



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire racontent et questionnent leur pratique des ateliers d'écriture

Leurs petits élèves sont devenus de grands auteurs

Auteur(s)

Anouk Dumont, UCLouvain, Belgique,

anouk.dumont@uclouvain.be

Marine André, ULiège, Belgique,

marine.andre@uliege.be

Bénédicte Gillain, école fondamentale Martin V, Louvain-la-Neuve, Belgique,

Isabelle Gravy, école Saint-Jean, Genappe, Belgique,

Christine Masson, école fondamentale Martin V, Louvain-la-Neuve, Belgique,

Éric Petit, école Saint-Joseph des Bruyères, Liège, Belgique,

Muriel Scoriels, institut Saint-Vincent de Paul, Bruxelles, Belgique,

Morgane Libion, UCLouvain, Belgique,

morgane.libion@uclouvain.be



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cinq enseignants témoignent de leur expérience de trois à quatre mois dans la mise en œuvre d'ateliers (dirigés) d'écriture (Calkins et al., 2016 ; Calkins, 2017 ; Bucheton et Soulé, 2009), de la troisième maternelle à la deuxième primaire. Dans cette contribution, ils interrogent leurs pratiques selon trois axes : la mise en place et la gestion du dispositif, leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture ainsi que l'impact du dispositif sur leurs élèves.

Mots-clés : entrée dans l'écrit, pratiques enseignantes, productions d'écrits, ateliers d'écriture, travail de l'enseignant



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Cette contribution porte sur une recherche longitudinale menée dans 35 classes du préscolaire et du début du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). L'objectif de cette recherche était de valider empiriquement deux dispositifs didactiques en tant que leviers favorables à l'acquisition de l'écriture. L'équipe chargée de cette recherche a choisi les ateliers d'écriture de Lucy Calkins (Calkins et al., 2016) et l'atelier dirigé d'écriture de Bucheton et Soulé (2009), car ils favorisent tous deux la production de vrais textes, sans attendre que les jeunes élèves ne maîtrisent le geste graphique ou ne soient entrés dans la lecture.

Ce texte donne la parole à cinq enseignants qui se sont lancés dans l'aventure des ateliers d'écriture en collaboration avec l'équipe de recherche durant les quatre mois d'intervention. Quatre enseignants ont expérimenté les ateliers d'écriture de Calkins et al., (2016) : Christine Masson et Bénédicte Gillain (école fondamentale Martin V à Louvain-la-Neuve) enseignent en 3^e maternelle ; Isabelle Gravy (école Saint-Jean à Genappe) a la charge d'une classe de 1^{re} primaire ; Éric Petit (école Saint-Joseph des Bruyères à Liège) exerce en 2^e primaire. Une enseignante, Muriel Scoriels (Institut Saint-Vincent de Paul à Uccle), a pratiqué l'atelier dirigé d'écriture de Dominique Bucheton et d'Yves Soulé en classe de 1^{re} primaire.

Les réflexions et questionnements des enseignants sont présentés selon trois axes : la mise en place et la gestion du dispositif ; leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture ainsi que leur perception de l'impact du dispositif sur les élèves. La mise en place et la gestion du dispositif recouvrent tous les aspects organisationnels auxquels les enseignants ont été confrontés durant cette expérimentation : gestion du temps, de l'espace et intégration du dispositif dans leurs pratiques et dans leur classe. Leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture renvoient à l'ensemble des croyances et des pratiques qui guident l'action pédagogique de ces cinq enseignants. Enfin, l'impact du dispositif sur les élèves présente les éléments pointés par ces enseignants comme des évolutions de leurs élèves.

La mise en place et la gestion du dispositif

Les deux dispositifs d'ateliers d'écriture sont construits autour d'une structure stable avec des étapes qui se répètent lors de chaque atelier, ce qui permet aux enfants de s'engager plus facilement dans la tâche. Les ateliers de Calkins (2016, 2017) commencent toujours par un moment de modelage d'une stratégie d'écriture, se poursuivent par un moment d'écriture individuel durant lequel l'enseignant mène des entretiens avec quelques élèves et se terminent par un moment collectif de partage. Les ateliers dirigés de Bucheton et Soulé (2009) débutent quant à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

eux par un moment de planification et de négociation collective d'un texte à écrire, se prolongent par un moment d'écriture collectif et se closent par une phase de correction individuelle. Les enseignants ont souligné l'importance, pour leurs élèves, de la régularité de ces étapes : « D'atelier en atelier, nous avons reproduit en classe les démarches d'un écrivain en les balisant concrètement à un niveau accessible pour les enfants. Le fait de reproduire régulièrement les mêmes étapes leur permettait de se sentir de plus en plus à l'aise avec la démarche de l'écrivain » (Éric). Les élèves y ont ainsi trouvé un cadre rassurant.

La gestion du temps dans les différentes étapes des dispositifs a constitué une difficulté pour la plupart des enseignants. Nombreux sont ceux qui ont décidé de doubler le temps consacré à un atelier, « afin de pouvoir laisser les enfants construire leur écrit et surtout de passer du temps à échanger avec les autres » (Éric). La mise en place des ateliers d'écriture a engendré également un aménagement spécifique de la classe afin de faciliter la gestion de l'espace et du matériel : « J'ai décidé avec les enfants de réorganiser la classe afin de créer un espace, une zone consacrée à l'écriture. Dans cette zone, nous avons rassemblé les outils pour corriger les erreurs et réuni les différents outils et les synthèses ainsi que les explications sur les attitudes et procédures à adopter pour bien écrire, comme un écrivain. Nous avons aussi décidé de mettre à la disposition des enfants en un même lieu les crayons, les gommes, les feuilles, les gabarits, les marqueurs... dont ils allaient avoir besoin pour réaliser leurs livres à chaque atelier. Enfin, nous avons placé des chaises et un banc qui nous permettaient de nous rassembler afin de pouvoir lire nos histoires aux autres » (Éric).

Enfin, comme le précise Isabelle à propos des ateliers de Calkins, l'organisation intrinsèque des ateliers a nourri, chez les enseignants, le sentiment de disposer d'un réel « espace » de (ré) appropriation personnelle du dispositif : « Cette méthode n'est pas une méthode clé sur porte dans laquelle j'ai souvent des difficultés à trouver ma place, mais, au contraire, elle laisse une grande part de liberté à l'enseignant, notamment dans le choix des albums, dans l'élaboration des tableaux d'ancrage, dans la façon d'aborder la mini-leçon ».

Les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture

Durant les quatre mois d'expérimentation, les enseignants ont été amenés à modifier plus ou moins fortement leurs pratiques. Pour certains, la recherche est venue s'inscrire dans un questionnement préalable : « L'écriture chez les jeunes enfants en début d'apprentissage est un domaine qui a toujours suscité chez moi un questionnement. Comment les rendre autonomes dans cette activité complexe ? Comment leur permettre de poser sur papier leurs idées, leurs pensées sans passer par l'action d'une tierce personne ? Une formation et quelques lectures m'ont aidée à comprendre la conception de l'écrit chez l'enfant dès son jeune âge, mais



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

force était de constater que les enfants étaient toujours fort dépendants de mon intervention et de mon savoir-faire lors des activités d'écriture » (Isabelle).

La recherche de l'adoption, par les enfants, d'une « posture d'auteur » ainsi que la structuration des ateliers en étapes successives, quel que soit le type d'atelier choisi, ont suscité une intense réflexion sur leurs pratiques chez presque tous les enseignants : « Le point de départ de chacune de mes situations d'écriture est toujours la lecture d'un album. Puis, vient le temps de la modélisation : il ne suffit pas de dire ce qu'il faut faire, mais il faut également le montrer. Pour ce dernier point, ma façon d'enseigner l'écriture à mes élèves a beaucoup évolué, mais je restais toujours dans ma zone de confort et n'étais pas assez ambitieuse dans les projets d'écriture que je menais avec les enfants : écrire la fin d'une histoire, écrire à la façon de..., écrire en utilisant une structure propre à l'album lu, écrire en respectant le type de texte... Je ne considérais pas assez les enfants comme des auteurs à part entière. Je leur donnais tout au plus la possibilité de *faire comme* un auteur, mais je ne leur donnais pas les outils afin d'adopter la posture d'un auteur. L'originalité de la méthode mise en place par Lucy Calkins est de proposer une structure par le biais d'étapes (mini-leçon, entretiens individuels, mise en commun) dans laquelle l'enfant est l'acteur principal et l'enseignant tient, quant à lui, le second rôle – un rôle néanmoins essentiel, car il facilite le jeu de l'acteur principal » (Isabelle). L'étape de modélisation des stratégies, notamment, a constitué une découverte pour plus d'un enseignant et leur a demandé d'apprendre à se mettre en scène pour montrer aux élèves comment utiliser les différentes stratégies, avec beaucoup de détails. « La mini-leçon, qui fut un élément à apprendre pour ma part, consistait à montrer, au départ des différentes étapes, le rôle de l'écrivain et à en donner une représentation afin que les enfants puissent s'identifier et observer les différentes attitudes et compétences travaillées dans la démarche réelle de production d'écrits ayant du sens » (Éric).

Ensuite, les enseignants se sont beaucoup interrogés sur leur propre positionnement face au travail d'écriture des enfants et sur leur perception du « produit fini ». En effet, comme Isabelle le mentionne : « Bien que la méthodologie soit assez intuitive et pleine de bon sens, il me reste encore à améliorer certaines de mes faiblesses, notamment dans les entretiens individuels : ma disponibilité, ma façon de m'adresser aux enfants, les écouter et répondre efficacement à leurs besoins, développer l'autonomie au travers d'outils, apprendre à lâcher prise [eh oui... il faut pouvoir accepter que le résultat ne soit pas toujours à la hauteur de nos espérances], les accompagner efficacement sans se laisser déborder par l'urgence du moment ». L'enseignant, comme les élèves, sont ainsi amenés à substituer à l'objectif d'un résultat parfait d'emblée, soit celui de la pratique régulière des gestes et des attitudes des écrivains experts en vue de les acquérir progressivement. Selon les étapes de l'atelier, l'enseignant est amené à endosser des rôles différents, comme en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

témoigne ainsi Éric : « Nous commençons par un petit rappel de ce que nous avons appris lors de l'atelier précédent, puis je montrais une attitude ou une nouvelle étape à franchir pour les enfants, par exemple, apprendre à raconter son histoire oralement avant de commencer l'écrit, apprendre à planifier en posant sa main sur chaque page de l'histoire et, lorsque l'on a une nouvelle idée, changer de page, apprendre à raconter son histoire à quelqu'un d'autre afin que celui-ci puisse aider en posant des questions pour améliorer le texte... Pendant le déroulement de l'atelier, mon rôle était différent, je commençais par montrer l'exemple, ensuite je devenais observateur en passant dans les différents groupes d'enfants. Je devenais rassembleur afin de dégager une règle intéressante ou de mettre en avant une difficulté rencontrée par plusieurs enfants et d'en faire profiter les autres. Ensuite, je devenais relanceur et surtout je passais du temps à les encourager à écrire ».

Enfin, les ajustements apportés par les enseignants à leurs pratiques ont permis à ces derniers de conférer davantage de sens aux tâches de production écrite. « Nous avons l'habitude de réaliser des exercices centrés principalement sur la technique, mais il nous manquait un aspect très important sur le sens et l'utilité de l'écrit... Ces ateliers furent une révélation pour enfin donner du sens à l'écriture et donner l'envie aux enfants de ma classe de rentrer dans la démarche d'un écrivain et de pouvoir ainsi centraliser et utiliser toutes leurs connaissances et techniques apprises en classe » (Éric). L'activité d'écriture paraît en outre d'autant plus significative qu'elle s'inscrit dans une logique de continuité et dans une temporalité longue : « Ce qui nous paraît pertinent, c'est de mener ces ateliers d'écriture de la 3^e maternelle à la 2^e primaire, en continuité. Les progrès sont alors considérables dans la rédaction de textes » (Christine et Bénédicte).

L'impact du dispositif sur les élèves

Au début de la mise en œuvre du dispositif, certains enseignants avaient quelques craintes concernant la mobilisation et l'engagement de tous leurs élèves dans la production d'écrits. « Au départ, ma crainte était de ne pas mobiliser tous mes élèves dans le processus complexe d'écriture et, pourtant, lorsqu'il s'agissait d'écrire dans leur livre, en tant qu'auteur de leur propre histoire, ils avaient tous quelque chose à dire. Certains demandaient *un livre* à chaque atelier et d'autres reprenaient leur histoire là où ils en étaient arrivés, mais tous étaient engagés activement dans le processus d'écriture et essayaient de mettre en pratique le point d'enseignement visé par la mini-leçon. La méthode répond aux besoins de différenciation des enfants, elle est aussi un formidable outil d'évaluation continue. C'est avec ce type d'activités fonctionnelles que je peux vraiment me rendre compte du niveau de transfert et de maîtrise des compétences en français de chacun de mes élèves. Et quel bonheur quand certains auteurs en herbe reviennent de la maison avec un livre qu'ils ont écrit seuls et qu'ils veulent partager avec les copains de la classe » (Isabelle). En plus



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de l'engagement de tous ses élèves dans la tâche, Isabelle a ainsi trouvé dans les ateliers d'écriture un dispositif de différenciation et d'évaluation diagnostique, au fil des apprentissages des élèves.

Plusieurs enseignants relèvent un déplacement progressif chez leurs élèves qui, non seulement font évoluer leurs écrits personnels, mais semblent ne plus craindre le résultat comme auparavant. « C'est cette répétition et la confrontation avec les autres enfants écrivains qui les ont fait progresser de façon spectaculaire. Après la première étape [la modélisation de la stratégie enseignée] qui consistait à montrer aux enfants comment faire concrètement comme un écrivain, les enfants se lançaient rapidement dans leur production personnelle... Au début, beaucoup d'enfants avaient déjà cette mauvaise habitude du résultat qui les freinait dans leur créativité, mais très vite en modifiant les consignes et en encourageant la production et surtout en les rassurant positivement sur la qualité de leurs productions, les enfants ont commencé à prendre confiance en eux et à se lancer dans l'écriture sans se soucier du résultat » (Éric).

Les représentations que les enfants se font de l'écrit, de ses composantes, de ses usages et « modes de fabrication » ont également évolué. L'écrit a pris du sens pour chacun d'eux, tout en procurant du plaisir, et plusieurs élèves identifiés en difficulté dans leur rapport à l'écrit semblent avoir franchi le cap, osé écrire, s'être lancés. C'est notamment la collaboration entre les enfants qui, dans les ateliers dirigés de Bucheton et Soulé, a engendré cet effet favorable sur les élèves les plus fragiles : « J'ai été surprise de ce qui s'est passé dans ces ateliers, tant cela a été formidable pour les élèves... et pour moi ! Ils ont appris à s'écouter, à émettre des hypothèses d'écriture, à les vérifier dans les référentiels de la classe, et ce, dans la décontraction, et avec plaisir. Si l'un d'entre eux ne s'en sortait pas, les autres l'aidaient. De véritables gestes solidaires et bienveillants ont été posés. Nous étions dans une vraie co-construction, réjouissante et motivante. *On pouvait s'aider ; on pouvait copier.* Cela en a libéré plus d'un. En peu de temps, l'écriture est devenue abordable, utile et agréable. Cerise sur le gâteau : l'écrit a dépassé le cadre des ateliers. Certains élèves se sont mis à rédiger librement de petits mots, des lettres, des histoires. Ils étaient fiers de me les lire ensuite, ou de les partager avec leurs amis. *Regarde ce que j'ai réussi !* Ces écrivains en devenir ont tous progressé, à leur rythme et à leur mesure. Une forme de différenciation donc, vécue naturellement, dans le respect des forces de chacun » (Muriel).

Pour autant, toutes les difficultés ne disparaissent pas du tableau. En maternelle, les enseignants relèvent fréquemment la déstabilisation engendrée par le statut d'*auteurs* s'agissant de jeunes élèves qui ont encore tout (ou presque) à apprendre : « Ils ont l'idée bien ancrée qu'ils ne savent pas écrire et qu'ils apprendront cela en 1^{re} primaire. Pour certains, cela génère beaucoup de stress (rapporté par les parents) même si nous,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignantes, n'avons aucune attente particulière concernant le résultat /le but n'est pas d'apprendre à écrire) » (Christine et Bénédicte). De grands écarts sont également constatés entre les élèves, tant au niveau de leurs productions que de leurs attitudes face aux différentes tâches : « Il y a des enfants qui entrent avec enthousiasme dans ces ateliers d'écriture et qui réalisent de nombreux dessins agrémentés de mots et même de phrases. Il y en a d'autres qui investissent beaucoup dans le dessin, mais qui sont plus timorés en ce qui concerne l'écriture. Et certains dessinent peu et écrivent peu » (Christine et Bénédicte). En dépit de ces obstacles, les enseignants de maternelle mettent en évidence la possibilité, pour chaque élève, d'avancer à son rythme, avec ses acquis : « Étape après étape, les enfants avancent à leur rythme, certains écrivent quelques lettres et d'autres déjà des phrases, tous se posent des questions, sont chercheurs et font des liens avec les lettres ou les sons connus. Ce qui est impressionnant, ce sont les détails qu'ils dessinent, les étiquettes qu'ils posent sur les dessins, les déductions et les analogies qu'ils font... Ces ateliers les rendent fiers de ce qu'ils produisent et leur permettent d'avancer à leur rythme » (Christine et Bénédicte).

Concluons sur une impression partagée par tous les enseignants qui ont témoigné ici de leur pratique des ateliers (dirigés) d'écriture : le plaisir que leurs élèves ont ressenti à écrire et à partager leurs productions. « La motivation des enfants lors de ces ateliers fut grandissante et épanouissante, car les enfants avaient un plaisir immense à écrire des histoires personnelles qui allaient être partagées avec les autres. Les enfants qui rencontraient des difficultés au départ ont pris de plus en plus de plaisir à écrire. Chaque matin, ils me réclamaient les ateliers et il était parfois difficile d'interrompre certains ateliers tellement ils aimaient écrire, dessiner et illustrer leurs récits. Le moment que les enfants attendaient tous était le moment d'échange et de partage des histoires écrites. Ils aimaient raconter les histoires, poser des questions et surtout voir leurs histoires exposées dans la bibliothèque de la classe » (Éric). Un plaisir qui, par contagion, a convaincu nos cinq enseignants de poursuivre les ateliers d'écriture au-delà de leur participation à la recherche collaborative : « Évidemment, je réédite l'aventure cette année, convaincue de ce qu'elle peut apporter de bon à tous ! » (Muriel).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave.

Calkins, L., Smith, A. O. et Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments* (adapté par Y. Nadon). Chenelière Éducation.

Calkins, L. et Hartman, A. (2017). *Les premiers pas en atelier d'écriture* (adapté par M. Arpin). Chenelière Éducation.

Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques* (adapté par A-M. Kallemeyn et D. Bernier-Ouellette). Chenelière Éducation.