

Scénario pédagogique

Production d'écrit en Cycle 2

Préambule

- Ce qui suit a été mis au point pour un enseignant seul en classe, mais nombre de ces dispositifs ont été pensés pour des co-interventions (cf partie 3)
- Nous avons, pour ce scénario, fait des choix précis qui ne représentent qu'une toute petite part de ce qui est réalisable en cycle 2 en production d'écrit.
- Ce scénario s'appuie sur les travaux d'André Ouzoulias, notamment [André Ouzoulias : Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture](#),
- Vous pouvez aussi consulter le diaporama du groupe d'appui : http://cache.media.education.gouv.fr/file/refondation/10/7/Ecrire_Cycle2_Ouzoulias_diapo_modifie_376107.pdf

Ancrage programmes officiels

BO 19 juin 2008

Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique.

LPC palier 1 Maîtrise de la langue française

Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court.

Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes.

1/ Principes directeurs :

Si de nombreuses situations de production d'écrits sont conduites dans la classe en lien avec l'apprentissage de la lecture (lire pour écrire et écrire pour comprendre et lire), donc avec les albums et textes lus, il s'agit là d'ateliers « décrochés », pouvant être menés indépendamment de la méthode de lecture utilisée dans la classe.

1.1 Une grande fréquence

Il s'agit ici de faire pratiquer des écrits courts aux élèves : écrire souvent, écrire beaucoup, mais avec des textes volontairement courts afin de libérer les motivations et l'autonomie des élèves.

1.2 Une rigueur orthographique de tous les instants

Il s'agit de tendre à ce que les élèves écrivent le plus possible correctement, c'est-à-dire en ayant à leur disposition des outils divers et fonctionnels leur permettant d'orthographier correctement les mots utilisés.

Les outils :

Selon le niveau de classe, le moment de l'année et l'atelier, les outils peuvent varier :

Lors de la plupart des ateliers, notamment les premiers, des affiches sont réalisées et donnent l'orthographe de nombreux mots.

Des planches de lexique imagé sont fournies selon les besoins (ex : les couleurs, les parties du corps...).

Les élèves ont aussi les dictionnaires des albums lus à disposition, en référence.

Dès le mois d'octobre, en CE1, a lieu un travail décroché de recherche de mots dans le dictionnaire orthographique « Eurêka », puis les élèves utilisent cet outil lors des productions d'écrit. Cet outil peut être utilisé dès le milieu de CP. Il permet une plus grande indépendance de l'élève dans la recherche de l'orthographe des mots. Les élèves en grande difficulté se trouvent "déchargés" de l'écriture phonétique, mais ils sont quand même amenés à exercer cette compétence quand ils doivent décomposer les sonorités d'un mot afin de le chercher dans le dictionnaire. (cf : vidéo de l'utilisation du dictionnaire Eurêka en CE1 en novembre <https://www.youtube.com/watch?v=qf86RDOkppA>)

Un travail systématique sur les mots « outils » est mené dès le milieu du CP (pronoms personnels, conjonctions de coordination, adverbes les plus fréquents, déterminants, pronoms interrogatifs...)

Les affichages de la classe portent sur les confusions de sons ou les valeurs de certaines lettres, les chaînes d'accord dans le GN ou les accords S-V, des listes de mots (homophones, pluriels des noms).

La pratique de l'encodage :

Pratiquée en parallèle en classe et lors d'ateliers d'encodage. Lors de ces temps, l'orthographe est négociée. On différencie le travail sur les pseudo-mots et les syllabes, dans lequel on peut dresser l'inventaire des possibles, et le travail sur les mots existants et les phrases, pour lequel on fait appel à la mémoire, aux récurrences, aux similitudes, aux familles de mots, aux règles d'accord...

1.3 Un cahier d'écrivain

Dès que les textes sont corrigés par le maître, ils sont recopiés dans le cahier d'écrivain, y compris les différents états si le texte est réécrit plusieurs fois.

Ou :

Le texte est écrit directement dans le cahier, au crayon de papier.

1.4 Écrire pour être lu, pour lire aux autres

La production d'écrit ne doit pas être un exercice, il s'agit d'un moyen d'expression. Afin de donner du sens aux écrits, à l'exigence de soin, de précision orthographique, de cohérence, l'idée que l'on écrit pour être lu par un tiers est omniprésente.

Saisir les textes sous format numérique et impressions ; aller lire aux autres classes ; faire des expositions de textes et de réalisations plastiques liées.

Les productions d'écrit sont souvent valorisées par une production plastique.

Certaines productions donneront lieu à des « jeux » entre les classes. Les CP iront lire leur production aux autres élèves pour les faire dessiner (Drôles de bobines, Grand monstre) ou leur faire deviner.

NB : Les différents types d'écrit :

Les écrits fonctionnels sont travaillés en parallèle avec les mêmes outils, selon les projets de classe.

2/ Étapes du dispositif

Étape 1 :

Départs d'écriture avec des phrases simples dans des albums sans récit à proprement dit.

Étape 2 :

Les textes pour faire deviner (charades, devinettes soit par énigme, soit par portrait...)

Écrits courts, dans un projet d'écriture, indépendant de lectures longues.

Étape 3 :

Lire pour écrire, écrire pour donner son point de vue sur un récit.

Remarque :

Ces trois étapes sont chronologiques, mais elles peuvent se chevaucher, se continuer lors de l'étape suivante.

2.1 /Étape 1 : Départs d'écriture avec des phrases simples sans récit à proprement dit

Il s'agit dans cette phase de situations génératives : « Une situation générative est un texte court à structure forte, qui constitue un texte-matrice. Il suffit de le reparamétrer pour obtenir un nouveau texte. » (Ouzoulias)

Il s'agit de textes, de phrases, sans récit à proprement dit.

Exemple : Atelier « Dans mon école »

Atelier d'écriture à partir de l'album « Dans mon école », collection PEMF:

- utiliser une structure très simple (Dans mon école, un lutin écrit sur les cahiers. Dans mon école, un dragon crache des sucettes...)
- réaliser en collectif des affiches thématiques : personnages ; verbes d'action ; objets dans mon école

Écrire de façon autonome en utilisant des outils divers :

Pour les CP : les affiches au tableau, mots dictés à un adulte, des lexiques en images.

Pour les CE1 :

- dictionnaire des albums lus en classe
- dictionnaires classiques

- dictionnaires orthographiques (Eurêka, de Jacques Demayère, ed De Boeck)
- lexiques thématiques (liste de mots par thème)

Remarques :

- pas de dictée à l'adulte, nous visons l'autonomie ; si un enfant a besoin d'un mot, on peut lui écrire mais le mieux est de recourir à un outil de la classe;

Nous ne croyons pas utile, du moins dans un premier temps, d'écrire collectivement des exemples, car souvent des enfants -un peu plus « destabilisés » que les autres- les reproduisent.

Atelier plastique :

- sur A3 plié séparé en deux parties égales , sur la gauche photocopie d'une photo de l'école, colorée avec craie grasse puis encrée à l'encre colorée avec rouleau ;

-sur la droite, dessin à la craie grasse puis encres colorées

(prévoir l'emplacement des textes qui seront collés)

Co-animation :

- l'un présente l'album et l'atelier, l'autre transcrit sur des affiches les propositions des élèves

- à tour de rôle, les deux aident à l'écriture ou à l'atelier plastique.

Suite et variantes :

Annexe 1 Départs d'écriture avec des phrases simples sans récit à proprement dit (étape 1) en classe de CP-CE1 de Perrigny

Annexe 2 Départs d'écriture avec des phrases simples sans récit à proprement dit (étape 1) en classe de CE1 de l'école Paul Verlaine

Annexe 3 Départs d'écriture avec des phrases simples sans récit à proprement dit (étape 1) en classe de CP de l'école Paul Verlaine

Annexe 4 Descriptif d'une séance en CP à partir de « Toc toc qui est là ? »

2.2 /Étape 2 : Textes « devinettes » et textes plus longs

Les textes pour faire deviner : charades, devinettes (soit par énigme, soit par portrait)

Les écrits courts, dans un projet d'écrire, indépendant de lectures longues.

Lors de cette phase, on travaille davantage sur la cohérence textuelle. Les textes sont de plus en plus longs et la structure est moins « fermée ».

Exemple : Atelier « Le lundi, je Le mardi, je.... Qui suis-je ?»

Exemples donnés aux élèves :

« Lundi, je vais dormir au bord de la fenêtre.

Mardi, je vais chasser les mouches et attraper une souris.

Mercredi, je vais me reposer sur le canapé.

Jeudi, je vais surveiller la maison.

Vendredi, je vais grimper sur l'arbre.

Samedi, je vais me laisser caresser.

Dimanche, je vais dormir près de la cheminée.

Qui suis-je ? »

« Lundi, je vais dormir au bord de la mare.

Mardi, je vais chasser des insectes.

Mercredi, je vais me reposer sur un nénuphar

Jeudi, je vais pondre des oeufs.

Vendredi, je vais sauter dans l'herbe.

Samedi, je vais nager très vite.

Dimanche, je vais dormir au fond de l'eau.

Qui suis-je ? »

(le futur proche est ici utilisé pour permettre aux élèves de CP & CE1, qui ne maîtrisent pas la conjugaison du présent de l'indicatif, d'utiliser les infinitifs des verbes déjà utilisés dans les précédents ateliers).

Remarques :

* la structure des jours de la semaine permet un déroulé des indices, qui vont eux aussi se succéder

* elle permet aussi d'écrire au futur proche, ce qui est très économique en terme d'orthographe grammaticale;

* un temps de recherche documentaire peut être institué, les élèves ayant besoin de collecter des savoirs sur le personnage ou l'animal à deviner.

* des notions de grammaire ont été abordées progressivement.

* beaucoup d'autonomie matérielle mais une assez grande hétérogénéité demeure;

* une dynamique de classe

* attention aux recours aux CM quand ils ne connaissent pas le mot demandé

* question de la feuille blanche à la place de lignes

Enjeux de la deuxième séquence (phase de réécriture) :

* cohérence du texte, précision des indices ; chaque phrase doit porter un indice mais ne peut être trop inductif, trop suffisant ; les textes doivent offrir une certaine résistance à la compréhension ;

exemple: « Jeudi, je vais distribuer le courrier. » « Jeudi, je vais de maison en maison. »

* phase 1 : situation d'accroche : jeu de devinette sur le pompier en deux versions : une qui donne la solution à chaque phrase, le second qui exige les 7 indices pour trouver ; deux groupes : qui a trouvé le plus vite, pourquoi ?

* phase 2 : réécriture collective d'un autre texte trop inductif

* phase 3 : réécriture de son propre texte.

Remarque :

Les élèves de CP-CE1 ont d'abord été lire et donc poser leurs devinettes aux MS&GS de la maternelle ; les textes ont été retouchés (moins d'indices trop inductifs) pour être envoyés aux élèves de l'école Verlaine de Migennes, pour être posés aux CE2, puis en dernier lieu pour être posés aux CM de l'école.

Suite et variantes :

Annexe 5 Textes « devinettes » et textes plus longs (étape 2) en classe de CP-CE1 de Perrigny

Annexe 6 Textes « devinettes » et textes plus longs (étape 2) en classe de CE1 de Paul Verlaine

Annexe 7 Textes « devinettes » et textes plus longs (étape 2) en classe de CP de Paul Verlaine

Annexe 8 Séance de réécriture de devinettes en CP-CE1

2.3 /Étape 3 : Lire pour écrire, écrire pour donner son point de vue sur un récit.

Cette fois, l'élève va véritablement prendre la place de l'auteur, non pas en intégrant ses structures à son texte, mais en se mettant à sa place. En s'appuyant sur des textes de littérature de jeunesse, les situations proposées l'inviteront à faire des choix, de fond et de forme, en prenant en compte le texte source et son auteur.

Exemple : « Étoile », d'Alan Metz

Après la lecture par les élèves du début de l'album la veille :

« Il était une fois trois clowns, trois amis unis comme les cinq doigts de la main.

Le premier était saxophoniste, le deuxième accordéoniste. Le troisième était tout petit, un vrai clown de poche, et il jouait de la minitrompette.

Le soir, après le spectacle, le petit clown quittait le cirque pour aller voir sa bonne étoile.

Il lui jouait un air de minitrompette.

Aussi, on l'appelait Etoile. »

Écriture par les élèves de la suite de l'histoire, ou plutôt de ce qui s'impose à l'auteur : le problème de l'histoire, ce qui va faire du petit clown, le héros du récit.

Exemple de productions :

« Une fusée vint attraper le petit clown et ses amis le cherchaient. »

« Le directeur du cirque décida de virer le premier clown. »

« Un soir, la bonne étoile du petit clown disparut ».

Le lendemain, confrontation entre ces écrits et la suite de l'auteur.

*« Une nuit, Etoile entendit une trompette qui n'était pas la sienne.
Il s'approcha et vit un immense clown blanc qui tenait une trompette en or massif.*

*Le lendemain, avant son numéro, Etoile était convoqué chez le directeur du cirque.
Le directeur ne le vit même pas entrer. »*

Le surlendemain, écriture par les élèves d'un texte court sur ce qui s'impose à l'auteur : que va décider le directeur, que va-t-il dire au petit clown ?

Ainsi il s'agit, là encore d'écrits courts, mais avec une fonction très précise : s'approprier un texte et en écrire la suite, mais pour donner son point de vue sur ce qui s'impose à l'auteur.

Autres albums qui se prêtent bien à cette procédure :

« Plouf ! » de Philippe Corentin (l'enjeu est alors d'écrire avec le parti-pris littéraire de l'auteur) ;
« L'agneau qui ne voulait pas être un mouton » de Didier Jean & Zad ; « Les trois sœurs de Martin » de Frédérique Ganzi ; « Le clown amoureux » d'Hélène Montardre ; (tout livre pourrait sans doute convenir...)

3/ Variables pédagogiques

* Une collaboration est menée avec le quart de la classe des CM de l'école (l'idée est d'un minimum de 4 ateliers dans l'année, donc que tous les CM y participeront sur l'année) :

- les CM participent à l'atelier d'écriture dans le sens où ils le pratiquent à leur niveau puis retournent dans leur classe ;
- ces CM devront ensuite saisir leur texte sur ordinateur, aider les CP et CE1 à le faire sans erreur, à sauvegarder les textes et les imprimer dans une police précise.
- une exposition des textes sera faite (surtout si les textes sont joints à une production plastique) et un mini-recueil sera offert aux apprentis auteurs.

4/ Plus-values du dispositif PMQC

- Le co-enseignement sera à chaque fois l'occasion de répondre aux besoins très hétérogènes des élèves, à mener des aides personnalisées, à mettre en place des complémentarités à l'atelier d'écriture (atelier plastique, saisie informatique, ...).
- La rétro-action immédiate accrue : la présence de 2 enseignants permet de circuler, de réajuster rapidement le travail des élèves individuellement, les accompagner dans leur réflexion, les questionner pour les faire avancer dans la bonne direction. L'erreur est très vite repérée et prise en compte.
- La préparation didactique en commun permet un échange de pratique, nourri des expériences et savoirs de chacun. La réflexion pédagogique est accentuée, et la pratique de classe s'en trouve enrichie.

- La phase de bilan entre les enseignants permet de cerner les difficultés de certains élèves, de repérer les éléments imprévus lors de la préparation et de mieux comprendre les savoirs mis en jeu.
- La configuration de co-enseignement « les deux aident » (cf. Note d'étape N°2 du Comité national de suivi http://cache.media.eduscol.education.fr/file/PDMQDC/41/3/Note_d_etape_2_PDMQC-vEduscol-25-03-15_405413.pdf) est en général préférée à l'intervention en parallèle sur des demi-classes. En effet, il a été constaté qu'il pouvait se produire des déconnexions des temps didactiques (cf. Marie Toullec-Théry) http://cache.media.eduscol.education.fr/file/PDMQDC/08/3/Annexe2_Note2_416083.pdf) lorsqu'une même séance, pourtant préparée en commun, était menée en parallèle. Chaque maître, selon les interventions, questions ou difficultés des élèves qu'il aura, va à un moment donner un enseignement imprévu. Le vécu des deux groupes en termes d'apprentissages sera alors différent. Lorsqu'il y a un co-enseignement dans le même espace, les outils, affichages de la classe peuvent être sollicités par les deux enseignants. Ceux-ci communiquent sur les étayages, les apports à donner aux élèves, les attentes à avoir envers chacun, les formulations habituelles de la classe.... Les élèves bénéficient alors tous du même apprentissage, davantage connecté au temps didactique de la classe.
- Le lien entre les classes : la présence du PMQC sur les différents niveaux permet une meilleure continuité des apprentissages, dans les pratiques mais aussi dans le tissage (rappel aux CM de ce qui avait été fait en CE2 par exemple).
Le travail d'équipe se trouve facilité par la présence d'un maître qui navigue entre les classes, et peut faire émerger des difficultés communes aux enseignants, mais aussi des pratiques efficaces à mutualiser.
Le PMQC est également vecteur de davantage d'échanges entre les classes, d'émulation (vivre une même démarche, avoir une aide pour des plus petits (ex de CM qui enrichissent un texte écrit par des CP, partager ses écrits aux autres...) ; d'évidence le dispositif augmente les échanges entre les classes, entre les élèves et entre les enseignants.

Note :

Ce scénario a été mis en place et élaboré dans la classe de CP-CE1 de Perrigny et dans les classes de CP et CE1 de l'école Paul Verlaine de Migennes. Ont donc élaboré ce projet : Julia Louat (complément de temps à Perrigny), Julie Meunier (PMQC à l'école Paul Verlaine de Migennes), Sylvie Gibier (directrice de l'école Paul Verlaine de Migennes), et Pascal Paquin (PEMF à Perrigny).