaire de ces astuces a été fait collectivement :

- » l'une des deux... l'autre.
- » ...dans un lit. A côté du lit...

- » la femme qui... (pour distinguer les deux femmes en enrichissant le thème)

La reprise du thème par un pronom est cependant à retravailler.

ISSAGHA

Issagha, comme Oprah, maîtrisait assez bien le niveau local en entrant au CE1. Ses principaux défauts étaient la production de textes catalogues et le manque d'outils linguistiques pour assurer la cohésion du texte. Dans le texte qui suit, il est intéressant de voir comment elle réinvestit une « astuce » utilisée par Oprah le 11 mars :

Le 18 mars

Ce tableau a été peint par William Turner. Sur ce tableau, on voit des pêcheurs qui sont sur une barque. La mer s'agite beaucoup et il y a du vent. Et il y a deux barques. L'une des barques est entrant de couler. Les oiseaux blancs trêne sur l'eau. Il y a des rochers à l'arrière plan.

Ce tableau a été peint par William Turner. Sur ce tableau, on voit des pêcheurs qui sont sur une barque. La mer s'agite beaucoup et il y a du vent. Et il y a deux barques. L'une des barques est en train de couler. Les oiseaux blancs traînent sur l'eau. Il y a des rochers à l'arrière-plan.

Dans ce texte, les enchaînements thématiques sont bien sûr à retravailler. Mais il est intéressant de noter que cette élève a profité de la discussion autour du texte d'Oprah, le 11 mars : l'une des barques / l'une des deux femmes. Les interactions entre élèves lors de ces phases de discussion peuvent donc occuper une place importante dans l'apprentissage des techniques d'écriture.

2. Ecrire un article de journal : le tournoi de football de l'école

Il s'agissait pour les élèves d'écrire un article sur le tournoi de foot qui avait eu lieu au mois de juin dans l'école. L'article était destiné à être publié dans le journal de l'école et donc à être lu par les autres élèves et par les parents. La dimension pragmatique était donc clairement définie.

Cette activité s'est déroulée en trois phases.

Phase 1 : écriture individuelle de l'article.

Chaque élève devait écrire son article pour le journal en respectant les conseils donnés depuis le début de l'année. Ces conseils ont été brièvement rappelés par un élève (respect de la règle d'or thème/propos, utilisation d'un brouillon pour écrire les idées, et les mettre en ordre, etc.).

Après examen des productions, je me suis rendu compte que les élèves avaient majoritairement encore du mal à gérer un tel brouillon : pour certains, il en avait la forme, mais le contenu n'était pas pertinent. Pour d'autres, il y avait un texte sans brouillon. Une séance de travail collective a donc suivi le travail individuel.

Phase 2 : oral collectif.

Après que des élèves aient rappelé pourquoi on écrivait ce texte et de quoi il devait parler, j'ai demandé aux élèves d'écrire une liste des choses dont on devait parler dans l'article. J'ai écrit cette liste au tableau :

- » les équipes
- » les matches
- » les médailles
- » quand c'était
- » qui a gagné

Ensuite, j'ai demandé aux élèves de me dire ce qu'on allait dire sur chaque élément de la liste, et j'ai écrit d'une autre couleur, dans une deuxième colonne leurs propositions :

les équipes	6 équipes de 4 ou 5 joueurs, garçons et filles mélangés, les capitaines
les matches	2 mi-temps de 5 minutes, le maître arbitrait.
Les médailles	La médaille d'or, la médaille d'argent
Quand c'était	Au mois de juin, pendant les récréations.
La finale	1 partout, prolongations, tirs au but, les Jaguars imbattables ont gagné.

Pour finir, j'ai demandé aux élèves de mettre les idées dans l'ordre : de quoi allons-nous parler d'abord ? Etc.

1. Quand s'est déroulé le tournoi ?
2. Les matches.
3. Les équipes.
4. La finale.
5. Les médailles.

Phase 3 :

Je souhaitais initialement revenir à une production individuelle, mais les conditions n'étaient pas réunies pour faire un bon travail : c'était la fin de l'année, les élèves étaient déjà très fatigués. J'ai donc proposé une séance d'écriture collective, durant laquelle chacun pouvait me faire des propositions pour commencer ou continuer le texte, avec pour obligation de suivre le brouillon que nous avons fait ensemble au tableau.

Voici l'article final publié dans le journal :

Cette année, en juin, le maître a organisé un tournoi de football. Les matches se sont joués pendant les récréations du matin et de l'après-midi.

Chaque mi-temps durait 5 minutes et c'est le maître qui arbitrait.

6 équipes de 4 ou de 5 joueurs se sont inscrites. Les capitaines étaient Raphaël, Shanaya, Nathan, Kimany, Isumaïla et Killian. Toutes les équipes étaient mixtes.

Les Jaguars imbattables de Nathan et les Requins invincibles de Raphaël se sont qualifiés pour la finale. Après un match nul de 1 partout, les deux équipes ont joué les prolongations avant de commencer les tirs au but. Finalement, les Jaguars imbattables ont remporté la victoire par 3 à 2.

[Photo de l'équipe]

Nathan (capitaine), Malcolm, Joël, Sandra et Ricky
ont remporté la médaille d'or au tournoi de football.

[Photo de l'équipe]

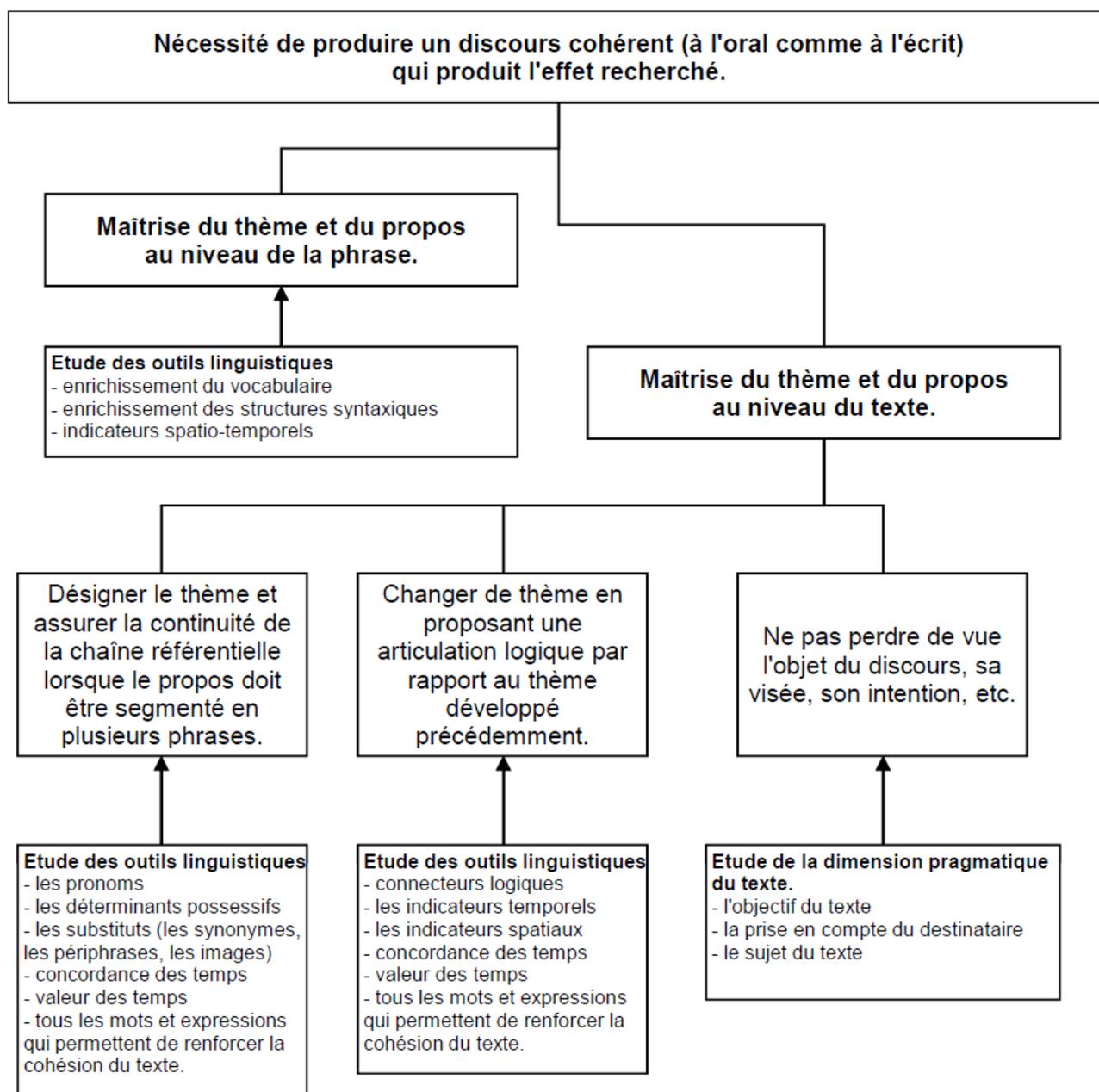
Raphaël (capitaine), Yann, Oprah, et Jarvis
ont remporté la médaille d'argent.

Pour conclure

L'examen des écrits des élèves sur une année montre que les progrès sont rarement linéaires et permet de mesurer à quel point l'entrée dans l'écrit est un processus de longue haleine, qui ne se limite pas à une année scolaire. L'intérêt de mener une réflexion partagée dans l'école et d'essayer de se doter d'outils communs côté enseignants est que cela permet, même si c'est difficile, d'accompagner les élèves sur la durée avec cohérence.

ANNEXES

ANNEXE A



Pour convaincre les élèves de l'intérêt d'étudier les outils de la langue, il faut que les apprentissages qui s'y rapportent soient sous-tendus par une nécessité donnée par la production du texte (ce qui paraît une évidence, mais paradoxalement, cela ne transparaît pas dans les progressions d'étude de la langue).

Il faut aussi que l'enseignant leur formule explicitement en des termes compréhensibles pour tous, pas nécessairement ceux de la grammaire communément utilisée à l'École, le lien entre les outils qu'on lui demande de maîtriser et la nécessité qu'il a de produire un discours cohérent et efficace dans sa dimension pragmatique.

ANNEXE B

Progression par niveaux des compétences à maîtriser pour produire un « bon écrit » :

Niveau 5

L'élève maîtrise tous les niveaux précédents.

Maîtrise de la règle n°3 :

il faut savoir adapter ses stratégies d'écriture à la situation.

L'élève connaît les attentes s'agissant d'un écrit en histoire, en sciences, en littérature, etc. (attentes à préciser dans une fiche annexe).

Niveau 4

L'élève maîtrise tous les niveaux précédents.

Maîtrise des règles 1 et 2 au niveau du texte.

L'élève sait organiser son propos. Il sait par exemple respecter la chronologie lorsque c'est nécessaire, il sait hiérarchiser ses idées et les articuler à un niveau simple. Il fait un usage efficace du brouillon.

Besoins des élèves pour accéder au niveau 5 :

Tout au long de son apprentissage de l'écrit, l'élève a expérimenté de multiples situations d'écriture. Cette expérience de scripteur l'a aidé à comprendre intuitivement que l'on n'écrivait pas tout à fait de la même façon dans toutes les disciplines et dans toutes les situations. Un travail méthodologique peut être engagé plus particulièrement au cycle 3 pour rendre cette nécessité d'adapter ses stratégies d'écriture plus explicite.

Niveau 3

L'élève maîtrise les enchaînements thématiques.

Profil type :

Les enchaînements thématiques sont maîtrisés. L'élève a atteint un premier degré de cohérence textuelle. Il ne sait pas organiser son propos pour assurer une bonne compréhension de son texte (sélection, classement ou hiérarchisation des informations à communiquer).

Besoins des élèves pour accéder au niveau 4 :

Lors des activités d'écriture, travail méthodologique pour apprendre à hiérarchiser les informations ou les idées. Ici, le rôle du brouillon doit être explicité davantage et cet outil doit mettre en évidence les différentes composantes du travail d'écriture (prise de notes, choix d'informations, hiérarchisation, schémas, etc.).

Niveau 2

L'élève maîtrise les règles 1 et 2 au niveau de la phrase.

La syntaxe est correcte.

Profil type :

L'élève écrit toujours des phrases syntaxiquement correctes et qui respectent les règles 1 et 2. Il a du mal à assurer la continuité ou les changements thématiques dans son texte.

Besoins de l'élève pour accéder au niveau 3 :

Activités spécifiques d'écriture portant sur le thème (développement d'un thème, exercices sur les pronoms, les reprises anaphoriques, les substituts, etc.).

Niveau 1

L'élève est capable d'écrire seul une phrase syntaxiquement correcte comprenant un thème et un propos (règle n°1 respectée au niveau de la phrase).

Profil type :

L'élève produit des phrases syntaxiquement correctes comprenant thème et propos, et pourtant, le sens du discours n'est pas accessible pour plusieurs raisons :

- le thème ne peut pas être identifié (problème de désignation).
- le propos est incomplet ou peu clair.

Besoins de l'élève pour accéder au niveau 2 :

L'élève doit s'entraîner à évaluer seul ses écrits en se mettant symboliquement dans la peau de son destinataire (prendre l'habitude par des activités rituelles de se poser toujours la question : est-ce que mon destinataire peut comprendre ce que je viens d'écrire, sinon, pourquoi ?).

Il est important que l'élève devienne rapidement autonome dans ce domaine pour faciliter le travail d'accompagnement de l'enseignant dans la classe.

Niveau 0

La règle n°1 n'est pas systématiquement respectée. Les phrases produites ne comprennent pas toujours un thème et un propos.

Profil type :

L'élève est capable d'écrire en dictée à l'adulte. Lorsqu'il écrit seul, le travail d'encodage est tellement fastidieux qu'il en perd l'objectif final : produire un énoncé compréhensible par son destinataire.

Besoins de l'élève pour accéder au niveau 1 :

L'exigence en longueur doit être réduite par rapport aux élèves qui encodent plus rapidement, de façon à lui laisser le temps de se poser systématiquement les questions relatives à la règle 1 :

- ai-je écrit de quoi ou de qui je parle ?
- ai-je écrit quelque chose à son propos ?

Il doit également avoir le temps de modifier son écrit si nécessaire.

Règle 1 :

Nécessité dans la majorité des cas d'écrire à son destinataire un thème et un propos. S'il manque l'un ou l'autre, le discours n'est pas compréhensible.

Règle 2 :

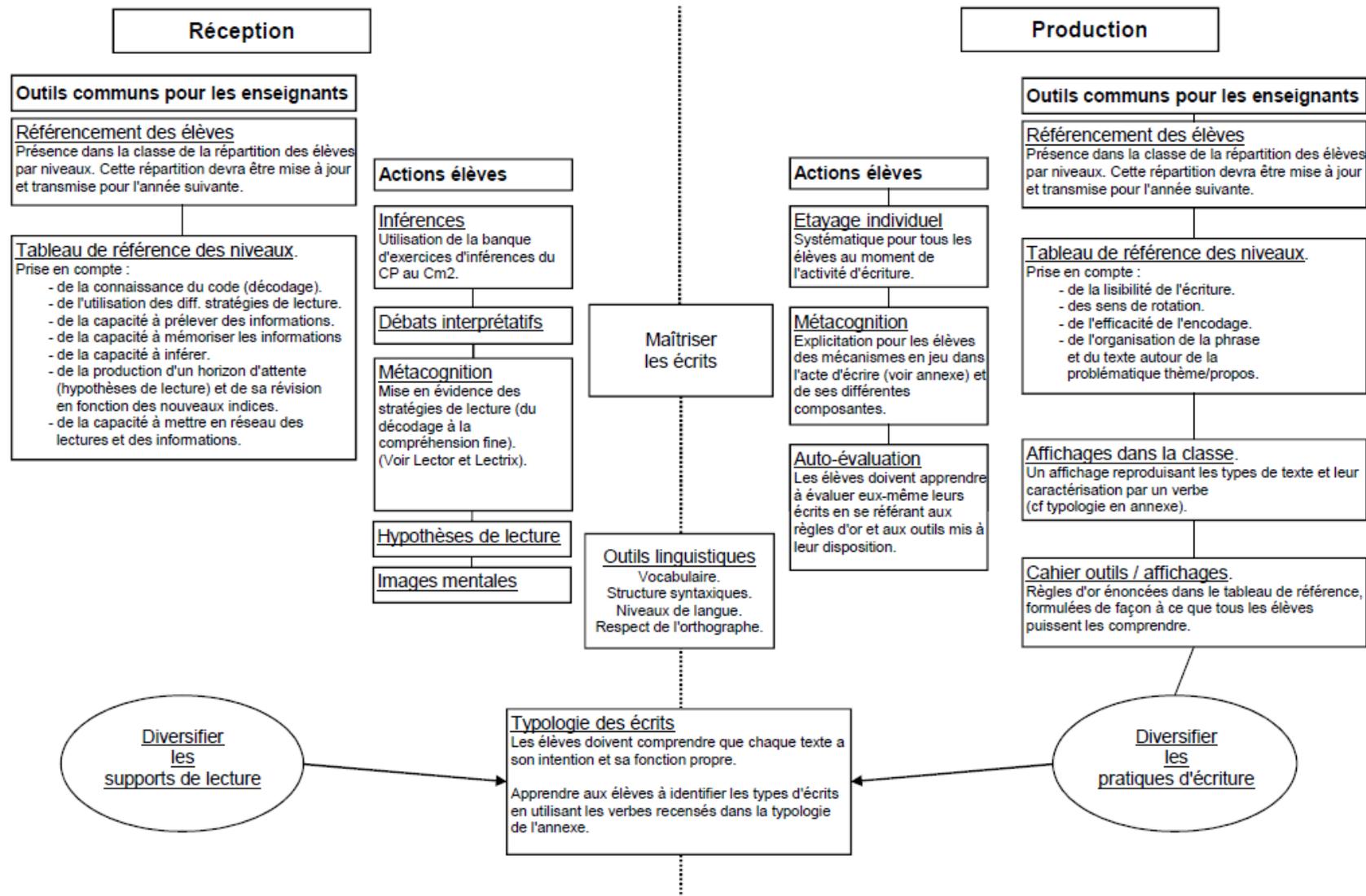
On parle ou on écrit pour exprimer quelque chose à quelqu'un. Ce qu'on dit ou ce qu'on écrit à destination d'une personne doit avoir un intérêt pour cette dernière.

Règle 3 :

On doit utiliser des stratégies différentes selon la situation d'écriture (description, explication, compte rendu, etc.) et selon le domaine dans lequel on se place (écriture journalistique, scientifique, littéraire, historique, etc.)

Rémy MARVILLE – Ecole Paul Bert – Villeneuve Saint Georges.

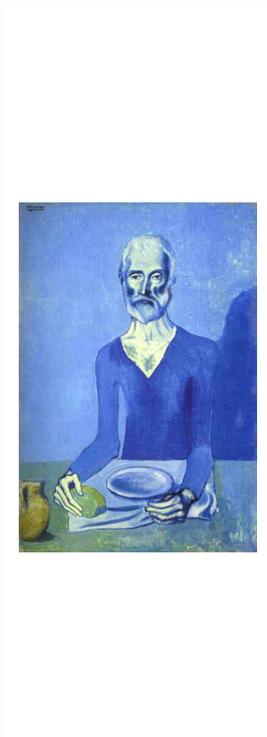
ANNEXE C



ANNEXE D

Exemples de fiches données aux élèves lors de l'activité d'écriture à partir de tableaux

	<p>Le repas frugal Pablo Picasso, 1904</p> <p>Mots : frugal – squelettique – maigre – pauvre triste - chapeau melon – une nappe une assiette – une bouteille</p> <p>Expressions : des joues creuses – des pommettes saillantes avoir la peau sur les os (familier)</p>
---	---

	<p>L'ascète Pablo Picasso, 1903</p> <p>Mots : frugal – squelettique – maigre – pauvre une nappe - une assiette – un pichet un morceau de pain des cheveux blancs – un visage pâle</p> <p>Expressions : des joues creuses – des pommettes saillantes avoir la peau sur les os (familier) couleurs chaudes / couleurs froides</p> <p>Phrases / Morceaux de phrases :</p> <p>Ce tableau a été peint par... Pablo Picasso a peint ce tableau en 1903. La couleur dominante est le bleu. Il porte un vêtement... Il tient un morceau de pain dans la main. Le peintre veut montrer...</p>
--	--



William Turner

(1775 – 1851)

Pêcheurs en mer (1796)

Mots :

La mer – Le vent – L'écume – Les bateaux – Les pêcheurs
La lune – Une lanterne – les voiles – le mât – la tempête
Les vagues – Le ciel – Les nuages – dangereux – danger – une
barque – la peur – un orage

Expressions :

Une mer agitée.
être surpris par la tempête.
C'est la nuit / en pleine nuit
C'est la pleine lune.

Phrases / Morceaux de phrases :

Ce tableau représente...
Deux bateaux de pêcheurs ont été surpris par la tempête.