

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

**L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire :
état des lieux et besoins**

L'enseignement de la production d'écrits au CE2 à l'école
élémentaire (cycle 2)

Livret 2

N° 22-23 277B – juillet 2023

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

**L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire :
état des lieux et besoins
Livret 2**

**L'enseignement de la production d'écrits au CE2 à l'école élémentaire
(cycle 2)**

Juillet 2023

**Ghislaine DESBUISSONS
Nathalie VILACÈQUE**

*Bénédicte Abraham, Souad Ayada, Federico Berera, Jean-Michel Coignard,
Myriam Grafto, Ollivier Hunault, Élisabeth Laporte, Laurence Loeffel, Françoise Mallet,
Caroline Moreau-Fauvarque, François Micheletti, Catherine Mottet, Fabrice Poli, Yves Poncelet,
Armelle Poutrel, Anne Szymczak, Lionel Tarlet, François Vandenbrouck*

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

1. Le cadre de travail des élèves pour apprendre à écrire	3
1.1. De très rares espaces dédiés à l'écriture, et peu utilisés lorsqu'ils existent.....	3
1.1.1. <i>Les organisations de classe les plus couramment observées</i>	4
1.1.2. <i>Qu'est-ce qu'un espace dédié aux activités d'écriture ?</i>	5
1.1.3. <i>Points de vigilance et conseils pour un assouplissement de la gestion des espaces</i>	5
1.2. Un besoin manifeste d'outils de référence pour les élèves, explicitement présentés et quotidiennement utilisés	6
1.2.1. <i>Dans les classes, des affichages nombreux mais qui sont rarement des outils de référence pour les élèves</i>	6
1.2.2. <i>Les aides pour écrire : des aides à l'écriture, à la relecture, à la correction</i>	9
1.3. Les supports individuels des élèves donnent à voir une tendance à la parcellisation du travail	14
1.3.1. <i>Une grande diversité des supports... ..</i>	14
1.3.2. <i>... pour des usages très différents.....</i>	15
1.3.3. <i>L'écriture manuscrite des élèves est souvent trop limitée</i>	15
1.3.4. <i>S'entraîner et garder trace pour apprécier les progrès</i>	16
1.3.5. <i>Conseils et points d'appui pour réinterroger les choix relatifs aux supports individuels de travail....</i>	17
2. Les apprentissages des élèves dans les domaines de l'écriture et de la production d'écrits ...	17
2.1. Les temps dédiés aux activités d'écriture se révèlent limités, en fréquence comme en durée ..	18
2.1.1. <i>Les situations d'écriture se structurent autour des écrits courts.....</i>	18
2.1.2. <i>Les situations d'écriture s'organisent autour de trois pôles – la rédaction, la dictée, la copie – mais qui ne sont pas travaillés avec la même intensité.....</i>	20
2.2. Les situations d'écriture observées permettent de dégager des points d'appui mais aussi d'identifier des axes de progrès	22
2.2.1. <i>Les situations d'écriture s'organisent essentiellement autour du travail sur l'étude de la langue et la rédaction</i>	23
2.2.2. <i>Points de vigilance pour faire réellement écrire tous les élèves.....</i>	24
2.2.3. <i>Quelques activités emblématiques de la production d'écrits qui appellent une plus grande attention</i>	25
2.2.4. <i>Recommandations pour soutenir un enseignement progressif et régulier dans le domaine de l'écriture et de la production d'écrits.....</i>	26
3. Apprendre à écrire aux élèves suppose la maîtrise de solides compétences professionnelles : « l'effet enseignant » est déterminant	27
3.1. Les observations de classe témoignent d'une inégale efficacité des pratiques enseignantes	29
3.2. Les enseignants se heurtent à différents types de difficultés.....	29
3.3. Des exemples de pratiques expertes pour apprendre aux élèves à écrire	32
3.3.1. <i>Ce qui relève de la pédagogie générale</i>	33

3.3.2.	<i>De multiples pratiques relatives à la correction des écrits des élèves : depuis l'absence de correction par l'enseignant jusqu'à la révision des écrits par les élèves</i>	34
3.3.3.	<i>Certains gestes professionnels doivent être privilégiés et développés.....</i>	36
3.3.4.	<i>Le parcours de l'élève ne constitue pas assez la référence des équipes pour construire une progressivité des apprentissages en écriture, au sein du cycle et entre les cycles.....</i>	39

Écrire et lire sont deux compétences interdépendantes qui s'enrichissent et se nourrissent mutuellement. Leur développement progressif et continu s'inscrit dans le parcours scolaire de l'élève, dès l'école maternelle et plus particulièrement dès la moyenne section (MS), niveau où doivent commencer les premiers enseignements de l'écriture, structurés et pensés en équipe.

Le travail sur la maîtrise de ces deux compétences se poursuit en grande section (GS), en cours préparatoire (CP) et en cours élémentaire première et deuxième années (CE1 et CE2). Le CE2, en tant que dernière année du cycle 2, permet d'asseoir une première aisance, sur des bases qui se consolideront pleinement au fil du cycle 3, afin d'installer chez tous les élèves l'assurance et la confiance constitutives d'une capacité à écrire dans des contextes variés.

La mission enseignement primaire de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) a choisi en 2022-2023 de s'intéresser aux enseignements de l'écriture et de la production d'écrits en MS et en CE2.

La mission a visité 207 classes (102 en maternelle et 105 en élémentaire) dans 103 circonscriptions¹ du premier degré (25 académies, 47 départements), entre septembre 2022 et mai 2023. Les inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche ont suivi un protocole spécifique, tant en MS qu'en CE2, afin d'identifier la fréquence et la régularité de ces enseignements, les repères de progressivité élaborés sur l'année aussi bien à l'échelle d'un cycle qu'entre les cycles 1 et 2, les aménagements particuliers pensés par les enseignants, les caractéristiques des apprentissages proposés aux élèves ainsi que les outils dédiés mis à leur disposition. Ont été également observés les gestes professionnels mis en œuvre dans le cadre de ces enseignements.

La mission a également recueilli sur ces questions, les points de vue des enseignants, et l'éclairage des inspecteurs de l'éducation nationale et de leurs équipes. Que l'ensemble des contributeurs à la réalisation de ce travail en soient ici chaleureusement remerciés. L'ensemble des circonscriptions visitées figure en annexe du livret 3.

La mission propose trois livrets qui rassemblent les observations et analyses réalisées :

- le livret 1 (rapport n° 22-23 277A) est dédié plus spécifiquement aux apprentissages de la production d'écrits en MS à l'école maternelle (cycle 1) ;
- le livret 2 (rapport n° 22-23 277B) est centré sur les apprentissages de la production d'écrits en CE2 à l'école élémentaire (cycle 2) ;
- le livret 3 (rapport n° 22-23 277C) porte sur le pilotage pédagogique de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits aux cycles 1 et 2 ; il est destiné plus particulièrement aux inspecteurs de l'éducation nationale ainsi qu'aux autorités départementales et académiques.

Claire Joubaire, dans son article « (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre »², rappelle les composantes de l'écriture : « Définir l'écriture est en soi une gageüre. Le terme est polysémique, comme le souligne par exemple l'article du Dictionnaire de l'éducation (Crinon, 2017) consacré à son apprentissage, qui distingue deux significations du terme :

- *tracer une série de signes graphiques (c'est-à-dire, dans notre système alphabétique, une série de lettres). Dans ce cadre, "apprendre à écrire revient alors à s'approprier des gestes et des postures du corps qui permettent de réaliser ces tracés" ;*
- *produire un énoncé écrit. "Apprendre à écrire recouvre donc l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaires pour passer des intentions de communication aux discours et pour mettre ses idées sur le papier ou l'écran (...) en les organisant et en trouvant les moyens d'agir sur le lecteur (...)" ».*

¹ Métropole et Outre-mer.

² Joubaire (C.). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars 2018. Disponible à cette adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/123-mars-2018.pdf>

Écrire est un apprentissage d'une grande complexité pour l'élève. Cet apprentissage s'inscrit dans la durée et ne peut être envisagé que dans le cadre d'un parcours qui débute dès les premières années de scolarisation et qui doit être réfléchi et structuré par l'équipe pédagogique.

Savoir écrire, c'est à la fois avoir la maîtrise du tracé et de l'enchaînement des lettres pour constituer des mots, qu'il sera possible aussi de saisir à l'ordinateur. C'est savoir copier un texte, savoir écrire sous la dictée mais aussi savoir élaborer un texte. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à identifier la nature et la fonction de ce texte à travers la découverte de différents genres, de s'exercer à la vigilance orthographique, à l'enrichissement lexical et de commencer à travailler l'organisation d'un texte et sa cohérence.

En CE2, les élèves doivent pouvoir rédiger un texte d'environ une demi-page, en améliorer l'orthographe avec l'aide de l'enseignant, et copier soigneusement un texte d'une dizaine de lignes. Pour les enseignants, c'est penser et équilibrer les apprentissages de l'écriture et de la lecture qui s'enrichissent mutuellement, sans prévalence de l'un sur l'autre.

L'évolution des cycles d'enseignement inscrite dans la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 a prolongé le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) pour couvrir la période du CP à la fin du CE2, et a transformé le cycle 3, qui relie désormais les deux dernières années de l'école élémentaire et la première année du collège, en cycle de consolidation. La place centrale du CE2 dans le curriculum de l'école élémentaire et comme dernière année du cycle 2, n'a pas toujours donné lieu à une prise en compte spécifique par les équipes pédagogiques du processus long d'apprentissage de l'écriture et de la production d'écrits. La progressivité des enseignements et des activités proposées aux élèves dans ce domaine ne fait pas suffisamment l'objet d'une réflexion collective et d'une action concertée. Les pratiques d'écriture dans les différents domaines d'apprentissage et plus particulièrement dans le domaine « Questionner le monde », qui permettent de garder trace des observations, des recherches et des résolutions de problèmes, sont moins observées qu'en français. Pourtant, elles sont aussi au service de l'enrichissement des connaissances lexicales et de la structuration de la réflexion.

Références³

La diversité des textes écrits répond à la variété des situations d'apprentissage. C'est le travail conduit avec méthode, explicite et continu sur le cycle, en relation constante avec la lecture et l'étude de la langue, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles il s'insère apporteront la matière aux textes écrits. Des tâches quotidiennes d'écriture sont proposées aux élèves : rédaction d'une phrase en réponse à une question, formulation d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. (...) Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des formes et modèles à respecter ou à détourner. Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur. Des exercices d'entraînement à l'écriture développent des automatismes qui permettent de faire progresser les élèves.

Références⁴

Pour produire un texte de qualité le rédacteur doit à minima (re)trouver et sélectionner les idées pertinentes par rapport au sujet et organiser ces idées de manière logique et cohérente. Il lui faut ensuite traduire ces idées à l'aide du vocabulaire conforme. Puis le texte doit être produit sans erreur d'orthographe lexicale ou grammaticale, ce qui dans le cas du français est une tâche complexe. Il faut aussi s'assurer que le ton employé est adapté au futur lecteur et à ses connaissances supposées. Enfin, si le texte est manuscrit, l'écriture doit être lisible. L'ensemble de ces compétences (planification, mise en texte, révision) doit être coordonné en temps réel au cours de la production et risque donc d'atteindre rapidement les limites de la capacité de notre mémoire de travail.

³ Cf. Arrêté du 17-07-2023 « Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification », *BOEN* n° 31, 30-07-2020.

⁴ In Lambert (E.), Doyen (A.-L.), « Apprendre à écrire les lettres pour apprendre à écrire des textes », in Ferrand (L.), Lete (B.), Thevenot (C.) (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires, Apprendre à lire, écrire et compter*, Paris, Dunod, 2018.

1. Le cadre de travail des élèves pour apprendre à écrire

Références⁵

En dehors des capacités individuelles de l'élève, son environnement physique et social détermine en partie l'efficacité de la sélection de l'information adéquate et sa capacité à rester attentif. Un environnement trop riche incite à la distraction ; un environnement pauvre en sollicitations invite au vagabondage de la pensée. Ce sont là deux formes opposées d'inattention. C'est donc à l'enseignant qu'incombe le rôle le plus critique dans le guidage vers ce qui est le plus pertinent lors de l'enseignement et/ou de l'activité en cours. D'après Gordon Lyons, l'organisation préalable de l'environnement physique de la classe est centrale car il a le pouvoir d'influencer les attentes et le comportement des élèves. L'impact sera direct sur l'organisation du travail de l'élève, surtout s'il sait où chercher la bonne information ou un objet dont il a besoin.

La mission s'est intéressée à l'organisation de l'espace de la classe ainsi qu'à celle du temps des élèves, vecteurs importants de l'efficacité de l'enseignement de l'écrit avec des élèves de CE2.

1.1. De très rares espaces dédiés à l'écriture, et peu utilisés lorsqu'ils existent

Dans 80 % des classes visitées, la mission n'a pas identifié d'espace spécifiquement dédié aux activités d'écriture. Lorsque les élèves sont invités à écrire, ils réalisent l'activité à leur table et n'ont que rarement l'occasion de se déplacer pour aller chercher de la documentation ou se référer à des affichages ou à d'autres outils d'aide collectifs. Peu d'enseignants organisent leur classe pour créer les conditions propices à l'écriture. Les coins spécifiques repérés lors de nos visites pour le travail en autonomie sont presque tous réservés à la production plastique ou à la lecture.

Néanmoins, des propositions intéressantes ont été observées :

Coin-lecture en CE2 – pour une utilisation des outils d'aide à l'écriture qui s'y trouvent rassemblés



Dans une classe de GS-CE2, le coin écriture des GS est aussi utilisé par les élèves de CE2



⁵ Mickael (G. A.) et Couffe (C.), « Apprendre à être et à rester attentif », in Ferrand (L.), Lete (B.), Thevenot (C.) (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires, Apprendre à lire, écrire et compter*, Paris, Dunod, 2018.

Le coin des écrivains : une liste de mots-outils, « le mémo des sons » – correspondances graphèmes-phonèmes –, une aide pour rédiger, un portrait sont affichés



Un espace avec outils pour l'écriture courte ou plus longue qui s'appelle « Je progresse ». Les élèves de cette classe de CE2-CM1 peuvent s'isoler et y retrouver des fiches « guides » : des fiches pour le code de correction, des fichiers « chemin de relecture »



La mission a relevé dans quelques classes la mise à disposition des élèves d'outils d'aide à la graphie regroupés sur une table ou dans un espace spécifique, et qu'ils utilisent pour s'entraîner sur des temps de travail en autonomie : des défis calligraphiques, des rallyes-copies, des répertoires et modèles pour s'exercer à bien écrire. Une enseignante modifie la configuration de la classe chaque année, en fonction des besoins des élèves, en proposant un espace dédié au graphisme. Une autre utilise un tableau, intitulé « le coin des écrivains », pour y faire rédiger les idées que les élèves expriment au sujet des points d'attention indispensables pour réaliser le portrait du personnage étudié en littérature.

1.1.1. Les organisations de classe les plus couramment observées

Une double contrainte s'impose aux enseignants et peut limiter les choix possibles pour faire évoluer l'agencement du mobilier de la classe : la première est liée à la superficie de la salle corrélée à l'effectif de la classe ; la seconde relève de la nécessité de positionner correctement les élèves face au support de travail commun qu'est le tableau (ce qui n'est pas toujours envisagé dans les classes). Les enseignants savent l'impact, sur les capacités d'attention et de concentration des élèves, de l'environnement de travail (confort, emplacement par rapport aux supports collectifs, position de l'élève dans le groupe).

La mission a pu observer des organisations de classe qui ne favorisent pas le travail autonome, collectif ou personnel, des élèves en situation d'écriture ou de production d'écrits.

Dans 75 % des classes visitées, les élèves sont positionnés face au tableau sur lequel figurent les consignes et certains des outils d'aide nécessaires à l'activité. Les proportions sont les mêmes concernant la façon dont les élèves sont installés à leur table. La disposition des tables agencées face au tableau en rangées d'une ou de deux tables est majoritairement utilisée (48 %). D'autres configurations sont observées : en îlots

permettant de regrouper 4 élèves (20 %) ; en U (20 %) avec, dans certains cas, quelques tables au creux du U face au tableau.

Des propositions plus atypiques ne permettent pas toujours aux élèves de voir facilement les écrits figurant sur le tableau ; la mission relève par exemple des îlots perpendiculaires au tableau, des tables installées latéralement qui obligent les élèves à tourner la tête toujours du même côté pour voir le tableau. Un tableau blanc interactif (TBI) fréquemment utilisé, placé perpendiculairement au tableau principal de la classe avec un agencement des tables qui se font face conduit à ce que la moitié de la classe tourne le dos au tableau et à ce que les élèves doivent tous regarder latéralement pour voir l’affichage sur le TBI.

Au-delà de la question de l’agencement du mobilier, la position des élèves ne leur permet pas toujours de participer pleinement à l’activité ni d’accéder aux aides nécessaires. Plusieurs exemples illustrent les difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés :

- durant un travail de production d’écrit en atelier, les élèves regroupés autour des tables de l’îlot ne peuvent ni lire ni suivre précisément ce qu’est en train d’écrire leur camarade chargé de rédiger la production collective ;
- lors de la phase de travail en atelier, les élèves sont répartis en plusieurs groupes, dont une partie est installée dans la salle de classe contiguë sans aucune surveillance ; pendant le travail en atelier, les consignes d’écriture restent projetées au TNI qui se trouve dans la classe, mais *de facto* sous le regard d’une seule partie des groupes.

Une autre pratique observée est celle de positionner en fond de classe, derrière les élèves, un tableau sur lequel figurent souvent des écrits qui pourraient venir soutenir l’activité des élèves et une table dont on ne sait précisément quelle est sa fonction (ses usages sont marginalement décrits). Il a pu être observé que certains enseignants utilisaient cette disposition en fond de salle pour se mettre à la disposition des élèves qui souhaitent une aide.

1.1.2. Qu’est-ce qu’un espace dédié aux activités d’écriture ?

À l’école élémentaire, l’espace de production d’écrits des élèves reste principalement leur bureau individuel.

L’espace de la classe doit cependant être pensé pour apprendre à écrire aux élèves de façon explicite et concertée. Selon la superficie de la salle de classe et l’effectif des élèves, l’espace resté libre peut être insuffisant pour concevoir un coin similaire à ce qui est parfois observé à l’école maternelle afin de permettre aux élèves d’y retrouver tous les outils dont ils auront besoin pour les activités d’écriture et de s’y installer seuls ou à quelques-uns. La superficie réduite de la classe ne doit pas limiter l’enseignant dans ses choix pour identifier un espace spécifiquement dédié à l’écriture et à la lecture dans lequel seront regroupés et accessibles tous les écrits de référence, les outils d’aide, les ordinateurs ou tablettes numériques.

Cet espace, même de taille réduite, doit alors pouvoir être utilisé tout au long de la journée : sur des temps interstitiels entre les séances guidées pour s’exercer à la graphie, à la copie ; pendant les séances de production d’écrits pour un travail de groupe ou pour tout simplement changer d’environnement, pour se concentrer. La possibilité offerte ainsi à certains élèves qui occuperont cet espace d’avoir tous les outils et supports d’aide à proximité, facilite l’entrée dans l’activité et la recherche d’informations. Si la taille de cet espace dédié n’est pas trop restreinte, l’enseignant peut envisager d’y conduire avec un petit groupe des activités qu’il ritualisera pour aider les élèves à planifier leur rédaction, à s’entraîner à une méthode de recherche des informations nécessaires pour apporter des améliorations à leur texte, et enfin pour réviser et corriger un écrit parmi d’autres. C’est un espace qui peut être investi sur un temps donné pour apporter une aide spécifique aux élèves qui en ont besoin mais aussi pour favoriser le travail en autonomie.

1.1.3. Points de vigilance et conseils pour un assouplissement de la gestion des espaces

- Même si à l’école élémentaire, les élèves sont habituellement invités à écrire seuls à leur table de travail, il est souvent possible de concevoir un aménagement de la classe qui permette de mettre à disposition et de valoriser les outils d’aide à l’écriture dans un espace dédié à l’écriture et à la production d’écrits. Cette démarche utile pour tous le sera davantage pour les élèves qui ont encore besoin de se repérer et d’être particulièrement accompagnés pour écrire.

- Les activités conduites par l'élève en autonomie (exercices calligraphiques, copies, saisie informatique, révision et amélioration d'un écrit...) peuvent s'y dérouler à différents moments dans le cadre d'un assouplissement de la gestion de l'emploi du temps de la classe, adapté aux priorités que l'enseignant se fixe pour certains élèves (adaptation de la différenciation pédagogique).

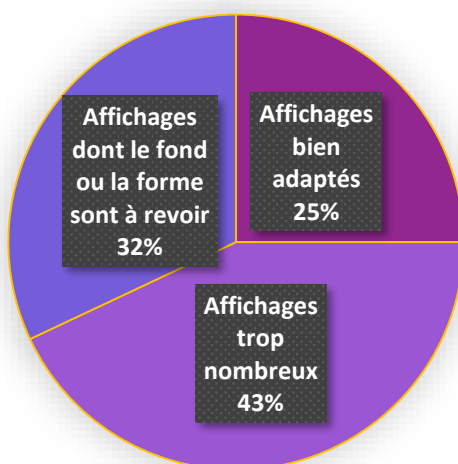
1.2. Un besoin manifeste d'outils de référence pour les élèves, explicitement présentés et quotidiennement utilisés

1.2.1. Dans les classes, des affichages nombreux mais qui sont rarement des outils de référence pour les élèves

1.2.1.1 Des choix d'affichages inégalement aboutis

Les affichages constituent l'un des univers de référence des élèves et, à ce titre, leur sélection, leur présentation et leur lisibilité, leur agencement ou encore leur facilité d'utilisation représentent des marqueurs de la stratégie qu'un enseignant met en œuvre pour accompagner au mieux les apprentissages des élèves.

Graphique 1 - Les affichages dans la classe
(en % des classes observées)



La mission a fait le constat, sans surprise, de la diversité des stratégies d'affichages dans les classes. Dans 43 % des classes visitées, les affichages sont très, voire trop, nombreux. Si cette option répond parfois à la volonté de rendre la classe « *chaleureuse* », l'espace est en réalité surchargé ; murs, fenêtres, tableaux, parfois de haut en bas, sont largement recouverts. Avec une telle profusion, l'affichage perd sa fonction de référence et d'appui pour les élèves.

Certaines configurations de classe ne facilitent pas la mise en valeur des affichages ni leur usage par les élèves lorsque les enseignants sont contraints par les fenêtres et baies vitrées, lesquelles limitent la surface utilisable pour l'affichage⁶. Néanmoins il faut être vigilant à éviter le foisonnement, qui peut parfois confiner à une forme de désordre, dans lequel il est, pour de jeunes élèves, très difficile de se repérer et de trier les informations qui les guideront dans leur travail d'écriture.

⁶ Les articles AM9 et AM10 de l'arrêté du 25 juin 1980 relatif à la sécurité incendie dans les ERP (établissement recevant du public) précisent la réglementation en matière de normes de sécurité relatives aux affichages. Les « décorations » ne doivent pas dépasser 20 % de la surface totale de la cloison. Dans les locaux et les autres dégagements, ils doivent être en matériaux de catégorie M2 lorsque la surface globale de tous ces éléments est supérieure à 20 % de la superficie totale des parois verticales. L'article AM 10 dispose que les éléments de décoration ou d'habillage flottants, tels que les panneaux publicitaires flottants de surface supérieure à 0,50m², guirlandes, objets légers de décoration situés à l'intérieur des dégagements doivent être de catégorie M1.

M1 : matériaux dits « non inflammables » (c'est-à-dire que les matériaux sont combustibles mais non inflammables tels que le PVC, les matériaux composites et les matériaux ignifugés tels que le bois).

M2 : matériaux dits « difficilement inflammables ».

Ce repérage est pourtant crucial quand on sait la diversité des supports à visée pédagogique qui peuvent être affichés dans les classes : des outils de référence en français et mathématiques, des tableaux de procédures, des codes d'autocorrection, des listes associées à la conjugaison des verbes, des aides diverses, des frises, des cartes, des productions d'élèves, des travaux dédiés à un projet (culturel, scientifique, littéraire, ...).

Dans 32 % des classes observées, les affichages sont moins nombreux, mais d'un intérêt inégal, à la fois sur le fond et sur la forme. La mission a visité des classes avec un affichage minimal et d'autres où la diversité des supports mélangés à d'autres décorations, sans logique apparente, ne facilite pas la mobilisation de ces outils par les élèves ni par l'enseignant. Les affichages en français et en mathématiques peuvent parfois côtoyer des cartes de géographie, une frise historique et des dessins produits par les élèves.

L'ensemble de l'agencement est révélateur des choix pédagogiques de l'enseignant et de l'intérêt porté aux outils.

Dans 25 % seulement des classes visitées, les inspecteurs généraux ont observé un choix équilibré d'affichages intéressants, en nombre adapté, très lisibles et bien organisés. C'est un constat qui montre que la stratégie d'affichage doit devenir un objet de réflexion partagé au sein des équipes pédagogiques.

Lorsque les affichages sont ordonnés, les agencements les plus communs regroupent des supports par champ d'enseignement, le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie, les sciences et la technologie, la langue vivante, sans oublier un coin « enseignements artistiques », autour de productions graphiques des élèves. Il peut aussi s'agir de regroupement par niveau ou par cycle, et par discipline dans les classes à cours multiples.

1.2.1.2 La place de la production d'écrits dans les affichages

Dans la plupart des classes observées, les affichages concernent pour une grande majorité le français, certains pouvant même être à 95 % dédiés à cette discipline. C'est tout particulièrement l'étude de la langue qui est au centre de ces affichages : règles de grammaire, syntaxe, orthographe, lexique, et conjugaison. La mission fait le constat que la production d'écrits est donc d'abord comprise sous l'angle d'une approche technique du fonctionnement de la langue.

Sont également observés, mais moins fréquemment, des affichages en appui à la production d'écrits davantage en lien avec la lecture, comme une carte mentale réalisée par un enseignant pour l'élaboration d'une fiche de lecture. Cet outil rassemble des informations relatives au type d'ouvrage (roman, poésie, bande dessinée, etc.), à l'histoire, aux illustrations et aux personnages ou encore des outils méthodologiques d'aide à la rédaction (grille d'écriture, code couleur autocorrectif), pour la dictée (grille de relecture pour corriger). Dans une classe a été observée une fleur de relecture de l'écrit : majuscule, point et virgule, féminin, pluriel, terminaison du verbe ; sur les feuilles de la fleur, sont mentionnés les outils : sous-main, fichier Eurêka, cahier de leçons de français, banques de mots. Cette fleur est construite au fil de l'année.

Cette dernière catégorie d'affichages opère un lien avec les outils d'aide à l'élève, qui forment une part importante des supports utilisés au quotidien dans les classes.

La mission constate que la production d'écrits est trop souvent circonscrite au français et insuffisamment envisagée à travers une transversalité des supports ou d'occasions de développer ce domaine dans différents contextes disciplinaires.

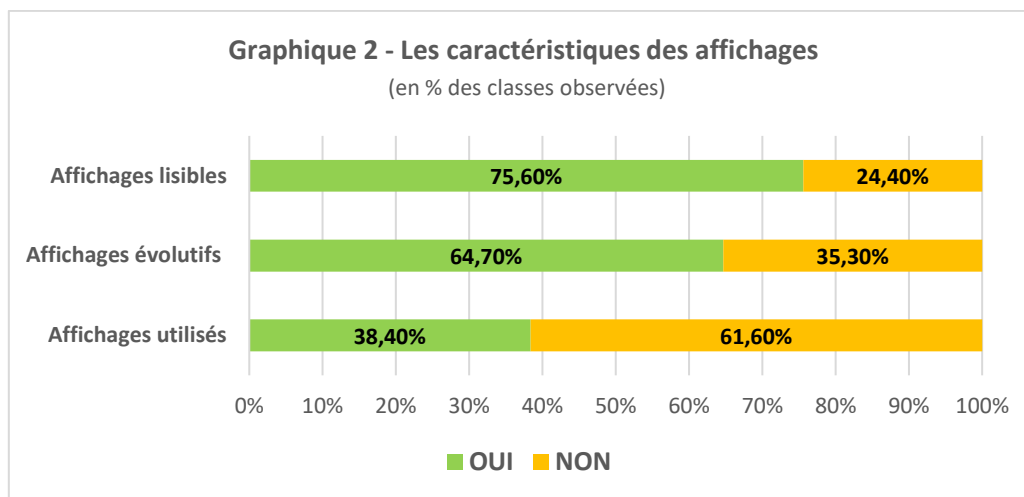
1.2.1.3 Les affichages : quel usage réel avec les élèves ?

Les affichages sont souvent conservés d'une année sur l'autre, déjà placés sur les murs en début d'année scolaire et leur utilisation possible, potentiellement flexible, n'est pas toujours expliquée aux élèves. Il apparaît difficile pour une majorité d'enseignants de renouveler, même partiellement, le corpus des affichages ou des autres supports pour les apprentissages des élèves.

La mission a observé avec intérêt des classes où des enseignants ont fait le choix d'une combinaison entre un affichage installé, plutôt pérenne, et un affichage « temporaire » ou « éphémère », qui accompagne les apprentissages en cours, notamment les productions d'écrits du moment. Ces affichages peuvent être situés sur un tableau mobile, sur un mur dédié, ou présentés sur des planches en lien avec les textes étudiés. Certains affichages sont sur des supports effaçables qui facilitent leur évolution en matière de contenus. Dans

un tout petit nombre de classes, on retrouve aussi le dispositif des « fils et pinces à linge », plus habituel en maternelle mais qui se révèle tout aussi utile en élémentaire, notamment quand il s'agit de mettre en valeur les productions des élèves, qui sont au cœur de cette organisation pédagogique.

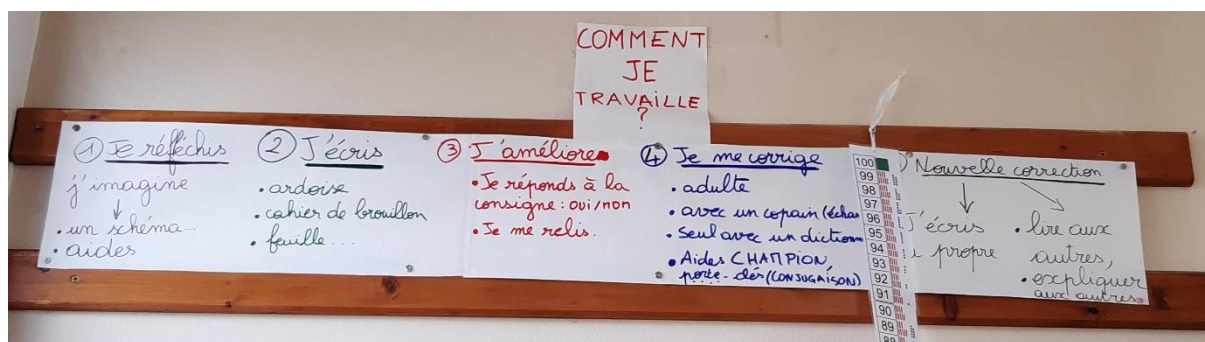
Ce choix d'un socle d'affichages fixe et d'une partie, d'égale importance, corrélée aux productions des élèves, avec la perspective d'une refonte de ces supports éphémères chaque année, est encore trop peu répandu – moins de 10 % des classes observées – alors qu'il est pourtant d'un intérêt pédagogique avéré.



Pour que les affichages jouent pleinement leur rôle d'appui aux apprentissages, il est conseillé qu'ils soient :

- parfaitement lisibles – presque un quart des classes montre des affichages qui ne le sont pas toujours de tous les élèves, en raison de leur hauteur dans la salle, ou qui présentent une surcharge d'informations ;
- évolutifs, c'est-à-dire complétés au fur et à mesure de l'année, en appui aux apprentissages travaillés par les élèves ; c'est le cas dans un peu moins de deux tiers des classes, mais un tiers d'entre elles n'est pas encore entré dans cette logique ;
- utilisés, ce qui n'est pas le cas dans six classes sur dix. Ce constat montre le faible intérêt que les élèves portent aux affichages, faute d'une stratégie claire de leurs enseignants en la matière. En effet, certains d'entre eux semblent réaliser les affichages uniquement par habitude ou mimétisme sans y voir un réel intérêt pour les élèves et leurs apprentissages. En revanche, quand ils sont bien intégrés aux enseignements, les exemples relevés par la mission témoignent de leur grande utilité : ce sont alors des outils fonctionnels et de référence. Certains affichages sont co-construits avec les élèves et correspondent à la trace écrite dans le cahier de leçons. Les élèves les utilisent. L'utilisation autonome est évidemment l'objectif recherché.

Aide méthodologique proposée dans une classe pour préciser la démarche rédactionnelle





1.2.1.4 Conseils et points d'appui pour une stratégie de classe et d'école en matière d'affichages

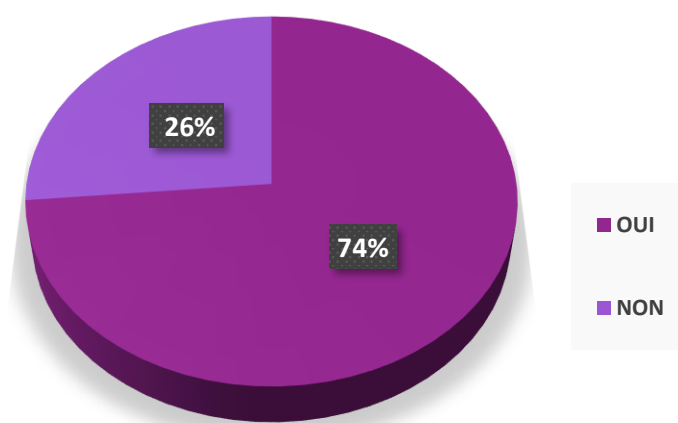
- **Limiter le nombre d'affichages en classe pour gagner en efficacité ; certains permanents, d'autres éphémères, évolutifs, en fonction des apprentissages réalisés :**
 - définir en équipe pédagogique l'évolution souhaitée des affichages afférents aux activités du cycle pour assurer une progressivité adaptée des apprentissages,
 - opérer une sélection pertinente d'affichages parfaitement lisibles pour les élèves, selon un agencement facilitant leur visibilité, leur manipulation et leur utilisation.
- **Donner aux élèves les moyens d'un usage autonome des affichages de leur classe (lisibilité, disposition structurée) :**
 - expliciter l'utilisation des supports d'écrits, en montrant aux élèves comment les utiliser, à quel moment et pour quelles activités, de façon à ce qu'ils puissent investir ces démarches seuls ou en petits groupes de façon autonome, durant les activités.
- **Penser l'évolution des supports d'écrits et la différenciation pédagogique comme indissociables :**
 - concevoir une partie des affichages avec les élèves pour faciliter leur appropriation et leur utilisation,
 - proposer une adaptation des supports en fonction des progrès des élèves dans les classes multi-niveaux comme dans les classes à cours unique.

1.2.2. Les aides pour écrire : des aides à l'écriture, à la relecture, à la correction

Si les affichages de classe visent à faciliter les apprentissages des élèves, ils ne sont pas seuls à assurer cette fonction. En effet, différents supports d'aide et d'accompagnement des élèves coexistent, pour un usage collectif ou individuel.

Dans le domaine de la production d'écrits, la mission a observé les aides avec lesquelles les élèves travaillent de manière usuelle.

Graphique 3 - Utilisation d'aides dans les classes en production d'écrits
(en % des classes observées)



Dans trois quarts des classes visitées, les enseignants proposent des aides aux élèves en situation de production d'écrits. La mission relève que dans un quart des classes de CE2, il n'existe pas de ressources d'appui identifiables, ce qui est inattendu au regard de l'accompagnement nécessaire de ces élèves encore très jeunes.

L'éventail des aides proposées offre une grande diversité. Le tableau ci-dessous rassemble les aides les plus fréquemment repérées par la mission dans les classes visitées.

Tableau 1

Nature des aides	Utilisation dans les classes avec aide (%)	Utilisation rapportée au total des classes observées (%)
Fiches ou grilles d'autoévaluation	31,3	23
Fiches méthodologiques	21,8	16
Codes de correction (CHAMPIONS, DRAS, couleurs, ...)	20,3	14,9
Grilles ou fiches de relecture	18,8	13,8
Listes, banques de mots	12,5	9,2
Affichages (méthodes, fleur de relecture, mémos)	11	8
Dictionnaire	11	7
Cahiers : « boîte à outils », leçons en français, ...	6,3	4,6
Grilles / critères de réussite	4,7	3,4
Sous-mains	4,7	3,4

Ont également été observés au bénéfice des élèves : un « contrat d'écriture », un marque-page méthodologique ou encore un usage du correcteur orthographique sur ordinateur.

Très diverses, les aides peuvent s'ordonner en trois catégories principales : les aides à l'écriture, à la relecture, à la correction.

1.2.2.1 Les aides à l'écriture

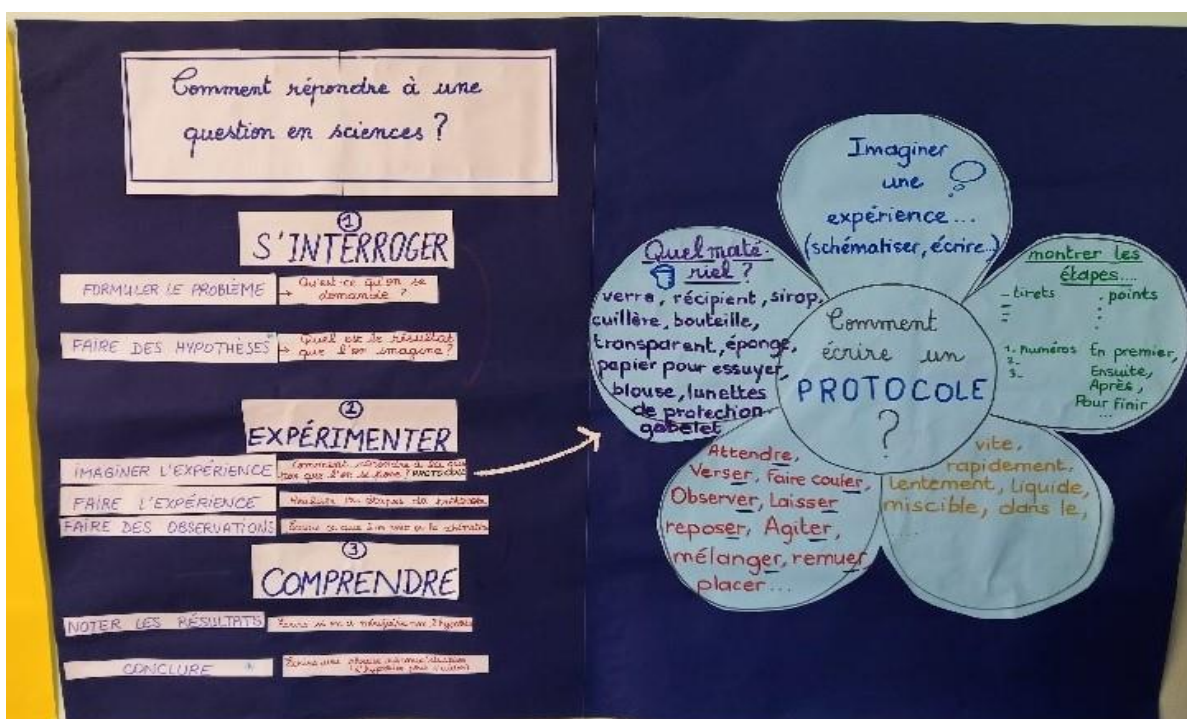
Elles sont mobilisées dans presque 72 % des apports d'aides aux élèves.

Il s'agit d'abord d'affichages, de fiches de procédures, de mémos, de petits livrets, d'outils pour écrire destinés à guider les élèves dans une démarche méthodique de construction d'un écrit. Ces aides peuvent être globales ou fractionnées – « *j'enrichis ma phrase* », « *je décris* », ... – ou thématiques – « *fiche de procédure pour écrire une recette de cuisine* », « *fiche au vidéoprojecteur sur l'écriture d'une lettre* » – ou en phase avec une étape de l'écriture ou plusieurs, comme cette fiche plastifiée individuelle simple et bien conçue (accord dans le groupe nominal, accord du verbe, attention aux homophones ; vérification de l'orthographe lexicale grâce à la maîtrise graphème-phonème). L'objectif d'enrichissement des premiers essais des élèves est souvent présent sous forme de rappels méthodologiques portant sur la structure de la phrase, l'emploi des synonymes et des pronoms personnels, l'utilisation des adverbes et des adjectifs.

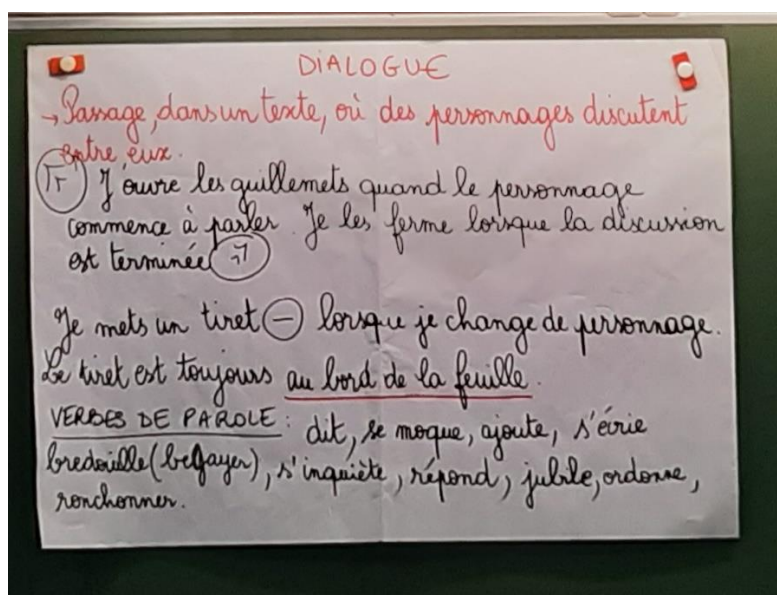
Il s'agit ensuite de listes de mots, des verbes, un vocabulaire souvent spécifique, le lexique du domaine travaillé, ou d'un « mur de mots », dont l'usage est facile : les élèves se déplacent pour voir le vocabulaire qui pourrait être utilisé, affiché en fond de classe, classé par catégories de mots.

Il s'agit enfin d'outils comme le dictionnaire ou les cahiers de leçons en français, qui sont finalement très peu utilisés alors qu'ils sont habituellement considérés comme des outils de référence. La mission note également que la définition de « critères de réussite » avec les élèves n'est que très peu répandue dans les classes.

Un affichage pour aider les élèves à répondre à une question en sciences



Un affichage pour travailler le dialogue



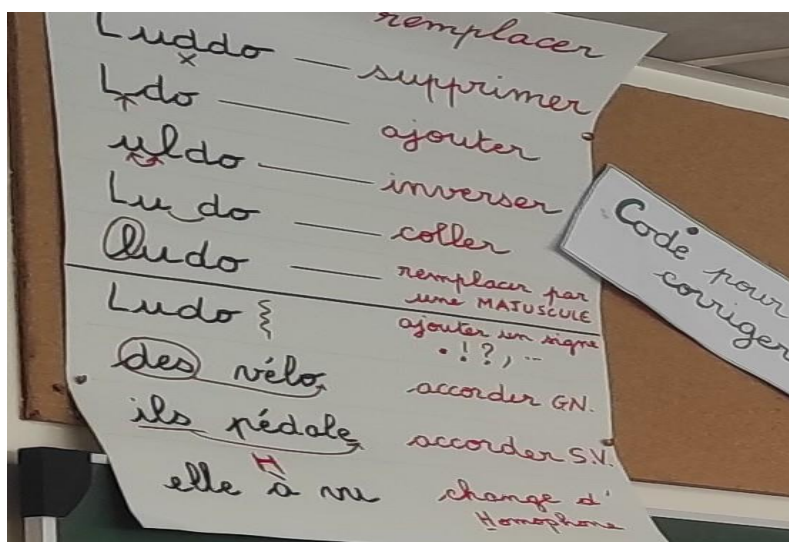
1.2.2.2 Les aides à la relecture et à la correction des écrits

Elles sont mobilisées dans 70 % des apports d'aides aux élèves.

Les outils utilisés sont les fiches ou grilles d'aide à la relecture, individuelles le plus souvent, ou l'affichage, plus rare, de la « fleur de relecture de l'écrit » citée plus haut. Des fiches ou grilles d'autoévaluation sont aussi utilisées très largement puisqu'elles arrivent en première position des aides mobilisées.

La mission a relevé des usages intéressants de ces outils ; l'exemple qui suit fait état de ce qui constitue un système de suivi : un guide de relecture constitué par l'enseignante, adapté et en lien avec ce que les élèves ont vu, qui est en rapport avec la progression de la classe. Ce guide est complété d'une fiche d'autoévaluation qui ne comporte très raisonnablement que quatre points : les majuscules, la ponctuation, le nombre de phrases, le temps grammatical imposé.

Affichage d'un code de correction



Des codes de correction sont également utilisés, mais dans une proportion moindre. Il peut s'agir d'un code de couleurs défini par l'enseignant, ou, plus rarement, de l'usage de gommettes, pour identifier les corrections à apporter. Sont aussi en usage, dans certaines classes, le code « CHAMPIONS » ou la méthode DRAS.

La méthode DRAS désigne une démarche proposée par une formatrice de l'académie de Toulouse, Maryse Brumont⁷, pour améliorer l'écrit par des activités qui consistent à déplacer, remplacer, ajouter, supprimer (= DRAS). La démarche du DRAS offre une méthodologie de révision de l'écrit : elle permet de ramener l'écrit à des activités identifiées, ciblées, « automatisables ». Elle constitue une façon de conduire les élèves à manipuler la langue pour améliorer l'écrit, une voie de sensibilisation à la langue et ses nuances, une approche pertinente également de l'étude de la langue. Pour autant, elle ne peut limiter à ces seuls quatre verbes la pratique de l'écriture. Écrire, c'est aussi tracer, chercher, réfléchir, organiser, etc. Cette démarche doit donc être mobilisée par les enseignants avec une vigilance sur le risque, qui est réel, de voir la production réduite à des activités ciblées de correction et de manipulation, même si celles-ci ont leur intérêt pédagogique et sont toujours bien accueillies.

Avec le code CHAMPIONS, l'enseignant utilise des lettres en couleur pour permettre à l'élève d'identifier les erreurs ou les manques de sa production écrite et d'apporter les corrections nécessaires. Le code peut être affiché dans la classe ou distribué à chaque élève sous la forme d'une réglette papier plastifiée. Il couvre les champs suivants :

- C pour conjugaison : erreur de temps ou de terminaison ;
- H pour homophone : confusion entre homophones comme *a* et *à* ;
- A pour accord : erreur dans les accords au sein d'un groupe nominal ou les accords sujet-verbe ;
- M pour majuscule : oubli de la majuscule en début de phrase ou dans un nom propre ;
- P pour ponctuation : oubli ou erreur de ponctuation ;
- I pour illisible : écriture peu soignée ;
- O pour orthographe : erreur dans l'orthographe d'un mot ;
- N pour néant : oubli d'un mot dans la phrase ;
- S pour son : bien écrire le son entendu.

L'usage avec les élèves d'outils d'aide à la correction suppose une attention des enseignants sur trois points :

- le degré de sophistication du code doit être compatible avec les capacités des élèves : trop de complexité obère fortement l'efficacité de la démarche ;
- une fiche d'aide réellement « aidante » pour l'élève ménage les étapes nécessaires à sa relecture sans aller directement au résultat souhaité. Certains outils peu adaptés ont été observés comme, par exemple, une fiche à renseigner par l'élève qui doit indiquer si son écriture est lisible, si la ponctuation a été respectée, ou si le texte qu'il a rédigé peut être compris ;
- tout code suppose un apprentissage pour que les élèves se familiarisent avec son usage. C'est ce qui fait défaut dans certaines utilisations observées :
 - des élèves qui ne semblent pas habitués à utiliser le code CHAMPIONS,
 - une élève qui gomme son premier jet écrit au crayon pour le corriger alors que l'enseignante avait apposé les lettres du code CHAMPIONS pour guider la correction ; l'élève ne sait donc plus à quoi correspondent les lettres puisque son premier énoncé est effacé,
 - un élève qui recopie à l'identique son premier énoncé alors que l'enseignant a apposé les lettres du code CHAMPIONS pour guider l'amélioration de l'écrit.

Pour l'usage d'un code de révision de l'écrit, une continuité sur un même cycle est utile afin d'aider l'élève à s'approprier l'outil.

En production d'écrits comme pour tout autre enseignement, c'est l'attention soutenue que l'enseignant porte aux besoins des élèves qui fait la différence en matière d'efficacité pédagogique.

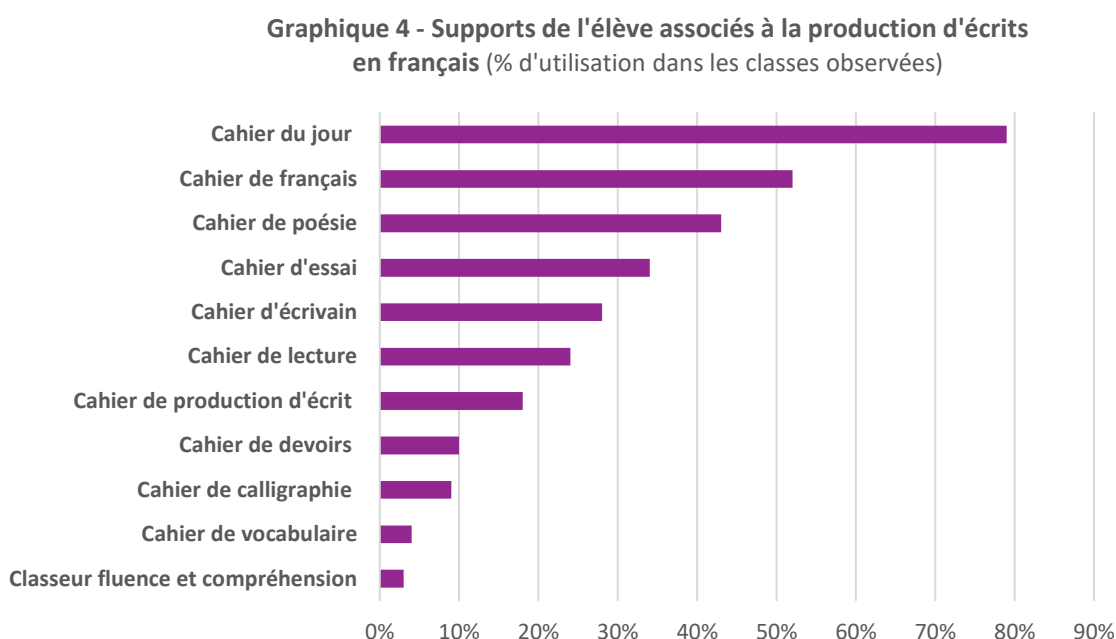
⁷ <https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/ien31-toulouse-deux-rives/files/maryse-brumont-ecriture-rediger.pdf>

1.3. Les supports individuels des élèves donnent à voir une tendance à la parcellisation du travail

La mission a souhaité recenser les supports de travail des élèves dans les classes observées. Ce travail s'est révélé difficile, avec un accès parfois partiel aux cahiers - classeurs - fichiers - porte-vues utilisés par les élèves. Dans ce relevé, la question des usages a évidemment été centrale.

1.3.1. Une grande diversité des supports...

À partir de l'ensemble des supports de l'élève dans tous les enseignements, un focus a été opéré afin de repérer les supports les plus associés par les enseignants à la production d'écrits.



Les principaux constats de la mission sont les suivants :

- le nombre de supports par élève peut varier considérablement : de 2 (dont un « classeur global » pour tous les enseignements) à 14 ; la moyenne est de 7-8 supports. Certains enseignants multiplient les supports pour « classer » tout ce qui est fait dans l'année, en pensant que l'élève retrouvera ainsi plus facilement les différents apprentissages. Dans les faits, un nombre excessif de supports est peu favorable à une structuration des savoirs : l'éparpillement des travaux rend complexe la construction du lien entre tous les domaines d'apprentissage et complique la tâche des élèves, notamment les plus fragiles. Plutôt que d'avoir une foison de supports de toutes sortes, il est rassurant pour un jeune enfant de pouvoir se référer rapidement à quelques supports de référence ;
- une même dénomination peut recouvrir des usages très différents. Par exemple : le « cahier du jour » peut concerner une seule discipline (français) ou deux (français, mathématiques) ; il peut accueillir des exercices d'application ou de recherche, des évaluations, des dictées uniquement, de courtes leçons, etc. ;
- le travail écrit peut être concentré sur un seul support – cas peu fréquent – ou réparti entre plusieurs, parfois à l'excès, avec une parcellisation souvent préjudiciable pour l'élève lorsqu'il s'agit d'identifier une cohérence d'ensemble des apprentissages conduits ;
- les supports dédiés à la production d'écrits – cahier d'écrivain, de production d'écrits, de lecteur-écrivain, ... – peuvent renvoyer à des pratiques très diverses : écrits courts ou longs, fiches, textes à trous, joggings d'écriture, histoires à reconstituer à partir de vignettes, etc. Le cahier de poésie est souvent manuscrit, au moins en partie. Quelques cas de cahiers très spécifiques ont été relevés : dictées, fluence, lexique, son, copie, langue régionale, ... ;

- les mathématiques sont très souvent travaillées sur des fichiers, dans un cadre normé en matière d'écriture ;
- les disciplines du champ « Questionner le monde » sont souvent regroupées dans un support dédié ; ce sont les supports qui comportent le plus de photocopies, avec très peu d'écrits manuscrits de la part des élèves.

1.3.2. ... pour des usages très différents

Les supports sont le plus souvent assignés à un niveau. La mission a relevé quelques cas, mais rares, de supports dédiés à l'ensemble du cycle 2, initiative qui traduit de manière concrète pour les élèves la volonté des équipes enseignantes de faciliter le suivi des apprentissages et d'inscrire l'enseignement conduit à chaque niveau du cycle dans le choix de démarches partagées dans tout ou partie des disciplines.

La fonction des supports de travail de l'élève n'est pas toujours limpide pour l'observateur extérieur, peut-être parce qu'elle n'est pas assez clairement définie ; plusieurs cas de gestion quelque peu chaotique ont été relevés par la mission.

Le cahier ou le classeur est un outil dont l'usage peut s'envisager à différentes échelles, plus ou moins fractionné ou au contraire avec le souci d'une approche globale de l'apprentissage, à l'exemple de ce « Cahier de poésie » en éducation prioritaire, qui montre un travail remarquable, très régulier et très complet sur la poésie recopiée à la main, illustrée, assortie d'une évaluation systématique, de la copie à la récitation.

La mission constate que l'usage des classeurs pose souvent problème aux élèves, en particulier les plus fragiles : difficultés pour se repérer et retrouver des informations, difficultés pour identifier l'organisation des savoirs et la progression des apprentissages.

1.3.3. L'écriture manuscrite des élèves est souvent trop limitée

La mission a été attentive à la place de l'écriture manuscrite, des photocopies et des fichiers dans les supports de travail des élèves.

• Les photocopies

L'estimation faite par les inspecteurs du nombre de photocopies dans les supports sur une période repère – lorsqu'elle a été possible car les photocopies ne sont pas toujours datées et l'on peut s'y perdre – donne lieu à des résultats contrastés.

Tableau 2

Nombre de photocopies	% de classes / total des classes observées
Impossible à déterminer	48
Aucune	2
Moins de 10	20
De 11 à 20	16
De 21 à 40	11
Plus de 40	3

Si certains excès sont observés, l'usage de photocopies est rarement systématique. Sont concernés certaines disciplines, certains contenus ou certains types de travaux. Elles sont parfois aussi destinées à une partie seulement des élèves.

Les leçons sont souvent photocopiées, par volonté des enseignants de transmettre à leurs élèves des contenus complets, correctement écrits et présentés ou par souci de gagner du temps. Il est cependant regrettable que la copie ne soit pas davantage mobilisée, au moins sur certains points de leçon, car des

études ont montré que recopier peut aider l'élève à entrer de manière attentive dans un contenu et à le mémoriser.

Tableau 3

Types d'usage des photocopies	% des classes / total des classes observées (cumul des usages possible)
Textes « à trous »	48
Réponses à des questions	42
Rédaction, écrits courts	25
Copie	20

Pour beaucoup d'enseignants, la photocopie sert à gagner du temps. Dans certains supports – le cahier de poésie par exemple – l'écriture manuscrite est parfois limitée aux élèves qui sont à l'aise avec la pratique alors que les élèves en difficulté reçoivent des photocopies. Le résultat pour ces derniers est certes plus rapide et aisé à obtenir mais on peut s'interroger sur une stratégie de court terme, qui obère l'efficacité de l'apprentissage de l'écrit et ne permet pas aux élèves de progresser tant les occasions d'améliorer leurs réalisations en écriture sont limitées. La même remarque s'applique aux classes dans lesquelles des textes « à trous » photocopiés se substituent à la dictée pour le groupe des élèves les plus faibles, qui réussissent peut-être mieux sur le moment mais qui apprennent moins.

- **Les fichiers**

Parmi les outils des élèves figurent également les fichiers de travail, particulièrement utilisés en mathématiques et en français (grammaire, orthographe, production d'écrits). Ils proposent des fiches d'exercices ou d'activités, pour des écrits d'élèves généralement très courts.

Les fichiers sont présents dans 43 % des classes observées.

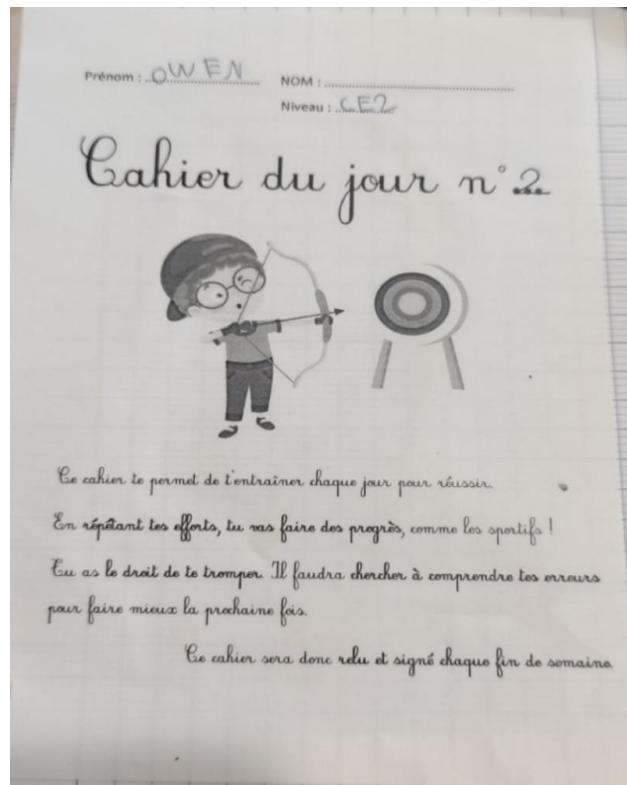
L'origine de ces supports est composite : ils sont tantôt issus de l'édition privée – méthodes en français et en mathématiques –, tantôt de blogs d'enseignants, ou de sources plus difficiles à établir.

1.3.4. S'entraîner et garder trace pour apprécier les progrès

Les supports des élèves doivent permettre d'articuler des contenus de référence, des travaux aboutis, mais aussi de garder trace de leurs essais et tâtonnements. Il importe de conserver une trace des productions dites éphémères lorsqu'elles sont sur ardoise ou sur feuille.

Les progrès – comme les points de résistance – doivent pouvoir être repérés, par l'enseignant, par les parents, mais aussi et surtout par l'élève lui-même. Il s'agit de penser les supports en ce sens et des indications peuvent être données aux élèves, comme le montre l'exemple qui suit.

Exemple de présentation du cahier du jour



La trace écrite du travail, souvent construite collectivement et recopiée individuellement par chaque élève, devrait être réalisée avec soin, selon des règles de présentation qui, loin d'être superflues, aideront l'élève à se repérer.

1.3.5. Conseils et points d'appui pour réinterroger les choix relatifs aux supports individuels de travail

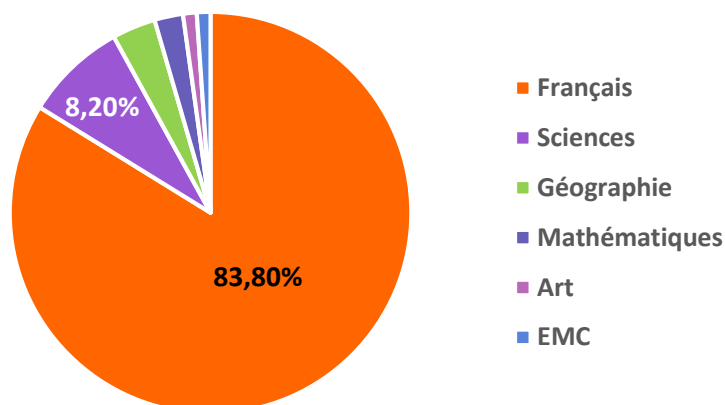
- Définir l'usage d'un nombre raisonné de supports de travail pour l'élève, selon une organisation claire, des règles d'usage explicites et cohérentes tout au long du cycle.
- Le recours aux photocopies ne doit être réservé qu'à des usages de basse intensité – illustrations, documents, ... – et évité lorsqu'il se substitue à des démarches davantage porteuses de sens en matière d'apprentissage sur la durée.

2. Les apprentissages des élèves dans les domaines de l'écriture et de la production d'écrits

Les apprentissages des élèves doivent être pensés pour conjuguer ritualisation, progressivité et consolidation. Pour chacune des classes visitées, la mission a observé l'organisation du temps dédié à la production d'écrits, la nature des activités proposées aux élèves, leur durée et leur fréquence.

Les séances observées par la mission ont essentiellement concerné le français, mais aussi différentes disciplines pour 20 % d'entre elles, conformément au protocole établi pour les visites. La ventilation est la suivante :

Graphique 5 - Séances observées
(en % des séances observées)



La production d'écrits est très souvent circonscrite au français et insuffisamment envisagée à travers une transversalité des supports ou occasions de développer cet apprentissage dans différents contextes disciplinaires. Les observations des traces écrites des élèves dans les différents cahiers en témoignent.

2.1. Les temps dédiés aux activités d'écriture se révèlent limités, en fréquence comme en durée

Références⁸

Des tâches quotidiennes d'écriture sont proposées aux élèves : rédaction d'une phrase en réponse à une question, formulation d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Avec l'aide du professeur, ils établissent les caractéristiques du texte et ses enjeux. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers : récits brefs, dialogues, descriptions, etc.

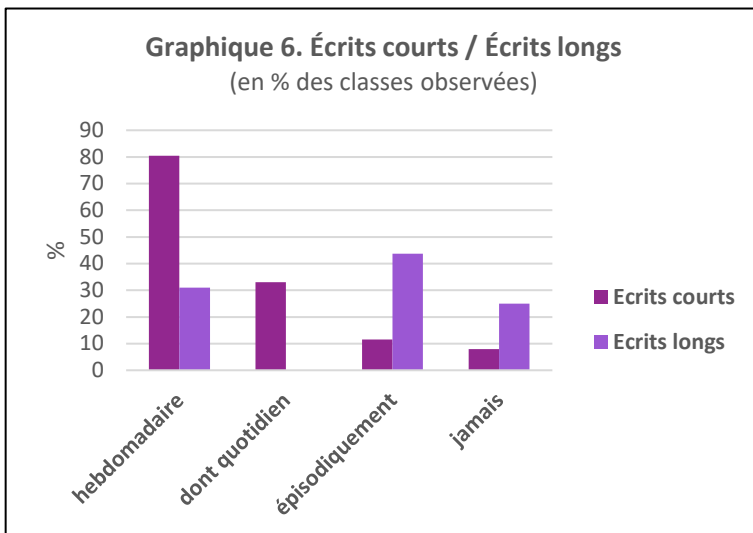
Les emplois du temps transmis à la mission ne font pas en général apparaître spécifiquement les différents types d'exercices proposés aux élèves dans le champ de l'écriture ou de la production d'écrits, à l'exception des plages dédiées à la dictée qui sont le plus souvent repérées.

Cela ne signifie pas que les élèves ne se voient pas proposer d'activités d'écriture – les traces écrites dans les cahiers l'illustrent – mais certaines activités sont toutefois privilégiées, largement centrées sur un travail de rédaction.

2.1.1. Les situations d'écriture se structurent autour des écrits courts

Les exercices les plus communs dans les classes sont des écrits courts, relevant à la fois d'un travail sur l'étude de la langue – dictée, exercices de grammaire et de conjugaison –, et d'écrits thématiques, plus diversifiés ; on observe également des essais d'écrits plus longs mais avec une bien moindre fréquence.

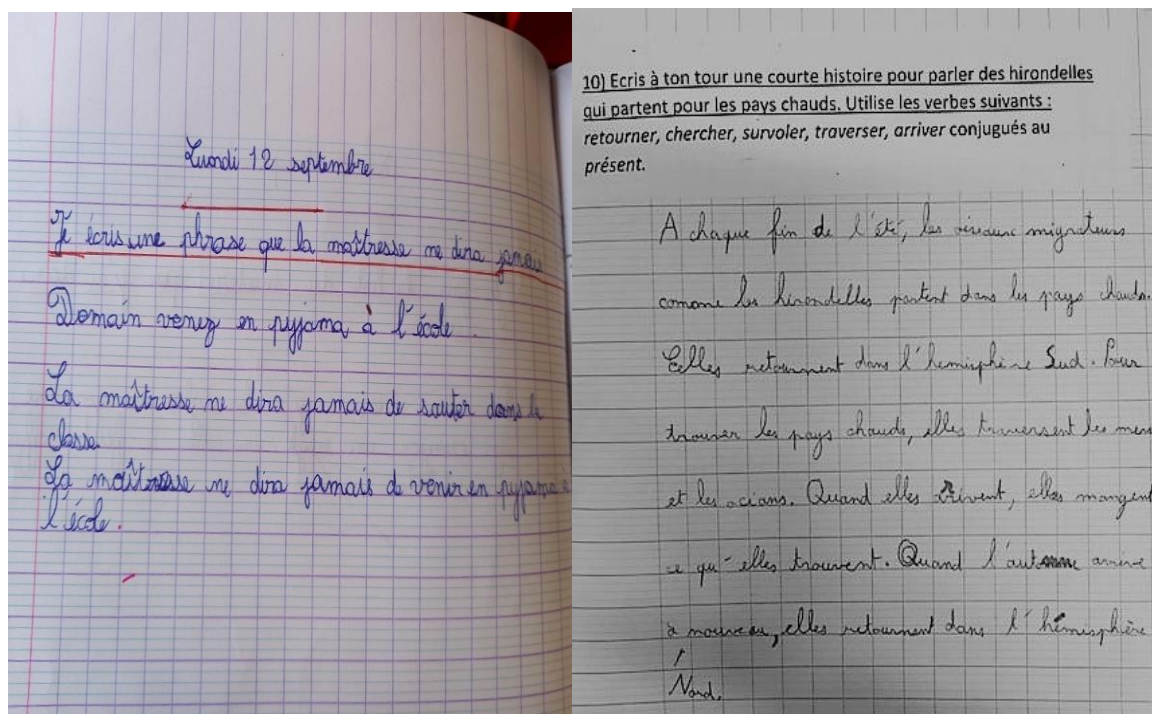
⁸ Cf. Arrêté du 17 juillet 2023. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification. BOEN n° 31, 30 juillet 2020.



Un écrit court est un texte de 1 à 5 lignes, construit, porteur de sens, qui peut se suffire à lui-même ou être une partie d'un écrit plus long. C'est un format communément travaillé au cycle 2. Les écrits courts du type « jogging d'écriture » sont assez largement proposés.

Les enseignants réussissent à instituer l'activité en tant que rituel ; le travail de correction de ces écrits est allégé et les enseignants y voient un avantage, d'autant que ce travail leur paraît adapté aux capacités des élèves.

Un écrit court ; un écrit long

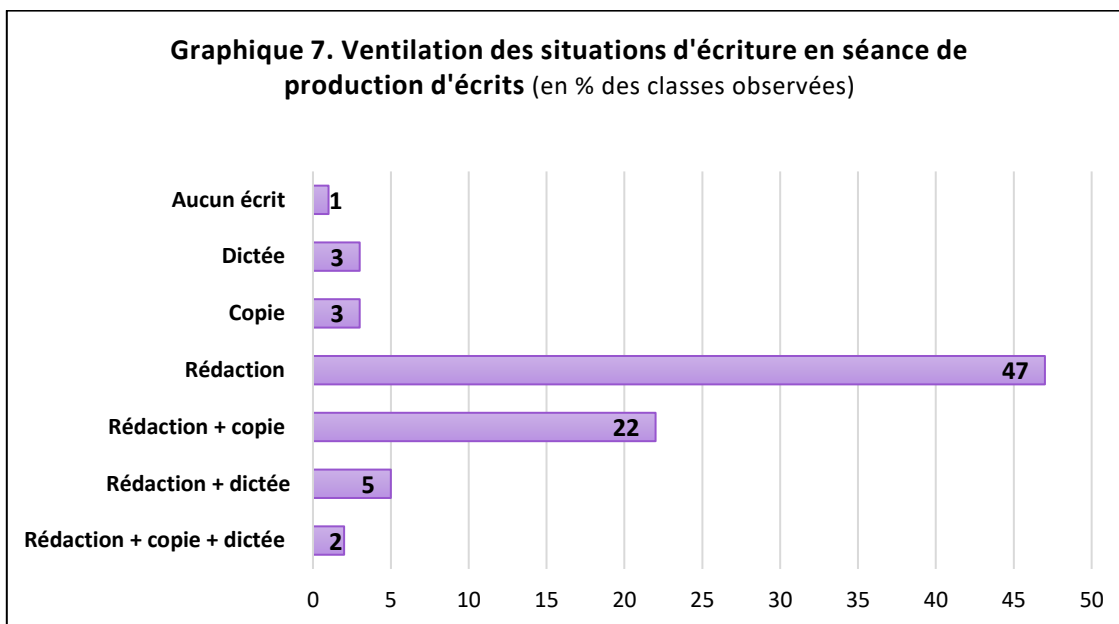


La fréquence des écrits longs est beaucoup plus incertaine, selon un empan qui va de 2 par an, souvent en lien avec un « projet » particulier, à 2 ou 3 par période. Il s'agit d'apprendre aux élèves à rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire⁹. Les écrits longs sont proposés dans le cadre de projets d'écriture sur le long terme qui donnent lieu à une mise en valeur des travaux collectifs et individuels dans une perspective d'édition et /ou de diffusion à un ou plusieurs destinataire(s) identifié(s) (création d'un livre, d'un journal, rédaction de textes dans le cadre d'un concours...).

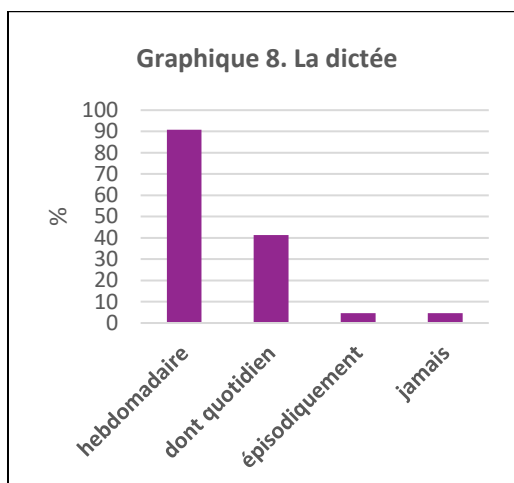
Dans 25 % des classes, les élèves ne sont jamais confrontés à la rédaction d'un écrit long.

⁹ Cf. Arrêté du 17-07-2023 « Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification », BOEN n° 31, 30-07-2020.

2.1.2. Les situations d'écriture s'organisent autour de trois pôles – la rédaction, la dictée, la copie – mais qui ne sont pas travaillés avec la même intensité



2.1.2.1 La dictée, un exercice inscrit systématiquement à l'emploi du temps



La dictée est un exercice très régulier, quotidien dans 41 % des classes visitées. 20 % des enseignants ne le proposent qu'une seule fois par semaine.

Le format est assez souvent celui d'une « dictée de mots » quotidienne, et d'une « dictée bilan » le vendredi.

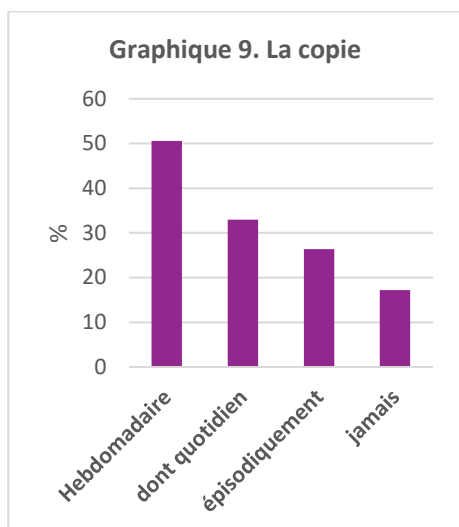
La dictée est un exercice plutôt normé. La mission a toutefois relevé des pratiques originales :

Dans une classe à 3 niveaux (CP/CE1/CE2), l'enseignante conduit avec les CE1 et les CE2 deux dictées différentes, menées en même temps, ce qui est très intéressant car les élèves repèrent très bien la dictée qui les concerne. Il s'agit d'une dictée commentée.

L'enseignante souligne les difficultés et demande aux élèves des propositions d'écriture pour les mots difficiles. L'exercice, auquel les élèves sont manifestement habitués, conduit à la formulation de remarques pertinentes relatives aux consonnes finales muettes mais prononcées dans les formes fléchies et/ou dérivées (exemple : *chat/chaton*).

La mission a vu aussi des dictées utilisant le contenu, dont le lexique, d'autres enseignements (par exemple en histoire, sur la mythologie, la vie au Moyen-Âge, etc.), qui diversifient de manière intéressante cet exercice.

2.1.2.2 S'entraîner à la copie fréquemment, comme gage de progrès pour écrire avec soin et aisance



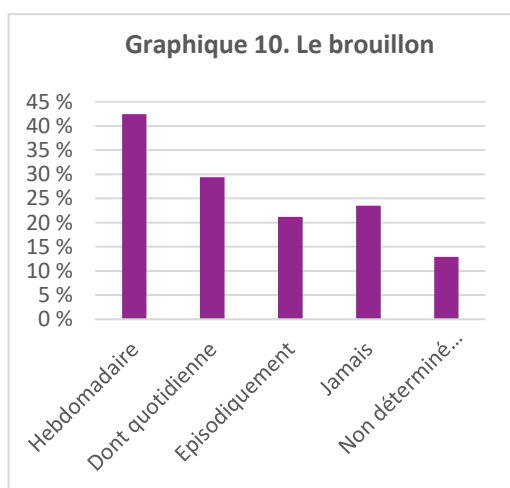
La copie ne fait que rarement l'objet d'un enseignement organisé et structuré, et un tiers seulement des élèves effectue un travail de copie quotidien.

Cet exercice est jugé désuet par une partie des enseignants, qui en méconnaissent l'intérêt pour les apprentissages et y voient souvent une pratique de basse intensité, plutôt réservée à l'écriture du texte d'une poésie ou utilisée pour écrire les devoirs à réaliser à la maison. « *On ne veut pas copier pour copier* », quand c'est précisément l'intérêt de la copie : copier pour automatiser le geste graphique.

La mission rappelle que la copie permet de renforcer les acquisitions lexicales, orthographiques, syntaxiques et de faire travailler la mémoire visuelle.

Ce qui est travaillé par l'élève dans l'acte de copier est essentiel :

- le geste, dans le respect des conventions graphiques, pour améliorer la fluidité et la rapidité de l'écriture ;
- l'empan visuel, la mémoire orthographique, la segmentation de l'écrit recopié en unités porteuses de sens ;
- la maîtrise de la langue, par l'amélioration des compétences de lecteur, l'enrichissement du vocabulaire, la maîtrise de la grammaire, de l'orthographe grammaticale et lexicale, le repérage et le respect des règles de ponctuation ;
- le respect des exigences de présentation du texte (lisibilité, soin...) ; l'acquisition de stratégies de relecture ;
- le développement de l'attention, de la concentration, de l'anticipation, du rythme de copie.



Les enseignants qui mobilisent fortement la copie sont souvent aussi ceux qui ont un usage régulier du brouillon avec les élèves.

Un quart des enseignants observés ne propose pas de travail au brouillon, ou privilégie une trace éphémère (ardoise) qu'il est difficile de quantifier. Selon les situations pédagogiques, ardoise ou cahier (de brouillon ou d'essai) seront mobilisés mais l'un comme l'autre sont nécessaires à l'élève.

La mission rappelle que l'activité d'écriture demande, notamment pour de jeunes élèves, des activités préparatoires dont on sait qu'elles améliorent la qualité des textes produits.

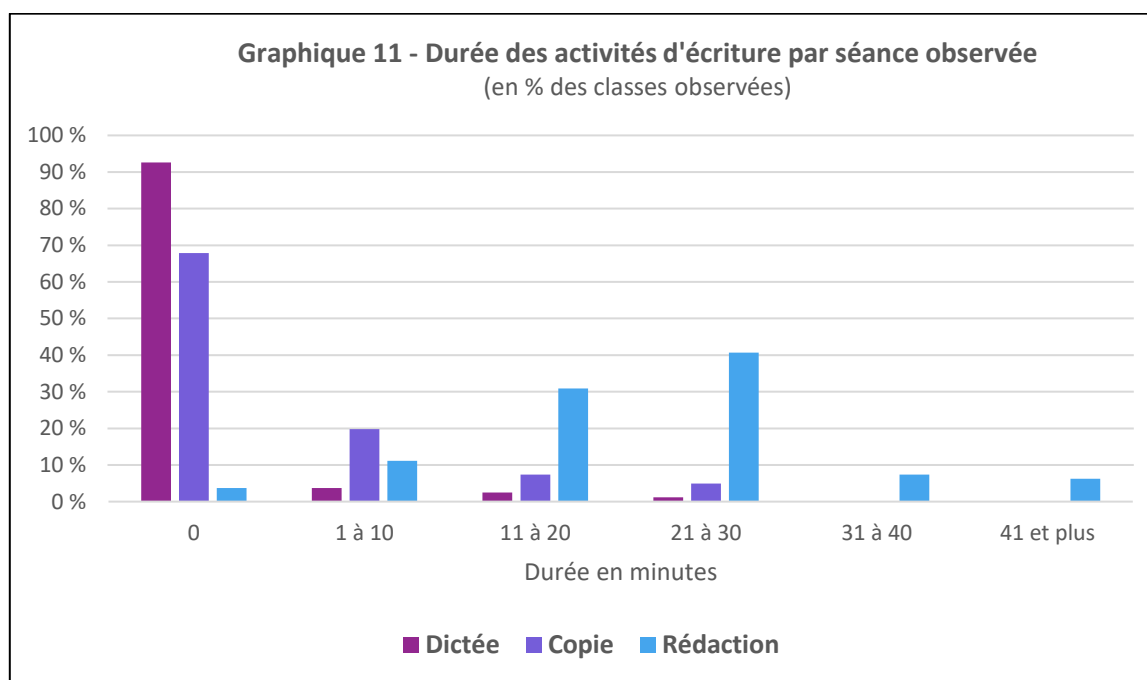
L'usage du brouillon doit permettre aux élèves d'améliorer leur production sur le fond et ne pas se limiter, comme c'est souvent le cas à l'issue du premier essai, à une simple recopie/mise au propre formelle d'un écrit. Il est essentiel d'apprendre très tôt aux élèves à retravailler leurs écrits et, dans cette perspective, l'utilisation du brouillon leur est bénéfique¹⁰.

¹⁰ Une étude menée auprès d'élèves en fin d'école primaire montre que les textes produits sont de meilleure qualité lorsque les élèves ont reçu un enseignement des stratégies d'utilisation du brouillon (López et al., 2017).

2.1.2.3 La rédaction, une activité qui est au cœur de la production d'écrits, mais dont la durée de la phase d'écriture est inégale

La mission a observé une grande diversité des pratiques dans le domaine de la rédaction, et plus particulièrement de la phase préparatoire qui, dans certains cas, s'appuie sur l'apprentissage de la planification de son écrit, dans d'autres cas, s'intéresse surtout aux aspects méthodologiques de l'utilisation d'outils pour améliorer l'écrit, voire qui permet de rappeler collectivement les critères de réussite de l'écrit.

Ce premier temps de l'activité de production d'écrits peut réduire le temps spécifiquement dédié à la phase de rédaction elle-même, finalement assez limité lorsqu'on rapporte la durée effective d'écriture à la fréquence des activités de rédaction, qui n'est quotidienne que dans 33 % des classes observées (cf. 2.1.1. graphique 6).



Ce graphique présente les durées effectives des activités d'écriture dans les séances observées par la mission. Le temps de travail réel peut varier selon les élèves, plus ou moins engagés dans le travail demandé. Il dépend aussi étroitement de la conception de la séance, dans laquelle la phase préparatoire prend parfois le pas sur l'activité réelle d'écriture par les élèves comme le montre le relevé d'une écrasante majorité de séances qui n'ont donné lieu ni à une dictée, ni à de la copie, ni à une activité de rédaction.

Les inspecteurs généraux ont observé peu de séances relatives à l'étude de la langue, qui pourtant est particulièrement enseignée au vu des travaux dans les cahiers des élèves.

2.2. Les situations d'écriture observées permettent de dégager des points d'appui mais aussi d'identifier des axes de progrès

La mission a pu observer des pratiques intéressantes, qui peuvent constituer des points d'appui pour les équipes.

En revanche, des mises en œuvre moins efficaces, observées également, montrent que des habitudes de travail essentielles pour permettre aux élèves de construire leurs apprentissages de base et de progresser dans le champ de la production d'écrits, ne sont pas toujours installées par l'enseignant, qui en méconnaît les enjeux pédagogiques et la portée.

2.2.1. Les situations d'écriture s'organisent essentiellement autour du travail sur l'étude de la langue et la rédaction

2.2.1.1 De la phrase du jour à une écriture plus longue : une ambition inégale des enseignants pour leurs élèves

Tableau 4 - Situations d'écriture observées (en % des séances observées)

Rédaction	
Écrire en utilisant des illustrations (album sans texte), images, vidéos, ...	18,6
Écrire un texte d'invention mobilisant l'imagination des élèves (personnel, lettre, portraits d'êtres fantastiques, changer la fin d'un album, ...)	17,4
Écrire des phrases sur une thématique précise, avec des contraintes d'écriture (forme - slogan, acrostiche, calligramme, poème, ...)	14
Corriger - Améliorer un écrit déjà réalisé	10,5
Écrire en lien avec un événement vécu par la classe (sortie, voyage, visite, concours)	8,1
Écriture d'énoncés de problèmes en mathématiques, de protocoles en sciences et technologie	4,7
Répondre à des questions (fiches)	3,5
Jogging d'écriture	3,5
Étude de la langue	
Dictée (autocorrection)	3,5
Exercices sur fiches (conjugaison, construction de phrases, ...)	4,7
Manipulation d'étiquettes (mots, groupes de mots)	3,5
Travail structuré sur la copie	7
Aucune production d'écrits	1

Des séances intéressantes, qui présentent des modalités de construction de l'écriture structurées et stimulantes pour les élèves, ont été observées. Mais, à plusieurs occasions, la mission a fait le constat que la séance observée était la première du genre pour l'enseignant, ou en tout cas, plutôt inhabituelle : « *J'ai commencé en début de semaine... d'habitude je ne le fais pas / je ne fais pas comme cela / c'est la première fois que je fais cette séance* ». La maîtrise professionnelle de ces enseignants laisserait pourtant espérer que cet enseignement fût conduit de façon régulière et habituelle. Nous pouvons en conclure que, pour certains, l'enseignement de l'écriture ne semble pas poser plus de problème didactique ni pédagogique que d'autres activités, mais qu'il ne figure pas dans les « routines » des apprentissages.

La production d'écrits est un univers d'apprentissages qui est abordé avec des ambitions variables selon les enseignants. Il peut se limiter à la production d'une phrase du jour comme s'envisager de façon plus ambitieuse, sur un écrit un peu plus long, en intégrant aussi les exercices réguliers de copie et de dictée. Les inspecteurs généraux ont constaté également que l'attention accordée à l'enrichissement des écrits n'était pas toujours suffisante.

La mission a pu observer que ce pilotage professoral n'est pas corrélé au niveau supposé ou réel du public scolaire ; il relève davantage des priorités que se fixent les enseignants et de la manière dont ils les inscrivent dans les habitudes scolaires.

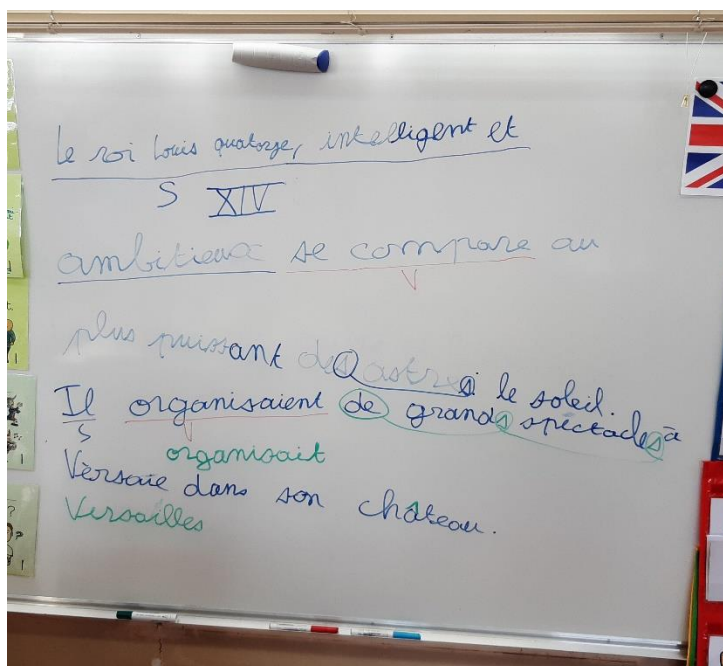
2.2.1.2 S'exercer au geste graphique et à la production d'écrits reste secondaire par rapport aux apprentissages de la lecture

Plusieurs constats sont révélateurs d'un déséquilibre marqué entre les enseignements de la lecture et de l'écriture au cycle 2 alors que lire et écrire ne peuvent pourtant être dissociés :

- les élèves écrivent surtout en français pour appliquer les apprentissages réalisés en étude de la langue, et pour s'exercer à la narration, dans le cadre d'écrits courts le plus souvent ;
- écrire dans toutes les disciplines est rarement identifié comme possible, souvent par manque de temps ; la difficulté réside bien dans une forme d'assignation de l'activité d'écriture à la discipline français, contraire d'ailleurs au désir souvent exprimé de « donner du sens » à l'écrit ;
- les activités pédagogiques complémentaires (APC), réservées à la lecture, ne sont pas envisagées comme un temps d'écriture corollaire de la lecture. Les enseignants pourraient conforter la lecture par l'écriture, ou préparer la lecture par l'écriture, ou encore la prolonger ;
- la fréquence et la progressivité des situations d'écriture créent des habitudes utiles pour tous et favorisent une meilleure adaptation des activités aux capacités des élèves.

Denis Alamargot¹¹ explique les relations entre efficacité graphomotrice et réussite orthographique et rédactionnelle. Plusieurs études réalisées chez des élèves d'école élémentaire ont montré une relation entre le niveau d'automatisation graphomotrice et la performance en orthographe et en rédaction.

Trace écrite d'un travail en histoire



2.2.2. Points de vigilance pour faire réellement écrire tous les élèves

- Des activités d'écriture qui peuvent paraître très stéréotypées et d'une efficacité variable

Le déroulement des séances de production d'écrits obéit à un schéma pédagogique bien installé : une alternance d'oral et d'écrit ; de consignes, d'étayages ou rappels sur les aides ; de phases collectives – surtout – et individuelles – beaucoup moins – ; de mise en commun et d'écriture individuelle. Ce constat permet d'identifier deux points de vigilance :

- sans vouloir minorer l'intérêt des phases de travail collectives, il est essentiel de trouver un équilibre entre le collectif et l'individuel, en réservant un temps de travail suffisant où chaque élève se retrouve en situation de réflexion, de production, de travail autonome ;

¹¹ Alamargot (D.) Comprendre le développement du geste graphomoteur pour améliorer son enseignement et son évaluation à l'école maternelle et élémentaire. Séminaire national Plan français – session 12. DGESCO, 1^{er} février 2022. Paris.

- pour l’enseignant, la ligne de crête est étroite entre ce qui relève des étapes d’une méthodologie nécessaire et l’installation de la classe dans une routine qui peut se révéler démotivante pour de jeunes élèves, qui ont aussi besoin d’exercer leur curiosité pour progresser.

Les pratiques les plus communes laissent apparaître des micro-hiérarchies, qui induisent une forme de cloisonnement préjudiciable aux apprentissages des élèves lorsque les enseignants placent la lecture avant l’écrit, et l’oral avant l’écrit, faisant de cette compétence le parent pauvre de l’enseignement de la langue.

- **Un déséquilibre fréquent entre la durée de passation des consignes et le temps d’écriture effectif**

Le temps réel dédié à l’écriture proprement dite – qui ne se confond pas avec l’activité autour de l’écriture – doit constituer un point de vigilance pour les équipes.

À plusieurs occasions, la mission a observé des situations où le déséquilibre entre la mise en route de l’activité et sa phase concrète a largement obéré l’efficacité de l’enseignement. Le rappel collectif de ce qui a été produit lors d’une précédente séance, sans utilisation de supports d’écrits pour faciliter la remobilisation des connaissances, a été constaté dans certaines classes réduisant le temps dédié spécifiquement à l’exercice de rédaction individuel.

- **Donner toute leur place aux activités préparatoires à l’écriture**

Les brouillons, les écrits de travail, constituent des traces de l’activité cognitive des élèves et fournissent des indications concernant les difficultés qu’ils peuvent rencontrer face à l’écrit. Elles ne sont pas évaluées en termes d’adéquation aux normes, mais servent à l’enseignant, sur la base des informations recueillies, à mettre en place les éléments de différenciation qui lui paraissent adéquats.

Les activités préparatoires peuvent aussi être au cœur de la séance de rédaction. La mission a observé des pratiques qui privilégient des temps ritualisés, quotidiens, dédiés à la production d’écrits et qui débutent par un premier écrit qui a le statut de brouillon. Les enseignants en profitent pour apporter une aide personnalisée à chaque élève, qu’il s’agisse de travaux d’écriture avec une consigne très précise ou d’un temps d’expression écrite libre (écrits d’invention). Ils demandent aux élèves de relire leur texte, leur permettent de préciser leurs intentions, les interrogent sur les possibles améliorations sur la forme ou sur le fond et leur indiquent les aides à disposition dans la classe. Cette démarche explicite s’avère très mobilisatrice pour les élèves, qui s’impliquent et prennent plaisir à écrire, le tout s’inscrivant dans la perspective de transmettre leur écrit dès qu’il sera révisé et amélioré pour qu’il puisse être lu.

Nous mesurons tout l’intérêt de ce type d’activité ritualisée, engagée sur une durée suffisante ; l’important est le passage à l’écriture, les corrections se font avec l’aide de l’enseignant, qui adapte l’accompagnement à l’élève.

2.2.3. Quelques activités emblématiques de la production d’écrits qui appellent une plus grande attention

Certaines séances observées apportent des appuis pour construire les habitudes utiles au travail des élèves en production d’écrits. La mission a identifié des activités emblématiques fréquemment associées à la production d’écrits, dont certaines sont conçues avec précision.

• Apprendre à planifier son écrit

La mission a observé des situations pédagogiques intéressantes, relevant d’un enseignement explicite, durant lesquelles les enseignants apprennent aux élèves à définir des intentions, à organiser leur écrit, à repérer les étapes du récit, à identifier les personnages. La préparation de l’écriture est une phase aussi importante que la phase de révision de l’écrit. Elle permet aux élèves de prendre progressivement des habitudes de repérage des outils d’aide sur la forme et le fond, à anticiper et à se projeter. Une vigilance est néanmoins nécessaire pour respecter un équilibre entre la planification de l’écrit et l’écriture elle-même ; il s’agit de structurer ce temps de préparation pour en limiter la durée.

Dans une classe de CE2 en REP, les élèves, accompagnés par l’enseignante, renseignent par écrit un tableau synoptique reprenant les illustrations (Quand ? Où ? Qui ? Quoi ? Qu’est-ce qu’il ou elle fait ? Pense quoi / Ressent quoi ?). La construction est collective et donne lieu à une rapide prise de notes.

- **Le jogging d'écriture¹² ; un écrit court qui doit donner lieu à une correction par l'enseignant et par les élèves**

Les joggings d'écriture font partie des activités proposées aux élèves. Certaines pratiques se révèlent plus efficaces pour mobiliser les élèves car elles répondent à plusieurs conditions :

- l'activité d'entraînement quotidien prend appui sur une question liée à la vie de la classe, à l'expérience collective. Elle est reliée au réel des élèves et prend du sens pour eux : par exemple, la visite d'une caserne dans le cadre d'un partenariat Défense et REP+ : « *Quel a été ton moment préféré lors de notre visite à la caserne ? Pourquoi ?* » ;
- les attentes de l'enseignant sont clairement énoncées ;
- l'activité est rapidement conduite, limitée dans le temps ;
- l'usage du brouillon est une habitude ;
- la correction de l'enseignant est réalisée au fil de l'écriture pendant la séance avec chaque élève ;
- les phrases corrigées sont recopiées dans le cahier dédié.

- **La rédaction d'un portrait ; une activité fréquente mais pour autant complexe pour les élèves de CE2**

Rédiger un portrait est souvent prétexte à l'enrichissement du lexique. Au-delà du travail en étude de la langue, régulier et nécessaire, afférent à ce type d'activité, pour s'exercer à la substitution anaphorique par exemple, les enseignants s'attachent souvent à établir avec les élèves des outils d'aide tels que les « fleurs lexicales » ou des listes de synonymes ou d'antonymes.

L'accompagnement spécifique de l'enseignant réside aussi dans l'exigence et la précision du langage professionnel, pour une aide immédiate et adaptée. La mission rapporte l'exemple d'une enseignante qui veille à développer les connaissances lexicales des élèves soit par son questionnement : « *Qui connaît un synonyme ?* », soit par sa reformulation : « *Oui, Philomène est étonnée, elle est vraiment intriguée* ».

Il s'agit aussi de faire en sorte que la situation constitue en elle-même un défi à relever, comme dans cette classe où l'enseignante présente aux élèves cinq illustrations de sorcières. Chaque groupe choisit une des cinq illustrations sans en faire part aux autres élèves puisque l'enjeu réside dans la précision du portrait qui sera réalisé afin que les élèves de la classe qui n'ont pas participé à la rédaction puissent reconnaître rapidement l'illustration de la sorcière qui a été choisie. L'utilité d'écrire pour se faire comprendre est bien identifiée. Si la classe trouve la bonne réponse, l'enseignante n'oublie pas de laisser la responsabilité de la validation au groupe producteur. Puis s'ensuit un temps de regroupement qui vise à évaluer les productions en les passant au crible de certains critères initialement définis. Le débat s'engage sur des points limités mais clairs : Que faut-il entendre par « détails ? » Dans quel cas, telle erreur d'orthographe a-t-elle pu modifier le sens de la phrase ? En quoi, dans tel cas, le groupe nominal ou le pronom personnel avaient-ils une importance particulière ? Quelle utilité la virgule a-t-elle ?

2.2.4. Recommandations pour soutenir un enseignement progressif et régulier dans le domaine de l'écriture et de la production d'écrits

Références¹³

Il est possible par exemple, d'automatiser les compétences graphomotrices chez les enfants en début d'apprentissage de l'écrit grâce à des entraînements systématiques et réguliers. Ce type d'entraînements, en diminuant le coût cognitif associé au composant graphomoteur, entraîne une amélioration des performances en production écrite.

¹² Le « jogging d'écriture » s'inspire d'une pratique québécoise, qui consiste à faire pratiquer aux élèves des écrits courts (15 min maximum), ludiques et fréquents (au moins 3 fois par semaine).

¹³ In Ferrand (L.), Lete (B.), Thevenot (C.) Dir., Psychologie des apprentissages scolaires, Apprendre à lire, écrire et compter, article de Chanquoy (L.), Bonnotte (I.) et Negro (I.) - Apprendre à écrire : un apprentissage long et complexe. Dunod 2018.

De l'écriture vers la lecture. Des recherches ont montré, du CP au CM2, que plus les élèves rédigent, mieux ils lisent. Il apparaît également que les interventions faisant précocement intervenir l'écriture améliorent la production orthographique des mots, mais aussi la lecture de ceux-ci. De plus, la compréhension en lecture se voit améliorée lorsque les élèves écrivent à propos de ce qu'ils lisent : rédaction étendue, résumé, prise de notes, élaboration de questions ou réponses.

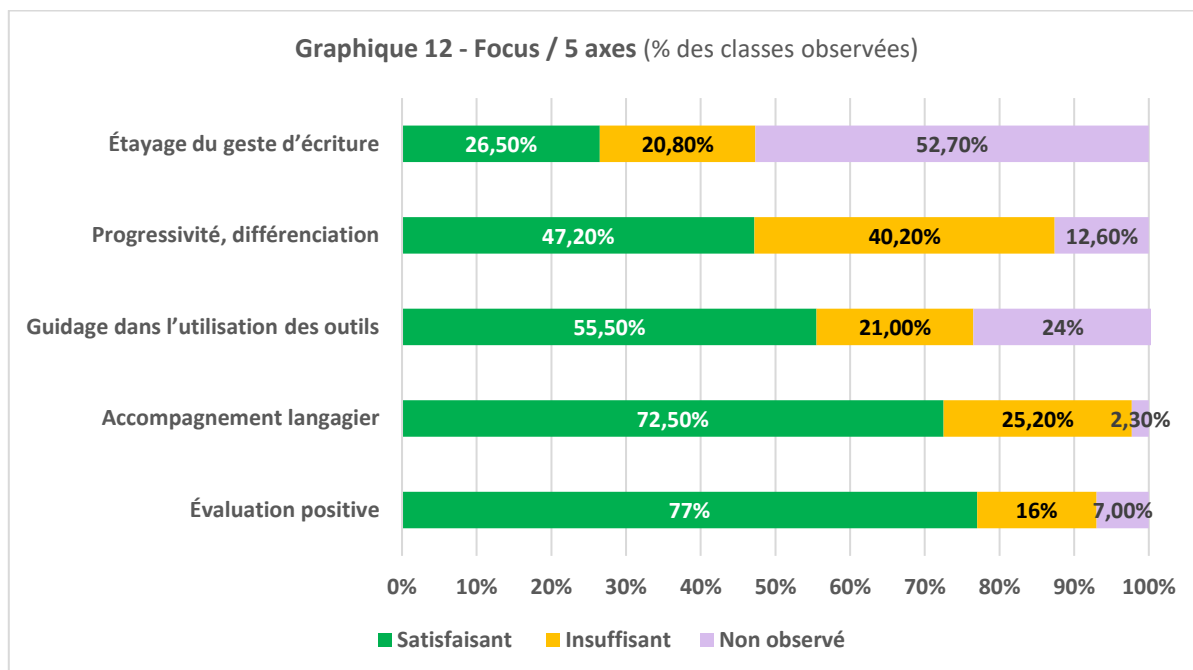
- concevoir des séances dédiées à la production d'écrits pour que le temps réel de rédaction des élèves soit plus important que le temps des échanges consacrés à la passation des consignes et à la préparation de l'activité ;
- inscrire un plus grand nombre de situations dédiées à l'écriture chaque semaine, en utilisant les supports des différentes disciplines ;
- réhabiliter les exercices d'entraînement au geste graphique et à la copie dans leur fréquence et leur variété tout au long de l'école élémentaire pour que l'élève s'engage aisément dans les activités de rédaction ;
- enrichir les temps interstitiels, ritualiser l'écrit en autonomie (réviser son écrit, copier, réaliser des exercices calligraphiques) ;
- s'autoriser une souplesse dans la gestion du temps pour mieux accompagner les élèves, les plus rapides comme les plus lents ;
- investir plus largement les activités ritualisées (écrits courts, jogging d'écriture...) permettant aux élèves de produire de l'écrit quotidiennement et de leur donner goût et plaisir à écrire, sans omettre la nécessaire correction et la mise au propre des écrits ;
- investir la production d'écrits longs, à l'occasion desquels les différentes phases de production d'écrits sont mises en œuvre : planification (j'écris pour quoi ? Pour qui ? Pour quoi faire ?) / mise en texte (rédaction) / révision (relecture, réécriture) / édition (mise en valeur) ;
- penser la progressivité des activités d'écriture dans le cycle conjugée à une diversité d'activités fréquente en français et dans toutes les disciplines.

3. Apprendre à écrire aux élèves suppose la maîtrise de solides compétences professionnelles : « l'effet enseignant » est déterminant

La mission a pris appui sur un protocole d'observation et d'analyse qui définit cinq axes structurants de la pratique enseignante, articulés autour des invariants de l'exercice du métier et des attendus du travail sur l'apprentissage de l'écriture. Ces axes sont les suivants :

- l'accompagnement langagier dans l'activité collective et individuelle des élèves ;
- l'étaillage du geste d'écriture (tenue du crayon ou du stylo, position corporelle, utilisation du support de travail, contrôle du geste) ;
- le guidage des élèves dans l'utilisation des outils individuels ou collectifs ;
- la progressivité et la différenciation (adaptation de l'étaillage langagier à la diversité des élèves, adaptation de l'activité) ;
- l'évaluation positive de chaque élève (encouragement, valorisation des progrès, prise en compte de l'erreur, accompagnement dans la correction).

¹⁴ CNETSCO (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse : <https://www.cnetesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>



À l'instar des éléments observés à l'école maternelle dans les classes de moyenne section, les constats établis dans les classes de CE2 sont tout aussi préoccupants.

Dans un peu plus de 50 % des classes, les enseignants guident correctement les élèves dans l'utilisation des outils individuels ou collectifs, mais dans plus de 24 % des classes le guidage est absent. De la même façon, l'adaptation aux progrès des élèves et la différenciation ne sont pas observées ou sont insuffisantes dans près de la moitié des classes.

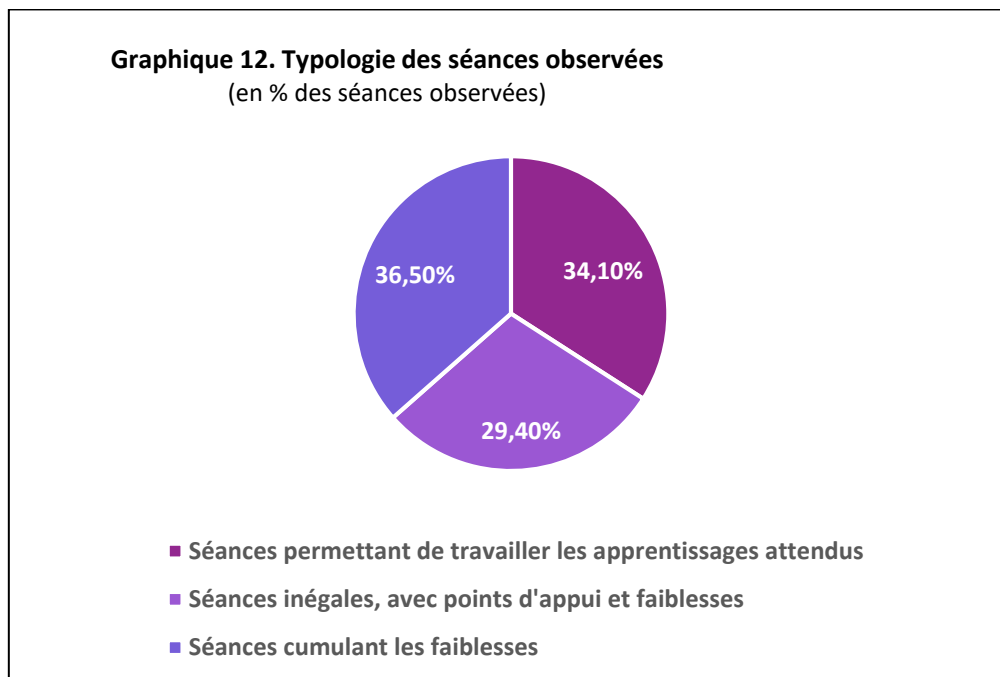
L'accompagnement du geste de l'écriture ne fait pas partie des pratiques pédagogiques dans les deux tiers des classes. La qualité de l'accompagnement langagier de l'enseignant est particulièrement soulignée dans une grande majorité des classes (72,5 %) mais le temps de prise de parole de l'enseignant est souvent repéré comme important, obérant le temps d'écriture de l'élève.

À l'identique des observations conduites à l'école maternelle, il n'est pas constaté de corrélation particulière entre les caractéristiques scolaires et sociales des élèves et les pratiques enseignantes. Quel que soit l'indice de position sociale (IPS), et y compris dans des écoles à faible IPS où la proportion d'élèves en difficulté peut être plus élevée, la mission a pu observer un éventail de pratiques professionnelles, plus ou moins adaptées et pertinentes.

« L'effet enseignant » est particulièrement déterminant, et plus encore lorsque la pratique s'enrichit de la réflexion d'une équipe. La mission a observé certains enseignants débutants qui ont présenté des séances dédiées à la production d'écrits remarquablement conduites, alliant accompagnement et étayage adaptés aux besoins des élèves, ainsi qu'une différenciation bienvenue. Ces bonnes pratiques ont été observées également chez certains enseignants très expérimentés mais la capacité à enseigner de façon réfléchie, structurée et efficace n'est pas uniquement, ni automatiquement, l'apanage des plus expérimentés.

3.1. Les observations de classe témoignent d'une inégale efficacité des pratiques enseignantes

La mission a établi une typologie des séances observées, selon trois catégories :



- **les séances qui permettent de construire les apprentissages attendus** et font progresser les élèves ; elles conjuguent un bon niveau de préparation, une vision claire de l'enseignant sur les enjeux, les objectifs, la maîtrise des démarches à engager, une attention portée aux points de vigilance nécessaires dans la mise en œuvre avec les élèves. **Elles représentent 34,1 % des séances observées ;**
- **les séances inégales, avec des points d'appui** – souvent des séances préparées sérieusement dont les objectifs sont globalement cernés et les démarches intéressantes – **et des faiblesses**, qui tiennent à la mise en œuvre insuffisamment structurée et structurante pour les élèves, au choix des outils et supports, etc. **Elles représentent 29,4 % des séances observées ;**
- **les séances qui cumulent des faiblesses** de tous ordres, qui obèrent fortement l'efficacité de l'enseignement dispensé : une conception témoignant d'insuffisances didactiques marquées, un projet pédagogique non identifié, des situations d'apprentissage pauvres en enjeux cognitifs, impropres à construire une méthode et des acquis suffisamment solides chez les élèves, un manque de rythme dans la conduite de la séance qui réduit le temps réellement utile aux apprentissages des élèves et génère souvent une démotivation des enfants, une pratique incorrecte de la langue par l'enseignant, une gestion de classe insuffisamment maîtrisée. **Elles représentent 36,5 % des séances observées.**

3.2. Les enseignants se heurtent à différents types de difficultés

La mission a constaté de nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants. Les éléments présentés ci-dessous sont confirmés par les inspecteurs de l'éducation nationale et leurs équipes de circonscription lors des échanges avec les inspecteurs généraux, mais également par les équipes d'école elles-mêmes.

Trois grands registres peuvent être distingués :

- les *a priori* individuels et d'équipe : une sous-estimation des capacités des élèves, souvent liée à des *a priori* sociaux ou à l'âge des élèves ou, à l'opposé, une surestimation des capacités niant toute forme de progressivité. Sont constatés aussi des *a priori* liés à ce que les enseignants individuellement ou en équipe pensent devoir être réalisé en CE2 et en cycle 3, avec comme conséquence des choix qui peuvent se révéler inappropriés ;

- l’insuffisance de l’expertise didactique, la méconnaissance des enjeux propres à l’enseignement de la production d’écrits, l’insuffisance de connaissance des programmes, la méconnaissance des ressources d’accompagnement pédagogiques et didactiques dédiées, la méconnaissance du développement de l’enfant ;
- les insuffisances de la mise en œuvre pédagogique (la conception des séances, l’évaluation des écrits et du niveau de maîtrise des élèves, la différenciation pédagogique, la mise en œuvre de l’activité des élèves).

Certaines pratiques observées témoignent des difficultés rencontrées par les enseignants :

- **Une méconnaissance de la diversité des situations qui peuvent être proposées aux élèves pour leur apprendre à écrire**

Le recours généralisé aux mêmes modalités d’apprentissage comme la dictée ou l’appui sur des schémas exclusivement narratifs en production d’écrits au détriment d’autres formes d’écrits (écrit intermédiaire, légende d’un schéma, explicitation des relations de cause à effet dans l’étude d’un système technique, rédaction de ce qu’on comprend d’un problème, d’un texte, rédaction d’un problème mathématique) illustrent le recours aux mêmes activités. La mission a relevé plusieurs situations de pratiques ritualisées comme la dictée, mais d’autres activités formatrices, comme la rédaction d’écrits intermédiaires ou comme la copie à partir d’un modèle éloigné sont peu observées. La seule activité de copie ritualisée consiste encore parfois à faire copier des phrases de façon répétée en guise de punition aux élèves dont l’attitude est jugée inadaptée.

- **La production d’écrits considérée comme une activité particulièrement chronophage**

Le propos suivant relevé dans le cadre d’une rencontre avec une équipe pédagogique illustre cette difficulté : *« Les élèves en CE2 s’essouffent vite dès qu’il s’agit d’écrire. Nous utilisons des photocopies car il y a la pression du programme et il serait trop chronophage de corriger ce que les élèves prennent en copie ».*

- **Une difficulté à apprendre aux élèves le geste graphique dans un contexte où les exercices dédiés sont peu fréquents, voire inexistants**

Lorsque certains enseignants constatent que des élèves *« utilisent ou tiennent mal leur stylo »*, les réponses sont assez évasives. Certains enseignants estiment ne pas avoir les compétences pour guider l’élève à modifier sa posture et la tenue de l’outil, ils considèrent que les défauts sont installés depuis longtemps et qu’il est difficile d’y remédier. Sont fréquemment évoquées les questions de l’usage des écrans qui affecterait fortement l’habileté motrice, la capacité d’attention et de concentration des jeunes élèves.

- **La préparation des séances**

Même lorsque la préparation est pensée avec soin et que le thème et la situation d’écriture sont ambitieux, la mise en œuvre peut ne pas être à la hauteur des exigences lorsque les élèves ne se voient proposer aucun outil pour créer un horizon d’attente, pour enrichir leur lexique de façon opérationnelle, pour planifier la tâche d’écriture. Il en est de même lorsqu’aucune progressivité n’est proposée dans la tâche à accomplir, par une programmation d’écrits intermédiaires avant d’arriver à une production aboutie.

- **L’explicitation des attendus**

Les consignes et conseils sont souvent donnés oralement, rapidement, sans en vérifier la compréhension. La mission rapporte une situation qui illustre la difficulté à expliciter les attendus. L’imprécision de la consigne relative à la forme attendue de l’écrit (rédaction d’un texte prescriptif) a considérablement complexifié la tâche de l’enseignante : un groupe a alterné des verbes à l’infinitif et des verbes à l’impératif, un autre groupe a préféré utiliser le pronom « on », un troisième groupe a rédigé un texte avec une trame plus narrative que descriptive. L’enseignante interrogée a précisé qu’elle a souhaité ouvrir le champ des possibles sans trop cadrer les élèves. Mais une contrainte imposée quant à la forme lui aurait permis de prévoir un réinvestissement des apprentissages en étude de la langue et d’avoir le temps de corriger les propositions avec tous en fin de séance.

- **La différenciation pédagogique** (cf. infra 3.3.3.)

La mission a fréquemment constaté une absence de différenciation entre les classes d'âge dans les cours doubles durant les activités de production d'écrits. Les élèves les plus en difficulté dans les apprentissages de l'écrit ne se voient pas toujours proposer des aides adaptées pour parvenir à réaliser le travail qui leur est demandé : « *Les trois élèves suivis par le réseau, dont un ne maîtrisait pas le français se sont vu proposer la même activité que les autres, à savoir écrire une phrase en lien avec une illustration. En guise de différenciation, et pour qu'ils ne soient pas trop en échec confrontés à une tâche impossible, l'enseignante leur propose un texte à trous.* »

- **La prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)¹⁵**

Sur l'ensemble des classes visitées, une grande diversité de situations s'observe : entre des classes sans EBEP, des classes avec un ou plusieurs EBEP, sans ou avec l'accompagnement d'un AESH¹⁶ (ou plus rarement un coordonnateur ULIS¹⁷ ou un volontaire du service civique), les contextes d'enseignement diffèrent fortement. Sur l'ensemble des classes visitées :

- 47,8 % accueillent au moins un élève à besoins éducatifs particuliers (avec PPRE¹⁸ ou notification d'un suivi de la MDPH¹⁹). Ces élèves bénéficient de l'accompagnement d'un AESH dans 45 % des cas ;
- dans 50 % des classes qui accueillent un ou des EBEP, la mission a relevé un accompagnement attentif de ces élèves par l'enseignant. Pour l'autre moitié des classes, les enseignants s'en remettent intégralement à l'AESH et intègrent peu les élèves concernés à l'activité commune – parfois sans même venir voir leur travail – ou bien suivent les EBEP à l'égal des autres élèves de la classe, sans stratégie d'accompagnement adapté identifiable.

Différentes modalités ainsi que plusieurs degrés d'accompagnement ont été identifiés :

- l'adaptation des supports, du matériel, et des attentes (niveau de difficulté, contenu et longueur de la tâche) ;
- un étayage soutenu et une aide plus rapprochée. L'aide apportée peut être immédiate, ou différée (en APC²⁰) ;
- une disponibilité accrue des enseignants durant les différentes phases de travail des élèves ;
- des dispositifs de tutorat entre pairs...

L'accompagnement de l'élève par l'enseignant mobilise souvent plusieurs de ces registres d'aide, à des degrés divers. Les enseignants font face à des situations parfois très complexes à gérer tant les profils et rythmes des élèves sont différents ou les difficultés marquées. Le nombre aussi peut peser, celui des élèves – certaines classes visitées ont presque un tiers de leur effectif constitué d'EBEP – ou celui des adultes – trois AESH dans une même classe – pour faire vivre un minimum de coordination.

La mission a observé des enseignants en difficulté pour s'occuper de l'ensemble des élèves, par exemple lorsque l'enseignante fait travailler autour d'elle trois EBEP pour les accompagner dans la production d'écrits, ce qui conduit les autres élèves à s'arrêter une fois qu'ils ont produit un texte, sans faire autre chose qu'attendre. Lorsque c'est possible, l'option de différenciations proposées à l'ensemble de la classe s'avère bénéfique aussi pour les EBEP, même si des adaptations (longueur, temps, complexité de la tâche) peuvent également leur être proposées de manière plus spécifique.

¹⁵ Il s'agit d'élèves allophones, d'élèves diagnostiqués comme porteurs de handicap, physique ou cognitif, d'élèves dys- ou d'élèves atteints d'un trouble de l'attention, d'un trouble du comportement, ou d'un trouble du spectre de l'autisme.

¹⁶ AESH : accompagnant d'élèves en situation de handicap.

¹⁷ ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire.

¹⁸ PPRE : programme personnalisé de réussite éducative.

¹⁹ MDPH : maison départementale pour les personnes handicapées.

²⁰ APC : activités pédagogiques complémentaires.

- **La relation aux élèves et l'étayage pédagogique**

La façon dont l'enseignant guide et soutient les élèves pendant la séance de production d'écrits dès la phase de planification, jusqu'à celle de révision et d'amélioration de l'écrit, est essentielle. Les encouragements dispensés aux élèves pour qu'ils enrichissent leur production, les aides apportées en cours d'écriture pour débloquer certaines situations, pour identifier des difficultés, fondent la confiance de l'élève dans sa capacité à progresser. La complexité de la tâche d'écriture nécessite la présence bienveillante de l'enseignant.

- **Les modalités de travail des élèves**

Si certaines activités de production d'écrits peuvent être conçues pour un travail réalisé en groupe restreint, cette démarche ne doit pas devenir la règle. De fréquentes situations de travail de groupes observées n'ont pas permis à tous les élèves d'écrire puisqu'un seul d'entre eux est investi du rôle de secrétaire, qui rédige pour les autres membres du groupe. De même, les phases préparatoires collectives à l'écriture, même si elles sont nécessaires pour expliciter les attendus et outiller les élèves, ne doivent pas prendre le pas sur le travail individuel de réflexion et d'écriture. Le travail collectif est comme souvent excessif, le travail intellectuel nécessitant un peu de face à face avec soi-même.

3.3. Des exemples de pratiques expertes pour apprendre aux élèves à écrire

Pour un tiers d'entre elles, les observations réalisées par la mission ont permis d'identifier certaines pratiques expertes. Quelques invariants constitutifs de gestes professionnels partagés ont pu être dégagés comme l'enseignement explicite, la compétence à différencier, en s'intéressant à chacun des élèves, et la précision de la préparation de la séance par l'enseignant.

D'autres champs tout aussi importants relèvent d'une posture professionnelle soucieuse de la place donnée aux élèves : leur préparation avant l'activité, leur autonomie et leur responsabilisation pendant l'activité, leurs interactions constructives. La mission a également constaté un engagement plus marqué chez les élèves dans les classes où les enseignements s'inscrivent dans un projet collectif, où les activités sont fortement ritualisées conduisant à des habitudes de travail, où l'usage raisonné du numérique vient créer des situations d'abord inédites qui se révèlent rapidement mobilisatrices pour tous les élèves. La cohérence des pratiques au sein du cycle vient alors renforcer l'expertise pédagogique et didactique.

Les gestes professionnels maîtrisés reposent sur un certain nombre d'invariants identifiés par la mission dont certains relèvent de la pédagogie générale :

- **La conception de projets de classe pour donner du sens aux activités**

Concevoir la production d'écrits dans un environnement pensé en lien avec des projets de classe favorise l'implication des élèves et crée les conditions pour que les activités d'écriture aient du sens. La conduite de la production d'écrits ainsi réfléchie revêt un caractère structurant tout en laissant à l'élève un espace d'autonomie profitable à l'apprentissage. La mission relate l'exemple d'une classe dans laquelle tout fait système car l'écriture est en lien avec une attention portée à la lecture et aux livres, présents dans la classe (projet du journal de classe, rallye lecture, la nuit de la lecture, prix des incorruptibles²¹, partenariat avec la bibliothèque d'une ville voisine pour prêt de lots de livres à la classe). Parallèlement à cela, sont proposées aux élèves des rédactions sur d'autres types d'écrits : le portrait chinois, l'acrostiche et d'autres écrits, le conte des origines à l'appui des lectures.

Dans une école visitée, un projet collectif (la radio de l'école) a été pensé collégialement pour entraîner les élèves à l'écoute attentive, à la prise de notes et aux écrits courts, avec une pratique qui s'appuie sur la progressivité des apprentissages.

- **La différenciation et l'étayage pédagogiques réfléchis en amont de la séance**

Le premier étayage constaté par la mission est l'accompagnement langagier clair et précis de l'enseignant. Des outils d'aide adaptés aux besoins différents des élèves sont proposés : un ordinateur relié au casque

²¹ Le Prix des incorruptibles a pour objectif de susciter l'envie de lire des plus jeunes à travers des actions lecture autour d'une sélection d'ouvrages ; il est demandé aux élèves de lire les ouvrages sélectionnés, de se forger une opinion personnelle sur chacun des livres et de voter pour leur livre préféré.

audio pour certains, des supports pour soutenir les améliorations lexicales et guider les élèves en difficulté dans la rédaction, des outils d'autoévaluation, etc.

Quant à la différenciation pédagogique, la mission relève essentiellement une réduction de la longueur de l'écrit et quelques situations durant lesquelles l'enseignant écrit pour les élèves sous leur dictée (dictée à l'adulte).

- **Des pratiques partagées au sein du cycle, dans l'école et entre les cycles**

Certaines équipes se sont engagées dans une réflexion concertée pour identifier les étapes des apprentissages de l'écriture (repères de progressivité), les projets facilitateurs, les outils adaptés en fonction de l'âge et des progrès des élèves. Les enseignants partagent aussi la codification dans l'aide à la correction des productions d'écrits des élèves pour gagner du temps et assurer une cohérence des démarches en direction des élèves.

3.3.1. Ce qui relève de la pédagogie générale

- **Une pédagogie explicite, différenciée**

À chaque niveau d'enseignement et quelles que soient les caractéristiques du territoire où se trouve l'école, les élèves doivent savoir ce que l'enseignant attend d'eux et ce, au-delà de la seule consigne de travail. Dans le domaine de la production d'écrits, les critères de réussite doivent aussi être définis et partagés avec les élèves. L'enseignant doit préciser ce sur quoi portera son évaluation, ses attentes en termes de critères de réussite, ses exigences. Il devra aussi fournir aux élèves les moyens (outils et méthodes adaptés) pour atteindre l'objectif. Il s'agit d'apprendre aux élèves à définir des intentions et à planifier progressivement leurs écrits – même si des temps peuvent être aussi dédiés à des productions plus spontanées. Il s'agit également de leur apprendre à améliorer leurs productions en les guidant individuellement pour qu'ils progressent.

Des exemples viennent étayer l'impact positif d'un enseignement explicite sur la confiance et la réussite des élèves qui comprennent ce que l'enseignant attend d'eux durant l'activité proposée. Il est mentionné que les enseignants explicitent leurs intentions – rien n'est laissé au hasard. Ils font référence aux outils déjà réalisés et expriment une exigence de bon aloi relative à la présentation des supports. Le sens des activités est explicite. Les objectifs de l'activité sont clairement situés par rapport aux séances précédentes et à celles qui suivront. Ils interrogent les élèves sur le destinataire de l'écrit afin d'orienter certaines formes et contenus de phrases, rappellent les aides disponibles (outils) et recommandent une relecture orale des écrits afin de ponctuer correctement. Les consignes quel que soit le moment de la séance sont très claires, les objectifs également, et les élèves savent tous ce qu'ils doivent faire.

- **Des projets collaboratifs de classe ou d'école**

La mission a pu apprécier un certain nombre de productions intéressantes, riches, stimulantes, qui prennent place au cœur de projets pédagogiques particuliers : à ce titre, elles demeurent donc exceptionnelles et ne permettent pas toujours des apprentissages réguliers et formalisés. L'expertise de l'enseignant réside aussi dans sa capacité à instaurer des activités régulières ritualisées et explicites dont les élèves connaissent le format et qui leur permettent de s'entraîner pour progresser. Les projets de classe ou de l'école favoriseront l'expression des compétences acquises dans le cadre des apprentissages réguliers de la classe (écrire pour une exposition, pour communiquer avec les familles, avec un partenaire, écrire un livre pour une autre classe, engager des échanges épistolaires, écrire un article pour le journal de l'école ou écrire pour préparer l'interview de la web-radio).

- **Du bon usage des outils numériques**

Références²²

Les élèves apprennent à utiliser les fonctions simples d'un traitement de texte, ils manipulent le clavier. De façon manuscrite ou numérique, ils apprennent à copier ou transcrire sans erreur, depuis des supports variés (livre, tableau, affiche, etc.) en veillant à la mise en page. Les exigences qui s'appliquent à la copie sont justifiées par l'usage réel qui sera fait des messages ou des textes copiés.

L'utilisation d'un vidéoprojecteur, d'un visualiseur ou d'un tableau numérique interactif est observée dans 39 % des classes visitées. Ces outils permettent essentiellement d'afficher, comme il est possible de le faire avec un tableau classique, les consignes, les outils d'aide sans pour autant que l'enseignant ou les élèves y fassent référence durant l'activité d'apprentissage. En revanche, certains enseignants profitent des fonctionnalités des outils pour projeter en grand format des illustrations, des documents divers. Dans une classe, le TNI permet de projeter des images recueillies sur une application de localisation géographique. Dans certaines classes, les élèves apprennent les usages de l'outil et s'exercent aux différentes fonctionnalités. Mais une vigilance est de rigueur car l'enseignant doit aussi écrire devant les élèves et ne pas utiliser uniquement ces outils pour projeter des documents dont les textes sont numériquement saisis. La mission rappelle qu'un visualiseur, outil encore trop peu répandu dans les classes malgré son coût modique, permet de projeter un texte manuscrit ou tout autre document.

Une enseignante explique à la mission avoir modifié sa manière d'enseigner depuis qu'elle utilise l'ordinateur pour tous ses cours, y compris en photographiant des productions d'élèves pour les présenter au collectif.

La mission n'a observé aucune séance durant laquelle des élèves étaient amenés à s'exercer à la copie ou à la rédaction de phrases simples avec le clavier de l'ordinateur, même si certaines classes sont dotées du matériel adapté (tablettes, ordinateurs).

- **Une bienveillance empreinte d'exigence qui favorise l'autonomie, la coopération et la responsabilisation des élèves**

Les essais et les tentatives sont encouragés et valorisés. L'erreur est explicitement considérée comme une étape normale, nécessaire pour apprendre. L'élève est confronté progressivement aux normes et aux usages. La posture de l'enseignant apparaît indéniablement fondamentale pour créer un environnement sécurisant ; son calme, sa disponibilité, sa volonté exprimée d'aider chaque élève et de lui permettre de dépasser ses erreurs sont des gages de la mobilisation de tous. La bienveillance, l'accompagnement des élèves les plus en difficulté et la correction au fil de la séance des productions des élèves favorisent un climat de classe serein et de réels apprentissages.

3.3.2. De multiples pratiques relatives à la correction des écrits des élèves : depuis l'absence de correction par l'enseignant jusqu'à la révision des écrits par les élèves

Références²³

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

Lors de la première phase de la production d'un écrit, l'enseignant se placera surtout en lecteur plutôt qu'en évaluateur du travail de l'élève. Dans un souci d'enrichissement, il pourra aider les élèves à réfléchir sur leur texte sous forme d'un

²² Cf. arrêté du 17 juillet 2023. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification. BOEN n° 31, 30 juillet 2020.

²³ CNESEO (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse : <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>

dialogue focalisé sur le contenu et son organisation et non sur des aspects formels. Une évaluation de l'orthographe serait prématurée à ce premier moment de la production d'écrits.

La correction des cahiers et des écrits demeure un geste professionnel nécessaire pour apprendre aux élèves à parfaire leurs essais d'écriture, pour passer d'une première trace écrite à une réalisation plus aboutie dans la forme et sur le fond. Les échanges avec les équipes pédagogiques rencontrées ainsi qu'avec les équipes de circonscription mettent en évidence de nombreuses interrogations, voire des réticences des enseignants qui, pour bon nombre d'entre eux, considèrent la correction comme fastidieuse, chronophage et s'intéressent plus à la forme qu'aux contenus et à la cohérence du texte.

Certaines pratiques observées interrogent sur les intentions correctives. La mission a pu constater, par exemple, que certains exercices comportent l'appréciation TB (très bien) alors que de très nombreuses erreurs d'orthographe ne sont même pas identifiées ni corrigées. Certains écrits d'élèves sont corrigés partiellement, uniquement sur le point étudié, mais l'élève n'est pas invité à réaliser l'amélioration de son texte.

La place donnée à l'erreur est centrale. Quand l'enseignant s'inscrit dans une dynamique pour faire progresser les élèves dans leurs écrits, il accompagne de manière positive leurs essais et ne se limite pas à une correction normative.

Les observations réalisées par la mission dans ce domaine permettent de dresser le constat de la diversité de posture des enseignants sur la question des corrections des écrits des élèves :

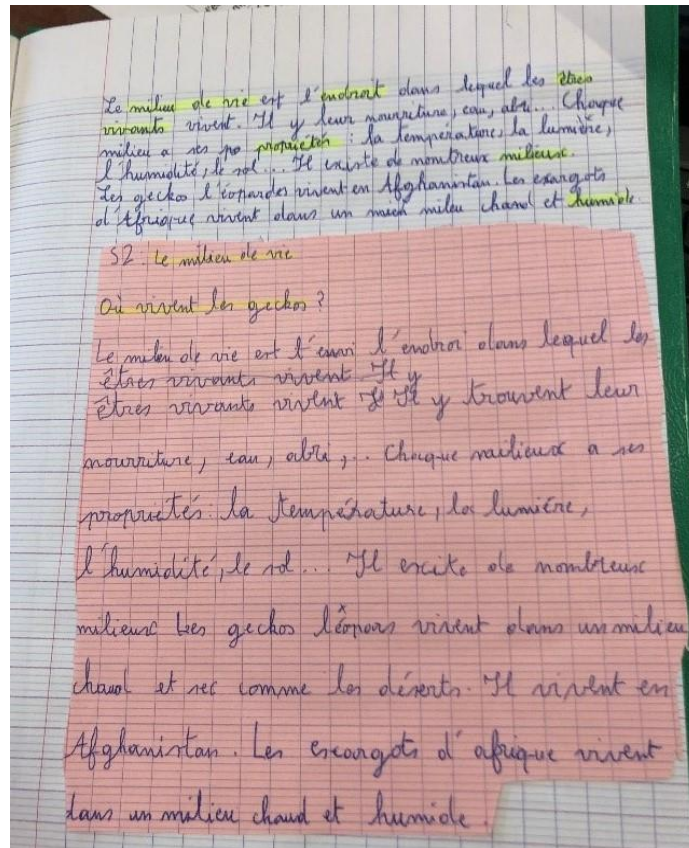
- corrections sommaires et aléatoires ;
- corrections se limitant à un domaine et volontairement non réalisées dans un autre ;
- corrections systématiques explicites ;
- corrections réalisées sans révision par les élèves ;
- corrections réalisées par les élèves avec éventuellement l'utilisation par l'enseignant d'un code pour l'autocorrection de l'élève.

L'usage d'appréciations du type TB ou B, en marge des écrits des élèves dans les cahiers, est encore largement constaté et n'apporte aucune explication sur les attendus de l'enseignant, d'autant qu'à plusieurs reprises la mission relève des appréciations positives pour des écrits qui doivent encore être corrigés au plan orthographique ou syntaxique. Nous pouvons nous interroger sur le sens de ces appréciations qui peuvent être un leurre pour l'élève si elles ne sont pas accompagnées de commentaires sur les corrections nécessaires. Le souci de bienveillance ne doit rien céder à l'exigence.

Lorsque les enseignants décident de ne faire porter leur correction que sur un domaine (l'orthographe ou le respect des critères de réussite liés au type d'écrit travaillé par exemple), ils ne le précisent pas toujours aux élèves et prennent rarement le temps d'une deuxième phase conduite plus spécifiquement avec les élèves pour corriger les erreurs orthographiques.

Les gestes professionnels qui relèvent d'une correction bien menée répondent à plusieurs critères :

- l'exigence d'une présentation de l'écrit avec des sauts de ligne pour faire figurer proprement sous l'écrit de l'élève les indications visant la phase d'autocorrection (quel que soit le code utilisé) ;
- un enseignement explicite qui précise ce sur quoi va porter dans un premier temps l'évaluation de l'enseignant, associé à une phase d'amélioration sur le fond *et* (et non pas *ou*) sur la forme en fonction des priorités ;
- un guidage fort de l'enseignant durant la phase d'écriture pour aider l'élève dans l'amélioration immédiate de son écrit (vigilance orthographique, utilisation des outils pertinents pour faire une première révision de l'écrit) ;
- une correction apportée à tous les écrits dans toutes les disciplines.



3.3.3. Certains gestes professionnels doivent être privilégiés et développés

À l'issue des observations conduites par la mission, il apparaît que certains principes professionnels s'imposent :

- **La qualité du langage de l'enseignant est essentielle pour un étayage efficace et des apprentissages langagiers structurés**

Si dans la grande majorité des situations observées, les enseignants sont attentifs à la qualité formelle et à la précision de leurs énoncés oraux dans les interactions avec les élèves, la mission a rapporté quelques situations qui illustrent un relâchement langagier préjudiciable à des apprentissages scolaires structurants pour l'élève.

À l'opposé, la mission constate de nombreuses et systématiques reprises des énoncés des élèves réalisées par certains enseignants.

Soutenir les apprentissages langagiers, c'est aussi savoir équilibrer les temps de parole de l'enseignant et des élèves, et être capable de respecter des temps de silence pour permettre aux élèves de réfléchir et de se concentrer.

Le langage des enseignants et de tous les adultes présents dans la classe doit être un langage de référence pour les élèves, constitué d'énoncés précis, modélisants, bien construits et qui permettent d'enrichir les énoncés des élèves. Commentaires, questionnements, reformulations doivent être structurés ; cette vigilance est indispensable et essentielle dans l'acte d'enseignement.

- **Une vigilance est nécessaire quant au geste d'écriture et à la posture de l'élève**

Un certain nombre d'enseignants ont déclaré à la mission ne pas avoir le temps de proposer des temps d'enseignement spécifiquement dédiés à l'apprentissage du geste graphique et à la fluidité de l'écriture. La mission n'a pas constaté d'attention particulière portée à la qualité graphique pendant les activités d'écriture de l'élève, ni sur la tenue du stylo, ni sur la posture de l'élève lorsqu'il écrit. Elle préconise d'inscrire, selon les besoins des élèves, des activités dédiées autant que nécessaire.

L'apprentissage de l'écriture au plan graphomoteur est loin d'être maîtrisé en CE2. Les apprentissages du geste graphique (tenue de l'outil scripteur, posture, fluidité du geste) s'inscrivent dans une progression qui ne peut supporter de rupture. En CE2, comme tout au long du cycle 3, les enseignants doivent guider les élèves dont le geste n'est pas encore assuré.

- **L'attention portée par l'enseignant à sa propre orthographe : écrire sans faire d'erreurs**

Même si cela semble une évidence et qu'une grande majorité des enseignants veille à écrire sans erreurs, la mission a relevé des situations qui requièrent une plus grande vigilance de la part des enseignants concernés :

- l'erreur de l'enseignant sur le mot « percuton », qui n'est pas identifiée au moment de l'entretien avec le professeur, lequel trouve cependant des erreurs dans des mots correctement orthographiés ;
- plusieurs erreurs (accords de verbes conjugués et de participes passés) dans une dictée à l'adulte sans réaction de la part de l'enseignant ;
- un élève qui écrit « des-fois » et l'enseignante qui corrige sous les mots « desfois ».

Le caractère modélisant de l'écrit réalisé par l'enseignant devant les élèves nécessite une attention orthographique, constitutive d'un enseignement de l'écrit réfléchi et préparé.

- **Une utilisation raisonnée des outils d'aide**

Références²⁴

La révision de texte, aide à la réécriture, est rarement mise en place. La question de l'orthographe préoccupant beaucoup les enseignants, il est fréquemment demandé aux élèves de se « relire », mais sans apprentissage lié. Lorsque certains enseignants proposent des relectures réflexives pour développer le doute orthographique, ces pratiques semblent efficaces.

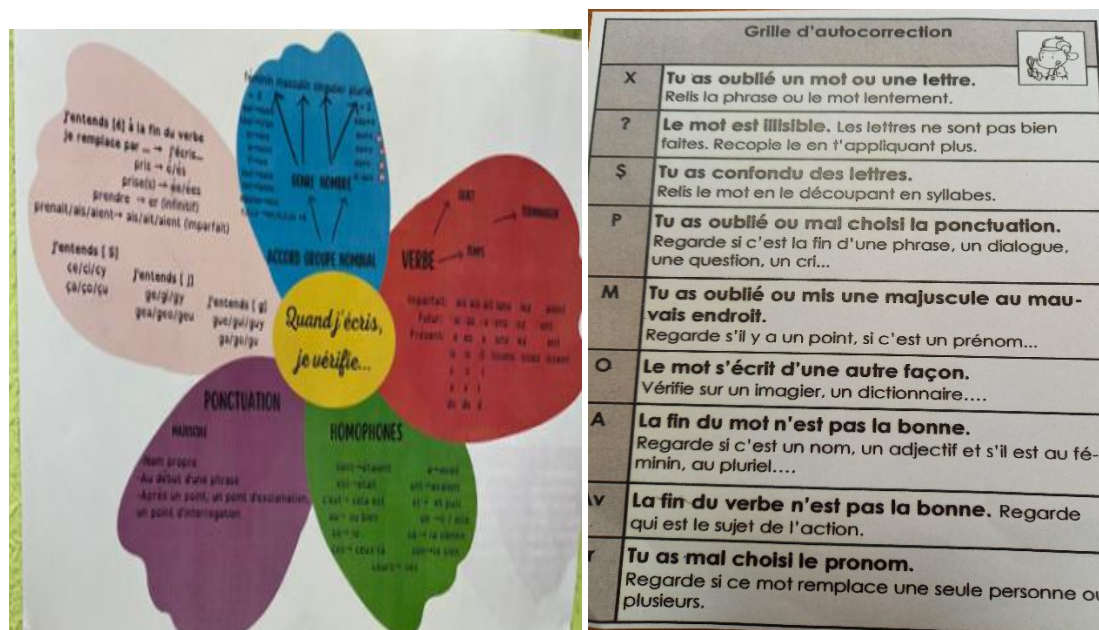
Les guides de relecture qui peuvent être proposés ne s'accompagnent pas d'aide pour apprendre à les utiliser et peuvent handicaper certains élèves dans leur production. Une planification (souvent orale) précède parfois, notamment en cycle 2, le temps de la production : certains enseignants utilisent des cartes mentales.

Comme cela a déjà été évoqué, la mission a observé l'utilisation de nombreux outils d'aide à la révision de l'écrit.

Les usages diffèrent d'une classe à l'autre, et sont rarement mis en place dans une perspective de cohérence au sein du cycle ou entre les cycles, qu'il s'agisse de grilles de relecture élaborées par l'enseignant, avec ou sans les élèves, des codes du type CHAMPIONS, ou d'outils pour enrichir et préciser les énoncés écrits, comme la démarche DRAS. Leur usage peut se révéler complexe pour les élèves de CE2, *a fortiori* lorsque plusieurs outils sont mis en place concomitamment.

Les outils d'aide à la révision et à l'enrichissement des écrits requièrent un enseignement méthodologique et un apprentissage préalable et continu pour que les élèves en fassent un usage adapté et constructif.

²⁴ CNESCO (2018). Écrire et rédiger : enjeux et état des lieux. Op.cit.



- La différenciation pédagogique et l'adaptation des apprentissages pour faire progresser et réussir chacun des élèves

Références²⁵

Différencier les contenus d'apprentissage : tous les élèves ne font pas la même chose au même moment (certains consolident des objectifs non maîtrisés et d'autres poursuivent une tâche en cours), le matériel mis à la disposition des élèves n'est pas le même pour tous (ex : proposer des textes différents sur un même sujet) dans le but de rendre accessibles à tous les savoirs visés.

Différencier les processus d'apprentissage : proposer des modalités d'apprentissage multiples. L'enseignant peut ainsi faire varier les outils mis à disposition des élèves (ex : contrat individuel, guide de production), les démarches (ex : démarche déductive / inductive, enseignement explicite), le degré de guidage (...) ou encore le type d'organisation sociale (ex : travail individuel, groupes de travail homogènes / hétérogènes).

La différenciation reste un processus difficile à mettre en œuvre pour de nombreux enseignants, et plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de l'écrit. La mission constate que de bonnes intentions pour différencier les apprentissages peuvent avoir des effets négatifs en entretenant insidieusement les écarts de niveau. Par exemple, à l'occasion des dictées (préparées en général, et au moins hebdomadaires), la différenciation pédagogique conduit, au sein d'une même classe de CE2, à deux extrêmes : faire écrire par les élèves en difficulté seulement les mots inconnus dans les trous d'une fiche aux phrases pré-écrites, pendant que les meilleurs élèves écrivent l'intégralité du texte (environ 80 mots en février). À la question de la mission, relative à l'organisation de la convergence de ces deux voies parallèles, l'enseignante répond que cette convergence est assurément impossible.

Pour faire évoluer les pratiques de différenciation dans l'enseignement de l'écrit vers une adaptation mieux corrélée aux besoins des élèves, deux domaines privilégiés doivent être réfléchis : les variations sur les contenus et sur les processus d'apprentissage.

²⁵ CNESCO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

3.3.4. Le parcours de l'élève ne constitue pas assez la référence des équipes pour construire une progressivité des apprentissages en écriture, au sein du cycle et entre les cycles

3.3.4.1 Les pratiques des enseignants sont majoritairement individuelles et peu pensées en équipe de cycle

Dans le cadre des échanges avec les équipes de cycle ou d'école, la mission a constaté une faible utilisation des attendus de fin de cycle et le manque de progressivité des apprentissages dans le parcours de l'élève. Les entretiens montrent généralement peu de planification commune sur le cycle, l'année, ou la période, et sans doute trop peu de réflexion concertée sur les enseignements de l'écriture et de la production d'écrits en conseil de cycle.

Toutefois, certaines équipes pédagogiques, même lorsque les programmations de cycle ne sont pas formalisées, se concertent pour que les élèves écrivent dès l'école maternelle. Pour une équipe de cycle 2 rencontrée par la mission, l'écriture recouvre une palette très large d'activités de l'élève : copie, expression dirigée et expression libre. L'essentiel pour l'équipe est que, chaque jour, tous les élèves écrivent, en veillant à ce que toutes les disciplines soient concernées par de la production d'écrits.

Dans une autre école, les enseignants précisent la progression envisagée au sein du cycle 2 : « *Au CP : savoir écrire une phrase structurée, utilisation du même manuel entre les classes, dictée à l'adulte, dictée quotidienne et exercices de calligraphie. Au CE1 : produire une phrase autonome, articuler plusieurs phrases (textes courts), étoffer les phrases pour les complexifier (adjectifs, compléments...), être capable de produire un texte court, dictée quotidienne et exercices de calligraphie. Au CE2 : produire un texte entre 8 et 10 lignes, dictée quotidienne* ».

3.3.4.2 Plus de 80 % des équipes pédagogiques ne formalisent pas de programmation de cycle

Dans le cadre des rencontres avec les équipes pédagogiques de cycle 2 ou d'école primaire, la mission a constaté qu'un peu plus de 80 % d'entre elles n'ont pas formalisé de programmations de cycle pour la production d'écrits, ni pour l'entraînement à la copie, ni pour le geste graphique. L'absence de définition d'objectifs de travail pour l'équipe dans le projet d'école est constatée dans les mêmes proportions. Une équipe explique avoir fait le choix de ne pas rédiger de programmation commune dans le domaine de la rédaction, alors que toutes les programmations dans les autres disciplines ont été réalisées ; cette décision repose sur le constat que la production écrite est très liée aux projets de classe et qu'il existe dans l'école une diversité de pratiques relatives à la correction.

Une autre équipe explique n'avoir pas établi de programmation en mathématiques, ni en français, car « *les enseignants n'en ont pas ressenti le besoin. Chacun fait comme il veut* ». Dans une troisième école, la seule pratique consensuelle serait la dictée (une dictée de mots par jour et une dictée de phrases par semaine), avec un calibrage d'environ 70 mots pour le CE2 et qui se limite à 80 mots en CM2.

3.3.4.3 La continuité intercycles n'est pas un point d'appui, en raison d'un faible travail en équipe sur la production d'écrits

La moitié des équipes rencontrées par la mission n'envisage pas avec précision la place spécifique du CE2 dans le parcours scolaire de l'élève. Un quart d'entre elles considère le CE2 comme une classe de consolidation des apprentissages du cycle 2 pour réviser, revenir sur les notions et poursuivre le travail engagé depuis le début du cycle 2 dans le domaine de l'écriture. Une équipe précise à la mission que l'objectif premier du CE2 est de renforcer la qualité du geste graphique « *puisque c'est la dernière classe où l'on travaille l'écriture* », d'entraîner les élèves à rédiger correctement des phrases-réponses aux questions de compréhension, et de renforcer la production d'écrits courts.

L'articulation du cycle 2 avec l'école maternelle n'est que très marginalement évoquée. Quant à la continuité avec le cycle 3, elle n'apparaît que pour expliquer la mise en place d'un projet commun.

Certaines équipes regrettent que le CE2 ne soit plus la première année du cycle 3 qui, selon elles, « *permettait d'initier aux apprentissages du cycle avec de nouveaux outils, de nouvelles méthodes, des contenus plus exigeants* ». Une équipe déclare ne rien avoir modifié aux programmations de cycle en histoire, en géographie et en sciences et technologie depuis l'évolution des cycles, les enseignements dispensés dans ces disciplines l'étant toujours en CE2, de la même façon, comme si la classe était toujours la première année du cycle 3.

Dans la majorité des affirmations relevées par la mission, le CE2 est la classe de renforcement des connaissances dans le domaine de l'étude la langue (grammaire, orthographe, lexique).

3.3.4.4 Une action pédagogique collective qui doit s'inscrire dans une dynamique de progressivité des apprentissages et de parcours de l'élève

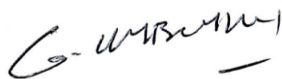
La prise en compte renouvelée des programmes et des attendus de fin de cycle n'est pas toujours réalisée individuellement et collectivement. Les équipes de cycle 2 rencontrées ne s'y réfèrent pas de façon systématique et la conception du parcours de l'élève dans ce domaine est encore hésitante.

Le rôle des directeurs est déterminant pour assurer la cohérence globale nécessaire de l'école maternelle à la fin du cycle 3, de façon à ce que les différents volets constitutifs de l'apprentissage de l'écrit puissent être investis progressivement, et adaptés à l'âge et aux compétences des élèves : enseignement du geste graphique, enseignement de la production d'écrits pour planifier, mettre en texte, réviser les écrits, et pour apprendre à écrire dans toutes les disciplines, articuler les apprentissages réalisés en étude de la langue – lexique, orthographe, grammaire – pour enrichir et améliorer l'écrit.

L'ensemble des constats dressés par la mission appelle une réflexion et une action collectives dans les écoles.

Le rôle du directeur d'école est primordial pour orchestrer la réflexion et l'action pédagogiques.

Le pilotage pédagogique des inspecteurs de l'éducation nationale est essentiel pour accompagner et former les enseignants et les équipes, dans la perspective d'assurer le développement de gestes professionnels plus ajustés dans le domaine de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits. L'objectif est bien d'inscrire explicitement l'ensemble des apprentissages de l'écrit dans le parcours de l'élève, de façon coordonnée et progressive, tout au long de la scolarité.



Ghislaine DESBUISSONS



Nathalie VILACÈQUE