



HAL
open science

Préparer à écrire en maternelle : quels enjeux, quelles tensions ?

Estelle Trévoux

► **To cite this version:**

Estelle Trévoux. Préparer à écrire en maternelle : quels enjeux, quelles tensions ?. Education. 2012. dumas-00776973

HAL Id: dumas-00776973

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00776973v1>

Submitted on 16 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PRÉPARER À ÉCRIRE EN
MATERNELLE

Quels enjeux, quelles tensions ?

TRÉVOUX Estelle

Directrice de mémoire : *Catherine Huchet*

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

Spécialité Enseignement du Premier Degré

Résumé :

Le langage écrit est omniprésent dans notre société. Pouvoir le maîtriser durant la scolarité représente de nombreux enjeux pour notre future vie professionnelle, sociale et culturelle. Ainsi, pour le Professeur des écoles, enseigner à écrire aujourd'hui passe par une nécessaire préparation de l'élève à ce langage qui intervient dès la maternelle. Cependant, à partir de quelles bases peut-il l'envisager ? La dictée à l'adulte apparaît comme un outil intéressant à exploiter mais quels sont les différents aspects de cette activité en tension lors de sa mise en œuvre ?

Mots clés :

Dictée à l'adulte
Ecole maternelle
Langage écrit
Langage oral
Production de textes

Summary :

The written language is everywhere in our society. To be able to master it when we are at school represents many stakes for our future professional, social and cultural life. So nowadays, in order to teach writing, it is necessary for Primary school teacher to prepare pupils for this language from nursery school. However on what basis can it be plan? For adults, the dictation seems to be an interesting tool to make use of, but what are the various aspects of this activity for pupils during its implementation?

Keywords :

Dictation to adults
Nursery school
Written language
Speaking
Text production

SOMMAIRE

1. Introduction	1
2. Un premier regard sur le langage écrit	3
2.1. Le langage écrit : de nombreux enjeux.....	3
2.1.1. Le langage écrit : ses dimensions scolaire, culturelle et sociale	3
2.1.2. Le langage écrit et le développement de soi	4
2.2. Écrire, lire et parler.....	5
2.2.1. Lire et écrire	5
2.2.2. Parler et écrire	8
2.3. Écrire et comprendre.....	10
3. Préparer, enseigner à écrire : le professeur face à des choix ?	11
3.1. L'écrit, l'enseignant et la langue française	11
3.1.1. Langue et synchronie	11
3.1.2. Une prédominance de l'écrit face à l'oral ?.....	12
3.2. Préparer à écrire : pourquoi ?.....	14
3.2.1. Un constat	14
3.2.2. Des avis de spécialistes, une loi.....	16
3.2.3. Des textes officiels	17
3.3. Préparer à écrire : comment ?	18
3.3.1. Se baser sur les programmes en vigueur.....	19
3.3.2. Se baser sur les réflexions de pédagogues et didacticiens	19
4. Préparer à écrire par la dictée à l'adulte	29
4.1. Le principe de la dictée à l'adulte.....	29
4.1.1. Une première approche	29
4.1.2. Des objectifs.....	31
4.1.3. Des modalités.....	33
4.2. Mieux comprendre les enjeux par l'exemple	35
4.2.1. Illustration de la théorie par la pratique	36
4.2.2. Prévention de difficultés dans la pratique.....	41
5. Conclusion.....	46
6. BIBLIOGRAPHIE SITOGRAPHIE.....	47
7. ANNEXES.....	50

1. Introduction

Durant ma première année de Master, l'intervention d'une formatrice à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nantes, sur « L'entrée dans l'écrit en maternelle », m'a particulièrement intéressée et a attisé ma curiosité. Connaissant alors mal le cycle I, que ce soit au niveau du contenu des programmes ou des pratiques pédagogiques en vigueur, j'ai découvert en particulier que la plupart des enseignants avait déjà comme visée l'écrit dès la Petite Section, ce qui m'a surprise et interrogée. En allant plus loin, j'ai constaté qu'au-delà de se préparer à écrire à partir d'activités de graphisme (acte technique), de nombreux objectifs étaient envisagés autour du langage écrit en maternelle : se construire une première représentation des actes de lire et d'écrire, être capable de maîtriser le langage écrit, prendre conscience de son lien et de ses différences avec le langage oral, repérer la permanence de l'écrit, découvrir sa nature, ses formes, le comprendre, etc. Apprendre à écrire est un enjeu important pour l'élève à l'école primaire, ce qui demande aussi de bien l'y préparer. Si l'enseignant aujourd'hui sait via les textes officiels qu'il doit mener cette préparation, la manière dont il s'y prendra reste encore à définir. Prendre en compte les avis de spécialistes (pédagogues, didacticiens, etc.) notamment pour les jeunes enseignants, peut aider à effectuer un choix au milieu des idées qui ne manquent pas.

Dans ce mémoire, j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement à l'écrit dans sa dimension de production de textes et non d'encodage ou de maîtrise du geste graphique. Pour autant, que peut donc mettre en place un professeur des écoles en cycle I pour préparer au mieux ses élèves à écrire ? Choisir un outil intéressant n'est pas suffisant : les objectifs visés à travers son utilisation doivent être adaptés aux capacités des élèves et suivre une progression logique. Parmi les dispositifs existants, je me suis arrêtée sur la dictée à l'adulte, pratique conseillée par l'Éducation Nationale qui permet de répondre à de nombreux objectifs en maternelle.

Pour autant, la dictée à l'adulte peut-elle être pour l'enseignant de maternelle un outil à la hauteur de cet enjeu qu'est l'acte de se préparer à écrire ? De plus, l'utilisation de ce dispositif a ses intérêts et ses tensions. S'il permet aux élèves de beaucoup apprendre sur le langage écrit, qu'en est-il pour l'enseignant de sa mise en œuvre et des compétences (pédagogiques, organisationnelles, psychologiques, etc.) qu'il requiert ?

Quels sont donc les enjeux et tensions d'une telle préparation au langage écrit ?

Tout d'abord, il conviendra de montrer l'importance du langage écrit dans notre société et les enjeux qu'il représente, d'en définir ses spécificités en précisant ce qui le distingue du langage oral et le sens différent qu'il peut prendre selon le contexte.

Dans un second temps, il sera intéressant de mener une réflexion sur ce qui peut influencer les choix pédagogiques du professeur des écoles dans l'apprentissage du langage écrit, et notamment sa préparation. Toute pédagogie ne peut s'appliquer sans conditions : elle doit être en accord avec les objectifs à atteindre et adaptée aux enfants, à leur développement psychologique. Dans ce sens, nous verrons que pour les élèves de cycle I, il semble plus adapté d'utiliser davantage le canal de l'oral pour parvenir à l'écrit comme le propose la dictée à l'adulte.

De fait, dans une troisième partie, en m'appuyant sur les propos de didacticiens et de pédagogues, je présenterai cet outil, j'aborderai ses objectifs et les aspects essentiels de sa mise en œuvre. Par ailleurs, en m'aidant de l'analyse de vidéos retraçant un exemple de dictée à l'adulte, j'essaierai d'illustrer ces aspects didactiques et de mettre en tension l'intérêt et les difficultés d'une telle activité. Parallèlement, je proposerai des éléments de prévention auxquelles pourrait s'attacher un professeur des écoles en quête d'optimiser sa pratique de la dictée à l'adulte et ainsi mieux préparer ses élèves à écrire.

2. Un premier regard sur le langage écrit

Avant d'aborder une réflexion sur le questionnement du professeur des écoles pour préparer ses élèves à écrire en maternelle, il convient de resituer la place du langage écrit dans notre société, d'aborder ses spécificités propres, les liens et différences qu'il peut avoir avec la lecture ou le langage oral.

2.1. Le langage écrit : de nombreux enjeux

Pour tout individu, la maîtrise ou non du langage écrit (lecture, écriture) présente des répercussions dans les sphères scolaire, culturelle, sociale et individuelle.

2.1.1. Le langage écrit : ses dimensions scolaire, culturelle et sociale

Apprendre à lire et à écrire est essentiel pour quiconque dans notre société et représente déjà un enjeu à l'école. Si un élève ne maîtrise pas la lecture et l'écriture, il sera vite en échec dans le système éducatif. Les supports écrits ont une place prépondérante à l'école dans les apprentissages : il est nécessaire d'avoir accès à la lecture pour pouvoir les interpréter. Dès le cycle II, l'enfant doit savoir écrire pour réaliser la plupart des activités en classe dont les évaluations. À partir du collège, il doit pouvoir prendre des notes lors d'un cours et savoir les relire pour se remémorer correctement ce qui a été vu. L'Éducation Nationale souhaite donc que chacun puisse devenir un bon lecteur, à l'aise avec l'écrit, ce qui est visible à travers les programmes scolaires qu'elle met en place. Parallèlement, la fonction de l'écrit pourra être comprise au fur et à mesure par les élèves.

Sur le plan culturel, le langage écrit occupe aussi une place primordiale, voire indispensable. Il est en effet un moyen de laisser trace, de constituer une mémoire ou plutôt des mémoires à destination de toute entité humaine, qu'elle soit individuelle ou collective (famille, groupes professionnel, religieux, politiques, associatifs, etc.), à l'échelle locale, nationale voire internationale. C'est par cette mémoire, ce passé culturel pris en compte consciemment ou non que chaque entité humaine est ce qu'elle est. Ainsi, si une quelconque d'entre elles souhaite laisser trace de son passage, partager ou transmettre sa culture aux générations futures, elle se doit de savoir maîtriser le langage écrit.

En outre, en dehors de la vie scolaire, la non-acquisition pour un élève de la lecture et de l'écriture conditionne également sa vie professionnelle et sociale à venir. Tout est information écrite dans notre société : les annonces, les formulaires, les procédures, les fiches techniques, les itinéraires autoroutiers, les recettes de cuisine, les histoires, les pensées philosophiques, les comptes rendus de recherches, les sous-titres d'un film, les lettres et e-mails, les documents sur ordinateur... Ces deux apprentissages sont donc de puissants facteurs d'insertion sociale : si *Lire, c'est aussi écrire*¹, *Lire, c'est vivre*², pour reprendre le titre de deux ouvrages de Gisèle Gelbert, neurologue et aphasiologue, qui s'attache au problème de l'illettrisme.

2.1.2. Le langage écrit et le développement de soi

Comme l'évoque Roger Pédaque, l'écrit nous permet de « *Construire notre identité propre, notre "moi" »*³.

Nous pouvons alors, dans un premier temps, nous interroger sur ceux qui n'y ont pas accès. En effet, Michel Latchoumanin⁴ met en avant dans une de ses conférences intitulée « *Savoir écrire pour se construire* », le fait que « *Dès le moment où l'écriture a été inventée, une catégorie de personnes est apparue : les illettrés.* » Sa réflexion met en exergue la stigmatisation subie par les illettrés et analphabètes, notamment par l'intermédiaire de l'utilisation courante de ces deux termes pour les désigner et qui sont connotés négativement. Cette stigmatisation engendre un mal-être profond chez les personnes concernées, déjà affectées par des difficultés dans leurs démarches sociales et professionnelles - liées au vivre ensemble et à la communication - et par une faible estime de soi. L'auteur affirme donc que sortir de l'illettrisme est une priorité : « *À partir du moment où l'on sait écrire son nom et signer, on entre dans une phase d'épanouissement personnelle.* »⁵

Au-delà, l'écriture peut être également un outil thérapeutique personnel. L'expression de nos sentiments à travers un journal intime, dans l'idée de faire de l'écrit un exutoire, une confession, est pratique courante. Les adolescents qui passent

¹ GELBERT (G.), *Lire, c'est aussi écrire*, Odile Jacob, 1998, 312 p.

² GELBERT (G.), *Lire, c'est vivre*, Odile Jacob, 1994, 298 p.

³ PEDAUQUE (R.), *Les déplacements documentaires*, [Les déplacements documentaires](#), 21/05/2011.

⁴ LATCHOUMANIN (M.) : directeur du CIRCI (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire) et professeur en sciences de l'éducation.

⁵ LATCHOUMANIN (M.), *Conférence sur l'illettrisme – mairie de Saint Denis – Michel Latchoumanin : « savoir écrire pour se construire »*, http://www.ipreunion.com/reportage.php?id_reportage=8101, 16/04/2012.

par une période de mal-être et qui sont en quête identitaire, utilisent souvent ce procédé ; ainsi, ils libèrent leurs maux par les mots et peuvent apprendre à mieux se connaître. Dans cette optique thérapeutique, l'écrit n'a généralement pas d'autres destinataires que soi-même.

De même, toujours à des fins personnelles, l'écrit nous donne aussi la possibilité de mieux structurer notre pensée. Il peut être utilisé dans une démarche analytique introspective pour mieux comprendre ce que nous sommes ou ce que nous vivons ; il est pour nous comme un miroir, et si l'image qu'il renvoie est parfois oppressante, il nous est alors difficile de le mettre de côté. Dans cet esprit, Ira Progoff⁶ par exemple a développé une méthode qui porte son nom et qui utilise l'écrit pour une exploration de l'inconscient. « *C'est une manière pratique d'entrer en contact, à un niveau plus profond, avec des croyances et des structures de pensée cachées de notre conscience. Une fois que nous savons ce qu'elles sont, nous pouvons commencer à éliminer ou à changer celles qui nous limitent.* »⁷ L'écrit nous donne également ici l'opportunité de garder trace de notre évolution personnelle.

Nous pouvons donc en déduire comme le suggère Marie-Claude Javerzat⁸, que « *L'accès à l'écrit signe l'insertion sociale et culturelle et le développement de la personne.* »⁹ Cet accès à l'écrit passe par une nécessaire réussite des apprentissages scolaires et représente donc des enjeux importants pour l'élève dès son plus jeune âge.

2.2. Écrire, lire et parler

Si écrire est un enjeu de notre société tout comme lire et parler, il est important de bien savoir les dissocier.

2.2.1. Lire et écrire

Le mot « lire » a diverses significations mais d'un point de vue scolaire, il signifie tout d'abord « *Établir la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétiques, idéographiques) d'un texte et les signes linguistiques propres à une*

⁶ PROGOTT Ira (1921-1998) : psychothérapeute américain.

⁷ PROGOTT (I.), *La méthode Ira Progott - centre Rhapsodie*, <http://www.rhapsodie.info/La-Methode-Ira-Progott.html>, 16/04/2012.

⁸ JAVERTZAT Marie-Claude : professeur des écoles, maître-formateur, docteur en sciences de l'éducation.

⁹ JAVERTZAT (M.-C.), *La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit* in Mélanges CRAPEL, n °29, 2006, p. 92.

langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales). »¹⁰ De façon plus approfondie, cela équivaut au fait que lire est un processus de décodage des correspondances grapho-phonologiques qui structurent une langue telle que la langue française : il y a « [...] *transformation de l'information visuelle en information phonologique.* »¹¹ Pour y parvenir, l'acquisition d'une conscience phonologique (liée aux phonèmes) est nécessaire : elle s'automatise grâce au langage oral. Roland Goigoux¹², auteur incontournable en matière d'apprentissage de la lecture, explique que lire peut faire intervenir deux « voies ». Jean-Émile Gombert¹³ les détaille dans un commentaire de la revue *Psychologie Française*¹⁴ : il y a tout d'abord la voie indirecte - dite d'assemblage - lorsqu'il y a décodage (processus expliqué ci-dessus) et la voie directe - dite d'adressage - qui doit pouvoir remplacer progressivement la première. Cette voie d'adressage se met en effet en place à force de décoder : un individu apprend à reconnaître les mots qu'il connaît bien dans leur « *configuration écrite* »¹⁵ et à lier cette dernière à une « *représentation visuelle en mémoire* »¹⁶, il n'a alors plus besoin d'avoir recours aux correspondances grapho-phonologiques de la voie indirecte.

Si ces deux processus expliqués par Roland Goigoux sont fondamentaux autour de la notion de lecture, ce qui l'est d'autant plus cependant reste la compréhension. Effectivement, le « déchiffrage » d'un support écrit n'apporte rien s'il n'est pas interprété : le lecteur doit se faire une représentation de chaque mot lu ou des principaux (qu'il doit donc connaître au préalable) pour tenter de donner du sens au contenu dans son ensemble.

Ecrire peut se traduire par le tracé de « *Signes graphiques qui représentent une langue.* »¹⁷ Derrière cette courte définition, plusieurs enjeux sont à percevoir. Il faut

¹⁰ Centre national de ressources textuelles et lexicales, *Lire : définition de lire*, <http://www.cnrtl.fr/definition/lire>, 21/05/2011.

¹¹ GOMBERT (J.-E.), *La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques* in *Psychologie Française*, n°46-3, 2001, p. 5.

¹² GOIGOUX Roland : professeur des universités et directeur du laboratoire PAEDI (processus d'action des enseignants : déterminants et impacts).

¹³ GOMBERT Jean-Emile : professeur des universités, spécialiste en psychologie cognitive des apprentissages.

¹⁴ *Ibid.*, p. 5.

¹⁵ *Ibid.*, p. 5.

¹⁶ *Ibid.*, p. 5.

¹⁷ Centre national de ressources textuelles et lexicales, *Écrire : définition de écrire*, <http://www.cnrtl.fr/definition/ecrire>, 21/05/2011.

d'abord savoir « tracer » : tenir un crayon, connaître l'alphabet, savoir former les lettres qui le composent, les lier entre elles et, ceci, de façon lisible. Cependant encore ici, il est important que les signes graphiques formés puissent être compris et avoir du sens pour autrui. Le code scriptural doit en effet être respecté car, malgré sa nature arbitraire, il est le même pour tous les individus d'une communauté concernée. Ainsi, l'écrit n'est pas une fonction biologique comme le langage : c'est une « technique » que l'homme a inventée¹⁸. Cette technique a différentes fonctions, principalement celle de créer une mémoire, d'où sa nécessité d'être lisible et donc compréhensible.

Pour que l'écrit ait du sens, il ne suffit pas de savoir « graphier » des lettres, des mots au hasard : la connaissance de la langue est nécessaire, de son vocabulaire, de ses règles grammaticales, orthographiques, syntaxiques, tout comme la maîtrise des correspondances grapho-phonologiques.

Eveline Charmeux¹⁹ avance que : « *Lire, c'est comprendre, écrire, c'est se faire comprendre par écrit, donc enseigner la lecture c'est réunir les conditions pour que les élèves apprennent à comprendre ; et enseigner l'écriture, c'est réunir les conditions pour que les élèves deviennent capables de se faire comprendre par écrit.* »²⁰ Lecture et écriture sont donc très liées.

Jacques Fijalkow²¹ va même jusqu'à rejeter une dualité lecture-écriture : « *Il s'agit d'un seul apprentissage mais de plusieurs niveaux cognitifs.* »²² explique-t-il en s'inspirant d'Emilia Feirerro. Cette dernière distingue deux tâches (le *Signalement* et la *Verbalisation*) pour un seul niveau d'acquisition. Fijalkow reconnaît ces deux tâches - qu'il renomme comme la *Réception* et la *Production* - mais pense quant à lui que le *Signalement* précède la *Verbalisation* et qu'il existe donc deux niveaux d'acquisition successifs. L'enfant reconnaît en effet un mot (il le signale, c'est la *Réception*) avant de savoir l'écrire (c'est la *Production*).

Dans l'ouvrage de Laurence Lentin *Du parler au lire*, l'auteure se penche sur l'apprentissage de la lecture et met en avant l'importance de l'appropriation de l'écrit

¹⁸ LENTIN (L.), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 1998, p. 73.

¹⁹ CHARMEUX Eveline : professeur honoraire, ex-chercheur en pédagogie de la lecture.

²⁰ CHARMEUX (E.), *Didactique de la lecture - Regards croisés*, Presses universitaires du Mirail, 1996, p. 207.

²¹ FIJALKOW Jacques : professeur de psycholinguistique et responsable de l'équipe universitaire de recherches en éducation et didactique du centre de recherches en éducation, formation, innovation de Toulouse.

²² FIJALKOW (J.), *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993, p. 50.

en général²³. Car en effet, si lire c'est comprendre de l'écrit, c'est aussi comprendre comment s'écrit ce que l'on peut dire : c'est apprendre l'écrit. Par conséquent, se préparer à lire est en quelque sorte se préparer à écrire, ce qui rejoint la pensée des deux auteurs précédents.

2.2.2. Parler et écrire

Laurence Lentin aborde également le langage oral : « *L'enfant « sait parler » lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée ou un enchaînement de pensée en ou hors situation.* »²⁴ Parler est donc une activité langagière et mentale qui, comme l'écrit, permet de verbaliser sa pensée et même parfois d'aider à mieux la construire²⁵. Cependant, parler est avant tout un outil pour assurer une communication directe, un échange avec autrui et ainsi « *entrer dans le monde* »²⁶ et « *se construire* »²⁷.

« *L'oral est synonyme d'instant, d'instantané et l'écrit de trace et de mémoire* ». ²⁸ Les paroles s'envolent alors que les écrits restent, dit-on.

En tant qu'adultes, nous savons différencier le langage oral du langage écrit, de façon plus ou moins consciente. « *Les matériaux signifiants, les systèmes linguistiques, les usages sociaux dans lesquels chacune de ces pratiques s'actualise sont assurément distincts. Pourtant écrit ou oral, il s'agit avant tout de langage ; parler, lire, écrire sont des activités langagières.* »²⁹ Cependant, l'oral et l'écrit peuvent se manifester sous différentes formes et s'avérer très « proches ». L'oral n'est pas forcément sonore et l'écrit n'est pas forcément « graphié » (exemples : les dialogues écrits dans les bandes dessinées ou les messages oraux qui peuvent être laissés sur des répondeurs, très proches d'une lettre écrite dans leur structure³⁰).

²³ LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et al., *Du parler au lire*, ESF, 1986, p. 93.

²⁴ Ibid., p. 34.

²⁵ BRUNO (F.), CORBUCCI (J.), CRETE (M.) et al., *Apprendre à parler, parler pour apprendre*, CRDP de l'académie de Nice, 2009, p. 21.

²⁶ Ibid., p. 19.

²⁷ Ibid., p. 18.

²⁸ Ibid., p. 41.

²⁹ LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et al., *Du parler au lire*, ESF, 1986, p. 57.

³⁰ CHARMEUX (E.), *Apprendre à lire et à écrire*, SEDRAP, 1992, pp. 25-28.

L'oral au final est variable avec le temps et l'espace, avec les hommes et les sociétés qu'il croise. Il ne peut être contraint à rester fixe, inchangé. Il est sujet à des « modes » de verbalisation, innovantes, souvent temporaires mais pas seulement. Le langage écrit quant à lui est moins sujet aux variations. Sa constance dans le temps semble étroitement liée à une volonté de notre part – plus ou moins affirmée - de garder trace d'une partie de la langue et de ses « protocoles » construits depuis si longtemps. Le langage écrit permet en effet de conserver l'identité française en restant une référence, un standard peu fluctuant et reste de fait la meilleure des garanties pour se faire comprendre quelle que soit la situation de communication.

Si les enfants doivent apprendre à produire du langage oral et du langage écrit, ne devraient-ils pas savoir percevoir les liens et divergences entre ces deux langages ? Quelle que soit la réponse, la maîtrise de l'oral reste un moyen de mieux entrer dans l'écrit puisque le vocabulaire et une partie de la structure de la langue écrite y sont présents. À l'inverse, pratiquer le langage écrit permet d'utiliser des constructions et termes spécifiques qui peuvent se répercuter sur notre oral et l'enrichir. L'écrit et l'oral sont donc toujours intimement liés et nécessaires à l'école car « [...] si la classe est tant soit peu le lieu de construction d'une mémoire collective, on ne peut imaginer qu'une classe écrivante et parlante. »³¹

Dans ce mémoire, la préparation de l'apprentissage de l'écrit sera centrée notamment sur la dictée à l'adulte comme cela a déjà été mentionné : la sensibilisation aux correspondances grapho-phonologiques ainsi que l'écrit sous son aspect technique (copiage en cours préparatoire ou graphisme en maternelle notamment) ne seront donc pas étudiés. Nous nous attarderons plutôt sur la prise de conscience des élèves sur ce que sont les actes d'écrire et de lire ainsi que sur « l'activité d'énonciation ». Ce qui rejoint la définition que nous donne Laurence Lentin³² dans un de ses ouvrages : « *Écrire (rédiger) est un acte créatif qui permet de verbaliser sa pensée sous une forme tangible et durable.* »³³

³¹ BRUNO (F.), CORBUCCI (J.), CRETE (M.) et al., *Apprendre à parler, parler pour apprendre*, CRDP de l'académie de Nice, 2009, p. 41.

³² LENTIN Laurence : chercheur, fondatrice du Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit de la Sorbonne et présidente de l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage.

³³ LENTIN (L.), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 1998, p. 76.

2.3. *Écrire et comprendre*

Une autre particularité du langage écrit réside dans le fait qu'il a besoin d'un contexte précis pour être compris. Cette compréhension permettrait aux élèves de mieux apprendre à lire et écrire.

Christiane Clesse, dans le livre *Du parler au lire*, pose différents principes pour réussir un apprentissage de la lecture et plus largement une appropriation du langage écrit par les enfants. Parmi eux, elle préconise de travailler sur des textes (des phrases au minimum) et non sur des mots isolés. En effet, « *Seul le texte est suffisamment chargé de signification et véhicule assez d'informations pour être vraiment considéré comme du langage sur lequel les enfants vont pouvoir faire des hypothèses.* »³⁴

Le langage écrit est comme le langage oral, il prend différentes formes et significations selon le contexte dans lequel il est utilisé. Pour aider à comprendre ce contexte, il est donc nécessaire de faire réfléchir les enfants sur des textes. L'apprentissage de la lecture est facilité, accéléré, lorsqu'il est associé à une activité de compréhension. La nécessité et le plaisir de savoir lire apparaissent et cela est motivant pour l'apprentissage. De la même manière, lire ou entendre quelqu'un lire peut nous donner envie d'écrire et de savoir écrire. Les enfants dès leur plus jeune âge doivent être confrontés au langage écrit, notamment sous forme de livres, comme le souligne Laurence Lentin : l'enfant « *[...] comprend vite que le commentaire (parlé ou lu par l'adulte) de la succession des pages illustrées lui apporte informations et plaisirs.* »³⁵

Écrire des lignes de lettres ou de mots seuls ne peut réellement faire associer le mot plaisir à celui d'écriture chez l'apprenant, même s'il peut comprendre l'utilité de ce genre d'activités. Quant aux phrases décontextualisées, elles aussi « *[...] surgissent comme si personne ne les avait émises et comme de nulle part ; ce sont des énoncés pris pour eux-mêmes, sans « parrainage ».* Pour en établir la signification, il faut faire appel à un ensemble extrêmement abstrait d'opérations formelles. »³⁶ Bruner nous permet de conclure que ce genre de phrases, difficile à comprendre pour tous, deviendrait probablement incompréhensible pour des élèves de maternelle qui n'ont pas encore accès à la pensée formelle.

³⁴ LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et al., *Du parler au lire*, ESF, 1986, p. 95.

³⁵ Ibid., p. 26.

³⁶ BRUNER (J.) *Car la culture donne forme à l'esprit - De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, ESHEL, 1991, p. 75.

3. Préparer, enseigner à écrire : le professeur face à des choix ?

Les particularités du langage écrit ayant été bien définies, nous allons essayer de comprendre les différentes tensions que peut rencontrer un enseignant de maternelle lorsqu'il veut mettre en place une préparation à l'apprentissage de l'écrit. En effet, plusieurs outils s'offrent à lui, influencés par des courants de pensées actuels ou passés (pédagogues, philosophes, psychologues), l'histoire de la langue française, le contexte socio-culturel, les directives de l'Éducation Nationale. Il se trouve donc confronté à des choix mais aussi à des réalités qu'il se doit de considérer.

3.1. L'écrit, l'enseignant et la langue française

3.1.1. Langue et synchronie

Michel De Certeau³⁷ dans son ouvrage de 1974, *La culture au pluriel*³⁸, montre son désaccord avec le système scolaire de son époque.

L'auteur amorce son chapitre VI « La culture et l'école » avec le rapport Rouchette sur l'enseignement du français. Ce rapport prônait une organisation synchronique entre l'école et la culture, ce qui était très innovateur et réformiste. Michel De Certeau dans son ouvrage rejoint Marcel Rouchette et les idées de son « plan » en dénonçant notamment « *le mythe de l'Unité originelle* »³⁹. Ce mythe est en lien avec les notions de pureté et d'unicité du français, cette langue qui serait une langue inscrite dans la littérature et donc dans le passé. Or, l'auteur démontre que la langue n'est plus une mais plurielle et que de ce fait, les médiateurs privilégiés du français - les enseignants - devraient en tenir compte ; « *Le français du maître semble toujours viser à préserver le fétiche d'une langue unitaire, passéiste et chauviniste, celle des auteurs « reçus », celle d'une catégorie sociale, celle d'une région privilégiée.* »⁴⁰

De même que le langage oral, le langage écrit est directement rattaché au passé, à une norme fixée il y a longtemps : l'orthographe. Michel De Certeau critique la place importante que prend cette norme dans l'enseignement. Il évoque là encore que

³⁷ DE CERTEAU Michel (1925-1986) : philosophe et historien français.

³⁸ DE CERTEAU (M.), *La culture au pluriel*, Seuil, 1993, 222 p.

³⁹ Ibid., p. 105.

⁴⁰ Ibid., p. 106.

ce qui était prioritaire à l'école à son époque - l'orthographe - ne l'est pas dans la société actuelle : « *Une langue naturelle est fondamentalement un code parlé.* »⁴¹

Le désir de synchronie entre l'école et la société chez Michel De Certeau ainsi que l'observation de l'importance de l'orthographe dans l'enseignement sous-tendent un autre souhait de l'auteur : privilégier l'oral face à l'écrit. Aujourd'hui, si cela est demandé par les textes officiels, la mise en place pour les enseignants n'est pas toujours évidente.

3.1.2. Une prédominance de l'écrit face à l'oral ?

L'école de Jules Ferry avait dans l'idée d'apporter l'apprentissage du langage écrit à tous les Français. À l'époque, l'écrit était en effet lié aux hautes classes sociales et vouloir le faire partager aux classes plus modestes - qui communiquaient jusqu'à maintenant simplement par l'intermédiaire de l'oral - a commencé à établir dans les esprits une sorte de survalorisation du langage écrit face à celui de l'oral. De plus, ce qui était recherché, outre la maîtrise de l'écrit sous Jules Ferry, était la capacité « [...] de « *parler comme un livre* », les modèles étant *Voltaire et Racine, comme le prescrivaient les Instructions officielles de 1923 sur l'enseignement du français à l'école primaire.* »⁴² Petit à petit, cela a été modifié par l'intervention des linguistes : « *Une langue est d'abord parlée avant d'être écrite.* »⁴³ expliquent-ils. L'écrit n'est plus à être privilégié ni valorisé.

Aujourd'hui, malgré cela et le développement de la communication ainsi que des médias, même si les sociologues ont mis en relief la force de la parole dans les échanges⁴⁴, beaucoup continuent de percevoir la maîtrise du langage écrit comme plus valorisante que celle du langage oral. À l'école, les enseignants restent très fixés sur l'orthographe et ont pu également s'attacher à l'esthétisme ancien du langage écrit (sa calligraphie, ses formulations distinguées, sa poésie, etc.). Faire de l'oral une langue proche de celle de l'écrit est également encore d'actualité. De plus, les enseignants, en voulant aider les élèves à se préparer ou à s'améliorer à l'écrit, font encore parfois de l'oral une langue qui doit être proche de l'écrit. Par exemple, en

⁴¹ Ibid., p. 107.

⁴² CHARMEUX (E.), *Le « Bon » français... et les autres*, Milan, 1989, p. 79.

⁴³ Ibid., p. 79.

⁴⁴ BRUNO (F.), CORBUCCI (J.), CRETE (M.) et al., *Apprendre à parler, parler pour apprendre*, CRDP de l'académie de Nice, 2009, p. 41.

2002, Josiane Boutet⁴⁵ rapporte une situation de classe dans un article⁴⁶ où les enfants doivent oraliser ce qui se passe sur l'image d'un livre étudié ; image qui est visible par toute la classe et l'enseignante. Pourtant, cette dernière oblige les enfants à construire des phrases sans pronoms déictiques, où les référents doivent être nommés : « *Qui ça il ?* »⁴⁷, « *Elle, qui elle ?* »⁴⁸. Même lors d'activités annoncées comme « orales » en classe, les enseignants en général font verbaliser les élèves selon les modalités de l'écrit, lequel reste leur référence principale. Josiane Boutet conclut qu'il ne s'agit pas de critiquer l'enseignant mais de resituer précisément la place de l'oral et de l'écrit dans l'institution scolaire. Elle précise que « *La confusion entre un français scolaire parlé et le français écrit littéraire, la volonté de formater l'énonciation orale selon les contraintes de l'énonciation écrite, si elles peuvent s'expliquer par l'intense pression sociale qui s'exerce sur les enseignants pour que les élèves entrent très vite et très tôt dans la littératie, nécessiteraient cependant d'être interrogées.* »⁴⁹ Par ailleurs, l'auteure attire l'attention sur le risque de la suprématie accordée à une norme en particulier car celle-ci tend vers une homogénéité qui peut aller jusqu'à l'abstraction de toute variation sociale et dialectale : la « *surnorme* »⁵⁰. Cela rejoint l'idée d'enseigner la langue en synchronie avec la société.

Nous concluons donc que l'oral et l'écrit sont différents mais complémentaires, dans la vie de la classe comme à l'extérieur. Passer du temps pour l'apprentissage de chacun sans en privilégier un s'avère nécessaire.

Pour un enseignant, vouloir s'attacher aux valeurs culturelles anciennes du langage a ses limites : certes, bien écrire est primordial pour pouvoir se relire ou être lu - donc pour comprendre ou se faire comprendre - mais tracer de « belles » lettres n'est pas non plus un objectif prioritaire. De plus, les acquisitions aux langages oral et écrit doivent être travaillées de façon à ce que les élèves perçoivent bien leurs nuances et apprennent à s'en servir de façon efficace pour leur construction personnelle, sociale et culturelle. Enfin,

⁴⁵ BOUTET Josiane : linguiste et professeur des Universités en sciences du langage.

⁴⁶ BOUTET (J.), « *I PARLENT PAS COMME NOUS* » - *Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires* in Ville-Ecole-Intégration Enjeux, n° 130, 2002.

⁴⁷ Ibid., p. 172.

⁴⁸ Ibid., p. 172.

⁴⁹ Ibid., p. 173.

⁵⁰ Ibid., p. 171.

aujourd'hui, le langage SMS est présent dans la société et est bien preuve que dans la langue écrite, ce que nous gardons en priorité ce n'est pas la beauté de l'écriture ou l'orthographe mais bien la structure. Les mœurs changent et la langue n'est pas figée, même celle écrite. Tout a le droit d'évoluer et il est important d'apprendre aux élèves à vivre avec leur temps pour leur donner de vraies clés de réussite. Comme l'explique Michel De Certeau, s'il est nécessaire, il est important d'établir un changement d'axe socio-culturel afin d'accepter les différences et, dans un même temps, un français au pluriel. Ce français serait enrichi linguistiquement par des échanges, basé sur l'oral, même si cela semble entamer le pouvoir de l'enseignant parfois. Une réflexion sur la pratique de la langue des ouvriers ne serait pas à oublier par exemple car, même si elle ne paraît pas prioritaire dans les métiers manuels, la langue doit être en accord avec toutes les activités de la vie quotidienne.⁵¹

3.2. Préparer à écrire : pourquoi ?

L'acquisition du langage écrit est donc importante pour chaque individu dans notre société. Pour autant, pourquoi une préparation est-elle nécessaire ? Il convient de préciser que ce qui nous intéresse dans ce mémoire est la position de l'enseignant et non de l'élève dans cette préparation au langage écrit. Il s'agit donc bien de « préparer à écrire » et non de « se préparer à écrire ».

3.2.1. Un constat

Tout d'abord, d'après une enquête faite à l'échelle internationale dans les pays les plus alphabétisés, la France ne figure qu'au 37^{ème} rang mondial, avec un taux de 99% au premier janvier 2011⁵². Le 20 octobre 2003, une conférence a été tenue par le chef du bureau des écoles au ministère de l'Éducation Nationale, Viviane Bouysse, conférence intitulée « Maîtrise du langage et de la langue française à l'école et prévention de l'illettrisme : constats et perspectives »⁵³. Lors de son discours, Viviane Bouysse utilise trois sources différentes de données afin de mettre en relief les difficultés des français à différents âges autour du savoir lire et du savoir écrire. Parmi ces données sont comptées celles des évaluations nationales de CE2 et de 6^{ème},

⁵¹ DE CERTEAU (M.), *La culture au pluriel*, Seuil, 1993, pp. 105-107.

⁵² Index mundi, *Taux d'alphabétisation – Comparaison de pays*, <http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=39&l=fr>, 11/05/2012.

⁵³ CRDP de l'académie de Créteil, *Contrib14*, http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/contrib14.pdf#2, 21/05/2011.

celles relatives au test de Journée d'Appel et de Préparation à la Défense ainsi que celles obtenues à partir d'enquêtes internationales. Le bilan annoncé par la chef du bureau des écoles pour l'année 2002 lors de cette conférence est le suivant :

- Les enfants en difficulté apparaissent très jeunes, vers le CP et le CE1. Leur redoublement ne suffit pas à les faire progresser : 20% des redoublants sont les plus en difficulté au CE2.
- Grâce aux évaluations nationales, il a été compté que 10% des élèves à l'entrée du CE2 ne maîtrisaient pas les compétences de base, nécessaires à la compréhension de l'écrit. De plus, un peu moins de 20% auraient des compétences encore fragiles.
- De la même façon, il a été calculé que 3% des élèves de 6^{ème} étaient en difficulté de façon générale au niveau de la lecture (4% en 1997) et que 12% des élèves (11% en 1997) possédaient de grandes lacunes dans les différentes matières enseignées pour cause de lenteur ou de non acquisition des apprentissages fondamentaux. Soit un total de 15% d'élèves considérés en réelle difficulté.
- Enfin, notamment par le recours aux tests de JAPD⁵⁴, 90% des élèves ayant terminé leur scolarité obligatoire ne rencontreraient pas d'obstacle face à l'écrit. Parmi les 10% restant, un peu plus de la moitié serait proche d'une situation d'illettrisme et les autres ne sauraient réaliser que des tâches simples pour cause de lenteur et/ou de compréhension limitée.

La notion d'illettrisme est apparue en 1978. Aujourd'hui, si l'on s'en préoccupe tout particulièrement, c'est parce qu'il y a eu évolution et mutations économiques de la société : lire et écrire deviennent des impératifs pour chacun comme cela a déjà été développé.

Selon une enquête de l'INSEE⁵⁵ réalisée entre octobre 2004 et janvier 2005 (basée sur des données déclaratives alors que les dernières études étaient fondées sur des mesures directes sur les personnes du panel), 9% des adultes de 18 à 65 ans seraient proches d'une situation d'illettrisme : ils éprouveraient des difficultés à lire un texte dans la vie quotidienne comme un formulaire administratif ou des panneaux de circulation. Cependant, cette enquête s'opposerait à la théorie d'une baisse de

⁵⁴ Journée d'Appel de Préparation à la Défense

⁵⁵ BERBER (M.), *RFI – Société – 9% d'illettrés en France*,
http://www.rfi.fr/actu/fr/articles/070/article_39032.asp, 21/05/2011.

niveau des français. En effet, d'un point de vue lecture, seulement 7% des personnes âgées de 18 à 25 ans éprouvent des difficultés graves ou importantes contre 22% des 60-65 ans.

Malgré ces pourcentages qui peuvent paraître faibles, il est néanmoins important de se rendre compte qu'au final, 150.000 enfants sortent d'une classe d'âge sans diplôme et 80.000 ne savent ni lire, ni écrire et ni compter correctement à leur entrée en 6^{ème}.⁵⁶

3.2.2. Des avis de spécialistes, une loi

D'après le groupe de PROG⁵⁷, « *La nature du travail demandé en CP requiert une abstraction qui n'est possible que si les élèves y sont expressément préparés.* »⁵⁸ De plus, une telle préparation, s'adressant à des enfants de trois, quatre et cinq ans nécessiterait « *une formation spécifique des enseignants* »⁵⁹ où conception théorique du langage écrit, connaissance des jeunes enfants et choix didactiques doivent être appropriés.

Inutile de le démontrer, les enfants sont curieux de nature. Ainsi, entre autres, le monde de l'écrit les interpelle déjà très jeunes et il paraît opportun de profiter de cet engouement pour commencer à les préparer à y entrer puisque l'acquisition du langage écrit est indispensable à leur épanouissement futur. Pour rejoindre Danièle Dumont, spécialiste du geste graphique et intervenante extérieure à l'Éducation Nationale en pédagogie de l'écriture, il est nécessaire de « [...] *mettre en place dès l'arrivée des enfants en maternelle toutes les compétences de base qui donneront accès aux compétences à acquérir pour écrire.* »⁶⁰. En effet, elle met en relief le fait que l'écrit est le support premier pour la construction de tout apprentissage scolaire. Ainsi, il semble logique que « *Des études effectuées en France concordent pour montrer que, dans l'ensemble, les élèves en difficulté à l'école maternelle sont ceux*

⁵⁶ Voie militante, *Les chiffres de l'illettrisme en France*, <http://www.voie-militante.com/politique/formation/chiffres-illettrisme-france/>, 17/04/2012.

⁵⁷ Démarche d'enseignement pour des *Apprentissages PROGRESSIFS de l'écrit à l'école maternelle* élaborée par Mireille Brigaudiot et des chercheurs de l'INRP (pédagogues et didacticiens).

⁵⁸ BRIGAUDIOT (M.), DEFANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, p. 13.

⁵⁹ Ibid., p. 13.

⁶⁰ DUMONT (D.), *Prévention de l'illettrisme et élèves en difficulté de lecture : des pratiques pédagogiques, pratiques de lecture, pratiques d'écriture*, <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/a-interview28.asp>, 17/04/2012.

qui seront en difficulté à l'école primaire lors de l'apprentissage de la lecture. »⁶¹ La réussite en école maternelle est donc un véritable enjeu ce qui rend la préparation à l'écrit une étape ni à manquer, ni à négliger.

La loi d'orientation de lutte contre les exclusions⁶², établie le 29 juillet 1998, fait suite notamment à un problème national déjà développé : l'illettrisme. Ce dernier est en effet devenu une priorité pour la France en terme de lutte. Ainsi, « *Toute action en direction de la maîtrise de la langue, l'accès à la culture écrite, le goût d'apprendre relève de la prévention de l'illettrisme.* »⁶³ L'Éducation Nationale a donc été largement concernée par cette nouvelle loi.

3.2.3. Des textes officiels

Les constats d'échec en matière du lire et écrire, l'avis de spécialistes divers ainsi que la loi de lutte contre l'exclusion ont eu pour conséquence une remise en cause des programmes. Si nous nous référons dans un premier temps aux demandes des derniers programmes de l'Éducation Nationale (2002 et 2008), nous pouvons constater une évolution pour le cycle I concernant l'écrit et la lecture.

En effet, dès l'introduction des programmes de 2002, il est écrit qu'« *Une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle.* »⁶⁴ En 2008, cet objectif laisse place à « *L'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible.* »⁶⁵ : le ministère de l'Éducation Nationale met ainsi l'accent sur le fait que les enfants doivent gagner en autonomie et être mieux préparés aux apprentissages fondamentaux des cours préparatoires.

Les intitulés des parties relatives aux programmes traduisent ces constats. En 2002, le premier point concerne exclusivement l'organisation de l'école pour

⁶¹ FIJALKOW (J.), *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, PUF, 1996, p. 230.

⁶² Legifrance, *Détail d'un texte*, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000206894&fastPos=1&fastReqId=1986601014&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>, 17/04/2012.

⁶³ Académie de Toulouse, *Lutte contre l'illettrisme*, <http://www.ac-toulouse.fr/web/303-lutte-contre-l-illettrisme.php>, 17/04/2012.

⁶⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002*, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>, 10/04/2011.

⁶⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008*, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm, 10/04/2011.

s'adapter aux jeunes enfants. Le deuxième explique comment « *Accompagner les ruptures et organiser les continuités* »⁶⁶ et enfin, le dernier développe les domaines d'activités abordés à l'école maternelle. Parmi ceux-ci, le langage est mentionné en tout premier et un de ses sous-thèmes, la familiarisation avec le français écrit, est aussi détaillé. L'écriture qui est perçue comme un apprentissage « *particulièrement efficace* »⁶⁷ pour préparer les apprentissages fondamentaux est donc bien mise en valeur dans les programmes de 2002. Les programmes de 2008, quoique plus courts, réaffirment cette volonté. Les grands intitulés commencent directement avec l'appropriation du langage qui est immédiatement suivie par la découverte de l'écrit. L'importance d'une entrée en culture concernant l'écrit est aussi bien signalée et cela est d'autant plus marqué par l'utilisation du mot « *quotidiennement* » pour les activités de lecture dont se charge le maître et celles de graphisme que doivent réaliser les élèves.

Si le ministère de l'Éducation Nationale semble se préoccuper davantage de l'écrit dès la maternelle, c'est qu'il y a bien eu prise de conscience de sa nécessité pour préparer les enfants aux apprentissages du CP. Le livret *Lire au CP* paru en 2010, le document d'accompagnement *Lire et écrire au cycle 3* paru en 2003 ainsi que la ressource *Le langage à l'école maternelle* paru en 2002 (puis modifié et reparu en 2011) en sont également des témoins. Dans ce dernier, il est ainsi précisé : « *Il est aujourd'hui admis que dans le processus d'apprentissage de la langue écrite, les connaissances sur les types d'écrits et leurs usages sociaux restent insuffisantes à l'entrée au cours préparatoire, si elles ne s'accompagnent pas d'une familiarisation minimale avec le principe alphabétique, c'est-à-dire avec une première compréhension du fonctionnement des relations entre oral et écrit propre à un système alphabétique.* »⁶⁸

3.3. Préparer à écrire : comment ?

Si Danièle Dumont défend l'idée de l'importance de préparer les élèves de maternelle aux apprentissages de l'écrit, elle n'oublie pas de préciser que ceci doit être réalisé correctement. La préparation ne doit pas aboutir sur un sentiment d'échec alors

⁶⁶ Ministère de l'Éducation Nationale et ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, op.cit.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Ministère de l'Éducation Nationale et SCÉRÉN CNDP-CRDP, *LangageMaternelle_web*, http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf, 19/04/2012.

que les élèves sont si jeunes : ce sentiment pourrait conduire assez vite vers de réelles difficultés scolaires voire, plus tard, à l'illettrisme. L'auteur explique : « *Pour éviter ce risque, non seulement il est techniquement nécessaire que l'écriture soit correcte mais encore il est capital d'asseoir la confiance de l'enfant en ses propres capacités et de stimuler son envie d'apprendre en mettant tout en œuvre pour qu'il accède à l'écriture avec réussite et avec plaisir.* »⁶⁹ Comment faire alors pour que l'enfant de maternelle accède au langage écrit de cette façon ?

3.3.1. Se baser sur les programmes en vigueur

En tout premier lieu, chaque enseignant doit se référer aux programmes de l'Éducation Nationale en vigueur.

À la fin de l'école maternelle d'après le Bulletin Officiel de 2008, il faut que les enfants reconnaissent les différents phonèmes et les différentes syllabes, et qu'ils comprennent l'utilité de l'écrit ainsi que son lien avec l'oral. Cela est possible notamment par l'écoute de textes adaptés à leur âge, qu'ils doivent déjà comprendre. Savoir distinguer les lettres de l'alphabet fait également partie des attentes de fin de cycle. Enfin, concernant l'écriture plus spécifiquement, les enfants doivent pouvoir écrire en lettres cursives l'alphabet, leur prénom mais aussi de petits mots simples avec l'aide d'un enseignant. Il est également attendu qu'ils puissent produire un énoncé oral de type écrit pour que l'enseignant se charge simplement de la transcription. Le travail principalement ciblé au cycle I peut donc se résumer en la prise de conscience du lien entre l'oral et l'écrit, la compréhension du principe alphabétique et la découverte des gestes liés à l'écrit. Face à ces objectifs dictés, il paraît cependant nécessaire que le professeur des écoles ait des exigences différentes selon le stade d'entrée en culture de l'écrit des élèves. L'Éducation Nationale donne d'ailleurs une progression pour chaque niveau (Petite Section, Moyenne Section, Grande Section) dans le domaine « Découvrir l'écrit » (voir Annexe 1).

3.3.2. Se baser sur les réflexions de pédagogues et didacticiens

Le professeur des écoles peut s'intéresser à la psychologie de l'enfant pour opérer des choix d'activités à mettre en place selon l'âge de ses élèves en maternelle. Cela peut notamment lui être utile afin de bien distinguer dans le langage écrit la

⁶⁹ DUMONT (D.), *Prévention de l'illettrisme et élève en difficulté de lecture : des pratiques pédagogiques, pratiques de lecture, pratiques d'écriture*, <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/a-interview28.asp>, 17/04/2012.

préparation de l'apprentissage. Cependant, en se référant aux pédagogues, les enseignants trouveront l'avantage de découvrir directement des pratiques de classe qui prennent en compte les différentes étapes de développement de l'enfant. Laurence Lentin énonce par exemple : « *Avant d'aborder l'énonciation écrite, l'enfant doit être en mesure d'exercer ses perceptions, son attention, sa mémoire, son raisonnement, sa réflexion, son esprit critique, son imagination. Il doit être entré dans le monde de la signification, et capable de distinguer fiction et réalité. Est-il nécessaire de mentionner que l'enfant ne peut disposer de toutes ses possibilités mentales que s'il a rencontré les conditions et les stimulations indispensables à son développement corporel et moteur ?* »⁷⁰ L'auteure évoque également le piège de vouloir parvenir trop vite aux apprentissages fondamentaux, de ne pas s'attarder suffisamment sur leur préparation et, de fait, de ne pas donner aux élèves une chance d'être chacun auteur, moteur de leur formation.⁷¹

Ce qui va suivre se basera beaucoup sur la démarche PROG⁷² qui fait référence encore aujourd'hui en matière de préparation à l'écrit. Elle est le résultat d'une réflexion menée par un groupe de pédagogues et de didacticiens qui propose une progressivité des apprentissages langagiers chez l'élève. Le rôle du maître est fondamental dans cette démarche : il induit, encourage, accompagne, grâce à des dispositifs particulièrement adaptés aux jeunes enfants.

Conditions générales d'apprentissage

Dans l'optique de « *donner mieux à ceux qui ont le moins* »⁷³, pour reprendre une expression de Philippe Meirieu⁷⁴, l'enseignant doit mettre en place une pédagogie profitable à tous ses élèves. Pour cela, la démarche PROG émet des propositions pédagogiques et didactiques se basant sur quatre principes et mêlant quatre éléments positifs des principales conceptions de l'écrit pour les enseignants de maternelle. Ces principes sont : « *[...] des enfants heureux, très « langagiers », bien*

⁷⁰ LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et al., *Du parler au lire*, ESF, 1986, p. 22.

⁷¹ Ibid., p. 22.

⁷² Démarche d'enseignement pour des *Apprentissages PROGRESSIFS de l'écrit à l'école maternelle* élaborée par Mireille Brigaudiot et des chercheurs de l'INRP (pédagogues et didacticiens).

⁷³ MEIRIEU (P.), *Missions (de l'école)*, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/missionsdelecole.htm>, 21/05/2011.

⁷⁴ MEIRIEU Philippe : spécialiste de la pédagogie, professeur des universités en Sciences de l'éducation.

préparés à ce qu'ils vont travailler en élémentaire mais dans des tâches qui sont extrêmement ajustées à leurs capacités (intelligentes) et à leurs envies. »⁷⁵

La démarche PROG énonce prioritairement le concept de la clarté cognitive pour enseigner, concept déjà avancé par Jonh Downing et Jacques Fijalkow en 1984 dans l'ouvrage intitulé *Lire et Raisonner*.⁷⁶ L'idée est que parmi les causes de difficultés dans les apprentissages de la lecture, l'une des plus importantes est la « *confusion cognitive* »⁷⁷. La clarté cognitive permettrait d'y remédier et l'ensemble des chercheurs la met tout d'abord au service des visées d'apprentissage à long terme : pour « la grande école » ou la vie. Il est en effet nécessaire d'expliquer aux enfants pourquoi on apprend à lire et écrire à l'école et notamment au CP. La clarté cognitive concerne également les visées d'apprentissage à moyen terme (pour l'année ou une période de l'année) : l'enseignant replace alors pour les enfants les activités réalisées, dans des processus d'apprentissage. Cette notion est également utilisée à court terme, lors d'une activité précise : l'enseignant explique le pourquoi de chaque tâche (à quoi cela sert pour apprendre à écrire) plutôt que de se focaliser sur le « comment » elle est réalisée. Enfin, le langage du maître est important ; il doit utiliser des termes précis mais pas de termes techniques d'adultes qui ne seraient pas suffisamment clairs pour les élèves.⁷⁸

Un autre point mis en exergue par les auteurs est que, lorsque l'apprenant est confronté à un problème à résoudre, cela permet de lui donner davantage de sens à son apprentissage. Ainsi, les enseignements sont plus durables, mieux ancrés, l'apprenant est autonome, plus motivé. L'apprentissage est en lien direct avec ses centres d'intérêt, ses objectifs. Laurence Lentin les rejoignait dans son ouvrage plus ancien *Du parler au lire* : « *Grâce à l'interaction avec d'autres enfants et avec l'adulte, dans la confrontation avec des problèmes concrets à résoudre (dont la solution n'est pas préfabriquée, ni la même pour tout un groupe) l'enfant pourra procéder à son propre travail de construction mentale, le seul qui puisse constituer pour chaque individu un élément dynamique de progrès et d'acquisition. »⁷⁹*

⁷⁵ BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, p. 13.

⁷⁶ Ibid., p. 52.

⁷⁷ Ibid., p. 52.

⁷⁸ Ibid., pp. 54-55.

⁷⁹ LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et al., *Du parler au lire*, ESF, 1986, p. 23.

Partir de l'oral pour préparer l'écrit

La prise de parole est l'objectif prioritaire en petite section. En moyenne et grande section, ensuite, les enseignants visent souvent des produits langagiers. Pourtant, ce que doit viser le maître c'est le développement d'« activités langagières »⁸⁰. Laurence Lentin le proposait déjà : « [...] l'accès à la langue écrite auquel sont confrontés la plupart des élèves continue à être davantage un assemblage de mécanismes qu'un apprentissage langagier. »⁸¹

Puisque « Apprendre à écrire, c'est [...] apprendre à passer d'un type d'énonciation, spontanée et linéaire, celle de l'oral courant, à une énonciation élaborée, travaillée, utilisant largement l'anticipation du produit fini [...] »⁸², il semble intéressant que le langage écrit puisse être préparé grâce au canal de l'oral.

Jacques Fijalkow, par exemple, en est tout à fait partisan et le justifie en considérant que le langage écrit est comme une sorte de prolongement du langage oral, que dans tout apprentissage linguistique nous passons par l'oral pour aller vers l'écrit, et que tout nouvel apprentissage se construit à partir d'un autre acquis antérieurement.⁸³

En accord bien sûr avec cette utilisation du langage oral, PROG rappelle les différents stades d'acquisition du langage par lesquels un enfant de maternelle peut passer : ceci dans le but que les enseignants du cycle I repèrent leur progression et constatent s'ils réalisent « [...] un bon cheminement vers les apprentissages de l'écrit. »⁸⁴ Effectivement, en général, après le passage d'une dimension symbolique (« Moyen pour un enfant de « dire » (sans le dire) à un adulte que celui-ci se trompe ou ne se trompe pas dans ce qu'il pense pour lui. »⁸⁵) à une dimension cognitive (« Manière pour un enfant de dire qu'il sait, qu'il connaît. »⁸⁶), l'enfant devrait progresser vers la dimension « méta » (« Traces d'une prise de conscience de

⁸⁰ BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., op. cit, p. 17.

⁸¹ LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et al., op. cit, pp. 56-57.

⁸² CHARMEUX (E.), *Apprendre à lire et à écrire*, SEDRAP, 1992, pp. 91-92.

⁸³ FIJALKOW (J.), *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993, p. 55.

⁸⁴ BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Éducation, 2000, p. 21.

⁸⁵ Ibid., p. 19.

⁸⁶ Ibid., p. 20.

phénomènes touchant au langage et à la langue. »⁸⁷), qui serait une étape inévitable vers l'appropriation de l'écrit.

Dans ce sens où l'oral est support à l'appropriation du langage écrit, nous verrons plus loin l'utilité d'un outil comme la dictée à l'adulte.

Objectifs pour le maître dans la préparation au langage écrit

En dehors des objectifs donnés par les programmes de 2008, le professeur des écoles peut s'appuyer sur le référentiel du cycle I selon PROG qui s'articule autour de quatre domaines regroupant quatre compétences et trois représentations pour les élèves. Ces compétences et représentations sont tous deux des apprentissages langagiers permanents ne cessant « *de s'enrichir et de se modifier* »⁸⁸ mais les représentations s'établissent sur le plan mental, de manière individuelle et sont non évaluables contrairement aux compétences. Pour la préparation concernant le langage écrit exclusivement, le professeur des écoles pourra retenir trois compétences (« comprendre du langage écrit », « produire du langage écrit » et « découvrir la nature de l'écrit ») ainsi que trois représentations (« se construire des représentations de l'acte de lire », « se construire des représentations de l'acte d'écrire », et « se construire des représentations de la nature de l'écrit »).⁸⁹

De manière à atteindre ces objectifs avec succès et afin d'aboutir à la création d'un texte bien écrit (sens, cohérence, vocabulaire adéquat, etc.), Eveline Charmeux propose tout d'abord d'anticiper sur le contenu du texte qui sera écrit et comment un lecteur lambda pourrait le comprendre. Dans une autre étape, le texte en lui-même sera formulé et mis en mots. En dernier lieu, une révision et une réécriture du texte devront être envisagées en vérifiant bien que ce dernier soit accessible à un lecteur lambda.⁹⁰

Position du professeur des écoles de maternelle concernant le langage écrit

La démarche PROG explique qu'il conviendrait pour l'enseignant d'« Être derrière » ses élèves, c'est-à-dire qu'il ait la capacité « [...] *d'être à l'écoute, dans*

⁸⁷ Ibid., p. 20.

⁸⁸ Ibid., p. 25.

⁸⁹ Ibid., p. 12.

⁹⁰ CHARMEUX (E.), *Apprendre à lire et à écrire*, SEDRAP, 1992, p. 91.

une vigilance constante pour comprendre les choix cognitifs de ses élèves. »⁹¹ Pour cela, il doit savoir se mettre en retrait et ne pas se préoccuper réellement du résultat du travail demandé. En effet, c'est l'activité des élèves qui pour lui est alors intéressante : les enfants sont toujours en perpétuelle recherche de moyens pour apprendre, ils ne sont jamais simples « exécutants de la tâche attendue »⁹².

La place du maître varie selon ses objectifs en lien avec une participation des élèves dans une tâche de façon plus ou moins importante. Cela induit trois dispositifs didactiques différents.

Le premier sert à « *donner des moyens aux enfants pour apprendre* »⁹³ ; l'élève participe en tant que spectateur à une utilisation de l'écrit par le maître. Le maître doit rendre alors son activité langagière transparente (ce qui est difficile puisqu'il est expert de cette activité) et le contenu langagier de l'écrit doit être intéressant pour les enfants. Cependant, l'écrit doit aussi faire l'objet d'une participation des enfants, même minime, afin qu'ils puissent se l'approprier. Le rôle de spectateur pour les élèves ne suffit donc pas réellement dans ce dispositif didactique.

Le second est une activité conjointe de l'adulte et de l'enfant dans un écrit, en atelier notamment. Le maître ici doit faire attention de ne pas trop ou trop peu participer.

Enfin, le dernier dispositif didactique est établi lorsqu'un problème est donné à un enfant (ou quelques uns) et que l'enseignant pense que, malgré sa difficulté apparente, l'élève pourra le réussir seul. Pour cela, il faut donc que le problème soit « *bien situé dans la zone des apprentissages en cours* »⁹⁴ mais également que l'enfant se sente concerné par ce problème (dimension symbolique) et qu'il soit certain que ce n'est pas grave s'il se trompe, qu'il est là pour apprendre.

Ainsi, il est donné aux enseignants la possibilité de découvrir les cheminements individuels des élèves concernant l'écrit, d'un point de vue psycholinguistique. C'est le maître qui apprend de ses élèves, ce qui s'inscrit dans le courant constructiviste.

Idées d'outils et supports

Dans le principe de PROG est mis en avant deux types de situations-problème : les tâches-problème et les jeux-problème.

⁹¹BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., op. cit, p. 46.

⁹² Ibid., p. 46.

⁹³ Ibid., p. 48.

⁹⁴ Ibid., p. 48.

Les tâches-problème « *mettent en jeu des activités langagières complètes* »⁹⁵, souvent en regroupement : les procédés cognitifs nécessaires seront donc multiples (plus de trois) et rendront la tâche complexe pour l'enfant.

Les jeux-problèmes quant à eux sont souvent mis en place lors d'ateliers ou demandés en individuel. Ce sont des tâches ponctuelles car elles mettent en jeu peu de procédés cognitifs (deux à trois). Elles sont nommées « jeux » car il y a quelque chose à trouver mais cela ne les résume pas à une devinette pour autant. La liste des procédés cognitifs possibles mis en œuvre par les élèves - établie par PROG - est en Annexe 2. Elle permet aux enseignants de mieux se repérer ou préparer les apprentissages.

L'enseignant doit aussi attacher de l'importance aux supports. Il existe ceux travaillés en langage et qui ne sont en aucun cas des objets « méta », sans contexte langagier, comme les dictionnaires, étiquettes-mots... Cette première catégorie d'outils rassemble les « *textes de références* »⁹⁶, produits et/ou connus par cœur par les enfants, qui ont fait l'objet de beaucoup de séances. L'autre catégorie d'outils regroupe tous les « *écrits des rituels* »⁹⁷ qui sont les écrits du quotidien, connus également par cœur par les élèves.

Les enseignants de maternelle travaillent beaucoup à partir des illustrations. Ces dernières, utilisées en tant que première étape vers l'écrit, prennent leur sens dans le fait qu'elles sont un support de représentation tout comme le langage écrit. L'enfant dans ce cas ne maîtrisera l'écrit que s'il fait une analogie entre l'utilisation des images et celle de l'écrit (exemple : le mot « chien » sans illustration lui suffira pour penser « chien »), ce qui s'avère complexe. PROG conseille donc d'empêcher l'enfant « [...] *d'utiliser directement, uniquement, le moyen de représentation le plus à sa portée, c'est-à-dire l'image* »⁹⁸ car sa présence rend inutile tout travail sur l'écrit et donne une représentation erronée de l'acte de lire (lire serait pour lui à partir d'images). D'où la nécessité de faire certaines lectures de livres non illustrés aux enfants, en leur montrant bien que le livre ne possède pas d'images (ainsi, la chaîne sonore entendue sera également seule à être traitée par les enfants dans leur activité langagière de compréhension). En résumé, les images ne devraient être utilisées

⁹⁵ Ibid., p. 50.

⁹⁶ Ibid., p. 64.

⁹⁷ Ibid., p. 64.

⁹⁸ Ibid., pp. 30-31.

selon les auteurs, que lorsqu'elles sont la richesse d'un album, lorsqu'elles sont un appui à la vérification d'une hypothèse sur le contenu de l'écrit, ou lorsque l'enfant veut dessiner afin de fixer une représentation.

L'écrit n'est pas qu'un ensemble de formes, il est aussi un ensemble de sonorités : il faut donc faire travailler les enfants sur l'écrit de façon à ce qu'il y ait traitement de sa dimension visuelle ET sonore. Quel que soit le travail réalisé par les enseignants de maternelle, il doit s'organiser sur des travaux à long terme autour d'une forme d'écrit seulement, « *pour que les enfants aient le temps de se donner des repères et réussissent dans les résolutions de problèmes* »⁹⁹. De plus les auteurs de PROG ajoutent que cette forme d'écrit doit être manipulée de différentes manières sur une même année, voire plusieurs. Les écrits privilégiés dans cette démarche sont les histoires, les messages et les prénoms.

« *Les histoires sont les lieux privilégiés des rencontres entre le langage intérieur et le langage extériorisés* »¹⁰⁰. Ils permettent une différenciation pédagogique puisque les goûts des enfants sont différents et que les livres étant nombreux peuvent traiter les goûts de chacun. De plus, le travail de compréhension est tout à fait intéressant à réaliser dans cet écrit qui a une forme très différente des messages oraux. La lecture d'histoires par le maître permet en outre de travailler la représentation de l'acte de lire. Quand les récits sont connus par cœur (récits courts ou inventés par les élèves), il y a également un essai systématique de correspondances entre la chaîne verbale et le tracé par les enfants, qui correspond à la découverte de la nature de l'écrit. Pour finir, les illustrations des histoires doivent évidemment compléter le texte pour ne pas lui prendre sa place, comme cela a déjà été expliqué précédemment.

Les messages - textes brefs pour correspondre - sont également une forme d'écrit très profitable à l'entrée dans l'écrit et la lecture. En effet, leur réalisation active par les élèves permet tout d'abord de travailler sur la compétence de production d'écrit, fondatrice de progrès considérables chez les élèves, car c'est ainsi qu'ils se rendent compte « *comment leurs propres idées deviennent langage, vont sur du papier, « parlent » à ceux qui lisent* »¹⁰¹. Les messages construisent aussi des représentations de l'acte d'écrire et, lorsqu'il y a réception de messages, une activité intense de découverte de la nature de l'écrit peut être engendrée. Toutefois, cela n'est possible

⁹⁹ Ibid., p. 33.

¹⁰⁰ Ibid., p. 34.

¹⁰¹ Ibid., p. 35.

que si les enfants possèdent déjà beaucoup d'éléments autour de cet écrit (exemple : son auteur et ce à quoi il répond) et qu'il est court et simple. Contrairement à ce que l'on pense, les enfants ont donc besoin de connaître beaucoup de choses sur un écrit pour s'y intéresser davantage. Pour finir, la démarche PROG conseille de toujours écrire à de vrais destinataires (pour qu'ils puissent répondre) et connus des enfants (pour que ces derniers réussissent à se le représenter) afin de donner un véritable enjeu à l'écrit. Cela rejoint l'idée déjà avancée par Eveline Charmeux. De plus, une mise en garde est faite : si le courrier permet beaucoup d'apprentissages, il engendre également un décalage spatio-temporel très complexe pour les enfants et il est donc nécessaire de le travailler avec précaution sur une longue période.

Enfin, il y a les prénoms, qui ont un statut particulier puisqu'ils sont propres à un enfant et son identité. Le prénom est « *un mot isolé et isolable qui fonctionne tout seul* »¹⁰². C'est un signe attaché à une personne et qui ne peut donc pas se référer à autre chose. Il est également, toujours écrit avec une majuscule, ce qui rend sa silhouette graphique particulière. Tous ces indices aident « *les enfants à considérer très tôt le prénom comme « codable », par l'unique moyen de lettres* »¹⁰³. De plus, le prénom est le seul mot qui n'est jamais dessiné : il est un bon outil pour faire la relation entre les lettres et les sonorités de la langue. Le travail de découverte de la nature de l'écrit ainsi que de construction de représentations de la nature de l'écrit est donc permis.

De manière générale, tous les écrits devront être lus puis commentés, ou produits en prenant en compte le destinataire selon le groupe de chercheurs. De plus, les enseignants doivent se centrer sur des écrits qui motiveront les élèves. Il faut donc savoir ce qui les préoccupe. Si une histoire est lue à un moment de l'année, elle ne sert qu'à cet instant d'essai : si elle plaît à ceux qui ont le plus de difficulté en écrit, alors seulement l'enseignant pourra s'en servir pour construire de futures séances de travail.¹⁰⁴

En conclusion, les références concernant le langage écrit pouvant être explorées par un enseignant sont nombreuses. La démarche PROG est un outil récent et complet en

¹⁰² Ibid., p. 37.

¹⁰³ Ibid., p. 37.

¹⁰⁴ Pour aider les enseignants à cibler des sujets qui intéresseront leurs élèves de façon globale, PROG donne un détail divisé par tranches d'âges (trois à quatre ans, quatre à cinq ans et cinq à six ans). Ceci a été ajouté en Annexe 3 de ce mémoire.

matière de préparation à l'écrit en maternelle, sur lequel il pourra s'appuyer plus particulièrement. En complément, il est aussi possible de se reporter à la dernière édition du document d'accompagnement *Le langage à l'école maternelle*¹⁰⁵. En effet, ce dernier est un outil qui reprend l'essentiel de la réflexion des chercheurs en matière d'enseignements du cycle I, tout en prenant en compte les programmes imposés par l'Éducation Nationale. Quelques pédagogues ou autres spécialistes sont d'ailleurs cités dans ce document d'accompagnement comme Bruner (activité d'étayage du maître, p. 194), Emilia Ferreiro (encodage), Fijalkow (*Réception et Production*, p. 60), Liliane Lurçat (activité perceptive et coordinations oculomotrices, p. 175), Piaget (importance de la connaissance des stades de développement, p. 90), les chercheurs de PROG (élaborer des représentations de l'acte d'écrire, p. 196). En ce qui concerne le langage écrit, l'enseignant pourra se référer aux pages 60 à 95 de ce document mais également à de nombreuses annexes (pages 170 à 205 notamment). Il y est par exemple expliqué que l'écrit peut revêtir plusieurs formes et qu'elles peuvent être utilisées en classe pour que les élèves en découvrent les différentes fonctions (voir Annexe 4). Une liste d'activités liées à la préparation de la lecture ou de l'écriture y est précisée (voir Annexe 5).

¹⁰⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et SCÉRÉN CNDP-CRDP, *LangageMaternelle_web*, http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf, 19/04/2012.

4. Préparer à écrire par la dictée à l'adulte

Dans cette partie, la préparation au langage écrit sera illustrée à l'aide d'un dispositif particulier : la dictée à l'adulte. Cet outil, préconisé par l'Éducation Nationale, semble répondre à différents points importants mis en valeur dans la partie précédente. En effet, nous verrons qu'il permet de prendre appui sur l'enseignement-apprentissage de l'oral pour accéder à l'écrit et qu'il permet à l'élève de construire les compétences énoncées dans la démarche PROG (production de langage écrit, découverte de la nature de l'écrit, construction de représentations de l'acte de lire, de l'acte d'écrire et de la nature de l'écrit).

Après une description de cet outil, des vidéos serviront de support pour illustrer les différents aspects de sa mise en œuvre et mieux comprendre les tensions en jeu lors de sa pratique. Enfin des pistes de travail seront apportées afin de répondre à quelques difficultés que peut rencontrer un enseignant pour concevoir et conduire une dictée à l'adulte dans sa classe.

4.1. Le principe de la dictée à l'adulte

4.1.1. Une première approche

Définition

La dictée à l'adulte est une pratique utilisée principalement en maternelle par le professeur des écoles « [...] pour désigner une activité qui permet à un enfant qui ne sait encore ni lire ni écrire de s'initier à la production des textes. »¹⁰⁶ Elle s'opère dans le cadre d'un projet d'écriture « répondant à un but explicite et partagé »¹⁰⁷ qui s'adresse à un destinataire donné. Par ailleurs, « La dictée à l'adulte doit être inscrite dans une situation de communication authentique. »¹⁰⁸ afin que l'écrit puisse « [...] être compris par un ou des destinataires absents »¹⁰⁹.

Le principe est de proposer à l'enfant une situation pédagogique où il dicte un texte à un scripteur adulte compétent (l'enseignant) : « [...] l'apprenant constate la transformation de sa pensée en un texte lisible par autrui. »¹¹⁰. Cela lui permet

¹⁰⁶ CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), *Lire Ecrire (volume 2) : produire des textes*, Hatier, 1998, p. 81.

¹⁰⁷ JAVERZAT (M.-C.), *La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit* in Mélanges CRAPEL, n°29, 2006, p. 87.

¹⁰⁸ Inspection académique de l'Yonne, IA 89 – Maternelle – *La dictée à l'adulte*, http://ia89.ac-dijon.fr/maternelle/?dictee_adulte, 06/05/2012.

¹⁰⁹ Ibid., 06/05/2012.

¹¹⁰ LENTIN (L.), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 1998, p. 13.

également de développer ses capacités de production d'écrits avant même de pouvoir écrire et accéder au code de la langue écrite. Il s'agit donc d'une délégation d'écriture durant laquelle les enfants découvrent les fondements de l'écrit et sont amenés à structurer leur énoncé oral en conséquence.

La dictée à l'adulte est donc une activité métalinguistique (de *meta* qui veut dire en grec « au-delà », et de *linguistique*, lié à la langue ou au langage) c'est à dire que son objet réel, en proposant aux élèves de s'exprimer oralement, n'est pas d'acquérir des compétences liées à l'oral mais bien à un autre langage, ici le langage écrit. Son principal intérêt est qu'elle permet une articulation étroite entre la lecture et l'écriture puisque les élèves peuvent se faire une représentation de l'acte de lire (en observant le maître) ou commencer à établir des correspondances grapho-phonologiques à travers la reconnaissance de lettres, de mots écrits. Elle contribue au développement des compétences langagières des enfants, par entraînement à l'utilisation orale des formes écrites de la langue.

Histoire de la dictée à l'adulte

Décharger l'élève de la tâche matérielle d'écriture est une pratique qui relève d'une réflexion pédagogique assez récente et non de l'enseignement tel qu'il était conçu dans notre système traditionnel (apprentissage collectif de l'écriture de lettres, de phrases, de textes brefs dictés, etc.). C'est Célestin Freinet¹¹¹ qui est à l'origine de ce bouleversement car il avait avancé l'idée que « [...] l'on peut apprendre à rédiger avant même de savoir lire et donc indépendamment de cet apprentissage. »¹¹² Le dispositif que Freinet avait imaginé différenciait l'activité de rédaction (agencement du texte) de l'activité de « mise au net » (impression du texte) ; ce qu'il a appelé *méthode naturelle* était un procédé pédagogique selon lequel l'élève procédait par un tâtonnement expérimental (essais, erreurs, hypothèses, inductions) où les productions de textes jouaient un rôle déterminant et qui reposait sur un enseignement approfondi des relations grapho-phonologiques¹¹³.

Dans les années 1970, Laurence Lentin, en s'inspirant de la méthode naturelle de Freinet, évoque la première fois l'idée de la « dictée à l'adulte ». Pour elle, la dictée à

¹¹¹ FREINET Célestin (1896-1966) : instituteur et pédagogue français qui proposa une pédagogie novatrice de l'enseignement.

¹¹² CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), *Lire Ecrire (volume 2) : produire des textes*, Hatier, 1998, p. 88.

¹¹³ Ibid., pp. 88-90.

l'adulte est une pratique incontournable pour l'apprenant s'il veut entrer sans difficulté dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. La maîtrise orale du système de la langue qui entend l'élaboration de formulations proches du langage écrit est pour l'enfant la condition préalable et indispensable à son apprentissage. Comme l'avait expérimenté Célestin Freinet, l'enfant apprend à parler par tâtonnements ; en parlant avec un adulte expert, il s'approprie au fur et à mesure une énonciation adéquate. La dictée à l'adulte met l'enfant en situation de production orale d'un texte, l'initiant ainsi aux particularités du langage écrit.

4.1.2. Des objectifs

Les objectifs de la dictée à l'adulte sont multiples mais sont notamment axés autour du développement de compétences liées au langage écrit. Le but est de produire un texte afin que les élèves se fassent parallèlement une représentation de l'acte d'écrire, de lire (en observant l'enseignant) mais aussi qu'ils puissent apprendre à différencier l'oral de l'écrit (dans la tâche de dicter et non de parler ou de raconter) tout en comprenant leur lien (correspondances grapho-phonologiques). Ils pourront ainsi découvrir la nature de l'écrit (permanence, organisation spatio-temporelle, unités élémentaires (lettres, mots, phrases...), ponctuation, principe alphabétique...) ainsi que ses fonctions selon les types d'écrits produits et leur contenu (se souvenir et informer, proposer, demander notamment).¹¹⁴

Selon les capacités et connaissances des élèves liées au langage écrit, les objectifs de la dictée à l'adulte seront plus ou moins ambitieux et l'organisation choisie peut varier (individuelle, en petits groupes). Dans le deuxième tome de son ouvrage *Lire écrire*, Anne-Marie Chartier repère à ce titre trois étapes successives : « Apprendre à dicter », « Apprendre à rédiger » et « Apprendre à composer ».

Le premier apprentissage se réalise en général en relation duelle mais peut aussi s'effectuer en petits groupes. L'enseignant repère les compétences nécessaires chez ses élèves en se demandant s'ils sont prêts à s'intéresser au langage écrit (ils ne sont pas que dans l'acte de raconter : ils s'intéressent à sa tâche de scripteur, parlent moins vite, changent d'intonation mais peuvent revenir parfois sur une activité de dialogue par oubli ou par difficulté de la tâche de dicter). Ensuite, l'auteur explique

¹¹⁴ BRIGAUDIOT (M.), DEFANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, pp. 147-148.

que l'élève apprend à dicter réellement : il élabore une énonciation courte mais cohérente et assez fluide, dicte en segmentant ses phrases par unités de sens pour parvenir jusqu'à une segmentation de mots.¹¹⁵

Une fois que les élèves ont appris à dicter, il est alors possible de leur « Apprendre à rédiger ». Les auteurs précisent que cet acte fait appel à de nombreuses compétences. En s'appuyant sur le modèle de Hayes et Flower (1980), ils en décrivent trois types entrant dans le processus de production de texte : « *celles qui concernent les capacités de prise en compte par le sujet des informations qui l'entourent [...] ; celles qui concernent les savoirs encyclopédiques, langagiers et sociaux dont doit être pourvu celui qui écrit pour rédiger de manière efficace ; celles qui concernent enfin le processus rédactionnel proprement dit (planification, mise en texte et révision-édition).* »¹¹⁶ (Les trois moments de la dernière compétence citée ont déjà été mentionnés plus haut dans la partie II de ce mémoire par Eveline Charmeux). Les auteurs de *Lire écrire* poursuivent en mettant en évidence que la relation duelle en dictée à l'adulte, qui permet notamment d'aider les élèves en difficulté à prendre la parole, ne suffit plus car l'énonciation n'est plus le seul enjeu ici. Ils préconisent cette fois de travailler prioritairement en petits groupes car chaque élève parvient à un meilleur apprentissage de la structuration d'un texte par l'intermédiaire de la prise en compte des interventions de ses camarades et des interactions avec eux ; la capacité de production d'écrit du groupe d'élèves est toujours supérieure à celle du meilleur d'entre eux.¹¹⁷

Enfin, dans une dernière étape, l'élève devra « Apprendre à composer » ; ceci s'avère notamment nécessaire dès que les textes sont longs car des problèmes de chronologie apparaissent. Dans les étapes précédentes, les productions se basaient sur des textes connus (où une chronologie existait déjà) ou bien sur un événement vécu (où la chronologie est donc d'avance mémorisée). De fait, il est important de montrer l'intérêt de la planification aux élèves. Disjoindre le moment de recueil des idées et celui de mise en texte sur des journées différentes, par exemple, peut aider les élèves dans ce sens. Ce qui se joue ici, c'est la prise de conscience qu'un texte est une « unité fermée », avec plusieurs parties à l'intérieur bornées par un début et une fin.

¹¹⁵ CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), *Lire Ecrire (volume 2) : produire des textes*, Hatier, 1998, pp. 97-103.

¹¹⁶ Ibid., p. 123.

¹¹⁷ Ibid., pp. 123-125.

Cependant, le cycle I ne semble concerné que par une sensibilisation à cette étape puisque les auteurs évoquent même la possibilité de ne l'aborder qu'en cycle III.¹¹⁸

4.1.3. Des modalités

Afin de mener à bien une dictée à l'adulte et d'aider au mieux chaque élève à construire des compétences, il convient de considérer deux éléments : l'organisation de la classe et matérielle et les attitudes appropriées du maître en réponse aux énonciations des enfants ou dans ses propres productions langagières.

Organisation de la classe et matériel

Un premier point concerne l'organisation de la classe. La démarche PROG préconise de favoriser le travail en petits groupes de 4 à 6 enfants ; en temps normal, ces groupes seront plutôt homogènes sur le plan des performances langagières, mais à certains moments des élèves moins à l'aise pourront intégrer des groupes plus performants de manière à accroître leur dynamisme dans leur groupe.

Par ailleurs, l'enseignant ne pouvant conduire qu'un seul groupe à la fois, il est nécessaire de prévoir des « ateliers autonomes » pour les autres enfants. Ainsi, dans l'idéal, les groupes se succèdent en poursuivant le texte élaboré précédemment. Après chaque dictée, il sera primordial d'envisager un temps de regroupement pour présenter au reste de la classe le nouveau texte produit et de recueillir les réactions.

Sur un plan purement matériel, la dictée à l'adulte nécessite que les enfants puissent se concentrer dans le calme : il faut donc aménager un lieu à cet effet. Dans l'idéal, il est préconisé d'utiliser une pièce mitoyenne à la classe et où sont déjà affichées les productions des élèves pour qu'elles leur servent d'aide, le cas échéant. Le maître doit veiller à ce que tous les enfants soient face au support d'écriture (la position verticale est donc préférable au moins lors de l'élaboration du brouillon, en écrivant en grosses lettres sur une grande feuille avec un feutre noir).¹¹⁹

Attitudes du maître

¹¹⁸ Ibid., pp. 151-161.

¹¹⁹ BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, pp. 148-149.

Comment l'enseignant peut-il favoriser la construction de compétences chez l'élève en langage écrit ? « *Le maître écrit en cursive. Il commence l'acte d'écriture. Mais il peut aussi redire l'intérêt d'écrire, ce qu'on attend, ce que fera et pensera celui qui lira l'écrit projeté.* »¹²⁰

Il rappelle les fondamentaux de l'acte d'écrire : l'objet, le destinataire et la nécessité que l'élève pense d'abord à ce qu'il veut dire. Ensuite, l'enseignant doit faire en sorte que l'enfant arrive à énoncer sa pensée dans le registre de l'écrit, « [...] *il est un soutien permanent de l'effort langagier de l'enfant.* »¹²¹ Par une attitude non-équivoque et constante, il marque le passage de l'énonciation orale à l'énonciation écrite, par exemple, en regardant alternativement l'enfant ou le support d'écriture. A ces moments charnières, il y a concertation et négociation du texte à écrire avec l'ensemble des enfants, et le maître a la tâche de gérer les prises de paroles et de provoquer les décisions du groupe.¹²²

Puis, il doit :

- « • *dire ce qu'il écrit, mot après mot ;*
- *demander à l'enfant de ralentir son débit ;*
- *demander des explications, des éclaircissements sur le contenu ;*
- *s'étonner, répéter sans écrire, manifester son embarras devant la forme d'énonciation ;*
- *relire.* »¹²³

En outre, « [...] *c'est la familiarité et le spectacle du maître qui va relire et susciter des corrections, qui font que les enfants vont comprendre la situation et l'activité.* »¹²⁴ Durant les relectures, le maître lit lentement en balayant du doigt chaque mot (sans le décomposer syllabe par syllabe) car les enfants pourront alors effectuer des correspondances entre cette unité du langage écrit et ses éléments sonores. De même, toujours dans l'idée d'aider les élèves à repérer les particularités du langage écrit, en relisant ce qui est en cours d'écriture, il peut effectuer une pause

¹²⁰ Ibid., p. 149.

¹²¹ CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), *Lire Ecrire (volume 2) : produire des textes*, Hatier, 1998, p. 105.

¹²² BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., Op.cit, p. 149.

¹²³ CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), Op.cit, p. 105.

¹²⁴ BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., Op.cit, p. 150.

(« blanc graphique ») n'existant pas dans le langage oral pour suggérer une réponse de la part des enfants.

L'enseignant doit respecter au maximum les formulations des enfants, mais les auteurs de PROG soulignent toutefois la nécessité d'entreprendre des corrections lorsque les énoncés ne sont pas recevables. Ils recommandent alors de repérer les « modifications indispensables » (formes très orales, problèmes de morphologie des temps verbaux) pour amener l'enfant, auteur de la proposition, à comprendre cette modification. Ils attirent l'attention du maître de ne pas faire intervenir ces corrections dans l'idée d'une « langue écrite que l'on juge plus correcte » ou d'un « écrit surnormé ».¹²⁵

La démarche propose de répondre aux questions des enfants en en formulant d'autres afin que cela les orientent à trouver eux-mêmes les réponses. Au fur et à mesure que les enfants montrent de l'intérêt pour l'activité, le maître, en écrivant, parle davantage de son rôle de « scribe » en employant des mots caractéristiques du langage écrit (« mot », « phrase », « lettre », « histoire », « début », « fin »...); il les sensibilise aux ponctuations les plus importantes (points, guillemets...), à la gestion de l'espace de la feuille (retour à ligne, changement de page, choix d'un emplacement pour un texte complémentaire...). Petit à petit, notamment à partir de la grande section, l'enseignant évalue les progrès des élèves et se met en retrait de son activité de scripteur pour leur proposer de participer à la réalisation graphique de certains mots ou groupes de mots.¹²⁶

4.2. Mieux comprendre les enjeux par l'exemple

Si la dictée à l'adulte présente de nombreux avantages, elle présente aussi comme tout outil des limites. L'analyse d'une dictée à l'adulte permettra d'illustrer certains points déjà mentionnés, de mettre en exergue certaines tensions entre la didactique et la pratique, et de proposer une réflexion pour prévenir au mieux les difficultés.

Nous nous appuyerons sur des enregistrements effectués durant une journée dans une classe de Petite Section-Moyenne Section. L'enseignant de la classe est depuis longtemps dans le métier et a été visité ici dans le but de montrer une séance de production d'écrit. On peut donc penser que c'est réellement à travers ce qui a été filmé qu'il se représente

¹²⁵ Ibid., p. 151.

¹²⁶ Ibid., pp. 151-153.

l'enseignement apprentissage de l'écrit en maternelle. Trois films ont été réalisés : le premier se déroule lors d'un regroupement avec tous les élèves et introduit l'activité de la dictée à l'adulte, le deuxième montre quelques élèves avec l'enseignant pendant cette activité et le dernier film a été effectué lui aussi lors d'un regroupement après le travail de dictée à l'adulte. Les retranscriptions de chaque enregistrement sont présentes en Annexes (6, 7 et 8) et servent d'appui à l'analyse qui va suivre.

4.2.1. Illustration de la théorie par la pratique

La dictée à l'adulte : l'origine de sa formation

La situation de communication est donnée aux élèves dès le début de la première vidéo (lors d'un regroupement collectif donc). Comme énoncé dans le point « définition », cette situation de communication est authentique et explicite.

Un élève, Maxence, a changé d'école. Il a écrit une lettre à ses anciens camarades il n'y a pas longtemps et l'enseignant propose aux enfants qu'ils lui répondent. Il y a donc recherche en collectif de ce qui pourrait lui être dit, de ce qui a été fait en classe récemment.¹²⁷ Cela permet d'abord de poser une situation claire aux élèves, de donner sens à la tâche d'écriture qui va suivre mais aussi de tous les sensibiliser à cette tâche (même s'ils ne vont pas tous la réaliser) et de les faire entrer plus ou moins dans le projet en les laissant proposer ou non des sujets d'écriture.

La dictée à l'adulte vient donc répondre à un contexte et un but précis. La situation est réelle et la production de l'écrit sera donc bien utile : cela a du sens pour les élèves.

« Apprendre à rédiger » : un objectif ambitieux

Dans la deuxième vidéo qui correspond plus précisément à l'activité de dictée à l'adulte, l'objectif qui semble visé prioritairement par l'enseignant est l'acte « Apprendre à rédiger » cité dans *Lire Ecrire* d'Anne-Marie Chartier¹²⁸, objectif qui succède à celui « Apprendre à dicter ».

Nous supposons que les élèves choisis pour l'activité sont des Moyennes Sections étant donné leur taille et leur expression orale. Ils ont donc normalement déjà pu pratiquer l'activité de dictée à l'adulte auparavant, dès la Petite Section (exemple : en

¹²⁷ Annexe 6, intervention N°1.

¹²⁸ CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), *Lire Ecrire (volume 2) : produire des textes*, Hatier, 1998, p. 123.

commentant une illustration, un modelage, en dictant un texte dans leur cahier d'histoires, etc.¹²⁹). Cependant les élèves n'ont pas l'air d'avoir encore la maîtrise totale de cette activité de « dictée ». Ils sont encore dans une phase de dialogue globalement¹³⁰ mais cela est aussi probablement dû à un souci d'organisation de l'activité qui sera discuté plus loin. Enfin, toujours en référence à *Lire Ecrire*, l'objectif « Apprendre à composer » n'est pas ciblé ; le choix d'utiliser comme support un conte permet de travailler sur un contenu précis, déjà cohérent et connu par tous. Ce qui va être écrit n'a donc pas besoin de planification chronologique préalable et a moins de risque d'être « décousu » une fois terminé.

Après les dix minutes d'activité visibles sur la deuxième vidéo, les élèves ont pu aborder finalement de nombreux points liés à la rédaction d'un texte.

Ces points concernent par exemple la distinction entre paroles et écrit¹³¹ mais aussi leurs similitudes¹³², l'utilité de nommer un sujet pour se faire comprendre par un lecteur externe à la situation¹³³, le choix possible de décrire ou de faire parler des personnages dans une histoire¹³⁴, etc.

De plus, les élèves ont eu l'occasion de se faire une représentation des actes « écrire » et « lire ». Effectivement, lors de cette séance de dictée à l'adulte, il est à remarquer l'intérêt des élèves pour l'activité d'écriture et de lecture du maître.¹³⁵ L'utilisation d'une feuille comme support, d'un crayon pour écrire sur cette feuille, de la main pour faire des mouvements avec le crayon... Tout peut être remarqué par les élèves. Le regard posé sur la feuille lorsque le maître écrit ou lit également.

Découvrir l'écrit et s'en faire une représentation sont aussi possibles : les enfants ont pu reconnaître l'utilisation du matériel « lettre » ou « mots » pour produire de l'écrit¹³⁶, remarquer la disposition des mots en phrases, de gauche à droite et de haut

¹²⁹ LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et al., *Du parler au lire*, ESF, 1986, pp. 106-107.

¹³⁰ Annexe 7, interventions N°80, 84, 86.

¹³¹ Annexe 7, interventions N°30 à 32 et N°83 à 91 pour distinguer « dire » et « écrire », N°44 et 112 pour distinguer « débit de paroles » et « vitesse d'écriture ».

¹³² Annexe 7, interventions N°33 à 36 avec le découpage syllabique fait à l'oral et à l'écrit par le maître et intervention N°136 lorsque le maître suit ce qu'il lit avec un crayon.

¹³³ Annexe 7, interventions N°104 à 106.

¹³⁴ Annexe 7, intervention N°106.

¹³⁵ Annexe 7, interventions N°32, 52, 124 et 136.

¹³⁶ Annexe 7, interventions N°45 à 46 avec la lettre « t » et Intervention N°s 49 à 50 avec le mot « Maxence ».

en bas sur la feuille¹³⁷, voir quelques signes de ponctuation¹³⁸, et d'autres signes spécifiques au langage écrit¹³⁹.

Enfin, découvrir quelques fonctions de l'écrit peut se réaliser lors de cette séance également. Il peut être remarqué par les élèves que l'écrit peut se lire et, cela, toujours de la même manière car il marque quelque chose de fixe, déterminé à l'avance¹⁴⁰. De plus, une « lettre » sert à communiquer avec quelqu'un et une « histoire » à raconter quelque chose. Lors de la première vidéo (Annexe 6), la recherche de sujet pour la lettre permet de mieux faire comprendre la nature et une des fonctions d'une lettre, par exemple : c'est-à-dire ici apporter une information à quelqu'un de précis, Maxence¹⁴¹. Les élèves ont l'air de connaître un peu les formalités d'une lettre c'est-à-dire le « bonjour » pour la commencer puisque cela est proposé par un élève dès le début de l'activité.¹⁴²

Pour conclure sur ces points d'apprentissage, il est important de souligner que tout ne peut être assimilé en une fois. La répétition de l'activité de dictée à l'adulte est primordiale afin d'entraîner les élèves à se familiariser petit à petit avec l'écrit, à mieux le cerner comme cela est visé par les programmes de 2008. « *Si l'on a besoin de variété, on a aussi besoin de répétition. [...] les apprentissages se font dans la durée, la lenteur et les reprises patientes.* »¹⁴³

Concernant la prise de parole des élèves, il peut être noté l'interaction qui existe tout de même par l'intermédiaire du maître. En effet, la parole de chacun doit être prise en compte pour créer cet écrit qui est un travail de groupe. Il y a négociation entre les élèves.¹⁴⁴ Outre cet avantage pédagogique de la dictée à l'adulte, travailler en groupe et apprendre à s'écouter, attendre son tour de parole permettent de développer chez les élèves des compétences sociales.

¹³⁷ Annexe 7, interventions N°122 à 123 pour la réflexion sur le retour à la ligne.

¹³⁸ Annexe 7, interventions N°132 pour le point, 122 pour la virgule, 106 à 108 pour les deux points et les guillemets.

¹³⁹ Annexe 7, interventions N°46 à 48 pour le trait d'union de Blanche-Neige, 124 pour la césure d'un mot.

¹⁴⁰ Annexe 7, interventions N°136 à 139.

¹⁴¹ Annexe 8, interventions N°5 à 10.

¹⁴² Annexe 7, interventions N°30 à 33.

¹⁴³ CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), *Lire Ecrire (volume 2) : produire des textes*, Hatier, 1998, p. 24.

¹⁴⁴ Annexe 7, interventions N°54 à 61.

Une étape nécessaire : l'organisation de la classe

L'enseignant annonce à la fin du regroupement (vidéo 1) ce qui va être mis dans la lettre pour Maxence : le début de l'histoire de Blanche-Neige. A partir de là, les élèves se proposent pour réaliser un premier atelier de dictée à l'adulte. Cependant, tous les élèves demandeurs ne vont pas être choisis par l'enseignant : seuls six vont l'accompagner pour l'activité.¹⁴⁵ Réaliser cette tâche en grand groupe n'est pas approprié, que ce soit pour les élèves ou l'enseignant. En effet, il faut que tous les enfants puissent parler et que tous restent concentrés un maximum dans cet exercice de dictée à l'adulte. Quant à l'enseignant, il doit gérer la prise de parole et être attentif à la compréhension de tous.¹⁴⁶

Dans la troisième vidéo, le maître demande une validation de la part de la classe entière de ce qui a été dit et fait par le petit groupe. Cela permet de faire un peu « participer » ceux qui n'étaient pas à l'atelier, de montrer que leurs avis contribuent aussi au travail qui a été réalisé, de revoir certains points si besoin et enfin de leur faire prendre conscience que l'acte de relecture est une étape importante après la production d'un écrit, afin par exemple de pouvoir le corriger.¹⁴⁷

L'enseignant : élément déterminant pour les apprentissages

Concernant le rôle du maître, il est essentiel lors d'une dictée à l'adulte comme cela a déjà été expliqué dans la partie A. Dans ces vidéos et tout particulièrement dans la deuxième, certains points peuvent être mis en relief.

L'enseignant est tout d'abord à l'écoute de chacun, même lorsque les propos ne sont plus appropriés avec l'activité comme cela a été le cas une ou deux fois¹⁴⁸ : il aide alors l'élève concerné à prendre conscience qu'il ne répond pas aux attentes de la tâche afin de mieux l'y recentrer. L'enseignant met également un point d'honneur sur l'écoute entre élèves et demande, notamment à ceux qui coupent la parole, de lever la main pour parler¹⁴⁹. Au niveau de la distribution de la parole par ailleurs, l'enseignant ne va jamais interroger les enfants personnellement, il attend qu'ils aient

¹⁴⁵ Annexe 6, intervention N°29.

¹⁴⁶ BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, p. 148.

¹⁴⁷ Ibid., p. 148.

¹⁴⁸ Annexe 7, interventions N°51-52.

¹⁴⁹ Annexe 7, interventions N°30 et 110.

envie d'intervenir. Par contre, dès qu'un élève parle un peu ou semble prêt à dire quelque chose, l'enseignant va tout de suite le solliciter, d'autant plus s'il a peu participé (notion de petit parleur). Il est donc très attentif à ce que tous ses élèves puissent participer à l'oral.

De façon générale, l'enseignant arrive à garder l'attention de son groupe tout le long de l'activité : il a été noté le nombre de fois où les élèves se rapprochent de la feuille de l'enseignant pour voir ce qu'il écrit ou lit. Cela est probablement dû au fait qu'il a choisi tout d'abord des élèves assez motivés, qu'il a su prendre en compte les interventions de chacun et qu'il relance sans cesse les élèves lorsqu'ils semblent « bloqués » pour répondre à une situation problème liée à l'histoire (notion de régulation problématique)¹⁵⁰.

Sur la tâche de dictée à l'adulte plus particulièrement, l'enseignant la dirige de façon efficace (rôle du guidage, de l'étayage fondamental comme l'explique Bruner)¹⁵¹. Il reprend toujours fidèlement les termes des élèves ou recrée une phrase avec eux, associe à cette phrase un ton interrogatif¹⁵² : cela permet de vérifier que sa reformulation correspond à la pensée des enfants, qu'il ne la déforme pas. Le professeur des écoles ajoute parfois le sujet de la phrase qui manque dans les interventions des élèves¹⁵³. De cette manière, l'écrit produit à la fin de la séance sera le plus proche possible de ce qu'auront voulu dire les élèves et gardera une forme propre au langage écrit. Cependant, pour aller plus loin dans la démarche et aider les élèves à prendre conscience de l'écart entre l'oral et l'écrit, le groupe PROG propose aux enseignants d'être plus explicite avec une formule telle que « *tu as dit [...], écoute bien, il y a une manière de le dire et une manière de l'écrire [...]* »¹⁵⁴. L'enseignant fait une relecture morcelée à la fin de l'activité et demande à chaque pause si cela est justement bien conforme à ce que voulaient les élèves. Cela permet d'assurer une dernière fois leur validation mais aussi de leur faire apparaître que le

¹⁵⁰ Lorsque la discussion porte sur un problème et que les élèves ont des difficultés à construire une réponse, le maître doit se servir de leurs interventions pour comprendre le ou les obstacles. Ensuite, sans leur donner de solutions, il peut les guider dans leur réflexion pour les faire progresser.
Exemple : Annexe 7, interventions N°54 à 71.

¹⁵¹ BRUNER (J.) *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*, PUF, 1983, 292 p.

¹⁵² Annexe 7, intervention N°40.

¹⁵³ Annexe 7, intervention N°75.

¹⁵⁴ BRIGAUDIOT (M.), DEFANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, p. 151.

langage écrit pose des mots, des phrases fixes qui peuvent être relues et que le tout forme un ensemble cohérent.

Pour finir sur l'activité de l'enseignant, il peut être remarqué la graduation des apprentissages qu'il propose. Concernant la ponctuation par exemple, il ne parle pas de tout dès le début mais insère petit à petit dans son discours quelques mots clés et explications associées, sans insister cependant car il semble réaliser un simple travail de sensibilisation chez les élèves.

4.2.2. Prévention de difficultés dans la pratique

Penser à rendre explicite ce qui n'est pas évident pour les élèves

Précédemment, nous avons établi la liste des étapes pour réussir un écrit d'après Eveline Charmeux : dans celle-ci, l'auteure insistait sur l'anticipation du contenu du texte et sa compréhension pour un lecteur lambda donné.¹⁵⁵

Lors de cette dictée à l'adulte, nous nous apercevons que la notion de destinataire dans sa portée globale n'est pas si simple que cela à transmettre aux élèves. Le destinataire (Maxence) a bien été présenté à la classe entière et est bien rappelé au groupe de travail lors de l'activité ; nous voyons cependant qu'il est difficile pour le professeur des écoles d'apporter une aide aux élèves pour qu'ils comprennent ce qui doit être écrit du fait de l'absence de Maxence. Le maître ne semble pas percevoir cette utilité car il s'agit sans doute pour lui d'une notion implicite. Or, les enfants, en ayant tous pris connaissance de l'histoire de Blanche-Neige (en dehors de Maxence) sont eux-mêmes détenteurs d'informations implicites qu'ils montrent en utilisant des pronoms plutôt que de donner le nom des protagonistes ; ceci oblige l'enseignant à demander des précisions : « *Qui est-ce qui dit ça ?* »¹⁵⁶. A ces moments, ce point pourrait être rendu explicite en évoquant par exemple, que comme Maxence est absent et qu'il n'était pas là lorsque l'histoire a été racontée, il est nécessaire de préciser à chaque fois le nom des personnages.

Il semblerait donc important que l'enseignant ait bien en tête cette difficulté à surmonter. Ainsi, ses élèves pourront apprendre à prendre du recul sur leur travail pour essayer de percevoir ce qu'un lecteur externe peut comprendre d'un texte produit. Cela leur permettra aussi de découvrir une des différences importantes entre le langage écrit et le langage oral.

¹⁵⁵ CHARMEUX (E.), *Apprendre à lire et à écrire*, SEDRAP, 1992, p. 91.

¹⁵⁶ Annexe 7, intervention N°104.

Bien anticiper l'activité

Cet exemple de dictée à l'adulte est une source importante d'apprentissages. Pour autant, le fait de choisir de raconter le début d'un conte dans une lettre mêle deux formes d'écrits ; ceci complique probablement la tâche des élèves. La découverte de la nature et de la fonction des différents écrits sont effectivement des éléments importants en maternelle. Pour plus de clarté au niveau des enfants, il semblerait donc nécessaire que les formes « lettre » et « histoire » soient travaillées séparément. Cependant, le choix ici a pu se réaliser dans l'optique de poser un but authentique à la dictée à l'adulte (permettre de répondre à Maxence) et d'aider également les élèves à dicter le contenu de cette lettre : l'histoire de Blanche-Neige comme sujet permettait de ne pas avoir à inventer un contenu précis ni à mettre en place une quelconque chronologie dans le texte puisqu'elle était déjà préétablie.

La clarté cognitive est, semble-t-il, un des éléments les plus porteurs pour les élèves mais aussi des plus difficiles à mettre en œuvre. Elle nécessite d'avoir en tête une multitude de détails à prendre en compte à différents moments de l'activité. Ici, il n'a pas été évoqué la continuité et la finalisation de la lettre avec les autres groupes, ce qui retire du sens à la démarche. Il peut y avoir plusieurs raisons à cela comme par exemple un manque de temps (une visite à la boulangerie doit être faite après la troisième vidéo) ou à une déstabilisation par un élève qui accapare l'esprit (François dans la première et dernière vidéo qui amène l'enseignant à se tromper dans son discours et à « perdre » un peu ses élèves¹⁵⁷). Il n'en reste pas moins que la continuité de la rédaction de ce début de lettre avec la rédaction de la suite par le reste de la classe doit être effective pour que chacun puisse bien appréhender la notion de lettre dans sa globalité (message de sympathie ou formule de politesse, signatures, élaboration de l'enveloppe, envoi).

A travers cet exemple, la difficulté d'un choix de dictée à l'adulte dans sa forme et son contenu se pose donc pour tout enseignant. Une forme d'écrit unique devrait être travaillée, comme expliqué précédemment. De plus, selon le contenu choisi, le support textuel utilisé, la tâche d'écriture des élèves peut être facilitée d'autant plus lorsque les élèves sont encore « novices » en dictée à l'adulte. Une bonne anticipation de l'activité est donc un élément clé pour l'élaboration d'une séance aux apprentissages multiples (apprendre à rédiger et découvrir une forme

¹⁵⁷ Annexe 7, interventions N°161-167.

d'écrit). La clarté cognitive est nécessaire pour apporter du sens et de la motivation aux élèves.

Bien penser les conditions matérielles

Dans les conditions matérielles de la dictée à l'adulte, les auteurs de PROG conseillaient d'utiliser une grande feuille posée verticalement et un gros feutre afin que tous les élèves aient une bonne visibilité de ce qu'écrit l'adulte¹⁵⁸. Ici, nous voyons que le choix d'utiliser une petite feuille avec un crayon présente l'avantage d'attirer plus précisément l'attention des enfants, l'ambiance est plus intime et la participation des élèves est bonne. Toutefois, le fait d'être obligé d'écrire horizontalement sur la table présente l'inconvénient de ne pas rendre le support accessible à tous de la même manière. Nous pouvons penser que la perception des mots de plus loin ou à l'envers pour certains entraîne une fatigue et une déconcentration dans le temps. Signalons aussi que de ce fait plusieurs élèves éloignés s'allongent plus ou moins sur la table pour mieux observer le travail d'écriture du maître¹⁵⁹. L'espace et son aménagement dans la classe ainsi que le matériel disponible peut donc influencer sur l'optimisation du bon déroulement d'une dictée à l'adulte en petits groupes.

La gestion de la dictée à l'adulte en petits groupes impose parallèlement la mise en place d'autres ateliers comme l'énonçait le groupe PROG¹⁶⁰ (un avec l'ATSEM et deux en autonomie habituellement). Dans la deuxième vidéo, il est très difficile de discerner les paroles des élèves lors de la dictée à l'adulte à cause du bruit ambiant (ce qui se traduit par de nombreuses incertitudes et « blancs » dans la retranscription). Ici le décalage entre la théorie et la pratique se ressent donc particulièrement car si la mise en œuvre en atelier est une solution pour travailler avec des petits groupes d'élèves, il est aussi une contrainte pour travailler dans de bonnes conditions. Les élèves dans ce groupe, qui semblaient pourtant intéressés par cette activité montraient quelques signes de déconcentration parfois (grimaces, balancement sur les chaises etc.). Il peut donc être nécessaire de se mettre d'accord avec l'ATSEM pour qu'il puisse aider à gérer le reste du groupe classe lorsqu'une

¹⁵⁸ BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, p. 148.

¹⁵⁹ Annexe 7, interventions N°52, 124 et 136.

¹⁶⁰ BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Op.cit*, p. 148.

dictée à l'adulte est prévue : cette activité étant déjà difficile à mener pour l'enseignant. Une autre alternative si l'espace de la classe le permet, est que le maître s'isole un peu du reste de la classe dans une autre pièce avec son groupe.

Bien avoir en tête le contenu de chaque étape

Concernant le déroulement, les trois vidéos de cet exemple retracent bien les trois temps fondamentaux de la dictée à l'adulte : la contextualisation et l'organisation, la mise en mots et enfin la restitution à la classe entière qui sert de mise en commun et de validation. Toutefois dans son contenu, chaque étape nécessite une attention particulière de la part de l'enseignant ce qui ne rend pas l'exercice facile.

Hormis la prise en compte du destinataire, Eveline Charmeux insiste sur l'anticipation du contenu du texte en tout premier lieu tout comme Anne-Marie Chartier lorsqu'elle parle de « *planification conceptuelle* »¹⁶¹ ou le groupe PROG lorsqu'il explique qu' « *Au moment de commencer la dictée du texte, le maître affiche tous les éléments préparatoires déjà élaborés en groupe classe : pense-bête, canevas, éléments de connaissance du monde.* »¹⁶² Cette étape préalable est donc souvent énoncée par les pédagogues même si elle peut prendre différentes formes selon eux. Ici, le contenu de la lettre étant centrée sur le récit du conte de Blanche-Neige, il peut sembler simple à dicter. Or, il est à noter que les élèves ont des difficultés : ils mettent plus de temps à énoncer l'écrit puisqu'ils doivent réfléchir dans une même activité à ce qu'ils veulent dire, à sa chronologie, sa compréhension et à sa mise en forme en langage écrit. Au final, les élèves restent beaucoup dans l'oral.¹⁶³ La remémoration de l'histoire et plus particulièrement ici du début et de ses détails est une tâche difficile pour les élèves à cet âge ; d'après les programmes, ils doivent être en mesure de retenir simplement quelques moments distincts dans la chronologie d'une histoire.

Une phase de dialogue et de réflexion en classe entière avant la mise en mots permet donc de gagner en efficacité lors de la dictée à l'adulte, d'aider les élèves à mieux distinguer l'oral de l'écrit (ce qu'on veut dire/ce qu'on veut écrire) et d'ainsi plus se

¹⁶¹ CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), *Lire Ecrire (volume 2) : produire des textes*, Hatier, 1998, p. 122.

¹⁶² BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, p. 149.

¹⁶³ Voir ce qui est réellement dicté par les élèves dans l'annexe 7 : énoncé en gras.

focaliser sur le comment produire un texte. Il semblerait que l'enseignant ait essayé de faire cette étape intermédiaire au début mais les enfants se sont mis à lui dicter le début de la lettre directement¹⁶⁴ : peut-être s'est-il alors dit que cette étape n'était pas nécessaire et que les élèves réussiraient sans cela. Pour autant le choix d'une petite feuille avec un crayon n'était-il pas un piège pour l'enseignant ? Ce support, normalement utilisé pour écrire, n'a-t-il pas induit chez les enfants l'idée qu'ils allaient dicter tout de suite ? Peut être que dans ce cas, le maître aurait dû être explicite en formulant que pour l'instant les élèves devaient chercher ce qu'ils allaient dire et qu'ensuite il écrirait tout cela.

Il existe toujours un écart entre la théorie et la pratique. Le travail de l'enseignant est très difficile lors d'une dictée à l'adulte car beaucoup d'éléments doivent être anticipés (organisation de la classe, matériel nécessaire, choix du groupe, but, forme et objectifs de l'activité, étapes du déroulement, éléments à expliciter aux élèves, etc.). Tout cela doit être réfléchi afin que seuls quelques événements imprévus soient à gérer par l'enseignant.

¹⁶⁴ Annexe 7, interventions N°30 à 32.

5. Conclusion

L'objet de ce mémoire était de montrer l'importance pour les élèves de maternelle d'être préparés à écrire. Nous avons vu que le langage écrit était présent partout dans notre société quel que soit notre âge : son accès est déterminant pour notre épanouissement personnel, social et culturel. L'acte d'écrire se distingue bien de celui de parler et de lire, pour autant, ces apprentissages sont complémentaires et il serait donc nécessaire de les considérer en même temps en classe et dans une même mesure. La préparation en maternelle réduit les risques d'illettrisme mais elle doit être toutefois bien anticipée et menée. Chaque enseignant devrait avoir en tête la notion de clarté cognitive, c'est-à-dire de rendre explicite aux élèves le pourquoi d'une activité et son déroulement.

Nous avons évoqué la démarche PROG qui apparaît aujourd'hui comme une référence en matière de préparation au langage écrit. Elle propose de se baser sur des objectifs précis (compétences et représentations) qui pourront aider le professeur des écoles à mieux baliser le parcours de chaque élève dans les apprentissages. Il a été démontré aussi l'utilité du langage oral pour développer la découverte du langage écrit.

Dans ce sens, nous avons parlé de la dictée à l'adulte. Il s'agit d'un outil qui permet de confronter les élèves au langage écrit sans qu'ils aient à réaliser l'acte graphique puisqu'il est confié à un tiers expert : l'enseignant. La dictée à l'adulte apparaît simple à mettre en œuvre au premier abord mais elle requiert en définitive beaucoup de réflexion, d'anticipation et de maîtrise de la part de l'enseignant pour qu'elle puisse être efficace auprès des élèves. Ces derniers peuvent en effet à travers elle, apprendre à produire des textes et donc à percevoir progressivement les particularités du langage écrit et ses différences avec le langage oral.

Par l'intermédiaire de ce mémoire, des conseils pour le professeur des écoles ont pu être donnés quant à la façon de mener une préparation à l'écrit ; beaucoup d'éléments sont à prendre en compte en effet. La notion de tâtonnement expérimental dont parlait Freinet concernant les élèves peut ici faire écho à l'enseignant : la dictée à l'adulte apparaît comme difficile à maîtriser et les tentatives de l'enseignant, au moins en début de pratique, devront probablement faire l'objet de rajustements avant d'être vraiment opérationnelles. Ceci est d'autant plus vrai que toute théorie doit être éprouvée dans son contexte réel.

Enfin, même si la dictée à l'adulte a été étudiée en exemple, de nombreuses pistes de travail et outils restent à explorer pour le maître...

6. BIBLIOGRAPHIE

SITOGRAPHIE

Ouvrages consultés :

BRIGAUDIOT (M.), DEFRANCE (M.-A.), DUCANCEL (G.) et al., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2000, 284 p.

BRUNER (J.) *Car la culture donne forme à l'esprit - De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, ESHEL, 1991, 211 p.

BRUNER (J.) *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*, PUF, 1983, 292 p.

BRUNO (F.), CORBUCCI (J.), CRETE (M.) et al., *Apprendre à parler, parler pour apprendre : l'oral à l'école primaire*, CRDP de l'académie de Nice, 2009, 211 p.

CHARMEUX (E.), *Apprendre à lire et à écrire*, SEDRAP, 1992, 134 p.

CHARMEUX (E.), *Didactique de la lecture - Regards croisés*, Presses universitaires du Mirail, 1996, 224p.

CHARMEUX (E.), *Le « Bon » français... et les autres*, Milan, 1989, 199 p.

CHARTIER (A.-M.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.), *Lire Ecrire (volume 2) : produire des textes*, Hatier, 1998, 298 p.

DE CERTEAU (M.), *La culture au pluriel*, Seuil, 1993, 222 p.

FIJALKOW (J.), *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993, 173 p.

FIJALKOW (J.), *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, PUF, 1996, 288 p.

LENTIN (L.), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 1998, 174 p.

LENTIN (L.), CLESSE (C.), HEBRARD (J.) et al., *Du parler au lire*, ESF, 1986, 196 p.

Revue consultées :

BOUTET (J.), « *I PARLENT PAS COMME NOUS* » - *Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires* in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 130, 2002.

GOMBERT (E.), *La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques* in *Psychologie Française*, n°46-3, 2001.

JAVERZAT (M.-C.), *La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit* in *Mélanges CRAPEL*, n°29, 2006.

Sites internet consultés :

Académie de Toulouse, *Lutte contre l'illettrisme*,
<http://www.ac-toulouse.fr/web/303-lutte-contre-l-illettrisme.php>, 17/04/2012

BERBER (M.), *RFI – Société – 9% d'illettrés en France*,
http://www.rfi.fr/actufr/articles/070/article_39032.asp, 21/05/2011

Centre national de ressources textuelles et lexicales, *Écrire : définition de écrire*,
<http://www.cnrtl.fr/definition/ecrire>, 21/05/2011

Centre national de ressources textuelles et lexicales, *Lire : définition de lire*,
<http://www.cnrtl.fr/definition/lire>, 21/05/2011

CRDP de l'académie de Créteil, *Contrib14*, http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/contrib14.pdf#2, 21/05/2011

DUMONT (D.), *Prévention de l'illettrisme et élèves en difficulté de lecture : des pratiques pédagogiques, pratiques de lecture, pratiques d'écriture*,
<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/a-interview28.asp>, 17/04/2012

Index mundi, *Taux d'alphabétisation – Comparaison de pays*,
<http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=39&l=fr>, 11/05/2012.

Inspection académique de l'Yonne, *IA 89 – Maternelle – La dictée à l'adulte*,
http://ia89.ac-dijon.fr/maternelle/?dictee_adulte, 06/05/2012.

LATCHOUMANIN (M.), *Conférence sur l'illettrisme – mairie de Saint Denis – Michel Latchoumanin : « savoir écrire pour se construire »*,
http://www.ipreunion.com/reportage.php?id_reportage=8101, 16/04/2012

Legifrance, *Détail d'un texte*,

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000206894&fastPos=1&fastReqId=1986601014&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>, 17/04/2012.

MEIRIEU (P.), *Missions (de l'école)*,

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/missionsdelecole.htm>, 21/05/2011.

Ministère de l'Éducation Nationale et ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002*,

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>, 10/04/2011.

Ministère de l'Éducation Nationale et ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008*,

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm, 10/04/2011.

Ministère de l'Éducation Nationale et SCÉRÉN CNDP-CRDP, *LangageMaternelle_web*,

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf, 19/04/2012.

PEDAUQUE (R.), *Les déplacements documentaires*, Les déplacements documentaires, 21/05/2011.

PROGOFF (I.), *La méthode Ira Progoff - centre Rhapsodie*, <http://www.rhapsodie.info/La-Methode-Ira-Progoff.html>, 16/04/2012.

Voie militante, *Les chiffres de l'illettrisme en France*,

<http://www.voie-militante.com/politique/formation/chiffres-illettrisme-france/>, 17/04/2012

7. ANNEXES

Table des annexes :

ANNEXE 1 : Repères pour organiser la progressivité des apprentissages liés à la découverte de l'écrit (programmes 2008)

ANNEXE 2 : Liste des procédures pouvant être mises en œuvre par les élèves lors d'une résolution de problèmes de langage écrit (« *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* »)

ANNEXE 3 : Liste de centres d'intérêt chez les élèves selon leur tranche d'âge, pouvant être utilisés pour faciliter les apprentissages (« *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* »)

ANNEXE 4 : Tableau-outil regroupant des supports écrits propres au milieu scolaire ou à la vie courante, classés selon leur fonction (« *Le Langage à l'école maternelle* »)

ANNEXE 5 : Tableau-outil regroupant des supports à lire ou écrire, classés selon le domaine d'apprentissage qu'ils permettent de travailler (« *Le Langage à l'école maternelle* »)

ANNEXE 6 : Retranscription du film 1 (temps de regroupement)

ANNEXE 7 : Retranscription du film 2 (travail en petit groupe)

ANNEXE 8 : Retranscription du film 3 (temps de regroupement)

ANNEXE 1 : Repères pour organiser la progressivité des apprentissages liés à la découverte de l'écrit (programmes 2008)

DÉCOUVRIR L'ÉCRIT

I. SE FAMILIARISER AVEC L'ÉCRIT

Petite section	Moyenne section	Grande section
<p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître des supports d'écrit utilisés couramment en classe ; distinguer le livre des autres supports. • Utiliser un livre correctement du point de vue matériel. 	<p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître des supports d'écrit utilisés couramment en classe plus nombreux que durant l'année précédente. • Dans des situations simples (univers du vécu ou sujets déjà abordés), faire des hypothèses sur le contenu d'un texte au vu de la page de couverture du livre, d'images l'accompagnant. • Établir des liens entre des livres (imagiers/livres comportant texte et images ; livres racontant une histoire/n'en racontant pas). 	<p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (livres, affiches, journaux, revues, enseignes, plaques de rue, affichages électroniques, formulaires...) et avoir une première idée de leur fonction. • Se repérer dans un livre (couverture, page, images, texte) ; s'orienter dans l'espace de la page.
<p>Initiation orale à la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter des histoires racontées ou lues par le maître. 	<p>Initiation orale à la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter des textes dits ou lus par l'enseignant, qui accoutume l'enfant à comprendre un vocabulaire et une syntaxe moins familiers que ceux des textes entendus jusque-là. • Dans une histoire, identifier le personnage principal (c'est l'histoire de...) ; le reconnaître dans la suite des illustrations. • Rappeler le début d'une histoire lue par épisodes par l'adulte ; essayer d'anticiper sur la suite. • Comparer des histoires qui ont des points communs (même personnage principal, même univers). • Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes. 	<p>Écoute et compréhension de la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Après l'écoute attentive d'un texte lu, accéder à sa pleine compréhension en interrogeant le maître sur le sens inconnu de mots, d'expressions, de constructions de phrases. • Connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles. • Donner son avis sur une histoire.

DÉCOUVRIR L'ÉCRIT

I. SE FAMILIARISER AVEC L'ÉCRIT

Petite section	Moyenne section	Grande section
<p>Identification de formes écrites</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître son prénom écrit en majuscules d'imprimerie. • Distinguer les lettres des autres formes graphiques (chiffres ou dessins variés). 	<p>Contribuer à l'écriture d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit (dictée à l'adulte). <p>Identification de formes écrites</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître son prénom écrit en écriture cursive. • Repérer des similitudes entre mots à l'écrit (lettres, syllabes) parmi les plus familiers (jours de la semaine, prénoms par exemple). • Reconnaître des lettres de l'alphabet. 	<p>Contribuer à l'écriture d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant (vocabulaire précis, syntaxe adaptée, enchaînements clairs, cohérence d'ensemble).

II. SE PRÉPARER À APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE

Petite section	Moyenne section	Grande section
<p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jouer avec les formes sonores de la langue : <ul style="list-style-type: none"> – écouter et pratiquer de petites comptines très simples qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons (voyelles en rimes essentiellement), – redire sur le modèle de l'enseignant et répéter des formulettes, des mots de trois ou quatre syllabes en articulant et en prononçant correctement. 	<p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter et pratiquer en les prononçant correctement de petites comptines très simples qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons (voyelles essentiellement et quelques consonnes sur lesquelles on peut aisément effectuer des jeux sonores). • Dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens. • Scander les syllabes de mots, de phrases ou de courts textes. • Repérer des syllabes identiques dans des mots, trouver des mots qui ont une syllabe finale donnée ; trouver des mots qui riment. 	<p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer des comptines qui favorisent l'acquisition des sons, ainsi que des jeux sur les sons et sur les syllabes. • Distinguer mot et syllabe. • Dénombrer les syllabes d'un mot ; localiser une syllabe dans un mot (début, fin). • Distinguer les sons constitutifs du langage, en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, é, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j). • Localiser un son dans un mot (début, fin). • Discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j).

II. SE PRÉPARER À APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE

Petite section	Moyenne section	Grande section
<p>Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : le contrôle des gestes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imiter des gestes amples dans différentes directions. 	<p>Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : les réalisations graphiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser en grand les tracés de base de l'écriture : cercle, verticale, horizontale, enchaînement de boucles, d'ondulations, sur un plan vertical (tableau), puis horizontal (table). • Imiter des dessins stylisés exécutés au moyen de ces tracés. • Écrire son prénom en majuscules d'imprimerie en respectant l'horizontalité et l'orientation de gauche à droite. 	<p>Aborder le principe alphabétique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée. • Reconnaître la plupart des lettres. <p>Apprendre le geste de l'écriture : l'entraînement graphique, l'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture. • Après avoir appris le son qui est transcrit par une lettre, tracer cette lettre en écriture cursive. • Sous la conduite de l'enseignant, copier en écriture cursive de petits mots simples dont les correspondances entre lettres et sons ont été étudiées : écrire en contrôlant la tenue de l'instrument et la position de la page ; s'entraîner à recopier les mots d'abord écrits avec l'enseignant pour améliorer la qualité de sa production, taille et enchaînement des lettres en particulier. • Écrire de mémoire son prénom en écriture cursive.

ANNEXE 2 : Liste des procédures pouvant être mises en œuvre par les élèves lors d'une résolution de problèmes de langage écrit (« Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle »)

Procédures mises en œuvre par les enfants

1. Simple essai de formulation (énonciation, fait d'essayer de dire, etc.)
2. Prise d'indices dans la situation au sens large (moment de la journée, disposition matérielle, préambule posé par le maître, etc.)
3. Prise d'indices dans un support écrit (allure, taille, illustrations, etc.)
4. Traitement d'une chaîne sonore perçue (blocs phoniques, mélodie, accents, etc.)
5. Construction d'un cadre mental d'imagerie (souvenir, tableau, scène, etc.)
6. Traitement sémantique d'un enchaînement de propos (compréhension d'une suite de propositions)
7. Mise en mots d'un enchaînement d'idées (énonciation d'une suite de propositions)
8. Sélection d'une idée (hiérarchisation, classement, organisation, rapprochement, etc.)
9. Apports de complément à des propos (ajout propositionnel, précision énonciative, etc.)
10. Mobilisation d'expériences quotidiennes
11. Mobilisation de vie psychique (inconscient de la dimension symbolique)
12. Remarques sur son propre discours ou ses propres procédés cognitifs
13. Reformulations d'un propos déjà tenu
14. Traitement alphabétique (relations phonèmes-graphèmes)

ANNEXE 3 : Liste de centres d'intérêt chez les élèves selon leur tranche d'âge, pouvant être utilisés pour faciliter les apprentissages (« Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle »)

Nous pensons que les enfants de 3-4 ans sont TOUS réellement concernés, lorsqu'on leur propose d'évoquer ce qui intéresse les 2-3 ans : souci de retrouver une maman ou un grand frère qui vient les chercher à l'école, inquiétude d'un bébé qui doit arriver dans la famille, bonheur des activités avec la triade « papa, maman, enfant », jouissance des jeux cognitifs dits réversibles (cacher/trouver, emplir/vider, empiler/faire tomber, ouvrir/fermer, etc.), recherche insatiable de ce qui est « pareil/pas pareil » dans les couleurs, les vêtements, les chaussures, etc.

Nous pensons que les enfants de 4-5 ans sont TOUS réellement concernés, lorsqu'on leur propose d'évoquer ce qui intéresse les 3-4 ans : comprendre la vie, de la naissance à l'âge adulte, les âges et les sexes, le « maintenant/pas maintenant », ranger et classer en utilisant des critères (du plus petit au plus grand, par couleur, par usage), déplacer et replacer les personnages dans les maisons, les garages, les fermes, jouer à faire semblant, au papa et à la maman, réussir à se faire des amis, dessiner et apprendre à dessiner, etc.

Nous pensons que les enfants de 5-6 ans sont TOUS réellement concernés, lorsqu'on leur propose d'évoquer ce qui intéresse les 4-5 ans : se positionner comme un grand, aider les plus petits et leur expliquer le monde, s'occuper des animaux, construire des objets complexes, monter et démonter, construire plus haut et plus grand, s'intéresser aux techniques, être plus fort (*Zorro*) et plus belle (*Barbie*), faire partie d'un groupe, inviter les copains, être amoureux ou jaloux, choisir ses émissions de télé, jouer à des jeux à règles, etc.

ANNEXE 4 : Tableau-outil regroupant des supports écrits propres au milieu scolaire ou à la vie courante, classés selon leur fonction (« Le Langage à l'école maternelle »)

Fonction		Exemples d'écrits que les élèves peuvent « utiliser » en classe ou observer dans l'environnement (ces écrits peuvent se présenter sur papier ou sous forme électronique)
Faire faire	Écrits propres au milieu scolaire	Règles de vie, règles de rangement, consignes.
	Écrits de la vie courante	Lois et règlements, panneaux routiers, règles de jeux, notices (montage d'un objet, utilisation d'un produit), recettes, ordonnances du médecin, etc.
Soutenir la mémoire Pallier l'oubli	Écrits propres au milieu scolaire	Dictionnaires, imagiers, abécédaires, répertoires, affiches didactiques, listes diverses, fiches individuelles de renseignements, résumés des livres lus en classe, brouillons, etc. Affiche méthodologique pour garder la trace d'un cheminement et s'en resservir.
	Écrits de la vie courante	Dictionnaires, répertoires, carnets d'adresses, « pense-bête », plan sommaire pour se rendre quelque part, etc.
Informier/ influencer le comportement	Écrits propres au milieu scolaire	Étiquettes, affiches relatives à la vie de l'école (horaires, menus de la cantine, jours où il n'y a pas classe...), notices de présentation des livres de la bibliothèque.
	Écrits de la vie courante	Étiquettes (noms de boutiques ou de marques, rangements domestiques, etc.), courriers, journaux, magazines, horaires, tarifs, notices d'utilisation, emballages (produits alimentaires, ménagers, culturels, etc.), catalogues, prospectus publicitaires, affiches, etc.
Permettre un repérage dans le temps et l'espace	Écrits propres au milieu scolaire	Calendriers, journal de bord de la classe ou cahier de vie collectif, signalétique des salles (et de la circulation) dans l'école, plan de l'école et plan d'évacuation.
	Écrits de la vie courante	Calendriers, horaires, agendas, cartes, plans, signalétique de l'espace urbain (noms des rues, des villes, des stations de métro ou de bus), etc.
Attester de quelque chose	Écrits propres au milieu scolaire	Registre matricule, registre d'appel, certificat de scolarité, livret scolaire (ou autres formes de restitution d'une évaluation), carte d'emprunt à la bibliothèque.
	Écrits de la vie courante	Carte d'identité, passeport, diplômes, certificats divers, carnet de santé, relevés bancaires, tickets de caisse, billets d'entrée pour spectacles, billets de train ou de bus, etc.
Permettre des échanges par équivalence de « valeur »	Écrits propres au milieu scolaire	Parfois, tickets pour la cantine, listes.
	Écrits de la vie courante	Billets de banque, bons de réduction, bons d'achat, tickets restaurant, « faux billets » de certains jeux.

**ANNEXE 5 : Tableau-outil regroupant des supports à lire ou écrire,
classés selon le domaine d'apprentissage qu'ils permettent de travailler
(« Le Langage à l'école maternelle »)**

	Lire (supports papier ou numériques)	Écrire
Domaines <i>S'approprier le langage/ découvrir l'écrit</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Histoires, - poèmes, - abécédaires, - magazine auquel la classe est abonnée, - journal quand une information a frappé les enfants, - textes de comptines et chansons, - liste de titres (pour choisir), - fiches d'emprunt à la bibliothèque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de la classe, - textes à la manière de..., suites de textes, - résumés des livres lus en classe pour le cahier des histoires collectif ou les cahiers individuels, - création d'abécédaires (personnages des histoires lues, prénoms de la classe ou de l'école, parties du corps humain, bestiaire ou herbier farfelus d'un pays imaginaire...), - fiches d'emprunt à la bibliothèque.
Domaine <i>Devenir élève</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Règles de vie, - informations sur la vie de l'école (affichettes dans les parties communes, notes internes), - traces écrites d'activités. 	<ul style="list-style-type: none"> - Règles relatives à certaines activités de la classe, - liste des responsabilités et des enfants qui les assument, - traces d'activités : notes pour continuer plus tard, institutionnalisation de connaissances, etc.
Domaine <i>Agir et s'exprimer avec son corps</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Règles de certains jeux, - plan et messages d'un jeu de piste dans l'école ou dans son environnement immédiat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des vêtements ou/et matériel nécessaires pour une activité peu habituelle, - message aux parents pour informer d'un cycle d'activités particulier, - textes, légendes, etc. pour album personnel ou de classe (suivi de certaines séquences inhabituelles : piscine, patinoire, etc.), - messages pour un jeu de piste.
Domaine <i>Découvrir le monde</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fiches ou ouvrages documentaires, - notices techniques, - recettes, - calendriers divers, - plan du quartier, du secteur dans lequel se déroulera une sortie, - catalogues de graines en vue de semis, emballages de graines, - affiche collective construite au cours de la démarche expérimentale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comptes rendus d'activités ou d'expériences (<i>formaliser des connaissances</i>), - reportage sur une sortie (photos et textes), - fiches techniques, - message aux parents ou grands parents pour demander de l'aide, du matériel, etc. pour jardiner, - imagiers, jeux de lotos ou autres pour réactiver le vocabulaire, - connaissances dégagées à l'issue d'une expérience.

	Lire (supports papier ou numériques)	Écrire
Domaine <i>Percevoir, sentir, imaginer, créer</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Programme d'un spectacle musical en vue de la participation, - titres des œuvres écoutées ou observées, - livres d'art. 	<ul style="list-style-type: none"> - Catalogue d'une exposition réalisée par la classe (titres des productions), - compte rendu d'une sortie culturelle : valorisation des aspects subjectifs et sensibles, - carnet de bord d'un projet artistique et culturel avec images et textes.
Organisation de la vie scolaire Coopérer et devenir autonome	<ul style="list-style-type: none"> - Calendriers, - emploi du temps de la classe, - liste des élèves pour l'appel, pour le travail en ateliers, qui restent à la garderie ou à la cantine, etc., - informations de tous ordres pour préparer une sortie, - menus de la cantine, - tickets de caisse après achats pour la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Listes diverses, - « cartes d'identité » individuelles en vue d'une sortie, - commande pour la collation, - album photos légendé de la classe, - lettre pour remercier.
Liaison École/ Famille	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier de vie individuel ou collectif ou/et cahier de liaison, - messages des parents. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier de vie (légendes de dessins et/ou photographies, etc.) et/ou cahier de liaison (messages).

ANNEXE 6 : Retranscription du film 1 (temps de regroupement)

Titres des colonnes :

Le numéro de l'intervention apparaît en colonne 1 ; le temps relatif en minutes depuis le début des interactions en colonne 2 ; le locuteur qui initie l'échange est noté en troisième colonne, ce qu'il dit apparaît dans la colonne suivante.

Légendes : PE = Professeur des Ecoles

++ : marque des temps de silence (plus ou moins longs selon le nombre de +)

texte : marque des paroles peu audibles donc hypothétiques

xx : marque des paroles non audibles

texte1 **texte2** : marque de paroles émises par deux personnes différentes en même temps

texte : énoncé dicté par les élèves

N°	Tps	Nom	Enoncé
1	0'	PE	La dernière fois qu'on l'a vu c'était un soir, c'était aux vacances de Noël. Hhhan... Y a très, très, très longtemps... Donc, nous on a beaucoup de choses à lui raconter. Essayez de voir dans votre tête, qu'est-ce que nous pourrions raconter à Maxence pour répondre à sa lettre ? (<i>Eloïse lève le doigt</i>) Eloïse as-tu une idée ?
2		Eloïse	Euh, Bonjour Maxence...
3		PE	Je ne te demande pas les mots que tu voudrais qu'on écrive mais, de quoi tu voudrais qu'on lui parle ?
4		Eloïse	Euh,... Je sais plus.
5		PE	De quoi est-ce qu'on pourrait lui parler ?
6		Titouan	Ben de, de, de c'qu'on fait à l'école...
7		PE	De c'qu'on fait à l'école. Et qu'est-ce qu'on fait à l'école et que Maxence n'a pas fait avec nous ?
8		Titouan	Euh, le travail qu'on vient de faire.
9		PE	Le travail qu'on vient de faire, mais qu'est-ce qu'on a fait autrement ?

10		Elève1	Et aussi, on, on, j'voudrais, j'voudrais qu'on lui raconte aussi, que cet après-midi on va aller à la boulangerie...
11		PE	On peut lui parler de notre sortie à la boulangerie.
12		Elève2	Aussi, on peut lui parler de le, de le livre où, de Blanche-Neige qu'on a commencé.
13	1'	PE	On peut lui parler de le, du livre de Blanche-Neige, ça c'est une bonne idée.
14		Wendy	Et <u>aussi</u> ...
15		PE	<u>Ah ah ah</u> ! Lève ton doigt. Wendy ?
16		Wendy	De Lulu le lutin.
17		PE	De Lulu le lutin. Et puis, qu'est-ce qu'on a fait ensemble aussi ?
18		Titouan	Je sais ! (<i>l'enseignant l'interroge du regard</i>) Le jeu des crocodiles.
19		PE	Du jeu des crocodiles. De quoi d'autre ?
20		Wendy	Les lettres écrites en haut.
21		PE	Des lettres qui est en haut. Qu'est-ce que c'était que ces lettres qui est en haut ?
22		Elève3	La grosse faim de p'tit bonhomme
23		PE	Est-ce que tu peux nous le redire ?
24		Elève3	LA GROSSE FAIM DE P'TIT BONHOMME.
25		PE	Et qu'est-ce que c'était la grosse faim de p'tit bonhomme ? Qu'est-ce <u>qu'on a fait</u> ?
26		Titouan	<u>Notre, notre</u> , notre a, notre nouvel album.
27		PE	Notre album. Et qu'est-ce qu'on a fait à partir de cet album ? ■ Qu'est-ce qu'on a fait pour les autres classes ?
28		Elève4	Un spectacle.
29	2'	PE	Un spectacle. Alors, on va faire des petits groupes d'enfants parce qu'on va pas pouvoir raconter tout ça d'un coup. Alors, je vais demander, qui serait intéressé pour venir avec moi. (<i>des</i>

		<p><i>élèves lèvent le doigt</i>) Attendez je n'ai pas fini ma question, pour venir raconter à Maxence le début de notre conte de Blanche-Neige ? <i>(d'autres enfants lèvent la main alors)</i> Alors, Tristan tu ne prends rien, tu vas t'asseoir à la table de travail. Manon, table de travail. Eva, table de travail. Eloïse table de travail. + Erol, table de travail. <i>(le PE s'adresse à un autre enfant)</i> Je vois que tu n'es pas assis. (+++ : <i>l'enseignant réfléchit pour choisir les élèves</i>) Gabriel table de travail. Chtt ! Et... euh, Hoelenn. Vous ne prenez rien les enfants, vous n'avez besoin de rien. Ensuite, je vais envoyé des enfants avec Marie contrôler les triangles. Titouan, découpage de triangles. Cameron va avec Marie, oui. Adem, emmène Cameron avec toi. Allez tous les deux. Voilà... Un, deux, trois. Euh, Maleg xx. ++ François. Non François il est déjà allé s'asseoir.</p>
--	--	---

ANNEXE 7 : Retranscription du film 2 (travail en petit groupe)

N°	Tps	Nom	Enoncé
30	0'	PE	<i>(le PE s'adresse à Tristan) Vous avez choisi de venir pour lui raconter quoi à Maxence ? (Eloïse parle sans lever le doigt). Attends, tu n'as pas levé le doigt ! Erol ?</i>
31		Erol	Bonjour
32		PE	<i>Ca c'est que tu veux lui écrire. Bonjour. (l'enseignant met son crayon sur la feuille et les enfants s'approchent alors et se penchent pour voir, intéressés) Alors, j'écris ?</i>
33		Erol	Bonjour Maxence.
34		PE	« Bon-jouuuuur... »
35		Erol	Maxence
36		PE	Max-ennnnn-ce. Point. » Alors, j'ai écrit : « Bonjour, Maxence » <i>(Des enfants lèvent le doigt et le PE interroge Eloïse du regard)</i>
37		Eloïse	Nous allons te parler du livre de Blanche-Neige.
38		PE	<i>(à tous) Est-ce que c'est une belle phrase ?</i>
39		Erol	Ouais.
40		PE	Nous allons te parler du livre de Blanche-Neige. Oui ?
41		Les élèves	Oui !
42		PE	Alors, je l'écris.
43		Eva	Ben , moi, <u>ben moi...</u>
44		PE	<u>Attends ! Attends !</u> Il faut que j'écrive : « Nous / allons / te... »
45		Tristan	Xxxxxxxx
46	1'	PE	<i>(le PE redresse la tête et s'adresse à Tristan) Tu as vu un « ttteuh » ? (elle montre son oreille en parlant du son [t] puis continue à écrire :) « Nous allons te parler du / li-vre / de / Blannnnn-che... »</i>

47		Erol	... Neige .
48		PE	Le p'tit trait d'union, « neiiii-ge ».
49		Erol	<i>(pensant reconnaître sur la feuille un mot, le pointe du doigt)</i> Maxence...
50		PE	<i>(posant son index sur la feuille)</i> Alors, il est là Maxence. Bonjour Maxence. Et comme là, on avait fini, je mets un point. Je relis. « Bonjour Maxence. Nous allons te parler du livre de Blanche-Neige. » <i>(le PE se tourne vers Gabriel qui lève le doigt)</i> Qu'est-ce que tu veux lui dire à Maxence ?
51		Gabriel	XXXXXXXXXX
52		PE	Alors, oui, mais là regarde, on vient de lui dire : « Nous allons te parler du livre de Blanche-Neige ». Est-ce qu'on parle de Fred que tu as chez Célia ? Alors, qu'est-ce qu'on pourrait lui dire ? <i>(les élèves sont très proches d'elle, accoudés sur la table)</i> Restez assis ! Parce que sinon je ne vous vois plus <i>(elle les repousse un peu du bras pour qu'ils reculent et retournent à leur place)</i> . Comment est-ce qu'on commence ? <i>(elle regarde Manon pendant que d'autres ont le doigt levé)</i>
53	2'	Manon	XXXXX
54		PE	Qu'est-ce qui s'est passé au début de cette histoire de Blanche-Neige, Hoelenn ?
55		Hoelenn	Euh... XXXX
56		PE	<i>(à tous)</i> Essayez de vous rappeler.
57		Eva	Y a quelqu'un qu'était morte au début...
58		PE	Qui était morte ?
59		Hoelenn	La reine.
60		PE	La reine ? Etait morte ?
61		Eloïse	<i>(en faisant non de la tête)</i> C'était pas au tout début !
62		PE	Alors, Eloïse nous dit c'était pas au tout début. Qu'est-ce qu'il y avait au tout début ?
63		Gabriel	XXXXXXXXX
64		PE	Qui était malade ?

65		Gabriel	C'est Blanche-Neige.
66		PE	<u>C'est Blanche-Neige qui était malade ?</u>
67		Eloïse	<u>Non, la reine</u> , la reine.
68		PE	La reine. Ca commence comme ça l'histoire ?
69		Eloïse	Non, <u>elle cousait</u> .
70		PE	<u>La reine</u> ... La reine faisait quoi au début ?
71		Eloïse	Elle cousait.
72		Tristan	Un jour d'hiver, une reine cousait près de la fenêtre...
73		PE	Alors ça... (le PE interrompt Eloïse qui reprend la parole sans lever la main) Attends. Ca c'est, ce sont les vraies paroles du livre que nous on va raconter avec nos mots à nous. D'accord ? Alors qu'est-ce qu'elle faisait la reine au début ?
74	3'	Eloïse	(qui levait la main et qui se fait interroger du regard) Et ben, elle cousait.
75		PE	La reine cousait ? (le PE regarde Tristan qui acquiesce. Elle écrit alors :) « La reine cousait. » Et alors, qu'est-ce qui s'est passé ?
76		Erol	Elle était près de sa fenêtre.
77		PE	(le PE continue à écrire) « Près... » On dit où ça se passe. « près de sa... » (le mot à venir étant trop long, elle retourne à la ligne) Je n'ai plus de place alors je vais écrire ici. « près de sa fenêtre »
78		Eloïse	(en montrant du doigt sur la feuille) T'avais là pour écrire.
79		PE	J'avais de la place mais pas assez pour écrire tout le mot fenêtre. (le PE reprend) « La reine cousait près de sa fenêtre » Point. Qu'est-ce qui s'est passé ?
80		Manon	Après elle disait je voudrais un enfant qui a la peau rouge, euh, blanche comme la neige et les lèvres rouges comme le sang et les cheveux noirs comme l'ébène <u>de la fenêtre</u> .
81		PE	<u>D'accord</u> . Mais pourquoi, pourquoi est-ce qu'elle a pensé au sang ? Est-ce que vous vous rappelez pourquoi ?
82	4'	Elève	Parce que...
83		PE	Qu'est-ce qu'elle, qu'est-ce qui s'est passé Gabriel (elle interroge

			<i>l'enfant qui levait le doigt) ?</i>
84		Gabriel	<i>(en montrant sa main) Parce qu'elle avait du sang rouge un tout petit peu xxxx</i>
85		PE	Et comment, ça se fait qu'elle avait un petit peu de sang, Gabriel ? <i>(Eloïse interpelle le PE)</i> . Attends, j'écoute, après.
86		Gabriel	Parce qu'elle s'était un petit peu piquée quand elle cousait.
87		Elève	<u>Avec une aiguille !</u>
88		PE	<i>(le PE s'adresse aux autres élèves) <u>Est-ce que</u> c'est vrai ?</i>
89		Les élèves	Oui, avec une aiguille !
90		PE	Ah ! Alors, qui peut me dire la phrase que je dois écrire ? « Elle... ? »
91		Les élèves	Elle s'est piquée / avec l'aiguille.
92		PE	Alors, comme c'était il y a très longtemps, je vais écrire : « Elle s'était piquée... »
93		Eloïse	Après...
94		PE	Attends, j'en suis à écrire « piquée avec une... »
95		Elève	...Aiguille.
96		PE	Et là j'écris « ai-gui-llle »
97		Erol, Eloïse, Tristan	Parce qu'elle regardait par la fenêtre.
98	5'	PE	Oui, parce qu'elle avait regardé par la fenêtre. <i>(le PE reprend)</i> « Elle s'était piquée avec une aiguille... »
99		Gabriel	xxxx.
100		PE	Ah, alors, est-ce que d'abord elle tombe malade ou elle a d'abord son bébé ?
101		Manon	Elle a son bébé.
102		PE	Elle a son bébé. Mais on n'a pas encore écrit, je mets un point. <i>(elle s'adresse à Manon)</i> . Parce qu'on n'a pas encore écrit ce que tu nous as dit tout à l'heure. Qu'est-ce qu'elle a dit la reine ?

103		Manon	Je voudrais...
104		PE	Oui, mais attends, il faut qu'on dise... Qui est-ce qui dit ça ?
105		Manon	C'est la reine.
106		PE	<i>(le PE écrit)</i> « La reine... » <i>(un élève parle)</i> Attends. « La reine dit... » Ah, là je vais mettre deux petits points comme ça, ça veut dire la reine elle va parler. Et puis, je vais mettre des petits signes comme ça. Vous les connaissez ces petits signes ?
107		Les élèves	oui, ouais.
108	6'	PE	Oui. Elles ressemblent à des flèches, on a dit que c'était des... Ah, un mot compliqué, des gui-ille-mets. Des guillemets. <i>(le PE reprend)</i> « La reine dit... » Vas-y Manon.
109		Manon	Je voudrais...
110		PE	<i>(le PE s'adresse à Eloïse qui veut parler)</i> Attends, j'écoutais Manon... <i>(elle écrit)</i> « Je vouuuuuuu-drais » C'est l'idée de Manon. <i>(elle lève la main pour faire signe à Eloïse d'arrêter de parler)</i> Je voudrais... ?
111		Manon	Un enfant...
112		PE	« Un en-fant... » <i>(les élèves dictent trop vite)</i> Eh, vous allez trop vite, j'en suis à « qui... » <i>(le bruit d'un élève à une autre table la fait sursauter)</i> Là, il y a un petit enfant qui est mal assis. C'est normal, qu'il est pas assis du tout d'ailleurs. Si tu t'assois, je t'entendrai aussi bien. Alors, « Je voudrais un enfant qui... » quel est le mot ap-, suivant ? « Qui... ? »
113		Manon	Euh...
114		PE	<i>(en suivant les mots sur sa feuille en même temps qu'elle lit)</i> « Je voudrais un enfant qui... »
115		Manon	A...
116		PE	« ait, qui ait... » <i>(les élèves continuent de dicter)</i> « la peau blanche... »
117		Les élèves	...comme la neige
118	7'	PE	J'en suis à « blannnnnnn-che com-me la nei-ge. »
119		Les élèves	<i>(parlent en même temps)</i> xxxx

120		PE	Alors, là, je n'entends plus rien. « Un enfant qui ait la peau blanche comme la neige... »
121		Manon	L'avait les joues rouges ...
122	8'	PE	Là je vais mettre une petite virgule qui dit qu'on respire. « Un enfant qui ait la peau blanche comme la neige,... » On respire. Comme ça, on reprendra. « les... » (les élèves continuent de dicter) « les lèvres... » (le PE s'adresse à Eloïse) Attends, j'en suis à les lèvres : « les lèvres et les joues rouges com-me... » (elle s'adresse à Eloïse) Attends, j'en suis à « com-me... » Ah ! J'ai plus de place, où est-ce que je vais ?
123		Erol et Eloïse	(en montrant du doigt le retour à la ligne) Là !
124		PE	Ah, oui. « Comme le sang et... » Et, et, j'en suis à et. (les élèves continuent de dicter et Eva s'allonge sur la table pour être proche de la feuille) « les cheveux noirs com... » Ah, j'ai plus de place. Regardez ce que je vais faire. (le PE marque la césure du mot par un trait d'union) Ca veut dire que j'ai pas fini. Et, je vais... Où est-ce que je vais écrire ? (les élèves montrent du doigt) Sur la ligne d'en dessous. « com-me l'ébène...
125		Les élèves	...De la
126	9'	PE	...De la fe-nê-tre. » Est-ce que la phrase est finie ? Elle a fini de parler la reine ? (Erol montre avec son doigt la place qui reste à la fin de la ligne) Ah, la ligne n'est pas finie, j'ai encore de la place, c'est vrai. Mais, est-ce que la reine a fini de parler ? ++ Je relis et vous me dites si elle a fini ou si elle a pas fini. Je lis les paroles de la reine. « Je voudrais un enfant qui ait la peau blanche comme la neige, les lèvres et les joues rouges comme le sang et les cheveux noirs comme l'ébène de la fenêtre »
127		Eloïse	Oui, elle a fini de parler.
128		PE	Alors, si elle a fini de parler... (elle s'apprête à écrire sur sa feuille)
129		Manon	Non !
130		PE	Ah ! (relevant son crayon de la feuille)
131		Manon	Parce que en fait, et ben, èèh, elle xxxxxxxxxxxxxxxx dans la forêt.
132		PE	Ah oui, mais là est-ce que la reine a fini de parler pour dire ce qu'elle voudrait comme bébé ? (Manon fait oui de la tête) Alors

			comme elle a fini on va mettre un point.
133		Eloïse	Mais oui mais comment tu fais... ?
134		PE	<i>(interrompt Eloïse)</i> Attends. Comme elle a fini de parler, on va fermer les guillemets. Et vous savez ce qu'on va faire ? On va relire cette page...
135		Gabriel	Et moi !
136		PE	<i>(tournant la feuille vers Gabriel)</i> Tu ne vois plus. Et ensuite, on ira la lire aux copains. D'accord ? Et on continuera l'histoire xxx . <i>(le PE lève la feuille face aux élèves et relit en suivant le texte avec son crayon : Eva qui est la plus loin est allongée entièrement sur la table pour être le plus près possible)</i> « Bonjour Maxence, nous allons te parler du livre de Blanche-Neige. La reine cousait près de sa fenêtre. Elle s'était piquée avec une aiguille... » Est-ce que ça ... ? Oui, c'est bien ce qu'on a dit tout à l'heure ?
137		Les élèves	Oui...
138	10'	PE	« La reine dit : « Je voudrais un enfant qui ait la peau blanche comme la neige, les lèvres et les joues rouges comme le sang et les cheveux noirs comme l'ébène de la fenêtre. » » Est-ce que c'est bien ce qu'on a dit tout à l'heure ?
139		Les élèves	Oui...
140		PE	Alors, on va...
141		Erol	Mais, il en reste encore de la feuille .
142		PE	Il reste encore de la place au bout de la ligne. Tu as raison. <i>(le PE à voix basse)</i> Alors on va aller xxx .

ANNEXE 8 : Retranscription du film 3 (temps de regroupement)

N°	Tps	Nom	Enoncé
143	0'	PE	<i>(Les enfants doivent effectuer cet après-midi une sortie à la boulangerie. Claudie, un autre PE, est venue dans la classe pour s'occuper des plus petits qui resteront à l'école. Le PE prend Claudie à partie). Claudie est-ce que tu veux qu'on te lise ce qu'on a écrit ?</i>
144		Claudie	<u>Ah, je veux bien.</u>
145		PE	<u>Parce que ce matin on a écrit.</u>
146		Claudie	Ca m'intéresse énormément.
147		PE	<i>(Le PE s'adresse aux élèves). Alors, attention ! J'ai travaillé ce matin avec un petit groupe d'enfants... (Elle saisit par le bras un enfant qui se traîne par terre devant elle). Mais François n'est pas installé. Alors installe-toi pour écouter !</i>
148		François	Moi, je veux m'asseoir par terre ...
149		PE	Chttt ! On est prêt ? François aussi ? Chttt ! + Alors, il y a un petit groupe d'enfants ce matin... D'ailleurs je n'ai pas écrit leur prénom, il va falloir que je l'écrive. Qui ont travaillé avec moi. ++ Qui veut expliquer à Claudie à qui est-ce qu'on écrit ?
150		Eloïse	A Maxence !
151		PE	A Maxence. Pourquoi est-ce qu'on écrit à Maxence ?
152		Elève	Parce que...
153		PE	On lève son doigt s'il vous plaît. Pourquoi... Lena, pourquoi est-ce qu'on écrit à Maxence ?
154		Léna	Parce que il, il est dans sa maison...
155		PE	Aujourd'hui, il n'est pas dans sa maison.
156		Un élève	<i>(L'élève parle sans lever la main). Il est à l'école...</i>
157		PE	<u>Lilou ? Lève ton doigt !</u>

158		Manon	Il est allé... très loin.
159		PE	Il est allé très loin. Comment ça s'appelle ? Il a...
160		Plusieurs enfants	Déménagé.
161	1'	PE	Il a déménagé. Il nous a envoyé une lettre et donc nous, nous avons... vu tout ce qu'on avait à lui raconter. (<i>Le PE regarde fixement François</i>). François, assieds-toi... ++ Et donc, il y a des enfants ce matin qui sont venus. Et les enfants ce matin qui sont venus... Erol ? Parce qu'on avait choisi de parler de quoi, nous, à <u>François</u> ? (<i>Le PE effectue un lapsus en se trompant de prénom, il s'agissait de Maxence. En effet, François continue à ne pas rester en place ce qui trouble le PE. Cette erreur de l'enseignante perturbe les élèves et les induit en erreur</i>).
162		Titouan	De, de, de...
163		PE	(<i>En faisant signe à Titouan de ne pas parler se trompe de nouveau de prénom</i>) François ! Erol ?
164		Erol	De... Hum...
165		Titouan	De Maxence !
166		Erol	De Maxence.
167		PE	A Maxence ? <u>On avait décidé de parler de Maxence ?</u>
168		Eloïse	<u>Non du livre de Blanche...</u> Non, de Blanche-Neige...
169		Elève	Mais il le dit Titouan !
170		PE	(<i>En se dirigeant vers François qui continue ses déplacements et dérange des enfants assis sur un banc</i>). Ben oui, mais tu ne répètes pas ce que dit Titouan. (<i>Elle saisit de nouveau François par le bras</i>). Alors, ça, ce petit garçon maintenant il s'assoit, parce qu'il gêne tout le monde et il n'écoute rien... François tu t'assois ! Je ne veux plus te voir bouger. Eh ! Eh ! Non, non, t'as pas bien compris... Tu veux aller t'asseoir là-bas, je suis d'accord mais tu ne bouge plus. (<i>Elle se rassoit et s'adresse de nouveau à Erol</i>).Oui, on a décidé de lui parler de quoi ?
171		Erol et Titouan	De, de... du livre.

172		PE	Du livre de quoi ?
173		Erol	De Blanche-Neige.
174	2'	PE	Voilà, ce groupe-là c'était pour vous parler du livre de Blanche-Neige. Attention, vous êtes prêtes ? François ? Si tu es ici c'est pour être calme. Sinon, je t'envoie tout seul à côté du tableau. (<i>Le PE se tourne vers sa collègue et lui parle assez rapidement et à mi-voix</i>). C'est le François dont je t'ai parlé. (<i>Le PE s'adresse alors aux élèves</i>). Attention, vous êtes prêtes ? (Une élève fait tomber un objet au sol. Le PE s'adresse à elle à voix basse). Va ranger ça, ce n'est pas à toi.
175		Erol	Il faut aussi que tu lises aux enfants qui n'étaient pas là...
176		PE	Excuse-moi ?
177		Erol	Il faut aussi que tu lises aux enfants qui n'étaient pas là avec toi .
178		PE	Il faut que je lise aux enfants qui n'étaient pas là dans le groupe parce que, est-ce qu'ils ont entendu ?
179		Plusieurs élèves	Non !
180	3'	PE	Vous êtes prêts ? Chhhh ! Prêt, tout le monde ? Je lis ce qu'on a écrit ensemble. + C'est moi qui écris mais ce sont les enfants qui ont donné les idées, + qui ont dit les mots des phrases. « Bonjour Maxence, nous allons te parler du livre de Blanche-Neige. +++ (<i>Le PE s'arrête en regardant François qui n'écoute pas</i>). La reine cousait près de sa fenêtre. + Elle s'était piquée avec une aiguille. La reine dit : « Je voudrais un enfant qui ait la peau blanche comme la neige, les lèvres et les joues rouges comme le sang et les cheveux noirs comme l'ébène de la fenêtre. » » Est-ce qu'ils ont raison ?
181		Plusieurs élèves	Oui !
182		PE	Est-ce qu'ils ont bien raconté le début de l'histoire ?
183		Plusieurs élèves	Oui.
184		PE	Alors, il faut simplement que moi je note, quels enfants ont travaillé avec moi, parce que ça je ne l'ai pas marqué. Qui était

			avec moi ce matin ?
185		Eloïse	Moi !
186		PE	On dit pas moi, on lève le doigt. Il y avait Eloïse, tu peux baisser ton doigt.
187		François	<i>(Pointant un index sur sa tempe)</i> . N'importe quoi.
188	4'	PE	Chttt, chttt ! xxx François à dire n'importe quoi, oui. Il y avait Gabriel, tu peux baisser ton doigt. Il y avait Hoelenn, tu peux baisser ton doigt. Qui encore ? Il y avait Manon, tu peux baisser ton doigt. Eva, tu peux baisser ton doigt. Tristan, tu peux baisser ton doigt. Erol, tu peux baisser ton doigt. Camille tu n'étais pas avec nous ce matin. Tu viendras une autre fois. Toi, non plus tu n'étais pas avec moi ce matin. Et là, il nous reste juste le temps pour que je vous relise le début de l'histoire parce que vous vous souvenez hier les petits dormaient et nous on a continué.