

Séquence 1 – Ateliers thématiques

Lundi 16 mai 2022

De 10h30 à 16h00

Atelier – Construire pour écrire : le jeu au service de la production écrite (cycle 3)

Frédérique Vivant, Professeure des écoles, maitresse formatrice, Académie de Nice

Magali Brunel, Maitresse de conférences, Université de Nice Côte d’Azur

Sébastien Hébert IA-IPR, Académie de Nice

1. Objectifs

Comment favoriser le développement des compétences scripturales en mobilisant particulièrement la phase de l’avant texte ?

L’atelier se donne pour objectif de faire connaître un dispositif qui permet d’accompagner le processus d’écriture en mettant particulièrement en avant la phase pré-rédactionnelle.

Le dispositif pédagogique mis en œuvre durant l’année scolaire 2020-2021 dans une classe de CM2 (REP+) repose sur la construction matérielle d’objets, de scènes ou de lieux par groupes avant la mise à l’écrit individuelle des élèves.

L’hypothèse de recherche sous-jacente repose sur le fait que la phase de manipulation et de construction susciterait la créativité des élèves et favoriserait le développement de compétences discursives, langagières et littéraires dans la phase de production écrite proprement dite. Une hypothèse secondaire exploitée a démontré que ce dispositif profitait particulièrement aux élèves les plus en difficulté ou ayant un rapport le plus difficile à l’écrit.

Ce dispositif, qui repose sur une situation d’activité sensorielle et pratique, sollicite la créativité et la collaboration des élèves dans la phase de manipulation avant le passage à l’écrit individuel. Le processus d’écriture est alors influencé, la phase préalable de manipulation et de construction soutenant la conception et permettant d’améliorer la phase de mise en mots.

Le jeu de construction constitue donc un artefact permettant de stimuler la créativité mais également la cohérence d’une réalisation. Il est en outre un support de la production de verbalisations et d’interactions liées à la dimension collaborative du dispositif. De ce fait, il permet à la fois l’enrichissement linguistique mutuel des élèves et justifie la nécessité de la production de discours préparatoire à la mise en mots à l’écrit.

Notre question de recherche peut ainsi se formuler : Le passage par une étape de construction considérée comme un « avant-texte » améliore-t-elle les compétences d'écriture créative des élèves ? Trois hypothèses en découlent :

1. La décomposition de la production en deux étapes constitue une aide dans l'apprentissage.
2. Le passage par une activité physique et matérielle favorise la mise en mots conceptuelle et abstraite.
3. Le dispositif peut favoriser le développement de compétences auprès d'élèves en difficulté.

Une première phase exploratoire a mis en évidence :

- L'existence de différents « trajets » de développement de la créativité des élèves (manipuler puis verbaliser une idée ; verbaliser puis manipuler ; reconnaître, appréhender par les sens puis verbaliser)
- la pratique de construction en essai/reprise en lien avec la verbalisation qui permet de préciser, justifier, consolider la cohérence du projet sans frustration ni sentiment d'échec, avant la phase de mise en mots proprement dite.
- Le transfert d'éléments syntaxiques, sémantiques et pragmatiques du discours et des échanges s'étant développés dans la phase de construction dans la production écrite.

2. Présentation de l'atelier : Prolongements théoriques, didactiques et pédagogiques

- Approche des enjeux : soutenir le travail sur l'avant-texte.
- Diaporama de présentation de l'expérimentation
 - Soubassement théorique
 - Déroulement du projet
 - Évolution et ajustements au fil des 2 ans
- Espace de discussion
 - Analyses partagées de documents : verbatim construction, maquette, production écrite, captations...
- Résultats
 - Résultats du développement en termes de compétences d'écriture et de rapport à l'écrit
- Perspectives
 - De formation
 - Déploiement au collège
 - Évolution : ressources du numériques (jeux de construction tel Minecraft...)

Document 1. Mise en relation de la maquette construite et d'un texte produit par l'élève.



Julia

Jeudi 4 février 2021

Expression écrite

Armandine regarde par la fenêtre elle voit une des statues bougées. Armandine voit des statues dansées et Armandine rigole voit un pont elle décide d'y aller elle voit une balançoire de route clair et foncé Armandine voit aussi 2 personnes. La première personne était sur la balançoire elle m'a dit bonjour je lui et la deuxième personne était en train de jongler. Elle est de l'autre côté du pont et elle a vu une statue au-dessus d'une fontaine qui était en train de danser et chanter. Après Armandine visite le château en entier elle voit des tables étaient en couleur c'est très jolie dit-elle.

Document 2. Extrait d'article de recherche permettant une réflexion sur la phase d'avant-texte (support de la réflexion lançant l'atelier).



Linguistique, littérature, didactique, **161-162** | 2014. Écrire/faire écrire

Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ?, Bernadette Kervyn et Jérôme Faux

1. Du côté des pratiques de classe - Des usages du brouillon scolaire peu rentables

Que sait-on sur la manière dont les élèves de cycle 3 s'y prennent pour démarrer une production écrite ? Tout d'abord, pour peu que l'on fasse l'hypothèse que l'activité de l'élève est influencée par les dispositifs et les tâches réalisés en classe ou, plus globalement, par le contexte scolaire (Bernié, 2004), il est important de relever qu'en contexte scolaire l'écriture et surtout la tâche de rédaction (MEN, 2008) passent souvent par l'usage d'un brouillon : cahier de brouillon (ou d'essai), premier jet au brouillon ensuite recopié. Ce brouillon, comme objet scolaire institutionnalisé, a pour caractéristique majeure d'être d'emblée un premier jet textuel et linéaire. En tant que pratique scolaire – à clairement différencier du brouillon tel que défini et envisagé en génétique textuelle –, il fait implicitement de l'écriture un objet jaillissant de la tête du scripteur, dans un mouvement allant de la pensée vers l'écriture (Boré, 2000).

Selon nous, cette modalité de mise en œuvre de la production écrite qui se pratique plus qu'elle ne s'enseigne ou ne fait l'objet d'un enseignement (enseigne-t-on comment faire un brouillon, ce qu'est un brouillon ?) conditionne grandement la manière dont les élèves s'y prennent pour produire ce type d'écrit scolaire. On peut en effet faire l'hypothèse que la pratique scolaire traditionnelle² du brouillon favorise, chez les élèves, la représentation et la réalisation d'une production écrite scolaire en deux temps : écriture d'un premier jet puis copie au propre (Billon, 2012). On peut également penser qu'elle les amène à intérioriser qu'« écrire, c'est écrire », que « produire un texte, c'est écrire un texte », et non pas aussi réfléchir, anticiper, lire, alors même que les travaux des psychologues cognitivistes (Goult, 1980 ; Scardamalia & Bereiter, 1986) montrent que la planification, en tant que réflexion préparatoire et opération qui se poursuit tout au long de l'écriture (notamment au moment des pauses ou arrêts du geste graphique ou moteur) peut couvrir jusqu'à deux tiers du temps de la production et détermine grandement le texte et le processus de production.

Autrement dit, dans l'usage traditionnel du brouillon, le resserrement sur la textualisation, légitimé voire instauré par l'institution scolaire, rétrécit et fige le processus scriptural. Et si cet usage n'empêche sans doute pas l'activation, chez certains élèves, d'opérations de planification, il ne leur est en tout cas pas formellement dédié.

Par ailleurs, ainsi pratiqué, la valeur d'*outil* du brouillon est régulièrement interrogée voire mise à mal. En effet au-delà de l'évidence simpliste « tout est bon dans le brouillon », étrangement survalorisée, consensuelle et rassurante (*Recherches*, 2011, 5), nombre d'auteurs remettent en question le fait que le brouillon aide réellement l'élève à réaliser la tâche d'écriture demandée et à développer ses compétences scripturales. Quand il ne donne pas lieu à une simple mise au propre, il est parfois l'occasion de modifications orthographiques ou d'essai de mise en conformité avec les normes linguistiques, discursives, textuelles, génériques. Mais cette recherche fréquente de rationalisation normative, que mettent en exergue C. Fabre (2002) ou encore C. Boré dans son travail sur des brouillons produits par des élèves de 9-12 ans dans des contextes variés, peut s'avérer contreproductive au vu de la qualité de la seconde version textuelle obtenue (Darras, 2011 : 28-29 ; Fabre, 2002 ; Bessonnat, 2000). De plus, il ne prend pas toujours des formes explicitement réflexives, malgré tout l'intérêt de celles-ci. [...]

2. Du côté des disciplines contributives (...)

2.1. Avant-texte et entrée en écriture

Telle que définie dans un cadre pluridisciplinaire et dans un souci de consensus, la notion d'*avant-texte* rend compte des interrogations sur « tout ce qui se passe avant la production du texte écrit et dont les traces attestent d'une mise en acte cognitive et graphique directement liée au texte final produit » (Fénoglio & Chanquoy, 2007 : 5). L'entrée englobante que représente cette définition a l'avantage de regrouper des considérations portant sur les processus jugés constitutifs de toute production écrite et sur les traces successives produites par un même scripteur. Cette étude croisée du générique (ou de l'universel) et du singulier intéresse la didactique qui, si elle étudie parfois de façon singulière l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (un enseignant, un ou quelques apprentis-scripteurs), ne peut faire l'impasse sur l'unité *classe* voire sur le niveau scolaire ou la tranche d'âge considérés. Au niveau de notre recherche, cette double entrée correspond aussi à notre démarche et à notre objectif : nous partons d'études de cas en analysant la manière dont, au sein d'une classe, chaque scripteur démarre une tâche d'écriture donnée. En cumulant et en croisant peu à peu des données locales, nous espérons être en mesure de formuler – prudemment – des hypothèses plus générales.

La notion d'*avant-texte*, au départ issue de la critique génétique (Bellemin-Noël, 1977) mais intégrant ici les cadres théoriques et méthodologiques de la psychologie cognitive et de la génétique textuelle, désigne « un espace de production de l'écriture dans lequel interviennent de très nombreuses opérations de diverses natures : des comportements posturaux, gestuels et mentaux observables [...] [ainsi que] des opérations linguistiques » (Alamargot, 2006 : 36). Nous pointons cette diversité car elle rejoint la vision élargie de l'écriture évoquée ci-avant, où le verbal côtoie le non-verbal. Elle est aussi éclairante pour interpréter et asseoir la diversité de formes et de fonctions observées dans les productions scolaires analysées. Dans cette optique, ces formes et fonctions relèvent bien de l'avant-texte. Néanmoins, avant-

texte et entrée en écriture ne sont pas équivalents. L'avant-texte désigne l'ensemble du processus et des traces amenant au texte écrit final alors que l'entrée en écriture, telle que nous l'entendons et l'appréhendons, ne recouvre qu'un temps de la production scolaire – son démarrage – et pas les réécritures parfois réalisées pour aboutir à l'écrit final, même si celles-ci font partie de notre corpus en ce qu'elles permettent de mettre en perspective l'entrée en écriture.

Parler de *démarrage* ou d'*entrée en écriture* revient à inclure, au sein du processus scriptural, une idée de temporalité, nommée *facteur temps* dans les travaux sur l'avant-texte (*Langue française*, n° 155). D'un point de vue épistémologique, il s'agit en effet de décrire et d'analyser le début du processus scriptural où l'élève commence à penser son texte, à être dans le projet de l'écriture. Toutefois, dans la mesure où il n'y a pas correspondance entre le geste et l'usage des outils d'écriture, d'une part, et l'activité de pensée verbale pour le texte, d'autre part, ni entre l'émission de la consigne par l'enseignant et la mise au travail effective de chaque élève, on voit poindre la difficulté qu'il y a à saisir les manières d'opérer de ces jeunes scripteurs pour entrer en écriture en contexte scolaire et à construire des données pertinentes pour rendre compte de leur activité. Dès lors, face à la difficulté à situer la naissance du projet pour chaque scripteur, d'un point de vue méthodologique, l'entrée en écriture renvoie à un temps scolaire clairement identifiable : le temps consacré dans la classe au premier travail sur le texte à produire. Dans notre protocole, ce temps est collectif et ce premier travail sur le texte est individuel. De plus, les traces recherchées et étudiées sont non seulement de nature écrite, mais aussi orale et gestuelle⁵. Ces choix discutables déterminent grandement les données et les résultats obtenus.

2.2. Planification, révision et entrée en écriture

Selon les travaux anglo-saxons portant sur les modèles du processus rédactionnel, la planification comme la révision jouent un rôle majeur dans la production écrite. Nous ne rentrerons pas ici dans une présentation détaillée de ces modèles et sous-processus, largement diffusés en France et en didactique dès les années 80 par le biais de publications phares (notamment celle de Garcia-Debanc dans le n° 49 de la revue *Pratiques* ou celle de Fayol & Garcia-Debanc dans la même revue en 2002) mais nous nous contenterons de questionner leur implication dans l'activité d'entrée en écriture.

On peut penser à priori que l'opération de planification joue un rôle de premier ordre dans l'entrée en écriture des élèves de cycle 3 de l'école élémentaire. En effet, une part importante de la planification s'effectue assez tôt dans la production verbale écrite voire en amont de celle-ci puisqu'il s'agit pour le scripteur : (1) de se remémorer les buts assignés à la tâche d'écriture et la façon de procéder pour y arriver ; (2) de chercher et de récupérer des informations en mémoire à long terme ; et (3) d'organiser ces contenus présents en mémoire en un plan de texte (Chanquoy *in* : Alamargot, 2006 : 39). En cela, il n'est pas étonnant que certaines fonctions attribuées par les élèves aux diverses formes produites recoupent celles qui composent la planification. (...)

La stratégie dominante chez les plus jeunes (élèves de l'école primaire) relève d'une transcription pas à pas d'informations récupérées telles quelles en mémoire, ce qui conduit à la juxtaposition de celles-ci et généralement à des textes moins cohérents et moins fournis que ceux produits habituellement par des scripteurs plus âgés. Les hypothèses explicatives avancées sont de plusieurs ordres. Faut-il le rappeler, produire un écrit est particulièrement complexe. Différents auteurs en parlent en termes de résolution de problèmes ou de gestion simultanée de contraintes multiples (Plane, Olive & Alamargot, 2010 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) mettant en difficulté les scripteurs les plus jeunes pour qui le traitement de ces contraintes ou la résolution des problèmes présente un coût cognitif très élevé. Pour ce public, une capacité limitée de la mémoire de travail, dont le rôle semble prépondérant (Piolat, 2004), rendrait la gestion de l'écriture particulièrement difficile. D'autres auteurs (entre autres Bourdin, Cogis & Foulon, 2010) soulignent pour leur part le coût élevé que représentent les composantes graphique et orthographique pour de jeunes scripteurs ne maîtrisant pas le geste graphique et n'ayant pas automatisé les normes orthographiques.

Face à ces difficultés, on peut se demander quels objets enseigner à l'école primaire, quelles formes d'étayage favoriser pour alléger ce coût. On peut également réinterroger les limites capacitaires : sont-

elles avant tout d'ordre développemental ou peuvent-elles aussi s'expliquer par les caractéristiques de l'enseignement (majoritairement) dispensé ? Ainsi, dans une logique curriculaire, faudrait-il renforcer l'enseignement de l'aisance graphique au début de l'école primaire ? Faudrait-il aider l'élève à assoir, organiser ou réactiver des connaissances préalables relatives au thème dans la phase d'entrée en écriture ou faudrait-il lui enseigner l'importance de cette stratégie jugée rentable par quelques cognitivistes⁷ ? Faudrait-il questionner certains résultats avancés en les mettant en perspective avec les pratiques de classe ?

(...) Comment l'école accompagne-t-elle, par le biais de ses pratiques d'enseignement, les 65 % d'élèves qui choisissent d'entrer en écriture *via* la liste ? N'y a-t-il que ces deux manières d'entrer en écriture (liste et linéarisation) ? Un protocole plus ouvert ne permettrait-il pas d'observer une palette plus large de formats, de manière de faire ou de stratégies⁹ ? L'école enseigne-t-elle d'autres manières d'entrer en écriture que le brouillon linéaire ? Enseigne-t-elle comment passer efficacement des idées au texte (Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup, 2000) ? Les « bons élèves » ne seraient-ils pas ceux dont le profil de scripteur (scripteur dit « créatif » et qui reconstruit les connaissances en mettant en texte), dont le profil littéraire (Bautier & Rayou, 2009) ou, plus largement, le profil d'apprenant est en adéquation avec les pratiques valorisées par l'école ?

Autrement dit, ces travaux, aussi intéressants soient-ils, montrent combien la question de l'entrée en écriture comme celle de la planification demandent à être davantage investiguées d'un point de vue didactique. Selon nous, mener cette investigation nécessite d'en passer par une description plus fine des manières d'opérer en situation scolaire (et non par une projection du laboratoire à la classe).

(Pour accéder à l'article complet : <https://journals.openedition.org/pratiques/2172>)