

# Enseigner et apprendre l'écriture en première année primaire : des ateliers d'écriture pas comme les autres !

- Patricia Schillings, chargée de cours, Université de Liège
- Valérie Bluge, chargée de recherche, Université de Liège

## INTRODUCTION

*« Je déteste écrire ! Mais j'adore avoir écrit ». Par ces mots d'introduction attribués à Dorothy Parker, Donald Graves (1994) entame une conférence en reconnaissant le caractère contraignant et parfois ardu du travail d'écriture. Pour de nombreux élèves du secondaire ou du supérieur, l'écriture est source de souffrance et d'anxiété. Une vision négative de leurs compétences de scripteur les conduit souvent à retarder la rédaction de leurs travaux aux dernières limites, accumulant les lectures, les prises de notes, les références bibliographiques susceptibles de rencontrer les attentes des professeurs, faute de trouver dans cette tâche scolaire l'occasion d'exprimer une voix, une opinion, ou une analyse personnelle à partager.*

**Dorothy Parker** est une poète et scénariste américaine, connue pour son humour caustique, ses mots d'esprit et le regard acéré qu'elle porta sur la société urbaine du XX<sup>e</sup> siècle.

**Donald H. Graves** a exercé comme enseignant, chef d'établissement et inspecteur de français. Il est Professeur émérite à l'Université du New Hampshire. Ses ouvrages, qui sont des bestsellers aux USA, abordent l'enseignement de l'écriture sous un jour nouveau. Ils reposent sur la conviction que chaque enfant peut développer une posture d'auteur si on lui en donne le temps et les moyens. Il a mis au point une démarche d'ateliers d'écriture où sont enseignés et modélisés l'art et la technique de l'écriture.

Pour Donald Graves, cette difficulté trouve sa source très tôt, dans les premières années de la scolarité des élèves, où l'écriture est principalement utilisée à des fins d'évaluation, de vérification des acquis dans les disciplines, de maîtrise des genres et des conventions formelles telles que l'orthographe. N'ayant goûté qu'à ce type de rapport à l'écriture, rien d'étonnant, selon lui, à ce que la plupart des élèves ne découvrent jamais sur les bancs de l'école ni le pouvoir de l'écriture, ni ses fonctions réflexives. Pour Graves, l'école peut toutefois devenir un lieu où les élèves découvrent leur voix d'auteur. Dans son ouvrage *A fresh look at writing*, il propose une série de pistes didactiques très concrètes pour enseigner l'art de l'écriture. Ces principes sont aujourd'hui accessibles au monde de l'enseignement francophone grâce à la traduction en français d'une série d'ouvrages de Lucie Calkins<sup>1</sup>, Abby Oxenhorn Smith et Rachel Rothman (2016). Ces auteurs ont adapté ces pistes d'enseignement de l'écriture aux différents niveaux du primaire québécois et les ont intégrées dans un dispositif d'ateliers d'écriture. S'inspirant de la démarche de Graves, elles détaillent notamment des pistes pour enseigner la production de textes narratifs en première année primaire aux élèves de 6 et 7 ans.

Nous avons choisi de vous présenter quelques-unes de ces pistes didactiques pour deux raisons majeures. La première tient au fait que ces auteures intègrent de manière harmonieuse des principes didactiques issus de champs théoriques divers mais complémentaires. L'enseignement explicite de stratégies d'écriture est en effet conjugué à des principes issus du courant didactique des ateliers d'écriture ciblés sur le plaisir, l'émotion, 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 ses collègues 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. Cet apprentissage vise non seulement les processus d'écriture experts tels que la planification ou la révision mais également le développement d'une voix ou d'une posture d'auteur. Le travail de cette double visée en classe est rendu possible grâce à l'intégration harmonieuse de l'enseignement explicite avec une approche authentique et naturelle de l'écriture via la mise en place d'activités de production d'écrits au quotidien, la production d'écrits personnels et signifiants ainsi que la liberté laissée aux élèves de puiser des sujets d'écriture dans leur vécu.

La seconde raison qui nous pousse à diffuser les principes de l'approche des ateliers d'écriture tels que décrits dans cet ouvrage est qu'ils reposent sur une approche intégrée

---

<sup>1</sup> Dans l'ouvrage *Écrire des récits inspirés de nos petits moments*, Calkins, Smith et Rothman décrivent la mise en place progressive et quotidienne d'ateliers d'écriture en 1<sup>re</sup> année primaire. L'ouvrage cible l'apprentissage du genre narratif.

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 savoir lire, savoir écrire, savoir écouter et savoir parler. La phonologie (définie comme une capacité à manipuler consciemment les composantes sonores des mots), le code, les conventions orthographiques sont autant d'éléments mis au service de la production d'écrits en première année primaire. L'apprentissage de l'orthographe de mots irréguliers couramment utilisés est soutenu par l'utilisation de référentiels (murs de mots). 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. Faut-il enfin rappeler que la production de textes narratifs aide les élèves à comprendre la nature de certaines démarches de compréhension telles que l'inférence, les prédictions ou l'interprétation ?

Quelques-unes de ces pistes didactiques seront brièvement décrites. Les pistes pour enseigner s'appuient sur l'enseignement explicite tandis que les pistes pour apprendre s'ancrent dans une pratique quotidienne d'écriture, guidée et soutenue notamment par des échanges individualisés avec l'enseignant et par la mise en place d'échanges entre élèves à propos de leurs écrits. Avant de présenter quelques-unes de ces pistes didactiques, nous rappelons les enjeux et les principes de l'enseignement explicite.

### **POURQUOI DISPENSER UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE L'ÉCRITURE ?**

Les principes de base de l'enseignement explicite reposent sur l'idée selon laquelle le fonctionnement du novice diffère de celui de l'expert. Les études menées en psychologie cognitive ont permis de distinguer le rôle de la mémoire à long terme, responsable du stockage des connaissances, de celui de la mémoire de travail, qui assure la récupération des connaissances et dont les possibilités d'activation sont limitées. Cette mémoire de travail permet de gérer des tâches non automatisées ou impliquant la résolution de problèmes ou la prise de décisions. Selon Hayes (1986), la production d'écrits implique la mobilisation de nombreux éléments. Les auteurs doivent en effet maintenir activées les données émanant du contexte (le destinataire, les parties de texte déjà produites) et le but assigné à l'activité d'écriture (le contexte de la tâche d'écriture). Ils doivent en parallèle récupérer un éventail de connaissances stockées dans la mémoire à long terme (connaissances linguistiques, connaissances relatives au destinataire, au sujet développé) et mobiliser des procédures cognitives spécifiques à l'écriture (planification, mise en mots, révision), ce qui entraîne un risque de surcharge cognitive important. Toujours selon Hayes, l'anxiété est également envisagée comme ayant une influence sur le processus d'écriture de même que la motivation. Ainsi, les croyances que l'auteur a développées quant à la source (interne/externe) et à la nature (stable/modifiable) des compétences en matière de production d'écrits peuvent entraver ou au contraire consolider l'activation des paramètres de la tâche d'écriture par le scripteur.

L'enseignement explicite de stratégies d'écriture tel que proposé par Calkins *et al.* (2016), apparaît donc à la fois comme un moyen d'aider les novices à maîtriser différents paramètres de la tâche d'écriture et comme un moyen de consolider leur confiance en eux.

### QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE ?

L'enseignement explicite s'apparente à un enseignement direct et structuré, fortement guidé par l'enseignant. Pour certains chercheurs (Giasson, 1995 ; Afflerbach, 2002 ; Pressley & Harris, 2006 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013), plusieurs éléments sont essentiels pour dispenser un enseignement explicite. Ceux-ci sont généralement intégrés dans une structure comprenant trois étapes principales : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

- Durant la phase de modelage, l'enseignant rend le processus transparent et définit la stratégie. Il s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les « quoi », « pourquoi », « comment », « quand » et « où » mettre en œuvre la stratégie. Le terme stratégie souligne le caractère conscient et volontaire de la démarche cognitive enseignée. L'enseignant va donc se poser en modèle de scripteur et expliciter (verbaliser) ses propres démarches cognitives.
- Durant la pratique guidée<sup>2</sup>, l'enseignant prend le temps de vérifier ce que les apprenants ont compris de sa démonstration en leur donnant à réaliser en petits groupes des tâches semblables à celles effectuées lors du modelage et en les questionnant sur leurs démarches. S'il propose aux élèves une aide, un étayage, il observe leur activité et les questionne sur la manière dont ils s'y prennent, les amenant ainsi à verbaliser leur démarches et à poser un regard réflexif sur les processus (et non seulement sur le produit).
- Au cours de la phase autonome, l'apprenant réinvestit seul, dans une nouvelle tâche, ce qu'il a compris du modelage et ce qu'il a mis en œuvre en interaction avec d'autres apprenants lors de la pratique guidée. Cette nouvelle tâche fait l'objet d'une évaluation pouvant conduire à ré-enseigner certaines stratégies. Durant cette phase, l'aide de l'enseignant ou des pairs (l'étayage) n'est plus présent. Ce qui permet à l'enseignant d'évaluer si l'élève est capable de mobiliser la stratégie enseignée de façon autonome.

---

<sup>2</sup> L'équivalent de cette étape pour l'enseignement explicite de la compréhension en lecture peut se mener via le cercle de lecture ou l'enseignement réciproque.

## LA STRUCTURE DES ATELIERS D'ÉCRITURE

La démarche proposée par Calkins *et al.* (2016) vise à enseigner les stratégies cognitives en jeu dans la production d'écrits comme la planification, l'enrichissement du texte ou encore la révision. Chaque atelier d'écriture (50 minutes) comporte quatre grandes étapes, illustrées dans la figure 1.



Figure 1 : la structure des ateliers d'écriture de Calkins, Smith & Rothman (2012)

La première étape consiste en une mini-leçon ciblée, par exemple, sur la planification, l'enrichissement du texte, la révision ou l'étude des procédés utilisés par les auteurs pour captiver le lecteur, décrire l'action de façon précise ou encore mettre des mots en valeur. Cette mini-leçon, d'une durée de 10 minutes, correspond à la première étape de modelage.

Quand la démonstration commence, je montre et je dis ce qui se passe dans ma tête d'auteur. Je donne un exemple précis, je dis toutes les étapes par lesquelles je passe dans ma tête, et je le fais, devant eux, dans mon texte. *J'ai terminé mon texte sur... Je vais commencer un nouveau texte. Sur quoi pourrais-je bien écrire ? Ah oui, les auteurs, quand ils cherchent une idée, pensent aux endroits où ils aiment aller, aux activités qu'ils font, aux gens qu'ils aiment... Ah ! Je pourrais écrire sur... ou sur... J'ai trouvé, je vais raconter...* (Arpin<sup>3</sup>, 2016). « Je peux aussi démontrer une stratégie en ajoutant des détails dans mon texte de la façon enseignée. Y a-t-il un endroit dans mon texte où je pourrais ajouter une émotion, un dialogue ? Ah oui, ici, mon frère a dit... Je vais l'ajouter ! » (Arpin, 2016)

L'objet de la mini-leçon doit pouvoir être transféré non seulement dans le texte sur lequel l'élève travaille ce jour-là mais aussi dans les autres projets d'écriture menés au quotidien. La mini-leçon vise le développement du processus d'écriture davantage que l'amélioration ou la finalisation d'un texte produit. Prenons pour exemple la stratégie qui consiste à planifier la trame de son récit oralement avant même de commencer à le dessiner ou à l'écrire. Avant de se lancer dans l'écriture proprement dite, les élèves sont invités à mettre en mots leur récit en en distinguant le début, le milieu et la fin et en associant chacune de ces trois étapes à une des trois pages vides de leur carnet d'écriture (trois feuilles vierges agrafées et destinées à recevoir une partie du récit illustrée par un dessin).

<sup>3</sup> <https://atelierecritureprimaire.com/2016/03/24/serie-mini-lecon-partie-2-lenseignement/>

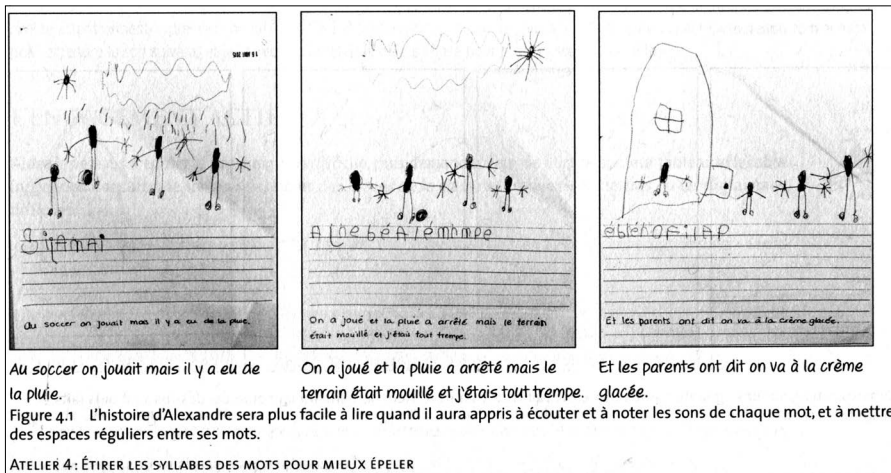


Figure 2 : illustration extraite de l'ouvrage de Calkins et al. (2016, p. 33) et reproduite avec l'autorisation des auteurs et de l'éditeur

La production d'Alexandre montre ce découpage du récit en trois étapes. Bien qu'il ne maîtrise pas encore toutes les clés du code, cet élève chemine néanmoins dans l'apprentissage de la structuration d'un petit récit en prenant appui sur ses dessins et sur la stratégie de planification qui lui a été enseignée. L'enseignant a par ailleurs produit une trace du contenu du récit qu'Alexandre lui a dicté. Cette trace montre l'usage des conventions d'écriture.

Une fois la mini-leçon achevée, les élèves sont invités à se replonger dans leur projet d'écriture. Au cours de cette phase d'écriture autonome (30-40 minutes), l'enseignant mène de brefs entretiens individuels avec quatre ou cinq élèves de manière à offrir une pratique guidée pendant que les autres élèves développent une pratique autonome d'écriture. Ces entretiens individuels revêtent une fonction d'étayage. Ils visent à aider l'enseignant à saisir l'intention d'écriture des élèves et à les aider à mettre en mots, à approfondir leur sujet : quel est le sujet abordé dans l'écrit ? D'où est-il venu ? Quelle suite du texte l'élève envisage-t-il ? Le principe qui régit ces échanges est que le temps de parole des élèves doit être nettement plus important que celui de l'enseignant. Ces échanges individuels permettent une rétroaction spécifique en lien avec le niveau de développement de chaque élève et ajustée à ses besoins. Les élèves reçoivent une **rétroaction** précise, positive et régulière, propice au développement de progrès.

Pour relancer l'attention des élèves durant la phase d'écriture, un point d'enseignement (de mi-atelier) est généralement effectué par l'enseignant.

Celui-ci peut prendre la forme d'un rappel d'une stratégie vue précédemment et dont la mise en œuvre est omise ou mal effectuée par les élèves observés par l'enseignant ce jour-là.

Enfin, l'atelier se clôture par un moment de partage des écrits au cours duquel les élèves constituent des duos et se lisent leur récit ou le lisent à la classe. La mise en évidence, l'objectivation des apprentissages réalisés fait également partie des enjeux de ce moment de partage.

Envisageons à présent quelques-unes des pistes didactiques contenues dans les ateliers d'écriture proposés pour la première année primaire.

#### **PISTE 1 : METTRE EN PLACE LES CONDITIONS D'UN TRAVAIL INDIVIDUALISÉ AVEC CHAQUE ÉLÈVE**

La récurrence des différentes étapes qui structurent les ateliers d'écriture (figure 1) devrait contribuer progressivement à développer chez les élèves une autonomie suffisante qui permet à l'enseignant de se rendre disponible pour mettre en place chaque jour des moments d'échanges privilégiés avec quatre ou cinq élèves. Durant ces moments, l'enseignant interagit avec quelques élèves pour observer, évaluer, montrer, encourager la mobilisation de la stratégie enseignée mais également pour valoriser et soutenir le développement des idées, des détails, la prise d'appui sur le vécu (*Lis-moi ce que tu as écrit. Dis-moi encore d'autres choses. Tu devrais vraiment ajouter cela*). La valorisation de ce que les élèves ont à dire, l'écoute approbatrice et le témoignage de confiance dans leur capacité à cheminer vers une posture d'auteur sont des éléments déterminants lors de ces échanges individuels. Parallèlement, l'enseignant est amené de manière progressive à ne plus répondre aux sollicitations des élèves portant sur des démarches qui ont fait l'objet d'un enseignement explicite. Le recours aux stratégies enseignées précédemment et aux référentiels décrivant les stratégies est alors encouragé ; par exemple, en début de première année primaire, il est extrêmement fréquent que les élèves sollicitent l'aide de l'enseignant pour orthographier des mots. Afin de pouvoir s'entretenir individuellement avec quelques élèves sans être interrompu constamment, l'enseignant renvoie les élèves à la stratégie d'étirement des mots (prise d'appui sur leurs composantes sonores) vue précédemment. Le contenu de cette stratégie est repris dans le tableau 1 ci-dessous. Cette stratégie permet aux élèves de produire des écrits authentiques et signifiants sans attendre que soit achevé l'enseignement des règles de correspondances graphophonétiques.

*Vous avez vu que lorsque je me suis retrouvée devant un mot que je n'arrivais pas à épeler, j'ai dû travailler fort pour trouver comment l'écrire.* (Calkins, Smith & Rothman, 2016, p. 35)

**ÉTIRER DES SYLLABES DES MOTS POUR MIEUX LES ÉPELER**

*Prononcez lentement le mot que vous voulez écrire en glissant votre doigt à l'endroit de la page où le mot sera écrit. Écoutez et notez le premier son.*

*Placez votre doigt sous la lettre que vous venez d'écrire et relisez-la. Dites le reste du mot en glissant votre doigt et en écoutant les sons qui n'ont pas encore été écrits.*

*Tableau 1 : stratégie Etirer les syllabes des mots pour mieux les épeler (Calkins, Smith & Rothman, 2016, p. 35)*

**PISTE 2 : ENSEIGNER L'USAGE DES RÉFÉRENTIELS**

Au fil des ateliers et des mini-leçons qui y sont insérées, les référentiels se complexifient pour synthétiser les stratégies enseignées. Construits pendant les mini-leçons pour rendre les stratégies transparentes, ces référentiels n'ont pas seulement une fonction de mémoire. On enseigne en effet aux élèves la manière de s'y référer et on les encourage à le faire de diverses façons tout au long du processus d'écriture. Ainsi, le tableau 2 résume trois stratégies pour guider les élèves dans la formulation d'une hypothèse sur la graphie de mots non-familiers.

POUR ÉCRIRE DES MOTS		
1. <b>J'étire</b> mon mot.	J'utilise le mur de mots.	J'écoute les petits mots à l'intérieur. Ex. Belle
2. J'écoute les sons.		
3. J'écris les lettres.		
4. Je relis.		
5. J'ajoute.		

*Tableau 2 : le tableau Pour écrire des mots (Calkins, Smith & Rothman, 2016, p. 41)*

Les textes produits de manière quotidienne sont rangés dans des portfolios où sont classés les textes déjà produits et les textes en cours de production. Si le travail de révision et de toilettage s'effectue de manière régulière, il n'est toutefois pas mené sur chaque texte réalisé mais sur ceux que les élèves choisissent de réviser. Le geste de révision ne se limite pas aux caractéristiques formelles des récits. Les textes déjà produits peuvent en effet faire l'objet de révisions tant sur le plan formel (suite à une mini-leçon telle que « utiliser des stratégies de vérification de l'orthographe ») que sur le plan du contenu (suite à une mini-leçon telle que « révéler la vie intérieure des personnages » ou « les faire parler pour leur donner vie »). Les supports écrits fournis aux élèves comportent généralement un double interligne qui permet un travail de révision ciblé tantôt sur l'enrichissement du texte, tantôt sur l'amélioration de ses qualités formelles.





le bon ordre et j'emploie des mots comme ensuite, aussi, et alors», « Je trouve une façon de conclure mon histoire», «J'écris mon histoire sur au moins trois pages», «Je reproduis sur la page l'image à laquelle je pense», «J'ajoute des détails à mon texte et à mes images.» etc.

Lors des entretiens individuels, l'enseignant prend des notes sur les difficultés et les progrès de chaque élève dans la maîtrise des différentes stratégies enseignées.

### CONCLUSIONS

Les ateliers d'écriture proposés par Calkins et ses collègues permettent d'amorcer, dès la première année primaire (et même en troisième année maternelle), l'enseignement de l'écriture dans toute sa complexité. Si le guidage individualisé permet à chacun de progresser selon son rythme, l'enseignement explicite rend visibles pour tous les démarches d'écriture efficaces. L'apprentissage de l'écriture qui y est dispensé est étroitement lié à celui de la lecture, notamment via l'analyse des démarches d'écriture utilisées par les auteurs de la littérature de jeunesse. Plus largement, c'est l'apprentissage de la littératie qui est visé dans ce dispositif, qui déplace l'accent souvent mis sur l'amélioration du texte produit vers le développement d'une posture d'auteur chez les élèves et qui implique non seulement la maîtrise de processus d'écriture précis mais aussi le développement d'une confiance dans ses potentialités d'expression. Les ateliers d'écriture proposés par Calkins *et al.* visent donc bien le développement de la personne prise dans sa globalité et envisagée dans une perspective émancipatrice (Schillings, 2014).

Ajoutons enfin que, parmi les raisons qui nous poussent à mettre en lumière cette modalité d'apprentissage de la langue de scolarisation, il en est une dernière qui tient au fait qu'elle permet de développer la créativité des élèves. Cette créativité n'est en effet pas vue comme un objectif en soi mais comme une compétence sollicitée au quotidien et dont le développement est soutenu chez chaque élève au moyen d'un enseignement explicite de stratégies d'écriture mais également au départ de la réalisation de dessins, de croquis, d'illustrations initiant petit à petit auprès des élèves la construction d'un langage «qui leur permet de recréer d'autres moments, d'autres lieux» (Calkins, Smith & Rothman, 2012), ce langage symbolique source de bien des inégalités d'apprentissages (Bautier & Goigoux, 2004).

**BIBLIOGRAPHIE**

- Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instructions : Research-based best practices* (pp. 96-111). New York : Guilford Press.
- Arpin, M. (2016). Série Mini-Leçon, partie 2 : l'enseignement <https://atelierecritureprimaire.com>. Consulté le 8 mars 2017.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148 (1), 89-100.
- Calkins, L., Smith, A.O., & Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments*. Montréal, Quebec : La Chenelière.
- Gauthier, C., Bissonette, S., Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves, la gestion des apprentissages*. Québec : Éditions du nouveau pédagogique inc (ERPI).
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Hayes, J.R.(1996). A new framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In M. Michael Levy and S. Randell (Eds). *The science of writing : Theories, Methods, individual Differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., & Harris, K.R. (2006). Cognitive Strategies Instruction : From Basic Research to Classroom Instruction. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265-286). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schillings, P. (2015). La littératie : un cadre d'analyse au service du développement professionnel des enseignants. *Caractères*, 53, 5-17.