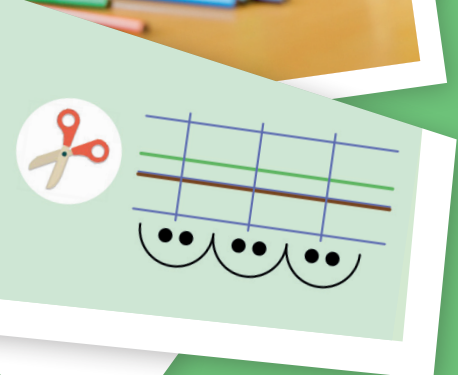


Guide *pour* enseigner

La préparation de l'écriture au cycle 2

- Encodage
- Copie
- Production d'écrits

Bernadette Kervyn
Pascale Bachelé
Jérôme Faux





Guide *pour* enseigner

La préparation de l'écriture au cycle 2

Bernadette Kervyn

Maitre de conférences en sciences du langage
à l'Inspé de l'académie de Bordeaux
Université de Bordeaux

Pascale Bachelé

Conseillère pédagogique de circonscription (Landes)
& formatrice à l'Inspé de l'académie de Bordeaux
Université de Bordeaux

Jérôme Faux

Professeur des écoles maitre formateur (Lot-et-Garonne)
& formateur à l'Inspé de l'académie de Bordeaux
Université de Bordeaux

RETZ

editions-retz.com

Remerciement tout spécial pour les enseignants qui ont pleinement participé à ce travail : **Marie-Laure Baché, Déborah Curutchet, Peyo Goïcoechea, Céline Lasserre, Béatrice Mahéas, Magali Piazza, Martine Pujolle**. Leur expertise et l'accueil réservé dans leurs classes nous ont guidés dans l'élaboration des séquences proposées.

Merci aussi aux autres enseignants qui ont partagé leur travail et leurs outils pris en photo.

De manière plus large, merci aux collègues des **académies de Bordeaux, Lyon, Versailles** et **Besançon** qui, par leur intérêt pour la préparation de l'écriture, ont confirmé la nécessité d'y consacrer un ouvrage.

Merci également à nos collègues des **universités de Bordeaux, Clermont Auvergne, Paris-Est Créteil, Cergy Paris** ainsi qu'aux collègues du **centre Alain-Savary – Institut français de l'éducation** qui ont nourri notre réflexion et participé à la diffusion de notre travail.

Merci aux éditions Retz, Céline Lorcher, Adeline Guérin et Suzanne Pointu pour leur soutien indéfectible tout au long du cheminement qu'a représenté la réalisation de ce livre.

Félicitations enfin à nos proches qui ont patienté pendant ces années, weekends et vacances d'écriture.

Nous avons, dans cet ouvrage, opté pour la forme neutre « enseignant » afin de faciliter la lecture. « Enseignant » fait ici référence aux personnes qui relèvent du corps enseignant, dans sa pluralité de genres.



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

© Retz 2023

ISBN : 978-2-7256-4025-9

Dépôt légal : septembre 2023



Sommaire

Préambule	5
Introduction	6
Fiches méthode	
La phase d'écriture du produit visé : modalités de travail et accompagnement	18
La phase de relecture et de révision	20
Les outils et les supports d'écriture	23
1 – Encoder une phrase	27
Introduction	27
Objectifs du module	31
Fiches méthode	
Les procédures d'encodage	33
Propositions de différenciation en encodage	36
Vers l'autonomie des élèves en encodage	40
Séquences	
Encoder une phrase – CP	42
Encoder une phrase – CE1	48
Encoder une phrase – CE2	54
2 – Copier en différé	61
Introduction	61
Objectifs du module	64
Fiches méthode	
La copie différée : modalités de mise en œuvre	65
Propositions de différenciation en copie différée	69
Vers l'autonomie des élèves en copie différée	72

Séquences

Copier en différé – CP	76
Copier en différé – CE1	83
Copier en différé – CE2	90

3 – Produire un texte narratif

99

Introduction	99
--------------------	----

Objectifs du module	105
---------------------------	-----

Fiches méthode

L'appui sur un texte à structure répétitive	106
---	-----

Le choix d'images supports d'écriture	107
---	-----

Les avantages de l'écriture d'une suite de texte	108
--	-----

Les fiches « Propositions de différenciation en production de textes » et « Vers l'autonomie des élèves en production de textes » sont communes avec le module 4 « Produire une devinette ».

Séquences

Écrire un texte narratif à partir d'une structure répétitive – CP	109
---	-----

Écrire un texte narratif à partir d'images – CE1	120
--	-----

Images séquentielles – CE1	129
----------------------------------	-----

Écrire la suite d'un texte narratif – CE2	130
---	-----

4 – Produire une devinette

139

Introduction	139
--------------------	-----

Objectifs du module	144
---------------------------	-----

Fiches méthode

La relecture/révision lors de la production d'un texte	146
--	-----

Propositions de différenciation en production de textes	148
---	-----

Vers l'autonomie des élèves en production de textes	154
---	-----

Séquences

Écrire une devinette – CP	156
---------------------------------	-----

Corpus de devinettes – CP	163
---------------------------------	-----

Écrire une devinette – CE1	164
----------------------------------	-----

Corpus de devinettes – CE1	178
----------------------------------	-----

Écrire une devinette – CE2	179
----------------------------------	-----

Corpus de devinettes – CE2	191
----------------------------------	-----

Préambule

Aider à mettre en œuvre **une démarche d'écriture cohérente et rentable** pour des élèves de cycle 2, telle est l'ambition de cet ouvrage. Il répond aux besoins des enseignants ainsi qu'à ceux des élèves, en mettant la focale sur **la préparation de l'écriture**, une entrée trop souvent négligée mais néanmoins capitale dans la construction des compétences scripturales.

Élaboré dans **un dialogue de longue haleine entre le terrain et la recherche** et conçu comme **un outil de développement professionnel**, il est également une référence potentielle pour les formateurs et les chercheurs intéressés par les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture.

En tant que guide pour enseigner la préparation de l'écriture, **il a pour but de :**

- favoriser l'usage de la préparation de l'écriture dans des situations scolaires variées ;
- faire de la préparation de l'écriture un objet d'enseignement structuré et progressif et proposer une pratique scripturale transversale.

Pour ce faire, cet ouvrage est composé :

- d'une introduction expliquant pourquoi il est important de préparer l'écriture avec les élèves, comment est conçu ce livre et comment l'utiliser ;
- de fiches méthodes transversales sur l'écriture, sur la relecture et la révision, sur les supports et les outils d'écriture ;
- de quatre modules portant chacun sur une tâche fréquente au cycle 2 :
 1. Encoder une phrase
 2. Copier en différé
 3. Produire un texte narratif
 4. Produire une devinette

Dans chaque module, on trouve une présentation de la tâche d'écriture traitée, une séquence d'enseignement précise et illustrée pour les différents niveaux composant le cycle 2 (CP, CE1, CE2) et des pistes de différenciation et d'autonomisation pour répondre au mieux à la diversité des contextes professionnels.

Introduction

I. Pourquoi préparer l'écriture avec les élèves ?

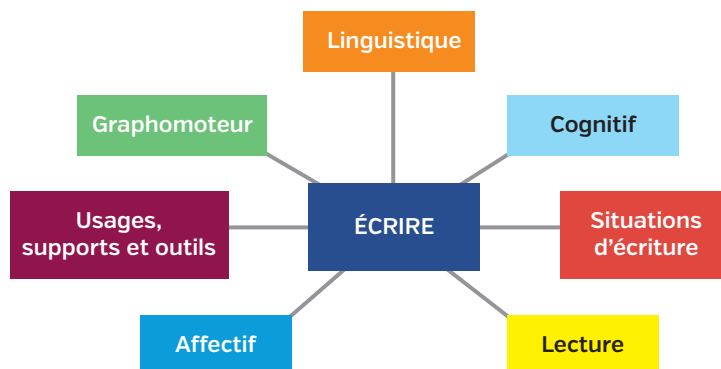
□ Écrire, une activité complexe et couteuse pour les apprentis scripteurs

Écrire est une activité complexe en elle-même, au sens où elle demande de la part du scripteur de mettre en œuvre, relativement simultanément, différentes dimensions qui interagissent les unes avec les autres. En effet, cette activité engage des **habiletés graphomotrices** (tenue du stylo, geste d'écriture, posture...) ainsi que des **connaissances** et des **savoir-faire linguistiques** (orthographe, syntaxe, ponctuation, lexique...). Outre ces dimensions souvent mises en avant, d'autres s'ajoutent à celles-ci. Écrire passe forcément par le recours à des **supports et des outils** différents (feuille quadrillée ou non, clavier-écran d'ordinateur, ardoise, tablette tactile, feutre, stylo, doigt, affichage, dictionnaire, correcteur orthographique...) dont l'usage ne va pas de soi et nécessite un apprentissage spécifique (voir fiche méthode « Les outils et les supports d'écriture », p. 23). Il en va de même pour les **situations langagières** dans lesquelles s'inscrit l'écriture et qui peuvent être variées (destinataire souvent absent, fonctions différentes attribuées à l'écrit telles que mémoriser, structurer, raconter, communiquer, comprendre...). Il faut également prendre en compte la **dimension affective** qu'entretient le scripteur avec l'activité elle-même (rapport à l'écriture, envie d'écrire, sens donné à l'activité...), sans oublier les interactions obligatoires avec la **lecture** (lire ce qu'on a écrit et ce qu'on est en train d'écrire, s'appuyer sur du déjà lu pour mieux écrire...). Enfin, écrire sollicite hautement la mémoire (maintien en mémoire des connaissances et des attendus afférents à la situation d'écriture, rappel des procédures, recherche dans la mémoire de ressources lexicales ou des idées...), la concentration, l'attention, la réflexion, l'abstraction (par exemple s'abstraire pour partie du sens pour coder les phonèmes et les mots), la conceptualisation (concevoir ce qu'est l'écriture, ce qu'est un mot, une phrase, un texte...). Toutes ces dimensions en font une **activité cognitive de haut niveau**. D'aucuns la comparent d'ailleurs à une partie d'échecs¹ et en parlent en termes de tâche plus complexe qu'il n'y paraît².

1. M. Fayol, *L'Acquisition de l'écrit*, PUF, Que sais-je ?, p. 25, 2013.

2. D. Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz, 2014.

Reprises dans le schéma ci-dessous, toutes ces **dimensions enchâssées et en interaction** composant l'activité scripturale sont **potentiellement couteuses pour les apprentis scripteurs du cycle 2** car elles relèvent d'une **lente acquisition** et d'un développement au long court. Elles ne seront, pour certaines, automatisées que plus tard dans la scolarité. C'est le cas par exemple pour le geste graphique, la conscience syntaxique, les capacités mémorielles et attentionnelles, la connaissance de différents genres et types d'écrits. La mobilisation relativement simultanée de ces composantes ajoute encore de la complexité pour les scripteurs novices.



La préparation de l'écriture, une réponse pour gérer la complexité

Pour **gérer cette complexité**, les scripteurs expérimentés utilisent de **procédures stratégiques** leur permettant de passer partiellement outre leurs limites capacitaires. Ils prennent par exemple appui sur des **ressources externes** (comme le dictaphone, un logiciel de reconnaissance vocale, le correcteur orthographique, le dictionnaire, des modèles de textes, des sources documentaires) ou **étalent la tâche d'écriture dans le temps** [j'écris mon texte, je le laisse reposer et j'y reviens plus tard ; je discute de mon projet de texte avant de commencer à l'écrire ; je réalise un plan ou je rassemble quelques idées avant de produire l'écrit visé ; je fais relire mon texte par un tiers]. Parmi ces manières d'opérer, l'**anticipation** et la **planification** de l'écrit à venir sont décrites **comme très fréquentes et potentiellement très rentables**³.

Dès le cycle 3, on observe de telles procédures chez les scripteurs en réussite dans des tâches d'écriture complexes pour eux⁴, pour autant que la situation d'enseignement leur permette de les mettre en œuvre. En effet, la pratique très courante d'un brouillon de type premier jet linéaire, suivi d'une ou de plusieurs réécritures, n'invite pas à déployer des stratégies anticipatrices comme, par exemple, l'organisation de premières idées sous forme d'un plan, l'imagination de la scène où se déroule

3. R. T. Kellogg, « Attentional overload and writing performance : Effects of rough draft and outline strategies », *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, n° 14 [2], p. 355-365, 1988.

N. Isnard et A. Piolat, « The effects of different types of planning on the writing of argumentatives Text », in G. Eigler et T. Jechle (éd.), *Writing. Current Trends in European Research*, p. 121-132, 1993.

4. B. Kervyn et J. Faux, « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques*, n° 161-162, 2014.

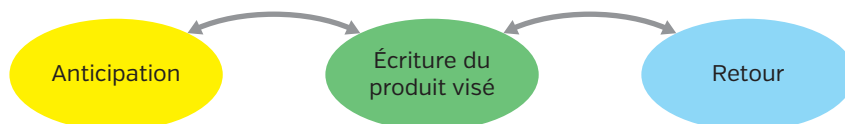
J. Faux et B. Kervyn, « Entrée en écriture et conduites stratégiques », in C. Brissaud, M. Dreyfus et B. Kervyn, (dir.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Presses universitaires de Namur, p. 87-119, 2018.

l'action ou l'histoire, la réalisation d'une liste de mots clés ou d'une carte mentale, le rappel en mémoire des attendus.

Pour les élèves du cycle 2, la recherche *Lire et Écrire au CP*⁵ a montré que les **enseignants les plus efficaces**, c'est-à-dire ceux qui font le plus progresser les élèves, notamment les plus faibles à l'écrit, mettent en œuvre dans leur classe de telles procédures anticipatrices. Autrement dit, ils **prennent le temps de préparer l'écriture avec leurs élèves**.

Cette préparation fait partie de l'écriture qui ne démarre pas lorsque l'élève graphie avec son stylo, son crayon à papier ou ses doigts sur le clavier. Comme dans le modèle princeps d'Hayes et Flower⁶, où la planification par l'adulte expérimenté est une composante du processus rédactionnel, **préparer l'écriture avec les élèves fait partie intégrante de l'activité d'écriture**, qu'il s'agisse d'une tâche de dictée⁷, de dictée à l'adulte, de copie, d'encodage, de production d'écrits, voire de calligraphie.

Ainsi, nous proposons dans cet ouvrage un modèle du **processus scriptural** résumé dans le schéma suivant⁸ :



Ce modèle, très proche des travaux de psychologie sur la rédaction⁹, s'en différencie quelque peu au sens où il concerne le processus scriptural et donc **tout type de tâche écrite, et pas seulement la rédaction de textes**. En effet, comme détaillé dans les quatre modules de cet ouvrage, il est tout aussi important de préparer un travail de copie que l'encodage de phrases ou une production écrite.

Dès que la tâche d'écriture est complexe pour le scripteur, qu'il s'agisse d'une liste de mots, d'une phrase ou d'un texte, **cette tâche gagne à être préparée**. Aussi, dans une perspective de littératie¹⁰ qui valorise toutes les pratiques langagières écrites, nous faisons le choix, dans ce schéma qui nous sert de référence, de ne pas parler de textualisation, comme dans les modèles rédactionnels, mais de **l'écriture du produit visé**.

5. R. Goigoux [dir.], *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Synthèse du rapport de recherche, Ifé [ENS de Lyon].

6. J.-R. Hayes et L. S. Flower, « Identifying the Organization of Writing Processes », in L. W. Gregg et E. R. Steinberg [dir.], *Cognitive Processes in Writing*, Lawrence Erlbaum, 1980.

7. J.-P. Jaffré, *Didactiques de l'orthographe*, Hachette, 1992.

8. B. Kervyn « La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence », *Pratiques*, n° 189-190.

9. Ces modèles rédactionnels ont été envisagés par différents auteurs dans une perspective d'apprentissage et/ou d'enseignement. Sans exhaustivité, on peut citer C. Garcia-Debanc (« Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n° 49, p. 23-49, 1986), D. Alamargot et L. Chanquoy (« Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes », in A. Piolat, dir., *Écritures. Approches en sciences cognitives*, Presses Universitaires d'Aix-en-Provence, p. 125-146, 2004), J. Crinon et B. Marin (*La Production écrite, entre contraintes et expression. Cycle 3*, Nathan, 2014) ou encore E. Charmeux (*Réconcilier les enfants avec l'écriture. Entrer dans l'écrit*, ESF éditeur, 2016).

10. Selon l'OCDE, la littératie se définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (2000). Pour une approche de la littératie en didactique du français, voir P. Dupont, « La migration du champ de la littératie en didactique du français : un nouvel espace conceptuel ? », *Pratiques*, n° 189-190, 2021.

Ces **termes englobent d'autres tâches scripturales que la seule rédaction**, notamment l'écriture du prénom à la maternelle, l'écriture de la date, la production d'un schéma légendé en histoire ou en sciences, la réponse à un problème de mathématiques... soit autant de situations d'écriture couramment proposées à l'école primaire.

Dans ce schéma, les flèches sont essentielles : elles marquent les **va-et-vient et l'imbrication entre ces trois composantes**. Comme dans les modèles cognitivistes, le **retour sur l'écrit** peut être de la **relecture et/ou de la révision entraînant ou non des modifications** dans l'écrit produit¹¹. Vu leur importance, même si elles ne sont pas détaillées dans cet ouvrage focalisé sur l'anticipation, nous décrivons ces opérations de retour dans une fiche méthode générale (« La phase de relecture et de révision », p. 20) et nous les synthétisons dans chaque séquence présentée.

La préparation de l'écriture, une pratique scolaire peu fréquente et pourtant bénéfique (pour les enseignants comme pour les élèves)

Alors que les procédures d'anticipation, tout comme leur mise en œuvre lors de la préparation de l'écriture en contexte scolaire, semblent jouer un rôle essentiel pour faire face à la complexité de l'écriture, celles-ci sont **très peu présentes dans les classes à l'école primaire**¹² ainsi que très peu envisagées dans la formation initiale et continue des professeurs des écoles. De plus, dans la plupart des manuels scolaires et des ouvrages de didactique, l'**accent est davantage mis sur la relecture, la révision et la réécriture**¹³. Lorsque la préparation est présente, elle se limite le plus souvent à la production de textes (ou rédaction) et son importance n'est pas suffisamment prise en compte dans différentes tâches d'écriture scolaires¹⁴, ou alors sa mise en œuvre est peu explicitée ou détaillée. On est ainsi face à un vide didactique ou à un angle mort qu'exprime par exemple C. Boré¹⁵ lorsqu'elle signale un raccourcissement du processus scriptural.

Autrement dit, la question de la préparation n'est pas nouvelle¹⁶, notamment dans les ouvrages à destination des professionnels du terrain¹⁷. Néanmoins ce livre est innovant, au sens où il tient compte de recherches pluridisciplinaires et fait de la préparation de l'écriture un véritable **objet d'enseignement transversal**, précis et **inscrit dans une progression et dans de la différenciation**. Ce faisant, il la rend opérante pour les classes dans des situations fréquentes et variées.

11. Différents chercheurs soulignent que la révision est, avec la planification, une des composantes du contrôle de la rédaction [J.-Y. Roussey et A. Piolat, « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », *Psychologie française*, n° 50, p. 351-372, 2005 ; M. Fayol, 2013, *op. cit.*].

12. La recherche Ifé *Lire et Écrire au CP* montre que les enseignants qui prennent le temps de préparer l'écriture (40 % des enseignants seulement) y consacrent en moyenne uniquement 5 min. 30 par semaine au CP.

13. Par exemple, l'ouvrage du groupe EVA (*De l'évaluation à la réécriture*, Hachette, 1996) ou celui de C. Fabre-Cols (*Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF éditeur, 2002).

14. Voir notamment A.-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard, *Produire des textes. Lire-écrire*, Hatier, p. 19-21, 1988.

15. C. Boré, « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, n° 105-106, p. 23-49, 2000.

16. Voir par exemple O. Lumbroso, « Pour une didactique du préréactionnel », *Genesis*, n° 30, p. 177-184, 2010.

17. Par exemple dans P. Maillot, *Rédiger en orthographiant*, Canopé-CRDP Académie de Lille, 2014.

De fait, **pour les enseignants comme pour les élèves, les bénéfices sont réels**. Que l'on s'attache aux résultats de la recherche Ifé ou à ceux d'autres expérimentations menées à l'école élémentaire dans des contextes variés¹⁸, on constate que les enseignants qui consacrent du temps à préparer l'écriture avec leurs élèves de façon régulière et ritualisée obtiennent chez ces derniers :

- un engagement plus facile dans la tâche d'écriture ;
- un écrit produit souvent plus en adéquation avec les normes attendues (normes graphiques, calligraphiques, orthographiques, syntaxiques, conformité aux caractéristiques du genre textuel ou type d'écrit visé, contenu en adéquation avec la tâche d'écriture) ;
- une réécriture fortement allégée ;
- des écrits plus longs et/ou plus cohérents et plus riches ;
- une autonomie plus importante grâce à l'acquisition de procédures d'écriture ;
- une conception de l'écriture qui gagne à être anticipée par la préparation ;
- un élargissement de la représentation selon laquelle « écrire ce n'est qu'écrire » au profit d'« écrire c'est aussi chercher des idées, discuter de l'écrit, se relire, faire des pauses pour réfléchir, consulter un support ou un outil pour enrichir son écrit... » ;
- un rapport à l'écriture plus positif.

Du côté des enseignants, consacrer du temps à préparer l'écriture avec les élèves, tel que nous le décrivons après, constitue une **réponse efficace à des besoins professionnels fréquemment pointés** :

- créer une cohérence entre différentes situations d'écriture ponctuelles et variées en mettant en œuvre une démarche d'écriture qui ne repose pas uniquement sur une première version, sur sa révision et de la réécriture, très couteuse pour de jeunes scripteurs et pour les enseignants ;
- mettre les élèves en situation de réussite à l'écrit et éviter les représentations du type : « *je n'aime pas écrire* », « *ce n'est jamais bon* », « *je n'ai pas d'idée* », « *je ne sais pas quoi écrire* » ;
- prendre appui sur un modèle englobant de l'écriture et fournir des outils concrets pour enseigner une démarche d'écriture adaptée au cycle 2, permettant de dépasser les représentations du type : « *je ne les fais pas écrire, parce qu'ils ne savent pas écrire, c'est trop long, ça prend trop de temps...* », « *j'ai trop d'élèves, je n'ai pas le temps, c'est trop dur pour certains, je mets les élèves en difficulté...* » ;
- clarifier la représentation de ce que c'est qu'écrire pour éviter une réduction du type « écrire = écrire » ;
- renforcer les liens entre l'oral et l'écrit ainsi que le travail de l'écriture dans toutes les disciplines ;
- rentabiliser le temps passé à l'écriture ;
- réduire le temps passé à corriger et à faire réécrire les élèves ;
- viser l'autonomisation par un enseignement explicite et procédural de l'écriture [comment s'y prend-on pour écrire ?] ;
- libérer du temps pour les élèves les plus en difficulté ou présentant des besoins spécifiques ;
- faciliter l'écriture en grand groupe.

18. On peut citer notamment les expérimentations menées dans le cadre de la recherche CARDIE « De l'opération cognitivo-verbale d'anticipation scripturale à l'acte scolaire de préparation de l'écriture », circonscription de Tyrosse Côte Sud ainsi que les travaux de J. Faux et B. Kervyn, (2018, *op. cit.*) et de L. Dicharry (*Enseigner la préparation de l'écriture à des élèves de CM2* en Réseau d'Éducation Prioritaire, Mémoire de master 2 de recherche en didactique du français, Université de Bordeaux, 2019).

En résumé, **soigner la préparation de l'écriture apparaît comme extrêmement rentable pour les élèves et pour les enseignants**. Sa mise en œuvre précise et évolutive n'étant pas fréquente, les séquences que nous proposons ont été élaborées puis affinées collectivement dans des contextes professionnels différents (classes ordinaires, classes à simple ou double niveaux, classes dédoublées, milieu rural, milieu urbain, REP) afin de les rendre plus utilisables et d'en faciliter l'appropriation.

La préparation de l'écriture, une pratique en adéquation avec les recommandations officielles

Le **Socle commun** de connaissances, de compétences et de culture¹⁹ stipule ni plus ni moins que « *l'élève anticipe, planifie ses tâches, gère les étapes d'une production, écrite ou non* ». Ce travail d'anticipation, que demande le Socle commun et qui est le sujet de cet ouvrage, se retrouve dans le **programme du cycle 2** qui indique que l'élève doit « *commencer à s'approprier une démarche* » pour produire des écrits.

Cette démarche est en partie précisée dans le **guide ministériel Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP**²⁰. Outre la place faite au retour sur l'écrit produit, ce document mentionne que « *la phase rédactionnelle particulièrement complexe doit avoir été préparée et anticipée et ne peut se faire simplement en écrivant de manière linéaire [...] : que dois-je écrire ? pour qui ? avec quel enjeu ? quelle forme adopter ? pour quel effet ? quelles connaissances mobiliser sur le thème ou le domaine concernés ? quelles idées ? quel répertoire mental de mots ? quelle organisation du texte ? quelles étapes ou quelle progression ? On voit que ces questions dépassent largement le rôle traditionnellement dévolu au brouillon et supposent qu'un temps important leur soit consacré, dont dépend la qualité de l'écrit produit.* »

Le **document ministériel Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1**²¹ rappelle aussi l'importance du travail d'anticipation pour écrire en soulignant que le « *professeur organise la planification avec les élèves* ». Ce travail consiste, par exemple, à « *faire sélectionner les indices à placer dans le texte pour qu'il soit cohérent* », « *faire ressortir les caractéristiques du type de texte choisi* », « *donner des exemples de modes d'ouverture et de conclusion* », ou encore « *orienter le choix des élèves pour les lieux, temps et personnages s'il s'agit d'un récit* ». Ce travail d'anticipation est l'occasion « *pour les élèves de relier les expériences antérieures à l'éclairage de cette situation nouvelle, pour y repérer les connaissances à mobiliser* ». Il rappelle également que ces éléments accompagnent l'élève tout au long du processus d'écriture en leur permettant de « *se projeter vers la réussite* ».

Au **cycle 3**²² l'acquisition d'une démarche se poursuit. Pour la rédaction de textes, elle consiste à « *convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles* ». Il s'agit ici encore de « *mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche* » incluant une « *préparation à l'écriture en utilisant des brouillons, des schémas, etc.* ».

19. BOEN n° 17 du 23 avril 2015.

20. MENJS, 2019/2021.

21. *Ibid.*

22. BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 et BOEN n° 25 du 22 juin 2023.

Enfin, la **conférence de consensus** consacrée à l'écriture et à la rédaction²³ recommande de préparer l'écrit avec les élèves : « ***l'activité d'écriture peut donc demander, dans un premier temps, des activités préparatoires dont les études ont montré qu'elles améliorent la qualité des textes produits. Elles peuvent prendre différentes formes : une recherche d'informations (pour un texte explicatif) ; une réflexion collective pour trouver des idées (pour une fiction) ; des notes préparatoires ; un travail sur le lexique à mobiliser ; un schéma, un dessin...*** ».

Quels que soient les termes utilisés – activités préparatoires, anticipation, planification, préparation de l'écrit... – on voit que cette dimension occupe une place essentielle dans la démarche d'écriture.

Dans cet ouvrage, nous faisons le **choix** de privilégier le **terme** de « **préparation de l'écriture** » car il est très **englobant**, relativement équivalent au terme « anticipation » mais à notre sens plus **facile à comprendre**, en particulier pour des élèves de cycle 2. Nous le privilégions aussi à celui de « **planification** » qui **renvoie** quant à lui avant tout, ou presque exclusivement, à la **rédaction** ou production de textes alors que la préparation de l'écriture concerne tout type de tâche scripturale²⁴.

Nous insistons par ailleurs sur le fait que la préparation de l'écriture au cycle 2 se fait **avec les élèves**. En effet, dans divers modèles rédactionnels qui concernent le scripteur expert, l'anticipation et la planification sont considérées comme un mode de soutien et une réponse individuelle facilitatrice face à la complexité de l'activité. Comme nous l'avons vu, des élèves de cycle 3 parviennent également à user seuls de cette procédure facilitatrice mais tous ne sont pas dans ce cas. Cela s'explique par le fait qu'anticiper son écrit n'est pas inné, cela s'apprend et donc s'enseigne. C'est pourquoi la préparation de l'écriture est pensée et abordée comme une activité scolaire. Au cycle 2, au moins, la médiation de l'enseignant est indispensable pour faire de la préparation un soutien à l'écriture. Ainsi, dans cet ouvrage, **préparer l'écriture avec les élèves, c'est à la fois en faire un objet d'enseignement et mettre en place des formes d'étayage** pour faciliter le travail de l'élève. En tant qu'étayage, **la préparation de l'écriture consiste à traiter de façon anticipée des obstacles potentiels pour rendre l'écriture du produit visé abordable.**

La préparation de l'écriture, une activité langagière réflexive, procédurale, orale et écrite

Préparer l'écriture, comme évoqué ci-avant, c'est en partie s'abstraire du faire et de la conception réductrice où écrire se limiterait au temps durant lequel le stylo ou le crayon à papier court sur la feuille. C'est réfléchir sur et pour l'écrit à venir. Il s'agit donc avant tout d'une **activité réflexive, métascripturale**, qui amène enseignant et élèves à parler de l'écriture, à verbaliser et mémoriser des informations utiles pour écrire, à évoquer des procédures possibles, à convoquer des outils présents dans la classe, à questionner l'usage des supports et de façon plus générale, à envisager les dimensions qui gagnent à être anticipées. C'est donc une **activité langagière hautement réflexive mais aussi pratique** quand il s'agit de préparer son matériel, de refaire le tracé de certaines lettres dont on va avoir besoin [par exemple le « m » et le « n »], de s'approprier le support d'écriture et de sélectionner des outils en fonction de ses besoins, d'organiser son espace et son temps.

23. Conseil national d'évaluation du système scolaire, *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*, dossier de synthèse, mars 2018.

24. B. Kervyn, 2021, *op. cit.*

Cette activité ne peut se faire sans l'**appui de l'oral et des interactions langagières**²⁵. Elles sont essentielles pour **expliciter ce qu'on prépare et comment on prépare**, pour rendre visible et co-construire avec les élèves la démarche d'écriture attendue. Ainsi, enseigner la préparation de l'écriture aux élèves du cycle 2, c'est en grande partie **parler avec eux et les faire parler**. Il n'est donc pas étonnant que dans les modules proposés l'oral soit prépondérant dans de nombreuses séances de préparation.

Préparer l'écriture avec les élèves est une activité tout à la fois orale et écrite, collective et individuelle qui se situe principalement en amont de l'écriture du produit visé, comme le présente le schéma ci-après. Néanmoins elle **se poursuit durant l'écriture sous des formes différentes** : l'enseignant peut poursuivre la préparation avec des élèves en difficulté, en reprenant avec eux certains points évoqués, au fil de l'avancée de leur écrit et des problèmes qu'ils rencontrent. Il peut solliciter certains élèves pour qu'ils aident leurs camarades sur des points qui ont été préparés. Il peut rappeler un élément oublié (« *Tu te souviens de ce qu'il fallait écrire ? Qui peut redire ce qu'il fallait écrire ?* »). Les élèves peuvent se référer aux traces ou aux affichages conçus ou mobilisés durant la préparation pour les intégrer dans l'écriture. Ce peut être, par exemple, la liste de mots affichée au tableau, les critères de réussite, les codes ou icônes symbolisant des procédures, des points de vigilance, des règles d'écriture concernant l'orthographe, la ponctuation.

Le schéma ci-dessous montre bien que **le déroulement temporel de l'écriture ne limite pas la préparation à un temps précédant l'écriture du produit visé**. Si cette phase préparatoire est essentielle, **elle se poursuit durant l'écriture grâce à l'accompagnement de l'enseignant ou de pairs et/ou par une activité autorégulatrice de l'élève**.

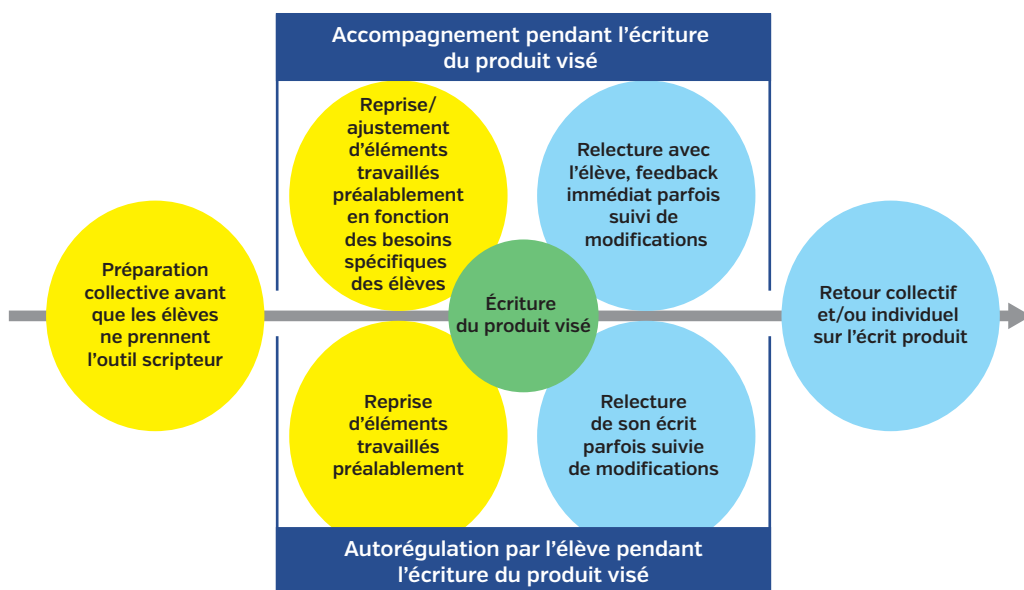


Illustration d'une situation d'enseignement mettant en œuvre une démarche d'écriture incluant de la préparation ainsi que de la lecture/révision.

25. Nombre de didacticiens mettent en avant l'importance de l'oral et des interactions langagières pour enseigner et apprendre l'écriture. À titre d'exemple, on peut citer M. Brigaudiot [*Première maîtrise de l'écrit. CP, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette, 2004], D. Bucheton et Y. Soulé [*L'Atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Delagrave, 2009] ; P. Bachelé et B. Kervyn (« Le rôle des gestes langagiers du maître dans l'enseignement de l'écriture tâtonnée en grande section de Maternelle », in B. Kervyn, M. Dreyfus et C. Brissaud, dir., *L'Écriture dès le début de l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves*, Presses universitaires de Bordeaux, p. 65-84, 2019).

Pour que la démarche soit cohérente et explicite, il est essentiel que **les dimensions ou les points abordés dans la préparation soient stables et servent à la fois l'écriture du produit visé et sa révision** [« *Comment as-tu fait pour copier ces mots ? Tu te souviens à quoi il faut faire attention quand on copie ? Qui pourrait me dire à qui s'adresse cet écrit ?* »].

Cette stabilité passe aussi par **les outils** qui vont accompagner les séances d'écriture. Nous les détaillons largement dans cet ouvrage (dans chaque module ainsi que dans la fiche transversale consacrée aux outils et aux supports d'écriture, p. 23), car l'écriture à l'école primaire est une activité fortement outillée.

De plus, pour que la **préparation** gagne en efficacité, il est important qu'elle soit **récurrente** dans la classe et que sa **mobilisation** devienne **fréquente**. Cette fréquence peut s'obtenir par la **ritualisation de certaines tâches** identifiées (copie, dictée...) et par son **déploiement dans plusieurs tâches d'écriture** (par exemple la phrase réponse en mathématiques). C'est la raison pour laquelle, dans cet ouvrage, nous vous proposons des tâches différentes et, pour chacune d'elles, un traitement évolutif qui permet une ritualisation tout en indiquant une progression.

Préparer l'écriture avec les élèves, c'est les engager dans un processus balisé par des objectifs, des échanges, des critères, des procédures et des outils à la fois stables et cohérents.

II. Comment est conçu cet ouvrage ?

Un ouvrage qui vise à enseigner une démarche d'écriture

Comme expliqué dans la première partie de cette introduction, enseigner et mettre en œuvre une démarche d'écriture passe par des **temps dédiés à la préparation, à l'écriture du produit visé ainsi qu'à la relecture/révision, tout en pensant une porosité entre ces trois temps** (cf. schéma, p. 13). Notre ouvrage mettant la **focale sur la préparation de l'écriture**, deux **fiches méthodes générales** complètent cette focalisation en apportant un éclairage sur la mise en œuvre de **l'écriture du produit visé** et sur sa **relecture/révision**, opérations tout aussi importantes (mais déjà largement traitées dans les champs didactique et pédagogique) lorsqu'il s'agit d'enseigner une démarche d'écriture. Une troisième fiche générale détaille de façon transversale les **supports et les outils d'écriture**, incontournables dans toute situation d'écriture.

Un ouvrage pensé de façon modulaire

La suite de l'ouvrage est organisée en **quatre modules autonomes** qui peuvent être lus de manière indépendante. Chaque module porte sur une tâche d'écriture dépliée sur les trois niveaux qui composent le cycle 2. Le premier module est consacré à **l'encodage de phrases**, le deuxième à la **copie différée**, le troisième à la **production de textes narratifs** et le quatrième à la **production de devinettes**.

Chaque module comprend :

- **une introduction** qui fournit des informations essentielles sur la tâche d'écriture et ce qu'elle permet aux élèves d'apprendre (les objectifs poursuivis) ;

- **des fiches méthodes spécifiques** qui permettent de répondre à des questions professionnelles fondamentales portant sur la tâche d'écriture envisagée (par exemple, quelles sont les procédures d'encodage pour le module 1 ? Quelles sont les situations permettant de mettre en œuvre la copie différée pour le module 2 ? Comment choisir des images support d'écriture pour le module 3 ? Comment relire et réviser une production de texte pour les modules 3 et 4 ?). La question de la **différenciation** ainsi que la manière d'**autonomiser les élèves en situation d'écriture** étant cruciales et transversales, elles sont traitées systématiquement par une fiche méthode distincte pour l'encodage (module 1), la copie différée (module 2) et la production d'écrits (modules 3 et 4) ;
- **une séquence par niveau** (CP, CE1, CE2), détaillant la mise en œuvre de la préparation, avec les élèves, de la tâche d'écriture et synthétisant l'essentiel des phases d'écriture et de relecture/révision.

Des séquences illustrées au plus près de la réalité des classes

Chaque **séquence** est **décrite et illustrée de façon très concrète**, à partir d'un ou deux exemples permettant de donner à voir la mise en œuvre et le déroulement en classe. Par exemple, pour la copie différée au CE2, nous illustrons le propos par la copie d'une leçon (en sciences) et la copie d'un poème. Ces exemples, issus de situations de classe véritables, renvoient à des **activités courantes**. Ce choix permet une appropriation optimale par les enseignants et un transfert aisé dans d'autres activités proches ou du même type. En effet, l'objectif de cet ouvrage est d'**outiller les enseignants à partir d'exemples prototypiques** pour qu'ils puissent mettre en œuvre une démarche d'enseignement comprenant de la préparation de l'écriture, sans modifier drastiquement les situations d'écriture habituellement réalisées. L'idée est bien de **partir des pratiques existantes pour proposer des scénarios incluant un enseignement explicite de la préparation de l'écriture**.

Des séquences très guidées

Pour permettre une mise en œuvre précise de la préparation de l'écriture, celle-ci est découpée en **étapes relativement stables d'un module à l'autre**. Dans chaque étape sont détaillées ce que l'enseignant doit faire, ce qu'il peut dire, les supports ou le matériel mobilisés. Des verbatims ainsi que des photos de classe, des supports d'enseignement et des travaux d'élèves accompagnent le propos. Ils ont pour objet de rendre concrète la mise en œuvre proposée sans pour autant constituer des modèles figés : les enseignants peuvent les reprendre à l'identique ou s'en inspirer pour les ajuster à leur contexte de classe. Ce guidage est complété par des commentaires qui, selon les besoins, expliquent ou précisent des choix opérés, proposent ou interrogent des variantes au niveau de la mise en œuvre. Dans l'ensemble, les séquences proposées ne nécessitent pas de matériel particulier. Si la situation d'écriture envisagée le nécessite, un corpus de textes ou du matériel spécifique est proposé dans la séquence.

III. Quelques repères d'utilisation

Choisir l'ordre des modules

Les **modules** étant **indépendants**, ils peuvent être suivis de manière linéaire, concomitante ou dans un autre **ordre choisi par l'enseignant**. En effet, la prise en main de cet ouvrage et des séquences peut se faire de manière progressive, en investissant d'abord la préparation de l'écriture dans une des tâches d'écriture proposées. Selon ses besoins professionnels, sa programmation ou les progrès visés pour ses élèves, l'enseignant peut par exemple choisir de mettre d'abord en œuvre la préparation de l'écriture, en situation de copie différée ou d'encodage de phrases.

Néanmoins, dans la mesure où plus l'écriture est préparée, plus les élèves vont progresser, il est **conseillé d'enseigner cette démarche dans plusieurs, voire dans de nombreuses situations d'écriture**. Comme cette approche incluant de la préparation et de la révision est transversale, elle peut être mise en œuvre concomitamment sur une période, par exemple, lors d'activités de copie, de situations d'encodage et de productions d'écrits brèves ou plus longues.

De même, comme les étapes composant la préparation de l'écriture sont relativement stables, **l'appropriation d'un premier module facilitera la prise en main des suivants**.

Au-delà de cette modularité, nous avons positionné en premier l'encodage de phrases, car l'approche procédurale qui y est proposée peut être réinjectée dans les modules consacrés à la copie et à la production de textes. De la même façon, les procédures explicitées dans le module concernant la copie différée peuvent parfois être réutilisées dans les modules de production d'écrits. C'est pourquoi la copie différée est placée en deuxième position. **Le tissage et le réinvestissement de procédures d'une situation d'écriture à une autre renforcent et stabilisent leur apprentissage et les compétences scripturales des élèves**.

Répéter et faire évoluer des tâches et des situations

Comme noté dans la partie I de l'introduction, pour que les élèves progressent et s'approprient une démarche d'écriture, il est indispensable de **programmer plusieurs fois une même situation ou des situations d'écriture approuvantes**, dans une logique spiralaire. En effet, ce n'est pas parce que les élèves auront été mis une fois en situation d'écrire une devinette que la démarche, comme ce type d'écrit, seront acquis pour autant. L'enseignant gagne à proposer à plusieurs reprises la production de devinettes, en les faisant varier quelque peu. C'est dans cette logique que sont rédigées les fiches méthode consacrées à l'autonomisation : elles contiennent des **pistes pour faire évoluer les situations d'écriture** proposées en vue de **développer l'autonomie des jeunes scripteurs**.

Consacrer du temps pour en gagner ensuite

Les enseignants qui découvrent la phase de préparation peuvent être surpris par sa longueur ou par le temps qui lui est consacré. En effet, par rapport à des séquences où, comme le relève C. Boré²⁶, l'écriture est amputée de ce temps de préparation,

26. C. Boré, 2000, *op. cit.*

l'allongement de la séquence peut donner l'impression d'une perte de temps ou d'une tâche trop chronophage. Au vu des bénéfices rapidement obtenus (mise en œuvre de la phase d'écriture facilitée, relecture/révision allégées, réussite des élèves renforcée²⁷), cette impression n'est qu'un leurre : c'est **perdre du temps pour en gagner ensuite**.

En outre, plus les apprentis scripteurs sont rompus à l'exercice de la préparation, plus cette phase se raccourcit dans la mesure où, comme nous l'avons déjà dit, la plupart des étapes sont transversales et peuvent faire l'objet d'une partielle routinisation.

Ainsi, les élèves vont gagner progressivement en autonomie et le temps consacré à chaque situation d'écriture se réduira peu à peu.

Oser l'oral et la préparation collective

Dans les séquences proposées, l'oral occupe une place prépondérante et la préparation se fait en groupe classe. On est donc **loin d'une conception de l'écriture comme activité solitaire et silencieuse**. Cette manière de mener les séquences d'écriture est essentielle car face à des tâches complexes pour les jeunes scripteurs, **l'appui sur l'oral et le collectif est décisif** : construire son texte à l'oral avant de l'écrire, se redire ensemble les points de vigilance, expliciter et faire expliciter les procédures, rappeler qu'on n'écrit pas de suite et qu'on commence par réfléchir... Ces appuis sur l'oral sont autant de leviers pour engager dans l'activité d'écriture, pour la réguler et faire des élèves des apprentis scripteurs réflexifs. C'est aussi une des raisons pour lesquelles toutes les **séquences** proposées sont **illustrées par des verbatims qui rendent compte de l'importance de l'oral** et qui font de la classe une communauté discursive²⁸ d'apprentissage.

Transférer et programmer dans la durée

Ce guide peut être utilisé et expansé pour un niveau de classe : ce qui est proposé pour le CP, le CE1 ou le CE2 peut servir de **base pour une programmation sur un niveau scolaire**. En effet, une fois la démarche intégrée, au travers des modules proposés, l'enseignant peut la généraliser dans sa classe en la transférant et en l'ajustant à d'autres situations d'écriture que celles proposées dans l'ouvrage. En cela, comme noté en préambule, l'objectif n'est pas seulement une application des séquences proposées mais bien l'appropriation d'un outil au service d'un développement professionnel plus large.

Par ailleurs, si chaque tâche d'écriture fait l'objet d'un développement sur les trois niveaux composant le cycle 2, c'est parce que cet ouvrage invite à **dépasser la programmation de l'écriture sur une année pour l'envisager au sein du cycle**, voire au-delà.

L'enseignement de l'écriture souffre trop souvent d'un morcellement ou de discontinuités d'une tâche d'écriture à l'autre mais également d'une année scolaire à l'autre. C'est pourquoi ce livre est également un **outil de cycle**, susceptible de favoriser un enseignement cohérent de l'écriture, pensé dans la durée.

27. Voir à ce sujet la partie I de l'introduction, p. 8-10.

28. Voir à ce sujet les travaux de J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière ainsi que l'article du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* [Y. Reuter et al., De Boeck, p. 29-33, 2007].

1

Encoder une phrase

Introduction

Acquérir le code nécessite d'apprendre tant le **décodage** (passage de l'écrit à l'oral) que l'**encodage** (passage de l'oral à l'écrit). Différents travaux ont montré que les deux sont complémentaires et qu'enseigner l'encodage au cycle 2 a un impact positif sur le décodage¹. Il est donc essentiel **d'enseigner de façon programmée et progressive l'encodage au cycle 2**.

Qu'est-ce qu'encoder ?

Encoder, c'est transformer un énoncé oral en unités de l'écrit, c'est-à-dire en lettres, mots, phrases, texte. Démarré dès le cycle 1, cet apprentissage progressif devient central au cycle 2. Sa grande **complexité** pour le jeune scripteur est liée au fait qu'encoder, c'est être capable de :

- discriminer des unités sonores (syllabes et sons) ;
- comprendre et mettre en œuvre le principe alphabétique, soit comprendre que les lettres encodent les sons et connaître les trois valeurs de la lettre (nom, son, forme) ;
- comprendre et mettre en œuvre le principe orthographique (lettres muettes, chaînes d'accord...) ;
- découper un énoncé en mots et en phrases et construire les notions de mot et de phrase ;
- énoncer une phrase syntaxiquement correcte à l'écrit ;
- recourir à des procédures d'encodage (évoquées page suivante et détaillées dans cet ouvrage).

À ces compétences d'encodage s'ajoute la maîtrise du geste graphomoteur, l'usage des supports et des outils et la prise en compte de la situation d'écriture. En effet, comme le rappellent D. Alamargot et M.-F. Morin [revue ANAE, 2019²], écrire c'est arriver à coordonner différentes composantes, dont les composantes graphomotrice, orthographique et textuelle.

1. J. Riou, « Les effets du temps passé à encoder sur les performances des élèves », *Repères*, n° 55, 2017.
A. Ouzoulias, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier », *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Retz et FNAME, 2015.

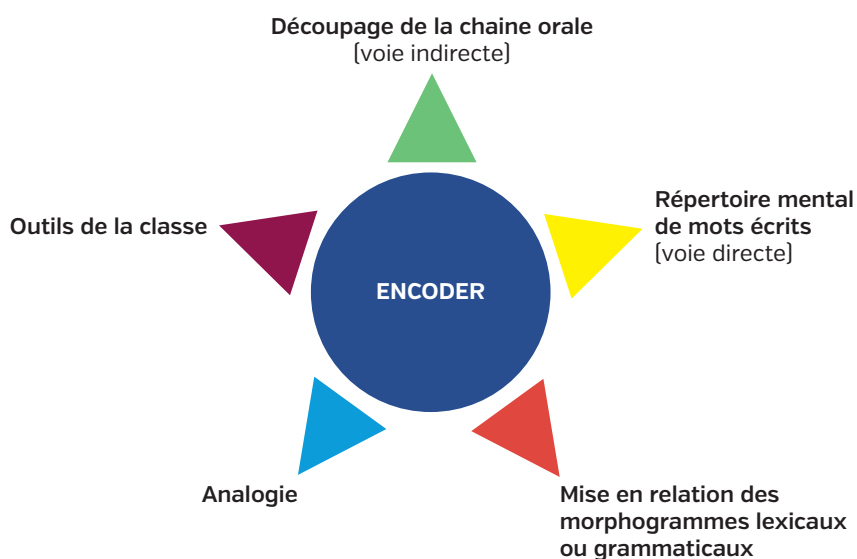
2. D. Alamargot et M.-F. Morin, *Apprentissage de l'écriture : apports des sciences cognitives*, Revue ANAE (*Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*), n° 163, décembre 2019.

Pour que les élèves acquièrent une démarche les aidant à gérer cette complexité, les situations d'encodage doivent inclure **un temps collectif de préparation de l'écriture**. Les compétences nécessaires à l'encodage seront sollicitées dès ce temps de préparation, permettant ainsi l'échelonnement de la difficulté pour les élèves et leur réussite.

Préparer l'écriture collectivement va permettre aux élèves de coordonner différentes dimensions lors du passage à l'écrit, notamment **le geste graphomoteur** très coûteux pour eux, **le maintien en mémoire de l'information** et des **compétences d'encodage**.

Quelles sont les procédures d'encodage ?

Un des points forts de la préparation de l'écriture, c'est la possibilité de mobiliser et de faire mobiliser explicitement **des procédures linguistiques et cognitives d'encodage**, et donc de proposer un enseignement procédural ajusté aux niveaux des élèves. Pour qu'ils acquièrent peu à peu de l'autonomie, il est indispensable qu'ils aient à leur disposition plusieurs procédures et qu'ils apprennent à les mobiliser selon leurs besoins. Ces **procédures** sont au nombre de cinq :



Elles sont détaillées dans la **fiche méthode « Les procédures d'encodage »** [p. 33].

Toutes ces procédures ne sont pas exclusives, elles se complètent et peuvent varier selon les élèves. Alors que certains auront un répertoire mental de mots écrits très développé auquel ils pourront se référer souvent pour encoder, d'autres recourront davantage à l'analogie et au découpage de la chaîne orale. Ces derniers devront par ailleurs travailler au développement de leur répertoire mental de mots écrits par la mémorisation des formes orthographiques.

Comment enseigner les procédures d'encodage ?

- L'enseignement explicite de ces procédures se fait lors de **situations d'écriture nécessitant leur utilisation**.
- Cet enseignement passe par des **interactions orales avec les élèves**. Ces échanges permettent de dégager pour chaque mot une ou des procédures qui, peu à peu, grâce à la répétition de la tâche, vont se stabiliser.
- Le repérage des procédures et leur utilisation passent également par le recours à des **symboles récurrents** (rectangles ou traits pour figurer les mots, cuvettes pour représenter les syllabes, points pour les phonèmes, croix pour les lettres muettes, etc.).
- Progressivement, l'utilisation des procédures convoque également **l'étude de la langue** et favorise **la vigilance orthographique**.
- **Les outils** (affichages, dictionnaires, cahiers...) mis à disposition des élèves dans la classe sont essentiels. Il faut y prêter attention et entraîner les élèves à s'y référer et à les ajuster à la situation d'écriture. Le recours aux outils permet d'écrire des phrases plus complexes ou contenant des mots non connus des élèves pour lesquels le rapport phonie/graphie risque de poser problème. Les outils peuvent également être utilisés comme piste de différenciation pour des élèves n'ayant pas encore mémorisé l'orthographe de mots travaillés en classe. L'espace de travail doit donc être riche en écrits, à la portée des élèves et en adéquation avec leurs compétences en lecture.

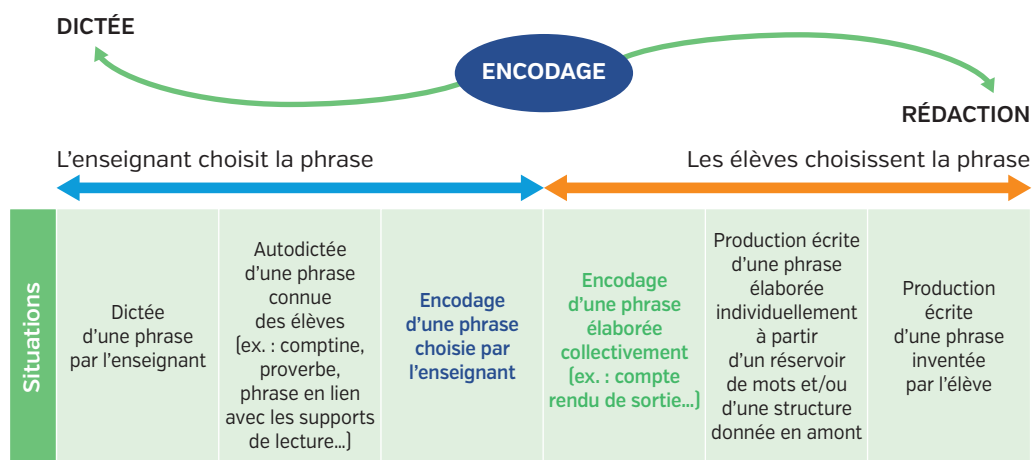
Grâce à cet enseignement progressif, les élèves deviennent peu à peu plus autonomes pour encoder de nouveaux énoncés.

Quelles sont les tâches d'encodage ?

En classe, différentes tâches permettent de travailler les compétences liées à l'encodage. Les tâches les plus présentes au cycle 2 sont **la dictée** et **la production d'écrits** ou rédaction. Dans les situations traditionnelles de dictée, les élèves mémorisent et automatisent l'orthographe sans avoir à se préoccuper de l'élaboration et de la mémorisation de l'énoncé. En revanche, dans les situations de production d'écrits, ils élaborent l'énoncé en prenant appui sur des structures vues au préalable, sur un réservoir de mots ou de formulations. Ce travail d'élaboration, qui implique de l'invention, nécessite également de mettre en œuvre les différentes compétences nécessaires à l'encodage (voir tableau p. 32).

Entre ces deux tâches, il en existe d'autres qui permettent d'enseigner de façon progressive à peu près toutes les compétences d'encodage pointées page 32. Sans exhaustivité et sans remettre en question l'intérêt de la dictée ou de la production d'écrits (objet du module 3), ce premier module propose une tâche où **les élèves encodent une ou plusieurs phrases majoritairement choisies par l'enseignant, sans dictée mot à mot**. L'élève apprend à mémoriser entièrement l'énoncé et à le découper en mots.

Le schéma page suivante montre des situations qui permettent d'enseigner les compétences d'encodage. Est notée en bleu celle qui sera principalement détaillée dans ce module, pour les trois niveaux. Pour le CE2 sera aussi donné un exemple d'encodage d'une phrase élaborée collectivement, noté en vert dans le tableau.



Comment choisir la ou les phrases à encoder ?

Pour que la situation d'encodage choisie soit pertinente, il est essentiel de bien réfléchir en amont sur la ou les phrases que l'on va donner à écrire aux élèves. La difficulté de la situation d'écriture doit être ajustée à leur niveau. Choisir un énoncé trop simple empêche de faire découvrir toute l'importance de la préparation de l'écriture. Choisir une phrase trop difficile pourrait décourager les jeunes scripteurs de cycle 2, les mettre en difficulté, voire compromettre les apprentissages visés.

Au CP, le choix de l'énoncé à encoder se fait :

- en cohérence avec les correspondances graphies/phonies et les mots outils travaillés ;
- en prenant en compte sa longueur [phrase brève] ;
- en s'assurant que les difficultés orthographiques sont en nombre limité (liaison, chaîne d'accord, apostrophe, etc.) ;
- en lien avec la vie de la classe [lecture, son travaillé, évènement, contenu disciplinaire].

Au CE1 et au CE2, il est intéressant que les énoncés :

- soient plus longs (une ou plusieurs phrases) ;
- et/ou présentent plus de complexité orthographique (chaîne d'accord, lettre muette, apostrophe, liaison...), c'est-à-dire qu'ils contiennent des obstacles fréquents et sources de difficultés en encodage pour les élèves ;
- soient en lien avec la vie de la classe.

Lien avec l'étude de la langue : dans les énoncés à encoder, les notions de genre, de pluriel et les chaînes d'accord afférentes peuvent être abordées dès le CP et se complexifier au fur et à mesure des acquisitions (l'accord sujet-verbe, la négation, les homophones, la morphologie verbale).

Exemples de phrases de niveau de difficulté progressive :

Exemple 1 :

- Rémi a un vélo. [niveau CP]
- Mon ami a un vélo. [niveau CP+]
- Mon ami n'a pas de vélo. [niveau CP+ et CE1]
- Mon ami n'a pas de vélo mais, avec sa sœur, ils ont une trottinette. [niveau CE2]

Exemple 2 :

- C'est la rentrée. (niveau CP)
- Aujourd'hui c'est la rentrée. Je retrouve mes amis. (niveau CE1)
- Aujourd'hui c'est la rentrée. Les élèves retrouvent leurs copains. (niveau CE1+)
- Aujourd'hui c'est la rentrée. Les élèves sont contents parce qu'ils se retrouvent enfin après deux mois de vacances ! (niveau CE2)

Planifier l'enseignement de l'encodage exige de choisir des phrases dont les difficultés ont été repérées. Par exemple, la phrase « Mon ami a un vélo. » présente un niveau de difficulté supérieur à « Rémi a un vélo. » par la présence d'une liaison entre « Mon » et « ami ». Les liaisons étant courantes dans la langue française et sources de difficultés dans le passage de l'oral à l'écrit, il est nécessaire de les travailler en situation d'encodage. Parmi les obstacles à anticiper, on peut signaler aussi :

- les majuscules ;
- les chaînes d'accord [« Les élèves retrouvent leurs copains. »] ;
- les lettres muettes [« contents »] ;
- les homophones [« deux », « mois », « ont », « sont »] ;
- l'apostrophe [« c'est », « n'a », « parce qu'ils »] ;
- les doubles consonnes [« trottinettes »] ;
- la ponctuation ;
- les reprises anaphoriques [« ils » reprenant « les élèves »].

Au CP et au CE1, le premier critère à prendre en compte est celui de **planifier une difficulté contrôlée**. **Au CE2**, il s'agit plutôt d'apprendre aux élèves à **préparer leur encodage**, quel que soit l'écrit engagé. À ce titre, il est judicieux de proposer des écrits d'une à trois phrases nécessaires aux apprentissages disciplinaires, par exemple écrire la synthèse d'une leçon après l'avoir apprise par cœur. Les phrases peuvent aussi être choisies en fonction des difficultés orthographiques repérées chez les élèves et en lien avec l'étude de la langue.

Ces situations d'encodage de phrases sont complémentaires à des moments de dictée et à des tâches de production d'écrits qui gagnent elles aussi à être préparées [voir modules 3 « Produire un texte narratif » et 4 « Produire une devinette »].

Objectifs du module

Il s'agit dans ce module d'apprendre à :

- encoder une phrase choisie par l'enseignant, la difficulté de la phrase étant adaptée aux compétences en encodage des élèves ;
- mettre en œuvre une démarche d'écriture incluant de la préparation et de la relecture/révision.

Objectifs travaillés durant la phase de préparation et leur mise en œuvre :

Objectifs pour les élèves	Étapes de la mise en œuvre
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la tâche, les attendus et les critères de réussite. - Prononcer correctement l'énoncé. - Comprendre l'énoncé. - Savoir qu'écrire c'est mettre en œuvre une démarche d'écriture. 	<p>1. Annoncer l'objet et les objectifs de la séquence.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dire qu'on va écrire une phrase. • Énoncer la phrase. • Faire du lien avec l'existant. • Dire qu'on va apprendre une démarche d'écriture.
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre qu'il faut préparer avant de commencer à encoder. 	<p>2. Expliciter l'importance de la préparation de l'écriture.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer que pour pouvoir écrire une phrase un peu difficile, il faut d'abord la préparer. • Préciser que ce travail est important pour écrire plus facilement.
<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser l'énoncé. - Prendre conscience de l'importance de la mémorisation de l'énoncé en écriture. 	<p>3. Stabiliser et faire mémoriser la phrase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mettre d'accord sur une phrase dans le cas où elle est coconstruite avec les élèves. • Faire prononcer la phrase correctement. • Expliquer qu'il est important de mémoriser cette phrase pour pouvoir ensuite l'écrire seul. • La faire répéter (en collectif, individuellement). • Vérifier sa mémorisation par tous les élèves.
<ul style="list-style-type: none"> - Découper l'énoncé en mots. - Repérer les points de vigilance. - Associer le découpage en mots et les points de vigilance à une symbolisation. - Identifier des procédures d'encodage possibles pour chaque mot. 	<p>4. Expliciter et faire expliciter les procédures.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire décomposer la phrase en mots : faire compter les mots, faire identifier les mots. • Symboliser le découpage en mots ainsi que les points de vigilance. • S'assurer que les élèves fassent correspondre les mots et les points de vigilance avec les symboles. • Délimiter la phrase par des signes de ponctuation [majuscule, point, point d'exclamation, etc.]. • Mobiliser et rendre explicites des procédures d'encodage pour chaque mot.
<ul style="list-style-type: none"> - Préparer son matériel (supports/outils d'écriture). 	<p>5. Faire préparer son matériel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de prendre le matériel nécessaire pour écrire la phrase préparée. • Faire rappeler quels sont les outils d'aide et où ils se trouvent.

Ces objectifs et leur mise en œuvre varient quelque peu selon le niveau de classe [CP, CE1, CE2].

Encoder une phrase

Nous illustrons le propos par deux exemples de phrases à encoder, adaptées au niveau CP.

- Exemple 1 : « Léon est sur le ponton. »

Phrase brève, en lien avec un album lu en classe (*Léon et son croco*, de Magdalena et Zaï, Flammarion jeunesse), tenant compte des correspondances graphophonologiques étudiées (le [on]) et des mots outils à disposition des élèves (le verbe « est » et la préposition « sur ») ;

- Exemple 2 : « Mon ami a un vélo. »

Phrase brève, choisie en tenant compte des correspondances graphophonologiques et des mots outils étudiés, ainsi que pour la liaison entre « mon » et « ami ».

Les phrases proposées présentent une syntaxe régulière, des mots fréquents et de deux syllabes maximum, même si des mots plus longs peuvent être envisagés, à condition qu'ils soient fréquents ou connus des élèves (par exemple « décembre ») ou relativement transparents du point de vue des correspondances graphophonologiques (par exemple « potiron »).

Cette séquence se compose d'une séance. La relecture/révision peut éventuellement être approfondie lors d'une deuxième séance.

1 | Préparation collective

Étape 1 : Annoncer l'objet et les objectifs de la séquence

- Dire qu'on va écrire une phrase.
- Faire un lien avec l'existant.
- Énoncer la phrase.

Exemple 1 :

Nous allons essayer d'écrire ensemble une phrase qui parle de l'album *Léon et son croco* et qui utilise le son du jour, le son [on]. Je vous dis la phrase que nous allons écrire : « Léon est sur le ponton. »

Les enseignants veillent à ancrer l'activité dans ce que les élèves connaissent, qu'il s'agisse d'un mot, d'un personnage, d'un événement partagé, d'une image, d'un texte, d'un son. En principe, la phrase choisie ne doit pas poser de problème de compréhension. Si nécessaire, le sens de la phrase sera clarifié auprès de certains élèves.

Étape 2 : Expliciter l'importance de la préparation de l'écriture

- Dire aux élèves qu'on ne va pas écrire la phrase tout de suite car il faut d'abord la retenir.
- Dire qu'il faut réfléchir au nombre de mots qu'il y a dans cette phrase et à la manière de les écrire.
- Préciser que c'est important de faire ce premier travail pour écrire la phrase plus facilement après.

Cette phrase, on ne va pas l'écrire tout de suite. Pour l'instant, on peut laisser les crayons posés. Avant d'écrire, il faut qu'on la retienne. On va donc la répéter, puis on va compter le nombre de mots qu'il y a dans cette phrase. Ensuite on va réfléchir à la manière d'écrire chacun de ces mots. Quand on aura toutes ces informations, on sera prêt pour écrire.

Étape 3 : Stabiliser et faire mémoriser la phrase

Il faut permettre aux élèves de se mettre la phrase « dans la tête et dans la bouche ».

- Se mettre d'accord sur une phrase, dans le cas où elle coconstruite avec les élèves.
- Prononcer distinctement la phrase et la faire prononcer correctement par les élèves.
- La répéter et la faire répéter (en collectif, individuellement).
- Expliquer qu'il est important de mémoriser cette phrase pour pouvoir ensuite l'écrire seul.
- Vérifier sa mémorisation par tous les élèves.

Exemple 1 :

Nous allons écrire la phrase sur l'ardoise. Avant que chacun ne commence à écrire sur son ardoise, écoutez bien, je répète la phrase : « Léon est sur le ponton. » Qui me la redit ?

Tu peux me redire le dernier mot ? Comment il se prononce ?

Il est important de bien retenir cette phrase pour que vous puissiez l'écrire seuls ensuite.

On essaie de la redire pour bien mettre les mots dans sa tête. Allez, on y va. (Avec le geste des index sur les tempes.)

On la répète encore une fois tous ensemble.

La mise en mémoire de l'énoncé est une composante importante de la tâche de l'écriture. C'est une dimension cognitive majeure qui conditionne la réussite de l'activité et il est donc important d'en faire une procédure consciente chez les élèves. Cette mémorisation étant difficile pour de très jeunes scripteurs, y consacrer du temps dans la phase collective de préparation conditionne la réussite ou le bon déroulement de l'activité. Comme le signale une enseignante, « si on ne le fait pas, dès qu'on passe à l'écriture, certains élèves ont oublié. »

La mémorisation est plutôt massée au début du temps de préparation, mais cela n'empêche pas des rappels et reprises systématiques jusqu'à la fin de ce temps, voire, si besoin, pendant l'écriture. Le recours à un support imagé peut aider à la mémorisation.

Remarque : Soigner la prononciation est particulièrement important en présence, dans la classe, d'élèves allophones ou qui ont du mal à distinguer et à prononcer les sons. Cette attention à la prononciation permet de stabiliser un énoncé correct qui va servir ensuite de référence pour l'encodage par voie indirecte (voir procédure explicitée plus loin).

Étape 4 : Expliciter et faire expliciter les procédures

Cette étape mettant en œuvre une approche procédurale de l'encodage constitue la partie la plus longue de la préparation. Néanmoins, comme noté dans la fiche méthode « Vers l'autonomie des élèves en encodage » (p. 40), au fur et à mesure des situations d'encodage, elle va prendre une forme ritualisée et se dérouler plus rapidement.

- Faire décomposer la phrase en mots : faire compter les mots, faire identifier les mots.
- Symboliser le découpage en mots et, si besoin, quelques points de vigilance.
- S'assurer que les élèves fassent correspondre les mots et des symboles choisis (traits, rectangles...).

Pour encoder la phrase, il va falloir bien l'écouter pour savoir combien il y a de mots. Je vous la redis en vous aidant un peu. (La phrase est redite mot à mot, la main scande la phrase.) Je vous laisse un peu de temps, chacun réfléchit et essaye de compter les mots.

Le comptage des mots fait émerger un problème à résoudre collectivement dans la mesure où, le plus souvent, il y a des désaccords entre les nombres annoncés et des confusions entre syllabes et mots. Sans donner la réponse, l'enseignant propose de vérifier en redécoupant

Guide pour enseigner la préparation de l'écriture au cycle 2

L'écriture tient une place centrale dans le parcours scolaire des élèves. Son enseignement doit être structuré pour être efficace et amener les élèves vers une maîtrise qui leur sera utile durant toute leur scolarité.

Cet ouvrage propose une **démarche innovante et progressive** pour enseigner l'écriture au cycle 2. Centré sur le **travail préparatoire** à l'écriture, il est organisé en quatre modules :

1. Encoder une phrase
2. Copier en différé
3. Produire un texte narratif
4. Produire une devinette

Pour chaque type de production, la démarche détaille la préparation, l'écriture et la phase de relecture, révision. Les séquences, **testées** dans plusieurs classes, s'appuient sur des **exemples concrets** pour chaque niveau (CP, CE1, CE2).

Des fiches méthodologiques donnent des pistes de **différenciation** et des conseils pour l'**autonomisation des élèves**. Les séquences clés en main peuvent ainsi être adaptées quel que soit le contexte de classe.

**Une collection de formation professionnelle qui,
par l'étroite articulation entre théorie et pratique,
propose à la fois un outil de réflexion et un guide de terrain.**

