Céline Fléchon

Mémoire professionnel CAFIPEMF

2016/2017

L'ECRITURE AUTONOME EN MATERNELLE

Académie de Grenoble

Département de la Savoie

INTRODUCTION 1
1. ÉTAT DE L'ART 2
1.1. Les préconisations institutionnelles : Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions 2
1.2. Le langage écrit en maternelle à travers la littérature scientifique 3
1.2.1. L'enfant dans son rapport à l'écrit, l'élève dans son rapport à l'écrit 3
1.2.2. Aborder la langue écrite en maternelle 4
1.2.3. Les divers supports en classe au service de la découverte de l'écrit 5
1.2.4. La dictée à l'adulte : un moyen pour commencer à produire des écrits et à en découvrir le fonctionnement 6
1.2.5. La méta phonologie : un outil pour comprendre l'écrit 7
1.2.6. L'écriture autonome : commencer à écrire seul 7
1.3. Les ateliers d'écriture autonome 8
1.3.1. Organisation des ateliers / Fréquence / Posture de l'enseignant 8
1.3.2. Poser la norme : une étape primordiale 9
1.3.3. Évolution des compétences en matière d'écriture 10
1.3.4. L'écriture : un enjeu essentiel en GS 10
1.4. Volet formation 12
1.4.1. Oser les outils en formation 12
1.4.2. Appropriation d'outils et réflexivité 14
2. PROBLÉMATIQUE / HYPOTHÈSES DE RECHERCHE 14
3. RECUEIL DE DONNÉES : ANALYSE DES RÉSULTATS 15
3.1. Profils des participants 15
3.2. Synthèse des réponses 16
4. DISPOSITIF DE FORMATION MIS EN PLACE 19
4.1. Les participants au dispositif 19
4.2. Le support de formation 20
5. ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION, MISE EN LIEN AVEC LES HYPOTHÈSES 21
5.1. Des retours positifs suite à la mise en place des ateliers / les points positifs de l'expérimentation 21
5.1.1. Approfondissement des connaissances théoriques des enseignantes 22
5.1.2. Réinvestissement dans les classes 22
5.1.3. Évolution des postures professionnelles 23
5.1.4. Les productions des élèves 24
5.2. Les limites 24
5.3. Conception d'une action de formation et acquisition de compétences professionnelles 25
5.3.1. Perspectives 25
5.3.2. Enrichissement professionnel 27
CONCLUSION 29
Bibliographie : 30

INTRODUCTION

Il parait incroyable de pouvoir écrire sans savoir lire. C'est pourtant sur ce postulat qu'un grand nombre de chercheurs se sont appuyés pour dire qu'il s'agissait d'une compétence favorisant fortement l'apprentissage de la lecture pour peu qu'elle soit travaillée de manière précoce, c'est-à-dire avant l'entrée au CP.

La compétence « Commencer à écrire tout seul » fait, à présent, partie intégrante des nouveaux programmes de maternelle. J'ai, personnellement, toujours donné une place importante à l'écriture autonome dans ma classe et mes élèves m'ont toujours récompensée de productions fort intéressantes et gratifiantes.

Lorsque j'ai commencé à enseigner en maternelle, après quelques années d'exercice en élémentaire, j'ai voulu intégrer dans mes emplois du temps des ateliers d'écriture autonome. En élémentaire, j'avais pu prendre la mesure de la difficulté à mener des séquences de production d'écrit, surtout au cycle 2. Cette activité, avec toute la mobilisation cognitive qu'elle contient, m'est apparue indispensable pour faire une bonne « entrée dans l'écrit » avant l'entrée au CP et surtout pour donner du sens à tout le travail de méta phonologie réalisé en classe tout au long de l'année.

J'ai toujours été encouragée par ma hiérarchie dans ma pratique d'écriture autonome avec mes élèves de grande section. Je me suis rendu compte au fil des années, en échangeant avec des collègues, que ce n'était pas une pratique très courante et que les enseignants de maternelle avaient souvent des réticences à la mettre en place.

Ma motivation pour écrire ce mémoire, au sujet des ateliers d'écriture autonome, est venue du constat que, même sans être débutant dans le métier d'enseignant, on peut avoir des doutes au sujet de la faisabilité et de l'intérêt à proposer aux élèves de grande section de tels ateliers.

Depuis quelques années, le domaine de la formation m'attire et j'ai à présent l'opportunité de mettre en lien ces deux domaines : formation et production d'écrit. Il m'apparait important de porter à la connaissance de mes pairs le résultat de mes recherches en matière d'écriture autonome.

Ce mémoire professionnel s'articule autour d'une problématique qui m'intéresse et me pose question.

Je me suis en effet demandée de quelle manière motiver des enseignants pour pratiquer ce type d'activité en classe. J'ai effectué des investigations documentaires et théoriques alimentant ma réflexion, dans le but d'inciter des enseignants de maternelle à pratiquer l'écriture autonome avec leurs élèves.

Je me suis intéressée aux pratiques enseignantes dans le domaine de la production d'écrit pour essayer de cibler les freins qui se présenteraient aux enseignants dans la mise en place de l'écriture autonome.

Je me suis demandée en quoi une mise à disposition d'un outil dans le domaine de la production d'écrit et l'analyse de sa mise en place permettent à des enseignants de grande section de faire évoluer leurs pratiques d'écriture autonome.

Pour répondre à cette question j'ai suivi un cheminement progressif : une réflexion basée sur mes savoirs pratiques et étayée par mes lectures théoriques.

1. ÉTAT DE L'ART

1.1. Les préconisations institutionnelles : Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Dans sa conférence d'octobre 2015 à la DSDEN du Pas De Calais, Vivianne Bouysse, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, parle des enjeux des programmes de maternelle de 2015. À propos de l'écrit, elle explique que ce programme énonce un parti-pris : *« Il faut accorder une place très importante au fait d'écrire et de concevoir de l'écrire au-delà du geste graphique. »* Ainsi, des nouveautés didactiques, dont fait partie l'encodage, sont apparues dans la rubrique « commencer à écrire seul ». Il s'agit d'un acte graphique, d'une première écriture autonome.

Il existe un changement de vision important, au niveau de l'écrit, entre les programmes de 2008 et ceux de 2015. Nous sommes passés, pour les élèves, d'une posture de réception à une posture de production d'écrit.

En 2008, les instructions officielles préconisaient « un bain d'écrit », c'est-à-dire une découverte des divers supports, une familiarisation avec la langue écrite à travers des lectures quotidiennes de l'enseignant. Les enfants étaient mis en situation de production d'écrits principalement à travers des dictées à l'adulte, ce qui devait les amener à prendre conscience de la forme des énoncés et des structures syntaxiques. On préconisait de mettre l'enfant en situation de producteur de messages écrits par l'intermédiaire de l'enseignant, mais il n'était pas indiqué de le mettre en situation de production directe ou d'encodage.

Les programmes de 2015 vont plus loin dans le domaine de l'écrit et dans les représentations de l'acte d'écriture, on demande toujours aux enseignants de faire participer les élèves à la production de textes écrits mais ces derniers deviennent aussi « concepteurs d'écrits. »

Selon les programmes de 2015 : *« La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral sera pratiqué plus tard, quand les enfants commenceront à apprendre à lire... »*

On part du principe que l'enfant n'a pas besoin de savoir lire pour savoir écrire.

Les programmes de 2015 soulignent que le « *langage écrit doit être présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle 2. »*

Dans le texte de cadrage des ressources de maternelle d'Eduscol intitulé « l'écrit », dans le paragraphe « commencer à écrire tout seul », il est indiqué que l'entrée par l'écriture, qu'elle soit celle de l'enseignant ou de l'enfant, constitue l'un des principes directeurs du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » dans sa composante abordant le langage écrit.

Les instructions officielles exposent qu'en pratiquant des essais d'écriture autonome, dans un cadre signifiant et en partant des formulations orales des élèves, ceux-ci appréhenderont de manière efficace le fonctionnement de la langue écrite.

Il est fortement conseillé aux enseignants de structurer et de planifier l'apprentissage de l'écriture autonome. La notion d'exhaustivité n'est pas abordée dans l'enseignement de la grapho-phonologie et ces apprentissages doivent rester ludiques même s'il faut qu'ils s'organisent selon une certaine récurrence. Les activités métalinguistiques apparaissent très motivantes pour les enfants, notamment dans l'organisation de mise en situations-problèmes, ce qui les amène à adopter une posture de chercheur, leur donne le goût de la réflexion, l'envie d'apprendre et de grandir.

L'école maternelle doit donner à tous les élèves une culture commune de l'écrit. Les enseignants doivent accompagner les enfants à :

- Comprendre de mieux en mieux des écrits adaptés à leur niveau.
- Découvrir la nature et la fonction langagière de tracés réalisés dans de véritables situations de communication.
- Commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités.
- Exposer tous leurs acquis dans des productions autonomes en fin de cycle.

Nous comprenons bien que les écritures autonomes ne représentent pas une fin en soi, mais l'aboutissement d'une progression minutieuse sur tout le cycle qui permet aux enfants de grande section de résoudre les problèmes soulevés par l'écriture de mots ou de textes et de produire leurs premiers écrits.

1.2. Le langage écrit en maternelle à travers la littérature scientifique

L'entrée dans l'écrit en maternelle est un processus progressif[1]. Les situations d'apprentissage permettant cette appropriation de la langue écrite sont variées et dépendantes les unes des autres. Les va et vient des enseignants entre les différents domaines d'apprentissage sont les prédicteurs d'une bonne préparation à une posture d'apprenti lecteur que l'élève devra revêtir à son entrée en CP. Dans les paragraphes qui suivent, nous verrons quels sont les différents domaines à travers lesquels les enfants peuvent se construire une culture de la langue écrite.

1.2.1. L'enfant dans son rapport à l'écrit, l'élève dans son rapport à l'écrit

Le symbolisme de l'écrit fait l'objet d'une construction très progressive du bébé jusqu'au jeune enfant de fin de grande section. Les très jeunes enfants inventent des jeux spontanés s'appuyant sur le réel qui représentent des étapes décisives pour l'apprentissage de la lecture.
Le statut du dessin est très important dans l'appropriation de l'écrit. Vers 2-3 ans, l'enfant distingue l'écrit du dessin et il est capable de simulacres d'écriture. Entre 3 et 5 ans, l'enfant va avoir envie d'adresser de l'écrit à un destinataire d'une part et d'autre part, il comprend que l'adulte peut lui « dire » une histoire à partir d'un livre. Il comprend également ce que signifie « lire » (même si cette action reste très obscure pour lui dans la démarche). Il va s'investir lui-même dans des récits fictifs, joués avec des personnages et des mises en scène. L'enfant de cet âge commence à comprendre que les autres peuvent ressentir des émotions et il parvient à les identifier, il sait se décentrer.

[1] Brigaudiot, M. (2015) Langage et école maternelle, *Paris Hatier*

Mireille Brigaudiot explique que les très jeunes enfants ne s'intéressent pas aux écrits eux-mêmes mais à l'activité d'écriture. Ils sont attirés par les adultes en train d'écrire et aiment les regarder avec attention.
C'est parce que l'enfant voit l'adulte écrire et lire qu'il prend conscience des fonctions de l'écriture et du pouvoir qu'elle donne.
À leur arrivée à l'école, les enfants ne sont pas égaux face à l'écrit. Certains enfants n'ont jamais observé leurs parents en train d'écrire, d'autres très souvent.
Par ailleurs, tous n'ont pas passé le même temps avec des adultes devant des livres à vivre des aventures passionnantes, nommer des images, s'imprégner de commentaires, de descriptions ou d'explications d'adultes à propos d'une illustration. Tous les enfants n'ont pas l'habitude qu'on leur nomme l'image d'un objet inconnu.
De très grands décalages existent, tant au niveau de l'acquisition du vocabulaire, que du développement de la syntaxe orale et même de la compréhension.
Les inégalités sont donc grandes à l'arrivée en maternelle et l'école est là pour combler ces manques existant chez les familles culturellement défavorisées.
Les enfants les plus en difficulté dans le domaine de l'écriture et de la production d'écrit en début de CP sont les enfants issus de milieux défavorisés et très défavorisés.

Il est intéressant d'évoquer ici l'importance dont parlent Mireille Brigaudiot[2] et André Ouzoulias[3] de se caler sur les enfants prioritaires ou ceux qui n'ont que l'école pour apprendre.

1.2.2. Aborder la langue écrite en maternelle

Au cours du cycle 1, la langue s'impose comme un objet d'observation, d'investigation et de réflexion.
L'enseignant de maternelle doit profiter de toutes les occasions pour écrire et aborder les dimensions fondamentales des lettres :

- Leur nom : valeur épellative
- Leur son : valeur phonographique
- Leur forme : valeur calligraphique[4]

Produire de l'écrit est une tâche complexe : il faut que l'enfant ait quelque chose à dire et qu'il sache exposer ce qu'il souhaite dire (importance de la mise en mots). De plus, il faut qu'il comprenne que les lettres codent l'oral et qu'il sache maîtriser le geste d'écriture et le tracé des lettres.

L'enseignant doit le plus souvent possible proposer des situations où lui-même écrit devant ses élèves. Il doit faire de la langue écrite un objectif d'apprentissage privilégié. Les enseignants de maternelle doivent être, dès la petite section, de grands utilisateurs d'écrits et doivent faire preuve de beaucoup de rigueur dans le vocabulaire lié à l'écrit.

Selon les préconisations de Mireille Brigaudiot, il est nécessaire qu'une progressivité soignée s'installe en maternelle quant à l'appropriation de l'écrit.

Cela peut passer, en petite section, par des démonstrations d'écriture de textes adressés à un destinataire ou par le fait d'aborder ponctuellement l'utilisation du principe alphabétique.

---

[2] « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle » PROG coord : Mireille Brigaudiot 2000

[3] Lecture écriture, quatre chantiers prioritaires pour la réussite, Ouzoulias A. Petz Paris 2014

[4] Sandrine Fraquet et Jacques David, « Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? », *Repères*, 47 | 2013, 19-40.

En moyenne section, il est important de lire beaucoup d'histoires et de travailler leur compréhension, faire participer les élèves à des dictées à l'adulte et de vérifier les effets de textes adressés sur leurs destinataires. Il est également recommandé de poursuivre les démonstrations concernant le code, d'explorer ce que les enfants savent déjà faire et enfin de leur soumettre de temps en temps des problèmes d'essais d'écriture.

En grande section, une pratique régulière et habituelle de production d'écrits fonctionnels et des résolutions de problèmes, d'essais d'écriture doivent pouvoir s'installer dans les classes. Enfin, il est indispensable que les enseignants de grande section encouragent leurs élèves à s'entraîner à écrire seuls.

1.2.3. Les divers supports en classe au service de la découverte de l'écrit

1.2.3.1. La littérature jeunesse : un support privilégié

L'école maternelle utilise depuis longtemps des histoires de fiction qui traitent de l'environnement familier de l'enfant. Ces histoires représentent une véritable première culture littéraire pour les enfants. Il s'agit, pour eux, d'apprendre à reformuler des histoires connues, faire des liens entre plusieurs histoires, en anticiper de nouvelles ou en imaginer d'autres.

Les albums de littérature jeunesse répondent souvent aux critères suivants[5] :

- Des textes longs mais avec un nombre raisonnable de personnages.
- Des illustrations qui permettent de repérer les personnages et d'affiner la compréhension du récit.
- La présence d'une petite introduction qui témoigne du début de l'histoire.
- Un temps verbal qui dépend de cette introduction. Le présent est fréquent mais l'utilisation de l'alternance passé simple/imparfait ne gêne en rien les enfants. Ils y reconnaissent un mode de narration propre aux histoires lues.
- La présence de vocabulaire ou de formules assez éloignés des enfants.
- Des textes interrompus par des passages impromptus : chansons, comptines, textes poétiques, jeux de mots.

Les enseignants peuvent choisir les albums en fonction de plusieurs critères et notamment :

- Le nombre de personnages et la simplicité de leurs aventures.
- Les sentiments ou les sensations ressentis par les personnages à plusieurs niveaux.
- Les connaissances culturelles à maîtriser pour comprendre l'histoire.
- La complexité du texte.

Il est intéressant, soit de lire un album, soit de le raconter, tant que la démarche choisie est explicitée aux enfants. L'enseignant va également pouvoir rendre plus transparente l'activité de lecture qu'il effectue en lisant un album, en expliquant ce qu'il fait quand il lit.

Dans le cadre de la production d'écrit autonome, les albums de littérature jeunesse peuvent être des outils incitateurs pour les enfants, les albums à structures répétitives se prêtant bien à la production d'écrit par des enfants de maternelle. Les documentaires sont également à privilégier, les légendes, les dessins ou les illustrations peut s'avérer très riches comme support d'écriture autonome.

---

[5] Brigaudiot, M. (2015) Langage et école maternelle, *Paris Hatier*

1.2.3.2. Les écrits fonctionnels

Les écrits présents ou produits en classe doivent être nombreux dès la petite section. Ils ont évidemment une fonction, une utilité que les enfants doivent prendre en compte pour pouvoir les utiliser au fur et à mesure qu'ils grandissent et s'approprient l'écrit. Nous pouvons distinguer trois grands types d'écrits utilisables en cycle 1 :

- Les écrits courts produits et utilisés en présence des enfants à partir de la petite section : les dessins, les prénoms, les nombres…
- Les écrits moyens utilisés de temps en temps : le calendrier, les messages, les pense-bêtes…
- Les grands écrits réalisés sur des périodes longues car ils sont plus fastidieux à produire. Ce sont des écrits aboutis qui sont le résultat de projets d'écriture. Il s'agit par exemple d'histoires inventées, de comptes rendus de sorties scolaires ou d'expérimentations en sciences…

Il est important de faire participer les élèves à toutes les activités touchant l'écrit et que les enseignants mènent parfois sans eux : lire une liste d'élèves pour faire l'appel, lire un tableau à double entrée répartissant les enfants dans des groupes, faire répartir les élèves dans leurs métiers respectifs… Toutes ces occasions de manipuler et de décoder, voire de produire de l'écrit sont un gage de familiarisation des élèves avec le monde de l'écrit. Ceci participe, en outre, à leur autonomisation vis-à-vis de l'écrit.

.

1.2.4. La dictée à l'adulte : un moyen pour commencer à produire des écrits et à en découvrir le fonctionnement

La dictée à l'adulte est un exercice particulièrement intéressant pour des élèves de maternelle qui ne peuvent pas prendre en charge l'activité d'encodage. Il s'agit pour l'enseignant de guider les enfants dans l'acte de transformation du langage oral en langage écrit. Il s'agit d'une co-production d'un texte écrit : il faut bien faire prendre conscience aux enfants de la spécificité de l'écrit :

- Le contenu doit être verbalisé car le contexte n'est pas apparent comme dans un discours oral.
- Les paramètres d'énonciation ne sont pas partagés avec le lecteur potentiel. (Situation de l'action de manière relative : Qui parle ? À qui ?)
- La syntaxe qui est différente de celle de l'oral.
- Le vocabulaire à soigner.
- La cohérence du texte.
- La vitesse d'énonciation qui doit être maîtrisée pour l'adapter à la vitesse d'écriture de l'adulte.

L'enseignant modifie les paroles orales des enfants pour les transformer devant eux en langage écrit. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils deviennent capables de produire, à l'oral, du langage écrit. Le maître doit s'adapter aux possibilités des élèves ; il s'agit d'aménager les dictées puisque les enfants auront du mal à adapter leur débit de parole à la vitesse de la main de l'enseignant. En moyenne et grande sections, les

enfants peuvent participer aux transformations oral/écrit, l'enseignant sera là pour leur faire entendre les différences.

L'enjeu est important car plus on va écrire devant les enfants en les rendant acteurs de l'acte d'écrire, plus ils seront proches d'une activité réelle de dictée en fin de grande section.

1.2.5. La méta phonologie : un outil pour comprendre l'écrit

La méta phonologie est l'étude de la phonologie. On peut également parler de conscience phonologique. Il s'agit de considérer toutes les compétences utilisées dans la manipulation intentionnelle des unités de son de la langue, c'est-à-dire les syllabes, les sons d'attaque, les rimes, les phonèmes… Il y a une démarche d'abstraction, de prise de conscience dans les activités de méta phonologie.

André Ouzoulias[6] considère comme très important le développement de la conscience phonologique avant le CP. Selon lui, un large consensus de recherches scientifiques défend l'idée que la préparation à la compréhension du principe alphabétique contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au cycle 2. Il ajoute qu'entre 10 et 20 % des élèves réussissent difficilement les activités de conversion graphème/phonème si elles sont abordées pour la première fois au CP.

L'entrainement visant à développer la conscience phonologique est plus efficace si on le réalise avant l'apprentissage de la lecture donc en grande section, avant l'entrée au CP. Il apparait donc que la conscience phonologique est une compétence critique pour l'apprentissage de la lecture et son niveau d'acquisition est fortement lié au niveau ultérieur de lecture. Il s'agit d'un des meilleurs prédicteurs en matière d'apprentissage de la lecture.

La réussite dans les tâches d'analyse phonémique est nettement meilleure chez les enfants les plus avancés dans le domaine de l'appropriation de l'écrit. Le travail de méta phonologie doit se faire en parallèle avec une familiarisation progressive avec l'écriture de mots et de syllabes et avec la graphie, le nom et le son des lettres de l'alphabet.

Il est important que les activités de méta phonologie soient menées avec une grande clarté cognitive : on joue avec les phonèmes, les syllabes ou les mots dans le but de se préparer à apprendre à lire et à écrire. Les élèves doivent être conscients en grande section de l'utilité de ce qu'ils font ; cela leur permet de se mettre en projet. La méta phonologie prend tout son sens à travers les activités de production d'écrit, que ce soit de l'écrit produit en collectif mais également lors d'écritures autonomes.

1.2.6. L'écriture autonome : commencer à écrire seul

En maternelle, un des objectifs en matière de langage écrit est de montrer aux élèves que l'on peut fixer du langage mais que cela nécessite des contraintes culturelles. En effet, la langue écrite est bien différente de la langue orale. Des contraintes de codage s'imposent à tous pour que l'écrit soit décodable par d'autres. Les tâches de production d'écrit doivent être accompagnées d'un retour de l'enseignant sur la norme écrite (orthographiquement parlant)

[6] Ouzoulias, A. (2009). Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*.

Toutefois, on ne vise pas cette norme en maternelle, elle ne fait pas partie des attendus de fin de cycle. Les enseignants doivent accepter une certaine approximation de la part de leurs élèves.

Les essais d'écriture ne peuvent exister avec du sens que si l'on attire l'attention des élèves sur la formulation de ce qu'ils souhaitent mettre par écrit. Ils formulent dans un premier temps une phrase orale puis la transposent en langage écrit correct avant de se lancer dans son écriture. Les élèves s'appuient sur leurs connaissances acquises des lettres et de leurs sons, des graphèmes et des phonèmes, et sur tous les supports mis à leur disposition dans la classe et utilisés quotidiennement. Ils mobilisent des compétences, des connaissances et des attitudes dans ces actions successives : il s'agit d'une tâche complexe.

Bernard Devanne[7] explique que produire de l'écrit, c'est résoudre des problèmes que l'on rencontre, que l'on a identifiés et que l'on traite grâce à des interactions avec les écrits, avec ses pairs et avec l'enseignant.
Il ajoute : « *Apprendre en allant sur le terrain, lorsqu'il s'agit de la langue écrite, c'est produire de l'écrit, en avoir des occasions régulières et se questionner pour écrire.* » (2014)
Pour aborder l'écriture autonome en grande section il faut organiser des temps d'ateliers à mettre en place dans le cadre de projets d'écriture de manière régulière.

1.3. Les ateliers d'écriture autonome

1.3.1. Organisation des ateliers / Fréquence / Posture de l'enseignant

Les ateliers d'écriture autonome doivent faire l'objet d'une organisation bien définie pour apporter le maximum de bénéfices aux élèves.
L'importance de la prise de parole des élèves facilitant leur engagement dans l'activité, des petits groupes de 5 ou 6 élèves permettront de répondre au mieux aux exigences de ces situations problèmes. L'enseignant doit se rendre le plus disponible possible pour son groupe afin de mettre en œuvre l'étayage nécessaire auprès des élèves.

Les activités de production d'écrit doivent être fréquentes : les élèves devraient être confrontés à des écrits contextualisés et des écrits produits en autonomie 2 à 3 fois par semaine. Cela peut être des compte-rendu pour le cahier de vie, des histoires inventées à partir de cartes-images, des messages pour une autre classe, des textes pour se souvenir, un projet d'écriture collective…puis des écrits autonomes à partir de projets spécifiques ou de dessins d'enfants ou encore relevant de l'envie de l'enfant lui-même.

Ces ateliers font l'objet, tout d'abord, d'échanges oraux pour la mise en projet. Les enfants oralisent ce qu'ils ont à écrire.

Les enseignants doivent se détacher de leurs représentations normées de l'écriture bien orthographiée et accepter d'évaluer les productions de leurs élèves en tant que preuves d'une activité amenée à s'améliorer, à se perfectionner. Du côté des élèves, écrire sans savoir constitue une réelle prise de risque. L'enfant est ainsi confronté à l'inconnu et apprend à tâtonner.

---

[7] Devanne, B. (2014) *Lettre ouverte au Président du Conseil supérieur des programmes* Le café pédagogique, l'expresso

L'enseignant analyse et réajuste une production d'élève en ayant à l'esprit trois dimensions[8] :

- Dans premier temps, il doit valoriser la production de l'enfant.
- Dans un deuxième temps, il doit interpréter ce que l'enfant a écrit. Interpréter l'écrit d'un enfant de grande section signifie déchiffrer et comprendre ce que l'enfant a voulu écrire. L'enseignant peut dire au petit écrivain que celui-ci a fait un beau travail d'écriture et qu'il va essayer de lire ce qui est écrit. Il lui faut donc vraiment oraliser ce qu'il lit. Soit l'enfant va exprimer toute sa fierté de voir que ce qu'il a écrit peut être lu, déchiffrable et compris par l'enseignant, soit il n'est pas possible de lire et l'enseignant devra alors valoriser la production en cherchant ce qui est déjà là, à savoir : un ou des sons communs avec ce qui devait être écrit, une ou quelques lettres pouvant incarner un son valable par rapport au projet de l'enfant.
- La troisième étape se situe dans le rapport à la norme. L'enseignant pose l'écart avec l'écriture normée. Il réécrit, avec la bonne orthographe, le mot ou la phrase de l'enfant en expliquant que ce n'est pas ce qu'on attend d'un élève de grande section mais c'est ce qu'il faut écrire quand on est un expert.

Les ateliers d'écriture autonome doivent être mis en place dans un environnement bienveillant où les enfants ont le droit de tâtonner, découvrir, s'exercer, faire des erreurs, essayer sans obligation de réussir.

L'enseignant aide les élèves à organiser leurs projets d'écriture, réfléchir pour élaborer leur propos, formuler à l'oral ce qu'ils souhaitent consigner par écrit. Il met également à disposition des outils méthodologiques structurés (listes de mots, dictionnaires de classe, alphabets, textes ressources, premières correspondances phonographiques, imagiers…)

Un étayage constant de la part de l'enseignant permet aux enfants les plus en difficulté d'aller chercher des outils concrets, des aides à l'écriture en se référant à leurs acquis de phonologie.

Dans tous les cas, les enseignants doivent être patients et tolérants vis-à-vis des enfants qui n'en sont pas encore à de l'encodage pur. Certains enfants de grande section écrivent simplement des lettres aléatoires ou celles de leur prénom. Il sera important de respecter le rythme de chacun mais de confronter tout le monde à ces situations problèmes.

1.3.2. Poser la norme : une étape primordiale

En aucun cas les attentes de maternelle n'exigent une production normée. Néanmoins, les enfants ne doivent pas être convaincus qu'ils savent déjà écrire. L'enseignant les informe que leur texte peut être lisible mais qu'il existe des contraintes culturelles et communes que l'on appelle « la norme » qu'il faut respecter pour pouvoir dire que l'on sait écrire. En maternelle, il faut donc instaurer un rapport à la norme plutôt que la norme elle-même.

Lorsque l'enseignant valide un écrit d'enfant, il réécrit devant l'enfant ce que ce dernier a voulu dire par écrit en commentant ce qu'il fait et en soulignant les ressemblances.

Vers la fin de la grande section, l'enseignant peut attirer l'attention des élèves sur certaines règles d'orthographe récurrentes (-e- muets, -s- au pluriel…) de manière à ce que les enfants comprennent qu'il ne suffit pas seulement de coder de l'oral pour savoir écrire.

[8] Brigaudiot, M. (2015) Langage et école maternelle, *Paris Hatier*

1.3.3. Évolution des compétences en matière d'écriture

Il est important pour un enseignant de savoir accepter le tâtonnement de ses élèves. Il existe des outils pour aider les enseignants à situer leurs élèves dans leur progression. Emilia Ferreiro a travaillé en Amérique du Sud sur les différentes étapes d'acquisition du code écrit jusqu'à l'apprentissage de la lecture.

Ses travaux ont été repris en France, entre autres, par J. Fijalkow et A. Liva[9] qui ont élaboré une grille d'évaluation suite à une recherche en situation de production de quelques mots et phrases en grande section. Je propose cette grille en **annexe 1**.

Emilia Ferreiro propose les étapes ci-dessous :

- Du traitement figuratif de l'écrit aux simulacres d'écriture
    - L'enfant dessine.
    - L'enfant simule l'écriture.
- Le traitement visuel de l'écrit :
    - Présence de pseudo-lettres et simulation d'écrit.
    - Présence de lettres et pseudo-lettres.
    - Présence de lettres du prénom majoritairement.
    - Présence d'autres lettres majoritairement.
    - Présence de graphie d'un mot isolé réinvesti dans une phrase.
- Le stade syllabique : L'enfant note une lettre par syllabe entendue.
- Le stade alphabétique : chaque signe graphique représente un phonème de la langue.
- Écriture phonétique.

Bien sûr, il n'est pas question de vouloir absolument faire entrer les productions d'enfants dans cette grille, il s'agit de se faire une idée de l'évolution possible de chacun.

1.3.4. L'écriture : un enjeu essentiel en GS

Dominique Bucheton cite des recherches récentes qui montrent que pratiquer l'écriture autonome en maternelle influe de manière positive sur l'apprentissage de la « lecture/écriture » au cycle 2. Ces pratiques sont également favorables au développement des procédures phonologiques et les élèves, habitués à ces activités, obtiennent de meilleurs résultats dans des situations de reconnaissance et de production de mots.

Ces situations d'apprentissages favorisent l'appropriation du français écrit car il s'agit de moments privilégiés qui demandent une mobilisation importante de connaissances, qui questionnent ces dernières, les ajustent, les remettent en question avec le soutien de l'enseignant mais également grâce aux échanges entre pairs. En effet, les ateliers

[9] Repris dans différents ouvrages indiqués en bibliographie et notamment : Fijalkow, J., & Liva, A. (1994). 14. Clarté cognitive et entrée dans l'écrit. In *Évaluer les troubles de la lecture* (pp. 225-247). De Boeck Supérieur

d'écriture sont des temps d'échanges et de partages entre élèves dans lesquels ceux-ci peuvent exprimer leurs solutions graphiques. Ce sont des situations qui exigent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être très nombreux.

Quand l'enfant est en situation de production de texte lui permettant d'exprimer sa pensée, il peut s'approprier le langage écrit dans toutes ses dimensions : organisation des idées, planification de la forme de la phrase produite dans un oral destiné à être écrit, segmentation des phrases en groupe de mots et en mots, segmentation des mots en syllabes, calligraphie des lettres.

Les rapports précoces de l'enfant avec l'écrit ne constituent pas un prérequis mais peuvent être considérés comme un préalable à l'apprentissage de la lecture.[10]

L'enfant peut jouer un rôle actif dans l'apprentissage de la lecture si on lui donne la possibilité d'écrire régulièrement et très tôt dans sa scolarité des textes courts. C'est d'ailleurs, en écrivant des textes que les enfants les moins expérimentés face à l'écrit comprennent de manière active et rapide comment celui-ci fonctionne. Les pratiques qui accordent une grande importance à l'écriture de textes permettent aux enfants issus de milieux défavorisés de devenir de bons lecteurs.

André Ouzoulias met en avant dix raisons de faire écrire au cycle 2 (dans lequel il inclut la grande section puisqu'il se situe avant la loi de refondation de l'école, lorsque la grande section était encore à la charnière entre le cycle 1 et le cycle 2). Voici les apports de l'acte d'écriture selon lui :

- L'attention de l'enfant est entièrement mobilisée sur l'écriture de son texte, plus encore que dans les activités de lecture. L'écriture d'un texte absorbe entièrement l'enfant, c'est une activité hautement cognitive.
- L'acte d'écrire aide l'enfant à comprendre que l'écriture code le langage, il est à la source de la notion de mots.
- Lors de la production d'un texte, l'enfant doit être attentif à la fois au sens (ce qu'il souhaite dire), au langage (comment le dire) et à la langue (comment cela s'écrit).
- La production d'un texte aide l'élève à comprendre en quoi consiste l'acte de lire : l'enfant se met au départ d'une boucle de communication, en position d'émetteur, il doit trouver comment dire ce qu'il a écrit.
- L'élève doit passer par une phase de formulation avant d'écrire : le langage devient un objet d'étude que l'écriture permet de manipuler consciemment.
- Pour écrire, il faut respecter le sens de l'écriture et commencer par la première lettre du premier mot. Émerge ici la notion de début et de fin de mots et donc de latéralité.
- L'écriture oblige à inscrire les lettres les unes après les autres, dans l'ordre, cela conduit à l'épellation et fait vivre aux enfants leurs premières expériences de segmentation des mots et les premières analogies.
- L'écriture fréquente va permettre la mémorisation des petits mots très fréquents de la langue française mais non porteurs de sens.
- L'enfant doit constamment naviguer entre les différents niveaux de structure du texte : de la lettre à la syllabe, au mot puis à la phrase qu'il doit régulièrement récapituler.
- Le texte à écrire devient le projet de l'enfant et tous les problèmes que celui-ci a dû résoudre pour parvenir à écrire sont mémorisés de manière durable.

[10] PESLOUAN Dominique de (dir). Pratiques de l'écrit en maternelle. Paris : ESF éditeur, 2001, 123 p. (Pratiques & enjeux pédagogiques).

Il est clair que cette tâche d'écriture mobilise une quantité importante de démarches cognitives de la part de l'enfant, mobilisant toute son attention et ses capacités à résoudre un problème.

1.4. Volet formation

Partant d'un questionnement didactique sur la production d'écrit, je propose dans ce travail une démarche de formation qui s'inscrirait dans le cadre de la formation continue des enseignants. Il est donc important de présenter ma réflexion personnelle quant au choix de la démarche que je propose. Avant de présenter mon dispositif, j'aborde ici quelques idées et références qui me permettront de justifier mes choix.

1.4.1. Oser les outils en formation

Selon Dominique Bucheton[11], en ce qui concerne le formateur : « Former c'est résister à ses tentations : montrer, expliquer, faire à la place, vouloir tout donner. » Il s'agit plutôt de faire réfléchir les enseignants sur leur pratique, faire inventer des dispositifs plus efficients et mettre des ressources à disposition.

Je me pose la question de l'efficacité d'une formation qui ne permette aux professionnels que de réfléchir sur leur pratique. Il me semble que beaucoup d'enseignants, faute de temps ou de recul, ne soient pas en mesure de faire preuve de suffisamment de réflexivité, ni de s'approprier les ressources mises à disposition par le formateur pour repenser leur pratique et la faire évoluer.

D'où, pour moi, l'intérêt d'offrir des outils pour lancer un processus immédiat d'évolution et une possibilité de réflexion suite à la prise en main de cet outil.

Par ailleurs, il est particulièrement intéressant pour un formateur de savoir ce que font les enseignants dans leur classe et de comprendre pourquoi ils agissent ainsi avant de chercher quelles pourraient être les conditions qui les amèneraient à faire différemment, à évoluer vers une pratique différente.

[11] BUCHETON, Dominique. Conférence du 24 mars 2016, Formation des personnels, académie de Dijon. Postures et gestes professionnels du conseil en entretien de formation. http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article181

Voici un schéma[12] sur lequel je m'appuierai pour mon expérimentation.

- Ce schéma explique l'intérêt de partir d'un sujet posant des difficultés en classe. L'analyse de ce qui se passe en classe peut se faire de différentes manières : à partir de vidéos, de productions d'élèves, d'évaluations, d'entretiens sous une forme permettant le plus possible la mutualisation, le partage ou la discussion.
- Ensuite, il appartient au formateur de « faire connaitre le prescrit », c'est-à-dire présenter une interprétation ou une analyse des programmes pour que les enseignants en formation puissent être au clair avec ce qu'il est possible de faire.
  Il est intéressant également de faire formuler les objectifs atteints ou non par les enseignants dans les résultats des élèves, c'est-à-dire développer des sous compétences que l'on peut ensuite raccrocher au programme.
- Un partage de références théoriques sera important pour aider les formés à adopter une posture réflexive sur les choix à opérer. Il s'agit d'expliquer aux enseignants qu'il n'y a pas un seul point de vue de chercheurs, mais que chaque lecture théorique présente des approches différentes parfois complémentaires mais aussi parfois contradictoires.
- Des outils peuvent être proposés, ils sont annoncés dans ce schéma comme quelque chose à « oser ». Je pense qu'il est légitime pour des formés de disposer d'outils adaptables, personnalisables, directement utilisables en classe : il peut s'agir de manuels (sur lesquels les enseignants se reposent mais par rapport auxquels ils doivent rester critiques), mais également d'outils numériques, de contenus de recherches, de témoignages, d'exemples d'organisation en classes, des ressources…
- L'accompagnement dans la durée permettra aux enseignants une réelle prise de recul, une mise en place de nouveautés et une évolution de leurs pratiques.

Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes : des temps en présentiel paraissent intéressants pour échanger collectivement et mutualiser mais il est également possible d'opter pour de la formation en distanciel. C'est le cas lors de certaines étapes comme

[12] Extrait de « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves : une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain Savary au service des formateurs » sept 2016 Page 6

par exemple les apports théoriques qui peuvent faire l'objet de conférences à visionner ou les apports de ressources, d'applications numériques, d'albums... Mais il peut aussi s'agir de retours d'expériences, pour échanger ponctuellement avec des collègues ou des formateurs sur un point particulier de leurs pratiques. Ce sont ces allers-retours entre le formateur et les formés qui participent à l'évolution des pratiques.

1.4.2. Appropriation d'outils et réflexivité

Dans un hors-série des Cahiers Pédagogiques intitulé « Animer des formations : outils et dispositifs », Yannick Mével, professeur d'histoire et géographie et formateur, expose, dans son article « Pourquoi je donne mes fiches-outils en formation… » son point de vue de formateur à propos de la transmission d'outils utilisables directement par les enseignants. Il défend sa position en démontrant qu'un outil est adaptable et qu'en l'adaptant, l'enseignant fait preuve de réflexivité.

De plus, dans le cadre d'une formation, la prise de recul de l'enseignant se fait par l'intermédiaire d'un retour sur l'utilisation de cet outil, la justification des adaptations ou des développements opérés par l'enseignant.

Les formateurs doivent prendre en considération les idées pédagogiques des enseignants. Yannick Mével pense que la formation a souvent tendance à sous-estimer l'importance de la pratique des enseignants et à survaloriser le côté théorique.

Il conclut qu'il est intéressant de proposer des outils très précis avec une intégration de données théoriques que les enseignants auraient le droit de « bricoler » pour les adapter à leurs pratiques.

2. PROBLÉMATIQUE / HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Après avoir proposé un questionnaire me permettant de connaitre plus en détails les pratiques des enseignants de maternelle dans le domaine de l'écrit ainsi que leurs besoins, j'ai souhaité approfondir cette question des outils en formation et me suis donc demandée :

<u>En quoi une mise à disposition d'un outil dans le domaine de la production d'écrit et l'analyse de sa mise en place permettent-ils à des enseignants de grande section une évolution de leurs pratiques en ce qui concerne les ateliers d'écriture autonome ?</u>

Mes hypothèses de recherches seront donc les suivantes :

1/ Les enseignants de GS ne pratiquent assez régulièrement l'écriture autonome.

2/La mise à disposition d'un outil et l'analyse de sa mise en place vont permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques en matière d'écriture autonome.

3. RECUEIL DE DONNÉES : ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour concevoir une formation efficace, il est important de diagnostiquer d'éventuels besoins ou problèmes professionnels. Dans ce but, et afin d'essayer de valider ma première hypothèse, j'ai élaboré un questionnaire à destination des enseignants. (Ce questionnaire est visible dans son intégralité **en annexe 2** J'ai souhaité proposer un questionnement peu orienté et contenant des questions induisant le moins possible les réponses. J'y ai posé des questions fermées pour qu'il ne soit pas trop chronophage espérant recueillir ainsi un nombre correct de réponses.
J'ai ciblé des enseignants de cycle 1 de tous horizons et leurs années d'expérience n'ont pas été un critère de sélection.
Concernant le contenu du questionnaire, j'ai opté pour des questions en entonnoir, c'est-à-dire partant du domaine « entrer dans l'écrit » pour aboutir aux ateliers d'écriture autonome. Il était intéressant de comprendre globalement la position des enseignants par rapport à leurs pratiques dans ce domaine.

J'ai obtenu 45 réponses ce qui me parait être un échantillon relativement correct pour me permettre d'avoir un état des lieux des pratiques.

3.1. Profils des participants

Voici comment se répartissent les profils des participants au questionnaire.

Concernant leur ancienneté dans le métier, sur 45 enseignants :

- 6 ont entre 3 et 5 ans d'ancienneté, (groupe 1)
- 6 entre 5 et 10 ans d'ancienneté (groupe 2)
- 22 entre 12 et 20 ans d'ancienneté (groupe 3)
- 11 entre 21 et 34 ans d'ancienneté (groupe 4)

Une grande majorité des interrogés ont donc une expérience solide dans le métier. Pour entrer encore plus dans le détail, j'ai demandé quelle était l'ancienneté en maternelle de chaque personne interrogée

Concernant leur ancienneté en maternelle :

- 16 ont enseignants entre 1 et 5 ans d'ancienneté en maternelle (groupe a)
- 15 ont enseignants entre 6 et 10 ans d'ancienneté en maternelle (groupe b)
- 12 ont enseignants entre 11 et 20 ans d'ancienneté en maternelle (groupe c)
- 2 ont enseignants entre 26 et 30 ans d'ancienneté en maternelle (groupe d)

On peut donc observer ici qu'il y a plus de personnes ayant une ancienneté moyenne en maternelle que de personnes déjà bien installées dans ce cycle.

Voici retranscris les niveaux d'enseignement des personnes ayant répondu :

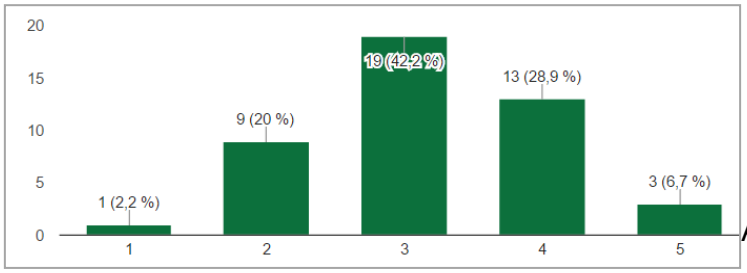
- PS : 46 %
- MS : 57%
- GS : 73%
- Autres (GS/CP principalement) : 13%

Dans le panel d'interrogés, les personnes enseignent en grande majorité en moyenne et grande section et précisément plutôt en grande section. J'avais précisé que mon intérêt se portait plutôt sur la grande section pour obtenir des réponses plus fines sur les questions concernant en particulier les ateliers d'écriture autonome. La mise en place de

ces ateliers d'écriture autonome concerne dans une moindre mesure les élèves de moyenne section et très peu ceux de petite section.

3.2. Synthèse des réponses

- ***Pour vous, la mise en œuvre de la production d'écrit est*** :

Très difficile 

Aisée

J'ai choisi ici une échelle graduée de 1 à 5 : Le choix 1 correspond à la réponse « très difficile » et le choix 5 équivaut à « aisée »

Le plus grand nombre de réponses se situe au niveau de difficulté intermédiaire, très peu d'enseignants considèrent comme très difficile la mise en œuvre de la production d'écrit. Cette question est très globale et ne nous apporte pas de réponse très précise sur les pratiques des enseignants en ce qui concerne précisément les ateliers d'écriture autonome.

<u>Pondération de ces résultats en fonction de l'expérience des participants.</u>

La réponse à cette question ne varie pas significativement en fonction de l'ancienneté des interrogés. J'ai calculé une moyenne des réponses en donnant comme valeur à chaque réponse les chiffres de l'échelle graduée.

Voici les résultats obtenus en fonction de l'ancienneté dans le métier :

- Groupe 1 : 2,8
- Groupe 2 : 3,3
- Groupe 3 : 3,1
- Groupe 4 : 3,4

Je peux conclure que même si une petite différence existe, notamment entre le groupe 1 et le groupe 4, elle n'est pas significative. Le nombre d'années d'ancienneté n'est donc pas décisif dans le degré de difficulté ressenti par les enseignants dans la mise en œuvre d'activité de production d'écrit.

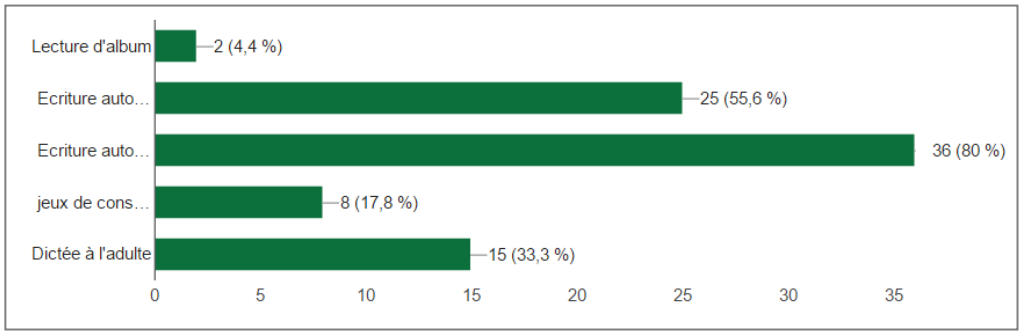
J'ai également voulu ranger ces résultats en fonction de l'ancienneté en maternelle des interrogés, pour vérifier si l'ancienneté dans le cycle avait une influence sur le degré de difficulté ressenti :

Voici les résultats obtenus en fonction de l'ancienneté en maternelle :

- Groupe a : 3,2
- Groupe b : 3
- Groupe c : 3,3
- Groupe d : 4

Le chiffre un peu plus élevé du groupe « d » attestant d'une plus grande facilité ressentie dans la mise en place d'activités d'entrée dans l'écrit ne représente que 2 personnes et n'est donc pas à prendre en compte. Je conclus que l'ancienneté dans le cycle n'a pas d'influence sur la difficulté apparente à mettre en place des activités relevant de l'appropriation de l'écrit.

- ***Quelles activités concernant l'entrée dans l'écrit trouvez-vous difficiles à mettre en place (cochez les 2 plus compliquées pour vous)***

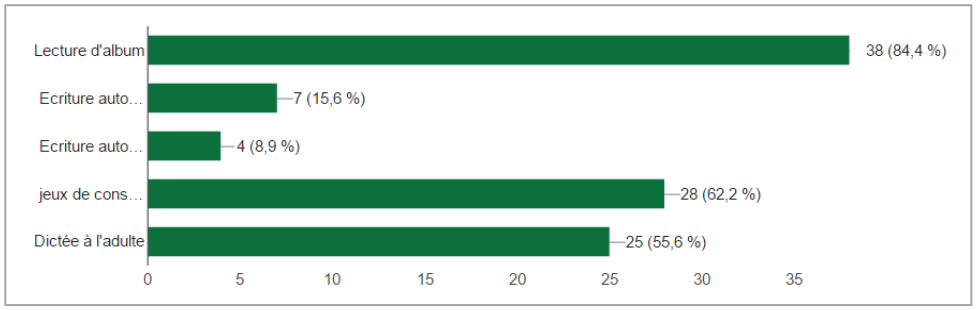


On pouvait cocher ici deux réponses, rangées de la plus fréquente à la moins fréquente :

- Écriture autonome avec appui sur de l'existant : 80%
- Écriture autonome avec aide de l'enseignant : 55%
- Dictée à l'adulte : 33%
- Jeux de conscience phonologique : 17%
- Lecture d'album : 4%

L'écriture autonome apparait comme étant l'activité la plus difficile à mettre en place pour les enseignants.

- ***Quelles activités concernant l'entrée dans l'écrit trouvez-vous faciles à mettre en place ? (Cochez les deux plus simples pour vous)***

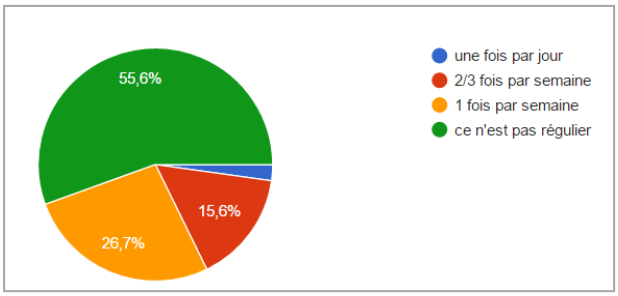


On pouvait cocher ici deux réponses, rangées de la plus fréquente à la moins fréquente

- Lecture d'album : 84%
- Jeux de conscience phonologique : 62%
- Dictée à l'adulte : 55%
- Écriture autonome avec aide de l'enseignant : 15%
- Écriture autonome avec appui sur de l'existant : 8.9%

Ce graphique confirme que l'écriture autonome représente une difficulté notoire pour les enseignants de maternelle. La facilité d'approche est représentée par la lecture d'album et les jeux phonologiques.

- ***À quelle fréquence proposez-vous à vos élèves des ateliers d'écriture autonome ?***



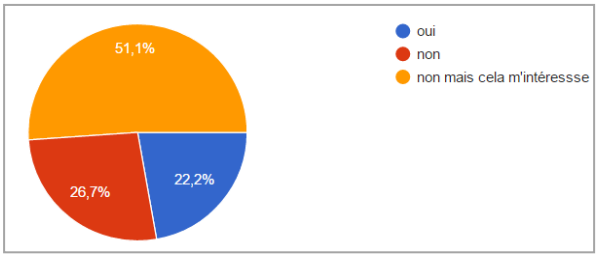
Pour une large majorité, écrire en autonomie ne représente pas une tâche régulière. Il s'agit même d'une fréquence encore moins élevée qu'une fois par semaine.

- ***S'il y en a, quels sont les freins à la mise en place d'activités d'écriture autonome dans votre classe ?***

- Élèves pas assez autonomes : 33%
- Trop d'élèves ne produisent rien : 31%
- Le manque de temps : 28%
- Le manque de maitrise des prérequis de mes élèves : 26%
- Je ne rencontre pas de difficultés : 13%
- Le manque d'outils en classe : 11%

Le manque d'autonomie des élèves est considéré comme un frein important à la mise en place de l'écriture autonome. On y associera le fait que trop d'élèves ne produisent rien. Il est intéressant de connaître ces deux freins car ils peuvent être définis et assez facilement exclus en proposant aux enseignants des outils pertinents et des postures adaptées, nous le verrons par la suite.

- ***Avez-vous déjà suivi une formation sur la production d'écrit en maternelle ?***



Le « non », indiquant que les enseignants n'ont jamais suivi de formation dans ce domaine, s'impose à 77%.
En détaillant ce chiffre, il apparait qu'une formation sur la production d'écrit en maternelle intéresserait 51% des participants.
Cela pourrait indiquer que ce sujet correspond aux préoccupations professionnelles des personnes qui ont répondu.

- ***Qu'attendez-vous d'une formation sur la production d'écrit ?***
    - Des outils pour la classe : 68%
    - Des propositions d'activités : 68%
    - Une mise au clair sur les recherches théoriques sur le sujet : 42%
    - Une analyse des attendus des nouveaux programmes : 26%

Il est clair, au vu des réponses à cette question, que les attentes des enseignants par rapport à une éventuelle formation sur la production d'écrit se situent dans un domaine très pratique, à savoir la proposition d'outils directement utilisables en classe ou des propositions d'activités « clés en main ». C'est une demande légitime de la part des enseignants car un outil utilisable en classe est un réel gain de temps, chacun cherchant l'efficacité dans son métier. Nous reviendrons également sur ce besoin exprimé par les enseignants interrogés.

L'analyse des réponses au questionnaire m'a beaucoup éclairée sur les pratiques des enseignants et notamment sur les freins à la mise en place d'ateliers d'écriture autonome ainsi que sur les attendus de formation sur le sujet. Aussi, ai-je imaginé un dispositif de formation ayant pour objectif une possible évolution des pratiques.

Les réponses obtenues me permettent de valider ma première hypothèse : **Les enseignants de GS ne mettent pas en place une pratique régulière d'écriture autonome.** La mise en place de mon dispositif se justifie donc pleinement.

4. DISPOSITIF DE FORMATION MIS EN PLACE

Je vais maintenant présenter le dispositif que j'ai élaboré pour apporter une réponse à ma deuxième hypothèse : **La mise à disposition d'un outil et l'analyse de sa mise en place vont permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques en matière d'écriture autonome.**

La proposition de cet outil a pour but d'aider les enseignants à s'engager dans une nouvelle activité, d'expérimenter une pratique peu mise en place en classe.

Je n'ai pas eu de temps alloué pour mettre en place mon action de formation dans un cadre collectif (par exemple sous forme d'animation pédagogique) : la production d'écrit n'a pas été choisie comme thème dans le plan de formation de ma circonscription. J'ai donc choisi de proposer à des collègues la mise en place dans leur classe d'un outil que j'ai créé. Trois enseignantes ont bien voulu intégrer mon dispositif à leur emploi du temps.

4.1. Les participants au dispositif

Qui sont les enseignants volontaires ?

- La première collègue travaille dans la même école que moi, je la nommerai « A » Elle enseigne en MS / GS dans un quartier plutôt favorisé. Cette enseignante a 20 ans d'ancienneté dont 15 ans en maternelle.

- La deuxième collègue que je nommerai « B » a en charge une classe de grande section dans un quartier peu favorisé mais hors REP. Elle enseigne depuis 20 ans et depuis seulement 4 ans en cycle 1. Elle m'a dit être très intéressée par mon projet et a souhaité mettre en place mes supports sur du temps de décloisonnement.

- La troisième collègue que j'appellerai « C » enseigne depuis 24 ans et depuis 15 ans en maternelle. Son école se situe dans un milieu péri-urbain plutôt favorisé. Les élèves concernés par le dispositif ont un bon niveau de langage oral. Elle est en charge d'une classe de PS/MS mais s'occupe des GS en décloisonnement.

Mes élèves ont aussi participé puisque j'ai tout d'abord testé le dispositif dans ma classe, avec mes élèves de grande section issus d'un milieu social favorisé.

4.2. Le support de formation

Forte des informations recueillies par le biais du questionnaire, j'ai décidé de choisir un support motivant que les enseignants utilisent avec facilité afin de mettre en place des activités d'appropriation de l'écrit : l'album de littérature jeunesse.

Comme je l'ai exposé dans la première partie de ce mémoire, l'album de littérature jeunesse est un support à privilégier et notamment les albums à structures répétitives qui se prêtent bien aux activités de production d'écrit. J'ai choisi l'album « Ce que j'aime faire » d'Anthony Browne, qui est très proche de l'univers des enfants de maternelle puisqu'il présente un certain nombre d'activités qu'aime faire le personnage unique : un petit singe à l'apparence très humaine.

J'ai souhaité concevoir une séquence dédiée à des ateliers d'écriture autonome à mettre en place en classe de grande section.

À ma connaissance, aucun outil proposant des séances clés en main et directement utilisables dans la classe n'existe dans le commerce. Cette séquence est visible **en annexe 3** dans son intégralité.

J'ai remis à chacune des trois enseignantes un dossier complet comprenant les fiches de préparation détaillées, l'album d'Anthony Browne, un référentiel du vocabulaire de l'album, une grille pouvant aider à situer les élèves comme développé en 1.3.3, des tableaux de retour dans lesquels les enseignantes pouvaient noter leurs ressentis, leurs remarques, les points positifs et les points négatifs. De plus je leur ai fourni les supports sur lesquels les élèves pouvaient écrire ainsi que les illustrations de l'album qui servent de support à l'écriture.

En amont, j'ai moi-même mis en place cette séquence dans ma classe en essayant d'intégrer ce que j'avais appris de mes recherches théoriques sur l'écrit, notamment les préconisations de Mireille Brigaudiot au niveau de la posture de l'enseignant. J'ai pu réajuster mon outil en fonction du déroulement des séances avec mes élèves.

Il s'agit d'une séquence de trois séances :

- La première consiste en une présentation des illustrations de l'album aux élèves, langage à l'appui. La couverture fait l'objet d'un temps de découverte avec émissions d'hypothèses et essais de lecture du titre. L'objectif et le but ont été explicités aux élèves dès cette première séance.

- La deuxième séance est une séance de production d'écrit : un atelier d'écriture autonome. L'enseignant remet à chaque enfant les illustrations de l'album et ceux-ci doivent choisir parmi les activités du petit singe, celle (ou celles) qui leur plait (plaisent) également puis ils doivent écrire un mot ou une phrase courte. Ils ont comme seul support le titre de l'album analysé à la séance 1 et inscrit au tableau de la classe.

- La troisième séance est également un atelier d'écriture autonome mais avec des supports écrits (les cartes du référentiel du vocabulaire de l'album). En amont de l'atelier d'écriture, un temps de langage a donc été pris pour découvrir les cartes-

mots avec des essais de lecture facilités par les illustrations. Le but était d'offrir aux élèves les plus en difficulté un support rassurant pour écrire.

Les objectifs de formation définis pour cette séquence se situent, entre autres, dans l'engagement des trois enseignantes dans une activité qu'elles considéraient jusque-là difficile à mettre en place.
Je souhaitais leur apporter un outil complet pour leur montrer qu'il est relativement simple de mettre en place ces séances. Il était également primordial pour moi que les enseignantes volontaires prennent conscience du bénéfice pour les élèves en ce qui concerne leur entrée dans l'écrit mais surtout de la faisabilité du point de vue des enfants.
La grille d'évaluation des compétences des élèves accompagnant les fiches de préparation permet aux enseignants d'être au clair avec ce que l'on peut attendre d'un élève de grande section.
L'idée est aussi de prouver aux enseignantes que réaliser des ateliers d'écriture autonome est accessible pour eux, important et motivant pour les élèves.

Les trois participantes ont mis en place cette séquence dans la première quinzaine de février. C'est une période plutôt favorable pour aborder l'écriture autonome en grande section, les enfants ayant acquis la maturité qui leur permet de se lancer dans l'activité sans trop de réticence et avec des prérequis solides.

5. ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION, MISE EN LIEN AVEC LES HYPOTHÈSES

5.1. Des retours positifs suite à la mise en place des ateliers / les points positifs de l'expérimentation

J'ai effectué un entretien avec chaque enseignante. J'avais préparé pour ceci un questionnaire me servant de support. Je n'ai pas suivi ce questionnaire à la lettre, l'idée n'étant pas de mener une interview trop cadrée, mais plutôt d'avoir une discussion à bâtons rompus pour obtenir un retour distancié de leur part sans qu'elles ne se sentent jugées.

Il est important de rappeler le contexte de la mise en place de ma démarche de formation. J'enseigne en effet à temps plein et n'ai pas disposé de créneau pour mettre en place un temps de formation ou un accompagnement d'équipe qui aurait pu me servir de base pour cette expérimentation. Sans aucune légitimité de formatrice, j'ai donc choisi de solliciter des enseignantes volontaires pour m'aider dans mon expérimentation.

J'ai souhaité présenter une analyse thématique des retours des participantes. J'aborderai tout d'abord les connaissances théoriques qu'elles ont pu acquérir dans le cadre de mon expérimentation. Dans un deuxième temps, je développerai leurs intentions de réinvestir ce qu'elles ont fait dans leur pratique quotidienne. Ensuite, j'évoquerai l'évolution de leurs postures professionnelles et enfin les bénéfices pour les élèves. J'intégrerai, dans chacun de ces quatre domaines, les points positifs l'expérimentation.

5.1.1. Approfondissement des connaissances théoriques des enseignantes

Les trois enseignantes se sont accordées sur le fait que l'album choisi était très bien adapté aux enfants de maternelle et à la situation d'apprentissage. C'est un album attractif, facile d'accès, sans difficulté de compréhension.

L'enseignante « A » a pris beaucoup de recul et elle est entrée dans une réflexion didactique intéressante : elle pensait qu'il était trop tôt, en grande section, pour proposer ce type de tâche. À la suite de l'expérimentation, elle a pris conscience que les enfants en sont tout à fait capables et le prouvent en produisant des écrits très intéressants.

Les volontaires ont su exprimer le bénéfice pour leurs élèves de participer à ces ateliers d'écriture autonome. Elles ont, toutes les trois, mis en évidence le fait que les élèves pouvaient ainsi faire du lien entre le travail en phonologie et l'écrit. Elles sont désormais conscientes que le fait d'écrire en maternelle ne peut que favoriser l'apprentissage de la lecture en CP.

La grille d'évaluation des compétences des élèves, fournie avec la séquence, a permis aux trois participantes de situer les acquis de leurs élèves et de réaliser que tous étaient en chemin vers l'entrée dans l'écrit. Elles ont pu évaluer les productions en fonction de là où en était chaque enfant et voir que toutes les productions comportaient un intérêt.

Il est également très intéressant de souligner la capacité de réflexivité de chacune lorsqu'elles ont détaillé ce que cela leur avait apporté en tant qu'enseignantes mais aussi quels bénéfices leurs élèves avaient pu en tirer.

- Points positifs : cette situation d'apprentissage a ouvert la voie aux enseignantes vers plus de réflexivité et d'intégration des recherches théoriques dans leur pratique, notamment dans l'évaluation des écrits des élèves. Par ailleurs, elles ont toutes les trois pris la mesure de l'importance de faire écrire leurs élèves précocement.
  Concernant leurs élèves, elles ont pu noter leurs compétences dans le domaine graphophonétique. Très souvent les activités de conscience phonologique sont menées à travers des jeux d'écoute, de tri de sons, de rimes etc. mais moins souvent en situation de production. Les enfants ont été mis en situation de réinvestissement de leurs compétences en phonologie et les enseignantes se sont, toutes les trois, rendu compte que ces derniers devaient puiser dans leurs ressources phonologiques pour encoder des mots. Elles ont compris que cette tâche d'encodage leur permettait de faire ce lien.

5.1.2. Réinvestissement dans les classes

Les enseignantes ont toutes exprimé leur intention de réutiliser cette séquence : en l'adaptant pour des PS / MS pour l'une, en se lançant dans les prolongements proposés pour l'autre ou en mettant à nouveau en place un atelier sur le thème du carnaval ou avec d'autres albums pour la troisième.

- Points positifs : Au vu des retours que les trois enseignantes m'ont faits, je peux souligner leurs intentions de changements dans leurs pratiques. J'ai senti une prise de conscience chez chacune d'entre elles, notamment chez les enseignantes A et B qui se sont pleinement investies et souhaitent remettre en place des ateliers d'écriture dans leur classe. Concernant l'enseignante C, très

investie également dans la mise en place de cette séquence, elle m'est apparue un peu plus réservée quant à un éventuel changement dans sa pratique. J'explique ceci par le fait qu'elle exerce dans une classe de PS/MS. Elle a mis en place la séquence sur du temps de décloisonnement et n'a pas l'intention de pratiquer des ateliers d'écriture sur ce temps-là, car elle intervient habituellement en langage. Il faudrait qu'elle consulte le conseil de cycle pour prendre en charge la production d'écrit en décloisonnement mais ce n'est pas à l'ordre du jour. À l'instar des deux autres collègues, elle m'a confié cependant qu'elle allait réinvestir la séquence avec ses élèves de moyenne section pour faire de l'écriture tâtonnée à partir de dessins et de la dictée à l'adulte. Je considère qu'il s'agit là d'un pas vers une évolution certaine.

Cela représente un point très positif dans le sens où je n'ai eu qu'un temps très restreint pour exposer mon projet, accompagner les enseignantes dans la mise en place des séances et leur proposer de me faire ce retour.

Les enseignantes ont été très motivées en voyant que leurs élèves pouvaient produire de l'écrit qu'elles ont pu déchiffrer. Le fait de constater que ces derniers étaient entrés eux-mêmes dans l'activité avec une grande motivation les a encouragées à se projeter dans d'autres séances d'écriture autonome.

Je souligne qu'aucune des trois enseignantes ne mettaient en place régulièrement ce type d'ateliers, il s'agissait même, pour elles, d'une nouvelle expérience. L'enseignante B m'a confié qu'elle ne savait pas trop comment s'y prendre. Elle m'a avoué que l'outil proposé l'avait mise en confiance. Je retrouve cette notion chez les deux autres enseignantes qui m'ont dit s'être lancées dans l'activité « en toute confiance » également.

- Points positifs : Les trois enseignantes ont adhéré à ma démarche malgré le fait que je n'avais pas la légitimité d'une formatrice. Je pense que j'ai su leur présenter mon projet d'une manière convaincante et motivante.

Pour toutes les trois, cette situation d'apprentissage était donc nouvelle. Toutefois, elles ont su mener les séances avec beaucoup de dextérité.

Si ma première hypothèse apparait comme largement validée, en me référant aux réponses à mon questionnaire, ce que je peux constater concernant les évolutions des pratiques enseignantes ne valide que partiellement ma deuxième hypothèse. En effet, je ne peux pas vérifier si leur pratique a évolué étant donné le court délai entre l'expérimentation et la fin de la rédaction de ce mémoire. Le temps qui m'était imparti pour le rédiger ne me permet pas d'aller plus loin. Néanmoins, je souhaite, d'ici la fin de l'année, les interroger à nouveau pour savoir si mon hypothèse se vérifie pleinement car j'aimerais mettre en place un projet plus abouti si j'en ai la possibilité.

J'ai pu, malgré cette limite, remarquer une évolution des postures.

5.1.3. Évolution des postures professionnelles

La situation d'apprentissage étant nouvelle, les enseignantes ont découvert de nouvelles postures à adopter. C'est l'enseignante C qui a le plus réfléchi à la sienne. Elle a pris conscience qu'un étayage de qualité était particulièrement important dans ce type de travail pour que les enfants soient en situation de réussite. Dans un premier temps, elle a laissé ses élèves seuls face à leur feuille en leur proposant de la solliciter en cas de besoin. Mais, au fur et à mesure, elle a compris qu'il fallait être présente auprès de chaque enfant, pour les aider à faire le lien entre ce qu'ils voulaient dire, ce qu'ils connaissaient déjà et la phonologie. Elle a, de plus, réalisé que les élèves devaient

absolument être mis en situation de réussite. Elle a beaucoup insisté sur l'étayage qu'elle devait proposer aux enfants.

- Points positifs : cette situation d'apprentissage a permis à cette enseignante de revoir sa posture d'étayage. Elle s'est rendu compte toute seule que si elle était très présente, elle obtenait des productions intéressantes. Elle a réalisé à quel point les enfants étaient capables d'écrire à condition qu'ils soient mis en confiance et en capacité de trouver des solutions.

L'enseignante B, de son côté, pensait que les enfants ne voudraient écrire qu'un seul mot. Finalement, ils ont tous décidé d'écrire une phrase complète.

Cette expérience a également pu faire évoluer les postures des enseignantes par rapport à l'adaptation qu'elles ont fait de l'outil. Deux des trois enseignantes ont remodelé les séances en fonction de leurs besoins et la troisième s'est rendu compte, lors de l'entretien, qu'elle aurait dû le faire. L'enseignante C est celle qui a le plus adapté les séances à sa façon de faire. Elle a notamment fourni des outils supplémentaires (supports écrits) aux enfants pour les mettre en situation de réussite. L'enseignante B a pris du temps supplémentaire par rapport à celui indiqué pour une tâche que les enfants avaient du mal à réussir. L'enseignante A, de son côté, n'a pas osé adapter l'outil pensant devoir respecter les consignes de la séquence pour ne pas fausser mon expérimentation. Il s'agit d'une négligence de ma part : je n'ai pas été assez claire sur ce sujet avec elle lors de la présentation de la séquence.

- Points positifs : Je pense qu'il s'agit d'une attitude très professionnelle que de choisir d'adapter un outil à une situation concrète, tout en gardant l'esprit et les objectifs originels des séances proposées.

5.1.4. Les productions des élèves

Les retours des enseignantes ont été unanimes quant à la motivation des élèves à entrer dans l'activité. Elles n'ont aucunement dû relancer l'investissement des enfants dans la tâche demandée, ils sont restés très motivés et une enseignante a même dit qu'elle avait eu du mal à stopper l'activité.

Cette motivation des élèves est probablement due au support (l'album) qui est très adapté à l'âge des enfants et particulièrement proche de leurs univers de référence. D'autre part, les enseignantes ont su mettre leurs élèves en confiance pour qu'ils se lancent sans aucune angoisse ni retenue dans l'écriture.

- Points positifs : tous les enfants ont écrit quelque chose. Cela a rassuré les enseignantes quant au bienfondé de placer ces ateliers en grande section. D'autre part, les trois volontaires ont remarqué que les actions « valoriser/interpréter/poser l'écart » étaient très bienveillantes et mettaient les enfants en situation de réussite, ce qui les incitaient à écrire de nouveau.

5.2. Les limites

- Une des limites de ce dispositif se situe dans le nombre restreint d'enseignants participant à la mise en place des séances. Cela ne me permet pas d'observer une réelle tendance.

Il a été difficile de trouver ces trois personnes car je n'avais aucune légitimité à proposer ce travail et pas de temps dégagé de mon temps de classe pour exposer mon projet à d'autres enseignants.

- Une autre limite réside dans le fait que la construction de la séquence d'apprentissage aurait été plus intéressante et plus riche si elle avait été organisée en collaboration avec des volontaires en partant de ce qu'ils faisaient déjà en classe et ainsi respecter leur zone proximale de développement dans le domaine concerné.

- Cette expérimentation ne prend pas en compte les progrès des enfants. J'aurais pu faire un suivi sur une durée plus longue (jusqu'à juin par exemple) pour évaluer l'évolution des compétences des élèves dans cette situation d'apprentissage. Une réelle expérimentation aurait exigé la présence de deux cohortes d'enfants : une qui aurait pu bénéficier des séances d'écriture autonome et l'autre non, mais je serais sortie ici de ma problématique car je ne me suis pas centrée sur la progression des élèves. Ceci aurait pu être une ouverture possible et intéressante.

- Je pense que cette expérimentation est trop ponctuelle. Si j'avais pu, j'aurais proposé un accompagnement sur une plus longue période, avec des retours réguliers pour m'assurer de l'évolution des pratiques enseignantes. Les délais à tenir pour le mémoire ne m'ont pas permis de le faire : la période la plus propice pour aborder l'écriture autonome se situant autour des mois de février et mars, j'ai profité des vacances d'hiver pour compiler tous les retours et je n'avais plus de temps à la rentrée des vacances pour relancer un prolongement.

L'analyse des retours des trois enseignantes volontaires m'a permis d'adapter les perspectives à mettre en place pour une action de formation plus aboutie et qui permettrait un meilleur investissement des formés.

5.3. Conception d'une action de formation et acquisition de compétences professionnelles

5.3.1. Perspectives

Au terme de cette expérimentation, après avoir recensé les points positifs et les limites de mon expérimentation, je propose de développer un autre type de formation sur le thème de l'écriture autonome en maternelle. Cette perspective s'inscrit dans la continuité de mon dispositif et de la proposition d'action de formation vue au chapitre précédent.
Je m'appuierai sur les propos de Roland Goigoux cité dans le dossier du Centre Alain Savary nommé « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves » (2016)
Il explique que le formateur doit être capable de comprendre le travail de l'enseignant pour mieux intervenir et mieux l'aider. Il doit aussi transmettre les savoir-faire du métier. Les chercheurs et les formateurs ont pour mission d'analyser et de porter à la connaissance des enseignants les résultats de recherches théoriques ou scientifiques ouvrant sur des pratiques innovantes et efficaces. La formation a pour but de permettre aux enseignants d'expérimenter de nouveaux outils ou manières de faire et ainsi, de faire évoluer leurs connaissances et leurs conceptions.

Les enseignants en formation, de leur côté, doivent pouvoir cerner l'utilité de ce qu'on leur propose. Leurs préoccupations se situent également dans la façon dont ils vont pouvoir utiliser un dispositif proposé et si celui-ci correspond à leurs valeurs ou leurs manières d'agir.

En prenant en compte ces prescriptions, j'ai imaginé un projet d'écriture en maternelle qui nécessiterait un accompagnement et induirait une potentielle évolution des pratiques.

- Je proposerais d'abord un visionnage, sur un espace distanciel, de la conférence de Bruno Hubert (formateur à l'ESPE de Nantes) : « Jeu conte, tu comptes ... alors raconte !» qui a eu lieu dans le cadre de la semaine de la maternelle « Les 24 heures de la maternelle » dans la Sarthe en novembre 2016.

  - Bruno Hubert y fait une analyse des nouveaux programmes, les compare à ceux de 2008 et propose des vidéos de situations de classe qui permettent aux enseignants en formation de s'appuyer sur des situations concrètes.
  - Il détaille les grandes étapes du traitement de l'écrit chez l'enfant à partir des travaux d'Emilia Ferreiro repris en France par Jean-Pierre Jaffré, Jean-Marie Besse et Marie-Madeleine de Gaulmyn, Jacques Fijalkow ou Yves Prêteur.
  - Il liste les différentes compétences mises en jeu dans l'écriture autonome. Il décrit l'écriture comme une tâche complexe.
  - Il aborde la posture que l'enseignant doit adopter lors de l'activité d'écriture mais aussi face à une production d'élève.
  - Il traite de la question des outils, des diverses entrées et des différents domaines qui peuvent être concernés par l'écriture autonome.

  À l'issue du visionnage de la conférence je proposerais un questionnaire faisant émerger les connaissances théoriques mises en lumière par le conférencier, afin que les enseignants les considèrent comme des savoirs à intégrer dans leur posture et dans leur pratique.

  Je proposerais également aux enseignants la séquence que j'ai élaborée pour qu'ils puissent l'expérimenter dans leur classe.

- Dans un deuxième temps, je planifierais une séance de formation en présentiel par équipes volontaires (c'est-à-dire par école). Lors de cette séance, je présenterais des ressources variées (albums, documentaires, imagiers …) sur lesquelles les enseignants pourraient s'appuyer. Je les accompagnerais ensuite dans la construction d'une séquence d'apprentissage, dans le domaine de la production d'écrit, se déclinant sur les 3 années du cycle 1. Je leur proposerais de s'appuyer sur leur expérience professionnelle ainsi que sur les apports de la conférence de Bruno Hubert pour les aider à entrer dans une démarche créative s'appuyant sur la théorie.

  J'organiserais la séance en travaux de groupes. Il y aurait donc plusieurs propositions de séquences différentes que les groupes pourraient s'échanger par le biais d'une plateforme de partage à distance. Ces échanges permettraient de multiplier les outils utilisables en classe.

Le travail en groupe me parait judicieux car je pense qu'une co construction de séquences d'apprentissage est motivante pour les enseignants d'une même école. En effet, prendre du temps pour travailler ensemble sur un domaine difficile à aborder me semble intéressant et dynamisant. De plus, on s'approprie plus facilement un outil que l'on a construit soi-même. Les enseignants se sentiraient libres de l'adapter à leurs contraintes, leurs besoins ou leurs façons de faire. Le travail en groupe permet aussi une meilleure réflexion, une confrontation des connaissances, des approches pédagogiques différentes et des échanges d'expériences vécues en classe.

Les enseignants seraient invités à mettre en place dans leur classe cet outil créé en commun.

L'organisation des groupes en équipes pédagogiques d'école est un avantage très intéressant : celui de faire avancer les équipes sur leurs progressions communes. Il s'agit de permettent aux enseignants de répartir les compétences sur le cycle et de travailler sur

des thèmes communs comme cela se fait souvent en maternelle. Le projet collectif apporte de la cohésion au sein des écoles.

- La troisième étape, après la mise en place dans les classes des projets élaborés par les équipes, serait de partager les écrits aboutis par le biais des outils numériques et ainsi :
  - Valoriser les travaux sur les blogs d'école, les sites…
  - Présenter les productions à d'autres classes par le biais de l'outil informatique.
  - Envoi par mail à des correspondants, aux familles…

Par ailleurs, on pourrait imaginer que les enseignants puissent être invités à participer avec leur classe à une rencontre sous le signe de l'échange et du partage du travail fait en classe. Cela pourrait prendre la forme d'un rallye lecture où les productions des enfants seraient valorisées et partagées. On pourrait demander à chaque classe de présenter sa production aux autres classes.

Cette partie du projet serait donc un prétexte pour mettre en place des ateliers d'écriture différenciés en fonction de l'âge des enfants (dictée à l'adulte en PS, copie de mots ou de phrases en MS, écriture autonome en GS).

L'accompagnement et la coordination pourraient se poursuivre par plateforme en distanciel ou par le biais de rencontres intermédiaires pour accompagner les équipes dans l'avancée des projets et, si besoin, relancer leur motivation.

Je proposerais également un retour sur les pratiques, par le biais d'un questionnaire en ligne, pour pouvoir lister les réussites et les écueils, les difficultés rencontrées par les enseignants, les progrès des élèves et l'installation de nouvelles pratiques.

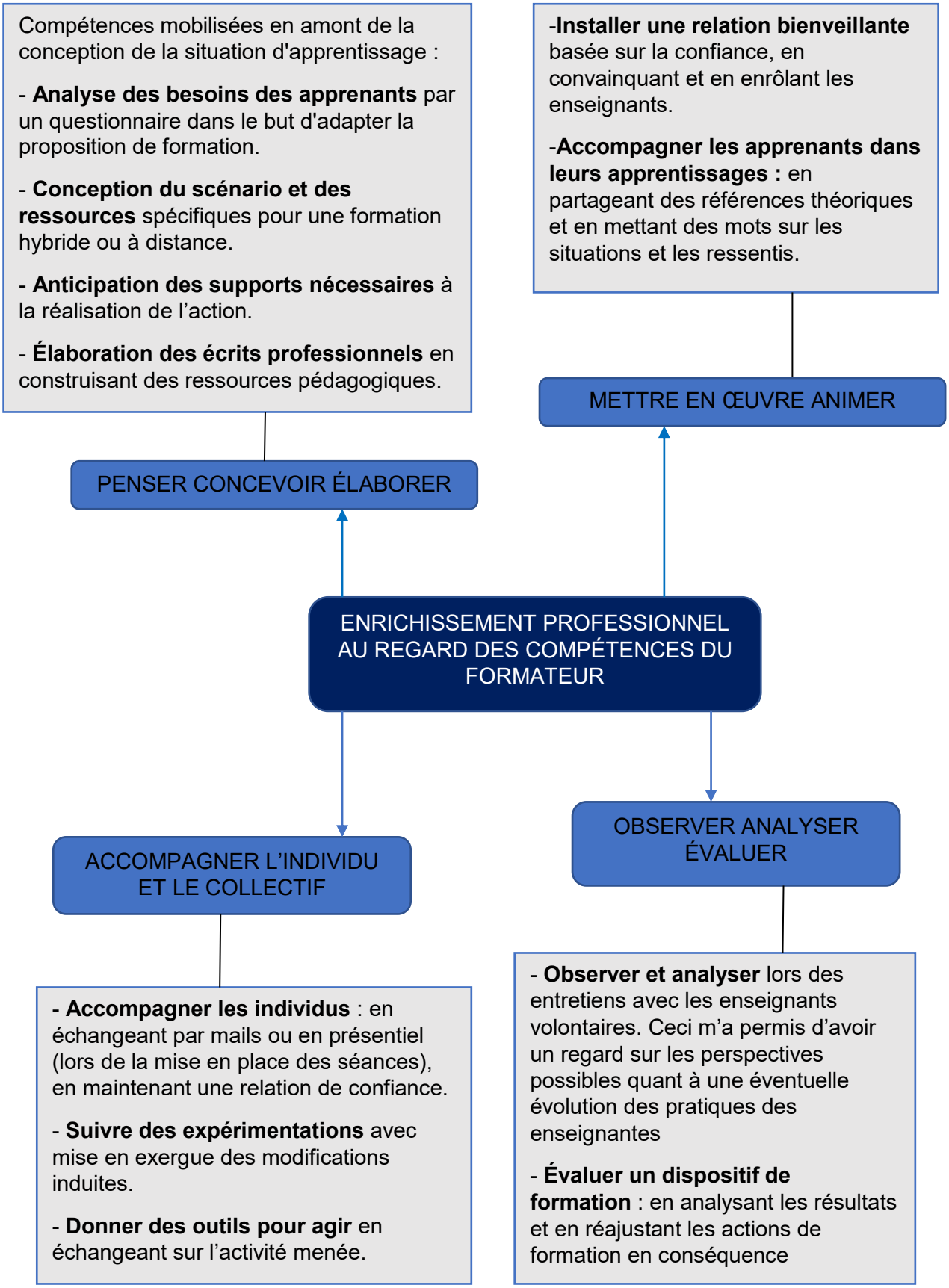
La coordination d'un tel projet à l'échelle d'une circonscription me permettrait d'affiner mes compétences dans de nombreux domaines.

5.3.2. Enrichissement professionnel

L'expérimentation que j'ai menée avec les trois enseignantes volontaires m'a permis de progresser dans des domaines que je connaissais peu jusque-là. Avec l'élaboration d'un tel projet, à un niveau différent de celui d'une classe, je me retrouve en situation de recherche et d'analyse des effets qui peuvent s'opérer sur les pratiques et les perceptions des enseignants.

J'ai choisi de prendre comme point d'appui le Référentiel de Compétences du Formateur en tant que base d'analyse des compétences mises en jeu dans la conception de cette action de formation et dans celle imaginée dans le prolongement de l'expérimentation.

Je propose cette carte mentale reprenant les 4 domaines de compétences du formateur pour lesquels j'expose les compétences mises en jeu ou acquises dans le cadre de ce mémoire.



CONCLUSION

Le cheminement de ce mémoire, m'a permis de communiquer l'importance d'aborder la production d'écrit en tant qu'écriture autonome dès la grande section puis de décrire de quelle manière je m'y suis prise pour apporter une réponse à la problématique de formation que j'avais définie.
Je me suis demandée en quoi une mise à disposition d'un outil dans le domaine de la production d'écrit et l'analyse de sa mise en place permettaient à des enseignants de grand section une évolution dans leurs pratiques d'ateliers d'écriture autonome.

Il plus clair, à présent, que la mise à disposition d'un outil dans ce domaine met les enseignants en confiance pour s'engager dans les activités d'écriture autonome. D'autant plus qu'il s'agit d'activités qu'ils n'ont pas l'habitude de mener en classe. Un retour sur l'outil lui-même mais surtout sur sa mise en place permet aux enseignants réfléchir sur leur pratique mais aussi de se rendre compte de l'enjeu de faire écrire leurs élèves avant l'entrée au CP. Par ailleurs, ce travail a permis aux enseignants de mesurer la faisabilité d'un tel travail avec des élèves de grandes sections.

Je n'ai pas pu vérifier que cela bouleversait leurs pratiques à long terme, mais cela leur permet de savoir que ces activités sont possibles et abordables en grande section et surtout bénéfiques pour les enfants dans des domaines influençant l'apprentissage de la lecture. Je serai prête à refaire un travail similaire avec des enseignants de cycle 2 car je suis persuadée que les ateliers d'écriture autonome gagneraient à être plus pratiqués en CP afin d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage de l'écriture.

Arrivée au terme de cette réflexion et de ce questionnement, je souhaite conclure en m'appuyant sur les propos de Dominique Bucheton, parlant de la production d'écrit, qui dit qu'une révolution des pratiques enseignantes doit s'opérer. Elle insiste sur le fait que c'est dans les tâches complexes que l'on peut progresser et qu'il faut mettre les élèves en situation de résolution de problèmes. Elle explique que beaucoup d'enseignants de CP et de travaux de recherches mettent en avant des élèves qui réussissent dans l'écriture de petits textes en CP dès le début de l'année scolaire alors qu'ils ne savent pas lire. Elle explique que c'est dans la complexité de tâches complexes intéressantes que l'enseignement prend du sens pour les élèves.

L'activité d'écriture autonome a une portée à long terme pour les élèves. Si son enjeu crucial n'est plus à prouver, sa pratique en classe bouscule un peu la posture de l'enseignant par rapport à l'écriture.
En effet, un lâcher prise est fortement requis pour accepter les productions des élèves comme un état des lieux de là où ils en sont dans leurs apprentissages de l'écrit : un résultat en constante évolution, imparfait par définition, mais c'est déjà ça et ce n'est pas rien !

Je remercie chaleureusement mes collègues enseignantes qui ont bien voulu s'associer à moi pour m'aider à mener mon expérimentation.
Je remercie mes relecteurs.

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages :

- Brigaudiot, Mireille. (2004). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette éducation (ouvrage consulté)
- Brigaudiot, M. (2015) Langage et école maternelle, *Paris Hatier*
- Chabrillanges, A. (2015) *Réussir son entrée en production d'écrits,* Paris Retz
- Ouzoulias, A. (2014). *Lecture Écriture : 4 chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris Retz
- PESLOUAN Dominique de (dir). Pratiques de l'écrit en maternelle. Paris : ESF éditeur, 2001, 123 p. (Pratiques & enjeux pédagogiques)

Articles / Documents internet :

- Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, *56*(4), 387-403.
- Centre Alain Savary/IFE (septembre 2016.) « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves ». Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs. Version 4, http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations
- Devanne, B. (2014) *Lettre ouverte au Président du Conseil supérieur des programmes* Le café pédagogique, l'expresso http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/06/04062014Article635374639701611509.aspx
- Fijalkow, J. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*. *In Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.* EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail **https**://www.**cndp**.**fr**/**bienlire**/**01-actualite**/document/**fijalkow**.pdf
- Sandrine Fraquet et Jacques David, « Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? », *Repères*, 47 | 2013, 19-40
- Ouzoulias, A. (2009). Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle?. *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*.

Chapitres :

- Fijalkow, J., & Liva, A. (1994). 14. Clarté cognitive et entrée dans l'écrit. In *Évaluer les troubles de la lecture* (pp. 225-247). De Boeck Supérieur.

Conférences :

- BOUYSSE, Viviane, Inspectrice générale de l'Education nationale : Conférence « Les nouveaux programmes pour l'école maternelle - Quels enjeux ? Quelles évolutions ? » À SAMER (Pas-de-Calais), le 3 octobre 2015
- BUCHETON, Dominique. Conférence du 24 mars 2016, Formation des personnels, académie de Dijon. Postures et gestes professionnels du conseil en entretien de formation. http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article181
- Hubert, Bruno. Conférence « Jeu conte, tu comptes ... alors raconte » dans le cadre de la semaine de la maternelle Les 24 heures de la maternelle : du 21 au 26 novembre 2016, DSDEN de la Sarthe, Académie de Nantes http://www.ia72.ac-nantes.fr/ecole-maternelle/le-jeu-pedagogique-les-24-heures-de-la-maternelle/5eme-edition-jeu-conte-tu-comptes-alors-raconte-/video-de-la-conference-de-bruno-hubert-1013402.kjsp?RH=1473523827113

Revues :

- Caty-Leslé R. et Watrelot P. Les Cahiers pédagogiques, (déc. 2011) HS n°23 *Animer des formations : outils et dispositifs*

TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

1/Grille d'analyse en situation d'écriture inventée (J. Fijalkow et A. Liva)1993 p. 1 à 4

2/ Questionnaire envoyé aux enseignants de maternelle p. 5

3/ La séquence proposée aux 3 enseignants p. 6 à 16

4/ Quelques productions d'élèves annotées p. 17 à 18

Annexe : 1

Grille d'analyse en situation d'écriture inventée (J. FIJALKOW et A. LIVA, 1993)

1 Traitement figuratif

Le premier type de réponses que l'on observe chez les enfants apprentis lecteurs à une demande exprimée en termes d'écriture est de type figuratif dans la mesure où ces réponses consistent en une tentative de reproduction de l'objet évoqué par le langage.	
1.1 L'enfant dessine	Cette reproduction de l'objet prend d'abord la forme d'un dessin : écrire c'est dessiner. L'enfant conçoit l'écriture comme une représentation symbolique et non pas arbitraire de l'objet indiqué par le langage parlé.
1.2. L'enfant simule l'écriture	L'enfant réalise un tracé, continu ou discontinu, qui constitue clairement une représentation, non plus de l'objet ou de la situation évoqués par le langage, mais de l'écrit lui-même, tel qu'il apparaît dans l'environnement aux yeux de cet observateur qu'est l'enfant. Le progrès est clair : l'écriture est maintenant perçue comme un objet spécifique : l'hypothèse symboliste est écartée, l'écrit est un ensemble de traces arbitraires.

2 Traitement visuel

Avant tout enseignement formel de la lecture écriture, dans une société occidentale, l'écrit est d'abord un objet de l'environnement, un objet à voir. Pendant toute une période, il va donc être appréhendé en tant que tel, avec de plus en plus de précision. Cette référence à ce que l'on voit, qui était amorcée dès le critère 1.2, quand l'enfant représentait maladroitement ce qui lui apparaissait du langage écrit, va donc être omniprésent pendant cette période.	
2.1 Pseudo lettres + simulation	Certains tracés continuent d'être des simulations d'objets écrits, en continuité avec ce que l'on avait déjà observé avec les protocoles de type 1.2 mais, fait nouveau : on voit également apparaître des formes nouvelles, que l'on peut appeler « pseudo-lettres » On parlera de pseudo-lettres pour caractériser des formes qui, sans être des lettres conventionnelles, présentent cependant la double propriété d'apparaître à plusieurs reprises dans le même protocole (stabilité) et d'avoir un tracé simple (simplicité). Ce tracé peut, par ailleurs, être proche d'une lettre conventionnelle. En produisant de telles formes, les enfants se rapprochent donc du système d'écriture de référence dont la stabilité (formes conventionnelles) et la simplicité (économie) sont les propriétés intrinsèques.
2.2 Lettres et pseudo-lettres	Les protocoles se caractérisent à la fois par la disparition de la simulation, l'apparition de lettres et la présence de pseudo-lettres. De fait, ce type de protocole comporte deux types d'éléments : des pseudo-lettres et des lettres conventionnelles. On peut donc penser que, ayant découvert quelques lettres, l'enfant en tire deux conséquences. D'une part, il s'interdit maintenant de céder aux facilités de l'écriture simulée, dont il voit bien le caractère confus. Celle-ci disparaît donc des protocoles. D'autre part, cette découverte l'amène à préciser sa représentation de ce qu'est une lettre. Mis dans la nécessité d'écrire, mais ne disposant pas d'un répertoire suffisant de lettres pour répondre à l'exigence de variété qu'il ressent par ailleurs, il complète ses lacunes en faisant appel à des pseudo-lettres qui prennent alors de plus en plus figure de « quasi-lettres ».

2.3 Lettres du prénom (majoritairement)	Les réponses que l'on voit apparaître sont constituées presque exclusivement de lettres. L'examen de celles-ci montre que leur identité ne doit pas être renvoyée aux aléas des histoires individuelles. En effet, le prénom de l'enfant apparaît comme la source principale de toutes ses productions écrites. C'est en combinant de différentes façons les lettres qui le composent qu'il répond aux différentes demandes d'écriture de l'adulte. La maîtrise de l'écriture de son prénom lui fournit les éléments littéraux qui lui faisaient jusqu'ici défaut et l'amenaient à recourir à des pseudo-lettres. L'écriture habituelle de son prénom en lettres capitales, et donc plus aisées à identifier, lui offre un répertoire privilégié. On peut penser alors que, en se rendant maître de son prénom, l'enfant découvre deux propriétés de l'écrit : - Tout écrit est un assemblage de lettres et de lettres uniquement. - Pour écrire des choses différentes, il faut changer l'ordre des lettres.
2.4 Autres lettres (majoritairement)	La source privilégiée d'informations littérales que constitue le prénom perd peu à peu de son influence au fur et à mesure que l'enfant effectue d'autres acquisitions littérales. Vient alors un moment où les différentes lettres présentes dans le protocole l'emportent en nombre sur celles qui sont issues du prénom de l'enfant. Cette progression dans l'acquisition des connaissances constitue un indicateur, purement quantitatif, des progrès effectués. La découverte majeure est ici que les lettres utilisées dans la langue sont bien plus nombreuses que celles qui permettent d'écrire son prénom propre.
2.5 Graphie du mot isolé réinvestie dans la phrase	Le matériel verbal ayant été choisi de telle sorte que chaque mot apparaisse une fois isolément et une fois à l'intérieur d'une phrase, on observe que l'enfant, au moment où il procède à l'écriture des phrases, utilise la possibilité de réutiliser les noms d'animaux qu'il a écrits précédemment. Cette démarche est réalisée parfois de manière parfaitement délibérée. En procédant ainsi, l'enfant exprime qu'il a découvert qu'il existe un rapport fixe entre un mot oral et un mot écrit tel que, pour un mot donné oralement, il n'existe qu'une façon de le représenter à l'écrit. Cette découverte constitue un pas de plus vers la clarté cognitive.

3. Traitement de l'oral

Un certain type de protocole exige maintenant, pour être expliqué, de prêter à l'enfant des connaissances d'une autre nature : une certaine prise en compte, également progressive, de la dimension orale attachée conventionnellement aux objets écrits. Les protocoles observés ne peuvent plus s'expliquer, en effet, par un traitement qui ne serait que visuel. Pour rendre compte de ceux-ci, il faut admettre maintenant que les enfants prennent en considération certaines propriétés orales des énoncés qu'on leur demande d'écrire. Il est alors nécessaire, pour un même protocole, d'analyser séparément la production des phrases et la production des mots.

Phrases

3.1 Phrase plus longue que le mot le plus long	En comparant la longueur respective des phrases et des mots, on s'aperçoit que, à un certain moment, les enfants produisent des graphies dont la longueur, pour les phrases, dépasse celle de n'importe quel mot, y compris le mot le plus long. C'est ce fait qui nous parait constituer la première manifestation d'une prise en considération de l'oral par l'enfant. A l'oral, en effet, l'énoncé d'une phrase est plus long que celui d'un mot. On admettra alors que l'enfant prend en compte cette propriété quand il écrit une phrase sur un espace plus grand (ou avec plus d'éléments graphiques) que celui (ou ceux) qu'il utilise quand il écrit un mot. La découverte de l'enfant est ici celle de la différence entre phrases et mots.
3.2 Phrase écrite avec une lettre pour chaque mot	La phrase est un objet qui, plus précocement qu'on ne l'admet d'ordinaire, fait l'objet d'une analyse fine. Un type d'analyse particulièrement intéressant est celui qui consiste à tracer une lettre pour chaque mot que l'enfant distingue à l'oral. Ce type de protocole invite à considérer que l'enfant a découvert qu'une phrase est constituée par une suite de mots. Le fait qu'il fasse correspondre chacun de ces mots à une lettre limite toutefois la portée de cette découverte.
3.3 Phrase segmentée en deux parties	Une autre façon d'analyser la phrase est de la segmenter en deux parties, dont l'une correspond plus ou moins bien au sujet et l'autre à l'objet. Le découpage opéré amène à penser que l'enfant a découvert qu'une phrase écrite peut être constituée de deux parties dont chacune correspond à une unité syntaxique.
3.4 Phrase segmentée en plus de deux parties	L'analyse de la phrase peut conduire à de multiples segmentations en fonction des segments distingués par l'enfant. A travers ces différentes modalités de segmentation, l'enfant manifeste sa compréhension qu'une phrase écrite représente des parties distinctes de l'énoncé oral, ces parties allant en s'affinant de plus en plus et se rapprochant de l'unité mot.
3.5 Phrase segmentée en autant de parties que de mots	La segmentation de la phrase, en se précisant progressivement, arrive à comporter autant de parties que de mots. Dans ce cas toutefois, et à la différence de 3.2 où chaque partie distinguée à l'oral était représentée par une lettre à l'écrit, chaque partie écrite comporte généralement plusieurs lettres. Au terme de ce processus d'analyse de la phrase, l'enfant a découvert qu'une phrase est une suite de mots.

Mots

3.6 Mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	Les mots, pas plus que les phrases, ne sont des unités indivisibles et, de fait, on voit apparaître des protocoles qui effectuent une segmentation des mots qui, de même que celle de la phrase, va s'affiner progressivement. Un premier type de segmentation est celui qui, pour chaque syllabe distinguée à l'oral, fait correspondre une lettre à l'écrit.
3.7 Mots écrits avec quelques correspondances phono-graphiques	L'observation attentive des graphies produites par les enfants fait apparaître quelques lettres qui représentent certains phonèmes appartenant aux mots à écrire. On peut alors distinguer différents cas de figure :

3.7.1 Une lettre dans deux ou trois mots	Dans certains protocoles, on repère une lettre correcte dans deux ou trois mots écrits par l'enfant.
3.7.2 L'attaque des mots	La présence d'une correspondance grapho-phonétique correcte à l'attaque des mots est une caractéristique que l'on s'attend à observer ensuite.
3.7.3 Découpage en syllabes (au moins une lettre par syllabe)	Ce type de production repose sur un découpage syllabique (suivant les indications recueillies lors de la passation) et comporte au moins une lettre pour chaque syllabe. La découverte du principe des correspondances grapho-phonétiques semble s'effectuer progressivement, d'abord par le repérage de quelques phonèmes à l'intérieur des mots, puis par l'attaque des mots, enfin par la prise en compte d'au moins un élément pour chaque syllabe.
3.8 Écriture phonétique	Parler d'écriture « phonétique » suppose que l'enfant considère qu'il existe une correspondance terme à terme entre l'oral et l'écrit, à raison d'une lettre par phonème. C'est l'hypothèse fondatrice de ce qu'il est convenu d'appeler « écriture phonétique ». Pour parvenir à mener à mettre en œuvre cette hypothèse, il faudrait qu'il dispose à la fois d'une parfaite capacité de segmentation phonémique de l'oral, d'une connaissance complète des lettres de l'alphabet, et d'un code de correspondance. Sachant que ces acquisitions ne sont que partiellement effectuées, les productions observées ne pourront être qu'un reflet des différents niveaux d'acquisition en ce domaine. Nous distinguerons trois niveaux successifs, dont les différences sont donc de nature quantitative. La découverte que le français écrit repose sur un principe alphabétique amène les enfants à adopter une écriture phonétique qui va s'enrichir au fur et à mesure que l'analyse s'affine et que les connaissances s'accroissent.
3.8.1 Trois ou quatre syllabes entières dans l'ensemble de la production	
3.8.2 Deux mots de plus de trois lettres phonétiquement	
3.8.3 Plus de deux mots de plus de trois lettres	

4. traitement orthographique

4.1 Ecriture orthographique partielle 4.1.1 deux mots de plus de trois lettres (mots isolés et/ou mots de la phrase : cheval monte) 4.1.2 plus de deux mots (mots isolés et/ou mots de la phrase)	L'hypothèse grapho-phonétique, bien que très productive, ne couvre cependant qu'une partie de la réalité. L'enfant est donc amené à prendre d'autres facteurs en considération, et notamment des facteurs qui relèvent d'un traitement visuel. D'un traitement qui était devenu essentiellement oral, il en vient maintenant à un traitement qui, demeurant massivement oral, comportera également la prise en compte de particularités qui relèvent de l'orthographe. Cette prise en compte de la dimension orthographique de la langue va s'effectuer progressivement, sur un mode essentiellement quantitatif.
4.2 Ecriture orthographique systématique 4.2.1 une phrase en écriture orthographique 4.2.2 les deux phrases en écriture orthographique	

Annexe 2

La production d'écrit en maternelle

Bonjour,

Je suis enseignante en MS/GS à l'école de Saint Simond à Aix les Bains.
Dans le cadre de ma certification CAFIPEMF, je dois écrire un mémoire sur la production d'écrit en grande section. J'ai besoin de recueillir des données pour faire un état des lieux des pratiques enseignantes.
Ce mémoire pourra, si besoin, enrichir vos pratiques et vous aider à la mise en oeuvre en classe de séances de production d'écrit.
Merci de m'aider à le rédiger en répondant à ce questionnaire.
Merci de m'accorder un peu de votre temps précieux !
Céline Fléchon

*Obligatoire

Adresse e-mail *

Votre adresse e-mail

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant? *

Votre réponse

Depuis combien de temps enseignez-vous en maternelle? *

Votre réponse

Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous? *

- [ ] PS
- [ ] MS
- [ ] GS
- [ ] Autre : _____

Pour vous, la mise en oeuvre en classe de la production d'écrit est : *

	1	2	3	4	5	
très difficile	○	○	○	○	○	aisée

Quels sont, selon vous, les bénéfices pour les élèves, d'une entrée dans l'écrit dès la maternelle?

Votre réponse

Quelles activités concernant l'entrée dans l'écrit trouvez-vous faciles à mettre en place? (cochez les 2 plus simples pour vous) *

- [ ] Lecture d'album
- [ ] Ecriture autonome avec aide
- [ ] Ecriture autonome en appui sur de l'existant
- [ ] jeux de conscience phonologique
- [ ] Dictée à l'adulte

Quelles activités concernant l'entrée dans l'écrit trouvez-vous difficiles à mettre en place? (cochez les 2 plus compliquées pour vous) *

- [ ] Lecture d'album
- [ ] Ecriture autonome avec aide
- [ ] Ecriture autonome en appui sur de l'existant
- [ ] jeux de conscience phonologique
- [ ] Dictée à l'adulte

A quelle fréquence proposez-vous à vos élèves des activités d'écriture autonome? *

- ○ une fois par jour
- ○ 2/3 fois par semaine
- ○ 1 fois par semaine
- ○ ce n'est pas régulier

S'il y en a, quels sont les freins à la mise en place d'activités d'écriture autonome dans votre classe? *

- [ ] Je ne rencontre pas de difficulté pour ces activités
- [ ] le manque de temps
- [ ] le manque de maîtrise des pré-requis de mes élèves
- [ ] trop d'élèves ne produisent rien
- [ ] élèves pas assez autonomes
- [ ] manque d'outils en classe

Avez-vous déjà suivi une formation sur la production d'écrit en maternelle? *

- ○ oui
- ○ non
- ○ non mais cela m'intéressse

Qu'attendez-vous d'une formation sur la production d'écrit ? *

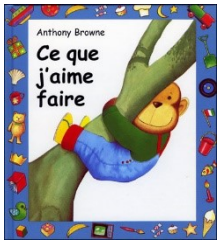
- [ ] des outils pour la classe
- [ ] des propositions d'activités
- [ ] une mise au clair sur les recherches théoriques sur le sujet
- [ ] une analyse des attendus des nouveaux programmes

M'envoyer une copie de mes réponses

ENVOYER

Page 1 sur 1

Annexe 3 : séquence proposée aux enseignants :

Séquence ateliers d'écriture autonome GS période 3 (janvier/février)			
Séance 1/3 En classe entière, 10 minutes	**Objectifs :** découvrir l'album, émettre des hypothèses sur la couverture, lire des images d'accès facile pour des GS Maintenir son attention	Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimension L'oral : comprendre et apprendre		**Matériel :** album « Ce que j'aime faire » Anthony Browne **Organisation :** en classe entière à l'endroit où se font les lectures d'album

Déroulement

- Faire observer la couverture aux élèves et leur proposer d'émettre des hypothèses sur l'histoire, le personnage, le titre.
- Faire nommer les différents écrits figurant sur la couverture : auteur, titre, éditeur ; faire repérer ces différents éléments
- Bruiter le titre phonème par phonème pour le faire deviner aux élèves
  [s] [ə] [k] [ə] [ʒ] [e] [m] [f] [e] [r]
- Écrire le titre au tableau devant les élèves (dans les 3 écritures) en bruitant chaque lettre. Expliquer que chaque lettre fait son bruit et que si on ajoute les bruits dans l'ordre on obtient ce titre.
- Faire chercher les mots du titre, les enfants viennent montrer l'emplacement des mots qu'ils ont entendus.
- Expliquer aux enfants que cet album a du texte mais que vous n'allez pas le lire pour l'instant, que c'est eux qui vont se raconter cette histoire dans leur tête. Dans la mesure du possible, demander aux élèves de ne pas commenter les illustrations.
- Commencer le passage en revue des illustrations.
- À la fin, expliquer aux élèves que nous allons travailler plusieurs fois sur cet album et qu'ils vont eux aussi écrire ce qu'ils aiment faire.

Commentaires et astuces : les enfants vont avoir envie de commenter les images car elles sont très faciles d'accès pour des grands, demandez-leur de seulement regarder et qu'ensuite ils pourront en parler ensemble. Vous pouvez leur dire que bientôt vous leur lirez l'album.

Séquence ateliers d'écriture autonome GS période 3 (janvier/février)			
Séance 2/3 En groupe de 5/6, 20 minutes maximum	**Objectifs :** - Mobiliser des connaissances en méta phonologie pour écrire des mots ou des phrases seul - Choisir une illustration de l'album d'Anthony Brown parmi celles qui sont proposées et l'illustrer d'un mot ou d'une phrase en essayant d'écrire.	Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. L'écrit : commencer à écrire seul	**Matériel** Petites cartes réduites des illustrations de l'album Couverture de l'album réduite sur feuille lignée (1 par élève) Les élèves peuvent utiliser leur cahier d'écrivain s'ils en ont un ou la feuille lignée (proposée en annexe) sur laquelle chacun aura collé la première illustration choisie **Organisation :** Atelier dirigé, les autres élèves doivent être en autonomie

Déroulement

Réécrire le titre de l'album dans un endroit visible (au tableau, au-dessus de l'atelier d'écriture…) ; faire repérer les différents mots

Consigne à donner : *« Tu choisis une activité que tu aimes bien et tu écris ce que tu vois comme tu penses, en écoutant les sons des mots et en choisissant les bonnes lettres. Je sais que tu ne sais pas encore écrire, mais j'aimerais que tu essaies pour montrer ce que tu sais déjà faire ».*

Faire formuler de manière très précise à l'enfant ce qu'il va écrire (au besoin noter sur un papier à part le mot ou la phrase énoncés)

Posture ou rôle de l'enseignant : Encourager les élèves. Si l'enfant demande comment on écrit un son, lui demander de chercher un mot connu qui contient ce son (prénom par exemple) et l'inviter à l'écrire comme il pense.

Réécrire la phrase choisie avec une orthographe conventionnelle.

Commentaires et astuces :

Inciter l'enfant à utiliser les mots du titre qui sont affichés (notamment « j'aime »)

Quand l'enfant pense qu'il a fini : « **Valoriser** les productions**, Interpréter** et **Poser** l'écart » c'est-à-dire féliciter l'enfant pour ce qu'il a fait, lire ce qu'il a écrit (même si c'est parfois imprononçable) et donner la bonne écriture du mot ou de la phrase visés. *(Voilà comment s'écrit en vrai ce que tu as voulu écrire)*

Discuter ensuite sur ce qui est commun entre la production de l'enfant et la production de la maîtresse (parfois seulement quelques lettres !) Mais c'est déjà un début, voir la grille d'évaluation.

Toujours rappeler aux élèves qu'on sait qu'ils ne savent pas encore écrire mais que finalement, ils ont choisi quelques bonnes lettres ou ont réussi à écrire des mots lisiblement.

<table>
<tr><th colspan="4">Séquence ateliers d’écriture autonome GS période 3 (janvier/février)</th></tr>
<tr>
<td>Séance 3/3
En classe entière pour la lecture d’album et du référentiel puis en groupe de 5/6, 25 minutes maximum</td>
<td>Objectifs :
- Mobiliser des connaissances en méta phonologie pour écrire des mots ou des phrases seul
- S’appuyer sur un référentiel</td>
<td>Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. L’écrit : commencer à écrire seul</td>
<td>Matériel :
- Référentiel de vocabulaire sous forme de fiches
- Le verso de la première feuille de production de phrases
Organisation :
1/En collectif
2/Atelier dirigé, les autres élèves doivent être en autonomie</td>
</tr>
<tr><th colspan="4">Déroulement</th></tr>
<tr><td colspan="4">• Lire l’album en entier
• Présenter le référentiel, faire nommer les images, lire les mots, faire épeler chaque mot et éventuellement les bruiter pour faire remarquer les différents phonèmes. (10 min)
Consigne à donner : « Maintenant que vous avez des modèles de mots, vous allez choisir d’autres images du livre et écrire la phrase que vous voulez en recherchant les bons mots. »
Posture ou rôle de l’enseignant : Encourager les élèves. Si l’enfant demande comment on écrit un son, lui demander de chercher un mot connu qui contient ce son (prénom par exemple) et l’inviter à l’écrire comme il pense. Encourager les élèves à utiliser le référentiel pour écrire et d’autres référentiels de la classe si vous en possédez. Comme pour la séance 2 : valoriser, interpréter et poser l’écart</td></tr>
<tr><td colspan="4">Commentaires et astuces :
Ne pas imposer d’écrire en cursives, les enfants écriront naturellement en majuscules (car moins de surcharge cognitive)</td></tr>
</table>

Tableau à remplir avant la 2ème séance :

Prénoms	Connait X lettres de l'alphabet X=	Sait compter les syllabes d'un mot Oui / non	Connait le son de quelques lettres Oui/non	Est intéressé par l'écrit (Lecture d'album, mots à écrire avec modèle…) Oui/non/ plutôt oui

Grille simplifiée inspirée de :

Grille d'analyse en situation d'écriture inventée (jacques Fijalkow et Angeline Liva, 1993)

(Vous n'êtes pas obligé de remplir ce tableau, il sert à vous donner une idée pour situer vos élèves dans les étapes de l'évolution de la production d'écrit autonome)

Étapes dans la production d'écrit	Explications	Date de l'étape atteinte
Traitement figuratif	Tentative de production de l'objet évoqué par le langage	
1.1 l'enfant dessine	La reproduction prend la forme d'un dessin (écrire c'est dessiner)	
1.2 l'enfant simule l'écriture	L'enfant réalise un tracé continu ou discontinu qui constitue une représentation de l'écrit lui-même	
Traitement visuel	Référence à l'écrit comme objet de l'environnement, objet à voir	
2.1 pseudo-lettres + simulation	Idem 1.2 mais avec apparition de formes nouvelles appelées pseudo-lettres (lettres non conventionnelles) mais pouvant apparaitre à plusieurs reprises.	
2.2 lettres et pseudo-lettres	Disparition de la simulation, présence de pseudo-lettres et lettres conventionnelles	
2.3 lettres du prénom majoritairement	Prénom de l'enfant = source principale de ses productions d'écrit. L'enfant combine de différentes façons les lettres de son prénom, c'est ainsi qu'il répond aux différentes demandes d'écriture de l'adulte. L'enfant découvre que tout écrit est un assemblage de lettres et de lettres uniquement et que pour écrire des choses différentes, il faut changer l'ordre des lettres	
2.4 autres lettres majoritairement	L'enfant découvre que les lettres utilisées dans la langue sont bien plus nombreuses que celles qui permettent d'écrire son prénom	
2.5 graphie du mot isolé réinvestie dans la phrase	L'enfant réutilise les mots écrits précédemment dans ses phrases, cette démarche est parfois réalisée de manière délibérée, l'enfant exprime ainsi qu'il a découvert qu'il existe un rapport fixe entre un mot oral et un mot écrit tel que : pour un mot donné oralement, il n'existe qu'une façon de le représenter à l'écrit	
Traitement de l'oral	Le traitement n'est plus que visuel, il faut maintenant prêter à l'enfant des connaissances d'un autre ordre : une prise en compte de la dimension orale attachée conventionnellement aux écrits. Il faut donc analyser séparément la production de phrases et la production de mots	
PHRASES		
3.1 phrase plus longue que le mot le plus long	Première prise en compte de l'oral par l'enfant car à l'oral, l'énoncé d'une phrase est plus long que celui d'un mot. Découverte de l'enfant : différence entre phrases et mots	

3.2 phrase écrite avec une lettre pour chaque mot	L'enfant a découvert qu'une phrase est constituée d'une suite de mots (découverte limitée car fait correspondre chacun de ces mots à une seule lettre)	
3.3 phrase segmentée en deux parties	L'enfant découvre qu'une phrase écrite peut être constituée de 2 parties dont chacune correspond à une unité syntaxique	
3.5 phrase segmentée en autant de parties que de mots	Chaque partie écrite comporte plusieurs lettres. L'enfant a découvert qu'une phrase est une suite de mots	
MOTS		
3.6 mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	Pour chaque syllabe distinguée à l'oral, l'enfant fait correspondre une lettre à l'écrit	
3.7 mots écrits avec quelques correspondances phonographiques	Quelques lettres représentent certains phonèmes appartenant aux mots à écrire D'où différents cas de figure :	
3.7.1 une lettre dans 2 ou 3 mots	Parfois 1 lettre correcte dans 2 ou 3 mots écrits par l'enfant	
3.7.2 l'attaque des mots	Présence de correspondances graphophonétiques correctes à l'attaque des mots	
3.7.3 découpage en syllabes (au moins une lettre par syllabe	Ces productions reposent sur un découpage syllabique : une lettre pour chaque syllabe. Progressivement l'enfant découvre le principe des correspondance graphophonétiques, d'abord par le repérage de quelques phonèmes à l'intérieur de mots, puis par l'attaque des mots et enfin par la prise en compte d'au moins un élément pour chaque syllabe	
3.8 Écriture phonétique		
3.8.1 trois ou quatre syllabes entières dans l'ensemble de la production	Écriture phonétique = l'enfant considère qu'il existe une correspondance terme à terme entre l'oral et l'écrit à raison d'une lettre par phonème. Pour parvenir à mettre en œuvre cette hypothèse, il faudrait que l'enfant dispose à la fois - D'une parfaite capacité de segmentation phonémique de l'oral - D'une connaissance complète des lettres de l'alphabet - D'un code de correspondance Sachant que ces acquisitions ne sont que partiellement effectuées, les productions observées ne pourront être qu'un reflet des différents niveaux d'acquisition en ce domaine. Nous distinguerons trois niveaux successifs, dont les différences sont donc de <u>nature quantitative.</u> La découverte que le français écrit repose sur un principe alphabétique amène les enfants à adopter une écriture phonétique qui va s'enrichir au fur et à mesure que l'analyse s'affine et que les connaissances s'accroissent.	
3.8.2 deux mots de plus de 3 lettres phonétiquement correctes		
3.8.3 plus de 2 mots de plus de 3 lettres		

Une quatrième partie nommée « traitement orthographique » existe que nous n'utiliserons pas pour des élèves de maternelle

Analyse de la séance 2

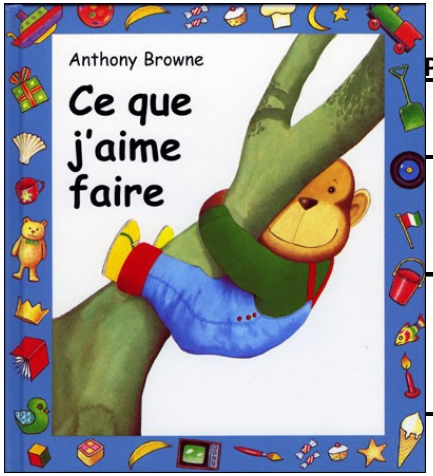
Ce que j'ai trouvé facile, agréable, intéressant ? motivation des enfants…	Ce qui ne m'a pas plu, qui pourrait être modifié, qui était impossible

Commentaires /critiques :

Analyse de la séance 3

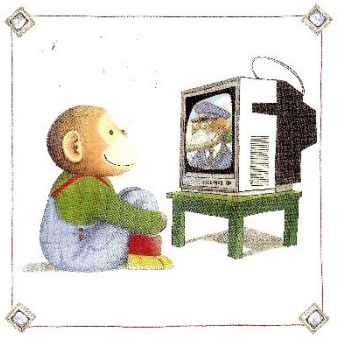
Ce que j'ai trouvé facile, agréable, intéressant ? motivation des enfants…	Ce qui ne m'a pas plu, qui pourrait être modifié, qui était impossible…

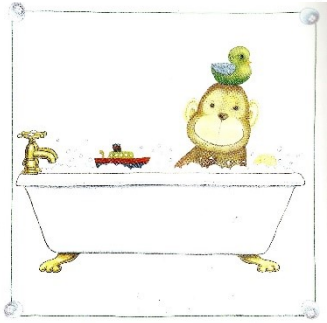
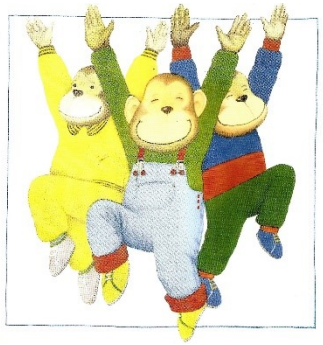
Commentaires/critiques

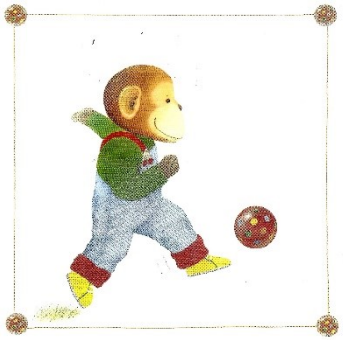


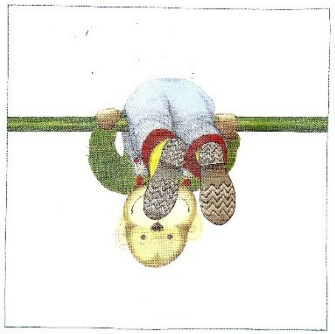
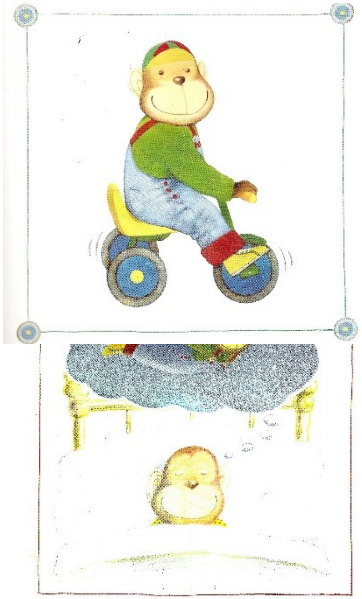
Prénom : _____ **date :** _____

Prénom :_____





Prolongements possibles :

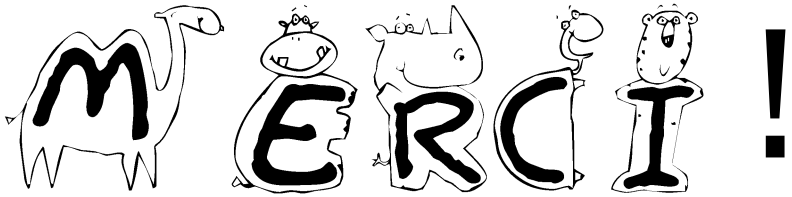
Séance 4 : intégration du numérique

Avec une marotte singe et des accessoires, demander aux enfants de créer des situations pour inventer d'autres actions que le personnage aime faire.

Organiser des mises en scène et faire prendre des photos. Après l'impression, les enfants écrivent les phrases correspondantes.

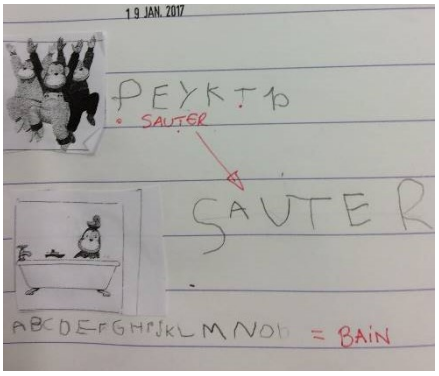
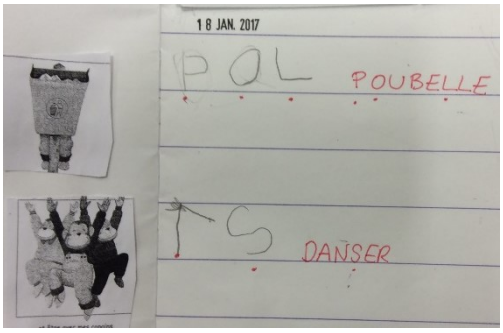
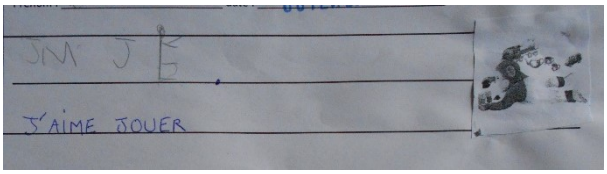
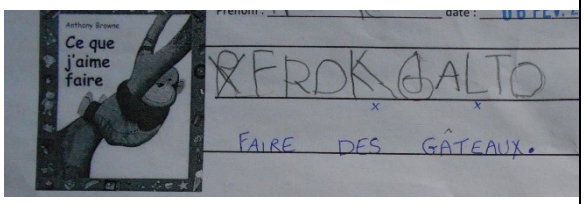
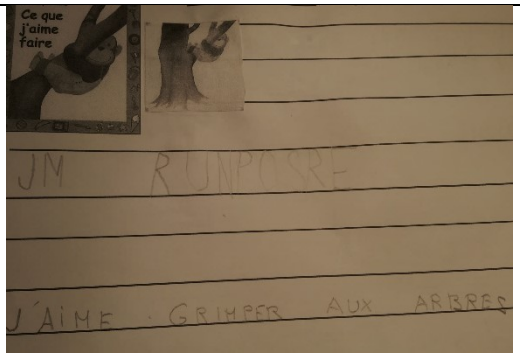
Faire taper les phrases au traitement de texte pour créer un nouvel album du petit singe.

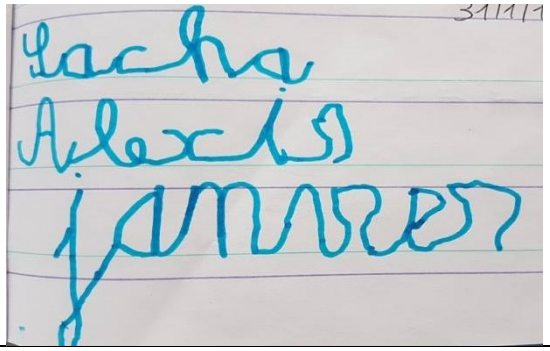
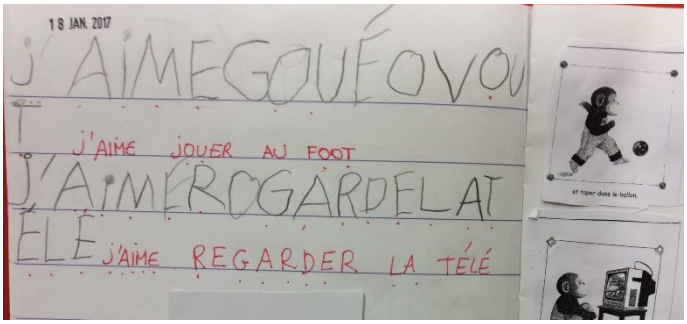
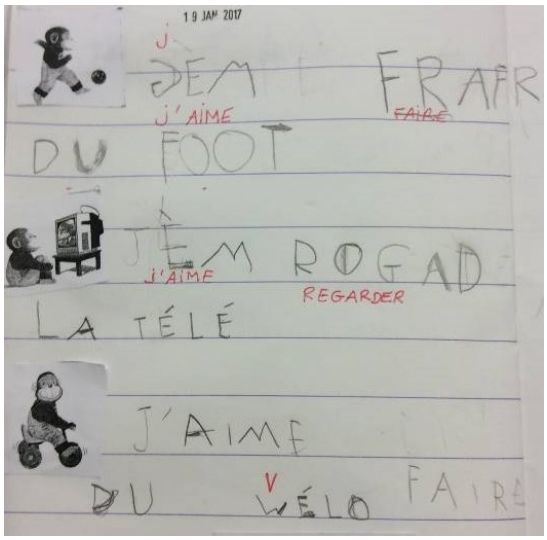
En petite et moyenne sections (en cas de niveaux multiples), les enfants peuvent faire aussi la séance 2 en dictée à l'adulte et la séance 3 en recopiant des mots du référentiel à la main ou avec des lettres mobiles.



Annexe 4 : Quelques productions d'élèves :

Quelques productions d'élèves annotées selon la grille d'évaluation de J. Fijalkow et A. Liva

	Avec cet élève : nous sommes dans le <u>traitement visuel de l'écrit</u>, on voit dans l'illustration de la première image des lettres de son prénom ainsi que le nombre 10. « *PEYKT10* » Dans la deuxième image, il a recopié le mots écrit par l'enseignante sans avoir compris ce que cela signifiait malgré l'explication donnée. Il écrit ensuite l'alphabet de A à O. Il s'agit d'un élève qui n'a pas encore compris le lien entre la phonologie et l'écrit. Il ne connait que peu de lettres de l'alphabet et a encore du mal à s'intéresser à l'écrit.
	Dans cette production, on remarque un début de correspondance phonographiques avec notamment le son d'attaque [p] puis le [l]. *« PO »L* = poubelle et « *TS* » = danser Nous sommes dans <u>le traitement de l'oral avec quelques correspondances phonographiques.</u> Idem pour le deuxième mot.
 	Avec le premier élève, « *JM JÉ* » = j'aime jouer. On remarque une prise d'indices très importantes par rapport au mot « j'aime » qui était inscrit au tableau de la classe. Pour les autres mots, nous sommes aussi dans <u>du traitement de l'oral</u> au niveau du mot puisque nous avons des mots écrits avec quelques correspondances phonographiques mais également une segmentation au niveau de la phrase. Il en est de même pour le deuxième élève. « FRDKGALTO » = faire des gâteaux.
	Cet enfant a écrit : « *JM RUNPOSRE* » *=J'aime grimper aux arbres.* On remarque une segmentation de « j'aime » par rapport aux autres mots de la phrase. Nous sommes aussi dans le traitement de l'oral au niveau de la phrase avec des correspondances phonographiques multiples

	On peut souligner ici l'effort fait par cette enfant qui a choisi d'écrire des mots sans rapport avec l'activité, mais en cursives. Cette élève a choisi d'écrire des prénoms de la classe dont le sien et « janvier » pris dans la classe. C'est une élève qui ne connait que très peu de lettres de l'alphabet mais s'intéresse tout de même aux écrits.
  	*« J'AIMEGOUÉAUVOUT »* *« J'AIMEROGARDELAT ÉLÉ »* *« JÈM FRAIR DU FOOT. »* *« JÈM ROGAD LA TÉLÉ. »* *« J'AIME FAIRE DU VÉLO. »* Les auteurs de ces deux productions sont déjà experts en écriture autonome dans une écriture phonétique, même si pour le premier, il n'y a pas de segmentation des mots dans la phrase. Ce sont deux enfants très à l'aise avec l'écrit, qui savent déjà déchiffrer des graphèmes complexes comme le « ou » ou le « on ».