

Enseigner le français en double niveau

Marie Gabriel
Émilie Mongin-Bouquet

Remerciements

Ce livre s'est écrit à quatre mains, mais il a bénéficié de soutiens, d'apports et d'échanges de tous les horizons.

Merci à nos familles proches pour leur soutien sans faille, leur patience quand nous devons travailler toutes les deux, leurs relectures et leurs remarques pertinentes.

Merci à Sophie pour son écoute et son amitié, pour nous connaître si bien qu'elle est toujours là au bon moment.

Merci à Céline, éditrice chez Retz, qui a su voir plus loin et nous faire avancer.

Merci à Ève pour son travail en classe, ses retours en discussions et en photos.

Merci à tous les enseignants de CP/CE1 que nous avons croisés et qui ont enrichi ce livre par leurs remarques, leurs questions, leurs tâtonnements, leur confiance.

Introduction	5
--------------------	---

Partie 1 : Organiser sa classe

1. L'organisation de l'espace	9
2. L'organisation du temps long	29
3. Des choix organisationnels guidés par la recherche	49

Partie 2 : Répondre aux spécificités de chaque domaine du français

4. L'oral	55
5. La lecture	71
6. L'écriture	101
7. L'étude de la langue	127

Partie 3 : Donner du sens à l'hétérogénéité

8. L'autonomie avec des apprentis lecteurs	147
9. Engager les élèves	161
10. Accompagner chaque élève	167
11. Des gestes professionnels majeurs	179

Conclusion	189
------------------	-----

Présentation des ressources numériques	190
--	-----

Introduction

Enseigner la lecture et l'écriture à des jeunes enfants qui entrent à l'école élémentaire est une tâche exaltante, passionnante, mais aussi parfois stressante et impressionnante, tant on sait l'importance de ces acquisitions pour toute la vie future des élèves. C'est pourquoi la pression personnelle, sociale, parentale et parfois hiérarchique est forte quand on débute dans ces classes, et parfois même après. En s'appuyant sur des guides pédagogiques, sur ses connaissances, on peut avancer et construire des compétences d'enseignement solides au cycle 2. Mais parfois, s'ajoute à cette problématique d'enseigner au cycle 2 le fait de devoir accompagner plusieurs niveaux en même temps : on manque alors souvent d'outils, de formations, de repères... On se retrouve comme le navigateur perdu en pleine mer, et qui rêve juste d'arriver au but sans savoir trop comment y parvenir.

C'est pourquoi les classes à plusieurs niveaux avec des élèves de CP sont souvent considérées par les enseignants¹ comme les classes les plus exigeantes pour transmettre les savoirs, voire les plus difficiles. La classe de CP/CE1 notamment, bien qu'elle soit courante, nécessite des gestes professionnels très ajustés qui permettent aux élèves de bénéficier des acquis si essentiels du cycle 2. Enseigner les fondamentaux de la lecture et de l'écriture avec des élèves qui arrivent non lecteurs et d'autres qui ont déjà débuté leur apprentissage demande de nombreuses compétences professionnelles : articuler des cours proches mais pourtant très différents, permettre aux enfants de bénéficier d'un temps d'enseignement suffisant, d'un accompagnement adapté...

Des qualités de chef d'orchestre s'ajoutent à celles de l'observation des besoins des élèves, qui permettent d'engager un travail bien ciblé quand le temps semble manquer.

Si la classe de CP/CE1 est la plus courante, on peut trouver également des classes très diverses, de la GS/CP au CE1/CE2, en passant par le CP/CE1/CE2 qui regroupe tous les élèves de cycle 2 de l'école et le CP/CM1 qui permet aux autres classes de ne compter qu'un seul niveau quand les effectifs l'imposent... Enseigner dans ces classes si particulières et si variées, c'est un peu comme prendre la mer : l'enseignant sait où il doit arriver, connaît les objectifs à atteindre pour ses élèves, mais a devant lui l'étendue de l'océan à traverser, dans lequel il a peur de se perdre ou d'essuyer quelque grain. La route n'est pas unique, elle n'est pas tracée. Le vent pousse vers bâbord ou vers tribord, et l'enseignant tente de garder le cap. Il est souvent obligé de louvoyer pour y arriver. Il vogue parfois dans l'inconnu, parfois en suivant des côtes plus accessibles. L'année suivante, l'océan n'est plus le même, le voyage est différent.

1. Nous employons dans cet ouvrage le terme « enseignant » dans sa forme neutre, incluant la pluralité des genres.

Cet ouvrage propose des outils pour accompagner les professeurs dans cette traversée, en présentant des pistes concrètes d'organisation, des apports didactiques sur l'enseignement du français, et enfin des gestes professionnels pour guider les élèves dans leurs apprentissages. Il s'agit d'aider les professeurs à éviter les écueils si souvent rencontrés dans ces classes, en permettant d'être plus efficaces et de moins tâtonner.

L'ouvrage traite de la spécificité des classes multiniveaux au cycle 2 : la plus représentée de ces classes – et sans doute celle qui pose le plus de questions – est le CP/CE1 : de nombreux exemples s'y référeront. Cependant, les autres configurations pourront être évoquées, car elles partagent de nombreuses problématiques.

Embarquons donc pour ce voyage unique et passionnant.

Organiser sa classe

Quand un enseignant se retrouve pour la première fois à préparer sa classe de CP/CE1, les principales interrogations ont souvent trait à l'organisation : *où vont se placer les élèves ? Et moi ? Que vont faire les CP pendant que je suis avec les CE1 ? Combien de temps vais-je rester avec chaque groupe ?* Et par-delà ces questions d'organisation, se posent déjà des questions plus spécifiques : comment permettre à un groupe-classe de se former, à chaque niveau d'exister, et à chaque élève d'y trouver sa place ? L'enfant qui arrive dans une classe a besoin de pouvoir faire partie de ce nouveau groupe – le sentiment d'appartenance est une composante étayée de la réussite scolaire. Il est donc important de faire classe, au sens de construire un groupe-classe, de faire ensemble. Les élèves qui arrivent à l'école élémentaire en début de CP ont besoin de se sentir bien dans ce nouvel environnement, de grandir au contact des plus grands tout en se sentant accompagnés dans leur découverte de la « grande école ». Ce sentiment d'appartenance à l'école est atteint quand les élèves arrivent à développer des relations sociales positives avec les autres, des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié. L'organisation spatiale et temporelle de la classe impacte ainsi fortement cet aspect essentiel. Lors de l'accueil des élèves de CP, cette organisation peut reprendre des invariants de la maternelle, et pourra évoluer au fur et à mesure de l'année pour leur permettre d'exercer au mieux leur autonomie.

Cette partie apporte des éléments pour répondre à ces questions d'organisation spatiale et temporelle. Comme les configurations de classes multiniveaux sont multiples, les organisations possibles le sont aussi. Et comme lorsque l'on veut traverser l'océan à la voile, si l'horizon reste le même, les moyens pour y parvenir sont nombreux. Le plus important, c'est peut-être alors de comprendre quelles options vont nous éloigner du but ou peuvent nous mettre en difficulté, mais sans imaginer un seul mode de fonctionnement possible. Voici donc un aperçu des chemins envisageables et de leurs intérêts.

L'écriture

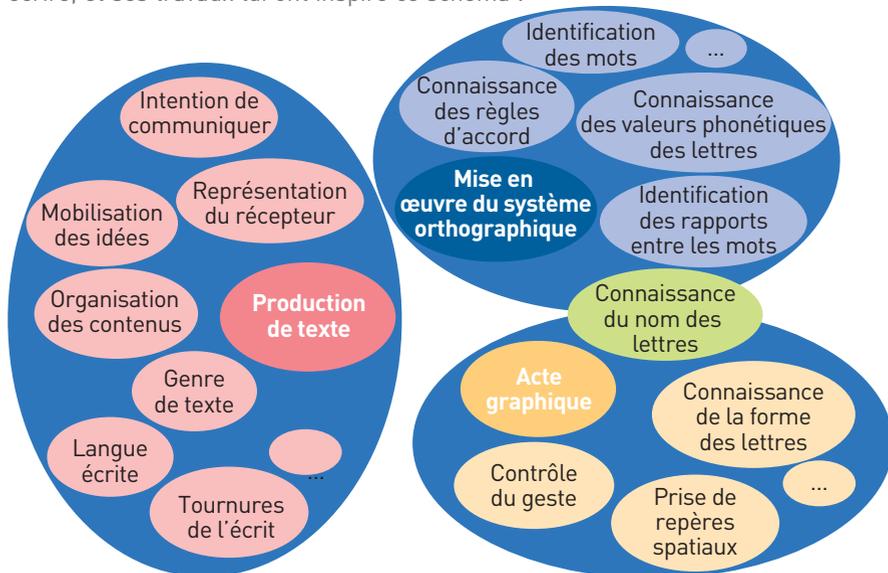
Même si elle est souvent citée après la lecture, l'écriture est un apprentissage fondamental au cycle 2, qui sera indispensable pour toute la scolarité future : ce sera en effet une condition essentielle pour la mise en réflexion et l'entraînement, mais aussi la modalité presque unique de l'évaluation. Historiquement, on a parfois attendu que l'enfant sache lire pour lui apprendre à écrire. Les recherches récentes nous montrent que c'était peu pertinent, car la lecture et l'écriture se construisent ensemble, et les acquis dans un domaine renforcent ceux dans l'autre. Ainsi, même si ces compétences sont distinctes, il sera nécessaire autant que possible de rendre l'enseignement de l'écriture cohérent avec celui de la lecture, et surtout d'aider les enfants à tisser des liens entre les deux.

Trois formes d'écriture

Dès le CP, on apprend à lire et à écrire, et on apprend toutes les composantes de l'écriture : la calligraphie, l'encodage et la production d'écrits. On apprend donc à écrire dès le début du CP, mais de quelle écriture parle-t-on ? Commence-t-on par la calligraphie pour passer par le décodage et aller vers la production d'écrits ?

Que nous apprend la recherche ?

Sylvie Plane a orienté ses recherches sur les tâches nécessaires pour savoir écrire, et ses travaux lui ont inspiré ce schéma :



« Ces trois ensembles concernent des apprentissages de natures très différentes et c'est pourquoi ils font l'objet de **situations spécifiques d'enseignement**. On peut apprendre à connaître la valeur des lettres avant d'être capable de les tracer en manipulant des étiquettes, à produire des textes sans les écrire soi-même grâce à la dictée à l'adulte, à tracer des caractères à l'occasion d'exercices graphiques.

Mais dans la pratique ordinaire du scripteur, ces éléments fonctionnent en interaction, et il faut donc que leur articulation soit prévue dans l'enseignement qui leur est consacré. Il a en effet été démontré que la concaténation⁶² et l'ajustement intime entre ces constituants est un élément capital de l'acquisition du système de l'écrit, et ceci à tous les niveaux. »

« L'enseignement de l'écriture (...) est un vaste dispositif inscrit dans la durée qui va opérer chez le sujet apprenant des transformations de grande ampleur au moyen d'une longue série de micro-transformations locales. Mais il importe que ces micro-transformations soient bien mises au service du changement profond attendu, celui de l'accès à la littéracie⁶³ ; et, pour cela, il faut qu'elles soient interreliées entre elles. »⁶⁴

Il est donc à la fois nécessaire d'enseigner ces différentes composantes, mais en même temps d'aider les élèves à faire du lien entre elles. Nous allons explorer les spécificités de cet apprentissage au cycle 2 dans des classes multiniveaux.

L'enseignement du geste d'écriture

Les années du cycle 2 sont celles où les élèves apprennent de manière systématique à former les lettres pour écrire. La calligraphie et le geste graphique sont une partie importante de l'acte d'écrire, et mobilisent de nombreuses ressources pour les élèves en début d'apprentissage. Il est donc important que les élèves puissent s'entraîner, pour parvenir à automatiser ces gestes. Cet apprentissage doit être accompagné au début du cycle, particulièrement pour les élèves qui rencontrent des difficultés et qui, par exemple, ont encore du mal à tenir leur crayon de manière efficace ou à effectuer les gestes dans le sens usuel. Il est important de repérer ces élèves rapidement, pour être le plus possible



Exemple de ductus numérique

auprès d'eux lors de leurs entraînements. En revanche, les autres élèves peuvent assez rapidement s'entraîner en autonomie. On peut leur proposer comme repères des modèles d'écriture, sous la forme d'affichages par exemple, voire d'animations qui peuvent défiler sur le TBI⁶⁵.

62. Juxtaposition et assemblage logique d'éléments.

63. L'OCDE la définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

64. Sylvie Plane, « Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement », *Repères* [En ligne], 47 | 2013, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/537>

65. Le groupe départemental Maitrise de la langue du Rhône propose par exemple des modèles à télécharger sur son site : <https://maitrise-de-langue-69.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article305>

Pour construire la **progressivité de l'apprentissage de l'écriture cursive** au CP, différentes approches sont possibles : une progression par gestes moteurs ou une progression cohérente avec les graphèmes étudiés, le geste d'écriture renforçant la mémorisation du graphème. La plupart des méthodes de lecture proposent une progression ainsi liée aux graphèmes étudiés.

Quelle que soit l'approche choisie, cet apprentissage se continue tout au long du cycle. Voici à titre d'exemple un tableau issu des repères de progressivité, qui permet de programmer les tâches nécessaires pour les acquisitions de chaque année du cycle :

CP	CE1	CE2
Maitriser progressivement le tracé des lettres cursives, leur enchaînement et la fluidité du geste sur un support Seyès standard.	Poursuivre le travail sur la fluidité du geste graphique.	Affiner, tout au long de l'année, le geste d'écriture.
Copier, lors d'activités fréquentes et diverses, pour s'entraîner aux gestes d'écriture et mémoriser les formes orthographiques des mots.	Copier tout au long de l'année des textes dont les mises en page comportent des retours et des sauts de ligne, des alinéas et des mots soulignés.	Recourir seul à des stratégies de copie enseignées.
Apprendre des stratégies de copie enseignées de manière explicite.	Mobiliser des stratégies de copie enseignées.	Développer des capacités à manier le traitement de texte en respectant les mises en page plus complexes.

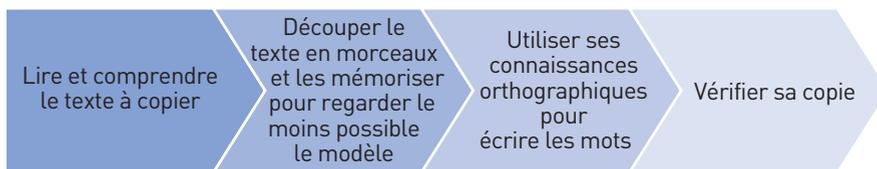
Cet apprentissage peut être mené de manière différenciée sur des **cahiers préparés en amont**. Il est certain que l'utilisation de fichiers ou de fiches photocopiées facilite le travail de préparation. Cependant, dans une classe hétérogène, les enfants ont des besoins différents : certains ont encore besoin de réglures 3 mm, d'autres de double-lignes... Pour certains, il sera nécessaire de continuer de colorier les interlignes, d'écrire plus longtemps les formes de base ou les lettres isolées, alors que d'autres pourront sans problème écrire des mots entiers et des phrases. La préparation des cahiers, parfois fastidieuse, est tout de même le moyen le plus efficace de doser la quantité et la difficulté du travail de chaque élève, et de permettre un réel travail en autonomie dans une classe à plusieurs niveaux. Pour les élèves de CP les plus avancés, les CE1 et les CE2 (qui continuent d'entraîner leurs compétences en écriture et en copie), on pourra écrire les modèles au tableau ou sur un affichage dédié à cet effet, de manière à alléger le travail de préparation. Des modèles vidéoprojetés peuvent également être utilisés, et favorisent l'utilisation d'animations numériques reprenant le sens de l'écriture durant le travail autonome.

Vers l'autonomie

Les **activités de copie** sont importantes et permettent de développer de nombreuses compétences : maîtriser les gestes de l'écriture cursive, faire correspondre les différentes écritures des lettres pour transcrire un texte, respecter et soigner la présentation, développer la vigilance orthographique, développer des stratégies de copie, lire et comprendre le texte copié, relire le texte pour vérifier sa conformité avec le modèle.

Ce sont des activités traditionnellement utilisées en autonomie car l'on estime que l'enfant a moins besoin de la médiation de l'enseignant. Cependant, afin de développer les compétences citées pour tous les enfants, il est nécessaire d'enseigner des stratégies de copie, comme celles proposées par les ressources d'Éduscol⁶⁶ :

Stratégies à utiliser pour copier vite et bien :



Il est possible alors de disposer dans la classe d'une banque de textes à copier, identifiés selon leur degré de difficulté, et proposant différentes consignes (copie-transcription, copie retournée, copie chronométrée, copie sélective...) : cette copie pourra s'effectuer en autonomie, les élèves choisissant des textes adaptés à leur niveau et à leur progression. On pourra ensuite s'aider d'une grille pour évaluer les progrès et les besoins des élèves, comme celle proposée là encore par Éduscol⁶⁷.

L'encodage et la production d'écrits

Ces deux tâches sont complémentaires et différentes : lors de l'encodage d'un mot, d'une phrase, l'élève tente de mettre en œuvre le principe alphabétique de manière active, afin de comprendre ou d'entraîner sa compétence. Lors de la production d'écrits, l'élève doit d'abord avoir quelque chose à dire avant de l'encoder.

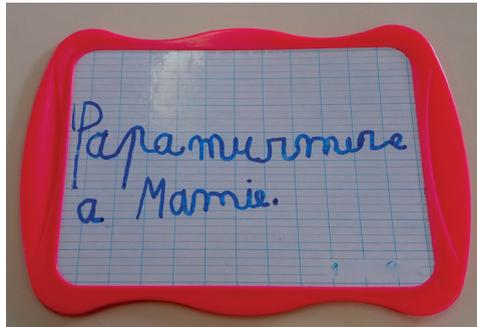
66. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/04/2/RA16_C2_FRA_Ecriture_geste-ecrit-copie_Annexe2_Affichage-copie_827042.pdf

67. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/04/6/RA16_C2_FRA_Ecriture_geste-ecrit-copie_Grille-observables-copie_827046.pdf

Que nous apprend la recherche ?

Les recherches récentes nous apprennent que ces deux activités sont efficaces et importantes pour l'apprentissage du lire/écrire dès le CP. « Deux tâches d'encodage exercent une influence positive sur les performances finales des élèves : le temps consacré à l'écriture sous la dictée (c'est le maître qui choisit ce qui doit être écrit) et celui consacré à l'encodage autonome (ce sont les élèves qui choisissent) exercent une influence significative et positive sur les performances des élèves en décodage. L'effet croît jusqu'à une durée maximale de 40 minutes par semaine pour l'écriture sous la dictée, et de 35 minutes par semaine pour l'encodage autonome. Si les élèves initialement faibles ne profitent pas de manière significative du temps alloué aux activités d'encodage autonome, ils sont ceux qui, en revanche, bénéficient le plus de l'allongement du temps consacré à l'écriture sous la dictée. »⁶⁸

Il est donc important de permettre aux élèves, dès le début du CP, d'effectuer ces deux types de tâches. Il n'est pas utile d'attendre que les enfants sachent lire pour leur proposer des tâches de production d'écrits. En effet, c'est en leur faisant écrire ce qu'ils ont à dire qu'ils peuvent prendre conscience de la puissance de l'écriture et du code écrit. Le décodage et l'encodage ne peuvent pas se résumer à des activités mécaniques : le sens doit en être le but, en lecture comme en écriture. Les élèves qui ont du mal à comprendre le sens ont parfois du mal à apprendre, car ils restent sur une procédure mécanique automatique, qui trouve vite ses limites en langue française. Cependant, les exercices plus mécaniques, comme les exercices d'encodage d'images ou de mots dictés, permettent aux élèves de mémoriser et d'automatiser leur connaissance du code et des correspondances graphophonétiques.



Premiers essais d'écriture sur ardoise au CP

68. Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, rapport de recherche sous la direction de Roland Goigoux, 2015, <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Vers l'autonomie



Exemple de diaporama sonorisé d'encodage

L'encodage à partir d'images est un grand classique des exercices de CP. Il est souvent proposé sur une fiche (ou dans un fichier de lecture) et il s'agit d'écrire un mot dont les élèves voient le dessin. Cependant, en autonomie, ce type d'exercices peut poser plusieurs difficultés. La première est que les élèves ne connaissent pas toujours le lexique et/ou ne reconnaissent pas l'image : le souci de trouver des mots transparents à encoder amène parfois vers un vocabulaire peu usité des élèves (un lama, un if...). On peut dépasser cette difficulté grâce aux outils numériques : le TBI peut notamment devenir un atout essentiel. Un diaporama commenté et minuté pourra être utilisé en autonomie par un groupe d'élèves de CP pour encoder des mots en lien avec les correspondances graphophonétiques à mémoriser. Il suffit d'ajouter à l'image l'enregistrement audio du mot, pour que les élèves aient un modèle sonore du mot à encoder. On règlera la vitesse de défilement des diapositives.

Les CP pourront ainsi travailler en autonomie autour du TBI, pendant que le professeur conduit l'enseignement d'un autre niveau.

Ainsi, dans une classe de cycle 2, ces trois activités (encodage, calligraphie et production d'écrits) pourront trouver des places complémentaires, dès le début des apprentissages. Pour cela, il est nécessaire de programmer soigneusement chaque étape tout au long du cycle.

Faire progresser et programmer les apprentissages

En écriture comme en lecture, les progressions et les programmations peuvent suivre leur logique interne ou être intégrées aux autres apprentissages du français. En effet, il est possible de suivre des méthodes spécifiques à chaque niveau et à chaque sous-domaine de l'écriture. Par exemple, dans certaines classes de CP, écriture, décodage, et production d'écrits sont enseignés selon trois méthodes et trois progressions totalement distinctes. Ce choix pédagogique permet à l'enseignant de s'appuyer sur des auteurs parfois très spécialisés, en suivant les logiques internes de chaque apprentissage. Le rôle très important de l'enseignant dans ce cas sera d'aider les élèves à faire des liens entre ces différents domaines. Mais il devra aussi prioriser les activités demandées : en effet, chaque méthode accorde un temps conséquent à son apprentissage, et leur multiplication rend difficile leur

mise en œuvre dans l'horaire officiel de français. Cette difficulté peut être encore accentuée dans une classe multiniveau.

Un autre choix pédagogique, plus exigeant à la préparation, consiste à mettre en cohérence ces différentes programmations : par exemple, on travaille en écriture les graphèmes étudiés en lecture, et ce sont les mêmes qui sont mis en avant en encodage ; on peut travailler en production d'écrits sur les types de textes vus en lecture, et utilisant le lexique étudié ou les temps travaillés en conjugaison. Cette option permet de gagner un peu de temps, tout en confrontant les élèves de manière importante aux graphèmes étudiés. Cependant, cette approche nécessite une réflexion pédagogique importante lors de la planification.

En ce qui concerne la programmation dans une classe avec plusieurs niveaux de cycle 2, d'autres questions se posent : s'il paraît très artificiel de rapprocher le travail en encodage ou en calligraphie des différents niveaux, le travail de production d'écrits peut largement bénéficier d'une approche commune : certes, en début de CP, les élèves ne peuvent pas écrire seuls, mais la phase de planification peut se faire à l'oral, la phase d'écriture en dictée à l'adulte ou à un camarade plus avancé, et la révision se faire également à l'oral en classe entière ou en petits groupes.

Que nous apprend la recherche ?

Au CP, l'entrée dans l'écriture consiste d'abord pour les élèves à comprendre comment leur parole orale peut être figée à l'écrit. C'est pour cela que **la dictée à l'adulte ou à un élève plus avancé** a une importance fondamentale dans la construction des compétences du futur scripteur : elle sert à voir cette transformation du langage oral vers le langage écrit. Puis, petit à petit, les enfants peuvent prendre en charge une partie de plus en plus importante de leur production.

« Les travaux développés par Lentin (1998) sur les interactions langagières adulte-enfant et sur la démarche de "dictée à l'adulte", qui s'appuient sur le passage de l'oral à l'écrit dans un continuum, ont montré qu'il était possible d'aider l'enfant à construire mentalement et linguistiquement un texte (...). La qualité des offres langagières de l'adulte dans ce type d'activité permet à l'enfant de développer des compétences linguistiques qui lui permettront de concevoir ses propres textes. En effet, ces études ont montré par exemple que la lecture des textes par l'adulte et la narration de l'histoire par l'enfant peuvent contribuer à la maîtrise du fonctionnement de variantes énonciatives, similaires à celles que l'enfant sera amené à rencontrer plus tard dans son apprentissage de la lecture et l'écriture de textes. »⁶⁹

69. Laurence Pasa, Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Valérie Fontanieu et Serge Ragano, « L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits », *Repères* [En ligne], 55 | 2017, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1146>

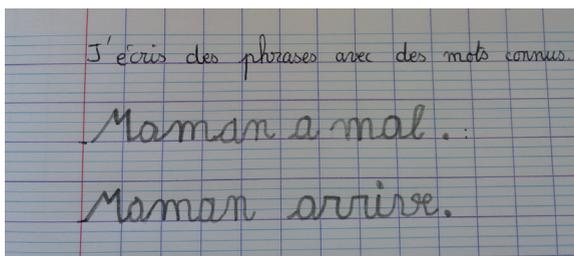
Voir des élèves plus grands en train de coder leur parole est ainsi très instructif pour les élèves de CP. Le système de tutorat ou d'écriture par binômes hétérogènes trouve alors tout son sens.

Enfin, ce travail de construction de programmations en rédaction et production d'écrits va s'appuyer au cycle 2 sur deux activités complémentaires :

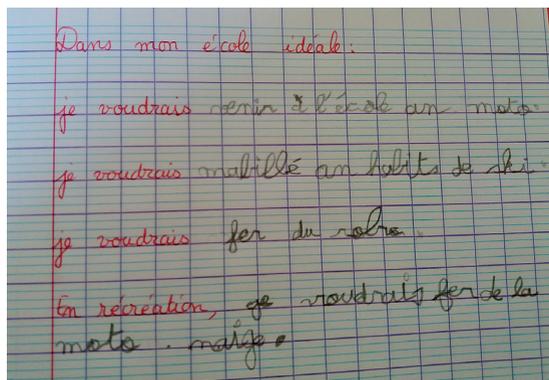
- **Des productions courtes, quotidiennes**, pour lesquelles les consignes peuvent être **différenciées par niveaux**, et qui peuvent concerner toutes les disciplines : il peut s'agir d'une phrase pour décrire ce qu'on a fait, ce qu'on veut faire, à partir d'une structure générative par exemple.

Des exemples d'écrits courts au CP ou au CE1 :

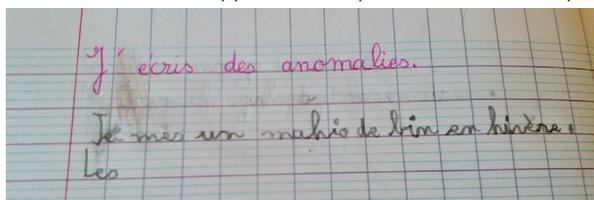
Des écrits en lien avec les mots connus et/ou travaillés :



Des écrits à partir d'une structure fixée :



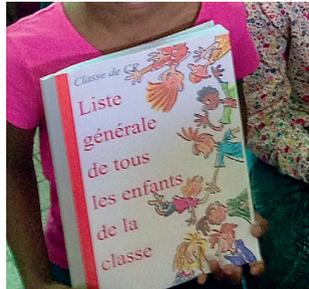
Des écrits en lien avec les lectures (apprendre à repérer les anomalies pour comprendre) :



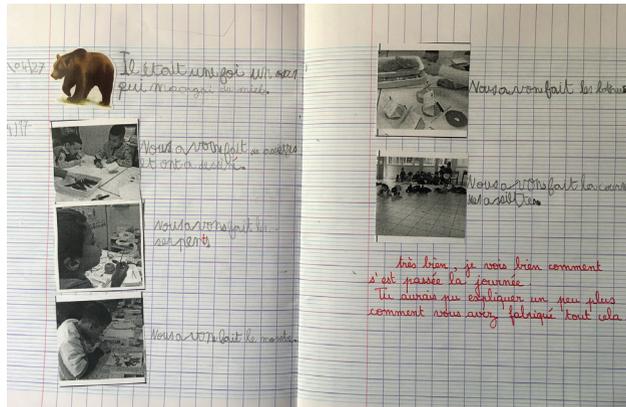
- **Des projets d'écriture un peu plus longs**, qui gagnent à être menés **en classe entière**, pour déterminer la structure du texte à produire, les destinataires, le format... et mettre en œuvre les réécritures nécessaires.

Des exemples d'écrits longs au CP ou au CE1 :

Des recueils d'écrits individuels formant un livre :



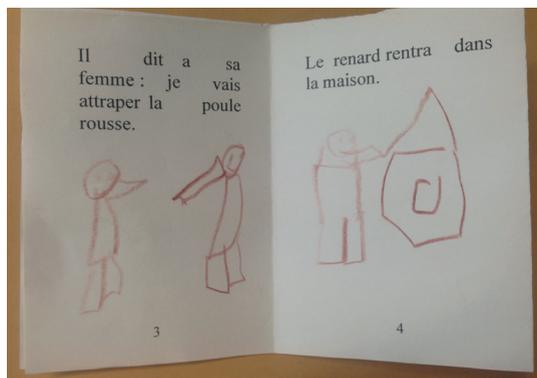
Le récit d'une journée particulière (ateliers scientifiques) :



Une histoire illustrée à aller raconter à une autre classe :

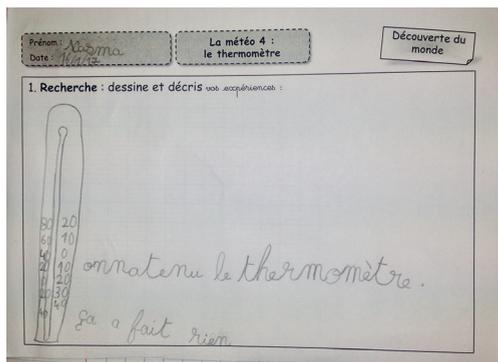


Un récit sous forme de conte à illustrer individuellement :



Que nous apprend la recherche ?

Une recommandation de la conférence de consensus du Cnesco *Écrire et rédiger*⁷⁰ souligne l'importance de ces deux activités : « Les recherches ont montré qu'étaient inefficaces les démarches d'enseignement de la production textuelle se fondant sur des connaissances déclaratives acquises ailleurs. En revanche, elles indiquent que plus les élèves écrivent, plus ils progressent. Aussi, pour tenir compte de ces constats, il est nécessaire que les enseignants passent moins de temps à enseigner les outils d'écriture isolément et qu'ils fassent davantage écrire les élèves. Il est nécessaire également d'introduire régulièrement des activités de production de textes courts, les recherches ayant montré que leur production favorisait l'acquisition des automatismes qui sont mobilisés dans la construction des textes longs. »



Exemple d'écriture en sciences au CP

Les écrits courts ne sont pas réservés au domaine du français. Il est même tout à fait intéressant d'écrire dans toutes les disciplines : une phrase pour décrire une expérience en sciences, une règle du jeu en EPS, un problème en mathématiques... Ainsi, l'écriture peut être quotidienne, et les élèves pourront comprendre son intérêt cognitif (garder en mémoire, rendre compte, réfléchir, expliquer...). Dans ce cas, les gestes de tissage de l'enseignant

70. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

permettront aux élèves de comprendre qu'ils doivent réutiliser les compétences acquises en français dans ces productions. Cependant, il faudra se garder de n'évaluer que la forme : l'objectif à ce moment est de se servir de l'écriture pour apprendre.

À côté de ces écrits courts, des projets d'écriture sont des moments privilégiés pour faire progresser les élèves, pour donner du sens à leur travail. Ils peuvent inclure toute la classe et tous les niveaux, et mettent en œuvre des réécritures et une valorisation.

Du côté des gestes professionnels



Mini livre produit par un élève de CP

Il est important pour les élèves d'écrire pour être lus, et donc de mener **des projets d'écriture**. Ces projets peuvent être liés à la vie de la classe, de manière à apporter de la motivation : écrire une carte de vœux originale, écrire des devinettes pour une autre classe, écrire une règle du jeu pour des camarades... L'écriture est adressée, et va faire l'objet d'une production finale aboutie et « publiée ». La publication ne signifie pas forcément un dispositif lourd. On peut ajouter aux pages des enfants une couverture en carton, un ruban pour les solidariser, et on forme un livre ! On peut former des panneaux d'affichage à lire par les autres classes. On peut aussi les initier au pliage des mini livres, à illustrer ensuite par l'auteur.

Cette démarche permet donc à l'activité de production de s'appuyer sur les acquis des autres domaines du français, notamment la lecture compréhension. On vise là encore la structuration des apprentissages, en permettant aux élèves de faire des liens constants et pertinents entre ce qu'ils étudient, en aidant au transfert des connaissances d'un domaine à l'autre.

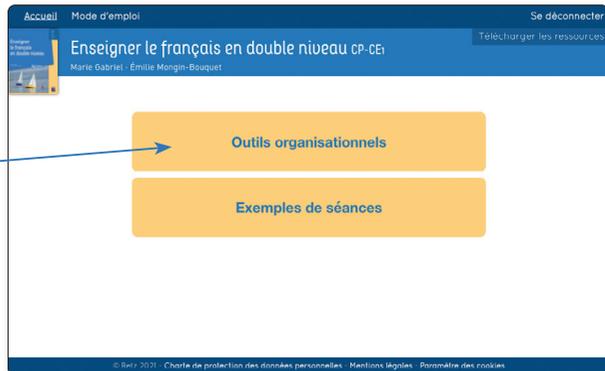
Programmation en production d'écrits

Voici un **exemple de programmation** prenant en compte ces projets de classe pour développer les compétences des élèves en écriture, pour une classe de CP/CE1, et des travaux de productions plus courtes :

Présentation des ressources numériques

- Retrouvez les ressources en ligne sur mes-ressources-pedagogiques.editions-retz.com (voir page 2 de couverture).

Cliquer sur l'onglet souhaité pour accéder aux ressources associées.



Cliquer sur ces onglets pour accéder directement aux autres domaines, sans repasser par l'écran d'accueil.



L'ensemble des ressources associées s'affiche dans la partie droite de l'écran, sous forme de liste.

