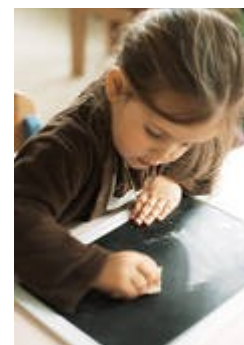


inspection académique
Pas-de-Calais
académie
Lille



Ecrire à l'école maternelle

*Des apprentissages
Des pratiques d'enseignement...
Des outils et des situations ...*



Réseau des personnes ressources maternelle en circonscription
Groupe départemental de formateurs
Cécile LALOUX, inspectrice de l'éducation nationale

2011 – 2012

Sommaire

Introduction

Les orientations nationales pour l'école maternelle dans ce domaine

- Référence aux programmes et aux repères de progressivité des apprentissages 5
- Référence à la compétence 1 du socle commun de connaissances et de compétences
- Des ressources pour les maîtres
- Les priorités et actions départementales

Construire les compétences de producteur d'écrit

- **Fiche 1** – Construire la représentation de l'écrit chez l'élève scolarisé en maternelle 8
- **Fiche 2** - Une phrase chaque jour 20
- **Fiche 3** - La dictée à l'adulte 29
- **Fiche 4** - L'écriture essayée, l'écriture inventée 36
- **Fiche 5** – Des ateliers d'écriture 42
- **Fiche 6** - Ecrire en projets, à partir d'albums de littérature de jeunesse 51
- **Fiche 7** - Des écrits de travail au service des apprentissages 55
- **Fiche 8** - Garder trace pour apprécier les progrès 62

Introduction

L'école maternelle constitue le cycle des apprentissages premiers, dénommés ainsi, non parce qu'ils sont chronologiquement les premiers apprentissages scolaires, mais parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est désormais un horizon naturel de sa vie.

"L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.

L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit."

Extrait du [BO hors-série n°3 du 19 juin 2008](#) : Programmes de l'école primaire

L'enfant va rencontrer les problèmes et les spécificités du langage écrit, dans l'action, en menant à bien des projets de communication pour lesquels on a besoin de produire de l'écrit. Il parviendra à apprendre à lire parce qu'il aura déjà une représentation mentale relativement construite du langage écrit. Pourquoi faudrait-il attendre que les enfants sachent produire des lettres en bonne et due forme pour les mettre en situation d'écrire ? Attend-on qu'ils sachent prononcer les mots pour les laisser parler ?

Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant doit encourager les jeunes élèves à utiliser le langage pour dire, expliquer ou réfléchir. L'école utilise un langage propre lié aux apprentissages : ce langage scolaire peut être éloigné des préoccupations et de la vie quotidienne des jeunes écoliers.

Progressivement, l'enseignant va aider les élèves à entrer dans ce langage scolaire en créant de réelles situations de communication dans la classe et en leur faisant prendre conscience de leur progrès grâce aux retours réguliers sur les productions orales ou écrites gardées en mémoire (enregistrements, écrits dictés à l'adulte).

Les règles de l'écrit seront toujours exposées, explicitées, rappelées et commentées au moment des activités de production d'écrit : Elles portent sur le sens, la forme et le fond.

- Pourquoi écrire ? A quoi ça sert ? Que voulons-nous ?
- La présentation, le soin, l'écriture choisie, les formulations spécifiques à chaque type d'écrit, la ponctuation.
- La réflexion sur tout ce qu'on veut écrire. La différence entre les écrits transitoires, en construction et le document final respectant toutes les règles tant sur le fond que sur la forme.

L'élève se verra proposer des tâches d'écriture variées et fréquentes. S'engagera avec ses pairs, sous le guidage expert de l'enseignant dans des projets ou chantiers d'écriture ambitieux.

L'enseignant mettra souvent en œuvre les 2 grandes situations de production d'écrit :

- la dictée à l'adulte
- l'écriture autonome (écriture inventée + utilisation des mots de la classe)



Cela permettra de mettre en place chez les élèves des comportements qui resteront valables à long terme :

- penser avant d'écrire
- oser essayer, raturer, réécrire
- lire et relire
- tenir compte des éléments apportés par l'échange avec les autres pour améliorer son écrit
- avoir le goût d'une production finale juste, bien présentée.


C'est dans le quotidien de la classe, dans la variété des situations, dans la régularité de l'exercice et la progressivité des apprentissages que l'école maternelle sert la compétence de producteur d'écrits. Sachant prendre le temps et exploiter le jeu, l'interaction entre pairs, l'école maternelle construit une compétence complexe étroitement liée à un recours au langage réflexif et distancié.

Les orientations nationales pour l'école maternelle

dans le domaine du devenir élève

<p>La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n°2005-380 du 23 avril 2005</p>	<p>Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (Article L321-2) - Loi n°2005-380 du 23 avril 2005</p> <p>La formation qui est dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.</p>
<p>Le socle commun de connaissances et de compétences Compétence 1 Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006</p>  <p>Mise en œuvre du Livret Personnel de Compétences Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010</p> 	<p>Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir d'avril 2005 organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences qui définissent ce qu'aucun élève ne doit ignorer en fin de scolarité obligatoire.</p> <p>Compétence 1 : la maîtrise de la langue</p> <p>Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.</p> <p>Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.</p> <p>L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.</p> <p>Des grilles de références</p> <p>Les grilles de références constituent un outil pédagogique au service de l'évaluation des élèves à chacun des paliers du socle commun de connaissances et de compétences. Elles explicitent les items du livret personnel de compétences et précisent les exigences à chaque niveau de validation. Elles fournissent également des indications pour l'évaluation des compétences.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grilles de références du palier 1 (janvier 2011) • Grilles de références du palier 2 (janvier 2011) • Grilles de références du palier 3 (mise à jour janvier 2011)

	<p>http://www.eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html</p> <p>Le livret personnel de compétences Le livret personnel de compétences atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Depuis la rentrée 2009, il est généralisé à tous les collèges. Il est utilisé à l'école primaire depuis 2008. Mise en œuvre du livret scolaire à l'école Circulaire n°2008-155 du 24-11-2008 -</p>
<p>Programmes pour l'école maternelle 2008 Arrêté du 9 juin 2008</p> 	<p>«L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. » [...] L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux. Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire. [...] Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes, les activités fournissant des occasions naturelles de laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée. Les horaires et programmes de l'école primaire ont été publiés au BO hors-série n°3 du 19 juin 2008 Horaires des écoles maternelles et élémentaires (arrêté du 09/06/2008) Programmes d'enseignement de l'école primaire (arrêté du 09/06/2008) Préambule Présentation Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm</p>
<p>Des ressources pour les enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les outils d'évaluation <p>L'évaluation est l'une des missions des maîtres inscrite dans le Code</p>

	<p>de l'éducation. Elle est centrale à l'école maternelle comme à l'école élémentaire. Les résultats de chaque élève sont régulièrement communiqués aux parents. Mais c'est aussi le principal outil de travail de l'enseignant pour programmer les activités scolaires collectives et individuelles. Des outils variés ont été produits par les maîtres ou leur ont été proposés. Ils permettent de faire le point au moment où chacun des enfants commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages. La direction générale de l'Enseignement scolaire propose à l'attention des maîtres un ensemble d'activités pour les aider à évaluer les acquis des élèves.</p> <p>Parmi les compétences à faire acquérir à l'école maternelle, on a privilégié celles qui sont les plus déterminantes pour la réussite scolaire ultérieure de l'élève.</p> <p>Ces compétences sont présentées dans des grilles de repérage dont les termes sont directement empruntés aux programmes.</p> <p>Les outils sont accessibles par téléchargement soit dans leur ensemble, soit activité par activité, grâce à un codage explicité dans ce même document.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ http://www.banqoutils.education.gouv.fr/index.php
<p>Priorités départementales</p>	<p>Les priorités départementales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Améliorer les compétences langagières des élèves • Construire le devenir élève
<p>Initiatives départementales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers d'écriture • Trésors de mots <ul style="list-style-type: none"> ○ Quand les livres voyagent ... ○ Petits trésors de mots – Dictionnaire des écoliers ○ La malle d'écrits

Construire les compétences de producteur d'écrits

Fiche 1 – Construire la représentation de l'écrit

Constats / Enoncé de la problématique

Les enfants qui arrivent à l'école ne disposent pas des mêmes connaissances, n'ont pas construit le même rapport à la langue écrite. Les écarts importants observés à l'entrée de l'école maternelle constituent une réalité que chaque enseignant doit mesurer, prendre en compte pour construire au quotidien et dès le premier jour de scolarisation un enseignement progressif et réussi de la langue écrite. Tout commencera par la construction de représentations précises et pertinentes de l'écrit, de ses particularités et exigences, de son fonctionnement. Comment doit-il s'y prendre ? Quelle compréhension avons-nous des représentations que l'élève a des écrits qu'il rencontre, qu'il exploite ou produit ?

Travaux de recherche en résonance

Emilia FERREIRO est un chercheur d'origine argentine. Elle s'efforce, dès les années 70, d'adopter un point de vue scientifique à la fois centré sur le sujet apprenant et sur l'objet à apprendre.

Elle note :

« L'essentiel de l'activité de l'enfant face à l'écrit est d'ordre cognitif, du domaine du travail mental : il convient d'étudier comment l'enfant parvient à connaître et à intégrer l'ensemble des règles constitutives du système de la langue écrite. »

« Ce travail d'appropriation cognitive de l'écrit s'effectue progressivement comme une longue construction : il comporte une évolution. L'approche génétique cherchera à identifier les principales étapes jusqu'à l'acquisition de la lecture ».

Dans une recherche menée au Mexique (*« Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? »*, CRDP Lyon, 1988), **Emilia Ferreiro** a choisi de centrer son analyse sur les processus d'appropriation de la langue écrite par l'enfant, dans sa façon de concevoir le système d'écriture.

Philippe GUIMARD, université de Nantes, Laboratoire éducation, cognition et développement, tente de montrer que les niveaux de représentation de l'écrit définis dans le cadre de l'approche structuraliste d'**Emilia Ferreiro** (1988) peuvent, lorsqu'ils servent à identifier les différences interindividuelles dans la maîtrise de l'écrit, être interprétés en termes de capacités différentes de traitement de l'information. Les données issues d'une étude longitudinale prédictive et différentielle, réalisée auprès de 98 enfants suivis de la fin de maternelle au CP, tentent de vérifier cette hypothèse et posent également le problème de l'évaluation psychométrique des niveaux de représentation de l'écrit et de leur valeur prédictive sur les acquisitions ultérieures en lecture-écriture. Cette étude contribue à compléter la thèse sociogénétique attribuant aux contextes environnementaux un rôle déterminant dans la genèse des niveaux de représentation de l'écrit.

Marie – Hélène LUIS, université LUMIERE de Lyon 2, laboratoire de psychologie de l'éducation et de la formation prolonge la réflexion sur ce sujet en tentant d'interpréter les écritures enfantines et de montrer qu'elles résultent d'une représentation de l'écrit différente de celle de l'adulte.

A consulter

* Revue du Centre de Recherche en Education n°14 Juin 1998

Aperçus sur la didactique de la production d'écrits – Publication de l'université de St Etienne

Article de Marie Hélène LUIS - *De l'écriture en GS de maternelle*

* *Représentation de l'écrit et compétences cognitives en fin de maternelle* de Philippe Guimard

Date de publication : 1997 [article de périodique](#)

Des repères didactiques**Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

Les élèves ont déjà une représentation de l'écrit même si tous n'ont pas bénéficié de la même sensibilisation. L'école doit organiser les découvertes sur les différents types et les différentes fonctions de l'écrit (raconter, informer, amuser, prescrire, décrire, mémoriser...) et en construire progressivement le sens. L'enseignant introduit dans la classe livres, journaux, affiches, lettres, recettes et aide les élèves à en définir les usages. Il aide progressivement les élèves à répondre à des questions fondamentales : à quoi sert l'écrit, dans quel cas l'utilise-t-on, à quoi sert-il de savoir lire ? Il propose également la lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse et du patrimoine pour développer la lecture plaisir, l'expression des émotions et la compréhension. Il fait entrer progressivement les élèves dans la découverte du fonctionnement du principe alphabétique et des correspondances graphèmes/phonèmes.

Les conceptions que les enfants se constituent de l'écrit suivent une progression assez régulière. Cette progression, **Emilia Ferreiro** l'a appelée « **évolution psychogénétique** ». Elle met en lumière plusieurs étapes :

1. Le stade pré-syllabique (vers 4 ans environ)**1er niveau :**

La trace produite par l'enfant n'est différente du dessin que par quelques éléments proches de l'écriture (les pseudo lettres). « *L'enfant ne considère pas l'écriture comme étant liée aux aspects sonores de la parole, mais comme pouvant être liée à certaines propriétés de l'objet. ... La lecture est toujours globale. Les enfants établissent une correspondance d'un tout sonore avec un tout graphique.* »

2ème niveau :

L'enfant utilise des lettres différentes pour chaque mot, change l'ordre de celles qu'il connaît. La lecture de ce type d'écriture est aussi globale, sans correspondance entre parties sonores et parties graphiques. « Pour pouvoir lire des choses différentes, il doit y avoir une différence objective dans les écritures ».

2. Le stade syllabique (vers 5 ans environ)

« *L'enfant établit une nette correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture* ». La première valeur qu'ils attribuent alors aux lettres n'est pas phonétique, mais syllabique : chaque syllabe étant représentée par une graphie.

3. Le stade syllabico alphabétique (entre 5 et 6 ans environ)

C'est un stade intermédiaire où les enfants abandonnent l'hypothèse syllabique au profit d'une analyse plus poussée du mot qui est alors analysée en termes de syllabes et de phonèmes.

4. Le stade alphabétique (vers 6 ans environ)

« Chaque signe graphique représente un phonème de la langue ». D'autres progrès (l'orthographe par exemple) seront encore à effectuer pour maîtriser le système écrit.

Remarques :

Les âges sont notés à titre indicatif car si rien n'a été fait sur le plan du rapport à l'écrit, un enfant de six ans peut n'être qu'au stade présyllabique, et pour lui tout le cheminement reste à accomplir. Le problème se situe bien là pour certains enfants à qui l'on enseigne en Cours Préparatoire une méthode combinatoire pour laquelle ils ne sont pas prêts. Il ne s'agit pas davantage d'utiliser une méthode globale pure qui maintiendrait les enfants au stade présyllabique ou les obligerait à faire seuls tout le travail d'analyse visuelle puis de correspondance grapho-phonologique qui n'est hélas pas à la portée de tous. La meilleure méthode consiste à placer les enfants dans des situations de lectures qui permettent à chacun d'utiliser et de formuler ses propres stratégies face à des écrits motivants et de plus en plus complexes qui lui permettront de suivre son propre cheminement. Chaque enfant sera aidé en cela par le choix même des situations proposées par l'enseignant qui questionne, guide, donne la parole. Ainsi chacun formule ses découvertes et ses manières de procéder, ce qui lui permet d'en prendre conscience et permet aux autres de découvrir de nouvelles stratégies de recherche du sens.

Propositions de réponses en classe

Fréquenter assidûment l'écrit

Pour se familiariser avec le langage écrit, pour acquérir une « culture » de l'écrit qui le rend accessible, les enfants ont besoin d'avoir été en contact le plus tôt possible et le plus souvent possible avec des phrases, des textes, des histoires lues par un adulte ou un enfant plus âgé.

Il peut s'agir de poésies ou de comptines, de contes, d'histoires issues d'albums de littérature enfantine, de textes choisis pour l'intérêt qu'ils vont susciter, pour les thèmes qu'ils développent et l'humour ou la sensibilité avec lequel ils sont traités...sans oublier les écrits fonctionnels !

Les enfants ont besoin d'être confrontés réellement aux textes, aux phrases, aux messages écrits afin de se repérer dans des écrits, c'est-à-dire d'émettre des hypothèses sur leur sens et d'en trouver la confirmation « par tous les moyens », iconographiques, graphiques, typographiques, typologiques, par la ponctuation, les mots, les lettres ou les logos reconnus.

Nous devons ainsi, à partir de textes comportant des éléments connus (mots, structures, type de textes), observer comment les enfants s'y prennent pour donner un sens à l'écrit, le leur faire formuler, laisser le débat ouvert et présenter des textes où l'occasion leur sera donnée de découvrir, reconnaître et utiliser des indices variés.

Le fait d'avoir été en contact, plus encore en recherche d'indices sur tous les types d'écrits (poésies, contes, récits, articles de quotidiens ou de revues, documents, messages publicitaires, textes fonctionnels ...) doit permettre aux enfants à la fois de savoir se repérer dans des textes très divers pour leur donner un sens, de les différencier, de les reconnaître et d'en connaître la fonction. Il s'agit là de références « culturelles » indispensables pour lire sur tous supports.

Nous devons aussi leur donner les « clés culturelles » nécessaires, car nombre de poésies, d'histoires fourmillent d'allusions, de jeux de mots dont les références historiques, géographiques, linguistiques sont intéressantes à décoder.

Multiplier et structurer les usages de l'écrit

Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes, ...). Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions.

L'objectif est de les amener à identifier les supports de l'écrit en développant une capacité à prélever des indices pertinents sur le type d'écrit, la forme, (la silhouette), de cibler les critères des divers supports d'écrits et d'opérer des classements.

Permettre à l'élève, aux élèves de manipuler, verbaliser d'abord par recours à l'enseignant puis de manière autonome c'est assurer la construction progressive de cette compétence.

Exemple de repères de progressivité :

En Petite section

Reconnaître des supports d'écrits utilisés couramment en classe : distinguer le livre des autres supports.

Identifier et investir l'espace bibliothèque de la classe.

- Savoir ranger, respecter les livres de la classe dans la bibliothèque et les utiliser correctement du point de vue matériel.
- Respecter l'organisation de la bibliothèque de la classe.
- Proposer un critère de tri pour ranger les livres de la classe.

Exploiter les écrits de la classe .

- Identifier et pouvoir consulter son/ses cahiers personnels, les cahiers de la classe.
- Présenter son/ses cahiers à sa famille, à ses pairs.

Distinguer en réception et en production différents écrits

- Feuilletter des livres et y retrouver des éléments : une comptine, un dessin, une photo, etc...4
- Distinguer et reconnaître un imagier, un album, un magazine pour enfant.
- Découvrir un nouveau support le calendrier.
- Reconnaître une carte de vœux, de fête, d'anniversaire, d'invitation.
- Reconnaître un livre à compter, un livre documentaire.

A consulter*** Des écrits à utilisés en classe**

http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/domaines/langage/types_ecrits.html

*** Une progression sur les 3 années d'école maternelle**

www.pedagogie91.ac-versailles.fr/.../Identifier_fonctions_de_lecrit_e...

*** Apprendre à reconnaître divers types d'écrit en maternelle**

<http://carm37.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/site/spip.php?article434>

Observer et comparer l'écrit

La simple fréquentation, fut-elle assidue, n'est pas suffisante en soi. C'est parce que l'enseignant va engager les élèves dans une observation active, dans une exploration de l'écrit (forme et organisation textuelle), dans un questionnement du fonctionnement spécifique au support rencontré, que ceux-ci vont progressivement se doter de repères sur l'écrit. Mais aussi parce que les situations d'apprentissage rencontrées garantiront l'organisation et la structuration progressives de ces éléments que les élèves seront en capacité d'en avoir un usage efficace en réception et en production. Dans cet apprentissage comme pour tout autre, l'explicitation et la verbalisation sont

déterminantes pour assurer la réelle construction des acquisitions.

A) Collecte de documents écrits :

Il serait intéressant pendant une période significative, par exemple dès la première période scolaire, d'accumuler un certain nombre d'écrits de nature et fonction différentes, afin de travailler ensuite avec ses élèves sur la diversité des écrits, leur nature et leur fonction.

Il faut donc favoriser des situations pédagogiques qui permettent d'accumuler ces écrits :

1. Période septembre / Toussaint : l'enseignante récolte tous les écrits de la classe. Montrer au quotidien aux enfants une feuille d'appel, la feuille de cantine, une chanson, un mot de parent, un affiche, des albums, une liste de courses pour la classe, des tickets en tout genre...
2. Entre Toussaint et Noël : avoir une quinzaine d'écrits pour effectuer le classement

B) Tris de documents :

On demande alors à un groupe de trier les écrits mis en vrac. Des panières sont mises à disposition.

Le groupe présente ensuite son travail aux autres, à un moment donné, lors d'un regroupement.

Des critiques, validations ou corrections sont apportées par les autres enfants.

Objectif : définir ensemble des critères explicites. Les élèves doivent mettre en mots leur tri d'écrits.

Ensuite, on choisit le modèle le plus représentatif de chaque type d'écrit pour le mettre en «référence» devant la panière.

Attention : il faut être très rigoureux dans la sélection des documents. Ne pas présenter d'écrit ambigu.

Ce travail se poursuivra tout au long de l'année. Il va permettre d'amener les enfants à s'approprier les premières règles de l'écrit. Un groupe d'élèves sera désigné toutes les semaines ou tous les quinze jours pour faire le tri et le rangement approprié, après validation par le groupe-classe.

Les écrits doivent être travaillés régulièrement en classe, manipulés, « nommés dans des situations où ils ont un intérêt, une utilité », puis affichés (poésies, comptines, chansons, recettes, différentes listes, couvertures d'albums, publicités, calendriers...) et réactualisés.

La rencontre occasionnelle ne suffit pas.

«L'aménagement de la classe doit aussi permettre cette pratique quotidienne des écrits».

Tout au long de l'année, chaque mot découvert, lu et connu des enfants sera écrit sur une étiquette, plastifiée et répertoriée dans une boîte à mots outils.

Cette dernière sera utilisée pendant les ateliers d'écriture.

Produire l'écrit pour s'approprier la syntaxe et le lexique

Les élèves sont conduits à produire un oral proche de l'écrit, c'est-à-dire à élaborer, conceptualiser, construire des structures proches des exigences de l'écrit.

L'apprentissage de la syntaxe se fait dans les différents domaines d'activités. La phrase nécessite un apprentissage spécifique qui passe avant tout par le langage modélisant de l'enseignant, mais également par d'autres dispositifs et outils : les textes lus ou mémorisés, les questions ouvertes de l'enseignant, la sollicitation de points de vue, l'émission d'hypothèses sur la langue notamment au travers de la dictée à l'adulte.

L'apprentissage du lexique s'inscrit, lui aussi, dans le cadre de toutes les activités, par la compréhension et l'utilisation du vocabulaire rencontré en situation. Lexique, expérience et connaissance du monde sont liés. La richesse lexicale est un bagage essentiel à l'entrée dans la lecture car elle est indispensable à la compréhension, à la mémorisation et à la production (orale et écrite). Outre les rencontres des mots en situation, l'apprentissage du lexique nécessite des activités de catégorisation et des mises en réseau (champ lexical, antonymie, synonymie, polysémie...).

L'activité de production est capitale pour offrir aux élèves une bonne compréhension du fonctionnement de la langue écrite. Elle constitue par ailleurs une situation qui confronte les élèves face à un problème et justifie en cela d'interagir entre pairs pour élaborer une stratégie de résolution efficace (négociation, recours à des écrits disponibles ou mémorisés, recours à l'adulte).

Les élèves ont pris l'habitude de manipuler différents supports d'écrits. Il s'agit donc également de les mettre dans des séances de production d'écrit. Avant de travailler sur un type d'écrit en particulier, l'enseignant devra se souvenir que :

- Les enfants doivent avoir un moment de « langage intérieur » pour se remémorer ce qu'il faudra écrire et ce dont on aura besoin pour le faire.
- Il faut les aider à se représenter la situation de communication (Pourquoi écrit-on au destinataire, alors qu'il n'est pas là ?).
- Puis, le groupe classe verbalise le contenu de la liste, du message, de la lettre...
- Enfin, on prépare l'écrit à l'aide d'étiquettes-mots, d'un canevas....

Rappelons que toutes ces activités ne peuvent être menées en classe sans la présence de cahier-outil, de mots outils, de fiches-outils, de divers affichages pour aider l'élève à entrer dans l'écrit.

Bibliographie

* **Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle – programmes INRP**, Mireille BRIGAUDIOT, Hachette éducation

* **Production de récit écrit en G.S**, Mireille BRIGAUDIOT, in revue Argos CDDP de Créteil n° 12, 1994

* **Lire, écrire – Produire des textes**, Anne-Marie CHARTIER, Christiane CLESSE, Jean HEBRARD, Hatier Pédagogie

* **Dire, écrire**, GROMER / WEISS, Colin

Des supports, espaces, temps et matériels à privilégier

La lecture offerte

Quand le climat de classe est installé et des relations de travail établis, la lecture offerte institue **un rituel** qui devient un élément important de la relation de l'enseignant avec sa classe.

Il s'agit de :

- Permettre aux élèves de fréquenter des œuvres littéraires
- Repérer les attentes des élèves en fonction de leurs réactions face au texte qui leur est raconté
- Donner un souffle nouveau à l'apprentissage de la lecture en développant le plaisir d'écouter une histoire
- S'entraîner à écouter et comprendre les textes que lit le maître.

Propositions :

Un livre est choisi par l'enseignant ou par la classe. Chaque jour l'enseignant lit deux histoires (courtes) .

La même histoire peut être relue dans la journée, ou dans la semaine. Des questions *peuvent être posées* par la classe pour éclaircir un point ou avoir des détails sur un aspect du texte. Toute incompréhension peut donner lieu à une relecture de l'histoire ou d'un extrait. Mais la lecture ne doit pas être une occasion scolaire de « décorticage » du texte.

La lecture offerte est une activité individuelle de l'enseignant pour les élèves. Ce temps de parole doit rester court, pour que ce moment reste un moment de lecture « plaisir »

- Cette activité s'intègre dans le temps consacré à la littérature et figure dans l'emploi du temps.
- Cette activité donne l'occasion de laisser des traces dans la boîte à histoires, le cahier de littérature... de réaliser la fiche ou l'affiche de l'œuvre (en collectif) en fin de lecture .
- La séance de lecture offerte est un rituel : décidez d'un moment précis, élaborer des règles d'organisation pour la classe (regroupement autour de la maîtresse).
- L'annoncer toujours de la même manière : avec la même musique, (un extrait d'une cassette du coin écoute, par exemple).
- S'installer confortablement, au coin rassemblement, l'enseignant toujours face aux enfants
- Instaurer un rituel de la lecture : par exemple, annoncer le titre, montrer la couverture puis décider de la manière de gérer lecture et visualisation des illustrations pour les albums. L'idée c'est de mettre les enfants en attente, de favoriser leur attention et leur plaisir.

Faites en part à la famille !

Le coin lecture

Objectifs spécifiques :

- S'initier au monde de l'écrit.
- S'approprier l'objet livre.
- Développer un comportement de lecteur.
- Se construire une culture littéraire.

"L'école maternelle est le lieu privilégié où l'enfant bâtit les fondements de ses futurs apprentissages. La variété et la richesse de ses expériences lui permettent de construire son savoir et de se préparer, par des apprentissages structurés, aux apprentissages plus systématiques de l'école élémentaire" [Ministère de l'Education Nationale, Direction des écoles. - Programmes de l'école primaire. - CNDP : Savoir Livre, 1995. (L'école maternelle, p. 17)].

*"Au cycle 1, le coin-lecture de la classe et la bibliothèque-centre documentaire sont des espaces privilégiés de la découverte de l'écrit. Ils contiennent des albums, des contes et des récits, des magazines, des fichiers, des livres de jeunesse mais aussi des livres pour adultes, des documentaires riches et variés, des collections d'images et de photographies. L'enseignant y est tantôt un conteur, tantôt un lecteur, qu'il s'adresse à la classe, à de petits groupes ou à un enfant seul.... c'est seulement lorsqu'il lit que **le maître donne aux enfants une première culture de la langue écrite** avec ses ellipses, ses contraintes lexicales et syntaxiques, et, surtout, sa stabilité définitive. **Il redit ou relit fréquemment les mêmes histoires** pour que chaque enfant éprouve le plaisir de l'anticipation d'un texte déjà connu et acquière certaines des caractéristiques de l'écrit. **Il sait faire partager l'émotion que procure le récit, voire le texte lui-même...**"* [Cycle des apprentissages premiers. In La maîtrise de la langue à l'école. (S'initier au monde de l'écrit, p. 27-28).

Au cycle 1, c'est souvent à l'école que se fait la première rencontre avec l'univers du livre. Il est important de comprendre les enjeux d'une fréquentation précoce des lieux du livre, et leur nécessaire complémentarité. *"En fait pour apprendre, chaque enfant part de ce qu'il trouve autour de lui, particulièrement à l'école"* [Comment l'enfant apprend-il à lire et à écrire des textes ? Le point des connaissances. In La maîtrise de la langue à l'école. (p. 128)]. C'est pourquoi il convient d'essayer d'offrir le plus d'activités possibles autour du livre, de l'écrit et de la bibliothèque pour que chaque enfant puisse trouver son chemin vers ce continent mystérieux qu'est la lecture.

Intégrer les livres dans le quotidien de l'enfant ne signifie pas effectuer un apprentissage précoce de la lecture, mais une familiarisation avec des objets culturels, lui permettre d'accéder à l'imaginaire (le sien et celui des autres), à une première étape vers l'abstraction.

Lire beaucoup, lire souvent, varier les types de supports et d'écrits, voir lire, on sait maintenant que c'est la meilleure manière de favoriser un comportement de lecteur, une appétence face au livre.

"La lecture n'est pas avant tout une technique mais, d'abord, une entrée totale dans la culture, un

engagement vital rendu possible par une identification à l'adulte qui lit. La lecture est tout à la fois la clef de toute intégration (la sélection se fait par la non lecture), un instrument d'action sociale et un outil de l'identification... Mais la lecture est surtout un repérage des codes, des formes et des contenus, qui suppose une certaine expérience et une initiation..." [PERROT, Jean: Les lectures des enfants : jeux et enjeux. In Ressources 95, n°1, 2^{ème} semestre, 1991. édité par le C.D.D.P

Apprendre à lire, c'est se construire un projet de lecteur (je veux apprendre à lire pour lire des histoires de fantômes, des recettes de cuisine, raconter des histoires à ma petite sœur...), c'est un processus culturel. Pour faciliter cela, il faut avoir une idée des pratiques de lecteur : avoir vu lire, avoir entendu lire, savoir comment on manipule ces objets, où on peut les trouver, comment on les range...

"Par la littérature, l'enfant apprend donc à repérer les codes qui désignent les cultures et s'initie au déchiffrement des différents niveaux de perception du donné social. Affectivement et culturellement, livres, livres-jeux, albums, romans, permettent d'explorer, d'acquérir les compétences nécessaires, la manipulation habile des règles et des signifiants. La lecture confère ainsi l'assurance que procure, de même la reconnaissance des conventions du groupe dans une démarche symbolique qui est celle de toute initiation." [PERROT, Jean : Les lectures des enfants : jeux et enjeux. (cf. ci-dessus)].

Astuce ! Photocopier les couvertures des albums. Scotcher ces photocopies sur les étagères : les enfants n'ont plus qu'à placer le livre au bon endroit. Cela fait travailler la lecture, mais aussi l'espace puisque l'album doit être placé dans le bon sens, la couverture vers le haut.

*** Des aménagements de coin lecture**

http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_coins/lecture.php?PHPSESSID=1f16cac1cfd4933bebe35b19ce2c0f1d

Installation matérielle

Localisation : dans la classe.

Mobilier : Coussins, tapis, sièges confortables.

Présentoirs, des bacs de couleurs différentes, bacs à album sur pied.

Murs aménagés d'étagères.

Matériel

- Albums, imagiers, documentaires...
- Albums de la classe : comptines, chansons, album des prénoms, cahiers de vie de la classe...
- Imagiers fabriqués...





- Rendre le rangement lisible. - Bacs de couleurs étiquetés suivant le classement choisi.
- Photocopie des pages de couverture sur le présentoir. Assurer le respect des ouvrages. - Offrir des moyens de rangement fonctionnels.
 - Présenter des livres en bon état. Maintenir l'intérêt. - Renouveler le stock (échange entre collègues).
 - Modifier le classement.
 - Prévoir un lieu réservé à la présentation des livres lus. Faire circuler les livres. - Prévoir un stock d'étiquettes avec prénoms ou photos pour s'inscrire à un prêt de livres.
 - Un fichier.

Savoir que...

- À la différence des coins jeux, c'est l'enseignant qui impose un fonctionnement précis.
 - L'existence d'une BCD dans l'école n'exclut pas l'espace livre dans la classe, il est indispensable.
 - Il peut être alimenté par la BCD de l'école, par la bibliothèque municipale, les ressources de la circonscription, le SCEREN (CNDP).
- Alors quels livres pourrions-nous proposer à nos petits, nos moyens et nos grands ?

Ressources

***Lire oui mais quoi ?**

<http://atoutlire.free.fr/articles/bcdmat.htm>

*** Les mille et un livres**

<http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.sceren.fr/1001livres/script/>

*** Liste de référence pour le cycle 2**

<http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>

*** Sélection de livres pour l'école maternelle**

www.oreans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/.../biblioEM.pdf

Les affichages : des écrits dans la classe

Les murs des salles des classes maternelles sont très souvent riches d'affichages très divers, parfois installés de manière anarchique. La présence des écrits est certes déterminante pour offrir un environnement porteur mais trop d'écrits ou la mise en place désordonnée d'affichages multiples peuvent induire des représentations de l'écrit erronées et mettre les élèves en situation de difficulté. Il s'agit donc pour l'enseignant de clarifier les objectifs qu'il assigne à ces écrits et d'organiser dans le temps et l'espace leur présentation.

Objectifs :

- Conserver en mémoire des découvertes, des procédures, des connaissances établies
- Servir de support ou de point de départ à de nouvelles activités
- Favoriser la cohésion du groupe par la constitution d'une " mémoire collective "

- Favoriser la communication (l'enseignant / les enfants / les familles)

Les traces écrites sont, d'une manière générale, indispensables aux démarches qui permettent à l'enfant de progresser du langage en situation au langage d'évocation.

Certaines traces conservées constituent **des outils construits au sein des classes qui permettent également de renforcer les échanges et les liaisons entre les membres de l'équipe pédagogique de l'école.**

Les affichages vont permettre de sensibiliser aux écrits de forme et fonction différentes. On trouvera des alphabets, des calligraphies variées.

Certains affichages sont installés dans l'espace classe de manière réfléchie et organisée et durablement :

La listes des albums, livres et documents lus en classe : Afin de ne pas oublier et de pouvoir retrouver les albums lus ensemble dans la classe ou dans la BCD, une liste affichée des titres connus peut s'élaborer. La constitution de cette liste correspondra également à **une progression du travail de classement et d'écriture** : Ce classement, instrument essentiel pour l'intertextualité, prendra en compte les thèmes et les genres de livres.

Les albums peuvent d'abord être conservés sur un présentoir. Par manque de place on peut ensuite afficher une photocopie de la couverture, ces feuilles prenant elles-même beaucoup d'espace, une liste écrite peut être réalisée. Une image ou un dessin " symbolique " du livre peut être associé au titre écrit.

L'emploi du temps : Dans les classes de petits et de moyens, il s'agit souvent plus d'un outil de liaison, d'information, d'organisation que d'un outil pour les élèves. Il peut cependant être construit petit à petit, avec les enfants, sous forme de dessins illustrés puis de tableaux, dans le cadre d'**une progression sur la mise en place de la structuration du temps** (B.O. page 33). L'horloge devient alors un instrument indispensable dans la classe.

L'agenda : Une frise de l'année scolaire indique souvent les anniversaires, les sorties, les spectacles, les vacances... Quelle qu'en soit la forme (et les éditeurs et publicitaires ne sont pas en manque d'idées dans ce domaine) il faut garder présent à l'esprit que les enfants n'y verront souvent qu'une " liste " dans laquelle on peut retrouver un événement et que la représentation " graphique " du temps ne se construira que très progressivement. Les notions de " avant/après " devront, entre autres, s'exercer avec prudence sur ce type de frise.

Les calendriers / la date : L'usage de calendriers très variés est recommandé dans les programmes (B.O. page 33). La mise à jour de ces calendriers est une activité traditionnelle de nombreuses classes dans le premier temps de regroupement de la journée particulièrement en Moyenne et Grande Section. Il faut sans doute là encore, réfléchir à l'efficacité et aux implications de cette activité : les repères temporels exprimés en graphique, symbolisés, matérialisés, apparaissent évidents aux adultes mais ils ne le sont pas pour les enfants. L'usage des calendriers et de la date doit donc d'abord correspondre à un besoin de repérer, de comprendre un événement qui s'inscrit dans les rythmes de vie de l'enfant..

Il faut éviter que l'utilisation de calendriers, éphémérides ou frises de temps **ne se transforme pas en manipulation quotidienne, hasardeuse et dénuée de sens.** Outre les implications quant à la connaissance des nombres et aux fonctions de l'écrit, rappelons que **c'est par le langage, le dialogue didactique, la compréhension de récits, que la structuration du temps va d'abord se mettre en place à l'école maternelle.**

Des outils de repérage dans l'espace : Souvent construits à un moment ou un autre de la scolarité maternelle, des plans de la classe, de l'école du quartier... peuvent devenir, s'ils sont accessibles et consultables, des outils de repérage dans l'espace qui permettront de retrouver des parcours et des

lieux proches puis de plus en plus éloignés.

D'autres outils, plus rares à l'école maternelle, peuvent trouver leur place dans la classe : carte de France, planisphère, mappemonde. Ils permettront de situer des lieux évoqués dans les lectures et dans les discussions et participeront à la construction des premières représentations du " monde " plus éloigné.

La liste des élèves : Une liste collective affichée dans la classe et consultable sera un point de repère intéressant. Cette liste peut évoluer quant aux polices de caractères présentées.

Plusieurs listes peuvent être affichées simultanément en présentant des classements différents (filles / garçons, même initiale, même groupe de travail...). Il peut être intéressant dès la moyenne section d'y faire figurer le nom de famille (écrit après le prénom).

Comme tous les autres outils affichés, ces listes doivent s'élaborer dans un premier temps avec les enfants (écrites au tableau ou sur des feuilles) puis imprimées sous une forme plus standardisée qui sera comparée avec la première version manuscrite.

La liste des coins d'activités : Les noms des coins d'activités, des jeux, voire du mobilier de la classe, peuvent figurer sous forme d'étiquettes à l'endroit même où ils se trouvent ; ces noms peuvent également être consignés dans un dictionnaire ou imagier individuel ou collectif. Une liste affichée dans la classe peut servir à des rappels d'activités, à des choix, à une répartition. Elle sera illustrée en petite, moyenne et au début de la grande section. Ce type de liste présentée en tableau peut permettre une inscription préalable à un temps de jeux et donner lieu à un moment de réflexion, de recherche, d'anticipation et d'échanges tout à fait profitable.

D'autres écrits ne seront présentés que temporairement et disparaîtront pour laisser place à d'autres.

Les textes : D'une part les textes et les poèmes découverts, " étudiés ", appris en classe, d'autre part les textes produits ou en cours de production. Leur mode d'affichage correspond à leur utilisation dans la classe.

Pour les textes qui sont des supports de travail extraits des albums, **une version manuscrite ou imprimée peut être affichée " à portée de main "** pour des recherches avec les enfants et un travail en détail sur les différentes " entrées " dans la lecture . Pour les poèmes en cours de mémorisation, l'affichage du texte peut être un rituel de repérage ; **le poème du moment peut avoir une place réservée**, visible de tous. (même chose pour la lettre reçue des correspondants)

Ces textes doivent pouvoir servir de référence lors des premiers essais d'écriture collective ou individuelle. Ils doivent pouvoir permettre de dégager de premières " silhouettes " simplifiées qui indiquent les caractéristiques de chaque type de texte connus. Caractéristiques auxquelles les enfants pourront se reporter lors d'un projet d'écriture.

Concernant les textes écrits par ou avec les enfants, leur affichage est indispensable aux différentes étapes d'élaboration et au final afin de permettre des relectures.

Les comptes-rendus d'activités, d'expériences en cours : Dans la menée des séquences d'apprentissage, **les premières représentations, les propositions, les hypothèses, les choix faits**, doivent laisser des traces écrites reconsultables. Ces traces sont importantes non seulement pour la logique des séquences pédagogiques mais aussi pour la compréhension des fonctions de l'écrit par les élèves non lecteurs. Au terme des séquences, des comptes-rendus définitifs affichés ou reliés en " albums " doivent, eux, garder une trace **des connaissances établies**. Les différents compte-rendu d'activités du domaine " Découvrir le monde " peuvent se présenter sur le modèle du " cahier de sciences " : sur la page de gauche, les traces des recherches menées, sur la page de droite des traces didactiques adaptées à l'âge des enfants.

Le " tableau de papier " : (pour éviter l'anglicisme) : Peu utilisé à l'école élémentaire comme à l'école maternelle, le tableau de papier peut être à la fois un carnet de notes, de croquis et une sorte

de " cahier de brouillon collectif ". Le maître et les élèves peuvent y écrire ou y représenter des idées surgies qui ne peuvent être discutées sur le moment, des propositions d'activités, des projets, des mots à retenir... Il peut devenir un outil de travail quotidien sur lequel on reviendra lors des temps de bilans, en fin de journée ou en fin de semaine, pour reprendre ce qui aura été noté et décider de conserver ou de supprimer certaines pages.

Les documents " mémoire " des activités : Ils correspondent aux documents/ dossiers/ classeurs individuels que nous évoquions en début de liste. Il appartient au maître de prévoir si les traces écrites des travaux seront destinées à un archivage collectif ou individuel.

Certains écrits comme le lexique (différentes sortes de dictionnaires, d'imagiers, de collections de mots) ou les textes écrits en classe peuvent mériter le double archivage : individuel (donc individualisé avec des listes de mots et des textes personnels) et collectif (constituant ainsi une mémoire partagée).

Les albums de photos : Des albums photos collectifs peuvent être constitués dans le cadre d'un projet, d'une activité motrice, artistique, scientifique. Les légendes en seront également dictées par les enfants. Ces albums peuvent intégrer l'album de vie de la classe ou des dossiers spécifiques, ils pourront également figurer au musée de la classe.

(voir remarques précédentes sur les albums photographiques individuels)

Le musée de la classe : Il relève d'une finalité et d'un fonctionnement assez semblable au musée individuel et il est également évoqué dans les programmes (B.O. page33). La démarche collective autour des collections qui y sont rassemblées et exposées* est **une occasion de partage** au sens strict et au sens figuré du terme : les enfants pourront, en effet se départir d'un écrit, d'une image, d'un objet pour le faire figurer dans le musée collectif. Ils seront amenés à partager également leurs impressions et leurs émotions face aux pièces de ce musée. Par ailleurs, les activités d'étiquetage, d'écriture de légendes, de classements sont des occasions de travail écrit et oral qui se révèlent sensés et fructueux.

Et au delà de la salle de classe, le couloir ...

A l'école maternelle, la plupart des familles entre " nécessairement " dans l'école et dans la classe ce qui est un avantage non négligeable pour faciliter la communication. Il n'en reste pas moins que le temps d'échange avec l'enseignant aux entrées et aux sorties des enfants est finalement assez bref et destiné souvent à régler des détails matériels indispensables et des points d'organisation nécessaires. Une information simple sur les activités menées peut être affichée dans le couloir où les parents amènent et attendent les enfants, où ils les habillent, où ils se rencontrent aussi entre eux. La communication peut se faire sur des panneaux préparés : " Ce que nous avons écrit ", " Les livres que nous avons lus ", " Les jeux que nous avons faits "... Complété et/ou renouvelé au fil des semaines, cet affichage permet souvent aux élèves d'interpeller leurs parents ou assistantes maternelles sur les activités qu'ils ont réalisées et peut constituer un moyen d'intéresser les familles et de leur donner envie d'en savoir plus.

Construire les compétences de producteur d'écrits

Fiche 2 -La phrase du jour

Constats / Enoncé de la problématique

Les élèves sont conduits à produire un oral proche de l'écrit, c'est-à-dire à élaborer, conceptualiser, construire des structures proches des exigences de l'écrit. C'est au travers d'activités répétées que ces apprentissages vont s'élaborer.

Comment l'enseignant crée-t-il les conditions d'un exercice fréquent de la production ? Sous quelle forme un rituel d'écriture peut-il être porteur de sens et d'apprentissage ?

Des repères didactiques

Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle

L'école maternelle joue un rôle central dans l'apprentissage de la langue française. Cet apprentissage couvre plusieurs champs dans une progression organisée. Au cours de sa scolarité, l'élève est conduit vers l'usage d'un oral de plus en plus précis et structuré. Il doit cerner progressivement les usages et les supports de l'écrit.

L'élève apprend à envisager la langue comme un objet manipulable, pas seulement pour le sens qu'elle véhicule mais comme objet d'observation et d'analyse. Cette étape, déterminante en grande section, est indispensable à une entrée efficace dans la lecture.

Les élèves sont conduits à produire des énoncés en s'approchant de l'écrit, de ses particularités et caractéristiques (par rapport à l'oral) et de ses exigences.

A consulter



*Le langage à l'école maternelle

Ressources pour faire la classe

© MENJVA-DGESCO / CNDP

Mai 2011

Un outil précieux pour les maîtres qui éclaire les différentes facettes de l'enseignement du langage oral comme écrit à l'école maternelle.

Propositions de réponses en classe

Un rituel d'écriture

On entend par « rituels scolaires » des cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique. Dans leur fonction sociale, les rituels scolaires tendent à légitimer une limite arbitraire.

Les rituels scolaires désignent ce qui est de l'ordre de la transgression par rapport à des frontières spatiales et que les élèves parviennent à repérer, par exemple, parce qu'il faut systématiquement remettre les objets à leur place. Les rituels scolaires désignent les limites du rapport au savoir non seulement par rapport à des frontières spatiales qui le maintiennent, mais aussi par rapport à des limites temporelles qui le font évoluer. Les pratiques rituelles permettent d'inscrire l'action individuelle dans la réalisation collective. Mais le temps qu'engendrent les rituels concerne aussi de nouveaux objets. On parle de chronogénèse désignant ici le savoir qui avance dans le temps et qui va de pair avec la topogénèse, places respectives du maître et des

élèves dans le rapport au savoir.

Lors des activités quotidiennes (rotation des élèves de service, changement d'objet/changement d'acteur, passage de l'individuel au collectif), on a affaire à autant de moyens qui permettent aux élèves de contribuer à l'avancée du savoir et à la construction collective du savoir enseigné.

Présentation de l'expérience de **la phrase du matin**, moment rituel d'écriture. Si l'idée de départ est, "*entrer en écriture chaque jour*", si l'objectif est "favoriser les automatismes de l'écrit", des cheminements variés peuvent être imaginés.

Un déroulement possible : par dictée à l'adulte

L'organisation de la classe :

L'idéal est de travailler avec un groupe d'enfants, en début d'après-midi au moment où par la mise en place d'un décroisement l'effectif de la classe est allégé.

Gestion du temps :

L'activité est courte, une seule séance permet d'aboutir à un écrit finalisé. Toutefois, il ne faut pas hésiter à utiliser deux moments pour garder « une bonne dynamique d'écriture » et une certaine concentration des élèves. Cela peut permettre aussi de voir la réaction des autres enfants qui n'ont pas assisté à la première phase d'écriture (comprennent-ils l'intérêt et le sens du message ?).

L'installation matérielle :

Il faut que les élèves puissent se concentrer : ce peut être un lieu tranquille mais aussi un lieu où l'écrit est présent, où les phrases et textes déjà produits sont affichés. Dans la classe le coin regroupement, sert aussi de production d'écrits avec une table, un tableau, des panneaux... (Les enfants sont imprégnés de différents supports : la recette du gâteau d'anniversaire, le calendrier, le texte des comptines, les demandes aux parents, l'affiche du sou des écoles....)

Les enfants sont bien installés, ils voient l'adulte écrire. Un cahier peut être réservé à cette activité, l'enseignant s'applique et insiste sur la lenteur de la dictée pour qu'il puisse suivre.... On peut aussi utiliser un « paperboard » pour que les enfants puissent bien observer le geste d'écriture. L'enseignant écrit bien sûr en cursive...

L'écriture :

L'enseignante replace les enfants dans la situation d'écriture :

- Que va-t-on écrire ? Pourquoi va-t-on écrire ? A qui va-t-on destiner cet écrit ?

Différents inducteurs d'écriture peuvent être choisis (actualité, objet, activité ou événement vécu, jeu, image, supports des activités rituelles, ...).

Le plus difficile est de guider les enfants pour que les énoncés soient recevables sans écrire à leur place. Il faut les inciter à construire une phrase, relire ce qu'ils disent pour être bien sûr que l'énoncé est compréhensible. Lorsque parfois la tâche est trop complexe on peut leur faire des propositions : « Vaut-il mieux écrire... ceci ou cela ? » Cela permet de débloquent une situation tout en les sensibilisant aux structures de l'écrit. Ils pourront ainsi s'en imprégner peu à peu pour les assimiler.

Un autre déroulement possible : les boîtes

Les élèves constituent au fil du temps et en lien avec les activités conduites autour de la langue écrite des boîtes de mots. Préalablement et parallèlement des opérations d'observation, de comparaison, de manipulation des mots et groupes de mots conduisent à une catégorisation maîtrisée par les élèves.

En atelier guidé puis autonome, les élèves produisent une phrase en utilisant les mots des différentes boîtes. Ils échangent, coopèrent et interagissent pour confronter leurs productions de manière intermédiaire et finale. Un temps de lecture est accompagné en fin de séance par une explicitation des procédures de création, des difficultés rencontrées, des obstacles levés. Les élèves copient sur un cahier spécifique la phrase qu'ils ont produite (en écriture cursive).

A consulter

* **La séance de classe filmée** – circonscription de BRUAY LA BUISSIERE

<http://www.youtube.com/watch?v=ZpnVcpI3QiE>

Un autre déroulement possible : l'écriture autonome

L'enseignant peut ménager, au cours de sa journée de classe, un moment où les enfants pourront écrire comme ils savent, quelles que soient les erreurs qu'ils commettent, et ainsi apprendre à résoudre à leur manière des problèmes d'écriture.

Permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas à nos critères habituels de lisibilité, stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, renseigne sur leurs savoirs et leurs représentations. Lorsqu'un enfant tente de produire des mots écrits, il « invente » des systèmes d'écriture. Il est important alors de lui laisser le temps des tâtonnements dont il a besoin pour construire sa connaissance du principe alphabétique.

Un travail d'équipe

L'engagement des différentes classes de l'école ou du cycle dans cette pratique permet aux enseignants d'échanger et de partager leurs expériences. Si les enseignants partent de la même idée, on constate souvent dans le déroulement de ces phases d'écriture, des démarches différentes mais aussi des similitudes. Les enseignants peuvent s'apporter souvent des solutions aux problèmes rencontrés et écouter l'expérience de l'autre leur donne du recul par rapport à leurs propres pratiques et relance chacun dans sa classe avec enthousiasme. Les observations des maîtres convergent souvent comme par exemple les phénomènes de mode, les réactions des enfants qui contribuent peu, les tournures de phrases qui reviennent souvent. Échanger sur leurs pratiques leur permet surtout de ne pas tomber dans la routine et de ne pas s'éloigner des vrais objectifs : **amener l'enfant à un plaisir d'écriture et l'installer dans un comportement de producteur lui permettant une vraie expression et une vraie communication.**

Des supports et matériels à privilégier**La marionnette ou la marotte de la classe**

Il est communément admis que la marionnette exerce un pouvoir important sur les jeunes enfants. Source de langage, elle peut être aussi déclencheur de production d'écrits. Un enseignant, de la toute petite section jusqu'au CP, en petit ou en grand groupe, peut en la manipulant conduire non seulement ces moments de langage où la prise de parole sera facilitée mais aussi des activités plus didactiques voire plus réflexives.

Objet médiateur

La marionnette comme intermédiaire permet de vrais moments de langage avec l'ensemble du groupe classe. Un vrai interlocuteur dans un lieu où la communication peut être artificielle. Elle permet de prendre la parole en toute authenticité car elle a à communiquer quelque chose de non connu et à entendre, à apprendre ce qu'elle ignore (à la différence de l'enseignant).

Objet séducteur et plaisir de communiquer

« Ce n'est pas parce que c'est utile que l'enfant apprend à parler, il suffit qu'il crie pour qu'on lui donne à manger ou qu'on le change. Si l'enfant apprend à parler, c'est parce que ça l'amuse »,

F. François.

Plus ils sont jeunes, plus les enfants ont besoin de séduction, d'attraction. Celle de la marionnette est plus forte que celle qui vient d'autres enfants (même plus âgés), de l'enseignant ou de personnes extérieures à la classe.

Le plaisir de communiquer au départ n'est pas verbal. Les premiers jeux donnent lieu à une communication, plus tard viendra le langage, écrit **J. Bruner.**

Les élèves de petite section écoutent puis parlent quand ils peuvent y trouver un plaisir immédiat lié à un support attrayant et ludique et à la qualité de la relation offerte par l'adulte (le temps d'animation de la marionnette est perçu comme un cadeau). L'enseignant, avec l'aide du personnage de la classe, crée la nécessité d'éprouver le besoin, le bénéfice, le plaisir de communiquer. Le langage naîtra de ce besoin. L'apprendre, c'est l'utiliser pour communiquer et non posséder un code élaboré. Viendra ensuite la conquête du goût de dire.

Objet transitionnel

Transitionnalité affective

Comme pour un doudou, l'enfant transforme la marionnette en un être qu'il aime et qui l'aime. En classe, elle reçoit tendresse et affection. Sa manipulation peut apaiser quelques enfants violents. Ce personnage habité fonctionne comme un double du maître, mi-poupée, mi-enseignant. Il peut se permettre des choses que les enfants ne feraient pas avec l'adulte : parler sans timidité, invectiver, contester, affectionner et agresser. Les élèves lui font souvent la leçon. Certains, chez les plus jeunes, cherchent aussi à le frapper pour vaincre leur inquiétude ou pour vérifier « si ça vit vraiment ».

Espace transitionnel

Le jeu a pour effet de situer la frontière entre le réel et le faire-semblant, l'imaginaire, le fictif. L'espace transitionnel de la marionnette est celui du jeu de Winnicott.

Transitionnel avec le monde

Conformément au rôle de l'école, la marionnette permet aux enfants de faire des essais en toute sécurité dans des situations réelles liées aux relations sociales et au monde extérieur.

Objet déclencheur et catalyseur

Passant pour lever les inhibitions, quelques premières prises de parole en sa présence ont été observées en classe. Avec elle, l'ensemble des enfants (faibles parleurs compris) écoutent mieux et parlent davantage. Leur attention se trouve plus soutenue. Mais il s'agit de rester prudent, nous sommes en présence d'un outil, pas d'une solution universelle.

Objet fédérateur

Le personnage de classe donne une identité collective. Emblème, signe, il crée un « nous » associé à des idées de fantaisie, d'invention et de plaisir.

Objet d'anticipation

En retrouvant régulièrement la marionnette, les enfants de petite section anticipent le déroulement de l'animation. Avant son arrivée, il peut être même envisageable de prévoir ensemble l'entretien en lui préparant une fête pour son anniversaire, en lui demandant quelque chose de nouveau...

Objet permettant la prise de recul

Parler avec un objet animé, pour de très jeunes enfants, c'est déjà abandonner le matériel à toucher et entrer dans des premiers dialogues sans support matériel.

À partir de la grande section, la magie ne fonctionne plus avec le même charme. D'autant plus que les inhibitions que lèvent les marionnettes sont en bonne partie estompées. C'est en prévoyant l'entretien que s'exercera la capacité à prendre conscience de ses actes, à s'abstraire d'une tâche. Notons qu'une classe qui décide d'apprendre à sa marionnette une comptine se pose collectivement de vrais problèmes pédagogiques de transmission de savoir.

À cet âge, c'est le regard du personnage que l'on va solliciter. Il devient un témoin de la vie de la classe permettant la réflexion : « Vous êtes sortis de la classe pour faire des jeux, dit-il. À quoi jouez-vous ? Comment ? Expliquez-moi ! »

Il peut être également un conseiller ou un moyen détourné pour réfléchir ou affirmer ses positions sans s'engager : « Et que dirait-il si on lui demandait son avis ? ». Par ailleurs son intervention peut avoir pour effet d'attirer l'attention de l'enfant sur la communication et sur la manière de s'exprimer.

Objet liant pédagogie et didactique

Cette pratique a pour but également de structurer et d'étayer le langage.
Comment utiliser une marionnette ? Quelques pistes de mise en œuvre ?

Le choix

Attirante pour les enfants et plaisante pour l'enseignant, elle ne doit être ni trop petite ni trop encombrante. Sa proximité avec le corps du manipulateur facilitera l'animation (marionnette à gaine ou marotte, éviter les marionnettes à fils). Il y a des avantages à ce qu'elle puisse attraper des objets.



L'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités.

En effet, au moment de leur première rentrée, les tout – petits ne savent souvent construire que de très petites suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils sont prêts à apprendre à lire.

Ce parcours doit à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent « l'apprenti parleur. »

La maîtrise de la langue orale conditionne toute la réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion sociale et de la liberté de la réflexion.

Cette maîtrise de la langue orale est un préalable pour la compréhension du monde, un préalable pour la compréhension des textes au CP.

La pédagogie du langage :

- vise à accompagner l'enfant dans ses premiers dans ses apprentissages.
- Vise à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage de situation à un langage d'évocation des événements passés futur ou imaginaires.
- le langage d'évocation va lui permettre de se donner les moyens nécessaires à une bonne entrée dans l'écrit.

Les travaux actuels de chercheurs soulignent le rôle facilitateur de certaines compétences langagières (compréhension, lexique, compétences linguistiques...) dans la construction de la langue écrite.

Travailler le langage d'évocation à l'école maternelle c'est agir de manière préventive sur les acquisitions dans le domaine de l'écrit.

- Rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident ...)

- Dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier...)
- Identifier les personnages d'une histoire ;
 - les caractériser physiquement et moralement
 - les dessiner
- Prêter sa voix à une marionnette
- Raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations.
- Inventer une courte histoire où il y aura au moins un événement et une clôture.

Le langage d'évocation renvoie à une expérience passée, à venir, ou imaginaire. Il fait référence à un événement que l'enfant n'est pas en train de vivre.

Le tout petit tente de dire ce qu'il a retenu, ce qui a frappé son attention, mais il ne dispose pas encore de moyen pour le verbaliser. Il rencontre des difficultés à se faire comprendre lorsque son interlocuteur n'a pas vécu la même situation que lui.

Il s'agit pour le jeune enfant de maternelle d'acquérir un nouveau type de langage.

Les chercheurs ont discerné deux phases de construction :

Celle de la compréhension

En effet la compréhension d'événements passés, à venir, ou imaginaires impliquent :

- La maîtrise progressive d'un lexique de plus en plus précis, de plus en plus abondant.
- Des structures syntaxiques nouvelles
- Des formes linguistiques que l'enfant ne connaît pas encore (les indicateurs spatiaux temporels, les liens de causalité...)

Celle de la production

Outre l'acquisition des éléments cités précédemment, la production de ce langage nécessite :

- Une structuration d'énoncés plus longs
- Une structuration d'énoncés articulés entre eux.

Les textes, les chercheurs nous disent que si l'enfant s'empare plus aisément de la phase de compréhension, il a besoin de l'adulte pour structurer et produire ce nouveau langage.

Les textes nous expliquent ainsi que l'adulte a un rôle déterminant.

Par exemple dans le cas de l'annonce d'une nouvelle, l'adulte doit amener l'enfant à une formulation adéquate c'est-à-dire :

- une localisation dans le temps
- une localisation dans l'espace
- une présentation des personnages
- un usage des pronoms de substitution
- la gestion du temps passé

Compétences visées : Evoquer un événement passé. Comprendre un récit

Matériel : Une grande Marotte, ou une marionnette

Organisation : Grand groupe classe

Proposition d'activité (langage d'évocation) :

a) L'enseignante évoque un scénario

(évocation d'un événement imaginaire auquel est associé la marotte ou la marionnette)

b) L'enseignante sollicite la marotte qui ne veut pas s'exprimer

Elle demande aux élèves de solliciter la marotte.

Objectifs :

Emettre des hypothèses avec un temps du passé

Echange entre élèves pour solliciter la marotte

Questions (syntaxe interrogative) adressées à la marotte

Compétences visées :

Comprendre un récit . Identifier les personnages d'une histoire

c) L'enseignante raconte un conte connu à l'aide d'une marotte quelconque

d) L'enseignante raconte un conte connu à l'aide d'une marionnette identifiée

Ex : Boucle d'or raconte ce qu'il lui est arrivé

Le personnage utilise alors le « je », c'est alors un récit de point de vue.

Compétences visées : **Mise en place d'activités autour de la compréhension d'un récit en aidant progressivement l'enfant à s'approprier la notion de personnage**

Matériel : Série de marionnettes

ex : Poule, renard , oiseau

Organisation : atelier 4 ou 5 enfants

Proposition d'activité (langage d'évocation) :

L'enseignante raconte en grand groupe un conte connu (peu de personnages)

(ex : La petite poule rousse)

La maîtresse aide les élèves (3 ou 4) à identifier tous les personnages du conte :

en proposant aux élèves de rechercher dans le coin marionnettes les personnages du conte .

→ retour au grand groupe en argumentant les choix

→ Les élèves s'entraînent à raconter petite poule rousse à l'aide des marionnettes pour

Faire une présentation à un tout petit groupe d'élèves de la classe ou d'une autre classe

→ Lors de la présentation on peut inviter les élèves à d'abord présenter les différents personnages du conte avant de le raconter.

(traits physiques particuliers, ses vêtements, ses habitudes, ses objets, ses formules)



Des marionnettes à doigts

Des marionnettes à doigts



Des marionnettes à gaine



Dessin sur doigt

Des marionnettes à fil



Les supports des activités rituelles

La condition efficace des activités rituelles suppose de réunir certaines conditions matérielles.

1. L'organisation spatiale : Il est indispensable que chacun puisse voir la bouche et l'expression de celui qui parle.
2. Le lieu pour l'affichage : coin de classe possédant suffisamment d'espace d'affichage à la hauteur des élèves (pour faciliter la manipulation).
3. La qualité de l'affichage : couleur + taille importante

4. Des formats plastifiés plus petits que ceux utilisés pour l'affichage pourront être prévus pour les activités de manipulation prévues lors des rituels.
5. Utiliser des médiateurs comme la musique, la clochette, le tambourin, une chanson, les garder longtemps de manière à provoquer une réponse réflexe. Utiliser également des panneaux pour gérer les déplacements, l'accès aux activités.

Inventaire et évolution des supports :

Pour l'appel

- PS/ étiquette photo prénom (écriture majuscule : 4 cm de hauteur) ;
- MS : étiquette prénom (écriture majuscule ou cursive dès que les enfants vont commencer à l'écrire) ;
- GS : étiquette prénom (écriture scripte, initiale en majuscule, écriture cursive).
- Bande des présents : Pochettes numérotées transparentes placées linéairement dans le coin regroupement (autant que d'inscrits dans la classe) et des cartes individuelles.
- Bande des absents : Bande semblable à celle des présents mais moins longue avec une symbolisation de l'absence (petits et moyens) et/ou une phrase « est absent aujourd'hui » par exemple.
- Liste référentielle des prénoms de la classe : Il est possible de les classer pour permettre une lecture plus rapide (garçon/fille, groupes de couleur, ordre alphabétique...)

Pour « le calendrier, la date »

1. PS1 : frise de la journée (verticale pour les tout-petits qui n'ont pas encore l'idée d'une orientation vectorielle de gauche à droite) ;
2. PS2 : Ephéméride, feuillet collé sur une feuille (sur laquelle sera collée une ou plusieurs photos illustrant les activités de la journée) qui alimentera le livre de vie de la classe dès la fin de la semaine.
 - o MS : éphéméride, feuillet collé sur la feuille de la semaine, elle-même collée sur la feuille du mois ; roue hebdomadaire (caractère immuable de l'organisation sociale ; calendrier du mois à colorier et à renseigner des principaux événements. (anniversaires - sorties...).
 - o GS : idem + Tableau hier/aujourd'hui/demain et étiquettes repositionnables (velcro) des jours de la semaine.

Pour tous les documents

- PS : majuscules
- MS : majuscules et cursives
- GS : majuscules, cursives, scriptes

Ces supports sont particulièrement favorables à la production quotidienne d'une ou plusieurs phrases au lexique installé et au schéma syntaxique progressivement stabilisé.

Ecrire la date :

Aujourd'hui, nous sommes le

Hier, nous étions le

Demain, nous serons le

Décrire le temps qu'il fait :

Aujourd'hui, il y a du vent.

Aujourd'hui, le soleil brille.
 Aujourd'hui, il fait chaud et il n'y a pas de nuages.
 ...
Etat des présences et des absences :
 Aujourd'hui, élèves sont à l'école. élèves sont absents, fille(s) etgarçon(s).
 ...
Désigner les responsables :
 Aujourd'hui, et seront responsables du matériel.
 ...
Indiquer une activité prévue ou un événement programmé dans la journée :
 Aujourd'hui, nous allons à la piscine.
 Aujourd'hui, nous allons au musée MATISSE.
 ...

Bibliographie

- [Parler, penser, grandir](#), Nathalie Berthé, CRDP de l'académie d'Amiens, coll. « Première école », 2004.
- « [Le langage en situation pour une communication active](#) » paru dans Parler, penser, grandir, CRDP de l'académie d'Amiens, p. 53 à 58 (fichier PDF – 400 Ko).
- « [Le voyage de la poupée](#) » paru dans Parler, penser, grandir, CRDP de l'académie d'Amiens, p. 110 (fichier PDF – 110 Ko).
- Pour consulter d'autres [bonnes feuilles](#) de ce même ouvrage.

Des traces écrites peuvent en être conservées durablement (pour être utilisées comme référents) ou plus temporairement, individuellement (cahier d'écrivain) ou collectivement (affichages, cahier de classe, ...).

Construire les compétences de producteur d'écrits

Fiche 3 – La dictée à l'adulte

Constats / Enoncé de la problématique

La dictée à l'adulte est solidement installée dans les pratiques d'enseignement de l'école maternelle. Mais elle reste toutefois questionnée sur ses conditions de mise en œuvre et de réussite. Ses avantages sont connus :

=> Elle permet la production d'écrits longs, diversifiés.

=> Elle permet d'écrire, en un temps court, une idée, une légende de dessin, une phrase collective...

=> Elle s'appuie sur le langage oral pour le faire évoluer en "oral écrivable" puis en langage écrit.

En quoi cette activité sert l'apprentissage progressif de l'écrit ? Comment assurer une progressivité d'un apprentissage assisté par l'adulte ? Quel rôle l'enseignant doit-il tenir ?

Travaux de recherche en résonance

Laurence Lentin est une chercheuse en linguistique de formation du langage. Fondatrice et ancienne directrice du CRALOE (Centre de recherche sur l'acquisition du langage oral et écrit) à l'université de la [Sorbonne Nouvelle](#), ses travaux dans les années 1970 ont servi de base à la

rédaction des programmes de l'école primaire de l'[Éducation nationale](#) en 1985. Ses travaux sont plus que jamais d'actualité dans les débats actuels sur les méthodes d'apprentissage de la lecture.

Pour Laurence Lentin, il n'y a pas de fatalité socioculturelle dans l'[illettrisme](#). La culture littéraire est certes essentielle pour un apprentissage de l'écrit à tous les niveaux (lettre, mot, phrase, paragraphe, histoire, genre) et permet en cela une vraie lecture, délivrée du carcan du déchiffrage, mais elle n'est plus l'apanage des classes aisées, seule jadis à côtoyer familièrement l'objet culturel « livre ». En effet, cette culture, l'[école maternelle](#) peut l'apporter, et à tous les publics. Avant même de savoir lire, l'enfant doit être capable d'organiser son discours, et de comprendre les textes lus par la maîtresse, ce qui lui permettra plus tard d'anticiper les contenus lus : lire vite et en saisissant rapidement l'intention générale de l'auteur, — pour [David Olson](#), lire un texte, c'est « une redécouverte/postulation de l'intention qui y est adressée au lecteur dont les justifications peuvent être trouvées dans les preuves graphiques disponibles »[\[1\]](#). Écrire et parler sont alors deux formes d'une même compétence qu'il convient de travailler dès la maternelle : c'est à Laurence Lentin que nous devons la terminologie de *dictée à l'adulte*.

Emmanuelle CANUT, maître de conférences en sciences du langage, Nancy-Université, Membre du laboratoire [Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française](#) (ATILF) et de l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoRel) attire l'attention sur le fait que l'activité « dictée à l'adulte » nécessite déjà de la part des enfants de grande section un bon niveau de maîtrise au niveau du langage oral. Selon la dictée à l'adulte n'est pas qu'un simple dispositif d'apprentissage mais peut également servir de dispositif d'évaluation afin que l'enseignant puisse réajuster au mieux les besoins spécifiques d'apprentissage des élèves. Enfin, elle insiste sur le rôle de l'enseignant qui, de par son registre de langue soutenu et ses relances pertinentes auprès des élèves, permet aux enfants d'entrer dans le monde de l'écrit.

Bibliographie

- * **Du parler au lire**, L. Lentin, 1977, 7e éd. 1993,
- * **Recherches sur l'acquisition du langage**, L. Lentin et alii, 1984 et 1988, Presses de la Sorbonne Nouvelle
- * **Ces enfants qui veulent apprendre**, L. Lentin, 1995,
- * **Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans**, [René Diatkine](#) et Laurence Lentin, 1998,
- * **Écrire et rédiger à l'école**, L. Lentin et alii,
- * **Apprendre à penser parler lire écrire**, L. Lentin, 1998,
- * **Comment apprendre à parler à l'enfant**, L. Lentin,
- * **Le « passage à l'écrit » chez les apprenants en cours d'acquisition**. Apport des travaux de Laurence Lentin, M. Bazille, revue Rééducation Orthophonique, 1990, vol. 28, no 164 (14 réf.), pp. 389-397
- * **Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit**. SCEREN/CRDP d'Amiens. Emmanuelle CANUT (2006).

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes, les activités fournissant des occasions naturelles de laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la

structure syntaxique. À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.

La dictée à l'adulte est utilisée dans le cadre de projets d'écriture, en situation de communication, avec des buts et un destinataire explicités.

Elle permet aussi d'intégrer l'usage de l'écrit pour apprendre :

- dans le domaine de la découverte du monde : par exemple, on va écrire ce qu'on a compris aujourd'hui du phénomène observé pour le comparer à ce que demain on découvrirait ;
- dans le domaine de la littérature : par exemple, si les élèves savent reformuler l'histoire de l'album lu plusieurs fois en classe, en dictée à l'adulte, on pourra leur proposer de l'écrire pour la classe qui n'a pas le livre ;
- dans le domaine de la langue : par exemple, on va chercher la graphie d'un mot en utilisant ses découvertes sur les relations phonographiques.

La dictée à l'adulte (au maître) est une pratique professionnelle fréquemment utilisée à l'école maternelle au cours de laquelle les interactions élèves-maître conduisent à :

- expliciter les conditions de production de l'écrit : projet d'écriture, buts, destinataire ;
- négocier ce qui est à écrire : les significations ;
- travailler l'élaboration écrite : est-ce que ce qui est proposé pour être écrit va être compris par le destinataire ? Dans le cas du récit de fiction, est-ce que ce qui est donné à écrire permet de comprendre l'histoire ? C'est l'interaction dans le groupe d'élèves après lecture et relectures du texte qui permet la révision. L'expérience concrète d'un avis extérieur à la classe lorsque les élèves ne perçoivent pas que le texte n'est pas satisfaisant est parfois nécessaire. L'activité doit être dynamique, suscitant le maximum de curiosité pour le texte et l'écriture. Pour construire l'élève comme auteur, il est nécessaire de passer par une dictée individuelle pouvant être régulée et étayée par les pairs et le maître.

L'élève apprend à :

- construire des significations personnelles et culturelles de l'écrit : par exemple, chacun choisit un personnage d'une histoire connue et le fait parler pour réaliser une saynète (ainsi on construit la psychologie d'un personnage, ses relations avec les autres, par le langage, en s'appuyant sur les connaissances acquises au cours des lectures qui ont pu être faites) ;
- inscrire un texte dans une dynamique de réception : un texte n'existe que par les lectures qu'on en fait ; la classe est donc à construire comme communauté de lecteurs en l'élargissant éventuellement à la classe voisine, à l'école, ou à des adultes référents ;
- devenir auteur de son texte : « C'est moi qui l'ai dit » dit l'élève qui, à la relecture d'un texte collectif, identifie sa production ;
- construire un rapport personnel à l'écrit : le jeune élève comprend que l'écrit est un langage, qu'il peut le réentendre ; lorsque c'est lui qui en a été l'auteur, il peut réévoquer une histoire, un contexte, des émotions, des questions, des formulations temporaires, pour les retravailler ;
- comprendre les situations de production d'écrit dans le cadre scolaire : par exemple, des élèves qui n'ont jamais produit d'« écrits de travail » devront reconfigurer leurs propos, car les conditions de production sont modifiées, le texte n'a pas la même utilité, n'aura pas la même destination... En ayant produit de l'écrit pour différents usages, l'élève sera à même de donner du sens aux apprentissages formels de l'écriture (notamment aux cycles 2 et 3) ;
- faire interagir lecture et écriture, développer des compétences discursives (raconter, reformuler, demander, justifier, répliquer, insinuer...), utiliser différents genres discursifs (conversation, dialogue pédagogique, récit de vie, devinette, questionnement...) ;
- s'approprier des genres sans formalisation : par exemple pour un élève d'école maternelle savoir qu'une histoire, ça commence, ça se déroule et ça a une fin, suffit à produire du narratif ;
- développer un regard réflexif sur sa propre activité langagière (révision, contrôle de la

production dans toutes ses dimensions) : les élèves dès la grande section, ayant fréquemment pratiqué la dictée de texte, demandent des relectures, peuvent juger de la pertinence d'une formulation par rapport à une autre, modifier, ajouter un élément dans un énoncé...

Propositions de réponses en classe

La dictée à l'adulte est une situation scolaire d'apprentissage-enseignement de l'écrit s'exerçant dans la zone proximale de développement, proche de ce que l'enfant sait faire seul.

Le comportement de l'enseignant est primordial :

- il aide à l'amélioration de la formulation en disant clairement aux enfants "ce qui peut se dire mais ne peut pas s'écrire".
- il s'interroge devant les enfants sur l'écriture d'un mot (s'aide de son dictionnaire, des référents de la classe).
- il commente devant les enfants (dans une juste mesure et selon les besoins des enfants) ses gestes, les marques orthographiques...

Le rôle du maître est déterminant pour la réussite de l'activité. Ses compétences professionnelles relèvent :

- d'une capacité d'écoute et d'interprétation des propositions des élèves : par exemple, les énoncés bafouillés dans un premier temps ne sont pas en général signe d'incompétence mais plutôt d'une activité langagière intérieure ; le maître apporte alors son aide pour favoriser l'explicitation de ce brouillon langagier sans donner un modèle linguistique qui ne pourrait être intégré à ce stade ;
- d'une gestion des interactions sur le modèle de l'étayage décrit par Bruner 1 : l'étayage dans la dictée à l'adulte consiste à accompagner les élèves dans des activités langagières qu'ils découvrent en leur faisant partager les buts de la tâche, ses enjeux.

Pour cela, le maître assure l'enrôlement de l'élève dans l'activité : « On va écrire l'histoire que tu viens de raconter, comme ça les CP pourront la lire avec leur maîtresse... » Cet enrôlement doit être partagé par le groupe d'élèves si la dictée est collective (4 à 6 enfants maximum), réactivé si nécessaire pendant la durée de la tâche. Le maître gère l'attention conjointe dans l'interaction verbale en reformulant les buts, en aidant le (les) élève(s) à orienter sa (leur) réflexion sur tel ou tel obstacle. Le maître transfère la responsabilité de la tâche à l'élève en l'instituant progressivement comme auteur.

Le maître prend en charge une partie des tâches que l'élève ne sait pas encore faire seul, tout en lui montrant les progrès qu'il a réalisés. Avec des élèves de MS-GS, l'activité langagière du maître porte essentiellement sur l'aide à la planification et à la révision.

A consulter

* La dictée à l'adulte

http://ia89.ac-dijon.fr/maternelle/?dictee_adulte

* La dictée à l'adulte en maternelle et au cours préparatoire : un texte prétexte ou un prétexte ? - Spirale 23 (1999)RECHAIN Michèle

<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article796>

* La dictée à l'adulte aux cycles 1 et 2

<http://www.cndp.fr/bienlire/02-atelier/fiche.asp?theme=1132&id=1073>

Au cycle des apprentissages premiers, la mise en mots des textes produits par les élèves passe de manière privilégiée par la dictée à l'adulte.

- ▶ La production, en maternelle comme au CP, exige d'être une activité récurrente tout au long de l'année de manière à porter ses fruits et une forte présence de l'enseignant pour nombre d'élèves.
- ▶ Mobilisant la dimension textuelle de l'écrit, la dictée à l'adulte est une des techniques les plus fécondes. C'est une réelle activité génératrice de progrès si elle permet un engagement réel des enfants ; il importe donc que le groupe soit réduit autour du maître. La constitution de groupes restreints est un dispositif très facilitant pour cette activité essentielle qui conduit de la maîtrise du langage oral vers celle du langage écrit. Des premiers pas en grande section de maternelle à un étayage fonctionnel en cours préparatoire.
- ▶ Cette activité est soutenue par les exigences du maître qui impose une phase de réflexion individuelle (on réfléchit à « ce que l'on va dire et comment on va le dire »), puis fait travailler la mise en mots, la fait améliorer, passe à l'écriture en demandant une vraie « dictée », écrit en commentant son activité, relit.
- ▶ L'enseignant peut mobiliser quelques élèves sur la recherche de mots connus, sur la recherche de l'écriture de mots accessibles.
- ▶ La dictée à l'adulte peut s'appliquer à une grande diversité d'objets : Des comptes rendus d'expérience dans le domaine scientifique ; des comptes rendus de visite (environnement) ; Des textes insérés dans un carnet de lectures personnel qui indiquent pourquoi on a aimé tel livre, ce qu'il raconte ; des légendes de dessins illustrant un livre découvert dans un travail de groupe et qui sera rapporté à l'autre partie de la classe, des légendes d'une exposition photographique suite à un événement scolaire ;
- ▶ Mener la dictée à l'adulte est une modalité durant laquelle des enfants énoncent peu à peu le texte que le maître inscrit pour eux sur un papier. On peut produire TOUS les genres d'écrits en dictée à l'adulte.
- ▶ Cette activité dynamique et de réflexion stimulée des élèves présentent toutefois quelques difficultés. En effet, les enfants doivent prendre, pour écrire, le point de vue de quelqu'un qui ne le connaît pas (le futur lecteur). Il se produit un changement de perspective qui consiste à passer d'un langage très oral à des énoncés écrivables qu'autrui peut lire et doit comprendre. Sans la présence de l'interlocuteur qui de façon gestuelle, mimique ou verbale peut pallier à des incompréhensions dans les échanges interpersonnels.
- ▶ Les conditions matérielles et l'attitude du maître par rapport aux propositions verbales des enfants et sa propre attitude langagière sont des éléments importants pour conduire cette activité efficacement (en apparence simple, mais pas tant que cela, car elle exige une rigueur syntaxique et lexicale langagière pour l'enseignant).
- ▶ Il convient d'organiser la classe dans un travail en petits groupes de 4 à 6 enfants. En grand groupe, ce sont les mêmes enfants qui parlent ; en relation individuelle, la dictée est coûteuse en temps (mais selon la situation de classe ou en aide personnalisée, cela est tout à fait possible). L'enseignant peut former des groupes homogènes avec des élèves aux performances langagières proches et solliciter la parole de chacun, il peut aussi faire le choix d'intégrer des « petits parleurs » à des groupes performants pour qu'ils voient et entendent fonctionner la situation.
- ▶ Pour mieux gérer le temps, on peut penser le passage successif de plusieurs groupes pour dicter le texte en le poursuivant, pendant 2 moments dans la journée pour garder une bonne dynamique de l'écriture. Ménager un temps de regroupement, assez rapproché du temps de dictée, pour lire le nouveau passage de texte produit et mettre ainsi toute la classe au courant et mesurer l'effet sur les autres enfants
- ▶ Penser l'installation matérielle convient à prévoir un lieu « tranquille » (coin de classe, autre lieu proche) pour pouvoir se concentrer ; les élèves sont installés tous face à la feuille (position verticale du papier, feuilles grandes et longues, feutres gros et noirs). Installer tous les éléments

préparatoires déjà élaborés en groupe classe : pense-bête, canevas, liste de mots, éléments de connaissance du monde.

- ▶ Afin de favoriser la construction de compétences en langage écrit, l'enseignant écrit en cursive. Il commente l'acte d'écriture, redit aussi les finalités et l'intérêt de cet écrit qu'on va produire. Il est important de le répéter souvent car ce n'est pas évident pour des enfants.
- ▶ Une des difficultés est la confusion pour certains enfants entre le discours sur la tâche et le contenu du message : on va écrire mais qu'est-ce qu'on va « dire » dans cet écrit ? Le maître va instaurer un va-et-vient entre 2 moments : il regarde les enfants pour se mettre d'accord sur ce qu'on veut dire - il regarde (et se tourne vers) la feuille de papier pour écrire montrant ainsi qu'on change de discours. La familiarité avec cette tâche va permettre aux enfants de comprendre la situation et l'activité.
- ▶ La dictée confronte les enfants au fait qu'on n'écrit pas comme on parle, qu'il faut changer ce qu'on dit pour pouvoir l'écrire : la question du maître doit être « est-ce que nos lecteurs vont comprendre ? ». Cela suppose de passer du contenu à l'énonciation, donc une prise de distance par rapport aux contenus : il va falloir élaborer et négocier le texte à écrire en permettant aux enfants de se compléter les uns les autres pour arriver à une version acceptée par tous. Respecter le plus possible les formulations des enfants pour éviter de trop normer par rapport à une langue écrite considérée comme « bonne » ; cependant, certaines modifications sont indispensables (les formes trop orales : « i » pour « il » par exemple ; la morphologie des temps verbaux : « il parta » pour « il partit »)
- ▶ L'attitude langagière du maître pour favoriser la découverte de la nature de l'écrit est préférablement la suivante :
 - ▶ éviter de relire syllabe par syllabe puisque ça ne correspond pas à l'écrit,
 - ▶ relire plutôt en montrant chaque mot,
 - ▶ répondre aux remarques des enfants sur l'écrit par des questions qui amènent l'élève à chercher la réponse lui-même,
 - ▶ « parler » son activité de scripteur en utilisant quelques termes métalinguistiques (phrase, mot, lettre, ligne) et des expressions exprimant le rôle d'un mot (ex : les mots qui font avancer l'histoire pour les connecteurs)
 - ▶ faire repérer les marques de ponctuation,
 - ▶ commenter la gestion de l'espace-page.
- ▶ Progressivement on tend vers plus d'autonomie de la part des élèves : plus de discussions entre eux sur les formulations et les corrections à apporter, le maître se mettant en retrait ; plus de participation à l'écriture.
- ▶ Concernant la réalisation graphique, en cours de dictée, le maître s'arrête d'écrire et laisse la place à des enfants qui vont écrire certains mots soit directement sur la feuille collective, soit en recherche individuelle sur leur cahier. Il convient que la mise au propre du texte s'effectue soit par le maître sous la dictée active des enfants (indications portant sur la phrase entière, épellation de mots, mise en page ---), soit par copie des élèves eux-mêmes.

Écrire une suite de phrases – légendes sous des images, des photos, des croquis, des schémas – permet de garder une trace par écrit sans pour cela que l'enfant soit en situation d'élaboration d'un texte cohérent, difficulté ultime à laquelle les élèves d'école maternelle doivent être confrontés car ils peuvent s'y affronter avec des chances de succès. Produire du langage « écrivable » exige une décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger. Le rôle du maître est déterminant dans cette activité conjointe avec l'élève. Pour entrer dans le dispositif de dictée de textes à l'adulte, il

faut que l'enfant commence à maîtriser le langage oral d'évocation, qu'il soit capable de comprendre des récits complets, lus plusieurs fois par le maître, et qu'il commence à rappeler oralement un récit bien connu. Ce qui est encore difficile, même pour un enfant très avancé en matière de maîtrise du langage, c'est la dissociation qu'il doit opérer pour, à la fois, se mobiliser sur le contenu qui a de l'importance pour lui et se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu ; il faut que le maître conduise avec subtilité l'activité pour que cette double focalisation soit possible. Seule la fréquence, qui conduit à la familiarité avec la tâche, permet à l'enfant de progresser dans la maîtrise de l'écrit dont il est ici question.

L'enseignant veille à l'authenticité des situations et des projets d'écriture : il doit y avoir un véritable destinataire, un lecteur identifié, une fonction précise à cet écrit. Il choisit pour commencer des messages ou des lettres à des destinataires connus mais éloignés ; plus tard, on pourra produire des écrits documentaires, des fiches techniques, des règles du jeu..., ou inventer des histoires.

Des supports et matériels à privilégier

Les situations de production d'écrits devront nécessairement s'appuyer sur des supports porteurs de sens pour les élèves pour soutenir efficacement l'activité rédactionnelle. Ainsi, images, photographies, histoires séquentielles, albums avec ou sans texte et jeux peuvent être exploités en ateliers d'écriture.

Quelques pistes d'écriture :

L'enfant raconte son dessin (on garde en mémoire et on fait entendre à l'enfant une version écrite de son énonciation).

L'enfant écrit :

- à partir d'expériences personnelles
- à partir de lecture d'images (images qui donnent à penser, à rêver, parce que susceptibles de plusieurs lectures sollicitant l'imaginaire.) Difficulté : l'enfant doit tout inventer.
 - « Les mystères de Harris Burdick », Chris Van Allsburg, École des Loisirs : évoquer l'image « sous la moquette » permet de libérer des peurs, de les évacuer.
 - Permettant de rêver « Les crapougneries » : permettent de rêver, car mettent en scène des transgressions d'interdits. Interdit : fouiller dans la poubelle (cf. image polysémique et un peu transgressive du nounours).
- à partir d'albums, ou de contes :
 - on imagine la fin (ex. : *John Chatterton détective*, Yvan Pommeaux) faire écrire une suite possible et confronter avec la vraie histoire ; on travaille ici à développer aussi une compétence narrative
 - on réécrit l'histoire à sa façon/on réinvente
 - on écrit le texte d'un album sans texte (cf. *Boucle d'Or*) (Ex. : *Le Petit de la poule* Père Castor, Flammarion)
- à partir de structures de poèmes ou comptines.
- écrire des poèmes, ou une petite histoire, à l'aide de mots-clés.
- écrits fonctionnels : ex. : expliquer une règle de jeu, on fabrique un jeu de memory, ou de loto. pour emporter à la maison à Noël, il faut inclure la règle du jeu pour pouvoir jouer à la maison...)
- rédiger une fiche technique (comment fabriquer un lampion, avec dessin à l'appui, un gâteau ...

- des descriptions de paysage, d'objet
- les écrits de correspondance.
- les résumés et récits d'une visite pour l'expliquer aux parents ou à des enfants absents
- des récits d'écrits scientifiques (comptes-rendus d'expériences)
- l'élaboration d'un texte synthétisant un travail en histoire (avec commentaires de documents) ou en géographie (avec schémas et cartes)
- on explique, on commente des photos prises en activité EPS, à la piscine.

Ressources complémentaires en ligne

* Produire des écrits à l'école maternelle

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceCahors1/spip/spip.php?article108>

* Entrée dans l'écrit à l'école maternelle – Conférence de Sylvie VERAN, IEN

<http://eleduc1.free.fr/conference%20%27entree%20dans%20%20ecrit%20a%20%20ecole%20maternelle.htm>

Construire les compétences de producteur de textes

Fiche 4 – L'écriture essayée, l'écriture inventée

Constats / Enoncé de la problématique

Pour les enfants, l'écrit est un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. Très tôt, ils demandent des explications et ils s'engagent volontiers dans des activités ardues d'écriture. Quand ils reconnaissent les mots, quand ils découvrent des analogies rapprochant ces mots («maman, Marion, mars, mardi»), quand ils font des remarques sur les relations entre chaîne sonore et chaîne écrite, ils tentent souvent d'écrire leurs premières productions ; en moyenne section, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément. L'enseignant, en s'appuyant toujours sur un contexte langagier signifiant, encourage ces premières tentatives : il ménage régulièrement, au cours de sa journée de classe, des moments où les enfants pourront écrire comme ils savent, quelles que soient les erreurs qu'ils commettent, et ainsi apprendre à résoudre à leur manière des problèmes d'écriture. Permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas à nos critères habituels de lisibilité, stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, renseigne sur leurs savoirs et leurs représentations.

En effet, la production essayée, spontanée va éclairer le maître sur les représentations mentales des enfants à propos des écrits. C'est en les voyant écrire que l'on peut voir si les enfants ont conscience de l'organisation de l'espace, de la séparation du discours en mots (unités spécifiques de l'écrit), de l'importance de l'ordre des mots, de la présence de tous les mots... On pourra se rendre compte également de leurs compétences et de leurs difficultés à former les lettres. Le maître pourra ainsi proposer une réflexion sur la "mise en texte" notamment en organisant des moments de comparaison avec les écrits des autres enfants et avec des écrits sociaux du même type.

=> Elle permet aux enfants d'oser essayer, se tromper, recommencer... Là, le climat de classe et le rôle du maître sont déterminants : mise en confiance, valorisation de l'erreur, encouragement, aide à l'utilisation des référents, mise en place de bons comportements...

=> Elle s'articule autour de :

- l'activité libre au "coin-écrit"

- la conduite d'ateliers dirigés centrés sur un projet de communication

Travaux de recherche en résonance

Moins explorée que l'acquisition de la lecture, celle de la production écrite intéresse quelques chercheurs qui à la suite de Read (1971) et Chomsky (1971) utilisent la tâche d'écriture inventée (pour une revue de question, voir Gentry, 2000; Rieben, 2003)¹. Sur ce thème, les travaux de Ferreiro menés auprès d'enfants hispanophones (Ferreiro & Sinclair 1979; Ferreiro & Teberosky, 1983; Ferreiro & Gomez- Palacio, 1988; Ferreiro, 2000) ont marqué l'émergence d'une perspective constructiviste. Celle-ci transpose en effet à la langue écrite l'épistémologie piagétienne en étudiant les procédures mises en œuvre par l'apprenti scripteur. Son intérêt majeur est de mettre en évidence que l'acquisition des compétences du lecteur-scripteur expert repose sur la construction par l'enfant de représentations de l'écrit et de l'écriture. Elle se différencie ce faisant de la conception empiriste dominante en vertu de laquelle l'apprentissage résulterait d'un apprentissage dans lequel il serait alors essentiellement réceptif. Ces travaux fondateurs ont inspiré des chercheurs français qui ont à leur tour étudié les premières tentatives en écriture des enfants (Besse, 1990, 1993a, 1993b, 2001; Fijalkow & Fijalkow, 1992; Fijalkow & Liva, 1993; Fijalkow, 1993b; Jaffré, 1992, Jaffré, Bousquet & Massonet, 1999)². Ces recherches ont conduit à nuancer le modèle de Ferreiro, considérant alors que l'appropriation de l'écrit pourrait dépendre également de facteurs externes, notamment de caractéristiques de la langue ou du contexte didactique dans lequel se fait l'apprentissage et prendre en conséquent des formes

1. Le terme originel est *invented spelling* (Chomsky, 1971) ou *creative spelling* (Read, 1971). La tâche consiste à demander à des enfants non-scripteurs de produire par écrit des mots ou des phrases qui ne leur ont pas été enseignés. Nous avons retenu la traduction française *écriture inventée*, bien que d'autres auteurs préfèrent appeler les productions graphiques ainsi recueillies *écritures approchées* (Besse, 2001), *écritures provisoires* ou encore *orthographe inventées* (Jaffré, Bousquet et Massonet, 1999).

2. Nous nous en tenons ici aux travaux français d'où procède la présente recherche. Notons toutefois que, selon certaines études comparatives, la procédure syllabique s'observerait davantage chez les apprentis scripteurs des langues latines (voir notamment Pollo et al., 2005).

Jacques DAVID, université de Cergy-Pontoise & IUFM Centre de recherche Textes et Francophonies EA 1392 – Pôle LaSCoD s'interroge sur les stratégies développées par des élèves de grande section d'école maternelle (5-6 ans) pour découvrir le pouvoir de l'écriture, et l'utiliser dans et hors l'école. En quoi les conceptualisations précoces de l'écriture modifient leur rapport aux savoirs, à la langue, aux autres. Il propose une description précise et argumentée des procédures psycholinguistiques déployées par ces jeunes élèves et analyse également les fonctions de l'écriture ainsi approchées, montrant que les apprentis-scripteurs parviennent à combiner différentes actions sémiologiques. Il conclut à la nécessité de mettre en œuvre de tels apprentissages auto-graphiques afin d'aider les élèves à exercer précocement un véritable pouvoir scriptural.

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

Les enfants se familiarisent avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit. Grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases, les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral.

Ils découvrent que les mots qu'ils prononcent ou qu'ils entendent sont composés de syllabes ; ils mettent en relation les lettres et les sons. La discrimination des sons devient de plus en plus précise. Ils apprennent progressivement le nom de la plupart des lettres de l'alphabet qu'ils savent

reconnaître, en caractères d'imprimerie et dans l'écriture cursive, sans que la connaissance de l'alphabet dans l'ordre traditionnel soit requise à ce stade. Pour une partie d'entre elles, ils leur associent le son qu'elles codent et le distinguent du nom de la lettre quand c'est pertinent. Les enfants découvrent ainsi le principe alphabétique, sans qu'il soit nécessaire de travailler avec eux toutes les correspondances. Ils sont progressivement en mesure de manipuler les premiers éléments du code alphabétique qu'ils maîtrisent pour produire de manière autonome des mots puis des phrases. Ils acquièrent également une aptitude à comparer les formes écrites et à prendre appui sur une forme orthographique pour en déduire une autre approchée.

Propositions de réponses en classe

Faire des essais pour produire de l'écrit

L'enseignant peut ménager régulièrement, au cours de sa journée de classe, des moments où les enfants pourront écrire comme ils savent, quelles que soient les erreurs qu'ils commettent, et ainsi apprendre à résoudre à leur manière des problèmes d'écriture.

Permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas à nos critères habituels de lisibilité, stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, renseigne sur leurs savoirs et leurs représentations. Lorsqu'un enfant tente de produire des mots écrits, il « invente » des systèmes d'écriture. Il est important alors de lui laisser le temps des tâtonnements dont il a besoin pour construire sa connaissance du principe alphabétique.

Faire droit à l'envie d'écrire

En copiant un mot (en capitales d'imprimerie pour les plus jeunes et en lettres cursives dès que c'est possible), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, les enfants se dotent de connaissances importantes qu'ils peuvent réinvestir dans les moments où ils tentent de trouver la manière d'écrire un mot qui n'est plus présent devant eux. À cet égard, la reconnaissance de mots écrits sur des étiquettes est un exercice très insuffisant ; elle n'est d'ailleurs pas du tout à valoriser.

Susciter des essais d'écriture

Lorsqu'un enfant tente de produire des mots écrits, il « invente » des systèmes d'écriture. Il est important alors de lui laisser le temps des tâtonnements dont il a besoin pour construire sa connaissance du principe alphabétique. L'écriture tâtonnée, ou écriture inventée pour certains psycholinguistes, est un moyen au service de cette construction : l'enfant seul ou avec l'aide d'un groupe de camarades essaie d'écrire un message, en s'aidant des affichages présents dans la classe et des textes lus antérieurement pour les mots qu'il a déjà rencontrés. Pour les mots inconnus sous leur forme écrite, il fait des hypothèses procédant par décomposition (en unités syllabiques ou infra-syllabiques) et mise en rapport entre ce qu'il entend et les graphies possibles qu'il infère de ce qu'il sait déjà ou de ce qu'il trouve par analogie. En posant des problèmes d'écriture, en permettant à l'enfant d'oser, d'essayer, de se tromper et de recommencer, en stimulant les échanges entre élèves sur les procédures adoptées, on favorise un cheminement personnel, des premières traces vers une écriture normée. C'est en les voyant écrire que l'enseignant perçoit si les enfants ont conscience de l'organisation de l'espace, de la séparation du discours en mots (unités spécifiques de l'écrit), de l'importance de l'ordre des mots, de la présence de tous les mots, de leur compréhension des relations entre sons et graphies. Il peut également se rendre compte de leurs compétences et de leurs difficultés à former les lettres et proposer une réflexion ou des étayages appropriés. Le document 12 en fin de chapitre propose des productions d'élèves de grande section pour exemples de ce dont les enfants sont capables.

PENSER UNE ORGANISATION QUI FAVORISE LES ESSAIS INDIVIDUELS

Dès la section des moyens, l'organisation de la classe (espaces et matériel) doit réserver une place spécifique à l'activité d'écriture en créant des conditions favorables du point de vue des outils et des supports, mais aussi des modèles et des références.

Un espace pour les activités d'écriture

Les activités de nature à favoriser l'entrée dans l'écrit demandent un lieu permanent, bien identifié, différent de l'espace-graphisme. On y trouve des supports variés destinés à recevoir de l'écrit (feuilles de papier, enveloppes, fiches cartonnées, carnets, ardoises...), des outils scripteurs réservés à l'écriture (crayons graphite, stylos...), des gommes et des effaceurs, un ou plusieurs ordinateurs, des lettres magnétiques, des lettres mobiles, des jeux de lettres, une imprimerie (telle qu'en proposent plusieurs éditeurs de matériel scolaire)... On y trouve aussi des aides, des recours pour écrire, tous élaborés collectivement ou présentés à tous. Ces référents, textes ou mots écrits sans déterminant et en lettres capitales – progressivement, les autres graphies viendront en complément au verso – sont souvent accompagnés d'illustrations pour faciliter leur reconnaissance :

- des documents authentiques, imprimés et manuscrits : lettres, affiches, emballages, recettes, photocopies de couvertures d'albums connus, comptines... classés dans des fichiers;
- de courts récits de la vie de la classe desquels ils pourront extraire mots ou groupes de mots,
- des panneaux de référence : prénoms, jours de la semaine, mois de l'année;
- des formules ou tournures répétitives rencontrées dans les récits et albums;
- des fiches reprenant les mots familiers des enfants ou rencontrés dans les projets depuis la petite section : noms des héros des récits, liste des ingrédients des recettes, inventaire des gestes plastiques, répertoire des actions motrices...;
- des boîtes ou des tiroirs contenant des mots collectés avec les élèves et triés avec eux, selon divers critères : les mots du jardinage (après une activité de cette nature dans le domaine « découverte du monde »), les mots qui font peur (après un travail systématique relatif aux mots des histoires qui ont été lues en classe), etc. ;
- des étiquettes manipulables portant les mots connus;
- des imagiers thématiques;
- des alphabets.

Ces références se constituent au cours des trois années de l'école maternelle ; elles sont ancrées dans la vie affective des élèves et portent un sens pour eux. Leur usage fait l'objet d'un apprentissage méthodique ; leur reconnaissance et leur mémorisation doivent être réactivées par des rencontres fréquentes. Ces documents de référence, écrits par l'adulte, se distinguent des autres affichages par leur contenu permanent et leur présentation structurée.

Ce faisant, il ne s'agit pas de laisser croire que lire, c'est mémoriser le plus grand nombre de mots. L'objectif est de construire des objets qui serviront de recours opératoire. Progressivement, les élèves doivent apprendre à s'y reporter pour chercher un mot ou une phrase à écrire et rapprocher des mots dans lesquels ils ont perçu des similitudes.

Écrire : une activité spontanée, une activité accompagnée

Quand et où écrire ?

Quand les élèves ont un projet d'écriture individuel, ils fréquentent cet espace librement (par exemple, au moment de l'accueil). L'adulte veille à ce que les productions soient conservées puisqu'il reprend les écrits avec leur auteur et procède à une réécriture normée.

Par ailleurs, très régulièrement, l'enseignant organise et guide ce moment de production d'écrit pour répondre au besoin d'un projet, sous forme d'ateliers d'écriture. Ces ateliers peuvent être proposés soit aux volontaires qui ont un projet (lié au cahier de vie, au carnet de lecture ou à un album personnel), soit aux autres enfants en leur donnant une tâche inscrite de manière fonctionnelle dans la

vie de la classe (légènder des photographies relatives à une sortie ou une activité inhabituelle, légènder des dessins pour l'album de l'animal de la classe, etc.), tâche modulée selon ce que le maître sait des capacités de chacun (écriture d'un mot, d'un message plus ou moins long).

Comment écrire ?

L'activité se déroule alors selon un schéma récurrent, tel que chaque élève puisse bien se représenter ce qui est attendu de lui :

- une phase de recherche où chacun écrit selon ses idées et ses possibilités, en un premier jet, en faisant appel aux référents et aux modèles ou en inventant;
- une phase de présentation où chacun lit son écrit à l'enseignant et, s'il le souhaite, aux autres enfants prenant part à l'atelier;
- une phase d'aide où l'enseignant conduit l'enfant à expliciter ses procédures, tente d'induire des corrections, valorise les efforts et les bonnes pistes;
- une phase de mise au point où l'enseignant écrit au-dessous des tentatives de l'élève le texte orthographiquement normé.

Dans ces productions, le maître prélève des informations sur le cheminement de chaque élève. À titre de repères, quelques éléments peuvent être notés :

- avant la deuxième moitié de la section des moyens, la plupart des enfants reproduisent l'écriture manuscrite par des tracés en vagues, en dents de scie ou en cycloïdes; d'autres tracent des signes sociaux : chiffres, pseudo-lettres, essentiellement lettres de leur prénom, manifestant ainsi la volonté d'utiliser un code (voir le document 11 en fin de chapitre);
- en fin de section de moyens et en section de grands, pour encoder l'oral, certains enfants utilisent des signes sociaux sans valeur sonore; d'autres s'appuient sur l'écoute de l'oral et cherchent à coder les répétitions, les régularités, les sons vocaliques repérés (AI pour «ami», OOA pour «chocolat»...). D'autres encore s'appuient sur la longueur du mot et sur le nombre de syllabes dénombrées (KOA pour «chocolat»). Ils utilisent la valeur sonore des signes (CADO pour «cadeau») avant d'utiliser au cours préparatoire les bons graphèmes pour encoder les phonèmes. Ces productions permettent des évaluations diagnostiques fines des acquis des enfants. Ainsi, on peut déterminer le stade précis de leur représentation du système écrit, leur capacité à entendre ou non les éléments phonologiques qui constituent le mot, l'utilisation du nom des lettres pour coder des sons (exemple : M pour aime), leur capacité à proposer un signe graphique pour une unité phonologique, leur capacité à produire une écriture phonétiquement plausible pour un mot régulier. Il faut admettre que chacun progresse à son rythme, sans être soumis à une programmation rigoureuse. Les repères donnés ne doivent pas être pris comme des normes.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'attitude du maître est déterminante. Un climat de confiance doit s'être installé préalablement. Pour que les élèves s'investissent, la conviction du maître doit s'afficher : «Tu écris comme tu sais, avec ce que tu connais.»

Il rappelle qu'on s'aide des savoirs et savoir-faire qu'on possède. Encourager une démarche d'essais et d'erreurs est une preuve de tolérance et encourage les initiatives. Le maître n'attend pas une production correcte par rapport à la norme orthographique et renonce, dans ces séquences dédiées à la conquête du code, à une production graphique parfaite (l'usage des capitales d'imprimerie paraît à ce moment-là plus pertinent). Il sollicite l'explicitation des stratégies, il écoute les propositions, valorise les découvertes. Il provoque des renvois réflexifs qui permettront des prises de conscience. En toute situation, il se veut une aide et un soutien, face à des situations particulières, les réponses ci-après peuvent être apportées.

A consulter*** Lire et produire de l'écrit à la maternelle**

siteeriff.free.fr/animmatecmatLireetproduireecritjonzac.doc

*** Des pratiques d'encodage**

siteeriff.free.fr/animmatAtencodageMSFriesendocdep.doc

Des outils indispensables

En classe, les élèves construiront et apprendront à utiliser différents outils.

=> Pour être "référent", un écrit doit être maîtrisé par tous les enfants et doit contenir la réponse aux problèmes de lecture-écriture des enfants : = mot + illustration = phrase ou petit texte où les mots-référents sont accompagnés d'une petite illustration = parfois, un mot sans illustration : lorsque celui-ci est toujours écrit à la même place par exemple.

=> Exemples de référents :

- le dictionnaire de classe, groupes syntaxiques, lexique, mots-outils.
- une banque de mots, d'étiquettes pour la production d'écrit

Pour le stockage et présentation des matériaux langagiers pour la classe, deux solutions pratiques et efficaces :

- **présentoirs en penderie**
- **présentoirs en "araignée"**
 - des imagiers du commerce
 - des panneaux (coin-cuisine, thème du moment...)
 - de petits dossiers ou classeurs (thématiques)
 - des dictionnaires partiels pour une activité.

Le rôle de l'enseignant est primordial, il va consister à apprendre aux enfants à se servir de ces référents, à développer des comportements de recherche d'informations. Il consistera également à faire vivre ces référents par des activités d'animation, afin que les enfants soient bien familiarisés avec leur contenu et leur organisation.

Ressources complémentaires

*** Le Langage à l'école maternelle, document d'accompagnement des programmes 2002 , 2006 - Essais d'écriture pages 103 – 104**

*** Le langage à l'école maternelle**

Ressources pour faire la classe MENJVA-DGESCO / CNDP Mai 2011

Un outil précieux pour les maîtres qui éclaire les différentes facettes de l'enseignement du langage oral comme écrit à l'école maternelle.

<http://eduscol.education.fr/pid23249-cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html>

Construire les compétences de producteur d'écrits

Fiche 5 - Des ateliers d'écriture

Constats / Enoncé de la problématique

Comment mettre en place des ateliers "d'écriture inventée" ? Les enseignants proposent de manière évolutive, de la petite à la grande section, des ateliers d'écriture. Cette démarche encore peu pratiquée permet aux élèves entrant au C.P., de s'engager dans des apprentissages plus systématiques et de faire preuve d'un recul bénéfique par rapport à la langue écrite, à son fonctionnement ainsi qu'à ses usages, ses buts et sa nécessité.

Travaux de recherche en résonance

Jean-Pierre Jaffré est chercheur au CNRS depuis 1987. Il a appartenu à l'équipe Histoire et Structure des Orthographe et des Systèmes d'Écriture fondée par **N. Catach**. En 1999, il est devenu membre du **LEAPLE** (Laboratoire d'Études sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant) où il co-anime le groupe Litéracie avec **L. Sprenger-Charolles**. Linguiste de l'écrit, il s'intéresse au fonctionnement des écritures et à leur acquisition. Dans ce cadre, il anime différents projets sur la genèse linguistique. Il y confronte notamment deux analyses complémentaires de l'écriture (morphogénèse et ontogénèse). La première - morphogénèse graphique - étudie et compare le fonctionnement linguistique des écritures sur la base d'un modèle associant phonographie et sémiographie ; la seconde - l'ontogénèse graphique - observe et décrit des processus de production graphique, spécialement chez de jeunes enfants.

Bibliographie

- **Les ateliers d'écriture ou Écrire pour apprendre l'écrit**, Jaffré J.-P. (1995), dans C. Tisset (dir.), *Écrire, réécrire*, Actes du colloque de l'IUFM de Versailles, oct. 1995, 1-6.
- **Ce que nous apprennent les orthographe inventées**, Jaffré J.-P. (2000), dans C. Fabre-Cols (éd.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », 50-60.
- **Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture**, Brissaud C. et Jaffré J.-P., eds. (2003), *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 1.

Propositions de réponses en classe

Chaque fois que cela sera possible, on installera dans la classe un espace permanent qui fonctionnera :

- soit en atelier dirigé,
- soit en coin libre.

On l'aménagera dans un lieu spécifique, calme, convivial, reconnu comme tel et non confondu avec le coin graphisme.

On placera, à la disposition des enfants :

* des supports variés destinés à recevoir de l'écrit :

- papier blanc A4, papier à lettre, enveloppes
- feuilles grand format pour affiches, fiches cartonnées pour recettes ou modes d'emploi...

* des outils scripteurs variés, réservés à l'écriture que l'on n'utilisera que pour écrire et non pour dessiner :

- crayons de papier, stylos, feutres fins

- gros feutres pour affiches... (Dans la classe des petits, supports et feutres seront plus grands car mieux adaptés aux jeunes enfants)
 - pas de gomme : on barre et on récrit.
 - * des casiers, des classeurs, si possible 1 par enfant : pour le rangement des productions écrites de sorte que ces dernières ne soient pas mêlées aux dessins des enfants.
 - * des référents, tous élaborés avec les enfants ou présentés collectivement :
 - documents authentiques : lettres, affiches, emballages, fiches techniques, recettes, carnet d'adresses, n° de tel, photocopie de couvertures d'album, comptines...
 - conservés dans des classeurs, des cahiers, des fichiers, des boîtes,
 - collés sur des panneaux rigides (pour un rangement plus facile)
 - agrandis, réduits si besoin,
 - listes de mots regroupés sur un panneau ou dans un classeur faisant apparaître les différentes graphies d'un même son.
- N.B. : Ces listes sont à élaborer par l'adulte à la demande des enfants.
- dictionnaire de classe
 - abécédaires : ils peuvent être soit fabriqués, soit adaptés à partir de ceux existant dans le commerce.
 - albums thématiques : la météo, le jardinage, les recettes de cuisine
 - panneaux de référence : prénoms, météo, ingrédients, jouets...



" un panneau-référent à lire : les ingrédients (mots en script saisis à l'ordinateur "

REMARQUE :

Dans ce coin permanent , on peut placer également :

- des jeux de lettres (lettres en bois...)
- des imprimeries Lego - Asco...

- des machines à écrire
- l'ordinateur
- le minitel.

Fonctionnement de l'atelier d'écriture

L'enfant qui vient écrire sait qu'il peut bénéficier d'aides :

- les référents
- ses pairs
- les adultes

Malgré ces aides, il a des manques, des "vides", qu'il lui faut combler. Il le fait en utilisant des stratégies d'invention : les écritures inventées

Déroulement :

Organisation :

- Avec un groupe de 4 à 6 enfants.
- L'enseignant conduit la séance.

Mise en projet :

Il aide, à l'oral, à la mise en forme du projet d'écriture de l'enfant ou du groupe d'enfants. Le projet doit correspondre à un besoin :

- écrire un mot aux parents
- écrire une lettre à un correspondant
- relater une sortie de classe, une activité de la classe
- écrire une comptine "à la manière de"...

Production d'écrit :

Il est impératif de respecter les phases suivantes :

1ère phase : La production est composée oralement par l'enfant (selon son projet) en réponse à une question de l'adulte : " Qu'est ce que tu veux écrire ?"

2ème phase: L'enfant écrit son premier jet selon ses idées et ses possibilités : appel aux référents, écritures inventées... L'enseignant intervient à la demande.

3ème phase : L'enfant lit son écrit à l'adulte, aux autres enfants du groupe.

4ème phase : L'adulte "écrit" au-dessous, en écriture cursive, le texte normé, en le commentant éventuellement. A aucun moment, il ne doit LEURRER l'enfant et lui laisser croire que sa production non normée est correcte.

REMARQUES :

- Entre la phase 3 et la phase 4, il arrive que l'enfant demande à récrire son texte, essentiellement en GS.
- Les interactions enfants/enfants servent d'aide au producteur du message et mettent à plat les stratégies employées par les uns et par les autres.
- On peut envisager une réécriture collective.

Production finale :

Il est important qu'elle soit valorisée et communiquée : on aura prévu au départ la forme finale et le(s) destinataire(s).

Rôle de l'adulte

Quand on fonctionne en "atelier", l'adulte reste avec les enfants.

- Il aide à la demande,
- Il valorise, encourage,
- Il surveille la tenue du stylo, la position de la feuille, le sens de l'écriture,
- Il écrit devant l'enfant, en cursive, le message normé en l'oralisant et en le commentant.

Quand on fonctionne en "coin", l'adulte est absent du coin.

- Il veille à ce que les productions soient conservées, placées dans un lieu où il pourra les trouver plus tard.
- Il reprend les écrits avec leur auteur et procède à l'écriture normée du texte de l'enfant.

Dans tous les cas, l'enseignant informe les parents, en insistant sur l'intérêt pédagogique de cette pratique.

Il explique :

- que la production d'écrit des enfants évolue progressivement vers la "norme", en passant par différentes phases.
- qu'ils doivent, pour préserver cet apprentissage, éviter tout jugement négatif. Avant la trace écrite, objectif fixé à chaque élève, le processus rédactionnel se déroule, explicitement, en plusieurs phases avec des élèves acteurs.

1. Le maître (ou les élèves) propose le projet d'écriture :

- ▶ raconter, expliquer aux parents ce qu'on a fait, ou préféré durant notre séjour ;
- ▶ inventer la suite et fin de l'album lu et transformer à notre façon ce récit ;
- ▶ rendre compte de notre sortie vendanges, du spectacle vu, pour un affichage à destination des parents... ;
- ▶ demander aux parents d'amener tel ingrédient pour la recette à réaliser en classe...

2. La phase de verbalisation (phase importante) : Qu'allez-vous écrire ? Quelles sont vos idées ?

Au maître de favoriser ce moment de formulation orale. Les élèves échangent leurs idées, expriment oralement leur projet d'écriture, s'impliquent personnellement dans le projet de communiquer avec le devoir d'être compris des autres.

3. La mise en écrit. Elle peut suivre immédiatement la verbalisation ou être différée. Les enfants sont en atelier (groupe de 6 à 8) avec le maître, ils reformulent ce qu'ils vont écrire, puis s'attaquent à la mise en forme graphique de leur message en utilisant leurs compétences, les outils référents de la classe ou l'aide des autres élèves.

4. L'écriture finie, l'élève vient lire son message au maître qui le transcrit dans la norme orthographique en dessous de l'écrit de l'élève.

5. L'élève si c'est nécessaire peut alors achever le projet d'écriture (illustrer cette suite du récit ou retourner à son texte pour des modifications) pour permettre au destinataire d'en prendre compte.

Un autre regard sur la production de l'élève

Dans cette initiation à la production d'écrit, l'établissement d'une relation de confiance est primordial. Le maître favorise l'initiative de chaque élève. S'il peut être rigoureux dans la définition du projet d'écriture, dans la demande d'explicitation du message, il sera bienveillant face à l'écriture de ce message.

Dans ces ateliers d'écriture, l'erreur est tolérée, elle est même le moteur de l'apprentissage. L'élève n'est pas dupe, et dès la moyenne section, il sait qu'il n'écrit pas comme les adultes experts, qu'il n'écrit pas dans la norme orthographique. L'enseignant est là pour l'aider à franchir des obstacles, il est là pour le rassurer. *"Tu écris comme tu penses", "tu écris comme tu sais le faire", "essaie", "ce que tu écris est intéressant"...* sont autant d'encouragements donnés dans nos classes par les enseignants pour amener l'élève à oser écrire, à ne pas avoir peur de l'erreur. S'appuyant sur ses écrits antérieurs, on peut aussi en maternelle faire prendre conscience à l'élève de son évolution et du chemin lui restant à parcourir.

J'entends parfois s'exprimer quelques craintes concernant ces erreurs acceptées, visualisées par l'enfant, voire mémorisées. Cessons ces délires orthographiques ! Cette production correspond à l'état actuel de connaissance de l'enfant. Il essaie, construit des hypothèses, évolue dans sa conceptualisation de l'écrit. L'enseignant l'accompagne.

Un problème à résoudre par l'enfant : mettre en forme graphiquement son message

Ces situations d'écriture favorisent une dynamique de la découverte. La tâche cognitive qui est proposée aux élèves leur permet de recréer les principes de base de notre écriture et de réinvestir des faits graphiques déjà visualisés, tous ces éléments de connaissance en cours d'acquisition. L'élève essaie de comprendre intelligemment comment fonctionne l'écriture. On lui donne la possibilité de se risquer à écrire. Et il ose.

Ces tâtonnements, ces essais montrent, comme l'avait observé la psycholinguiste Emilia Ferreiro, que chaque élève a des savoirs linguistiques et qu'il parcourt différents stades de représentations de l'écrit. Passant d'une intention de signifier à l'aide de pseudo lettres, puis de lettres, saisissant déjà du système adulte l'alignement et la direction gauche/droite, il entreprend ensuite de mettre en correspondance les aspects sonores du langage oral avec son écrit.

Cette évolution est à peu près respectée par tous les enfants, même si elle n'est pas toujours aussi linéaire. Grâce à leurs premières découvertes, habitués à écrire dans les classes antérieures, guidés par leur intuition linguistique, les élèves de Grande Section, en début d'année scolaire, sont, au moins pour certains, au stade de l'inflation littéraire (stade 2) et très rapidement suivent au mieux la chaîne orale du message à transcrire (stade 3) pour atteindre le stade 4 en cherchant à traduire des sons successifs par des graphies.

Bien sûr, pas question d'enseigner ces niveaux puisque chaque élève avance à son rythme. Selon **E. Ferreiro** *"si vous présentez une information impossible à assimiler, vous empêchez la compréhension. Personne ne peut se substituer à l'enfant"*. Ce sont ces stades décrits par ces chercheurs que parcourront les élèves, à un rythme différent selon chaque individu.

Ainsi, comme dans tout autre apprentissage, selon le rythme de chacun, le stade atteint en fin de Grande Section varie d'un groupe d'élèves à un autre.

A noter que tous les élèves de Grande Section écrivent leur message en lettres capitales, même ceux qui maîtrisent le geste du tracé lié des lettres. Si l'enfant s'entraîne à écrire en cursif lors des activités de graphisme visant à améliorer leur motricité fine, cette écriture liée n'apparaît jamais dans la production écrite. La mise en forme graphique de leur message en lettres capitales évite ainsi toute surcharge cognitive. Leur tracé ne rajoute pas de difficultés supplémentaires et les élèves l'utilisent spontanément.

Des aides pour l'atelier écriture

Surtout pas de leçon d'écriture ! L'élève est influencé par les facteurs sociaux, l'habitude d'une pratique, d'une culture de l'écrit. A l'école de jouer son rôle pour proposer conjointement à ces ateliers d'écriture, des activités de lecture, des activités autour de la langue. Elles permettront à l'élève d'intégrer de nouvelles formes de connaissance, à réinvestir lors de l'écriture. Elles l'aideront à déstabiliser ses conceptions.

Des activités de lecture variées

Les situations proposant à l'élève des confrontations à l'écrit sont nombreuses dans nos classes. Actif face à des types de textes variés, il perçoit ce que lire veut dire, ce qu'apprendre à lire signifie : repérer des mots connus, s'aider d'outils construits en classe (des référents de type imagier), analyser, comparer avec des mots, apprendre à repérer d'autres indices, lancer des hypothèses (en s'aidant des illustrations par exemple) et les vérifier...

Toutes ces activités de lecture/découverte proposées au groupe permettent ainsi d'échanger des savoir-faire, de mettre en place des compétences, d'en acquérir d'autres, et ce depuis la petite section. Elles seront soulignées par des activités d'entraînement, des jeux autour de mots, de groupes de mots et de phrases. Ainsi, après avoir saisi que l'écrit véhicule du sens, un message, une signification l'élève pourra, en utilisant ses compétences orales, comprendre que l'écrit note également la phonie de la langue. C'est le rôle fondamental de tous les jeux de manipulation de la langue orale, d'analogies autour d'unités telles que syllabes, rimes, homophones... qui participent à cette construction.

L'école maternelle doit favoriser, par ces activités, la découverte et l'initiative sans verser dans l'entraînement précoce et systématique du décodage de l'écrit. *"Le détail des mots, des sons, des graphies et des structures grammaticales n'a pas vraiment d'importance. Ce qui importe surtout c'est d'aider les enfants à se faire une idée générale du fonctionnement de la langue"*.

[Observatoire National de la Lecture 1997] On n'oubliera pas le contact avec le livre, très présent dans les classes de maternelle. De la lecture d'histoires aux activités autour du livre en B.C.D., le plaisir procuré par le littéraire, permet à tous une sensibilisation à la culture et à la langue écrite.

Toutes ces activités "vers la lecture" participent au travail cognitif de l'enfant, faisant de la langue un objet d'étude. Elles nourrissent alors les essais graphiques de l'enfant écrivain, ou bien sont alimentées par ce travail de production. Ce va et vient entre l'état d'apprenti lecteur et celui d'apprenti scripteur peut permettre à tous les élèves de gagner en maîtrise et en lucidité linguistique.

Ecrire en interaction

De nombreux travaux ont montré toute l'importance de ces interactions entre pairs dans la construction de nombreux savoirs. Si l'activité de production écrite, de mise en forme graphique est propre à chaque élève, amener les enfants à travailler en groupe, à échanger leur découverte peut aussi nourrir leur réflexion, les faire évoluer.

Selon les projets, dans l'atelier écriture, soit l'enseignant laisse chacun écrire son message individuellement, soit, présent au sein du groupe, il favorise les interactions entre élèves. Le message à écrire ayant été redit par chacun, les enfants se lancent dans l'écriture, en sachant qu'ils peuvent s'aider, se questionner, expliquer leur point de vue. Le maître est ici un "observateur participant", ni totalement en retrait, ni directif, s'insérant dans les préoccupations des élèves". [3] Il relance vers les autres la question d'un élève, demande à un enfant de reformuler son idée, en

pousse un autre à expliquer ce qu'il écrit... Il favorise donc les échanges entre tous les membres de l'atelier.

L'enfant fait apparaître l'écrit, objet d'étude, sous certains aspects souvent inattendus pour les autres et qui éveillent leur intérêt, déstabilisent leurs conceptions, enrichissent leur état de connaissance. Et j'ai pu constater combien ces échanges étaient fructueux amenant les enfants à dépasser leurs propres représentations. L'interaction entre élèves est bien la plus efficace des aides.

Utilisation d'outils présents dans la classe

Conscient d'écrire certains mots déjà rencontrés dans la classe, dans des activités lecture notamment, l'élève peut avoir besoin d'une ressource. Il s'agit alors d'une copie, copie d'un mot perçu par l'enfant au sein de son message, puis recherché dans la classe parmi les outils élaborés par l'enseignant et mis à sa disposition. L'élève est alors dans une situation de copie active. Il est déjà arrivé à un stade pertinent. Il suit la chaîne orale, perçoit un mot, recherche l'écriture de ce mot dans les ressources et le copie exactement.

Dans la classe, un coin présente les affiches et les poèmes étudiés, les recettes utilisées, les lettres reçues, les prénoms de la classe ; tous ces écrits constituent les situations facilitantes des activités de lecture et d'écriture. D'autres ressources comme les imagiers, créés avec les élèves, déjà utilisés pour aider aux activités de lecture-découverte sont à la disposition des apprentis scripteurs. Ces mots du lexique de la classe, choisis pour leur importance sont ordonnés, rangés dans un classeur par thème : l'école (les élèves, les enseignants, le nom de l'école), les jours de la semaine et les mois, les ingrédients, les verbes à consigne. Ils varient selon les projets de la classe (les animaux de la ferme, les saisons...). Ces mots mis en valeur sont écrits sous les trois graphies, script majuscule, script minuscule et cursif.

Il faut toutefois se méfier de ne pas transformer l'atelier d'écriture en un exercice de copie, où ces ressources utilisées exclusivement empêcheraient la prise de risque chez l'enfant, nuiraient à l'activité cognitive, à la recherche. On voit ainsi, dans des classes où ces outils sont proposés trop rapidement, les élèves se sécuriser en recopiant des mots récupérés dans la classe, et surtout des mots inutiles à leur écrit. Ces outils deviennent alors une gêne plus qu'une aide. C'est pourquoi ces outils référents ne doivent intervenir qu'en Grande Section, quand l'enfant a déjà bien avancé dans ses stades de représentations de l'écrit, quand il saura utiliser ces mots à bon escient dans la chaîne écrite, en comblant "les vides" de son texte par des stratégies d'invention, guidés par son intuition linguistique.

Un autre classeur peut apparaître en cours d'année de Grande Section ; un lexique reprenant certains phonèmes avec des graphèmes correspondants. Ce classeur est alors construit à la demande d'enfants et avec eux. Ainsi, c'est à la suite d'une production demandant la fin d'un album intitulé "*Simon et la maison en carton*" que s'est posée pour un groupe d'élèves la transcription du "on" perçu par les enfants et qu'ils voulaient transcrire au plus juste. Une activité lecture différenciée a alors été proposée : comparaison avec des prénoms de la classe, observation de mots de l'album. La graphie ON a alors émergé, elle a été écrite sur une page de ce classeur, illustrée avec des dessins et des images reprenant certains mots contenant ce phonème. Cet outil supplémentaire rejoint les autres, complété au fur et à mesure des découvertes et des demandes d'élèves. Laisse à la disposition de tous, mais non imposé à tous, il sera utilisé par ceux qui en ont réellement besoin, par ceux qui ont atteint un stade où ils entreprennent une analyse phonétique partielle de leur message.

Ainsi la formule "*construire son apprentissage*" prend tout son sens, l'élève cherche, comprend, utilise toutes ses ressources intellectuelles, pousse l'enseignant à lui fournir de nouveaux outils

pour aller plus loin.

Un véritable processus rédactionnel

Ne résumons pas ces ateliers d'écriture à un simple exercice de création orthographique, cette tâche cognitive la plus intense réduisant quelque peu les autres. Cette phase d'écriture en est l'élément le plus spectaculaire, moteur de bien des découvertes quant au fonctionnement de l'écrit. Pourtant, il s'agit bien, adaptée au niveau de ces jeunes enfants, de production écrite.

On observe chez l'élève de Grande Section des opérations mises en œuvre lors de tout processus rédactionnel. Les exigences du projet d'écriture (le destinataire...) sont prises en compte, l'élaboration d'un plan nécessaire à certains projets (création de recette, d'affiche, d'une comptine sur le modèle de...) apparaissent parfois dans la phase de conception, des retours au texte sont aussi possibles (message incomplet ou peu clair...).

L'apprentissage d'une distanciation, prenant en compte le récepteur, commence dès la recherche et la correction des premiers messages oraux : c'est l'occasion d'établir une première distinction entre formulation orale et formulation écrite.

On voit ainsi apparaître dans cette phase d'écriture inventée des signes diacritiques (accents, points sur les i...), des signes de ponctuation (le point essentiellement) et plus rarement le blanc entre les mots, remplacé parfois par des traits.

Le souci de l'enseignant est donc de mettre en place des situations d'écriture ayant du sens pour les élèves. Dans ma classe de Grande Section, l'expérience récente de la création d'un magazine à destination des familles a montré tous les avantages d'un tel projet. L'association des élèves au choix des sujets donne alors une autre dimension à leurs productions écrites, plus motivantes, plus valorisantes, plus exigeantes aussi. Les occasions d'écrire en maternelle ne manquent pas et les types de conduites langagières varient selon les situations d'écriture (raconter, décrire, expliquer, jouer avec la langue, donner son point de vue...).

Un atout pour la réussite scolaire

L'originalité de cette démarche repose d'abord sur le fait qu'elle s'appuie sur les découvertes récentes de psycholinguistes sur le développement de l'enfant aux savoirs lire-écrire. Prenant appui sur des cadres théoriques fournis par plusieurs chercheurs, Jacques Fijalkow et surtout Jean-Pierre Jaffré, des enseignants de maternelle ont pu proposer des activités de production écrite à leurs élèves, en cherchant à l'aider à apprendre.

Démarche commune, cohérence sur le cycle 1, participent aussi à la réussite de cette activité. Pour preuve, il suffit d'observer le cahier de production écrite de chaque élève (conservant quelques écrits sur les trois années de maternelle). On est surpris devant le parcours réalisé par chacun d'eux, par la représentation du code écrit qu'ils ont élaborée.

"Production écrite en maternelle" : c'est bien une tâche d'écriture dans un projet explicite où l'enfant se confronte à la mise en forme de ses formulations orales. La langue écrite devient alors autant un objet d'étude qu'un moyen de communication.

Je suis persuadé que ces activités de production écrite ont toute leur place en maternelle. Le fait de mettre nos jeunes élèves en situation de produire des écrits les amène plus tôt à se poser des questions sur l'analyse de l'écrit. Si l'enfant comprend facilement que le message écrit a un sens au travers des activités lecture, c'est par cette pratique d'écriture qu'il fait le lien entre ce qui est

dit et ce qui est écrit. Cette activité d'écriture est ainsi intégrée à un dispositif d'ensemble pour développer la maîtrise de langue. Les deux dimensions paradoxales de l'écrit sont alors à sa portée ; l'écrit a du sens et l'écrit code l'oral. Le voilà alors parfaitement lancé vers les apprentissages plus systématiques qui l'attendent au cours préparatoire. Quelle formidable efficacité trouveraient notre enseignement de la langue française si cette activité trouvait ensuite un prolongement sur le cycle 2. Voilà un sujet de discussion à proposer aux conseils des cycles de nos écoles...

A consulter

* Article Laissons les écrire !

<http://www.crdp.ac-grenoble.fr/lireetecrire/spip.php?article58#nb2>

* Atelier d'écriture à l'école maternelle – Reportage à l'école GOUNOD de St ETIENNE

A l'école maternelle Gounod à Saint-Etienne, un accueil échelonné autour de la lecture et de l'écriture voit les parents accompagner leur(s) enfant(s) dans la classe pour la première activité du matin. Une relation de confiance s'instaure alors entre les enseignants et les parents qui participent activement aux apprentissages de leur(s) enfant(s). Yves Scanu, directeur de l'école, revient sur les bénéfices de cette démarche.

<http://www.curiosphere.tv/video-documentaire/0-toutes-les-videos/108263-reportage-atelier-decriture-a-lecole-maternelle>

* Projet innovant – Des ateliers d'écriture dès l'école maternelle

etab.ac-montpellier.fr/.../maternelle/...

Ressources complémentaires

Pour s'interroger sur les ateliers d'écriture

- **L'atelier d'écriture au service de la création littéraire**, André Alain, Babel Heureuse, Syros, 1989.
- **Comment les enfants entrent dans la culture écrite**, Bernardin Jacques, Pédagogie Retz, 1997.
- **Tous les mots sont adultes** Bon François, Fayard, 2000
- **Créer des ateliers d'écriture**, Collectif, Hatier - coll Questions d'école 1997
- **Petite fabrique de littérature, Lettres en folie, Les petits papiers**, Duchesne Legay, Ed. Magnard
- **Former des enfants producteurs de textes**, Jolibert Josette, Hachette, 1988.
- **Former des enfants producteurs de poèmes**, Jolibert Josette, Hachette, 1993.
- **Ateliers d'écriture : mode d'emploi**, Pimet Odile, Boniface Claire, ESF, col. didactique du français, 1999

Un atelier d'écriture en classe : place et rôle. [Périodique]. Enjeux n°057, septembre 2003. p. 168-177. Baudoin, Mireille

Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? Quelques pistes de travail pour l'animateur, comment le mettre en œuvre dans l'institution scolaire.

Une pratique de l'étonnement : récit d'une transmission dans un atelier d'écriture poétique à l'école. [Livre]. L'Harmattan, 2001. 229 p. Dalle, Evelyne

Ateliers d'écriture : écrire pour dire. [Vidéocassette]. CRDP du Limousin, 2002. 1

vidéocassette. 22 min + 1 livret. Deconchat, Robert, Dufour, Serge, Philippon, Claude

Identité subie ou choisie ? Autour de ce thème, Kofi Kwahulé, écrivain et metteur en scène, a animé des ateliers d'écriture en collège. Le film retrace cette expérience.

Des sites web de référence

Educnet, Ministère de l'éducation nationale

Ecrivains et écritures en ligne [Dossier en ligne].

Il regroupe des exemples de sites d'écrivains et de créations numériques, des productions d'élèves, des textes théoriques, des ressources didactiques, des démarches pédagogiques accompagnant les travaux d'élèves

<http://www.educnet.education.fr/lettres/pratique/ecriture.htm>

Lettres et langues anciennes : espaces élèves

Ecritures de classes, propositions de travaux : des exemples réalisés par des élèves avec leurs enseignants

<http://www.educnet.education.fr/lettres/eleve/index.htm>

GFEN

Travailler l'étonnement dans les ateliers d'écriture en milieu scolaire

Un dossier en ligne téléchargeable

<http://www.gfen.asso.fr/>

Remue.net, littérature (site associatif animé par François Bon)

Ateliers d'écriture

Enjeux et pratiques de l'écriture créative, actualité, des compilations de liens, un pôle carrefour sur la rubrique thématique.

<http://www.remue.net/atel/index.html>

D'autres références : www.crdp-nantes.cndp.fr/ressources/selection/atecriture.PDF

Construire les compétences de producteur d'écrits

Fiche 6 - Ecrire en projets, à partir d'albums de littérature de jeunesse

Constats / Enoncé de la problématique

Produire des écrits courts, quotidiennement, en lien avec les différentes situations d'apprentissage est une des facettes de l'enseignement de la langue écrite. Elle ne peut être dissociée de l'ouverture de chantiers d'écriture plus longs, plus ambitieux, souvent adossés à des albums de littérature de jeunesse rencontrés, mis en réseaux et explorés en classe.

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. La rencontre avec des ouvrages de littérature de jeunesse et du patrimoine permet de développer la lecture plaisir, l'expression des émotions et la compréhension et nourrit l'activité de production d'écrits.

Propositions de mise en œuvre en classe

Les albums sont très présents dans les classes maternelles. Lus, manipulés, objets de langage, ils offrent aussi de nombreuses occasions de production d'écrits. La dictée à l'adulte permet la production d'écrits longs, diversifiés. Elle est particulièrement adaptée à la production de récits de fiction à partir d'albums.

Quelques pistes :

- Créer la couverture d'un livre en utilisant des mots et images appropriés et en adoptant une

mise en page

Exemple en Moyenne section

Préalables : l'histoire est écrite, le titre est trouvé.

Objectif n°1 : choisir l'image représentative d'une histoire à mettre sur une couverture

Déroulement :

1/ Par groupes de trois, choisir parmi un jeu de quatre images (2 images très représentatives, un intrus, un détail de l'histoire) l'image qui pourrait être celle de la couverture. Tous les groupes ne travaillent pas avec les mêmes séries d'images et n'illustrent pas les mêmes histoires.

2/ En grand groupe les productions des élèves sont comparées, justifiées par les différents groupes et analysées.

Les élèves cherchent s'ils devinent l'histoire à l'aide de l'image. La nécessité d'une illustration très représentative de l'histoire sur la page de couverture est mise en évidence.

Objectif n°2 : S'approprier différentes mises en forme d'un titre de page de couverture.

Déroulement :

1/ En grand groupe, les élèves observent des titres de différents ouvrages variés dans la forme et dans le type d'écriture choisi.

2/ En petits groupes, les enfants ont des titres écrits, ils cherchent au moins deux façons différentes de les écrire.

3/ Observation des productions. Les titres écrits commencent la création d'un répertoire de titres qui sera complété, enrichi au fil de l'année par les enfants ou par l'enseignant.

- Raconter une histoire par écrit pour fabriquer un livre illustré

Enjeu : pour faire plaisir

Destinataires : d'autres enfants d'une autre classe

Type de texte : narratif

Formes d'écrit : texte illustré

- Ecrire un conte illustré (pour préparer une rencontre inter-classes)

Enjeu : faire plaisir, divertir

Destinataire : d'autres enfants d'une autre classe

Type de texte : narratif

Forme d'écrit : texte illustré ou images légendées

- Ecrire le portrait d'un personnage imaginé

(Les élèves ont au préalable cherché à repérer les personnages principaux d'une histoire)

Planifier

Afin de trouver des idées pour décrire leurs personnages, par petits groupes, les élèves choisissent les dessins qui leur permettront de reconstituer le personnage qu'ils ont choisi (la tête, le nez, les vêtements...)

Mettre en texte

Chacun des petits groupes dicte ensuite au maître, en s'appuyant sur les images, la description de leur personnage.

Réviser

Les dessins présentant des éléments de la description du personnage sont affichés au tableau.

Le maître lit les descriptions dictées par les élèves. Le groupe doit alors trouver l'image qui correspond au texte lu.

Les collages et les textes sont alors complétés par les élèves (images) et par le maître (écrit) si besoin pour faciliter les devinettes.

A consulter*** Projet de production d'écrit IA savoie**

<http://www.ac-grenoble.fr/ia73/ia73v2/IMG/prod-ecrit.pdf>

Mise en place d'activités autour de la compréhension d'un récit en aidant progressivement l'enfant à s'approprier la notion de personnage en les identifiant.

Matériel : à partir d'un album : Roule galette collection Père castor

- Marottes
- Personnage d'albums photocopiés en couleurs, découpés, et plastifiés ;
- une petite baguette est collée pour une meilleure prise en main
- album : Roule galette collection Père castor

Organisation : atelier 4 ou 5 enfants

Proposition d'activité :

L'enseignante raconte en grand groupe l'histoire.

La maîtresse aide les élèves à identifier tous les personnages du conte :

- la vieille, le vieux, la galette, le lapin, le loup gris, le gros ours, le renard ;

Puis ils choisissent parmi une multitude de marionnettes : petit chaperon rouge, ogre, cochons, poulepersonnages archétypaux. (On peut constituer un coin marionnettes dans la classe.)

→ Retour au grand groupe en argumentant les choix

→ Les élèves s'entraînent à raconter roule galette à l'aide des marottes pour ensuite la raconter par dictée l'adulte. L'écrit produit est destiné à un groupe d'élèves de la classe ou d'une autre classe

→ Pour compléter le récit, on peut inviter les élèves à d'abord présenter les différents personnages du conte traits physiques particuliers, ses vêtements, ses habitudes, ses objets sous la forme d'une carte d'identité.

Mise en place d'activités autour de la compréhension d'un récit en aidant progressivement l'enfant à la notion de personnage, de sa permanence dans un récit et des lieux où se déplace le personnage.

Matériel : à partir de l'album Roule galette collection Père castor.

- Marottes (elles peuvent être construites par la maîtresse PS ou par les enfants MS GS)
- *Personnage d'albums photocopiés en couleurs, découpés, et plastifiés ;*
- une petite baguette est collée pour une meilleure prise en main
- album : Roule galette collection Père castor
- Maquette des lieux (élaborée par les élèves)

Organisation : atelier 4 ou 5 enfants

Proposition d'activité :

L'enseignante lit en grand groupe l'histoire de Roule galette. La maîtresse aide les élèves à identifier tous les lieux du conte : la maison des petits vieux, le chemin.

1 - en proposant aux élèves de revisiter le conte - en s'interrogeant sur les lieux fréquentés par les personnages.

- en s'interrogeant à partir des illustrations de la version « les albums du père castor

2- en dictée dessin : la maîtresse propose aux élèves de raconter le conte et de représenter sur une grande feuille A3 les propositions, les lieux que les enfants au fur et à mesure repèrent.

Il s'agit d'un plan, d'une carte symbolique des lieux.

3- en invitant les élèves à fabriquer *une maquette des lieux* sur un carton (peinture)

4-Ils auront alors à choisir parmi une multitude de personnages (petit chaperon rouge, ogre, cochons, poule ...personnages archétypaux)

→ Les élèves s'entraînent à raconter roule galette à l'aide des marottes et de la maquette

- Reformuler avec ses propres mots des fragments de l'histoire

-Insérer les dialogues des personnages

A partir d'albums ou de contes :

- on imagine la fin (ex. : *John Chatterton détective*, Yvan Pommeaux) faire écrire une suite possible et confronter avec la vraie histoire ; on travaille ici à développer aussi une compétence narrative
- on réécrit l'histoire à sa façon/on réinvente
- on écrit le texte d'un album sans texte (cf. *Boucle d'Or*) (Ex. : *Le Petit de la poule* Père Castor, Flammarion)

A consulter

* Une animation pédagogique sur la production d'écrits en maternelle

ecoles.ac-rouen.fr/rouennord/file/Familiarisation_avec_ecrit.doc

* L'écrit à l'école maternelle

isfp.fr/documents/memoire/m05-rupil.pdf

Autour de la création d'un abécédaire

« C'est dans les activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à vraiment voir les lettres qui distinguent les mots entre eux ».

L'objectif final est de donner aux enfants la possibilité de produire de l'écrit en autonomie.

A chaque fois que la maîtresse écrit, elle amène les enfants à réfléchir et à nommer les mots qui vont rentrer dans les différentes catégories d'outils qui seront utilisés, et réutilisés pour produire de l'écrit en classe. Des mots du cirque seront choisis, mis en phrases et illustrés. Un rangement sera ensuite établi par ordre alphabétique. Le projet développe un volet artistique par le partenariat avec un illustrateur professionnel.

A consulter

* Séance filmée en classe – circonscription de BETHUNE 2

<http://www.youtube.com/watch?v=RumGWydIMNA>

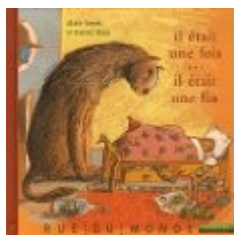
* Projet pédagogique de Johanne LEVANT, école Les Tilleuls d'HINGES

<http://web.ac-lille.fr/pia/telecharger.php?cle=e139c454239bfde741e893edb46a06cc>

Des supports et matériels à privilégier

Propositions de situations variées d'écriture au quotidien et de chantiers plus longs et plus ambitieux

Il était une fois ... il était une fin Alain SERRES et Daniel MAJA



Rue du monde



La petite bibliothèque imaginaire Alain SERRES et un collectif d'illustrateurs
Rue du Monde



Des albums sans texte

Le colis rouge Clotilde PERRIN Rue du Monde

Construire les compétences de producteur d'écrits

Fiche 7 - Des écrits de travail au service des apprentissages

Constats / Enoncé de la problématique

Les écrits de travail sont conçus comme des écrits transitoires et éphémères, au service de l'élaboration du sens et de l'échange des opinions. Quelle place doit-on leur réserver à l'école maternelle ? Quelle est leur véritable finalité ?

Travaux de recherche en résonance

A l'école, lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau, la méta cognition est sollicitée pour comprendre où l'on fait des erreurs, et où l'on réussit sans problèmes. Par son biais, on peut alors décider de ce qu'il convient de faire pour améliorer ses performances (relire des exemples d'exercices, se replonger dans des points de théorie, poser des questions à l'enseignant, etc).

Les domaines d'application sont donc très vastes. La méta cognition est sollicitée dans tout apprentissage et dans toute tâche qui implique un retour sur soi ou une planification (qui se fait selon son expérience passée et les contraintes du moment et de la tâche). La méta cognition vise le transfert, c'est-à-dire d'adapter son activité à des contextes différents, elle vise à développer l'autonomie et la motivation.

Des repères didactiques

- **Ce qu'il faut enseigner à l'école maternelle**

Les élèves, dès le plus jeune âge, prennent des repères au niveau de l'école, de ses locaux, de son fonctionnement, des personnes qui y travaillent. Ils sont amenés progressivement à comprendre les attendus de l'école et commencent à apprendre leur métier d'élève. Ils deviennent capables de distinguer l'activité de l'objectif de la tâche. Cela leur permet de prendre conscience de leurs progrès et de commencer à évaluer leurs productions. Tout ceci fait l'objet d'un enseignement explicite où les liens entre ce que font les enfants, la finalité de leurs actions et leurs apprentissages sont mis en lumière. Cela passe par des consignes claires, de la reformulation, des bilans de fin d'activité et des temps structurés d'explicitation des acquis.

L'élève produit des écrits quand il utilise :

- L'écriture pour copier
- L'écriture pour apprendre
- L'écriture pour la rédaction

A l'école, l'enfant va construire les compétences suivantes :

- Copier un texte rapidement, sans erreur, avec une écriture régulière et lisible.
- Écrire de manière autonome un texte cohérent de 10 à 20 lignes en respectant les contraintes de la langue écrite.
- Réécrire un texte, utiliser un logiciel de traitement de texte.
- Mettre en page, organiser un document écrit en respectant les conventions (affiche, journal,...) et les contraintes de présentation

Propositions de réponses en classe

Des écrits de travail pour mieux comprendre les textes entendus :

Ce sont des écrits provisoires, courts, non rédigés, de type prise de notes le plus souvent

- Ils étayent la réflexion, ils aident à l'élaboration des connaissances en permettant de fixer une interprétation, une idée, une hypothèse... à un moment T de la séquence.
- Ils servent d'ancrages aux échanges.
- Ils sont reformulés par l'enseignant sur un support collectif en vue du débat.

Il peuvent être :

- relatifs à des activités d'aide à la compréhension / interprétation pendant et après la lecture (dessin, dictée à l'adulte)
 - le personnage principal
 - les personnages (caractéristiques physiques)
 - des hypothèses de suite, de chute
 - un résumé
 - un titre
 - un moment clé
 - comparaison de différentes variantes du texte
 - les personnages (pensées, émotions, ressentis, buts, états mentaux)
- relatifs aux liens entre le texte et d'autres œuvres littéraires ou picturales, ...
 - le livre me rappelle ...
 - le livre ressemble ... c'est comme dans ...
 - les caractéristiques d'un auteur
 - les caractéristiques d'un illustrateur
 - l'approche d'un genre ou d'un procédé d'écriture

Exemples d'écrits de travail commentés dans le livre de C.Tauveron

- **Des écrits qui permettent l'expression des « premières (ou ultimes) impressions de lecture »** : quelques lignes relatant l'état de la pensée de l'élève (genre de l'histoire, difficultés de lecture, j'ai compris que...)

Produits après la lecture du début de l'œuvre puis à la fin de l'étude, ces écrits renseignent sur les éventuelles erreurs de compréhension de l'élève.

- **Des écrits « pour faire repérer et identifier le problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé »** :

reformulations, titrage, soulignement, réécriture

- **Des écrits pour faire repérer « une mauvaise posture de lecture »** :

Imaginer par exemple le début d'un récit dont on a identifié le genre, à partir des informations données par les couvertures du livre. La confrontation avec le véritable incipit ouvrira le débat sur « l'art de la patience » chez le lecteur.

- **Des écrits « pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture »** :

A partir des indications de la couverture, avant d'entrer dans l'œuvre, les élèves écrivent les questions qu'ils se posent sur l'ensemble du texte. Collectivement un

choix est fait et les questions retenues créent une attente chez les lecteurs et constituent un outil d'investigation tout au long de la lecture de l'œuvre.

- Des écrits pour confronter, échanger « des interprétations individuelles spontanées » :

Ce sont des reformulations courtes qui, mises en commun font prendre conscience aux élèves de la multiplicité des interprétations dans la classe.

Ces écrits peuvent être affinés grâce à des relectures et débouchés vers des réponses plus longues, plus précises, plus réfléchies.

- Des écrits « pour provoquer des interprétations divergentes » sur des passages posant des problèmes de compréhension :

Ces passages sont courts, ils peuvent se réduire à des phrases voire même des mots. Particulièrement ouverts, ils permettent plusieurs interprétations, pas toutes compatibles avec le sens de l'histoire.

Les élèves sont invités, par groupes, à écrire ce qu'ils ont compris en accompagnant leur réponse d'une justification. La mise en commun conduit à un débat interprétatif.

- Des écrits sous forme de tableau dans lequel les élèves relèvent, en les classant, des expressions ou passages d'un texte au premier abord non stimulant :

L'enseignant suggère le classement mais ne dit pas l'objectif du travail. C'est la lecture comparée des éléments relevés qui va permettre d'avancer dans la signification du texte.

- Des écrits sous forme de tableaux ou de schémas « pour affiner l'interprétation initiale », pour « objectiver une (des) interprétations :

Relever des informations, les classer, les mettre en relation à l'aide de flèches... permet de préciser, de circonstancier, de graduer une interprétation.

- Des écrits qui témoignent de l'évolution de la compréhension d'un texte au fur et à mesure de sa lecture (texte comportant un (ou des) problème (s) de compréhension :

Ecrits en dictée à l'adulte, commencés à partir des hypothèses faites lors de l'observation des couvertures et du titre puis complétés au fil de la lecture de l'œuvre, par des reformulations, des retours critiques, ces écrits composent « un parcours de lecture » qui permet une réflexion métacognitive collective. Des écrits pour rédiger une suite immédiate dans un **dévoilement progressif** de texte ;

- Des écrits pour reformuler des interprétations individuelles spontanées les mettre en résonance, pour échanger et confronter des interprétations du texte ;

- Des écrits pour remplir un blanc dans un texte : on n'a pas accès à ce qui se passe ;

- Des écrits sous forme de résumés : à partir d'**interprétations multiples** demander aux élèves d'identifier ceux avec lesquels ils sont d'accords ;

- Des écrits « souvenirs de lecture » :

Ils peuvent être produits immédiatement après la lecture de l'œuvre ou plusieurs

semaines après. La consigne d'écriture peut orienter la convocation des souvenirs (toute lecture est oubli) : les élèves s'expriment sur le texte à partir des souvenirs qu'ils en ont gardés ; on travaille sur la **mémoire de lecture** [*est-ce que je me souviens des personnages ? Ce dont je me souviens, est-ce que je me souviens d'une phrase ? D'une atmosphère ? À quoi j'ai été sensible ? Qu'est-ce qui me reste ?*]

- Des écrits qui expriment la vision des élèves à propos des objectifs de l'enseignant :

Ils répondent à une question du genre : « A votre avis pourquoi a-t-on fait cette activité ? Pour vous apprendre quoi ? »

Ils contribuent grandement à construire une « clarté cognitive » chez les élèves, laquelle est prépondérante dans tout apprentissage.

Quand les introduire ?

- **Après une première lecture** ;
avant toute discussion de travail dans la classe pour définir le niveau de compréhension : reformulation par les élèves dans leurs propres mots ;
- **Après l'échange entre pairs et le débat** :
ainsi le cheminement de l'élève est apparent de ce qu'il a compris, s'il a évolué ou non ;
- **A tout moment** pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture : formulation des questions par les élèves ; ce qu'ils se posent comme questions dont la réponse n'est pas le texte : les questions sont affichées et sont support à débat.

L'enseignant

- favorise les temps de synthèse où les élèves peuvent échanger, comparer, expliquer, questionner, résumer, se souvenir ou anticiper.
- favorise les interactions entre pairs, les situations de communication avec des personnes étrangères à la classe.
- met en place un affichage fonctionnel, référentiel qui engage à une attitude réflexive.
- explicite la relation entre l'activité matérielle et l'apprentissage visé ou effectué (nous avons fait cela pour apprendre, pour savoir mieux faire...).
- dédramatise l'erreur qui doit être considérée comme une étape normale dans un processus de construction des savoirs.
- explique clairement aux élèves ce qu'il attend, donne les critères de réussite, envisage les progrès espérés, il propose des méthodes.

L'élève

- résout des problèmes, apprend à chercher des solutions, à imaginer des procédures et ose le faire.
- apprend avec et de ses pairs.
- est capable de dire ce qu'il a fait et ce qu'il a appris en le faisant.
- peut donner les raisons d'un apprentissage en faisant des liens avec ce qu'il a déjà appris, avec un projet, en envisageant les progrès attendus par l'enseignant.

D'autres écrits pour mieux comprendre et en témoigner

- écrire un dialogue entre les personnages

- décrire un personnage, rédiger son portrait physique et psychologique
- insérer un épisode supplémentaire
- compléter les blancs du texte
- ré-écrire la fin de l'histoire, écrire une autre fin

A consulter

* Lire la littérature à l'école

<http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/litterature%20c3/tauveron2.htm>

* Les écrits de travail

<http://ien21-centre.ac-dijon.fr/article129.html>

* Cahiers pédagogiques n°431 Mars 2005

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1397>

L'écriture pour copier

- Ecrire beaucoup et souvent
- Acquérir des stratégies et intégrer des critères de qualité

Moyen : Pas par des exercices « à vide » de copie, mais par la régularité d'une activité fonctionnelle et l'expression réitérée d'exigences en ce domaine.

L'écriture pour apprendre

L'écrit est un outil de travail privilégié dans tous les domaines disciplinaires : prises de note, brouillon de recherche, compte-rendu, courte synthèse, légende de documents, solution d'un problème ou exposé de la démarche de résolution, fiche technique,...

Trois types d'écrit dont les fonctions sont différentes :

- Les écrits de recherche
- Les écrits destinés à être communiqués ou discutés
- Les écrits de référence

L'enseignant va investir ces trois champs dans les situations relevant des différents domaines d'activité avec le souci de clarifier le contexte et la finalité de l'écrit produit collectivement, rendant explicite le sens et la valeur d'un écrit « pour soi », permettant de revenir plus tard sur ce qui a été fait et sur la manière dont on a réussi l'activité.

La technique de l'explicitation vise à favoriser la méta cognition explicite. Les moyens sont d'évoquer, de décrire, de réfléchir pour améliorer.

L'exemple des tables rondes

- En MS et GS, l'activité est menée dans le temps scolaire et dans le cadre ordinaire d'enseignement sous la forme d'ateliers d'explicitation hebdomadaires, organisés par groupes de besoin.
- En GS et en CP, l'activité peut et doit également être proposée aux élèves en fragilité dans la construction du devenir élève dans le cadre d'une action différenciée en temps scolaire (décloisonnement) ou/et en périphérie du temps scolaire (aide personnalisée).

On sait en effet que les élèves en difficulté face aux apprentissages scolaires n'accèdent pas aisément à la méta cognition et justifient donc à ce titre d'une action spécifique et volontariste de la part de l'enseignant. On sait aussi qu'un enfant n'a pas compris l'école, son fonctionnement et ses repères ne parviendra pas à poursuivre avec réussite ses apprentissages fondamentaux

au cycle 2.

- Objectif de l'activité :

L'objectif est d'amener les élèves à revenir sur une activité réalisée au cours de la semaine.

- Déroulement proposé :

A partir d'un support inducteur, l'enseignant attend de l'élève et du groupe une évocation verbale de l'activité. Les échanges qui émergent au sein du groupe et sous l'action de l'enseignant permettent de distinguer activité et apprentissage et d'amener les élèves à percevoir avec précision ce que la tâche leur a permis de découvrir, d'entraîner, d'exercer, de consolider, de valider.

Les sollicitations de l'adulte conduiront le groupe à :

- restituer l'activité en la replaçant dans son contexte,
- rappeler et reformuler la consigne,
- énoncer les critères d'achèvement et de réussite,
- rappeler les conditions matérielles et pédagogiques dans lesquelles l'activité a été conduite (temps, supports, aide, outils, interactions entre pairs, place de l'enseignant)
- évoquer les difficultés rencontrées
- expliciter les stratégies de résolution élaborées
- évaluer la production obtenue, la prestation réalisée
- comparer son travail à l'attendu, à celui des autres membres du groupe
- clarifier les modalités, temps et formes de la coopération
- identifier et verbaliser ses erreurs ou ses non réussites
- repérer les progrès à effectuer
- définir les stratégies à mettre en œuvre pour progresser, réussir et améliorer son travail

Chaque élève aura à se positionner individuellement sur ce qu'il a réussi, ce qu'il a appris. Une trace en sera conservée dans le livret personnel. Un échange avec l'enseignant lui permettra de justifier ce bilan et permettra la confrontation entre l'avis de l'élève et l'évaluation objective de l'enseignant dont la trace sera également conservée dans le livret personnel de l'élève. Le projet d'apprentissage et de réussite est discuté et peut faire l'objet d'une trace concertée.

L'enseignant conclue la séance par un rappel, une structuration des acquis (en particulier méthodologiques) et par une projection sur la suite du parcours d'apprentissage de chacun.

Des supports et matériels à privilégier

L'explicitation décalée dans le temps suppose le recours à différents supports ou matériels facilitant le retour sur l'activité passée :

- Production d'un élève
- Production du groupe
- Support vierge ou matériel proposé à l'élève
- Photographies ou film de l'élève ou du groupe d'élève au cours de l'activité (indispensable pour les activités de manipulation, pour les activités motrices)
- Traces de la démarche élaborée, de la réflexion engagée (écrits mémoire collectifs).

Construire les compétences de producteur d'écrits

Fiche 8– Garder trace pour apprécier les progrès

Constats / Enoncé de la problématique

Faire produire des écrits aux élèves dans des situations et contextes pédagogiques variés conduit à nous poser la question de la mise en mémoire de ces productions et des stratégies qui facilitent la lecture des progrès des élèves.

Comment nommer, intituler, le cahier où l'élève écrit ?

- ▶ Cahier de rédaction ? C'est impersonnel, dira un collègue (pourtant c'est le terme des programmes au cycle 3...).
- ▶ Cahier de production d'écrits ? C'est trop technique, estimera un autre collègue.
- ▶ Mes écrits ? C'est un titre plus proche du contenu effectif, jugera un troisième.

Dans certaines classes, les élèves ont un cahier d'écrivain.

- ▶ Les élèves sont-ils des écrivains ?
- ▶ Qu'est-ce qu'un écrivain ? La différence entre un auteur et un écrivain ne vient-elle pas du fait que l'œuvre ou les œuvres de l'écrivain sont publiées ? L'auteur ne devient-il pas écrivain à partir du moment où l'une de ses œuvres est publiée ? Mais publiée chez un véritable éditeur, qui rémunère l'auteur avec des « droits d'auteur ». D'où la différence avec la publication « à compte d'auteur », où tout au contraire l'auteur paie lui-même la publication de son œuvre.
- ▶ Distinguer auteur et écrivain serait donc une connaissance que peut acquérir l'élève.
- ▶ Par conséquent, le cahier qui rassemble les écrits de Guillaume n'est-il pas le cahier de l'auteur Guillaume ?...

Propositions de réponses en classe

Le cahier d'écrivain est un support qui incite les élèves, dès la moyenne section, à produire des écrits sans avoir peur de se tromper et en s'investissant pleinement dans cette activité. Ainsi, des séances de production écrite sous forme de dictées à l'adulte, d'ateliers d'écriture ou d'écriture essayée (de mots, de phrases) seront l'occasion, pour les élèves, de produire seul, collectivement, de copier, d'écrire comme ils pensent, d'inventer peut-être, mais avec leurs connaissances propres, tout au long de leur apprentissage. Ce cahier sera le témoin de leurs progrès en la matière. C'est un outil individuel qui offre une lisibilité sur le parcours d'apprentissage, valorise les efforts de l'élève et n'altère pas son estime de soi face à cette activité complexe, sert la communication avec les parents. Il accompagnera l'élève à l'école élémentaire.

Astuces pratiques :

- Couper le cahier en deux pour réduire l'espace d'écriture.
- Séparer chaque page en deux parties, la partie supérieure est réservée à l'écriture et la partie inférieure à l'illustration.
- Dans le cas de productions collectives par dictée à l'adulte, selon la longueur du texte, coller une photocopie du texte ou en demander la copie aux élèves.
- Ne pas oublier de dater chaque production.

A consulter

* Le cahier d'écrivain

<http://cp.lakanal.free.fr/viedeclasse/cahierecriv.htm>