

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 en moyenne section  
à l'école maternelle (cycle 1)

**Livret 1**

**N° 22-23 277A – 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 1**

**L'enseignement de la production d'écrits en moyenne section  
à l'école maternelle (cycle 1)**

**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 Vandembrouck*

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



## SOMMAIRE

<b>PRÉAMBULE - l'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées .....</b>	<b>1</b>
<b>1. La présence de l'écrit et de l'écriture dans l'espace classe.....</b>	<b>2</b>
1.1. Trop peu d'espaces explicitement dédiés à l'écriture .....	2
1.1.1. <i>Une organisation des espaces en appui au projet pédagogique.....</i>	<i>3</i>
1.1.2. <i>Conseils et points de vigilance sur l'organisation et l'agencement d'un espace dédié aux activités d'écriture .....</i>	<i>3</i>
1.2. Les élèves ont besoin d'outils de référence, explicitement présentés et quotidiennement utilisés .....	4
1.2.1. <i>Des affichages nombreux mais qui sont rarement des outils de référence pour les élèves .....</i>	<i>4</i>
1.2.2. <i>Place de la production d'écrits dans les différents espaces d'apprentissage de la classe.....</i>	<i>7</i>
<b>2. Des supports de travail et des outils pour écrire qui restent encore trop peu personnalisés .</b>	<b>10</b>
2.1. Pour s'exercer à écrire, les supports collectifs sont privilégiés.....	11
2.2. Les supports individuels de l'élève.....	12
2.3. De la nécessité de distinguer dessin, activités graphiques et écriture .....	13
2.4. Le choix des supports des élèves intéresse le collectif des enseignants du cycle .....	15
2.5. Entraîner les élèves et garder trace pour apprécier les progrès.....	15
2.5.1. <i>L'usage d'un cahier dédié est constitutif de l'apprentissage de l'écriture .....</i>	<i>15</i>
2.5.2. <i>Le cahier de suivi des apprentissages.....</i>	<i>16</i>
2.5.3. <i>Conseils et points de vigilance pour que les supports individuels d'écrits des élèves soient au service de la valorisation de leurs progrès .....</i>	<i>16</i>
<b>3. L'enseignement de l'écrit : ritualisation et progressivité sont indispensables aux apprentissages des élèves .....</b>	<b>17</b>
3.1. Découvrir la fonction de l'écrit : des apprentissages à enrichir .....	17
3.1.1. <i>Les liens entre écriture et lecture ne sont pas hiérarchisés .....</i>	<i>17</i>
3.1.2. <i>L'oral et l'écrit sont à travailler de manière équilibrée .....</i>	<i>18</i>
3.2. Les temps dédiés à l'apprentissage progressif de l'écriture sont parfois confondus avec les activités graphiques, manquent de fréquence, et leur durée n'est pas toujours adaptée .....	18
3.2.1. <i>Pour un apprentissage de l'écriture installé de manière plus marquée dans le quotidien de travail des classes .....</i>	<i>19</i>
3.2.2. <i>Conseils et points de vigilance pour penser la fréquence des travaux d'écriture .....</i>	<i>20</i>
3.2.3. <i>Pour un accueil inscrit dans une dynamique d'apprentissages explicites .....</i>	<i>20</i>
3.3. Des activités proposées dans le cadre des regroupements de début de journée qui ne sont pas toujours au service d'apprentissages progressifs et structurés.....	21
3.3.1. <i>Organiser l'environnement et le cadre de travail des élèves .....</i>	<i>21</i>
3.3.2. <i>Pour des rituels au service des apprentissages de l'écrit .....</i>	<i>22</i>
3.3.3. <i>Conseils et points de vigilance pour enrichir le temps d'accueil et les rituels .....</i>	<i>22</i>

3.4.	Beaucoup d'activités préparatoires pour apprendre à écrire mais qui ne sont pas toujours associées à un temps d'écriture pour l'élève.....	23
3.4.1.	<i>Des activités graphiques aux activités de tracé de lettres .....</i>	23
3.4.2.	<i>Trouver un équilibre entre reconnaissance des lettres, constitution de mots et entraînement à la graphie .....</i>	24
3.4.3.	<i>Conseils et points de vigilance pour installer une cohérence relative aux outils proposés aux élèves</i>	25
3.5.	Des situations d'apprentissage visant les premières productions d'écrits .....	26
3.5.1.	<i>La dictée à l'adulte : des pratiques très diverses, qui ne permettent pas toujours une entrée réussie dans l'écrit.....</i>	26
3.5.2.	<i>Conseils pour s'engager aisément dans la dictée à l'adulte.....</i>	30
3.6.	Les situations d'essai individuel d'écriture sont mobilisatrices mais très rarement observées .. .....	31
3.6.1.	<i>Un guidage structurant aide les élèves à comprendre le fonctionnement de l'écriture.....</i>	31
3.6.2.	<i>Penser la différenciation et l'adaptation des activités et des supports pour tous les élèves .....</i>	34
3.6.3.	<i>La prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.....</i>	34
<b>4.</b>	<b>Les gestes professionnels doivent impérativement gagner en efficacité dans le champ de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits .....</b>	<b>35</b>
4.1.	Les observations de classe témoignent d'une inégale efficacité des séances d'enseignement.. .....	35
4.1.1.	<i>Les pratiques professionnelles les plus favorables à l'apprentissage des élèves ont été relevées .....</i>	36
4.1.2.	<i>La mission a également pu observer des pratiques qui suscitent parfois de fortes réserves .....</i>	36
4.1.3.	<i>Un état des pratiques qui appelle une consolidation de l'enseignement dispensé.....</i>	37
4.2.	Conseils et points de vigilance sur les gestes professionnels attendus .....	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 circonscriptions<sup>1</sup> 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.

## **PRÉAMBULE - L'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées**

Les apprentissages graphiques ont pour principal objectif le développement de l'activité sensori-motrice, l'éducation de la motricité fine, l'exploration d'une multitude d'organisations spatiales. Cela se traduit par la découverte puis la reproduction de toutes sortes de lignes, de formes, de motifs qui se structurent et s'organisent sur différents types de supports. Au cours de la scolarité, le geste s'affermi, l'inventivité se développe et joue avec les contrastes, les couleurs, les organisations. Grâce aux situations judicieusement choisies et proposées par les enseignants, la production de formes évolue, se diversifie et s'enrichit.

Le graphisme et l'écriture sont des activités différentes tout en ayant un point commun : elles sont de nature graphomotrice. Ces activités peuvent éventuellement être présentes en même temps dans les productions des élèves. Elles mettent en œuvre la perception et la motricité mais avec une intention et une façon de faire différentes, ce qui les rend proches sans que jamais elles ne soient confondues.

---

<sup>1</sup> Métropole et Outre-mer.

L'écriture est une activité graphique soutenue par le langage, la combinaison codée d'un système de signes. Par l'organisation de données linguistiques, sa fonction est de conserver et de communiquer. Apprendre à écrire est une activité importante pour un jeune enfant qui ne se réduit pas à la capacité de tracer quelques lettres. Pour écrire un mot, l'enfant doit non seulement maîtriser le tracé des lettres mais aussi respecter les règles et conventions de notre système d'écriture, en comprendre le fonctionnement et surtout donner du sens à ce qu'il écrit. Apprendre à écrire nécessite d'avoir construit une représentation de l'écrit, d'avoir établi des liens entre ce qui se dit (et qui peut s'écrire) et ce qui est écrit (et peut se lire / dire). C'est cet apprentissage qui s'élabore tout au long du parcours de l'élève à l'école maternelle<sup>2</sup>.

## Références<sup>3</sup>

L'élève, pour apprendre à écrire, a besoin de travailler trois compétences :

- il doit devenir capable d'identifier les unités sonores de la langue ;
- il doit comprendre comment s'opère la transformation d'une parole en écrit en découvrant le principe alphabétique ;
- il lui faut construire progressivement les savoir-faire permettant les premières écritures, d'abord guidées puis autonomes.

Les apprentissages doivent donc entraîner l'élève à :

- reconnaître les lettres, leur forme, leur son ; manipuler des syllabes et des phonèmes ;
- participer verbalement à la production d'un écrit ;
- réaliser de premiers tracés d'écriture (à partir de la moyenne section) en copiant en cursive un mot ou une très courte phrase dont le sens est connu puis en écrivant seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus ;
- écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle ;
- découvrir les correspondances entre les trois écritures (cursive, script, capitales).

S'il n'y a pas d'enseignement systématique de l'écriture en petite section, il n'est pas rare d'observer des élèves de petite section, selon leur âge, qui commencent à vouloir tracer une voire plusieurs lettres de leur prénom. La mission recommande toutefois aux enseignants d'accompagner l'enfant qui sait déjà écrire son prénom ou d'autres mots, et dans le courant de l'année, en fonction de l'habileté motrice, de le guider dans ses premiers essais d'écriture.

## 1. La présence de l'écrit et de l'écriture dans l'espace classe

### Références<sup>4</sup>

L'enseignant donne aux enfants les moyens de s'entraîner, notamment avec de la copie, dans un coin écriture aménagé spécialement (outils, feuilles blanches et à lignes, ordinateur et imprimante, tablette numérique et stylets, tableaux de correspondance des graphies, textes connus).

#### 1.1. Trop peu d'espaces explicitement dédiés à l'écriture

L'organisation de l'espace de la classe est porteuse de significations et doit traduire une intention pédagogique. Apprendre à écrire aux élèves nécessite une organisation de classe spécifique, ce qui est trop rarement le cas. Il s'agit de réfléchir à un espace dédié à l'activité d'écriture, distinct des seules activités graphiques, d'y installer le matériel, qui évoluera au fil de l'année et au sein du cycle. L'organisation choisie doit aider les élèves à repérer les espaces de la classe et leur fonction, favoriser une utilisation autonome plusieurs fois par jour, à la fois sur des temps guidés et lors des temps libres. Cet espace n'est pas réservé aux seuls élèves de GS ; il se justifie pleinement dès la MS.

<sup>2</sup> Cf. le dossier « Graphisme et écriture » publié par Eduscol à cette adresse :

<https://eduscol.education.fr/122/graphisme-et-ecriture>

<sup>3</sup> Arrêté du 2 juin 2021 : École maternelle. Programme d'enseignement : modification. BOEN n° 25 du 24 juin 2021.

<sup>4</sup> *Ibid.*

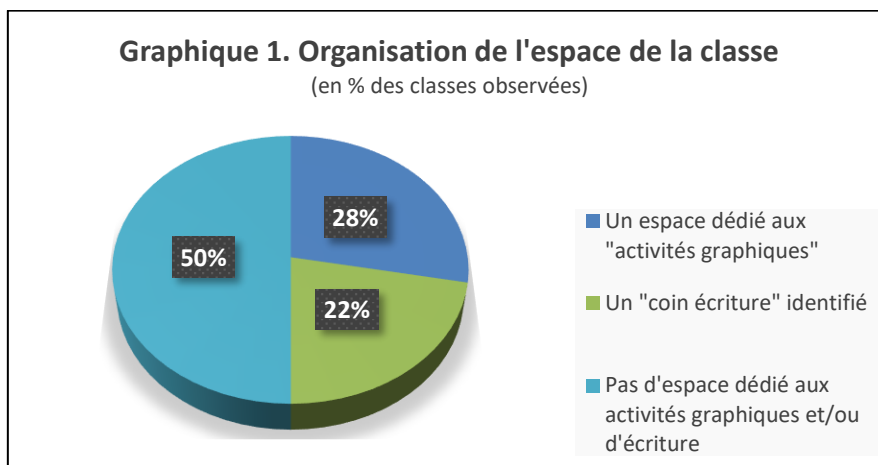


### 1.1.1. Une organisation des espaces en appui au projet pédagogique

## Références<sup>5</sup>

Organiser un espace d'écriture dans la classe a de nombreux avantages, notamment de permettre à certains élèves de s'isoler et de s'entraîner, en dehors de la leçon d'écriture, sur des supports variés : papier blanc ligné ou non, fiches effaçables, modèles à repasser.

L'organisation de la salle de classe est évidemment corrélée à l'effectif des élèves et à la superficie des locaux de l'école mais quelle que soit la place disponible, une réflexion doit être conduite par les enseignants sur la disposition des espaces dédiés à l'activité des élèves. La mission a constaté que dans une majorité de classes, l'utilisation de l'espace ne traduit pas une attention particulière apportée à l'apprentissage de l'écrit.



La présence d'un coin dédié à la production d'écrits reste l'option la plus rare. Il est plus fréquent qu'un espace réservé aux « activités graphiques » existe, pour un usage plus ou moins polyvalent entre dessin, activités à visée décorative, et construction d'habiletés graphomotrices – tracés, lignes, production et reproduction de formes – qui peuvent constituer des activités préparatoires à l'écriture pour peu qu'existe une continuité directe avec l'écriture.

Dans la moitié des classes observées, il n'y a pas d'espace dédié aux activités graphiques et/ou d'écriture. À partir d'une organisation des tables qui n'évolue pas ou très peu, des activités en ateliers se succèdent. Lorsqu'un espace dédié existe, les configurations matérielles sont plus ou moins riches : supports muraux (tableau blanc, tableau à craies, grandes feuilles, ...) pour un travail à la verticale, tables accueillant l'ensemble des activités de graphisme ou d'écriture ; répertoires de formes, de tracés ; modèles de lettres, de phrases ; variété plus ou moins grande des outils scripteurs.

Certains espaces invitent à l'entraînement graphique et à l'écriture (pistes graphiques, « coin d'écrivain », parfois à proximité du « coin lecture » ou de la bibliothèque d'albums) ; ils sont rarement en accès libre, plus souvent sur demande de l'enseignant.

### 1.1.2. Conseils et points de vigilance sur l'organisation et l'agencement d'un espace dédié aux activités d'écriture

- Un tel espace doit conjuguer une installation matérielle, des outils et des supports d'apprentissage, des affichages dédiés et des référents de travail. Au service d'une stratégie pédagogique bien identifiée, le mobilier et le matériel orientent les scénarii d'apprentissage, favorisent les interactions et améliorent la qualité des expériences des élèves.
- L'ensemble des instruments (crayons tendres, bien taillés et suffisamment longs, ...), des supports (feuilles blanches ou lignées, ardoises, carnets, cahiers, mur graphique...), le matériel de composition (lettres magnétiques, tampons d'imprimerie...), les aides et les outils de référence (affichages, répertoires et imagiers, fleurs lexicales, textes dictés à l'adulte, premières de

<sup>5</sup> Cf. Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019 : L'école maternelle, école du langage. BOEN n° 22 du 29 mai 2019.

couverture des ouvrages littéraires bien connus...) sont regroupés dans un même espace de la classe pour en faciliter le repérage et l'utilisation par les élèves.

- Une proximité entre l'espace dédié à la découverte des livres et le coin écriture est envisagée autant qu'il est possible.
- Une attention toute particulière est portée à l'espace dédié aux activités ritualisées qui peuvent accueillir des activités d'écriture, pour installer confortablement les élèves.

## Références<sup>6</sup>

L'aménagement de la classe favorise la fréquentation quotidienne d'écrits variés, de formes et finalités différentes. (...) Les livres, autant que les jeux et les jouets, doivent pouvoir bénéficier d'un investissement spontané par les élèves, l'aménagement du « coin lecture » doit être pensé à cet effet.

Parmi les écrits présents en classe, le livre tient une place prépondérante. La lecture à haute voix par l'enseignant est quotidienne, en particulier d'histoires, de contes, de récits, qui permettent à l'élève d'entendre du langage écrit, de développer sa capacité à écouter, à se projeter, à se représenter une situation.

L'enseignant installe un climat d'écoute et de sécurité en aménageant un espace dédié respectant les codes et usages sociaux (rappeler les règles de l'écoute, éviter d'asseoir tous les élèves par terre).

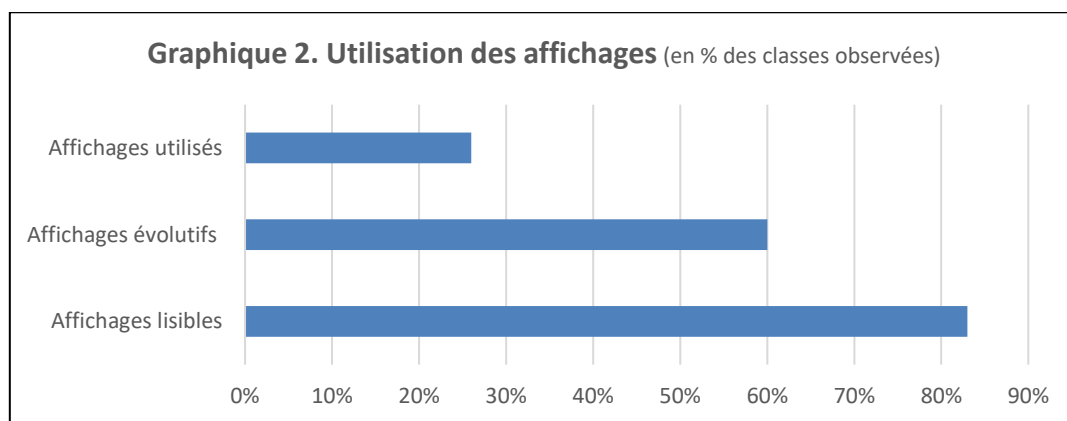
### 1.2. Les élèves ont besoin d'outils de référence, explicitement présentés et quotidiennement utilisés

Les classes de l'école maternelle foisonnent d'outils et de supports individuels et collectifs, le plus souvent réalisés par l'enseignant, affichés au mur, rangés sur des étagères. Leur fonction est loin d'être parfaitement définie et ce, *a fortiori* pour les élèves. Sont-ils des éléments immuables d'illustration des apprentissages ou des outils au service des élèves ? Ont-ils vocation à garder trace des réalisations individuelles de l'élève ? Sont-ils envisagés comme le reflet du travail de l'enseignant en direction des familles ?

#### 1.2.1. Des affichages nombreux mais qui sont rarement des outils de référence pour les élèves

##### 1.2.1.1 Des affichages multiples, pour un usage incertain

De nombreux enseignants consacrent un temps important à la réalisation d'affichages qu'ils exposent dans la classe. La mission a observé leur agencement, leur quantité, leur lisibilité, leur utilisation guidée ou autonome par les élèves et leur évolution éventuelle au fil des apprentissages.



Les affichages sont généralement lisibles pour les élèves, plutôt évolutifs mais finalement peu utilisés. Il s'agit donc d'intégrer plus nettement leur usage dans les habitudes de travail avec les élèves.

<sup>6</sup> Cf. Note de service n° 2019-084 du 28 mai 2019 : L'école maternelle, école du langage. BOEN n° 22 du 29 mai 2019.

- **L'espace de regroupement**

L'espace du regroupement est celui dans lequel le nombre d'affichages est le plus important. S'y trouve présentée une grande variété d'affiches et de supports, souvent plastifiés, dans la perspective d'une utilisation quotidienne ou, plus souvent, pour les préserver d'une dégradation trop rapide. La plupart des outils agencés sur les tableaux de l'espace regroupement sont réalisés à partir de modèles issus de fichiers ou enregistrés sur internet. Certains sont conçus par l'enseignant, qui utilise parfois un code couleur différent selon la typographie (la capitale en bleu et la script minuscule en noir).

Les activités proposées dans le cadre des rituels au sein de ces espaces de regroupement sont souvent les mêmes : réactualisation de la date, des absents et des présents, présentation des activités en atelier voire présentation de l'emploi du temps de la matinée et parfois de la météorologie ou reprise de comptines. L'espace réservé aux temps de regroupement est souvent surchargé et la multitude d'affichages parasite la prise d'informations par les élèves.

- **Un agencement qui peut obérer l'utilisation des affichages**

L'agencement des affichages a vocation à faciliter leur utilisation en autonomie.

De nombreux supports sont placés en hauteur pour faire figurer au mur tout ce qui a été réalisé. Cela a pour conséquence une accumulation et une diversité qui ne permettent pas aux élèves de se repérer, ni d'utiliser à bon escient ces nombreux outils qui pourtant n'ont d'intérêt que s'ils sont régulièrement mobilisés.

Si, dans une classe de petite et moyennes sections (PS/MS), un alphabet coloré avec des dessins associés aux lettres est situé à environ deux mètres du sol, d'emblée l'usage en est quasi impossible. Lorsque les mots des projets de la classe sont affichés en partie haute mais qu'ils sont reproduits sur des supports manipulables par les élèves dans l'espace dédié aux activités graphiques, on peut s'interroger sur la nécessité de cet affichage alors que leur mise à disposition assure une utilisation fréquente par les élèves.

- **Des contraintes matérielles pèsent sur l'agencement des affichages**

Certaines configurations de classe ne facilitent pas la mise en valeur des affichages ni leur usage par les élèves. Si les enseignants sont contraints par les fenêtres et baies vitrées, qui limitent la surface utilisable pour l'affichage, ils peuvent toutefois agir pour réduire la quantité de mobilier qui se trouve sur le pourtour de la classe. La mission relève plusieurs exemples de contraintes relatives à l'agencement du mobilier : une frise alphabétique placée en partie basse d'un mur devant lequel se trouvent une chaise et une table qui empêchent la visibilité ; une quantité très importante d'étagères et de meubles divers qui impliquent un agencement des affichages exclusivement en hauteur ; les nombres affichés dans l'espace des rituels, mais peu lisibles et peu exploitables car positionnés à l'opposé des espaces de travail derrière un carton.

Les portes des meubles sont investies comme supports des affichages pour gagner de la place. Dans 8 classes, il est fait mention de l'utilisation de cordes tendues en hauteur et de pinces à linge pour afficher différents supports (le plus souvent des productions d'élèves). Cette disposition est souvent remise en cause pour des raisons de sécurité : en effet, 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 0,50 m<sup>2</sup>, guirlandes, objets légers de décoration situés à l'intérieur des dégagements doivent être de catégorie M<sup>1</sup>. Les enseignants doivent faire de ces contraintes un atout pour réfléchir à des choix d'affichage dans la perspective de sélectionner quelques affichages permanents et d'autres affichages, plus nombreux mais temporaires et évolutifs.

---

<sup>7</sup> Normes françaises - Arrêté du 25 juin 1980 portant approbation des dispositions générales du règlement de sécurité contre les risques d'incendie et de panique dans les établissements recevant du public (ERP).

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 ».

### 1.2.1.2 Des affichages insuffisamment adaptés aux besoins réels des élèves

#### • Quel niveau de référence pour les affichages ?

Deux types de supports peuvent illustrer la difficulté d'adaptation aux besoins réels des élèves en étant le reflet de la variabilité du niveau d'exigence.

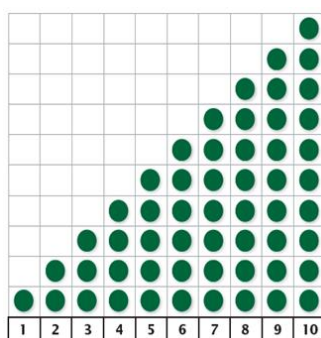
- La bande numérique.

Sur un échantillon de 29 classes constitué à partir de l'ensemble des classes observées, les choix d'affichage des enseignants sont les suivants :

Tableau 1

Bande numérique	Nombre de classes	Bande numérique	Nombre de classes
De 0 à 31	4	De 1 à 80	1
De 1 à 10	10	De 1 à 100	3
De 1 à 30	8	De 1 à 109	1
De 1 à 40	1	De 1 à 200	1

Il est possible d'envisager en MS et en GS une bande numérique de 1 à 31 présentée pour les activités de réactualisation de la date. Avec les PS et les MS, dans le cadre de la construction du nombre, il est possible de travailler à l'aide d'un tableau de nombres qui permet de rendre visible l'itération de l'unité. Par exemple :



Le zéro n'a pas à figurer sur une bande numérique car il ne sert pas à dénombrer. Il peut être placé sur d'autres outils du type droite graduée pour d'autres apprentissages que ceux proposés lors des activités dans l'espace du regroupement. Dans les classes à cours multiple, la distinction des supports proposés aux élèves en fonction de leur âge et de leurs compétences est essentielle.

- Une diversité comparable s'observe également pour les prénoms des élèves présentés sur des étiquettes affichées dans le coin regroupement.

La mission relève une présentation :

- en lettres capitales dans 12 % des classes ;
- dans les deux graphies capitales et minuscules en script dans 7 % des classes ;
- dans les trois graphies (capitales et minuscules en script et en cursive) dans 81 % des classes.

Dans certaines classes, les enseignants font le choix de ne pas utiliser la majuscule pour le prénom au motif de ne pas entraver la prise d'indices dans la construction de la relation grapho-phonémique. La mission considère que cette pratique est à proscrire ; en effet, le prénom est un nom propre et de ce fait commence par une majuscule qui est le premier indice de reconnaissance pour le jeune élève. La mission recommande d'associer une capitale pour l'initiale, aux autres lettres du prénom, écrites en cursive, si les enseignants ne souhaitent pas introduire trop rapidement la majuscule en cursive en moyenne section. Mais la majuscule est essentielle.

Les affichages évoluent peu au fil de l'année excepté pour les étiquettes sur lesquelles se trouvent les prénoms qui font l'objet dans certaines classes d'une présentation différente en fonction des progrès constatés. Les modifications portent alors essentiellement sur le nombre de graphies proposées (passage de l'écriture script à l'écriture cursive). Les évolutions constatées portent essentiellement sur les productions d'élèves exposées dans la classe en lien avec les projets réalisés. Mais pour les affichages didactiques, dont certains n'ont qu'une fonction illustrative voire décorative, leur caractère figé est fréquemment relevé.

- **La gestion des affichages doit également prendre en compte les élèves en situation de handicap**

La mission a pu relever, dans une classe, l'existence d'un coin spécifique réservé à un élève autiste avec son accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH), « avec moins d'affichages pour moins de distracteurs ». L'horloge de la classe a même été enlevée car il la regardait en permanence. Dans une autre situation, on note que des affichages sont retirés dans la classe pour mieux inclure les élèves des unités d'enseignement en maternelle (UEMA) s'agissant d'enfants avec troubles du spectre de l'autisme. Les enseignants ont procédé ainsi sur les conseils du neuropsychiatre qui s'occupe d'un des élèves : enlever les distracteurs, éviter la « pollution visuelle ». On range les boîtes à activité dans des placards dont les portes sont fermées ou sur des étagères en hauteur. On utilise des rideaux occultants. Les enseignants constatent que ces adaptations sont bénéfiques pour tous les élèves, qui sont moins distraits.

### 1.2.1.3 *Se poser souvent la question de l'utilité et de l'utilisation des affichages par l'enseignant et par les élèves*

Dans les classes multi-niveaux, la mission n'a pas constaté de réelle différenciation des supports sauf dans une classe où l'enseignant a réservé un espace sur le tableau du regroupement dédié à chaque niveau. Il est alors nécessaire d'explicitier précisément aux élèves ce qui est attendu et d'envisager au fil du temps la possible utilisation, par certains, de supports envisagés pour un autre niveau.

Dans une autre classe à trois niveaux, le choix offre moins de diversité car l'enseignant a choisi d'orienter les supports pour un usage par les élèves de grande section, sans l'adaptation nécessaire pour les plus jeunes dans d'autres espaces de la classe. Vouloir tirer vers le haut le niveau inférieur d'un cours double est parfaitement envisageable à condition toutefois que chaque élève puisse aussi trouver un support adapté à sa propre progression.

Les choix réalisés par les enseignants ne sont pas toujours explicites. D'abord parce que les affichages sont souvent conservés d'une année sur l'autre, déjà placés sur les murs en début d'année scolaire, voire depuis plusieurs années. Ensuite parce que leur utilisation n'est pas toujours expliquée aux élèves.

Il apparaît difficile pour bon nombre d'enseignants de renouveler le corpus des affichages ou des autres supports pour les apprentissages des élèves. La mission rapporte l'exemple d'une série d'étiquettes avec illustration légendée de type imagier, placée dans un espace dédié aux activités d'écriture qui n'a pas été réalisée par les élèves de la classe de moyenne section ; il s'agit d'un outil que l'enseignant utilisait l'année précédente dans une classe de MS/GS. En revanche, certains enseignants ont la volonté d'introduire progressivement les outils collectifs, de les faire évoluer et de limiter leur nombre de façon à faciliter leur utilisation.

Les affichages les plus fréquemment présentés sur les autres murs de la classe sont des productions d'élèves réalisées dans le cadre d'activités graphiques ou plastiques. Ils peuvent être plus spécifiquement ordonnés dans des espaces dédiés lorsqu'ils existent (les couleurs, les répertoires d'œuvres plastiques dans le coin peinture, les répertoires graphiques).

### 1.2.2. **Place de la production d'écrits dans les différents espaces d'apprentissage de la classe**

Les écrits peuvent exister de différentes manières dans la classe.

- **Les coins-jeux**

Dans 57 % des classes observées, les différents coins jeux donnent l'occasion d'un affichage de supports très variés constituant un répertoire de mots. Les différences sont toutefois importantes. Dans les classes dans lesquelles des écrits spécifiques aux coins jeux sont présents, 33 % ne proposent qu'un affichage simple de l'intitulé du coin. Quelques affichages proposent l'intitulé du coin dans les trois écritures.

Selon les classes, les écrits dans les coins dédiés aux jeux symboliques varient considérablement en nombre et en nature, sur un spectre qui va d'une absence d'écrits à la présentation d'affichages n'ayant aucun lien avec le coin-jeu, comme par exemple, des fiches documentaires sur les animaux qui sont présentées dans l'espace cuisine. Cette situation, qui peut paraître anecdotique, ne devrait pas être rencontrée si une réflexion systématique est accordée à la portée de chaque disposition, organisation et équipement des coins jeux.

- **Le coin lecture**

La mission relève d'importants contrastes concernant la conception du coin lecture dans les classes qui en possèdent un, ce qui illustre souvent le degré de valorisation de l'écrit. Dans certaines classes, les espaces lecture font l'objet d'une attention toute particulière et sont conçus pour les apprentissages langagiers des élèves à l'oral et à l'écrit. Dans ce cas, les affichages sont le reflet des projets menés autour des œuvres littéraires ou documentaires. Dans d'autres classes en revanche, ces espaces spécifiques ne sont presque jamais investis par les élèves ; cette situation peut s'expliquer par la conception de l'agencement comme par l'attitude peu incitatrice de l'enseignant. La mission a pu voir des coins lecture offrant très peu d'ouvrages, avec des livres placés dans des caisses, sans aucune valorisation, sans écrits relatifs à l'univers des ouvrages étudiés, des livres placés en hauteur par souci de rangement mais inaccessibles aux élèves.

**Un coin bibliothèque avec des boîtes à lire contenant des images légendées et des marottes**



**Une mise en valeur des albums dans le coin lecture**



- **Les coins spécifiques**

Certains espaces dédiés aux jeux symboliques ou, plus spécifiquement, à différents domaines d'apprentissage sont l'occasion d'engager des apprentissages de l'écrit très structurés.

La mission a relevé quelques exemples intéressants d'espaces bien identifiés et fréquemment investis par les élèves pour peu qu'ils soient guidés au départ par l'enseignant :



## Un coin cuisine



- un coin mathématiques dans lequel sont disposés une bande numérique, différentes représentations du nombre, des jeux de manipulation ;
- un coin écriture dans lequel sont proposés des modèles de signes graphiques sur bandes plastifiées, des modèles de lettres, des bandelettes de papier pour écrire, des lettres tampons, différents abécédaires, des guides pour la tenue de l'outil scripteur ;
- des coins cuisine dans lesquels sont mises en valeur les recettes dont le texte a été saisi au clavier de l'ordinateur, après avoir été dicté à l'adulte ;
- un coin poupées dans lequel sont affichées les illustrations légendées facilitant le rangement des vêtements.

Dans une classe multi-niveaux de toute petite, petite et moyenne sections (TPS-PS-MS), l'enseignant a conçu un coin dans lequel se trouve un affichage des lettres en majuscules script de tailles différentes, « Comme chez l'ophtalmologiste ». Des paires de lunettes de différents modèles (sans verres) sont mises à disposition ainsi qu'un fauteuil placé à deux mètres de l'affiche et une blouse blanche pour l'élève qui joue le rôle du médecin spécialiste. Dans cette même classe, un espace est réservé à des affichages relatifs aux personnages ou aux éléments contextuels (éléments de paysage, fusil, vêtements de chasseur, etc.) rencontrés au fil du récit *La chasse au caribou*<sup>8</sup>. Les enfants se déplacent pour décrire ou raconter spontanément l'histoire. Les affichages sont pensés pour être au service de l'expression orale et des apprentissages de l'écrit.

Dans une autre classe, l'enseignante a choisi de créer un espace sciences pour valoriser les traces écrites relatives à un projet sur l'air (dictée à l'adulte relatant les expériences et les connaissances des élèves) et à une promenade dans un bois de proximité (dictée à l'adulte « Ce que nous pensions trouver dans le bois à l'automne / Ce que nous avons réellement observé »). La démarche s'inscrit dans une action pédagogique structurée reposant entre autres, sur la volonté d'explicitier les usages des outils et des supports proposés aux élèves et d'en faciliter l'utilisation au quotidien.

### • Les écrits dictés à l'adulte

Dans 18 % des classes observées, on remarque une mise en valeur des textes dictés à l'adulte, qui constituent des écrits auxquels les élèves peuvent se référer. C'est relativement modeste au regard de la place que tient cet exercice, fréquemment évoqué, dans le travail des enseignants.

D'autres outils, abécédaires, affichages documentaires relatifs aux projets en cours font également partie des éléments les plus fréquemment cités.

#### 1.2.2.1 Les affichages n'ont de sens que s'ils sont régulièrement utilisés

La question de l'outil auquel les élèves peuvent se référer et qui vient en soutien des apprentissages, devrait être au centre des préoccupations des enseignants, notamment pour développer l'autonomie des élèves.

La mission a constaté qu'un certain nombre de situations sont caractérisées par l'absence totale de lien entre l'activité et tous les outils dont les élèves pourraient se saisir pour faciliter leur travail, soit parce qu'ils ne sont pas visibles des élèves installés à leur table de travail, soit, très souvent, parce que les supports distribués

<sup>8</sup> Cèbe S., Goigoux R., collection Narramus, Ed. Retz, Paris 2018.

suffisent ou que l'enseignant ne pense pas à faire un lien, par exemple lorsqu'il fait épeler le mot LUNDI lors du rituel, sans se référer à l'affichage.

Pour que les supports d'écrits revêtent pour l'élève une fonction d'aide pour réfléchir, pour acquérir une méthode dans son travail, pour résoudre un problème, pour se remémorer, l'enseignant doit prévoir des temps d'apprentissage consacrés à leur identification, à leurs possibles utilisations. L'objectif est clairement de guider l'élève vers des usages scolaires en s'y référant fréquemment.

Au-delà de la mise en valeur bienvenue des productions des élèves, les autres supports à visée didactique ont tous vocation à être présentés aux élèves comme des outils auxquels ils se référeront en fonction des situations d'apprentissage proposées.

#### 1.2.2.2 *Conseils et points de vigilance pour que les affichages soient des écrits utiles et utilisés*

- **La mission recommande aux équipes d'école de prendre le temps d'organiser des visites des classes de l'école entre pairs permettant d'interroger chaque choix fait par l'enseignant.** Le recul favorisé par ces regards extérieurs peut révéler le poids de certains héritages dans l'aménagement de la classe ou faire prendre conscience de l'insuffisance de l'attention qui lui aura été consacrée.
- **Des affichages en nombre limité, évolutifs – certains étant permanents et d'autres éphémères – en fonction des apprentissages réalisés, servent un enseignement efficace :**
  - définir en équipe pédagogique la progressivité des activités ritualisées et des affichages afférents proposés sur le cycle ;
  - veiller à la cohérence des termes utilisés par les enseignants lorsqu'ils se réfèrent aux différents affichages.
- **Évolution des supports d'écrits et différenciation pédagogique sont indissociables :**
  - concevoir une partie des affichages avec les élèves pour faciliter leur appropriation et leur utilisation ;
  - introduire les outils supports d'écrits progressivement, en fonction des apprentissages, et en accompagnant leur découverte et leurs usages ;
  - proposer une adaptation des supports en fonction des progrès des élèves dans les classes multi-niveaux comme dans les classes à cours unique.
- **L'ajustement de la quantité des affichages tout comme l'attention portée à leur qualité et leur lisibilité sont des gages d'utilisation par et avec l'enseignant ou en autonomie par les élèves :**
  - veiller à ce que les affichages soient tous réellement utilisés ; cette démarche conduit à limiter le nombre de supports ;
  - penser l'agencement des supports affichés à hauteur des élèves pour faciliter leur visibilité, leur manipulation et leur utilisation.
- **L'affichage n'a de sens que si l'élève apprend à s'y référer pour progresser dans ses apprentissages :**
  - expliciter l'utilisation des supports d'écrits pour montrer 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 groupe de façon autonome, durant les activités.

## 2. **Des supports de travail et des outils pour écrire qui restent encore trop peu personnalisés**

Le sujet du recueil des traces du travail – ou traces pour apprendre – de l'élève en maternelle est assez peu abordé dans les instructions officielles. Il s'agit plutôt d'un objet de réflexion investi par certains chercheurs, et quelques groupes de travail départementaux, qui ont, notamment en accompagnement des programmes de maternelle de 2015, partagé des recommandations sur certains supports. Les « cahiers de vie », collectifs ou individuels, largement illustrés, souvent utilisés dans la relation aux familles ; les « cahiers de progrès et de réussite », individuels, rassemblant les traces du travail des élèves, et permettant d'identifier les progrès



accomplis. Sous des noms divers subsistent dans les classes maternelles des habitudes installées autour de ces références.

Si la mission a pu constater, dans la grande majorité des classes visitées, l'utilisation de cahiers ou de classeurs d'activités individuels ayant vocation à être transmis aux familles, elle n'a observé l'usage de cahiers personnalisés dédiés aux activités graphiques ou d'écriture que dans 22 % des classes.

Le cahier d'essais graphiques, le cahier dit d'écriture ou d'écrivain, outil personnel pour tâtonner, essayer, explorer différentes situations, n'est pas identifié par tous les enseignants comme un support nécessaire pour permettre à l'élève de s'exercer et de réfléchir.

Les premières tentatives d'écriture des élèves sont rarement conservées. Même si les supports collectifs, effaçables (ardoises, tableaux) sont pensés au service de l'entraînement, les traces écrites laissées par les élèves sont peu commentées, peu photographiées, pas toujours valorisées. Si les enseignants ne gardent pas en partie trace des tâtonnements de l'élève lors de ses premiers essais d'écriture, par exemple en photographiant la production, ou lors de ses tentatives de reproduire des signes graphiques, l'analyse des progrès et des réussites se révèle rapidement une gageure. Il ne s'agit pas de conserver toutes les traces produites par l'élève mais d'en choisir certaines, significatives des progrès réalisés, pour pouvoir, en différé, les commenter avec l'élève et les transmettre à la famille.

## **2.1. Pour s'exercer à écrire, les supports collectifs sont privilégiés**

La mission a constaté un usage assez répandu de supports collectifs pour permettre aux élèves de s'exercer au geste graphique ou à l'écriture ; différents tableaux, des feuilles de grand format affichées au mur, mais dont la fonction n'est pas toujours clairement définie.

Dans certaines classes, l'enseignant utilise des supports dédiés aux activités graphiques ou d'écriture, les pistes graphiques, proposées sur un mur ou posées sur un chevalet, près desquelles se trouve un matériel adapté (feutres, répertoires, lettres aimantées...) et qui invitent l'élève à s'entraîner à l'écriture de son prénom, de lettres, de mots de l'univers de la classe.

Les étiquettes-mots sont très nombreuses et révèlent une volonté d'enrichir le lexique, de développer les situations de copie, de proposer des outils de référence. Leur usage est à la fois collectif et individuel.

Parfois un espace réduit sur le tableau du regroupement dédié aux activités ritualisées du matin peut être utilisé par les élèves dès l'accueil pour dessiner, reproduire des signes graphiques, ou s'entraîner à l'écriture de leur prénom. Mais ce choix limite les possibilités d'activité de l'élève car le tableau est avant tout un support utilisé par l'enseignant. Les traces laissées par les élèves y ont un caractère très éphémère ; elles sont rapidement effacées ou recouvertes pour laisser la place à d'autres écrits. Le tableau regroupe en plus de très nombreux affichages qui, même lorsqu'ils sont classés, créent un environnement très contraignant pour le jeune enfant (difficulté de repérage, surface réduite pour s'exercer au geste graphique).

Dans les classes où l'utilisation est quotidienne et renouvelée plusieurs fois dans la journée, les supports collectifs ont été présentés aux élèves, leur usage est commenté, explicité et valorisé. Les élèves savent qu'ils peuvent s'en servir fréquemment et de façon autonome.

Cet usage collectif ne doit pas faire oublier l'importance du travail de l'élève sur un support individuel.

## Des tableaux spécifiquement dédiés aux activités graphiques et d'écriture



### 2.2. Les supports individuels de l'élève

Dans l'ensemble des classes visitées, la mission relève une grande diversité de situations :

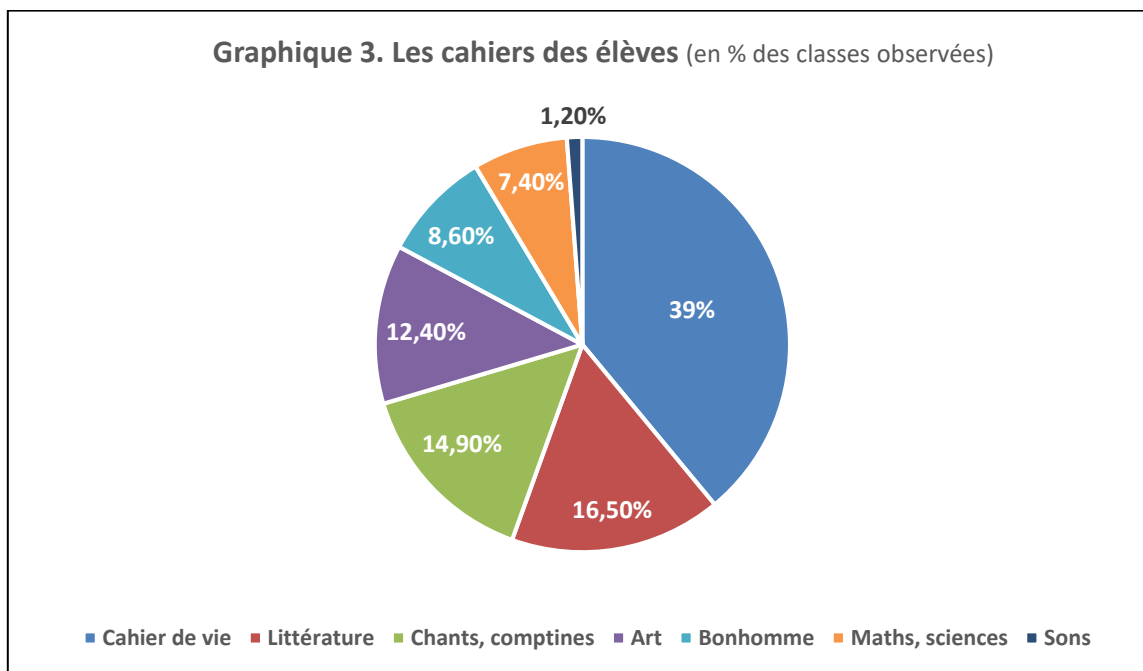
- dans 5 % des classes, aucun outil individuel de l'élève n'a été présenté ;
- dans 5 % des classes, les élèves disposent d'un ensemble de 5 ou 6 supports individuels ; par exemple, un cahier de graphisme, un cahier du bonhomme, un cahier de vie, un cahier d'art, une pochette regroupant les travaux dans les domaines « Acquérir les premiers outils mathématiques » et « Explorer le monde » et une deuxième pochette qui regroupe les traces des travaux réalisés en autonomie ;
- dans 30 % des classes, les élèves possèdent un classeur d'activités dans lesquels sont classés sous intercalaires, les travaux réalisés sur feuille volante par période ou par domaine d'apprentissage ;
- dans 38 % des classes, c'est un cahier d'activités (format A3) dans lequel se trouvent collés différentes fiches d'activités au fil des apprentissages et d'autres supports (textes des comptines, photocopies des couvertures des ouvrages lus en classe). Sur l'ensemble des classes visitées dans lesquelles sont utilisés soit un cahier soit un classeur d'activités, 40 % ne proposent aux élèves que ce seul outil individuel ;
- certains enseignants préfèrent ranger les productions réalisées sur feuilles dans des pochettes individuelles sans pour autant constituer un cahier ou classeur (16 % des classes). Ces pochettes peuvent contenir des travaux divers ou être thématiques, avec le risque de mélanger toutes les productions ;
- la mission fait aussi mention dans 5 % des classes de l'utilisation de E-carnets d'activités, d'un cahier de vie collectif numérique sur tablette ou de blogs pour transmettre aux familles les réalisations de l'élève.

La mission a pu observer des pratiques réfléchies quant aux choix réalisés concernant les supports, par exemple lorsqu'un enseignant utilise :

- un cahier d'activités, sur feuille ou sur fiche, pour transmission aux familles ;
- un cahier de graphisme : activités de découverte, de reproduction et d'association de signes graphiques ;
- un cahier de vie de la classe, avec les supports d'écrits collectifs sur fiches photocopiées ;
- un cahier « Les mots de la classe », qui est un outil pour reconnaître et écrire les lettres ;
- un cahier d'écriture (en MS, interlignage 0,5 cm) pour copier des mots en lien avec les activités narratives du moment en capitales ;
- des ardoises, tableaux et feuilles plastifiées pour s'entraîner fréquemment.

Ce souci de classement des productions enfantines démontre souvent la volonté que l'élève se repère plus facilement et soit en mesure d'observer ses progrès, de se remémorer les apprentissages conduits à l'école. Il faut cependant veiller à ce que la diversité ne génère pas une confusion quant aux usages qui en sont faits.

Le graphique ci-dessous montre la diversité des cahiers observés dans les classes visitées aux côtés des supports dédiés spécifiquement aux apprentissages de l'écriture.



Le cahier de vie individuel est utilisé dans 39 % des classes. Il est collectif sans déclinaison individuelle dans 2,5 % des classes.

L'utilisation est diverse : lorsqu'il est cahier de vie de classe, il peut rassembler des écrits collectifs sur des fiches photocopiées (comptines, chants, récits, dont les textes sont saisis à l'ordinateur), les élèves de la classe (photos et prénoms), la liste des histoires lues par mois, des photos de sorties de classe, de réalisations collectives, des anniversaires fêtés par mois, etc. Dans quelques classes, le cahier de vie collectif est numérique, autour de photographies prises par l'enseignant.

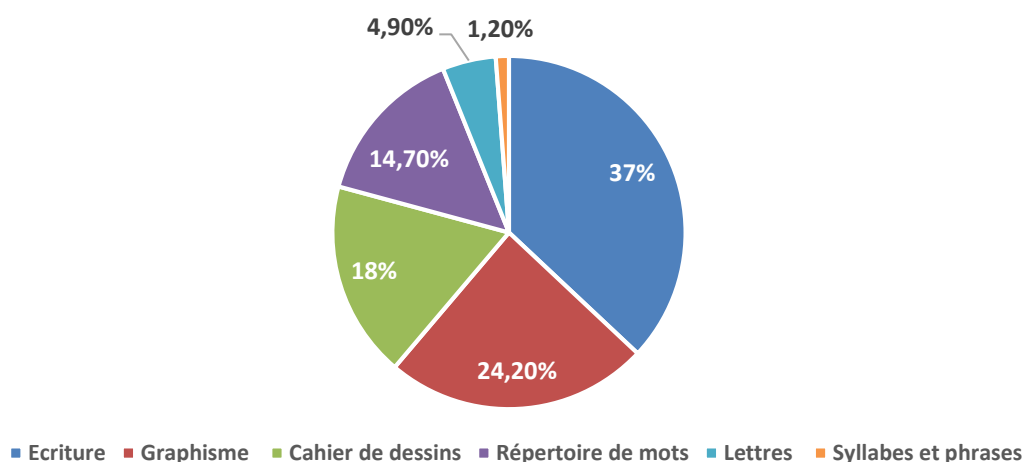
Lorsqu'il est individuel, le cahier de vie permet de communiquer avec la famille autour d'activités réalisées par l'élève – photographies légendées – ou d'un événement collectif, des écrits imprimés collés ou issus d'une dictée à l'adulte. Le cahier de vie est communiqué aux parents soit en fin de semaine, soit à chaque période de vacances. Souvent, la famille est invitée à y écrire (récit de sorties, de vacances, etc.). Se pose alors la question de la lecture et de l'exploitation en classe des écrits familiaux.

### **2.3. De la nécessité de distinguer dessin, activités graphiques et écriture**

La mission préconise d'apprendre explicitement aux élèves à distinguer le dessin, l'activité graphique et l'écriture d'autant que souvent, les cahiers observés regroupent plusieurs de ces activités.

#### Graphique 4. Cahiers utilisés pour les apprentissages de l'écriture

(en % des classes observées)



- Le cahier de dessin peut comporter des écrits (légendes de dessins dictées à l'adulte) mais les deux activités doivent être bien identifiées. L'enseignant écrit alors devant l'élève et explicite ce qu'il fait.
- Le cahier d'activités graphiques permet de conserver les reproductions de motifs à visée esthétique ou les exercices, du geste et du mouvement de la main, réalisés par l'élève, comme le travail sur les boucles par exemple. Il peut regrouper des écrits et des reproductions ou photographies en regard des productions de l'enfant : le nom des signes travaillés, les références culturelles ou sociales.
- Le cahier d'écriture comporte les premiers essais d'écriture tâtonnée guidés par l'enseignant ou réalisés en autonomie et les exercices de copie de lettres et de mots.

La variété des supports, des expériences sensorielles et motrices est essentielle pour développer souplesse, justesse et adaptation du geste graphique (différentes textures des papiers, couleurs, formats variés). Au fil de l'année et durant le cycle, sont proposés différents cahiers classiques, de grands et petits formats, mais aussi format à l'italienne<sup>9</sup>.

Lorsque l'élève apprend à former les lettres, à écrire des mots simples, l'enseignant adapte le support. Les premiers essais apparaissent souvent sur la page blanche non lignée au gré de la réalisation d'un dessin ou sans consigne particulière. Puis, des feuilles comportant une ligne sont mises à disposition. Enfin, écrire entre deux lignes s'exerce fréquemment avec une variation de la hauteur entre les lignes selon les besoins de l'élève. Si la réglure du papier est trop contraignante pour les plus jeunes élèves, la feuille blanche les met en situation d'écriture sans repères.

Fabriquer les cahiers des élèves permet une certaine souplesse de fonctionnement, la reliure en spirale donnant toute latitude pour ajouter des feuilles en fonction des besoins afin de compléter l'outil. Cette démarche favorise de surcroît les usages de formats très variés et peu fréquents. La mission attire toutefois l'attention sur des choix de supports qui vont à l'encontre de la nécessaire valorisation des travaux des élèves. L'exemple est relevé d'un cahier confectionné à partir de papier de récupération ; si l'initiative s'inscrit dans une approche soucieuse de l'environnement, deux difficultés sont mentionnées : les feuilles sont imprimées au verso ou « logotées » et d'un grammage si faible que le feutre bave sur la feuille suivante encore vierge.

<sup>9</sup> Également appelé « format paysage » et caractérisé par une largeur du support plus longue que sa hauteur.

## 2.4. Le choix des supports des élèves intéresse le collectif des enseignants du cycle

**R**éférences<sup>10</sup>

Au sein de chaque école maternelle, les enseignants travaillent en équipe afin de définir une progressivité des enseignements sur le cycle. Ils construisent des ressources et des outils communs afin que le parcours de l'enfant ne connaisse pas de rupture. Ils constituent un répertoire commun de pratiques, d'objets et de matériels (matériels didactiques, jouets, livres, jeux) pour proposer au fil du cycle un choix de situations et d'univers culturels à la fois variés et cohérents.

Si les supports et les outils destinés aux activités de dessin, graphiques et d'écriture sont connus des élèves dès lors qu'ils les utilisent fréquemment, d'abord guidés par l'enseignant puis en autonomie, ils ne sont pas identifiés au sein de l'équipe pédagogique comme outils de cycle. Pourtant, tout comme la progressivité des apprentissages, la question du choix des cahiers (nature, format et fonction) et de leur évolution est un sujet à penser en équipe. Par exemple, lorsque dans une école, un carnet répertoire de cycle est proposé aux élèves sous la forme d'un imagier qui s'enrichit au fil des apprentissages, une réflexion collégiale pourrait porter sur l'utilisation régulière de cet outil pour des activités progressives de copie, et le soin apporté à la présentation (format de l'outil, qualité des images, choix des univers lexicaux, taille et graphie des lettres, évolution et précision de la typographie sur le cycle, par exemple l'accentuation des lettres en capitales d'imprimerie, FORÊT, SORCIÈRE).

Cette nécessaire cohérence permet à la fois à l'élève de comprendre progressivement la fonction des outils dont il dispose à titre personnel et de limiter un fractionnement qui limite l'efficacité de l'enseignement. On citera ces exemples observés par la mission dans deux classes différentes : un cahier de lettres dans lequel l'élève peut écrire des lettres à partir de leur modèle et un cahier d'écrivain pour écrire des mots ; un carnet de lecture comportant les résumés des albums de jeunesse étudiés en dictée à l'adulte et un cahier de vie dans lequel sont reproduits d'autres textes dictés à l'adulte.

Dans chacun des deux cas, on peut interroger le choix de distinguer les deux outils. En effet, lorsque les élèves s'exercent à écrire des lettres, il est fréquent de les voir essayer spontanément d'écrire des mots. Dans le deuxième exemple, la volonté de distinguer un cahier dédié au travail de production d'écrits relatif aux lectures de la classe risque de faire passer les autres types d'écrits au second plan.

Il est hautement souhaitable d'éviter de multiplier les cahiers dès lors que les enjeux d'apprentissage y restent cohérents, y compris par rapport aux choix d'équipe sur le cycle, voire l'inter-cycle, et que l'usage en est très explicite pour les enfants.

## 2.5. Entraîner les élèves et garder trace pour apprécier les progrès

**R**éférences<sup>11</sup>

Les ébauches ou les premiers dessins sont conservés pour favoriser des comparaisons dans la durée et aider chaque enfant à percevoir ses progrès ; ils peuvent faire l'objet de reprises ou de prolongements.

Les programmes pour l'école maternelle mettent l'accent sur la mise en œuvre d'une évaluation positive devant permettre aux enseignants d'observer et d'interpréter les apprentissages réalisés par les élèves et surtout à chacun d'entre eux d'identifier ses propres progrès et ses réussites. Les cahiers de dessin et du bonhomme sont pensés dans la perspective d'identifier les progrès de l'élève et d'en faire part aux parents, plus rarement pour inviter l'élève à prendre conscience de ses propres réussites par l'observation guidée de ses travaux.

### 2.5.1. L'usage d'un cahier dédié est constitutif de l'apprentissage de l'écriture

En MS puis en GS, l'usage d'un cahier dédié aux activités d'écriture devient indispensable pour conserver les traces et permettre à l'enfant d'observer ses propres progrès, commentés par l'enseignant, et d'éprouver sa

<sup>10</sup> Arrêté du 2 juin 2021 : École maternelle. Programme d'enseignement : modification. BOEN n° 25 du 24 juin 2021.

<sup>11</sup> *Ibid.*

capacité à apprendre. Pourtant, cette dimension n'est que très rarement mentionnée lors des visites de classe ou dans le cadre des échanges avec les enseignants. L'usage très répandu de l'ardoise, des feuilles plastifiées effaçables et des feuilles volantes rend plus difficile la conservation des productions de l'élève qui sont de ce fait très éphémères. Le développement bienvenu de *padlets*, de blogs de classe qui ont vocation à informer les parents de la vie de classe devrait aussi favoriser des retours sur les apprentissages collectifs et individuels.

Pour garder trace des essais de l'élève afin de les observer en différé, l'enseignant doit veiller à ce que les productions sur feuille soient datées, à ce que les élèves s'exercent très tôt en début de moyenne section à copier puis à écrire leur prénom plutôt qu'à coller une étiquette. Certains essais d'écriture sur ardoise ou sur tableau blanc peuvent être photographiés, enregistrer et donner lieu à une exploitation ultérieure.

Cette fonction de mise en mémoire et de préservation que revêt un cahier permet de donner de la valeur à la trace produite par l'élève quelles que soient les réussites ou les difficultés. Elle favorise le retour sur les productions par l'enseignant et par l'élève pour observer et comprendre les évolutions et le cheminement. Prendre le temps de revenir sur ce qui a été réalisé, de commenter les progrès, d'encourager les essais est un vecteur de développement de la confiance en soi pour l'élève.

### 2.5.2. Le cahier de suivi des apprentissages

Le cahier de suivi des apprentissages, de réussite ou de progrès a été observé par la mission dans certaines classes. Ne comportant généralement pas de productions d'élèves associées, il s'agit plus d'un livret indiquant la liste des compétences maîtrisées ou travaillées, parfois avec quelques illustrations ou photographies. L'association de quelques productions datées illustrant les progrès de l'élève sur la période s'inscrirait pourtant dans une pratique continue d'évaluation à l'appui d'une observation partagée de ses progrès avec l'élève.

La mission constate la grande diversité de formats et de contenus de ce cahier, sur papier ou numérique. Les enseignants disent leur difficulté à concevoir cet outil. Un outil national qui distinguerait les informations relatives aux progrès dans la maîtrise des compétences attendues tout en permettant de valoriser quelques productions de l'élève, dont celles en lien avec le projet de la classe, serait le bienvenu. Il faciliterait notamment le travail des enseignants dans le suivi du parcours d'élèves arrivant d'autres écoles.

#### Quelques exemples du cahier d'écrivain



### 2.5.3. Conseils et points de vigilance pour que les supports individuels écrits des élèves soient au service de la valorisation de leurs progrès

- Définir en équipe les choix pour les cahiers d'écriture, d'activités graphiques et de dessin (nombre et fonction des cahiers, contenus, fréquence des usages, évolution du format, du lignage).
- Expliciter aux élèves la fonction et les usages des cahiers et des outils.
- Définir en équipe les contenus du cahier de suivi des apprentissages qui doit illustrer les progrès et les réussites de l'élève tout au long de son parcours à l'école maternelle, en illustrant ce qui est dit du niveau de maîtrise des compétences par des productions enfantines (traces écrites, photographies).



- Élaborer un carnet de suivi des apprentissages autour d'un socle national apparaît nécessaire pour faciliter le suivi de l'élève<sup>12</sup>.

### 3. L'enseignement de l'écrit : ritualisation et progressivité sont indispensables aux apprentissages des élèves

#### Références<sup>13</sup>

« Jean-Émile Gombert et Michel Fayol ont montré que la différenciation entre dessin et écriture se réalise à travers différents stades successifs. À 3 ans, l'enfant gribouille sur des lignes ondulantes. Il a déjà acquis des traits de l'écriture superordonnés tels que la direction et la linéarité, il commence à y avoir découpage en unités discrètes (pseudo-écriture). Entre 3 et 4 ans, l'écriture est caractérisée par des séquences de ronds, il commence à y avoir découpage en unités discrètes (pseudo-lettres). Vers 4 ans, les enfants commencent à utiliser les lettres lorsqu'ils écrivent, que ce soit en copie ou en production spontanée ».

Apprendre à écrire à l'école maternelle s'envisage dans la double perspective, graphique et linguistique, de l'activité. Il s'agit d'apprendre progressivement à tracer des signes graphiques que sont les lettres. Pour y parvenir, l'élève doit pouvoir s'exercer quotidiennement et dans des situations variées, adaptées et différenciées. Ainsi, il développe et enrichit sa motricité globale et ses capacités motrices fines pour ajuster son geste et sa posture et s'initie au fonctionnement du principe alphabétique. L'apprentissage de l'écriture ne se limite pas à ces entraînements nécessaires. Il s'envisage aussi et concomitamment, dans un environnement conçu pour que l'élève se familiarise avec le français écrit.

Pour accompagner l'élève dans ce long cheminement, deux principes sont essentiels :

- la ritualisation des situations d'apprentissage, qui implique redondance, fréquence des activités, dans des situations alternant guidage fort de l'enseignant et recherche et entraînement de l'élève en autonomie ;
- la progressivité des situations d'apprentissage proposées. Elle implique une anticipation par l'enseignant, mais aussi au sein de l'équipe de cycle, une observation quotidienne des processus et des réalisations, une adaptation aux capacités de l'élève.

La mission s'est intéressée à la nature et à la fréquence des activités d'écriture et de production d'écrits durant les apprentissages proposés aux élèves sur les différents temps qui ont été les plus observés : l'accueil, les activités en début de journée pendant le regroupement des élèves, et celles proposées en atelier.

#### 3.1. Découvrir la fonction de l'écrit : des apprentissages à enrichir

##### 3.1.1. Les liens entre écriture et lecture ne sont pas hiérarchisés

L'apprentissage de l'écriture vient nourrir celui de la lecture et inversement. Les recherches démontrent l'impact positif de la fréquence des situations d'écriture chez le jeune élève et des performances des élèves en écriture sur les réussites des apprentissages en lecture<sup>14</sup>. Si le développement des compétences langagières du jeune élève à l'oral fait l'objet d'une attention et d'un suivi particuliers à l'école maternelle, dans une perspective première d'enrichir le vocabulaire, d'acquérir la syntaxe et de développer une conscience phonologique, la diversité des situations d'apprentissage du langage écrit mérite d'être assurée tant au plan de la compréhension que de la production.

---

<sup>12</sup> Cf. 3.4.1. Livret 3 : *Les outils proposés par la DGESCO et diffusés sur Eduscol, sont nombreux : un guide de présentation des ressources, des propositions d'observables d'indicateurs de progrès, des points de vigilance, des exemples de carnets de suivi des apprentissages et une synthèse des acquis scolaires de l'élève à l'issue de la dernière année de la scolarité à l'école maternelle. Mais les enseignants disent rencontrer des difficultés à s'en saisir pour concevoir un outil de suivi qui permette de garder trace des progrès de l'élève tout au long du cycle, d'identifier le niveau d'expression et de maîtrise des compétences attendu en fonction de l'âge de l'élève et présenté de façon à être communiqué aux familles.*

<https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>

<sup>13</sup> 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.

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

Les situations dédiées spécifiquement à l'apprentissage de l'écriture (geste graphique, copies de mots, de phrases, essais d'écriture approchée) et de production d'écrits (la dictée à l'adulte pour observer l'effet que produit le texte sur le lecteur et s'initier au fonctionnement du principe alphabétique), sont autant d'activités nécessaires alors que, dans les classes observées, elles sont insuffisamment proposées aux élèves.

La mission a constaté la volonté de confronter les élèves à de très nombreux et différents supports d'écrits mais leur fonction n'est pas toujours bien identifiée, ni partagée avec les élèves. Certains permettent de se souvenir, de garder trace ; d'autres servent à communiquer, à s'informer, à réfléchir, d'autres encore à imaginer et à se projeter. Il convient d'introduire ces différents types d'écrits en expliquant précisément leur usage et de les utiliser régulièrement.

**Écrire une liste de courses pour se souvenir - Le mot copié est ajouté à la « liste de courses » commencée antérieurement. Un travail sur le nombre est mené pour décider le nombre de pommes à acheter. Les élèves se rendent à l'épicerie pour faire les courses à l'appui de la liste réalisée.**



### 3.1.2. L'oral et l'écrit sont à travailler de manière équilibrée

Les observations de situations d'apprentissage dans les classes ont fréquemment révélé un déséquilibre entre le temps dédié aux échanges oraux qui sont sans aucun doute nécessaires pour contextualiser, se remémorer, planifier, et le temps propre d'activité de l'élève à l'entraînement au geste graphique ou pendant les dictées à l'adulte, à l'observation guidée de l'enseignant qui écrit<sup>15</sup>. Le travail préparatoire à l'oral prend trop souvent le pas sur le passage à l'écriture et devient le cœur du travail sous prétexte de développer les connaissances lexicales et les compétences langagières orales (compréhension).

### 3.2. Les temps dédiés à l'apprentissage progressif de l'écriture sont parfois confondus avec les activités graphiques, manquent de fréquence, et leur durée n'est pas toujours adaptée

**R**éférences<sup>16</sup>  
L'écriture est une habileté qui, non maîtrisée, place les élèves en difficulté dès le début du cours préparatoire. Tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il est difficile pour l'élève de se concentrer sur les autres aspects de l'écriture. C'est la raison pour laquelle, à l'école maternelle, dès que l'élève s'en montre capable, l'apprentissage de l'écriture cursive est encouragé et enseigné. Il convient toutefois de proposer des exercices adaptés à l'âge de l'élève, et de préserver la motivation des élèves qui, à l'école maternelle, aiment généralement écrire.

<sup>15</sup> Cf. infra (3.4.2.) : Recommandations pour une dictée à l'adulte plus efficace.

<sup>16</sup> Cf. Note de service n° 2019-084 du 28 mai 2019. L'école maternelle, école du langage. BOEN n° 22 du 29 mai 2019.



### 3.2.1. Pour un apprentissage de l'écriture installé de manière plus marquée dans le quotidien de travail des classes

#### 3.2.1.1 Les emplois du temps de la classe mentionnent peu la production d'écrits

La mission a tout d'abord fait le constat qu'il est compliqué de recueillir des informations précises sur les temps consacrés à l'apprentissage progressif de l'écriture en maternelle. L'emploi du temps de la classe, quand il a été communiqué, ne comporte généralement pas les informations attendues sur la fréquence, la nature et la durée du travail fait par les élèves ; il s'agit d'un document formel, construit autour des cinq domaines d'apprentissage des programmes, mais qui reste souvent à un niveau de généralité qui le rend peu lisible pour un observateur extérieur à la classe.

Sur l'ensemble des emplois du temps consultés, 52 % font apparaître l'écriture comme objet de travail, 48 % ne la mentionnent pas.

Ce constat ne signifie cependant pas que ce champ n'est pas travaillé par les enseignants. Les entretiens qui ont été conduits par les inspecteurs généraux avec tous les enseignants visités permettent de dresser un état de situation toutefois assez contrasté, à la fois en termes de fréquence, de durée et de progressivité des temps d'apprentissages de l'écrit.

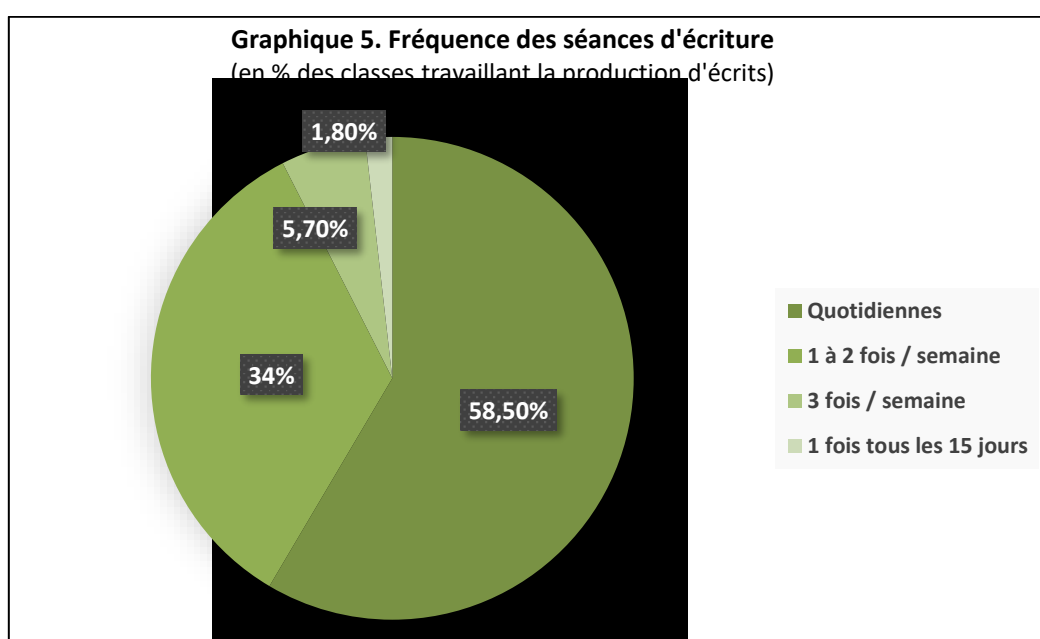
Le premier constat porte sur l'assimilation fréquente – qui peut relever d'une confusion pour certains enseignants – entre les « activités graphiques », qui sont très régulièrement mises en œuvre, et l'apprentissage de l'écriture. Si le développement de l'observation, l'éducation de la motricité fine et du geste, participent des compétences utiles à l'écriture, l'apprentissage de cette dernière va au-delà d'une seule approche graphique et les enseignants doivent identifier, sur l'ensemble de l'année de moyenne section, des temps proprement dédiés au travail d'écriture.

Les activités graphiques sont quasiment toujours mentionnées par les enseignants dans les emplois du temps. Les activités de production d'écrits sont nettement moins mentionnées ; elles concernent 64 % des classes visitées. Dans 36 % des classes, le travail réel en production d'écrits est donc difficile à caractériser.

#### 3.2.1.2 La fréquence du travail d'écriture se révèle insuffisante

Dans 55 % des classes observées, les durées des séances liées à l'écrit fluctuent selon les périodes, les semaines, le type d'activités, selon des stratégies pédagogiques qui sont plus ou moins explicites. La mission a souvent constaté une suite de micro-activités, plus ou moins fréquentes, plus ou moins suivies, dont il convient d'interroger l'efficacité.

Le temps de travail doit évidemment être adapté au très jeune âge des enfants et il est logique que des durées plutôt courtes soient privilégiées, à condition que la fréquence des séances vienne en appui aux acquisitions afin de consolider, progressivement, les premières bases de l'apprentissage de l'écriture.



Dans les classes observées qui proposent des séances d'écriture, la fréquence des séances est très variable.

Si l'on rapporte ces constats à l'ensemble des visites faites par la mission, la proportion des classes qui pratiquent un travail quotidien en production d'écrits n'est que de 38 %, ce qui constitue indéniablement un point d'alerte.

### 3.2.2. Conseils et points de vigilance pour penser la fréquence des travaux d'écriture

## Références<sup>17</sup>

### Petite section :

- Pas d'enseignement de l'écriture en petite section.
- Observer des écrits et des situations d'écriture commentés par l'adulte.
- Si certains enfants produisent des simulacres d'écriture, l'enseignant s'intéresse à ces essais, les commente et les valorise.

### Moyenne section :

- Les enfants qui sont prêts peuvent s'exercer à la copie de mots simples (le plus souvent en capitales d'imprimerie), sous la tutelle de l'enseignant.
- Celui-ci estime le moment où certains peuvent réaliser des essais d'encodage de mots simples (une à deux syllabes) et connus.

### Grande section :

- Copier des mots connus en cursive, si les enfants ont acquis une certaine maturité motrice.
- Essayer d'écrire des mots nouveaux en utilisant les ressources de la classe et ses connaissances de l'écrit (phonologie, analyse des composantes de l'écrit).

Pour faciliter le travail des enseignants et assurer aux élèves de moyenne section un travail suffisant sur les premiers apprentissages de l'écriture, il est possible d'installer des situations d'apprentissage de l'écriture quotidiennes, diversifiées et progressives, y compris en exploitant le temps d'accueil et les temps interstitiels.

### 3.2.3. Pour un accueil inscrit dans une dynamique d'apprentissages explicites

L'accueil est un moment de transition qui permet chaque jour aux élèves d'entrer dans le calme et positivement dans les apprentissages. L'école se doit d'y proposer des activités à la fois agréables et élaborées. Les activités d'entraînement graphique et d'écriture y ont donc toute leur place.

Dans 68 % des classes observées, l'accueil est conçu comme un temps de jeux dits libres, rarement guidés par l'enseignant qui, pourtant, a souvent sélectionné les activités en mettant à disposition le matériel sur les tables. L'attitude des élèves et leurs choix sont révélateurs des habitudes de travail et d'usage du matériel. Dans certaines classes, les espaces dédiés aux jeux symboliques ou dans le coin-lecture sont bien investis ; dans d'autres, ils restent vides.

Les activités observées, même si nous pouvons imaginer qu'elles évoluent au fil de l'année, sont souvent toujours les mêmes : l'arrivée dans la classe est le moment choisi pour que l'élève identifie l'étiquette sur laquelle est écrit son prénom, puis lui sont proposés des jeux de construction, jeux sur plateau, puzzles, coloriage, pâte à modeler, dessins, ...

Dans 25 % des classes observées, les enseignants profitent de l'accueil pour demander aux élèves de s'exercer à améliorer le geste graphique et les guident pour qu'ils renforcent leurs connaissances du principe alphabétique par des essais d'encodage du prénom ou d'autres mots de la classe, avec ou sans modèle.

Au titre des situations intéressantes observées en MS dans les classes, on citera les trois exemples suivants : des activités graphiques sur supports de petit format, des activités graphiques sur mur graphique, une copie de lettres capitales :

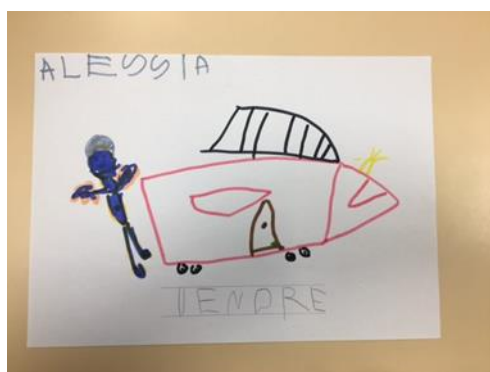
- un élève de MS réalise un exercice de copie d'une courte phrase et de son prénom en capitales ;
- une élève écrit sur le tableau blanc de l'espace regroupement la date (jour et quantième) ;

---

<sup>17</sup> Eduscol Ressources maternelle - Graphisme et écriture - L'écriture à l'école maternelle : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

- un groupe s’installe autour d’une table pour réaliser des dessins. Certains des élèves commencent rapidement à écrire en capitales leur prénom ou le prénom de leurs parents ; les compétences sont variées mais l’enthousiasme est présent. Pendant ce temps, l’enseignante prend en charge un groupe de six élèves et les guide patiemment et avec précision pour retrouver les lettres, les nommer, les comparer. Elle accompagne le tracé de la lettre, la tenue de l’outil, la posture pour ceux qui se lancent dans l’écriture. Les élèves se répartissent dans l’espace bibliothèque de la classe, réalisent des activités de dessin, de Memory et investissent les espaces dédiés aux jeux symboliques. Une élève s’essaie à écrire MAX et MYN sans modèle (le diminutif du prénom de sa sœur et le diminutif de son prénom). Deux autres élèves signent leur dessin (prénom écrit en capitales).

#### Commencer à écrire



#### Productions de deux élèves le même jour au moment de l’accueil qui illustrent la diversité des réalisations et des compétences graphiques



### 3.3. Des activités proposées dans le cadre des regroupements de début de journée qui ne sont pas toujours au service d’apprentissages progressifs et structurés

L’intérêt explicite porté par l’enseignant aux activités d’écriture, la fréquence à laquelle les élèves se voient proposer ces activités tout au long de la journée et de la semaine, les habitudes prises dans la classe quant à l’utilisation des outils et supports dédiés, favorisent les premiers essais d’écriture et la motivation de l’élève. L’accompagnement de l’enseignant est essentiel pour valoriser les efforts, guider l’élève vers les outils ou gestes adaptés et observer le processus d’apprentissage en cours.

#### 3.3.1. Organiser l’environnement et le cadre de travail des élèves

Il est nécessaire que l’organisation de l’environnement et du cadre de travail des élèves fasse l’objet de réponses évolutives au sein de l’équipe pédagogique, en fonction de la classe d’âge et des progrès des élèves.

Quelques repères sont à prendre en compte :

- l’installation des élèves face aux supports utilisés durant les activités ; l’agencement de l’espace pour assurer le nécessaire confort des élèves qui favorisera leur attention et leur concentration ;
- la taille du groupe d’élèves : plus les élèves sont jeunes, plus il est important de faire travailler les élèves en petit groupe ;
- la durée et la différenciation des rituels. Dans les classes multi-niveaux, une souplesse peut s’appliquer à la gestion des groupes, avec des rituels différents en durée, contenus et modalités d’enseignement. Dans une classe de TPS-PS-MS, ont été observés des rituels personnalisés, où le caractère de rituel collectif est réduit au minimum. L’élève de MS, en arrivant dans la classe, va immédiatement écrire son nom sur l’ardoise. À partir d’octobre, les élèves de MS reproduisent également le nom du jour ;
- le moment dans la journée ou la semaine qui sera choisi pour conduire les rituels : l’enseignant doit-il systématiquement réunir tous les élèves de la classe le matin pour réactualiser la date et compter les absents ?

dans une classe de PS-MS-GS, le choix est fait de ne pas regrouper tous les élèves mais d'alterner des regroupements par niveau et des temps de travail individuel. L'enseignante regroupe les MS qui vont évoquer leurs vacances. Les autres enfants continuent leurs activités. Chaque élève de MS doit décrire ce qu'il a fait pendant les vacances puis dessiner un moment choisi de ses vacances. L'enseignante précise qu'elle va légendier le dessin avec une phrase qui commence par « Pendant les vacances, je... ». C'est à chaque élève de finir oralement la phrase qu'elle écrit assise à côté de chacun d'entre eux. L'élève concerné écrit ensuite son prénom. L'enseignante reprend les élèves qui tiennent mal leur crayon ;

- la passation des consignes des ateliers : expliquer aux élèves ce qui est attendu d'eux peut être réalisé lorsqu'ils sont installés à leur table de travail et non en regroupement collectif. Il est fréquemment observé une perte des informations transmises par l'enseignant pour le premier groupe qui a bénéficié de la consigne et qui doit assister à la passation des consignes de trois autres groupes avant de pouvoir commencer l'activité attribuée. Ce temps de passation des consignes est aussi l'occasion d'explicitier aux élèves les apprentissages qu'ils vont réaliser, en quoi ils seront utiles et non simplement de présenter l'activité.

### 3.3.2. Pour des rituels au service des apprentissages de l'écrit

Dans le cadre des observations de classe, la mission a été attentive aux activités dites ritualisées dans le cadre du regroupement en début de matinée.

Dans plus d'un tiers des classes observées, les rituels matinaux apparaissent très stéréotypés : le collectif travaille la date, les absents, la présentation des ateliers et la passation des consignes ainsi que la reprise de comptines. Outre la question déjà abordée des supports d'écrits, il est constaté que ces activités, dont les caractéristiques sont très figées, évoluent trop rarement dans leurs formes et sur le fond tout au long de l'année. Elles sont présentées le matin pour instituer le groupe et reposent souvent sur la répétition de situations prévisibles. La succession des activités donne le sentiment d'un survol sans approfondissement. C'est la parole de l'enseignant qui prédomine. L'attention des élèves est fortement obérée par la durée, l'absence de nouveauté mobilisatrice, le manque de confort, l'absence de visibilité des outils proposés au collectif.

Dans certaines classes, la mission a observé des mises en œuvre pédagogiques intéressantes, explicitement dédiées à la compréhension du fonctionnement du principe alphabétique et à des essais d'écriture. Ainsi, dans une classe de MS-GS, l'enseignante propose le jeu du prénom caché. Un prénom est choisi par l'enseignante, sans le nommer. Elle indique au tableau le nombre de lettres par des traits \_ \_ \_ \_ et vérifie que les élèves ont bien identifié le nombre de lettres composant le prénom caché. Puis les élèves s'engagent dans le jeu : « Est-ce que dans le prénom caché il y a la lettre ... ? ». Tous les élèves de MS connaissent toutes les lettres, et même le Y, W, X. Lorsque le prénom est découvert, ils épellent le mot. Dans la phase suivante, ce sont des élèves qui, à tour de rôle, remplacent l'enseignante. Un élève tient l'étiquette du prénom choisi dans les mains et trace les pointillés en fonction du nombre de lettres : \_ \_ \_ \_ . Puis l'enfant désigne les camarades qui posent les questions. « Est-ce que dans le prénom caché, il y a la lettre K ? ». À la suite des propositions de ses camarades, l'enfant au tableau coche, au fur et à mesure, sur la frise alphabétique les lettres proposées par ses camarades jusqu'à l'identification du prénom caché. L'exercice est très dynamique : les lettres de l'alphabet sont déjà toutes connues et ce, par tous les élèves. Ces derniers les manipulent avec aisance et plaisir.

### 3.3.3. Conseils et points de vigilance pour enrichir le temps d'accueil et les rituels

- Toutes les activités visant à exercer le geste graphique, la motricité fine, l'écriture du prénom présentent un réel intérêt à être proposées dès l'accueil. La présence de l'enseignant près de l'élève est essentielle en particulier pour accompagner la précision du geste et une posture appropriée mais aussi pour explicitier la relation grapho-phonémique, pour écrire la légende formulée par l'élève de son dessin ou de ses premiers essais d'écriture et observer l'élève dans sa pratique.
- Au-delà d'un nécessaire renouvellement de la conception des rituels à l'école maternelle portant sur les activités elles-mêmes, sur leur durée, sur l'effectif concerné, sur les aspects matériels, les situations choisies doivent aussi être explicitement dédiées à la compréhension du fonctionnement du principe alphabétique et à des essais d'écriture.

### 3.4. Beaucoup d'activités préparatoires pour apprendre à écrire mais qui ne sont pas toujours associées à un temps d'écriture pour l'élève

**R**éférences<sup>18</sup>

Commencer à écrire tout seul.

Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques.

Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture manuscrite : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture (épaule, coude, poignet, doigts), contrôler les tracés, et surtout tracer volontairement des signes abstraits dont ils comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons. Les exercices graphiques, qui permettent de s'entraîner aux gestes moteurs, et l'écriture proprement dite sont deux choses différentes. L'enseignant veille à ce qu'elles ne soient pas confondues.

Dans les classes observées de MS, les activités identifiées comme apprentissages de l'écriture sont majoritairement des activités de reconnaissance des lettres, de reconstitution de mots ou de courtes phrases à partir d'un modèle à l'appui de lettres ou de mots présentés sur différents supports. Le temps dédié à l'apprentissage du geste graphique et aux essais d'écriture est fortement réduit et souvent précédé d'un temps d'échanges assez long sur la présentation du travail. L'efficacité de la présentation des consignes est très variable. Le niveau d'ambition du travail proposé aux élèves est souvent trop limité au regard de leurs capacités et de leurs envies.

Trois facteurs principaux peuvent expliquer ce constat :

- une volonté affichée de la part de certaines équipes de préparer les élèves, et plus particulièrement en GS, à la passation des évaluations repères de début de CP. Le protocole de ces évaluations ne comporte aucun item propre à évaluer la capacité des élèves à écrire de mémoire leur prénom, à copier quelques mots, à en écrire d'autres sans modèle, comme par exemple le mot MARDI identifié chaque semaine dans le cadre du regroupement. Cette question, qui a influencé les pratiques de l'école maternelle amenant les enseignants à délaisser progressivement les exercices d'écriture tels qu'ils peuvent être proposés très tôt aux jeunes élèves, fera l'objet d'une recommandation dans le livret relatif au pilotage de l'enseignement de l'écriture ;
- une sous-estimation de la part de certains enseignants des capacités des élèves de MS à s'engager dans des activités visant les essais d'écriture approchée et l'entraînement au geste graphique ;
- une mise en œuvre de la séance qui dilate à l'extrême le temps dédié à la présentation du travail à faire et des aides apportées avant même que la classe ait pu se confronter au travail demandé qui, par conséquent, est réalisé sur un temps moindre, au moment où les élèves voient souvent leur attention et leur intérêt diminuer.

#### 3.4.1. Des activités graphiques aux activités de tracé de lettres

**R**éférences<sup>19</sup>

Lorsque l'écriture en capitales est pratiquée par les enfants, l'enseignant veille au respect de l'ordre des lettres et met en évidence les conséquences du respect ou non de cet ordre sur ce qui peut ensuite être lu. L'écriture cursive nécessite quant à elle un entraînement pour apprendre à tracer chaque lettre et l'enchaînement de plusieurs lettres, en ne levant qu'à bon escient l'instrument d'écriture. Cet entraînement ne peut intervenir que si les enfants ont acquis une certaine maturité motrice : s'il peut avec certains être commencé en moyenne section, c'est en grande section qu'il a le plus naturellement sa place, et souvent en deuxième partie d'année.

<sup>18</sup> Arrêté du 2 juin 2021 : École maternelle. Programme d'enseignement : modification. BOEN n° 25 du 24 juin 2021.

<sup>19</sup> *Ibid.*

L'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée. Ces acquisitions faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture.

Les activités graphiques à visée esthétique et décorative sont envisagées dans la plupart des classes comme préparatoires à l'apprentissage de l'écriture des lettres capitales.

L'intérêt est de conduire concomitamment des situations d'apprentissage dans le cadre des activités motrices, des activités graphiques et des activités d'écriture pour accompagner l'élève dans ses progrès moteurs et lui permettre d'ajuster son geste tout en vivant des expériences sensorielles, motrices et sensibles variées.

Lorsque les enseignants proposent des activités régulières, guidées pour apprendre aux élèves à écrire, la mission a pu constater la vigilance dont beaucoup font preuve pour veiller à une posture adaptée de l'élève : assise confortable ; saisie correcte de l'outil (rôle de l'index mis en évidence) ; mobilisation des segments mobiles du bras qui écrit par rapport au bras qui sert d'appui et d'équilibre (décontraction) ; respiration et libération du haut du corps ; appui sur le poignet ; respect des limites de l'espace.

En revanche, la dimension culturelle, sociale, artistique est insuffisamment présente même si certains enseignants réalisent pour leurs élèves, rarement avec eux, des répertoires de signes graphiques devant servir de modèles dans lesquels se trouvent des reproductions d'œuvres picturales, des photographies d'éléments naturels ou manufacturés prélevés dans l'environnement.

### 3.4.2. Trouver un équilibre entre reconnaissance des lettres, constitution de mots et entraînement à la graphie

L'ensemble du travail sur les lettres (leur nom, leur graphie, le son qu'elles produisent) est observé dans bon nombre de classes dans une perspective de renforcer les apprentissages afférents. Toutefois, la mission a constaté que la graphie des lettres est moins travaillée que la reconnaissance et l'identification (nommer la lettre), alors que l'entraînement à la graphie contribue efficacement à la reconnaissance. De nombreuses situations sont conçues pour être proposées dans le cadre des ateliers. Dans certaines classes, toutes les activités en atelier sont centrées certains jours, sur la reconnaissance des lettres ou de mots du lexique de la classe, avec un objectif d'ordonnement des lettres pour reconstituer le mot.

Si certaines activités sont intéressantes et nécessaires, elles doivent pour autant s'inscrire dans un environnement pensé pour diversifier les expériences avec l'écrit et très vite être dépassées pour laisser du temps à l'apprentissage de l'écriture (au-delà des gammes gestuelles que représentent la reproduction de lettres isolées) et à la production d'écrits. La mission s'interroge sur le sens de l'activité pour les élèves lorsque ce travail n'est pas relié à l'univers de référence des projets successifs de la classe.

Quelques situations illustrent la volonté de conduire un travail structuré sur les lettres. Les enseignants conçoivent ces situations afin que les élèves soient progressivement confrontés à la relation graphie-phonie, pour qu'ils exercent la motricité fine mais dire que les élèves perçoivent aisément le sens de ces activités serait exagéré : ainsi dans une classe de MS, où 30 minutes sont consacrées à l'écriture de la lettre V dans le cadre d'activités successives – réaliser la lettre V en pâte à modeler ; tracer un V au crayon ; tracer des V sur une feuille entre deux rangées de pointillés ; repérer le V dans une liste de 6 mots et colorier le dessin correspondant (violon, vache...) – une élève interrogée à la fin de la séance ne sait pas dire ce qu'elle a fait ni pourquoi. À l'évidence le travail structuré sur les lettres gagne à s'inscrire dans un ensemble cohérent d'activités complémentaires, répétées, qui contribuent à créer l'univers de référence qui facilite la compréhension des élèves.

---

<sup>20</sup> Arrêté du 2 juin 2021 : École maternelle. Programme d'enseignement : modification. BOEN n° 25 du 24 juin 2021.



## Exercices de repérage des lettres terme à terme



À la fois diverses et systématiques, les activités choisies par l'enseignant doivent prendre en compte la question de l'adaptation des exercices, contenus et supports, et des matériels, aux besoins réels des élèves.

Trois exemples observés par la mission illustrent l'importance de cette adaptation :

- Dans le cadre d'une activité d'écriture utilisant des lettres à clipser, des élèves d'une classe de MS doivent ordonner les lettres pour écrire leur prénom. Chaque élève dispose uniquement des lettres de son prénom. La tâche n'est pas vraiment la même pour Morthada, un élève en difficulté qui peine à reconnaître les lettres et dont le prénom est constitué de huit lettres, et pour Adam, un élève en réussite qui met moins de vingt secondes à écrire son court prénom et ne se voit rien proposer d'autre pendant le quart d'heure qui suit.
- Le matin à l'accueil, deux élèves de MS reconstituent leur prénom par ordonnancement de lettres magnétiques à disposition sur la piste graphique. Il s'agit de LÉÏLA et d'AÏCHA qui, rapidement, se disputent car il ne reste qu'un seul exemplaire de la lettre I disponible sur la piste graphique. De plus, il n'y a aucun support proposant les trémas. L'anticipation et la vérification du matériel mis à disposition sont nécessaires d'autant que cette première activité matinale est hautement symbolique pour les jeunes élèves.
- Une activité en autonomie visant à former des lettres avec les Kapla<sup>21</sup> comporte de nombreux obstacles liés au matériel qui mettent les élèves en difficulté et provoquent un rapide désinvestissement. Les élèves disposent d'une photographie de la lettre réalisée avec les Kapla mais dont le format ne correspond pas à la longueur réelle des bûchettes. C'est un problème pour former le M car les élèves ne repèrent pas les quelques demi-bûchettes ; s'ils souhaitent poser les Kapla sur le modèle, ce dernier est trop petit par rapport à la taille réelle des Kapla.

S'agissant des outils des élèves, il est hautement souhaitable, afin d'assurer un maximum de cohérence aux apprentissages travaillés dans le cycle, que les supports et modèles d'écriture soient mobilisés dans le cadre d'une progression commune à toutes les classes concernées. Les démarches et la terminologie associées à ces outils sont identifiées et mises en œuvre par tous les enseignants de l'équipe.

### 3.4.3. Conseils et points de vigilance pour installer une cohérence relative aux outils proposés aux élèves

- La définition en équipe de cycle d'une progression pour introduire les supports et modèles d'écriture est nécessaire : le sens des tracés, les formes des lettres, les mots pour dire les ligatures, les majuscules utilisées, de la même façon pour les chiffres, pour les modèles individuels et collectifs et les supports (cahiers, tailles, formes, réglures...).
- La sélection du matériel, des supports ne peut être aléatoire ; les choix réalisés par les enseignants nécessitent une réflexion et une préparation rigoureuses et contextualisées.

<sup>21</sup> Kapla est un jeu de construction à base de bûchettes en bois.

### 3.5. Des situations d'apprentissage visant les premières productions d'écrits

En mars 2018, dans le cadre de la conférence de consensus du CNESEO, *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*<sup>22</sup>, une synthèse des échanges avec deux panels d'inspecteurs de l'éducation nationale identifiait quelques points saillants relatifs aux pratiques en maternelle.

Les inspecteurs observaient une diminution des pratiques de graphisme et relevaient l'absence de maîtrise des gestes de l'écriture avant l'entrée en CP. « *Ces pratiques peuvent être de simples recopies de mots, sans qu'il leur soit donné un sens particulier. Dans d'autres classes cependant s'installent des pratiques d'écriture tâtonnée. La dictée à l'adulte est généralement mise en place, mais manque de méthode* »<sup>23</sup>.

Les constats réalisés par la mission ne montrent pas d'évolution<sup>24</sup>.

Les activités de dictée à l'adulte ont été observées dans 37 % des classes visitées mais nombre d'entre elles révèlent des maladroites au plan de la technicité, des hésitations qui ont un impact important sur l'objectif recherché.

Pour ce qui est des ateliers d'écriture « approchée » ou « tâtonnée » – durant lesquels les élèves essaient d'écrire des mots qu'ils ne savent pas encore écrire – ils sont nettement plus rares (17 % des classes observées) et d'une efficacité très variable.

#### 3.5.1. La dictée à l'adulte : des pratiques très diverses, qui ne permettent pas toujours une entrée réussie dans l'écrit

**R**éférences<sup>25</sup>  
Dictée à l'adulte et lectures à voix haute.

À travers la lecture à haute voix par le professeur mais aussi à travers les écrits qu'il produit, les élèves prennent aussi conscience que l'adulte peut dire ce qui est écrit et qu'il peut écrire ce qui est dit, en utilisant un code qu'ils ne connaissent pas.

Ils prennent également conscience de la permanence des signes qui composent l'écrit, parce que les textes lus demeurent identiques de lecture en lecture et qu'il y a une exacte correspondance entre ce qui est dit et ce qui est écrit. Les ressemblances perçues entre l'oral et l'écrit, les explications de l'enseignant sur son activité d'écriture, permettent peu à peu aux enfants de comprendre que les rapports entre oral et écrit sont régis par un système qui code les sons de la langue orale grâce aux lettres (...).

En parallèle des activités de jeux avec les éléments sonores de la langue, des activités de transcription écrite des propos des élèves (dictée à l'adulte) vont leur permettre peu à peu de comprendre que l'écriture transcrit la parole et que cette transcription suppose une segmentation en différents types d'unités. La prise de conscience de la segmentation de l'écrit en mots séparés les uns des autres, qui ne correspond pas à la forme apparente de l'oral, est une étape essentielle dans la compréhension du principe alphabétique.

La dictée à l'adulte est un exercice spécifiquement scolaire qui mériterait d'être plus fréquemment pratiqué. En voyant l'enseignant écrire sur une feuille ce qu'ils lui ont dicté, les élèves comprennent que leur énoncé oral peut s'écrire. L'enseignant doit « parler » son action et préciser que le texte devra ensuite être un peu transformé pour devenir du langage écrit (... comme dans les livres).

L'intérêt de cette démarche réside dans le fait que l'élève apprend à passer d'un énoncé oral à un énoncé écrit qui peut être différent, mais aussi à réfléchir à la forme du texte en fonction de sa nature :

- cohésion d'un texte narratif, d'un récit d'expériences, compte rendu de visites, de sorties, d'une séance de motricité réalisée, invitation ;

<sup>22</sup> CNESEO, 2018. *Écrire et rédiger : enjeux et état des lieux*.

<sup>23</sup> La citation en italique renvoie à des propos recueillis lors des réunions de la mission avec les inspecteurs de l'éducation nationale et leurs équipes.

<sup>24</sup> Cf. IGÉSR Livret 3 : Pilotage pédagogique des enseignements de l'écriture et de la production d'écrits, 2023.

<sup>25</sup> Cf. Note de service n° 2019-084 du 28 mai 2019. L'école maternelle, école du langage. BOEN n° 22 du 29 mai 2019.



- classement et hiérarchisation des informations comme dans les consignes pour rédiger des fiches prescriptives ou des écrits informatifs, utilisation des infinitifs ou de l'impératif : règles de jeux, recettes, fiches techniques, portrait, carte d'identité...

Si la dictée à l'adulte est plus souvent observée aujourd'hui que les activités dédiées aux essais individuels d'écriture (écriture tâtonnée), c'est souvent parce que les enseignants pensent pouvoir gagner du temps en écrivant eux-mêmes. Mais, dans certains cas, les modalités choisies et la maîtrise encore hésitante de la technique propre à l'exercice font perdre tout intérêt didactique à la situation.

L'inspection générale relevait déjà dans son rapport relatif à l'école maternelle, en 2011, cette difficulté de mise en œuvre : « *Quand elle [la dictée à l'adulte] existe, elle est rarement satisfaisante : il y manque ce qui fait l'intérêt de l'exercice, le guidage des tâtonnements qui permettent la transformation du propos spontané en texte. Trop souvent, le maître transforme lui-même ce que dit l'enfant pour le constituer en un message écrit réel, ou se fait le simple secrétaire de l'enfant en écrivant ce qu'il dit comme il le dit* »<sup>26</sup>.

Les pratiques observées par la mission sont très diverses. Un certain nombre d'entre elles appelleraient un surcroît de précision et une amélioration dans la mise en œuvre, en particulier pour ce qui concerne le sens donné à l'activité, la reprise des énoncés oraux enfantins afin qu'ils puissent être écrits, et l'organisation spatiale de la situation.

#### 3.5.1.1 La dictée à l'adulte pour produire un écrit dans le cadre du projet de la classe

Les enseignants utilisent souvent la dictée à l'adulte dans le cadre d'un projet ou pour relater une expérience collective : légènder les photographies séquentielles de la fabrication de la soupe pour réaliser la recette, pour relater une sortie. Dans une classe, l'enseignante invite les élèves à rappeler un événement de la vie de la classe particulièrement apprécié ; elle présente une photographie du cadeau surprise que les élèves ont reçu récemment. Il s'agit de raconter le moment où les élèves ont découvert ce cadeau. Dans une autre classe, le projet sur la découverte des instruments de musique a donné lieu à une première étape d'enregistrement audio des élèves qui décrivent les instruments puis vient la dictée à l'adulte pour réaliser des devinettes relatives aux instruments que les élèves connaissent.

L'identification d'un destinataire donne du sens à l'activité mais cela n'est pas systématiquement envisagé. Les élèves comprennent que le texte sera lu ; s'ils sont confrontés à cette lecture à la maison ou dans d'autres lieux, ils prennent progressivement conscience de la permanence de l'écrit et de l'impact de l'écrit sur l'interlocuteur en fonction de la réponse apportée : rédiger un carton d'invitation à la classe de GS pour convier les élèves au spectacle de danse, rédiger une lettre au chef de centre du service départemental d'incendie et de secours (SDIS) pour faire part du projet de visite de la caserne des pompiers.

Cet exercice est aussi pratiqué dans certaines situations en prolongement de la découverte et de l'étude d'albums de la littérature de jeunesse. Il s'agit alors de décrire un personnage connu qui fait partie de l'univers de référence de la classe, d'écrire le plus souvent la suite d'une histoire (modifier le début de l'histoire n'a été observé qu'une seule fois), de légènder des illustrations pour se souvenir du récit, écrire un livre qui sera présenté aux élèves de la classe de CP pour qu'il soit lu.

---

<sup>26</sup> Cf. IGEN-IGAENR (2011). L'école maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011, p. 133.

Légender des illustrations du récit pour se souvenir de l'histoire, la lire et la faire lire



Pour se souvenir de l'histoire des *Dix escargots font la course*, on va l'écrire dans le cahier de lecteur



### 3.5.1.2. Une technicité que l'enseignant doit acquérir pour que la dictée à l'adulte ait un intérêt pour les élèves

Les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la dictée à l'adulte tout comme la précision technique dont fait preuve l'enseignant pendant la séance ont toute leur importance.

Il convient d'adapter la taille du support, son emplacement à la situation et à l'organisation de l'espace disponible, de manière à faciliter la focalisation des élèves sur l'activité et à en comprendre le sens<sup>27</sup> : éviter de disposer l'affiche sur laquelle le texte est dicté sur un tableau comportant déjà une quantité importante d'écrits, prévoir un support suffisamment grand, même quand la dictée à l'adulte est réalisée sur une table autour de laquelle sont assis les élèves ; lorsque certains élèves voient l'écrit de l'enseignant à l'envers ou de côté, il leur est difficile de prendre des repères ou de faire des analogies.

Une organisation réfléchie permet de prendre des repères, de suivre avec attention l'exercice qui, en fonction de l'âge et des capacités des élèves, nécessite aussi de choisir une durée adaptée.

- **La précision technique de l'enseignant est un gage d'efficacité pédagogique et de réussite pour les élèves**

Une dictée à l'adulte réussie comporte des incontournables, listés ci-après.

Pour illustrer les pratiques à soutenir ou au contraire à améliorer, la mission a relevé quelques situations observées qui révèlent des difficultés rencontrées par les enseignants mais aussi les démarches pour mieux accompagner les élèves dans cet exercice.

- L'explicitation du type de graphie utilisé :
  - l'enseignante passe de l'écriture en majuscules (BOIS) qui sert de modèle, à l'écriture cursive (*bois*) sans attirer l'attention des élèves sur les différences, ce qu'elle aurait pu faire puisque les étiquettes des enfants sont écrites dans les trois types de caractères (lettres capitales et minuscules en script et en cursive).
- Un travail précis de construction du propos des élèves :
  - l'enseignante guide progressivement les élèves individuellement pour construire des énoncés répondant à la situation. Elle prend le temps nécessaire pour que les élèves formulent et reformulent leurs énoncés. Elle utilise le TBI avec dextérité ; les élèves sont particulièrement mobilisés et attentifs. La séance est parfaitement conduite. L'étyage langagier est adapté, les élèves sont guidés pour parfaire leur énoncé oral. L'enseignante oralise l'énoncé au fil du tracé des mots.

<sup>27</sup> La mission a même observé des situations où l'enseignant écrit sur un cahier, à l'instar de ce que serait une prise de notes ou sur un carnet placé sur les genoux ; les élèves ne peuvent alors comprendre le sens de l'activité ni observer le processus graphique et rédactionnel en lien avec les phrases qu'ils construisent.

- La transcription exacte de l'énoncé enfantin après avoir systématiquement travaillé avec lui la forme qu'il doit revêtir à l'écrit :
  - l'enseignant n'écrit pas vraiment sous la dictée des élèves. Une élève dit : « *On étale la frangipane sur la pâte.* » et l'enseignant écrit « étaler la frangipane sur la pâte »,
  - l'enseignante est attentive à bien reformuler, à faire répéter et à écrire très soigneusement ce que les élèves lui dictent. Elle prend le temps de noter la phrase choisie par chaque élève. Elle est installée auprès d'un groupe de 3 élèves plus lents.
- L'oralisation de l'énoncé en l'écrivant :
  - l'enseignante, soucieuse de boucler l'histoire dans la séance, n'est pas assez à l'écoute des élèves et écrit un peu seule. Elle ne fait pas le lien entre les sons et ce qu'elle écrit. La fonction de l'écrit n'est clairement pas mise en évidence dans le travail donné. À vouloir trop écrire, l'enseignante perd le sens de l'activité proposée.
- La mise en évidence de l'écrit de l'enseignant pour que tous les élèves puissent l'observer :
  - l'enseignante parle beaucoup et ne fait pas de distinction entre les énoncés oraux et les énoncés écrits (« Il y a » n'est pas proposé pour remplacer « Y'a »). De très nombreuses propositions produites par les enfants sont intéressantes et riches lexicalement mais les modalités choisies par l'enseignante ne permettent pas de profiter de cette séance dédiée à l'évocation (se remémorer) pour s'initier au fonctionnement du principe alphabétique. Ces échanges qui ne mobilisent pas l'attention des élèves par la trace écrite puisqu'elle n'est pas visible, génèrent un matériau très volatile.
- La relecture du texte devant les élèves à l'issue du travail :
  - il s'agit de légèrer les images séquentielles de la sortie hebdomadaire vers la bibliothèque. Des échanges pour réactiver le lexique ont lieu avant chaque phase de passage à l'écriture. L'enseignante écrit en oralisant et relit la phrase en suivant les mots avec son doigt. À la fin de l'activité : « *On relira tout, tous ensemble, et ensuite on le lira pour les parents.* »
- La gestion des remarques inattendues des élèves :
  - « *On a marché* » ; une élève dit qu'il y a 4 mots. L'enseignante lui demande d'expliquer comment elle le sait. L'élève de MS tape dans ses mains et annonce 4 (il y a confusion entre syllabes et mots car l'élève reproduit le travail dans le domaine phonologique de dénombrement des syllabes orales auquel elle est habituée). L'enseignante : « *mar, ce n'est pas un mot.* » Un autre élève : « *Mais si, la mare des canards.* » L'enseignante continue sans développer.

- **Le choix de la graphie lorsque l'enseignant écrit devant les élèves doit s'inscrire dans une logique d'édition du texte**

De nombreux enseignants rédigent en utilisant soit la capitale, soit la minuscule script car ils souhaitent que les élèves reconnaissent les lettres qui font l'objet d'un apprentissage structuré.

Culturellement, nous utilisons tous la cursive pour écrire. C'est la graphie qui doit être privilégiée pour écrire devant les élèves. Cela signifie que l'édition et la mise en valeur du texte saisi à l'ordinateur sera l'étape suivante, qui permettra d'ailleurs de créer éventuellement différents affichages ou supports individuels en les présentant dans plusieurs graphies.

Si les supports d'écrits de la classe (mots sur étiquettes) comportent les trois graphies, l'utilisation de la cursive pendant l'activité de dictée à l'adulte permet de faire des liens facilités avec les écrits référents. Il peut être envisagé ponctuellement et en particulier pour les premières productions en dictée à l'adulte de rédiger en capitales mais en expliquant aux élèves que ce n'est pas la graphie habituellement utilisée et seulement dans la perspective de passer rapidement à l'écriture cursive et ce, quelle que soit la classe d'âge concernée.

- **Le choix de la graphie des prénoms**

Les enseignants s'interrogent également sur le type de graphie qui doit être utilisé pour l'écriture des prénoms et des noms propres. Est-il possible d'associer une lettre capitale et le reste du mot en cursive ? Sur cette question, les usages sociaux évoluent. L'association des deux types de graphie devient courante dans l'écriture manuscrite au quotidien. L'essentiel est de préciser ses choix aux élèves, d'attirer leur attention sur la graphie de l'initiale du mot.

Dans certaines classes, les prénoms sont présentés sans majuscule pour ne pas complexifier leur reconnaissance par le jeune élève. Or, la majuscule du prénom permet justement de le repérer parmi d'autres mots et relève intrinsèquement du caractère propre qui permet entre autres à l'élève de s'identifier comme sujet unique parmi les autres (le processus d'individuation est essentiel à l'école maternelle).

### 3.5.1.2 Principes pour une dictée à l'adulte plus efficace

- **Quand commencer à proposer des dictées à l'adulte ?**

Les élèves sont prêts quand ils commencent à pouvoir rappeler oralement un récit bien connu, à échanger quelques instants avec un interlocuteur en restant dans le thème de la conversation, à raconter un événement d'expérience. Pour pouvoir produire un écrit, l'élève a besoin d'avoir eu de nombreuses expériences de réception d'écrits variés.

Il est conseillé de conduire cet exercice une fois par semaine en GS et *a minima* deux fois par mois en MS en complément des nombreuses occasions de légèrer des dessins ou des photographies, et ce dès la PS. Écrire des légendes sous des images, des photos, des croquis, des schémas, permet de garder trace des énoncés oraux sans pour autant que l'enfant soit en situation d'élaboration d'un texte long ou même d'une phrase. Écrire une légende nécessite d'utiliser une forme syntaxique correcte. Il s'agit déjà dans cette situation d'amener progressivement l'élève à comprendre que l'écrit répond à des exigences formelles.

- **Une progressivité à respecter pour écrire en dictée à l'adulte**

En PS, les élèves voient l'enseignant écrire dans des situations diverses et peu à peu se mettent à participer.

Les parents se voient aussi proposer de prendre l'habitude de lire devant leur enfant les légendes de ses dessins qui ont été rédigées en classe, de lui lire les textes que l'enseignant a fait figurer dans le cahier de vie ou sur d'autres supports. Ces textes du cahier de vie issus des situations de classe, même si les élèves n'en sont pas les auteurs, constituent une entrée dans la transcription écrite, dès lors qu'ils sont écrits devant la classe et relus avant d'être édités et placés dans les cahiers.

En MS, les élèves commencent à dicter des messages, des textes prescriptifs et des récits très simples.

En GS, ils dictent des textes plus longs (travail méthodique et très progressif) puis ils commencent à écrire seuls de courts énoncés en utilisant les textes de référence dans la classe avec l'aide de l'adulte. Les textes dictés à l'adulte conservés et fréquemment utilisés donnent les matériaux pour la production d'écrits autonome.

### 3.5.2. Conseils pour s'engager aisément dans la dictée à l'adulte

Le démarrage de l'activité qu'est la dictée à l'adulte doit se faire le plus tôt possible en fin de PS, en particulier lorsque l'enseignant légèrer avec l'élève une de ses productions.

La dictée à l'adulte s'inscrit dans un projet d'écriture avec un destinataire identifié, une intention de communication précisée dans un contexte donné. Il est essentiel de :

- réaliser la dictée avec un petit groupe d'élèves sur un temps adapté à leur capacité d'attention en fonction de leur âge ;
- laisser aux élèves le temps de réfléchir, en resituant l'univers de référence, le contexte de la situation de communication ;
- prendre le temps d'accepter les premières verbalisations (mettre en mots) et d'organiser le canevas de ce qui sera retenu pour être écrit.

Selon le projet et les habitudes plus ou moins prises en fonction de la fréquence de présentation de l'exercice, plusieurs séances peuvent être nécessaires pour garder trace, sur des brouillons successifs, des intentions des élèves (listes de mots, canevas du texte, ...).

Le passage à l'écriture conduite par l'adulte a pour objectif d'améliorer les énoncés et d'écrire le texte. L'élève doit changer de perspective en prenant le point de vue de quelqu'un qui ne connaît ni le contexte ni la situation relatés. Il s'agit de passer de l'implicite à l'explicite. De plus, l'élève doit passer d'un langage très oral à des énoncés qui peuvent être écrits :

- l'enseignant écrit en cursive : il se met d'accord avec les élèves sur ce qu'il va écrire (phase privilégiant l'oral) puis il écrit (le regard de l'élève s'oriente sur les signes graphiques, ce dernier peut émettre des hypothèses sur la correspondance entre l'oral et l'écrit). L'enseignant lit lentement à voix haute les mots au fil de l'écriture. Puis il relit la phrase écrite en montrant les mots avec le doigt ;
- à cette étape, l'élève prend conscience de la correspondance entre graphèmes et phonèmes quand l'enseignant oralise le texte et qu'écrire prend plus de temps que parler. Il prend conscience de la segmentation (le mot devient une unité perceptible grâce aux espaces entre chaque mot).

Enfin, le texte est édité : le passage du brouillon sur le support mural à la version définitive manuscrite mise au propre ou saisie à l'ordinateur permet aux élèves de comprendre que le texte est transformé dans sa présentation mais pas dans son contenu. Faire relire le texte en différé permet de montrer la permanence de l'écrit.

### 3.6. Les situations d'essai individuel d'écriture sont mobilisatrices mais très rarement observées

## Références<sup>28</sup>

### Les essais d'écriture de mots.

À partir de la moyenne section, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples, par exemple le nom d'un personnage d'une histoire. Le but est que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux, ou des documents affichés dans la classe qui ont été observés ensemble et commentés. Leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture.

À l'accueil et sur différents temps interstitiels, il est fréquent d'observer de jeunes élèves qui s'essaient à l'écriture ; certains tentent d'encoder en représentant à l'écrit les sons qu'ils entendent. Ces prédispositions observées dans les classes maternelles sont des leviers pour développer des ateliers d'écriture approchée.

Dans les classes dans lesquelles la mission a pu observer des activités d'essais individuels d'écriture, elles étaient bien guidées par l'enseignant et s'avéraient mobilisatrices.

La démarche ne peut en effet se dérouler sans guidage précis de l'enseignant, dont le rôle est d'apporter le matériau manquant pour que l'élève comprenne progressivement le fonctionnement de la relation grapho-phonémique.

#### 3.6.1. Un guidage structurant aide les élèves à comprendre le fonctionnement de l'écriture

Les observations réalisées par la mission, montrent de manière très explicite que pour progresser, les élèves ont besoin :

- **D'une ritualisation des activités**

Les élèves sont capables de dire qu'il faut écrire de gauche à droite. Ils ont une posture scolaire et des habitudes de travail. Ils connaissent le mot « accent », utilisent à bon escient les outils. L'enseignante explique que les activités sont progressivement ritualisées. Elles sont d'abord vécues en grand groupe puis proposées en atelier (par exemple pour l'utilisation de l'ardoise). L'enseignante conçoit une articulation très

---

<sup>28</sup> Arrêté du 2 juin 2021 : École maternelle. Programme d'enseignement : modification. BOEN n° 25 du 24 juin 2021.

précise entre signes graphiques et écriture des lettres. Une progression par période scolaire est conçue en ce sens. En fonction de leur forme, les lettres sont introduites après que l'élève a pu s'exercer à tracer des signes graphiques les composant. L'enseignante souhaiterait que les élèves écrivent, d'ici la fin de l'année, la fin d'une histoire (légèrer une histoire avec des images séquentielles). Puis, il est prévu qu'ils commencent à apprendre à écrire en cursive y compris en utilisant la majuscule cursive pour leur prénom.

- **De cohérence dans l'activité**

La mission a observé une pratique qui illustre l'exigence de l'enseignante et la réussite des élèves. Pour autant, l'ensemble est inabouti. La séance décrite porte sur le mot LIRE : les élèves sont très actifs, savent déjà bien distinguer les syllabes, ils citent beaucoup de mots qui commencent par LI- (limace, licorne, libellule, livre, ...) et sont très rapidement capables d'indiquer que la première syllabe s'écrit comme le début du prénom Lisa (en écriture cursive), élève de la classe, en se référant aux prénoms toujours visibles au tableau. Ces élèves de MS ont déjà de bonnes habitudes de travail. Le plaisir des élèves de se mettre au travail et d'écrire est perceptible. Mais le modèle à recopier est ... sans lien avec le mot LIRE (ni sur le plan sémantique, ni sur le plan des lettres). Il s'agit du mot DOUDOU, en référence à un album lu la semaine précédente. Les élèves réagissent et indiquent vouloir écrire LIRE.

- **D'un guidage méthodique**

Guider l'écriture des mots FIL et RÔTI – l'enseignante distribue à chacun une feuille lignée sur laquelle les élèves vont écrire plusieurs mots. Elle leur précise de commencer à gauche et d'écrire sur la ligne. Elle effectue un point sur la tenue du crayon (« la pince »). Un élève écrit « FILÉ » – retour sur la lettre à gommer pour obtenir « FIL ». Un autre élève écrit « FTIO » – repérage des lettres qu'on entend et non dans « FIL ». Le travail est le même pour le mot « ROTI ». L'enseignante fait ensuite repérer « l'accent circonflexe que l'on ne peut pas entendre, il faut donc l'apprendre ». Une élève écrit « ROMAL ». L'enseignante l'encourage pour avoir trouvé le début du mot. L'activité se termine par un échange : - « *Qu'a-t-on fait aujourd'hui ?* ». - (Une élève) « *On a écrit fil et rôti* ». – « *Comment fait-on pour écrire ces mots ?* ». - « *On dit les sons et on étire* ». - (un autre élève) « *On écrit les lettres du mot qu'on entend et pas celles qu'on a envie d'écrire* ».

- **D'un réinvestissement des supports d'écrits de la classe, qui ont une fonction référentielle**

Écrire un titre « Les nénuphars sur l'eau » – la classe a découvert une des œuvres picturales de la série *Les Nymphéas* de Claude Monet et a déjà réalisé un travail plastique qui fera l'objet d'une valorisation lors d'une exposition. Il s'agit de se mettre d'accord sur le titre qui sera donné à l'œuvre exposée et de l'écrire. Les élèves proposent « les nénuphars », « dans l'eau », « sur l'eau ». Finalement, on retient « Les nénuphars sur l'eau ». Six élèves de MS sont réunis devant la piste graphique (plan incliné en bois) sur laquelle des feuilles sont positionnées. L'enseignante distribue deux bandes (une rose, une verte) scotchées l'une au-dessus de l'autre. La bande rose servira pour essayer d'écrire le titre en capitales, la verte pour recopier le titre correctement écrit.

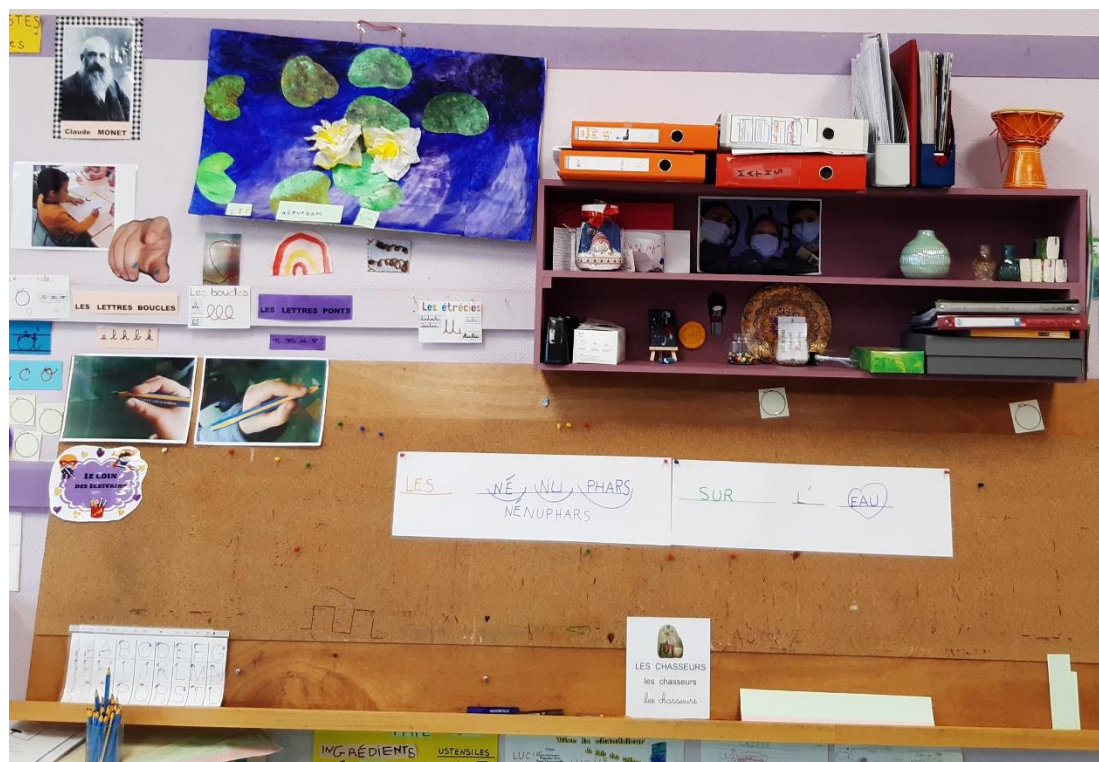
Avant d'écrire, les élèves effectuent des exercices de gymnastique des doigts : les gestes sont connus des élèves qui en ont l'habitude. L'enseignante en profite pour faire dire et rappeler le nom de chaque doigt. Elle vérifie pour chaque élève la tenue du crayon.

- « LES » : « *Ce mot, on l'a déjà rencontré ?* ». On se rappelle *Pierre et le loup*, on regarde les affichages de dictée à l'adulte suspendus sur les fils. Les élèves trouvent rapidement « les chasseurs ». Un élève va chercher la carte du mot (trois graphies) sur une table ; la carte est posée sur le rebord en bas à gauche de la piste d'écriture ;
- l'enseignante distribue à chaque élève une feuille format A4 comportant toutes les lettres en majuscule script. Elle écrit « LES » ; un élève copie le mot sur une bande verte qui est fixée par l'enseignante en bas à gauche du grand dessin ;
- les élèves identifient et comptent les syllabes. L'enseignante insiste sur les sons ; elle articule, fait répéter. « Nénuphars : « *Né : qu'est-ce qu'elle a sur la tête Madame Né ?* », « Un accent ». « nu », « phars » : quelles lettres ? les élèves proposent « FAR ». L'enseignante les guide vers le graphème PH comme dans Raphaël, prénom d'un des élèves, « deux lettres mariées ». Les élèves entourent les deux lettres ; ils ont l'habitude. « SUR », « L' » ; un élève sait nommer l'apostrophe. « EAU » : « *Est-ce un mot déjà rencontré ?* » ;



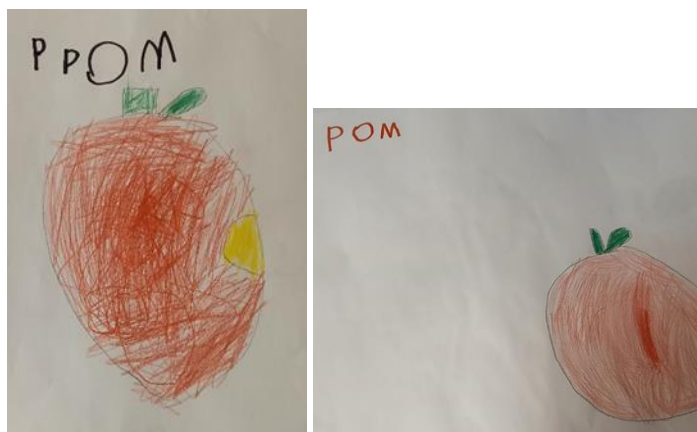
- les élèves vont chercher leur cahier de sciences, retrouvent le dessin réalisé et la légende (dictée à l'adulte) comportant le mot EAU dans le cadre d'une expérience récente sur « air / eau » ;
- EAU est un mot composé de trois lettres : une élève fait remarquer que c'est un nouveau mariage de lettres. L'enseignante insiste sur le son que produisent ces trois lettres associées et fait répéter chaque élève ;
- les élèves ont écrit le titre, recopié sur leur bande verte. Le titre est complété sur le grand dessin ;
- l'enseignante divise le groupe des MS en deux : trois reproduisent les lettres capitales de nénuphars en pâte à modeler ; trois autres vont chercher une boîte avec grille à compléter à l'aide de lettres en bois pour composer « nénuphars » en script. L'enseignante photographie les travaux individuels des six élèves ;
- regroupement des MS devant la piste : on lit collectivement puis individuellement : « Les nénuphars sur l'eau ».

### Piste de travail « Les nénuphars sur l'eau »



Dans les classes où les essais d'écriture ont été instaurés, les élèves prennent des repères dans les écrits environnants, réinvestissent des principes de fonctionnement de l'écrit repérés lors de situation de dictée à l'adulte ou d'écriture copie, commentent leur production, révisent leur écrit lors des échanges avec l'enseignant et leurs pairs.

L'élève dit ce qu'il veut écrire ou écrit ce que lui propose l'enseignant. Il s'essaie à un premier jet en utilisant les écrits de la classe. L'enseignant encourage les premières productions ; il recommande l'usage des outils référents sans oublier d'être vigilant à la bonne tenue du crayon, au bon usage du support d'écriture, à la posture adaptée. Il sollicite les élèves pour qu'ils lui disent comment ils ont procédé pour écrire un mot ; il valorise les productions, interroge pour faire préciser les stratégies d'écriture. À l'issue du travail, il pose un écart entre la production de l'élève et la norme en écrivant au-dessous du texte de l'élève, le texte orthographiquement normé.



### 3.6.2. Penser la différenciation et l'adaptation des activités et des supports pour tous les élèves

La différenciation des activités reste un sujet sensible en pédagogie. Les enseignants sont particulièrement hésitants et déclarent manquer d'idées. Pour les activités d'écriture, les variables relèvent de la présentation des supports mis à disposition, des usages des outils auxquels on se réfère et des aides apportées par l'enseignant lui-même lorsqu'il guide l'activité.

L'exemple suivant de situation de différenciation lors d'un atelier d'écriture autonome permet d'envisager les niveaux de l'aide apportée en fonction des besoins des élèves à partir de l'utilisation des référents communs à disposition dans la classe :

- une aide par désignation d'une partie du texte : montrer à l'élève l'emplacement où se trouve le mot qu'il cherche à écrire dans le texte de référence ;
- une aide par désignation d'une phrase : montrer à l'élève où se trouve la phrase contenant le mot à écrire en indiquant du doigt son début dans le texte de référence sans pour autant lire la phrase ;
- une aide par désignation des mots d'une phrase : lecture en indiquant du doigt les mots au fil de l'énoncé ou désignation du mot seul sur les affichettes de la classe ;
- une aide par lecture d'une phrase : lire une phrase du texte de référence sans pour autant montrer du doigt les mots au fur et à mesure de l'énoncé oral.

La mission insiste sur le fait que la différenciation concerne tous les élèves, ce qui suppose l'observation de chacun, la mesure des progrès, l'adaptation régulière de ce qui est proposé. Les situations de travail seront adaptées aux capacités des élèves, avec l'ambition de permettre à chacun de tirer un maximum de profit du travail qu'il fait, pour avancer à son rythme mais en progressant. Les élèves les plus à l'aise doivent être accompagnés au même titre que les plus en difficulté, et sollicités au maximum de leurs capacités. La mission rencontre souvent des situations dans lesquelles des élèves s'ennuient faute de stimulation suffisante au regard de leurs capacités.

Certains enseignants ont aussi des positions qui, parce qu'elles freinent les apprentissages des élèves, nécessitent d'être reconsidérées. La mission a ainsi entendu deux assertions qui traduisent une méconnaissance des programmes et une sous-estimation des capacités réelles des élèves : « *Les prénoms, je ne les commence qu'après avoir fait toutes les lettres* » ; « *En fin de MS, mes élèves doivent tous savoir écrire leur prénom en capitales d'imprimerie, la cursive c'est pour les GS* ».

### 3.6.3. La prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers

La mission a été attentive, dans les observations en classe, à faire un point sur la prise en charge des élèves à besoins particuliers. En moyenne section, les enfants présentant des troubles ne sont pas nécessairement encore diagnostiqués et dans plusieurs écoles des élèves étaient en attente de la notification de la maison départementale pour les personnes handicapées (MDPH). Le bilan des visites indique que :

- 38,3 % des classes visitées accueillent un AESH en charge d'un seul élève ;



- l'éventail des troubles ou besoins accompagnés par les AESH est le suivant : troubles du spectre de l'autisme (32 %), troubles dys- (13 %), troubles du comportement ou de l'attention (10 %), troubles de l'audition (9,5 %), troubles cognitifs (9,5 %), autres (6,5 %) ; sont également concernés les élèves allophones, dont les besoins sont d'un autre ordre (19 %).

Dans certaines écoles, le nombre d'élèves avec des dossiers de suivi MDPH est très élevé, atteignant presque un tiers des effectifs. Les enseignants s'avèrent souvent démunis devant la difficulté que représente une inclusion d'élèves à profils très différents ; certains profils se révèlent difficilement compatibles avec les apprentissages travaillés par le reste du groupe classe.

Dans 38 % des classes accueillant un élève et son AESH, des supports de travail spécifiques sont prévus pour l'enfant. L'enseignant travaille en étroite collaboration avec l'AESH pour optimiser les étayages mais ce n'est pas le cas dans la majorité des observations réalisées par la mission. Souvent les enseignants se reposent beaucoup sur l'AESH, notamment s'agissant des profils les plus compliqués à gérer, et travaillent principalement avec le reste de la classe.

La prise en charge de certains des élèves à besoins éducatifs particuliers s'avère très complexe et plusieurs observations témoignent des difficultés rencontrées dans des classes, avec la situation, par exemple d'un enfant présentant des troubles sévères du comportement, qui ne bénéficie d'un accompagnement mutualisé qu'un jour par semaine et perturbe fortement le déroulement des activités en provoquant un désordre important et en monopolisant complètement l'enseignante, qui le canalise et le porte sans répit. On peut imaginer que la classe, dont la conduite est déjà compliquée par la cohabitation des trois niveaux, ne peut fonctionner convenablement qu'une fois par semaine.

Les enseignants sont partagés entre la volonté de faire au mieux pour accueillir et instruire les enfants à besoins éducatifs particuliers et l'immense difficulté de cette tâche, notamment avec les élèves dont les profils appelleraient la permanence d'une prise en charge individuelle, peu compatible avec le travail en collectif.

#### **4. Les gestes professionnels doivent impérativement gagner en efficacité dans le champ de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits**

À l'école maternelle, comme à l'école élémentaire, les différences entre les élèves sont particulièrement marquées tant pour l'intérêt qu'ils portent aux objets d'apprentissage proposés que pour leur investissement dans les activités présentées. Ces différences peuvent être très importantes selon l'âge et les usages de l'écrit au sein de la sphère privée. En MS, au fil des semaines, l'enseignant doit alors adapter les activités et l'étayage proposés à chaque élève en prenant appui sur les progrès constatés.

Un enseignement structuré et explicite du geste graphique, de l'apprentissage des lettres à l'appui des prénoms, des noms des personnages des récits et des mots des projets de la classe fait l'objet d'une planification qui ne peut être figée. Il en est de même pour les premiers textes dictés à l'adulte qui donnent lieu à un travail de plus en plus régulier.

Les jeunes élèves peuvent être prêts à tracer des lettres en capitale et à copier des mots assez tôt dans l'année scolaire ; certains seront en mesure de commencer à tracer des associations de lettres en cursive ou vont s'engager dans des essais d'écriture tâtonnée spontanément. L'observation quotidienne de chaque élève, l'analyse des traces écrites et l'adaptation des apprentissages sont indissociables pour maintenir l'intérêt de l'élève pour l'écrit, soutenir ses efforts et lui permettre de s'exercer quotidiennement.

##### **4.1. Les observations de classe témoignent d'une inégale efficacité des séances d'enseignement**

Dans le cadre de ses visites dans les classes maternelles, dont les contextes d'exercice sont évidemment variés, la mission s'est attachée à observer les gestes professionnels à l'œuvre dans les séances de travail sur l'écrit, gestes qui relèvent à la fois des bases de l'acte d'enseignement avec de très jeunes élèves, en général, et de l'apprentissage de l'écriture, en particulier.

#### 4.1.1. Les pratiques professionnelles les plus favorables à l'apprentissage des élèves ont été relevées

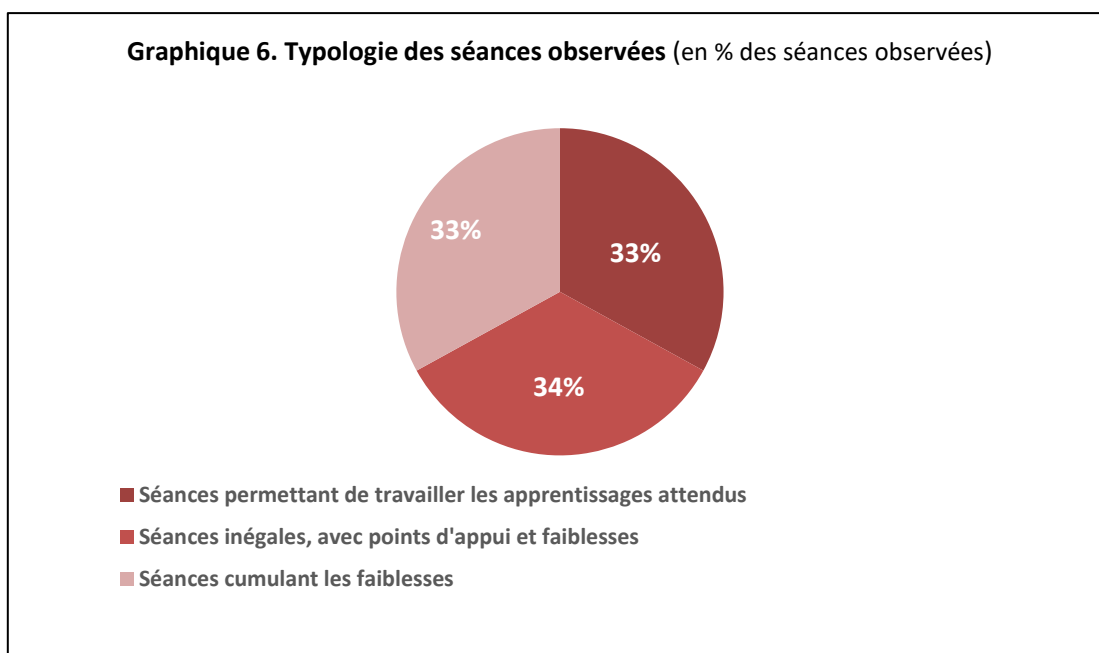
- **La séance s'inscrit dans une progression adaptée aux enjeux d'apprentissage portés par les programmes d'enseignement du cycle.** Elle est bien préparée, le travail est structuré, rien n'est improvisé même si la conduite de classe ménage la spontanéité nécessaire à l'accompagnement efficace des élèves. L'enseignant donne du sens, anticipe, guide, accompagne de manière structurante chaque phase d'apprentissage, il encourage et valorise les élèves.
- **Les enjeux de la construction de l'écrit sont connus de l'enseignant et compris ;** les activités d'acquisition des apprentissages sont adaptées à l'ensemble des objectifs poursuivis. La relation lettre / son / graphie est travaillée explicitement, quotidiennement. Une attention est portée à la posture d'écriture (main, corps) des élèves.
- **L'enseignement est explicite.** Les attendus du travail engagé sont connus des élèves ; les critères de réussite le sont aussi. La verbalisation des élèves sur les apprentissages visés est encouragée. L'enseignant entraîne régulièrement les élèves pour consolider leurs acquis sur la durée.
- **Les situations d'apprentissage sont intéressantes pour les élèves, d'un niveau adapté aux capacités de chacun et d'une ambition suffisante pour susciter la motivation et permettre un progrès.** Toute activité a du sens. Chaque élève trouve matière à intérêt, à une consolidation de ses acquis et à un progrès, dans le travail qu'il fait en classe. Les outils et supports mobilisés en séance sont adaptés au niveau des élèves, y compris en termes de différenciation.
- **L'enseignant propose un étayage collectif et individuel réfléchi,** c'est-à-dire venant au moment opportun, en mobilisant les outils et supports adaptés, mis en œuvre sans faire à la place de l'élève. La gestion de la classe – en niveau unique ou à multi-niveaux – est organisée et orchestrée de manière à ménager le calme, l'attention et l'engagement de chaque élève.
- **L'enseignant se donne les moyens d'un suivi précis du travail des élèves ;** leurs productions sont identifiées (écriture du prénom) et datées de manière systématique. Les travaux sont corrigés car la correction contribue à la structuration indispensable du cadre d'apprentissage.
- **Le langage de l'enseignant est modélisant,** avec liaisons et négations, et intonations adaptées. La syntaxe est correcte ; l'orthographe et la conjugaison sont maîtrisées.

#### 4.1.2. La mission a également pu observer des pratiques qui suscitent parfois de fortes réserves

- **Des connaissances didactiques et pédagogiques trop lacunaires** débouchent sur une pratique intuitive et non structurée. Cela se traduit par un manque de rigueur dans la construction, la mise en œuvre et l'évaluation des enseignements, qui handicape les élèves dans la construction de leurs apprentissages.
- **Une inadaptation de la séance aux objectifs visés ;** la séance est une juxtaposition d'activités sans cohérence perceptible ; on s'inscrit dans une logique de tâches, sans dépasser le stade de « l'activité pour l'activité », parfois purement « occupationnelle », sans vérification des démarches des élèves. La restitution n'a pas de plus-value pour les élèves, collectivement comme individuellement.
- **Des erreurs d'orthographe subsistent** dans les textes dictés à l'adulte et la syntaxe de l'enseignant est incorrecte.
- **L'étayage langagier est insuffisant ou inadapté :** pas de reprise des propos des enfants, pas de reformulation, niveau de langue de l'enseignant trop familier, tics de langage (« OK », « cool »), absence d'enrichissement lexical.
- **L'accompagnement à l'utilisation d'outils et d'écrits de référence est inexistant ;** l'enseignement reste dans l'implicite.
- **L'accompagnement est défaillant sur le geste graphique :** lettre écrite à l'envers non corrigée, attention inexistante ou trop faible apportée à la tenue des outils scripteurs.
- **En matière d'évaluation,** les appréciations manuscrites de l'enseignant sont écrites sans le soin attendu, peu ou pas personnalisées.

### 4.1.3. Un état des pratiques qui appelle une consolidation de l'enseignement dispensé

#### 4.1.3.1 La mission a dégagé 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, un rythme et une densité des tâches, adaptés aux capacités des élèves, une attention aux points de vigilance nécessaires dans la mise en œuvre avec les élèves (par exemple la bonne tenue du crayon). **Elles représentent 33 % des séances observées.**
- **Les séances inégales, avec des points d'appui – elles sont préparées sérieusement, les objectifs sont globalement cernés, certaines démarches sont intéressantes – et des faiblesses,** qui tiennent à la mise en œuvre insuffisamment structurée et structurante pour les élèves, au choix des outils et supports, à un accompagnement des élèves partiel et perfectible. **Elles représentent 34 % 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 33 % des séances observées.**

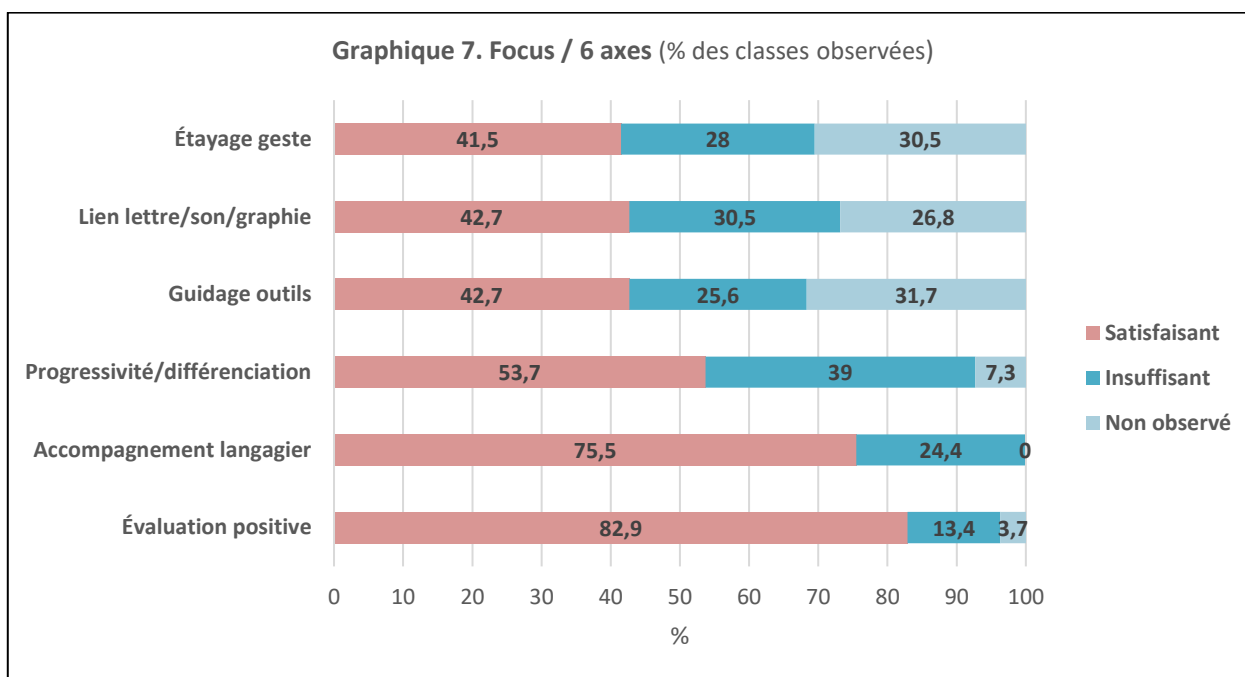
#### 4.1.3.2 Des constats préoccupants

Le protocole d'observation et d'analyse de la mission a permis de porter une attention particulière à six axes structurants de la pratique enseignante, combinant 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'étayage du geste d'écriture (tenue du crayon, position corporelle, utilisation du support de travail, contrôle du geste) ;
- l'explicitation du lien entre le nom de la lettre / le son / la graphie ;
- le guidage des élèves dans l'utilisation des outils individuels ou collectifs ;
- la progressivité et la différenciation (adaptation de l'étayage 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).



Ces constats établis par la mission se révèlent préoccupants. Dans des champs essentiels comme le lien entre lettre, son et graphie, le geste d'écriture de l'élève ou encore l'usage des outils de travail proposés à la classe, moins de la moitié des classes observées sont guidées efficacement par leur enseignant.

La mission a assisté à des séances dans des écoles correspondant à des publics scolaires très divers, avec des IPS faibles, moyens, ou élevés. Des séances remarquables ont été observées sur toute cette échelle des IPS, certaines avec des élèves dont les acquis étaient, grâce à l'enseignement reçu, bien supérieurs à ce que l'on peut spontanément associer à un IPS faible, souvent synonyme de difficultés plus importantes des élèves. Inversement, dans des classes plus favorisées, certaines des séances observées ne permettaient pas les acquisitions attendues du fait d'un enseignement de moindre qualité.

Comme des études l'ont déjà montré sur d'autres sujets, « l'effet-enseignant » est central pour expliquer la robustesse des acquis des élèves ; on gagne encore en qualité globale quand il se combine à un « effet-équipe d'école », c'est-à-dire lorsque l'enseignement tout au long d'un cycle s'inscrit dans une double cohérence, didactique et pédagogique, autour d'un ensemble de gestes professionnels bien maîtrisés.

La mission a constaté cette maîtrise tout autant dans les pratiques d'enseignants en début de carrière et chez des enseignants plus expérimentés. Mais elle a aussi fait le constat de carences quelle que soit l'ancienneté des enseignants.

#### 4.1.3.3 L'importance de la cohérence de l'action des adultes dans la classe

Dans les classes de maternelle, les ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) occupent une place importante dans l'accompagnement des jeunes enfants et dans nombre d'écoles, les équipes enseignantes se félicitent de la qualité du travail que ces agents accomplissent.

Dans les classes, en particulier de multiniveaux, les élèves qui s'entraînent au geste graphique peuvent être sous la responsabilité de l'ATSEM ; cela suppose que l'agent puisse vérifier – et corriger – la posture de l'enfant qui écrit, la bonne tenue du crayon ou du feutre, la justesse du geste pour former les lettres, le report efficace des lettres ou des mots depuis un modèle sur le support de travail comme l'enseignant le ferait.

La mission a observé des situations qui doivent alerter où le rôle laissé à l'ATSEM est trop conséquent ; par exemple : le graphisme est confié à l'ATSEM et lors de l'observation, son accompagnement était en décalage par rapport aux objectifs définis par l'enseignant. Des apprentissages aussi importants que celui des premiers gestes d'écriture ne peuvent être pris en charge par l'agent qu'à la condition, incontournable, d'une

vérification régulière, par l'enseignant, de leur mise en œuvre concrète et correctement encadrée. Dans chaque situation l'enseignant doit être en mesure d'évaluer le travail réel de chacun des élèves.

## 4.2. Conseils et points de vigilance sur les gestes professionnels attendus

À l'issue des observations conduites par la mission, il apparaît que certains gestes professionnels doivent être privilégiés et développés :

- **La précision et la qualité de l'écriture de l'enseignant qui écrit devant les élèves**
  - Dès que l'enseignant est amené à écrire devant les élèves, il doit proposer des tracés modélisants, en commentant son geste.
- **La qualité du langage de l'enseignant et de tous les adultes de la classe pour un étayage efficace**
  - Le langage des enseignants et de tous les adultes présents dans la classe doit être un langage de référence pour les élèves ; des énoncés précis, bien construits et qui visent à corriger et permettent d'enrichir les propositions des élèves. Commentaires, questionnements, reformulations sont attendus, et une rigueur structurante sur ce point l'est aussi ; cette vigilance est indispensable et essentielle dans l'acte d'enseignement.
  - Quelle que soit l'activité, la supervision conduite par l'ATSEM doit être cadrée par l'enseignant qui doit prendre le temps de lui transmettre des orientations précises et d'en vérifier la bonne mise en œuvre.
- **Des enseignements qui requièrent des gestes professionnels spécifiques**
  - Dans le cadre des exercices de dictée à l'adulte
  - Aider l'élève par le jeu des reformulations à préciser et à améliorer son énoncé oral de façon à ce qu'il puisse être écrit mais rester vigilant sur le fait que les échanges oraux ne doivent pas prendre le pas sur la phase d'écriture (une dictée à l'adulte doit permettre d'écrire et non seulement de dialoguer voire d'écouter l'enseignant parler). Il est nécessaire de prendre le temps de travailler cette dimension sur plusieurs séances si besoin.
  - Dans le cadre des ateliers d'écriture
  - Aider l'élève à comprendre les analogies (maman, Marina, marteau, mardi) ; valoriser les écritures spontanées, autonomes, quel que soit le moment, quelles que soient les erreurs commises ; laisser le temps à l'élève de tâtonner, de commettre des erreurs puis d'expliquer ses procédures.
  - Dans le cadre des exercices de copie
  - Accompagner la mise en place d'automatismes en commentant les productions avec précision (utiliser toujours les mêmes termes pour décrire les mêmes gestes, utiliser toujours les mêmes mots pour les mêmes formes). Cette cohérence est visée sur l'année mais aussi sur le cycle.
- **L'observation ajustée des réalisations des élèves pour évaluer les progrès**
  - Les observations de l'enseignant doivent lui permettre d'envisager la capacité de l'élève à organiser l'espace graphique, à isoler et distinguer graphiquement les mots, à les ordonner, à ne pas en oublier, à commencer à comprendre la relation entre les sons et leur transcription graphique mais aussi la capacité de l'élève à former les lettres.

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 au sein de l'équipe.

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