



HAL
open science

Dans une situation de production d'écrit, quels sont les moyens qui permettent à des élèves de cycle 2 d'entrer pleinement dans l'activité proposée ? Comment donner envie à des élèves de cycle 2 de produire de l'écrit avec plaisir ?

Manuela Lebain

► **To cite this version:**

Manuela Lebain. Dans une situation de production d'écrit, quels sont les moyens qui permettent à des élèves de cycle 2 d'entrer pleinement dans l'activité proposée ? Comment donner envie à des élèves de cycle 2 de produire de l'écrit avec plaisir ?. Education. 2013. dumas-01064126

HAL Id: dumas-01064126

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01064126>

Submitted on 15 Sep 2014

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.

LEBAIN Manuela

Mémoire de Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF), Spécialité Enseignement du Premier Degré, (EPD)

Dans une situation de production d'écrit, quels sont les moyens qui permettent à des élèves de cycle 2 d'entrer pleinement dans l'activité proposée ?

Comment donner envie à des élèves de cycle 2 de produire de l'écrit avec plaisir ?



TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
I – QUELLES SONT LES SPECIFICITES DU LANGAGE ECRIT ?	6
<i>I.1 Qu'est ce que le langage écrit ?</i>	6
a) un outil de communication	7
b) la démarche PROG	8
c) les quatre grands principes des situations d'écriture	10
<i>I.2 Y a-t-il une hiérarchie entre la lecture et l'écriture ?</i>	11
a) les réflexions constructivistes de J. Fijalkow	12
b) les théories d'Emilia Ferreiro sur les représentations de l'enfant concernant le langage écrit	14
c) de quelle manière lier de façon optimale la lecture et l'écriture ?	16
<i>I.3 Quel lien avec le langage oral ?</i>	17
II – QUELLE PRODUCTION D'ECRIT EN CYCLE 1 ET 2 ?	20
<i>II.1 Ecrire en cycle 1 et 2 ?</i>	20
a) les documents officiels	20
b) la maîtrise du geste graphique	23
c) produire de l'écrit en Grande Section	24
d) produire des écrits en classe de CP	29
<i>II.2 Avec quelles modalités peut-on écrire ?</i>	31
a) dans les classes de cycle 2	33
b) la destination des écrits	34
<i>II.3 Quelles types d'activités d'écriture ?</i>	35
a) des propositions variées	35
b) les projets d'écriture	38
<i>II.4 L'enseignant : observateur ou guide de l'activité ?</i>	39
III – MA PRATIQUE DE CLASSE : CONFIRMATION ou NON DE MES HYPOTHESES ? ...	42
<i>III.1 Projets collectifs mis en place</i>	42
a) les référents visuels	43
b) écrire un album codé (« dans la classe de GS- CP »)	47
<i>III.2 Deux projets en GS</i>	52
a) les Alphas : création d'une histoire	53
b) les temps d'écriture tâtonnée/ inventée	58
<i>III.3 Projets en CP</i>	64
a) projet « lettres »	64
b) cahier de l'écrivain	70
CONCLUSION	75
BIBLIOGRAPHIE	77
ANNEXES	79

INTRODUCTION

« Démunie » est le mot qui me vient spontanément lorsque je pense à des situations de production d'écrit au début de mon expérience professionnelle. Cette terminologie peut paraître disproportionnée mais elle reflète bien mes appréhensions et mes doutes sur la mise en place de séquences d'enseignement en lien avec la production d'écrit dans une classe de cycle 2. C'est pour cela que j'ai choisi de vous présenter un mémoire sur la production d'écrit afin de mieux comprendre les différents paramètres qui entrent en jeu pour une situation d'écriture adaptée à des élèves de cycle 2 (grande section et cours préparatoire) .

Selon moi, l'écrit permet de construire sa pensée, de s'engager dans ses choix personnels. Or, dans les évaluations de CE2-6^{ème}, on constate que les élèves rencontrent beaucoup de difficultés dans le champ « outil de la langue pour écrire ». Pourquoi un tel constat ? Quelles en sont les causes ? Comment peut-on y remédier ?

De plus, en prenant comme support mes différentes recherches, je souhaiterais faire découvrir aux élèves le pouvoir que l'on détient lorsque l'on devient capable, petit à petit, de formuler ce que l'on pense par écrit.

Pour répondre à ces interrogations, il a d'abord fallu concentrer ma recherche sur les propos des grands pédagogues du langage écrit. Ainsi, on remarque que les années 1980 rassemblent de nombreuses réflexions sur l'écriture, ce qui permet un grand développement de la recherche pédagogique en matière d'écriture. Tout cela aboutit à un renouveau du questionnement de l'écriture comme pratique individuelle autant que sociale. Au travers de tous ces travaux théoriques, on voit évoluer les conceptions sur le langage écrit. En effet, on passe d'une approche axée essentiellement sur les méthodes de lecture-écriture à une problématique plus large de la maîtrise de la langue par l'intermédiaire de la culture écrite.

De même, mes recherches m'ont amené à émettre l'hypothèse que l'école aurait un rôle essentiel dans cette évolution. Elle doit donner à l'élève les codes linguistiques et sociaux qui lui permettront d'être à l'aise dans la société. L'écriture à l'école fait donc l'objet d'un apprentissage en soi mais c'est aussi un moyen de transmission du savoir et des connaissances. Par conséquent, les enseignants doivent veiller à faire accéder le plus grand nombre d'élèves à la culture de l'écrit et à des pratiques qui permettent à chacun de se situer pleinement comme acteur social.

Les manuels de Cours Préparatoire abordent l'entrée dans l'écrit avec des objectifs bien particuliers. Il s'agit surtout d'un moyen de contrôle de la maîtrise de la combinatoire, de la mémorisation orthographique, de la syntaxe. Ainsi, ces manuels permettent de faire accéder « l'apprenti-lecteur » au langage écrit mais est ce suffisant ?

De même, en classe de cycle 2, l'écrit est souvent mis en œuvre à partir de nombreux exercices que l'on trouve dans les fichiers de lecture par exemple. Or, ce type de travail peut devenir très vite inintéressant pour les élèves, particulièrement ceux en difficulté. Ainsi, les professeurs ont tendance à développer des inhibitions plutôt que de mettre en appétit car les premiers contacts avec l'écrit ne donnent pas envie aux élèves. Quelles pratiques peut-on mettre en place pour éviter cette situation ? Comment peut-on développer des attitudes positives face à des situations d'écriture ?

La finalité globale de ce mémoire serait de permettre à chacun de trouver des situations d'apprentissage dans lesquels les élèves mais aussi le maître se sentent à l'aise, en confiance et comprennent le sens de l'écrit. Lorsque l'on présente un travail d'écriture aux élèves, ils se posent tout naturellement plusieurs questions : ça sert à quoi d'écrire ? Comment je peux faire pour écrire correctement ? Qu'est ce que je peux écrire ? Le maître, lui, va s'en poser d'autres : quelles activités proposées aux élèves pour les intéresser ? Comment les aider de façon judicieuse ? Comment leur faire comprendre le lien entre la lecture – l'écriture et le graphisme ? Quelles aides puis-je proposer à mes élèves, surtout ceux plus en difficulté ? Toutes ces questions sont légitimes face à une situation de production d'écrit.

Par mon travail de recherche, je vais donc essayer de savoir ce qui intéresse réellement les élèves lorsqu'on leur propose une situation d'écriture. Qu'est ce qui est essentiel pour que des élèves de cycle 2 soit pleinement actifs dans un projet d'écriture ?

C'est à toutes ces questions que j'aimerais répondre mais l'étendue de ces interrogations est tellement vaste que je concentrerai mes propos sur quelques aspects : C'est pourquoi, le fil conducteur de mon mémoire se structurera autour de la problématique suivante : Comment faire pour que des élèves de cycle 2 se sentent engagés et s'approprient une activité d'écriture et quels sont les paramètres à privilégier pour concevoir une activité d'écriture réussie dans une classe de GS/CP ?

Pour cela, avant de commencer mes recherches, je me suis attachée à élaborer mes propres réponses à ces questions : je pense qu'une activité de production d'écrit présentée comme telle peut faire peur à certains élèves et risque de les décourager. Il faut donc présenter un travail de production d'écrit par une manière « détournée » et intégrée dans un projet motivant. De la même manière, le professeur doit laisser une certaine liberté à chaque élève : liberté de l'imagination de ce que l'on va écrire, liberté de stratégie. Par contre, le professeur est présent pour guider de façon individuelle chacun de ses élèves. Il est le garant de l'écriture syntaxique et orthographique correcte. Il doit reprendre avec chaque enfant la production d'écrit produite afin de l'amener le plus possible vers un écrit correct. Par conséquent, il essaie de faire comprendre aux élèves que l'apprentissage des lettres de l'alphabet, des phonèmes et du graphisme sont des étapes nécessaires à un travail sur le langage écrit.

Dans ce mémoire, j'essaierai de confronter ces premières hypothèses avec quelques lectures qui me permettront de voir si mes idées de départ sont en adéquation avec les grandes pédagogies sur le langage écrit tel que celles d' Emilia Ferreiro ou de Jacques Fijalkow. C'est pourquoi, la première partie de ce mémoire concentrera mes recherches théoriques. Je tenterai de définir le langage écrit et le lien qu'il entretient avec le langage oral. Suite à cela, j'affinerai les conceptions de quelques théoriciens sur la production d'écrit en classe de cycle 1 et 2. Dans une deuxième partie, je chercherai à exposer les activités susceptibles de développer, d'une manière générale, le langage écrit. Ensuite, j'expliquerai ce que j'ai pu mettre en place dans ma classe de GS-CP afin de vérifier si mes recherches théoriques et mes hypothèses se trouvent confirmées par ma pratique de classe.

I – Quelles sont les spécificités

du langage écrit ?

Lorsque j'interroge mes élèves de cycle 2 sur le sens du langage écrit, ils me répondent souvent qu'écrire se résume à « *écrire des choses sur un cahier avec un crayon* » ou que « *cela sert à apprendre* ». Toutefois, il leur semble difficile de définir le mot « écrire » sans utiliser cette terminologie. Mais, est ce que nous, en tant qu'adulte alphabétisé, nous avons la même conception de l'écrit que nos élèves ?

Il est difficile de répondre à cette question car les représentations que nous avons de l'écrit évoluent au fur et à mesure de notre évolution personnelle. Ainsi, pour obtenir une définition globale du langage écrit, j'ai orienté mes recherches sur quelques ouvrages de didactiques de l'écrit. Je suis désormais en mesure de rassembler mes investigations autour d'une question générale.

I- 1. Qu'est ce que le langage écrit ?

Traditionnellement, l'enseignement de l'écrit se structure sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes ainsi que sur les règles de grammaire afin que l'élève accède à une certaine autonomie.

Actuellement, on constate que les recherches sur l'écrit vont au-delà de cet aspect traditionnel. En effet, il me semble judicieux de dire qu'aujourd'hui écrire ne se résume pas à encoder le langage oral en lettres ou à appliquer des règles. L'activité d'écriture doit se comprendre dans sa spécificité. Il s'agit d'un processus de communication et d'expression dans lequel les règles ne sont que des outils. Selon Guibbert et Verdelhan (1980), l'objectif de l'apprentissage de l'écrit est de « former des producteurs d'écrits capables de réagir à un texte

et à toutes les formes socialisées de messages »¹. Ainsi, ils mettent en lumière trois grands principes : l'enfant s'approprie la langue écrite en produisant lui-même de l'écrit, le texte est une unité de travail et l'interaction adulte/enfant est essentielle.

C'est pourquoi, il est tout d'abord possible de définir l'écrit comme un outil de transmission d'un message et donc de communication.

a) Un outil de communication

En 1923, Piaget étudie « *le langage et la pensée chez l'enfant*² ». Il constate l'échec de la communication du jeune enfant car ce dernier ne prend pas en compte le point de vue de l'autre. Ainsi, l'enfant commence l'école avec des « savoirs-communiquer » médiocres car il n'a pas conscience des fonctions et des techniques de communication. De la même manière, ce théoricien affirme que l'enfant a aussi très peu conscience des fonctions de l'écrit car il ne le pratique pas beaucoup. Cette idée est réaffirmée par Vygotsky qui pense que l'enfant a peu de motivation pour écrire car il n'en connaît pas vraiment l'utilité. En 1970, Downing³ ajoute un élément à ces recherches sur l'écrit communicationnel. Comme ces prédécesseurs, il conclut que les jeunes enfants ont des difficultés à comprendre le but de la langue écrite. A cela, il associe le fait que les concepts relatifs aux fonctions de l'écrit sont plus ou moins développés selon le milieu familial avec ou sans tradition culturelle d'écriture. L'enfant va donc réagir différemment devant une situation de langue écrite en fonction de ses expériences passées et du rapport que son milieu familial entretient avec le langage écrit.

Suite à tous ces propos, nous pouvons donc émettre l'idée que l'écrit permet de transmettre la parole en modifiant les conditions initiales d'énonciation. Il faut également noter que le support matériel visuel et graphique du langage écrit est en rupture avec le langage oral. Ensuite, les pôles de communication sont inversés car dans l'écrit, c'est le récepteur et donc le lecteur qui devient le maître du message, qui interprète ce dernier selon son propre mode de pensée et de réflexion et non plus le locuteur comme dans le langage oral.

¹ HINDRYCKX G., *La production écrite en question : piste de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*, Ed. De Boeck, 2006

² PIAGET J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Ed. Delachaux, 1923

³ DOWNING J., FIJALKOW J., *Lire et raisonner*, Ed. PRIVAT, 1990

Les rôles sont forcément modifiés car la personne qui écrit le message va devoir prendre en compte que son écrit va être lu et interprété par un tiers. Ces propos sont renforcés par les théories de Genouvrier. Cette dernière affirme qu'écrire est « un processus de transformation du matériau langage qui conduit son exécutant dans un vrai parcours avec étapes »⁴. L'écrit va donc acheminer le message oral vers un récepteur mais il va aussi le modifier pour qu'il puisse devenir un langage fixe. Ainsi, le scripteur va transformer peu à peu son message oral pour qu'il soit compris par d'autres. De la même façon, l'intérêt pour le scripteur est aussi de pouvoir laisser une trace facilement consultable et modifiable. Cette idée de permanence se retrouve aussi dans les travaux d'Emilia Ferreiro qui définit l'écriture comme « une série d'opérations d'analyse qui suppose l'immobilisation, le contrôle du temps et son arrêt »⁵.

De la même manière, Mireille Brigaudiot⁶ définit le langage écrit comme « un produit langagier qui vient de quelqu'un, qui s'adresse à quelqu'un, qui vise un effet particulier et qui est compréhensible en dehors de la situation où il a été produit ». Selon elle, il est nécessaire que les élèves puissent voir très tôt des adultes qui écrivent à quelqu'un qui n'est pas là, pour lui dire quelque chose en prenant en compte ce que cette personne peut savoir ou ne pas savoir. Cette linguiste a conçu une démarche d'enseignement particulière appelée la démarche PROG, pour progressivité. L'idée essentielle étant d'« aller du langage à la langue et pas l'inverse »⁷.

b) La démarche PROG de M. Brigaudiot⁸

Cette démarche a été élaborée en 1995. La finalité de ses recherches était de permettre à tous les enfants d'accéder à l'écrit tant au niveau de la compréhension, de la production que de la connaissance du système écrit. Cette linguiste a élaboré des travaux de synthèse sur l'écrit en prenant en compte les acquis des enfants en maternelle. Elle y a rajouté un paramètre essentiel qui est l'aspect relationnel entre l'enseignant et les enfants. Cette idée m'interpelle beaucoup puisque je me pose la question de savoir si cette relation particulière entre ces deux acteurs de l'écrit n'est pas un facteur clé qui permettrait à chaque élève de

⁴ GROMER B., WEISS M., *Dire, écrire*, Ed. A. Colin, 1990

⁵ FERREIRO E., *Culture écrite et éducation*, Ed. Retz, 1999

⁶ BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Ed. Hachette, 2004

⁷ BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Ed. Hachette, 2004

⁸ BRIGAUDIOT M., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Ed. Hachette, 2000

s'engager dans l'écrit. Ainsi, M. Brigaudiot mélange donc l'aspect didactique et pédagogique de l'apprentissage du langage écrit. Elle définit sa démarche comme « une pédagogie différenciée pour provoquer des comportements de lecteurs, ou de scripteurs, avant même les premiers apprentissages du lire et de l'écrire »⁹.

La démarche d'enseignement PROG repose sur trois grands domaines de l'écrit :

- la compréhension : ces chercheurs ont constaté que beaucoup de jeunes enfants avaient des difficultés à comprendre ce qu'un adulte pouvait lire. Cette remarque est d'autant plus vraie si les enfants viennent d'un milieu familial où le langage écrit est extrêmement limité. Il est donc nécessaire d'introduire de nombreux moments d'explications et de rappels lors des séances de lecture. Elle utilise même le terme d' « explication-spectacle ». Le facteur « temps » est donc essentiel ici. Ceci m'amène alors à penser que chaque activité d'écriture doit se réaliser sans précipitation en n'hésitant pas à faire des rappels réguliers.

- la production d'écrit : ils ont également constaté que le niveau de production d'écrit jouait de façon importante dans la réussite scolaire. L'enfant doit donc très tôt être en relation avec des situations dans lesquelles l'adulte écrit. De même, cette démarche définit l'activité de dictée à l'adulte comme étant fondée sur le rapport oral/écrit, de la transformation de l'un vers l'autre. Mais, cela ne peut se mettre en place qu'à partir du moment où l'enfant est capable de produire oralement des textes de façon autonome. Ce temps de dictée à l'adulte va également permettre aux élèves d'accéder aux formes sonores des différents mots. Certains enfants peuvent être capables de dicter au maître les différentes syllabes qui constituent un mot et ainsi parvenir à une activité de type métalinguistique qui prépare à l'entrée dans la lecture. Toutefois, il ne faut pas considérer ce travail comme quelque chose de naturel. Bien au contraire, il s'agit d'un apprentissage particulier car c'est l'enfant, et non plus le maître, qui transpose l'oral en écrit. Le maître doit veiller à redire les paroles exactes de l'enfant pour qu'ils puissent se rendre compte par lui-même de ses erreurs. A partir de là, l'élève va prendre conscience des différences entre les formes orales et écrites. Ces chercheurs développent alors une démarche de mise en confiance basée sur trois temps : Valoriser – Interpréter – Poser un écart (cf. paragraphe II-4). L'enseignant, par le rapport qu'il entretient avec l'élève constitue un guidage qui lui permet de découvrir son propre fonctionnement cognitif. Cela confirme

⁹ BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Ed. Hachette, 2004

mon hypothèse sur la place essentielle que le professeur peut jouer lors d'une activité de production d'écrit en cycle 2.

- la découverte de la nature de l'écrit : les enfants doivent, très jeunes, comprendre les différents niveaux que peut traiter l'écrit. Ainsi, M. Brigaudiot a essayé d'expliquer aux enfants le principe alphabétique à partir de l'écriture de leurs prénoms. Le rapprochement est alors évident avec le travail d'Emilia Ferreiro sur les effets d'encodage. Elle a mis en relief le fait que les enseignants étaient plus souvent effrayés que les élèves face à la complexité de certains graphèmes.

Suite à ces travaux, nous pouvons supposer qu'il est nécessaire de faire découvrir aux enfants les principes de bases de la langue écrite et notamment la compréhension du système alphabétique. Le langage écrit ne peut se concevoir qu'en lien avec la perception des correspondances phono-graphologiques

De la même manière, les propos de M. Brigaudiot nous laissent supposer qu'il est nécessaire d'organiser de façon précise les situations d'écriture proposées aux élèves. On peut donc ici émettre l'idée que pour qu'une situation d'écriture soit bien reçue par des élèves, il est nécessaire que celle-ci s'organise au travers de différentes étapes bien particulières. Peut-être que cet aspect représente une « clé » pour permettre aux élèves de cycle 2 de s'investir dans un travail d'écriture ?

c) Les quatre grands principes des situations d'écriture

Pour qu'une activité d'écriture ait du sens dans les apprentissages, Jacques Fijalkow la structure autour de quatre grands principes :

Tout d'abord, elle doit être « intégrée » aux apprentissages. Le texte à écrire doit être en lien avec ce qui est vu dans la classe et souvent cela se recoupe avec les textes issus du travail de lecture.

Ensuite, on ne doit pas enfermer les enfants dans un modèle unique. La situation d'écriture doit donc être ouverte à différentes possibilités et non pas fermée sur une seule

norme. Le maître est alors un conseiller mais ne doit pas devenir un modèle exclusif. L'enfant doit être libre de ses choix et donc de ses erreurs. C'est d'ailleurs cette idée qui m'a amenée à faire des recherches sur la production d'écrit en cycle 2 car bien souvent, les enseignants s'attachent à regarder les structures syntaxiques et grammaticales du texte de leurs élèves pour éviter qu'ils fassent trop d'erreur alors qu'ils devraient porter leur attention sur des aspects plus larges du travail de rédaction.

De plus, l'enfant doit prendre conscience que pour effectuer son travail d'écriture, il sollicite d'autres compétences déjà acquise en particulier l'oral. Selon J. Fijalkow, il est essentiel que l'élève oralise ce qu'il souhaite écrire pour pouvoir procéder à une étape de recherche constructive de l'écrit.

Enfin, chaque activité d'écriture individuelle doit au préalable faire l'objet d'un échange avec ses pairs. Cette idée recoupe les théories de Vygotsky qui confère au langage écrit une nature sociale.

Les comptes-rendus de ces différentes recherches me permettent donc d'émettre l'idée que l'écriture ne peut se concevoir sans lien avec la lecture. A partir de ces recherches, nous pouvons supposer que l'articulation lire-écrire semble être un facteur clé de la réussite des situations d'apprentissages du langage écrit.

I.2 Y a-t-il une hiérarchie entre la lecture et l'écriture ?

Désormais, nous pouvons penser que l'appropriation de l'écriture est liée à l'acquisition de la lecture. En effet, écrire oblige l'enfant à comprendre ses propres stratégies de lecture. Ainsi, Gérard Chauveau associe dans une même définition les mots « lire » et « écrire ». Il nous affirme qu'écrire c'est « nommer et représenter le réel au travers du langage, en commençant par le désigner sous la forme d'une trace portant la signification et disposer sur un espace orienté pour conserver en mémoire, mettre ce qui est écrit à distance de soi mais aussi entrer en relation différée avec les autres »¹⁰. Cette définition se retrouve dans les recherches de Jacques Fijalkow sur l'articulation de l'apprentissage de la lecture avec celui

¹⁰ CHAUVEAU G., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Ed. Retz, 2000, Tournai

de la production d'écrit. Ce dernier affirme que le lien est réel mais qu'il est propre à chaque enfant.

a) Les réflexions constructivistes de Jacques Fijalkow

Dans son article de 2003 ¹¹, Jacques Fijalkow affirme la complémentarité qui doit s'exercer dans les classes entre les activités d'écriture et celles de lecture. Il attribue à l'écriture un statut essentiel dans l'évolution des capacités de l'enfant à maîtriser le langage et surtout la lecture. Ce lien se retrouve dans sa définition du texte écrit : c'est un support donné dans une situation de lecture alors qu'il aura été conçu par l'enfant dans une situation d'écriture. De la même manière, il présuppose que le travail d'écriture mobilise des compétences plus élargies que celui de lecture car l'enfant y est plus actif. Le texte écrit a été pensé et conçu par l'enfant lui-même, ce qui lui permet de mieux le comprendre et de mieux cibler les caractéristiques de l'écrit. Il prend donc mieux « conscience de la nature langagière de l'écrit ». Par conséquent, proposer en lecture des textes écrits par les élèves pourrait être un moyen judicieux de mieux maîtriser ces deux apprentissages. Le décodage et la compréhension en seraient facilités.

J. Fijalkow préconise également le travail précoce de l'écrit car il permet aux enfants une prise de conscience phonologique qui leur facilitera l'accès à la lecture. Cette idée conforte donc mon hypothèse que très tôt, les élèves doivent travailler le langage écrit. En effet, lorsque l'enfant essaie d'écrire un mot inconnu, il essaie de mettre en œuvre les correspondances grapho-phonétiques qui régissent notre système alphabétique. La mise en place régulière de situations d'écriture va donc permettre à l'enfant de se mettre en situation de recherches de ces correspondances mais sans rencontrer les blocages qui peuvent survenir lors de temps d'enseignements traditionnels de lecture. On assiste alors à un changement de compétence puisque le langage écrit aurait comme objectif de faire comprendre à l'enfant ce principe alphabétique tandis que la lecture ciblerait plus le travail sur le sens d'un texte. Ce type d'activité serait plus judicieux pour les élèves les plus en difficultés qui peuvent décoder correctement mais qui se confrontent à beaucoup de difficultés pour accéder à la compréhension de l'histoire.

¹¹ FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Université de Toulouse, 2003

Enfin, dans son article, il défend l'usage de l'écriture comme un moyen plus sûr d'évaluer les élèves. Effectivement, il est courant de constater que des élèves peuvent réussir une évaluation de lecture car ils auront su prendre quelques indices clés ou parce qu'ils connaissaient déjà le texte. Ceci n'est donc pas révélateur des connaissances exactes de nos élèves. Or, lorsque l'évaluation est basée sur un travail d'écriture, l'enfant ne peut pas user de détours particuliers. Il écrit le mot car il l'a réellement assimilé. Ce propos sera donc à retenir lors de l'élaboration de mes activités car ces dernières me permettront donc de voir l'évolution de chacun de mes élèves.

De ce fait, les interactions permanentes entre la lecture et l'écriture permettent à l'enfant de construire une relation personnelle à l'écrit. Le premier comportement d'un jeune enfant devant une trace écrite est une identification visuelle globale du mot comme objet à caractéristiques particulières. C'est une procédure logographique car l'enfant voit dans le mot avant tout une forme. Il n'a pas encore conscience de ce que ce tracé représente et de l'impact que cela peut avoir. Progressivement, il va utiliser une procédure orthographique automatisée c'est à dire que par une exploration mentale, il traite rapidement l'agencement des lettres pour en faire un mot. Or, lorsque l'enfant apprend à lire, il doit passer par une médiation mentale appelé la médiation alphabétique¹². Cette dernière peut se mettre en parallèle avec la procédure orthographique car l'enfant va prendre en compte la succession de lettres pour appréhender les syllabes et les unités inférieures. En 2000, de nouvelles recherches anglo-saxonnes révèlent les travaux d'I. Liberman datant des années 70. Cette dernière définit la lecture comme une activité langagière impliquant la mise en relation du langage écrit avec le langage oral. Le lecteur expert entend dans sa tête la forme sonore du mot quelque soit le système d'écriture dans lequel il écrit.

Ainsi, l'idée générale qui découle de ces recherches est que maîtriser l'écrit implique forcément une représentation chez l'enfant de la lecture comme activité de langage. Le sens de l'écrit se construit mentalement grâce à la composante phonique de « ce que l'on entend quand on lit ». La transformation des graphèmes en phonèmes (adressage) entraîne une perception mentale sonorisée et l'identification visuelle de l'écrit déclenche une oralisation du langage intérieur. Ainsi, les lettres, les sons et les représentations mentales doivent être coordonnés pour permettre un langage écrit qui soit en accord avec le langage oral. C'est pourquoi, dans une classe, il est nécessaire d'organiser les activités de lecture, d'écriture et de

¹² BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Ed. Hachette, 2004

verbalisation orale de façon parallèle. Par cela, je peux alors supposer que ces trois domaines permettraient la mise en place de situations de production d'écrit réussies.

Ces propos coïncident avec les travaux d'Emilia Ferreiro qui pense que dès que les enfants prennent conscience de la forme sonore de la lettre, ils développent le souci de l'analyse de la parole pour bien écrire.

b) Les théories d'Emilia Ferreiro sur les représentations de l'enfant concernant le langage écrit

En 1982, deux linguistes, Emilia Ferreiro et Gomez Palacio, tentent de saisir le raisonnement de l'enfant sur le langage écrit. Ils proposent alors à des enfants différentes épreuves et en particulier une qui étudie les capacités d'écriture de mots inconnus sous la dictée. Ils réalisent également des expériences de segmentation et de permutation des lettres sur différents mots enseignés en particulier le prénom de l'enfant. L'objectif final étant de voir comment les enfants construisent une correspondance entre le mot écrit et le mot oral. Par exemple, ces chercheurs écrivent le prénom de l'enfant puis en cachent une partie. L'enfant doit alors interpréter la partie visible. Ils essaient de mettre en évidence que l'écriture du prénom n'implique pas nécessairement une analyse exacte de ses parties. Ecrire le prénom ne veut pas forcément dire le lire. Par conséquent, ils notent que l'écrit de l'écriture et l'écrit de la lecture sont deux objets cognitifs différents pour l'enfant. Lorsque l'enfant écrit son prénom, il peut ne percevoir que le geste tracé et ne pas prendre réellement en compte le sens écrit de ce tracé.

Ils se questionnent alors sur plusieurs points : Quel est le rapport entre l'acte de lire et celui d'écrire chez l'apprenti lecteur ? Comment un sujet devient-il lecteur rédacteur ? Quel est le rapport entre les écritures apprises en classe et celles construites par chaque enfant ? Quel processus pour aller du non-savoir lire/écrire au savoir-pouvoir lire/écrire ? Doit-on accorder de l'importance au choix du type d'écriture dans l'enseignement de l'écrit ?

Les recherches d'E. Ferreiro se situent dans la continuité des travaux de Piaget car ils veulent, tous les deux, voir ce que l'enfant s'apprend lui-même de l'activité lecture-écriture et du système interne de l'écrit. Ce qui est le plus intéressant c'est de mettre en lumière les procédures que l'enfant va mettre en œuvre pour passer d'un écrit dénoué de sens à un écrit

communicationnel. Ils appuient leurs recherches sur ce que l'enfant dit sur l'activité d'écrire et la manière dont il essaie de lire-écrire.

Ensuite, ils reconstituent ce que l'élève pense de cet objet et de cette activité. De cette manière, ils s'intéressent aux productions écrites de l'enfant avant qu'il sache écrire et à ses interprétations de textes avant qu'il sache lire. De même, ils estiment que toutes les hypothèses de l'enfant sur les processus de lire-écrire sont liées à ce que l'enfant a connu comme expériences personnelles sur l'écrit. L'enfant est donc actif et transforme intelligemment ce qu'il reçoit au moyen de schémas et de conflits cognitifs. L'enfant, par un questionnement et une remise en cause permanente, devient le conducteur et le garant de ces apprentissages. A nouveau, on peut penser que le fait que l'élève soit acteur de son activité d'écriture serait un paramètre important pour que le travail d'écriture soit réussi et réalisé avec plaisir. Cette conception évolue par une équilibration complexe. Ils dégagent alors différents stades de construction du mot :

~ Stade présyllabique : les enfants comprennent que dessiner et écrire sont deux actions différentes et ils utilisent les lettres ou d'autres signes graphiques pour transcrire le mot oral. Ils font varier le nombre de lettres ou leurs positions, parfois en fonction des propriétés physiques des objets. Ici, écrire constitue une intention de signifier et il n'y a pas d'importance de résultat. On ne décèle pas de lien entre ce qu'ils tracent et les aspects sonores de la parole.

~ Stade syllabique : C'est une étape fondamentale car on assiste à une mise en correspondance entre les aspects sonores du langage oral et l'écrit. Ils associent une lettre par syllabe et non par phonème.

~ Stade syllabico-aphabétique : C'est le moment où les enfants analysent ce qu'ils écrivent en termes de syllabes et de phonèmes. Ce stade est lié à une augmentation du nombre de graphies pour aller vers un écrit correct.

~ Stade alphabétique : Les enfants écrivent une lettre par phonème. A ce niveau, les élèves entrent dans le système de l'adulte : l'écrit encode l'oral. Mais, ils doivent alors découvrir la valeur conventionnelle des lettres. Pour cela, E. Ferreiro affirme l'importance de « l'écriture productive » c'est-à-dire des temps où l'enfant tente d'écrire des mots ou des phrases inconnus, ce qui permet d'observer la manière dont il résout les problèmes de transcriptions.

Chaque enfant passe donc par toutes ces étapes dans ou hors du milieu scolaire. La notion de durée paraît ici un point important. Je suppose alors que cela doit se faire sur un temps assez long pour que l'élève accède à chacun de ces stades. E. Ferreiro affirme même que « *la majorité de la population doit parcourir un long chemin cognitif avant de pouvoir accéder à la compréhension du fonctionnement interne du système d'écriture proposé par la société* ». Elle conclut également que la juxtaposition constante entre les deux modes d'écriture est génératrice de conflits cognitifs qui aident l'enfant à progresser dans sa construction de l'écrit. L'enfant ne peut progresser que s'il se place au centre d'un conflit dont il doit trouver seul la solution. Mais, comme dans le cas du prénom, la reproduction fidèle d'un modèle peut parfois cacher l'incompréhension de la nature alphabétique du système écrit. Ainsi, elle considère que l'enfant doit construire les règles du système graphique par la recherche¹³ et non pas en suivant les traces de l'enseignant. A nouveau, on peut noter que la place de l'enseignant doit être organisée de manière raisonnée, c'est-à-dire sans vouloir tout orienter mais en étant tout de même présent lorsque l'élève le demande. C'est donc à l'enfant de s'orienter et de choisir ses propres activités pour pouvoir trouver des solutions à ses questionnements et ainsi comprendre et dépasser chaque étape du processus d'apprentissage de l'écrit. Les stratégies mises en place deviennent alors coordonnées et complémentaires pour assurer la compréhension du système de l'écrit et de la maîtrise de savoir lire-écrire.

Mais ce qui reste difficile à concevoir dans les classes est la mise en place d'un savoir-faire particulier qui permettrait d'accéder à ce savoir-lire.

c) De quelle manière lier de façon optimale la lecture et l'écriture ?

Le lien entre lecture et écriture est donc évident pour toutes ces pédagogies. Mais, la question que suscitent tous ces constats est de savoir comment les articuler ? Comment éviter une prédominance de l'une sur l'autre ? En effet, selon J. Fijalkow, privilégier l'écriture sur l'apprentissage de la lecture comporte un risque particulier. Au départ, l'enfant écrit en élaborant son propre code mais lorsque qu'il se trouve face à une écriture orthographique, il peut se retrouver en situation de blocage au niveau de la lecture car cela ne se rapproche pas

¹³ FERREIRO E., *Culture écrite et éducation*, Ed. Retz, 1999

de ce qu'il connaît. Pour éviter cela, J. Fijalkow préconise « d'apprendre à écrire et à lire en même temps »¹⁴. Selon lui, les activités de lecture et d'écriture doivent se faire de façon transversale mais avec une compétence visée commune à savoir la maîtrise de la langue écrite. L'enfant doit avoir conscience que ces deux domaines d'apprentissages n'ont pas la même fonction mais qu'ils servent à renforcer simultanément son accès à la langue écrite.

La lecture doit donc s'effectuer de façon conjointe avec l'écriture pour permettre à l'enfant de se construire des acquis sur lesquels il pourra s'appuyer dans une ou l'autre de ces activités. La lecture apporte donc des données utiles pour progresser en écriture et inversement. Pour que l'écriture soit un outil pertinent, elle doit bénéficier de connaissances solides que seule la lecture peut initier. J. Fijalkow affirme donc que l'écriture est « un outil d'analyse » et que la lecture est « la source de connaissance qui alimente l'écriture » pour permettre à l'enfant d'accéder à un langage écrit correct.

Ces idées rompent donc totalement avec la pédagogie traditionnelle qui pense que le savoir-lire présuppose l'accès à l'écriture. Selon lui, il est donc nécessaire de rendre à l'expression écrite la place qu'elle mérite dans les apprentissages.

Toutefois, le langage écrit se construit dans une sphère encore plus large que le simple lien lecture/écriture. En effet, comme l'affirment Genouvrier et Downing, le langage écrit s'élabore progressivement et parallèlement à la structuration du langage oral. La question est alors de savoir quelle place le langage oral peut-il tenir dans la construction des conceptions de l'écrit chez nos élèves.

I.3 Quel lien avec le langage oral ?

Les termes « d'écrit » et « d'oral » paraissent antinomiques car appartenant à deux mondes différents. Or, mes recherches théoriques m'ont amenée à mettre en corrélation ces deux types de langage. Il est donc désormais possible de dire que l'on ne peut comprendre le langage écrit sans établir un lien préalable avec le langage oral. Chauveau Gérard définit

¹⁴ FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Université de Toulouse, 2003

même l'écriture comme « la transcription de la parole » et affirme que la langue écrite est une « langue orale transcrite »¹⁵.

En effet, les pratiques de l'oral et de l'écrit sont extrêmement liées. Certains pensent même que l'oral est prioritaire et considèrent que les enfants doivent apprendre la chaîne orale avant de s'intéresser à la chaîne écrite. A ce moment là, l'écriture n'est vue que comme la traduction du langage oral. D'autres théoriciens pensent, au contraire, que l'écrit ne peut être complet que s'il est considéré pour lui-même. En effet, dès la maternelle, les élèves écoutent et interprètent des textes écrits. Par exemple, 70% des enseignants pratiquent de façon très régulière des activités de lecture à voix haute, c'est-à-dire d'écrits oralisés. Toutefois, je pense qu'il n'est pas possible de concevoir ces deux langages de manière cloisonnée. En effet, le rapport entre les deux domaines est particulièrement fort dans certaines activités. C'est, par exemple, le cas lorsqu'un élève lit un texte écrit au reste de la classe qui écoute l'interprétation orale de leur camarade. On parle alors « d'un système global qui intègre l'oral et l'écrit »¹⁶. De même, une enquête datant de 1996, réalisée par Pietro et Wirthner, montre que dans une classe, l'oral ne peut s'appréhender que s'il est élaboré en lien étroit avec le monde de l'écrit. Elle nous révèle que les enseignants considèrent le travail de l'oral comme un moyen transitoire pour accéder à l'écrit. Daunay affirme même que l'oral serait une sorte de « préécrit »¹⁷. Ainsi, nous pouvons supposer que sans les apports du langage oral, l'écrit ne serait pas complet.

De plus, toute situation d'écriture présuppose un échange oral collectif. En effet, beaucoup de linguistes pensent que pour qu'une situation d'écriture soit réussie celle-ci doit être pensée auparavant par le biais d'une réflexion à voix haute. L'objectif étant de définir clairement le sens de l'activité proposée ainsi que les moyens pour y parvenir.

A d'autres moments, le rapport s'inverse puisque l'écrit peut aussi devenir un support à l'oral. A cette étape là, l'écrit devient un outil pour donner du sens à l'oral. En cycle 2, il est donc possible de se servir de l'écrit pour construire un échange oral. C'est par exemple, le cas lorsque l'on organise ses propos en créant un référent écrit. A ce moment là, l'écrit devient le

¹⁵ CHAUVEAU G., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Ed. Retz, 2000, Tournai

¹⁶ DOLZ J., SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral*, Château-Gontier

¹⁷ DOLZ J., SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral*, Château-Gontier

révélateur d'un cheminement particulier issu d'une réflexion collective et orale. J-C. Chabanne et D. Bucheton parle alors de l'écrit comme « un objet pour penser avec »¹⁸.

Toutefois, il est plus judicieux de parler d'articulation de l'oral et de l'écrit plutôt que de succession. En effet, chaque activité utilise les deux types de langage à tout moment. Il est nécessaire d'utiliser l'écrit pour fixer les propos mais l'oral permet aussi de discuter de la trace écrite. Il y a donc un va-et-vient permanent entre les deux. Le langage écrit s'inscrit donc dans un système très complexe. En classe, il ne se pense et ne se conçoit pas seul. Toutes mes recherches me permettent de définir le langage écrit comme quelque chose à acquérir peu à peu, à construire en lien avec d'autres domaines d'apprentissage (langage oral, phonologie, graphisme etc...) Les interactions sont donc multiples et complexes.

Pour accéder à l'écrit, l'enfant doit se l'approprier en lui donnant un sens particulier. Mais, ce processus nécessite la mise en place d'activités nombreuses, parfois décrochées avec un guidage spécifique de l'enseignant. Dans la suite de ce mémoire, je concentrerai mes propos sur les élèves de cycle 1/2 (Grande Section) et de cycle 2 (Cours Préparatoire). J'aborderai dans un premier temps les références officielles. Ensuite, afin de comprendre quels seraient les paramètres les plus pertinents pour un travail d'écriture réussi, j'essaierai de définir les différents outils et les diverses activités qui peuvent être proposés à des élèves de cycle 2. Enfin, ma dernière question abordera la place de l'enseignant lors de ces activités de production d'écrit. Tout cela me permettra peut-être d'éclaircir ma problématique et de mieux concevoir les activités d'écriture pour qu'elles soient pleinement vécues par les élèves.

¹⁸ CRDP, *Didactiques de l'oral*, Caen, 2003

II – QUELLE PRODUCTION D'ÉCRIT

EN CYCLE 1 et 2

Lorsque l'on aborde le thème de « production d'écrit », beaucoup d'enseignants « novices » pensent tout de suite à la rédaction de textes corrects au niveau de la syntaxe et de la grammaire. Derrière cette idée, se cache surtout un travail de cycle 3 ou bien de niveau collège. Lors de mes différentes suppléances, j'ai eu l'occasion de travailler avec plusieurs professeurs de cycle 2 mais je n'ai pas souvent observé les élèves en activité de production d'écrit. Suite à cela, j'ai une impression particulière qui me laisse penser que les professeurs qui enseignent dans une classe de GS ou de CP, n'osent pas engager leurs élèves dans des activités d'écriture. Quels sont les obstacles qui rebutent tant de professeurs à se lancer dans l'écrit avec leurs élèves ? Quels outils peut-on mettre en place pour créer un climat propice au développement de l'écrit dans une classe de cycle 1 et 2 ? Enfin, quelle place le maître doit-il adopter dans ce type de situation ?

II.1 Ecrire en classe de cycle 1 et 2

La première compétence du socle commun de connaissance et de compétences concerne « la maîtrise de la langue française ». On peut y constater l'importance de la communication orale et écrite. C'est pourquoi, dès l'école maternelle, les élèves doivent accéder à la langue écrite pour tendre vers la maîtrise de la compétence 1.

a) Les documents officiels

Le socle commun affirme l'importance de l'écrit dans la construction de l'élève et donc de l'individu. En effet, à la page 5, il est dit que « savoir lire, **écrire** et parler le français

conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences ». Le terme « écrit » apparaît 11 fois dans la compétence 1 et il est décliné dans les autres compétences. Cet intérêt très fort pour l'écrit dès les premières années de l'école se retrouve dans les programmes de 2008. En effet, dans les programmes de l'école maternelle, un domaine d'apprentissage entier est consacré à l'écrit (« découvrir l'écrit » page 13)¹⁹. Ce dernier se structure en plusieurs sous-domaines : *se familiariser avec l'écrit, se préparer à apprendre à lire et à écrire*. Eux –mêmes déclinés en sous-rubriques.

Ainsi, dès la petite section, les élèves doivent découvrir les différents aspects du langage écrit. Dans l'item « *se familiariser avec l'écrit* », on constate que les élèves de Grande Section pourront découvrir les différents supports de l'écrit et l'utilisation que l'on peut en faire. Au travers de différentes activités, ils vont développer « l'écoute et la compréhension de la langue écrite ». Tout ceci rejoint bien l'idée de Piaget selon laquelle l'enfant doit prendre conscience des fonctions de l'écrit (paragraphe I-1)²⁰. De même, à la fin de la Grande Section, ils devront être capables de « produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant ». L'interaction oral/écrit (paragraphe I-3), révélée par de nombreux théoriciens, se retrouve donc dans les documents officiels. On note également que le deuxième item du domaine « *découvrir l'écrit* » à l'école maternelle s'intitule « se préparer à apprendre à lire et à écrire ». Il est important de noter le lien étroit entre ces deux derniers mots. Ceci recoupe donc les idées de E. Ferreiro et J. Fijalkow concernant le croisement fort entre la lecture et l'écriture. De cette manière, les élèves de Grande Section doivent être capables de distinguer les sons de la parole puis en discriminant les phonèmes, en scandant les syllabes. Ils doivent aussi prendre conscience du principe alphabétique. Enfin, nous pouvons noter la place laissée dans cet item à l'apprentissage du geste de l'écriture. Les textes parlent alors « d'entraînement » pour maîtriser les gestes mais aussi de « copie en écriture cursive » avec ou sans modèle. Tous ces constats se retrouvent dans un document essentiel pour l'école maternelle intitulé « le langage à l'école maternelle ». Je l'aborderai plus en détail dans la suite de mes propos (paragraphe II-1 et III- 2).

De même, il est possible de constater que les programmes de maternelle et d'élémentaire se situent dans une réflexion continue. En effet, « l'école maternelle introduit

¹⁹ Les programmes de 2008

²⁰ PIAGET J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Ed. Delachaux, 1923

progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux » et « favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au Cours Préparatoire ».

De cette façon, j'ai pu constater que dans les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), les termes de « lecture » et « écriture » se retrouvent dans le même paragraphe. Comme dans le cycle 1, on note à quel point ces deux domaines sont liés. Il est dit que « l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se renforcent mutuellement tout au long du cycle ». Les théories de Genouvrier sur le lien entre l'oral et l'écrit se trouvent renforcées car on peut lire que « les apprentissages [de la lecture et de l'écriture] s'appuient sur la pratique orale du langage ». Ainsi, dès le CP, le professeur doit mettre en évidence « l'articulation entre lecture et écriture ». Dans les repères de progressivité, on note que le renforcement du langage oral ne peut se faire sans l'introduction de l'écrit, que l'apprentissage de la lecture se structure par l'introduction de mots, de phrases puis de textes courts. Enfin, un élève de CP doit être capable de « copier un texte court sans erreur dans une écriture lisible », « d'écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons ». Mais, il doit aussi être capable de « concevoir et écrire collectivement avec l'aide de l'adulte une phrase simple et cohérente puis plusieurs ». Or Suite à mes différentes suppléances, j'ai pu supposer que cet aspect de l'écriture était difficile à concevoir dans un espace classe particulier (gestion de temps, des différences de niveaux). Bien souvent, les professeurs restent associés à la méthode de lecture et n'osent pas s'en défaire. La sphère du domaine de la production d'écrit se travaille très régulièrement en lien avec le fichier de lecture mais il est difficile de l'élargir à d'autres activités.

Dans les programmes de cycle 1 et 2, on peut constater que la découverte de l'écrit s'associe à un entraînement régulier du geste graphique, dont l'objectif est de permettre aux élèves de copier « des petits mots simples dont les correspondances entre lettres et sons ont été étudiées »²¹. La question qui peut ici être soulevée est de savoir en quoi cet entraînement permet à l'enfant d'accéder plus facilement au langage écrit.

²¹ Programmes de 2008, page 30

b) La maîtrise du geste graphique

Le mot écriture est polysémique. En effet, lorsque l'on pense à ce terme on peut y associer la production d'un texte porteur de sens mais aussi le geste graphique qui induit une certaine lisibilité du texte. En GS et en CP, ces activités sont quotidiennes et courtes. Elles s'organisent autour de deux éléments particuliers de l'écriture : l'acte grapho-moteur et les régularités orthographiques.

Le graphisme se définit comme une activité manuelle de l'enfant muni d'un outil traceur se déplaçant sur un support. Mais c'est aussi le résultat de cette activité, c'est-à-dire la trace laissée sur le support. Toutefois, ce type d'activité doit être en adéquation avec les capacités des enfants. Vygotsky parle lui de « zone proximale de développement ». En effet, l'utilisation du crayon nécessite la maîtrise d'une nouvelle praxie (préhension de la pince supérieure). Il est donc nécessaire d'attendre que cette motricité de la main soit acquise pour pouvoir réellement faire entrer l'élève dans les activités d'écriture graphique.

Liliane Lurçat²² met en lumière trois étapes de développement du geste graphique :

~ Le niveau moteur : il s'agit d'une affirmation des gestes symétriques par rapport au plan de symétrie du corps. A ce stade, l'espace graphique n'existe pas. L'élève déborde de la feuille en raison d'un emportement du geste. Il s'agit donc d'une activité avant tout motrice et non perceptive. Au départ, les gestes restent sur le plan vertical et horizontal puis peu à peu les courbes et les ellipses apparaissent. Elles seront complétées un peu plus tard par des mouvements croisés initiant les boucles.

~ Le niveau perceptif : L'enfant tient compte de l'espace graphique. Il est alors capable d'exercer un contrôle simple de son geste. L'œil suit alors le tracé de la main ce qui conduit l'enfant à un tracé plus lent. De cette manière, le tracé devient un produit perceptif car l'enfant est désormais capable de reproduire des modèles. Peu à peu, l'enfant combine des figures (le têtard devient personnage). A 3 ans, son répertoire graphique s'enrichit et l'enfant est capable de réaliser des tracés qui associent des sens différents. A 4 ans, l'enfant-élève exerce un contrôle où le guidage visuel l'emporte sur la composante motrice.

~ Le niveau de la représentation : Ce niveau correspond au moment où la trace devient pour l'élève le but de son activité graphique et qu'elle est interprétée comme l'image de

²² GROMER B., WEISS M., *Dire, écrire*, Ed. A. Colin, 1990

l'objet. A ce moment là, le dessin, figuration de l'objet, se différencie de l'écriture, figuration du langage. L'écriture va alors vers la schématisation et l'automatisation.

En conséquence, écrire, du point de vue graphique, c'est être capable de produire des tracés conventionnels, lisibles dans un espace graphique. L'entraînement aux activités graphiques en cycle 1 et 2 fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage du langage écrit puisqu'à la fin du Cours Préparatoire, l'enfant doit être capable de « maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance »²³.

Mais produire de l'écrit, c'est aussi, comme nous le rappelle J. Piaget, transformer un discours oral en langage écrit qui puisse être compris par d'autres. C'est ce qui figure dans les programmes de l'école maternelle sous le terme de « contribuer à l'écriture d'un texte ». Je me suis alors posée une question qui pour moi faisait blocage avant de commencer mes recherches. Par quelles manières peut-on permettre aux élèves de grande section de produire un texte ? Comment peut-on concevoir une production écrite avec des enfants qui sont en train de prendre conscience du principe alphabétique ? Comment leur faire comprendre que ce qu'ils vont produire à l'oral va pouvoir se fixer par le biais de l'écrit et être transmis à des personnes extérieures ?

c) Produire de l'écrit en Grande Section

Faire découvrir l'écrit en classe de Grande Section ne semble pas si aisé. En effet, comme nous le rappelle le document d'accompagnement « Le langage à l'école maternelle », les enfants d'un jeune âge considèrent l'écrit comme « un objet visuel du monde ». L'objectif de l'école est donc de dépasser cet aspect pour faire comprendre aux élèves de cycle 1 la nature spécifique de l'écrit. L'école doit donc permettre aux élèves de se construire une représentation de l'écrit produit comme trace de quelque chose de « dit » afin d'avoir un effet sur celui qui va le lire et donc le « dire » à son tour dans sa tête. On se rend compte alors que la production d'écrit suppose une « théorie de l'esprit »²⁴.

Cette idée se retrouve dans le document d'accompagnement des programmes qui insiste sur le fait que les enfants de cycle 1 doivent comprendre la nature de l'écrit. De cette

²³ Programmes de 2008 page 31

²⁴ BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Ed. Hachette, 2004

manière, ils devront implicitement faire un lien entre l'écrit, le code et le langage oral. A partir de différentes activités, ils vont peu à peu assimiler le fait que « l'écrit est une trace qui peut être convertie en langage oral ». Un va-et-vient va donc se construire entre l'oral et l'écrit. Par le biais de lectures offertes et répétées, les élèves vont également se rendre compte de la permanence de l'écrit et ainsi pouvoir comprendre un message et intégrer le fait que tout écrit comporte un sens particulier (cf. théories de Fijalkow et Vygotsky ; paragraphe I-2). Suite à cette prise de conscience, les élèves de Grande Section devront être capables de comprendre qu'un code permet de lire et d'écrire. Là, encore les documents d'accompagnement réaffirment le lien entre la lecture et l'écriture mis en évidence par E. Ferreiro. Il est écrit que les élèves seront capables de « comprendre que les rapports entre l'oral et l'écrit sont régis par un code ». Certains élèves découvrent que les lettres codent le sonore du langage. Ils parviennent alors au principe alphabétique (correspondance entre les lettres et ce que l'on entend dans le langage articulé). D'autres, au contraire, n'atteignent pas cette étape. La classe de GS est donc essentielle dans ce processus d'apprentissage car elle permet l'accès au langage écrit par l'intermédiaire d'un adulte.

Mon souhait durant cette année était alors de travailler la production d'écrit avec les élèves de Grande Section. Mais, au départ, pour moi, produire de l'écrit consistait surtout à écrire seul. Or, cela me semblait difficilement réalisable avec des élèves de cet âge. J'ai trouvé des réponses à ces situations de blocage dans mes recherches théoriques et en particulier dans le document d'accompagnement « le langage à l'école maternelle ». Dès la première lecture de la page 74, j'ai pu retrouver les propos exposés dans le paragraphe I-3 de ce mémoire. En effet, il relie la production d'écrit avec le langage oral appelé aussi « langage d'évocation ». Ce texte de référence nous présente plusieurs situations propices au développement du langage écrit dans une classe de cycle 1. Tous d'abord, il nous présente l'aspect fondamental du travail en dictée à l'adulte. Ce dernier est défini comme « un moyen pour faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls ». J'ai pu constater que ce genre de pratique était régulier dans les classes de cycle 1. Moi-même, je l'ai souvent pratiqué avant de faire ce mémoire mais sans réellement prendre conscience de l'impact que cela pouvait avoir sur les conceptions de l'enfant en ce qui concerne le langage oral et écrit.

Pour un enfant, participer à un travail de dictée à l'adulte, c'est s'engager dans un processus d'apprentissages variés. C'est d'abord, apprendre à dicter. Avant de savoir écrire, il faut s'exercer à la production. Ainsi, le professeur prête sa main et sa compétence de

scripteur. L'élève travaille la capacité de passer d'un énoncé oral à un énoncé que l'on peut écrire. Il comprend alors que le langage oral que l'on produit peut s'écrire, s'il obéit à certaines règles. Le langage oral devient alors visible à travers la trace des signes de l'écrit. L'adulte devient le récepteur du texte, il soutient en permanence l'effort langagier de l'enfant. C'est ensuite, apprendre à mettre en mots. C'est aussi, organiser ses idées, c'est-à-dire planifier ce que l'on va écrire. C'est pour cette raison que pour produire de l'écrit en dictée à l'adulte, les élèves de Grande Section doivent se poser des questions précises : que veut-on dire ? Quels messages ? Et surtout comment peut-on le dire pour que ceux qui vont le lire le comprennent ? Puis, c'est « réviser », c'est-à-dire relire le texte, en revoir sa cohérence pour qu'il soit communicable.

En classe de GS, une activité d'écriture se décline en plusieurs phases mises en lumière par le modèle de Hayes et Flowers datant des années 1980. Ces derniers ont mis en évidence les différentes étapes du processus d'écriture et les différents mécanismes qui interagissent entre eux. Ce modèle s'organise autour de 3 temps forts :

1- « l'environnement de la tâche » : ce sont tous les facteurs contextuels qui pourraient influencer la tâche d'écriture (le thème, le destinataire, la motivation)

2- « la mémoire à long terme » : il s'agit de la mise en place de connaissances spécifiques mais aussi de la réactivation des métaconnaissances susceptibles d'être utilisées pour la tâche

3- « le processus d'écriture » : qui se constitue des trois étapes suivantes :

~ La planification : il s'agit de définir le but et la structure générale de l'activité. Ainsi, l'enfant raconte au professeur et selon la manière dont il raconte, le professeur fait reformuler pour mieux structurer le discours et obtenir une meilleure cohérence.

~ La mise en texte : il s'agit de la rédaction proprement dite. L'enfant dicte en faisant les transformations nécessaires pour que son propos oral puisse être écrit. Le professeur incite à répéter pour amener l'enfant à segmenter.

~ La relecture finale : il s'agit de vérifier la qualité du texte selon les objectifs de départ.

Ce genre d'activité est essentiel dès le cycle 1 car elle permet de se libérer du geste graphique et de placer l'enfant dans une activité cognitive de type résolution de problèmes.

Enfin, mes recherches m'ont permis d'amener l'hypothèse qu'il était également possible pour des élèves de Grande Section d'écrire sans l'accompagnement d'un adulte. Emilia Ferreiro pense qu'il est nécessaire de travailler le langage écrit en l'associant à une trace dès le plus jeune âge. Elle préconise donc la mise en place d'une activité particulière : l'écriture tâtonnée ou inventée. Cette pratique va permettre à l'enfant de s'approprier la procédure alphabétique en vue d'une maîtrise progressive de la disposition des lettres et des principales correspondances graphèmes – phonèmes. L'élève va donc se familiariser avec l'écriture et en comprendre le fonctionnement. Ainsi, en faisant évoluer ses représentations, l'enfant construit peu à peu le système d'écriture. Il s'agit pour lui d'essayer de transcrire de l'oral avec les moyens et les connaissances qu'il possède sur le code. De la même manière, selon Emilia Ferreiro, pour que cette technique d'encodage soit formatrice, il faut que le maître choisisse des mots phonétiquement simples qui sont constitués de syllabes ou de phonèmes repérables par les élèves dans les mots usuels mémorisés, ou mis à disposition par l'intermédiaire des référentiels de la classe. De même, il faut une progressivité dans le choix des mots à encoder : au départ des noms, puis des mots phonétiquement simples avec des syllabes de types consonne/voyelle et enfin, des mots plus complexes. Suite à cette proposition, je me place alors en tant qu'observateur pour apprécier et comprendre les stratégies que chaque élève va utiliser pour produire sa phrase. Cette activité me laisse alors supposer, pour que l'expérience fonctionne, elle doit se situer, au niveau des mots, dans l'environnement proche des élèves. Ainsi, la présentation d'une situation extérieure aux élèves ne mènerait-elle pas inévitablement à l'échec de l'activité d'écriture ?

Au départ, on note que beaucoup d'élèves de GS se situent, pour écrire, dans une procédure logographique. En effet, leurs productions se limitent le plus souvent à des prénoms familiers. Il s'agit donc souvent d'une écriture mémorisée. A ce moment là, ce qui importe est de voir quels tracés les enfants sont capables d'écrire sans pour autant être capable d'attribuer à chaque élément graphique une valeur sonore. Ensuite, on remarque plusieurs types de stratégies (conflits cognitifs) utilisées par les élèves pour produire l'écrit demandé (cf. paragraphe I.2) :

- les idéogrammes : la phrase proposée est dessinée ou produite avec une suite de formes ou de signes
- le traitement visuel : la phrase demandée est constituée d'une combinaison de lettres au hasard, souvent celles de son prénom et ordonnée de manière aléatoire sans lien avec le rapport graphie-phonie ou la taille du mot

- le traitement de l'oral : la quantité de lettres peut varier selon la longueur de la phrase, ce qui est révélateur d'une première conscience phonique. Par conséquent, une lettre peut représenter une syllabe, même si ce choix n'est pas forcément fait en fonction de sa valeur phonique.

- le traitement orthographique : pour écrire la phrase, l'enfant met en œuvre un codage alphabétique ou procède à l'écriture mémorisée d'un mot connu

Ainsi, dans ce type d'activité, on peut supposer qu'il est essentiel d'observer chaque élève car pour un même enfant, les procédures employées peuvent varier d'un mot à l'autre. De même, deux productions de deux enfants différents peuvent se ressembler mais la conceptualisation de chacun peut être différente. Cela rejoint donc les théories de Downing et de J. Fijalkow qui parlent de « clarté cognitive », c'est-à-dire que l'enfant doit avoir une idée claire de ce que représentent l'écriture et la lecture. Ce travail va donc me permettre de relever les différents aspects du travail cognitif que l'élève engage pour saisir la manière dont fonctionne l'écriture. Ainsi, pour répondre à la demande du professeur, l'élève aura recours à une écriture personnelle et mobilisera ce qu'il s'est construit sur l'écrit. Dans les programmes, il est d'ailleurs écrit « qu'il est important que l'enseignant évalue ses élèves dans ce domaine avant même de commencer l'enseignement de la lecture ». En effet, c'est pendant cette mise en œuvre de situation d'écriture que les élèves vont s'interroger sur les composantes de l'écrit. La trace obtenue sera ce que E. Ferreiro appelle « essai d'encodage », qui servira d'évaluation. A nouveau, on peut noter le lien lecture / écriture car, par ce procédé, on constate que tout en visant à terme l'apprentissage de la lecture, on passe par une commande d'écriture.

Ainsi, les élèves de Grande Section sont constamment en relation avec le langage écrit. Ils se l'approprient, le construisent et l'utilisent dans des situations réelles. Cet apprentissage va donc se prolonger au cycle des apprentissages fondamentaux en particulier en CP. Mais, quelles sont les possibilités pour ces élèves apprenti-lecteurs de travailler le langage écrit ? Doit-on se cantonner à une production écrite guidée par l'adulte ou peut-on laisser les élèves s'exprimer librement par une trace écrite ?

d) Produire des écrits en classe de Cours Préparatoire

Si l'on analyse les programmes de 2008²⁵, on constate que la classe de Cours Préparatoire est un niveau dans lequel le professeur doit inviter les élèves à commencer à écrire de manière autonome et réfléchie. Mais, ce qui est difficile à concevoir lorsque l'on se retrouve devant des élèves de CP, c'est de trouver un juste milieu, dans l'étayage, pour les amener à produire une phrase ou un court texte. De même, cet apprentissage suppose des acquis préalables mais il doit aussi être pensé et conçu comme quelque chose qui se prolongera en classe de CE1. C'est pourquoi, dans les programmes officiels, on note que « les apprentissages de la lecture et de l'écriture [...] se renforcent tout au long du cycle ».

De plus, une phrase de ce document me permet de relayer mes propos concernant le lien lecture/écriture (paragraphe I-2) car il est écrit que « l'articulation entre lecture et écriture est indispensable à l'écriture seuls de mots déjà connus ». Il est rajouté que « l'entraînement à l'écriture conduit l'élève à lire d'une manière plus aisée ». Les repères de progressivité nous permettent de mieux cibler les apprentissages concernant l'écriture en CP. Ce travail peut se résumer avec plusieurs verbes : « copier », « écrire », « choisir et écrire », « concevoir et écrire », « produire ». Ce flot de verbes nous laisse penser que le travail d'écriture semble très large en CP car il rassemble la copie selon un modèle, la dictée de mots connus, l'écriture de mots inconnus en respectant les correspondances lettres et sons, la conception d'un texte cohérent et enfin la production d'un travail écrit propre et soigné.

Toutefois, on remarque que ces activités sont liées et complémentaires. Je suppose donc que pour atteindre l'objectif « choisir et écrire des mots simples », il faudra passer par des étapes intermédiaires. Mais, comment enchaîner tous ces moments d'apprentissages sans perdre l'envie et la motivation des enfants ? Quels moyens, quelles aides peut-on donner aux enfants de ce niveau pour écrire ?

Dans un premier temps, ce travail de réflexion sur le langage écrit doit amener à réfléchir sur les moyens d'engager de façon active des élèves de cycle 2 dans une activité d'écriture. Je souhaiterais également que les élèves de CP prennent du plaisir à écrire seul. Toutefois, mes appréhensions sont nombreuses car le fait de travailler la production d'écrits de façon continue et régulière va peut être instaurer une certaine lassitude de la part de si

²⁵ programmes de 2008

jeunes élèves. C'est pourquoi avant de mettre en place concrètement des activités d'écriture, j'ai ressenti le besoin de m'informer par différentes lectures.

Pour écrire seul, selon M. Brigaudiot, il faut une rencontre entre deux activités : l'une métalinguistique et l'autre langagière. Cette interconnexion entre les deux va alors permettre à l'enfant de transcoder²⁶, c'est-à-dire d'encoder (écouter les bruits dans les oreilles pour écrire les lettres correspondantes) et décoder (bruits des lettres pour lire). Mais, selon elle, la dernière étape vers l'écrit est de lire vite, c'est-à-dire « dire vite » ce que l'on déchiffre pour le comprendre comme si quelqu'un parlait. Ainsi, l'élève devra découvrir les morphogrammes c'est-à-dire les lettres qui servent à comprendre ce que l'on lit. « Il ne suffit pas de transcrire à l'oral pour faire de l'écrit ».

Bien évidemment, les étapes de la production de texte en classe CP sont similaires à la démarche en classe de Grande Section (cf. paragraphe II.1.c.). De plus, dans une activité de production d'écrit, le professeur doit faire attention au produit final mais aussi à la façon dont l'enfant s'y prend pour y accéder. La question est alors de comprendre quelles stratégies les élèves apprentis-lecteurs mettent en œuvre pour trouver les mots. Hindryckx²⁷, dans son ouvrage « la production écrite en questions », définit six stratégies de mise en mots :

- ~ La copie à l'aveugle : l'élève se met dans le rôle de scripteur sans vraiment savoir ce qu'il écrit. Il ne sait pas ce qu'il copie.
- ~ La stratégie visuelle : l'élève reconnaît des mots en se basant sur leurs formes, sans tenir compte des correspondances graphèmes phonèmes
- ~ La stratégie de localisation dans le texte : l'élève se base sur les significations tirées de l'histoire et localise le mot dans une partie du texte lu.
- ~ La stratégie guidée par la connaissance du code alphabétique : l'élève découpe le mot oralement pour y trouver phonétiquement chaque composante sans se servir d'un référent
- ~ La stratégie non médiatisée : l'élève trouve immédiatement le mot sans indice
- ~ La stratégie de copie volontaire : l'élève prend dans le texte une suite de mots qui correspond à son projet d'écriture. Il la copie en sachant ce qui est écrit et peut se relire.

Il est évident de rappeler que lors d'un travail de production, l'enfant fera un va-et-vient entre ces différentes stratégies.

²⁶ BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Ed. Hachette, 2004

²⁷ HYNDRYCKX G., *La production écrite en question : piste de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*, Ed. De Boeck, 2006

En définitive, il est possible de supposer qu'avec de jeunes élèves, les activités de production d'écrit doivent s'organiser de façon précise. Ce qui est intéressant est de comprendre les stratégies que l'élève va mettre en place pour pouvoir écrire ce qui est demandé. Mais, face à cette tâche, l'élève n'est pas seul. Le professeur doit lui montrer que pour écrire, il dispose de plusieurs aides : celle de l'adulte mais aussi celle du contexte de la classe. Je me demande alors si la façon de présenter l'activité d'écriture contribue à la réussite et à la mise en confiance des élèves face au langage écrit.

II. 2 Quelles modalités pour écrire ?

Mes différentes observations m'ont amené à supposer qu'il était nécessaire que le professeur aide ses élèves dans leurs recherches d'écriture. Ainsi, il doit mettre les enfants en situation de langage et cela à tout moment. En classe de Section de Grands et de CP, il ne faut pas oublier le fait que pour que l'écrit soit porteur de sens, il doit se faire au travers de situations authentiques. Le professeur ne doit pas utiliser d'unités linguistiques trop décontextualisées car l'enfant ne pourrait pas se l'approprier pour en faire du langage. Ainsi, certains pédagogues affirment que la « lecture-apprentissage » des textes des manuels apporte un côté réducteur pour développer l'aptitude à rédiger²⁸. L'enfant doit donc donner du sens à sa production en identifiant clairement les lecteurs et le sort qui va être réservé à son texte. Cette pensée est également partagée par C. Barré-de-Miniac, qui affirme que les situations d'écrits qui n'ont pas de sens entraînent une « automatisation des situations scolaires, ce qui aboutit à déconnecter le texte de son contexte communicatif ».²⁹ Ces propos se confirment dans l'interview que j'ai pu réaliser auprès d'un professeur de mon réseau enseignant en classe de CP. Ce dernier affirme que chaque situation d'écriture « doit être raccrochée à quelque chose pour que cela résonne chez eux » (cf. annexe 19).

D'autres possibilités d'aide doivent être envisagées par le maître. Il doit inciter les enfants à chercher les éléments de régularités dans la langue en lien avec la valeur sonore des lettres. Il peut aussi procéder à des travaux de dictée à l'adulte car cette activité nécessite un

²⁸ GROMER B., WEISS M., *Dire, écrire*, Ed. A. Colin, 1990

²⁹ BARRE-DE-MINIAC C., *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche disciplinaire*, Ed. INRP-De Boeck, 1996

grand effort mental mais sans se préoccuper du geste graphique. Les élèves sont alors centrés sur la recontextualisation du langage écrit.

Une modalité intéressante serait le travail en ateliers d'écriture. Claire Boniface³⁰ définit les ateliers d'écriture comme un moment qui permet « à partir des désirs des participants et du plaisir d'être ensemble, d'explorer diverses manières d'écrire, d'augmenter ses capacités créatrices et de changer ses rapport aux autres »³¹. Selon elle, il y a quatre invariants à ce temps d'écriture : d'abord une situation proposée par le maître, un temps d'écriture de texte, une lecture du texte et enfin la réception du texte. A cela, elle associe quatre mots clés : la motivation, la production, la communication et la réaction. Ce dispositif est donc particulièrement intéressant car il permet un apprentissage particulier entre pairs. Le professeur est ici en retrait et quitte la posture hégémonique de savoir pour adopter une position d'étayage dans la construction des savoirs collectifs. Ne serait ce pas ici la clé d'une situation réussie : je suppose alors que pour engager tous les élèves dans l'écrit, la situation que le professeur va concevoir devra être centrée autour de ces quatre dernier termes.

L'activité de boîte aux lettres peut alors se révéler être un bon support de travaux d'écriture car la production est adressée à un destinataire réel connu. Elle permet de faire comprendre aux enfants l'impact que peuvent avoir leurs écrits sur d'autres personnes, de comprendre qu'écrire c'est dire quelque chose à quelqu'un par écrit et que le destinataire va pouvoir réagir à cet écrit. Ce facteur du destinataire, dont nous avons déjà parlé, semble être un paramètre pertinent pour que les élèves s'investissent dans l'activité demandée. Ils doivent donc absolument savoir à qui ils écrivent. Dans le cas contraire, l'activité n'aura pas tout son sens et risque de ne pas être finalisée.

De plus, lorsqu'un élève se trouve en difficulté au moment d'une mise en production d'écrit, le maître peut lui proposer des référents divers. Ce terme est repris dans mon interview puisque le professeur parle de « référentiels affichés » ou de « cahier-mémo ». L'objectif étant de permettre à l'élève de chercher par lui-même la réponse à ses questions liées à l'écriture. Les référents sont donc des documents dans lesquels l'élève peut retrouver le sens et l'orthographe d'un mot ou d'une phrase. Cet outil prend des formes variées selon la démarche de lecteur ou de scripteur. Ainsi, en classe de GS-CP, il est envisageable de mettre en place deux types de référents : tout d'abord, les outils et affiches construits en classe tout

³⁰ BONIFACE C., *Les ateliers d'écriture*, Ed. Retz, 1993

³¹ BONIFACE C., *Les ateliers d'écriture*, Ed. Retz, 1993

au long de l'année. Ensuite, il est possible de mettre à disposition des élèves des livrets ou cartes de mots associés à des images. De cette façon, comme le rappelle E. Ferreiro, l'élève s'approprié les mots et les règles de la langue écrite. L'enfant va donc trouver dans d'autres écrits, les réponses à ses besoins afin de faire évoluer ses conceptualisations sur l'écrit. E. Ferreiro adopte alors le terme d' « écriture productive »³². C'est d'ailleurs la première chose que le professeur interviewé rappelle à ses élèves lorsqu'ils la sollicitent pour de l'aide. Elle leur rappelle que très souvent ils peuvent trouver la réponse à leurs questions eux-mêmes.

De la même manière, mes différentes lectures m'amènent à supposer qu'un grand facteur de réussite ou non dans la production d'écrit tourne autour de la transmission de la consigne. En effet, elle est essentielle car elle permet de passer d'une étape à l'autre. Il s'agit d'une transmission de règles précises qui déterminent les conditions à tenir pour exécuter la tâche demandée. Elle doit donc être pensée et conçue autour d'un objectif précis.

Enfin, l'activité d'écriture doit s'inscrire dans un projet global. Ainsi, il est utile de relayer les écrits scolaires par la lecture de textes littéraires.

a) Dans les classes de cycle 2

Dans de nombreuses situations, l'écriture est considérée comme un moyen de contrôle de l'acquisition des élèves en lecture. Une enquête³³ nous révèle que 62,5% des enseignants de CP considère l'écrit comme un moyen d'évaluer la lecture. De même, 51,2% des enseignants de CP pensent que le travail de l'écrit permet de sensibiliser les enfants au travail de rédaction qui sera utilisé en cycle 3. L'écrit est donc utilisé essentiellement de façon traditionnelle, en particulier comme un outil qui permet d'accéder à une forme d'écriture ultérieure.

Selon moi, il est aussi important de prendre en compte l'écrit comme un outil de communication afin de permettre à la classe d'écrire lorsqu'elle en éprouve le besoin. Toutefois, j'ai pu constater que la production écrite était très peu travaillée en classe de GS-CP. Mais, j'imagine aussi que derrière cette absence se cache une « peur », des doutes

³² Ferreiro E., in GROMER B., WEISS M., *Dire, écrire*, Ed. A. Colin, 1990

³³ FIJALKOW E., *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation*, Ed. L'harmattan, 2003

concernant la gestion de telle activité ainsi qu'une appréhension sur l'aide que nous pourrions apporter à nos élèves.

J'ai donc décidé de comprendre un peu plus la réaction des enseignants face aux situations de langage écrit en classe de CP. C'est pourquoi, j'ai entrepris de contacter une collègue pour percevoir sa vision de la production écrite et la façon dont elle pouvait la concevoir dans sa classe. Cette interview (cf. annexe 19) m'a permis de confirmer mes suppositions sur la mise en œuvre des activités d'écritures en cycle 2. En effet, elle pense qu'il est important de travailler sur le langage écrit dès le plus jeune âge et notamment en classe de GS car c'est à ce moment là que les élèves travaillent sur le code. De même, les enseignants de CP associent souvent le travail en écriture avec la méthode de lecture utilisée dans la classe. Toutefois, ils n'oublient pas que chaque activité proposée doit avoir du sens pour les élèves. Dans mon interview, l'enseignante affirme que l'activité doit être en lien avec « quelque chose qui se vit dans l'école »³⁴. Par contre, mes suppositions concernant la difficulté de mettre en place ce genre d'activité se confirme. En effet, on peut noter certains doutes qui surviennent lorsque l'on décide de produire de l'écrit avec une classe de cycle 2. Le type d'activité ainsi que le climat de la classe se révèlent essentiels pour que l'activité soit pleinement vécue. Ainsi, dans tous les questionnaires, on retrouve cette idée, pour que les élèves se sentent investis dans leur production d'écrit, il faut que cette dernière soit proche de ce qu'ils vivent dans la classe et que le but soit clairement défini. Selon une enseignante de CP, cela permet un peu plus « d'émulation ».

A partir de cela, j'ai donc supposé, pour qu'une situation de langage écrit soit réussie, elle doit être pensée par le maître et vécue par les élèves en lien avec le destinataire de l'écrit.

b) Destination des écrits

Comme je l'ai déjà dit auparavant, cette enquête m'a permis de rassembler des données sur le sens que l'on peut donner aux activités d'écriture. Ainsi, dans une classe qui utilise l'écrit, on peut constater qu'il existe deux types de destinataires. En effet, si l'on considère les pratiques traditionnelles, les écrits deviennent des traces et n'ont pas vraiment de destination. Cela ne se retrouve pas dans les pratiques plus innovantes où les écrits ont

³⁴ ANNEXE 19, E86

systématiquement un destinataire et donc portent une dimension communicationnelle et sociale. Ainsi, en fonction des pratiques, les buts peuvent être variés. Du point de vue d'une pratique traditionnelle, l'objectif est avant tout interne car il est centré sur les bénéfices scolaires que l'enfant peut avoir. C'est par exemple le cas, lorsque l'on travaille essentiellement avec les exercices du fichier de la méthode de lecture. C'est l'inverse qui apparaît dans les pratiques plus innovantes. L'objectif est externe car l'écriture apporte un plus comme outil de communication. La différence entre les deux pratiques tient au fait que la communication n'est pas abordée de la même manière. Dans la première pratique, l'écrit est vu comme objet unique alors que dans l'autre, il est utilisé dans toute sa diversité. Dans l'interview mis en annexe, le professeur exprime bien le fait qu'il faut également innover dans ces pratiques. Elle nous relate une expérience d'écriture faite avec les TICE. Elle n'hésite pas à dire que la réussite de l'activité est liée au fait que les élèves de différentes classes ont été mélangés, d'où un échange riche, mais aussi parce que l'outil scripteur a été plus innovant que d'habitude. Elle nous rappelle qu'il faut penser à « sortir du cahier » par des outils et des domaines d'apprentissages différents afin que les élèves n'aient pas toujours l'impression de faire de l'expression écrite.

Par conséquent, ces deux modèles de pratiques induisent des types d'activités particulières. Mais, les propos recueillis me posent alors un doute : est ce le fait de changer les modalités de travail qui permettraient aux élèves de s'engager et d'être motivé pour écrire ?

II- 3 Quels types d'activités d'écriture proposées ?

a) Des propositions variées

Selon Eliane Fijalkow, les activités d'écriture sont multiples car elles dépendent de la finalité, des unités linguistiques, des exigences cognitives et des origines de la demande. Traditionnellement, l'écriture sert à mettre sous forme de traces écrites ce qui a été compris d'une lecture. Elle sert donc à compléter des textes en répondant par écrit à des questions écrites, en reconstituant par écrit un texte déstructuré. Et c'est cet aspect là de l'écriture qui semble être un frein à son évolution dans le milieu scolaire car elle est alors utilisée à des fins

purement scolaires (évaluation de lecture par exemple) et non pas pour un objectif extrascolaire.

Avec une pratique plus moderne, on constate que l'écriture est utilisée pour mettre en place des situations d'écriture authentiques. Il s'agit par exemple de raconter un fait vécu par un élève ou par l'ensemble de la classe. C'est ce qu'E. Fijalkow appelle « l'écriture placée sous le contrôle du réel »³⁵. Il s'agit ici d'écrire un compte rendu d'un spectacle, d'une fête vécue. Ces propos se retrouvent alors pleinement dans mon interview (cf. annexe 19) car on remarque que très souvent le professeur propose à ses élèves des situations d'écritures qui concernent la vie de la classe ou de l'école (sortie piscine, carnaval etc....)

Il existe aussi des activités dans lesquelles les élèves travaillent des écrits qui ont en commun d'être sous le contrôle d'un écrit préexistant. Il s'agit par exemple de réaliser un plan, écrire la suite d'une histoire inachevée, écrire le contenu de bulles parlées accompagnant un dessin.

Le maître peut aussi mettre en œuvre des activités de différenciation afin d'impliquer chaque élève dans la production d'écrit. Ainsi, pour les élèves qui ont des difficultés à écrire, le professeur peut travailler en texte-dictée à l'adulte. Il s'agit donc d'introduire un langage écrit avec guidage. Ensuite, le maître les orientera vers des activités d'écritures accompagnées afin de les inciter à recourir à une procédure phonographique. De même, pour mieux faire comprendre aux élèves le principe de formation de sons en unités graphiques, le maître peut mettre en place des dictées participatives. L'avantage de cette technique est que le professeur donne régulièrement le crayon à l'élève dicteur. A nouveau, on peut supposer que le professeur se doit d'anticiper toutes ces difficultés et donc de concevoir ses préparations de manière méthodique. J'émet donc l'hypothèse que sans une planification claire de l'activité par le professeur, les élèves ne pourront pas s'engager dans le travail d'écriture demandé.

Enfin, pour les élèves plus en difficulté, notamment lorsqu'ils n'entendent pas les sons et n'ont pas recours aux référents, le professeur peut adopter l'écriture accompagnée individuelle. A ce moment là, l'enfant choisit ce qu'il veut écrire et le maître fait alors un étayage complet en le renvoyant à des procédures étudiées. Ainsi, ce type d'activité permet de voir où en sont les élèves dans l'écrit. Dans le paragraphe II.1.d, nous avons pu voir que

³⁵ FIJALKOW E., *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation*, Ed. L'harmattan, 2003

Hindryckx avait relevé six stratégies particulières de mises en mots. Mireille Brigaudiot³⁶, quant à elle, note, qu'au mois de janvier, il existe 8 types de réponses dans une classe de CP :

- * Il regarde une affiche et copie un mot
- * Il regarde les affiches et écrit plusieurs mots

Pour ces 2 types d'élèves on constate qu'ils produisent un écrit qui se situe en dehors du langage. Ce sont des « formes-mots » qui sont repris des affiches. L'élève est alors en grande difficulté pour écrire.

- * Il écrit, sans chercher, des mots connus comme *papa* ou des noms propres.
- * Il regarde les affiches, copie des mots ou réalise une phrase en ajoutant des mots.
- * Il regarde les affiches puis copie une phrase en changeant un mot.

Dans cette situation, l'élève est dans le langage logographique car il prend des mots mais pas n'importe comment. En effet, il produit des énoncés dans un langage intérieur et ne retranscrit que ce qu'il peut écrire techniquement. Il se situe alors dans une bonne voie vers l'apprentissage car il est en train de mentaliser, de façon inconsciente, et de s'approprier les procédures qui vont lui permettre de produire un écrit correct.

- * Il regarde les affiches, construit une phrase et est capable d'expliquer comment il a fait.

Dans ces deux situations, l'élève entre dans une activité métalinguistique complexe. En effet, il part des mots qu'il a sous les yeux puis il se construit un langage. Ce qui est intéressant ici, c'est que l'enfant prend conscience qu'il produit quelque chose d'extraordinaire.

- * Il regarde les affiches et écrit.

Il produit donc un « langage-hors langage » car on remarque qu'il est important pour lui d'utiliser une procédure phono-graphique. Ainsi, la mise en correspondance du son et de l'écrit est correcte.

- * Il écrit et relit seul.

L'enfant est alors pleinement dans le langage car il produit un énoncé seul. Il n'utilise pas forcément les mots mis à sa disposition et utilise une procédure phono-graphique.

³⁶ BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Ed. Hachette, 2004

On constate donc que lors d'une activité d'écriture particulière, les élèves ne vont pas évoluer de la même manière. Chaque tâche proposée doit donc être adaptée à chacun des élèves tout en englobant l'activité autour d'un travail commun qui peut constituer un projet particulier.

b) Les projets d'écriture

Selon le document d'accompagnement, *la maîtrise de la langue à l'école* du M.E.N., les maîtres doivent concevoir leurs travaux d'écriture dans des projets qui dépassent le simple fait d'écrire et qui va donc mobiliser et motiver l'ensemble des élèves. Cette idée se retrouve dans l'ensemble des mes questionnaires. Il existe trois composantes pour organiser un projet d'écriture :

~ Tout d'abord, le professeur doit élaborer son projet d'écriture en termes d'objectifs, de préparation des activités, de textes et d'évaluation. Le professeur doit avoir préalablement bien réfléchi aux caractéristiques de son projet. Ainsi, selon la communication choisie et les savoirs, il doit définir les objectifs que les élèves doivent avoir atteints à la fin de ce projet. Ensuite, il élabore une grille d'évaluation. Pour pouvoir proposer son projet, le professeur doit rechercher au préalable les textes à étudier, prévoir les différentes activités et les organiser dans le temps imparti au projet. La conception du projet par le professeur semble donc être une étape cruciale pour mener à bien la suite de l'activité.

~ Ensuite, il va falloir coordonner le projet pensé par le maître et les réelles possibilités des élèves. Par conséquent, pour débiter son projet, le professeur doit veiller à mettre en place une situation de communication qui permettra de négocier le projet. C'est à ce moment là que les élèves doivent comprendre ce qu'ils font et donnent un sens réel à leurs activités. De cette manière, ils vont identifier clairement les paramètres (destinataire, titre, but, enjeu, support ...) de la situation de communication écrite et se représenter le produit fini. Pour enrichir cette situation, le professeur pourra alors proposer aux élèves une lecture et une analyse d'écrits du même type que celui du projet afin de faire émerger les principales caractéristiques. En parallèle, cela permet d'enrichir la culture écrite des enfants et de susciter leur imagination. Lors de ces productions écrites intermédiaires, le maître peut aussi prévoir des grilles de relecture. De cette manière, l'enfant prend conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il reste encore à apprendre.

~ Au final, ce projet d'écriture doit s'élaborer en lien avec un projet d'apprentissage pour l'élève. Ainsi, les élèves devront, par une grille de relecture, voir si leurs textes correspondent au but initial. Ils pourront ensuite l'écrire de façon à ce que cela devienne une production lisible et communicable. Progressivement, l'élève se rend compte de ce qu'il apprend. Enfin, dans tout projet d'écriture, on distinguera le projet du maître (il veut faire apprendre aux élèves et leur faire construire des compétences) du projet de l'élève qui connaîtra l'objet à produire (le produit final sera donc annoncé et énoncé clairement).

Ainsi, on note très clairement que l'élève est au cœur de l'élaboration de tout projet d'écriture. Chaque activité est pensée et organisée pour que l'élève soit capable de donner du sens à ce qu'il va écrire. Toutefois, je suppose qu'un élève de cycle 2 ne dispose pas encore de toutes les compétences pour écrire réellement tout seul un message à destination d'une personne extérieure. C'est pourquoi, la place que le maître occupe lors de ces temps d'écriture est essentielle. Ainsi, en classe de cycles 1 et 2, l'élève doit s'inscrire dans un triangle didactique dans lequel il n'est pas seul à construire ses apprentissages. Le maître a ici un rôle important car il est, à la fois, observateur mais aussi guide pour atteindre les différents objectifs pédagogiques.

II- 4 L'enseignant : observateur ou guide de l'activité ?

Pour travailler la production d'écrit, l'enseignant doit développer l'expression orale tout en l'orientant vers un « oral écrivable » pour aboutir à un texte écrit. Il doit également guider les élèves en permettant un va et vient régulier entre la lecture et l'écriture. Il doit aussi contribuer à l'étude du sens du texte et enrichir les connaissances lexicales.

Les recherches d'E. Ferreiro insistent sur le fait que le professeur doit observer mais aussi guider ses élèves dans l'activité proposée. En effet, elle montre comment, « dans une interaction communicative privilégiée, offrir un étayage qui soutient la construction fragile

d'un savoir mal assuré à l'intérieur de ce qui se révèle être pour l'enfant « une zone proximale de développement »³⁷.

Par contre, le professeur doit faire attention à ne pas dénaturer le texte libre de l'enfant en voulant absolument le corriger. Il doit donc adopter une attitude d'accueil et de compréhension du texte écrit. Il doit aller au-delà de ce qui est écrit et essayer de comprendre ce que l'élève a voulu dire. C'est pourquoi dans le document d'accompagnement sur le langage, on peut lire que « le maître doit s'appliquer à ne rien modifier des textes dès les premières lectures destinées aux petits, pour leur faire entendre cette exacte identité de l'écrit ». Le professeur doit donc conserver dans un écrit d'élève tout ce qui est expressif et introduire des solutions simples pour les incorrections de langues. Les programmes de 2008 rappellent bien le rôle du maître en tant que guide car il est écrit que les élèves de CP doivent être capable de « concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente puis plusieurs ». De cette manière, au cours d'une production, le professeur doit donner un autre statut aux erreurs des élèves en dédramatisant la faute pour en faire un chemin de réflexion sur la langue.

De même, M. Brigaudiot, dans sa démarche PROG, insiste sur le fait que l'attitude du maître est « déterminante » pour aider les élèves à entrer dans l'écrit. L'enseignant doit toujours avoir à l'esprit qu'il doit constamment réajuster ses réflexions et les adapter en fonction de ses élèves. Il doit donc proposer des situations qui permettent à tous les élèves d'avancer. De cette manière, cette démarche opte pour la différenciation pédagogique quasi-permanente. Tous les élèves peuvent ne pas faire la même activité au même moment et l'enseignant peut travailler avec un petit groupe d'enfants ou avec un seul enfant parce qu'il en a besoin. C'est pourquoi, elle définit l'attitude du maître selon la méthode « V.I.P. » : il s'agit pour l'enseignant de valoriser, c'est-à-dire de donner de la valeur à une production quelle qu'elle soit. Il doit ensuite interpréter, c'est-à-dire interpréter cognitivement pour pouvoir différencier. Ici, l'élève doit s'exprimer sur ce qu'il a fait et ce qu'il croit savoir et l'enseignant doit dire ce qu'il pense sur le travail de l'élève et sur ce qu'il sait. Durant cette phase, le maître devient le « miroir cognitif » de l'enfant car il lui fait découvrir des capacités jusque là inconnues. Enfin, il faut poser l'écart, c'est-à-dire que l'enseignant va montrer à l'élève une manière plus experte et ce dernier tentera de réduire l'écart entre sa démarche et ce que l'on vient de lui montrer. Le maître occupe alors trois statuts : le maître expert (qui

³⁷ FERREIRO E. in BARRE-DE-MINIAC C., *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche disciplinaire*, Ed. INRP-De Boeck, 1996

fait une démonstration de l'utilisation de l'écrit devant les élèves), le maître tuteur (qui aide les enfants à résoudre des problèmes d'utilisation de l'écrit par un échange verbal) et le maître observateur-chercheur (qui n'intervient pas auprès de l'élève mais essaie d'en comprendre la logique). G. Chauveau affirme également que le maître devient « l'organisateur de confrontations autour de la manière d'écrire ». En effet, lors des échanges oraux durant les activités d'écriture, les élèves mettent en évidence des attitudes métacognitives. Ainsi, l'enseignant va les observer et va saisir la démarche même de chaque enfant afin de l'informer sur l'état de ses conceptualisations. Ce temps est alors nécessaire pour pouvoir proposer par la suite une aide adaptée à chacun et qui sera dans la « zone proximale de développement ». Mon enquête auprès de plusieurs professeurs m'a également permis de voir de quelle manière ces derniers concevaient leur place durant ces activités d'écritures. En général, le professeur occupe une place d'organisateur et de distributeur de la parole durant les temps d'échanges oraux qui précède l'activité d'écriture. Ensuite, il circule entre les élèves ou les différents groupes pour les encourager et les aider à trouver des réponses à leurs questionnements.

Mes recherches didactiques et pédagogiques ont donc été très riches et m'ont permis de concevoir avec plus de précision les différents temps d'apprentissage (en lien avec la production d'écrit) que je souhaitais mettre en place cette année. Mais, les facteurs à privilégier pour que la situation d'écriture soit sereinement vécue par les élèves et donc plutôt réussie sont très nombreux. A partir de ma pratique de classe, je vais donc essayer de déterminer quels sont les paramètres à privilégier dans une activité pour favoriser l'engagement des élèves et l'envie d'écrire.

Dans l'état actuel de mes recherches, je peux donc supposer que les activités d'écritures en cycle 1 et 2 sont multiples et donc complexes. Les modalités d'organisation peuvent varier et constituent certainement une aide vers l'acquisition du langage écrit. De même, pour que les élèves s'approprient la trace écrite, cette dernière doit être en lien avec le vécu de la classe. Les élèves doivent clairement avoir compris l'objectif de ce travail de rédaction (destinataire, message, pédagogie de projet). Enfin, l'enseignant, de par son regard d'expert, doit être l'organisateur de ces activités mais aussi une aide particulière (guidage, mise en confiance) pour chacun des élèves.

III – MA PRATIQUE DE CLASSE :

CONFIRMATION OU NON DE MES HYPOTHESES

J'ai souhaité consacrer cette dernière partie aux activités d'écriture mises en place dans ma classe de GS-CP et surtout à l'analyse que j'ai pu en faire. Comme nous avons pu le constater dans les parties précédentes, le langage écrit se travaille au quotidien avec les élèves. Parfois, il ne nécessite pas de temps particulier mais il s'intègre pleinement dans un projet et à d'autres moments, il est nécessaire de prendre le temps, surtout avec des élèves de CP, de décortiquer afin de mieux comprendre son travail d'écriture. La finalité de toutes ces activités étant, pour moi, d'aider les élèves à comprendre les raisons de leurs réussites ou de leurs difficultés, en les amenant à déplacer leur attention du résultat de leur action (la performance) à la manière dont ils l'ont atteint (la procédure).

Je vous présenterai donc d'abord les projets qui ont été élaborés avec l'ensemble de la classe. Ensuite, j'axerai mes propos sur des activités de langage écrit réalisées exclusivement avec les élèves de grande section. Enfin, j'exposerai les projets qui m'ont permis de travailler avec les élèves de CP sur la production de phrases ou de textes courts. L'ensemble de cette dernière présentation devra me permettre de savoir quels auront été les paramètres qui feront que dans une situation de production particulière les élèves se sentent pleinement acteurs de leur activité d'écriture. Chaque situation d'écriture sera déclinée en trois sous-parties : son déroulement, l'analyse que j'ai pu en faire et les limites de l'activité.

III- 1 Les projets collectifs mis en place

Lorsque l'on enseigne dans une classe à double niveaux, il n'est pas possible et surtout pas intéressant (pour les élèves et l'enseignant) de toujours travailler de façon séparée. J'ai

donc choisi d'intégrer des activités qui mettent en œuvre le langage écrit dans des projets plus larges. La difficulté est alors de prendre en compte chaque élève afin que tout le monde puissent apporter ses connaissances et son imagination. Une de mes premières interrogations a alors été de savoir de quelle manière je pouvais permettre à tous les enfants de s'intégrer dans un projet associant l'écriture. Pour cela, j'ai essayé de permettre à chaque élève d'aller chercher lui-même les informations dont il avait besoin pour produire du langage écrit.

a) les référents visuels

En début d'année, mon souhait n'était pas de faire écrire chaque enfant mais de leur donner envie de s'investir et d'apprécier le langage écrit. Les différences d'âges et de niveaux de mes élèves m'a beaucoup questionné car certains élèves de CP sont capables d'écrire seul des mots simples dès le mois de décembre alors que d'autres n'accèdent à ce stade qu'en période quatre de l'année scolaire. Le constat est le même pour les élèves de GS puisque certains d'entre eux reconnaissent spontanément les lettres de l'alphabet et les associent à un son alors que d'autres ne remarquent même pas la présence de signes d'écriture. Comment gérer cette hétérogénéité ? Comment permettre aux élèves en retrait de s'exprimer par l'écrit sans pour autant laisser de côté ceux qui spontanément vont s'approprier chaque trace écrite ?

J'ai essayé de trouver une réponse à cette question par une réflexion sur l'aide que je pouvais apporter à tous mes élèves. J'ai donc essayé de voir par quels moyens je pouvais soutenir tous les élèves en même temps. J'ai alors pensé que le référent visuel pouvait être un bon outil de guidage. J'ai donc supposé qu'à partir de ces référents, chaque élève serait capable de s'engager pleinement dans l'acte d'écrire car il pourra trouver lui-même les informations qu'il cherche. De même, j'émetts l'hypothèse qu'à partir du moment où un élève se place dans une situation problème particulière et qu'il trouve seul une réponse à son problème, la difficulté est d'autant mieux surmontée qu'il aura réussi seul et de ce fait sera mieux assimilée.

Un référent se définit comme un outil collectif ou individuel construit pour aider l'élève à mener à bien une activité particulière. Il se caractérise par l'exactitude et la performance de son contenu. Toutefois, il n'aura valeur de référent pour l'élève que lorsque celui-ci le maîtrisera. Il sert donc à aider l'élève à résoudre peu à peu les problèmes de

lecture-écriture de façon autonome. Par conséquent, dans ma pratique, je n'hésite pas à associer chaque projet, chaque notion apprise à un support affiché dans la classe. Comme nous l'avons confirmé M. Brigaudiot, les élèves ont besoin d'être quotidiennement en contact plus ou moins conscient avec le langage écrit afin de se l'approprier pleinement. Lors de mes différentes expériences, j'ai pu observer plusieurs types de référents : cela peut être un mot illustré, une phrase avec illustration, un court texte ou une comptine, un texte du même type que celui sur lequel on travaille. J'ai donc supposé qu'il était utile qu'au cours de l'année, je leur donne des outils visuels auxquels ils pourront se référer, se questionner sur l'usage qu'ils pourront en faire. De plus, il me semble que le fait d'accompagner chaque activité d'écriture par ce type d'outil permettrait aux élèves de se placer dans un climat de confiance, dans un environnement plus sécurisant pour s'engager dans l'écrit demandé.

Mais, comment concevoir ces référents pour qu'ils soient utilisés par l'ensemble des élèves de ma classe, lecteurs et non-lecteurs ? J'ai opté pour deux manières de procéder :

- soit le référent a été construit par moi-même sur ordinateur puis expliqué et commenté en groupe classe (cf. annexe 1).
- soit il a été construit de façon collective ou en petit groupe par les élèves (cf. annexe 2)

Par contre, à chaque fois, j'ai toujours structuré mon référent de la même manière en utilisant tout d'abord une image ou une photo puis en y associant le mot en écriture capitale majuscule et minuscule puis en écriture cursive (cf. annexe 1). J'ai ensuite cherché à observer les impacts que pouvaient avoir ces référents visuels sur les stratégies des élèves pour produire de l'écrit. J'ai alors constaté que les élèves adoptaient plusieurs réactions :

- Certains ne vont s'intéresser qu'à l'image qui figure sur le référent et à partir de là ils vont s'approprier le mot oral mais sans porter un intérêt à la trace écrite située dessous. On peut alors penser que ces élèves n'ont pas encore pris conscience du rôle de la trace écrite. Bien évidemment, il s'agit surtout d'élèves de grande section qui n'ont pas encore fait la différence entre le dessin et l'écriture.

- D'autres élèves vont s'attacher en premier lieu à l'image mais vont remarquer qu'en dessous, il y a quelque chose d'écrit. A ce moment là, certains élèves de grande section n'hésitent pas à lever la main et à demander ce qu'il y a d'écrit. Je leur réponds alors qu'ils doivent essayer de lire, de découvrir seul ce qui peut être écrit sachant que c'est en lien avec l'image. Tout de suite, ces élèves me donnent le mot oral. Je sens une certaine fierté car ils ont l'impression d'avoir lu ce qui a été écrit. Ces enfants ont donc compris la différence entre le

dessin et l'écriture de lettres. Ils ont assimilé le fait que d'assembler des lettres de l'alphabet permettait de constituer des mots. Ce stade de découverte concerne surtout des élèves de Grande Section qui commence à appréhender les sons et le principe alphabétique.

- D'autres vont chercher à aller plus loin car ils vont prendre la parole en affirmant que ce qui est écrit sur la première ligne est le même mot que la deuxième et la troisième ligne. Je leur demande de justifier leurs propos. Ils me répondent qu'ils voient un « A » en majuscule, un « a » en minuscule en dessous et un « a » en attachée. Ce qui est intéressant à ce moment c'est que les élèves sont en train de faire la correspondance des lettres dans les différentes écritures.

Les élèves de CP ont une réaction parfois différente face à ces référents visuels.

- En effet, certains élèves vont se contenter de regarder l'image puis à partir de là ils vont deviner ce qui est écrit mais sans vraiment le lire. On remarque alors qu'ils ont compris le sens de la trace écrite puisqu'ils voient directement que ce qui est écrit est le mot référent. Par contre, pour s'appropriier le langage écrit, ils n'utilisent pas leurs acquis de lecture. Il est aisé de constater que les élèves qui sont à ce stade sont des élèves souvent en difficulté de lecture. Ils ne se servent donc pas de leurs connaissances du code pour exprimer du langage écrit. Ils adoptent une stratégie de non-lecteur.

- D'autres, au contraire, vont bien évidemment deviner ce qui est écrit par le biais de l'image mais ils vont ensuite prendre le temps de décoder ce qui est écrit de différentes manières. On peut alors dire que ces élèves se situent au niveau du stade syllabico-alphabétique d'Emilia Ferreiro (paragraphe I- 2) .

L'utilisation de ces référents me permet donc dans un premier temps de voir quel rapport les élèves entretiennent avec le langage écrit en situation de découverte. Dans un deuxième temps, il me permet de voir si les élèves envisagent l'utilisation de ces supports visuels comme un outil quotidien pour écrire. Au début des mises en situation de production d'écrit, j'ai pu constater que les élèves de CP ne pensaient pas vraiment à utiliser ces référents pour produire une phrase. Mais, après un échange collectif sur les stratégies mises en œuvre pour écrire, il s'est avéré que les élèves ont pris plus en compte ces référents. Par conséquent, lorsque je leur demande de produire une phrase (cf. annexe 16), je retrouve très souvent des mots qui se situent dans les référents affichés. Ils n'hésitent pas à se déplacer pour aller

chercher l'information concernant le mot souhaité. De cette manière, peu à peu, les phrases produites s'enrichissent et les élèves prennent confiance en eux et cherchent par eux même la façon d'écrire correctement un mot.

Par la suite, j'ai décidé de procéder sur le même schéma avec les élèves de Grande Section. Eux-aussi ont pu s'approprier les référents existants ou en construire de nouveau (cf. paragraphe III- 2). Il faut tout de même noter le fait que pour que le référent visuel soit utilisé, il doit avoir du sens pour les élèves. On ne peut pas mettre un référent sans lien avec les apprentissages de la période. Bien au contraire, cet outil doit se construire progressivement et être observé, analysé puis approprié par les élèves. Cette importance du référent se retrouve nettement dans l'interview mis en annexe. En effet, le professeur rappelle régulièrement à ces élèves qu'ils sont capables de trouver eux-mêmes les réponses à certaines de leurs questions en cherchant autour d'eux ou dans leur « cahier-mémo ».

Toutefois, je dois noter quelques limites à cette utilisation de référent lors de situation écrite. En effet, il est clair que pour que le référent soit efficace, il doit être construit avant tout par les élèves. L'utilisation différente des deux types de référents est très nette. Très vite, dans une situation de recherche, les élèves vont avoir recours aux référents construits par eux mais beaucoup moins aux référents apportés et expliqués par moi-même. De plus, je regrette le fait que pour beaucoup d'élèves, à la fin de la période 4, le recours aux référents ne soit pas devenu un automatisme. En effet, ma place de guide se rapporte souvent au fait de rappeler aux élèves que pour écrire, ils peuvent trouver tout seul les mots dans la classe. La plupart n'y pense pas eux-mêmes. Ils ont encore besoin qu'on leur dise à chaque fois qu'ils sont en situation de recherche de mots. Je suppose également que cette attitude est liée au fait que je n'ai réellement fonctionné avec des référents construits par eux qu'en période 3. Ainsi, soit ils n'ont donc pas encore eu assez de temps pour que cette stratégie de recherche autonome devienne quelque chose d'évident, soit cet apprentissage se fait sur un long terme.

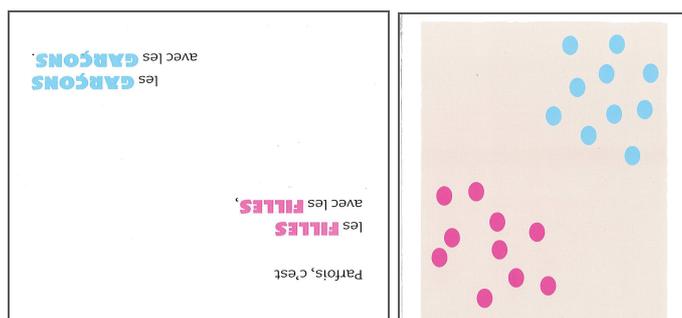
Les référents sont donc affichés dans la classe pour tous les élèves. C'est pourquoi, j'ai ensuite essayé de chercher un projet dans lequel je pouvais travailler la production d'écrit avec l'ensemble de ma classe. Par la mise en place d'un projet collectif, j'ai supposé que les interactions qui allaient se mettre en place entre les différents élèves allaient enrichir l'activité d'écriture demandée.

b) Ecrire un album codé

Durant la période 3 de l'année scolaire, j'ai souhaité travailler sur le langage écrit de façon collective. En effet, je me suis demandé quelles situations d'écriture je pouvais proposer à la classe et ainsi associer des élèves « quasi-lecteurs » avec des élèves non lecteurs. J'ai supposé que le fait de travailler la production d'écrits avec un groupe de niveau hétérogène pouvait fortement enrichir les conceptions de chacun sur le langage écrit. Selon moi, le moment où les élèves échangent, argumentent entre eux sur la façon de créer une histoire est extrêmement formateur pour chacun.

Je leur ai donc présenté mon projet « écrire un album codé » au début de cette période. Lors d'un premier temps, je leur ai exposé le projet global mêlant les arts visuels et le langage oral et écrit. Par contre, je n'ai pas tout révélé à la première séance car je ne voulais pas en effrayer certains et je souhaitais qu'ils soient en attente de quelque chose, qu'ils aient envie d'aller plus loin. Comme nous le dit le professeur (annexe 19), il est important de « rassurer » les élèves lors de la mise en place d'une situation d'écriture.

Ce travail s'articule autour d'un album de littérature de jeunesse écrit par Christophe Loupy et intitulé « Dans la cour de l'école ». Mon idée initiale était avant tout de faire une réalisation collective en art visuel. Mais, bien évidemment, très vite, le travail sur le langage oral et écrit s'est imposé. Je suis donc partie de cet album particulier car j'ai supposé que l'élément captivant et donc déclencheur de la motivation serait lié à mon choix d'album. En effet, cet album m'a intéressée car l'illustrateur a une façon particulière de représenter son histoire. En effet, chaque phrase est illustrée par des formes simplifiées : des ronds colorés. De plus, le contexte de ce texte est proche des élèves car il s'agit d'une école. Ainsi, l'histoire a tout de suite eu du sens, une réalité pour mes élèves. En voici un extrait :



J'ai commencé ce travail par une découverte de l'histoire mais sans présenter l'album. J'avais donc au préalable imprimé toutes les phrases sur des feuilles A4. Je ne voulais pas que les élèves voient le livre pour ne pas fausser la première étape de représentation. A voix haute, je leur ai lu une première fois l'histoire sans m'arrêter. Nous avons ensuite échangé sur le sens de cette histoire, le lieu de déroulement de l'action, les personnages et les actions. Un élève est alors intervenu en me demandant pourquoi je ne leur montrais pas les images comme je le fais d'habitude. J'ai alors relu l'histoire en montrant chaque feuille A4. Chaque phrase respectait la présentation de l'album (couleur, forme, structure de phrases). La réaction des élèves a été immédiate car ils m'ont dit que cette histoire était bien mais étrange car il n'y avait pas d'images. C'est à ce moment là que je leur ai proposé de dessiner aux feutres cette histoire.

J'ai donc réparti les élèves par groupes de 2 et je leur ai donné une phrase à représenter par le dessin. Tout de suite, certains élèves, particulièrement des GS, m'ont dit qu'ils ne pouvaient pas dessiner car ils ne savaient pas lire ce qui était écrit. J'ai demandé aux CP de les aider à lire et si c'était encore difficile, je venais leur lire la phrase. Cette étape était déjà une bonne marche de franchie pour mon travail sur le langage écrit. En effet, aucun élève n'a dessiné n'importe quoi. Ils ont tous cherché à savoir ce qui était écrit avant de le représenter. Cela nous montre donc que tous ont conscience de ce que représente l'écrit. Ils ont compris que l'écrit sert à transmettre un message précis (cf. paragraphe I- 1).

Dans une séance décrochée suivante, je leur ai lu l'album « Dans la cour de l'école » comme une lecture offerte, c'est-à-dire sans les avertir que cette lecture était déjà connue. Dès la lecture du titre, j'ai senti des réactions de la part de certains. J'ai alors lu l'histoire tout en montrant les illustrations. Les enfants étaient très intéressés. Certains même anticipaient ma lecture de phrase en récitant doucement la phrase qu'ils avaient illustrée auparavant. A la fin de la lecture, tous les élèves ont fait le rapprochement entre cet album et le travail réalisé en arts visuels. Certains ont rapidement conclu en disant que c'était la même histoire que la semaine dernière mais que cette fois-ci il y avait des images. J'ai alors demandé comment ils savaient que c'était la même histoire car la semaine dernière je n'avais pas ce livre. La plupart ont répondu que c'était les mêmes phrases que ce qu'ils avaient dessiné. Ils se sont rappelés progressivement de leurs phrases et ont compris que j'avais recopié le texte sur mon ordinateur. Cette étape m'a donc permis d'évaluer les élèves sur la permanence ou non de

l'écrit. En effet, pour que l'enfant évolue dans le langage écrit, il doit prendre conscience que ce qui est écrit est fixé dans le temps et peut se transmettre (cf. paragraphe I- 1). De plus, j'ai tout de suite pu apprécier le fait que les élèves avaient vraiment bien mémorisé l'histoire de l'album. Je suppose que c'est lié à la structure répétitive des phrases mais également à l'intérêt qu'ils ont porté pour la trame narrative.

A la séance suivante, après une recherche collective, nous avons décidé de représenter cette histoire dans notre propre cour d'école et de représenter chaque phrase en photographie. Mon rôle consistait à relire aux élèves chaque phrase pour que les élèves se mettent en situation et que l'un d'entre eux prenne la photo. Mais, très vite, je me suis rendue compte que ma place était plus concentrée sur un rôle de cadrage et de surveillance que sur le rôle de rappel de l'histoire. A nouveau, il me suffisait de dire à voix haute le début de la phrase ou un mot clé pour que certains élèves lèvent la main et la complète. Au départ, je leur ai demandé s'ils étaient sûrs de leurs phrases et comment ils savaient que c'était cela. Bien évidemment, ils répondaient qu'ils connaissaient l'histoire car ils l'avaient déjà entendu plusieurs fois.

La séance suivante a été un travail exclusivement consacré à la production d'écrit. En effet, j'ai proposé aux élèves d'écrire notre propre album dont le titre serait « Dans la classe de GS-CP ». J'ai d'abord demandé ce qu'il fallait faire pour écrire une histoire. Certains d'entre eux, surtout des CP mais aussi quelques GS, m'ont automatiquement dit qu'il fallait « une histoire ». Je voulais leur faire dire que pour avoir une histoire, il fallait inventer un texte et donc des phrases. Pour cela, nous avons cherché à définir ce qu'était « une histoire ». Les élèves de CP étaient plus réactifs que ceux de GS. Ils ont donc fini par trouver l'idée d'inventer et d'écrire des phrases qui concernent notre classe. A ce stade là, j'ai eu quelques élèves de GS que j'ai senti hésitants, voir même étonnés. L'un d'entre eux a pris la parole et m'a dit que c'était trop difficile car il ne savait pas écrire. Un CP a alors répondu qu'ils pouvaient aider les GS car eux savaient lire et écrire. Nous avons donc commencé à chercher à l'oral des phrases pour constituer notre histoire. La phase orale est ici cruciale car elle va permettre de définir avec précision l'objectif et la structure de l'activité d'écriture (cf. propos de Fijalkow) et aider les élèves. Les phrases étaient plutôt longues et confuses. J'ai alors demandé à un CP de venir au tableau pour écrire sa phrase mais cet enfant a bloqué. Il a alors demandé de l'aide à ses camarades mais eux aussi bloquaient sur l'écriture du mot « travailler ».

J'ai ensuite questionné le reste de la classe pour savoir s'il n'y avait pas un moyen plus rapide et plus pratique d'écrire une histoire en grand groupe. Un élève de CP a alors proposé que la classe décide à l'oral des phrases et que la maîtresse les écrive. A partir de cette situation, les élèves ont pu constater que cela n'était pas facile d'écrire tout ce qu'ils voulaient car ils ne connaissaient pas tout. Ils ont aussi pu apprécier le temps de dictée à l'adulte et l'étyage du maître pour construire un récit qui leur plaît et qui soit porteur de sens. Le temps de dictée à l'adulte s'est organisé en lien avec les TICE. En effet, j'ai installé dans la classe le vidéoprojecteur et mon ordinateur. De cette manière dès qu'ils validaient une phrase, je l'écrivais sous leurs yeux. Certains CP se sont amusés à lire en même temps que j'écrivais, à reconnaître des sons étudiés. Des élèves de GS ont repéré des mots connus comme les prénoms des maîtresses ou bien des lettres connues. Cela a donc été un temps d'interaction essentiel et instantané. Les élèves cherchaient des phrases et les proposaient au reste du groupe classe. Certains validaient la phrase car ils trouvaient l'idée intéressante et d'autres affirmaient que la phrase était parfois trop dure à représenter après. Par cette dernière remarque, j'ai pu constater que les élèves de CP avaient plus de facilité à se projeter sur l'étape suivante de représentation que les élèves de GS. En effet, dans leurs phrases les plus jeunes élèves n'hésitaient pas à dire des phrases comme « dans la classe de GS-CP, il y a des brosses pour essuyer le tableau ou des gommes dans les pots ». D'autres, surtout des CP, réagissaient alors en leurs faisant comprendre que c'était une phrase vraie mais trop difficile à représenter avec des ronds. Cette remarque m'a permis de constater que certains élèves avaient très bien compris la tâche demandée car ils étaient capables d'associer la phrase créée avec la possibilité ou non de la représenter. Ils mettent donc en œuvre une capacité d'anticipation sur la production à venir.

L'échange oral qui a précédé la production d'écrit a permis de construire l'histoire, de se mettre d'accord sur les idées à représenter et sur la manière de le dire. J'ai dans la classe un élève de GS qui a quelques difficultés d'articulation et lorsqu'il proposait une phrase, il commençait toujours par « dans la classe de GS-CP, ya des ». Je demandais ensuite aux autres si l'on pouvait écrire cette phrase et ils lui faisaient remarquer que l'on ne pouvait pas écrire « ya » mais plutôt « il y a ... ». On retrouve ici les propos de Vygotsky qui affirme que lors des échanges les réactions entre les élèves sont nécessaires car elles permettent un apprentissage social et une construction des savoirs à partir des connaissances de chacun. Ce moment d'échange et de dictée à l'adulte se révèle être une étape incontournable qui précède la production d'un texte avec des élèves de cycle 1 et 2. En effet, les élèves se rendent compte

peu à peu qu'ils doivent contrôler la cohésion de leur mise en mots et effectuer des reformulations afin que les énoncés produits soient compréhensibles par un lecteur tierce qui, à priori, ne sait rien du contenu du texte et de la situation dans laquelle il a été produit.

De plus, le fait de construire ensemble son propre texte avec des personnages réels et proches a été quelque chose de motivant pour les élèves. Au départ, la recherche de phrase était plutôt timide puis peu à peu, les propositions étaient de plus en plus nombreuses et tout le monde participait même les petits parleurs. C'est à ce moment là que je me suis vraiment rendu compte que pour faire adhérer l'ensemble de la classe à un projet, il fallait que cette idée soit proche d'eux et construite par eux. Le sens que les élèves peuvent mettre derrière une activité est donc essentiel pour que cette dernière soit réussie.

Pour conclure ce projet, les élèves ont construit un référent rappelant les personnages qui apparaissaient dans notre histoire auxquels ils ont attribué un rond coloré. Ensuite, des binômes ont été reconstitués : les plus grands ont représenté leurs phrases par le symbole choisi alors que les plus jeunes ont dessiné en peinture leur phrase. J'ai ensuite relié chaque histoire créée pour en faire des albums de lecture qui circuleront dans les familles.

Toutefois, lorsque j'ai présenté l'idée d'écrire une histoire « dans la classe de GS-CP », j'ai tout de suite constaté que les élèves de GS se mettaient en retrait par rapport à ceux de CP. De la même manière, j'ai observé un grand décalage entre la logique des élèves de CP et la logique des GS. En effet, les CP, de part leur anticipation du projet vers la finalité, me proposaient des phrases cohérentes et facilement représentables avec les ronds. L'idée de symbolisation a été plus difficile à faire comprendre aux élèves de GS. Certains d'entre eux proposaient des phrases difficilement représentables mais qui pouvaient se comprendre car proches de leur vécu au quotidien dans la classe. Par exemple, il y avait un petit garçon qui souhaitait que l'on écrive : « Dans la classe de GS-CP, il y a des taille-crayons ». Les CP sont alors intervenus pour lui rappeler que l'on ne pouvait pas représenter toutes les petites choses de la classe. La différence de niveau de représentation a donc été difficile à gérer et a eu des conséquences sur la finalité de mon projet. Au départ, je souhaitais que chaque élève de la classe puisse représenter sa phrase en n'utilisant que des ronds colorés comme C. Loupy pouvait le faire dans son album mais j'ai fini par laisser la symbolisation aux élèves de CP et une illustration par le dessin des phrases par les GS.

Dans le cadre de mon mémoire, ce projet m'a permis de faire travailler sur un même thème des groupes qui semblaient très hétérogènes. J'ai pu constater que l'ensemble des

élèves de ma classe avaient compris le sens du langage écrit. De même, tout le monde a pu participer à ce projet et exprimer ses idées. Les conceptions que les élèves de Grande Section avaient sur le langage écrit ont été enrichies par les apports des élèves de CP. Je pense que ce projet d'écriture a été plutôt bien vécu dans la classe pour plusieurs raisons : tout d'abord, les élèves ont adhéré pleinement à l'histoire lue, ensuite, ils ont tout de suite donné du sens à leur production d'écrit, d'autant plus qu'elle abordait un milieu proche d'eux, celui de leur classe. Enfin, les modalités d'organisation de l'activité ont très certainement contribué à l'enthousiasme vis-à-vis de ce projet : les échanges en groupe classe, l'utilisation du vidéoprojecteur (qui est une nouveauté dans l'école) et de l'appareil photo par les élèves lors de la phase 2 du projet qui s'est déroulé dans la cour de leur école.

Dans la suite de ma présentation, j'ai choisi de vous exposer le travail réalisé avec les élèves de Grande Section puis celui entrepris avec les élèves de Cours Préparatoire. J'ai volontairement séparé les deux niveaux car les objectifs visés, en lien avec les programmes, ne sont pas les mêmes.

III- 2 Deux Projets en Grande Section

L'approche des jeunes enfants face à l'écrit se fait de façon progressive. En effet, dans leur milieu familial et social, ils commencent par observer les utilisateurs de différents écrits au sein de pratiques de communications variées. Par ce procédé, les jeunes enfants se construisent des représentations qu'ils mettent en confrontation pour arriver à un travail cognitif qui leur permettra de maîtriser la langue écrite.

Cette année, il y a 12 élèves de Grande Section. Ce n'est qu'à partir du mois de février que j'ai travaillé avec eux sur la compétence « s'approprier le langage » de façon régulière. Mon expérience en classe de Grande Section m'a permis de constater que les élèves de cet âge peuvent très vite se lasser d'une activité et donc de certains apprentissages. C'est pourquoi, pour travailler le langage écrit avec eux, je me suis posée plusieurs questions : Comment faire en sorte de mobiliser chaque élève dans cet apprentissage ? Comment les aider

à appréhender le langage écrit tout en mobilisant l'oral ? Et enfin, quels moyens pourrais-je utiliser pour les captiver et leur donner envie d'utiliser le langage écrit ?

Au cours de mes recherches sur la progression de la maîtrise de la langue en classe de Grande Section, j'ai découvert une méthode particulière de « maîtrise de la langue » et que j'ai supposé être très accrocheuse pour des élèves de cet âge.

a) les Alphas et la création d'une histoire

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons vu que pour qu'un enfant ose s'engager dans l'écrit, il doit en comprendre le sens mais aussi maîtriser le code (cf. M. Brigaudiot). Je suis donc partie de l'hypothèse que je devais apporter à mes élèves de GS quelque chose de nouveau, par rapport à ce qu'ils avaient fait auparavant dans la classe, pour qu'ils puissent accéder à une conscience phonologique particulière mais aussi qu'ils apprécient de jouer avec les sons, les syllabes et les mots et ainsi aboutir à utiliser le langage écrit. Mais, je ne souhaitais pas travailler de façon « traditionnelle », c'est-à-dire en leur faisant manipuler des images pour en trouver les sons ou les nombres de syllabes. Je voulais un moyen plus novateur pour les élèves comme pour moi. J'ai alors découvert la « méthode des Alphas » créée par Claude Huguenin. Je vais donc vous la présenter brièvement puis je vous expliquerai de quelle manière j'ai pu l'utiliser pour permettre aux élèves de GS d'accéder aux principes qui structurent la langue écrite.

La méthode des alphas est une méthode de lecture qui présente notre système d'écriture sous une forme ludique. La trame se constitue autour d'une histoire racontée dont les héros, les Alphas, ont des caractéristiques particulières : ils ont un prénom particulier, la forme d'une lettre et une raison d'émettre leur son. Par exemple, le « f » est une fusée dont le bruit du moteur fait « fff ». Ainsi, lorsque l'enfant entend « fooo ! » parce que la fusée est tombée sur la tête de monsieur O, il doit comprendre que le langage oral est formé de « sons » distincts représentés par des formes graphiques déterminées. En parallèle de tout ce travail de phonologie, j'ai essayé de voir comment je pouvais utiliser cette méthode pour pouvoir travailler avec les élèves la production de texte.

En période 4, je souhaitais travailler avec eux sur l'écriture d'une histoire. Je me suis alors demandé quelle histoire aurait pu tous les intéresser. J'ai donc choisi de créer une

histoire qui fasse un lien avec ce qu'ils étaient en train de vivre dans la classe et donc avec les alphas. Je dispose de plusieurs albums sans texte mettant en scène les personnages de la méthode. Mon objectif initial était de leur faire produire une phrase correctement construite et qui soit cohérente avec l'image qu'ils ont sous les yeux. Au final, la succession de phrases devra produire une histoire rassemblant les critères de maîtrise de la langue. Je leur ai donc exposé le projet et ils ont été enthousiastes car ce que je leur présentais avait du sens et se situait dans la continuité de notre travail. Ils étaient d'ailleurs très motivés de découvrir de nouvelles images sur ces petits personnages. En présentant cela, j'ai supposé que le facteur qui allait leur permettre de s'engager tous dans le projet était lié au fait que ce travail concernait ces petits personnages qu'ils ont découverts au début du mois de février et qui les intriguent tellement. Selon moi, la réussite du projet sera donc associée à la manière dont il va être présenté aux élèves par l'enseignant puisque je pense que l'engagement des élèves se construit en lien avec la conviction de l'enseignant. Or, je suis aussi impatiente que les élèves de créer cette histoire et surtout de voir leurs réactions face à ces nouvelles images Alphas.

Chaque séance se déroulait de la même manière : les élèves observaient une image puis nous la décrivions ensemble. Ensuite, il fallait se mettre d'accord sur la phrase que nous allions devoir écrire pour raconter notre histoire. Ce temps d'échange était plutôt intéressant sur plusieurs aspects. Les élèves, très enthousiastes, ont dû apprendre à écouter la parole de l'autre et accepter les remarques. Ensuite, ils ont dû prêter plus d'attention à la phrase qu'ils proposaient à l'oral. Ils ont également dû se mettre d'accord sur le vocabulaire ou le nombre de phrases à choisir. Peu à peu, j'ai pu constater une évolution car au départ, il y avait beaucoup d'hésitations, les élèves proposaient aussi des phrases qui avaient déjà été dites ou des phrases qui avaient un début mais pas de fin car ils ne s'en souvenaient plus. Ils se sont donc aidés pour construire à l'oral un message qui soit facile à écrire par le maître qui jouait alors le rôle de secrétaire. Pour apporter une réelle cohérence à leur texte, j'ai décidé d'utiliser là encore le support visuel. En effet, chaque phrase a été écrite par moi-même sur des grands morceaux de papiers. Ainsi, cela leur permettait de les manipuler, de les déplacer pour obtenir un texte planifié correctement en y intégrant des mots de liaison et ainsi constater les progrès de la construction collective. J'ai également pu constater que le fait d'aménager l'écriture des phrases avec la même organisation (observation de l'image, exposition des différentes idées, interactions orales pour se mettre d'accord, dictée à l'adulte de la phrase puis relecture par le professeur, validation par le groupe) a permis de mettre les élèves en confiance et donc à certains élèves d'observer les premiers temps pour ensuite, oser s'engager dans la production

orale de phrases. La planification semble donc être un facteur important pour permettre à chaque élève de trouver sa place dans une activité d'écriture.

Toutefois, le moment qui a été le plus difficile à faire comprendre aux élèves s'est révélé être le temps de structuration du texte. En effet, au départ, j'ai demandé aux élèves de trouver des mots que l'on pourrait écrire pour associer les phrases ensemble. Je me suis alors rendu compte que c'était très difficile pour eux de se limiter au rajout de connecteurs logiques. En effet, beaucoup d'entre eux changeaient la phrase créée mais ne comprenaient pas qu'il fallait juste rajouter des petits mots pour finaliser notre histoire. J'ai donc pris en compte leurs modifications de phrases puis j'ai laissé la structuration du texte en suspens. J'ai alors supposé que cette séance de mise en ordre n'avait pas fonctionné parce que le travail préalable n'avait pas été assez approfondi. En effet, je pensais que les élèves auraient été capables de trouver ces mots car nous avons déjà réalisé des petits textes en dictée à l'adulte (compte rendu de sortie, par exemple) et parce que nous leur lisons beaucoup d'histoires sur des temps de lecture offerte. Or, mon étonnement a été de voir que les élèves ne comprenaient pas ce que je leur demandais. Ils essayaient avant tout de modifier et d'enrichir leurs phrases, ce que j'ai d'ailleurs pris en compte. Après cette séance, j'ai cherché un moyen de les aider, de les guider dans cette étape de structuration.

J'ai donc décidé de leur proposer moi-même les mots à utiliser pour structurer le texte. Sur des morceaux de papier, j'ai donc écrit devant eux les mots-connecteurs puis je les ai affichés au tableau. Nous les avons lus et nous avons essayé de faire des phrases avec. Cette étape a été longue à démarrer car les élèves n'osaient pas donner de phrase. Puis, peu à peu, les élèves se sont appropriés les mots et se sont amusés à faire de nombreuses phrases voir même à modifier la phrase de leurs camarades lorsqu'ils n'étaient pas d'accord.

J'ai ensuite affiché au tableau les images et les phrases de notre histoire « Alpha ». Puis, j'ai lu le texte à voix haute au groupe des Grandes Sections. Très vite, une élève a levé la main pour signaler que parfois le texte était « bizarre ». Je lui ai demandé pourquoi et elle m'a répondu que cela faisait « bizarre » à son oreille. J'ai alors demandé au reste de la classe ce que l'on pourrait faire pour améliorer cela. Après un petit temps silencieux, certains élèves m'ont répondu que l'on pourrait rajouter les mots que j'avais laissés au tableau. Nous les avons donc rappelés à voix haute puis peu à peu, les élèves ont essayé de structurer ensemble leur texte. Ce moment a particulièrement été intéressant au niveau de l'échange et de l'argumentation que les élèves pouvaient avoir pour défendre leurs idées. Un élève proposait

un mot pour lier deux phrases et d'autres validaient ou non. Dans ce dernier cas, ils devaient être capables de dire pourquoi ils n'étaient pas d'accord et trouver un mot qui le remplace. Au départ, seulement quelques élèves particulièrement à l'aise en langage osaient s'exprimer. J'ai donc essayé de solliciter les élèves plus en retrait en leur faisant manipuler ces mots-outils. L'échange entre les élèves s'est ainsi formé et a permis de finir l'histoire Alphas.

Ce moment de production de texte est essentiel car il a permis aux élèves de GS d'observer la liaison entre le geste graphique tracé devant eux et le message que j'énonçais au fur et à mesure que j'écrivais. Les objectifs sont donc ici multiples car ce temps permet une meilleure maîtrise du langage oral (par la mise en place d'une situation de communication), une préparation à la maîtrise de l'écrit (cohérence du texte) et apporte une attention particulière aux aspects formels de la langue.

Pour finir, je leur ai demandé de trouver un moyen de vérifier si l'histoire qu'ils avaient créée était correcte et avait du sens. Certains élèves ont alors proposé que je la relise en entier. Dans l'ensemble, ils appréciaient leur travail et étaient content de voir que ce qu'ils avaient inventé permettaient de raconter quelque chose. Ce temps de relecture a été très enrichissant pour les élèves car il leur a permis de reformuler certaines phrases. Le travail d'amélioration prend alors toute sa valeur tant dans la correction de mots que dans l'enrichissement des propos. J'ai également pu observer l'enthousiasme des élèves lorsque je lisais la phrase qu'ils avaient créée. En effet, pendant ma lecture à voix haute, j'entendais certains dire « tiens ça c'est la phrase de N. » ou « Eh mais c'est ma phrase ! », comme s'ils découvraient à nouveau le texte. Sans vraiment s'en rendre compte, ils ont donc utilisé le langage oral et écrit en totale interaction pour produire une trace écrite.

Mais, je les ai volontairement mis en doute en leur signalant qu'ils avaient forcément compris ce que je lisais car c'était eux les auteurs du texte. A ce moment là, je voulais leur faire comprendre qu'écrire quelque chose, comme nous le signale M. Brigaudiot dans la première partie de ce mémoire, c'est aussi transmettre à autrui. En effet, jusque là, la question du destinataire n'avait pas été posée. Les élèves devaient juste créer leur histoire mais ils ne se sont jamais posé la question de la destination de ce texte. Cela me permet donc de supposer que lors de ce projet, la question du récepteur du message n'a pas été un facteur contribuant à créer la motivation chez les élèves. Suite à ma question concernant la cohérence de leur texte, un élève a alors proposé de lire cette histoire au reste de la classe. Cette étape était très importante pour montrer aux enfants que la production était finie et que l'écrit allait pouvoir

se détacher d'eux pour aller rejoindre un autre destinataire. Après cette lecture offerte, les élèves de CP ont pu raconter ce qu'ils avaient compris de l'histoire et les élèves de Grande Section ont pu apprécier l'impact que leur message avait sur d'autres. Cette étape a permis de donner aux élèves de GS le spectacle de l'effet produit par leur écrit.

La réalisation de ce projet s'est donc organisée autour d'une activité bien particulière dont j'ai plusieurs fois fait référence auparavant et à laquelle je souhaitais apporter une autre analyse. En effet, le travail de dictée à l'adulte a été la trame de ma progression. A partir de là, les élèves de GS ont pu affiner leurs démarches de production d'écrit. Ils ont pu se rendre compte que tout travail sur l'écrit devait au préalable se construire autour d'une étape particulière qui se rapporte à la réflexion par un langage intérieur. Pour éviter toutes propositions inadaptées, les élèves ont dû se représenter mentalement la situation le contenu de notre message (que va-t-on écrire ?). L'étape suivante a été de choisir des mots propices pour pouvoir exprimer par écrit quelque chose. Les élèves ont dû énoncer de l'écrit, l'enrichir et le clarifier pour qu'il soit compris des destinataires. Au départ, le maître n'est présent que pour inscrire le texte sur le papier puis, il devient un guide au moment de la structuration du texte, qui semble être une étape difficile pour ces élèves de cycle 2.

Ainsi, en proposant ce projet aux élèves de Grande Section, je souhaitais comprendre les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer pour produire une histoire complète. Je me suis également demandée ce qui leur permettrait à tous d'entrer dans cette tâche d'écriture. Après avoir finalisé cette activité, j'ai pu remarquer que ce qui avait permis aux élèves de devenir pleinement acteurs du projet que je leur proposais était lié au « support », au « thème » de cette production d'écrit ainsi qu'au côté nouveau de l'activité. En effet, en proposant d'écrire une histoire qui concernait les Alphas, je supposais que cela accrocherait la plupart des élèves de Grande Section. Et effectivement, l'objectif a été atteint durant la première phase, c'est-à-dire au moment où les élèves découvraient avec plaisir l'image et devaient inventer des phrases. Je suppose que pour eux, ce moment était exceptionnel : ils avaient écrit leur propre histoire mettant en scène ces petits personnages. La motivation était donc là. De même, j'é mets l'hypothèse que l'enthousiasme des élèves est également lié au fait que c'était la première fois que les élèves de Grande Section s'amusaient à faire une longue histoire.

Par contre, en tant qu'enseignant, je pense ne pas avoir assez anticipé les difficultés de mes élèves durant la phase de structuration du texte. A mes yeux, cela ne me semblait pas si difficile. J'ai donc organisé ma préparation non pas pour qu'elle soit accessible à tous mes

élèves mais plutôt en considérant que ces mots-connecteurs étaient déjà acquis, assimilés par ces jeunes élèves. Or, il n'en était rien. J'aurai dû prévoir une activité décrochée plus approfondie sur ces mots qui nous permettent en tant que lecteur-expert d'organiser nos pensées mais qui pour des enfants non lecteurs ne semblent pas du tout logiques. De plus, l'organisation de l'activité avec tous les élèves du niveau de Grande Section aurait dû être modifiée. En effet, j'ai pu constater que deux élèves de Grande Section se sont laissés porter par le reste de la classe. Ils étaient ravis de découvrir les images Alphas mais par contre, ils ne proposaient pas volontairement leurs idées. Même en les sollicitant régulièrement, leurs interventions restaient extrêmement timides. Du coup, le fait d'organiser en groupe plus restreint aurait pu permettre à ces élèves petits parleurs de prendre une réelle place et de s'investir dans le texte créé.

Toutefois, dans ce projet, la place du maître était encore importante. Or, cela ne me permettait pas de voir l'ensemble de ce que les élèves de Grande Section avaient compris de la production écrite. Pour compléter mes recherches, j'ai choisi d'apporter à ces élèves une nouvelle activité d'écriture.

b) Les temps d'écriture tâtonnée/inventée

Durant la période 4, j'ai également décidé de permettre aux élèves de Grande Section de « jouer » avec la trace écrite. J'ai donc mis en place des ateliers d'écriture tâtonnée (cf. paragraphe II.1.c), considérée, par Emilia Ferreiro (cf. paragraphe I.2.b), comme la première entrée personnelle de l'élève dans le monde écrit. Par conséquent, l'objectif était double : voir si les élèves de Grande Section étaient sur la bonne voie de la découverte du principe sonore du code de l'écrit, et observer pour mesurer ce que l'élève est capable de faire. J'étais également très curieuse de savoir si les élèves de GS réfléchissaient sur l'écrit et de quelle façon. J'ai alors supposé que le meilleur moyen était de reprendre la technique d'E. Ferreiro³⁸, c'est-à-dire de demander à mes élèves d'essayer d'écrire quelque chose, comme ils peuvent. Cette linguiste cherche à transformer des situations de productions classiques en une grande source d'informations en demandant à ses élèves d'écrire ce « qu'ils ne savent pas plutôt que

³⁸ FERREIRO E., *Culture écrite et éducation*, Ed. Retz, 1999

de se concentrer sur ce qu'ils savent »³⁹. L'objectif étant d'amener les élèves à se poser des questions sur l'écriture : A quoi cela sert ? Comment cela fonctionne ?

Au départ, j'ai été plutôt hésitante et craintive car je ne savais pas où me situer et je ne voulais pas effrayer les élèves les plus en difficulté. Je me suis alors posée la question sur le moyen que je pouvais utiliser pour introduire ce temps d'écriture. J'ai aussitôt pensé à offrir aux élèves un nouvel outil. En effet, dans une classe à double niveau, les élèves de Grande Section regardent énormément ce que les élèves de CP peuvent faire. Ils ont envie de grandir vite pour faire comme les CP. J'ai donc supposé que le fait d'avoir un support particulier permettrait aux élèves d'être plus motivés dans l'activité. C'est pourquoi, j'ai choisi d'introduire un cahier individuel d'écriture inventée. Chaque élève a donc son propre cahier d'écriture et pourra s'initier sur des temps dirigés mais aussi des temps d'autonomie à l'écriture de mots ou de phrases. Pour ma part, introduire cette activité par le biais d'un cahier me permettra de garder une trace précise de ce travail et ainsi de voir l'évolution de chaque enfant en ce qui concerne la maîtrise du langage écrit.

Toutefois, je ne comprenais toujours pas vraiment à quelle place je pouvais me situer durant cette activité. J'ai donc supposé que je devais organiser cet apprentissage en deux temps distincts :

- Un temps de recherche qui consiste à l'écriture des premiers essais et à l'utilisation ou non des référents. A ce stade, le professeur n'intervient pas, il observe mais reste à la disposition des élèves pour des suggestions de pistes. En cherchant à écrire des mots ou une phrase sans modèle, l'enfant nous montre sa conceptualisation, sur le moment, des règles du système d'écriture.

- Un temps d'entretien (individuel / en groupe) qui est un moment d'apprentissage assisté. L'enseignant questionne l'élève sur ce qu'il a voulu écrire et les procédures utilisées. Ici, les interactions entre pairs sont essentielles et aboutiront à une réécriture en dessous des tracés de l'élève. Le but étant de faire mesurer les écarts par l'élève mais sans poser une appréciation. On remarque alors que les élèves émettent des hypothèses pour construire l'écrit. Ainsi, le langage oral sert à réfléchir sur le langage écrit. Les allers-retours entre les deux modalités sont nécessaires pour engendrer un conflit cognitif qui permettra d'élaborer des connaissances de l'écrit.

³⁹ FERREIRO E., *Culture écrite et éducation*, Ed. Retz, 1999

J'ai donc commencé à proposer au groupe classe une phrase qu'ils devront essayer d'écrire. Bien évidemment, cette phrase n'est pas choisie au hasard et se situait dans la zone proximale de développement des élèves. Ce premier temps a donc été pour moi la mise en place d'évaluation diagnostique en observant les stratégies de chaque élève pour accomplir la tâche demandée. Il faut distinguer les aspects figuratifs (qualité du tracé, orientation des graphies et présence de formes conventionnelles) et les aspects constructifs (les moyens que l'élève a sollicités pour réaliser l'activité). Par contre, j'ai commencé cette activité en période 4 et je remarque qu'il n'y avait pas d'élèves qui se situaient encore au stade du dessin pour représenter de l'écrit. J'ai également pu constater que mes élèves, lorsque je leur ai proposé ce travail, laissaient peu de place à l'erreur. En effet, lors de la première séance d'écriture inventée, certains disaient qu'ils ne savaient pas écrire et qu'ils avaient peur de faire des erreurs. Ainsi, ils ne se plaçaient pas dans une position d'erreur autorisée mais plutôt dans une production normée. Peu à peu, ils ont compris que les essais, les hypothèses sur l'écriture étaient recommandés. J'ai alors pu observer qu'ils commençaient à prendre cette activité comme un jeu où ils pouvaient essayer sans risque. De même, dans ce premier temps, on note que l'enfant élabore une représentation mentale de ce qui est à écrire car il reformule très souvent à voix haute ce qui lui a été proposé. Suite à cette séance, j'ai pu remplir pour chaque élève une grille d'observation (cf annexe VIa) qui sera le point de départ d'une possible évolution vers le langage écrit.

Dans un deuxième temps, je prends la place de « guide ». Certains enfants semblent freinés par la démarche. Je décide donc de me concentrer sur eux pour leur permettre d'accéder à la production d'écrit. Il s'agit d'un temps « d'écriture accompagnée » car c'est un moment où l'activité individuelle et l'étayage du maître est nécessaire. Ce dernier doit aider à écrire ce que l'élève veut et lui apprendre à utiliser les outils. Ici, la consigne doit être précise : « je vais t'aider à écrire cette phrase et apprendre à utiliser tous les outils de la classe (ce qu'il y a dans ta tête, ce que te disent tes yeux et tes oreilles, et ce qu'il y a dans la classe). L'objectif était alors de mettre un moment où l'enfant peut faire état de ses hypothèses sur son écriture. G. Chauveau pense qu'il est nécessaire « d'ouvrir un espace d'essai ». Ensuite, le maître, en tant que lecteur expert, se doit de confronter les hypothèses de l'élève avec la réalité de notre système d'écriture. L'enseignant, en montrant à l'élève la manière dont il procède, va alors « fermer » l'espace d'essai. A ce moment là, on constate un emboîtement entre l'essai et la convention. Ce temps d'essai a été très riche. En effet, lors des premières

séances, les élèves ne trouvaient pas vraiment les mots. Ils ne cherchaient pas spécialement à écrire ce qu'ils ne connaissaient pas. Ils attendaient plutôt que je leur apporte la réponse. Mais, peu à peu, certains élèves ont commencé à faire le lien avec le travail effectué en phonologie. Par exemple, pour écrire le mot « tout », un élève a immédiatement compris qu'il fallait entendre le son et il s'est alors dirigé vers le référent du son [t] (travaillé au préalable en phonologie) et a regardé puis écrit la lettre qui correspondait à ce phonème. Il était vraiment fier de lui. Il a alors pu expliquer sa stratégie au reste de la classe. La séance d'après, j'ai pu observer une évolution nette puisque d'autres élèves ont oralisé à voix haute les mots à écrire pour y entendre les sons puis chercher la lettre correspondante. De la même manière, au départ, ils hésitaient à se déplacer dans la classe (les élèves de CP sont à ce moment là en travail autonome sur le fichier lecture) pour trouver les mots sur les référents. Très vite, ils ont compris que chaque phrase que je proposais contenait des prénoms connus ou des mots qui étaient dans la classe. C'est pourquoi, progressivement, les élèves se sont amusés à se déplacer dans tout l'espace classe pour trouver les mots. Ils se précipitaient même parfois très vite vers une affiche ou une carte de la classe, ce qui faisait beaucoup de bruit pour les CP. L'enthousiasme était là et les peurs du début avaient disparus. J'ai même dû introduire un nouveau temps pour limiter le bruit et organiser leurs recherches. En effet, après leur avoir donné à voix haute la phrase à écrire, je leur ai imposé un temps court de réflexion sur la manière d'écrire et sur l'endroit où ils pouvaient trouver les informations. Cela m'a donc permis de « cadrer » leurs impulsions et de voir quel élève pouvait adopter la bonne recherche immédiatement. Je pense que ce qui a permis aux élèves de s'investir dans cette activité est la découverte de l'activité et du cahier puis la mise en situation problème. Pour eux, il s'agissait d'une certaine fierté d'écrire ne serait-ce qu'un mot de la phrase.

Pour finir ce travail, je propose à chaque enfant la correction sur petit papier de la phrase qu'ils colleront sous leurs propres traces écrites. Je les laisse ensuite observer les similitudes et les différences. Par cette étape, j'ai souhaité mettre en place une évaluation formative permettant de faire comparer les procédures auprès des élèves pour se forger des représentations sur la nature de l'écrit. En effet, à chaque phrase proposée, nous avons cherché combien de mots constituaient la phrase puis les élèves ont pu s'exprimer sur leurs différentes manières de trouver les solutions à leurs questions d'écriture. A ce moment, l'échange était très actif puisqu'ils étaient plutôt contents de montrer aux autres qu'ils étaient capables de trouver le mot ou même d'écrire le mot sans utiliser de référent. Lorsqu'un élève

proposait sa solution, certains réagissaient aussitôt en disant qu'ils avaient fait autrement pour écrire le mot ou qu'ils l'avaient trouvé à un autre endroit.

Au final, dans certains cahiers, on remarque que les élèves commencent à mettre en œuvre une procédure alphabétique (cf. annexe 4 à 6). En effet, l'écriture d'un mot ne se fait plus de mémoire comme dans la phase logographique mais on constate que l'élève scripteur cherche à entendre les sons pour pouvoir écrire une lettre. Certains vont concentrer toutes leurs attentions sur les voyelles. D'autres vont au contraire procéder à un codage consonantique ou à un codage syllabique (un signe graphique pour chaque syllabe du texte). On constate, ici, que nous sommes encore loin de l'écriture normée mais cela n'est pas grave. Au contraire, par cette activité, les élèves commencent par eux-mêmes un apprentissage particulier qui constitue des indices précieux d'une procédure alphabétique qui aboutira à la maîtrise progressive de la disposition des lettres et des correspondances.

Pour finir, il faut avoir à l'esprit que ce type d'ateliers d'écriture tâtonnée ne peut fonctionner tout seul dans une classe car auparavant les élèves doivent s'être approprié leur environnement, en particulier les référents auxquels ils se rapportent beaucoup. De même, pour certains élèves, on remarque qu'ils réinvestissent à leur manière tout le travail effectué lors des ateliers de phonologie. Lorsqu'ils « tâtonnent » dans l'écriture de la phrase, ils sont dans une position expérimentale, de recherche et ils n'hésitent pas à utiliser le langage oral (répéter les mots à voix haute par exemple) pour le transcrire par de l'écrit. Il faut donc proposer ce type d'activité de façon réfléchie en soulignant auprès de nos élèves les aspects pertinents de leurs procédures.

En analysant ces différents temps d'écriture inventée, j'ai pu constater que les élèves de Grande Section appréhendaient le langage écrit de façon très ouverte et curieuse. Ce qui les intéresse beaucoup est lié au fait que pour eux écrire, c'est faire comme les grands. Mais qu'en est-t-il de la conception du langage écrit pour des élèves de Cours Préparatoire. Est-ce que le travail de production d'écrits se fait toujours par le biais de la dictée à l'adulte/de l'écriture tâtonnée ou est ce qu'il y a d'autres moyens qui prennent en compte le fait que ces élèves de CP sont en pleine acquisition de la lecture ? Y a-t-il plus de facilité à travailler sur une trace écrite avec des élèves qui semblent plus autonomes vis-à-vis du langage ?

III- 3 Les projets mis en œuvre avec les élèves de CP

Dans ma classe, il y a 11 élèves de CP. Tous, bien évidemment, n'évoluent pas de la même manière. J'ai cherché à travailler avec eux la production d'écrit qui vise à une certaine autonomie dans l'écriture. J'ai supposé que le fait de travailler de façon régulière et soutenue le langage écrit dès le CP permettra à ces élèves de mieux aborder la transition vers la classe de CE1. En effet, j'ai souvent constaté lors de mes interviews (cf. annexe 19) que l'invention et l'écriture de phrases étaient difficiles à travailler en classe de CP. La plupart des professeurs se concentrent sur la lecture et la compréhension de textes (cf. paragraphe II). La construction par l'écrit, comme je l'ai déjà signalé auparavant, n'est qu'un outil très peu utilisé car difficile à mettre en place.

Avec mon petit groupe de CP, je me suis donc attachée à essayer de trouver des situations dans lesquelles je pouvais travailler l'apprentissage de la langue écrite mais aussi dans lesquelles les élèves pouvaient s'épanouir et apprécier le fait de réfléchir, de se questionner pour écrire. J'ai cherché à savoir si ce qui était motivant pour les élèves de Grande Section lors des projets proposés se confirmait pour les activités des élèves de CP. Je vais donc vous présenter deux exemples d'activités, au travers desquelles j'ai essayé de faire évoluer la conception que mes élèves avaient de l'écrit, ce qui m'a permis de mettre en valeur des facteurs de réussites ou d'échecs.

a) Le projet « lettres »

Durant la période 3, j'ai proposé aux élèves de CP un projet qui se plaçait dans la continuité de notre thème d'année « échange et création ». En effet, cette année, l'équipe enseignante a souhaité qu'il y ait plus de relations entre les différentes classes de l'école. Mais, tout en y associant cette idée, il me fallait trouver une activité qui permette de travailler la production de phrases en gardant un intérêt particulier pour les élèves. J'ai alors décidé de leur proposer un projet « lettres ». A l'origine, il s'agissait pour moi de leur faire comprendre la structure d'une lettre, de les inciter à imaginer un texte et de leur donner envie d'écrire. Ce type de texte est intéressant à travailler avec des cycles 2 car cela correspond à un écrit court

adressé à un moment précis par quelqu'un, à un sujet bien identifié, en vue d'un certain effet attendu. Je supposais alors que les élèves de CP seraient ravis d'écrire chacun une lettre personnelle à des camarades qu'ils ont choisis à l'avance. Je pensai également qu'ils auraient envie d'écrire beaucoup de choses concernant leurs vies dans l'école ou dans le domaine privé. Par contre, j'ai supposé que le projet pourrait bloquer certains élèves notamment ceux qui ont plus de difficultés en lecture. Je pensais donc me concentrer surtout sur ces quelques élèves pour leur donner des moyens particuliers pour écrire. Par cette activité, j'ai également voulu constater si l'avancée en lecture permettait une certaine aisance dans la production autonome de phrases ou si au contraire les élèves, même les bons lecteurs, avaient besoin d'un étayage particulier pour écrire.

J'ai donc commencé mon projet en écrivant à chaque enfant une lettre envoyée à leur domicile pendant les vacances. L'effet souhaité a tout de suite été réalisé puisqu'à la rentrée durant le rituel du matin, les élèves de CP avaient apporté leurs lettres. Certains l'ont présenté au reste de la classe comme un papier qu'ils avaient reçu mais sans préciser autre chose. Cela m'a alors beaucoup étonnée car je pensais qu'ils allaient s'empresse de dire qu'ils avaient reçu une lettre de la maîtresse. Puis, peu à peu, lors de l'échange oral, ils ont parlé du contenu de cette lettre.

Ensuite, lors d'un temps particulier (les grande sections sont à ce moment là en temps jeu dans la classe des PS-MS), nous nous sommes attachés à décortiquer la lettre d'abord au niveau du sens puis au niveau de la structure du texte. Je leur ai ensuite demandé ce que nous pourrions faire avec ce type de texte. Certains n'avaient pas vraiment d'idée mais d'autres ont proposé d'écrire eux-mêmes des lettres. Au départ, ils voulaient écrire des lettres à toutes les maîtresses puis, peu à peu, ils ont décidé d'écrire aux autres classes. C'est à ce moment que le projet a pris tout son intérêt car le but était désormais clairement défini : écrire à quelqu'un de l'école.

Je me doutais bien que cela allait être difficile et long d'écrire une lettre à chaque enfant de l'école. Je leur ai donc proposé d'écrire tous ensemble une lettre à la classe des PS-MS. C'est pourquoi, notre deuxième séance s'est axée sur l'écriture d'une lettre collective. Pour cela, les élèves de CP se sont rassemblés pour échanger oralement sur le contenu et la forme de la lettre. A ce moment là, j'ai opté pour une place de « secrétaire » lors de cet échange oral. Un élève me proposait une phrase et selon l'avis des autres, je l'écrivais ou non sur l'écran d'ordinateur projeté au vidéoprojecteur. Ce temps d'échange a été propice pour

que les élèves se rendent compte qu'ils avaient les mêmes messages à faire passer. De même, ils ont remarqué que souvent ils ne s'écoutaient pas vraiment, car un camarade pouvait proposer une phrase et quelques minutes après un autre pouvait redonner la même idée. Les interactions entre pairs ont ici été complètes (cf. Vygotsky) car un élève pouvait commencer une phrase et un autre la terminer, la compléter ou la modifier. Si une phrase n'était pas comprise par quelqu'un, alors l'élève était obligé de se justifier et de la reformuler. Toutefois, j'ai constaté que ce temps d'échange ne me permettait pas de faire intervenir tout le monde. Je pensais que le fait que les élèves n'aient pas à écrire eux-mêmes cela permettrait à tous de donner son avis. Or, j'ai remarqué que les élèves déjà en difficulté ne cherchaient pas vraiment à participer et attendaient que les propositions viennent des autres. J'essayais de les solliciter régulièrement mais sans que cela n'ai réellement d'impact. En parallèle et d'une façon un peu détournée, j'ai laissé les élèves dans une phase de recherche d'écriture. J'écrivais les phrases mais je les sollicitais pour leur demander de quelle façon je pouvais écrire tel ou tel mot. Très vite, les élèves se sont mis à me dicter les mots qu'ils connaissaient en particulier ceux que l'on voit régulièrement durant les temps de lecture. Ils n'hésitaient pas à montrer les référents visuels pour me donner un mot. Peu à peu, une surenchère de propositions s'est installée et mon objectif était atteint : leurs donner envie d'écrire. Ils ont ensuite transmis la lettre à la classe des plus petits. J'ai donc supposé que cette étape, préalable à celle d'écriture autonome d'une lettre, avait permis de mettre les élèves en confiance vis-à-vis du texte à produire et de la manière de le faire. Comme nous le confirme le professeur interviewé (cf. annexe 19), il est important de faire au préalable un travail « assez dense en lien avec un modèle que l'on décline progressivement ».

La séance suivante avait pour objectif l'écriture d'une lettre à chaque élève de la classe de CE1-CE2. Au départ, j'avais dans l'idée que tous les élèves de CE recevraient une lettre individuelle. Mais, j'ai rapidement décidé de changer cette modalité pour plusieurs raisons : la difficulté tout d'abord car je ne voulais surtout pas que les élèves de CP se lassent de cette activité, la gestion du temps ensuite et enfin, la gestion de l'hétérogénéité de la classe. Nous avons donc commencé la séance par répartir les élèves de CE. Chaque CP choisissait un camarade de CE1 et un de CE2 à qui il souhaitait écrire. Grâce à cette étape, les élèves ont clairement défini les destinataires de leurs écrits et ont placé derrière ce travail un objectif précis : écrire à plusieurs camarades. Je me permets de signaler que le fait d'écrire une lettre à des élèves de leur école a été un facteur stimulant pour faciliter l'engagement de chacun. En effet, chaque élève a dû se positionner comme scripteur d'un texte qui sera transmis à des

personnes qu'il connaît bien. Leurs premiers doutes étaient de ne pas savoir quoi écrire ou ne pas écrire correctement pour que la lettre puisse être lue.

Je les ai ensuite placés en situation de recherche individuelle. Mais, à ce moment là, j'ai pu remarquer qu'il y avait un blocage. En effet, comme a pu le rapporter J. Fijlakow dans son article ⁴⁰, j'ai fait l'erreur de les mettre trop rapidement dans une situation d'écriture individuelle. Or, ce linguiste affirme que toute situation d'écriture individuelle doit être précédée d'« une situation d'écriture orale collective ». Il me semblait que cette étape avait été faite à la séance précédente alors je n'ai pas vu la nécessité de refaire un temps de rappel verbalisé avant la tâche individuelle. Les élèves avaient certainement oublié le travail préalable. Ainsi, la plupart des élèves ne savaient pas quoi écrire sur leur brouillon. Certains ont fait quelques essais tandis que d'autres n'en étaient pas capables. J'ai alors décidé de stopper le travail individuel car il était peu productif et j'avais surtout peur que les élèves ne rejettent le projet en raison de leur blocage. J'ai alors récupéré les feuilles de brouillon et je les ai rassemblées. Je leur ai demandé pourquoi ils avaient écrit si peu de choses. Beaucoup d'entre eux m'ont répondu qu'ils ne savaient pas quoi écrire. Or étant donné leur enthousiasme de la veille, j'ai supposé qu'ils étaient capables de trouver seuls des idées à raconter à leurs copains. Mais, je suppose que je n'ai pas pris assez le temps avant de commencer l'activité et exposer les différentes idées au sein du groupe classe. Un élève a rajouté quelque chose de très pertinent : il m'a dit qu'il ne savait pas tout écrire et donc qu'il se retrouvait bloqué. Je lui ai répondu que nous allions ensemble essayer de trouver une solution à ce problème.

Nous avons repris ce que chaque enfant avait écrit sur son brouillon. L'élève a ainsi relu sa phrase ou ses mots au reste de la classe. Nous en avons extrait le sens puis avons essayé de comprendre la façon dont il avait écrit les mots. Nous y avons relevé les mots que nous connaissions déjà (ceux de la méthode de lecture) puis les mots plus compliqués au niveau phonétique. Nous avons ensuite essayé de réécrire ensemble la phrase au tableau. Cette étape nous a alors permis de rappeler la définition d'une phrase et de constater que quelques enfants accrochaient encore tous les mots de la phrase sans mettre d'espace. A ce moment là, j'ai pu constater que le fait de rassembler les élèves pour un travail de mise en commun et de réflexion leur a permis de retrouver leur confiance et leur envie d'écrire. La modalité de travail proposée auparavant (en individuel) a donc été un facteur bloquant pour la plupart de

⁴⁰ FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Université de Toulouse, 2003

mes élèves. Ceci me permet donc d'émettre l'idée qu'il est essentiel de faire varier les modalités de travail pour permettre aux élèves de s'adapter à chaque situation et d'avoir confiance en eux à tout moment.

Ensuite, nous avons essayé de mettre en place une stratégie pour écrire les mots inconnus. C'est à ce moment que les élèves ont fait le rapprochement entre le son et ce que l'on pouvait écrire. On retrouve donc bien, dans les propos des élèves, le lien étroit entre la lecture et l'écriture. Ils m'ont dit que pour écrire un mot, ils devaient « chercher les sons dans la tête puis essayer de trouver la lettre qui fait le son ». J'étais alors ravie car cela me montrait qu'à ce stade de l'année les élèves étaient capable d'écrire en faisant une correspondance entre le langage oral et le langage écrit. A d'autres moments, ils m'ont signalé qu'il suffisait de regarder les référents au mur car les petits mots nécessaires à la construction d'une phrase étaient au tableau.

Nous avons donc procédé comme cela pour toutes les phrases qui avaient été proposées. Peu à peu, les élèves reprenaient confiance en eux et ont fini par proposer d'autres phrases à écrire. L'intérêt se trouvait aussi lié au fait que l'élève qui écrivait au tableau pouvait se relire et être corrigé par ses camarades. Les échanges oraux étaient donc permanents et très pertinents. Ils ont permis à chacun de se questionner et de faire évoluer sa vision de ses capacités. Ainsi, même les élèves plus en repli ont essayé de corriger les mots écrits en s'interrogeant sur le son qu'ils entendaient. Durant cette étape, les phrases ont donc été produites oralement avant d'être écrites. Ainsi, comme nous le montre l'annexe 19, il est nécessaire de mettre en place une phase orale avant tout travail d'écriture pour « solliciter tous les élèves afin qu'ils intègrent dans leur mémoire toute la multitude de phrases » possibles. Puis le texte a ensuite été écrit à partir d'un débat oral dont le professeur était l'animateur. Ici, il m'a donc semblé que les élèves ont vu ce que c'était que produire une phrase et ce qu'il fallait faire pour y parvenir. Les élèves ont ensuite transmis leurs lettres aux CE.

La dernière étape de ce projet était donc d'écrire des lettres aux élèves de CM1 et CM2. Ici, je souhaitais construire avec eux une lettre plus individuelle. Nous avons commencé par attribuer les élèves de CM à chaque CP. J'ai choisi de commencer la séance de la même manière que la fois précédente c'est-à-dire de façon collective pour qu'ils se rappellent les différentes stratégies. Par contre, j'ai imposé un thème à la première phrase de leur texte. En effet, je souhaitais qu'ils introduisent leurs propos en expliquant aux CM le sens de leurs démarches d'écriture. Par cette contrainte, j'ai souhaité que les élèves mettent

des mots sur le sens de leur activité afin qu'ils s'approprient pleinement l'activité. Au départ, ils ont voulu écrire qu'ils rédigeaient une lettre car ils travaillaient sur la lettre. Je leur ai dit que c'était exact mais pas assez clair et qu'il fallait préciser. Je les ai aidés en leur demandant ce qui constituait leur texte. Ils ont peu à peu expliqué qu'ils envoyaient une lettre car ils apprenaient à écrire des phrases tout seul. L'objectif était alors atteint car ils étaient désormais capables de définir avec précision le travail demandé. Pour moi, cela me semble important que chaque élève prenne conscience de ce qu'il fait car sans comprendre son acte, l'élève scripteur ne peut pas s'engager pleinement.

Ensuite, les élèves ont rappelé oralement que pour écrire des phrases, il fallait entendre les sons et trouver la lettre correspondante. Pour éviter les blocages de la veille, nous avons fait quelques essais au tableau. Le premier élève a écrit sa phrase en ne laissant aucun espace. Aussitôt, les autres ont réagi pour corriger cette erreur et l'élève lui-même a dit qu'il avait oublié. A nouveau, les échanges et les corrections spontanées étaient enrichissants. Tous les élèves ont cette fois-ci participé à l'écriture des mots en apportant les connaissances qu'ils pouvaient. En constatant cela, je me suis dit que c'était le moment de voir ce dont ils étaient capables seuls. Je leur ai donc demandé d'écrire une phrase sur leur ardoise. Lorsque celle-ci était terminée, ils devaient lever la main pour que je vienne vérifier. Il s'agit alors d'un temps d'écriture accompagnée individuelle puisque j'ai pu aider, un par un, les élèves à produire. J'ai parfois réécrit correctement en dessous pour que le lecteur ne soit pas en difficulté. Mais, le message est bien celui de l'élève émetteur. Il est tout de même nécessaire de préciser que les lettres n'ont pas été réécrites au propre puis envoyées aux élèves de CM. Ce choix s'explique par une décision d'équipe. En effet, mes collègues et moi-même avons décidé de ne pas faire recopier nos lettres à nos élèves pour différentes raisons : les élèves plus grands pourront ainsi se rendre compte des difficultés que cela peut représenter pour un élève de CP d'écrire quelques phrases, ils pourront essayer de comprendre les compétences mises en œuvre pour écrire lorsque l'on commence tout juste à lire, et enfin, les erreurs des CM (dans les lettres qu'ils ont envoyées aux élèves de CP) pourront être répertoriées et essayées d'être comprises par les élèves de CP sur des temps d'activités décrochées.

Aucun élève n'est resté bloqué devant son ardoise. Tous ont cherché à produire une phrase pour les destinataires de la lettre. Certains étaient plus rapides que d'autres. Ils ont alors pu enchaîner l'écriture à leur rythme. Cette étape a alors permis d'écrire des lettres différentes. J'ai également noté le plaisir que chaque élève avait à me montrer sa phrase.

Ainsi, l'objectif de la motivation était atteint. Grâce à cette production, j'ai pu évaluer mes élèves de CP afin de savoir à quel stade ils se trouvaient dans la construction du langage écrit.

Finalement, on constate que les élèves ne se trouvent pas tous au même niveau d'écriture. En effet, certains élèves sont plutôt au stade alphabétique car ils discriminent les sons composant les mots puis ils cherchent à les retranscrire par des lettres connues. Il s'agit souvent d'élèves ayant une bonne maîtrise de la lecture. Ainsi, beaucoup d'entre eux pour écrire « j'aime » ont utilisé les graphies « j'ème » car nous n'avions pas encore vu le phonème [è] avec la graphie « ai ». On note encore des incertitudes pour discriminer les sons. Dans la trace écrite de ces derniers, on peut noter la présence des graphies correspondantes aux phonèmes simples mais les choses se compliquent lorsqu'ils essaient d'écrire des sons complexes. Tous ces élèves ont donc compris le principe alphabétique. Certains discriminent plus clairement les différents sons d'un mot et les syllabes alors que d'autres sont plus hésitants et ne perçoivent pas encore les différentes unités sonores. De même, il est plutôt difficile de faire comprendre à certains élèves le principe de la liaison orale. En effet, en annexe XVI, nous pouvons voir la lettre d'un petit garçon qui rattache tous les mots ensemble et qui rajoute la lettre « z » pour marquer la liaison qu'il fait à l'oral. Malgré mes explications en interaction duelle, cet élève n'a pas compris la différence entre le langage oral et ce qu'il est possible d'écrire. Enfin, une élève m'a posé question lors de la réalisation de la lettre destinée aux CM. En effet, cette dernière avait, il me semble, bien compris le fait d'écrire à quelqu'un d'autre et l'objectif de la lettre mais les phrases qu'elle a construit en autonomie n'avaient pas de sens avec la tâche demandée. Tous les autres élèves ont parlé de leur classe et ont posé des questions aux élèves de CM alors que cette petite fille a écrit des phrases qui n'avaient pas de lien : « La couverture de F. est belle. » ou « Le papa a vu un serpent ». Je lui ai alors demandé pourquoi elle avait écrit cela et elle m'a répondu qu'elle en avait envie mais sans vraiment se rendre compte que c'était en décalage avec les propositions précédentes.

Ce projet a donc été enrichissant pour l'ensemble des élèves. En effet, il a permis à tous de comprendre leur façon de procéder pour écrire des mots puis des phrases. Il leur a permis de prendre confiance en eux, même ceux plus en difficulté, car peu à peu ils s'autorisaient à écrire des phrases avec des mots inconnus. Ce qui est ici révélateur est le lien premier entre la lecture et l'écriture. Il y a un échange évident entre ces deux domaines d'apprentissages. Pour produire de l'écrit, les élèves se servent de leurs acquis en lecture et en discrimination auditive. A l'inverse, ils n'hésitent pas à lire ce que les autres peuvent écrire pour le modifier et l'améliorer.

Mais, je ne devais absolument pas arrêter cet élan d'écriture. J'ai donc essayé de trouver un moyen pour permettre aux élèves d'écrire lorsqu'ils le souhaitent, sur des temps plus autonome. En associant la production d'écrit avec une certaine liberté d'initiative, j'ai supposé que les élèves ressentiront une motivation particulière pour écrire.

b) Le cahier de l'écrivain

Les élèves de CP sont toujours ravis lorsqu'on leur présente un nouvel outil. Pour travailler de façon régulière la production d'écrit, j'ai décidé de mettre en place « un cahier de l'écrivain ». L'objectif étant de permettre aux élèves de produire de l'écrit quand ils le souhaitent et sans le regard permanent de l'enseignant. Il s'agit donc d'un cahier d'écriture libre qui permet un entraînement régulier à l'encodage et donc de faire comprendre ou d'améliorer la connaissance du principe alphabétique aux enfants. En effet, dans les programmes de 2008, on note qu'à la fin du cycle 2, les élèves doivent être capable de rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser ses idées, choisir du vocabulaire, construire des phrases. Au Cours Préparatoire, ils doivent choisir et écrire sans erreur des mots simples en respectant les correspondances entre les lettres et les sons.

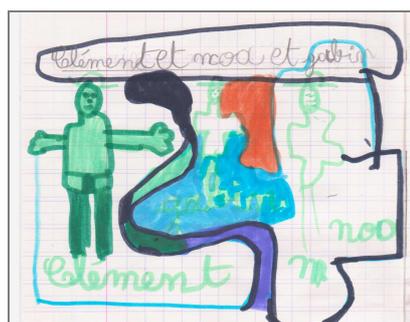
La réception de ce cahier par les enfants s'est faite de façon enthousiaste. Ils étaient contents d'avoir un nouveau support. Il s'agit donc d'un cahier de production libre afin de s'entraîner à écrire des phrases. Pour produire ces écrits, ils pourront disposer de tous les outils mis à disposition dans la classe : les référents, les étiquettes de lecture, les livres de la bibliothèque, etc. Ce qui m'intéresse avant tout, c'est de voir si les élèves prennent conscience de ce qu'est une phrase, et de voir où ils en sont dans la procédure d'encodage. Par contre, j'ai pris la décision au cours de la période, de ne pas envoyer ce cahier dans les familles pour différentes raisons : ce cahier est personnel et les élèves peuvent écrire des choses qui ne concernent qu'eux. Ensuite, le fait de l'envoyer dans les familles aurait pu avoir un effet inverse de celui que je souhaitais à l'origine. Certains parents n'auraient pas compris le principe de ce cahier d'écrivain et auraient pu stigmatiser sur les erreurs (qui sont en fait des tâtonnements, des essais) de leur enfant. L'analyse des parents aurait pu bloquer certains élèves. Je n'ai pas non plus communiqué l'introduction de ce cahier aux parents car j'ai supposé que c'était aux élèves d'en parler à leur famille s'ils le souhaitaient.

J'ai donc pu remarquer que le fait d'écrire ce qu'ils voulaient les a beaucoup attirés. Dès le premier jour, sur les temps d'autonomie, les élèves ont pris ce cahier et ont essayé d'écrire des phrases. Toutefois, on remarque aussi que beaucoup d'élèves sont bloqués au niveau de la production écrite imaginaire. Ils ont besoin d'être guidés dans la recherche d'idées. Ils ont envie d'écrire mais ils ne savent pas sur quel thème écrire ou ils n'osent pas. Ainsi, en période 3, le premier jour, je les ai laissé écrire ce qu'ils souhaitaient sans les guider. Certains ont produit des phrases avec des prénoms de la classe, d'autres sont restés bloqués devant la page. J'ai alors décidé d'introduire une petite boîte dans laquelle se trouvent des images en couleurs afin de leur donner un thème sur lequel écrire. J'ai pensé que cela permettrait aux élèves en retrait de se lancer plus facilement dans l'activité. Enfin, en dessous de leur phrase, il avait le droit de dessiner ce qui correspondait à la phrase produite.

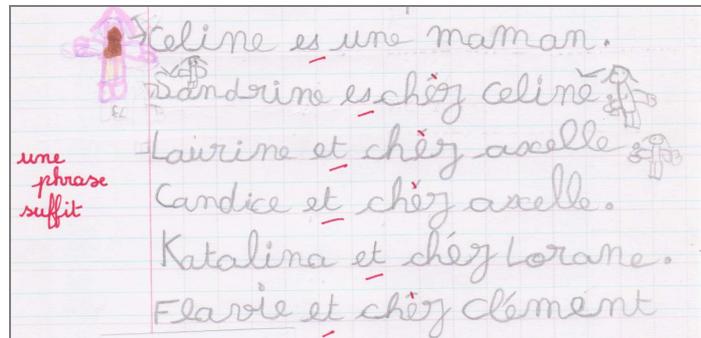
J'ai alors constaté que tous les élèves se sont prêtés volontairement à cette activité en autonomie. En voici quelques extraits :



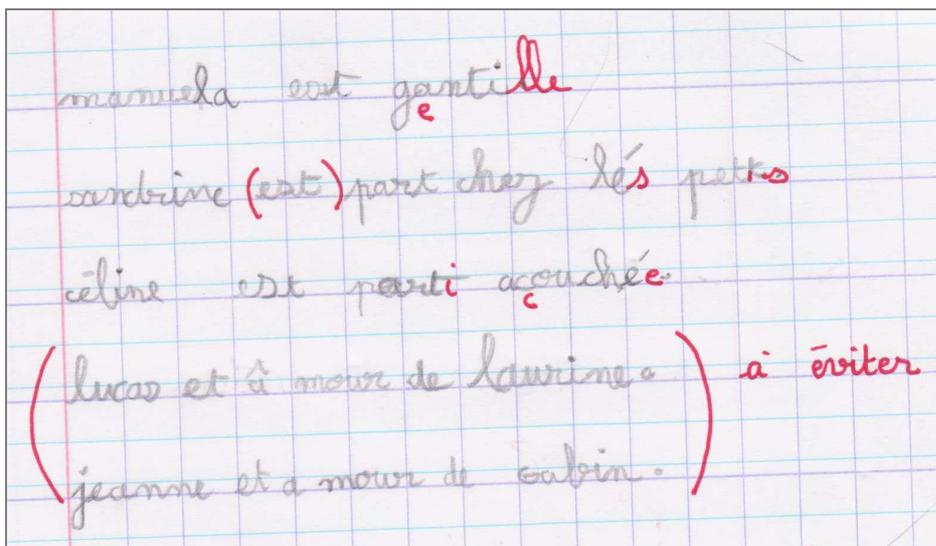
Ainsi, lors du premier temps de ce cahier, j'ai pu constater que 8 élèves sur 11 se situaient au stade présyllabique (cf. paragraphe I.3). Ils ont écrit un enchaînement de prénom de la classe.



Au moment d'écrire la première phrase, deux élèves ont atteint un stade particulier de développement du langage écrit. En effet, elles construisent des phrases en utilisant les prénoms et les mots outils vu en lecture.



De même lors de cette première séance, une élève se place à un stade plutôt avancé car elle regarde les référents puis écrit. Il s'agit d'une élève qui fait un deuxième CP. On remarque donc que dès le début, elle produit et crée ses propres phrases en ayant recours aux mots qui se trouvent sur les référents.



Le bilan de ce premier temps d'écriture libre a confirmé mon hypothèse de départ. Je pense que ce qui a plu aux élèves étaient d'avoir un nouveau cahier et de pouvoir le prendre lorsqu'ils le souhaitaient tout en y écrivant ce qu'ils voulaient. De même, ils ont bien compris qu'il n'y aurait pas de jugement dévalorisant sur leur travail écrit et que cela servait à s'entraîner. Ils se sont donc autorisés à écrire des choses nouvelles sans le regard de l'adulte. A partir de là, un climat de confiance s'est instauré et donc de plaisir car lorsqu'ils étaient en autonomie, ils n'hésitaient pas à demander s'ils pouvaient prendre le cahier d'écrivain.

En période 4, j'ai légèrement modifié le fonctionnement de ce cahier. En effet, la mise en place de la boîte à images a eu un effet positif en particulier pour les élèves les plus hésitants mais très vite je me suis rendue compte qu'aucun élève n'essayait de produire et d'inventer une phrase. Or, l'objectif est bien évidemment de travailler le langage écrit mais aussi de permettre aux élèves d'accéder à l'imagination. J'ai donc collé sur chaque page du cahier des petites gommettes toutes différentes pour chaque élève. L'élève devait donc aborder dans sa phrase ce que représentait la gommette. Mais, j'ai également mis des petites images avec un point d'interrogation. Lorsque les élèves arrivaient à cette vignette, ils étaient obligés d'inventer leurs propres phrases à partir de ces images.

De même, ce cahier m'a permis de comprendre la stratégie de chaque élève pour produire de l'écrit. Ainsi, j'ai pu prendre un temps avec chacun pour leur demander de m'expliquer à l'oral la manière dont il procédait pour écrire leurs phrases. Ce temps de métacognition a été essentiel pour voir quelle conception les élèves de CP avaient du langage écrit et comment ils réussissaient à écrire des phrases : recopie de mots sur les référents, compréhension du code de la langue, inventivité ... L'évolution a donc été très nette entre l'introduction de ce cahier et la fin de l'année scolaire. C'est ce que je vais m'attacher à analyser dans le dernier paragraphe de ce mémoire.

En effet, pour la plupart de mes élèves, j'ai d'abord pu constater qu'ils ne se lassaient pas d'écrire des phrases sur ce cahier. Je suppose également que le fait d'avoir changé les modalités de travail (boîte à images, gommettes ...) leur a permis de s'investir plus, au fur et à mesure des nouveautés introduites. Pour la dernière période de l'année, je pense d'ailleurs à changer les modalités puisque je vais coller sur chaque page du cahier une phrase qu'ils devront continuer comme par exemple « Si j'étais président, je ... » ou « Si j'étais directrice de l'école, je ... ». A mon avis, la nouveauté va les intéresser et va leur permettre de redynamiser les productions écrites. De plus, le côté ludique et imaginaire des phrases les amusera beaucoup. Au fur et à mesure des productions, j'ai donc pu observer une progression vraiment nette du langage écrit. Peu à peu, les phrases produites par les élèves se sont enrichies et ont acquis une syntaxe plus correcte. Elles ont pris de plus en plus de sens et d'originalité (cf. annexe 16 à 18). De même, il est intéressant de noter la fierté de certains élèves qui venaient me voir pour me montrer et me lire leurs phrases. L'objectif de la motivation et du plaisir était donc atteint. Par contre, ce projet m'a également permis de renforcer une inquiétude que j'avais pour deux élèves de CP. En effet, ces dernières, tout comme les autres, ont pris plaisir à avoir ce cahier et à écrire ce qu'elles voulaient. Cette

observation fait donc partie des réussites car le but initial pour les élèves était de s'engager de façon volontaire dans l'écrit. Toutefois, cela m'a permis de voir que ces deux élèves n'avaient encore pris conscience de ce qu'est une phrase et surtout de leurs difficultés. Lorsque je leur demandais de me lire leur phrase, elles n'hésitaient pas à donner la phrase qui se trouvait dans leur esprit mais pas forcément sur la feuille. J'ai donc pu noter qu'elles n'arrivaient pas à scander les mots en syllabes et en phonèmes et donc qu'elles n'étaient pas capables d'écrire des mots phonétiquement corrects (cf. annexe 18). Par contre, avec elle, j'ai choisi de ne pas insister sur la correspondance graphie/phonie à partir du cahier d'écrivain car je ne souhaitais pas bloquer leur élan et leur envie d'écrire. Je leur ai fait remarquer que ce qu'elles me lisaient ne correspondait pas tout à fait à ce qui était écrit mais sans trop insister.

Ce cahier d'écrivain a donc été un très bon outil pour la production d'écrit dans cette classe de CP. Il a été extrêmement bien reçu par les élèves. Le fait que cela soit un cahier libre, sans beaucoup de contraintes a permis à tous les élèves d'entrer dans le langage écrit. Pour ma part, il m'a permis de voir quelles étaient les démarches de mes élèves pour pouvoir écrire des phrases. J'ai alors pu adapter mon enseignement aux élèves les plus en difficultés.

CONCLUSION

Ce travail de recherche a été très formateur car il m'a permis de remettre en cause les conceptions traditionnelles sur le travail de production d'écrit. Jacques Fijalkow insiste bien sur l'idée qu'il doit y avoir dans les classes un équilibre entre les activités de lecture et d'écriture sans oublier une imbrication forte de l'oral.

J'ai pu remettre en question une idée acceptée par beaucoup de personnes, aussi bien de jeunes professionnels de l'enseignement que des personnes extérieures à ce milieu qui pensait que pour accéder au langage écrit, un enfant devait d'abord apprendre à lire puis à écrire. Or, il n'en est rien. Très jeunes, les élèves doivent utiliser et manipuler de l'écrit pour pouvoir construire la représentation du langage qui utilise un système codé. En effet, c'est à travers les échanges avec les adultes écrivant et lisant que les jeunes élèves fréquentent l'écrit.

Il faut nécessairement organiser des situations d'apprentissage en tenant compte de ce que les enfants savent faire. Permettre d'écrire et parler avec les élèves de ce qu'ils viennent de rédiger avant d'avoir acquis la norme orthographique stimule les interrogations et nous permet d'avoir des renseignements sur leurs savoirs et leurs représentations. De plus, les échanges entre pairs sont essentiels pour que chaque élève se construise son accès au langage écrit et au système alphabétique. Vygotsky disait « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ».

De la même manière, j'ai pu constater que le guidage du professeur permettait aux élèves de s'engager de façon plus volontaire dans les activités d'écriture. Il est présent pour expliciter le cheminement de l'élève, l'aider à donner du sens à son activité et le mettre en confiance. Mais, l'enseignant doit aussi prendre le temps d'observer ses élèves sur des temps d'écriture. En effet, pour que l'étayage proposé soit pertinent, le professeur doit comprendre la réflexion de l'élève.

Toutes mes lectures m'ont permis de concevoir des activités pratiques dans lesquelles je pouvais évaluer des paramètres particuliers de réussite ou d'échec. J'ai donc relevé plusieurs facteurs auxquels le professeur doit penser lorsqu'il prépare des activités autour de

la production d'écrits : l'importance du destinataire, une situation proche des élèves, la planification précise de la tâche, la relation de confiance au sein de la classe et avec le professeur, le thème de travail, la conviction de l'enseignant, l'introduction d'un nouveau support de travail. Les points d'attention sont donc nombreux mais tous ne rentrent pas toujours en compte dans l'activité. En effet, lorsque les élèves de GS ont écrit leur histoire « Alpha », ils ne se sont pas du tout posé la question du récepteur de ce texte. Au contraire, pour les CP, durant le projet « lettres », ce qui les a motivés étaient d'écrire à d'autres élèves de l'école. C'est pourquoi, je suppose qu'il n'y a pas de facteur « clé » pour permettre aux élèves de s'engager et de réussir. Je pense que c'est l'environnement dans lequel l'activité est proposée qui va impulser ou non une situation motivante pour les élèves. Selon moi, pour que les élèves deviennent acteurs de leur production d'écrit, il est nécessaire qu'ils s'approprient le support (nouveau cahier par exemple, album collectif) mais aussi que le thème soit proche de leur vécu et que l'enseignant ait instauré une situation de travail propice à l'investissement de chacun et à la valorisation des apports de tous ces élèves.

Par contre, il est important d'admettre le fait que les professeurs qui s'engagent dans un projet de production d'écrits en cycle 1 et 2 ne peuvent pas exiger de leurs élèves une écriture orthographique correcte. Atteindre la norme orthographique n'est pas le but ultime d'une activité de production d'écrits en cycle 2. L'objectif est simplement de provoquer chez l'élève une prise de conscience de ce qu'il est en train de découvrir et de faire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les ouvrages didactiques :

BARRE-DE-MINIAC C., *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche disciplinaire*, Ed. INRP-De Boeck, 1996

BONIFACE C., *Les ateliers d'écriture*, Ed. Retz, 1993, 239 pages

BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Ed. Hachette, 2004, 254 pages

CHAUVEAU G., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Ed. Retz, 2000, Tournai, 190 pages

CRDP, *Didactiques de l'oral*, Caen, 2003

DOLZ J., SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral*, Château-Gontier, 2000

DOWNING J., FIJALKOW J. , *Lire et raisonner*, Ed. PRIVAT, 1990, 223 pages

FERREIRO E., *Culture écrite et éducation*, Ed. Retz, 1999, 200 pages

FIJALKOW E., *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation*, Ed. L'harmattan, 2003, 283 pages

GROMER B., WEISS M., *Dire, écrire*, Ed. A. Colin, 1990

HINDRYCKX G., *La production écrite en question : piste de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*, Ed. De Boeck, 2006

S'engager dans l'écrit cycle 2, Ed. CRDP Académie de Reims, 2004, 183 pages

Les articles :

FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Université de Toulouse, 2003

Les documents officiels :

Les programmes de 2008

Documents d'accompagnement : *le langage à l'école maternelle*
La maîtrise de la langue à l'école, CNDP, Paris, 1992, 192 pages

Les références sitographiques :

<http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=614>

<http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/maternelle-et-education-prioritaire/interviews/lattitude-du-maitre-dans-la-demarche-prog.html>

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

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf

ANNEXES

Référents visuels utilisés en classe	I et II
Dictée à l'adulte – album « dans la classe de GS-CP »	III
Extrait des cahiers d'écriture tâtonnée	IV à VIa
Extrait de l'histoire « Alphas »	VII et VIII
Projet « lettres »	IX à XV
Extrait des cahiers de l'écrivain des CP	XVI à XVIII
Transcriptions d'une interview	XIX

Résumé de mon mémoire

Dans ce travail de recherche, j'ai choisi d'aborder le thème général de la production d'écrit. A travers mes différents questionnements, j'ai pris conscience que les activités orientées autour du langage écrit en classe de cycle 1 et 2 doivent se concevoir en cohérence avec des domaines d'apprentissages variés. J'ai essayé de montrer qu'il n'y a pas de prédominance de l'écrit sur la lecture ou l'oral. Bien au contraire, les enseignants doivent mener ces activités en parallèle avec les jeunes élèves pour leur permettre d'acquérir un savoir-faire et un savoir particulier sur cet outil de communication. Mes lectures didactiques m'ont permis de mieux comprendre l'activité d'un jeune élève face à l'acte d'écrire. Dans ma pratique de classe, j'ai pu constater que pour engager pleinement les enfants dans l'écrit, il fallait leur proposer un travail qui ait un sens explicite et qui engendre une interaction entre pairs et un guidage par l'adulte. Pour moi, l'objectif pratique a été atteint car j'ai pu observer mes élèves, même les plus en difficulté, prendre du plaisir à essayer d'écrire.

Summary :

With this research work, I have chosen to tackle the general issue of written production. Through my various questionings, I have become aware that the tasks based on written language in lower school (i.e in nursery school and year 1 and also from year 2 to year 4) must be elaborated in coherence with varied learning areas. I have tried to show that there is no predominance of writing over reading or speaking. On the contrary teachers should lead / conduct these activities in parallel (with young pupils / learners so as to /) in order to enable pupils to acquire skills and knowledge on this communication tool. Thanks to my didactic readings I have understood the activity of a young pupil, brand-new reader / very recent reader, in front of a written text. With my own experience in class, I have noticed that, in order to get children fully involved in writing, we have to offer them a task with an explicit meaning which generates / creates interaction between peers and which can be guided by an adult.

According to me, the practical target has been reached as I have been able to see my pupils, even those with difficulties, enjoy trying to write.