



**HAL**  
open science

# Les relations entre production d'écrit et enseignement de la langue dans les manuels de cycle 3 issus des programmes 2015

Marie-Laure Elalouf

## ► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf. Les relations entre production d'écrit et enseignement de la langue dans les manuels de cycle 3 issus des programmes 2015. [Rapport de recherche] CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). 2018. <hal-03161567>

**HAL Id: hal-03161567**

**<https://hal.science/hal-03161567v1>**

Submitted on 7 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Marie-Laure Elalouf  
Université de Cergy-Pontoise  
ÉSPÉ de l'académie de Versailles  
ÉMA (ÉA 45 07)

### Les relations entre production d'écrit et enseignement de la langue dans les manuels de cycle 3 issus des programmes 2015

Le rôle des activités d'écriture dans la formation des compétences langagières est une des premières questions dont s'est emparée la didactique de l'écriture à ses débuts : l'écrit constituait la « pierre d'achoppement de l'enseignement du français » pour Jean-François Halté (1992). L'analyse des effets négatifs de la rédaction sur l'apprentissage de l'écriture étaient décrits ainsi par Caroline Masseron (1989) : « le plus souvent, la rédaction apparaît *au terminal d'un processus de travail*, au lieu d'être *à l'initiale*. Elle est, dans de trop nombreux cas, le support privilégié du contrôle des connaissances : à elle toute seule, elle permet de vérifier l'acquisition d'un savoir en orthographe, en grammaire, en compréhension de texte. » Cette position terminale avait pour corollaire la périodicité limitée des exercices, tant dans l'enseignement primaire (Manesse, 1988) qu'au collège (Rapport de l'Inspection générale, 1992). Par ailleurs, la rédaction ainsi conçue excluait une grande partie des autres pratiques scripturales, qui ne bénéficiaient pas non plus d'un enseignement comme le soulignait Yves Reuter (1996) : « prises de notes, résumés, dossiers, textes réflexifs, informatifs, argumentatifs, injonctifs... Ces pratiques et ces textes, très diversifiés et omniprésents, ont en commun de n'avoir longtemps pas été travaillés en tant que tels. Tout au plus se lamentait-on sur les dysfonctionnements constatés, et cela en termes très généraux (« Ils ne savent pas travailler ! », « Ils manquent de méthode ! »).

Si les activités d'écriture constituent au contraire « le moteur de l'ensemble des activités d'apprentissage » comme l'affirme Claudine Garcia-Debanç (1990), il y a lieu de s'interroger sur les dispositifs permettant un apprentissage progressif des compétences scripturales et des connaissances linguistiques à mobiliser au cours du processus d'écriture et de réécriture. La question est loin d'avoir reçu une réponse définitive, car elle suppose la prise en compte de nombreux facteurs : l'âge des élèves, leur rapport au langage et à l'écriture et celui de leur enseignant, le genre de texte travaillé, les connaissances encyclopédiques convoquées... Il est néanmoins possible de dégager des travaux en didactique du français des repères pour analyser la façon dont les manuels issus des programmes 2015 ont interprété les préconisations des programmes. C'est ce que nous présenterons dans un premier temps.

Ces repères sont appréhendés à travers le prisme de textes officiels qui s'appuient plus ou moins explicitement sur des recherches tout en composant avec des pratiques majoritaires et des attentes sociétales. Nous nous intéresserons dans un second temps à deux études du Ministère de l'éducation nationale qui marquent un tournant décisif dont les effets ne se traduiront que bien plus tard dans les programmes.

Ces préalables nous permettront de construire une grille d'analyse avec laquelle nous avons étudié 10 manuels de cycle 3 publiés pour la rentrée 2016<sup>1</sup> (voir la liste en Annexe 1). Nous avons choisi le cycle 3 car sa reconfiguration, incluant la 6<sup>e</sup>, invite à s'interroger sur les continuités et les ruptures

---

<sup>1</sup> Le choix s'est porté sur 10 manuels, 3 de CM1, 3 de CM2 et 4 de 6<sup>e</sup>, publiés chez des éditeurs à large diffusion : Belin, Hachette, Hatier, Magnard. Ont été ajoutés un manuel publié chez Istra, car cet éditeur est spécialisé dans l'enseignement primaire et pour le secondaire, un ouvrage numérique créé par une communauté de professeurs : *Le livre scolaire*.

entre l'enseignement primaire et secondaire en confrontant deux cultures, en production d'écrit et en étude de la langue.

### La place de l'étude de la langue dans l'apprentissage de l'écriture, entre cloisonnement et dissolution : approche didactique

Critiquer le cloisonnement de l'enseignement du français en sous-domaines, dont l'écriture serait l'évaluation, oblige à repenser les finalités de l'enseignement du français. Si l'on pose que sa finalité majeure est le développement de compétences langagières à l'oral et à l'écrit, quelle place assigne-t-on à des activités d'ordre métalinguistique, telles que repérer un verbe, justifier un accord, choisir entre deux signes de ponctuation, caractériser une modalité d'énonciation ? Sont-elles entièrement subordonnées aux activités de production et de réception, au risque de n'être qu'occasionnelles, comme l'est trop souvent l'enseignement du vocabulaire ? Mais dans ce cas, où se construisent les connaissances mobilisées ponctuellement ? Ou bien sont-elles construites parallèlement, au risque que les savoir-faire langagiers et les savoirs linguistiques restent étrangers les uns aux autres ? Pour les chercheurs en didactique de la grammaire de la francophonie du nord, « la rénovation de l'enseignement grammatical a permis une réévaluation des finalités de l'étude de la langue qui est considérée comme un objet d'étude à part entière. Il s'agit maintenant de permettre aux élèves d'accéder à une représentation opératoire du fonctionnement de la langue tout en développant leurs compétences langagières, orales et écrites, dans une relation dynamique, sans subordonner un aspect à l'autre, ni postuler de liens de causalité directe » (Buléa-Bronckart et Elalouf, 2016).

L'énoncé de cette finalité se nourrit à deux ensembles de travaux didactiques. D'une part, l'étude des textes des élèves, de leurs raisonnements métalinguistiques et de leur rapport au langage, permet d'accéder à la façon dont ils conceptualisent la langue et de proposer des activités d'observation et de manipulation qui se situent dans leur zone de proche développement. D'autre part, l'étude des dispositifs d'apprentissage de l'écriture permet de comprendre quelle place et quelle fonction est attribuée à l'étude de la langue dans leurs mises en œuvre par les enseignants, compte tenu de leur propre rapport au langage et de leurs connaissances métalinguistiques.

Les travaux sur les brouillons scolaires (Fabre-Cols, 2002, Boré, 2010) ont montré l'intense activité métalinguistique à l'œuvre dans le processus d'écriture. Cette activité, qui reste en partie non consciente, se manifeste par des biffures, des remplacements, des ajouts et plus rarement des déplacements. Selon les segments sur lesquels portent ces opérations – une lettre, sonore ou muette, un mot, un segment de phrase ou une portion de texte – elles donnent à voir la diversité des niveaux d'analyse mobilisés et leur entrelacement. Des récurrences s'observent, dessinant des zones de fragilité, que l'entretien métagraphique par exemple peut appréhender, mais celui-ci s'exprime souvent dans des formes éloignées du discours grammatical ordinaire. La lecture des textes d'élèves confronte aussi le lecteur adulte au « difficile à dire » (Frédéric François, 2005), à l'effort interprétatif nécessaire pour proposer différentes manières de reformuler un énoncé d'élève, dans un mouvement d'élucidation qui suscite le dialogue et entraîne des déplacements de sens (Boré, 2011, 2017). Ainsi, un texte sous-punctué au regard de la norme n'appelle pas une segmentation immédiate mais un questionnement sur la relation du dit au non-dit et les reformulations possibles (Elalouf, 2016).

Saisir la réflexivité à l'œuvre dans les processus d'écriture s'apprend ; cela conduit à s'interroger sur la nature des activités métalinguistiques à proposer aux élèves. Danièle Cogis et Catherine Brissaud (2003) analysent les effets d'un changement de perspective : « au lieu de poser comme inévitable l'écart entre élèves en n'abordant les faits de langue que par la seule grammaire, c'est-à-dire abstraitement, le travail à partir des graphies produit des effets chez des élèves faibles. En effet, ceux-ci, habituellement perdus dans l'inorganisé et l'aléatoire (Bautier, 2002) découvrent par l'intermédiaire des autres qui rendent publiques leurs façons de raisonner, que la langue est un

système, que les graphies ont une raison d'être, qu'on n'écrit pas "comme ça" et qu'eux aussi peuvent produire un raisonnement ». Ce qui soulève une série de questions : comment étayer ce raisonnement ? comment accompagner la décontextualisation et la recontextualisation des unités linguistiques pour construire leurs propriétés formelles sans perdre de vue leur rôle dans l'élaboration du sens ? Si l'observation des textes d'élèves apporte des informations sur la façon dont ils s'engagent dans les tâches d'écriture (Bucheton & Chabanne, 2002), leurs besoins langagiers, la façon dont ils construisent un rapport à la norme, ces informations demandent à être mises en relation avec l'étude des dispositifs articulant production de texte et réflexion sur la langue.

Les modèles du processus rédactionnel, diffusés en formation à partir des années 1990 (Garcia-Debanc, 1990) ont constitué une aide à la conception et l'analyse des séquences d'apprentissage de l'écriture. Même si les opérations sont récursives et visent à s'automatiser, il convient de s'interroger sur les moments où la mobilisation de connaissances linguistiques et métalinguistiques est requise et sur leur nature : quelles aides procédurales apporter lors de la planification, de la mise en texte, de la révision ? quelles connaissances sont nécessaires pour élaborer des critères partagés sur l'organisation du texte, sa cohérence, sa cohésion, les choix énonciatifs, syntaxiques, lexicaux, orthographiques ? Il s'agit de déployer dans le temps, en fonction de priorités dégagées en situation, des temps collectifs d'observation de la langue. Claudine Garcia-Debanc (2009) a ainsi pu montrer l'intérêt d'une séance de tri des verbes de déplacement selon leurs propriétés sémantiques et syntaxiques entre deux phases d'écriture d'un récit fictionnel de voyage. Le choix du support d'écriture participe aussi de cette réflexion. Sylvie Plane (1996) souligne l'intérêt du traitement de texte dans le développement de connaissances métalinguistiques sur la plasticité de l'acte d'écriture et définit les conditions d'un transfert dans d'autres contextes. Pour autant, les mises en œuvre articulant écriture et langue peuvent être très variées.

À la lecture des programmes de 2002 pour l'enseignement primaire et de ses interprétations, Jean-Charles Chabanne (2004) produit une typologie éclairante à partir de la question « L'enseignement de la grammaire est-il entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? » : à côté de l'enseignement cloisonné où les différentes séances sont programmées indépendamment les unes des autres et suivent chacune une programmation propre, en s'appuyant sur un manuel de type « traditionnel », il distingue différentes formes de décroisonnement, de l'enseignement de la langue « identifié » à l'enseignement « dissous », pour lesquelles il existe très peu de matériel pédagogique. L'enseignant, une fois qu'il a identifié des besoins dans les productions d'élèves, peut choisir de mener des séances dites « décrochées » qui s'ajustent aux problèmes perçus tout en stabilisant progressivement des méthodes, un métalangage et des savoirs sur la langue. « Cette tension entre improvisation et structuration, note Jean-Charles Chabanne, est délicate à équilibrer ». Mais ce travail métalinguistique se fait également en direct dans des séances de lecture, d'écriture ou d'oral, sous forme de parenthèses qui exigent une maîtrise plus grande de l'improvisation et des connaissances linguistiques solides. Le rôle de ces courts moments métalinguistiques dans l'interaction didactique a pu être mis en évidence en comparant les pratiques des maîtres de CP dans les classes qui faisaient le plus progresser les élèves (Elalouf, Gomila, Bourhis, Péret, Avezard-Roger, Gourdet, 2017). Le degré ultime de dissolution consiste à travailler la langue implicitement, par la conception même des activités d'écriture. C'est le cas des dispositifs expérimentés par Dominique Bucheton (2002, 2014) et ses équipes, dans lesquels les élèves écrivent fréquemment des textes qui explorent les multiples fonctions cognitives et sociales de l'écrit, appelés écrits de travail ou textes intermédiaires, qui se nourrissent mutuellement de relectures croisées et de réécritures pour gagner en cohérence énonciative, en densité sémantique, mais aussi en qualités formelles. C'est, dans une moindre mesure, le cas d'écritures à contraintes conçues pour confronter le scripteur à l'emploi d'une forme linguistique ou aux moyens d'en suppléer l'absence.

Le dilemme professionnel devant lequel se trouve placé l'enseignant lorsqu'il aborde l'enseignement-apprentissage de la langue par les pratiques d'écritures s'énonce ainsi selon Jean-Charles Chabanne :

- « d'une part, il faut pouvoir *laisser les élèves apprendre* ; la compétence professionnelle est alors *d'observer les comportements réels des élèves et d'en comprendre les logiques*, ainsi que de *laisser la place à l'élève dans ses apprentissages* ;
- d'autre part, à l'inverse, il faut intervenir, improviser des apports ou du guidage, décider que telle notion ou procédure fera l'objet d'une séance spécifique ; on passe là alors à une nouvelle compétence, celle qui consiste à organiser l'enseignement explicite de la grammaire *à partir des compétences des élèves et de leurs représentations effectives*, et c'est encore un autre problème de formation. »

Or, la difficulté devant laquelle sont placés les enseignants, c'est l'écart entre ces compétences et représentations effectives et les descriptions de la langue qu'ils peuvent mobiliser dans les manuels et ressources électroniques qui sont leur principale source d'information.

Pour outiller les enseignants dans ces choix délicats, il est nécessaire d'avoir réuni de nombreux textes d'élèves aux caractéristiques communes, de les lire pour eux-mêmes en suspendant le jugement normatif (Fabre-Cols *et al.*, 2000), d'identifier à travers les tâtonnements d'un texte en devenir les conceptualisations qui émergent, parfois distantes des catégories savantes. C'est la démarche que Paul Cappeau et Marie-Noëlle Roubaud (2018) revendiquent : en choisissant des entrées comme *les découpages du texte* ou *la désignation des personnages*, ils dégagent des catégories qui font sens à la fois pour l'élève qui écrit et pour l'enseignant qui le lit ; elles ne sont pas superposables d'emblée, mais convergent seulement au terme d'une analyse linguistique minutieuse des productions d'élèves, en observant par exemple le rôle de retour à la ligne qui assure un découpage syntaxique en l'absence de ponctuation.

Articuler écriture et étude de la langue dans une séquence d'apprentissage peut donc s'interpréter de deux façons, non exclusives l'une de l'autre :

- combiner des moments d'écriture et d'étude de la langue, en faisant appel à des genres connus et des savoirs partagés ;
- convoquer l'activité métalinguistique que la tâche scripturale requiert en s'ajustant à un savoir en construction.

La première option est celle généralement retenue par les manuels : elle a l'avantage de la lisibilité mais peut courir le risque de la juxtaposition. La seconde option est plus délicate à mettre en œuvre mais se révèle nécessaire pour problématiser la mise en relation entre tâches d'écriture et d'étude de la langue.

#### [La réévaluation de la place de la langue dans les dispositifs d'écriture : une lignée de textes institutionnels](#)

Deux moments-clés de la politique scolaire, la mise en place des cycles à l'école primaire (1991) et la rénovation du collège (1995) ont été accompagnés par la publication de deux textes institutionnels qui marquent une inflexion dans la façon de penser le rapport entre enseignement de l'écriture et de la langue : *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) et *la maîtrise de la langue au collège* (1997). Ces textes ont en commun de ne pas se substituer aux programmes en vigueur mais de leur apporter une assise théorique par leur mode d'élaboration associant chercheurs, enseignants, formateurs et inspecteurs, ainsi que par leur forme (présence d'une bibliographie et pour le second d'un glossaire).

Les continuités qui peuvent être observées entre ces textes et le programme de 2015 pour le cycle 3 laissent penser que les résultats de recherche qui y sont présentés n'ont pu être transposés que très progressivement dans les pratiques en rencontrant divers obstacles. Le premier élément de continuité est l'interprétation de la collocation *maitrise de la langue*, qui vise une approche holistique du langage dans la diversité des contextes et des usages, sans la limiter à une discipline scolaire ni la réduire aux seuls aspects formels de la langue. Le programme 2015 pour le cycle 3 revendique cette filiation : « Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture de la langue française. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. D'une manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité (p. 90) ». Dans cette perspective, l'étude de la langue sert cet objectif central en ce qu'elle vise à faire « comprendre le fonctionnement de la langue » (op. cit. p. 99). La maîtrise de la langue ne saurait se réduire à des entraînements systématiques en grammaire, orthographe et lexique comme pouvaient le laisser penser les programmes de 2008 (Elalouf, Cogis, Gourdet, 2011).

Le second élément de continuité entre *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) et *la maîtrise de la langue au collège* (1997) d'une part, et les programmes 2015 d'autre part, est de reposer sur une théorie du texte, socialement situé, inscrit dans un genre donné, contraint par des normes différentes selon les univers de savoirs convoqués et les disciplines, lié à une intention de communication (Bronckart, 1996). Il en découle des préconisations de trois ordres : une pratique régulière de l'écriture pour apprendre, l'accompagnement du processus d'écriture et la sollicitation d'un travail réflexif sur la langue.

L'ouvrage de 1997 caractérise l'écriture majoritairement pratiquée au collège comme une conduite d'évitement. Dans la plupart des cours, les élèves copient plus qu'ils n'élaborent : « D'une manière générale, l'écriture est perçue uniquement comme support de la formulation à retenir par l'élève et non comme un moyen d'appropriation des savoirs ». L'alternative préconisée par *La maîtrise de la langue à l'école* est de proposer des situations d'apprentissage qui fournissent des « réservoirs de solutions aux problèmes que l'écriture autonome et inventive ne manquent pas de poser ». Les programmes de 2015, eux, invitent à « une pratique régulière et quotidienne de l'écriture, seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers : l'écriture est convoquée dans les apprentissages pour développer la réflexion aux différentes étapes sous forme d'écrits de travail ou de synthèse ».

L'accompagnement du processus d'écriture apparaît comme une nouveauté dans l'ouvrage de 1992 : les auteurs invitent à apprendre à organiser un texte en privilégiant tantôt la planification, tantôt la mise en mots ou la révision et montrent l'intérêt des activités qui fractionnent la charge cognitive à condition qu'elles ne fassent pas perdre de vue la finalité de la production de texte. L'ouvrage sur le collège met davantage l'accent sur l'apprentissage de conduites discursives peu enseignées en mettant en avant la fonction cognitive de l'écrit : s'approprier des documents, prendre des notes, schématiser, résumer. Ces deux aspects sont présents dans le programme 2015 sous les intitulés : « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » ; « Produire des écrits variés en s'appropriant différentes dimensions de l'activité d'écriture ».

Enfin la relation entre écriture et réflexion sur la langue est posée dans les trois textes avec des inflexions qui méritent qu'on s'y arrête. *La maîtrise de la langue à l'école* présente les apprentissages réflexifs comme une caractéristique du cycle 3, dont la finalité est d'assurer « un meilleur contrôle des activités de lecture et d'écriture ». Deux grands ensembles de faits de langue sont distingués :

ceux qui « entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion des textes » et ceux « qui donnent à la phrase sa grammaticalité ». Les premiers réfèrent à des notions de linguistique textuelle qui permettent d'appréhender la macrostructure avant d'aborder la microstructure. Les auteurs du rapport anticipent sur un traitement inapproprié des questions de cohésion et de cohérence en indiquant : « L'étude des mots de liaison comme celle des marques temporelles ou plus généralement des anaphores ne saurait se réduire à leur étiquetage grammatical. Il convient d'attirer l'attention des enfants sur leur fonctionnement, de reprendre les emplois fautifs, d'aider à enrichir le répertoire de ceux qui sont spontanément utilisés dans la production de textes » (p. 87). Cette remarque dénote par contraste le traitement majoritaire des faits grammaticaux. Pour les élèves les plus fragiles, les auteurs préconisent un travail en atelier, où l'enseignant intervient « sur certaines difficultés (orthographiques, lexicales ou syntaxiques) au moment même où elles se présentent » (p. 89). Ils font ainsi la distinction entre des moments de réflexion sur la langue concernant les questions de cohésion et de cohérence et un accompagnement langagier pour répondre aux besoins des élèves qui doivent être le plus aidés.

*La maîtrise de la langue au collège* écarte comme réductrices les réponses orthographiques, grammaticales, lexicales et celles relatives aux caractéristiques linguistiques des genres textuels, sans en discuter les démarches, pour poser le problème au niveau des pratiques langagières, du rapport différencié des élèves à la langue selon leur origine sociale : ce sont les traces linguistiques de l'activité intellectuelle qui sont mises en avant : comment les déterminants sont convoqués dans la généralisation, quels problèmes lexicaux et syntaxiques pose le passage du concret à l'abstrait, etc. L'observation de ces faits de langue doit permettre aux élèves d'adopter la posture seconde que requièrent les apprentissages scolaires.

Les programmes de 2015 pour le cycle 3 s'efforcent de dépasser l'opposition entre texte et grammaire observée dans *La maîtrise de la langue à l'école* et celle entre langue et pratiques langagières observée dans *La maîtrise de la langue au collège*. C'est par la pratique régulière d'écrits de travail que la démarche de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) est engagée. Les propositions qui figurent sous la rubrique « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » (p. 112) appellent une activité métalinguistique constitutive à toute pratique langagière mais ne font pas explicitement l'objet d'un travail sur la langue, car là n'est pas leur objectif prioritaire. En revanche, la production d'écrits variés, qui s'appuie sur la « pratique du "brouillon" ou d'écrits de travail » (p. 113) mobilise des connaissances sur la langue : « mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours » (p. 113). Ces connaissances sollicitent la réflexivité à différents degrés : concernant l'orthographe, la grammaire et le lexique, il s'agit de dégager des propriétés par comparaison, manipulation, tri et classement dans un mouvement de décontextualisation et de recontextualisation ; concernant la ponctuation, les organisateurs du discours mais aussi les questions de cohérence et de cohésion, il s'agit d'inviter à un retour réflexif sur un texte lu ou produit sans décontextualisation ni introduction de métalangage : c'est la prise de conscience des normes de l'écrit en situation qui est visée. Pour les élèves qui ont encore des difficultés à entrer dans l'écriture, un accompagnement langagier spécifique est proposé dans la continuité des préconisations de 1992 : « dictée à l'adulte ou recours aux outils numériques (reconnaissance vocale) » (p. 113), complété par le recours à « des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe » (p. 113) à destination de tous. Si les pratiques d'écriture diversifiées génèrent des connaissances sur la langue, les programmes de cycle 3 font le choix de la progressivité, dans une démarche spiralaire offrant des possibilités de différenciation pédagogique : ils distinguent

- les aides à la production langagière ;
- les connaissances issues d'une pratique réflexive en cours d'écriture ;
- et ce qui fera l'objet d'une étude spécifique, mettant en évidence de grandes régularités dans les domaines de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe.

Ces interactions subtiles entre écriture et langue peuvent-elles trouver une traduction dans les manuels ? Exposant l'intérêt d'un apprentissage collectif de la planification, s'appuyant sur des traces écrites discutées et réagencées, les auteurs de *La maîtrise de la langue à l'école* notaient : « Ces activités pourraient sans doute être préparées par des exercices spécifiques mais il n'existe pas encore de tradition scolaire dans le domaine. On ne s'étonnera donc pas de ne pas les rencontrer dans les pages des manuels scolaires de français du cycle III » (p. 84). Qu'en est-il à la rentrée 2016 quand les nouveaux programmes entrent en vigueur ?

### Écrire davantage ? Réfléchir plus souvent sur les productions et sur la langue ? Analyse de dix manuels de cycle 3 antérieurs et postérieurs aux programmes 2015

Au tournant des années 2000, le manuel unique s'est généralisé dans l'enseignement primaire et secondaire pour des raisons économiques et pratiques autant, sinon plus, que didactiques, remplaçant progressivement le couple manuel de textes/manuel de grammaire sans le supplanter complètement. Dans ces manuels uniques, la conception des relations entre les différents sous-domaines de la discipline porte les traces d'histoires et de pratiques parallèles. Il existait dans l'enseignement primaire une tradition de manuels uniques dont l'organisation était calquée sur l'alternance des séances de lecture, grammaire, orthographe, vocabulaire, écriture, à l'emploi du temps hebdomadaire. De tels manuels s'accommodaient très bien d'une approche cloisonnée. Dans l'enseignement secondaire, l'introduction de la séquence en 1996 a suscité une génération de manuels uniques où l'étude de la langue était mobilisée en fonction des genres étudiés en lecture, mais n'avait plus de progression propre (Elalouf, 2007). Ces positions opposées – cloisonnement étanche dans le premier degré et décloisonnement maximal dans le second – se sont progressivement rapprochées et les manuels de cycle 3 (programmes 2015) que nous avons choisi d'observer comportent, à une exception près (*Coccinelle*, CM2) une section lecture-écriture et une section langue, avec des renvois entre l'une et l'autre.

Toutefois, pour comprendre les équilibres et les mises en relations qui diffèrent d'un manuel à l'autre, un panorama rétrospectif de l'évolution des manuels dans le primaire et le secondaire s'avère nécessaire. Sans viser une quelconque exhaustivité, il retiendra quelques exemples d'ouvrages dont la conception traduit une interprétation informée des grandes orientations éducatives. On gardera toutefois à l'esprit que la temporalité des programmes, de l'utilisation des manuels et des pratiques ne sont pas superposables, comme l'ont montré notamment les travaux de Marie-France Bishop (2017). On rappellera également qu'on ne peut pas préjuger de l'analyse d'un manuel à son utilisation en classe, tant les enseignants peuvent faire des usages différents d'un même manuel.

**Tableau 1 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de cours moyen, antérieurs à 2016**

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
Programme 2002	Littérature (dire, lire, écrire) Observation réfléchie de la langue (grammaire, conjugaison,	Ecriture dans toutes les disciplines : maîtrise du langage et de la langue française Écrire à partir de la littérature	Opérations d'ajout, suppression, remplacement, déplacement Utiliser les outils construits dans la

	orthographe, vocabulaire)	Projets d'écriture, projets d'édition	classe
À livre ouvert, CM1, 2005, Nathan, 254 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 unités</li> <li>• Pour chaque unité, 4 textes de genres différents et différentes modalités de lecture (croisées, en réseau, en atelier), une page <i>Dire</i> et une page <b>Écrire (9 p.)</b></li> <li>• Une section <i>Observation réfléchie de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (36 p.), <i>Conjugaison</i> (18 p.), <i>Orthographe</i> (18 p.), <i>Vocabulaire</i> (18 p.). Les contenus y sont présentés par unité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'activité d'écriture à propos des lectures sauf dans l'atelier de lecture (réécriture, résumé, etc.)</li> <li>• <i>Écrire</i> : un sujet, une démarche en trois temps (recherche des idées, organisation du propos et rédaction) suivi d'un prolongement (écriture moins guidée)</li> <li>• de rares exercices d'écriture dans la section langue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des renvois ciblés à la section <i>Observation réfléchie de la langue</i> dans la page <i>Écrire</i>.</li> <li>• Une problématisation des questions de langue orientant vers l'écriture : « produire des phrases pour quoi faire ? écrire des textes au passé », etc.</li> </ul>
Facettes, CM2, 2007 Hatier, 223 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 sections de 3 à 4 chapitres, s'achevant sur un projet d'écriture et un florilège poétique</li> <li>• Pour chaque chapitre, 6 doubles pages : <i>Atelier de lecture</i> (36 p.), <i>Grammaire</i> (36 p.), <i>Conjugaison</i> (36 p.), <i>Vocabulaire</i> (36 p.), <i>Orthographe</i> (36 p.), <i>Fonctionnement du texte</i> (18 p.), <b>Atelier d'écriture (15 p.)</b>, <b>Projet d'écriture (10 p.)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Atelier d'écriture</i> : exercices guidés en relation avec la page en vis-à-vis : fonctionnement du texte</li> <li>• <i>Projet d'écriture</i> : une phase de lecture/observation, une phase d'écriture, d'amélioration, avec des critères d'évaluation en oui/non</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ateliers d'écriture</i> : réutilisation de faits de langue présentés dans la page en vis-à-vis dans <i>Fonctionnement du texte</i> (ex. connecteurs)</li> <li>• <i>Projet d'écriture</i> : deux types de critères : organisation du texte / outils de la langue</li> <li>• Mémo dans un fascicule séparé : <i>Grammaire</i>, <i>Conjugaison</i>, <i>Vocabulaire</i>, <i>Orthographe</i>, <i>Fonctionnement du texte</i> (32 p.)</li> </ul>
Programme 2008	Langage oral ; lecture ; écriture ; Étude de la langue française : vocabulaire, grammaire, orthographe	Exercices quotidiens Apprentissage régulier et progressif de la rédaction	Les élèves améliorent leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires,

			répertoires etc.).
<i>L'île aux mots</i> , CM1, 2008, Nathan, 274 p.	5 périodes comportant 3 chapitres chacune commençant par un atelier de lecture et s'achevant par une récréation. Pour chaque chapitre : <i>Lire</i> (1 <sup>er</sup> texte), <b>Écrire</b> (1 <sup>e</sup> situation), <b>Pour bien écrire</b> ; <i>Lire</i> (2 <sup>e</sup> texte), <i>Lire en réseau</i> , <i>Parler et dire</i> , <b>Écrire</b> (2 <sup>e</sup> situation), <b>Pour bien écrire</b> (2 <sup>e</sup> étape), <i>Pour améliorer mon texte</i> , <b>soit 45 p. pour l'écriture</b> sur 162. <i>Étude de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (30 p.), <i>Orthographe</i> (30 p.), <i>Conjugaison</i> (30 p.), <i>Vocabulaire</i> (30 p.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une consigne d'écriture après le texte de lecture,</li> <li>• Des activités d'observation et d'entraînement</li> <li>• Des aides à l'écriture, une rubrique <i>Je relis et je réécris</i> avec des critères.</li> <li>• Possibilité de reprise du texte dans une nouvelle étape.</li> <li>• quelques textes d'élèves comme support d'exercice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la page <i>Pour bien écrire</i> des explications sur les effets pragmatiques du texte mis en relation avec des faits de langue</li> <li>• Dans la page <i>Pour améliorer mon texte</i> une rubrique <i>J'étudie la langue pour mieux écrire</i>, avec une explication et des renvois vers des pages de langue</li> </ul>
<i>Pépites</i> , CM2, 2013, Magnard, 255 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une section <i>Lecture, écriture, oral</i> : 3 à 5 textes, dont des textes intégraux, <i>Expression orale</i>, <b>Projet d'écriture (12 p.)</b>, <i>Bilan</i></li> <li>• Une section <i>Étude de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (44 p.), <i>Conjugaison</i> (46 p.), <i>Orthographe</i> (38 p.), <i>Vocabulaire</i> (22 p.)</li> <li>• Une proposition de programmation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En <i>Lecture</i>, une rubrique : <i>J'écris pour mieux comprendre</i>.</li> <li>• <i>Projet d'écriture</i> : Lecture-compréhension, recherche de vocabulaire, consigne avec conseils de mise en œuvre, rubrique <i>N'oublie pas</i> : langue</li> <li>• Dans la section langue : le dernier exercice s'intitule <i>J'écris</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réinvestissement des observations sur le genre des textes</li> <li>• Au moment de la relecture, l'attention est portée sur quelques points de langue (<i>N'oublie pas</i>).</li> <li>• Dans la section langue : il s'agit de vérifier l'utilisation du fait de langue étudié.</li> </ul>

**Tableau 2 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de 6<sup>e</sup>, antérieurs à 2016**

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
Programmes 1996	Lecture, Écriture, Oral : écouter, parler	Parallélisme : pratiques de lecture, pratiques	Entrée par le discours pour faire maîtriser les outils

	Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral	d'écriture, pratiques de l'oral	lexicaux et grammaticaux nécessaires à la narration et à la description
<i>Lettres vives</i> , 6 <sup>e</sup> , 1996, Hachette 335 p.	12 chapitres composés ainsi : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lire/écrire</i> : 3 textes ou une étude intégrale</li> <li>• <i>Langue</i> : <i>Grammaire</i> (44 pages), <i>Orthographe</i> (13 p.), <i>Conjugaison</i> (5 p.), <i>Vocabulaire</i> (16 p.), <b><i>Expression</i> (37 p.)</b></li> <li>• Ouverture culturelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour chaque texte étudié : un sujet d'écriture ou une consigne permettant de revenir sur la lecture</li> <li>• Dans la section <i>Expression</i>, des exercices sur un problème d'écriture (ou d'oral parfois)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intérêt porté d'abord à la textualité en grammaire et dans l'écriture, à partir de la lecture</li> <li>• relation réécriture-lexique : observation des remplacements dans un manuscrit</li> <li>• caractéristiques d'un genre et implications en écriture</li> </ul>
<i>À mots ouverts</i> , 6 <sup>e</sup> , 2000 <sup>2</sup> , Nathan, 349 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 chapitres de 6 textes ponctués de repères et s'achevant sur <b><i>Atelier d'écriture (16 p.)</i></b> ou d'expression</li> <li>• <i>Les outils de la langue</i> : <i>Orthographe</i> (18 p.), <i>Vocabulaire</i> (14 p.), <i>Grammaire</i> (54 p.), <i>Conjugaison</i> (16 p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon les textes, une rubrique <i>Expression écrite</i> (ou orale) comportant un sujet et des conseils <i>Pour préparer le devoir</i></li> <li>• À la fin de chaque chapitre, un atelier d'écriture ou d'expression (oral, théâtre) : 1 page d'observation et d'activités et 1 page comportant des sujets et des conseils.</li> </ul>	Les auteurs privilégient le lien lecture/étude de la langue : <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour chaque texte, observation de faits de langue et renvoi à la partie <i>Les outils de la langue</i></li> <li>• pas d'exercices d'écriture dans la partie <i>Les outils de la langue</i></li> </ul>
<i>Français livre unique</i> , 6 <sup>e</sup> , 2005 <sup>3</sup> , Hatier, 414 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 chapitres par genre ou par œuvre, ponctués par des outils, un bilan et s'achevant sur <b>une double page d'écriture (18 p.)</b></li> <li>• Une section <b><i>Outils</i></b> : <i>Grammaire</i> (110 p.), <i>Orthographe</i> (8 p.), <i>Lexique</i> (6 p.), <i>Méthodologie</i> (4 p.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une rubrique <i>Lire et écrire</i> après la leçon dégagée de la lecture du texte.</li> <li>• Un bilan notionnel avec des renvois avant l'évaluation : ex. <i>Pour lire et écrire un conte</i></li> <li>• Une double page d'écriture par chapitre avec fiche d'aide à l'écriture du brouillon et guide de relecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de critères de réussite, y compris dans les consignes d'écriture figurant dans les rubriques <i>Lire et écrire</i></li> <li>• Une articulation écriture/langue grâce aux bilans notionnels comportant des renvois.</li> <li>• Pas d'exercices d'écriture dans la partie <i>Outils</i></li> <li>• Un apport de vocabulaire dans l'aide à l'écriture du brouillon</li> </ul>
Programme 2008	Étude de la langue, lecture, expression	• Pratique régulière et progressive	• L'apprentissage de l'écriture s'appuie de façon rigoureuse

<sup>2</sup> <http://www.e-bims.org/archive/mf6nathan00.pdf>

<sup>3</sup> <http://www.e-bims.org/archive/mf6hatier05.pdf>

	écrite, expression orale, histoire des arts	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiation à l'élaboration d'une trace écrite</li> </ul>	sur l'étude du lexique et des structures grammaticales. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structuration des écrits.</li> </ul>
<i>Fleurs d'encre</i> , 6 <sup>e</sup> , 2013, Hachette, 368 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 chapitres par genre et œuvre, dont 8 comportant une synthèse, une rubrique <b>Langue et expression</b> : <i>Lexique</i> (8 p.), <i>Orthographe</i> (4 p.), <i>Conjugaison</i> (4 p.), <i>Grammaire</i> (8 p.), <b>Écrit (8 p.)</b>, des lectures personnelles et des évaluations</li> <li>• une section <i>Étude de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (70 p.), <i>Orthographe</i> (18 p.), <i>Lexique</i> (12 p.)</li> <li>• 2 rubriques <b>Ateliers d'écriture (10 p.)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Après chaque texte, une rubrique <i>Gardons la trace écrite</i> : écrit de travail</li> <li>• Idem dans <i>Faire le point</i></li> <li>Dans la section <i>Langue et expression</i> : des exercices sur des faits de langue puis des sujets avec préparation au brouillon et consignes d'écriture</li> <li>• 2 ateliers d'écriture longue en plusieurs étapes</li> <li>• Introduction d'un carnet de lectures personnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En relation avec les lectures, la rubrique <i>Langue et expression</i> aborde les caractéristiques du genre, le lexique, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison avant de proposer des sujets d'écriture</li> <li>• 1 rubrique <i>Écrire</i> pour chaque chapitre de la partie <i>Étude de la langue</i> et comportant un ou deux exercices.</li> </ul>

Il ressort de cette mise en série chronologique des constantes. La relation lecture-écriture est prépondérante. Les élèves sont invités à écrire à propos des textes qu'ils ont lus, en reprennent les motifs, en prolongent les intrigues, ils en dégagent des caractéristiques génériques qu'ils doivent réinvestir. L'écriture reste ainsi une activité terminale. Si sa fonction n'est plus exclusivement la vérification des connaissances en grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire, celles-ci sont évaluées dans les critères de relecture, sans que soit toujours assurée la mise en relation avec la section d'étude de la langue, qui suppose un exercice d'abstraction délicat.

Il résulte de cette organisation deux régimes de connaissances sur la langue : des apports très contextualisés et souvent assez normatifs sur l'organisation du discours et un noyau notionnel très stable, peu questionné, en morphosyntaxe, lexique et orthographe. Une série de manuels exclusivement dédiés à l'écriture est représentative de cette orientation : *Le livre miroir*<sup>4</sup>. Le titre-même présente le texte de l'élève comme un reflet des textes lu, les critères de réussite y sont avant tout formels et les activités réflexives en clôture de chapitre sont présentées comme facultatives, alors qu'elles pourraient attirer l'attention sur un fonctionnement langagier à l'œuvre dans le texte à produire.

Mais à côté de cette subordination de l'écriture à la lecture, une autre orientation se dessine qui reconnaît plus d'autonomie à l'écriture : elle accompagne alors un processus récursif, illustré dans *l'île aux mots*, elle suscite des besoins langagiers qui appellent à puiser dans différentes ressources : des textes, des œuvres du patrimoine non exclusivement littéraires, des listes de collocations, des

<sup>4</sup> <http://www.e-bims.org/archive/mfce1magnard92.pdf>, <http://www.e-bims.org/archive/mfcm2magnard99.pdf>

outils ; elle nécessite de problématiser les questions de langue comme y invitent les auteurs d'*À livre ouvert* lorsqu'ils demandent : « produire des phrases pour quoi faire ? ». L'écriture comme outil cognitif se fait timidement une place avec l'élaboration de la trace écrite (*Fleurs d'encre*) et les bilans notionnels (*Français livre unique*), de même que l'écriture de la réception, avec l'espace dialogique ouvert par le carnet de lecture (uniquement dans *Fleurs d'encre*).

À l'opposé du *Livre miroir*, un autre ouvrage didactique *Maîtrise de l'écrit 6<sup>e</sup>*, pose le texte à produire non comme reflet mais comme problème : « Qu'est-ce que l'écrit ? À quoi sert-il ? », « Pourquoi faire un brouillon ? », « Comment passer d'un script à une histoire ? », « Comment nommer, faire parler les personnages ? ». Toutefois, le choix de subordonner entièrement la langue à la résolution de ces problèmes rencontre des limites. Par exemple, s'il est très pertinent d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une même expression *la femme du seigneur* (p. 104), peut désigner un ensemble de personnes ou une personne unique, selon qu'on la rencontre dans un manuel d'histoire ou dans un conte, il est difficile de le faire sans construire la classe des déterminants, sans faire la distinction entre le pluriel grammatical et la notion de quantité qui peut s'exprimer avec le singulier, sans mettre en relation l'emploi générique du déterminant avec le choix du présent. Or, l'élève qui d'un cours à l'autre ou au sein d'un même projet pluridisciplinaire lit un documentaire sur le Moyen Age et écrit une fiction est confronté à ces questions linguistiques qui seront source de malentendus si elles ne sont pas anticipées et traitées pour elles-mêmes.

Même si les manuels exclusivement dédiés à l'écriture ont eu une diffusion limitée, ils apparaissent comme un analyseur de tensions entre différentes conceptions de l'écriture toujours à l'œuvre aujourd'hui. Pour les analyser dans les manuels issus des programmes 2015, il nous a semblé nécessaire de procéder en deux temps. D'abord, reprendre les catégories utilisées pour les manuels des décennies précédentes permet d'établir des points de comparaison. Mais il faudra aller au-delà pour appréhender la nature des tâches d'écriture en relation avec les aspects de la langue convoqués.

**Tableau 3 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de cycle CM1, 2016**

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
Programme 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>Langage oral, Lecture et compréhension de l'écrit,</li> <li>Écriture,</li> <li>Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pratique régulière et quotidienne, seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers</li> <li>Recours à l'écriture à tous les stades de l'apprentissage</li> <li>Ces écrits font pleinement partie du travail de la classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construction d'un rapport à la norme écrite : éléments qui assurent la cohérence du texte, ponctuation, syntaxe (phrase unité de sens), paragraphe, orthographe grammaticale et lexicale</li> <li>Connaissance des caractéristiques des genres d'écrits à</li> </ul>

			produire <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours</li> <li>• Recherche de formulations plus adéquates</li> </ul>
<i>Millefeuille</i> CM1, 2016, Nathan, 222 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 chapitres regroupés en unités selon les genres d'écrits</li> <li>• Pour chaque chapitre : <i>Lire : Lire, Pour mieux lire, Faire le point</i> <i>Écrire et parler : Vocabulaire, Écrire (20 pages), Oral</i></li> <li>• <i>Étude de la langue : Grammaire (32 p.), Orthographe (24 p.), Vocabulaire (18 p.), Aide-mémoire</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture : <i>J'ajoute une phrase à l'histoire</i></li> <li>• Vocabulaire thématique en vue de l'écriture</li> <li>• 1 double page avec des situations d'écriture progressives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écriture : vérifications ciblées</li> <li>• <i>J'améliore mon texte</i> : renvoi aux chapitres de langue</li> <li>• <i>J'écris</i> : à la fin de chaque chapitre de langue</li> </ul>
<i>Pépites</i> , CM1, 2016, Magnard, 239 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 chapitres centrés sur des compétences de lecture</li> <li>• Pour chaque chapitre : <i>Lecture et compréhension, Expression orale, Expression écrite (12 p.), Mon enquête de lecteur.</i></li> <li>• <i>Étude de la langue : Grammaire (34 p.), Conjugaison (30 p.), Orthographe (20 p.), Vocabulaire (12 p.)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture : <i>Ai-je bien compris le texte ?</i></li> <li>• questions pour le carnet de lecture</li> <li>• oral : support écrit parfois demandé</li> <li>• expression écrite : une double page avec deux activités différenciées et un accompagnement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant <i>J'écris mon texte</i> : <i>boite à mots</i></li> <li>• <i>Je relis mon texte pour l'améliorer</i> : 3 points de langue ciblés</li> <li>• <i>J'écris</i> : à la fin de chaque chapitre d'étude de la langue</li> </ul>
<i>Mandarine</i> , CM1, 2016, Hatier, 255 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 chapitres répartis en 4 sections : <i>Langage oral, Lecture et compréhension de</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oral : support à la prise de parole</li> <li>• Lecture : <i>J'écris</i> Écrits de travail (écrire pour réfléchir sur ce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> : exercices après la consigne d'écriture</li> <li>• <i>Orthographe pour</i></li> </ul>

	<p><i>l'écrit</i> (3 textes, 1 parcours, des clés), <b>Écriture (20 pages)</b>, Culture littéraire et artistique.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Étude de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (40 p.), <i>Orthographe</i> (38 p.), <i>Vocabulaire</i> (20 p.), 7 fiches méthodes, dont organiser et réviser sa production écrite, garder la trace de ses lectures <b>(2 p.)</b></li> </ul>	<p>qu'on a lu), écrits d'invention (compléter un texte lu, imaginer la suite d'un texte lu).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Écriture</i> Consigne d'écriture avec aide : <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> (exercices) Méthode d'écriture en 4 étapes avec aide <i>Orthographe pour mieux écrire</i> (liste, tableau et renvoi à la section <i>langue</i>) Grille de relecture</li> <li>• notes sur le carnet de lecture (lecture de textes ou d'œuvres en EAC)</li> </ul>	<p><i>mieux écrire</i> : une explication et un renvoi vers la section <i>langue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grille de relecture</i> : comportant un ou deux points de langue ciblés (personnes, temps, etc.)</li> <li>• un exercice d'écriture à la fin de chaque chapitre de <i>langue</i>.</li> </ul>
--	--	--	---

**Tableau 4 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue  
dans des manuels de cycle CM2, 2016**

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
<i>Coccinelle</i> , CM2, 2016, Hatier, 223 p.	12 chapitres thématiques comprenant chacun 8 sections : <i>Lecture</i> , <i>Grammaire</i> (24p.), <i>Conjugaison</i> (24p.), <i>Vocabulaire</i> (24p.), <i>Orthographe</i> (24p.), <b><i>Rédaction (12 pages)</i></b> , <i>Parler pour</i> , <i>Dossier de lecture</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incitation ponctuelle à un écrit de travail préparant une prise de parole : notes, organisation des idées</li> <li>• 1 page de <i>rédaction</i> : écriture en une seule étape à partir d'une consigne et d'un guide d'écriture plus ou moins précis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observation d'un point de langue dans un texte avant la consigne d'écriture</li> <li>• <i>Mémo</i> reprenant ce point de langue après la tâche (ex. emploi de l'imparfait p. 72)</li> <li>• <i>J'écris</i> à la fin de quelques chapitres d'étude de la langue.</li> </ul>
<i>Caribou</i> , CM2, 2016, Istra, 255 p.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 chapitres, regroupant deux thèmes et comportant tous deux sections</li> <li>• <i>Lecture-compréhension</i> : texte 1, texte 2, <i>Interdisciplinarité</i>, <i>Clés de compréhension</i>,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>J'écris</i> : Après chaque texte, 1 ou 2 consignes d'écriture brève.</li> <li>• <i>J'utilise mes connaissances</i> : en EAC</li> <li>• Production d'écrit : écriture en 5 étapes à partir d'un texte</li> <li>• oral : notes préparant la prise de parole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les consignes d'écriture portant sur les textes : 1 point de langue ciblé (repérage ou contrainte)</li> <li>• Dans le guidage de la production d'écrit, une consigne à l'étape 4 (mise en texte. Ex. emploi de la</li> </ul>

	<p><b>Production d'écrit (10 p.), Expression orale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Étude de la langue : Le verbe (30 p.), Orthographe (20 p.), Grammaire (24 p.), Lexique (26 p.)</i></li> </ul>		<p>1<sup>e</sup> personne)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réutilisation du lexique spécialisé en EAC</li> <li>• <i>J'écris</i> : à la fin de chaque chapitre de langue</li> </ul>
<p><i>Mandarine</i>, CM2, 2016, Hatier, 255 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 chapitres répartis en 4 sections : <i>Langage oral, Lecture et compréhension de l'écrit</i> (3 textes, 1 parcours, des clés), <b>Écriture (20 pages)</b>, <i>Culture littéraire et artistique</i>.</li> <li>• <i>Étude de la langue : Grammaire (40 p.), Orthographe (38 p.), Vocabulaire (18 p.), Vers la 6<sup>e</sup>, Mes outils, Fiches méthodes.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oral : écrire pour préparer une prise de parole, conserver la trace d'un échange oral, d'un débat</li> <li>• <i>J'écris</i> (après chaque texte de lecture) : Écrits de travail : écrire pour réfléchir sur ce qu'on a lu. Écrits d'invention : Compléter un texte lu Imaginer la suite d'un texte lu</li> <li>• Carnet de lecture : <i>je m'exprime, je réfléchis</i> (sur une lecture ou une œuvre d'art)</li> <li>• Écrire : consigne préparée par <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> Méthode d'écriture en 4 étapes avec une aide <i>Orthographe pour mieux écrire</i></li> <li>• Grille de relecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>J'écris</i> (après chaque texte de lecture) : consigne s'appuyant sur deux pavés portant sur le même texte <i>Grammaire pour mieux écrire</i> et <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i></li> <li>• Consigne d'écriture : préparée par <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> : mots d'un même champ lexical par classe grammaticale</li> <li>• <i>Méthode d'écriture</i> : incitation à utiliser le vocabulaire étudié <i>Orthographe pour mieux écrire</i> : ciblé sur un point avec un renvoi vers la section langue</li> <li>• <i>Guide de relecture</i> : une ou deux consignes de langue</li> <li>• <i>J'écris</i> : à la fin de chaque chapitre de langue</li> </ul>

**Tableau 5 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de cycle 6<sup>e</sup>, 2016**

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
-----------	---	-----------------------------	---------------------------------------

<p><i>Français, 6<sup>e</sup>, 2016, Le livre scolaire, 349 p.</i></p>	<p>8 chapitres composés de : <i>Textes et images, Histoire des arts, Lexique</i> (8 p.) <i>Langue</i> (grammaire, orthographe) (8 p.), <b>Expression écrite (8 p.)</b> et <i>orale, Parcours citoyen, Synthèse</i></p> <p><i>Langue :</i> <i>Lexique</i> (16 p.), <i>Grammaire</i> (26 p.), <i>Conjugaison</i> (22 p.), <i>Orthographe</i> (22 p.), <i>Méthodologie</i> (10 pages dont 2 en expression écrite)</p>	<p>Pas de consigne d'écriture à propos des textes de lecture, ni dans les pages lexique et langue qui les suivent.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plusieurs exercices d'écriture comportant une rubrique <i>méthode</i></li> <li>• Une « tâche à réaliser » dans le parcours citoyen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parfois, la page de langue précédant l'expression écrite permet de travailler une forme qui sera demandée dans la consigne (ex. écrire au futur, introduire un retour en arrière au plus-que-parfait).</li> <li>• Une rubrique <i>Écrire</i> à la fin de certains chapitres de langue</li> <li>• Pas de relation <i>écriture/ étude de la langue</i> dans la fiche méthode sur le brouillon, mais dans la fiche <i>Relecture</i> : « ponctuation, richesse du vocabulaire, chaînes d'accords homophones, terminaisons, orthographe des mots (dictionnaire) »</li> </ul>
<p><i>Français, 6<sup>e</sup>, 2016, Jardin des lettres, Magnard, 349 p.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 atelier d'ouverture : s'achevant sur la création d'un conte</li> <li>• 4 thèmes répartis en</li> <li>• 2 parcours de lecture suivi d'une synthèse</li> <li>• <b>1 ou 2 ateliers d'expression (24 p.)</b></li> <li>• 1 ou 2 dossiers</li> </ul> <p><i>Étude de la langue :</i> <i>La phrase</i> (16 p.), <i>Autour du nom</i> (14 p.), <i>Le verbe</i> (32 p.), <i>Le Texte</i> (18 p.) <i>Le Lexique</i> (10 p.)</p> <p>Des points d'orthographe sont abordés en</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• textes suivis d'un pictogramme donnant une consigne d'écriture, parfois des aides et une invitation à utiliser l'album de lecture</li> <li>• Dans <i>Récapitulons</i>, consigne d'écriture avec conseils d'écriture (texte pour l'album de lecture)</li> <li>• 4 pages d'atelier d'expression avec des extraits et des encarts <i>Grammaire pour dire et pour écrire</i> et s'achevant sur une activité finale réinvestissant les procédés identifiés selon un plan de texte donné.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les ateliers d'expression : <i>Grammaire pour dire et pour écrire</i></li> <li>• Utilisation d'un carnet de vocabulaire, complété au fil du parcours, pour écrire à partir d'un texte.</li> <li>• une rubrique <i>Pour dire, pour écrire</i> dans la synthèse d'une leçon de langue (ex. trouver le nom noyau du GN pour faire les accords)</li> <li>• Un exercice : <i>Écrire et produire à l'oral</i> à la fin de chaque</li> </ul>

	grammaire (16 p.) et en lexique (8 p.)		chapitre de langue.
<i>Français, 6<sup>e</sup></i> , 2016, <i>L'envol de Lettres</i> , Belin	12 chapitres composés de 2 sections : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lectures, L'antiquité et nous, Histoire des arts,</i></li> <li>• <i>Compétences langagières et linguistiques : Méthode (6 p. en lien avec l'écriture), Vocabulaire, Grammaire, S'exprimer à l'oral, S'exprimer à l'écrit (12 p.)</i></li> </ul> <i>Étude de la langue :</i> <i>Le mot (18 p.),</i> <i>La phrase (14 p.),</i> <i>Le verbe (17 p.),</i> <i>L'orthographe (11 p.),</i> <i>Les registres,</i> <i>Vocabulaire pratique (10 p.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>J'écris pour interpréter le texte</i></li> <li>• <i>À vous de créer</i> (dans les pages sur l'antiquité ou l'histoire des arts)</li> <li>• <i>S'exprimer à l'écrit</i> en 2 étapes : observer un texte, répondre à une consigne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>J'écris pour interpréter le texte :</i> renvoi à des indices repérés dans le texte.</li> <li>• <i>Méthode :</i> pas de renvoi précis (« consultez les pages <i>Langue</i> »)</li> <li>• <i>À vous d'écrire</i> (à la fin des pages de vocabulaire et de grammaire précédant les ateliers d'expression)</li> <li>• <i>Ateliers d'expression :</i> rubrique <i>pour bien écrire</i> (ex. soigner la ponctuation »)</li> <li>• À la fin de chaque chapitre de langue : <i>s'exprimer</i></li> </ul>
<i>Fleurs d'encre 6<sup>e</sup></i> , 2016, Hachette 366 p.	12 chapitres regroupés en 5 thèmes et faisant alterner 2 types de chapitres : un chapitre organisé ainsi : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lire, comprendre, interpréter</i></li> <li>• <i>Je pratique l'oral</i></li> <li>• <i>Organiser le travail d'écriture (21 pages)</i></li> <li>• <i>Je construis mon bilan</i></li> <li>• <i>J'évalue mes compétences</i></li> </ul> et un atelier composé de plusieurs activités. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Étude de la langue Grammaire (53 p.),</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une rubrique <i>Écriture</i> à la fin des extraits</li> <li>• <i>Carnet personnel de lecture</i></li> <li>• <i>Atelier d'écriture :</i> un sujet d'écriture guidée en 5 étapes : <i>Préparer l'écrit et rédiger au brouillon, Améliorer le brouillon et rédiger au propre, Travailler la langue pour améliorer l'écrit</i>, un sujet en écriture autonome avec des conseils</li> <li>• <i>Je construis mon bilan :</i> questionnement permettant de récapituler ce qui a été appris, production d'un bilan d'une dizaine de</li> </ul>	Exercices pour aider à l'amélioration du texte pour chaque critère formulé dans la double page qui suit l'atelier d'écriture, avec un code couleur. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation du traitement de texte et du correcteur orthographique.</li> <li>• des exercices d'écriture à la fin de la plupart des chapitres de langue</li> </ul>

	<i>Orthographe</i> (50 p.), <i>Lexique</i> (28 p.) avec renvoi aux pages des chapitres pour organiser le travail d'écriture	lignes	
--	--	--------	--

Certaines tendances amorcées dans les manuels étudiés dans la période précédente s'accroissent dans les interprétations que font les auteurs de manuels des programmes 2015. Cela conduit à plusieurs constats qui soulèvent autant de questions.

- Les occasions d'écrire sont de plus en plus nombreuses. Cela conduit-il à une clarification des fonctions de l'écrit ou à un certain brouillage ?
- Les dispositifs d'apprentissage de l'écriture se déploient en détaillant les étapes et les modalités pédagogiques. À quel(s) moment(s) du processus d'écriture l'observation de la langue est-elle sollicitée et dans quel objectif ?
- Les manuels font le choix de ne pas diluer l'étude de la langue en lui consacrant une section distincte, tout en ménageant des passerelles entre pratique et étude de la langue : le contenu notionnel de la section *Étude de la langue* permet-il de répondre aux questions qui se posent en cours d'écriture ?
- Comment les besoins langagiers des jeunes scripteurs sont-ils pris en compte ?

Nous étudierons comment les manuels choisis répondent à ces différentes questions.

#### Multiplication des occasions d'écrire et fonctions de l'écrit

La place accordée dans le programme 2015 au langage oral conduit à s'interroger sur les écrits susceptibles d'amener l'élève à une prise de parole autonome, organisée. Là où certains manuels proposent des scénarios où les élèves préparent des brouillons non linéaires comme support à des prises de parole, beaucoup restent assez vagues (« écrivez quelques notes », « écrivez vos idées » (*Coccinelle*). On ne voit pas travailler la liste et les procédés de nominalisation qui l'accompagnent comme le proposait *La maîtrise de la langue au collège*.

L'écriture réflexive est peu sollicitée. *Mandarine* l'évoque pour le débat : il s'agit non seulement de le préparer mais aussi d'en conserver une trace personnelle et de mesurer ainsi le déplacement induit par l'échange de points de vue. L'écriture de synthèse est rare également. Les manuels de cours moyen n'en proposent pas. Les bilans se font sous forme de questions suivies d'un résumé dans *Caribou* et *Millefeuille* et de mises en activité suscitant le débat dans *Pépites* et *Mandarine*. *Fleurs d'encre 6<sup>e</sup>* qui avait inauguré un écrit de travail en 2013, *Gardons la trace écrit*, poursuit avec *Je construis mon bilan*. Après un retour individuel et collectif sur ce que l'élève a appris, compris à la lecture des textes du chapitre, avec des renvois, il lui est demandé par exemple : « En vous aidant du travail oral qui précède, rédigez votre bilan en répondant à des questions en trois paragraphes » (p. 50)<sup>5</sup>. En revanche, dans *Le jardin des Lettres* ou *l'Envol des lettres*, sous l'intitulé *Récapitulons ou Faisons de point*, une synthèse est donnée à lire avant un exercice d'application qui constitue l'évaluation de fin de séquence.

---

<sup>5</sup> Cette rareté se retrouve dans des manuels d'autres disciplines, avec quelques exceptions, comme ce cahier d'activité en Sciences et technologie chez Istra qui propose non pas un texte à trous mais un espace vierge sous la consigne « Ecris un texte qui résume ce que tu as appris », le texte du savoir étant à la page suivante sous la rubrique « Je retiens ».

Le carnet de lecture est introduit dans certains manuels pour la lecture cursive et l'histoire des arts. Les élèves sont invités à exprimer des impressions, mais aussi à formuler des appréciations en s'aidant d'un vocabulaire technique introduit à cet effet, ce qui peut créer une tension voire des malentendus sur les finalités de cet écrit. Certaines consignes appellent explicitement un « écrit pour soi » : « Si tu étais à la place de Nils, quels sentiments et émotions ressentirais-tu ? Note-les sur ton carnet de lecture » (*Pépites*, CM2, p. 66). D'autres formulent des attendus qui ne sont pas ceux d'un carnet de lecteur : « Quelle œuvre préfères-tu. Écris 3 à 5 lignes pour expliquer ton choix. Utilise les mots des arts, ainsi que le lexique des émotions » (*Caribou*, CM2, p. 33).

Une clarification s'imposerait aussi sur la visée des consignes d'écriture qui accompagnent les textes : s'agit-il de vérifier la compréhension ou d'explorer les possibles interprétatifs du texte ? Un manuel comme *Pépites* choisit la première option avec la rubrique *Ai-je bien compris le texte ?* où sont demandés des résumés ; *L'envol des Lettres 6<sup>e</sup>*, choisit la seconde avec *J'écris pour interpréter le texte*. Mais sous la rubrique *J'ajoute des phrases à l'histoire* (*Millefeuille* CM1) – intitulé qui cantonne implicitement au genre narratif – on trouve aussi bien une demande de résumé (p. 103), l'ajout d'une bulle pour faire parler des personnages (p. 51), ou la recherche d'analogies entre le texte et le vécu de l'élève : « Continue ce début de phrase : *Pour moi une voiture, c'est comme...* » (p. 15).

Enfin, la finalité des écrits d'apprentissage mérite aussi d'être clarifiée. Les consignes des écrits proposés dans la section lecture-écriture et dans la section langue se ressemblent : ils figurent généralement sous la rubrique *J'écris*. Et pourtant, ils n'induisent pas la même posture d'écriture, la même distance métalinguistique. Dans le manuel *Caribou* CM2, le chapitre consacré au journal intime se termine par une production d'écrit dont la consigne est « En t'inspirant de la structure du texte de Marcel Pagnol, écris un court récit autobiographique » (p. 50). Le bilan à la page précédente avait conclu que dans le journal intime, le narrateur parle « de sa vie quotidienne, de ce qu'il ressent, de ses peurs et de ses secrets » mais les consignes d'écriture et de relecture portent uniquement sur le choix de la 1<sup>e</sup> personne, la présentation du texte en deux paragraphes et l'emploi des temps. Le travail d'écriture s'est transformé en un exercice formel. Inversement, les auteurs de *Millefeuille* CM2 demandent à l'issue d'un chapitre de grammaire sur l'imparfait : « Raconte ta vie quand tu étais plus petit(e) : ce que tu aimais ou n'aimais pas à l'école, les jeux que tu préférerais, les sorties, les ami(e)s que tu as peut-être quitté(e)s... Conjugue tous les verbes à l'imparfait ». L'élève est invité à se livrer, voire à exprimer des souvenirs douloureux, alors que l'exercice a pour but de vérifier qu'il sait conjuguer l'imparfait. Ce manque de clarté sur les finalités d'apprentissage peut être source de malentendus persistants, chez les élèves, et notamment chez ceux qui ont le plus besoin d'école.

On attendrait donc que les auteurs de manuels soient en mesure de clarifier, en direction des enseignants comme des élèves, pour une tâche d'écriture donnée, quelle fonction de l'écrit elle met en jeu, quelle conduite discursive elle sollicite, avec quelle visée, et quelles ressources linguistiques elle mobilise. Certains le font plus explicitement que d'autres. Par exemple, le livre du professeur du manuel *Mandarine* (CM1) présente parmi ses choix pédagogiques la multiplication des occasions d'écrire en distinguant les situations proposées : « écrits de travail », « brèves activités d'écriture littéraire » et « projets d'écriture longue », la dernière situation correspondant à des textes écrits en deux séances de 50 minutes. Il attire l'attention sur la spécificité du carnet de lecture : « écriture plus personnelle et "créative" (expression des émotions et avis sur les œuvres lues, y compris les œuvres d'art) ». Pour les séances d'apprentissage de l'écriture, le livre du maître justifie les modalités proposées : accompagnement au cours du processus d'écriture, collaboration entre élèves, va-et-vient entre des phases d'oral, d'écriture et d'oralisation des textes avant la recherche de pistes d'amélioration. Il recommande d'« aider au maximum les élèves pour l'orthographe et la syntaxe des phrases afin qu'ils se concentrent sur leur intention vis-à-vis du destinataire et sur leurs stratégies d'écriture » et d'évaluer uniquement « le ou les points de langue travaillés dans le cadre de la séquence (trois maximum) ». Ces indications permettent à l'enseignant de faire des choix éclairés.

Reste néanmoins à sa charge des décisions délicates qui peuvent être des freins : doit-il relire toutes les traces écrites ? intervenir sur toutes ou seulement sur certaines et sous quelles formes ?

#### Le déploiement inégal des dispositifs d'apprentissage

L'écart est important entre des manuels qui donnent des conseils de méthode rudimentaires, inexploitable par de jeunes élèves (ex. « soigner la ponctuation » dans *L'envol des Lettres 6*) et des dispositifs qui accompagnent un processus d'écriture en variant les modalités pédagogiques (oral/écrit, en groupe, en binôme ou seul) en classe entière ou en accompagnement personnalisé (*Mandarine, Fleurs d'encre*). Cet écart se lit dans la structure des manuels.

**Tableau 6 : les pages dans des manuels de cycle 6<sup>e</sup>, 2016**

Pages de manuel	Nom de ces pages	Titre du manuel
Deux doubles pages dans certains chapitres	<i>Organiser le travail d'écriture</i> (4x7=28 pages)  <i>Atelier d'expression</i> (4x6 = 24 pages)	<i>Fleurs d'encre 6<sup>e</sup></i>  <i>Le jardin des Lettres 6<sup>e</sup></i>
Une double page dans chaque chapitre	<i>Écrire</i> (2x10 = 20 pages) <i>Écriture</i> (2x10 = 20 pages)	<i>Millefeuille CM1</i>  <i>Mandarine CM1, CM2</i>
Une double page dans certains chapitres	<i>Expression écrite</i> (2 x 6 = 12 pages)	<i>Pépites CM2</i>
Une page simple dans tous les chapitres	<i>Rédaction</i> (12 pages) <i>Production d'écrit</i> (12 pages) <i>S'exprimer à l'écrit</i> (12 pages) <i>Expression écrite</i> (12 pages)	<i>Coccinelle CM2</i>  <i>Caribou CM2</i>  <i>L'envol des Lettres 6<sup>e</sup></i>  <i>Français 6<sup>e</sup></i>

Le déploiement de ces dispositifs d'écriture permet des ajustements à la diversité des élèves et offre des possibilités de différenciation exploitées par certains manuels seulement. Les variables didactiques sur lesquelles joue cette différenciation renvoient à des conceptions différentes des difficultés en jeu. *Millefeuille* propose une gradation de la phrase au texte : compléter des phrases ou un texte au niveau 1, développer un texte donné au niveau 2, rédiger un texte complet au niveau 3. *Pépites* propose deux situations d'écriture, avec un guidage comparable, mais une longueur attendue différente. Dans ces manuels, différencier consiste à donner une tâche plus simple ou plus courte, au risque que certains élèves y restent cantonnés. Pour d'autres auteurs de manuels, différencier consiste à varier les modalités pédagogiques au cours du processus d'élaboration pour permettre à tous de s'engager dans l'activité d'écriture. *Mandarine* propose une alternance d'échanges oraux en binôme ou en groupe et d'écriture autonome ou en dictée à l'adulte, pour permettre aux élèves de résoudre une tâche d'écriture complexe. *Fleurs d'encre* décline une organisation du travail d'écriture

en plusieurs étapes puis propose des sujets comparables pour une activité en autonomie, accompagnée de quelques conseils.

Ces dispositifs d'écriture courent, certes, le risque de se rigidifier en bridant la récursivité du processus d'écriture, mais ils constituent des alternatives à des situations réduites à un sujet s'appuyant sur un texte ou une illustration, suivi un patron de texte (*Coccinelle* CM2, *Le jardin des Lettres* 6<sup>e</sup>, *Français* 6<sup>e</sup>). Le remplacement des lourdes grilles d'évaluation par des outils de vérification plus ciblés s'accompagne d'une réflexion sur les moments où la pause métalinguistique peut être profitable : un apport de vocabulaire en amont suffit-il à garantir des transferts (*Millefeuille*, *L'envol des Lettres*) ? Gagne-t-il à être présenté toutes classes grammaticales confondues entre la phase de planification (« je réfléchis à ce que je veux écrire ») et la mise en texte (« j'écris mon texte ») en introduisant une « boîte à mots » (de 6 mots), comme dans (*Pépites*) ? Qu'apportent les exercices d'observation et de classement lexical dans la phase d'élaboration mentale qui précède le brouillon (*Mandarine*) ? L'attention aux marques formelles doit-elle attendre la relecture ? La réponse à ces questions dépend de la façon dont sont conçues les relations entre les activités d'écriture et l'étude de la langue.

#### Entre pratique et étude de la langue, quelles passerelles ?

Du CM1 à la 6<sup>e</sup>, la composition des manuels se complexifie graduellement, avec l'introduction de points de langue dans la section lecture-écriture, explicitement reliés ou non avec la section *Étude de la langue*. Ces encarts, souvent appelés *Grammaire pour mieux lire, pour mieux écrire* s'ajoutent aux consignes et aux guides de relecture qui orientent également les élèves vers des unités linguistiques. Dans certains manuels, comme *Mandarine* ou *Fleurs d'encre*, ils constituent des balises régulières dans le processus d'élaboration du texte mais dans d'autres, ils posent des questions de lisibilité et peuvent désorienter les élèves les plus fragiles comme l'ont montré les travaux de Stéphane Bonnéry (2015). L'atelier d'expression du *Jardin des Lettres* 6<sup>e</sup> est l'exemple le plus caractéristique d'une mise en page foisonnante, calquée sur certains textes documentaires, dont la lisibilité est difficile. Sur deux doubles pages consécutives, on ne trouve pas moins de 15 encadrés (encyclopédiques, linguistiques ou didactiques) et 5 iconographies pour accompagner 3 textes et aboutir à l'activité finale : « Écris un court texte descriptif montrant la réaction d'une foule à l'arrivée d'une personne célèbre et séduisante » (p. 43).

Par-delà les questions de mise en page, c'est la pertinence de ces passerelles entre l'écriture et l'étude de la langue qui se trouve posée. À la lecture des programmes de 2015, les auteurs de manuels abordent cette question en ciblant plus précisément le moment où ces apports peuvent être une aide à l'écriture et la réécriture. Mais il conviendra ensuite de s'interroger sur le contenu même de cet apport pour vérifier s'il répond à l'objectif visé.

**Tableau 7 : Apports sur un point de langue en relation avec le sujet d'écriture  
Exemples de deux manuels aux choix divergents en CM2**

Titre et sujets	En amont	En cours	À la révision	Renvoi vers l'étude de langue
<i>Coccinelle</i> , CM2			Pas de guide de relecture mais parfois un encadré signalant ce qu'il faut retenir.	Pas de section <i>Étude de la langue</i> , pages de grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe, entre la lecture et

				la rédaction
Choisis une définition et écris un petit texte pour présenter un homme ou une femme qui exerce ce métier.	<b>Vocabulaire</b> : lire la définition d'un nom ou d'un verbe			
Présente un événement que tu as vécu aujourd'hui.				
Voici la fiche biographique de N. Armstrong. Je rédige sa biographie. J'utilise le présent.	<b>Conjugaison</b> : Le présent (chapitre 1)			
Je présente le lieu et le personnage (à partir d'un photo)	<b>Conjugaison</b> : L'imparfait		Une des valeurs de l'imparfait	
À ton tour, écris un conte des origines.	Des mots pour commencer Des mots pour finir			
Imagine la suite de ce conte.	<b>Conjugaison</b> : Le passé simple de quelques verbes fréquents		Utilisation de l'imparfait, du passé simple et du présent dans un récit au passé	
Rédige la lettre de Thomas. Aide-toi des indices que tu trouves dans la lettre de Julie.	<b>Conjugaison</b> : Le passé composé			
Tu écris un article pour répondre au communiqué de la CFPN.	Pour organiser ton texte (ex. de connecteurs)			
Écris les questions que tu as posées au journaliste. Ou Présente cet article sous forme d'entretien : questions et réponses.				
<b>Mandarine, CM2</b>	<b>Vocabulaire pour mieux écrire</b> Vocabulaire thématique classé en noms, adjectifs, verbes, en fonction du sujet d'écriture et	<b>Orthographe pour mieux écrire</b> Ou <b>Grammaire pour mieux écrire</b>	<b>Guide de relecture</b>	<b>En Étude de la langue, certains chapitres sont signalés en rouge</b> <b>Pour mieux lire et écrire</b>

	exercices de contextualisation			
Écris une fable brève et amusante mettant en scène deux animaux qui s'opposent. Ton récit se terminera par une de ces morales ou un de ces proverbes.	Des mots pour agir ou parler avec moquerie	Ordre des mots et ponctuation pour l'insertion du dialogue	Insertion des dialogues	Les phrases interrogatives et injonctives
Écris l'histoire racontée par cette bande dessinée.	Des mots pour exprimer le mécontentement	Terminaisons du passé simple P3-P6	J'ai alterné récit et dialogues	Quelles sont les marques du passé simple ? P3-P6 Les temps du récit au passé
À la façon de Boris et Barak, écrivez une lettre à la personne qui pourrait mener cette action pour lui dire ce que vous en pensez.	Des mots pour parler d'engagement pour la planète	P4-P5, présent des verbes irréguliers		Quelles sont les particularités des verbes en -re, -tre, -dre, -indre au présent ? Les temps dans les textes en <i>je</i>
Lis le texte et écris la suite comme dans un récit fantastique, en imaginant qu'il se produit un événement surnaturel.	Des mots pour exprimer la surprise, le doute	Chaines d'accord dans GN et verbe-sujet		L'accord dans le groupe nominal L'accord dans le groupe verbal Pour aller plus loin : marques PS P3-P6
Raconte l'arrivée de Zita sur l'étrange planète puis sa découverte du décor et des créatures qui y vivent. Appuie-toi sur les éléments de la planche.	Des mots pour décrire les personnages de science-fiction	Les marques de l'imparfait et du passé simple	J'ai raconté au passé simple l'arrivée de Zita sur l'étrange planète. J'ai décrit à l'imparfait le décor et les étranges créatures	Quelles sont les marques de l'imparfait ? Quelles sont les marques du passé simple ? Les temps du récit au passé
Adapte ce passage en scène de théâtre. Pour cela, imagine et écris : les répliques de Blanquette, du Gerfaut et du loup ; les didascalies pour la mise en scène.	Des mots pour exprimer la joie, la peur	Pour exprimer les sentiments des personnages, tu peux utiliser : l'impératif (ex.), les phrases non verbales (ex.), le point d'exclamation.		Comment la phrase est-elle construite ? Les phrases interrogatives et injonctives

Dans la suite de son journal intime, Ilse raconte une rencontre qu'elle a faite la veille sur le bateau. Imagine cette rencontre et poursuis le texte comme si tu étais Ilse. Raconte les échanges entre les personnages au sujet des circonstances de leur départ à l'étranger.	Des mots pour exprimer une rencontre	Le participe passé des verbes au passé composé	Utilisation du pronom <i>je</i> J'ai enrichi mon texte à l'aide du vocabulaire p. 120.	Comment est construit un verbe au passé composé ?
--	--------------------------------------	--	---	---

Les choix d'organisation sont révélateurs des conceptions sous-jacentes de l'écriture. Parmi les manuels de CM2 étudiés, on trouve encore un manuel, *Coccinelle*, dont les chapitres sont calqués sur un emploi du temps hebdomadaire où la lecture a une place réduite par rapport à la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire. La rédaction, terme conservé par les auteurs, conserve son rôle d'évaluation terminale des apprentissages linguistiques, avec une focalisation sur la conjugaison. Dans le manuel *Mandarine* en revanche, le temps de planification en groupes est nourri par un travail de vocabulaire et lors de la mise en texte un apport vise un point de langue qui sera rappelé dans le guide de relecture et repris dans la section *Étude de la langue* comme on le montre dans le tableau 7.

La 6<sup>e</sup> faisant maintenant partie du cycle 3, nous avons cherché à savoir si les auteurs de manuel s'inscrivaient dans une continuité ou une rupture et retenu deux exemples divergents dans le premier chapitre de chaque manuel, celui s'adressant à des élèves sortant de l'école primaire.

**Tableau 8 : Apports sur un point de langue en relation avec le sujet d'écriture**

Organisation du travail d'écriture en 6<sup>e</sup>  
dans deux chapitres de manuel aux choix divergents

Étapes	<i>Le jardin des Lettres 6<sup>e</sup></i>	<i>Fleurs d'encre 6<sup>e</sup></i>
Étape 1	<p><b>Décrire l'apparition d'un personnage monstrueux : extrait + questions</b></p> <p><b>Intertextualité</b> : lecture préalable de <i>La Belle et la bête</i></p> <p><b>Méthode</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire son aspect physique et montrer au lecteur sa difformité grâce à des adjectifs qualificatifs et à des images.</li> <li>• Décrire ses sentiments et insister sur le contraste entre ses pensées et son apparence extérieure grâce à des synonymes, à des effets de répétition.</li> <li>• Décrire la réaction des spectateurs et représenter l'agitation d'une foule qui découvre un personnage hors norme</li> </ul>	<p><b>Sujet</b> :</p> <p>Racontez comment le petit personnage s'est retrouvé dans cette main géante. Imaginez le monstre et la façon dont le petit garçon se sortira de cette situation. Votre récit fera au moins une vingtaine de lignes.</p> <p><b>Intertextualité</b> : lecture préalable du <i>Vaillant petit tailleur</i></p> <p><b>Préparer l'écrit et rédiger au brouillon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier le récit (en groupes)</li> <li>• Formuler et écrire au brouillon (conseils)</li> <li>• Lancer le récit</li> </ul> <p>Paragraphe 1 : comment le personnage rencontre le monstre et comment il se retrouve dans sa main</p> <p>Paragraphe 2 : comment il se tire de cette</p>

	grâce à une alternance entre les groupes nominaux et le <i>on</i> impersonnel.	situation Brève description à l'endroit le plus intéressant, emploi du passé simple et de l'imparfait Échange de paroles limité à 2 ou 3 phrases
Étape 2	<p><b>Décrire l'aspect physique du personnage : extrait + questions</b> <b>Grammaire pour dire et pour écrire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour décrire un personnage dans un texte au passé, on utilise l'imparfait de l'indicatif.</li> <li>• Les adjectifs qualificatifs permettent de rendre les descriptions plus précises.</li> <li>• J'applique : 3 exercices.</li> </ul>	<p><b>Améliorer le brouillon et rédiger au propre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La construction du récit : vérification de l'adéquation à la consigne</li> <li>• L'écriture du récit</li> </ul> <p>Améliorer votre récit en veillant à...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ponctuer correctement &gt;&gt;&gt; 1 ex. classé en grammaire</li> <li>- Créer une atmosphère de conte &gt;&gt;&gt; ex. classés en lexique</li> <li>- Respecter l'accord des verbes avec leur sujet au passé simple et à l'imparfait &gt;&gt;&gt; ex. classés en orthographe</li> <li>- Employer correctement les temps du récit &gt;&gt;&gt; ex. classés en grammaire</li> </ul>
Étape 3	<p><b>Décrire les sentiments du personnage : extrait + questions</b> <b>Grammaire pour dire et pour écrire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour éviter de répéter toujours le même mot dans un texte, on utilise des synonymes et des mots qui appartiennent au même champ lexical.</li> <li>• Lorsque l'on veut insister sur certaines idées et donner de l'importance à la description, on peut introduire des énumérations, c'est-à-dire des effets de liste.</li> <li>• J'applique : des relevés dans l'extrait proposé</li> </ul>	<p><b>Travailler la langue pour améliorer l'écrit</b></p> <p>Exercices classés en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lexique : le vocabulaire des contes (8 exercices) &gt;&gt;&gt; en <i>Etude de la langue</i></li> </ul> <p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître la formation des mots</li> <li>Comprendre le sens des mots</li> </ul> <p>Dans les chapitres pour organiser le travail d'écriture : vocabulaire thématique, sens propre et sens figuré, homophones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orthographe : l'accord sujet-verbe à la 3<sup>e</sup> personne de l'imparfait et du passé simple (4 exercices, dont une correction de texte d'élève) &gt;&gt;&gt; en <i>Etude de la langue</i></li> </ul> <p>Travailler les accords (dans GN, sujet-verbe)</p> <p>Dans les chapitres pour organiser le travail d'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammaire</li> </ul> <p>Ponctuer les phrases (1 exercice)</p> <p>Employer l'imparfait et le passé simple (3 exercices) &gt;&gt;&gt; en <i>Etude de la langue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser le fonctionnement de la phrase (8 chapitres)</li> <li>- Dans les chapitres <b>Pour organiser le travail d'écriture</b></li> </ul> <p>Ponctuer les phrases, un texte, un dialogue</p>
Étape 4	<p><b>Décrire la réaction des spectateurs</b> <b>Grammaire pour dire et pour écrire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour décrire une foule animée et vivante, on fait alterner les GN au pluriel et le <i>on</i> impersonnel.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certaines figures de style fondées sur la répétition permettent aussi d'insister sur l'agitation.</li> <li>• J'applique : un relevé et un classement dans l'extrait proposé</li> </ul>	
	<p><b>Activité finale</b> Écris un court texte descriptif montrant la réaction d'une foule à l'arrivée d'une personne célèbre et séduisante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décris avec précision le physique de la célébrité &gt;&gt;&gt; <b>Décrire l'aspect physique du personnage</b></li> <li>• Indique également quels sont ses sentiments. Ils devront contraster avec son aspect extérieur. &gt;&gt;&gt; <b>Décrire les sentiments du personnage</b></li> <li>• Insiste sur les réactions de la foule. &gt;&gt;&gt; <b>Décrire la réaction des spectateurs</b></li> </ul> <p>Tu utiliseras le plus possible les procédés identifiés dans les extraits que tu as étudiés.</p>	<p><b>Activité en autonomie</b> Rédiger un conte à partir d'un canevas numérique. Participez à l'atelier d'écriture proposé par le site de la BNF.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix des ingrédients</li> <li>• À partir de ce canevas, inventez vous-même un conte.</li> <li>• Écrivez le conte en développant chaque étape selon ce que vous avez appris dans le chapitre. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vous emploierez le passé simple et veillerez à l'accord des verbes avec leur sujet.</li> <li>- Vous nous efforcerez d'enrichir votre récit avec le vocabulaire acquis dans ce chapitre.</li> </ul> </li> <li>• Écriture numérique : Si vous rédigez votre conte à l'aide d'un traitement de texte, <ul style="list-style-type: none"> <li>- pensez à justifier votre texte ;</li> <li>- utilisez le correcteur orthographique pour la relecture (Révision/Grammaire et orthographe)</li> </ul> </li> </ul>

Le *Jardin des lettres* place l'activité d'écriture dans une perspective d'imitation du texte littéraire : les notions linguistiques sont convoquées pour décrire sommairement des procédés stylistiques. Les auteurs semblent anticiper les attentes du commentaire littéraire et de l'écriture d'invention au lycée. Dans le manuel *Fleurs d'encre*, le déploiement du dispositif d'écriture s'apparente à ce qui est proposé dans un manuel de cours moyen comme *Mandarine*, à ceci près que le ciblage des points de langue est plus diversifié, et doit permettre un travail différencié en aide personnalisée et des renvois à la progression en étude de la langue. La prise en compte de l'écriture numérique et des apprentissages associés (correcteur orthographique) est aussi une spécificité de ce manuel.

Si l'on se penche sur le contenu notionnel, il ne suffit pas que des points de langue soient signalés lors de l'activité d'écriture, il faut encore que la section *Étude de la langue* permette leur traitement en convoquant des corpus plus vastes et en établissant des descriptions plus complètes. Or, cela ne se vérifie pas toujours. Certaines étiquettes sémantiques traditionnelles continuent d'être appliquées à des fonctionnements inappropriés : l'adjectif « apporte des précisions » même quand dans les exemples choisis, il n'est pas qualificatif (adjectif relationnel, participe passé employé comme adjectif, nom composé). Quant à la formulation de règles, elle reste un exercice délicat. Par exemple, dans *Pépites*, les élèves ont pour consigne : « Je vérifie l'accord de chaque verbe avec son sujet ». Dans la section *Étude de la langue*, on trouve bien au chapitre du même nom la règle : « Je sais que le verbe s'accorde toujours avec son sujet ». Mais la suite contredit l'unicité annoncée : « Le verbe peut avoir plusieurs sujets ; il est alors au pluriel.<sup>6</sup> ». Le manuel *Millefeuille* évite la circularité en proposant l'observation d'un corpus. La consigne de relecture « J'ai vérifié l'accord sujet/verbe » renvoie à un chapitre du même nom qui fait observer la classe grammaticale du sujet et la position

<sup>6</sup> L'exemple donné est « Les antilopes et les éléphants sont des mammifères ». Le verbe *être* a un seul sujet, fonction assumée par un groupe nominal constitué de deux groupes coordonnés, comme la pronominalisation le met en évidence.

relative du sujet par rapport au verbe dans deux ensembles de contextes : « le sujet devant le verbe », « le sujet après le verbe ou éloigné du verbe ».

#### Prendre en compte les besoins langagiers des jeunes scripteurs

Les dispositifs proposés, dans leur souci d'accompagner le scripteur, restent largement pilotés par les caractéristiques des textes attendus : ce sont des patrons de textes que les élèves sont invités à suivre pour satisfaire aux exigences scolaires : « présente-toi (...) présente rapidement les lieux de ton enfance. Dans la seconde partie de ton récit, décris l'un de tes souvenirs : (etc.) » (*Caribou*, p. 50). Au moment de la relecture, c'est la conformité à la norme plus que le projet d'écriture de l'élève qui est privilégiée. Il est rarement proposé d'écrire des variations à partir de nouvelles consignes, comme le préconisent les programmes 2015, à partir des travaux de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2002) ou de mettre à disposition de ressources textuelles dont les élèves peuvent s'emparer (Legros, Crinon et Marin, 2006). Deux questions sont restées sans réponse lors de l'examen des manuels : Y a-t-il des consignes sollicitant une activité métalinguistique de réécriture (repérage, ajout, suppression, remplacement, déplacement, reformulation) ? Y a-t-il des consignes sollicitant une activité métalinguistique de justification ? Or ce sont ces questions qui engagent dans une activité de réécriture et non de simple révision. Pour accompagner la réécriture, l'enseignant doit faire des hypothèses sur l'activité métalinguistique que la tâche scripturale requiert, ce qui exige une formation linguistique solide, comme le rappelle Jean-Charles Chabanne.

Or, entre les besoins d'une grammaire pour l'expression et les démarches d'étude de la langue observées, un hiatus demeure. Même lorsque les manuels font le choix de se centrer sur les grandes régularités de la langue, le contenu notionnel proposé reste majoritairement celui d'une grammaire de l'analyse et non de la production. Cela est particulièrement sensible dans le traitement de la ponctuation et des constructions verbales.

Alors que la segmentation du texte en phrases est une difficulté majeure pour l'élève qui écrit, et ce bien au-delà du cycle 3 (Elalouf, 2016), la ponctuation ne donne pas lieu à un apprentissage progressif en *Étude de la langue*. Certes, elle est convoquée systématiquement pour définir la phrase, les types de phrases, signaler l'insertion du dialogue, plus rarement à propos des compléments de phrase antéposés. Mais ces apports disjoints ne suffisent pas à clarifier les fonctions démarcatives et sémantiques de la ponctuation ; de plus, un fossé les sépare de l'exercice d'application canonique qui consiste à ponctuer un extrait dont les marques ont été supprimées. Cet exercice privilégié (*Pépites*, p. 139, *Fleurs d'encre*, p. 49, etc.) consiste à comprendre un texte élaboré par un autre locuteur et à en restituer une segmentation possible sans connaître le processus ayant abouti à son élaboration. Difficile en soi, l'exercice ne prépare pas pour autant l'élève à segmenter son propre texte en cours d'écriture et au moment de la relecture. Les relectures entre pairs proposées par différents manuels peuvent constituer une alternative, mais les intuitions qu'elles suscitent restent à conceptualiser. Le chaînon manquant est celui des constructions verbales.

Travailler le fonctionnement de la phrase en relation avec sa cohérence sémantique, comme y invitent les programmes actuels, devrait conduire à s'interroger sur la façon dont les relations prédicatives se construisent, s'enchaînent pour produire un texte qui comporte également une part d'implicite. Or, l'introduction de la fonction de prédicat n'a pas encore permis une réorganisation notionnelle. La démarche d'analyse reste prépondérante : elle vise à identifier le verbe comme relevant d'une classe grammaticale et à délimiter ses compléments selon qu'ils sont construits avec ou sans préposition, sans mise en relation avec les propriétés lexicales du verbe et de ses arguments. On ne rencontre pas le mouvement qui partirait non pas du verbe en général mais de verbes polysémiques hyperfréquents, comme les recense Jacqueline Picoche (2002, 2012), vers leurs constructions en déployant les relations prédicatives possibles. Pour répondre aux besoins langagiers de l'élève qui produit un texte, on attendrait que quelques constructions fondamentales fassent

l'objet d'un chapitre de grammaire comme le préconise Caroline Masseron (2005). Or, l'interprétation majoritaire des programmes renforce le tropisme analytique qu'ils visent à combattre. Un exemple révélateur concerne le verbe *être*, verbe fréquent s'il en est et susceptible d'entrer dans différentes constructions qui méritent d'être travaillées : *être quelque part, être quelque chose, être quelqu'un, être ainsi*, etc. Or, on ne rencontre pas d'exemples avec *être* dans les chapitres sur les compléments du verbe. On peut faire l'hypothèse que le choix de simplifier la terminologie en ne faisant pas figurer l'attribut parmi les fonctions étudiées au cycle 3 conduise les auteurs de manuels non pas à montrer le fonctionnement régulier des compléments du verbe mais à restreindre les exemples à deux prototypes traditionnels V + COD, V +COI.

Pourtant une autre lecture des programmes est possible : elle suppose de mettre en relation la rubrique *Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe* et la rubrique *Identifier les constituants de la phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique*. Dans la première, on trouve : « Mise en évidence du lien sens-syntaxe : place et rôle du verbe, constructions verbales, compléments du verbe et groupe verbal ». À quoi correspond dans la seconde « Mise en évidence de la cohérence sémantique de la phrase : de quoi on parle et ce qu'on en dit ». Avant d'accéder à une généralisation, un travail sur quelques verbes hyperfréquents, en relation avec les activités d'écriture permettrait de répondre aux besoins langagiers des élèves tout en leur permettant d'accéder graduellement à cette abstraction qu'est la langue. Or, le mouvement associant le prédicat à la construction du verbe est tout juste esquissé dans un manuel (*Fleurs d'encre*, p. 280 « La carte mentale du verbe », p. 295-298 « Maitriser le prédicat », « Identifier les constructions de quelques verbes courants »). Il y a pourtant là un levier pour identifier des paliers de traitement, de la construction du verbe à celle de la phrase et à l'engendrement du texte (Combettes, 2004, 2005, 2009, Elalouf, 2014). On se situerait ainsi dans la zone de proche développement des élèves de la fin de l'école primaire : on a en effet pu observer sur un large échantillon qu'ils ont une représentation intuitive de la fonction prédicative du verbe (Elalouf, Gourdet, Cogis, 2016).

### **Pour conclure**

Ce parcours à travers les manuels mettant en œuvre les programmes 2015 nous conduit à revenir sur les quatre questions initiales. Dans ces manuels, l'écriture n'est plus seulement une activité terminale. Les occasions d'écrire sont de plus en plus nombreuses, mais restent peu coordonnées, ce qui induit des brouillages sur les fonctions de l'écrit. Les sujets d'écriture ont été remplacés par des dispositifs plus ou moins détaillés. C'est dans les manuels où les étapes et modalités de l'écriture sont explicitées et justifiées que l'étude de la langue est sollicitée à différents niveaux (lexique grammaire, cohésion et cohérence) dans une temporalité allant de l'avant texte à la réécriture. Toutefois, les passerelles entre pratique et étude de la langue restent souvent artificielles. Le contenu notionnel de la section *Étude de la langue* ne permet guère de répondre aux questions que se pose un jeune scripteur lorsqu'il écrit un texte. Pour prendre en compte de ces besoins langagiers, il s'agirait de partir de la relation lexique-syntaxe pour aller vers la construction de la phrase et du texte. À quand un chapitre sur les constructions des verbes *être* ou *faire* dans les manuels ?

Revenir vingt ans après le colloque organisé par Sylvie Plane (1996, édition 1999) sur l'analyse des manuels de français permet de mesurer les reconfigurations qui sont intervenues sous l'effet des transformations institutionnelles et apports conjugués des praticiens, des formateurs et des chercheurs en didactique du français. Alors que les chercheurs en didactique étaient, il y a vingt ans, à l'initiative dans la conception d'outils d'enseignement, leur influence est aujourd'hui plus sensible dans celle des outils de formation et des programmes 2015, compte tenu de leurs modalités d'élaboration (appel à contribution d'experts, temps de mise à l'essai, rédaction d'outils sur *eduscol*). Quant aux manuels étudiés, ils résultent plutôt de collaborations entre praticiens et formateurs. Ce partage des rôles dans la transposition didactique a permis une circulation des travaux issus de la didactique mais laisse subsister des points aveugles.

Le plus saillant réside à notre sens dans le fait que les dispositifs d'écriture proposés par les manuels ne partent pas de l'analyse linguistique des textes d'élèves et de ce que celle-ci nous apprend des problèmes qu'affrontent les jeunes scripteurs. On peut s'interroger sur les raisons qui ont fait que les propositions de Caroline Masseron (2005) n'ont pas été reprises et transformées en dispositifs d'accompagnement de l'écriture. Partant de la comparaison de textes écrits à partir d'une même consigne dans l'évaluation CE2, elle procédait à leur résumé pour dégager une représentation sémantique globale permettant d'accéder « à l'engendrement sémantique et structurel du texte » (p. 214). Puis elle recherchait les « meilleures passerelles possibles entre les stratégies procédurales et les structures d'énoncés » (p. 224) afin de travailler des constructions fondamentales de la langue. Ce programme de recherche reste à reprendre en impliquant des praticiens et des formateurs pour identifier les besoins langagiers qu'une lecture coopérative des textes d'élèves peut révéler et promouvoir un enseignement de la langue sans lequel l'étude de la langue reste une abstraction pour une majorité d'élèves. L'ouvrage de Paul Cappeau et Marie-Noëlle Roubaud (2018) s'inscrit dans cette perspective ainsi que les travaux de la revue Scolagram et la publication de corpus d'écrits scolaires (Doquet, David et Fleury, 2017 ; Boré et Elalouf, 2017). On pourrait envisager une collaboration entre auteurs de manuels, praticiens et chercheurs en didactique, afin que les dispositifs d'écriture proposés soient mis en œuvre dans des classes avec les adaptations nécessaires et que les textes ainsi produits soient réunis en corpus, transcrits et analysés de façon à dessiner, pour des utilisateurs novices (ou non), un horizon d'attente, une gamme de possibles, un répertoire de besoins langagiers.

## Bibliographie

Elisabeth Bautier (2002). « Du rapport au langage, questions d'apprentissages différenciés ou de didactique ? ». *Pratiques*, n° 113-114, p. 41-54.

Elisabeth Bautier et Roland Goigoux (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie* 148, pp. 89-100.

Marie-France Bishop (2017). « Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français », dans *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Catherine Boré (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris, L'Harmattan.

Catherine Boré, « L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 31 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1709> ; DOI : 10.4000/pratiques.1709

Catherine Boré, « Formes de reprise dans l'écriture à l'école élémentaire, essai de mise en ordre », *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2017, consulté le 31 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3350> ; DOI : 10.4000/pratiques.3350

Catherine Boré & Marie-Laure Elalouf (2017) : Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. Dans Claire Doquet, Jacques David et Serge Fleury, *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement*. *Corpus 16*, revue annuelle de l'UMR 7320, 31-63  
<https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>

Stéphane Bonnerly (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris, coll. « L'enjeu scolaire », 2015.

Dominique Bucheton & Jean-Charles Chabanne (2002) *Écrire en ZEP, un autre regard sur l'écriture des élèves*. Paris, Delagrave.

Dominique Bucheton (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels ajustés du primaire au lycée*. Paris, Retz.

Buléa-Bronckart & Elalouf, (2016) « Contenus et démarches de la grammaire renouée. In Suzanne-G. Chartrand, *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pédagogiques*. Montréal, Erpi éducation, pp. 45-61.

Paul Cappeau & Marie-Noëlle Roubaud (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (5 à 12 ans)*. Presse universitaires Blaise Pascal (à paraître)

Jean-Charles Chabanne (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? Claude Vargas. *Langue et étude de la langue*, Publications de l'université de Provence, pp.125-134, 2004. <hal-00921826>

Danièle Cogis & Catherine Brissaud (2003). *L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie. De la langue ?* Repères n° 2, Lyon, INRP, pp. 47-70.

Bernard Combettes (2004). Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe, in Vargas, C. (dir.), *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence, Publication de l'université de Provence, pp. 25-33.

Bernard Combettes. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques* n°125-6, Metz, pp. 7-24.

Bernard Combettes (2009). Quelles descriptions grammaticales pour l'enseignement ? *Repères* 39, Paris, 41-56.

Claire Doquet, Jacques David et Serge Fleury (2017). *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement*. *Corpus 16*, revue annuelle de l'UMR 7320.

Marie-Laure Elalouf (2007). Décloisonnement et progression des apprentissages : histoire d'un malentendu. *Les Cahiers pédagogiques* n°453. Paris.

Marie-Laure Elalouf, Danièle Cogis & Patrice Gourdet (2011). Maîtrise de la langue à l'école et au collège : progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le français aujourd'hui* n°173, 33-44.

Marie-Laure Elalouf (2014). La notion de *phrase de base* dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères* 49, pp. 33-55.

Marie-Laure Elalouf (2016). De la production à la segmentation du texte en phrases, quels outils pour l'enseignant ? *Lidil* 54, 135-150.

Marie-Laure Elalouf, Patrice Gourdet & Danièle Cogis (2016). Le verbe et la phrase, entre production et conceptualisation – ce qu'ils font et ce qu'ils disent, *Lidil* 54, 55-74.

Marie-Laure Elalouf, Corinne Gomila, Véronique Bourhis, Claudie Péret, Cécile Avezard-Roger & Patrice Gourdet (2017). Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, n°55, p. 183-204.

Claudine Fabre-Cols (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. Paris, ESF.

Claudine Fabre-Cols et al. (2000). Apprendre à lire des textes d'enfants. Bruxelles, De Boeck.

Frédéric François (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : recueil d'articles 1988-1995*. Lyon : Éd. de l'ENS.

Claudine Garcia-Debanc (1990). *L'élève et la production d'écrits*. *Pratiques*, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

Claudine Garcia-Debanc, Karine Duvignau, Claire Dutrait & Michel Gangneux (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire », *Pratiques* [En ligne], 141-142 | 2009, mis en ligne le 20 juin 2014, consulté le 01 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1361> ; DOI : 10.4000/pratiques.1361

Jean-François Halté (1992). *La didactique du français. Que sais-je ?* Paris, PUF.

Denis Legros, Jacques Crinon et Brigitte Marin (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112.

Caroline Masseron (1989). La correction de rédaction. Dans Jean-François Halté, Michel Charolles, Caroline Masseron & André Petitjean *Pour une didactique de l'écriture*, *Pratiques*, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

Caroline Masseron (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales – Du discours à la langue, *Pratiques* 125-126, pp.205-249.

Danièle Manesse (dir.) (1988). L'écrit en CM2 et en 6<sup>e</sup> : images et réalités. *Études de linguistique appliquée* n° 71.

Jacqueline Picoche & Jean-Christophe Rolland, 2002, *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, de Boeck.

Jacqueline Picoche & Jean-Christophe Rolland, 2012, *Vocalire, Les 7500 mots essentiels du lexique français*, autoédition. <http://www.lulu.com/spotlight/Jeanclaude>

Sylvie Plane (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans Jacques David et Sylvie Plane, *L'apprentissage de l'écriture*. Paris, PUF, pp. 37-78.

Sylvie Plane (1999). *Manuels et enseignement du français*. CRDP de Basse Normandie.

Yves Reuter (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, Retz.

Scolagram : <https://scolagram.u-cergy.fr/>

### **Textes et rapports officiels**

*La maîtrise de la langue à l'école* (1992)

*la maîtrise de la langue au collège* (1997)

Rapport de l'Inspection générale, 1992

Programmes 1995  
Programmes 1996  
Programmes 2002  
Programmes 2008  
Programmes 2015

## Annexe 1

Liste des manuels étudiés

### CM1

*À livre ouvert*, CM1, Demongin (coord.), 2005, Paris, Nathan, 254 p.  
*L'île aux mots*, CM1, 2008, Nathan, 274 p.  
*Millefeuille* CM1, 2016, Nathan, 222 p.  
*Pépites*, CM1, 2016, Magnard, 239 p.  
*Mandarine*, CM1, 2016, Hatier, 255 p. (+ manuel destiné à l'enseignant)

### CM2

*Le livre miroir*, CM2, 1999, Magnard, 160 p.  
*Facettes*, CM2, 2007, Hatier, 223 p.  
*Pépites*, CM2, 2013, Magnard, 255 p.  
*Coccinelle*, CM2, Hatier, 2016, 223 p.  
*Caribou*, CM2, Istra, 2016, 255 p.  
*Mandarine*, CM2, Hatier, 2016, 255 p.

### 6<sup>e</sup>

*Maitrise de l'écrit 6<sup>e</sup>*, Nathan, 1994.  
*Lettres vives*, 6<sup>e</sup>, Hachette, 1996, 335 p.  
*À mots ouverts*, 6<sup>e</sup>, Nathan, 2000, 349 p. (+ manuel destiné à l'enseignant)  
*Français livre unique*, 6<sup>e</sup>, Hatier, 2005, 414 p.  
*Fleurs d'encre*, 6<sup>e</sup>, Hachette, 2013,  
*Français*, 6<sup>e</sup>, Le livre scolaire, 2016  
*Français*, 6<sup>e</sup>, *Jardin des lettres*, Magnard, 2016,  
*Français*, 6<sup>e</sup>, *L'envol de Lettres*, Belin, 2016,  
*Fleurs d'encre 6<sup>e</sup>*, Hachette, 2016