

# Rapport de l'IGESR

*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 en CE2 (cycle 2)



**PARTIE  
2**



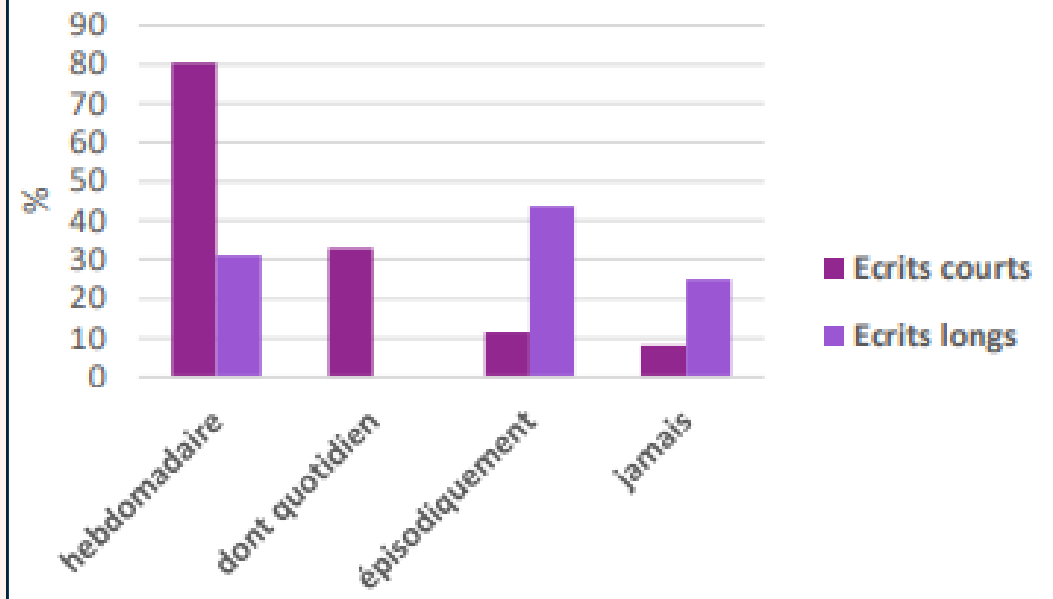
AXE 10

Quels sont les différents types de production d'écrits ?

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**.

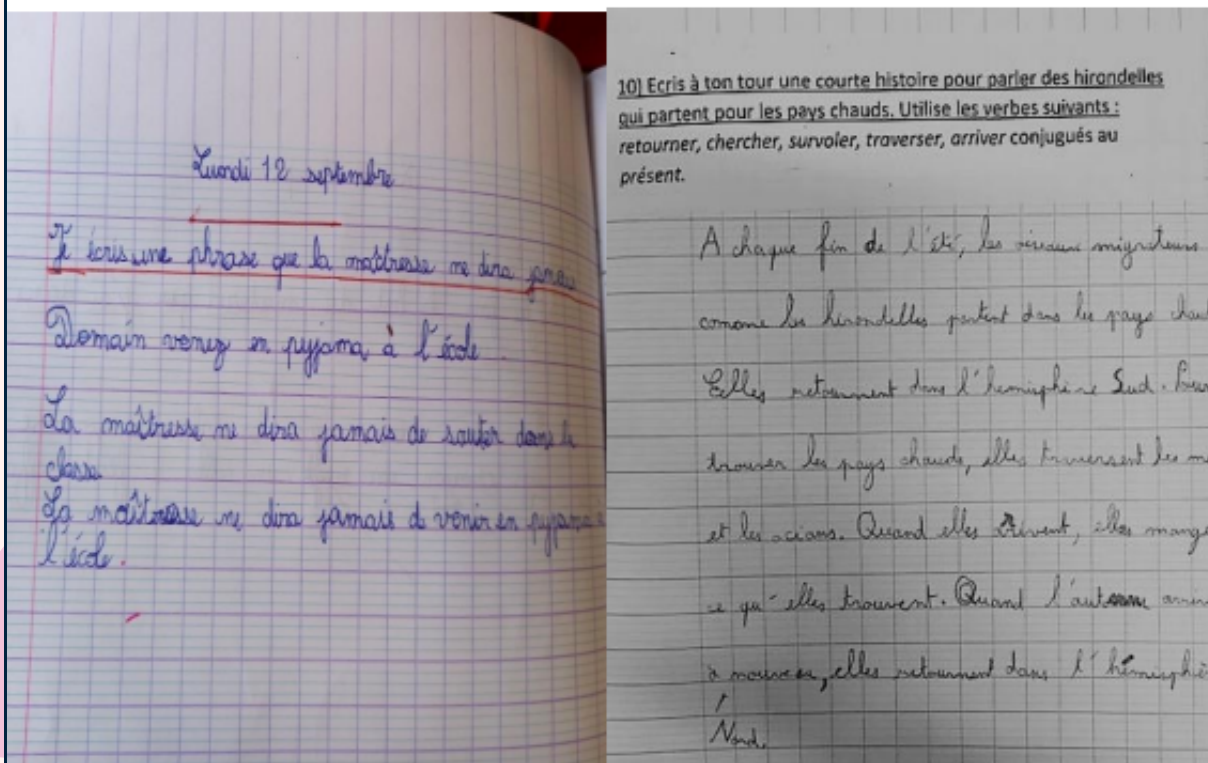
Graphique 6. Écrits courts / Écrits longs (en % des classes observées)



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.

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

Un écrit court ; un écrit long



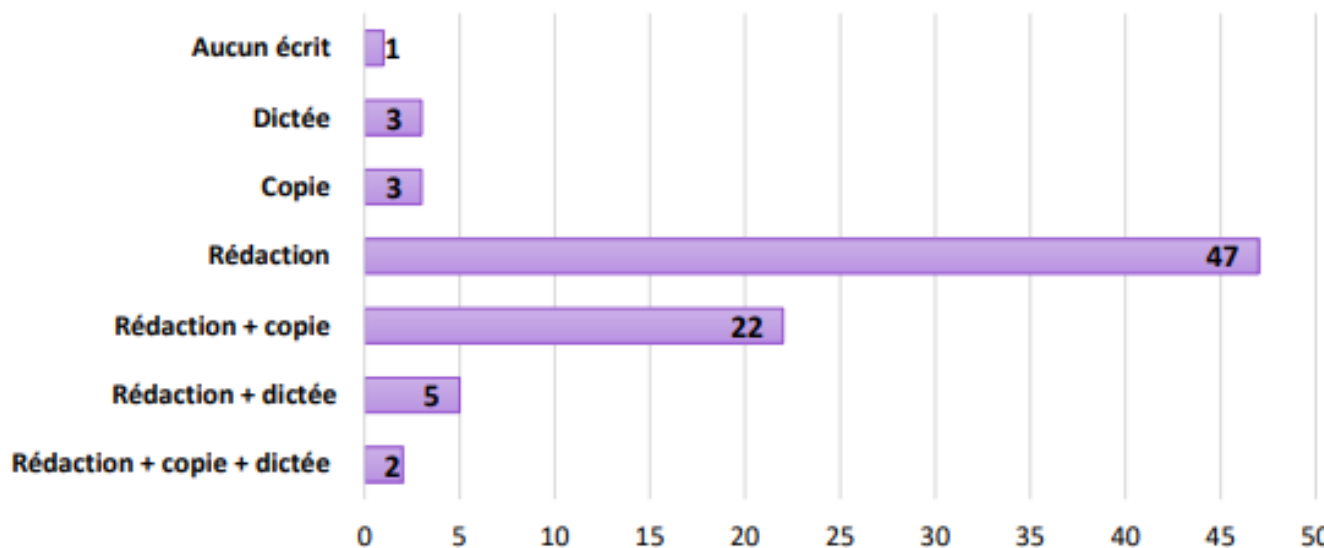


Quid de la dictée ?

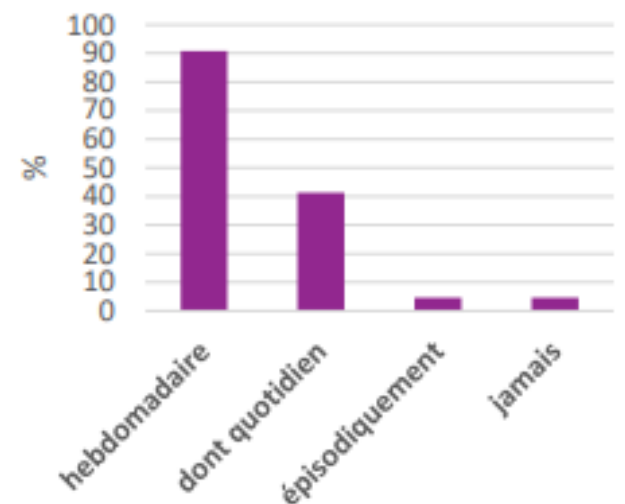
Les situations d'écriture s'organisent autour de trois pôles - la **rédaction**, la **dictée**, la **copie** - mais qui ne sont pas travaillés avec la même intensité.

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. 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.

Graphique 7. Ventilation des situations d'écriture en séance de production d'écrits (en % des classes observées)



Graphique 8. La dictée



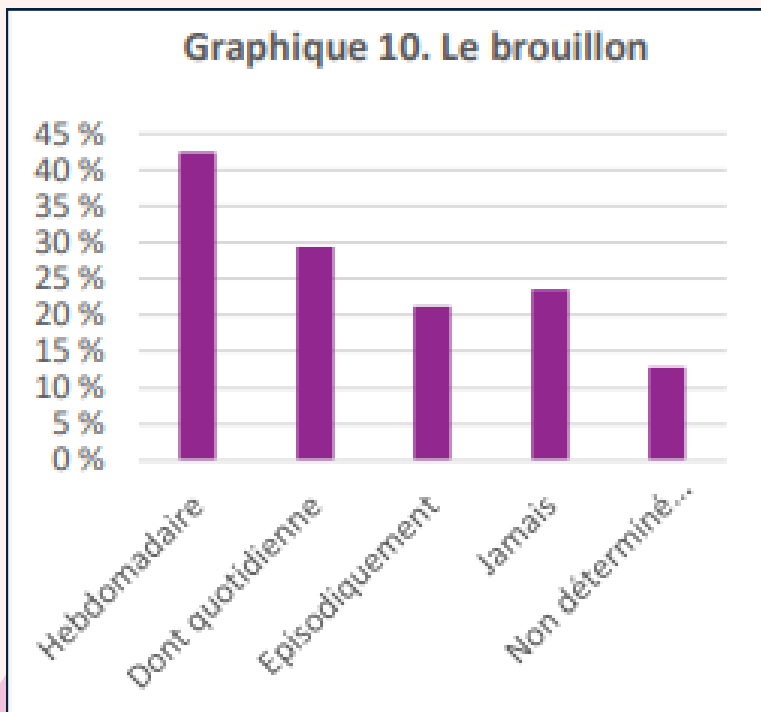
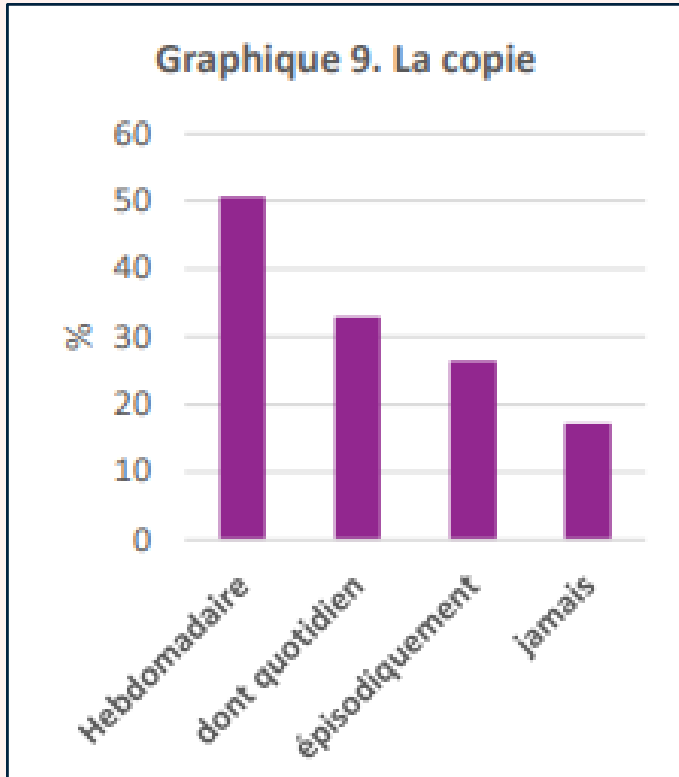


### Quelle utilisation de la copie et du brouillon ?

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.

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 bénéfique.

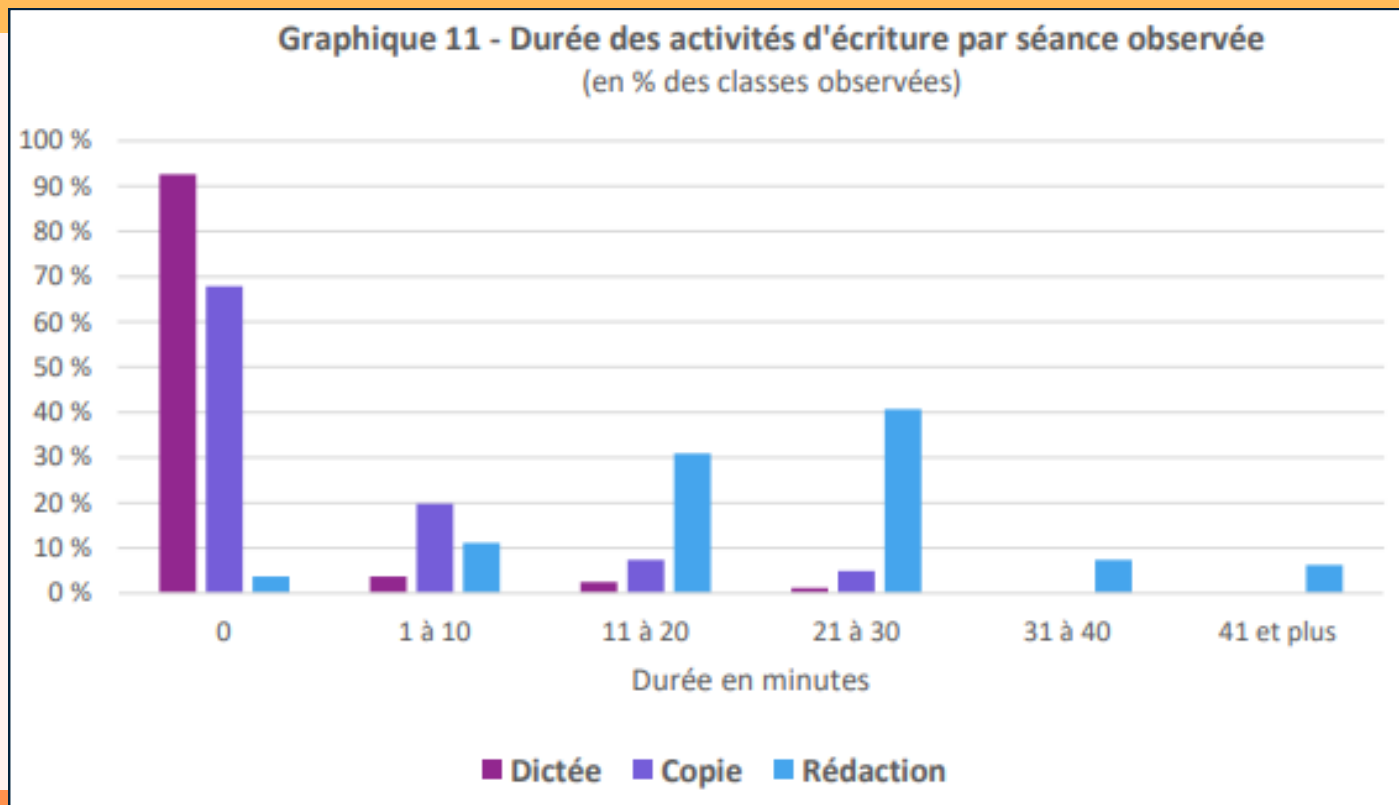




AXE 13

Quelles pratiques dans le domaine de la rédaction ?

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.



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.





### Des situations d'écriture qui gagneraient à se généraliser ?

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.

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

<b>Rédaction</b>	
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
<b>Étude de la langue</b>	
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



### Comment associer lecture et écriture au cycle 2 ?

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.

Ecrire 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 Alamargot explique les relations entre **efficacité graphomotrice** et réussite **orthographique** et **réductionnelle**. 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.





### Comment faire réellement écrire tous les élèves ?

Le déroulement des séances de production d'écrits obéit à un **schéma pédagogique** bien installé :



Ce constat permet d'identifier plusieurs **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 ;
- Pour l'enseignant, il y a un équilibre instable 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.
- Il y a un déséquilibre fréquent entre la durée de passation des **consignes** et le temps d'écriture **effectif**.
- 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.

