

Bernadette Kervyn, Yves Soulé, Thierry Geoffre et Jean-Charles Chabanne. (2015). 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. Dans *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

1. MESURER LES PERFORMANCES EN PRODUCTION D'ÉCRIT EN FIN DE COURS PRÉPARATOIRE [CP]. PLACE ET PERTINENCE D'UNE TELLE DÉMARCHE

1.1. Le projet de recherche *LireÉcrireCP*

Cet article s'inscrit dans les publications issues du projet de recherche *LireÉcrireCP* qui cherche à évaluer les effets des pratiques enseignantes sur les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, et à produire des connaissances sur ce qui caractérise les pratiques enseignantes efficaces. Pour ce faire, un relevé de données nombreuses et variées a été effectué dans 135 classes de Cours Préparatoire (CP) en France tout au long de l'année scolaire 2013- 2014 . [...]

1.2. Des appuis pour justifier et concevoir une épreuve d'évaluation de la production d'écrit au CP

L'intention première qui sous-tendait la réalisation d'une épreuve de production d'écrit était d'une part de mettre tous les élèves dans une situation telle qu'elle montre de quoi ces très jeunes scripteurs sont capables quand on leur demande de produire un écrit et, d'autre part, de pouvoir mesurer des écarts entre des performances individuelles.

Notre choix d'observer les performances en écriture de ces élèves de 6-7 ans, non pas uniquement via des tâches de copie et de dictée mais aussi sur la base d'une tâche de production d'écrit, peut surprendre. En effet, lorsque l'on recherche des tests existants pour évaluer des performances en écriture au début d'école primaire, on en trouve qui portent sur la copie (par exemple le BHK), mais, à notre connaissance, il n'en existe pas qui évaluent la production d'écrits et font autorité.

Une des hypothèses susceptibles d'expliquer cette absence tient à la conception tout à la fois de l'écriture, de la production d'écrit et de leur enseignement ainsi qu'à la place qui leur est accordée. Que l'on s'en remette aux préconisations officielles (françaises au moins) qui prônent depuis plus de vingt ans les bienfaits du lire-écrire ou que l'on observe les manuels et les pratiques des acteurs du système éducatif, le constat dominant est à peu près identique : l'écrire apparaît subordonné au lire. Quand elle n'est pas considérée comme hors de portée des élèves de CP, la place accordée à la production d'écrit demeure réduite, subordonnée au travail phonographique et à la combinatoire, limitée à la phrase voire au mot.

Ce constat trouve un écho dans la connaissance que nous avons aujourd'hui des processus d'apprentissage du lire-écrire via les travaux sur les caractéristiques de la production écrite au cycle 2 (CP)

3 Pour cette tranche d'âge précise, nous n'avons trouvé, dans la littérature francophone, qu'une évaluation conçue par des conseillers pédagogiques du groupe de pilotage de la Gironde « Prévention de l'illettrisme » destinée à évaluer les acquis des élèves en fin de deuxième année de cycle 2. Les items de cette épreuve portent sur la production d'un récit, sur la lisibilité, la ponctuation et la reprise ou non de mots apparaissant sur les images (Caubet et al., 2005).

Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire)

aussi bien en didactique que dans des disciplines contributives (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012 ; David, 2006 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2007 ; Bourdin et al., 2010). Ceux-ci opposent deux conceptions de l'enseignement de l'écriture : celle qui consiste à affirmer que les élèves peuvent et doivent produire de l'écrit, mais dans le cadre d'un apprentissage prioritaire : celui du code (ici entendu comme étude du principe alphabétique, des correspondances et de la combinatoire syllabique) ; celle qui vise la construction d'une culture de l'écriture, qui prend en compte les enjeux de la littératie numérique et le développement du sujet scripteur. On reproche à la première d'être trop technique et grapho-phono centrée (ONL, 2005 ; Bucheton et Soulé, 2009), à la seconde d'être prématurée (Dehaene et al., 2011) parce que générant une surcharge cognitive qui expose beaucoup d'élèves à l'échec, en particulier les plus fragiles au plan langagier (Sprenger-Charolles, 2012).

Selon nous, la question qui émerge de ce débat est celle des compromis opératoires, donc des choix pédagogiques et didactiques à opérer entre code et acculturation d'une part, entre code et production de l'autre, dès lors que l'écrit envisagé mobilise des compétences orthographiques, syntaxiques, textuelles.

En matière d'évaluation, nous pensons que ces deux visions de l'enseignement de l'écriture au CP ainsi que les conceptions de l'écriture sous-jacentes soulignent le besoin d'un test de performance en production d'écrit pour disposer de données empiriques. Tel que nous l'envisageons, le développement des compétences scripturales repose sur l'acquisition de connaissances et de savoir-faire permettant la résolution des problèmes que posent toutes les tâches d'écriture, autant de ressources qui complètent le travail d'encodage-décodage et sans lesquelles se construit chez les élèves une représentation réductrice et peu signifiante non seulement de l'écriture mais aussi des usages littéraciés de la lecture.

Or ces capacités ne peuvent pas être observées via une tâche de copie ou de dictée. Autrement dit, ce test de production d'écrit trouve notamment sa pertinence en ce qu'il permet d'évaluer la manière dont de jeunes scripteurs commencent à gérer les contraintes

phrastiques, textuelles et discursives et, de façon plus globale, commencent à gérer l'acte d'écrire dans sa complexité (Roegiers, 2010). Étudier cette complexité demande de distinguer des tâches plus centrées sur le geste graphique ou sur le travail d'encodage et des tâches où les élèves tâtonnent et tentent de gérer d'autres contraintes inhérentes à la production verbale écrite (Plane, 2006 ; Plane, Olive & Alamargot, 2010 ; Bucheton & Soulé, 2009).

Notre entreprise repose sur une autre hypothèse forte, étayée par des travaux portant sur l'écriture de très jeunes scripteurs (Brigaudiot, 2004 ; Brigaudiot & Goigoux, 1998 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; David & Morin, 2013 ; Saada-Robert & Christodoulidis, 2012) : la plupart des élèves sont capables, en fin de CP, de s'essayer seuls à la production de phrases ou d'un petit texte. Selon nous, non seulement la production d'unités linguistiques supérieures au mot – la phrase et le texte – est possible à cet âge /à ce niveau scolaire, mais sa pratique régulière dès le CP contribue grandement, en l'outillant, au passage personnel à l'écriture en tant que moyen normé pour produire du sens.

Ainsi le groupe Écriture fait l'hypothèse que la pratique précoce de la production d'écrit serait susceptible d'expliquer certains écarts de performance en fin d'année dans les performances globales en lire- écrire. Car, comme le souligne Bucheton (2014), les tâches de production et d'anticipation-retour sur les écrits ont l'avantage d'aborder dans toute sa complexité l'acte d'écrire et de confronter les élèves à des situations leur permettant de découvrir que les systèmes de règles et de conventions de la langue écrite sont « multiples et imbriqués », et ne se limitent pas aux seules dimensions phonographiques systématiquement travaillées et trop souvent de manière cloisonnée. C'est sans doute pour cette raison que les Instructions Officielles préconisent clairement ces activités de production de phrases et de textes au cycle 2, en appelant à « [c]oncevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs, [à] comparer sa production écrite à un modèle et [à] rectifier ses erreurs ». Toujours selon les textes officiels en vigueur, « [l]es élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir

Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire)

du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. » (MEN, 2008, p. 17).[...]

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans le cadre de la recherche *LireÉcrireCP*, nous avons cherché ici à rendre compte de la réflexion du groupe Écriture pour concevoir

une évaluation des compétences scripturales d'élèves de fin de CP lors d'une activité de production d'écrit et à montrer son intérêt.

Les résultats obtenus au test de juin 2014 montrent qu'il est possible de s'intéresser aux performances en production d'écrit des élèves à la fin de leur année de CP : faire écrire des récits aux élèves est donc pertinent. En effet, un premier résultat est qu'une grande majorité des élèves montre déjà des capacités importantes en production autonome d'écrit narratif en fin de CP. De telles capacités, ainsi que leurs effets positifs sur les apprentissages dans plusieurs dimensions du lire-écrire, sont souvent ignorées des acteurs de terrain. Certains d'entre eux, en effet, jugeaient à priori l'épreuve trop difficile, voire inadéquate car excédant de beaucoup, selon eux, ce dont les enfants de cet âge sont capables.[...]

Notre hypothèse est que ce ne sont pas les tâches où l'interaction lecture-écriture concerne essentiellement l'appropriation des codes phonographique et orthographique qui sont les plus significatives de leurs capacités, mais que seules des tâches d'écriture autonome peuvent permettre de mesurer un ensemble de capacités impliquées dans l'acte d'écrire. L'étude du code est évidemment indispensable. Mais est-elle la seule voie d'accès au lire-écrire ? Les pratiques précoces de l'écrire peuvent-elles produire des effets positifs à la fois sur le développement de la conscience des correspondances entre phonèmes et graphèmes (Chomsky, 1979) et sur celui des compétences relevant de la littératie ? Si on peut montrer ces effets, alors les applications concernent la place qu'on peut donner à un apprentissage spécifique des tâches d'écriture. Reste

Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire)

à déterminer quelles tâches proposer et comment aider les enseignants à les mettre en œuvre et à les évaluer.[...]

En effet, les tâches d'écriture autonomes sont sans doute celles au cours desquelles l'intervention didactique (explicitation, tissage), et donc la compétence professionnelle des maîtres, doit jouer un rôle très important dans l'étayage des apprentissages et la régulation des inégalités entre élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALAMARGOT, D. (2006). *Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite, Bilan 2003-2006 Projet scientifique 2007-2010*. En ligne : http://www.gdr-pve.fr/GDR2657_bilan_projet.pdf (consulté le 26/5/2016).

BOURDIN, B., COGIS, D. & FOULIN, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire, *Langages*, 177, 57-82.

BRIGAUDIOT, M. & GOIGOUX, R. (Dir.) (1998). *À la conquête de l'écrit (cycles 1 et 2)*. Repères, 18.

BRIGAUDIOT, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette Education.

BUCHETON, D. (1995). Aider l'élève à devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger. *Recherches (Revue de Didactique et de Pédagogie Du Français), Ecrire d'abord*, 23, 107–116.

BUCHETON, D. (2000). Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille. *Le Français dans tous ses états*, 43. En ligne : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/>

F043030A.html (consulté le 26/5/2016).

BUCHETON, D. & SOULE, Y. (2009). *L'atelier d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

CAUBET, M., LAURIAC, J., MEDINACELI, B., & QUIRIN, V.

(2005). Évaluations cycle 2 fin de 2^e année. Inspection académique de la Gironde. En ligne :

http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/19/eval_cp_fin.pdf (consulté le 26/5/2016).

CHOMSKY, C. (1979). Approaching Reading through Invented Spelling. Dans L.B. Resnick & P.A. Weaver, (Dir.), *Theory and Practice of Early Reading*, t.2 (p. 43-65). Cambridge : Harvard.

DAVID, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La lettre de l'AiRDF*, 39(2), 23-27.

DAVID J. & MORIN M.-F. (Dir.) (2013) *Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones*. Repères, 47.

DEHAENE, S., DEHAENE-LAMBERTZ, G., HURON, C. & SPRENGER-CHAROLLES, L. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

FAYOL, M. 1986. Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.

FAYOL, M. 1989. Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue Française*, 81, 153–176.

JAFFRÉ, J.-P. & FAYOL, M. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe (note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143- 170.

GOIGOUX, R., JARLEGAN, A. & PIQUÉE, C. (2015). Comment et pourquoi évaluer l'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves ? *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.

MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2008). Programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section. *Bulletin officiel, Hors-série n° 3* du 19 juin 2008.

MORIN, M-F. & MONTESINOS-GELET, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des Sciences de l'Education*. XXXIII (3), 663-683.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Paris : ONL.

Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire)

PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit : l'écriture comme traitement de contraintes. Dans Lafont- Terranova, J., et Colin, D., *Didactique de l'écrit* (p. 33-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.

PLANE, S., OLIVE, T. & ALAMARGOT, D. (Éd.) (2010). Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques. *Langage*, 177, en ligne.

ROEGIERS, X. (2010). *L'école et l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

SAADA-ROBERT, M., CHRISTODOULIDIS, C. (2012). Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la Lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique. *forumlecture.ch-2/2012*.

En ligne :

http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2012_2_Saada_Robert.pdf (consulté le 26/5/2016)

SPRENGER-CHAROLLES, L. (2012). Principaux facteurs expliquant la réussite et l'échec de l'apprentissage de la lecture. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 24(116), 10-18.