

Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8



MARINE ANDRÉ
Agréée de l'enseignement secondaire inférieur et diplômée du master en Sciences de l'Éducation
Université de Liège

Marine André est chercheuse au service d'Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants à l'ULiège (Belgique) depuis 2016. Ses domaines de recherche concernent l'accompagnement d'enseignants et le développement de dispositifs de formation dans le domaine de la littérature notamment la mise en place d'outils pédagogiques d'entrée dans l'écrit des jeunes enfants.



ANOUK DUMONT
enseignante dans le fondamental et psychopédagogue
Université catholique de Louvain

Anouk Dumont travaille comme chercheuse en didactique du français au sein de l'UCLouvain (Belgique). Ses recherches portent sur les outils didactiques de l'école maternelle au début du secondaire, et la manière dont ceux-ci sont mis en pratique dans les classes par les enseignants.



MORGANE LIBION
Enseignante de formation et psychopédagogue
Université catholique de Louvain

Morgane Libion travaille comme chercheuse en didactique du français au sein de l'UCLouvain (Belgique). Après avoir enseigné en première et deuxième primaire pendant plusieurs années, elle participe à des recherches en didactique du français et plus précisément dans le domaine de l'entrée dans l'écrit et de la lecture.



DYLAN DACHET
assistant et chercheur à la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Université de Liège

Dylan Dacht est spécialiste des méta-analyses et des études expérimentales, il travaille sur des revues systématiques de la littérature en éducation avec des organismes de recherche tels qu'Education Endowment Foundation (UK) et la Best Evidence Encyclopedia (USA). Il dispense des cours et des conférences sur des sujets liés à l'effet statistique des dispositifs d'enseignement.

par **Marine André, Anouk Dumont, Morgane Libion, Dylan Dacht et Patricia Schillings**

Dans le cadre d'une recherche menée en Belgique francophone, seize des trente-quatre enseignants accompagnés ont mis en place des ateliers d'écriture durant une période de quatre mois. Ces ateliers d'écriture développés par Calkins, Oxenhorn, Smith & Rothman (2016) conjuguent l'enseignement explicite des processus d'écriture experts et le développement d'une posture d'auteur. Le travail de cette double visée en classe est rendu possible grâce à la mise en place d'activités quotidiennes de production d'écrits personnels et signifiants, ainsi qu'à la liberté laissée aux élèves de puiser des sujets d'écriture dans leur vécu.

Après avoir décrit le cadre conceptuel du dispositif d'ateliers d'écriture, nous aborderons sa mise en œuvre par ces seize enseignants de Belgique francophone au travers des propos recueillis lors d'entretiens semi-directifs avant et après intervention.



PATRICIA SCHILLINGS, Ph. D.
responsable du service d'Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants
Université de Liège

Ses projets de recherche portent sur le développement professionnel des enseignants principalement dans le domaine de la littérature et sur la formation des enseignants.

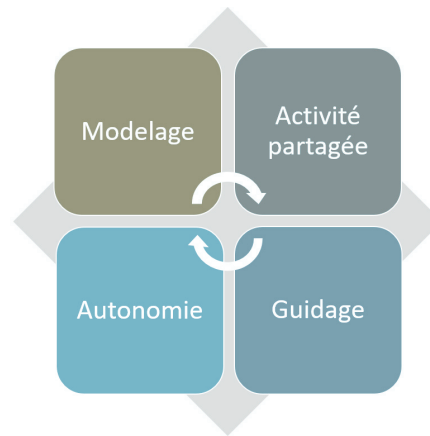
Elle a également été impliquée dans l'évaluation des compétences en lecture aux niveaux national et international pour PIRLS 2011 et PIRLS 2016 ainsi que dans le développement d'items de lecture numériques pour PISA 2018.

Dans le cadre du « Pacte pour un enseignement d'excellence », réforme du système éducatif belge francophone, la mise en place de groupes de travail disciplinaires dénommés *Consortiums* a permis un recensement des dispositifs et outils d'enseignement-apprentissage en lien avec des niveaux de validation par la recherche dans le but de les mettre à disposition des enseignants sur une plateforme pour soutenir leurs pratiques.

Ces consortiums ont également eu pour mission de tester les dispositifs recensés pour en assurer une validation complémentaire (De Croix, André, Dachet, Dumont, Libion & Schillings, à paraître). Le consortium Français-Latin, regroupant des membres¹ de sept institutions, a choisi de valider empiriquement deux dispositifs d'ateliers d'écriture comme leviers favorables de l'acquisition de l'écriture : l'atelier dirigé d'écriture de Bucheton & Soulé (2009) et les ateliers d'écriture de Calkins, Oxenhorn, Smith & Rothman. (2016). Pour ce faire, nous avons accompagné 34 enseignants volontaires du préscolaire et du début du primaire dans la préparation et la mise en place de ces dispositifs dans leur classe. Cependant, seuls 22 enseignants sont allés au bout de l'intervention : 16 avec les ateliers d'écriture (Calkins *et al.*, 2016) et 6 avec les ateliers dirigés d'écriture (Bucheton & Soulé, 2009). Le choix du dispositif était laissé à l'enseignant dans le but de répondre à ses besoins, de rejoindre ses préoccupations et d'intégrer le plus harmonieusement possible les recommandations issues de la recherche à ses pratiques.

Nous avons proposé le dispositif des ateliers d'écriture (Calkins *et al.*, 2016) à la validation complémentaire pour trois raisons. Premièrement parce que les auteurs intègrent de manière harmonieuse des principes didactiques issus de champs théoriques divers mais complémentaires. L'enseignement explicite des processus d'écriture experts, tels que la planification ou la révision, est en effet conjugué à des principes issus du courant didactique des ateliers d'écriture ciblés sur le plaisir, le développement d'une posture d'auteur et le partage des productions. Conséquence de cette vision non exclusive des courants théoriques de l'apprentissage, les pistes méthodologiques proposées par Calkins *et al.* (2016) envisagent à la fois l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Cela signifie que, si chaque geste professionnel de l'enseignement de l'écriture est très finement décrit, les conditions d'un véritable apprentissage par les élèves sont également envisagées et explicitées. Deuxièmement, ce dispositif repose sur une approche intégrée de la langue dans laquelle les quatre compétences de base sont indissociables. Les activités de production d'écrits sont en effet basées sur un enseignement conjoint des savoirs lire, écrire, écouter et parler. La phonologie, le code, les conventions orthographiques sont autant d'éléments mis au service de la production d'écrits. Par ailleurs, l'analyse des procédés littéraires utilisés par les auteurs dans des textes modèles permet d'articuler apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Troisièmement, ce dispositif met en œuvre plusieurs principes didactiques fondés sur les données probantes (Graham, Bollinger, Booth Olson, D'Aoust, MacArthur, McCutchen, & Olinghouse, 2012). Comme recommandé, il permet d'allouer un temps d'écriture quotidien mais aussi d'enseigner des processus d'écriture à mettre en œuvre pour poursuivre une variété d'intentions afin que les scripteurs soient en mesure de les utiliser de façon autonome et flexible, en proposant de diminuer graduellement l'aide apportée. En effet, chaque atelier s'inscrit dans une approche équilibrée de l'enseignement de la littératie proposant quatre phases itératives, une phase de modelage, une phase d'activité partagée, une phase de guidage et une phase de pratique autonome.

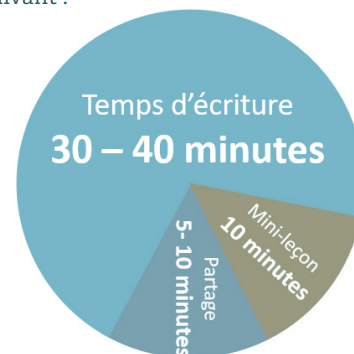


Ce dispositif vise également la création d'une communauté d'auteurs engagés (Graham *et al.*, 2012). Calkins préconise de s'adresser aux élèves en les considérant comme des auteurs, signifiant qu'ils écrivent pour de vrai, de vrais textes à destination de vrais lecteurs et favorisant ainsi leur engagement.

Après avoir présenté les trois moments-clés des ateliers, cet article développera les deux approches conjuguées dans ce dispositif et mettra en lumière quelques propos d'enseignants.

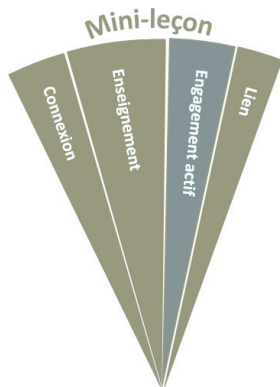
2. Les ateliers d'écriture selon Lucy Calkins

Concrètement, chaque atelier comporte trois grands moments et dure environ 50 minutes divisées selon le schéma suivant :



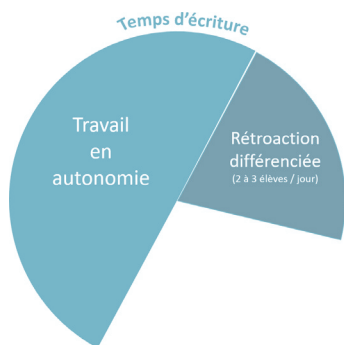
2.1. La mini-leçon

Chaque atelier d'écriture débute par une phase de modelage d'une stratégie d'écriture ciblée, en quatre temps. Tout d'abord, la **connexion** permet de relier l'enseignement du jour au travail en cours et de nommer le point d'enseignement. S'ensuit alors l'enseignement, durant lequel l'enseignant se pose en modèle de scripteur expert et rend transparentes les démarches cognitives qu'il met en œuvre en s'appuyant sur un texte modèle. Durant l'**engagement actif**, moment d'activité partagée, les élèves ont l'occasion d'essayer la stratégie enseignée avec un partenaire d'écriture. Enfin, la mini-leçon se termine par le **lien** résumant l'essentiel de l'enseignement du jour pour que les élèves le réinvestissent dans leur travail d'auteurs. La stratégie enseignée ne doit pas absolument être mobilisée dans le travail du jour. C'est l'ensemble de leur répertoire de stratégies que les élèves doivent mettre à profit pour écrire.



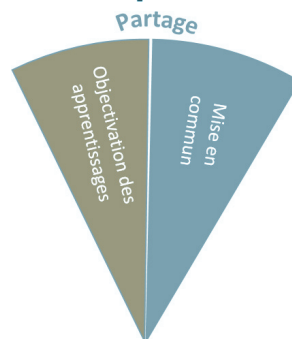
2.2. Le temps d'écriture

Une fois la mini-leçon achevée, les élèves poursuivent **en autonomie** l'écriture d'un texte en cours ou commencent à produire un nouveau texte. En parallèle, l'enseignant interagit avec quelques élèves individuellement ou en petits groupes pour observer, écouter, évaluer, questionner, montrer et encourager, autrement dit pour offrir une **rétroaction différenciée**. Ces entretiens aident l'enseignant à percevoir l'intention d'écriture de chaque élève et à faciliter la mise en mots de son sujet.



2.3. Le partage

L'atelier se termine par la phase de partage durant laquelle une **mise en commun** est effectuée. L'enseignant prend appui sur les productions des élèves. Il montre des traces qu'ils pourront utiliser comme modèle par la suite. C'est aussi l'occasion, pour les élèves, d'échanger avec un pair à propos de leur texte. L'**objectivation des apprentissages** clôture l'atelier avec un rappel du point d'enseignement, un élément important ou un résumé du travail accompli.



3. L'approche authentique de l'écriture

Prenant ses racines dans la pratique du texte libre de Freinet, l'approche authentique de l'écriture met l'accent sur la production de textes signifiants et sur la liberté laissée aux élèves de puiser des sujets d'écriture dans leur vécu. Pour Freinet, les situations d'écriture doivent avoir un but réel, celui de communiquer avec les autres (Schneuwly, 1994). Comme le souligne Calkins (2017, p. 21), « les élèves méritent d'écrire pour de vrai, d'écrire des genres de textes qu'ils voient dans le monde, et d'écrire pour un public de lecteurs » ajoutant : « Donner l'occasion aux élèves d'écrire pour *quelqu'un* les encouragera à être plus investis dans leur écriture ».

4. L'enseignement explicite en Belgique francophone

L'enseignement explicite du savoir lire et écrire est une pratique peu répandue dans les classes primaires de l'enseignement belge francophone. En effet, les résultats PIRLS 2016 indiquent que seuls 13% des élèves de 4^{ème} primaire ont un enseignant qui déclare mettre en œuvre au moins une fois par semaine des activités d'enseignement des stratégies de lecture grâce à une démonstration (Schillings, Dejaegher, Géron, & Dupont, 2018).

Cette faible présence résulte probablement de la confusion entre enseignement explicite et enseignement traditionnel bien que « l'enseignement explicite se distingue fondamentalement de l'enseignement traditionnel par le niveau d'explicitation fourni aux apprenants lors du modelage, mais surtout par le recours fréquent au questionnement et à la rétroaction lors de la pratique guidée. » (Bissonnette et Richard, 2001). Victime du mouvement de balancier caractéristique du monde de l'éducation qui consiste à remplacer des pratiques par d'autres préconisant une idéologie diamétralement opposée (Slavin, 1989 et 1999, cités par Bissonnette et al., 2005), le système éducatif belge francophone a vu les pédagogies constructivistes se substituer à l'enseignement magistral. En effet, les travaux entourant la réforme du système éducatif ont mis en évidence que l'une des recommandations auxquelles les enseignants sont aujourd'hui soumis est « celle d'une pédagogie dite « constructiviste » (Maystadt, Demeuse, & Friant, 2015). En conclusion, l'enseignement explicite, amalgamé à l'enseignement traditionnel fait l'objet de résistances importantes de la part du système éducatif et des enseignants.

5. Qu'en disent les enseignants belges ?

Les entretiens² menés avant et après intervention permettent de dégager quelques informations intéressantes à propos de la mise en œuvre du dispositif par les enseignants belges francophones (Dumont, André, Gillain, Gravy, Masson, Petit, & Libion, à paraître). Pour les seize enseignants accompagnés, ce dispositif d'ateliers d'écriture proposant de l'enseignement explicite se révèle être assez différent de leurs pratiques habituelles. Plusieurs en mentionnent la nouveauté : « C'est différent de ce qu'on a » ; « Auparavant, je ne les [les stratégies] rendais pas explicites » ou encore « Je trouve que c'est une manière différente ».

Les enseignants reviennent sur l'utilité des différents moments du dispositif mais aussi sur les difficultés ou freins à leur mise en œuvre. De manière générale, plusieurs enseignants pointent le temps important pris pour s'approprier les ateliers : « Le dispositif est bien détaillé dans le livre mais peut-être un peu trop, je lisais en diagonale pour que ça ne me prenne pas trop de temps », mais aussi pour les mener en classe : « Cela prend du temps. C'est difficile à placer dans l'horaire parmi les autres apprentissages. »

La phase de modelage est vue comme un moment structurant : « Ce moment-là il est vraiment utile parce que l'enfant sait ce qu'on attend de lui, on ne joue pas à la devinette et comment il doit le faire. », « C'est utile ce modèle, ce point de comparaison leur permet de ressentir et de comprendre ce qu'ils ont à faire. ». Selon les enseignants, l'entretien est l'élément le plus difficile à mettre en œuvre même s'ils reconnaissent son utilité pour aider chaque élève : « c'est utile, mais difficile à gérer avec un grand groupe. Ça reste difficile de cibler quelques élèves et de laisser libres les autres. » ; « C'est bénéfique aussi pour certains élèves plus en difficultés, qui sont amenés à revoir leur procédure. On peut ainsi les aider efficacement et les recadrer. »

Le cheminement des élèves vers plus d'autonomie est aussi évoqué : « « ils prennent les choses en main et osent se lancer. Ils ont donc aussi gagné en autonomie. » ; « Ils sont tous arrivés à une production. Ils ont été assez autonomes, en faisant la démarche d'aller voir les référents du tableau pour les aider. », « Je n'ai plus dû mettre de référent, ils ont écrit eux-mêmes et ils étaient libres du message. Beaucoup ont écrit « Je t'aime maman » à leur façon. »

Les enseignants indiquent également que leurs pratiques d'enseignement de l'écriture et leur conception de celui-ci ont été bousculées. La mise en œuvre du dispositif semble avoir permis aux enseignants de conscientiser l'importance d'enseigner des stratégies d'écriture de manière explicite : « ce qui est bien par rapport à ma manière de fonctionner avant... Il y a d'abord la modélisation, l'enseignement explicite de stratégies qui est important parce que c'est vrai qu'on faisait écrire l'histoire mais on expliquait pas comment le faire donc ça, je trouve ça très chouette » ; « C'est une belle expérience. Cela m'a permis d'être plus structurée et de mettre des stratégies d'écriture en place. Auparavant, je ne les rendais pas explicites et donc les élèves n'étaient pas conscients des stratégies dont ils se servaient. Je le faisais en lecture, pas en écriture ».

Conclusion

Si l'enseignement explicite et la production d'écrits signifiants en autonomie semblent efficaces pour que les élèves s'améliorent en production écrite (Brissaud et al., 2017 ; Bloom, 1979, cité par Demeuse, Crahay et Monseur, 2005), nous espérons que la recherche menée pourra modestement contribuer à enrayer le mouvement de balancier en favorisant l'entrée des pratiques d'enseignement explicite de l'écriture dans les classes que nous avons accompagnées mais aussi dans d'autres en Belgique francophone.

¹ Les auteurs avec la collaboration de Séverine De Croix (UCLouvain – HE Vinci), Marielle Wyns (HE Vinci), Jean Kattus (Helmo), Audrey Kumps (UMons), Virginie Caps (UMons), Graziella Deleuze (HE Defré), Amélie Hanus (Helmo) & Dominique Ledur (HE Galilée). Merci également à Charlotte Dejaegher et Jonathan Rappe.

² Les dimensions des entretiens étaient les suivantes : pratiques pédagogiques en matière d'écriture ; représentations de son enseignement ; rapport personnel à l'écriture ; attentes concernant le dispositif ; mise en place et gestion du dispositif ; évolution des conceptions de l'enseignant sur l'écriture et son apprentissage et impact du dispositif.

Références

- Bissonnette, Steve., Richard, Mario., & Gauthier, Clermont. « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue Française de Pédagogie*, 150. 2005, p. 87-141.
- Bucheton, Dominique. & Soulé, Yves. *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave, Paris, 2009
- Brissaud, Catherine., Pasa, Laurence., Ragano, Serge. & Totereau, Corinne. « Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire ». *Revue française de pédagogie*, 196. 2016, p. 85-100
- Calkins, Lucy. *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Education, Montréal, 2017.
- Calkins, Lucy, Oxenhorne, Abby. & Rothman, Rachel. *Écrire des récits inspirés de nos petits moments. Module 1. Textes narratifs*. Chenelière Education, Montréal, 2016.
- De Croix, Séverine ; André, Marine ; Dacht, Dylan ; Dumont, Anouck ; Libion, Morgane & Schillings, Patricia. Apprendre à écrire « pour de vrai » de la 3e maternelle à la 2e primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes enfants à développer leurs compétences en production d'écrits ? *Revue hybride d'éducation*. (à paraître).
- Demeuse, Marc, Crahay, Marcel, Monseur, Christian. « Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Ed.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, 2005 (pp. 391-410). Bruxelles : De Boeck.
- Dumont, Anouck, André, Marine ; Gillain, Bénédicte ; Gravy, Isabelle ; Masson, Christine ; Petit, Eric & Libion, Morgane. Leurs petits élèves sont devenus de grands auteurs. Des enseignants du préscolaire et du début du primaire racontent et questionnent leur pratique des ateliers d'écriture. *Revue hybride d'éducation*. (à paraître).
- Graham, Steve., Bollinger, Alisha., Booth Olson, Carol., D'Aoust, Catherine., MacArthur, Charles., McCutchen, Deborah., & Olinghouse, Natalie. *Teaching elementary school students to be effective writers : A practice guide (NCEE 2012- 4058)*. Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2012.
- Maystadt, Philippe., Demeuse, Marc., & Friant, Nathanaël. *Etat des lieux et tendances : Rapport du Groupe de travail 1*, 2015.
- Bissonnette, Steve. & Richard, Mario. *Comment construire des compétences en classe ? Des outils pour la réforme*. Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001.
- Schillings, Patricia., Dejaegher, Charlotte., Géron, Stéphanie., & Dupont, Virginie. *PIRLS 2016 - rapport de recherche*. Liège, 2018.
- Schneuwly, Bernard. « Vygotky, Freinet et l'écrit ». In Clanché, P. Debarbieux, E. & Testanière, J. (Eds). *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives* (pp.313-324). Presses Universitaires de Bordeaux, Talence, 1994.