

L'écriture au cycle 2

Un programme qui prend en compte, dès le cycle 2, l'écriture en tant que processus et qui lie étude de la langue (orthographe notamment) et écriture

Prenant appui sur le programme de l'école maternelle, le programme du cycle 2 vise, d'une part, l'élaboration par l'élève d'un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire et, d'autre part, l'amélioration de l'écrit produit, notamment au plan orthographique, en tenant compte d'indications.

Le préambule du domaine « écriture » précise : « La rédaction de textes est articulée avec l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire, les professeurs s'appuient sur les acquis de l'école maternelle développés notamment dans les essais d'écriture de mots.

La diversité des textes écrits répond à la variété des situations d'apprentissage. C'est le travail conduit avec méthode, explicite et continu sur le cycle, en relation constante avec la lecture et l'étude de la langue, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles il s'insère apporteront la matière aux textes écrits.

Des tâches quotidiennes d'écriture sont proposées aux élèves : rédaction d'une phrase en réponse à une question, formulation d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Avec l'aide du professeur, ils établissent les caractéristiques du texte et ses enjeux. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers. Les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de l'enseignant. Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des formes et modèles à respecter ou à détourner. Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur. Des exercices d'entraînement à l'écriture développent des automatismes qui permettent de faire progresser les élèves. Pour les élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture, leurs propos sont transcrits par l'enseignant.

Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe et sous la conduite du professeur. Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève. »

Programme ambitieux qui vise l'appropriation de contenus (l'identification et les caractéristiques du texte à produire), des allers-retours entre lecture et écriture (appui sur les textes déjà lus), la construction d'une posture de sujet écrivain (enjeux du texte à produire, prise en compte du lecteur) et celle d'une démarche (de rédaction d'une part, de révision et d'amélioration de l'écrit d'autre part). Au cycle 2, il convient par ailleurs d'ajouter la dimension graphique puisque les élèves vont compléter l'apprentissage du geste graphomoteur non achevé et perfectionner leurs acquis en automatisant progressivement le tracé normé des lettres.

L'examen des pratiques des maîtres, réalisé par l'inspection générale, dans son rapport sur la mise en œuvre des programmes de 2008, a confirmé la difficulté de cet enseignement. Au cycle 2, 52 % des maîtres déclaraient ainsi porter un jugement favorable sur leurs pratiques de rédaction. Mais l'enseignement est le plus souvent très limité : les élèves sont mis en situation de rédiger et, sans travail supplémentaire de leur part, leurs propositions sont mises aux normes orthographiques par le maître et l'activité s'arrête là.

L'enseignement de l'écriture reste en classe un objet difficile à mettre en œuvre et trop peu pratiqué. Les raisons en sont multiples au plan didactique :

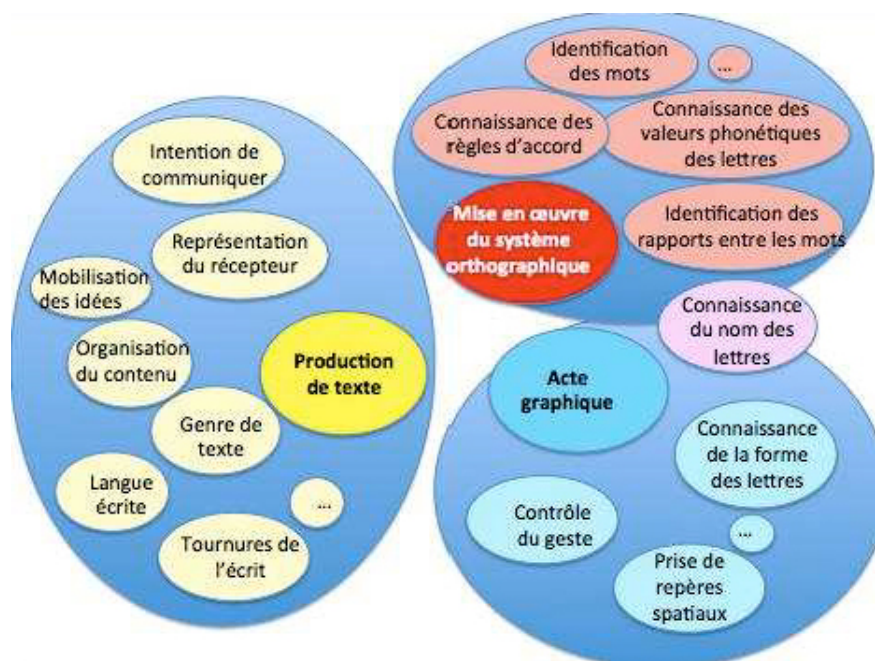
- difficulté à faire entrer les élèves dans une démarche d'écriture de texte ;
- difficulté à articuler dans le projet d'enseignement les différentes composantes de l'acte d'écriture ;
- difficulté à gérer les interactions lecture-écriture ;
- difficulté à gérer l'hétérogénéité des productions et les réécritures successives ;
- difficulté à évaluer les écrits des élèves ;
- difficulté à concevoir une programmation, à conjuguer projets d'écriture au long cours et gammes d'écriture ;
- difficulté, aussi, au plan organisationnel (place de cet enseignement dans un temps scolaire que les enseignants vivent contraint).

Pourtant, les enjeux sont fondamentaux car l'écriture, pour reprendre un propos de Dominique Bucheton, « est au cœur des pannes de la démocratie scolaire. » Elle est un vecteur majeur de la réussite scolaire, notamment grâce à son pouvoir réflexif.

Écrire au cycle 2

Le jeune élève de cycle 2, confronté à une situation d'écriture, doit gérer des compétences diverses qui concernent l'acte graphique, la rédaction de texte en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique. La difficulté est triple : d'une part, ces compétences ne sont pas mobilisées successivement mais simultanément ; d'autre part elles sont elles-mêmes complexes, leurs composantes étant autant d'objets d'enseignement-apprentissage. Enfin, à l'entrée au cycle 2 notamment, aucune de ces composantes n'est automatisée. Ainsi au CP, l'attention est très largement requise pour tracer les lettres. La maîtrise du geste graphique fait l'objet d'un sous-dossier dans ces ressources auquel se reporter.

Le schéma ci-dessous, emprunté à Sylvie Plane, montre bien la complexité de l'activité d'écriture.



Les premières modélisations de la production d'écrit élaborées dans les années 1980 et issues des travaux d'Hayes et Flower, font émerger trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Elles sont répertoriées (et simplifiées) dans le tableau ci-dessous. La difficulté est que la mise en œuvre de ces opérations n'est pas linéaire.

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

Toutefois, l'écriture ne peut pas être réduite à ces opérations successives de planification, de formulation ou mise en mots et de réécriture. D'abord, parce qu'encore une fois le schéma n'est pas linéaire mais aussi parce que l'écriture est un engagement, une implication. Écrire pose ainsi la question du sujet avec son identité, ses affects, ses connaissances du monde et de la langue, la représentation qu'il se fait de lui-même comme sujet écrivant et de l'autre comme destinataire... Et puisque nous sommes dans le cadre scolaire, écrire interroge aussi les modalités d'intervention du professeur.

Pourtant, la question qui se pose, et singulièrement au cycle 2, est celle du passage d'un modèle théorique, dans lequel des opérations décrites ici successivement pour les besoins de l'explication, de l'élucidation des habiletés en jeu, sont chez le scripteur expert très souvent réalisées concomitamment, aux pratiques d'enseignement dans la classe.

Les questions relatives aux apprentissages des élèves sont nombreuses (cf. travaux de Michel Fayol) :

- Quelles situations proposer pour favoriser l'engagement de l'élève dans l'acte d'écriture ?
- Les élèves de cycle 2 sont-ils en mesure, seuls, de trouver et organiser leurs idées ? De tenir compte du destinataire ? Comment les y aider ?
- Les capacités de mise en texte, très limitées au début du cycle 2, vont néanmoins devoir être sollicitées et régulièrement mobilisées : quelles situations de classe et quels dispositifs privilégier ?
- Comment apprendre aux élèves à relire et réviser leurs textes ? Là aussi quels dispositifs privilégier et quelles interactions avec la lecture, interactions qui iront en se renforçant au cours du cycle ?
- L'importance du geste graphique est lourde en début de cycle 2 car son poids gêne la réalisation des textes : comment prendre en compte la dimension graphique ?
- Quelle place pour la dimension orthographique au cycle 2 ?

Entre six ans (entrée au CP) et neuf ans (fin du cycle 2), le chemin parcouru sera immense, et les questions posées appelleront des réponses différentes mais aussi des aménagements différents dans les classes.

Zoom sur les éléments d'une démarche d'écriture au cycle 2 : planification, mise en texte et révision

En début de cycle 2, **la planification** est difficile car les jeunes élèves ont beaucoup de mal à se représenter une vue d'ensemble de leur texte. C'est l'expérience acquise en tant que lecteurs et scripteurs qui leur permettra, progressivement, de disposer de références pour écrire. Il est fondamental de construire cette expérience dès le début du cycle 2. La phase de planification est donc très importante car elle favorise, par les échanges, l'étayage de l'enseignant, une première représentation de la tâche. L'attention se portera sur la contextualisation de la situation d'écriture. Qu'est-ce que l'élève en a compris ? Les questions à poser peuvent être ainsi synthétisées : quel écrit ? Pour quoi faire ? Pour qui ? Que doit-on dire et comment le dire ? Cette phase gagnera à être, d'une certaine manière, ritualisée, y compris dans des situations d'écrit qui s'apparentent à des gammes d'écriture : se mettre d'accord sur la phrase du jour. Cette forme de ritualisation aidera les élèves en difficulté à appréhender comment l'écrit s'élabore.

Au cycle 2, la dictée à l'adulte, procédé par lequel le maître transcrit la parole des élèves est légitimée par l'aspect limité des habiletés de l'enfant à produire de manière autonome des écrits. Pratiquée régulièrement et avec exigence à l'école maternelle, elle permet de travailler la posture de producteur d'écrit. La dictée à l'adulte a ceci d'essentiel qu'elle permet aux élèves de focaliser sur le passage du langage oral vers l'écrit. Pour cela, il est important que le maître aide à franchir ce passage en interagissant avec le groupe, en aidant à reformuler, en relisant et en faisant valider ou amender les premières propositions transcrites.

En début de cycle 2, eu égard aux compétences des élèves, **les activités de rédaction** concerneront des écrits courts. C'est donc essentiellement la rédaction d'une phrase qui sera mobilisée. Ce sont les capacités d'encodage des élèves qui seront d'abord convoquées, puis progressivement leur capacité à prendre appui sur les outils de la classe pour écrire. Les élèves vont donc passer d'une écriture tâtonnée à une étape de recherche de composition de textes qui va leur permettre de mobiliser le matériau de la classe. Dans le même temps, la construction de répertoires (formules, morceaux de textes...) va favoriser l'écriture de textes de plus en plus longs.

En début de cycle 2, **les activités de révision et d'amélioration** de l'écrit produit sont difficiles car les jeunes élèves ont des difficultés à se décentrer par rapport à l'écrit qu'ils ont produit. Par ailleurs, il leur est également difficile d'adopter, face à leur texte, la position du lecteur critique qui pourrait manifester son incompréhension face à des incohérences du texte ou face à des informations manquantes qui ne permettent pas la compréhension. Ces activités gagneront d'abord à être différées dans le temps, puis à être effectuées de façon collective, notamment à l'aide du TBI. Progressivement, l'activité pourra être prise en charge par les élèves (échanges en petits groupes ou en binômes dès la mi - CP), puis de manière plus autonome à partir de guides qui auront été élaborés collectivement. C'est l'adéquation au projet d'écriture qui est d'abord envisagée, les contraintes sémantiques et orthographiques ne seront prises en compte que dans la limite des notions effectivement travaillées en classe. En bref, après un enseignement sur un point orthographique, la consigne de révision concernera ce point spécifique, les autres erreurs faisant l'objet d'un traitement par l'enseignant.

Deux principes : bienveillance et multiplication des contextes

Premier principe, celui de la bienveillance. Écrire est une activité complexe, qui nécessite un engagement de l'élève. Pour que l'élève persévère dans cet engagement, condition *sine qua non* de progrès, il faut qu'il y soit encouragé par un enseignant qui fait le pari de compétences en devenir. Ainsi que l'écrit Sylvie Plane « ...tout texte traduit une intention de signifier. Le travail pédagogique consiste à identifier cette intention et à aider l'élève à y voir plus clair sur sa propre intention. La qualité de la réception du texte par l'enseignant qui s'intéresse d'abord à ce que l'élève veut dire, alors même, que ce désir de signifier est peut-être encore opaque pour l'enfant lui-même est un formidable facteur de progrès ».

Deuxième principe, celui de la multiplication des contextes d'écriture, pour écrire régulièrement, quotidiennement dès le début du CP.

C'est le parti pris de ces ressources de proposer des entrées fondées sur ces contextes.

L'écriture quotidienne : on n'écrit plus assez dans les classes parce que les difficultés liées à cet enseignement sont nombreuses (cf. supra). Il s'agit donc de mettre en place une pratique d'écriture quotidienne. Les consignes doivent permettre de varier les registres d'écriture. Le chapitre « écrits courts » propose des situations variées qui peuvent être mises en œuvre dès le CP : phrase du jour, jogging d'écriture, écrits courts type charade... Dans ce type de situation, la place de l'évaluation est minorée (c'est plutôt une évaluation au long cours qui permettra de mesurer les progrès) et la réécriture ne fait pas l'objet de séances spécifiques.

Les écrits intermédiaires, de travail : ils ont pour vocation, selon Dominique Bucheton, à contribuer à « l'épaississement de la pensée ».

Leur diversité est grande : narration de recherche en mathématiques, cahiers d'expérimentations, schémas, listes, comptes rendus, bilans de savoirs, préparation d'activités orales...

Ce sont les instruments de pensée du travail scolaire :

- entre un premier jet, un second et l'écrit final ;
- entre un premier point de vue et ses développements ultérieurs ;
- entre un texte et les échanges qu'il a pu susciter ;
- entre des usages sommaires et premiers de la langue et des managements plus complexes.

Les écrits pour manifester sa compréhension dans le cadre de la lecture : écrire des variations à partir d'un texte, écrire une suite et une fin, insérer un morceau dans un texte.

Toutes ces situations contribuent à dénouer la complexité de la tâche d'écriture : on puise dans ses lectures, on écrit comme on voit écrit, on prend appui sur l'autorité du texte écrit. Ainsi que l'explique Pierre Sève, l'interaction lecture-écriture se fait ici en situation et ne passe pas par l'explicitation des textes lus. C'est l'activité d'écriture et les échanges entre élèves qui vont suivre qui contribuent à l'élucidation du texte.

Les projets d'écriture longue : ils donnent à la tâche scolaire une dimension sociale quand ils sont finalisés. Les élèves peuvent alors se représenter le destinataire, la fonction de l'écrit et, progressivement, un certain nombre de ses caractéristiques. Ils permettent en effet de construire des savoirs sur les genres de textes, des savoir-faire spécifiques. Ils améliorent les compétences en lecture et mobilisent en situation les notions abordées dans le domaine de l'étude de la langue.

Ces projets peuvent concerner tant des écrits fonctionnels que des écrits fictionnels. Chez le jeune enfant, les écrits fonctionnels aident à mieux se représenter le destinataire.

Si on définit la compétence d'écriture comme la possibilité de produire des écrits variés en fonction des spécificités de la situation de communication écrite dans laquelle ils s'inscrivent, les activités d'écriture vont se distinguer par des paramètres variés sur lesquels les enseignants vont pouvoir jouer :

- leur durée ;
- les modalités d'écriture (individuelle, à deux, collaborative, collective) ;
- le caractère littéraire ou fonctionnel de l'écrit ;
- la place de l'interaction lecture-écriture (en amont, pendant, au moment de la relecture, en mobilisant tous les possibles) ;
- le statut de l'écrit : écrit intermédiaire ? écrit de travail ?
- les modalités de l'évaluation.

En conclusion, il convient de redire l'importance d'un enseignement :

- régulier et programmé ;
- qui donne confiance ;
- intégré, qui fasse le lien entre les différentes composantes de l'enseignement du français, l'expression orale, la lecture, la grammaire et le vocabulaire ; ;
- fondé sur la transversalité de la langue dans tous les domaines ;
- explicite ;
- conçu à partir de situations variées, mobilisant divers paramètres ;
- intégrant des échanges avec les pairs, l'enseignant, les textes ressources à disposition.