

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

**Le pilotage pédagogique de l'enseignement de la production d'écrits
aux cycles 1 et 2**

Livret 3

N° 22-23 277C – 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 3**

**Le pilotage pédagogique de l'enseignement de la production d'écrits
aux cycles 1 et 2**

Juillet 2023

**Ghislaine DESBUISSONS
Nathalie VILACÈQUE**

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

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

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| 1. Partage sur les points de vigilance identifiés par la mission | 1 |
| 1.1. Les points de vigilance en cycle 1 et plus spécifiquement en MS..... | 1 |
| 1.2. Les points de vigilance en cycle 2 et plus spécifiquement en CE2..... | 2 |
| 1.3. Prendre en compte l'ensemble des paramètres de l'effet enseignant pour cibler les leviers de pilotage..... | 2 |
| 2. La production d'écrits : un sujet dont la circonscription doit s'emparer, autour d'axes de progrès clairement identifiés..... | 4 |
| 2.1. Les IEN et leurs équipes dressent un état des lieux contrasté de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits | 4 |
| 2.1.1. <i>La production d'écrits en maternelle.....</i> | <i>5</i> |
| 2.1.2. <i>La production d'écrits en cycle 2 : les équipes de circonscription identifient des difficultés récurrentes, certaines réussites, mais aussi des freins qui obèrent l'efficacité de l'enseignement.....</i> | <i>5</i> |
| 2.2. Les orientations de travail de la circonscription s'inscrivent dans un cadre départemental, qui oriente l'action pédagogique mais peut aussi la contraindre..... | 10 |
| 2.2.1. <i>De forts contrastes en matière de pilotage pédagogique sur la production d'écrits</i> | <i>10</i> |
| 2.2.2. <i>L'organisation des formations par les équipes de circonscription doit prendre en compte un certain nombre de contraintes.....</i> | <i>11</i> |
| 3. La conception du pilotage des enseignements comme axe central du pilotage pédagogique 12 | 12 |
| 3.1. Vers une politique d'identification des besoins réels des enseignants dans les domaines de l'écriture et de la production d'écrits..... | 12 |
| 3.1.1. <i>Un recueil de données au sein de l'équipe de circonscription qui gagnerait à être mieux organisé..</i> | <i>12</i> |
| 3.1.2. <i>Du besoin de formation de l'encadrement et des formateurs</i> | <i>13</i> |
| 3.1.3. <i>Différents leviers sont mobilisés pour former les enseignants, avec un impact variable</i> | <i>13</i> |
| 3.1.4. <i>Des propositions de formation structurées pour nourrir une dynamique de circonscription</i> | <i>15</i> |
| 3.2. Lorsque des priorités de pilotage existent en circonscription sur la production d'écrits, certaines donnent lieu à une mise en œuvre de qualité | 16 |
| 3.3. La place des directeurs d'école comme relais pour le pilotage pédagogique des enseignements de l'écriture et de la production d'écrits..... | 17 |
| 3.4. Orientations de travail et recommandations pour un pilotage pédagogique des enseignements de l'écriture et de la production d'écrits..... | 18 |
| 3.4.1. <i>Renforcer l'accompagnement des équipes pédagogiques autour de priorités très marquées</i> | <i>18</i> |
| 3.4.2. <i>Recommandations pour un pilotage pédagogique relatif aux enseignements de l'écriture et de la production d'écrits aux différents niveaux de responsabilité.....</i> | <i>20</i> |
| Annexes | 23 |

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

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

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

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

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

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

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

1. Partage sur les points de vigilance identifiés par la mission

Si la mission renvoie aux livrets 1 et 2 pour l'ensemble des constats tirés des observations en classe, elle souhaite rappeler des points de vigilance essentiels sur l'état actuel de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits.

1.1. Les points de vigilance en cycle 1 et plus spécifiquement en MS

- 50 % des classes visitées n'ont pas d'espace dédié aux activités graphiques et/ou d'écriture ; 22 % seulement ont un « coin écriture » identifié ; les affichages dans les classes sont trop peu utilisés (26 % des classes observées) ;
- les temps dédiés à l'apprentissage de l'écriture sont parfois confondus avec les activités graphiques, manquent de fréquence, et leur durée n'est pas toujours adaptée. 38 % seulement des classes observées pratiquent un travail quotidien d'apprentissage de l'écriture ;
- les situations d'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 s'initier au fonctionnement du principe alphabétique), sont encore trop insuffisamment proposées aux

¹ Métropole et Outre-mer.

élèves. La « dictée à l'adulte » appelle un surcroît de précision et une amélioration dans sa mise en œuvre.

- l'oral et l'écrit sont à travailler de manière plus équilibrée, au profit de ce dernier ;
- dans l'enseignement de l'écrit, la ritualisation et la progressivité ne sont pas toujours suffisantes pour construire efficacement les apprentissages des élèves ;
- si une très grande majorité des enseignants met en pratique une évaluation positive de chaque élève ainsi qu'un accompagnement langagier satisfaisants dans l'activité collective et individuelle des élèves, la mission a pu constater que, 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.

1.2. Les points de vigilance en cycle 2 et plus spécifiquement en CE2

- 25 % seulement des classes visitées proposent un choix équilibré d'affichages intéressants, adaptés en nombre, très lisibles et bien organisés ;
- dans six classes sur dix, les affichages ne sont pas utilisés par les élèves, notamment parce qu'ils ne sont pas suffisamment intégrés aux enseignements ;
- la production d'écrits est trop souvent circonscrite au français et insuffisamment envisagée à travers une transversalité des supports ou d'occasions de développer ce domaine dans différents contextes disciplinaires ;
- un nombre excessif de supports est peu favorable à une structuration des savoirs : l'éparpillement des travaux individuels rend complexe la construction du lien entre tous les domaines d'apprentissage et complique la tâche des élèves, notamment les plus fragiles ;
- certains supports limitent la production à des écrits très courts : les fichiers sont présents dans 43 % des classes observées. Le recours aux photocopies reste important, pour des usages qui limitent parfois de fait la production d'écrits (48 % de « textes à trous », par exemple) ;
- les temps dédiés aux activités d'écriture sont limités, en fréquence comme en durée : 33 % seulement des classes observées travaillent quotidiennement sur des écrits courts ; 25 % des classes ne sont jamais confrontées à un écrit long ; la phase préparatoire, souvent très longue, a trop tendance à prendre le pas sur le temps effectif d'écriture des élèves ;
- un tiers seulement des élèves fait un travail de copie quotidien. Cet exercice ne fait pas l'objet d'un enseignement structuré par une partie des enseignants, qui en méconnaissent l'intérêt pour les apprentissages ;
- s'exercer au geste graphique et à la production d'écrits reste secondaire par rapport aux apprentissages de la lecture alors que lire et écrire ne doivent pourtant pas être dissociés ;
- dans 55 % des classes, les enseignants guident correctement les élèves dans l'utilisation des outils individuels ou collectifs mais dans 24 % des classes la mission n'a observé aucun guidage. La progressivité des apprentissages et la mise en œuvre d'une différenciation selon les élèves font défaut ou gagneraient à être renforcées dans plus de la moitié des classes ;
- l'accompagnement du geste de l'écriture ne fait pas partie des pratiques pédagogiques dans les deux-tiers des classes visitées ;
- la qualité de l'accompagnement langagier de l'enseignant est particulièrement soulignée dans une grande majorité des classes (73 %), notamment lorsque le temps de prise de parole de l'enseignant reste assez mesuré pour ne pas affecter le temps d'écriture de l'élève.

1.3. Prendre en compte l'ensemble des paramètres de l'effet enseignant pour cibler les leviers de pilotage

La mission mesure l'importance des éléments de contexte associés à la configuration des espaces scolaires, aux facilités matérielles parfois très différentes d'une école à l'autre, à l'hétérogénéité des classes et des besoins des élèves accueillis, à des fragilités sociales ou culturelles plus ou moins présentes selon les territoires scolaires. Mais concernant les observations conduites dans les classes, on ne peut pas se limiter à

corréler – de manière rapide et presque automatique – les différences en matière d’acquis des élèves à ces éléments de contexte.

Quel que soit l’indice de position sociale (IPS), et y compris dans des écoles à faible IPS où la proportion d’élèves en difficulté peut être plus élevée, la mission a pu observer des apprentissages satisfaisants et de réelles acquisitions scolaires chez les élèves, lorsque l’enseignement qu’ils reçoivent est structuré, cohérent dans sa construction et sa mise en œuvre, et attentif à ce dont de jeunes enfants ont besoin pour comprendre, apprendre, s’exercer et progresser.

L’efficacité des gestes professionnels est donc déterminante, et plus encore lorsque la pratique s’enrichit de la réflexion d’une équipe pédagogique qui fait le choix d’une cohérence des objectifs et démarches pédagogiques à l’échelle d’un cycle d’enseignement, voire en intercycles (maternelle - cycle 2 par exemple).

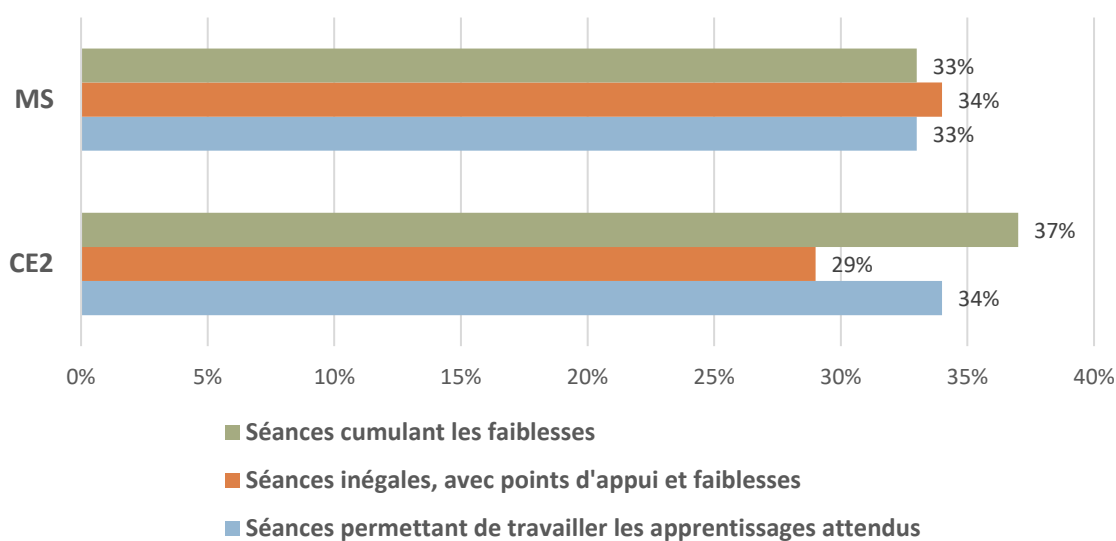
Dans nombre d’équipes d’école rencontrées, la mission a relevé le caractère souvent partiel, inexistant parfois, d’un travail collectif de réflexion, de programmation des apprentissages des élèves et d’harmonisation des pratiques enseignantes autour des démarches pédagogiques les plus efficaces concernant la production d’écrits. Le travail est le plus souvent fait par niveau, beaucoup moins par cycle, et plus rarement encore en intercycles. L’état des relations personnelles entre enseignants est un facteur facilitant ou non, et semble passer, dans certaines situations, avant l’intérêt des élèves.

En moyenne section de maternelle, comme en CE2, la mission a évalué l’efficacité immédiate des gestes professionnels observés selon une typologie en trois grandes 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 ;
- les séances que l’on peut qualifier d’inégales, présentant à la fois des points d’appui – souvent des séances préparées sérieusement, dont les objectifs sont globalement cernés, et qui proposent certaines démarches intéressantes – et des faiblesses, qui tiennent à la mise en œuvre insuffisamment structurée et structurante pour les élèves, au choix des outils et supports et à un accompagnement des élèves partiel et perfectible ;
- les séances qui cumulent des faiblesses qui obèrent fortement l’efficacité de l’enseignement dispensé : une conception témoignant de lacunes didactiques, un projet pédagogique mal 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 peut générer leur démotivation, et enfin une gestion de classe peu maîtrisée.

Typologie des séances observées

(en % des séances observées)



La réalité des enseignements de l'écriture et de la production d'écrits nécessite un pilotage renforcé aux différents échelons de responsabilité. L'accompagnement et la formation des équipes pédagogiques font incontestablement partie des leviers à mobiliser pour faire évoluer les pratiques au cœur même de la classe, à l'échelle individuelle (les enseignants), mais également à une échelle collective, au sein de l'école et entre les écoles. Dans ce cadre, un travail étroit entre les équipes de circonscription et les directeurs d'école paraît indispensable (cf. infra).

2. La production d'écrits : un sujet dont la circonscription doit s'emparer, autour d'axes de progrès clairement identifiés

Rencontrées par la mission lors de chaque déplacement, les équipes de circonscription – inspecteur de l'éducation nationale (IEN), conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), enseignants référents aux usages du numérique (ERUN), professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) – ont fait état d'éléments de bilan s'agissant de l'enseignement de la production d'écrits. Ces éléments recoupent en bonne partie les constats établis par la mission.

Dans les retours des équipes de circonscription, l'enseignement en élémentaire a été davantage abordé que l'enseignement en maternelle, sauf quand un CPC de l'équipe avait une expertise particulière en ce domaine.

La production d'écrits est rarement observée en classe par les IEN en rendez-vous de carrière, « *car c'est une pratique qui fragilise les enseignants* »². Les CPC, y compris ceux qui travaillent dans le cadre du plan français, n'ont que très peu l'occasion d'observer des séances consacrées à la production d'écrits. Les raisons évoquées pour expliquer le déficit de la production d'écrits dans les classes tiennent à des difficultés dans la conception et la mise en œuvre de cet enseignement mais aussi à des freins qui peuvent obérer l'efficacité de l'action des enseignants.

2.1. Les IEN et leurs équipes dressent un état des lieux contrasté de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits

L'état des lieux dressé par les équipes de circonscription permet à la fois d'identifier des réussites et de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les équipes d'école.

² Toutes les citations en italique renvoient à des propos recueillis lors des réunions de la mission avec les inspecteurs de l'éducation nationale et leurs équipes.

2.1.1. La production d'écrits en maternelle

En maternelle, ce sont surtout les élèves de GS qui font l'objet d'une attention particulière, notamment en classes dédoublées de REP+. Des exemples de mise en place de « coins écriture » sont mentionnés, et l'émergence de l'écriture tâtonnée suite à la formation des enseignants est parfois évoquée. Dans certaines classes, le travail est plus important sur la reconnaissance des lettres et la tenue du crayon mais cela reste à consolider.

Le travail sur le lexique, et plus précisément sur les traces laissées, afin de mémoriser les nouveaux mots et de structurer les champs lexicaux, permet aux enseignants d'envisager leur réutilisation lors de productions d'écrits. En effet, le fait de bien ranger les mots (en utilisant des affichages, des boîtes à mots, etc.) et de chercher à réactiver le vocabulaire pour mieux l'intégrer, ouvre le champ des possibles (produire des phrases sans savoir écrire) ; c'est aujourd'hui une pratique que l'on rencontre de plus en plus. Des CPC constatent aussi qu'en maternelle, « *on voit maintenant des essais d'écriture et des productions autonomes d'écriture en GS, parfois en MS, avec des étiquettes de mots, ce qui n'existait pas il y a quatre ou cinq ans.* » Ce constat résulte sans doute, au moins pour partie, de la priorité donnée au premier degré depuis six ans.

Les équipes de circonscription notent également que la dictée à l'adulte, qui devrait pourtant être une pratique centrale et utilisée de manière quasi quotidienne, reste perçue comme difficile à mettre en œuvre et n'est pas suffisamment fréquente. Pour certains conseillers pédagogiques, la dictée à l'adulte a vu sa place réduite à l'école maternelle « *en raison d'une logique d'enseignement de plus en plus mécanique.* » Une CPC, en poste depuis dix ans, n'a « *jamais vu de dictée à l'adulte sauf au moment des formations dispensées sur la thématique puis à nouveau l'exercice disparaît des classes.* » Il est aussi indiqué que la dictée à l'adulte est davantage observée lors de temps de regroupement, mais très peu en petit groupe, et laisse de côté bon nombre d'élèves.

Au titre de la liaison intercycles, des équipes signalent que de belles réussites observées en GS sont présentées lors des temps de formation à des enseignants de CP « *afin qu'ils prennent connaissance et conscience du fait que les élèves qu'ils accueillent au CP ont déjà produit des écrits en maternelle* ».

2.1.2. La production d'écrits en cycle 2 : les équipes de circonscription identifient des difficultés récurrentes, certaines réussites, mais aussi des freins qui obèrent l'efficacité de l'enseignement

Selon les équipes de circonscription, la production d'écrits n'est jamais évoquée spontanément par les enseignants. D'abord parce qu'ils n'en font pas une priorité et sont plutôt « *centrés sur la lecture et le calcul* », encouragés en cela par l'absence d'items relatifs à la production d'écrits dans les évaluations nationales ; ensuite parce que beaucoup considèrent cet enseignement comme difficile à conduire : ils « *manquent d'idées* » ou bien craignent « *de perdre du temps* » avec une activité jugée chronophage, notamment dans la phase de correction des écrits des élèves. Un IEN résume en ces termes le sentiment général : « *la production d'écrits fait peur aux enseignants, elle est perçue comme fastidieuse, voire insurmontable* ».

Pour beaucoup d'enseignants, observés dans leur classe ou en formation, en constellations du plan français, la production d'écrits s'apparente à la rédaction d'un écrit plus ou moins long et « *créatif* », qui nécessite plusieurs temps de réécriture, de corrections et d'améliorations. Pour d'autres, il s'agit de proposer uniquement des écrits courts, et sans autre intention que de « *faire écrire* » les élèves. Enfin, sont souvent observées dans les classes des situations d'écriture « *à la manière de* », qui semblent rassurer les enseignants avec leurs structures préétablies. Les écrits de travail – dans une démarche scientifique, par exemple, ou de manière générale dans d'autres disciplines que le français, et qui permettent aux élèves de garder la trace d'une réflexion –, sont quant à eux, souvent oubliés.

La plupart des situations de production d'écrits observées s'inscrivent dans des séances de français. Très ponctuellement, les élèves participent à l'élaboration collective de la trace écrite à l'issue d'une séance de sciences et technologie, d'histoire, mais la contribution est globalement orale, puis il est demandé aux élèves de copier le texte ainsi produit, « *parfois tellement préparé en amont pour affichage qu'il ne correspond pas réellement à ce qu'ont énoncé les élèves.* »

En mathématiques, des situations intéressantes de production d'énoncés en résolution de problèmes sont mentionnées par des équipes. Une progression des écrits en sciences et technologie dans la phase expérimentale est également repérée dans certaines écoles.

2.1.2.1 La méthodologie de l'enseignement de la production d'écrits n'est pas consolidée

La méthodologie à mettre en œuvre est incertaine pour de nombreux enseignants :

- les différentes phases du travail d'écriture – planification, préparation, définition des critères de réussite, révision-correction – sont rarement visibles. « *Les fiches de préparation, quand elles existent, se bornent à lister le vocabulaire à réinvestir, qui se limite souvent aux noms et verbes d'action* » ;
- un travail limité de progression en langage oral a un impact négatif sur le langage écrit. En général, les enseignants font peu parler les élèves, ne les entraînent pas à formuler et à reformuler, ne les habituent pas à argumenter ou à débattre ;
- les équipes ne planifient pas assez le travail sur l'écrit (À qui écrit-on ? Pourquoi ? Comment ?) ; les étapes du travail ne sont pas toujours respectées, ni suffisamment explicitées. Les contraintes d'écriture sont souvent trop rares pour permettre aux élèves de produire, surtout de manière créative et originale ;
- il y a, en règle générale, peu de travail sur les écrits intermédiaires. « *La production d'écrits à plusieurs jets, on en voit peu* ». En effet, beaucoup d'enseignants semblent démunis pour guider le travail des élèves dans l'amélioration de leurs écrits et le passage du premier au second jet. L'usage du brouillon n'est pas assez répandu. Les grilles de relecture existent mais « *il est très rare de voir un enseignant s'appuyer sur les productions pour aider les élèves à progresser en se questionnant activement* ». Le second jet se limite souvent à un « *toiletage orthographique* », sans réécriture. Des CPC regrettent que les enseignants ne tiennent pas compte de « *l'étape incontournable qu'est la nécessaire lecture à voix haute du texte rédigé par l'élève pour qu'il se rende compte des erreurs syntaxiques ou des éléments qui doivent faire l'objet de corrections* » ;
- qu'est-ce qui est évalué en production d'écrits ? La définition des critères de réussite n'est pas encore une habitude installée chez un certain nombre d'enseignants ; leur partage avec les élèves l'est encore moins. Des CPC évoquent des « *grilles de relecture, de critères de réussite, centrées sur la forme et presque jamais sur le fond* » ;
- les enseignants ne corrigent souvent que l'étude de la langue, en oubliant de valoriser la richesse du texte. Un IEN regrette quelque peu le déroulement assez stéréotypé des séances de production d'écrits, qui enchaînent fréquemment une phase à l'oral puis une recherche de vocabulaire avant de passer à la production. « *Les professeurs pensent qu'on doit les [les élèves] faire écrire et corriger ensuite ; il faudrait inverser la tendance* » ;
- la correction des écrits des élèves, en séance ou dans les cahiers, est un point de difficulté pour beaucoup d'enseignants, qui limitent notamment le travail des élèves sur les écrits longs au motif que le temps de correction associé à ce type de travail est trop important.

En matière d'aide à la correction, les équipes de circonscription qui suivent la mise en œuvre de l'outil « DRAS » (déplacer, remplacer, ajouter, supprimer) mesurent des effets positifs auprès des enseignants, qui y trouvent une aide dans le travail avec les élèves. Certaines signalent aussi des pratiques très bien réinvesties des « fleurs lexicales », dont l'usage dans les classes est un peu plus fréquent.

2.1.2.2 Un engouement pour les écrits courts, en particulier les joggings d'écriture, qui masque un manque d'entraînement des élèves aux écrits plus longs

Les équipes de circonscription constatent une forme de ritualisation des écrits courts, notamment sous le format de ce qu'on appelle le « jogging d'écriture ». Plusieurs IEN et conseillers pédagogiques se montrent toutefois circonspects sur l'intérêt réel de cette pratique lorsque son usage semble correspondre davantage à l'intérêt des enseignants qu'aux besoins des élèves. « [Les enseignants] *acceptent de se lancer dans les joggings d'écriture, car c'est assez simple pour eux et ils n'impliquent pas une succession de plusieurs jets.* »

Les CPC, lors des visites qu'ils effectuent auprès des enseignants débutants T1 ou T2, notent que le jogging d'écriture est dans la plupart des cas une « *activité inutile* » car les enseignants partent du principe que les élèves doivent avant tout s'exprimer librement. « *L'activité tourne un peu à vide dans le sens où l'enseignant propose un sujet, les enfants écrivent cinq minutes, et après, au mieux, certains élèves lisent leur texte et on les remercie et cela s'arrête là. Pas de retour. Ce n'est pas utilisé.* »

Pour certains IEN « *le jogging d'écriture est une mode. Proposer des activités de production d'écrits à caractère ludique sous des formes très variées visant des écrits courts soulage et rassure les enseignants* ». D'autres relèvent l'intérêt d'une démarche où « *les enfants peuvent se lancer dans l'écriture sans appréhension* ». On montre plus facilement aux élèves que la tâche d'écriture est réalisable avec des écrits courts, mais qui doivent être fréquents. Certaines équipes de circonscription choisissent d'ailleurs de privilégier les écrits courts : « *Ce sont des activités d'engagement dans l'écriture sans appréhension et sans se forcer à produire, donner confiance, ne plus avoir peur de prendre son stylo.* », « *un biais pour construire une phrase correcte qui permet de brasser les règles morphosyntaxiques* ». Ces équipes disent le faire sans pour autant renier l'entrée dans les écrits longs, mais expriment la fragilité de certaines situations en précisant que ce travail doit s'inscrire dans des séquences courtes « *pour ne démotiver ni l'enseignant, ni les élèves* ».

Nombre d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques disent regretter la faible fréquence de séances plus longues, avec des « *écrits plus importants* ». Ils notent le manque de tâches complexes proposées aux élèves, qui sont essentiellement mobilisés sur des « *mono-tâches et peu de situations engageantes* ». Il y a aussi des enseignants « *passionnés* » qui proposent des situations originales, comme « *un roman où chaque chapitre avait un narrateur différent et le narrateur était un objet de la classe* ».

De nombreuses équipes de circonscription font état de l'intérêt que présente la mise en œuvre, dans une classe ou un niveau, d'un projet d'écriture au long cours. L'intervention d'auteurs et autrices dans les écoles, un partenariat avec une médiathèque, un théâtre ou un cinéma, la participation à un concours autour d'une sélection d'albums de jeunesse, sont autant d'occasions de faire travailler la production d'écrits dans un cadre motivant pour les élèves et ces expériences ont souvent un impact sur le développement professionnel des enseignants. Ces partenariats sont souvent construits à l'initiative, ou au moins avec l'appui marqué, des communes ou des communautés de communes, sans impulsion identifiable de la circonscription.

2.1.2.3 *Des rythmes de travail des élèves et des outils qui ne sont pas toujours en cohérence avec les objectifs d'apprentissage visés*

Les équipes de circonscription rapportent, de manière unanime, les difficultés que nombre d'enseignants ressentent lorsqu'il s'agit de consacrer un temps suffisant au travail sur la production d'écrits. Ils jugent la production d'écrits « *très chronophage* » et ne se sentent pas en capacité d'accorder le temps nécessaire à cet apprentissage. Certains consacrent une grande part de leur énergie à la correction et l'amélioration des écrits des élèves pour des progrès qui leur semblent difficiles à apprécier.

Les conseillers pédagogiques constatent de manière récurrente que les enseignants ont un rapport au temps centré sur leur propre activité, avant même celle des élèves ; ils veulent des écrits de suite aboutis alors que la démarche de production des élèves nécessite de tâtonner, de se tromper, d'être en recherche, et d'utiliser le brouillon. « *On a tendance à ne pas laisser chercher les élèves et du mal à se mettre en retrait. Les enseignants sont trop dans une posture de contrôle. Pour eux, laisser du temps, c'est perdre du temps.* » Dans la même logique, l'usage massif des photocopies, notamment pour les leçons, est identifié par les enseignants comme un gain de temps, au motif qu'« *écrire des leçons, c'est du temps perdu* ».

La difficulté de gérer les séances en cohérence avec le temps nécessaire aux élèves pour construire les apprentissages souhaités se retrouve aussi dans la manière dont est abordé le temps hebdomadaire. Certains enseignants sont « *arc-boutés sur le respect des horaires hebdomadaires, même lorsque les objectifs d'une séance nécessiteraient qu'on s'en affranchisse. C'est ce saucissonnage qui est l'obstacle majeur pour entraîner ses élèves à rédiger.* »

De la même manière, le choix des supports d'écriture des élèves n'est pas toujours en cohérence avec les objectifs poursuivis. Les CPC repèrent très peu de cahiers d'écriture ou d'écrivain au cycle 2. « *Dans les cahiers on voit de la copie en sciences et en histoire-géographie, mais en mathématiques et en français, ce ne sont que des photocopies* ». Même si le recours à la photocopie semble un peu moins fréquent dans certaines écoles, il y a encore beaucoup de fiches leçons, de « *textes à trous* », en raison, expliquent les enseignants, de la « *complexité pour construire la trace écrite avec les élèves* » : « *La leçon est prête, extraite d'un manuel, photocopiée et distribuée aux élèves* ».

En termes d'outils, le recours au numérique se développe autour d'usages variés : préserver les traces écrites d'un travail, faciliter l'écriture collaborative, créer des encyclopédies de classe ou d'école, tenir un journal de

classe, écrire et commenter des billets de blog sur les activités de la classe, réaliser une bande dessinée à partir d'un conte étudié en classe. Certains logiciels permettent la création et le partage de petits livres numériques. Le développement des espaces numériques de travail (ENT) dans les écoles, dès la maternelle, peut faciliter l'évolution de la production d'écrits et le partage avec les parents autour des apprentissages et des activités des élèves.

Cependant, l'usage pédagogique des outils numériques est encore peu répandu. Les enseignants sont souvent réticents ou en difficulté dans la manipulation de ces outils : méconnaissance, difficulté de prise en main et vision minimaliste de la plus-value de ces outils (différenciation, variété des supports). Ils déplorent souvent l'absence de formation sur les usages pédagogiques des outils numériques tant en formation initiale qu'en formation continue.

2.1.2.4 La différenciation pédagogique reste en deçà des besoins des élèves

Les IEN et CPC font le constat régulier, dans les circonscriptions, d'une différenciation aléatoire dans le champ de la production d'écrits. Beaucoup d'enseignants ont du mal à proposer des activités différenciées (dans la modalité, le contenu, les exigences), bien qu'ils soient confrontés, dans certains territoires, au nombre élevé de classes multiniveaux. Si des conseillers pédagogiques observent parfois des remédiations dans certaines classes, aucune anticipation n'est prévue pour créer un horizon d'attente et aider l'élève à préparer ce qui va être présenté au groupe classe. Quand des aides sont prévues, elles portent parfois sur l'usage de supports différenciés (souvent un texte à trous), ou, plus généralement, sur « *un simple allègement des tâches* ».

Certains IEN remarquent que la création des activités pédagogiques complémentaires (APC) a non seulement provoqué ou accentué l'externalisation de la prise en charge des difficultés de l'élève, mais présente également l'inconvénient de différer l'aide immédiate dont l'élève aurait besoin en situation d'apprentissage.

La mission a repéré que, sur l'ensemble des comptes rendus des réunions des inspecteurs généraux avec les équipes d'école, 56 % font état d'une non-utilisation des APC pour travailler le geste graphique ou la production d'écrits.

S'agissant des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), les enseignants s'en remettent largement aux accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH).

L'accompagnement des élèves allophones est souvent pensé en termes de remédiation *a posteriori* et peu préparé par une différenciation *a priori*. Cette remédiation passe par une moindre quantité d'exercices, par le recours à des textes à trous. La prise en compte des EBEP allophones se fait surtout dans le domaine de la production orale. La dictée à l'adulte est parfois utilisée en élémentaire avec ces élèves. L'outil numérique est parfois envisagé pour le passage à l'écrit.

Des CPC remarquent enfin que « *les élèves qui sont le moins bien pris en charge sont les élèves intellectuellement précoces, car comme ils réussissent les enseignants ne se sentent pas dans l'obligation de différencier.* »

De manière plus générale, s'agissant des élèves, les conseillers pédagogiques font état d'une dégradation manifeste de la tenue du crayon ou du stylo, qui s'accompagne de difficultés de repérage dans l'espace, de respect des interlignes et d'un manque global de soin apporté à l'écriture, signe d'une attention moindre, ou trop irrégulière, accordée par certains enseignants à cet apprentissage. Il a aussi été fait mention d'une « *perte de tonicité dans les mains des enfants, qui, à la maison, jouent davantage avec le téléphone portable de leurs parents qu'avec des crayons de couleur* ». Certains enseignants font systématiquement faire aux élèves des exercices bienvenus de gymnastique des doigts avant un travail d'écriture.

Des dispositifs locaux existent dans le champ de l'accompagnement des EBEP, mais leur déploiement suppose une collaboration entre enseignants qui n'est pas toujours acquise. Ainsi l'exemple de ce dispositif où trois enseignantes spécialisées, installées dans trois écoles en tant que personnes ressources, observent les EBEP, et dégagent, en conseil de cycle, des problématiques d'école sur la lecture, l'écriture, la résolution de problèmes, en faisant des propositions d'aide pédagogique ; ces enseignantes ont indiqué que « *les portes se ferment parfois, car les enseignants acceptent l'externalisation mais ne veulent pas les voir dans leur classe* ».

2.1.2.5 Des freins obèrent l'efficacité de l'action des enseignants et compliquent le pilotage pédagogique

Les IEN rencontrés par la mission et leurs équipes dressent un bilan contrasté des marges de progrès qui existent, ou non, dans certaines écoles en fonction de freins bien identifiés, qui pèsent sur l'efficacité globale de l'enseignement dispensé aux élèves et qui compliquent aussi leur propre pilotage.

Ces freins sont de différente nature ; ils peuvent concerner le seul champ de la production d'écrits mais le plus souvent ils portent sur des attitudes, des choix professionnels, de portée plus générale. S'ils ne concernent pas tous les enseignants, ils sont cependant suffisamment présents au sein des équipes d'école pour peser sur la cohérence pédagogique du parcours scolaire des élèves.

Les pratiques enseignantes souffrent d'une organisation des activités qui ne permet pas de travailler les liens entre les différents apprentissages. Tout est très cloisonné : étude de la langue, lecture fluence, lecture compréhension, lexique, production d'écrits. *« Les séances sont isolées les unes des autres ; les apprentissages en orthographe, grammaire, conjugaison et lexique ne servent pas à écrire »*. Ces choix d'organisation révèlent une connaissance insuffisante de grands enjeux d'apprentissage et un manque de références sur les gestes professionnels associés à un travail efficace sur la production d'écrits.

Ces références existent pourtant : les programmes d'enseignement, les repères de progressivité, les attendus de fin de cycle, les nombreuses ressources d'accompagnement dédiées à leur mise en œuvre, les guides institutionnels associant éléments théoriques et exemples d'activités, des sites académiques ou départementaux proposant des pratiques de qualité, par exemple en maternelle. Mais nombre de ces ressources ne sont pas connues ou utilisées par les enseignants. Comme le constate une équipe de circonscription, *« il est essentiel d'accompagner les programmes, les guides de référence, les repères pour une progressivité des apprentissages, mais il n'est pas possible de commencer les temps de formation par cela (poser le cadre) car les enseignants ne sont pas réellement intéressés. Ils veulent du "clé en main" et attendent des idées, des recettes »*.

Dans nombre d'écoles, le cadre de travail que se donnent les enseignants apparaît trop peu structuré : une connaissance fragmentaire du prescrit, une volonté marginale de travailler en équipe, rendent difficile l'élaboration commune de progressions par cycle. Trop peu fréquentes sont les écoles où existent des pratiques partagées (repères de progressivité, démarches et outils) à l'échelle d'un cycle (cycles 1 et 2). Plus rares encore la communication et le partage de pratiques professionnelles entre les cycles 1, 2 et 3, et ce même dans le cas de structures scolaires partagées ou très rapprochées l'une de l'autre.

Les réunions que la mission a tenues avec les équipes des écoles visitées ont donné lieu à des échanges qui corroborent ces constats :

- sur le fait que, pour les enseignants l'écriture et la production d'écrits ne sont pas identifiées comme des priorités ;
- sur les difficultés que les enseignants rencontrent dans leur enseignement de la production d'écrits ;
- sur le fait que le travail en équipe autour de la production d'écrits n'est pas institué : 59 % des équipes rencontrées par la mission déclarent ne pas avoir réalisé de programmations de cycle relatives à la production d'écrits et 58 % n'ont pas intégré cet apprentissage dans les axes de leur projet d'école ;
- sur le décalage qui existe entre les besoins de formation révélés par les pratiques professionnelles habituelles des enseignants et ceux qu'ils expriment.

20 % des équipes rencontrées par la mission disent ne pas avoir besoin de formation. Lorsque le besoin est exprimé en école élémentaire, il est d'abord centré sur la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, puis sur la correction des écrits : comment et quoi corriger ? Que faire de ce que les élèves ont produit ? Comment gérer l'hétérogénéité ? Que faire des corrections apportées ?

En maternelle, les demandes de formation restent centrées sur les apprentissages lexicaux, phonologiques mais aussi sur le geste graphique. Quelques rares équipes – 8 % des équipes rencontrées – ont abordé la question de la dictée à l'adulte ; une seule équipe a souhaité être également formée sur la conduite d'ateliers relatifs à l'écriture tâtonnée (les essais d'écriture).

Les IEN et leurs équipes sont globalement en mesure d'établir une description générale de l'état des pratiques pédagogiques en matière d'écriture et de production d'écrits. Il n'en demeure pas moins qu'il est désormais indispensable d'envisager les moyens dont dispose la circonscription pour dresser un état des lieux exhaustif des besoins de chaque école afin de former et accompagner de façon efficace celles qui n'investissent pas assez ces enseignements.

2.2. Les orientations de travail de la circonscription s'inscrivent dans un cadre départemental, qui oriente l'action pédagogique mais peut aussi la contraindre

Le principal outil du pilotage pédagogique tel que l'envisagent les IEN est la formation des enseignants.

Le pilotage pédagogique et la formation sont désormais pensés et cadrés au plan départemental, ce qui laisse peu de marge de manœuvre aux équipes de circonscription. L'écriture et la production d'écrits ne sont plus identifiées comme des entrées de formation nécessaires comme le sont la lecture, la compréhension et le lexique. Les schémas de mise en œuvre des constellations arrêtés chaque année par les équipes de circonscription sont souvent remis en question par les évaluations d'école, qui interfèrent avec le rythme normal des constellations. L'impossibilité de remplacer les enseignants en formation à certaines périodes de l'année porte aussi préjudice au bon fonctionnement de la formation des enseignants en circonscription.

Dans ce contexte en pleine évolution, où les thématiques de formation sont étroitement corrélées aux items constitutifs des évaluations nationales, les IEN peinent à les enrichir d'un travail spécifique avec les équipes sur la question de la production d'écrits. Les observations des pratiques dans le cadre des rendez-vous de carrière menés par les inspecteurs et les visites de classe réalisées par les conseillers pédagogiques devraient pourtant permettre un ajustement du prescrit départemental en fonction des besoins identifiés dans les circonscriptions.

2.2.1. De forts contrastes en matière de pilotage pédagogique sur la production d'écrits

Les constats réalisés par les IEN et leurs équipes relatifs à l'écriture et la production d'écrits en maternelle et en élémentaire sont très homogènes (cf. supra), en particulier concernant les difficultés des équipes pédagogiques à concevoir et mettre en œuvre ces enseignements. Plusieurs facteurs d'explication sont fréquemment cités dans le cadre des échanges avec la mission :

- l'absence d'items spécifiquement dédiés à l'observation et à l'analyse des acquis des élèves en production d'écrits, dans les protocoles des évaluations nationales, qui a provoqué un intérêt moindre de la part des enseignants, déjà peu enclins à développer cet enseignement ;
- la carence de la formation initiale et continue dans ces domaines, les enseignants débutants étant tout aussi démunis que les plus expérimentés ;
- la difficulté des équipes de circonscription à organiser un suivi des classes et une animation des équipes d'école sur ces questions, dans un contexte où la mise en place du plan français a peu permis de mettre l'accent sur la production d'écrits : les équipes pédagogiques ont fait le choix de contenus de formation centrés sur l'oral, la conscience phonologique et le lexique à l'école maternelle et l'oral, la fluence et la compréhension à l'école élémentaire.

Pour autant, certaines équipes de circonscription conduisent un pilotage pédagogique volontariste en articulant, dans les temps de formation en constellations, écriture et lecture, écrit et oral, sans fractionner les composantes de l'écrit. Mais cette approche n'est pas générale : environ 20 % des IEN déclarent ne pas avoir identifié la production d'écrits comme une priorité de leur pilotage pédagogique.

Mais des IEN s'engagent particulièrement avec leur équipe pour dépasser ces premiers constats (le manque de connaissances théoriques et didactiques, le manque d'idées chez les enseignants qui cernent parfois mal les enjeux de la production d'écrits), en rappelant dans une note adressée aux équipes, en début d'année scolaire, la nécessité de faire écrire les élèves, ou encore en élaborant des outils d'accompagnement mobilisables individuellement et collectivement par les enseignants dans le cadre des constellations. Des conseillers pédagogiques conçoivent aussi des supports de formation spécifiques, pour répondre aux besoins réels repérés dans le cadre des rendez-vous de carrière ou des observations dans les classes.

2.2.2. L'organisation des formations par les équipes de circonscription doit prendre en compte un certain nombre de contraintes

Les équipes de circonscription rencontrées par la mission font souvent état de contraintes auxquelles elles doivent faire face.

Les objets de formation tels qu'ils sont identifiés au plan académique ou départemental, ne permettent pas d'envisager la production d'écrits comme une entrée formative à part entière, sauf à ce que certains formateurs particulièrement intéressés par cette thématique, ou ayant développé une solide expertise, décident de concevoir un parcours de formation qui introduise les enseignements de l'écriture et de la production d'écrits dans leur complémentarité avec l'enseignement de l'oral et de la lecture.

Certaines organisations départementales revêtent un caractère relativement directif qui ne correspond pas toujours à ce qu'envisageraient de faire les inspecteurs s'ils pouvaient y déroger (une équipe de circonscription cite, par exemple, la rigidité de l'organisation des constellations par secteur de collège). Les priorités de formation arrêtées par le département ou par la circonscription influencent aussi fortement les choix des équipes pédagogiques. Une équipe de circonscription explique n'avoir conduit qu'une seule formation sur la production d'écrits en constellation, car la thématique première, dans la circonscription dont les écoles se situent toutes en éducation prioritaire, est le lexique.

Le rôle et la place des écoles académiques de la formation continue (EAFC) reste encore à préciser pour bon nombre d'IEN, qui considèrent l'EAFC comme une sorte de concepteur de maquettes de formation à visée opérationnelle, où les aspects logistiques et organisationnels prédominent sur la définition d'orientations stratégiques pour former les enseignants de manière plus efficace. Certains inspecteurs regrettent de ne pas être suffisamment sollicités, voire entendus, s'agissant des entrées thématiques du plan académique de formation.

Le format des constellations constitutif des plans français, mathématiques et maternelle, est apprécié des équipes pédagogiques et des formateurs ; en effet, il favorise des dynamiques collégiales, des échanges de pratiques, des observations croisées et permet l'expression de leurs attentes par les enseignants concernés. Toutefois, le non-remplacement des enseignants impliqués dans les constellations peut provoquer l'interruption des parcours de formation. Durant la visite de l'inspection générale, une équipe de circonscription a été informée par les services départementaux de l'obligation d'annuler toutes les formations engagées de décembre jusqu'à la mi-janvier, du fait de l'impossibilité de remplacer les enseignants.

Une inspectrice qui souhaite faire travailler de plus en plus les enseignants en réseau, a vu ce processus mis à mal du fait de rencontres annulées, ou d'organisations à revoir dans leur intégralité au dernier moment, faute de remplaçants. Une autre inspectrice, confrontée les années précédentes à de nombreuses difficultés pour la mise en œuvre des plans, a décidé de donner la priorité aux remplacements des enseignants qui participent aux observations croisées. L'identification des périodes de fortes tensions sur le remplacement lui permet ainsi de placer les visites croisées dans les périodes peu ou moins exigeantes en remplaçants.

Une partie des équipes de circonscription rencontrées évoque la difficulté relative au format même du plan français, format qui ne facilite pas le travail d'accompagnement des équipes sur le temps long. Le parcours de formation dans lequel s'engagent les enseignants en constellations durant une année fait rarement l'objet d'un prolongement les années suivantes, souvent par manque de temps, ou en raison de l'implication des formateurs dans les nouvelles constellations. Mais dans certaines circonscriptions, des formations spécifiques ont été mises en place en année n+1 pour permettre aux enseignants de continuer à travailler sur la problématique retenue lors de la mise en place de la constellation.

Les IEN peuvent être amenés à observer des mises en œuvre de ce qui a été travaillé en constellation, en différé, l'année suivante. Mais ils soulignent aussi que les enseignants ne dépassent que très rarement le périmètre du sujet traité en formation et qu'ils sont peu en mesure de transférer à d'autres domaines les connaissances, compétences et gestes professionnels acquis.

3. La conception du pilotage des enseignements comme axe central du pilotage pédagogique

Pour les IEN et les équipes de circonscription, le premier levier du pilotage pédagogique reste la formation des enseignants. Si cet aspect est important, pour la mission l'efficacité du pilotage se situe aussi dans la fréquentation des écoles et des classes, dans la participation aux instances pédagogiques, dans l'instauration d'un réseau des directeurs et son animation régulière. L'enjeu est de renforcer le pilotage des enseignements et d'en faire l'axe central du travail de la circonscription.

3.1. Vers une politique d'identification des besoins réels des enseignants dans les domaines de l'écriture et de la production d'écrits

Les équipes de circonscription ont été nombreuses à déclarer que les enseignants ne demandent pas à être formés sur la production d'écrits. Lorsqu'ils le font, cela concerne essentiellement la méthodologie, la planification et la correction des écrits en élémentaire. En maternelle, c'est sur le geste graphique que la demande est la plus forte. En revanche, les besoins réels de formation dont témoignent l'évitement de certaines pratiques ou les difficultés pédagogiques et didactiques constatées par la mission ne sont pas clairement identifiés.

La mise en place du plan français, qui permet l'expression par les enseignants de leurs besoins en formation, a révélé une confusion entre les besoins réels, didactiques et pédagogiques, qui doivent être identifiés en situation d'enseignement et les attentes, individuelles ou collectives, des enseignants. Il en découle une mise en formation des enseignants qui relève largement d'une forme de compromis entre attentes des équipes pédagogiques – attentes souvent éloignées de leurs besoins réels – et nécessité d'avancer sur des thématiques identifiées par l'IEN et son équipe à partir des résultats des élèves aux évaluations nationales et des orientations institutionnelles.

3.1.1. Un recueil de données au sein de l'équipe de circonscription qui gagnerait à être mieux organisé

Les circonscriptions qui conduisent un pilotage pédagogique relatif aux enseignements de l'écriture et de la production d'écrits s'appuient sur un recueil effectif de données dans le cadre des rendez-vous de carrière, en croisant les informations collectées avec celles des visites dédiées au suivi des jeunes enseignants voire à travers l'analyse des comptes rendus des conseils de cycle.

Pour concevoir un pilotage pédagogique en phase avec les besoins réels des enseignants et partagé au sein de son équipe, l'IEN doit pouvoir se fonder sur les pratiques pédagogiques au cœur de la classe. Les rendez-vous de carrière étant très contraints et les enseignants ne présentant que très rarement des séances relatives à la production d'écrits, il est nécessaire de prévoir des visites en classe – visites de l'inspecteur, de conseillers pédagogiques, de formateurs – sur des séances spécifiques (production d'écrits en sciences et technologie ou dans le domaine « Questionner le monde », essais d'écriture en maternelle, rédaction d'un texte long ou court, ...).

La connaissance précise des pratiques d'enseignement se construit aussi par l'observation des traces écrites dans les cahiers et supports de travail des élèves. Il s'agit d'une base matérielle fiable pour repérer la fréquence, la quantité et la variété des écrits réalisés par les élèves.

Dans chaque circonscription, un état des lieux des pratiques pédagogiques dans les domaines de l'écriture et de la production d'écrits paraît indispensable pour objectiver ce qui est réellement enseigné aux élèves. Le recueil et l'analyse de données relatifs aux enseignements de l'écriture et de la production d'écrits peuvent être très structurés. Une inspectrice a ainsi institué l'utilisation d'une grille d'observables pour les rendez-vous de carrière et les visites de suivi des enseignants dont de nombreux items portent sur l'organisation et la mise en œuvre de l'enseignement de l'écrit, les outils didactiques pour l'élève et l'évaluation des acquis pour l'écriture et la rédaction de textes.

Pour la mission, il est hautement souhaitable que les IEN utilisent des outils d'appui à l'observation. Les protocoles d'observation et d'analyse utilisés par les inspecteurs généraux dans le cadre de la mission peuvent également servir de point d'appui aux équipes de circonscription (cf. annexes 3 et 4).

La dimension « accompagnement » du protocole parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR) ne limite pas l'action de l'IEN aux seuls rendez-vous de carrière. Pourtant, de nombreux inspecteurs déclarent manquer de temps pour prendre en charge cet accompagnement qui est délégué, le plus souvent, aux conseillers pédagogiques de circonscription. Ces derniers sont en mesure d'assurer cette mission d'accompagnement et de formation auprès des enseignants en début de carrière, mais moins aisément auprès des enseignants plus expérimentés. Si, chaque année, les plans français, mathématiques et désormais maternelle, permettent un suivi par les formateurs dans les classes des enseignants engagés dans les constellations, la démarche n'est pourtant pas systématique. Un inspecteur remarque que les visites de classes sont faciles pour les enseignants maîtres-formateurs (EMF) et les CPC, mais qu'il « *doit un peu forcer l'ouverture des portes des classes* ». La dimension « accompagnement » n'est pas encore complètement intégrée comme un volet du travail de l'inspecteur par les enseignants.

La mission souhaite rappeler qu'un volet du PPCR porte sur l'accompagnement collectif des équipes. Il vise à apporter une aide aux écoles pour :

- analyser les pratiques et améliorer la qualité des enseignements (modalités d'apprentissage et d'évaluation des élèves, suivi de leur parcours) ;
- apporter un appui à la construction de démarches pédagogiques, à la conduite de projets adossés au projet d'école ;
- faire évoluer les pratiques pédagogiques, ou en initier de nouvelles.

Ce volet d'accompagnement collectif du PPCR, qui peut prendre appui sur l'analyse des résultats des évaluations nationales par école, n'est pas encore entré dans les habitudes alors qu'il pourrait pourtant permettre de gagner en efficacité, en renforçant le travail collectif, en portant un regard sur le travail d'une équipe toute entière (enseignants d'un niveau, équipe en charge d'un projet, équipe d'école, selon les cas).

3.1.2. Du besoin de formation de l'encadrement et des formateurs

Dans les échanges avec les équipes de circonscription, la mission a noté, à plusieurs reprises, le regret des formateurs eux-mêmes de ne pas être suffisamment formés au plan didactique sur la pratique de la dictée à l'adulte et des premiers essais d'écriture à l'école maternelle, sur la pratique de la copie, de la fluence en écriture, de la réalisation d'écrits longs à l'école élémentaire, et ce, dans toutes les disciplines. Certains d'entre eux évoquent même l'absence de ressources mobilisables sur le sujet lorsqu'ils cherchent à enrichir leurs connaissances.

La mission recommande d'organiser au plan national des temps spécifiques de formation des adjoints au directeur académique (A-DASEN), des IEN, quelles que soient leurs missions départementales voire académiques, et des CPC sur l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits. Ces formations devraient proposer une progression des apprentissages, en prenant appui sur les travaux récents de la recherche, mais aussi – et essentiellement – aborder la question du pilotage didactique et pédagogique de l'enseignement articulé du triptyque lecture – production d'écrits – étude de la langue.

La mission relève quelques propositions formulées par des équipes pédagogiques exprimant le besoin de formations de cycle ou intercycles, déclinées dans le cadre des constellations ou des heures de formation de circonscription.

3.1.3. Différents leviers sont mobilisés pour former les enseignants, avec un impact variable

Au-delà du déclaratif de certaines équipes d'école favorables à une formation spécifique sur les enseignements de l'écriture et de la production d'écrits, force est de constater que, dans bon nombre de circonscriptions visitées, très peu d'écoles ont choisi la production d'écrits dans le cadre du plan français, même lorsque cette thématique est proposée par les formateurs. Une équipe de circonscription précise que durant la première année de mise en œuvre du plan français, des enseignants ont demandé à travailler dans le cadre des constellations, sur la planification, la révision des écrits et sur les écrits intermédiaires, mais que ces demandes ne sont désormais plus formulées. La mission a relevé quelques rares propositions départementales pour les animations pédagogiques sur le geste graphique en maternelle, la production d'écrits en cycle 2 et cycle 3, mais sans percevoir de politique affirmée en la matière.

Si la production d'écrits est traitée marginalement, quelques circonscriptions ont réussi à intégrer cet objet de travail dans leur plan de formation. La mission a identifié, par exemple, dans le cadre des six heures d'animations pédagogiques, des formations portant sur :

- les écrits intermédiaires ;
- les écrits de travail, en direction des néo-titulaires ;
- la production d'écrits dans toutes les disciplines ;
- la dictée à l'adulte et le geste graphique en éducation prioritaire ;
- la dictée négociée pour passer d'un objet d'évaluation à un objet d'apprentissage.

Un inspecteur présente également un parcours M@gistère portant sur la production d'écrits, conçu pour les animations pédagogiques départementalisées.

Afin de répondre aux besoins repérés, des IEN font évoluer les choix habituels d'organisation pour impulser un travail collectif. Trois orientations de travail émergent, qui ne concernent pas uniquement la question de la production d'écrits.

- **Une organisation des constellations en équipe de cycle ou par école**

Un certain nombre d'équipes de circonscription organisent les formations du plan français en regroupant au sein d'une même constellation les enseignants d'une école avec un double objectif : favoriser la cohérence des actions de l'équipe pédagogique et, de façon très pragmatique, mobiliser les moyens de remplacement départementaux afin d'assurer la mise en place des observations croisées. Selon les situations, ces regroupements pourront s'inscrire dans le suivi de l'évaluation de l'école.

La mise en œuvre de formations de cycle ou d'école facilite, la plupart du temps, la réflexion et l'action concertées visant la conception et la mutualisation de programmations de cycle et de progressions partagées au sein de chaque cycle. Un IEN utilise ce levier pour créer une culture d'école, voire une culture de circonscription, avec une visibilité accrue sur l'impact du pilotage pédagogique.

L'animation du réseau des directeurs d'école est l'illustration de cette volonté affirmée, par un nombre croissant d'IEN, de créer un « effet circonscription », mais la mise en formation des directeurs reste encore complexe du fait de l'utilisation systématique des moyens de formation au bénéfice du déploiement des différents plans nationaux.

- **Un accompagnement à l'exploitation des ressources nationales**

Les outils didactiques présentés dans les formations nationales, dans le cadre des plans français et mathématiques, sont fréquemment réinvestis dans les formations de circonscription. Dans le cadre des échanges avec les équipes de circonscription, le constat de la méconnaissance des ressources nationales par les enseignants est souligné.

Les inspecteurs considèrent que leur rôle est de diffuser ces ressources et d'aider les équipes pédagogiques à les exploiter. Un IEN explique qu'à la suite d'un travail collectif réalisé à l'échelle départementale sur l'éducation prioritaire, un outil d'auto-positionnement a été conçu en direction des enseignants. Ceux-ci peuvent s'autoévaluer sur une thématique donnée et sont dirigés, en fonction des résultats du positionnement, vers la partie correspondante des guides pédagogiques institutionnels.

- **Des temps de rencontres des équipes pédagogiques pour mutualiser**

Lors des échanges avec les équipes de cycle ou d'école, sont aussi évoquées des modalités de formation qui favorisent les rencontres entre les enseignants, les échanges de pratiques et une analyse croisée autour de projets conduits par certaines écoles (« les marchés de la connaissance », « les villages pédagogiques » et divers forums sur une thématique particulière). Certains IEN en charge de circonscriptions visitées par la mission organisent ce type de rencontres, dans une perspective de mutualisation des démarches et des outils, et d'harmonisation des pratiques, au service du pilotage des enseignements au sein de la circonscription.

3.1.4. Des propositions de formation structurées pour nourrir une dynamique de circonscription

La question des enseignements de l'écriture et de la production d'écrits n'est que très peu travaillée en formation dans le cadre des plans français, maternelle et mathématiques. En revanche, un certain nombre de circonscriptions inscrivent ces thématiques dans les six heures d'animations pédagogiques pour lesquelles une possibilité d'adaptation des contenus existe encore selon les départements. Les formations proposées portent essentiellement sur les aspects méthodologiques et sur les outils des élèves ou des enseignants : les usages du numérique pour élaborer un écrit ou le corriger en découvrant différentes applications numériques, la carte mentale pour préparer un écrit, les cahiers d'écrivain ou de voyage, une programmation intercycles, ...

Dans une circonscription, des constellations dédiées aux enseignants de l'école maternelle sur les thèmes du lexique et du geste d'écriture, ont été l'occasion d'aborder, en prolongement, non seulement les essais d'écriture, mais aussi l'importance des affichages ou de l'utilisation des boîtes à mots afin d'apprendre aux jeunes élèves à écrire de courtes phrases. En cycle 3, une constellation travaille sur la production d'écrits avec la problématique suivante : « Comment construire et conduire, de façon très régulière, des situations de production d'écrits qui permettent aux élèves d'entrer facilement dans l'écriture ? ». Une conseillère pédagogique explique que les enseignants concernés avaient la volonté de chercher des situations d'écriture motivantes et ludiques pour faire écrire dans toutes les disciplines. Leurs demandes reposaient à la fois sur les outils d'aide à la production et leurs usages différenciés, la gestion des brouillons et des écrits intermédiaires, l'usage du cahier d'écrivain.

Une autre constellation, qui regroupe des enseignants des cycles 2 et 3 de deux écoles, travaille sur le lien entre l'éducation physique et sportive (EPS) et la production d'écrits. Les participants ont décidé de construire une séquence de course d'orientation avec la mise en place d'un « cahier de l'orienteur » pour les élèves de cycle 3 et d'un cahier de suivi en lien avec l'album à s'orienter *Sur les traces de Têtanlère*³ pour les élèves de cycle 2.

Dans un département, le plan de formation a également proposé une animation pédagogique sur le carnet de voyage pour *Garder trace d'une sortie et/ou d'un séjour avec nuitée en alliant le plaisir d'écrire, de raconter, de collecter, d'illustrer...* Suite à ce temps de travail, durant lequel les enseignants se sont prêtés au jeu de l'écriture, un zoom sur le cahier du nageur dans le cadre du « savoir nager » a été proposé pour une mise en œuvre dans les classes.

La programmation de formations donne lieu au partage d'objectifs précis pour les formateurs de la circonscription. Un IEN a ainsi identifié quatre axes de formation dont s'est saisie l'équipe de formateurs :

- renforcer la pratique quotidienne, plutôt que le projet ambitieux annuel ;
- donner du sens à la production d'écrits ;
- penser la construction d'automatismes ;
- dépasser les tâches d'écriture et enseigner aux élèves à produire des écrits.

La mission a pris connaissance d'outils de formation de très grande qualité réalisés par certains conseillers pédagogiques et formateurs pour soutenir les interventions dans le cadre des constellations spécifiquement dédiées à l'écriture et à la production d'écrits :

- un carnet de bord pour la formation individuelle et collective des enseignants dans le cadre du plan français qui « permet à la fois de synthétiser les principaux aspects de la formation, d'identifier les compétences acquises à l'issue de cette formation et de formaliser les perspectives que le professeur ou l'équipe de professeurs se fixe pour l'année à venir » ;
- un support intitulé *Production d'écrits – Écrire avec les outils numériques* qui présente les usages des outils numériques pour mettre en œuvre une démarche d'écriture, pour rédiger et réviser son écrit, pour partager, collaborer et écrire à plusieurs ;

³ Tarr L., Habourdin E., Devaux M. (2013). Les aventures de Pensatou et Têtanlère. Sur les traces de Têtanlère : Un album à s'orienter. Paris, Éditions EP&S.

- un diaporama, support de formation *Production d'écrits du cycle 1 au cycle 3* qui prend appui sur les prescriptions nationales, sur la recherche et présente l'ensemble des situations de production d'écrits, des pistes pour différencier, les outils des élèves, l'aménagement des classes.

Une des circonscriptions visitées a développé, depuis la crise sanitaire, un espace numérique partagé, alimenté en particulier par des conducteurs de formation et des illustrations de pratiques expertes.

3.2. Lorsque des priorités de pilotage existent en circonscription sur la production d'écrits, certaines donnent lieu à une mise en œuvre de qualité

Dans le cadre des rencontres avec les équipes de circonscription, la mission a constaté que, pour près d'un tiers d'entre elles, des priorités de pilotage ne sont pas clairement identifiées sur la production d'écrits.

Ce sujet n'est pas directement ciblé du fait des directives départementales pour la formation des enseignants, fondées essentiellement sur les champs les plus échoués des évaluations nationales. Des IEN précisent s'être centrés depuis quelques années sur la lecture, la compréhension et le lexique, des domaines fortement accompagnés au plan national. Comme cela a déjà été souligné, la formation reste la première expression du pilotage pédagogique et les résultats aux évaluations nationales déterminent généralement les priorités de pilotage de la circonscription.

Par exemple, plusieurs équipes de circonscription portent un intérêt particulier aux résultats du test de fluence en 6^e pour initier un suivi de cohorte par école et guider les directeurs d'école dans une analyse plus précise des résultats des évaluations. Les IEN rappellent les caractéristiques sociales et scolaires de certains territoires lorsque la priorité de formation est centrée plus spécifiquement sur le lexique et la compréhension. Lorsque des entrées de formation dans le domaine de l'écriture sont déterminées, elles portent sur :

- la production d'écrits dans toutes les disciplines ;
- la pratique quotidienne de l'écrit pour ritualiser les activités et construire des automatismes ;
- le développement des écrits intermédiaires et la révision des écrits ;
- l'approfondissement du volet numérique ;
- l'articulation entre écriture et lecture ;
- la copie et le geste graphique.

Dans certains cas, les IEN sont en mesure de concevoir des stratégies de pilotage pédagogique très structurées. Un inspecteur a ainsi défini, avec les conseillers pédagogiques de la circonscription, cinq axes de pilotage en matière de production d'écrits :

- une modalité spécifique d'accompagnement des équipes intitulée *Réponse à l'intervention (RAI)* qui vise à adapter les démarches pédagogiques, la gestion des ressources et des outils en fonction des besoins clairement identifiés des élèves ;
- des réponses en formation reposant sur un état des lieux des pratiques, un appui sur les prescriptions institutionnelles et la recherche, une analyse des démarches d'enseignement intégrant l'interdisciplinarité, le numérique, l'usage de la diversité des supports, une réflexion sur la diversité des modalités de différenciation ;
- un accompagnement renforcé pour les douze écoles cibles identifiées dans le cadre du projet académique IDEAS (identifier, diagnostiquer, s'engager, accompagner et être accompagné, suivre les jalons), dont huit ont défini un plan d'actions en lien avec la production d'écrits ;
- des « résidences pédagogiques » (accompagnement renforcé d'une équipe par les conseillers pédagogiques) ;
- la mise en place d'un « village pédagogique » pour favoriser les échanges, la mutualisation autour de pratiques pédagogiques et la valorisation des actions conduites par les équipes engagées.

Dans cette même circonscription, l'IEN a su redistribuer les missions au sein de l'équipe pour dégager le temps nécessaire à la mise en œuvre de ces chantiers.

Les IEN peuvent également orienter le travail de l'année scolaire au sein des écoles de la circonscription en choisissant un domaine d'enseignement particulier, qui fera l'objet d'observations dédiées de l'équipe de circonscription, d'une actualisation des contenus de formation, d'une sélection d'outils et de ressources existants et d'un travail en conseils de cycle ou de maîtres.

3.3. La place des directeurs d'école comme relais pour le pilotage pédagogique des enseignements de l'écriture et de la production d'écrits

Les IEN évoquent désormais la nécessité d'impliquer fortement les directeurs d'école dans leur mission de pilotage pédagogique, tout en relevant la diversité des territoires, des écoles et des pratiques, qui requiert une animation et un suivi spécifiques de la part des équipes de circonscription. Assumer le rôle de pilote pédagogique dans une école de seize classes en centre-ville ou dans une école de trois classes en milieu rural isolé est une capacité qui s'exprime et doit être soutenue différemment.

Le rôle du directeur d'école comme pilote pédagogique et relais de l'IEN est une nouvelle dimension de la fonction. Cette réflexion ne peut pas se déployer sans une prise en compte du positionnement du directeur selon la décharge dont il bénéficie, des moyens mis à disposition de l'école (distinction territoriale entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire, entre école en milieu rural et en milieu urbain), du bénéfice pédagogique du recrutement des directeurs sur des postes à profil.

La qualité du pilotage par le directeur se mesure à sa capacité à animer une équipe, à son aptitude à être force de proposition et à assurer le suivi des actions, à sa capacité à impliquer les enseignants dans la mise en œuvre du projet d'école au service des élèves, à guider les concertations pour aboutir à des réponses définies précisément, reposant sur un diagnostic, une mise en œuvre réaliste et une évaluation régulière qui vise les nécessaires ajustements.

Durant ses rencontres avec les équipes de circonscription, la mission a identifié des pratiques d'accompagnement des directeurs d'école par les IEN, pratiques dont elle souhaite ici souligner la pertinence, et qui peuvent être adaptées en fonction des caractéristiques et du nombre d'écoles :

- une académie monodépartementale propose un espace de formation et d'information dédié aux directeurs d'école sous forme de webinaire interactif d'une heure trente, sur six sessions, de janvier à juin. Des thématiques sont déjà identifiées pour accompagner le pilotage pédagogique des directeurs et pourront être enrichies d'une entrée spécifique sur les enseignements de l'écriture et de la production d'écrits, dans une approche intra et intercycles. Des modalités sont à l'étude pour permettre l'inclusion de ce temps d'auto-formation au temps de formation des directeurs. Cependant, les marges de manœuvre sont faibles, compte-tenu de la coexistence des plans de formation nationaux à caractère obligatoire, des démarches d'évaluation des écoles et des temps de concertation dont la mise en œuvre relève des 108 heures statutaires ;
- une inspectrice a particulièrement orienté le pilotage pédagogique vers les directeurs d'école. Dans le cadre des rendez-vous de carrière, elle porte une attention particulière à la quantité d'écrits dans les cahiers des élèves, à la fréquence des écrits, aux différents types d'écrits réalisés. Elle précise qu'aucun des projets d'école de la circonscription ne comporte d'axe dédié à la production d'écrits. À la suite de ses constats dans les classes, elle relève très peu de production d'écrits dans les cahiers des élèves ; une quantité encore importante de photocopies, très peu d'écrits dans les cahiers des élèves de cours préparatoire (3 ou 4 mots par jour) pendant plusieurs mois. Avec l'équipe de circonscription, l'IEN essaie de faire monter en compétences les directeurs d'école sur l'animation de l'équipe, au plan pédagogique, en les invitant à observer les affichages dans les classes, les emplois du temps, les traces écrites des élèves, l'usage des photocopies. La démarche repose sur une observation objective et partagée des pratiques individuelles et collectives au sein de l'école (s'interroger sur la fréquence et la durée des activités de lecture et d'écriture auxquelles participent les élèves chaque jour) pour réfléchir à des programmations communes et à la progressivité des apprentissages ;
- dans une circonscription, l'IEN réunit les directeurs d'école en groupes, sur des thèmes particuliers, en fonction du territoire dans lequel sont localisées les écoles (écoles de la cité éducative, écoles du centre-ville, écoles de la périphérie rurale). L'inspectrice souhaite donner une impulsion au pilotage des directeurs pour qu'ils développent la capacité de faire émerger les

besoins au sein des équipes pédagogiques et de répondre à ces besoins, en lien avec l'équipe de circonscription. L'EN envisage également de mettre en place des communautés d'apprentissages professionnelles (CAP) dans un groupe scolaire, pour exploiter la qualité du travail de l'équipe, l'encourager et la cultiver, et poursuivre la dynamique lancée par l'évaluation des écoles concernées, qui a été très porteuse. Dans ce cadre, il sera possible de réfléchir aux organisations et marges de manœuvre pour s'observer mutuellement.

Dans le domaine de la production d'écrits, le rôle du directeur d'école est prépondérant pour impulser une réflexion et une dynamique d'équipe autour d'un apprentissage associé de l'écriture et de la lecture, afin que les équipes tendent vers une harmonisation des outils des élèves et des enseignants, identifient les enseignements de l'écriture et de la production d'écrits dans le projet d'école, proposent l'élaboration de projets collectifs mobilisateurs pour les élèves, conçoivent collégalement les progressions et réfléchissent à la place de l'écrit inscrite de manière explicite dans les emplois du temps des classes. Il peut également être envisagé de délocaliser les réunions de travail de l'équipe pédagogique dans les différentes salles de classe de l'école pour permettre un échange sur les outils des élèves et des enseignants.

3.4. Orientations de travail et recommandations pour un pilotage pédagogique des enseignements de l'écriture et de la production d'écrits

C'est au niveau de l'école que l'essentiel se joue pour proposer aux élèves, au cours de leur scolarité, des apprentissages de l'écriture et de la production d'écrits bien identifiés, adaptés à leurs capacités, articulés aux apprentissages de la lecture, progressifs et structurés. Cette dynamique instaurée au sein de certaines équipes, relève de l'action déterminante du directeur d'école, soutenu par l'équipe de circonscription.

La mission préconise de réintroduire dans le cadre des plans de formation nationaux et académiques, la question de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits en direction des pilotes aux différents niveaux de responsabilité, en direction des formateurs et des directeurs d'école.

3.4.1. Renforcer l'accompagnement des équipes pédagogiques autour de priorités très marquées

Au plan national, il apparaît indispensable de se donner les moyens de connaître avec précision les acquis réels des élèves dans le domaine de l'écriture. Nous pouvons observer, après quelques années de mise en place des évaluations nationales, les effets positifs qui découlent de la stratégie nationale en matière d'apprentissages fondamentaux : tous les domaines faisant l'objet d'une évaluation du niveau de maîtrise des compétences des élèves sont particulièrement intégrés dans les programmations d'enseignement et dans les plans de formation. En revanche, il n'en est rien pour ce qui concerne l'écriture et la production d'écrits. Les compétences relatives à la fluidité de l'écriture, à la copie, à la rédaction devraient pouvoir être évaluées dans l'ensemble des protocoles nationaux.

De nombreux enseignants des classes maternelles rencontrés par la mission ont fréquemment évoqué le souhait de disposer d'un outil national unique, carnet de suivi des apprentissages, qui identifierait sous forme de repères, les attendus à chaque niveau d'enseignement. Les outils proposés par la DGESCO et diffusés sur Éduscol 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 maternelle⁴. 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 attendu d'expression et de maîtrise des compétences en fonction de l'âge de l'élève, et présenté de façon à être communiqué aux familles.

Au plan académique, le nouvel outil stratégique de pilotage qu'est le conseil académique des savoirs fondamentaux (CASF) devrait pouvoir inscrire dans les orientations de formation des plans français, maternelle et mathématiques, la question de l'articulation entre écriture et lecture afin d'intégrer systématiquement cette dimension dans les contenus de formation.

⁴ <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>

Renforcer la place de la production d'écrits apparaît désormais comme une nécessité pour outiller les enseignants et leur permettre de dépasser leurs craintes et leurs préjugés et construire des enseignements efficaces pour les élèves.

La question du parcours de l'élève en production d'écrits requiert un accompagnement spécifique des équipes des cycles 1, 2 et 3 en privilégiant les objectifs suivants :

- réaffirmer l'importance de l'écriture dans son articulation avec la lecture, les enjeux et la fonction sociale de l'écrit ;
- rappeler les attendus de fin de cycle et définir une progressivité des apprentissages au sein du cycle et entre les cycles ;
- réfléchir au sens et à la finalité des situations d'apprentissage : identifier celles qui permettent de passer d'une activité occupationnelle à un engagement cognitif de plus haut niveau favorisant les apprentissages ;
- valoriser les ressources pédagogiques de référence, mutualiser les outils des élèves et les outils de cycle des enseignants et partager les bonnes pratiques ;
- conforter les directeurs d'école dans leur rôle de pilotes pédagogiques.

Parce que sa pratique est trop souvent de l'ordre de l'exceptionnel ou au contraire banalisée dans des rituels finalement assez peu formateurs, comme le jogging d'écriture dans un certain nombre de cas lorsqu'aucune correction n'est envisagée, l'écriture tend à revêtir des formes assez technicisées (DRAS, recours aux termes utilisés par les sciences cognitives...). Celles-ci ont assurément le mérite de rassurer les enseignants et d'objectiver une activité complexe dont les différentes étapes suscitent chez eux une certaine inquiétude. Elles présentent toutefois le risque de masquer des besoins fondamentaux qu'elles ne satisfont pas : apprendre à adopter la bonne posture pour écrire, à tenir son crayon, apprendre à tracer, copier, automatiser le geste, apprendre à chercher des idées, apprendre les « mots pour le dire », etc. C'est aussi parce que l'écriture tient une place strictement disciplinaire dans les pratiques scolaires, dans le domaine du français – alors qu'elle devrait être transversale – qu'elle pêche par excès de formalisme.

L'accompagnement des enseignants, par les IEN et leurs équipes, dans le choix des méthodes et des outils doit être plus systématiquement envisagé. Il en est de même concernant la conception de progressions et de programmations qui relient les différents domaines de l'enseignement du français : les apprentissages menés en lecture et en étude de la langue viendront alors soutenir la production d'écrits des élèves.

Pour piloter efficacement la pédagogie, l'IEEN doit être en mesure de recueillir des informations utiles, d'analyser ses observations et de les partager avec les conseillers pédagogiques et les formateurs.

Un IEN, par exemple, présente le partage d'informations et d'analyses, dans son bilan des rendez-vous de carrière, comme un des éléments d'évolution des pratiques des formateurs et de celles des enseignants dans l'école et dans leur classe.

Le partage des informations et des éléments d'analyse se fait :

- avec les CPC pour une harmonisation des conseils donnés dans l'accompagnement des enseignants et pour une harmonisation des outils et supports conseillés ;
- avec les directeurs d'école pour le développement de leur capacité à conduire un pilotage pédagogique efficace ;
- avec les enseignants, avant leur rendez-vous de carrière, pour préciser les attentes institutionnelles dans les domaines de l'écriture et de la production d'écrits ;
- avec le conseil école-collège pour définir des actions visant l'amélioration de la production d'écrits.

3.4.2. Recommandations pour un pilotage pédagogique relatif aux enseignements de l'écriture et de la production d'écrits aux différents niveaux de responsabilité

Au plan national

Recommandation n° 1 : Concevoir un guide de référence sur l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits.

Recommandation n° 2 : Concevoir un document sous forme infographique, de quelques pages, simple et concis, aisément manipulable par les enseignants, pour qu'ils identifient les enjeux de l'écriture dans sa relation à la lecture, mais aussi la variété des situations qui doivent être proposées aux élèves (apprentissages du geste graphique, entraînement à la fluence graphique, copie, production d'écrits courts et longs en valorisant les écrits intermédiaires) dans toutes les disciplines.

Recommandation n° 3 : Introduire des items spécifiques pour évaluer les compétences en écriture et en production d'écrits dans le protocole des évaluations nationales dès le CP (cf. livret 1).

Recommandation n° 4 : Instaurer, dans toutes les écoles, à partir du CE2, un travail hebdomadaire dédié à la réalisation d'un écrit long.

Recommandation n° 5 : Concevoir et engager dans le cadre du plan français, en lien avec les académies, une formation en direction des inspecteurs de l'éducation nationale et des conseillers pédagogiques de circonscription sur l'enseignement de la production d'écrits.

Recommandation n° 6 : Proposer, pour le carnet de suivi des apprentissages en maternelle un cadre de référence qui précise les attendus dans le domaine de l'écriture et de la production d'écrits.

Au plan académique et départemental

Recommandation n° 7 : Saisir le conseil académique des savoirs fondamentaux pour identifier les leviers d'enrichissement de la formation continue en direction des enseignants de l'école maternelle et de l'école élémentaire dans le domaine de la production d'écrits.

Recommandation n° 8 : Intégrer de façon systématique dans les plans français et maternelle des contenus de formation sur l'écriture et la production d'écrits.

Recommandation n° 9 : Articuler les parcours de formation proposés par l'école académique de la formation continue (EAFC), avec la nécessité de mettre en place un programme de formation spécifiquement dédié à l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits, à destination des cadres, des formateurs, des enseignants.

Recommandation n° 10 : Inciter les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) à développer en formation initiale la question de l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits.

Recommandation n° 11 : Engager le collège académique ou départemental des IEN dans une réflexion globale sur l'état des enseignements de l'écriture dans les circonscriptions et sur les moyens à disposition pour planifier et mettre en œuvre l'accompagnement et la formation des équipes des écoles dans une perspective de mutualisation.

Recommandation n° 12 : Veiller à ne pas dissocier écriture et lecture dans les parcours de formation proposés par l'EAFC ainsi que dans les constellations du plan français.

Au plan de la circonscription du premier degré

Recommandation n° 13 : Dans le cadre de la formation et de l'accompagnement des directeurs d'école au pilotage pédagogique, expliciter les attendus nationaux en matière de production d'écrits (programmes, guides de référence, différents outils produits par la DGESCO, etc.) ; inscrire ces formations dans le cadre du plan d'action pour l'école maternelle.

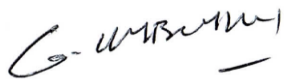
Recommandation n° 14 : Préciser à partir des orientations et ressources nationales, les éléments pour une réflexion et une action concertées au sein des écoles dans le domaine de la production d'écrits (outils des élèves, outils des enseignants, variété des situations d'apprentissage).

Au plan de la direction d'école

Recommandation n° 15 : Animer des réunions de travail entre l'école maternelle et l'école élémentaire pour définir les progressions des apprentissages de l'écrit (écriture et lecture).

Recommandation n° 16 : Veiller à inscrire l'enseignement de l'écriture et de la production d'écrits dans le projet d'école.

Recommandation n° 17 : Mettre à profit les conseils de cycle ou des maîtres pour développer des temps de travail collégial afin d'identifier, pour chaque niveau, les outils des élèves et les évolutions nécessaires à la cohérence de leur parcours d'écriture.



Ghislaine DESBUISSONS



Nathalie VILACÈQUE

Annexes

| | | |
|------------|--|----|
| Annexe 1 : | Méthodologie de la mission « L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins » | 25 |
| Annexe 2 : | Liste des circonscriptions et nombre de classes visitées | 27 |
| Annexe 3 : | Protocole d'observation et d'analyse en MS | 31 |
| Annexe 4 : | Protocole d'observation et d'analyse en CE2 | 34 |
| Annexe 5 : | Guides d'entretien avec les équipes de cycle ou d'école et avec l'IEN et l'équipe de circonscription..... | 38 |

Annexe 1 – Méthodologie de la mission « L’enseignement de la production d’écrits à l’école primaire : état des lieux et besoins »

1. Méthodologie de la mission

La mission enseignement primaire (MEP) de l’inspection générale de l’éducation, du sport et de la recherche conduit chaque année une mission visant à observer et à analyser les pratiques professionnelles dans le premier degré. Pour l’année 2022-2023, le choix a été fait d’engager les travaux de la MEP sur la question de l’enseignement de l’écriture et de la production d’écrits à l’école maternelle et à l’école élémentaire dans la perspective d’identifier, à partir des constats réalisés, les difficultés et les réussites des enseignants dans ce domaine et de définir les leviers propres à un pilotage pédagogique efficace par les inspecteurs de l’éducation nationale et leurs équipes, et par les directeurs d’école.

1.1. Choix des cycles et des niveaux (MS, CE2)

L’apprentissage de l’écriture est long et complexe et s’inscrit dans le parcours de l’élève dès l’entrée à l’école maternelle. La mission enseignement primaire a choisi de s’intéresser plus spécifiquement aux classes accueillant des élèves de moyenne section et de CE2. De nombreux travaux ont été conduits sur la place et le rôle de la petite section de l’école maternelle pour éclairer les enjeux de la première année de scolarisation et les articulations avec la petite enfance. La place de la grande section, en fonction de son positionnement institutionnel au sein des cycles d’enseignement, a souvent été interrogée par la littérature pédagogique et didactique.

La classe de moyenne section n’a pas eu ce privilège. Elle est considérée comme un niveau de continuité, parfois délaissée mais pour autant, du fait de sa position centrale au sein du premier cycle d’enseignement, fondatrice des premiers apprentissages fondamentaux.

Les évolutions opérées par la loi de refondation de l’école du 8 juillet 2013 ont profondément impacté la classe de CE2 qui n’est plus la première année du cycle 3 et se trouve désormais être la troisième et dernière année du cycle 2 ; cycle des apprentissages fondamentaux. Cette nouvelle configuration la place en année centrale au sein de l’école élémentaire et fait de la classe de CE2, un niveau de consolidation et d’approfondissement des enseignements du cycle auquel elle appartient.

1.2. Principes et protocoles : les focales d’observation

La mission a visité 102 classes maternelles et 105 classes élémentaires, au sein de 103 circonscriptions du premier degré. Les inspecteurs généraux ont utilisé deux protocoles spécifiques : l’un pour les observations en MS et l’autre pour les observations en CE2 (Cf. annexes 3 et 4).

Centrés sur les apprentissages des élèves au travers des activités proposées dans les domaines de l’écriture et de la production d’écrits, les protocoles ont été construits pour identifier et analyser également d’autres champs tels que les outils et supports de travail proposés aux élèves, la posture professionnelle des enseignants, l’organisation des espaces et la gestion des temps d’apprentissage.

1.3. À l’écoute des acteurs : équipes d’école, équipes de circonscription

Les visites en circonscription ont donné lieu à des rencontres avec les équipes de cycle ou d’école ainsi qu’à un temps d’échange avec les inspecteurs de l’éducation nationale et leurs équipes. Deux guides d’entretien ont été suivis par les inspecteurs généraux pour faciliter le traitement des données recueillies (cf. annexe 5).

Il s’est agi de permettre aux équipes pédagogiques d’apporter à la mission leurs points de vue sur le travail collégial dans le domaine de l’écrit, sur leurs besoins en formation mais aussi sur la question de la production d’écrits dans toutes les disciplines, sur les échanges avec les familles dans ce domaine et sur leur conception de la place spécifique de la MS ou du CE2 au sein du parcours de l’élève.

Le guide d’entretien avec les inspecteurs et les équipes de circonscription a permis de recueillir des données relatives au pilotage pédagogique (priorités de l’IEN, accompagnement et formation des enseignants dans le domaine des enseignements de l’écriture et de la production d’écrits) à l’appui d’un retour sur les

observations et les analyses des équipes de circonscription relatives aux observations dans les classes, aux réussites et aux difficultés constatées des enseignants.

2. Organisation de la mission

Les dix-neuf inspecteurs généraux de la mission enseignement primaire ont réalisé les observations de classe et conduit les entretiens avec les équipes pédagogiques et de circonscription. Le choix des circonscriptions a été réalisé de façon aléatoire mais avec une volonté de couvrir un nombre important de départements et d'identifier une proportion d'écoles en éducation prioritaire et de classes multi-niveaux.

Chaque visite de circonscription a préalablement donné lieu à une information des recteurs, des directeurs académiques concernés. Un courrier adressé à chaque IEN a permis de recueillir avant le déplacement de l'inspection générale, des éléments relatifs aux formations dont avaient bénéficié les enseignants des classes visitées mais également les supports qui pouvaient être transmis, emploi du temps des classes, projet d'école, programmations de cycle. Cette première transmission a pu, dans certains cas, être complétée par d'autres documents établis en circonscription ou réalisés par les enseignants.

Le protocole de la mission prévoyait la réalisation de deux visites de classe (l'une dans une classe accueillant des élèves de moyenne section et l'autre dans une classe accueillant des élèves de CE2). Chaque visite de classe était suivie d'un échange guidé avec l'équipe de cycle ou l'équipe de l'école et enfin d'une rencontre avec l'IEN, les conseillers pédagogiques et l'enseignant référent aux usages du numérique (ERUN).

Les visites en circonscription ont débuté au mois d'octobre 2022 et se sont terminées, pour certaines d'entre elles, en mai 2023.

3. Les livrables

La mission de l'enseignement primaire a fait le choix d'un état des lieux constituer trois livrets distincts mais complémentaires. Le premier livret est spécifiquement dédié à l'école maternelle avec une focale particulière sur le niveau moyenne section. Le deuxième livret est dédié à l'école élémentaire avec une focale particulière sur le niveau CE2. Ces deux livrets s'adressent avant tout aux enseignants, aux directeurs d'école.

Le troisième livret est quant à lui, consacré à la question du pilotage pédagogique pour un enseignement de l'écriture et de la production d'écrits renouvelé et renforcé. Destinés aux pilotes aux différents niveaux de responsabilité et à leurs équipes, il comporte un certain nombre de recommandations qui s'adressent plus particulièrement aux inspecteurs de l'éducation nationale, aux conseillers pédagogique ainsi qu'aux directeurs d'école.

Annexe 2 - Liste des circonscriptions et nombre de classes visitées

| Académie | Département | Circonscription | Nombre de classes visitées |
|-------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|
| Aix-Marseille | Bouches-du-Rhône | Marseille Huveaune (10 ^e) | 2 : PS-MS-GS et CE2 |
| Amiens | Oise | Auneuil | 2 : PS-MS et CE1-CE2 |
| | | Beauvais sud | 2 : MS et CE2 |
| | | Clermont | 2 : PS-MS-GS et CE2-CM1 |
| | | Compiègne | 2 : PS-MS et CE2-CM1 |
| | | Noyon | 2 : MS-GS et CE2-CM1 |
| Besançon | Haute-Saône | Vesoul 1 | 2 : MS-GS et CE2-CM1 |
| | Jura | Lons sud | 2 : PS-MS-GS-CP et CE1-CE2 |
| | | Saint-Claude | 2 : PS-MS-GS et CP-CE2 |
| Bordeaux | Lot-et-Garonne | Agen 1 | 2 : PS-MS-GS et CP-CE2 2 : PS-MS et CE1-CE2 |
| | | Marmande | 2 : MS-GS et CE2 |
| Clermont-Ferrand | Haute-Loire | Le Puy 1 | 2 : PS-MS et CE2 |
| | | Yssingeaux | 2 : PS-MS-GS et CE1-CE2 |
| | Puy-de-Dôme | Ambert | 2 : PS-MS et CE2-CM1 |
| Corse | Haute-Corse | Calvi - Île-Rousse - Moltifao | 4 : MS-GS et CE2 PS-MS-GS-CP-CE1 et CE2- CM1-CM2 |
| Créteil | Seine-Saint-Denis | Aulnay-sous-Bois 1 | 3 : MS, MS et CE2 |
| | | La Courneuve | 3 : MS, CE2 et CE2 |
| | | Saint-Denis 1 | 3 : MS, CE2 et CE2 |
| | Seine-et-Marne | Lagny | 2 : MS-GS et CE2 |
| | | Lognes | 2 : MS et CE2 |
| | Val-de-Marne | Arcueil – Gentilly - Le Kremlin | 2 : MS et CE2 |
| | | Vincennes - Saint-Mandé | 2 : PS-MS et CE2 |
| Dijon | Nièvre | Nevers 1 | 2 : MS et CP-CE1-CE2 |
| | | Nevers 2 | 2 : MS et CE2 |
| Guadeloupe | Guadeloupe | Bouillante | 1 : CM1-CM2 |
| | | Capesterre-Belle-Eau | Rencontre avec les directeurs d'école sur la production d'écrits en maternelle et en élémentaire |
| | | Grande-Terre nord | 1 : CE2 |
| | | Des îles du Nord | 2 : GS et CE2 |
| | | Saint-François | 2 : MS et CE2 |

| | | | |
|-------------------|----------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Grenoble | Haute-Savoie | Cluses | 2 : MS et CE2 |
| | | Saint-Julien-en-Genevois | 2 : MS-GS et CE2 |
| | Savoie | Aix-les-Bains | 1 : MS/GS |
| | | Montmélian Combe de Savoie | 2 : MS-GS et CE1-CE2 |
| | Isère | Grenoble 1 | 2 : MS/GS et CE2/CM1/CM2 |
| | | Bièvre Valloire | 2 : MS/GS et CE1/CE2 |
| | | Bourgoin-Jallieu 1 | 2 : PS/MS et CE2 |
| | | Haut-Grésivaudan | 2 : PS-MS-GS et CE1-CE2-CM1 |
| Vienne 1 | | 2 : PS-MS et CE2 | |
| La Réunion | La Réunion 974 | Avirons -L'étang Salé - Le Gol | 2 : MS et CE2 |
| | | Saint-Louis | 1 : CE2 |
| | | Saint-Paul 1 | 2 : MS et CE2-CM1 |
| Lille | Pas de Calais | Arras 2 | 2 : TPS-PS-MS-GS et CE2 |
| | | Bethune 1 | 2 : GS et CE2 |
| | Nord | Avesnes-Jeumont | 2 : PS-MS et CE2-CM1 |
| | | Lille 1 - Marcq-en-Barœul | 2 : MS-GS et CE2-CM1 |
| | | Valenciennes - Bruay sur Escaut | 2 : PS-MS et CE2-CM1 |
| Limoges | Corrèze | Brive-Urbain | 2 : MS et CE2 |
| | | Tulle - Vézère | 2 : PS-MS-GS et CE2-CM1 |
| | Haute-Vienne | Haute-Vienne 1 | 2 : TPS-PS-MS et CE2 |
| | | Haute-Vienne 3 | 2 : TPS-PS-MS-GS et CP-CE1-CE2 |
| | | Haute-Vienne 6 | 2 : MS-GS et GS-CE2 |
| Lyon | Ain | Ambérieu-en-Bugey | 2 : MS-GS et CE2 |
| | | Belley | 2 : PS-MS-S et CE2-CM1 |
| | | Miribel | 2 : MS et CE2 |
| | | Oyonnax | 2 : TPS-MS et CE2-CM1 |
| | | Poncin | 2 : MS-GS et CE2 |
| | Rhône | Vaulx-en-Velin 1 | 2 : MS et CE2 |
| | | Villeurbanne 1 | 2 : MS et CE2 |
| Nancy-Metz | Moselle | Metz-Saint-Vincent | 2 : MS et CE2 |

| | | | |
|----------------------|-------------------|-------------------------|--|
| Nantes | Mayenne | Laval agglomération | 2 : TPS-PS-MS et CE2-CM2 |
| | | Mayenne sud-est | 2 : MS-GS et CE1-CE2-CM1-CM2 |
| | Sarthe | Le Mans nord Couaines | 2 : PS-MS et CE2 |
| | | Le Mans sud | 2 : MS-GS et CE2 |
| | | Sablé | 2 : PS-MS et CE1-CE2 |
| | Vendée | La Roche-sur-Yon nord | 2 : MS-GS et CE1-CE2 |
| Nice | Alpes-Maritimes | Vence | 4 : PS-MS-GS et CE1-CE2 PS-MS-GS et CE2 |
| Normandie | Orne | L'Aigle | 2 : MS-GS et CE1-CE2 |
| | | Alençon | 2 : MS et CE2 |
| | | Mortagne-au-Perche | 2 : MS et CE2 |
| Orléans-Tours | Indre-et-Loire | Tours centre | 2 : MS et CE2 |
| | | Tours nord - sud | 2 : MS-GS et CE2 |
| | Loiret | Orléans - Saran | 2 : MS et CE2 |
| | | Orléans sud | 2 : MS et CE2 |
| | | Orléans - Val-de-Loire | 2 : MS et CE2 |
| Poitiers | Charente-Maritime | La Rochelle ouest | 2 : MS-GS et CE2 |
| | | Royan | 2 : PS-MS et CP-CE2 |
| Reims | Aube | Romilly-sur-Seine | 2 : PS-MS-GS et CE2 |
| | | Troyes 1 | 2 : PS-MS et CE2 |
| | Haute-Marne | Saint-Dizier | 2 : MS et CE2 |
| Rennes | Côtes d'Armor | Dinan nord | 2 : PS-MS-GS et CE1-CE2 |
| | | Dinan sud | 2 : PS-MS et CE2-CM1 |
| | Finistère | Brest - Iroise | 2 : MS-GS et CE1-CE2 |
| | | Brest ville | 2 : TPS-PS-MS et CE2 |
| | | Quimper sud | 2 : PS-MS-GS et CE1-CE2 |
| Strasbourg | Bas-Rhin | Eurométropole sud-ouest | 2 : MS et CE2 |
| | | Strasbourg 5 | 2 : MS et CE2 |
| | | Vosges du nord | 2 : PS-MS-GS et CE2-CM1 |
| | Haut-Rhin | Andolsheim | 2 : PS-MS et CE2 |
| | | Mulhouse 3 | 2 : PS-MS et CE2-CM1 |

| | | | |
|-----------------|-------------------|---|---|
| Toulouse | Gers | Auch est | 2 : PS-MS-GS et CE1-CE2 |
| | | Auch nord | 2 : TPS-PS-MS et CE2 |
| | Hautes Pyrénées | Lannemezan | 2 : TPS-PS-MS et CE2-CM1-CM2 |
| | | Tarbes - Val d'Adour - Madiran | 2 : PS-MS et CE2-CM1-CM2 |
| | Lot | Cahors 1 | 2 : TPS-PS-MS et CE1-CE2 |
| | | Gourdon | 2 : MS-GS et CE1-CE2 |
| | Tarn | Albi | 2 : PS-MS et CE1-CE2 |
| | | Mazamet | 2 : TPS-PS-MS et CE2 |
| | Haute-Garonne | Saint-Gaudens | 2 : TPS/PS/MS/GS/CP et CE2/CM1/CM2 |
| | Versailles | Essonne | Brunoy |
| Montgeron | | | 2 : MS-GS et CE2 |
| Hauts-de-Seine | | Montrouge - Châtillon | 1 : CE2-CM2 |
| Val d'Oise | | Fosses | 2 : MS et CE2 |
| | | La Haute Vallée de l'Oise | 2 : MS-GS et CE1-CE2 |
| Yvelines | | Bois-d'Arcy | 1 : CE2-CM1 |
| TOTAL | | Total : 103 et une réunion des directeurs de la circonscription de Capesterre-Belle-Eau (Guadeloupe) | Total : 207 dont 102 classes maternelles et 105 classes élémentaires |

Annexe 3 – Protocole d’observation et d’analyse en MS

IGÉSR/MEP - MISSION CIRCONSCRIPTION 2022-23 – LA PRODUCTION D’ÉCRITS À L’ÉCOLE PRIMAIRE

| | | |
|-----------------|---------------|---------------|
| Nom IG : | | Date visite |
| Académie : | | Département : |
| Circonscription | | |
| École : | | Ville : |
| Niveau observé | Enseignant(e) | |

ACTIVITÉS GRAPHIQUES, ÉCRITURE, PRODUCTION D’ÉCRITS (*observation d’une durée d’une heure + analyse des supports après observation + observation des différents temps (accueil, rituels, regroupements, ateliers)*)

- 1 Les outils des élèves dans leur apprentissage de l’écriture** : activités graphiques associées, écriture du prénom, activités d’encodage de nouveaux mots, ateliers d’écriture, dictée à l’adulte...

| | | | |
|---|---|--|---|
| Les affichages dans la classe : types, nature, fonction, localisation, accessibilité, mise en valeur, disponibilité, qualité | | | |
| <i>Lister les affichages (réalisations propres au professeur, productions d’élèves, supports de l’édition)</i> | | | |
| <i>Sont-ils lisibles par tous les élèves ?</i> | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | <i>Sont-ils évolutifs au fil des situations d’apprentissage ?</i> | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| <i>Commentaires sur les affichages</i> | | | |
| Les autres supports d’écrits à disposition dans la classe | | | |
| <i>Ouvrages de la littérature de jeunesse, textes poétiques, ouvrages documentaires, ... ?</i> | | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | |
| <i>Différents écrits dans les coins dédiés à certains apprentissages ?</i> | | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | |
| Les cahiers ou supports individuels / collectifs | | | |
| <i>Lister tous les supports de travail de l’élève</i> | | | |
| <i>Cahier(s)</i> | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | <i>Classeur(s)</i> | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| <i>Fiches du commerce ? quelle édition ?</i> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | | <i>Y-a-t-il des parties dédiées à la production d’écrits dans les supports ?</i> | |
| | | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | |
| La diversité du matériel (différents outils pour écrire, numérique) | | | |
| <i>Lister les outils pour écrire utilisés par l’élève pendant l’observation</i> | | | |

2 La gestion des espaces

| | | |
|---|--|---|
| <i>Chaque élève est-il toujours bien positionné par rapport aux écrits de référence dédiés à la séance ?</i> | | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| <i>Dresser la liste des espaces dédiés aux activités graphiques ou à la production d'écrits dans la classe (voire hors la classe) Pour quels apprentissages ?</i> | | |

3 L'activité de l'élève : individuelle, collective, autonome, guidée

Restitution de la séance observée

| | | |
|---|---|---|
| <i>Durée et nature des étapes de l'heure observée :</i> | | <p><i>Selon les apprentissages proposés, points de vigilance :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens donné par l'élève à l'activité et à la trace écrite - Respect de la forme des lettres, de leur alignement, de la direction, identification des sons - Essais autonomes ou guidés des premiers encodages (copie d'un ou plusieurs mots, essais d'écriture - Mises en relation phonie-graphie - Nommer les actions, les comparer - dire le faire |
| <i>Commentaires éventuels :</i> | | |
| Les élèves à besoins éducatifs particuliers (si présence dans la classe) | | |
| <i>Présence d'un AESH ?</i> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | <i>Des supports spécifiques sont-ils proposés et utilisés ?</i> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | <p>Points de vigilance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont pas tous dans le champ du handicap - Posture du PE dans l'observation des difficultés manifestes des élèves - Prise en compte des difficultés des élèves par le PE (différenciation, gestion de l'hétérogénéité) |
| <i>Quel accompagnement dispensé par le PE dans l'activité ?</i> | | |
| <i>Commentaires éventuels :</i> | | |

4 Posture de l'enseignant(e) durant la situation d'apprentissage pour atteindre les objectifs institutionnels de l'année et du cycle

| | Non observé | Satisfaisant | Insuffisant |
|--|-------------|--------------|-------------|
| <i>Accompagnement langagier (explicitation de l'activité, étayage, valorisation)</i> | | | |
| <i>Étayage de l'enseignant relatif à la tenue de l'outil, l'attitude corporelle et le contrôle kinesthésique de l'élève, le support de travail, le contrôle du geste graphique</i> | | | |
| <i>Explicitation du lien entre nom de la lettre, son, graphie</i> | | | |
| <i>Guidage à l'utilisation des outils individuels ou collectifs ?</i> | | | |
| <i>Progressivité et différenciation :</i> <i>. adaptation de l'étayage langagier à la diversité des élèves ?</i> <i>. adaptation de l'activité à chaque élève ?</i> | | | |
| <i>Evaluation positive : encouragement, bienveillance, valorisation des progrès, prise en compte réelle de l'erreur, accompagnement dans la correction</i> | | | |
| <i>Pratiques particulièrement remarquables à signaler</i> | | | |
| <i>Pratiques observées suscitant des réserves</i> | | | |

5 La gestion du temps

| | | |
|---|--|---|
| <i>Dans l'emploi du temps communiqué par le PE, les temps dédiés à la production d'écrits (activités graphiques et d'écriture) sont-ils identifiables ?</i> | | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| <i>Si oui, combien de temps par semaine ?</i> | | <i>Sinon interroger le PE sur fréquence, durée, nature des productions d'écrits</i> |
| <i>Types d'activités proposées à l'accueil, durant les activités ritualisées, durant les temps collectifs de regroupement</i> | | |

Annexe 4 – Protocole d’observation et d’analyse en CE2

IGÉSR/MEP - MISSION CIRCONSCRIPTION 2022-2023 – LA PRODUCTION D’ÉCRITS À L’ÉCOLE PRIMAIRE

| | | |
|-----------------------|---------------|---------------|
| Nom IG : | | Date visite |
| Académie : | | Département : |
| Circonscription | | |
| École : | | Ville |
| Niveau observé | Enseignant(e) | |
| Discipline observée : | | |

PROTOCOLE D’OBSERVATION EN CE2

ACTIVITÉS DE COPIE, DE DICTÉE, DE PRODUCTION D’ÉCRITS (RÉDACTION), DE RÉVISION-CORRECTION (*observation d’une durée d’une heure + analyse des supports avant ou après observation + sur les 5 visites en CE2, prévoir 4 séances en français + 1 dans une autre discipline en sciences ou en HG*)

- 1 Les outils des élèves dans leur apprentissage de l’écriture et de la production d’écrits** : les affichages et autres supports dans la classe - types, nature, fonction, accès, mise en valeur, disponibilité

| | | | |
|--|---|---|---|
| Les affichages dans la classe : types nature, fonction, , localisation, accès, mise en valeur, disponibilité, qualité | | | |
| <i>Lister les affichages</i> (réalisations propres au professeur, productions d’élèves, supports de l’édition) | | | |
| <i>Sont-ils lisibles par tous les élèves ?</i> | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | <i>Sont-ils évolutifs au fil des situations d’apprentissage ?</i> | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| <i>Commentaires sur les affichages</i> | | | |
| Les autres supports d’écrits à disposition dans la classe | | | |
| <i>Ouvrages de la littérature de jeunesse, textes poétiques, ouvrages documentaires, BD ... ?</i> | | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | |
| Les cahiers ou supports individuels / collectifs | | | |
| <i>Cahier(s)</i> | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | <i>Classeur(s)</i> | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Nature des activités dans les cahiers | | | |
| | <i>Jamais</i> | <i>Épisodiquement</i> | <i>Régulièrement</i> |
| | | | Nombre de fois par semaine |
| <i>Écrits courts</i> | | | |
| <i>Brouillons – écrits intermédiaires</i> | | | |
| <i>Copies graphiques / numériques</i> | | | |
| <i>Dictées</i> | | | |

| | | | | |
|---|--|------------------------------------|--|--|
| Écrits longs | | | | |
| <i>Si plusieurs cahiers / classeurs, préciser leurs usages et les exigences de présentation demandées par l'enseignant :</i> | | | | |
| <i>Qualité des corrections effectuées par l'enseignant (nature des corrections, systématisme, portée en termes d'efficacité ; souci d'être compris par l'élève) :</i> | | | | |
| <i>Fiches du commerce ? Quelle édition ?</i> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | | | | |
| <i>Quantité de photocopies utilisées en production d'écrits entre septembre et les congés de Toussaint pour un élève :</i> | | | | |
| <i>Usage de ces photocopies (nombre)</i> | | | | |
| <i>Textes à trous :</i> | | <i>Réponses à des questions :</i> | | |
| <i>Copie :</i> | | <i>Rédaction (textes courts) :</i> | | |
| <i>Autres aides ou supports repérés ?</i> | | | | |
| <i>Aides spécifiques dédiées à la production d'écrits (fiches de procédure, d'auto-évaluation, ...) ?</i> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | | | | |
| <i>Si oui, lesquelles ?</i> | | | | |
| La diversité du matériel (différents outils pour écrire, numérique) | | | | |
| <i>Liste des outils utilisés par l'élève pendant l'observation</i> | | | | |

② La gestion des espaces

| | |
|---|--|
| <i>Chaque élève est-il toujours bien positionné par rapport aux écrits de référence dédiés à la séance et au tableau ?</i> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> | |
| <i>Préciser la disposition des tables dans la classe (îlots, U, rangées, classe flexible, ...) :</i> | |
| <i>Dresser la liste des espaces dédiés à la production d'écrits dans la classe (voire hors la classe)</i> <i>Pour quels apprentissages ?</i> | |

3 L'activité de l'élève : individuelle, collective, autonome, guidée

Restitution de la séance observée

| | | |
|--|--|--|
| <p><i>Durée et nature des étapes de l'heure observée :</i></p> | <p><i>Selon les apprentissages proposés, points de vigilance :</i></p> <p><i>Sens donné par l'élève à l'activité ;</i></p> <p><i>Nature des activités réalisées ;</i></p> <p><i>Usage des outils et des différentes aides ;</i></p> <p><i>Points de réussite des élèves ;</i></p> <p><i>Difficultés observées ;</i></p> <p><i>Adéquation du temps laissé à l'élève pour l'activité conduite.</i></p> | |
| <p><i>Sur une heure d'observation, combien de temps est dédié :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>à la rédaction :</i> - <i>à la copie :</i> - <i>à la dictée :</i> <p><i>Commentaires éventuels :</i></p> <p><i>Activité observée préalable conduisant à la production d'écrits hors copie et dictée (exemples pour le français : grammaire, lecture, conjugaison, vocabulaire, ... ; pour la discipline observée : ...)</i></p> | | |
| <p>Les élèves à besoins éducatifs particuliers (si présence dans la classe)</p> | | |
| <p><i>Présence d'un AESH ?</i> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> | <p><i>Des supports spécifiques sont-ils proposés et utilisés ?</i> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> | <p>Points de vigilance :</p> |
| <p><i>Quel accompagnement dispensé par le PE dans l'activité ?</i></p> <p><i>Commentaires éventuels :</i></p> | | <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont pas tous dans le champ du handicap - Posture du PE dans l'observation des difficultés manifestes des élèves - Prise en compte des besoins des élèves par le PE |

4 Posture de l'enseignant(e) durant la situation d'apprentissage pour atteindre les objectifs institutionnels de l'année et du cycle

| | Non observé | Satisfaisant | Insuffisant |
|---|-------------|--------------|-------------|
| <p>Les usages du tableau par le PE (<i>position, organisation spatiale, fréquence d'utilisation, lisibilité des écrits</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation d'un vidéoprojecteur ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> - Utilisation d'un visualiseur ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> <p>Commentaires sur la pertinence de l'usage des outils :</p> | | | |
| Accompagnement langagier (<i>pertinence de l'activité, de la consigne, explicitation de l'activité, étayage, valorisation</i>) | | | |
| Étayage relatif à la posture de l'élève qui écrit : <i>tenu de l'outil, attitude corporelle et contrôle kinesthésique, support de travail, contrôle du geste graphique</i> | | | |
| Guidage à l'utilisation des outils individuels ou collectifs en situation de production d'écrits | | | |
| <p>Progressivité et différenciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> . adaptation de l'étayage langagier à la diversité des élèves ? . adaptation de l'activité à chaque élève ? | | | |
| Évaluation positive : <i>encouragement, bienveillance, valorisation des progrès, prise en compte réelle de l'erreur, accompagnement dans la correction</i> | | | |
| Pratiques particulièrement remarquables à signaler | | | |
| Pratiques observées suscitant des réserves | | | |

5 La gestion du temps

| |
|---|
| <p>Dans l'emploi du temps communiqué par le PE, des temps dédiés sont-ils identifiables pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la production d'écrits : Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> <i>Si oui, combien par semaine ?</i> - la dictée : Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> <i>Si oui, combien par semaine ?</i> - la copie : Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> <i>Si oui, combien par semaine ?</i> - l'exercice calligraphique : Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> <i>Si oui, combien par semaine ?</i> <p>Si non interroger le PE sur fréquence, durée, nature des activités dédiées</p> |
|---|

Annexe 5 – Guides d’entretien avec les équipes de cycle ou d’école et avec l’IEN et l’équipe de circonscription

Guide d’entretien avec l’équipe de cycle

Rappel du cadre :

- Demander progression et programmation et autres documents (si le PE le souhaite) au moment de l’organisation de la visite ;
 - Ne pas envoyer le questionnaire avant la visite ;
1. Progression par période scolaire ? Oui Non – Quelles sont les priorités ?
 2. La production d’écrits est-elle un axe du projet d’école ?
 3. Programmation de cycle pour la production d’écrits (outils de la circonscription, de l’école) ? Si oui, est-elle suivie ?
 4. Autres outils spécifiquement dédiés - projets, méthodes, ... - communiqués en amont de la visite ou in situ ? Si oui, lesquels ?
 5. Quelles sont les pratiques communes aux enseignants du cycle ?
 6. Comment l’équipe envisage-t-elle le lien entre la production d’écrits et les différentes disciplines : priorités, points de vigilance, sujets coordonnés pour une action concertée ?
 7. Comment l’équipe prend-elle en compte la place spécifique du CE2 dans l’articulation avec le cycle 3 mais également comme classe de consolidation des apprentissages du CP et du CE1 ? ou Comment l’équipe prend-elle en compte la place spécifique de la MS dans le cycle 1, comme classe de consolidation des apprentissages et d’articulation avec la GS ?
 8. Dans ce cadre, quelles sont leurs priorités de travail ?
 9. Quelle est la place de la production d’écrits en APC ?
 10. Communication aux familles : retour aux parents, conseils et accompagnement des parents – des supports dédiés existent-ils ? Retour sur les pratiques du PE, de l’équipe
 11. Besoins de formation mis en avant par l’équipe ?

Guide d’entretien avec l’équipe de circonscription

1. Quelles sont leurs observations et retours d’expérience sur le sujet de la production d’écrits ?
2. Quelles sont les réussites qu’ils identifient ?
3. Quelles sont les difficultés des équipes ?
4. Pilotage relatif à la production d’écrits : quelles sont les priorités de l’IEN et son équipe ?
5. Quelles sont les formations proposées ? Liens avec les constellations du plan français ?
6. La production d’écrits dans toutes les disciplines : comment est-elle pensée et mise en œuvre par les professeurs ?
7. Prise en compte des élèves à BEP notamment allophones ?
8. Liens avec les professionnels, partenaires extérieurs ?