



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire



ENS
ENS DE LYON

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

ÉCRIRE ET RÉDIGER

COMMENT GUIDER LES ÉLÈVES DANS LEURS APPRENTISSAGES ?

Recommandations du jury

Mars 2018

En partenariat avec :



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

Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages.

Recommandations du jury. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

SOMMAIRE

Qu'est-ce qu'une conférence de consensus ?	3
Préambule	5
Principes généraux	9
Recommandations relatives à l'apprentissage initial de l'écriture	13
Recommandations concernant l'apprentissage initial de l'activité de rédaction	15
Recommandations concernant l'enseignement de la production de textes	17
Recommandations concernant les relations entre production écrite, fonctionnement de la langue, orthographe et lexique	19
Recommandations relatives à l'exploitation du numérique	23
Recommandations concernant la formation des enseignants	25
Annexe 1. Une expérience de membre du jury : ce qu'ils en retiennent	27
Annexe 2. Quelques précisions quant aux termes adoptés dans le document	29

Qu'est-ce qu'une conférence de consensus ?

Les 14 et 15 mars 2018 s'est tenue la cinquième conférence de consensus intitulée : « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » organisée par le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon.

Une conférence de consensus (Cnesco et Ifé/ENS de Lyon), vise à **faire le lien entre, d'un côté, les préoccupations et les questions des praticiens et, de l'autre, les productions scientifiques.**

Quels sont les objectifs de la conférence de consensus ?

- Elle constitue **une passerelle entre le monde de la recherche et les univers des praticiens et du grand public** qui échangent autour des travaux de la recherche afin d'aboutir à des conclusions fondées scientifiquement. À l'issue de la conférence, le consensus se concrétise sous la forme de constats et de recommandations rédigés par un jury d'acteurs de terrain après l'audition d'experts.
- Elle agit comme **un levier pour le changement dans le système éducatif français** : ses résultats, largement diffusés dans la communauté éducative grâce à des partenariats multiples (Café Pédagogique, Canopé, ESENER, Réseau des Espé), permettent, à la fois, d'aider les parents dans leur rôle d'éducateur, et d'éclairer, dans leurs pratiques, les professionnels de l'éducation.

Comment sont rédigées les recommandations ?

Les **dix-neuf membres du jury** de la conférence de consensus, après avoir pris connaissance de la recherche scientifique sur les différents aspects de la différenciation pédagogique et, lors des séances publiques, écouté les experts, se sont réunis pour aboutir, par consensus, à la rédaction de conclusions.

Comment se poursuit le travail de recommandations de la conférence de consensus ?

Un dossier de ressources de la conférence est mis en ligne [sur le site Internet du Cnesco](#). Celui-ci permettra de diffuser aux professionnels de l'éducation un état des lieux, un rapport scientifique, les vidéos de présentation et les notes des experts ainsi que les recommandations du jury. **Une conférence virtuelle interactive** sera organisée afin de permettre un échange direct entre experts et praticiens autour des recommandations du jury.

Les partenaires du Cnesco et de l'Ifé/ENS de Lyon (ESENER, Réseau Canopé, Réseau des Espé) pourront travailler à la **production d'informations et de ressources pour la formation des professionnels de l'éducation**. Le Cnesco peut également contribuer à des actions de formation à destination des enseignants et/ou des formateurs.

Quelle est la composition du jury de la conférence de consensus ?



Le jury a été présidé par **Jean-Paul Bronckart**, professeur honoraire en didactique des langues, université de Genève.

Il était composé des personnes suivantes :

- **BERTRAND Nathalie**, formatrice (67)
- **BOUDEAU Marie**, inspectrice de l'Éducation nationale dans le 1^{er} degré (85)
- **BOUKAZIA Sabrina**, parent d'élève(93)
- **CHARAYRON Virginie**, professeure des écoles (69)
- **CHAVANT Virginie**, professeure en lycée professionnel (38)
- **DELAUNAY-FELIX Marie-Christine**, directrice à la réussite éducative de Nantes (44)
- **DESNOS Erwan**, professeur en collège (92)
- **DUBREUIL Jeanne**, professeure des écoles (78)
- **HERTZOG-MALENFANT Barbara**, professeure en collège (91)
- **HOCHART Corinne**, professeure des écoles (59)
- **JUMEAUX Christelle**, directrice d'école (38)
- **LAUGIER Karl-Edwin**, élève de Terminale (93)
- **MOKHTARI Sophie**, IA-IPR de Lettres (35)
- **SABASTIA Matthieu**, professeur des écoles en maternelle (94)
- **SAHEBDIN Shameemud-Deen**, élève de Terminale (93)
- **URBAIN Philippe**, responsable de l'action culturelle, Ligue de l'enseignement (88)
- **URBANIAK Sophie**, personnel de direction (59)
- **VAILLANT Guillaume**, professeur des écoles (02)
- **VASSEUR Éric**, conseiller pédagogique (82)

Préambule

Alors que, comme l'indiquait le préambule de la conférence « Lire, comprendre, apprendre » de 2016 (Cnesco-Ifé/ENS de Lyon), les recherches en didactique, en psychologie cognitive ou en neurosciences ayant trait à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture se sont multipliées au cours des dernières décennies et ont produit des ensembles de connaissances solides et didactiquement exploitables, le champ n'est pas aussi riche en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de la production écrite.

Cette différence tient au statut paradoxal de l'écrit et des capacités rédactionnelles dont témoignent les programmes et pratiques de l'enseignement de la langue.

D'un côté les responsables des politiques éducatives, comme les enseignants, les parents et les chercheurs, considèrent que la maîtrise de l'écrit et le développement de solides capacités de production textuelle constituent des objectifs majeurs de l'enseignement de la langue, parce que l'acquisition de ces compétences est nécessaire pour la réussite du parcours scolaire des élèves, puis pour celle de leur parcours social et professionnel ultérieur. À cela s'ajoute que les capacités d'écriture et de rédaction sont fortement mobilisées et requises dans les démarches d'apprentissage des autres disciplines scolaires.

D'un autre côté cependant, il s'avère difficile de saisir ce phénomène et d'écriture et de production textuelle de manière globale et cohérente, pour deux ordres de raisons.

Tout d'abord, cet objet d'enseignement-apprentissage comporte diverses composantes ou dimensions relativement hétérogènes :

- **l'apprentissage des premiers gestes d'écriture** et de la capacité à produire les lettres de l'alphabet ; composante qualifiée de « grapho-motrice », ou d'« entrée dans l'écrit », ou encore d'« accès à l'ordre scriptural » ;
- **l'apprentissage des régularités et irrégularités de l'orthographe** du français, au plan lexical et au plan grammatical ;
- **la capacité de rédiger des énoncés simples** ou des phrases standards correctement organisées ;
- **la capacité de produire des textes longs**, relevant de genres textuels adaptés à des situations de communication diverses.

Ensuite, l'apprentissage de l'écriture et de la production textuelle est dans une relation de dépendance partielle avec d'autres aspects de l'apprentissage des capacités de langage.

- **Les débuts de cet apprentissage de l'écrit sont en forte interaction avec le développement des capacités de lecture**, comme cela a été démontré dans les recherches ayant orienté les recommandations de la conférence « Lire, comprendre, apprendre » de 2016.
- **Le développement ultérieur des capacités de production textuelle** est nécessairement en rapport avec le développement des capacités et/ou connaissances ayant trait à l'orthographe, au lexique et aux structures syntaxiques (grammaticales).

Ce statut à la fois multidimensionnel et relationnel de l'enseignement-apprentissage de l'écrit explique, en partie au moins, le fait que la plupart des recherches aujourd'hui disponibles ne portent que sur une des dimensions qui viennent d'être évoquées, et que **rares sont les travaux à caractère expérimental qui portent sur les interactions entre domaine de l'écriture d'une part, domaines lexicaux ou syntaxiques d'autre part.**

Ce même statut explique le fait que les programmes scolaires se centrent sur l'apprentissage des composantes évoquées ci-dessus (graphomotricité, orthographe, structuration des phrases) mais ne fournissent que peu d'éléments ayant trait à la conception d'ensemble de l'enseignement de l'écrit, à la progression requise aux différents degrés ainsi qu'aux principes et modalités de l'appréciation et de l'évaluation (hors orthographe) des productions écrites des élèves.

Le caractère relativement peu saisissable du domaine de l'écriture et de la production écrite tient aussi à ce que les disciplines scientifiques ayant le langage comme objet (sémiologie, linguistique, sciences du discours, psycholinguistique, sociolinguistique, *etc.*) n'ont pas élaboré à ce jour un corpus de notions simples et communément admises concernant les unités, les fonctions et les structures impliquées dans le fonctionnement du langage. Outre les débats concernant la pertinence des termes désignant les catégories d'unités et les fonctions grammaticales (pertinence qui n'a pas fait l'objet de discussions dans les travaux et recherches soumis au jury), une importante indécision subsiste concernant la signification précise des termes portant sur les unités de l'organisation textuelle, comme « énoncé », « texte », « discours », « genre de textes », « genres du discours », « types de discours », « types textuels », *etc.* Dans cette situation confuse, **il est fréquent que certains termes (« discours » par exemple) soient susceptibles de désigner des objets bien différents, et réciproquement que le même objet se voit attribuer plusieurs désignations distinctes.**

S'agissant de la situation sur le terrain scolaire, les recherches présentées par les experts ont mis en évidence les quatre ordres de faits qui suivent.

Diverses études montrent que depuis un demi-siècle se sont succédé des modèles divergents ayant trait aux objectifs et aux conditions d'enseignement de l'écriture et de la production textuelle. Elles montrent aussi qu'ont été proposées des séries de manuels d'orientations divergentes, en un processus où les nouvelles instructions officielles et les nouvelles propositions éditoriales ne suppriment pas les précédentes mais viennent s'y agréger dans le plus grand désordre. **Il paraît indispensable de mettre un terme à cette situation, en procédant au choix argumenté d'un modèle (ou d'une combinaison de modèles) et en mettant en œuvre les dispositifs et méthodologies appropriés.**

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages scolaires, si les enquêtes réalisées au plan national ont fourni de multiples données relatives à l'orthographe, montrant que les compétences des élèves en ce domaine décroissent de manière importante depuis plus de deux décennies, **on ne dispose que de données très partielles concernant les compétences de structuration textuelle, sur les plans énonciatif, syntaxique et sémantique,** et les grandes études internationales d'évaluation, dont PISA, n'apportent que très peu d'éléments d'information en ce domaine. Dans cette situation, il paraît nécessaire de dissocier autant que faire se peut l'apprentissage orthographique des activités visant la maîtrise des règles de la production textuelle (de manière à ce que le premier n'obère pas la seconde) et il convient par ailleurs de mettre en œuvre dès le

cycle 2 les activités d'enseignement de l'orthographe qui ont fait l'objet d'expérimentations positives au cours de la dernière décennie.

Sur le plan des dispositifs didactiques, comme le montrent diverses enquêtes et les entretiens avec des inspecteurs réalisés par le Cnesco, les textes produits au cours des séances ont un rôle surtout instrumental ; ils servent de cadre dans lesquels s'effectuent les évaluations de la maîtrise orthographique, lexicale ou syntaxique, plutôt que de constituer eux-mêmes de véritables objets dont l'enseignement vise la maîtrise. Depuis quelques années ont cependant été mis en œuvre des programmes de recherche expérimentant de nouveaux dispositifs d'enseignement de la production écrite et évaluant leur efficacité. Ont émergé également des recherches visant à identifier les modalités d'articulation les plus favorables entre d'un côté le développement des compétences de production écrite, et d'un autre l'acquisition de connaissances portant sur lexicale, l'orthographe ou la syntaxe. Mais ces travaux n'en sont qu'à leurs débuts et devraient être développés de manière à fournir des données expérimentales validées et pouvant être transposées avec succès dans les pratiques d'enseignement ordinaires.

En son état actuel, la formation des futurs enseignants ne comporte pas de chapitre explicitement centré sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture et de la production textuelle. Il serait indispensable de remédier à cette insuffisance en introduisant dans les programmes de formation une composante portant sur les dispositifs et les méthodes à mettre en œuvre en ce domaine, depuis la phase d'entrée dans l'écriture jusqu'à celle visant à la maîtrise des divers genres de textes. Dans ce cadre, les formateurs et les futurs enseignants doivent pouvoir bénéficier des apports des recherches fondamentales conduites en linguistique, en psychologie cognitive et en neurosciences ; et pour que cette transposition des savoirs puisse se réaliser efficacement, il serait nécessaire que les chercheurs des disciplines scientifiques aient de leur côté connaissance des résultats des travaux de mise en œuvre didactique, ainsi que des conditions concrètes de la formation des enseignants, de sorte qu'une forme de partenariat stable puisse s'établir entre ces sphères.

Dans le contexte ci-dessus évoqué, et sur la base des textes présentés par les experts, **le jury a formulé un ensemble de principes et de recommandations qui ont été avalisés par l'ensemble de ses membres** et qui, conformément aux dispositions prises par les organisateurs de la conférence, ont été centrées sur l'enseignement primaire.

Les principes concernent les orientations générales qu'il paraît souhaitable de donner à l'enseignement de l'écrit et de la production textuelle, s'agissant du statut même de ce domaine, de la place qu'il devrait occuper dans la configuration d'ensemble des programmes, ainsi que des conditions spécifiques de sa mise en œuvre.

Les recommandations portent sur ce qui paraît utile d'introduire ou de modifier pour obtenir une amélioration de l'apprentissage de l'écrit, et tiennent compte de ce qu'il est possible de proposer dans les conditions actuelles de structuration et de fonctionnement de l'enseignement élémentaire. Parmi les multiples classements possibles des sous-thèmes relevant du domaine « apprendre à écrire et à rédiger », le jury a opté pour l'organisation suivante. Les trois premiers chapitres sont articulés à la progression des cycles scolaires : le premier rassemble les propositions concernant l'apprentissage initial de l'écriture (ou graphomotricité) ; le deuxième est centré sur les premiers apprentissages de la rédaction de textes ; le troisième porte sur l'apprentissage de la maîtrise et de l'utilisation adéquate d'un sous-ensemble de genres textuels. Seront présentées

ensuite des recommandations concernant les principes et modalités d'articulation entre l'enseignement de l'écrit et celui de l'orthographe, de la grammaire ou du lexique, suivies de recommandations sur les conditions d'exploitation efficace des instruments et des ressources numériques. Le dernier chapitre portera sur le domaine-clé que constitue la formation des enseignants, et tentera d'indiquer ce qu'il convient d'introduire dans les programmes de formation initiale ou continue pour que les recommandations formulées dans les autres chapitres aient de bonnes chances d'être suivies d'effets.

Pour clore ce préambule, j'adresse mes plus vifs remerciements à l'ensemble des membres du jury, dont l'engagement et le sérieux ont permis d'aboutir au texte qui suit.

Jean-Paul Bronckart, Président du jury

Principes généraux

P1. Prendre une option claire et explicite quant au modèle global d'enseignement de l'écrit, et quant à sa place et à ses finalités dans le cadre général de l'enseignement de la langue

L'installation de solides capacités d'écriture et de rédaction constitue un enjeu majeur de l'enseignement de la langue pour des raisons sociales, cognitives et psychologiques. La plupart des évaluations effectuées ces dernières décennies font apparaître un niveau à la fois faible et en régression des compétences d'écriture (lié directement ou indirectement à la problématique de l'orthographe) chez les élèves des cycles 2 et 3, et elles font apparaître également que 40 % des élèves du collège ont peu d'aisance dans les activités de rédaction. Au-delà de la problématique de l'efficacité des méthodes et dispositifs d'enseignement en ce domaine, les études montrent que depuis un demi-siècle se sont succédé des modèles divergents ayant trait aux objectifs et aux conditions d'enseignement de l'écriture-rédaction. Elles montrent aussi qu'ont été proposés des manuels de français eux-mêmes d'orientations divergentes, en un processus où, sur le terrain scolaire, les nouvelles instructions politiques et les nouvelles dispositions éditoriales ne suppriment pas les précédentes mais viennent s'y agréger dans le plus grand désordre.

Il est nécessaire de mettre un terme à cette situation confuse, en procédant au choix explicite et argumenté d'un modèle (ou d'une combinaison de modèles) et en mettant en œuvre les dispositifs et méthodologies appropriés. Dans cette perspective, il serait indispensable d'adopter un principe de moratoire, spécifiant le temps nécessaire à la mise en place et à la généralisation des nouvelles politiques didactiques, avant de procéder à l'évaluation de leur efficacité (et à un éventuel changement d'orientation).

P2. Affirmer la nécessité d'une interaction entre l'enseignement de l'écriture et de la lecture

Le lien entre les activités de lecture et d'écriture est évident. Dans le cadre général de l'enseignement de la langue, il est nécessaire de prendre en considération cette interaction et d'identifier les formes d'articulation souhaitables qu'il convient d'instaurer entre l'enseignement de l'écriture et celui de la lecture. Le jury a, dès lors, tenu compte de l'ensemble des recommandations formulées par la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre¹ » de 2016 (Cnesco-Ifé/ENS de Lyon), et a indiqué, lorsque cela paraissait nécessaire, les modalités d'interaction entre ces deux objets d'enseignement.

P3. Assurer la progression des apprentissages de l'écriture dans les programmes et les classes

En dépit de propositions formulées dans des programmes récents, insistant sur la nécessité de mise en place d'activités d'écriture quotidiennes, l'observation des pratiques en classe ainsi que les entretiens réalisés avec un échantillon d'inspecteurs de l'Éducation nationale montrent que les activités d'écriture sont la plupart du temps fractionnées et mises au service d'objectifs adjoints (ayant trait au vocabulaire, à la grammaire et/ou à l'orthographe). Ils montrent également que la plupart des activités de production de textes sont placées en fin de séquences en tant que supports de l'évaluation de ces objectifs adjoints. Cette situation requiert que l'on élabore un programme et une progression portant spécifiquement sur les capacités de production écrite, ce qui implique que soient mises en place des méthodes d'apprentissage des règles de production textuelle, et que ces démarches soient disjointes de celles ayant trait à la maîtrise orthographique.

¹ Consulter le dossier de ressources : <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>

S'agissant de la progression, il est essentiel, aussi bien au sein des cycles scolaires qu'entre les cycles, que les dispositifs didactiques nouveaux s'inscrivent dans la continuité de ceux utilisés aux niveaux précédents. Cet apprentissage continu permettra à l'élève de développer ses habiletés et de construire des stratégies de rédacteur expert pour sa réussite scolaire comme pour sa réussite personnelle. Il est donc impératif que soit mis en place un processus de suivi dans l'école afin que chaque enseignant ait connaissance de ce qui a été fait l'année qui précède celle(s) sous sa responsabilité. C'est une condition pour que les stratégies pédagogiques s'inscrivent dans un processus continué.

P4. Sensibiliser les élèves, dès l'école maternelle, à la variété des textes et de leurs fonctions

Avant l'apprentissage même de la rédaction, il est important que l'on présente aux élèves, en situation orale, des textes de genres différents pour les sensibiliser progressivement à leurs propriétés communes aussi bien qu'à leurs propriétés différentes.

Les textes à lire en classe tout au long de la scolarité devraient comporter des extraits plus ou moins longs : - de genres à caractère narratif (de contes, d'albums, *etc.*) ; - de genres à caractère informatif (de documentaires par exemple) de genres à caractère injonctif (recettes, règles du jeu ou règles de la vie en classe) ou de genres argumentatifs (débat "philosophiques" par exemple). Les activités à propos de ces textes lus devraient consister notamment, d'un côté en l'identification des situations dans lesquelles ils sont produits et des buts qu'ils visent, et d'un autre côté en l'examen de certains aspects de leurs propriétés linguistiques (lexique utilisé, sortes de phrases que l'on y trouve, *etc.*). Il est nécessaire d'adjoindre à ces genres des extraits d'œuvres poétiques, qui contribuent à faire émerger chez les élèves une relation d'intérêt et de plaisir à l'égard de l'activité textuelle.

P5. Articuler l'enseignement de l'écriture avec les pratiques des élèves hors de la classe (périscolaire et extrascolaire)

Dans le cadre de la lutte contre les inégalités socio-économiques, en plus du travail à l'école, les attitudes et compétences relatives à l'écrit gagnent à être développées dans le cercle familial, et cela dès le plus jeune âge. Dans les familles où l'école a été vécue comme un échec, un soutien s'avère nécessaire pour les aider à renouer des liens de confiance avec l'école. Les familles où la langue parlée à la maison est autre que le français méritent également de faire l'objet d'un soutien spécifique, soutien qui peut notamment inclure la valorisation de la langue maternelle de l'élève. Des temps d'échanges parents/professionnels peuvent guider les familles et dédramatiser leur relation à l'écrit.

Dans cette perspective, il est nécessaire de prendre en compte toutes les pratiques des élèves concernant les productions écrites, sans établir de hiérarchie entre elles, et d'éviter de stigmatiser les écrits personnels (notamment extrascolaires) des élèves.

Il est souhaitable également que les enseignants aient connaissance des démarches de formation connexes à l'école (activités extrascolaires et périscolaires) et interagissent éventuellement avec les animateurs. Il s'agit notamment des « ateliers d'écriture » dans lesquels se construit, au sein de groupes d'enfants, une expérience exigeante et plaisante de l'écriture : par la mise en jeu de formes variées d'écritures souvent courtes et toujours introduites par une consigne/contrainte, par l'écoute et la découverte de textes médiateurs ainsi que par le partage à l'oral des productions.

P6. Appuyer l'apprentissage de l'écrit sur les compétences orales des élèves

Les productions orales des jeunes élèves témoignent de la maîtrise de certaines règles d'organisation plus ou moins différentes des règles d'organisation des textes écrits.

Il serait souhaitable que les enseignants soient aptes à exploiter cette maîtrise orale et à mettre en relation compétences orales et compétences écrites.

Cette problématique n'a cependant pas été directement abordée dans les travaux présentés par les experts de la présente conférence de consensus, et il serait donc nécessaire qu'en ce domaine soit effectué un bilan des travaux disponibles et que soient développées de nouvelles recherches.

P7. Développer des recherches sur des dispositifs précis d'enseignement de l'écrit

Diverses recherches présentées à la Conférence de consensus ont porté sur les dispositifs et méthodes concrètes à mettre en œuvre en situation de classe pour contribuer à l'apprentissage de l'écrit. Peu de travaux ont cependant porté sur les dispositifs ayant trait à la production des divers genres textuels ainsi qu'aux modes d'articulation entre enseignement de l'écrit et enseignement de la grammaire ou du lexique.

Il serait donc indispensable que des programmes de recherche soient mis en œuvre en ces domaines.

P8. Favoriser la collaboration entre élèves pour les activités liées à l'écrit

Les recherches ont prouvé que la collaboration améliore les écrits, du point de vue de la correction de la langue comme de la transmission du sens. Elle améliore également les compétences individuelles, car elle développe les stratégies des élèves mais également leur esprit critique et permet de co-construire des savoirs. Cette collaboration peut prendre des formes diverses : travail en duo avec des élèves « soutien », travail en petits groupes ou en classe entière... L'enseignant doit préparer cette collaboration ; il pourra fournir des outils et sera garant de l'expression de chacun des participants.

P9 : Ne pas restreindre les objectifs des activités de production textuelle au développement de la maîtrise orthographique

Les travaux d'évaluation de l'état des compétences scolaires, comme les entretiens conduits avec les inspecteurs de l'Éducation nationale, mettent en évidence les difficultés que rencontrent les élèves dans la maîtrise de l'orthographe grammaticale, ainsi que la « peur d'écrire » que nombre d'entre eux ressentent en raison de cette insécurité orthographique. En raison de ces difficultés, dans les pratiques d'enseignement les textes ont très souvent un statut essentiellement instrumental ; ils servent de cadre dans lesquels s'effectuent les évaluations de la maîtrise orthographique, plutôt que de constituer eux-mêmes de véritables objets dont l'enseignement vise la maîtrise.

En conséquence, il convient d'éviter que l'apprentissage orthographique prenne le pas sur les apprentissages concernant la production textuelle, et si ces deux types d'apprentissage peuvent être positivement articulés dans les démarches de « décloisonnement » (cf. les recommandations 18 à 23), il y a lieu également de mettre en œuvre les activités spécifiques d'enseignement de l'orthographe qui ont fait l'objet d'expérimentations positives au cours de la dernière décennie.

P10. Réaffirmer la nécessité du travail de l'écrit dans chacune des disciplines en tenant compte de leurs spécificités

Toutes les matières sont concernées, de manière plus ou moins importante, par la maîtrise de l'écrit, qui est le vecteur majeur de l'expression de la pensée (des connaissances, des réflexions) des élèves.

Les usages en vigueur dans les différents écrits varient cependant entre les disciplines : lexique à employer, formulations et ton, faits pertinents à convoquer, structure, *etc.* Les textes scientifiques, littéraires, historiques... présentent des normes spécifiques, des différences de construction et d'intention dont les élèves doivent s'imprégner pour les comprendre et les écrire.

Il serait utile que, dans chaque discipline autre que le français, soient précisées les attentes relatives à la maîtrise de l'écrit.

Cette perspective implique que la formation des enseignants s'empare de ces enjeux.

Recommandations relatives à l'apprentissage initial de l'écriture

De nombreuses recherches ont montré que le développement et l'automatisation de la graphomotricité² favorisaient d'un côté l'aptitude des élèves à identifier les lettres de l'alphabet et d'un autre côté leur aptitude à produire rapidement de petits textes. Son apprentissage doit être renforcé tout au long du cycle 1.

R1. Mettre en place des activités d'« écriture inventée » dès l'école maternelle

Les études montrent que la pratique de l'« écriture inventée » (ou « écriture approchée » ou « écriture provisoire ») est un bon prédicteur pour l'apprentissage de la lecture. Les enfants qui ne sont pas encore lecteurs, tentent parfois spontanément de représenter à l'écrit les sons qu'ils entendent. Il paraît utile de prendre appui sur ces dispositions précoces pour introduire, dès la grande section de maternelle, des activités d'« écriture inventée », qui familiarisent les élèves avec l'activité scripturale et leur permettent de découvrir le principe alphabétique, à savoir que les lettres ont pour fonction de représenter les sons dans les mots.

L'enseignant a un rôle d'observateur des stratégies utilisées par les élèves et procède à une rétroaction individualisée à la suite de leurs tentatives d'écriture. La rétroaction prend la forme d'une proposition d'écriture inventée légèrement plus complexe que celle produite par l'enfant. L'enseignant valorise les essais et propose en fonction du stade atteint par l'élève d'ajouter la lettre correspondant au son manquant ou l'orthographe conventionnelle du mot.

R2. Acquérir les bases de l'alphabet en proposant aux élèves de fin de cycle 1 d'analyser les mots à l'oral

Pour pouvoir commencer à écrire, il est nécessaire que l'élève prenne conscience de la correspondance que l'écriture établit entre d'un côté une lettre ou un groupe de lettres et d'un autre côté un son entrant dans la composition phonique d'un mot.

L'élève doit donc apprendre à reconnaître les lettres et apprendre la correspondance existant entre une lettre et une unité sonore. Progressivement, il devra identifier les lettres sous leurs différents formats (capitale, minuscule, cursive, script, manuscrite, etc.).

Les enfants francophones apprennent facilement (généralement dès la moyenne section de l'école maternelle) à décomposer les mots en syllabes, mais l'analyse de la syllabe en phonèmes³ s'avère plus complexe. Tant que l'élève ne conçoit pas l'existence d'unités phonologiques plus petites que la syllabe⁴, il ne peut pas comprendre le système alphabétique ; il faut donc travailler à la décomposition de la syllabe, en identifiant dans un premier temps les unités les plus saillantes pour progressivement parvenir à isoler les phonèmes.

² La graphomotricité est le contrôle des mouvements fins de la main et du poignet qui permettent de guider un crayon ou un stylo sur une feuille de papier.

³ Les phonèmes sont les plus petites unités sonores de la langue, ou plus petites unités distinctives de la langue parlée, en ce sens que leur modification ou transformation produit un changement de sens du mot dans lequel elles apparaissent ; exemple les phonèmes *v* et *t* dans *v-ente* / *t-ente*.

⁴ La syllabe est une unité qui fait bloc, ou qui est ininterrompue dans le langage oral. Par exemple, le mot *banane* comporte trois syllabes *ba*, *na* et *ne*, et dans cet exemple chaque syllabe est composée de deux phonèmes (*b + a* ; *n + a* ; *n + e*).

R3. Pratiquer, en fin de cycle 1, des exercices de mise en correspondance entre les lettres et les sons

Il y a lieu de mettre en place de fréquentes activités dans lesquelles les lettres et les mots écrits sont systématiquement mis en rapport avec les phonèmes ou groupes de phonèmes qu'ils transcrivent.

Dans les langues à orthographe transparente cette mise en relation est relativement aisée alors qu'en français il y a très souvent de nombreuses façons différentes d'écrire un même phonème. Il existe notamment quatre fois plus de graphèmes⁵ que de phonèmes (par exemple, de nombreux graphèmes peuvent transcrire le phonème /o/ : « o », « au », « eau », etc.) et de nombreuses terminaisons verbales se prononcent de la même façon (par exemple, « ai », « -ais », « -ait » ou « -aient »), ce qui rend la maîtrise de l'orthographe longue et difficile.

R4. Mettre en place, dès le CP, des activités de copie de mots ou de phrases et d'écriture sous dictée

Tout comme la langue orale s'apprend initialement par reproduction d'énoncés venant des parents ou des proches, la langue écrite peut aussi s'apprendre par simple copie de mots et de textes, puis plus tard par l'écriture de mots sous dictée. Dans ces deux types d'activité, il s'agira de choisir d'abord des mots à copier ou transcrire dans lesquels la correspondance phonographique est simple et directe, puis d'introduire progressivement des mots à copier ou transcrire présentant diverses irrégularités de correspondance. Dans ces deux types de tâche, l'enseignant centrera ses interventions sur l'identification des stratégies et des raisonnements que mobilisent les élèves, et visera à ce que ceux-ci s'engagent progressivement dans la reconstruction des régularités et des irrégularités du système orthographique du français.

R5. Former les élèves à l'usage du clavier à partir du cycle 3

Un paradoxe contemporain en matière d'écriture est que la grande majorité des usagers, en particulier dans les jeunes générations, écrivent au clavier sans que cette capacité ait fait l'objet d'un quelconque apprentissage formel.

Il paraîtrait judicieux d'introduire, à partir du cycle 3, un enseignement de cette écriture. A cet effet, il serait utile d'analyser les possibilités d'exploitation des différents claviers alternatifs et éducatifs (organisés par ordre alphabétique et par type de lettre).

R6. Favoriser l'utilisation du clavier pour les élèves présentant des difficultés motrices tout en poursuivant l'apprentissage de l'écriture manuscrite

L'écriture au clavier est plus simple à pratiquer, en particulier pour les élèves qui présentent des difficultés motrices.

La simplification au plan moteur devrait libérer des ressources cognitives et attentionnelles disponibles pour le contenu des apprentissages.

⁵ Les graphèmes sont les plus petites unités de la langue écrite qui transcrivent les phonèmes ; un graphème peut être composé d'une ou plusieurs lettres ; exemple pour le phonème [o], les graphèmes possibles sont *o*, *au* et *eau* notamment.

Recommandations concernant l'apprentissage initial de l'activité de rédaction

Comme tout enseignement d'une capacité nouvelle et complexe, l'entrée en écriture doit faire l'objet d'activités de préparation consistant en l'élaboration d'outils de pré-organisation des thèmes et des termes ("mots") susceptibles d'être ensuite mis en texte.

La confection de brouillons est l'activité de préparation la plus fréquemment mise en œuvre, mais en fonction des capacités et des intérêts des élèves, il peut être utile également de susciter la production de notes diverses, de plans composés de signes verbaux et/ou de schémas, voire de cartes mentales⁶. Dans ces activités préparatoires, les élèves sont amenés à discuter entre eux de leurs éléments de projet, et à solliciter éventuellement l'appui de l'enseignant.

Les traces de ces activités constituent des indices permettant à l'enseignant d'identifier la diversité des modalités par lesquelles les élèves entrent en écriture.

R7. Accompagner les élèves dans le questionnement et l'enrichissement de leurs textes

Tout au long du processus d'écriture, l'enseignant veillera à avoir un regard bienveillant sur le travail de l'élève ; il laissera les élèves interagir entre eux et leur proposera des activités de mise en commun pour susciter ce type d'échange. À ce premier stade de l'apprentissage de la production écrite (c'est-à-dire au début d'une séquence pédagogique), l'enseignant se placera surtout en lecteur, plutôt qu'en évaluateur du travail de l'élève. Dans un souci d'enrichissement, il pourra aider l'élève à se questionner sur son texte sous la forme d'un dialogue centré sur le fond et non sur la forme. Une évaluation de l'orthographe serait inadéquate à ce stade de la démarche.

R8. Accorder une place importante aux activités d'entraînement

L'écriture étant une activité cognitive complexe, il est nécessaire que les programmes amènent les élèves à produire des écrits dans des contextes variés. Ceux-ci permettant de développer des compétences différentes en fonction des situations de communication rencontrées (ex : récit, compte-rendu de recherche, analyse d'œuvre ...).

Les activités d'entraînement servent à atteindre une automatisation de la production d'écrits et à favoriser l'élaboration de stratégies différentes selon chacun. Elles doivent s'inscrire dans un temps long (plusieurs années) pour que ces buts soient atteints.

Dans cette perspective, il convient de proposer fréquemment aux élèves des productions d'écrits courts toujours accompagnés de contraintes (linguistiques, graphomotrices, etc).

R9. Considérer le brouillon comme un élément indissociable de la démarche d'écriture

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

⁶ La carte mentale (ou carte heuristique) est une manière d'organiser les connaissances qui, plutôt que d'être linéaire (comme dans un texte écrit), prend la forme d'un diagramme constitué d'un noyau central explicitant le thème abordé, d'où partent diverses ramifications aboutissant à des informations associées au thème central.

R10. Acculturer les élèves à la variété des écrits dans les différentes disciplines

Les élèves doivent être confrontés à une grande variété d'écrits qui traversent les différents champs disciplinaires : écrits scientifiques, littéraire, historiques... Ces textes médiateurs mettent en lumière les différences de construction et d'intention dont les élèves doivent s'imprégner pour les comprendre et les écrire.

Les enseignants doivent être conscients de ces différences et formés aux différents usages scripturaux et langagiers de ces écrits.

R11. Proposer des activités préparatoires à l'écriture permettant d'identifier les diverses difficultés des élèves et de concevoir une différenciation pédagogique

Les productions réalisées par les élèves dans le cadre des activités préparatoires à l'écriture (brouillons, notes, schémas, cartes mentales, *etc.*) ne doivent pas être évaluées en termes d'adéquation aux normes. Elles constituent des traces de l'activité cognitive des élèves et fournissent des indications concernant l'état de leurs représentations et concernant les difficultés qu'ils rencontrent à l'égard de l'écrit et de l'activité d'écriture. C'est sur la base de ces indications que l'enseignant mettra en place les activités différenciées qui lui paraissent adéquates.

Recommandations concernant l'enseignement de la production de textes

Les recherches de psychologie cognitive ont mis en évidence que la construction de tout texte constituait une activité complexe impliquant la mise en œuvre coordonnée de divers processus psychologiques : - l'élaboration du contenu d'un texte par récupération et organisation des informations à transmettre ; - le choix des formes linguistiques (relevant du lexique, de la syntaxe et de l'orthographe) adaptées aux éléments de contenu récupérés ; - le déclenchement des mouvements moteurs nécessaires à la rédaction ; - la mise en œuvre des activités de relecture et de correction. L'enseignement de la production écrite doit aborder chacun de ces quatre types de processus, selon un programme échelonné dans les cycles scolaires.

R12. Multiplier les activités de production de textes aux cycles 2 et 3

Les recherches ont montré qu'étaient inefficaces les démarches d'enseignement de la production textuelle se fondant sur des connaissances déclaratives⁷ acquises ailleurs. En revanche, elles indiquent que plus les élèves écrivent, plus ils progressent. Aussi, pour tenir compte de ces constats, il est nécessaire que les enseignants passent moins de temps à enseigner les outils d'écriture isolément et qu'ils fassent davantage écrire les élèves.

Il est nécessaire également d'introduire régulièrement des activités de production de textes courts, les recherches ayant montré que leur production favorisait l'acquisition des automatismes qui sont mobilisés dans la construction des textes longs.

R13. Travailler l'écrit dans toutes les disciplines

Travailler et retravailler les écrits dans les différentes disciplines scolaires favorise l'acquisition des savoirs disciplinaires, mais aussi le développement des compétences de production textuelle. A cette fin, il convient de donner aux activités de production écrite une place initiale dans les séquences pédagogiques, dans la mesure où ces activités constituent un moteur pour l'ensemble des activités d'apprentissage.

S'il existe un ensemble de règles générales d'organisation des textes, il existe aussi une diversité de formes que peuvent prendre les textes disciplinaires, ou encore une diversité des « genres textuels » en usage dans la communauté scolaire. Il convient en conséquence de préciser quels sont les genres textuels qui sont au programme et quels sont les objectifs assignés à leur apprentissage.

Cette perspective implique que la formation des enseignants s'empare de ces enjeux.

R14. Considérer l'écriture comme un outil pour construire sa pensée et ses apprentissages

Prendre des notes, résumer, reformuler les textes lus, y ajouter des croquis, des schémas, etc., sont des activités qui développent une vision multimodale d'un texte ou d'un sujet étudié. Il est par exemple possible d'utiliser la technique de la « carte mentale » (ou carte heuristique – cf. note 6) qui consiste à mettre sous forme de schéma les associations faites en pensée. Cette technique peut être utilisée pour travailler collectivement un sujet ou comme outil de planification d'un projet d'écriture.

⁷ On différencie les connaissances déclaratives (savoir hors contexte que le pluriel des noms exige la présence d'un –s final) des connaissances procédurales (accorder effectivement les noms en ajoutant –s au pluriel dans un texte),

R15. Accompagner les élèves dans la révision de leurs productions écrites

L'engagement des élèves dans les activités écrites est encouragé par les regards bienveillants des adultes sur les textes qu'ils produisent. La recherche montre que cette attitude positive est même un facteur de progrès chez les élèves.

Cet accompagnement pédagogique doit rompre avec les pratiques de correction normative exclusive, et prendre plutôt l'allure d'une démarche dans laquelle l'enseignant accompagne de manière positive (ou bienveillante) les essais des élèves, en s'intéressant à leurs ratures, aux signes visibles de leur travail sur la langue et/ou aux signes visibles de leur volonté d'expression personnelle par la langue.

R16. Favoriser la collaboration entre élèves lors de la production de textes

En classe, les échanges entre élèves contribuent à l'amélioration des productions écrites. Le travail collaboratif en grands ou petits groupes est particulièrement important pour reformuler, confronter les compréhensions, verbaliser les stratégies, *etc.*, et il doit permettre d'entendre le point de vue de chacun. La construction collaborative du sens de l'information donnée permet de comprendre l'apport de chaque élément, développe les capacités argumentatives des élèves et peut déconstruire des savoirs erronés ; elle nourrit également l'esprit critique et contribue au développement et à l'émancipation des élèves.

Les élèves peuvent proposer au groupe de reconstruire un texte dont ils auraient supprimé certaines parties et comparer les informations essentielles qui auraient disparu et les informations inutiles qui demeurent. On peut aussi créer des dynamiques de révision stimulantes, en prenant par exemple appui sur des tuteurs « re-formulateurs ». De manière plus large, la recherche a prouvé que la collaboration entre pairs est un facteur permettant aux élèves de progresser dans leurs compétences écrites.

Le travail collectif peut porter sur une question de compréhension où chacun développe son point de vue éclairé par sa propre culture, ou verbalise sa démarche de travail ou de compréhension, ses stratégies pour comprendre. À condition que l'enseignant veille à ce que les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer soient effectivement impliqués, cela peut permettre de légitimer leurs points de vue et leur donner les moyens (notamment le vocabulaire) pour les exprimer. Pour des enseignants, cela permet de prendre conscience de la diversité des élèves dans la classe.

R17. Sécuriser la progression des élèves dans leurs pratiques d'écriture

L'élève n'étant pas un expert en écriture lors de son parcours tout au long des cycles de l'école primaire, l'enseignant acceptera qu'il n'en maîtrise que progressivement les normes.

À cet effet, l'enseignant proposera des situations d'écriture fréquentes, récurrentes, des entraînements, dès la maternelle, qui permettent aux compétences scripturales de s'élaborer le temps long nécessaire. Il s'agira autant de sécuriser les élèves dans leur apprentissage de leurs pratiques d'écriture que les équipes d'enseignants en les guidant dans leur choix des points de langue à travailler en fonction des situations liées à chaque type/genre d'écrits.

L'enseignant pourra prendre appui sur l'analyse de corpus de textes d'élèves pour se fixer les objectifs d'apprentissage de chacun des cycles.

Recommandations concernant les relations entre production écrite, fonctionnement de la langue, orthographe et lexique

Il existe d'évidents rapports entre les compétences de production textuelle (orale et écrite) et la maîtrise de savoirs plus ou moins formels ayant trait aux règles d'organisation de la langue (les règles grammaticales notamment), aux propriétés de l'orthographe ainsi qu'aux propriétés et à l'organisation des unités lexicales.

Les programmes d'enseignement de la langue doivent tenir compte de cette nécessaire articulation entre compétences et savoirs, qui implique la mise en place de dispositifs d'enseignement « décloisonnés » permettant aux élèves de développer leurs compétences verbales orales et écrites, tout en se construisant des connaissances concernant l'organisation de la syntaxe et du lexique de la langue ainsi que ses règles orthographiques, et ceci sans subordonner une dimension à une autre et sans postuler de lien de causalité directe entre ces divers domaines d'apprentissage.

Les manuels en usage proposent deux types de décloisonnement entre activités visant au développement des compétences de production textuelle et activités visant à la construction de savoirs grammaticaux, lexicaux ou orthographiques. Le premier type se concrétise en dispositifs « d'intégration » (qualifiés aussi de « différenciés » ou d'« incidents »), c'est-à-dire en séquences qui sont centrées sur la maîtrise d'un genre textuel donné, mais au cours desquelles les problèmes observés dans les productions d'élèves suscitent des phases d'enseignement de savoirs. Le second type se réalise en dispositifs « d'interaction » (qualifiés aussi de « décrochés » ou d'« explicites ») dans lesquels les activités visant à la construction des savoirs, si elles portent sur des exemples extraits de textes produits par les élèves, sont cependant organisées et évaluées de manière indépendante des activités de production.

R18. Poursuivre l'expérimentation et la mise en œuvre des deux types de décloisonnement, en particulier dans les domaines du lexique et de l'orthographe

Les recherches didactiques ont mis en évidence les effets positifs des deux dispositifs de décloisonnement concernant les compétences de production textuelle et les connaissances grammaticales, mais peu de recherches ont porté sur les dispositifs mettant en relation des activités de production textuelle et des activités de construction de savoirs lexicaux ou orthographiques. De tels dispositifs devraient être conçus, mis en œuvre et évalués en situation didactique concrète.

Cette généralisation permettrait d'éviter dans les emplois du temps des classes la partition classique grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire pour aller vers une nouvelle définition de l'étude de la langue intégrée aux activités de lecture et d'écriture. Cela oblige à repenser un équilibre des horaires de classe en français pour laisser davantage de temps aux pratiques effectives d'écriture.

R19. Privilégier l'enseignement d'une grammaire pour la production plutôt qu'une grammaire pour l'analyse

Pour articuler l'apprentissage de l'écrit et l'apprentissage de la grammaire, il est utile de procéder d'abord à l'examen de textes produits par les élèves, de manière à identifier les problèmes grammaticaux qui s'y posent, et de construire ensuite des activités (détachées ou différées) visant à traiter ces problèmes ; une fois ces apprentissages effectués, il s'agit de vérifier les effets de ces activités en sollicitant de nouvelles productions textuelles, et en fonction des résultats de ce contrôle, réengager des activités grammaticales, soit nouvelles soit semblables aux précédentes.

Pour que ce type d'enseignement de la grammaire soit efficace, il est indispensable que soit mis à disposition des enseignants un répertoire de notions grammaticales stables et clairement définies.

R20. Développer l'observation de la langue par les élèves et susciter leur curiosité

La « vigilance linguistique » consiste à établir en classe une attitude d'observation et de curiosité à l'égard des faits de langue et à susciter le questionnement et la réflexion des élèves à propos de ces mêmes faits de langue.

À cet effet, l'enseignant pourra prendre appui sur des corpus de textes d'élèves pour mettre en évidence la diversité des répertoires qui y apparaissent, ainsi que pour identifier et tenter de résoudre les éventuels problèmes qui s'y posent.

Ce type de démarche implique donc de mettre à distance les approches pédagogiques déductives et à favoriser les démarches inductives qui développent l'observation, la manipulation et la réflexion de et sur la langue.

R21. Fonder l'apprentissage du lexique, non sur la mémorisation de mots, mais sur la mise en évidence de leur mode de composition et de relation

Les études de psychologie cognitive ont montré que l'enrichissement du lexique ne se fonde pas sur la mémorisation de mots isolés successifs mais sur la construction de réseaux lexicaux contextualisés.

En conséquence, les enseignants pourront introduire diverses formes d'activités mobilisant chez les élèves les processus de remplacement, de déplacement, de suppression et d'ajout, sans négliger pour autant les opérations de paraphrase, de reformulation et de répétition. Il s'agit des activités d'analyse portant sur les modes de composition des mots, des activités de mise en évidence des relations, sémantiques ou morphologiques existant entre groupes de mots, et enfin des activités de réemploi des mots analysés dans des situations de production orales et écrites (c'est-à-dire en contexte).

R22. Fonder l'apprentissage de l'orthographe sur les formes orthographiques les plus fréquentes

Le manque de consistance orthographique de la langue française est source d'importantes difficultés qui provoquent un temps d'apprentissage long, se déployant sur de nombreuses années. Au début de l'apprentissage de l'orthographe, il est nécessaire d'introduire des tâches spécifiques (exercices, systématiques, dictées d'apprentissage, entre autres), tout en faisant comprendre aux élèves que si on produit une phrase ou un court texte, il faut être capable de le relire et de le réviser, c'est-à-dire de le réécrire.

Les recherches montrent que l'exposition forte et récurrente, aux mots, structures et énoncés les plus fréquents favorise l'acquisition des règles orthographiques et leur automatisation, et à cet effet, il convient d'exploiter les informations disponibles dans des outils tels que Manulex⁸, EOLE⁹, ou Vocanet¹⁰, par exemple.

R23. Favoriser la révision collaborative lors de la mise en relation entre écrit et grammaire, orthographe ou lexique.

La co-construction des savoirs (entre élèves et/ou avec l'enseignant) doit alterner les phases de travail individuel, de réflexion en groupe, de régulation de l'enseignant en joignant le dire, le lire et l'écrire dans des rythmes de temps équilibrés. On peut également, à partir de consignes claires, faire travailler les élèves par paires ou en petits groupes sur des problèmes de lexique, de grammaire ou d'orthographe qui apparaissent dans un texte; cela permet un investissement individuel accru et facilite l'expression des réactions et du ressenti de chacun. Le rôle de l'enseignant sera de centraliser la parole de chaque groupe et de faire poursuivre les recherches après avoir mis d'accord la classe sur la réponse à la sollicitation.

⁸ Manulex est une base de données lexicale qui fournit les fréquences d'occurrence des différents mots dans 54 manuels scolaires.

⁹ Eole (Education et ouverture aux langues à l'école) est une source en ligne d'activités pédagogiques et de séquences didactiques, mise en place par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique.

¹⁰ Vocanet est un dispositif d'enseignement du vocabulaire appuyé sur la recherche, qui propose notamment des listes de « mots vedettes » choisis en fonction des programmes et de leur productivité linguistique.

Recommandations relatives à l'exploitation du numérique

Former les élèves à devenir des citoyens de la société numérique, libres et éclairés, est un enjeu actuel pour tous les acteurs de l'éducation. Equiper en outils numériques, développer leur usage pédagogique et plus largement éducatif, diffuser et mutualiser les pratiques efficaces constituent des exigences sociales qui ont été clairement identifiées dans les programmes actuels. À cet effet, sans perdre de vue la rapidité intrinsèque des évolutions numériques et la difficulté à réactualiser ces connaissances, il convient de définir un socle de maîtrise numérique propre à l'enseignement élémentaire.

Le numérique n'est cependant pas seulement une révolution technologique mais avant tout un nouveau rapport au monde et aux apprentissages. De l'entrée dans l'écrit, pour les plus jeunes, au texte numérique le plus abouti, multimodal, plastique et esthétique, ces réalisations offrent de nouvelles perspectives d'apprentissages.

Les recommandations ne peuvent être les mêmes pour les supports numériques spécifiquement conçus pour un objectif d'apprentissage circonscrit (pour l'enseignement des correspondances graphème-phonème, de l'identification des mots ou de la compréhension), et pour les supports utilisés dans la classe sans avoir été conçus dans un but pédagogique.

Dès lors qu'un élève bénéficie d'outils numériques dans le cadre d'un dispositif personnalisé, le professeur veillera à assurer et à assumer pleinement son rôle et sa mission au cœur de la relation « professeur - élève - savoir ». Dans l'utilisation d'outils pédagogiques numériques, l'important est la pédagogie et la didactique, le numérique permettant de répondre aux besoins en ces domaines.

R24. Développer la vitesse d'écriture et la reconnaissance des lettres à partir d'activités ludiques sur un clavier

La saisie au clavier fait partie des programmes scolaires. De nombreuses applications disponibles peuvent en outre être utilisées de manière ludique pour développer la vitesse d'écriture, la localisation et la reconnaissance des lettres, ainsi que pour la mise en évidence des correspondances entre sons et lettres ou entre écriture cursive et écriture scripte. Il est important de considérer que ces pratiques dépassent le cadre scolaire : elles peuvent être mobilisées hors temps scolaire et accompagner chacun dans sa progression.

R25. Exploiter les outils numériques pour la planification et la structuration des écrits

De nombreuses recherches ont mis en évidence que l'utilisation des logiciels de traitement de textes avait des effets positifs sur la qualité de la planification et de la structuration des textes.

Toutefois, de nouvelles recherches devront être conduites en terrain scolaire pour identifier quels sont les processus impliqués dans la production écrite (préparation du contenu, planification, établissement de la cohérence, etc.) qui seraient les plus susceptibles de bénéficier de l'exploitation de ces logiciels. Et il conviendrait en outre de clarifier la nature et le contenu des scénarios pédagogiques dans lesquels cette exploitation serait incluse.

De plus, les nouveaux instruments de communication et de production d'écrits disponibles font l'objet d'exploitations collectives par les élèves hors des situations de classe (sous la forme indiquée dans la recommandation qui suit). Ces dimensions collaboratives peuvent être reproduites en situation de classe, pour développer des processus de contrôle et de correction visant à l'amélioration de la précision et de la qualité des productions écrites.

R26. Créer des passerelles entre les pratiques d'écriture numérique des élèves dans et hors de la classe

Les pratiques d'écriture personnelle à l'heure du numérique sont foisonnantes. Elles proposent une opportunité et un nouvel axe de réflexion pour mobiliser de nouvelles habiletés à développer. Elles mettent en évidence les variations de la langue, propriétés intrinsèques de celle-ci.

À ce titre, il est important de souligner que les pratiques personnelles des élèves et leurs usages de la langue (réseaux sociaux, langage sms, blogs, fanfiction) mobilisent la dimension créative et communicationnelle de celle-ci.

Faire des passerelles entre ces usages et proposer des interactions peut présenter un intérêt pour l'enseignant afin d'amener les élèves à appréhender l'écart entre pratique personnelle et pratique scolaire.

R27. Évaluer précisément l'efficacité des pratiques et des dispositifs d'écriture liés au numérique

L'audition des experts a clairement fait apparaître l'apport du numérique dans la prise en charge de la difficulté scolaire, notamment pour les élèves à besoins spécifiques.

Cependant plus d'investigation, par des recherches actions notamment, sont nécessaires. Elles permettraient de mettre en évidence « ce qui marche en classe ».

En effet le numérique permet à chacun de concevoir des ressources et des dispositifs à destination des élèves.

Pour aider les élèves à apprendre, ceux-ci doivent respecter des critères de qualité et d'efficacité.

Il devient donc nécessaire que le ministère de l'Éducation nationale, en lien avec les chercheurs et les enseignants, développe à plus grande échelle ces démarches de recherche.

Recommandations concernant la formation des enseignants

Les enseignants ont besoin de comprendre comment les élèves apprennent afin de pouvoir mettre en place des situations d'apprentissage pertinentes. Ces apports leur permettent de comprendre également les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Il est essentiel que les enseignants aient une formation rigoureuse concernant les principes de la correspondance phonographique ainsi que les processus par lesquels se développent les capacités d'écriture et de production textuelle chez les élèves.

La nature et le mode de gestion des commentaires adressés aux élèves suite à leurs essais d'écriture doivent être traités dans des dispositifs de formation associant enseignants et acteurs de la recherche. Il convient, pour les enseignants, de comprendre les différentes postures à adopter pour accompagner au mieux les élèves quand ils sont en situation d'écrire.

Pour toutes ces raisons, il leur est nécessaire d'avoir des connaissances sur les dernières découvertes en didactique du français, en psychologie cognitive, en sociologie, en neurosciences, etc.

R28. Élaborer un glossaire des notions et concepts relatifs à l'enseignement de l'écriture

Régulièrement, dans le cadre de l'élaboration de nouveaux programmes, apparaissent de nouveaux modèles de l'écriture scolaire et de nouvelles expressions pour les désigner (texte libre, rédaction, expression écrite, projet d'écriture, textes, genres textuels, accès à l'écrit, etc.). Il en est de même des composantes de l'écriture (grammaire, syntaxe, vocabulaire, lexique, etc.).

Dans une perspective de clarification, il conviendrait d'élaborer un glossaire argumenté proposant des définitions stables à chaque fois que cela est possible et indiquant, en cas de conflit terminologique, les équivalences entre expressions ou termes différents ayant trait au même objet ou à la même dimension de l'enseignement de l'écrit.

R29. Poursuivre l'accompagnement de la mise en œuvre des programmes officiels et du socle commun

Les enseignants doivent tous être en mesure d'avoir la même lecture des programmes. Il conviendra donc de leur proposer une explicitation des notions, des termes utilisés dans les programmes et des exigences attendues.

Cela leur permettra de surcroît de comprendre les usages langagiers des différentes disciplines et d'être en mesure d'outiller les élèves dans la production de leurs écrits. La formation des enseignants doit les rendre capables de décrire de manière détaillée et d'enseigner (explicitement) le fonctionnement des différents écrits disciplinaires.

R30. Former les enseignants au travail en équipe autour de la production d'écrits

L'acquisition des compétences en production d'écrit nécessite un temps relativement long (plusieurs années), ce qui implique un travail intra- et inter-cycles au sein des écoles, collèges ou lycées.

La formation doit permettre aux équipes de s'emparer de l'analyse de manuels scolaires de manière à en permettre une utilisation ajustée à leur contexte. L'élaboration d'une progression qui répond aux besoins des élèves est préconisée.

Une harmonisation des stratégies d'enseignement de la production d'écrits est nécessaire localement.

R31. Préparer les enseignants à tenir compte de la diversité des compétences des élèves dans le domaine de la production écrite

Les enseignants en formation doivent être préparés à tenir compte de la diversité des élèves dans le domaine de l'écrit. Il s'agit notamment de les sensibiliser à leur responsabilité dans la prévention de l'échec scolaire et de les conduire à s'impliquer dans l'identification de moyens d'action dans la classe et des ressources disponibles dans l'école et en dehors de l'école (programmes de réussite éducative, soutien scolaire, etc.).

R32. Sensibiliser les enseignants aux divers modes d'évaluation de l'écrit, et les former à évaluer au-delà des jugements normatifs

Chaque enseignant évalue différemment les productions écrites des élèves et définit lui-même ses critères. Une harmonisation des pratiques d'évaluation est à concevoir.

Certaines recherches didactiques ont permis de constituer une typologie des postures d'évaluateurs ; celle devrait être présentée dans la formation des enseignants, pour susciter des réflexions et débats sur les rapports entre les objectifs d'enseignement et leurs modes d'évaluation.

La formation doit aider les enseignants à mettre en question les normes qui contraignent artificiellement la production des écrits scolaires.

R33. Former les enseignants aux fonctions pédagogiques des outils numériques

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

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

Annexe 1. Une expérience de membre du jury : ce qu'ils en retiennent

« Être jury pour une conférence de consensus, c'est rencontrer des professionnels, des usagers et des partenaires de l'Éducation nationale, avoir la possibilité de discuter et de remettre en question ce que l'on pense ou que l'on croit savoir sur un sujet précis, mais également questionner la recherche nationale et internationale la plus récente (par les textes, les rencontres avec les experts). Appréhender un ensemble de données et les traduire en recommandations, c'est devenir soi-même, en quelque sorte, un « expert ». Une expérience enrichissante inoubliable, en bonne compagnie et bien accompagnés !

Nathalie BERTRAND, formatrice

« Les échanges et les partages d'expériences, confrontés aux apports des experts, ont donné lieu à une véritable pratique d'écriture professionnelle dont les enjeux explicites ont soutenu notre motivation tout au long de ces travaux. »

Marie BOUDEAU, inspectrice de l'Éducation nationale dans une circonscription du premier degré

« Participer au jury de cette conférence de consensus restera, pour moi, un moment très riche. D'abord, pouvoir écouter et échanger avec les experts, véritables acteurs de l'éducation, est une chance inouïe. Ensuite, l'écriture des recommandations est un vrai challenge : dire sa pensée, entendre celle des autres, compiler les idées et trier... Tout cela dans l'unique but de concevoir un document clair et lisible. »

Virginie CHARAYRON, professeure des écoles (élémentaire)

« Faire partie du jury de cette conférence de consensus fut une expérience unique, d'une grande richesse : de belles rencontres, des échanges intenses qui m'ont permis d'acquérir et/ou de réactualiser un certain nombre de connaissances ; et surtout une expérience de partage. »

Virginie CHAVANT, professeure en lycée professionnel

« Une expérience humaine par la rencontre et le croisement des contributions d'acteurs éducatifs diversifiés, dont des élèves. Une opportunité de prendre un temps d'appropriation des travaux de recherche sur un axe de réflexion partagé qui invite à réfléchir à notre propre action et engagement professionnel. Un souhait enfin, que les questions éducatives continuent de se débattre au-delà des communautés d'experts, dans un esprit d'ouverture à tout ce qui contribue à l'émancipation et le développement des compétences des enfants et des jeunes dans une société en permanente évolution. »

Marie-Christine DELAUNAY-FELIX, directrice de service de la réussite éducative, ville de Nantes

« Participer à la conférence de consensus, c'est d'abord entrer dans un dialogue entre acteurs. De la confrontation d'expériences sur l'écriture, jusqu'à l'objectivation par les sciences de l'éducation, la conférence permet de créer et de partager une réflexion commune. J'espère que cette réflexion trouvera un large écho. Pour ma part, je vais pouvoir faire évoluer et renforcer mes pratiques pédagogiques sur l'écriture, dans ma classe et avec les collègues. »

Erwan DESNOS, professeur en collège

« La joie intellectuelle de participer à des échanges avec les experts, l'enrichissement professionnel et personnel en côtoyant les autres membres du jury dans cette expérience collaborative, et l'espoir de faire bouger les mentalités afin que nos élèves puissent s'épanouir dans une École à l'écoute de leurs besoins. »

Jeanne DUBREUIL, professeure des écoles (élémentaire)

« Être membre du jury de la conférence... C'est lire, réfléchir, écouter, réagir et se nourrir des dernières recherches présentées par les experts. C'est prendre du recul sur l'École en général et sur sa pratique de classe en particulier autour d'un enjeu essentiel : le lire-écrire. C'est aussi avoir l'opportunité de vivre un travail d'équipe avec les autres membres du jury composés d'acteurs de terrain de tous horizons et d'échanger nos points de vue...le tout à destination des écoles. Enfin, c'est avoir l'opportunité de participer à l'évolution de l'École... »

Corinne HOCHART, professeure des écoles (sur un poste d'enseignante spécialisée)

« D'un point de vue professionnel, la conférence de consensus m'a permis d'approfondir mes connaissances sur la production écrite et d'affiner les possibilités d'enseignement. De plus, en ce qui concerne les relations et les échanges, faire partie du jury a été une grande et belle expérience humaine. Ainsi, il a été possible de réfléchir, de travailler, d'échanger avec les acteurs intervenant à tous les niveaux de l'éducation. De concert, nous avons, ainsi, tous pu œuvrer pour la réussite des élèves. »

Christelle JUMEAUX, directrice d'école

« La participation à cette conférence a été l'occasion, une nouvelle fois, de démontrer que l'articulation de la recherche à la pratique de terrain est fondamentale si nous voulons agir ensemble pour la réussite de tous les élèves. Le chantier est lancé ! À nous tous de nous en emparer. »

Matthieu SABASTIA, professeur des écoles (maternelle)

« En tant que membre du jury, je retiens un véritable enrichissement. La globalité du parcours intégrant sensibilisation, formation, conférence permet d'aborder assez facilement et profondément le sujet en jeu. J'ai pris plaisir à m'inscrire dans cette démarche mêlant rigueur intellectuelle et perspicacité. Je ne sais dans quelle mesure j'ai apporté ma pierre à l'édifice mais je vous remercie de m'avoir permis de vivre cette belle expérience. »

Philippe URBAIN, responsable de l'action culturelle, Ligue de l'enseignement des Vosges

« J'ai beaucoup apprécié ce travail de production écrite collaborative. Les apports des experts, les échanges avec des personnes venant d'horizons divers m'ont permis d'engager une réflexion sur des pratiques tellement acquises que leur bien-fondé n'est plus questionné. »

Sophie URBANIAK, personnel de direction

« Aider chaque élève à améliorer ses compétences en production écrite tout en y mêlant plaisir et créativité était au centre de mon intérêt pour cette expérience. Cette participation m'a permis d'avancer dans mes réflexions tout en espérant pouvoir aider et accompagner des enseignants débutants dans cette difficile mais passionnante mission. »

Guillaume VAILLANT, professeur des écoles (élémentaire)

Annexe 2. Quelques précisions quant aux termes adoptés dans le document

Pour désigner les activités d'écriture et de rédaction, les processus qu'elles mobilisent, les objets en lesquels elles se concrétisent ainsi que les composantes de ces objets, de nombreux termes différents peuvent être utilisés, et on ne dispose actuellement d'aucun lexique organisé qui ferait autorité en la matière. Pour éviter les confusions que cette situation génère régulièrement, le jury se devait de préciser la définition qu'il donne aux termes techniques qui sont utilisés dans ses recommandations.

Sur le plan des activités, les termes d'écriture et de rédaction sont utilisés dans le sens général et relativement peu technique qu'ils ont dans le langage courant.

- **Écriture** : désigne l'activité de production sous forme visuelle d'éléments de la langue qui peuvent être de taille et de statut variable.
- **Rédaction** : désigne une activité dans laquelle sont transcrits des productions orales dotées de signification et organisées en structures de la taille des phrases, et plus généralement des textes.

Sur le plan des produits de l'activité d'écriture, sont utilisés les termes suivants :

- **Phonèmes** : Plus petites unités sonores de la langue, ou plus petites unités distinctives de la langue parlée, en ce sens que leur modification ou transformation produit un changement de sens du mot dans lequel elles apparaissent : exemple : *v-ente* / *t-ente*. La langue française utilise 37 phonèmes.
- **Graphèmes** : Plus petites unités de la langue écrite destinées à transcrire les phonèmes ; un graphème peut être composé d'une ou plusieurs lettres ; exemple pour le phonème [o], les graphèmes possibles sont *o*, *au* et *eau* notamment.
- **Lexèmes ou mots** : termes utilisés dans leur acception ordinaire, c'est-à-dire sans prendre en considération les éventuelles combinaisons de morphèmes dont ils sont le produit (exemple : « décollera » est un seul mot comportant les morphèmes « dé- », « colle » et « -ra »).
- **Phrases** : terme désignant les unités syntaxiques organisant les rapports entre les éléments ayant respectivement les fonctions de « sujet », « prédicat » et « complément ».
- **Textes** : terme désignant des suites de phrases organisées (à l'oral ou à l'écrit), produites dans une situation de communication déterminée et ayant une finalité identifiable par leurs producteurs et leurs récepteurs. Tout texte appartient à un *genre*.
- **Genres de textes** : Les genres sont les formes spécifiques que prennent les textes, au plan de leur mode d'organisation du contenu et à celui des leurs propriétés linguistiques. Les genres se sont développés dans le cadre de situations de communications spécifiques, auxquelles ils demeurent généralement adaptés. Exemples de genres : roman, sermon, recette, manuel, conversation, mode d'emploi, fait divers, etc.



Cnesco

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

cnesco.communication@education.gouv.fr



École normale supérieure

Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr