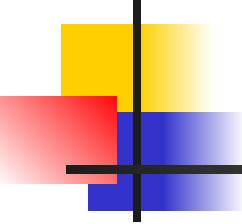




Production d'écrits et enseignement de la langue Quelle(s) articulation(s) ?

Claudine GARCIA-DEBANC
**Professeur des universités en sciences du langage et
didactique du français**
IUFM Midi-Pyrénées – Ecole interne UT2
GRIDIFE-ERTé 64
UMR CNRS CLLE-ERSS 5263
GDR-CNRS 2657

- 
-
- **Membre du GDR CNRS 2657 « Approches pluridisciplinaires de la production verbale écrite ». Directeur : Denis Alamargot
Sur une initiative de Michel Fayol et Jean-Louis Lebrave**
 - **Travaux en didactique de l'écriture : programmes INRP
EVA : codirection : Maurice MAS et Claudine GARCIA-DEBANC, 1982/1990
et REV : codirection : Sylvie PLANE et Gilbert TURCO, 1990 – 1995**
 - **Membre de la revue *Pratiques***
 - **GRIDIFE (Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants), ERT 64 IUFM Midi-Pyrénées**
 - **Formation initiale et continue d'enseignants du premier et du second degré à l'IUFM Midi-Pyrénées**



Pour engager la réflexion

- **« On fait que ça à l'école, écrire, toujours écrire »
(un élève en début de cinquième cité par Séverine Suffys in *Pratiques* 127-128, décembre 2005)**
- **« J'aime écrire des lettres à ceux que j'aime. J'aime écrire des SMS » (le même élève)**
- **« Pour apprendre à écrire, il faut écrire beaucoup et souvent » (Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire, 4 décembre 1972)**



Plan de l'intervention

- **La place de la production écrite dans la configuration didactique de la discipline français un peu d'histoire**
- **Diversité des formes et fonctions de la production écrite dans les diverses disciplines**
- **Ce que nous disent les travaux psycholinguistiques**
- **Eloge des écrits brefs. Des situations d'écriture courte : imitation, pastiche, détournement**
- **L'accompagnement de l'écriture : la place des aides**

- **S'interroger sur la place de la production écrite à l'intérieur des activités de français, c'est s'interroger sur l'ensemble de la configuration didactique de la discipline (Halté – *Didactique du Français*, Que sais-je ?)**
- **CHARTIER A-M & HEBRARD J. « Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XX siècle » in Reuter (éd) – *Les interactions lecture/écriture, Colloque Lille 1993*, éditions Peter Lang, Bern, 1994.**



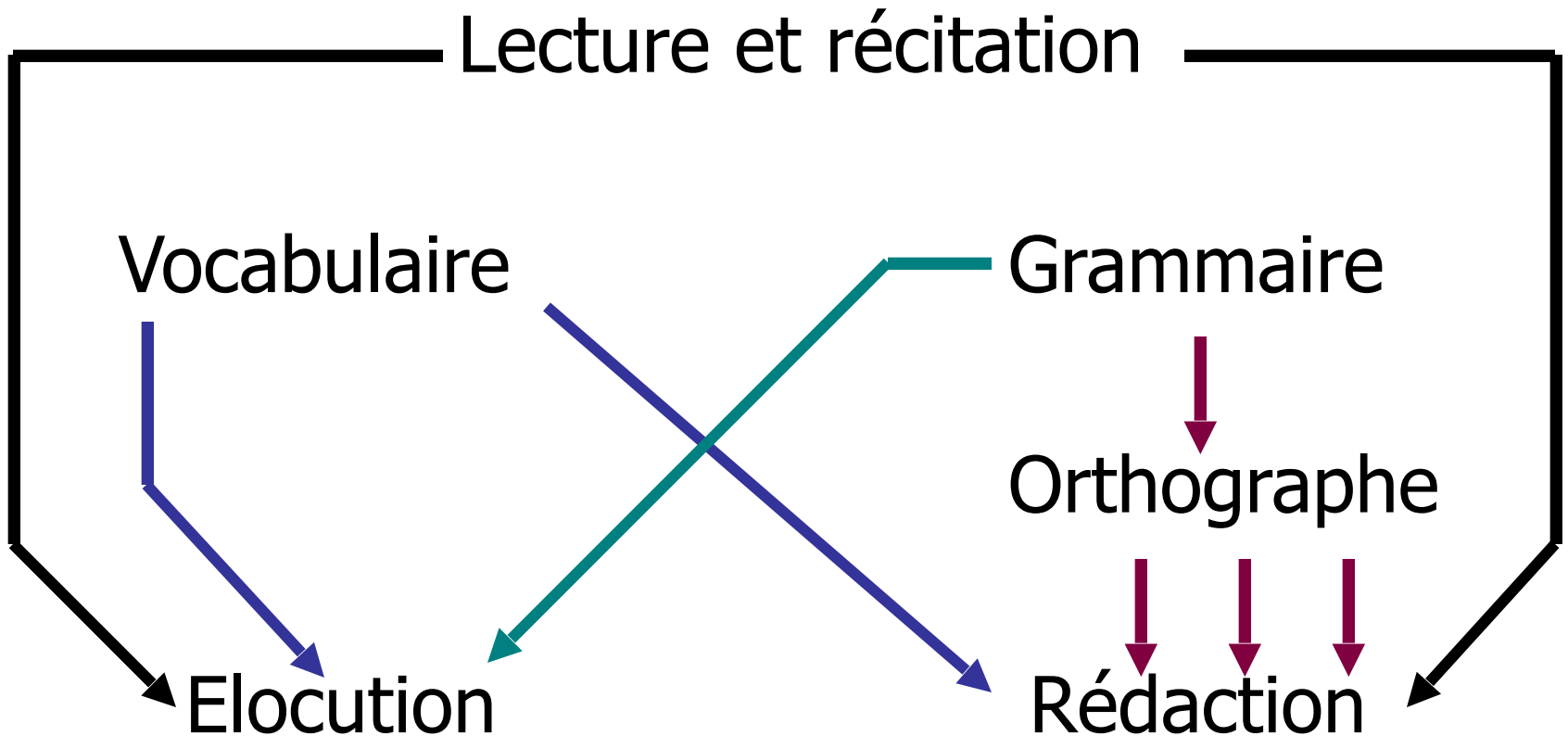
AU XIX siècle

(d'après CHARTIER & HEBRARD, 1993)

- **De l'apprentissage successif à l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture**
- **Une révolution technologique à partir des années 1840 autorise une généralisation de la pratique de l'écriture dans toutes les divisions de l'école primaire**
 - Nouveaux instruments : plume métallique
 - Nouveaux supports : cahier
 - Nouvelles activités : copie mais aussi exercices, cartes, tableaux
- **Vers un enseignement de l'écriture comme capacité à rédiger**
- **Des enjeux et des genres différents pour faire écrire le peuple et ses élites**



Une organisation combinatoire et applicative (Programmes 1923 à 1972)

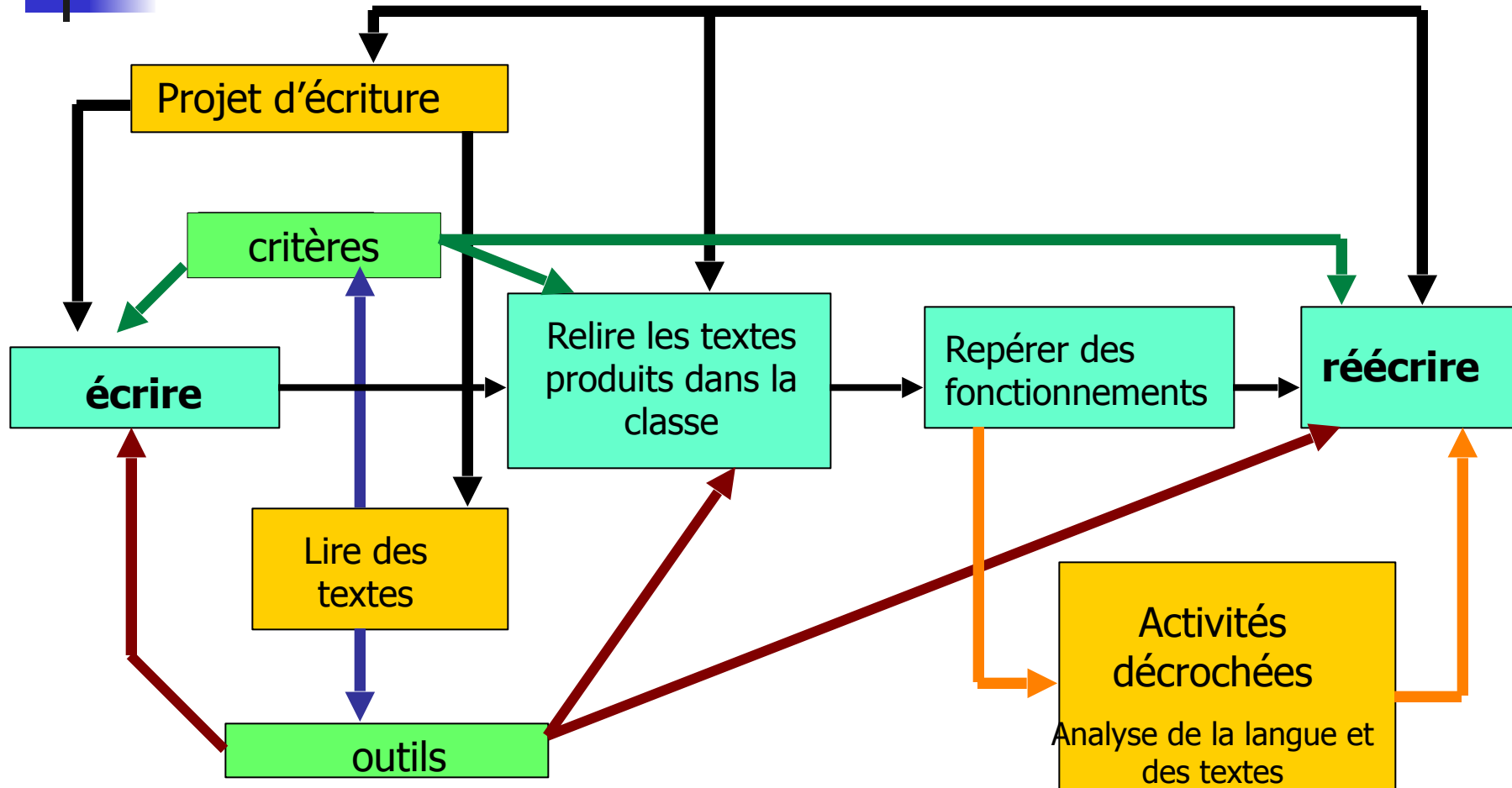




Une dynamique de projet (Pratiques, 1980-1990 et INRP EVA,REV, 1990-1)

- **Projets d'écriture**
- **Interaction lecture/écriture**
- **Activités décrochées de langue : grammaire de phrase, orthographe, grammaire de texte**
- **Importance de la réécriture et du travail sur le brouillon**

Les recherches INRP sur l'évaluation des écrits





L'écriture dans les programmes de l'école primaire 2008

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction.



L'écriture dans les programmes 2008

Ils (les élèves) sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires...).



Des prescriptions aux pratiques observées

- L'écriture parent pauvre dans le temps scolaire
- Le risque de déséquilibre entre les situations d'étude de la langue et les situations de rédaction
- Dissymétrie entre lecture et écriture
 - Dans les discours médiatiques
 - Dans les programmes
 - Dans les revues professionnelles



Les articulations dynamiques entre étude de la langue et production écrite

- **La production écrite comme lieu de réinvestissement des savoirs construits**
- **La production écrite comme lieu d'analyse des besoins**
- **La production écrite comme moyen de stabiliser des apprentissages (pratique contrôlée de la langue)**
- **Le temps à consacrer à la production écrite**



2. Diversité des formes et fonctions de la production écrite dans les diverses disciplines

- **Principales fonctions de l'écrit**
- **L'écrit dans la démarche scientifique et dans diverses disciplines scolaires**
- **Différentes modalités de mises en œuvre de la production écrite dans la conquête de l'écriture littéraire**
- **Production écrite et stabilisation des savoirs relatifs à la langue**



2.1. Les principales fonctions de l'écrit

- **Mémoire externe (Olson, Goody)**
- **Espace à deux dimensions permettant de penser/ classer**
- **Absence de pression temporelle autorisant une recherche sur la formulation : rôle du brouillon et de la réécriture**
- **Patrimoine culturel**

2.2. Formes et fonctions de l'écrit dans la démarche scientifique (1)

Schneberger, Vérin, INRP, 2009

- **Expliciter ses conceptions préalables à l'étude**
- **Organiser l'action (formulation des hypothèses, plan d'expériences, conception de dispositifs expérimentaux)**
- **Conserver une information (notes, dessins, schémas)**
- **Classer, penser (tableaux à double entrée) pour s'expliquer à soi-même**



Formes et fonctions de l'écrit dans la démarche scientifique (2)

- **Formuler des constats pour répondre au problème initialement posé**
- **Synthétiser les savoirs construits (compte rendu d'expérience)**
- **Communiquer les savoirs construits (écrit à statut documentaire dans le journal d'école)**
- **Evaluer les savoirs**



Un exemple de travail sur les écrits transitoires en Sciences

- Biologie, CM 1/CM2 et CM2
- La digestion
- Le rôle des nutriments

Démarche conçue avec Danielle LAURENT, Formatrice en Sciences et mise en œuvre par deux IMF, Hélène PALANQUE et Marylis ESQUERRE dans le cadre d'une recherche sur les écrits de travail (IUFM Midi-Pyrénées/IUFM de Rennes/INRP)

Article sous presse à paraître dans Pratiques



Fonctions des écrits transitoires

- **permettent un engagement individuel de chaque élève dans la tâche**
- **servent de soutien à la mise en évidence de controverses**
- **témoignent de l'état des conceptions et des savoirs à différents moments de l'avancée du travail en classe**
- **aident l'enseignant à ajuster son action**
- **permettent à l'élève un retour rétrospectif qui l'aide à mesurer les évolutions dans sa compréhension des phénomènes scientifiques.**



Ecrit a de Julien

Quel est le chemin des aliments dans notre corps ?

C'est le tube d'igestif.

Sa pare de la bouche, puis sa va dans la guorge. Sa désans et puis sa arrive dans l'estomac. La nourriture est broiller, macher, asticoter et sa repare de le tube d'igestif. Directeman sa pare dans l'intestin. Sa fait long trague pour arrivé à lanus.

Ce texte est accompagné d'une silhouette d'homme, y compris cheveux et pieds, et de la légende de quatre organes : guorge, l'estoma, l'intestin, lunus.



Ecrit 1 de Julien

Qu'est ce que c'est que digérer ?

Consigne : j'écris 4 verbes à l'infinitif qui son assosiés a digérer.

Digérer ce pase tout le long du tube digestif, et tout le long la nourriture est macher, broiller, ecraser, masticoter jusqu'à que tout les aliment que l'homme a besoin soin dans le sang.

Macher, broiller, ecraser, masticoter



Liste des verbes du groupe de Julien

- transformer, ramolir, trier, broiller (mal orthographié, alors que l'orthographe correcte a été barrée), prendre, avaler, passer, digérer, mastiquer, uriner, ronger, rejeter, macher, manger, boire, écraser, finir.



Ecrit 2 de Julien

Digérer par de la bouche et fini a l'anus ou tout les aliment que notre corp a besoin. Tous le long du tube digestif les glande ramolise, brois, mache pour la mat (barré) rejeté tous se que le corp na pas besoin.



Ecrit 3 de Julien

Broiller triller métamorfoser saliver

Sa part de la cavité bucale là où les dents brois les aliments et la salive la ramoli, puis sa dessus dans l'œsophage pour arrivé dans l'estomac. Dans l'estomac les aliments son écrasé, il ramolise. Les aliments reprène leur chemin dans le tube digestif et arrive dans l'intestin grêle là où les aliments commence a traverser la parois intestinal. Se sont des nutriment. Dans le gros intestin les aliments continu a traverser la paroi pendant que les déchet continu leur chemin dans le tube digestif pour arrivé a l'anus là où il sont éjécté. Digérer dure 24 h et le tube digestif mesure 8 mètre de long.



Ecrit 1 bis de Julien

Comment peux-tu expliquer les modifications de ton corps quand tu sautes à la corde ?

Quand tu fais un effort physique, tes muscles travaillent, mais tes muscles ont besoin d'énergie, d'oxygène et quand tu fais effort physique ils en ont plus besoin. C'est pour ça que tu es essouffé, que tu respirez plus vite. L'oxygène arrive dans les poumons, puis dans le sang qui transportent l'oxygène pour arriver aux muscles. Mais avant d'arriver aux muscles, ils passent par le cœur, le cœur se remplit de sang donc l'envoie dans les veines plus vite. C'est pour ça que ton cœur bat plus vite.



Ecrit 2 bis de Julien (1)

Nutriment

Quand on mange la nourriture, elle va dans le tube digestif et dans le tube digestif la nourriture se transforme en nutriment qui traversent la paroi entestinal. Les nutriment vont dans le sang. Le sang va dans le CŒUR qui envois les sang (avec de nutriment) dans les muscles.



Ecrit 2 bis de Julien (2)

Dioxygène

Quand on respire, on aspire de l'air, et dans l'air il y a du dioxygène. Le dioxygène passe dans la trachée et arrive dans le POUMON. Le sang récupère le dioxygène. Il va dans le CŒUR qui envoie le sang (avec dioxygène) dans le muscle.



Ecrit 3 bis du groupe de Julien

- schéma légendé situant le dioxygène et le dioxyde de carbone dans leur parcours de la bronche au muscle en passant par les poumons, le cœur, des artères et des veines
- ramifications évoquant les capillaires, mais non nommées au contact entre les vaisseaux sanguins désignés par artère et veine et le poumon
- de même entre les vaisseaux sanguins et le muscle
- Sens de circulation du sang dans les artères et les veines indifféremment de l'organe vers le cœur ou l'inverse.



Ecrit 4 bis de Julien

Comment réagit le corps à un effort physique ?

Quand on aspire l'air, il va dans la traché artère puis dans les poumons. Dans les poumons l'air est trié par les bronches : le dioxygène, azote, CO2... Le O2 est pris par les capilaire qui le donne au veine. Les veine vont vers le cœur. Le cœur envoi le sang dans les artère qui vers les organes. Au pasage (texte inachevé) »



Quelques précautions pour la mise en œuvre d'écrits transitoires

- **Des écrits transitoires (vs définitifs, évalués)**
- **Ecrire pour penser, réfléchir : la « raison graphique » de Goody**
- **Si écrits de groupes, qu'ils fassent état des controverses**
- **Pratique régulière de l'écriture**

2.3. Formes diverses des écrits dans diverses disciplines



- **En mathématiques : écrits intermédiaires, narrations de recherche**
- **En histoire : la place particulière du récit**
- **En géographie : des cartes, des tableaux...**
- **En arts visuels : carnet de croquis**
- **En littérature : carnet de lecteur, écrits littéraires**
- **En langues étrangères : un statut controversé**



3 - Ce que nous disent les travaux psycholinguistiques

Théories sur le processus rédactionnel (Hayes, Flower)

- **Planification**
- **Mise en texte/formulation**
- **Révision/réécriture**

- **Opérations récursives**
- **Surcharge cognitive**



Les travaux psycholinguistiques sur l'acquisition de l'orthographe : deux voies différentes pour l'acquisition des accords

Travaux de Largy, Fayol, Dedeyan

- **connaissances générales explicites** : règles d'accord
Traitement contrôlé explicite : dimension métagraphique
- **connaissances spécifiques implicites** : formes fléchies
Traitement automatique : dimension procédurale



Incidence de ces résultats sur la mise en place des activités d'enseignement de la langue

- **Activités voie longue : observer/classer/
formuler des régularités/s'entraîner/se référer
à des aides**
- **Activités ritualisées : Cf. CRDP Midi-Pyrénées,
50 activités ritualisées pour l'étude de la
langue française**



Production écrite et stabilisation des savoirs relatifs à la langue

- **L'écriture comme réinvestissement des savoirs construits en lecture et en grammaire**
- **La production écrite comme moyen de stabilisation des connaissances sur la langue : rituels de pratique contrôlée de la langue**

Exemples d'activités ritualisées

50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française, CRDP Toulouse

- **La phrase la plus longue possible**
- **Piquer les accords**
- **Le carré lescurien**
- **Reprise d'une structure syntaxique**
- **Atmosphère**



4. Eloge des écrits brefs

- **Une attention à la formulation**
- **L'écriture littéraire comme mise en éveil préalable à une analyse stylistique : le regard de l'artisan**
- **Eloge du pastiche**

La place du travail sur la formulation en 1925

Sonia BRANCA (colloque Paris III, juin 2006,
publication en cours)

UN PETIT GARÇON TRES FRANC

On est en classe. Jules cherche sa boîte de plumes dans sa poche (ce qu'il y a dans cette poche)

Son voisin Louis lui pousse le coude et fait tomber les billes que Jules tenait dans sa main (effet produit par ce roulement de billes). Le maître punit Jules. Jules ne dit rien (pourquoi ?) mais Louis se déclare.

Le maître ne punit ni Jules, ni Louis (pourquoi ?). (Faites parler le maître)

On est en classe. Il s'agit ici d'un fait passé et il n'y a pas de raison pour mettre tout le récit au présent. Nous dirons mieux : " on était en classe ", ou " c'était la classe ". Jules cherche sa boîte de plumes dans sa poche " (...)
Au lieu du verbe chercher, nous pourrions alors employer un autre verbe, qui marque mieux l'effort que fait Jules pour atteindre sa boîte : " Il fouille au fond de sa poche ".

La première année de rédaction et d'élocution à l'usage des classes élémentaires des lycées et des collèges et des candidats au certificat d'études primaires,
Carré et Moy, 1925, livre du maître.



La place de la formulation dans les travaux Eva, REV

- **Les travaux sur les critères (EVA, REV) ont mis principalement l'accent sur les aides à :**
 - **la planification**
 - **la révision**
 - **peu sur la formulation**



Développer le regard de l'artisan par la pratique des pastiches

- **Regrets sur ma vieille robe de chambre (Diderot) : regrets sur un animal ou un objet perdu (CM2)**
- **La poésie, ce n'est pas**
- **Anti-portrait**



Des écrits littéraires courts

- **Ecrire dans les interstices du texte : entre deux chapitres, inventer une scène...**
- **Transposer ou transformer des textes : changement de genres, parodies**
- **Imiter des manières d'écrire : pastiches**



5 – L'accompagnement de l'écriture : la place des aides

- **Les conditions d'une interaction fructueuse entre lecture et écriture**
- **Intérêt et limites de critères d'évaluation explicites**
- **Nature des critères et du travail sur la formulation**
- **Production écrite et enseignement de la langue**



Les conditions d'une interaction fructueuse entre lecture et écriture

- **La qualité de l'offre de lecture**
- **Le temps de l'élaboration du texte écrit**
- **Une attention de l'enseignant aux diverses facettes du texte**
- **Des versions successives : le pouvoir du brouillon**
- **Le droit au « pillage » des textes d'auteurs et à l'imitation**



Intérêt et limites de critères d'évaluation explicites (1)

- **Recherche EVA Evaluation des écrits à l'école primaire : importance de faire élaborer des critères par les élèves**
- **3 voies pour faire élaborer des critères :**
 - **l'analyse de textes d'auteurs**
 - **la comparaison de textes d'élèves par rapport aux tâches d'écriture proposées**
 - **la relecture critique des textes de pairs**



Intérêt et limites de critères d'évaluation explicites (2)

- **Risque de technicisme : passer plus de temps à expliciter et à expliquer les critères qu'à écrire des textes**
- **Risque de mise en conformité des textes**
- **Faire élaborer des critères par les élèves prend beaucoup de temps**
- **Limites d'une explicitation de critères par l'enseignant**



Production écrite et enseignement de la langue : un exemple de travail sur le lexique en CM2 (projet ACI Cognitive Ecole, 2003)

- **Concevoir des aides à l'écriture**
- **Analyser les effets sur la qualité de la production écrite d'un travail explicite sur le lexique des verbes**
- **Tâche-problème d'écriture : même consigne, écriture individuelle d'un texte à une semaine de distance, sans pouvoir se référer à la version précédente**
- **Mobilisation individuelle du lexique disponible (production de phrases écrites)**
- **Classement individuel puis collectif de verbes relevant d'un champ notionnel donné**



La consigne d'écriture

Voici le début et la fin d'un récit.

Rédige le texte en utilisant le plus grand nombre possible de verbes différents.

Tous les jeudis, trois amis se rencontraient pour manger ensemble. Le premier était très gros parce qu'il mangeait beaucoup et à toute vitesse.

Le deuxième prenait le temps d'apprécier les différents plats.

Le troisième était maigre comme un clou car il mangeait très peu.

.....
.....
Ainsi, à la fin du repas, chacun des amis était content parce qu'il avait mangé comme il aimait le faire.



Première écriture de Rémi : tâche A

*Tous les jeudis, trois amis se rencontraient pour manger ensemble.
Le premier était très gros parce qu'il mangeait beaucoup et à toute vitesse.
Le deuxième prenait le temps d'apprécier les différents plats.
Le troisième était maigre comme un clou car il mangeait très peu.*

Ils **mangeaient** au bord d'une rivière et ils regardaient le paysage en même temps. Le garçon qui prenait le temps d'apprécier le repas s'appelait Robert. Ses meilleurs amis s'appelaient Willy et Jeremy, c'est avec eux qu'il passait son jeudi après-midi à **manger** et à parler. Robert aimait bien partager ces moments avec eux. À voir la tête de Willy, le repas devait être excellent. C'était le repas préféré de Jeremy : salade de pâtes, poulet et plein d'autres choses. Robert était content de son jeudi après-midi parce qu'il adorait manger comme ils le faisaient. Au dessert, il y avait un excellent gâteau que la maman de Willy avait préparé. Tellement il était bon, ils le **mangeâmes** en 2 secondes.

Ainsi, à la fin du repas, chacun des amis était content parce qu'il avait mangé comme il aimait le faire.



Production de phrases de Rémi (tâche B)

- Il **a dévoré** une pizza entière.
- Tu **engloutis** plus vite que ton ombre.
- Ils **avaient** tous la même chose.
- Nous **bouffons** toute la nourriture du restaurant.
- Je **déguste** le plat de ma grand-mère.
- Vous **goûtez** tous les plats !
- Tu **mâches** comme une vache.
- A la fin d'un repas, il faut **digérer**.
- Nous **déjeunons** tous les matins.
- Ils **pique-niquent** dans la forêt.
- J'**ai gobé** tout ce que ma mère a préparé.
- Je **croque** sur le cookie de mon camarade.
- Ils **savourent** ce repas.



Deuxième écriture de Rémi : tâche D

Tous les jeudis, trois amis se rencontraient pour manger ensemble.

Le premier était très gros parce qu'il mangeait beaucoup et à toute vitesse.

Le deuxième prenait le temps d'apprécier les différents plats.

Le troisième était maigre comme un clou car il mangeait très peu.

Ils **dégustaient** leur plat au bord d'une rivière et d'un pré. Le premier s'appelait Wally, le deuxième s'appelait Jeremy et le troisième s'appelait Jean. Wally **engloutissait** les tomates à toute vitesse et ils **se gavaient** et se **goinfraient** de parts de pizza. Jeremy lui, **se délectait** avec un bon poulet, il **se bafrait** et en même temps **savourait** tous les plats. Mais par contre Jean, **mordillait** un bout de jambon, **grignotait** une biscotte : il **mangeotait**. A côté d'eux, il y avait des vaches qui **paitraient** et **broutaient** l'herbe, des abeilles qui **butinaient**, de beaux oiseaux qui **picoraient** du pain que laissait Jean. Arrivés au dessert, Wally rien qu'à voir le gâteau se précipita et **enfourna** toute la crème au chocolat. La maman de Wally très bonne cuisinière avait préparé de très bonnes crêpes, Wally les avait apportées. Ce fut un régal.

Ainsi, à la fin du repas, chacun des amis était content parce qu'il avait mangé comme il aimait le faire.



Conclusion prospective

- **La question cruciale du temps :**
 - **Du temps à réserver**
 - **La progressivité des apprentissages**
 - **Temps de maturation**
- **La place des savoirs procéduraux. « C'est en écrivant qu'on devient écrivain ».**
- **Construire des savoirs, développer des compétences, modifier des attitudes**



Quelques enjeux en formation

- **Défendre un temps important d'écriture dans le temps de classe**
- **Montrer la diversité des formats d'écriture**
- **Déplacer l'attention du métalangage grammatical à l'observation des structures syntaxiques**
- **Déculpabiliser les enseignants sur la question de la correction des écrits**
- **Mettre les collègues en situation d'éprouver les diversité des fonctions de l'écrit**

Le volage des oiseaux
avant les oiseaux ne ~~est~~ pouvait pas volait
ils étaient comme des poissons; ~~il était~~ vivait
dans l'eau... un jour il ~~est~~ n'y avait pas d'eau
ils sont sortis ensuite ils sont devenus crocodile.
ensuite un crocodile voulait sauter d'une
vallée à l'autre il est ~~très~~ tombé dans un
~~mass~~
ravon un second essai avant il prit
une potion magique et il réussit ainsi
c'est depuis ce jour-là que les oiseaux
volent.