

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

ÉCRIRE ET RÉDIGER

COMMENT GUIDER LES ÉLÈVES DANS LEURS APPRENTISSAGES ?

Synthèse des recommandations

Mars 2018

En partenariat avec :

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages.
Synthèse des recommandations. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU JURY

Écrire et rédiger : des recommandations pour améliorer les apprentissages des élèves

*Les recommandations ont été rédigées par le jury de la conférence de consensus¹ « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » qui s'est tenue les 14 et 15 mars 2018 (Lycée d'État Jean Zay, Paris). **Ce jury était constitué de 19 acteurs de terrain** (enseignants, élèves, parent d'élèves, personnel de direction, conseiller pédagogique, inspecteurs, formateur, représentants de collectivité territoriale et d'association d'éducation populaire); **il était présidé par Jean-Paul Bronckart**, professeur honoraire en didactique des langues de l'université de Genève après un parcours en psychologie expérimentale.*

La maîtrise de l'écrit constitue un objectif majeur de l'enseignement, parce qu'elle est nécessaire à la réussite scolaire et indispensable à la construction d'un parcours social et professionnel. Pour autant, l'écrit est un objet difficile à appréhender : il s'agit de maîtriser à la fois le geste, les régularités et les irrégularités de la forme écrite de la langue française, la rédaction de phrases simples et la production de textes longs. Paradoxalement, la formation des futurs enseignants se focalise trop peu sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit et de la production de textes.

Les recommandations du jury se concentrent sur ces différentes facettes de la production de l'écrit et font écho aux recommandations des deux conférences de consensus précédentes sur la compréhension en lecture et la différenciation pédagogique. Ces recommandations sont principalement focalisées sur l'enseignement primaire, mais peuvent également éclairer les conceptions et les pratiques du collège. Ces recommandations constituent des lignes directrices pour une amélioration de l'enseignement de l'écrit. Certaines sont déjà partiellement mises en œuvre dans les classes, alors que d'autres supposent une évolution des représentations, des pratiques, voire des textes de références. D'autres enfin figurent déjà dans les programmes scolaires actuellement en vigueur, et le jury a souhaité les intégrer dans ce document pour appeler, sur ces points particuliers, l'attention des praticiens qui liront les recommandations.

Ces recommandations s'appuient d'abord sur un diagnostic établi par le Cnesco à partir des travaux des experts sollicités pour la conférence et sur des principes généraux présentant les grandes orientations qu'il paraît souhaitable, selon le jury, de donner à l'enseignement de l'écrit et de la production de textes. Elles sont ensuite détaillées autour de six axes : commencer à écrire ; se préparer à rédiger ; produire des textes ; faire le lien entre la production de textes et l'étude de la langue ; s'appuyer sur les outils numériques ; former les enseignants.

¹ L'intégralité des recommandations est à télécharger sur : <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Un état des lieux autour des productions écrites des élèves à l'école

Les élèves français rédigent peu et avec difficulté

Les élèves français rédigent peu lorsqu'ils sont sollicités dans des évaluations qui nécessitent de produire des textes : 40 % proposent des textes courts ou très courts (Cedre 2015 en 3^e). Par rapport aux élèves européens, les élèves français sont également moins nombreux à rédiger des réponses à des questions (PIRLS 2011). **Cette difficulté à rédiger se répercute sur les apprentissages dans les autres disciplines.** Les élèves français rencontrent également de plus en plus de difficultés dans des exercices de dictée : pour un même texte dicté, **le nombre d'erreurs est passé ces 30 dernières années en CM2 de 11 erreurs en moyenne en 1987 à 18 erreurs en 2015.** Les accords (dans le groupe nominal ou du verbe) constituent la source d'erreurs la plus fréquente. Paradoxalement, le manque de pratiques ne peut être invoqué pour expliquer cet accroissement puisque en dehors de l'école, les pratiques d'écriture sont fréquentes chez les jeunes *via* le numérique : par exemple, 77 % des 12-17 ans écrivent sur les réseaux sociaux (Crédoc, 2014).

Des pratiques pédagogiques très diversifiées dans les classes

Dans les pratiques actuelles des enseignants, les durées consacrées aux activités de lecture/compréhension de textes l'emportent presque toujours sur celles de production. La lecture reste souvent considérée comme un préalable à l'écriture, alors que les recherches montrent que ces deux versants de l'écrit se nourrissent l'un l'autre, et qu'une première approche de l'écriture, dès la grande section maternelle, favorise un meilleur apprentissage de la lecture.

Alors que les recherches mettent l'accent sur l'utilité de l'écrit pour amener les élèves à communiquer, à argumenter, à réfléchir sur leurs productions, mais aussi à apprendre, l'écrit est souvent proposé dans les classes comme activité finale d'une séquence ; il est également utilisé pour l'évaluation dans la plupart des disciplines. **L'écriture pour réfléchir ou faire le point sur ses propres connaissances est rarement intégrée comme activité proposée aux élèves dans les manuels de 2016,** évalués par le Cnesco. De plus, les différents types d'écrits qui doivent être utilisés dans les disciplines autres que le français ne font pas toujours l'objet d'un enseignement explicite.

La dictée demeure très présente : neuf enseignants de CM2 sur dix déclarent la pratiquer, souvent ou de temps en temps ; c'est le cas pour 75 % des enseignants de français au collège (Depp, 2013). Mais la dictée dialoguée ou coopérative (tournée vers la réflexion sur la langue) n'est pratiquée, souvent ou de temps en temps, que dans près d'une classe de CM2 sur deux et par 26 % des enseignants de français au collège. De plus, 94 % des enseignants de CM2 déclarent faire mémoriser des mots à leurs élèves, alors qu'ils ne sont que 57 % à pratiquer des activités de mise en réseau de mots. Plus d'un enseignant de CM2 sur quatre déclare pratiquer exceptionnellement, ou ne jamais pratiquer, un travail sur la langue directement lié aux productions écrites des élèves. Le brouillon, qui permet de construire sa pensée, est rarement considéré. Les pratiques de révision des textes portent, le plus souvent, également sur la langue.

Sur le plan de l'évaluation, les recherches montrent que, **quand ils corrigent**, les **enseignants portent leur attention sur la forme, notamment sur l'orthographe, plutôt que sur le contenu et l'organisation des textes, surtout pour les écrits jugés de faible qualité**. Certains enseignants sont tentés de « tout corriger », anticipant ainsi le regard que les parents pourraient porter sur un écrit comportant encore des erreurs.

Les pratiques enseignantes, relatives à l'apprentissage de l'écrit, sont très variables. Dès le CP, des écarts très importants sont constatés sur la durée hebdomadaire accordée à des tâches telles que la production écrite ou la dictée (Goigoux, dir., 2016). Cette diversité pourrait tenir à un déficit de formation : **la moitié des enseignants de CM2 seulement déclarent être formés à l'enseignement de la langue française** (Depp, 2013).

Un apprentissage à faire évoluer à l'heure du numérique

Selon une étude de la Depp, **5 % seulement des enseignants utilisaient le numérique pour faire travailler leurs élèves en classe en 2013** : ils ne se sentaient pas suffisamment formés et accompagnés dans la maîtrise de ces nouveaux supports (Igen, 2017).

L'écriture au clavier est inscrite dans les programmes scolaires de 2015, même si les recherches montrent l'intérêt de continuer d'apprendre à écrire à la main. Les pratiques pédagogiques s'appuyant sur le numérique restent le fait d'enseignants volontaires qui s'emparent d'outils disponibles (quand il y en a), certains de ces outils étant conçus dans un cadre tout autre que le cadre scolaire. **Les usages du numérique sont peu évalués**, même si de premières recherches montrent leur intérêt, notamment pour favoriser la motivation et la collaboration des élèves.

Des principes généraux pour améliorer les apprentissages

■ Stabiliser des orientations pédagogiques nationales claires et les évaluer

Les études montrent que depuis un demi-siècle se sont succédé, dans les programmes scolaires et les manuels, des orientations pédagogiques divergentes de l'enseignement de l'écrit (rédaction, texte libre, production de textes...). Ainsi, **dans les classes, les nouvelles instructions et les nouveaux choix éditoriaux des manuels ne suppriment pas forcément les précédents mais viennent s'y agréger avec des risques de confusion.** Il apparaît nécessaire de procéder à des choix d'orientations pédagogiques explicites et argumentés qui seraient stabilisés dans le temps et évalués régulièrement.

■ Favoriser la collaboration entre élèves pour les activités liées à l'écrit

Les recherches suggèrent que **la collaboration entre élèves améliore les écrits, au plan de la correction de la langue comme de la transmission du sens.** Elle améliore également les compétences individuelles, car elle développe les stratégies des élèves mais également leur esprit critique et permet de co-construire des savoirs. Cette collaboration peut prendre des formes diverses : travail en duo avec des élèves « soutien », travail en petits groupes ou en classe entière... L'enseignant doit préparer cette collaboration ; il pourra fournir des outils et sera garant de l'expression de chacun des participants. Des recherches suggèrent également que **l'efficacité de la collaboration tiendrait, en partie, à la prise de conscience que le texte produit s'adresse à un destinataire.**

■ Sensibiliser les élèves à la variété des textes

Avant même l'apprentissage de l'écriture puis tout au long de la scolarité, il est possible de présenter à l'oral aux élèves des textes de genres variés pour les sensibiliser à leurs propriétés communes et à leurs différences : **textes narratifs (contes, albums), informatifs (documentaires), injonctifs (recettes, règles du jeu), argumentatifs (débats « philosophiques ») et poétiques.** Ces genres de textes traversent également les différents champs disciplinaires : écrits scientifiques, littéraires, historiques... Il est important que les élèves comprennent que chaque genre d'écrits a ses propres conventions en matière de ton, de lexique... qui varient aussi selon les disciplines.

■ Équilibrer et articuler l'enseignement de la production de textes avec l'étude de la langue

Divers travaux montrent une difficulté, voire une « peur d'écrire », directement liée à la performance orthographique. Les textes écrits des élèves servent souvent d'évaluation de leur maîtrise de l'orthographe. **Il convient d'équilibrer les objectifs pédagogiques en articulant, dans les séquences d'enseignement, la production de textes et l'étude de la langue.**

■ Articuler l'apprentissage de l'écriture avec celui de la lecture

Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire. Par la suite, coordonner les apprentissages en lecture et en écriture permet de les enrichir mutuellement. La production d'écrits est susceptible de conduire les élèves à percevoir les besoins en lexique, en tournures syntaxiques, en organisations textuelles... Inversement, la compréhension exercée au cours de la lecture permet de se familiariser avec un lexique, avec des tournures syntaxiques, avec des organisations textuelles qui peuvent être réinvesties en production d'écrits.

- **Articuler les apprentissages scolaires avec les pratiques d'écriture des élèves hors de la classe**

L'écrit gagne à être pratiqué dans le cadre familial dès le plus jeune âge. Un soutien spécifique des professionnels vers les parents peut guider ces pratiques familiales, notamment lorsque le français n'est pas la langue maternelle. De plus, **l'enseignement doit pouvoir s'appuyer sur les écrits personnels des élèves produits en dehors de l'école, sans les stigmatiser** ni les hiérarchiser vis-à-vis des productions écrites réalisées à l'école.

- **Assurer une progression des apprentissages dans les classes**

Il est essentiel que les enseignements s'inscrivent dans la continuité, entre les cycles scolaires et au sein de ces cycles. Pour cela, **un travail collaboratif doit être mis en place, dans les écoles et les établissements, pour établir des progressions et pour que chaque enseignant puisse situer ses interventions en ayant connaissance de ce qui a été fait l'année précédente ou de ce qui sera fait l'année suivante.**

Commencer à écrire

De nombreuses recherches ont montré que la découverte et l'automatisation du geste d'écriture (graphomotricité) favorisent la capacité des élèves à identifier les lettres de l'alphabet et à produire rapidement de petits textes. L'apprentissage de ce geste d'écriture doit être renforcé tout au long de l'école maternelle.

Mettre en correspondance les sons et les lettres, dès la grande section

Pour pouvoir commencer à écrire, il est nécessaire que l'élève prenne conscience de la correspondance que l'écriture établit entre d'un côté une lettre ou un groupe de lettres et d'un autre côté un son entrant dans la forme sonore d'un mot. L'élève doit donc apprendre à reconnaître les lettres et la correspondance existant entre une lettre ou un groupe de lettres et une unité sonore. Ce travail facilitera l'apprentissage de la forme écrite de la langue française, considéré comme difficile.

Mettre en place des activités d' « écriture approchée », dès la grande section

Les jeunes enfants, qui ne sont pas encore lecteurs, tentent parfois spontanément de représenter à l'écrit les sons qu'ils entendent. Il paraît utile de prendre appui sur ces dispositions précoces pour introduire, dès la grande section de maternelle, des activités d' « écriture approchée ».

L'enseignant observe les stratégies utilisées par les élèves et propose, individuellement, une écriture approchée légèrement plus complexe que celle produite par l'enfant. L'enseignant valorise les essais de l'élève et s'appuie sur ses propositions pour ajouter la lettre correspondant au son manquant ou aboutir à l'orthographe conventionnelle du mot.

→ L'exemple

Lorsque l'élève essaye d'écrire « robe » :

S'il écrit « R », l'enseignant peut lui proposer la 2^e consonne : RB

S'il écrit « RB » l'enseignant peut lui proposer d'ajouter la 1^{re} voyelle : ROB

S'il écrit « ROB », l'enseignant peut lui proposer l'orthographe exacte : ROBE

Faire copier des mots ou des phrases et écrire sous dictée, dès le CP

Le recours à des exercices guidés de copie de mots et de textes, puis plus tard l'écriture de mots sous dictée peut contribuer à l'apprentissage de la forme écrite de la langue.

Dans ces deux types de tâches, une progression pourra s'établir avec **d'abord des mots dans lesquels la correspondance avec l'oral est simple**, puis avec l'introduction progressive de mots présentant des irrégularités. L'enseignant veillera à ce que les élèves s'engagent progressivement, tout au long de leur scolarité, dans l'apprentissage des régularités et des irrégularités du système orthographique du français.

Se préparer à rédiger

Comme tout enseignement d'une compétence nouvelle et complexe, l'écrit doit faire l'objet d'activités de préparation destinées à favoriser l'entrée dans l'écrit. La confection de brouillons est l'activité de préparation la plus fréquemment mise en œuvre, mais il peut également être utile de susciter la production de notes diverses, de schémas, voire de cartes mentales. Dans ces activités préparatoires, les élèves sont amenés à échanger entre eux sur certains éléments de leur projet, et à solliciter l'appui de l'enseignant. Les traces de ces activités constituent des indices permettant à l'enseignant d'identifier la diversité des modalités par lesquelles les élèves entrent dans l'écrit.

Accompagner les élèves dans le questionnement et l'enrichissement de leurs textes

Lors de la première phase de la production d'un écrit, **l'enseignant se placera surtout en lecteur plutôt qu'en évaluateur du travail de l'élève**. Dans un souci d'enrichissement, il pourra aider les élèves à réfléchir sur leur texte sous forme d'un dialogue focalisé sur le contenu et son organisation et non sur des aspects formels. Une évaluation de l'orthographe serait prématurée à ce premier moment de la production d'écrits.

Dans le cadre d'un travail en groupes, l'enseignant laissera les élèves interagir tout au long du processus et leur proposera des activités de mise en commun pour susciter des échanges autour des textes.

Accorder une place importante aux activités d'entraînement à la production d'écrits

Les activités d'entraînement servent, d'une part, à automatiser certaines dimensions de la production d'écrits et, d'autre part, à favoriser l'élaboration de stratégies et de démarches différentes dans des contextes variés (récit, compte rendu de recherche). Elles doivent être proposées fréquemment aux élèves, sous forme de textes courts accompagnés de contraintes, et pour être bénéfiques aux apprentissages, s'inscrire dans un temps long, sur plusieurs années.

→ Des exemples de textes courts avec contraintes

Écrire un lipogramme

Par exemple, écrire un texte sans la lettre « e ».

Écrire pour des destinataires différents

Par exemple, raconter le film vu à un copain ou en faire un résumé pour un journal

Proposer des activités de préparation à la production écrite, comme le brouillon

Les productions réalisées par les élèves dans le cadre des activités préparatoires à l'activité d'écriture constituent des traces de l'activité cognitive des élèves et fournissent des indications concernant les difficultés qu'ils rencontrent face à l'écrit. **Elles ne doivent pas être évaluées en termes d'adéquation aux normes, mais servir à l'enseignant, sur la base des informations recueillies, à mettre en place les activités différenciées qui lui paraissent adéquates. Ces productions n'ont pas vocation à être transmises aux parents.**

Le brouillon, en tant qu'écrit provisoire, a notamment toute sa place dans la classe et peut prendre différentes formes : autocomentaires, listes, schémas, dessins, fiches... Il participe pleinement à la construction de la compétence « écrire », et constitue un écrit de travail à part entière. **Il offre aux élèves la possibilité de développer leur créativité et de réfléchir à leur texte.**

Acculturer les élèves à la variété des écrits dans les différentes disciplines

Les élèves doivent être confrontés à une grande variété d'écrits qui traversent les différents champs disciplinaires : écrits scientifiques, littéraires, historiques... Ces textes médiateurs mettent en lumière les différences de construction et d'intention dont les élèves doivent s'imprégner pour les comprendre et les écrire. Ils constituent un exemple à établir de façon systématique entre les activités de lecture et de production d'écrits.

Produire des textes

Les recherches ont mis en évidence que la construction de tout texte constitue une activité complexe impliquant la mise en œuvre coordonnée de divers processus : élaboration du contenu (récupération et organisation d'informations), choix des formes linguistiques adaptées, déclenchement du geste moteur et relecture. L'enseignement de la production d'écrits doit aborder chacun de ces processus, selon un programme réparti dans les cycles scolaires.

Multiplier les activités de production de textes, à partir du CP

Les recherches ont montré que plus les élèves rédigent, plus ils progressent. Aussi, **il est nécessaire que les enseignants organisent des séquences pédagogiques fréquentes intégrant fréquemment des productions d'écrits**. En particulier, il est judicieux d'introduire régulièrement des activités de production de textes courts, les recherches ayant montré que leur production favorise l'acquisition des automatismes et des démarches mobilisés dans l'élaboration des textes longs.

Travailler l'écrit dans toutes les disciplines

Travailler et retravailler les écrits dans les différentes disciplines scolaires favorise l'acquisition des savoirs disciplinaires, la compréhension des différents usages de l'écrit, mais aussi le développement des compétences à rédiger. Il convient, d'accorder, dans les différentes disciplines, aussi, à l'occasion, une place aux activités de production au début des séquences pédagogiques, compte tenu de leur rôle moteur pour les activités d'apprentissage.

Favoriser la collaboration entre élèves lors de la production de textes

Les recherches conduites en classe montrent que les échanges entre élèves contribuent à l'amélioration des productions d'écrits. **Le travail collaboratif est particulièrement important pour discuter les formulations, reformuler, confronter les compréhensions, verbaliser les stratégies...** Il permet de comprendre l'apport de chaque élément, développe les capacités argumentatives des élèves et peut déconstruire des savoirs erronés. Il nourrit également l'esprit critique et contribue au développement et à l'autonomie des élèves.

Par exemple, le travail collectif peut porter sur une question de compréhension où chacun développe son point de vue et verbalise sa démarche de compréhension. **L'enseignant veille à ce que les élèves qui ont des difficultés à s'exprimer soient effectivement impliqués.** Il est également possible de créer des dynamiques de révision stimulantes, **en classe entière, en petits groupes, ou en binômes « tuteur-tutoré ».**

Considérer l'écrit comme un outil pour construire sa pensée et ses apprentissages

Prendre des notes, résumer, reformuler les textes lus, y ajouter des croquis, des schémas, etc., sont des activités qui **développent une conception multimodale d'un texte ou d'un sujet étudié.**

→ L'exemple

La carte mentale

Il s'agit de mettre sous forme de schéma les associations faites en pensée. Elle peut être utilisée pour travailler collectivement un sujet ou comme outil de planification d'un écrit.

Accompagner les élèves dans la révision de leurs productions d'écrits

Afin de faire progresser les élèves dans leurs productions d'écrits, **l'enseignant accompagne de manière positive leurs essais**, et ne se limite pas à une correction normative. Ainsi, l'enseignant peut s'intéresser aux ratures des élèves, aux signes visibles de leur travail sur la langue et/ou aux signes visibles de leur recherche d'expression personnelle par la langue.

Faire le lien entre la production de textes et l'étude de la langue

Il existe des rapports entre les compétences de production de textes et la maîtrise de savoirs plus ou moins formels ayant trait à l'étude de la langue française (lexique, orthographe, grammaire). Des recherches suggèrent que l'étude de la langue peut être rendue plus efficace si elle se fait en lien avec la production de textes. Les élèves doivent développer leurs compétences verbales orales et écrites, tout en acquérant des connaissances concernant la syntaxe et le lexique ainsi que les règles des accords orthographiques, et ceci sans subordonner une de ces dimensions à une autre.

Il existe deux types de dispositifs permettant d'articuler l'étude de la langue et la production d'écrits : le premier amène les élèves à travailler sur des dimensions d'étude de la langue directement sur leur propre texte. Le second consiste, pour l'enseignant, à proposer des activités indépendantes, « décrochées », à partir des difficultés repérées dans les textes des élèves.

Développer l'observation de la langue par les élèves et susciter leur curiosité

La « vigilance linguistique » consiste à induire chez les élèves une attitude d'observation et de curiosité à l'égard de la langue et de son fonctionnement, et à susciter leur questionnement.

→ L'exemple

S'appuyer sur des textes d'élèves

L'enseignant peut, à partir de textes d'élèves, mettre en évidence la diversité des répertoires qui y apparaissent, mais aussi identifier les éventuels problèmes et travailler à leur résolution.

Ne pas faire mémoriser des mots sortis de leur contexte

Les études de psychologie cognitive ont montré que l'enrichissement du lexique ne se fonde pas sur la mémorisation de mots isolés successifs mais sur la construction de réseaux lexicaux contextualisés (mots de la même famille, synonymes, mots régulièrement associés...). Les enseignants pourront donc s'appuyer sur des activités de paraphrase et de reformulation. Cela conduira les élèves à mobiliser des procédures de remplacement, de déplacement, de suppression et d'ajout de mots.

Fonder les premiers apprentissages de l'orthographe sur les formes les plus fréquentes

La faible transparence orthographique de la forme écrite de la langue française (liée, par exemple, à la présence de lettres muettes) est source d'importantes difficultés qui nécessitent un temps d'apprentissage long, se déployant sur de nombreuses années. **Les recherches montrent que la production écrite et l'exposition récurrentes aux mots et aux structures les plus fréquents favorisent l'apprentissage et la consolidation des formes et règles orthographiques, et leur automatisation.** Il est également nécessaire d'introduire des tâches spécifiques (exercices répétés, dictées ...), tout en faisant comprendre aux élèves que quand on produit un texte, il faut être capable de le réviser, voire de le réécrire.

Favoriser la révision collaborative lors de la mise en relation entre écrit et étude de la langue

En complément du travail individuel, l'acquisition des savoirs (entre élèves et/ou avec l'enseignant) est facilitée par une alternance **de phases de réflexion en groupes et de moments de régulation par l'enseignant**. On peut également faire travailler les élèves par paires ou en petits groupes sur des aspects de grammaire, orthographe ou lexique à partir de consignes claires. Le rôle de l'enseignant sera de **centraliser la parole de chaque groupe, d'amener la classe à un consensus sur la réponse à apporter dans un temps bien défini et de faire se poursuivre les recherches.**

S'appuyer sur les outils numériques

Former les élèves à devenir des citoyens de la société numérique constitue une exigence sociale. Le numérique est une révolution technologique et offre un nouveau rapport aux apprentissages : de l'entrée dans l'écrit, pour les plus jeunes, au texte numérique le plus abouti, multimodal, plastique et esthétique. Il apparaît important que l'enseignant se concentre sur les usages pédagogiques des outils numériques plutôt que sur les outils eux-mêmes.

Former les élèves à l'usage du clavier dès la fin de l'école primaire

La grande majorité des usagers, en particulier dans les jeunes générations, écrivent au clavier sans que cette capacité ait fait l'objet d'un quelconque apprentissage formel. **Il paraîtrait judicieux d'introduire, vers la fin de l'école primaire, un enseignement de cette modalité d'écriture.**

De nombreuses applications peuvent être utilisées de manière ludique pour **développer la vitesse d'écriture, la localisation et la reconnaissance des lettres**, ainsi que pour la mise en évidence des correspondances entre sons et lettres ou entre écriture cursive et écriture scripte. **Des recherches doivent être menées afin d'évaluer la pertinence, ou non, de l'utilisation de différents types de claviers éducatifs** (organisés par ordre alphabétique, par type de lettres) dans cet apprentissage.

Exploiter les outils numériques pour la préparation et la structuration des écrits

De nombreuses recherches ont **mis en évidence que l'utilisation des logiciels de traitement de textes a des effets positifs** sur la qualité de la préparation et de la structuration des textes. Toutefois, **de nouvelles recherches doivent être conduites, dans des contextes scolaires**, afin d'identifier précisément les processus d'apprentissage et la nature des scénarios pédagogiques liés à cet usage.

Créer des passerelles entre les pratiques d'écriture numérique des élèves dans et hors de la classe

À l'heure du numérique, les pratiques d'écriture personnelle représentent une opportunité pour mobiliser de nouvelles habiletés. **Il est important de souligner que les pratiques personnelles des élèves et leurs usages de la langue** (réseaux sociaux, langage sms, blogs) **mobilisent la dimension créative et communicationnelle de celle-ci**. Établir des passerelles entre ces usages peut présenter un intérêt pour l'enseignant afin d'amener les élèves à appréhender l'écart entre pratiques personnelles et pratiques scolaires.

Favoriser l'utilisation du clavier pour les élèves présentant des difficultés motrices

L'écriture au clavier est plus simple à pratiquer, en particulier pour les élèves qui présentent des difficultés motrices. La simplification au plan moteur pourrait libérer des ressources cognitives et attentionnelles pour le contenu des apprentissages. Pour autant, **l'apprentissage de l'écriture manuscrite doit être poursuivi.**

Évaluer précisément l'efficacité des pratiques et des dispositifs d'écriture liés au numérique

Le numérique permet de concevoir à destination des élèves des ressources et des dispositifs qui doivent respecter des critères de qualité et d'efficacité. Il devient donc nécessaire que **le ministère de l'Éducation nationale développe à plus grande échelle, en lien avec les chercheurs et les enseignants, des démarches de recherche-action portant sur des pratiques et des dispositifs d'écriture liés au numérique.**

Former les enseignants

Tous les enseignants, et non pas seulement les professeurs de français, ont besoin de comprendre comment les élèves apprennent l'écrit (les correspondances phonographiques, les capacités d'écriture et de production de texte) afin de pouvoir mettre en place des situations d'apprentissage adaptées. Ainsi, la formation des enseignants du primaire doit les rendre capables d'enseigner explicitement le fonctionnement des différents écrits disciplinaires. De plus, la formation doit permettre aux enseignants du secondaire d'intégrer l'écrit dans leur pratique disciplinaire.

Les différents types de commentaires adressés aux élèves suite à leurs essais d'écriture, ainsi que leurs usages par l'enseignant, doivent être traités dans des dispositifs de formation associant enseignants et acteurs de la recherche. La formation doit permettre aux enseignants de comprendre les différentes postures à tenir pour accompagner au mieux les élèves quand ils sont en situation d'écrire, notamment les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour toutes ces raisons, il est nécessaire que les enseignants disposent de connaissances sur les principaux résultats des recherches en didactique du français, en psychologie cognitive, en sociologie, en neurosciences...

Poursuivre l'accompagnement de la mise en œuvre des programmes officiels et du socle commun

Les enseignants doivent être soutenus dans la lecture des programmes. Il conviendra donc de leur **proposer une explicitation des notions, des termes utilisés dans les programmes** et des exigences attendues.

Sensibiliser les enseignants aux divers modes d'évaluation de l'écrit

Chaque enseignant évalue différemment les productions écrites des élèves et définit lui-même ses critères. **Une harmonisation des pratiques d'évaluation est à concevoir.** La formation doit aider les enseignants à **adopter différentes postures d'évaluation en fonction des objectifs des écrits considérés**, et à réfléchir à la possibilité de suspendre, parfois, un jugement normatif. Elle doit aussi leur donner les moyens d'amener les élèves à apprendre à relire leurs écrits.

Former les enseignants aux fonctions pédagogiques des outils numériques

Les outils numériques impliquent de nouvelles compétences liées à l'écrit et à sa production. L'école doit les prendre en compte et les enseigner. Il est **indispensable de faire évoluer et d'amplifier la formation initiale et continue pour accompagner les enseignants et développer l'acculturation au numérique et à ses évolutions.**

La formation initiale et la formation continue doivent permettre à tous les enseignants, quels que soient leur niveau d'enseignement et leur discipline, de se saisir des possibilités offertes par le numérique pour enseigner la production écrite.



Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



École normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr