

ESEN - 07/12/2017

Littéracie et écriture au cycle 3

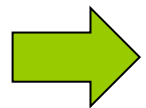
**Bernadette KERVYN,
Université de Bordeaux- Espe d'Aquitaine
labE3D**

1. Le concept de *littéracie*

2. Du concept de *littéracie* aux pratiques scolaires d'écriture et aux choix pour la formation
3. Écrire pour penser et penser pour écrire

Le concept de *littéracie*

- Terme devenu engobant et polysémique
- Caractère dynamique et élastique
- Présence à tous les niveaux
- Concept phare défini de façon multiple et variable
- Diffraction qui amène à parler de littéracieS



Face à cette multiplicité - diversité, comment faire de la littéracie un concept heuristique pour la formation ?

Quelques définitions organisées en un continuum (Jaffré, 2004)

1. d'une acception minimaliste, restreinte et technique

« Capacité à lire et à écrire »

« Capacité élémentaire en lecture et en écriture »

2. à des acceptions plus étendues, intégratives et évolutives qui considèrent aussi :

la dimension socioculturelle (usages sociaux, contextes...)

« Capacité à lire et à écrire dans des contextes divers »

la dimension personnelle

« La littératie s'avère un outil essentiel à l'épanouissement des individus, leur permettant ainsi de participer activement à la société démocratique » (Blain, 2015)

la dimension cognitive

« Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000)

Dimensions qui émergent de la littéracie

- dimension linguistique (traitant de lecture, écriture, oral)
- dimension cognitive (ce que permet et engage l'écrit du point de vue cognitif)
- dimension historique et socioculturelle (contextes, sphères, institutions...)
- dimension personnelle (goût, épanouissement...)
- dimension matérielle (instruments, supports, objets...)

« pratiques (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations (d'inscription, de décontextualisation...), tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon [les fonctions des écrits], selon les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels où elles se déploient » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012)

« **L'écriture** est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelles de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. » (Reuter, 1996/2000)

TABLEAU 1.1. Valeurs ajoutées au concept de littératie

Valeurs ajoutées	
1	Pluri-objectif, <i>une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit</i>
2	Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), <i>l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage</i>
3	Variété des textes (<i>académiques, sociaux</i>), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer
4	Aspect dynamique, variable, situé, <i>lire-écrire est un construit social qui varie dans le temps et l'espace</i>
5	Relations individu-société, <i>lire-écrire permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale</i>
6	Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, <i>qui mesurent les habiletés en situations variées</i>
7	Concept positif et continuum, <i>« on ne part jamais de rien », puis évolution possible tout au long de la vie</i>
8	Interdépendance-interférence écrit-oral, <i>liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et vice-versa</i>
9	Influence de l'environnement <i>sur l'école et les apprentissages, mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales</i>
10	Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, <i>développement intégral de la personne</i>

Source : Hébert et Lépine, 2012, p. 94.

1. Le concept de *littéracie*

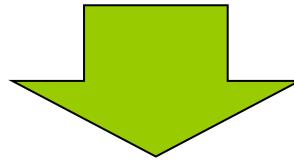
2. Du concept de *littéracie* aux pratiques scolaires d'écriture et aux choix pour la formation

3. Écrire pour penser et penser pour écrire

1. Mettre en œuvre une approche élargie, inclusive de l'écriture (1)

- Ne pas se limiter à une approche technique (geste graphique, encodage graphophonologique, orthographe, cohésion textuelle, lexique, application du programme de grammaire...)
- Mettre en avant les **buts** que les situations d'écriture engagent (pourquoi écrit-on?)
- Ne pas commencer par la dimension technique pour, quand les élèves la maîtrisent \pm , la mettre au service d'un but.
- La technique découle de la nécessité de l'écrit et s'ancre dans cette **nécessité**.

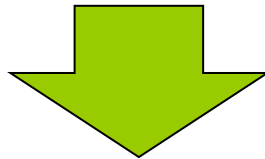
1. Mettre en œuvre une approche élargie, inclusive de l'écriture (1)



- Favoriser l'interaction entre l'approche technique et l'approche **fonctionnelle**
- Soigner la mise en contexte des activités d'écriture
- Expliciter et faire expliciter le **sens** de la tâche d'écriture, les **raisons** d'apprendre à écrire
- Multiplier les moments où l'écriture joue un **rôle** véritable dans la classe
- Questionner les pratiques d'écriture sous l'angle de leurs fonctions

1. Mettre en œuvre une approche élargie, inclusive de l'écriture (2)

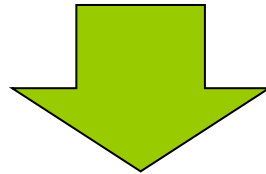
- Considérer aussi les **objets** et les **espaces** de la littéracie (supports, outils, lieux) et **leurs usages, leurs influences**
- Observer et questionner l'écriture dans sa **matérialité** et dans ses **espaces**



- Quels sont les supports d'écriture dans les classes? Comment sont-ils utilisés? Quels sont leur(s) rôles?
- Quels sont les outils à disposition des élèves pour écrire? Leur enseigne-t-on à s'en servir? Évalue-t-on le recours aux outils?
- Quelle est l'influence des objets et des lieux sur l'apprentissage de l'écriture?
- Où peut-on écrire dans la classe? dans l'école?

1. Mettre en œuvre une approche élargie, inclusive de l'écriture (3)

- Enseigner les **variations** selon les **formes**, les **genres**, les **types**, les **disciplines**, les **situations**



- Quelle place est faite aux formes, aux genres ou aux types d'écrit dans la programmation sur le cycle dans toutes les disciplines ?
- Interroger la **part stable** et la **part variable** des pratiques d'écriture
- Qu'est-ce qui est **spécifique** aux situations d'écriture dans les différentes disciplines et qu'est-ce qui est **transférable** ?
- Quelles **occasions d'apprendre** la situation d'écriture prévue/mise en place va générer?
- Que va/doit/peut solliciter l'élève pour réaliser la tâche d'écriture demandée?

Situation de production d'écrit au cycle 2

définition et mémorisation de ce que je veux/dois écrire

répertoire mental de mots écrits

....

découpage de la chaîne orale (mots, syllabe, phonèmes)

outils de la classe (glossaire, frise, cahier, maître...)

encodage graphophonologique

Analogie / comparaison

rappel du texte lu et du travail de compréhension réalisé

imagination

copie d'unités données

langue de l'écrit

questionnement orthographique

lecture de mon écrit

gestes grapho-moteurs

...

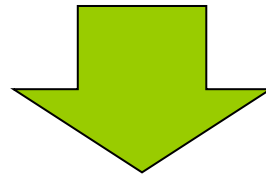
anticipation

passage à l'écrit

retour

2. Ne pas se contenter de l'approche communicationnelle

- On peut recourir à l'écriture pour de multiples raisons : **mémoriser, garder trace, construire sa pensée ou ordonner ses idées, synthétiser, apprendre, s'exprimer, créer, communiquer, expliquer, montrer...**
- Outre la fonction de communication, l'écriture joue un **rôle cognitif majeur** (mise en forme du savoir et construction du savoir).
- Avec les nouvelles technologies, la plupart des enfants/adolescents écrivent aisément pour communiquer alors que le développement de la fonction cognitive relève davantage des pratiques scolaires.



- L'école se doit d'enseigner le recours à la fonction cognitive qui conditionne le développement intellectuel, l'acquisition de savoirs et la réussite scolaire.

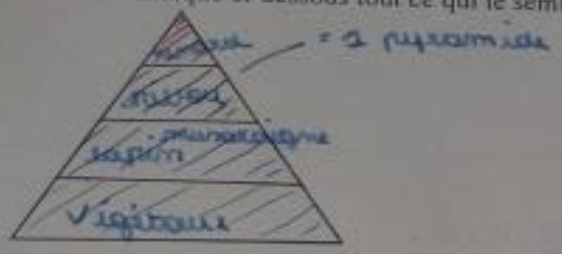
Les éléphants

d'Afrique

Les éléphants d'Afrique font 3 m.
60 de hauteur, il font 4 tonnes et
500 Kg il font boire ~~seuls~~ 200
litres et mangent 180 K par jour.
Il dort 3 heures par jour ce qui
fait 24 h de repos un homme
ne pourrait pas vivre très longtemps.
~~La~~ trompe mesure de 1 m.50 à 2 m.10.

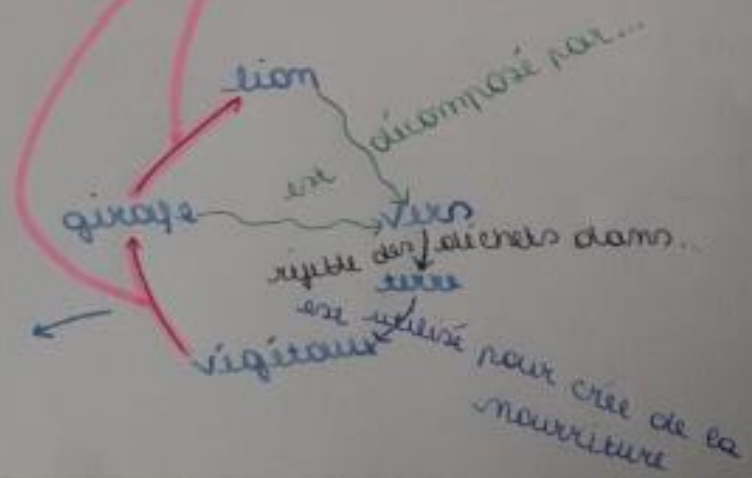
SYNTHESE 2 personnelle

Indique ci-dessous tout ce qui te semble important dans ce que l'on a vu



= chaîne alimentaire

est mangé par!



= un cycle

mon premier animal et un animal mon
deuxieme n'est pas un verbe mon
troisieme est une lettre de l'alphabet
hi qui ge

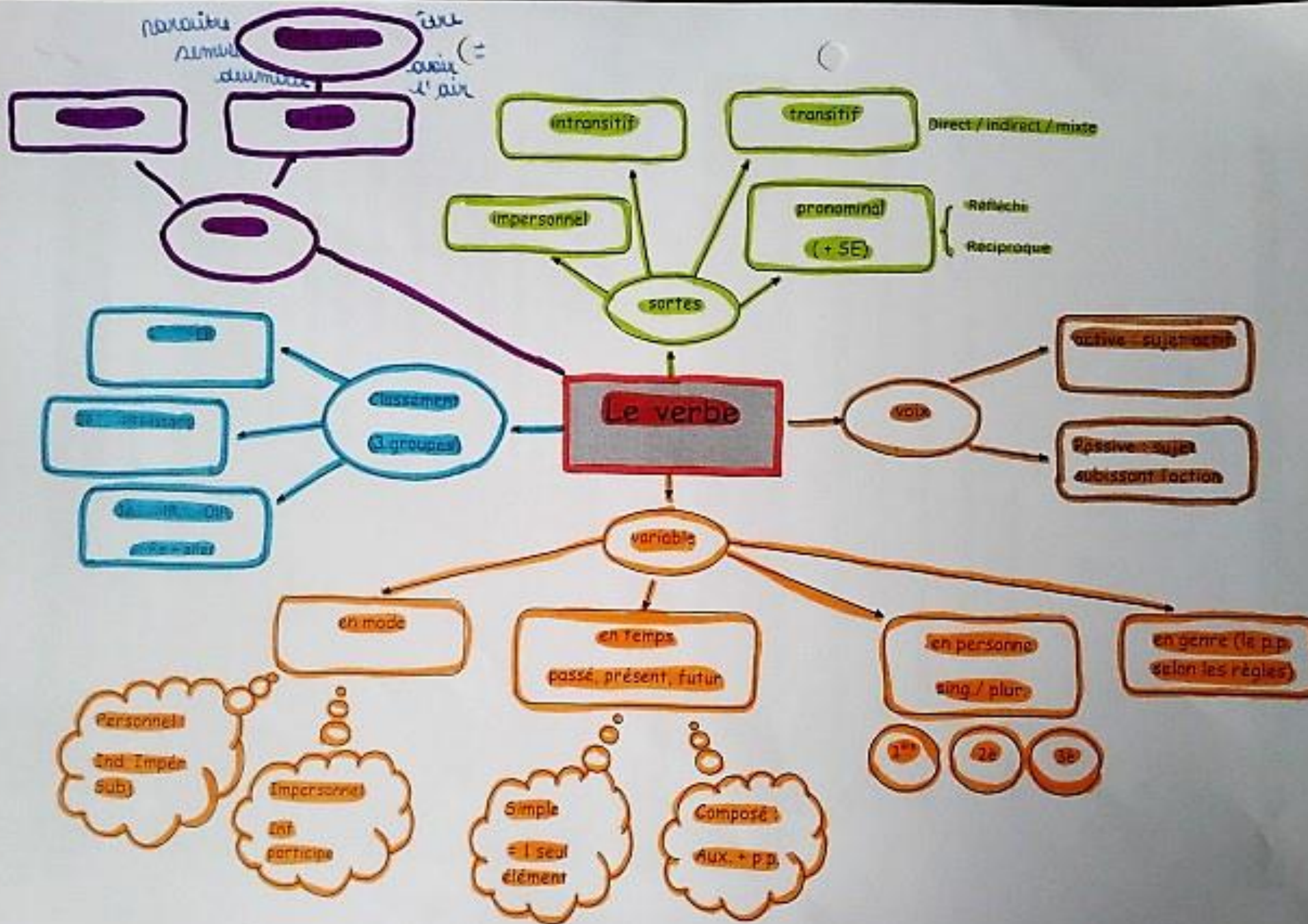


⚠ CAUTION ⚠ INFORMATION ⚠

à cette continuation à utiliser les voitures
qui marchent au gazole ou au plomb 95/98
dans les années à venir l'effet de serre
va s'aggraver, et la planète va obtenir
soit une mer en dessous de sable

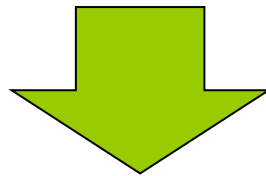
signer la terre

il
sl
a
2



3. Valoriser toutes les formes d'écriture (pas que les textes)

- La production d'écrit ne concerne pas que l'écriture de texte.
- Pratiquer l'écriture = produire des listes, schémas, tableaux, frises, cartes, légendes, phrases, textes...
- Important de pratiquer et de faire pratiquer des formes variées car elles participent aux différents rôles de l'écriture



- Évaluer les compétences en écriture, ce n'est pas qu'évaluer la compétence à produire un texte.
- Enseigner des formes variées avec leurs fonctions potentielles

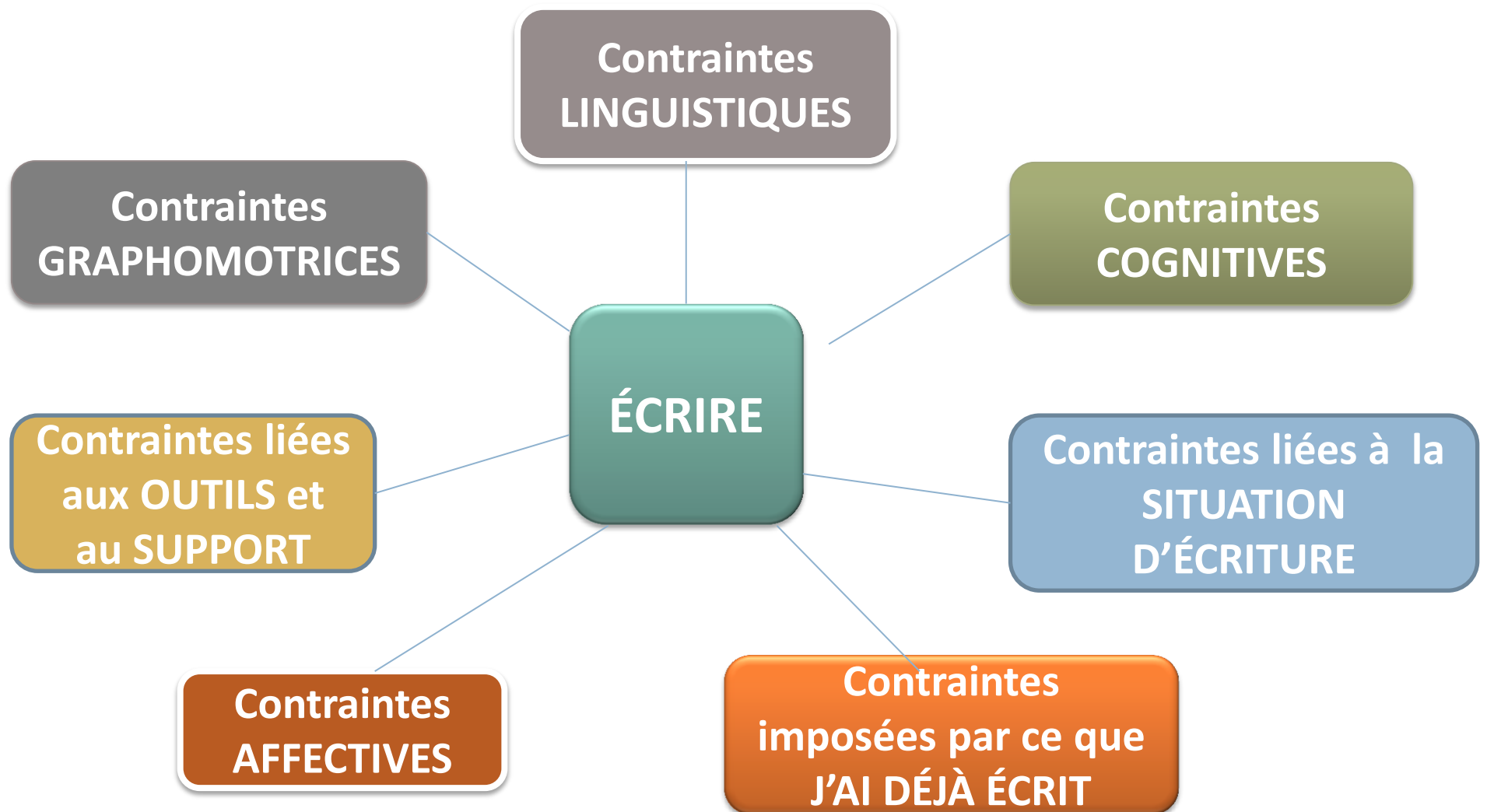
4. Considérer l'écriture comme des pratiques, des savoir-faire, des habiletés qui relèvent d'une acculturation et nécessite une gestion de la complexité

- Entrer dans l'écrit (écriture) nécessite un processus d'acculturation aux différentes dimensions qu'engagent les pratiques d'écriture.
- Apprendre à écrire, c'est apprendre à peu à peu prendre en charge ces différentes dimensions ou contraintes.

Écrire =

une activité de gestion simultanée de contraintes multiples, qui présente un cout cognitif très important

un espace de production dans lequel interviennent de très nombreuses opérations ou composantes de natures diverses (Plane, Olive et Alamargot, 2010; Plane et Alamargot, 2006; Crinon et Marin, 2014)



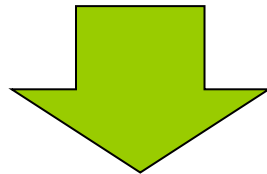
4. Considérer l'écriture comme des pratiques, des savoir-faire, des habiletés qui relèvent d'une acculturation et nécessite une gestion de la complexité



- Comment alléger les tâches complexes d'écriture ou les échelonner pour les rendre abordables?
- Comment apprendre aux élèves à peu à peu gérer de façon autonome cette complexité?
- Comment les outiller pour qu'ils soient en mesure de prendre en charge la complexité?
- Enseigne-t-on les différentes dimensions (affective, cognitive...)?

5. Inclure une prise en compte des représentations, des logiques qui président à l'action

- Les pratiques et les usages de l'écriture sont influencés par des représentations.
- Développer les pratiques scripturales passe par un travail sur les représentations, sur les logiques qui président à l'action

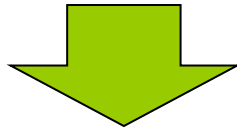


- Quelles sont les représentations des élèves sur l'écriture , sur les/leurs manières d'opérer pour écrire ?
- Quelles sont les représentations des enseignants sur l'acquisition de l'écriture, sur les capacités de leurs élèves, sur les pratiques pédagogiques efficaces en matière d'écriture ?
- Comment tenir compte en formation des représentations qui font obstacle à la mise en place de certaines pratiques scolaires d'écriture ?

6. Penser l'acquisition de l'écriture comme un continuum et poser un regard ajusté et positif sur cette acquisition

- Les compétences en écriture s'acquièrent tout au long de l'existence.
- L'idée de maîtrise de l'écrit correspond à une vision simpliste tant les pratiques de l'écriture (et de lecture) sont multiples.
- Il n'y a pas d'un côté celui qui sait et de l'autre celui qui ne sait pas : à chaque âge ou temps de l'existence, on peut s'appuyer sur des acquis et en développer d'autres.

6. Penser l'acquisition de l'écriture comme un continuum et poser un regard ajusté et positif sur cette acquisition



- Se doter d'outils d'évaluation permettant de mesurer dans la durée les progrès des élèves.
- Construire des repères de progressivité ajustés et positifs
- Analyser les performances en écriture des élèves autrement qu' en termes d'erreurs ou de manques par rapport à une soi-disant « maîtrise de l'écrit » qui serait rendue possible par un retour aux fondamentaux
- Apprendre à écrire = apprendre à gérer des tâches souvent complexes qui ne se limitent pas à du linguistique

Cotation de l'écriture du prénom, puis de l'encodage de trois mots et d'une phrase

		Exemple s pour le mot lapin
0	Absence de toute trace	
1	Dessin	
2	Simulation de l'écriture et graphisme primitif	
3	Écriture avec prédominance de lettres	AITD
4	Écriture syllabique dominante	LP, AP
5	Écriture syllabico-alphabétique	LAP
6	Écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale	LAPON
7	Écriture alphabétique conforme à la forme orale	LA PIN
8	Écriture orthographique	LAPIN

En encodage...

Début CP, la grande majorité des élèves semblent avoir acquis :

- l'usage de lettres pour écrire
- la distinction entre le dessin et l'écriture
- la linéarisation de gauche à droite
- l'écriture du prénom

Fin CP, la grande majorité des élèves semblent avoir acquis :

- le principe alphabétique
- la segmentation de la phrase en mots

En production de texte narratif...

Fin CP, la grande majorité des élèves semblent avoir acquis :

- la segmentation graphique à plus de 50% de l'écrit qu'ils produisent
- une maîtrise suffisante du geste graphique pour écrire de façon presque tout à fait lisible
- une maîtrise suffisante de l'encodage graphophonologique pour écrire de de façon presque tout à fait lisible
- la capacité à produire un texte de plus de 40 lettres en 15 minutes
- la capacité à produire un texte d'au moins 3 informations en relation avec une trame de 4 images

La plupart des élèves de fin CP progressent et sont en train d'acquérir :

- l'usage de la majuscule et du point (notamment en début et fin de texte)
- l'usage des connecteurs (surtout « et » et « alors »)
- l'usage des reprises pronominales
- l'usage de temps du passé et de formules d'ouverture ou de clôture (en tant que stéréotypes du genre)

En production de texte narratif ...

Fin CE1, la grande majorité des élèves semblent avoir acquis :

- le principe de la segmentation graphique et l'usage du blanc entre les mots
- une maîtrise suffisante du geste graphique pour écrire de façon lisible
- une maîtrise suffisante de l'encodage graphophonologique pour écrire de de façon lisible
- l'usage de la majuscule en début de texte et/ou du point final
- des stéréotypes du genre narratif (personnage principal, temps du passé, situation initiale, complication, actions, etc.)
- la capacité à mettre en relation et à marquer des relations au sein du GN
- la présence du verbe conjugué (pas spécialement bien orthographié) dans la phrase

La plupart des élèves de fin CE1 progressent et sont en train d'acquérir :

- l'usage des connecteurs autre que « et » et « alors »
- les reprises pronominales
- la caractérisation des personnages et l'indication de références spatiales
- la clôture de leur écrit par une situation finale
- l'usage constant de la majuscule et du point
- l'accord du verbe avec la personne
- la capacité à produire un texte narratif d'une longueur de 8-10 lignes (voire plus)

Fin C3, la grande majorité des élèves semblent avoir acquis :

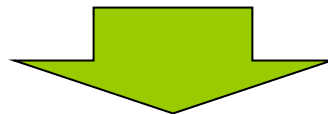
- une maîtrise suffisante du geste graphique pour écrire de très façon lisible et de façon ajustée au support
- une maîtrise suffisante de l'encodage graphophonologique et orthographique pour écrire de façon lisible
- l'usage de la majuscule en début de phrase et du point en fin de phrase
- des stéréotypes liés à différents types d'écrit
- le recours à des organisateurs textuels (retour à la ligne et organisation spatiale de l'écriture, usages de différents connecteurs)
- la capacité à produire un texte narratif de 15 à 20 lignes (voire plus)
- la capacité à se relire à partir de critères précis connus
- le recours à l'écriture pour communiquer

La plupart des élèves de fin C3 progressent et sont en train d'acquérir :

- l'usage du découpage en paragraphes
- l'usage de la virgule et de la ponctuation dans la phrase complexe.
- le recours à des connecteurs spatio-temporels et logiques variés et précis
- le maintien de la cohérence textuelle dans des productions longues
- le marquage régulier des accords (surtout entre des mots éloignés)
- un rythme plus soutenu d'écriture
- la relecture active et efficace de son écrit
- la capacité à fortement ajuster son écrit à la situation, à la discipline, aux types d'écrit visés
- la capacité à produire un texte argumentatif de plus de 15 lignes
- la capacité à adopter des conduites stratégiques efficaces pour préparer et planifier son écrit
- le recours spontané à l'écriture pour réfléchir, s'organiser, retenir

7. Développer l'interrelation entre l'oral et l'écrit, entre la lecture et l'écriture

- Il n'y a pas de primauté de l'oral sur l'écrit (et vice versa), ni de la lecture sur l'écriture.
- Il n'y a pas de supériorité de l'oral ou de l'écrit, de la lecture ou de l'écriture, mais de la **complémentarité** (car l'un n'est pas l'autre), de l'**hybridation** et de l'**interrelation**.



- Apprendre à écrire, ce n'est pas que s'appuyer sur sa conscience phonologique, sa connaissance du principe alphabétique (càd sur une similarité entre oral et écrit); c'est très vite découvrir des spécificités de l'écrit.
- En formation, il est important de mettre en avant le rôle majeur des échanges oraux dans/pour/avec l'écrit(ure) à l'école.
- Écrire ne doit pas toujours être une activité silencieuse.

7. Développer l'interrelation entre l'oral et l'écrit, entre la lecture et l'écriture

- Mettre en avant le rôle de la lecture dans/pour/avec l'écriture
- Écrire inclut des actes de lecture (écrire, c'est pour partie se lire, se relire, être lu, relu...)
- Apprendre à produire des écrits = apprendre à prendre appui sur des outils écrits existants

1. Le concept de *littéracie*
2. Du concept de *littéracie* aux pratiques scolaires d'écriture et aux choix pour la formation
- 3. Écrire pour penser et penser pour écrire**

Constats pour démarrer la réflexion

À l'école

- Bien plus de temps consacré à la réécriture, à la révision qu'à la préparation , à l'anticipation de l'écriture
- Au cycle 3, la grande majorité des élèves se lancent dans l'écriture du texte visé sans avoir beaucoup anticipé
- Brouillon-1^{er} jet, brouillon linéaire et textuel, brouillon scolaire traditionnel , écrit intermédiaire

Texte 5 (5/10) : *J'habite un pays merveilleux.*

Un jour, j'étais chez moi il faisait nuit, alors je me suis endormi. Le lendemain, ma mère me réveillait pour aller à l'école. Je me réveillai, et je m'habillai et j'ai pris mon cartable, et je suis sorti. Et je suis arrivé à l'école j'ai dit bonjour au maître et je me suis assis dans la chaise le maître nous a parlé du paradis, il disait – le paradis est merveilleux et tout à coup je rêve du paradis. C'était beau des manèges et aussi des céréales (des Kellogs).

Écrivez une lettre à un(e) ami(e) pour le convaincre de venir

Constats pour démarrer la réflexion

À l'école, au cycle 3

- Représentation : écrire = écrire
- Raccourci du processus scriptural dont on aurait enlevé les premiers maillons, au profit d'un premier état textuel, présenté implicitement comme immédiat :
 - « Le premier état du texte surgit en quelque sorte tout armé du cerveau (et de la plume) du scripteur. » (Boré, 2000)

Constats pour démarrer la réflexion

À l'école, au CP

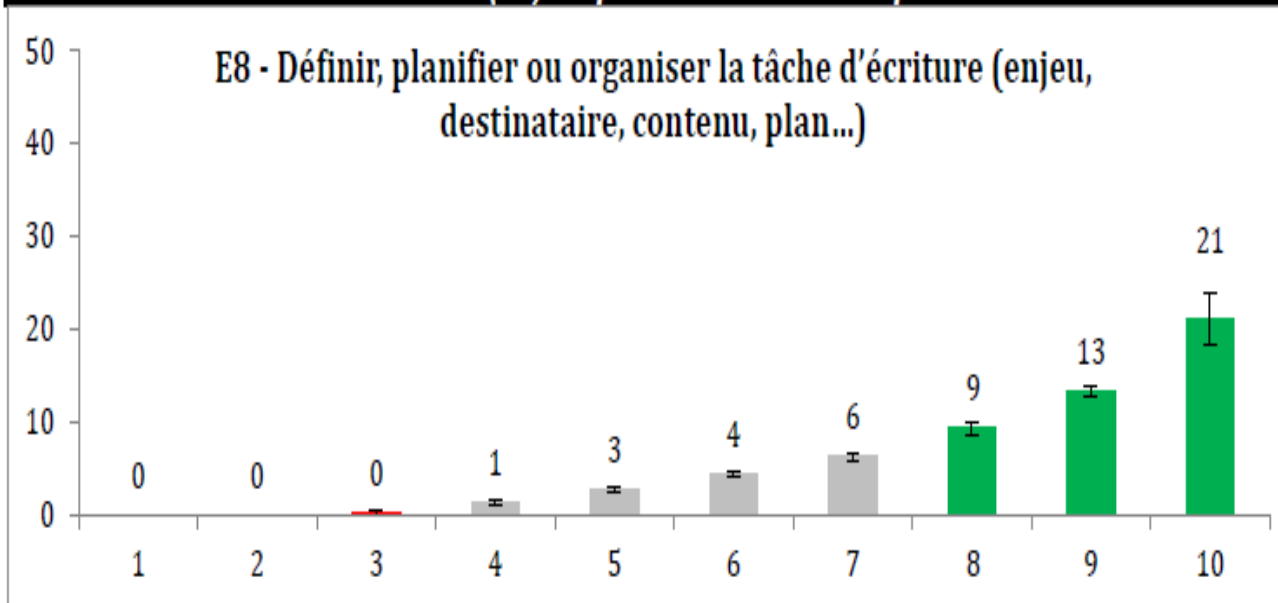
Quand les élèves écrivent, en moyenne, ils font par semaine :

- 44' de copie avec modèle
- 25' de production en encodant soi-même
- 22' de dictée (par le maitre)
- 16' de calligraphie
- 12' de production en combinat des unités pré-imprimées
- 9,5' de révision
- **5,5' de préparation**
- 4' de dictée à l'adulte
- 3' de copie après disparition du modèle

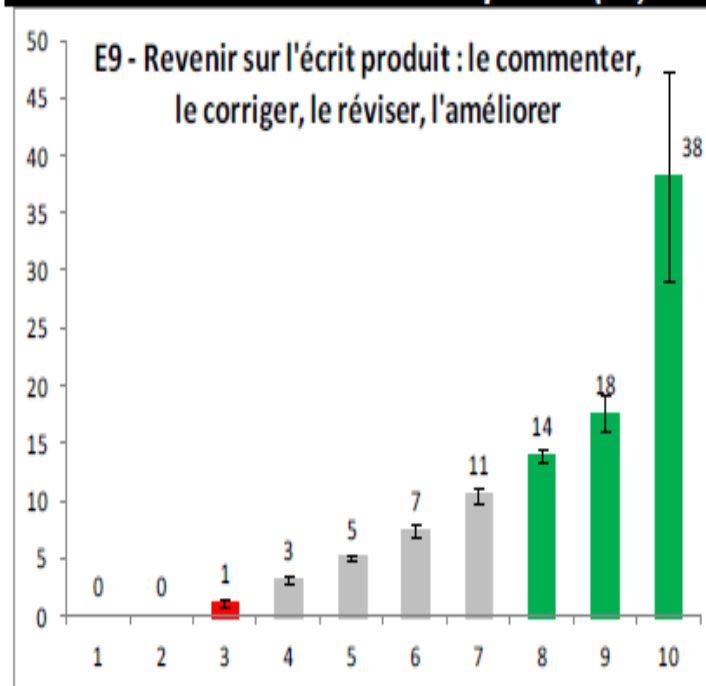
Et pourtant...

L'étayage différencié, l'explicitation, **la préparation** et la révision sont particulièrement particulièrement présentes dans les classes les plus efficaces et semblent très bénéfiques bénéfiques aux élèves les plus faibles.

Graphique 66 — Temps moyen par semaine consacré à définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (E8). Répartition des classes par déciles



Graphique 67 — Temps moyen par semaine consacré à revenir sur l'écrit produit (E9).



PE [...] comment on pourrait écrire Pascale ?

E pa

Nat P

Kel Pa

PE paaaascaale

E P

PE alors ?

E a

PE et pourquoi ? ça te fait penser à quoi ?

E papa

PE papa, je suis d'accord pa-pa 2 syllabes et pas

E cale

PE elle a combien de syllabes ?

EEE 2

PE alors la première ce serait quoi ?

E pa

Nat pa

PE non non écoute bien

Kel pas

PE pas-cale la première qu'est-ce que c'est ?

EEE pas

PE très bien

E comme mot de passe

PE très bien alors il faut écrire la première syllabe c'est passss tu prends un feutre tu essaies je te rappelle les règles attends avant de commencer on rappelle les règles on ne peut pas se tromper ça sert à rien de regarder sur le copain puisqu'il peut mettre ce qu'il veut le but du jeu c'est de bien faire chanter les lettres dans ta tête ou avec ta bouche et tu écris comme tu penses qu'il faut écrire d'accord ? on ne peut pas se tromper on essaye allez // passsss

(classe 2, séance 1, écrire « Pascale »)

Au-delà de l'école

- Chez les scripteurs plus expérimentés, jusqu'à 75 % du temps de l'écriture est consacré à la planification (remémoration d'idées, de contraintes, de stratégies, de la visée; structuration des idées...).
- Face à une tâche d'écriture complexe, la qualité de l'écrit produit est fortement dépendant de l'activité de planification.
- Souvent, une part importante du travail de planification se fait en amont de l'écriture linéaire du texte, même si la mise en texte génère et réorganise aussi les idées.

→ Dans la matérialité de l'écriture : *écriture à processus et écriture à programme*

Le scripteur expérimenté gère ces strates *via* 3 grands types de stratégies, pour partie concomitantes :

- des stratégies anticipatrices : la **planification**
 - se remémorer les buts assignés à la tâche d'écriture et la façon de procéder pour y arriver
 - chercher et récupérer des informations en mémoire à long terme
 - organiser ces contenus présents en mémoire en un plan de texte
- des stratégies de **textualisation**
 - produire graphiquement et linguistiquement le texte
 - choisir les unités linguistiques (mots, structure de phrases...)
 - gérer les contraintes lexicales, syntaxiques, textuelles
- des stratégies de retours en arrière réflexifs : la **relecture /la révision**
 - revenir sur le texte ou sur un bout du texte en cours ou effectué
 - évaluer la trace écrite
 - poursuivre ou relancer l'écriture
 - modifier la trace écrite

Attention : modèle non étapiste

Mais le scripteur novice ?

□ 6-8 ans

- Capacité limitée de la mémoire de travail, dont le rôle semble prépondérant (Piolat, 2004)
- Peu de textualisation mais formulation d'idées récupérées
- Saturation rapide par les activités de « bas niveau » (composantes graphomotrice et orthographique)
- Mise en place plus tardive de la planification et de la révision
- Empilage des opérations
- Production pas à pas
- Pas de vision précise de « comment il faut s'y prendre »

Mais le scripteur novice ?

□ Au cycle 3

- Développement de la mémoire de travail
- Traces de planification du contenu
- Début de la révision au-delà de la phrase
- Écriture par accumulation ou écriture cyclique ou récurrente
- Variation de la rédaction en fonction des genres ou types d'écrit
- Difficulté à lier formulation et contexte tout au long de l'écriture
- Vision procédurale inégalement présente

Mais le scripteur novice ?

- En fin d'école primaire, les scripteurs qui produisent les meilleurs textes mettent en place des conduites stratégiques de préparation/de planification face à des tâches complexes pour eux.
- A cet âge, même si les manières de procéder ne présentent pas de façon dominante les traits d'une conduite stratégique, la préparation de l'écriture peut faciliter le travail de l'élève et l'aider dans le développement de son activité de scripteur.

Une activité de pensée pour le texte peut se déployer en amont ou en accompagnement du texte et être déjà élaboration de l'écrit à venir.

Critères pour distinguer les conduites stratégiques des autres actions humaines (Alexander, Graham et Harris, 1998)

Les stratégies sont :

1. **procédurales** (connaissances sur le « comment faire »)
2. **délibérées** (perception d'un écart entre le résultat espéré et son état actuel de performance; conscience de l'existence d'un besoin)
3. **conscientes** (décision consciente d'un ensemble d'actions pour répondre au besoin)
4. **couteuses** (élaboration d'un plan d'action qui demande du temps supplémentaire et consomme des ressources mentales)
5. **facilitatrices** (augmentation de la performance)
6. **indispensables** (incontournable pour développer des savoirs et savoir-faire « académiques »)

- 1: Le géant se disputent avec ses frères parce que ils ont cassé sa lampe de chevet.
- 2: Les 3 petits frères se vange en lui coupant les cheveux pendant qu'il dort.
- 3: Le géant devient bête, et, il aubé à ses frères.
- 4: Les 3 petits frères font une blague au géant:
- 5 Le géant ~~tombe malade~~ attrapa un rhume.

Détails: Les parents sont mort. Le géant s'appelle Georges et les petits frères Théo, Arthur et Christophe!

Ecriture du début de la nouvelle *Les cheveux du géant* (extraite d'« Histoires au téléphone » de G. Rodari) après lecture de la fin de cette nouvelle

M- Emma tu as pris la feuille blanche donc a priori tu es prête ?

Emm- oui

M- explique-moi

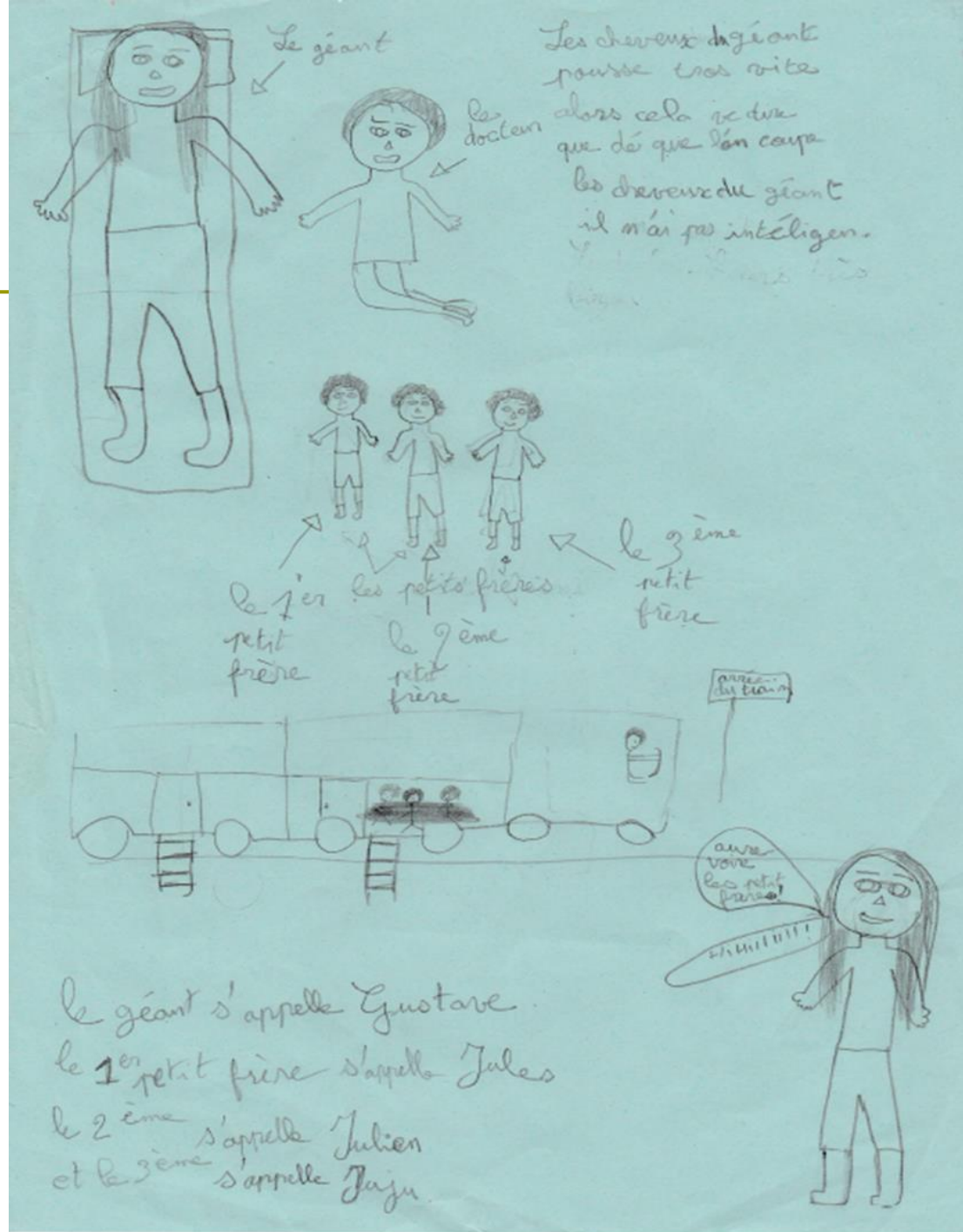
Emm- ben / euh // j'ai marqué la liste pour savoir // pour savoir dans quel ordre je dois écrire l'histoire / enfin le début et euh // et j'ai mis après / après j'ai fait un trait pour après mettre des détails et pour dire que les parents sont morts / pour dire comment s'appellent le géant et ses frères

M- en fait ton outil c'est quoi // qu'est-ce que t'as fait c'est / euh

Emm- c'est un peu comme un / pour moi c'est un peu comme un pense -bête

M- c'est un peu comme un pense -bête d'accord / tu vas commencer à écrire suivant l'ordre qui est ici et après / les détails c'est // pourquoi t'as mis ces détails / là ?

Emm- ben // les détails c'est peut -être pour aider à écrire / enfin euh // le prénom on n'est pas forcément obligé de le dire / les parents il y en a qui vont dire qu'ils sont partis en voyage ou qu'ils sont revenus / moi je dis qu'ils sont morts et euh c'est un détail



Écriture du début de la nouvelle *Les cheveux du géant* (extraite d'« Histoires au téléphone » de G. Rodari) après lecture de la fin de cette nouvelle

Corpus de thèse de Jérôme Faux (Lab3ED)

M- Mathilde tu m'expliques un peu ce que tu as fait sur ta feuille bleue toi ? / Comment tu t'y es pris ?

Mat- ben déjà j'ai dessiné ce que j'ai compris dans le texte / et après ça m'a donné un peu d'idées pour le reste

(...)

Mat- pour m'aider à mieux euh // comment dire / à mieux voir enfin comprendre le texte euh // plus facilement

M- d'accord

Mat- et du coup ça m'a un peu aidé pour écrire le reste

(...)

M- et après t'as fait quoi alors ?

Mat- ben après j'ai fait le reste / et là ici j'ai juste dit comment le géant s'appelait et les petits frères / et après j'ai mis des petites indications là

M- d'accord // et à chaque fois tu as fait des dessins ça t'a réellement aidé ça / faire du dessin

Mat- ben euh // en fait je m'imagine après c'est comme si moi j'étais un personnage et je m'imagine dans ma tête euh / le reste enfin la suite mon aventure

(...)

M- et d'habitude tu fais pas comme ça tu fais comment ?

Mat- d'habitude je fais comme ça

M- tu fais comme ça aussi ? C'est-à-dire tu dessines

Mat- enfin ça dépend parce que dessiner pour moi c'est enfin parfois je dans ma tête je construis l'histoire mais en fait c'est comme s'il y avait un tableau devant moi et je vois les personnages enfin je m'imagine l'histoire

M- d'accord O.K. D'accord et là ce qui change là c'est que sur cette feuille bleue pour une fois tu as pu dessiner ce que tu avais devant tes yeux c'est ça ? alors que d'habitude t'écris plutôt directement

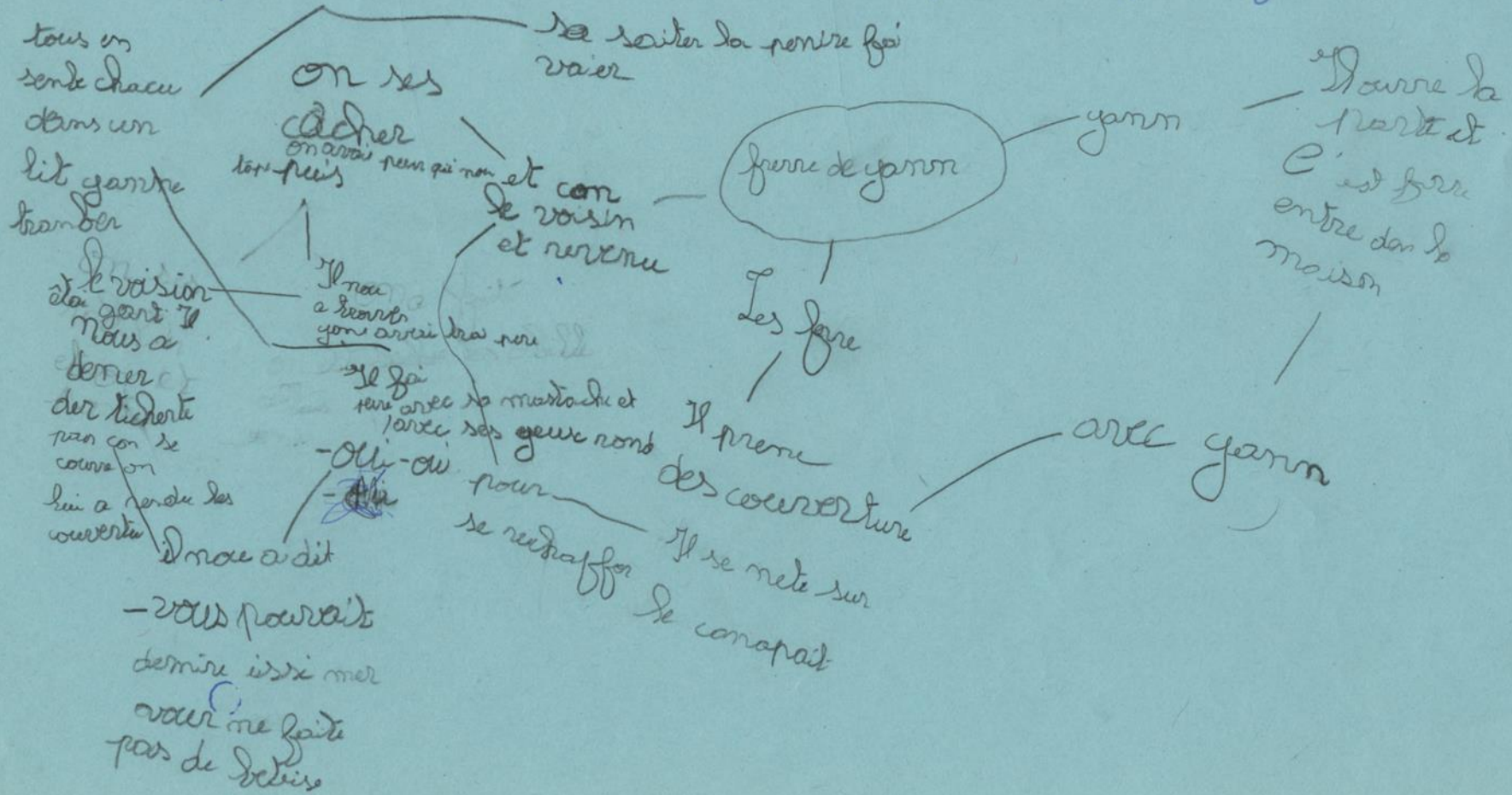
Mat- oui voilà j'écris directement et je verrai tout là

Ecriture du début de la nouvelle *Les cheveux du géant* (extraite d'« Histoires au téléphone » de G. Rodari) après lecture de la fin de cette nouvelle


VII → Victor frere de Yonne

On a attendu que Yonne ouvre la porte et on est entré se rechauffer car il faisait froid son des tridema

et on a pris des couvertures et on s'en mis sur le canapé tous les sept. on a fait redier les abille



Ecriture d'un chapitre de L'enfant océan
Corpus de thèse de Jérôme Faux (LabE3D)

Liste des personnes qui ont parlé	Le narrateur qui en parle	L'événement de l'écrit	Illustration ou scène
E. Mathélie Lasse	VICTOR	Yann et deviennent notre chef. Même si ses le plus petit.	
II La mère de Yann Marthe Doutheau	DOUtheAU	Il décide de passer par la gouttière,	
III Louis Doutheau frère de Yann		se va jusqu'à fesse mais il est	
IV Fabrice Doutheau frère de Yann		bloquer. Un de ses frère bien laider,	
V Daniel Lamy contable roulier		mais Yann, sans le faire saper et donne un	
VI René Doutheau		coup de talon en plein la figure.	
VII J. M. Seychen. Écrivain		Yann se met tout maigre et il passe et quelque seconde	
		plus tard la porte s'ouvre, tout le monde rentre	
		dans la maison des voisins de J. M.	
		Tout le monde aide à faire le feu	
		pour se réchauffer	

Écriture d'un chapitre de L'enfant océan
Corpus de thèse de Jérôme Faux (LabE3D)

Favoriser et enseigner la préparation de l'écriture : un angle mort des pratiques scolaires ?

- Préparer/anticiper l'écriture (textuelle) s'apprend et gagne à être explicitement enseigné.
- Besoin d'apprendre aux élèves que l'écriture ou le passage à l'écrit se prépare, s'anticipe dès que la tâche semble complexe.
- Besoin d'accompagner dans la durée les élèves dans leurs essais de préparation/d'anticipation de l'écriture
- Travailler la préparation de l'écriture permet d'alléger la tâche de réécriture.

Que peut-on faire pour mieux écrire AVANT de produire la première version de l'écrit visé ?

Écrire pour penser et **penser pour écrire** à l'école

■ Conditions :

- éviter le brouillon-1^{er} jet et faire place à des réalisations sémiotiques hybrides
- sortir de la pratique : écrivez, relisez, améliorez (+ recopiez)
- sortir de la représentation : écrire = écrire

Enseigner que démarrer l'écriture = réfléchir, échanger sur l'écrit visé, penser en marchant à ce qu'on doit produire, rechercher des informations et les transformer en vue de son écrit, lister, schématiser, numéroter, noter des lignes directrices, écrire un démarrage ou des idées phares , se lire, barrer/sélectionner, se concentrer...



Écrire ≠ transcrire une pensée préexistante

Conception d'une écriture transparente et d'une pensée toute puissante

La conscience du texte se transforme avec la mise en graphie (Fabre-Cols)

Écrire pour penser et **penser pour écrire** à l'école

■ Conditions :

- Marquer matériellement cette étape de préparation de l'écriture
- Accepter que parfois, au début, il est plus difficile d'écrire en intégrant le bénéfice de la préparation que d'écrire, comme d'habitude, au fil de la plume.
- Tenir compte de la variété des besoins et des profils, entre autres :
 - en enseignant différentes mises en œuvre de cette conduite stratégique d'anticipation
 - en questionnant les manières d'opérer si le texte produit n'est pas en progrès
- Développer une approche processuelle, temporelle, explicite et réflexive de l'écriture

« L'apprentissage passe par la distance à la pratique, par la réflexion, par des discours sur l'écriture et les écrits. » (Reuter, 1996)

Lien entre préparer/anticiper son écrit et les écrits intermédiaires au cycle 3

Jean Charles Chabanne & Dominique Bucheton, « Les écrits "intermédiaires" », article paru dans La Lettre de la DFLM 26, 2000-1, juin 2000, p. 23-27

« Les «écrits intermédiaires» : questions de recherche et d'action

Un statut scolaire à décrire et à instaurer

Les écrits intermédiaires que nous avons évoqués n'ont pas de statut scolaire défini. Ce sont des genres scolaires inaperçus, invisibles : brouillons, notes, préparations, ébauches, textes volatiles et promis à la poubelle. Ecrits un peu honteux, dont on aimerait bien se passer... et dont on se passe le plus souvent: voir les « brouillons » des rédactions scolaires qui ne sont en fait que des épreuves dont on corrige uniquement la forme de surface — quand on la corrige. Difficulté à voir dans les premiers jets, plans et notes, autre chose qu'une activité ancillaire, dont on devrait se passer.

Construire pour eux un statut scolaire, c'est d'abord leur donner une existence matérielle reconnue : - du temps pour jeter des notes sur le papier, sous des formes libres, dessiner, raturer, collecter, lister, accumuler... Un temps effectivement inscrit dans la programmation de la tâche, qui prévoit aussi le travail collectif sur ces écrits.

- des supports identifiés : cahiers «de travail», «d'essai», carnets de notes, dossiers préparatoires, tableaux d'affichage, etc.

- des formes de travail pour produire ces écrits, pour les faire circuler, pour les réutiliser : mode de production (individuel, par deux, etc.), mode de mise en commun (interlectures, annotations...), mode de retravail (réorganisation coupé-collé, prélèvements...), transition vers les écrits normés... »

Bibliographie

- ALCORTA, M. (2001). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue Française de Pédagogie*, 137, 95-103.
- ALEXANDER, P. A., GRAHAM, S., HARRIS K. R. (1998). « A perspective on strategy research : progress and prospect », *Educational Psychology Review*, vol. 10, n°2, Plenum Publishing Corporation, p. 129-154.
- AURIAC, E. et FAVART, M. (2007). « Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif », *Langue française*, 155, 69-83.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. BRISSAUD, C ET RISPAIL, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan.
- BEREITER, C et SCARDAMALIA, M (1987). *The psychology of Written Composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- BOURDIN, B., COGIS, D. ET FOULIN, J.-N. (2010). « Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire », *Langages*, 177, 61-86.
- BORÉ, C. (2004). « Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire », *Le Français aujourd'hui*, 144, 42-51.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz.
- CHABANNE, J.-C. (2011). « Les écrits " intermédiaires " au-delà du brouillon », *Recherches*, 55, 7-20.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002). *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. J.-C., Delagrave, 2002.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2000). « Les écrits intermédiaires », *Lettre de la DFLM*, n°26, 23-27.
- CHISS, J.-L. (2008). « Littéracie et didactique de la culture écrite », *Pratiques*, n°137-138, 165-178.

COLIN, D. (2013). « Le discours des enseignants de CM2 et de sixième : une centration sur la correction de la langue ». Articles complémentaires au *Français aujourd'hui* 181 en ligne : <http://www.afef.org/blog/post-urits-d-uvescontraintes-de-la-langue-n-a8a-du-francus-aujourd-huip1055-c11.html>.

CRINON, J. ET MARIN, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression - Cycle 3*, PARIS : NATHAN.

DARRAS, F. (2011). « Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent. Analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de seconde », *Recherches*, 55, 169-204.

DAVID, J. et PLANE, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF.

DELAMOTTE, R., GIPPET, F, JORRO, A, PENLOUP, M.-C. (2000). *Passage à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF.

DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2012) (coord.). Littéracies universitaires, *Pratiques*, n°153-154.

DELCAMBRE, I. et POLLET, M.-C. (2014) (coord.). *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage*, SPIRALE, N°53.

DOQUET, C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*, PUR

DREYFUS, M. SOULÉ, Y. DUPUY, C. & CASTANY-OWHADI, H. (2017). Tâches d'écriture au CP : de l'analyse des résultats de recherche à des questions de formation. In *Repères*, n°55 (à paraître).

FABRE-COLS, Cl. (2002) : *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF Éditeurs.

FABRE-COLS, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*, de boeck.

FAYOL, M. (2017, rééd.). *L'acquisition de l'écrit*, Paris : PUF, Que sais-je.

FAYOL, M. et SCHNEUWLY, B. (1987). « La mise en texte et ses problèmes », in J.-L. Chiss et al., *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*.

FÉNOGLIO, I. et CHANQUOY, L. (2007). « La notion d'"avant-texte" : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte », *Langue française*, 155, 3-7.

FIJALKOW J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003 : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>

GARCIA-DEBANC, C. (2016). « Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance », colloque *Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans la formation tout au long de la vie*, Bordeaux , conférence en ligne <https://ecriture-2016.sciencesconf.org>

GOIGOUX, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Paris : MEN-ESR., Ouvrage en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de l'esprit sauvage*, Paris : Editions de Minuit.

HALTÉ, J.-F. (1989). « Savoir écrire, savoir-faire », *Pratiques*, n°61, 5-28.

HEBERT, M. et LÉPINE, M. (2012). « Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie », *Lettrure*, n°2, p. 88-98, http://www.ablf.be/images/sotories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf.

JAFFRÉ, J.-P. (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », in C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl. *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan, 21-41.

KERVYN, B. (2018). « Stratégies d'entrée dans l'écriture de jeunes scripteurs », in E. Bedoin et A. Camenisch, *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'université*, Grenoble, Ellug (texte soumis).

KERVYN, B. et BRISSAUD, C. (2015) (coord.). *Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire. Repères* n°52, Lyon, ENS Éditions, 223 p.

KERVYN, B. et FAUX, J. (2014). « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques* [En ligne], 161-162, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 05 mai 2015. URL : <http://pratiques.revues.org/2172>.

KERVYN, B. et FAUX, J., BILLON, V. (2014). « Se servir de la carte mentale pour entrer dans l'écriture », *Recherches* n° 60, p. 25-47.

LAFONATINE, L. ET PHARAND, J. (2015). *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, Québec : Presses universitaires du Québec.

LAHIRE, B. (2008). « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de "l'expression écrite" à l'école primaire », *La raison scolaire*, 109-125.

LEBRUN, M., LACELLE, N. ET BOUTIN, J.-F (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors l'école*, Québec : Presses universitaires du Québec.

MARIN, B. ET MORIN, M.-F. (2015) (COORD.). Les littéracies scolaires, *Le français aujourd'hui*, n°190.

MEYER, J.-P. ET PELLAT, J.-C. (2017) (coord.). Grammaires et littéracies, *Lidil*, n°56.

MORIN M.-F. et NOOTENS P. (2013). « Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographieurs au début du primaire ». In *Repères*, n° 47, 83-107.

OLIVE, T. et PIOLAT, A. (2003). « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », *Le Langage et l'Homme*, vol. 38, 2, 191-206.

Olson, D. (2006). « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications dans l'anthropologie de J. Goody », *Pratiques*, n°131-132, 83-94.

OUZOULIAS, A. (2013). *Lecture Ecriture. Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris : Retz.

OUZOULIAS, A. (2004). Favoriser la réussite en lecture : les MACLE, Paris : Retz.

PIOLAT, A. (2004). « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition : le rôle de la mémoire de travail », *Linx*, 51, 55-74.

PLANE, S., OLIVE, T. ET ALAMARGOT, D. (éd.) (2010). « Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques », *Langage*, n°177.

PLANE, S. , ALAMARGOT, D. (2006). Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite, Bilan 2003-2006 Projet scientifique 2007-2010., http://www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/GDR2657_bilan_projet.pdf.

PRIVAT, J.-M. ET KARA, M. (2006) (coord.). La littératie autour de Jack Goody, *Pratiques*, n°131-132.

RECHERCHES (2011). *Brouillons*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 55.

REUTER, Y. (2006). « A propos des usages de Goody en didactiques. Eléments d'analyse et de discussion », *Pratiques*, n°131-132, 131-154.

REUTER, Y. (2003). « La littératie : perspectives pour la didactique », *Lidil*, vol. 17, n°11

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF.

REUTER, Y. (dir.). (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Bern : Peter Lang.

ROEGIERS, X (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, de boeck.

SAADA-ROBERT M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. In *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. Paris, Actes Journées de l'Observatoire National de l'écriture.

SOULÉ, Y., KERVYN, B., GEOFFRE, T. et CHABANNE, J.-C. (2016). « Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire). De l'élaboration d'une épreuve de test à l'analyse des résultats obtenus ». In J. Dolz , J.-L. Dumortier, E. Falardeau et P. Lefrançois, *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 85-107.