

Synthèse la production d'écrits au CP.

Synthèse établie à partir d'un questionnaire envoyé aux classes de CP dans le cadre d'une évaluation qualitative du dispositif CP renforcés.

Sommaire.

- 1) Origine de l'enquête, hypothèses :
- 2) Aspects quantitatifs :
- 4) Les pratiques autour de l'écrit
 - a) La dictée à l'adulte.....
 - b) La dictée de mots.....
 - c) La dictée de phrase.....
 - d) La production d'écrit.....
 - d1 : des écrits fictionnels.....
 - d2 : des écrits fonctionnels.....
 - d3 : des écrits spontanés d'expression
 - e) Activités de copie.....
 - f) Jeux poétiques, assonances, rimes, métoplasmes..
 - g) Remarque générale.....
- 5) Les compétences évoquées.....
- 6) Gestion de l'hétérogénéité et organisations de classe.....
- 7) Les activités de révision de l'écrit
- 8) Le travail en équipe.....
- 9) Les TICE.....
- 10) Conclusion.....

Annexe 1 : 10 bonnes raisons d'écrire au cycle 2.(Ouzoulis)

Annexe 2 : la dictée dialoguée.

Annexe 3. Jeux phonologiques, répertoire phonologique.

Annexe 4 : la phrase mystère.

1) Origine de l'enquête, hypothèses :

Dans le cadre d'une évaluation qualitative du dispositif CP renforcés, il nous a paru intéressant d'interroger les pratiques dans le domaine de la production d'écrits à travers un questionnaire. Ce domaine d'apprentissage est un des plus bénéfiques à explorer dans une perspective d'innovation pédagogique, son impact est de plus en plus reconnu comme favorable à l'entrée dans l'écrit et son enseignement précoce est un adjuvant incontournable à l'apprentissage de la lecture. D'autre part l'activité de production d'écrit chez le jeune enfant se heurte parfois à la réalité d'organisation de la classe liée à une autonomie restreinte des élèves, et qu'à ce titre, les moyens supplémentaires ont pu contribuer à étoffer et affiner cette pratique.

En l'absence de groupe témoin, le but de cette étude n'est pas d'évaluer l'impact du dispositif dans ce domaine. **L'objectif du présent document est bien de témoigner de démarches et d'expériences d'enseignants susceptibles d'alimenter la réflexion de l'ensemble de la communauté et éventuellement de le traduire en objectifs de formation.**

2) Aspects quantitatifs :

Tous les enseignants de CP ont été destinataires du questionnaire mais seuls les enseignants des classes bénéficiant d'un CP renforcé ont été tenus de le renseigner.

La synthèse est réalisée à partir de 17 classes CP renforcés sur 21

4 classes non intéressées par le dispositif ont renseigné le questionnaire.

L'étude est donc réalisée sur 21 classes dont 17 CP renforcés.

Le temps hebdomadaire consacré à ce type d'activité se situe en général entre 1h 30 et 2h. Certains enseignants vont jusqu'à 6h.

3) Les activités de production d'écrits :

Les activités de production d'écrits se partagent en plusieurs types.

- a) Les activités de dictée à l'adulte.
- b) Les activités d'encodage de mots.
- c) Les activités de dictée.
- d) Les activités réelles de production d'écrit, l'élève participe à l'élaboration d'un message écrit.
- e) Les activités de copie.
- f) Les jeux linguistiques, poésies, assonances.

a) Dictée à l'adulte :

Citée par la plupart des enseignants, avec une réelle conscience des compétences engagées dans ce processus, la dictée à l'adulte, collective ou individuelle, semble constituer un accès fondamental à la lecture écriture..

Elle permet :

- de faire prendre conscience à l'élève de la permanence du message écrit
- de découvrir de façon implicite que le langage écrit exige des modifications syntaxiques et lexicales. « On n'écrit pas comme on parle. »
- de segmenter la chaîne orale en mots, accéder à la notion de mots grâce à leur matérialisation à l'écrit.
- de commencer, en relation avec l'adulte, à émettre des hypothèses concernant l'écriture de certains mots.

On peut d'ailleurs envisager progressivement un transfert de tâche progressif du maître vers l'élève au niveau de l'encodage et de la gestion des enchaînements. Ce type de démarche d'acquisition de l'autonomie permettrait une gestion souple de l'hétérogénéité. Le dispositif CP renforcé a sans doute permis d'augmenter et d'optimiser le temps consacré à ce type d'activité.

b) Dictée de mots :

Même si cette activité appartient plus au secteur de la combinatoire, identification production de mots (ref documents d'accompagnement Lire au CP(2)), elle fait partie intégrante, pour les enseignants, de la production d'écrits.

La résolution de problèmes phonologiques et orthographiques se présentent sous deux formes qui peuvent se succéder dans bien des classes :

- Travail individuel et dialogue enfant-enseignant.
- Atelier de négociation graphique, privilégiant le conflit cognitif entre enfants.

Les enseignants utilisent tour à tour l'analyse de mots repères pour déterminer des régularités dans l'encodage et la synthèse à partir de graphèmes connus.

Le problème se situe à deux niveaux :

- établir un encodage satisfaisant au niveau phono-graphologique
- choisir entre plusieurs possibilités orthographiques.

Certains enseignants parlent d'une progression qui irait de l'écriture inventée vers l'écriture phonologique puis orthographique. L'enfant passerait d'une étape d'émission d'hypothèses à partir de régularités repérées sur le rôle des lettres, à un encodage à partir des relations grapho-phonologiques étudiées ou transférées, à la fixation de règles orthographiques. Elle est une activité indispensable dans l'acquisition des compétences de synthèse de phonèmes.

Ces activités de production de mots sont souvent liées à la progression dans l'apprentissage de la combinatoire, en relation avec le son étudié, et en réinvestissements de connaissances antérieures.

Certaines expériences sont en relation avec l'acculturation :

- A partir de l'exploration d'un champ sémantique « quels mots sommes nous capables d'écrire ? ».

Au niveau des outils, on peut signaler une expérience intéressante de création d'un répertoire phonologique qui récapitule les graphèmes étudiés, à la disposition de chaque enfant. Des jeux phonologiques d'écriture permettent d'entourer les sons qui composent le mot qu'on veut écrire parmi des graphèmes déjà étudiés ou dont la correspondance phonologique est à portée. (Le répertoire phonologique annexe 3.)

Au niveau des compétences exprimées, on peut citer :

- Comprendre et retenir les correspondances graphie-phonie
- Acquisition des sons, syllabes et mots.
- Proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier.
- Ecrire en respectant les caractéristiques phonétiques du codage
- Maîtriser la correspondance grapho-phonologique.
- Décoder ou lire par voie directe au plus vite.
- Prendre conscience qu'il existe plusieurs manières de coder un son, se poser des questions.
- Comprendre le codage.

Les compétences retenues émettent en grande partie l'hypothèse de la réversibilité entre les compétences d'encodage et de décodage.

c) La dictée de phrases :

Situations d'apprentissage évoquées :

- Textes lacunaires à compléter avec un choix de mots, avec des mots dictés
- Atelier d'écriture : un mot puis une phrase choisie par la maîtresse avec progressivement utilisation des outils dont peut disposer l'enfant dans sa classe(méthodologie)
- Atelier de négociation graphique (ANG) : une phrase, tirée des textes lus par la classe et dont le contexte est connu à l'oral, est dictée aux élèves(aucun outil n'est à leur disposition). Confrontation et verbalisation des différentes productions.
- Dictée d'une phrase avec des mots connus contenant le son étudié ou travail sur les confusions phoniques.
- La dictée dialoguée. (annexe 2)

La dictée demande à l'élève de segmenter la phrase en mots.

Les enseignants, par le choix des phrases peuvent orienter les enfants sur la mobilisation d'un lexique disponible dans la classe, la mobilisation de mots outils et l'encodage de mots non encore connus.

La phrase dictée peut être partiellement copiée, l'enfant n'ayant à rechercher que certains mots cachés.

L'activité de dictée dialoguée, permet à l'enfant d'explicitier une stratégie de recherche par le truchement d'un questionnement à l'adulte.

d) La production d'écrits.

Il s'agit de rendre l'enfant producteur d'un message en intégrant des contraintes.

Cette situation par nature globale, va permettre aux élèves de :

- Mobiliser le langage adéquat, la langue de l'écrit.
- Segmenter un énoncé en mots.
- Mobiliser leurs acquis en matière de code.
- Mobiliser les outils de référence de la classe.
- Adopter une attitude de gestion simultanée de tâches de différents niveaux.

Ces activités peuvent prendre appui sur la vie de la classe, sur la littérature de jeunesse ou sur des activités de découverte du monde.

On remarque différents types d'écrits liés à des objectifs assez divers :

d1) Des écrits fictionnels pour :

- Créer des horizons d'attente par rapport à une lecture. Il s'agit d'émissions d'hypothèses par rapport à une suite, à un début, à une couverture ou une illustration.

Les modes de production sont adaptés au degré d'autonomie des enfants et tiennent en compte la gestion de l'hétérogénéité. La dictée à l'adulte est souvent la première technique pédagogique employée.

- Réinvestir des acquisitions lexicales dans une histoire.
- Mobiliser des structures lexicales en changeant quelques mots. (variants et invariants).
- Ecrire un récit collectif sous forme d'album en mobilisant des connaissances, des structures découvertes lors de lectures, en transposant une histoire (personnages, lieux). La pédagogie du projet. A pu faire l'objet d'une collaboration avec l'auteur.
- Elaborer des synthèses partielles ou totales (titres, résumés)

d2) Des écrits fonctionnels pour :

- Communiquer, correspondre : lettres, cartes postales.

- Evoquer, garder une trace ou annoncer. Comptes-rendus, affichages, tracts, invitations.(cahier d'expériences droit à l'erreur).
 - Légender des photos échos
 - Informer, fixer un savoir, créer des documents référents (documentaires animaliers).
 - Emettre des hypothèses, des questionnements sur des cahiers d'expérience.
 - Légender ou décrire des images.
 - Conserver une méthode, un protocole, une recette (écrits prescriptifs).
 - Préparer une argumentation.(éducation civique)
- Un journal de classe peut englober les productions dans un projet.
- Utiliser l'écrit comme support de l'oral (Préparer des exposés)

d3) Des écrits spontanés d'expression ou de vie pour :

- Utiliser l'écrit comme moyen d'expression.
- Phrases cadeaux, phrase du jour, écrire des lettres spontanées (la boîte aux lettres de M Brigaudiot)

Le quoi de neuf : la dictée à l'adulte, évolue vers la production autonome d'écrits à partir de février. En lien avec la vie personnelle des élèves, production face au groupe classe qui aide à l'écriture. La dictée de l'élève à l'adulte évoluerait vers une dictée de l'élève au groupe.

- Garder des traces personnelles d'un vécu ou d'un apprentissage.
- Cahier de culture, carnet de lecture, journal des apprentissages.

e) Activités de copie :

Elles sont régulièrement citées ne font pas l'objet d'un développement particulier.

f) Jeux linguistique, poésie, assonances.

Création poétique, rimes

Création de comptines à sons, poésie, chansons sur l'air de ...

Invention d'animaux imaginaires en associant deux syllabes de 2 animaux différents(et les 2 moitiés d'images).

Les jeux de mots, mots tordus.

g) Remarque générale :

Les méthodes de lecture proposent souvent des activités d'écriture associées à la progression.

5) Les compétences évoquées :

Compétences d'ordre linguistiques :

- Découvrir les relations entre langage oral et écrit segmentation en mots.
- Relation langue orale, langue écrite.
- Comprendre que l'écrit est un code particulier.
- Proposer une écriture possible et phonétiquement correcte
- Se rendre compte que l'écrit traduit l'oral.
- Acquisition de petits mots usuels.
- Acquisition des différentes graphies des sons.
- Utiliser correctement la ponctuation.
- Marquer les accords en genre et en nombre.
- Utiliser correctement les marques typographiques
- Décodage ou lire par voie directe au plus vite.
- Comprendre le principe alphabétique.
- Maîtriser la correspondance grapho-phonologique.

- Savoir rédiger une phrase simple puis complexe.

Compétences d'ordre culturel et linguistique:

- S'ouvrir à la culture littéraire
- Donner du sens et de la cohérence au texte.
- Acquisition des liens entre orthographe et contexte, situations (homonymes...)
- Comprendre la nécessité des mots, de l'ordre des mots, du langage utilisé,...
- Savoir rédiger une phrase complexe (aller plus loin dans l'écriture d'une idée, d'une pensée, utiliser les détails de tous ordres.)
- Savoir rédiger une histoire (comprendre l'ordre des actions, des idées, utiliser les connecteurs, ..)
- S'imprégner de structures syntaxiques pour faire la différence entre oral et écrit.
- Se construire la notion de phrases et utiliser correctement la ponctuation.

Compétences d'ordre comportemental et méthodologique :

- Travailler en semble à un projet commun (motivation)
- Donner du sens à l'écrit.
- Oser écrire
- Prendre conscience qu'il existe plusieurs manières de coder un son, se poser des questions.
- Recourir aux outils présents dans la classe (affichage, livre)
- Dialoguer avec la maîtresse
- Etre capable de se poser des questions sur la langue.
- Proposer des corrections.
- Rapporter une observation.
- Faire le lien entre le lire et l'écrire.

6) Gestion de l'hétérogénéité et organisation de la classe :

La prise en compte des difficultés de chaque enfant, l'adaptation de l'enseignement à cette exigence semble prioritaire pour les enseignants..

On peut citer :

- La disponibilité du maître pour un étayage, une meilleure individualisation de l'enseignement et de l'aide :
Cet effet mécanique, induit directement par l'abaissement du rapport « nombre d'enfants/nombre d'enseignants », doit s'accompagner d'une réflexion méthodologique sur la nature de ce soutien. L'augmentation du temps accordé par les enseignants au profit des élèves en difficulté doit faire l'objet d'une étude plus approfondie dans ses modalités. On peut noter l'utilisation fréquente du poste surnuméraire afin de travailler en groupes de besoins.
- Adaptation de la tâche au niveau de la préparation cognitive et méthodologique en amont., on peut citer :
Accompagnement méthodologique. Repérage des outils.
Aide à la reformulation, à la compréhension de l'enjeu, de l'attente.
Repérage du nombre de mots
Comment utiliser, aller chercher des outils dans la classe ?
Aide à la mobilisation des connaissances nécessaires. Ateliers de prévention.

■ **Le questionnement métacognitif**, les enseignants sont convaincus de l'utilité de l'élucidation des stratégies. Ce champ de l'apprentissage est intégré, décrit et diversifié dans les procédures.

2 stratégies principales :

- Le dialogue enseignant élève

Verbalisation, faire les liens entre le lire et l'écrire des aller et retours, donner du sens aux différentes activités menées

Ateliers d'écriture, chaque élève est invité à verbaliser ses stratégies de manière individuelle avec le maître.

Questionnement qui fait retour sur la procédure mise en œuvre par l'enfant : comment tu sais que ce mot s'écrit comme ça ?

Définition des différentes étapes pour produire l'écrit.

Définition des critères de réussite.

Il est signalé que la copie est un bon moyen de clarifier dans l'esprit des enfants, le fonctionnement d'une phrase, l'écriture d'un mot (on décompose le mot en syllabes et on le réécrit).

- Le débat, le conflit cognitif entre élèves.

Echanges, verbalisation, mise en commun, validation. Ateliers de négociation graphique.

Expliquer aux autres : « j'ai fait ça parce que...confrontation des écrits, aide à la recherche dans les outils par d'autres élèves. « En devant expliquer aux autres, aider un camarade, on prend conscience de ce que l'on fait, de ses stratégies et on peut en essayer d'autres pour s'approprier petit à petit celles qui nous conviennent. »

Explication par des élèves plus experts.(tutorat)

Travail en binôme

Utilisation des outils créés avec les élèves. Modification, enrichissement perpétuel des outils créés.

■ **Une phase orale plus détaillée**, pour les élèves en difficultés, et une banque de données lexicales et orthographiques plus vaste. Les outils individuels et collectifs(carnet de lecture, de sons, glossaires, affichages phono et ortho)

■ **Travail par compétence** : les possibles de chaque élève. (à partir du plus simple enrichissement pour atteindre la compétence.)

L'exigence et l'aménagement de la tâche, notamment par la répartition des éléments à donner et des éléments à produire par l'enfant, permettent une prise en compte pour chaque élève de sa zone proximale de développement.

■ **Utilisation des groupes.**

-Groupes homogènes, de niveaux, de besoin. Cette pratique va de la division de la classe en deux groupes à la mise en place de petits groupes d'apprentissage.

-Groupes hétérogènes

- Binômes hétérogènes ou tutorat.

- Alternance activités de groupes, activités individuelles, activités groupe classe. Les ateliers de négociation graphiques mettent le conflit cognitif, la nécessité d'argumenter au centre des apprentissages.

-A citer, la spécialisation des deux maîtres(maîtrise de la langue, activités logiques et mathématiques, la littérature de jeunesse fait le lien.)

L'opportunité de l'utilisation des groupes relève de l'expérience, d'un à-priori favorable de certains enseignants, il reste à préciser et à construire un cadre théorique

et expérimental pour promouvoir cette pratique qui est une des clés d'une véritable différenciation pédagogique.

- **Renforcement du sens donné aux apprentissages :**

Donner des rôles (secrétaire rapporteur).

Varié les situations afin que l'enfant puisse profiter de l'apport du travail de groupe.

Il faut que l'enfant soit acteur.

Faire écrire sur des sujets qui concernent les enfants.

Motiver par le projet.

La motivation permet de transcender certaines difficultés, permet à l'enfant de produire l'effort nécessaire.

- **Le statut de l'erreur :** beaucoup insistent sur la nécessité de permettre aux enfants de réaliser des essais, de lever les inhibitions. Quelquefois en contradiction avec le formalisme des pratiques de correction qui ne vont pas toujours dans le sens de la clarté cognitive. L'utilisation du traitement de texte peut aider à aller dans ce sens.
- **Sollicitation d'enseignants spécialisés.** RASED, CLIN

7) Les activités de révision des écrits.

On peut citer :

- Correction par l'enseignant.
- Reprise totale ou partielle en groupe ou individuellement.
- Reprise écrite séance d'après.
- Le premier jet est toujours au crayon à papier. Le passage de l'enseignant permet de pointer ce qui ne va pas pour changer, améliorer : l'enfant, le groupe peut gommer, corriger. Puis « je souligne les fautes d'orthographe lexicales, phonologiques et grammaticales et il y a recherche pour une correction finalisée. »
- Moment de mise en commun, partage. Les élèves viennent lire leur travail, s'ensuit un moment de débat pour renforcer, valider, améliorer.
- La correction s'établit en fonction de la compétence visée : être capable de produire un dialogue.

Les procédures utilisées se réfèrent :

- à des pratiques traditionnelles de correction, de référence à une norme
- à l'élucidation de compétences et de critères de réussite, individualisés ou partagés
- à la notion de validation..
- au recours à des activités de réécriture totales ou partielles après analyse de la production initiale.

Le support utilisé pour la production peut plus ou moins assouplir les processus de correction. Toutes ces procédures ne sont pas équivalentes et s'inspirent de conceptions pédagogiques différentes. L'activité d'amélioration de la production devrait faire l'objet d'une réflexion approfondie. Les perspectives ouvertes par le traitement de texte dans ce domaine ne semblent pas prises en compte.

8) Le travail en équipe.

A l'issue de l'expérimentation « CP renforcés », le travail en équipe est sollicité comme améliorateur de l'enseignement à divers titres :

- Harmoniser les évaluations
- Etablir des programmations. Dégager un socle commun de compétences.
- Harmoniser les pédagogies
- Enrichir les contenus.

- Enrichit la réflexion , les pistes de solutions face à des problèmes rencontrés
- Echange de documentations
- Echange d'expériences de vécu sur le terrain, analyse de pratiques..

Certains en soulignent les bienfaits : « Est-ce que la mutualisation des expériences n'est pas plus facilitateur qu' une seule lecture pédagogique ? » et témoignent d'une régulation quotidienne de 2 à 3h.

D'autres, plus circonspects soulèvent les difficultés liées à la trop grande charge de travail que cela représente.

« La concertation se fait en aval (dans la mesure où les 2 maîtresses travaillent sur leur propre projet.) »

« Sur le qui vive : le maître d'œuvre de la classe est la maîtresse qui prépare les situations et le maître TEMA s'adapte au cours et donne son expérience professionnelle au service du CP »

La concertation est parfois minimale voire inexistante. Certains maîtres supplémentaires peuvent se sentir exclus de leurs prérogatives d'enseignant.

Ce temps consacré à la préparation commune, à l'harmonisation des pratiques ou au croisement des regards sur les enfants ne semble pas se substituer au travail individuel de préparation. Il semble alourdir les horaires de travail, reposer sur la dynamique interne engendrée par ce processus. Le problème posé, c'est l'efficacité en terme d'efficacité et d'économie donc de rendement. Ce travail se substitue-t-il ou s'ajoute-t-il à la préparation personnelle ? Les enseignants sont-ils formés pour que ce travail soit efficace et trouve sa complémentarité avec le travail personnel ?

9) Les TICE sont perçus comme un moyen de finaliser de donner corps au projet, leur contribution pédagogique à la production d'écrit est peu ou pas prise en compte.

Certains logiciels sont utilisés pour la construction du code.

L'utilisation constructiviste du traitement de texte par la facilité qu'il octroie à essayer et à corriger avec un minimum de conséquences et d'effets inhibiteurs ne semble pas prise en compte.

10) Conclusion :

L'activité de production par les élèves d'un message écrit semble être une pratique pédagogique généralisée dans les classes de CP renforcé.

A l'examen des pratiques, certaines questions semblent apparaître. Le travail simultané sur les micro-structures, analyse de régularités, reprises de structures syllabiques, synthèses phonologique est-il compatible avec la mise en mémoire globale de la phrase ?

La phrase entière, la conscience du déjà écrit du encore à écrire exige des activités cognitives de haut niveau peu compatibles, au risque d'une surcharge cognitive, avec des activités d'encodage non encore automatisées.

Beaucoup d'enseignants sont tentés de réduire la production d'écrit à la production de mots et donc aux activités de traitement du code grapho-phonologique.

Il y a chez d'autres l'idée que le projet d'écriture donne sens aux apprentissages et peut amener certains enfants à transcender les difficultés et à se poser des questions ou même à transférer des apprentissages dans un contexte qui les motive.

L'approche méthodologique invoquée est souvent celle du projet, à savoir des acquisitions déterminées, légitimées par un but concret à atteindre, qui permet à l'enfant de mobiliser ses acquis et d'identifier les compétences nécessaires à la poursuite de sa tâche et motiver leur acquisition. La nécessité de la communication et le souci de sa qualité sont de puissants moteurs soulignés par les enseignants.

Il reste à positionner ce type d'activité dans des fonctions de réinvestissement d'acquis linguistiques et des situations d'acquisition de nouvelles compétences y compris les capacités à chercher, à l'instar de la situation problème en mathématiques.

La dictée à l'adulte semble être une stratégie qui mette rapidement l'enfant en production de sens, amène rapidement les enfants à réfléchir à ce qu'ils vont dire et comment ils vont le dire. Elle permet de segmenter un énoncé en mots et de commencer à repérer certaines règles morpho-syntaxiques comme la structure de la phrase (point et majuscule).

La notion de phrase elle-même n'est pas naturelle à l'oral.

C'est peut-être autour de cette pratique en s'interrogeant précisément sur le protocole et le transfert des tâches de l'adulte vers l'élève, que peut s'élaborer une progression qui permette une gestion de l'hétérogénéité. Progressivement, au cours de cette activité, de façon très différenciée, l'encodage de certains mots ainsi que la mobilisation de certains outils de référence peuvent être confiés à l'élève.

On peut imaginer, à l'intérieur d'une même classe et sur le même projet des élèves soient encore dans la dictée à l'adulte tandis que d'autres sont en production autonome.

La dictée à l'adulte peut permettre de produire des écrits longs, il reste à déterminer quelles sont les conditions et les organisations pédagogiques qui permettent de mener au bout ce type de projet avec lucidité quant aux acquisitions réelles des élèves et dans le souci de la gestion de l'hétérogénéité. (exemple de réalisation annexe 5)

Pour que cette activité trouve toute son efficacité :

- Il est nécessaire que l'enfant voit les mots s'écrire simultanément à leur prononciation.
- Que la phrase obtenue soit relue par l'élève dans le respect de la segmentation.

Correspondance terme à terme mot montré, mot prononcé.

- Que la permanence de l'écrit soit soulignée par des retours et des relectures justifiées du texte produit.

La gestion de la production d'écrit fait nécessairement appel à des dispositifs de gestion de la classe et du groupe alternant des phases collectives et individuelles. Il semble nécessaire que cette gestion de la classe soit explicitée et élucidée en fonction des compétences attendues de la différenciation pédagogique. Les dispositions de classe, le recours aux groupes, homogènes ou de besoin, la taille de ces groupes semble plus tenir à des convictions, des habitudes de travail qu'à une réflexion argumentée.

Il me semble qu'une véritable réflexion pédagogique et méthodologique doit s'organiser autour de cette gestion des groupes dans la perspective de la production d'écrit au cycle 2. C'est autour de cette réflexion que pourront s'opérer des transferts efficaces dans l'ensemble des classes. En effet toute pédagogie frontale rendrait ce type de travail chronophage et suspecté d'être assujéti à une augmentation des moyens.

Ces activités par leur caractère dynamique, par la clarté du but visé et par la permanence même de la trace et du résultat de l'action, intègrent naturellement une forte identité métacognitive. L'élucidation des stratégies « comment as-tu fait pour ? », la distance entre le prévu et le réalisé, la permanence du résultat, sont des éléments favorisant. Il reste que cette clarté cognitive n'est pas forcément installée, qu'elle s'installe très progressivement chez l'enfant et qu'il ne suffit pas de s'en préoccuper pour qu'elle apparaisse, que la meilleure volonté dans ce domaine peut être inhibitrice.. (Mireille Brigaudiaut conseille aux enseignants d'expliciter leurs propres comportements devant les enfants pour qu'ils s'habituent à cette forme de construction intellectuelle réflexive.) Les ateliers de négociation

graphique sont forcément aussi une piste intéressante, il reste à en préciser les modalités et les précautions. **Un supplément de formation et de réflexion est souhaitable dans ce domaine de la métacognition, autour de ses présupposés psychologiques et cognitifs mais aussi des situations concrètes qui la favorisent.**

L'activité de dictée dialoguée, décrite en annexe me semble à ce titre intéressante en ce sens qu'elle apprend à l'enfant à questionner sur la langue dans la perspective d'éclairer sa propre méthode et de faire le point sur ses connaissances.(annexe 2)

L'utilisation des TICE n'est pas suffisamment intégrée, notamment dans les possibilités d'essais qu'elle offre. Les TICE sont encore trop souvent un moyen de finaliser une production qu'un moyen pratique de production directe d'écrit. Ses avantages peuvent être multiples de la connaissance de l'alphabet jusqu'aux possibilités infinies de réécriture, de pétrissage du matériau écrit.

Les activités de copie, toujours citées jamais précisées peuvent faire l'objet d'une diversification et d'une précision dans les modalités et les compétences recherchées.

Les modalités et l'intégration **du travail en équipe** dans la pratique enseignante semblent souvent poser problème. Il semble ressenti autant comme un surcroît de travail plus ou moins rentable que comme un réel avantage.

Les méthodes de lecture intègrent souvent les activités de production d'écrit, il serait intéressant de les évaluer dans leur progression, leur programmation et dans les rapports qu'elles entretiennent avec les activités de lecture.

Cette réflexion peut d'ailleurs nous aider à renforcer les liens didactiques entre lecture et écriture. Cette articulation est d'ailleurs préconisée dans le rapport IGEN « l'apprentissage de la lecture à l'école primaire » de novembre 2005. « C'est par la production de phrases (d'abord en dictée à l'adulte puis en écriture autonome) que l'élève soutient le délicat processus d'intégrations des mots identifiés successivement dans une lecture. C'est par la production de textes (en dictée à l'adulte et en partie en production autonome), qu'il renforce sa compréhension. ». Ce rapport juge l'apprentissage de l'écriture insuffisant et trop souvent indépendant de la lecture. Les quatre domaines d'activités (identification-production de mots, acculturation, la compréhension et la production d'écrits) ne rentrent pas assez en interaction. Il convient d'envisager les renforcements mutuels entre les champs de la production d'écrit et celui de l'identification des mots, d'une part, et celui de la compréhension d'autre part. C'est peut-être toute cette construction spiralaire qui reste à préciser et modéliser en terme de progression.