



HAL
open science

La production d'écrit à partir de référents en moyenne section de maternelle

Camille Marchand

► **To cite this version:**

Camille Marchand. La production d'écrit à partir de référents en moyenne section de maternelle. Education. 2015. dumas-01239181

HAL Id: dumas-01239181

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01239181v1>

Submitted on 7 Dec 2015

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.

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Professeur des écoles
2^e année

**La production d'écrit à partir de
référents en moyenne section de
maternelle**

Présenté par Camille Marchand

Première partie rédigée en collaboration avec Constance Veyrand

Mémoire encadré par Isabelle Daniel

Sommaire

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1 Le cadre : instructions officielles et règles de l'écriture	2
1.2 Entrer dans la culture de l'écrit et dans la lecture par la production d'écrit	5
1.2.1 Découvrir la culture de l'écrit.....	5
1.2.2 Lien entre lecture et écriture	6
1.3 Les entrées dans la production d'écrit	8
1.3.1 Lecture d'albums	8
1.3.2 Le projet d'écriture	9
1.4 Différentes formes de production d'écrit à l'école maternelle.....	11
1.4.1 Dictée à l'adulte	11
1.4.2 Ecriture inventée	12
1.4.3 Ecriture avec référent.....	12
2. Méthode.....	16
2.1 Participants.....	16
2.1.1 La classe.....	16
2.1.2 Profils d'élèves	16
2.2 Matériel.....	18
2.2.1 L'album.....	18
2.2.2 La séquence	19
2.2.3 Les séances réalisées.....	19
2.3. Procédure	22
2.3.1 Données pour la classe.....	22
2.3.2 Evolution des profils d'élèves	25
3. Résultats et discussion.....	29
3.1 Analyse des données de la classe.....	29
3.1.1 Le rôle de l'oralisation des productions par le maître	29
3.1.2 La matérialisation des espace entre les mots	29
3.1.3 Le guidage spatiale de l'écriture.....	30
3.1.4 L'importance de l'habileté graphique.....	31
3.2 Etude de cas	31

3.2.1 L'entrée dans l'activité d'écrire.....	31
3.2.2 L'entrée dans l'activité de construction de l'énoncé	32
3.3 Bilan de l'expérience	33
3.3.1 Les conditions matérielles	33
3.3.2 Des perspectives d'amélioration.....	33
3.3.3 Impact sur ma pratique professionnelle.....	34
Conclusion.....	34
Bibliographie.....	35
Annexes	36

Introduction

Si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne fait pas partie des programmes de l'école maternelle, l'entrée dans l'écrit est l'un des principaux objectifs de l'école maternelle. Dans le bulletin officiel du 19 juin 2008, il est d'ailleurs rappelé que « l'école maternelle doit favoriser grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire. »¹

Mon mémoire porte sur une séquence de production d'écrit réalisée lors de mon année de PES en classe de moyenne et grande section. J'ai commencé à m'interroger sur ce sujet lors d'un cours suivi à l'ÉSPÉ. Le sujet de ce cours était justement la production d'écrit en maternelle. Intéressée, j'ai décidé de mettre en œuvre dans la classe une séquence de production d'écrit. Dans un premier temps, j'ai réalisé quelques séances avec les grandes sections en deuxième période en me basant sur les séances qui nous avaient été présentées en cours. Au cours de ces séances, j'ai rapidement constaté le plaisir que prenaient les élèves à écrire et leurs progrès. J'ai alors pris la décision de continuer à faire de la production d'écrit avec mes élèves en troisième période. Lorsqu'il a fallu élaborer un mémoire, je me suis tout naturellement porté sur ce sujet que je souhaitais approfondir. J'ai donc mis en place une séquence de production d'écrit avec ma classe en période trois que j'ai poursuivie en période quatre. Les moyennes sections ayant commencé l'apprentissage de l'écriture en lettres capitales en décembre avec l'écriture du mot NOEL, j'ai décidé de les inclure dans ce travail de production d'écrit.

Dans un premier temps, j'exposerai le contenu de mes lectures concernant la production d'écrit à l'école maternelle et définirai la problématique. Puis, je présenterai le dispositif qui m'a permis de mettre en place la production d'écrit à la maternelle. Enfin, je procéderai à l'analyse critique de ma pratique de classe et je dresserai le bilan de l'activité mise en œuvre afin de répondre à la problématique.

¹ Ministère de l'éducation nationale. *Programmes de l'école maternelle*, 2008.

1. Etat de l'art

1.1 Le cadre : instructions officielles et règles de l'écriture

Dans les nouveaux programmes de la maternelle comme dans les anciens, l'apprentissage du langage écrit occupe une place importante à l'école maternelle. En effet, d'après les programmes du BO de juin 2008² la découverte de l'écrit est un objectif central de la maternelle.

Progressions :

DÉCOUVRIR L'ÉCRIT		
PETITE SECTION	MOYENNE SECTION	GRANDE SECTION
Supports du texte écrit - Reconnaître des supports d'écrits utilisés couramment en classe ; distinguer le livre des autres supports Initiation orale à la langue écrite - Identification de formes écrites	Supports du texte écrit - Reconnaître des supports d'écrits utilisés couramment en classe plus nombreux que durant l'année précédente - Etablir des liens entre des livres (imagiers / livres comportant textes et images ; livres racontant une histoire / n'en racontant pas). Initiation orale à la langue écrite - Comparer des histoires qui ont des points communs (même personnage principal, même univers). - Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes.	Supports du texte écrit - Reconnaître les types d'écrits rencontrés dans la vie quotidienne (livres, affiches, journaux, revues, enseignes, plaques de rue, affichages électroniques, formulaires...) et avoir une idée première de leur fonction. - Se repérer dans un livre (couverture, page, image, texte) ; s'orienter dans l'espace de la page. Ecoute et compréhension de la langue écrite - Connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles.

² Ministère de l'éducation nationale (2008). *Programmes de l'école maternelle*.

	<p>Contribuer à l'écriture d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit (dictée à l'adulte). <p>Identification de formes écrites</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer des similitudes entre mots à l'écrit (lettres, syllabes) parmi les plus familiers (jours de la semaine, prénoms) 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner son avis sur une histoire <p>Contribuer à l'écriture d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant (vocabulaire précis, syntaxe adaptée, enchaînements clairs, cohérence).
--	---	--

Concernant le projet de programme pour l'école maternelle publié le 3 juillet 2014, Marie Thérèse Zerbato Poudou approuve « l'accent porté sur la relation écriture-lecture et l'importance accordée à la découverte du principe alphabétique par l'encodage, notamment au travers de productions autonomes. »³ En effet, d'après elle, l'écriture en capitale est facile à réaliser et ne demande pas une dextérité motrice aussi élaborée que l'écriture cursive. De jeunes enfants sont capables d'y arriver plus facilement et d'y prendre du plaisir. Ils sont même fiers d'y parvenir. C'est donc très motivant pour les tout jeunes élèves d'oser et de pouvoir écrire. De plus, toujours d'après Marie Thérèse Zerbato Poudou⁴, cette première écriture permet de découvrir le fonctionnement du système alphabétique notamment l'importance du choix et de l'ordre des lettres, de la valeur sonore conventionnelle des lettres, de la mémorisation, et de la correspondance entre la chaîne écrite et la chaîne parlée. Cette activité permet une première prise de conscience phonologique en attirant l'attention des élèves sur les enjeux de l'ordre des lettres.

Dans le langage à l'école maternelle : ressources pour faire la classe, on note que pour les enfants, l'écrit est un objet de curiosité d'intérêt et d'étonnement. « En moyenne section, les enfants ont envie d'écrire, ils font des remarques sur les chaînes sonores, les mots qui commencent par la même lettre... [...] Il faut donc permettre aux élèves d'écrire, avant même

³ Zerbato-Poudou M. T. (2014). Maternelle : A propos de l'apprentissage de l'écriture, <http://www.cafepedagogique.net>

⁴ Zerbato-Poudou M. T. (2014). Maternelle : A propos de l'apprentissage de l'écriture, <http://www.cafepedagogique.net>

d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas aux critères habituels car cela stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et renseigne sur les savoirs et leurs représentations. »⁵

Si faire écrire les élèves est essentiel à l'école maternelle il ne faut néanmoins pas oublier que l'écriture répond à certaines règles. Les activités d'écriture devront donc être encadrées par l'enseignant qui devra veiller au respect et à l'appropriation de ces règles.

Danièle Dumont indique que « pour écrire, il faut tenir correctement le crayon, il faut bien le manier, il faut avoir intégré les contingences spatiales de l'écriture : l'horizontalité et la tenue de la ligne, la régularité des espaces et la verticalité des axes. »⁶ Dans le langage à l'école maternelle : ressources pour faire la classe, il est préconisé de commencer par l'écriture d'un mot collectif tels que « chat », « Noël »⁷. On demande aux élèves de réfléchir sur la trajectoire et la position spatiale du mot, l'alignement, l'horizontalité, la présence et l'ordre de toutes les lettres. L'entraînement est important dans le processus d'écriture. Marie Thérèse Zerbato Poudou précise également que « les activités d'écriture doivent être structurées, correspondre à des objectifs clairs, comporter des degrés de difficultés accessibles ».⁸ Elles doivent être étayées, provoquer un feed-back rapide, précis et fonctionnel, et donner lieu à des échanges constructifs. Pour écrire, l'organisation temporelle et matérielle, la construction des groupes et le choix du premier mot à copier sont des facteurs importants à prendre en compte.

Les programmes préconisent une entrée dans l'écrit dès la maternelle pour préparer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Comment donc permettre aux élèves de rentrer dans l'écrit dès l'école maternelle? Et quel lien peut-on établir entre lecture et écriture ?

⁵ Scérén (2002). *Le langage à l'école maternelle ressources pour faire la classe découvrir l'écrit, se préparer à lire et à écrire.*

⁶ Dumont D. (2014). Maternelle : Réflexion sur l'entrée dans l'écrit, <http://www.cafepedagogique.net>

⁷ Scérén (2002). *Le langage à l'école maternelle ressources pour faire la classe découvrir l'écrit, se préparer à lire et à écrire.*

⁸ Zerbato Poudou M.T. (2007). *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz.

1.2 Entrer dans la culture de l'écrit et dans la lecture par la production d'écrit

1.2.1 Découvrir la culture de l'écrit

En réalisant des productions d'écrits, les élèves vont être confrontés à la culture de l'écrit. Quelques auteurs cités ci-dessous expliquent la découverte de la culture et de l'écrit en maternelle.

Les élèves de moyenne section ont déjà établi un rapport à la chose écrite explique Bernard Devanne⁹. Ce premier rapport passe par le biais de lecture fréquente d'albums, de premier repérage que les élèves mettent en exergue, de première pratique d'écriture (écrire son prénom, recopier un mot écrit par les parents...). C'est d'ailleurs à ce moment là que les élèves sont attentifs aux supports de références et à leurs écrits. Il précise qu'il est important d'encourager la lecture et l'écriture non pas comme des instruments mais plutôt comme des pratiques culturelles. Il faut faire vivre les écrits, ceux-ci partant d'ailleurs de l'élève qui écrit. Il faut renouveler cette pratique lors de la lecture de nouveaux albums. Bernard Devanne poursuit, dans son article, en précisant l'importance d'inscrire les activités dans des contextes proches de l'enfant pour que chacun, à son rythme, se familiarise avec l'écriture, et en particulier avec la méthode qui consiste à lire un mot et à l'écrire ensuite. Ce cheminement, ce va-et-vient entre le référent et la feuille sur laquelle les élèves écrivent, n'est pas automatique, cela s'apprend. En effet, les élèves doivent comprendre et savoir ce qu'ils doivent chercher (quel mot par exemple), où chercher (place des étiquettes référentes), et comment les utiliser dans la production d'écrit.

Bernard Devanne précise que la découverte de la culture de l'écrit passe par « la culture des comptines ». L'écriture fait appel dans un premier temps à l'oral et en particulier aux rimes, aux assonances, aux allitérations, d'où l'importance d'apprendre des comptines pour s'approprier la langue écrite. Ayant observé les enfants d'une classe dans la découverte de l'écrit, il explique alors, dans son article, que les élèves ont été de plus en plus intéressés par les albums, qu'ils se sont familiarisés petit à petit avec la production d'écrit, qu'ils sont passés de l'oral à l'écrit à travers des comptines par exemple. Réciproquement ils sont passés de

⁹ Devanne B. (2006-2007). Lire et écrire en maternelle, après la grande section, la moyenne section, <http://www.cafepedagogique.net>

l'écrit à l'oral. En passant par l'écrit, les enfants sont devenus plus attentifs à l'oral et à ses composantes phoniques créant ainsi une vraie dynamique d'apprentissage. Il explique également que certains élèves ont éprouvé des difficultés graphiques dans la production d'écrit mais que cela ne les a pas empêchés de comprendre la notion de mots (espace entre les mots lorsque l'élève recopie), de comprendre la permanence de l'écrit (revenir sur ce qui a été écrit auparavant). On peut donc voir que ne pas maîtriser le graphisme des lettres n'empêche pas, à travers la production d'écrit, de se familiariser avec la culture de l'écrit.

Danièle Dumont¹⁰ s'accorde avec Bernard Devanne. Pour elle, les enfants de maternelle comprennent comment fonctionne l'écrit en produisant eux-mêmes des textes. Elle va même plus loin en expliquant que les élèves de maternelle et plus précisément les grandes sections devraient produire de courts textes presque quotidiennement. Cette production d'écrit doit être lisible et communicable dès le premier jet sans avoir besoin de recourir à des réécritures, il s'agit d'écrire souvent pour entrer dans la culture de l'écrit. Danièle Dumont explique qu'écrire de courts textes régulièrement permet aux élèves d'avoir des représentations du « monde de l'écrit ». Pour Micheline Dumas¹¹, il s'agit de proposer des jeux d'écrits aux élèves. Dans la classe on va créer des jeux élaborés avec de l'écrit ce qui va renforcer « les apprentissages perceptifs visuels », c'est-à-dire amener les élèves à distinguer les lettres, les mots, les phrases, à rapprocher deux formes d'écrit identiques, à distinguer des différences dans les formes d'écrits. Les élèves font alors un rapprochement entre l'oral et l'écrit.

Nous pouvons donc voir à travers les points de vue de ces auteurs que la production d'écrit dès la maternelle permet de découvrir la culture de l'écrit et de se l'approprier. Il existe également un lien entre production d'écrit et apprentissage de la lecture.

1.2.2 Lien entre lecture et écriture

De nombreux auteurs s'accordent pour dire que la production d'écrit en maternelle est une aide à la lecture. L'un des auteurs en accord avec cette idée est Bernard Devanne¹² qui

¹⁰ Dumont D. (2014). Maternelle : Réflexion sur l'entrée dans l'écrit, <http://www.cafepedagogique.net>

¹¹ Dumas M. (1999). Partie 2 : pourquoi ? Comment ? *Lire et écrire avant le CP*, Broché.

¹² Devanne B. (2006-2007). Lire et écrire en maternelle, après la grande section, la moyenne section, <http://www.cafepedagogique.net>

explique l'importance de la production d'écrit dans l'apprentissage de la lecture. Dans les classes qu'il a pu observer, il a montré que les élèves, grâce à la production d'écrit, étaient autonomes dans des situations de lecture-écriture, que les élèves pouvaient lire de petits mots simples (prénoms, couleurs...). Il est d'ailleurs convaincu et le montre à travers des exemples que la lecture ne commence pas au CP mais débute dès la maternelle. Pour lui, il s'agit de faire un travail en équipe avec les collègues de cycle 2 pour que tous les élèves même ceux qui peuvent éprouver plus de difficultés réussissent.

Danièle Dumont explique par ailleurs que l'écriture est en lien avec la lecture. L'élève lorsqu'il écrit, va d'abord dire la phrase oralement pour ensuite se concentrer sur ce qu'il écrit. Cela permet aussi à l'élève d'écrire en pensant ce qu'il écrit, ce qui lui permet de mieux comprendre et de prendre conscience du fonctionnement de la lecture. Jacques Filjakow¹³ a constaté que dans les pays hispanophones la lecture et l'écriture fonctionnent de pair alors qu'en France en général on apprend d'abord à lire avant d'écrire. Les programmes de maternelle de juin 2008 font d'ailleurs référence à ce principe d'association entre lecture et écriture car l'un des titres est « se préparer à lire et à écrire ». L'élève en écrivant va se poser des questions, ce qui va lui permettre de comprendre le lien entre l'oral et l'écrit, de percevoir la segmentation de l'écrit et mettre en relation les unités sonores et les unités graphiques. D'une autre façon, le lien entre lecture et écriture est également renforcé dans les activités d'écriture avec référents puisque l'élève va rechercher des modèles.

Nous avons donc pu voir que la production d'écrit en maternelle permet d'entrer dans la culture de l'écrit. Mais nous avons également observé l'importance de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture y compris pour les élèves plus fragiles.

Nous poserons alors la question : comment entrer dans la production d'écrit avec des élèves de maternelle ? L'une des réponses à cette question peut être la lecture d'album. Une autre réponse à cette question est la démarche de projet. Voici les deux points que nous allons tenter de vérifier dans la troisième partie.

¹³ Ministère de l'éducation nationale (2003). *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.*

1.3 Les entrées dans la production d'écrit

1.3.1 Lecture d'albums

L'élève entre dans le langage par l'oral et c'est par celui-ci que la compétence du langage écrit est travaillée. Pour entrer dans le langage oral en maternelle, l'un des outils fréquemment utilisé est l'album.

La lecture d'albums par l'enseignant permet donc aux élèves de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire tout en s'imprégnant des spécificités et des normes de la langue écrite (structures de phrase, temps verbaux, vocabulaire...). Les élèves pourront ensuite relier les œuvres entre elles, et s'y référer lors de production d'écrit. La lecture à voix haute, par l'enseignant, d'albums divers et variés, servira ensuite à l'élève lors de production d'écrit pour réinvestir ce qu'il a pu entendre et retenir. En effet, les élèves ne peuvent réellement écrire que lorsqu'ils disposent d'un réseau de lectures antérieures. L'enseignant doit donc proposer de nombreux textes, pour que les élèves aient les ressources nécessaires pour nourrir leurs travaux d'écriture. La lecture d'album en réseau permet aux élèves de créer des liens, de développer leur esprit critique, et de donner des outils pour la production d'écrit. Catherine Tauveron¹⁴ explique que la lecture en réseau permet trois apprentissages : la mise en relation des textes, la construction et la structuration de la culture, et l'appropriation des références communes par l'ensemble des élèves. Il existe plusieurs réseaux littéraires possibles d'après le document « Ressources pour faire la classe »¹⁵ :

- les réseaux basés sur l'architextualité : les ouvrages appartiennent à un même genre (les contes, les policiers...).
- les réseaux basés sur l'intertextualité où chaque texte fait appel à d'autres textes.
- les réseaux basés sur l'intratextualité où chaque livre est écrit par un même auteur.
- les réseaux autour d'un même thème : le cirque, le voyage...
- les réseaux autour d'une même valeur : Amitié, Famille...
- les réseaux centrés sur un personnage type

¹⁴ Tauveron C. (2003). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier Pédagogie.

¹⁵ Scérén (2002). *Le langage à l'école maternelle ressources pour faire la classe découvrir l'écrit, se préparer à lire et à écrire*.

Bernard Devanne¹⁶ explique que les albums à structure répétitive sont favorables pour concentrer l'attention des élèves et de ce fait vont favoriser la production d'écrit à partir d'album. L'écriture demande donc une lecture répétée et fréquente d'album. Pour André Ouzoulias¹⁷ d'autres types de textes permettent la production d'écrit comme les poésies, les journaux, les documentaires, les contre-rendus d'expérience... .

Quel que soit le registre littéraire des textes étudiés pour faire de la production d'écrit, l'ensemble des auteurs s'accorde à dire que dans la production d'écrit il est important d'avoir un projet d'écriture.

1.3.2 Le projet d'écriture

Bernard Devanne explique que chaque élève va avoir un projet personnel. L'implication des élèves d'une classe entraîne toute la classe. Dans une classe à plusieurs niveaux, cela peut même impliquer les élèves qui n'étaient alors pas dans ce projet mais qui vont ensuite y contribuer. Ecrire en partant d'un projet permet de donner encore plus de sens à l'écriture, cela permet l'engagement de tous les élèves mais aussi permet le plaisir dans l'écriture. Cet auteur poursuit en expliquant que les élèves sont « sensibles à la dimension humoristique des énoncés produits », d'où l'importance d'un retour sur leurs productions.

Au-delà encore, les projets d'écriture permettent d'aller vers une autonomie des élèves. Bernard Devanne en a eu la preuve dans ses observations de classe où les élèves étaient de plus en plus nombreux pendant le temps de l'accueil à se diriger spontanément vers les tables d'écriture. Ils peuvent recopier des énoncés affichés, poursuivre leur travail ou en commencer un nouveau. Bernard Devanne montre également l'importance de l'installation d'un coin d'écriture au sein de la classe. D'après le document « Langage à l'école maternelle »¹⁸, ce coin doit évoluer au fil de l'année et de la progression des élèves. Pour quelle autre raison réaliser un projet lorsqu'on souhaite travailler la production d'écrit en maternelle? Ce document de ressource l'explique par le fait que le projet permet à l'élève d'évoluer à son

¹⁶ Devanne B. (2006-2007). Lire et écrire en maternelle, après la grande section, la moyenne section, <http://www.cafepedagogique.net>

¹⁷ Ouzoulias A. (2013). Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : 3/4 : Troisième domaine : faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale, <http://www.cafepedagogique.net>

¹⁸ Scérén (2002). *Le langage à l'école maternelle ressource pour faire la classe découvrir l'écrit, se préparer à lire et à écrire.*

rythme, ce qui permet également de créer un climat de confiance dans la classe et d'encourager une démarche par l'essai dans la production d'écrit.

Ce projet, selon Bernard Devanne¹⁹, permet aux enfants de développer :

- une capacité à s'organiser
- une capacité à ne pas perdre de vue l'enjeu du travail
- une stratégie pour écrire
- une capacité d'évaluation du travail des pairs
- une capacité de prise de recul sur ses productions
- une capacité de reprise de son travail

Micheline Dumas²⁰ explique que le projet que l'on met en place lorsque l'on fait de la production d'écrit en maternelle, doit être source de motivation pour les élèves. Les élèves devront avoir compris le projet et s'investir pour que la production d'écrit soit source d'apprentissage. Pour être source d'apprentissage, les élèves doivent produire un écrit qui serve à quelque chose, qui apporte quelque chose. L'enseignant doit alors amener les élèves à se rendre compte que l'on doit passer par l'écrit pour réaliser le projet choisi. C'est à ce moment là que l'enseignant va réaliser le projet avec les élèves au fil de séquences... afin que les désirs des élèves soient en accord avec les objectifs fixés par l'enseignant. Les projets de réalisation de livre, par exemple, permettent à l'élève d'être auteur. L'élève va écrire son histoire, l'illustrer, la fabriquer et la faire partager.

La lecture d'album est essentielle pour entrer dans la production d'écrit et permettre à tous les élèves d'avoir un répertoire commun afin de pouvoir produire un texte à l'écrit. Le projet est l'un des points importants dans la mise en place de production d'écrit à la maternelle. Mais alors quel type d'écrit et d'outils pouvons-nous utiliser lorsqu'on souhaite faire de la production d'écrit ?

¹⁹ Devanne B. (1992). *Lire et écrire : des apprentissages culturels, Cycle des apprentissages premiers*. A. Colin.

²⁰ Dumas M. (1999). Partie 2 : pourquoi ? Comment ? *Lire et écrire avant le CP*, Broché.

1. 4 Différentes formes de production d'écrit à l'école maternelle

1. 4. 1 Dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte est une des formes de production d'écrit à l'école maternelle. D'après Sylvie Farré²¹, elle permet aux élèves de comprendre que le langage peut s'écrire mais à condition d'obéir à certaines règles. L'enseignant a pour objectif d'aider les élèves à passer d'un écrit qui correspond à une simple transcription de l'oral à un écrit réfléchi.

Avant de pouvoir et de savoir écrire lui-même, l'élève s'entraîne oralement à produire des textes écrits. Le travail en dictée à l'adulte permet de rendre visible à l'enfant le passage du langage oral (suite de sons chargée de sens) au langage écrit (suite de signes chargée du même sens). C'est lors de ce travail que l'enfant peut prendre conscience d'un certain nombre de spécificités du langage écrit. En effet, les enfants, en voyant le maître écrire sur un papier ce qu'ils ont dicté, comprennent que leur langage peut s'écrire. Puis, quand le maître relit, ils retrouvent exactement ce qu'ils ont dit et cela leur permet de traiter la sonorité de leurs propres énoncés. C'est ainsi qu'ils perçoivent les relations entre l'oral et l'écrit.

Pour Annie Cabrera et Monique Kurz²², le rôle de l'enseignant est important. D'abord, il doit créer un climat de confiance : il ne faut pas qu'une prise de parole soit une prise de risque pour les élèves. Ensuite, il écrit sous la dictée des enfants tout en les guidant par un questionnement bienveillant pour les aider à transformer leur oral en écrit sans en changer le sens. Il doit intervenir essentiellement sur des points de langue que l'écrit ne peut admettre. C'est ce qui est difficile à gérer pour l'enseignant. De plus, lors de la mise en mots, il est important, comme le recommande M. Brigaudiot que l'enseignant tienne compte de toutes les propositions qui sont énoncées par les élèves et pas seulement de celles qui correspondent à ses attentes ce qui irait à « l'encontre d'une dynamique collective d'apprentissages »²³. Il est aussi important qu'il montre aux élèves comment il écrit ce que ceux-ci lui disent et qu'il relise lentement en suivant du doigt.

L'exercice de la dictée à l'adulte évolue progressivement durant les trois années de maternelle. « En petite section, l'enseignant note les propos exacts de l'enfant pour les « figer » puis l'aide à les objectiver : l'élève doit prendre conscience que l'écrit se pense, se

²¹ Farré S. (2008). *La production d'écrit à l'école maternelle*.

²² Cabrera A. et Kurz M. (2002). *Produire des écrits en cycle 2*. Bordas pédagogie.

²³ Brigaudiot M. (2001). *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle*, p 61. Hachette Education.

travaille »²⁴. En moyenne section, l'enseignant habitue les enfants à écrire des textes courts à la fonction très marquée : messages aux parents, lettre à un enfant malade, légendes pour des photos, résumé d'une activité. Son objectif est d'amener les enfants à comprendre que l'écriture nécessite de la rigueur, un cadre, des règles pour être cohérente et comprise par un destinataire absent. Peu à peu, l'enseignant doit amener les élèves à produire des textes plus longs en grande section qui exigeront de mobiliser à la fois le fond et la forme.

1. 4. 2 Ecriture inventée

L'écriture inventée ou tâtonnée permet aux élèves d'essayer d'écrire des mots alors qu'ils ne savent pas encore écrire. Pour Sylvie Farré « c'est un moment d'échange oral mais surtout de production et de réflexion pour l'élève. »²⁵ En petite section, cette activité se fait de préférence autour d'une commande. Elle aura pour avantage de motiver les enfants, de donner du sens au projet « Ecris un message à tes parents. » En moyenne section, les séances se font avec ou sans commande, mais toujours avec une entente commune sur le contenu afin de faciliter les échanges entre enfants. On assiste parfois, en ces débuts d'encodage, à l'écriture (spontanée ou induite par l'enseignant) de la part du groupe d'un seul mot. Il ne s'agit pas alors de production en langage écrit à proprement parlé (d'un message ou d'une histoire) mais d'activités portant sur une réflexion sur le code. L'enseignant choisit dans ce cas des mots isolables tels que le nom d'un personnage, le titre d'un spectacle ; des mots les plus transparents possibles dits « phoniquement purs » c'est-à-dire très repérables dans leurs sonorités syllabiques. Il s'agit de placer les élèves en ce début d'activité en position de réussite afin de les encourager à poursuivre.

1. 4. 3 Ecriture avec référent

L'écriture avec référent permet aux élèves de disposer d'outils pour lire et produire des écrits utiles, nécessaires, voulus, désirés. L'objectif pour l'élève est de devenir de plus en plus autonome avec ses outils, de prendre conscience d'être un acteur à part entière et d'acquérir enfin un pouvoir sur ce code auquel il a envie d'accéder parce qu'il en pressent et en découvre toutes les possibilités et les secrets.

²⁴ Farré S. (2008). *La production d'écrit à l'école maternelle*.

²⁵ Farré S. (2008). *La production d'écrit à l'école maternelle*.

a) Les outils

Différents outils vont permettre aux élèves d'écrire de façon autonome tels que les dictionnaires imagiers, les affiches dans la classe. Le principe est simple : comment parvenons-nous à écrire des mots sans erreurs, sans en connaître l'orthographe ? En consultant un dictionnaire. Le dictionnaire est l'outil pour apprendre. « A l'école maternelle, pour lire et écrire, les enfants peuvent aussi disposer d'outils adaptés à eux et auxquels ils peuvent s'adapter parce que la démarche de consultation leur est accessible. » nous dit Micheline Dumas²⁶. Ces outils vont permettre aux élèves qu'acquérir de l'autonomie : ils savent quoi chercher et où le chercher.

Micheline Dumas ajoute que dans les imagiers et affichage de référence, il est important que les mots soient écrits en minuscules d'imprimerie : c'est l'écriture de la lecture. Le mot ne doit jamais être accompagné de son article. C'est très important en maternelle car « l'enfant doit pouvoir identifier avec précision l'unité lexicale correspondant au sens de l'image. C'est le mot « pomme » et il intégrera ce mot dans un contexte : la pomme, une pomme, des pommes ce qui l'aidera à découvrir l'existence d'un autre mot que nous savons être un déterminant. »²⁷ Le découpage de la langue orale en unités significatives se fait de toute façon naturellement : par exemple à force d'entendre dire à la maison ou à l'école la pomme, une pomme, des pommes, l'enfant perçoit la commutation la/une/des devant l'élément constant pomme et en déduit qu'il y a deux éléments autonomes puisque l'un change et l'autre pas. La présence d'un déterminant est source d'erreurs car les enfants voient le même début (l'article) et en concluent que les deux mots sont pareils ; par ailleurs la variation des déterminants gêne considérablement la reconnaissance.

Ces outils doivent être disponibles pour les élèves : les référents sont affichés et manipulables sous forme d'étiquettes. Les référents qui servent très souvent seront présents dans la classe sous forme d'affichage qui pourra être complété au fil des activités. L'affichage pourra être remplacé par un livre ou classeur (une feuille par mot). Ces outils sont également évolutifs : on rajoute des éléments au fur et à mesure des découvertes et des besoins. Les outils de référence ont un rôle important et sont les ressources dans lesquelles les élèves (lorsqu'ils sont prêts à le faire) vont pouvoir puiser les lettres, mots ou groupes de mots dont

²⁶ Dumas M. (1999). Partie 2 : pourquoi ? Comment ? *Lire et écrire avant le CP*, Broché.

²⁷ Dumas M. (1999). Partie 2 : pourquoi ? Comment ? *Lire et écrire avant le CP*, Broché.

ils ont besoin pour écrire. Ces référents doivent être clairs, lisibles, pas trop nombreux et structurés. Ils sont élaborés progressivement et en tenant compte des besoins des enfants.

Les différents référents que l'on peut trouver dans la classe sont :

- des panneaux regroupant des mots du lexique de la classe : prénoms des élèves, noms des jours de la semaine, des mois de l'année, petits mots outils, ingrédients, couleurs, formes géométriques.
- des textes écrits au cours de séance de dictée à l'adulte ou des ateliers d'écriture accompagnée.
- des textes des comptines et des poésies apprises en classe.
- un alphabet mural présenté avec quatre graphies (capitales d'imprimerie, script, cursives majuscules et cursives minuscules).

Cette activité de production permet de placer l'élève dans une situation de recherche qui doit le conduire à découvrir les outils de l'écriture. Laissés à la disposition de tous, ces outils vont permettre aux élèves de produire de l'écrit. Pour cela, les élèves pourront aller chercher les étiquettes dont ils ont besoin et les ordonner afin de former un écrit qui ait du sens. Ils n'auront ensuite qu'à copier les mots ainsi ordonnés. Une des missions de l'enseignant est donc d'installer ces outils dans sa classe et de fournir une aide à l'utilisation de ces derniers notamment concernant la mise en ordre des étiquettes.

b) Le coin écriture

Dans le document « Ressources pour faire la classe », il est spécifié que « dès la section des moyens, l'organisation de la classe doit réserver une place spécifique à l'activité d'écriture. »²⁸ Il faut tout d'abord consacrer un espace grand à cette activité où les élèves peuvent se rendre à divers moments de la journée. Ensuite, l'espace consacré à l'écriture doit progressivement s'enrichir des documents référents, de différents supports et de différents outils scripteurs. Les élèves doivent pouvoir accéder à cet espace au moment de l'accueil ou à un autre moment de la journée, lorsqu'ils ont fini leur travail. Les productions des élèves sont éventuellement datées et conservées. A l'issue de chaque essai d'écriture, un temps d'échanges entre l'élève et l'enseignant est nécessaire pour que l'élève lise ce qu'il a voulu

²⁸ Scérén (2002). *Le langage à l'école maternelle ressource pour faire la classe découvrir l'écrit, se préparer à lire et à écrire* (p100).

écrire et explique, l'enseignant transcrit le message en écriture normée afin que l'élève puisse effectuer des comparaisons. Par ailleurs, pour inciter l'ensemble des élèves à s'essayer à écrire, il semble nécessaire d'organiser régulièrement des ateliers d'écriture.

D'après nos différentes lectures, nous avons constaté tout d'abord que dès la maternelle l'écrit prend une place importante. En effet, l'un des cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle s'intitule « Découvrir l'écrit ». De plus, la maternelle a pour objectif de préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous avons également remarqué que la production d'écrit permet aux élèves d'entrer dans la culture de l'écrit et prépare à l'apprentissage futur de la lecture. Pour induire la production d'écrit chez les élèves de maternelle, il est nécessaire de leur proposer des lectures d'albums fréquentes favorisant l'acquisition de structures et de lexique qu'ils pourront réinvestir en production d'écrit. L'implication des élèves est encouragée par la mise en place d'un projet d'écriture. Nous avons rencontré différentes formes de production d'écrit à l'école maternelle au cours de nos lectures. La dictée à l'adulte, l'écriture inventée et l'écriture avec référents sont celles que l'on peut utiliser avec des élèves de maternelle.

Nous nous sommes alors demandé :

Comment des élèves de maternelle pourraient accéder à la production d'écrit alors qu'ils ne savent encore ni lire ni écrire ?

D'après nos lectures, nous pouvons tout d'abord supposer que les élèves accepteront cette activité d'écriture difficile parce qu'elle est chargée de sens de part sa dimension sociale et culturelle à condition de mettre en place un projet qui leur permettra de rentrer dans l'activité. Ensuite, nous sommes convaincus que même si les élèves ne savent pas encore lire ni écrire, ils seront capables de produire des écrits à condition d'avoir à disposition les outils nécessaires. Nous présumons également que cette première pratique leur permettra de mieux comprendre et manipuler le lien entre l'écriture et la lecture. Enfin, nous pensons qu'ils pourront ensuite se dispenser des outils pour mettre en jeu des procédures de grapho-phonologie.

2. Méthode

Dans cette deuxième partie, je vais parler dans un premier temps du contexte et des élèves de la classe. Ensuite je décrirais la séquence mise en œuvre ainsi que le matériel utilisé.

2.1 Participants

2.1.1 La classe

La séquence qui va être détaillée ci-dessous a été réalisée dans ma classe de moyenne et grande section de maternelle qui comprend 16 élèves en moyenne section et 9 élèves en grande section soit un total de 25 élèves. Je travaille dans une école primaire publique dont le milieu est plutôt favorisé. Je n'ai pas observé de retard scolaire important ou d'élèves en grande difficulté dans ma classe. J'ai choisi d'analyser uniquement les productions des élèves de moyenne section car c'est l'année au cours de laquelle se fait l'entrée dans l'écrit selon les programmes. Les élèves de grande section ayant peu écrit l'année précédente, j'ai commencé par réaliser les mêmes séances de production d'écrit avec eux puis j'ai centré mon travail sur les activités d'encodage. Le niveau de ce groupe de moyens est assez hétérogène pour ce qui concerne l'écrit : certains élèves savent écrire leur prénom depuis le début de l'année sans modèle mais quelques élèves se trouvent en difficulté concernant l'écrit et n'arrivent toujours pas à écrire leur prénom même avec modèle. J'ai cependant pu noter une évolution pour ces élèves là au cours de la séquence.

Concernant l'activité de production d'écrit, il est important de signaler que les élèves n'ont jamais produit de textes en écriture autonome avec référents avant cette séquence si ce n'est l'écriture de leur prénom à partir de leur étiquette. Cependant, depuis le début de l'année, la dictée à l'adulte est pratiquée régulièrement toujours dans un but de communication : lettres entre les enseignantes, mot aux parents. La copie de mots en lettres capitales a commencé au mois de décembre avec l'écriture du mot NOEL.

2.1.2 Profils d'élèves

Pour mon mémoire, j'ai choisi de suivre l'évolution des productions de quatre élèves en particulier. Je présente ici leur profil avant l'expérimentation.

La première élève que j'ai choisie est Marion. C'est une élève qui est à l'aide dans le geste graphique et qui aime bien écrire des mots. Par exemple à l'accueil, elle écrit

régulièrement des mots de mémoire à côté de ses dessins (son prénom, le prénom d'autres élèves). De manière générale, c'est une élève qui apprécie l'école et qui aime travailler. Marion est attentive à l'écrit, elle aime raconter des histoires lues en classe, et elle participe activement aux rituels concernant l'écrit : elle est capable de reconnaître le prénom de tous les élèves de la classe et elle reconnaît les jours de la semaine.

La deuxième élève que je vais suivre est Chloé. C'est une élève qui rencontre certaines difficultés notamment dans le tracé des lettres. Elle a également des problèmes au niveau du langage oral : elle a du mal à prononcer certains sons et est suivie par un orthophoniste pour cela. C'est une élève qui s'intègre difficilement dans la classe car elle était nouvelle en début d'année. Elle n'écrit pas spontanément comme Marion et ne sait pas écrire son prénom sans modèle. Au début de l'année, Chloé avait des difficultés à reconnaître son prénom. Elle ne va pas spontanément regarder les livres de la classe et n'est pas toujours très attentive lors de la lecture d'histoires.

Le troisième élève suivi est Eliott. Il a des difficultés pour tracer les lettres. L'écriture est un exercice difficile pour lui et qui ne le motive pas mais il comprend que l'écrit répond à un code particulier qu'il reconnaît. Eliott aime bien écouter des histoires et aller regarder des livres tout seul dans la classe. Il sait reconnaître et écrire seul son prénom mais il manque de confiance en lui et reste souvent en retrait lors des rituels. Il refuse de répondre lorsque je l'interroge en grand groupe. Il est également souvent distrait et je dois parfois l'appeler plusieurs fois avant qu'il ne réponde.

Le dernier élève que j'ai choisi de suivre est Vianney. Il présente plus de difficultés que les autres au niveau du graphisme. Comme Chloé, il ne se dirige pas spontanément vers les livres et n'est pas attentif lors de la lecture d'albums en classe. Il reconnaît son prénom mais n'est pas capable de l'écrire correctement sans modèle. Vianney n'aime pas l'école, il refuse régulièrement de participer aux activités proposées en classe. Le seul moment qu'il apprécie c'est la récréation lorsqu'il peut faire du vélo. J'ai beaucoup de mal à lui faire intégrer le groupe classe, il s'exclut lors des moments de regroupement et refuse de faire la même chose que les autres élèves.

2.2 Matériel

J'ai construit une séquence de production d'écrit en binôme avec Constance Veyrand. C'est une séquence de production d'écrit à partir de référents réalisée au cours du mois de janvier et de février dans ma classe. Nous avons vu au cours de nos recherches l'importance de travailler en projet pour motiver les élèves à écrire c'est pourquoi nous avons décidé de construire notre séquence autour du projet : création d'un livre référent pour la classe.

2.2.1 L'album

Pour cette séquence, je me suis basée sur l'album *Terrible* d'Alain Serre (Edition Rue du monde). Cette histoire parle d'un loup terrible qui fait peur à tout le monde et qui s'habille tout en noir. Un jour, ses enfants décident de lui retirer ses vêtements pendant qu'il fait sa sieste. On découvre alors que le loup a les pattes colorées en bleu, jaune, rose et vert. Lorsque Terrible se réveille, il essaye par tous les moyens de retrouver sa couleur noire. Il va d'abord voir le loup-barbouilleur à qui il demande de lui peindre les pattes en noir. Sa queue devient aussitôt multicolore. Il va ensuite trouver le loup-médecin qui lui brûle la queue pour qu'elle redevienne noire mais alors ces oreilles deviennent rouge vif. Terrible s'en va alors chez le loup-quincaillier qui lui installe un paire de cache-oreilles noire. A cet instant, les pattes de Terrible reprennent leurs couleurs naturelles. Il se sent alors seul et triste de ne plus pouvoir effrayer personne. Finalement, il rentre chez lui où l'attendent sa femme et ses enfants qui sont heureux de le retrouver. Terrible comprend à ce moment là que sa famille l'aime malgré ses couleurs et qu'il n'est plus obligé de les cacher.

J'ai également constitué un réseau de lecture autour du personnage du loup au cours de cette séquence.

2.2.2 La séquence

	Titre	Objectifs	Activités des élèves
Séance 1	Découverte du réseau de livres autour du loup	Premier rapport à l'écriture Evaluation diagnostique	Choisir un livre Copier le titre de l'album choisi
Séance 2	Découverte de l'album « Terrible »	Compréhension d'une histoire lue par l'enseignant Donner son avis sur l'histoire	Emettre des hypothèses à partir de la couverture Ecouter l'histoire Répondre à des questions et exprimer son point de vue
Séance 3	Raconter l'histoire	Se remémorer une histoire lue par l'enseignant et la raconter	Raconter l'histoire à partir d'illustrations Retrouver la page de l'histoire lue par l'enseignant
Séance 4	Ecriture à partir de mots référents (loup + couleur)	Retrouver les bons référents pour écrire Ecrire une phrase Comprendre le fonctionnement de l'écrit	Comprendre le fonctionnement des étiquettes référentes Choisir les bonnes étiquettes Créer une phrase et la recopier (ex : le loup bleu)
Séance 5	Ecriture à partir de mots référents (loup + 2 couleurs)	Retrouver les bons référents pour écrire Ecrire une phrase Comprendre le fonctionnement de l'écrit	Choisir les bonnes étiquettes Se souvenir des remarques formulées à la séance précédente sur les règles de l'écrit (espace entre les mots, ordre, alignement,...) Créer une phrase et la recopier (ex : le loup bleu et rouge)
Séance 6	Ecriture des pages du livre référent	Retrouver les bons référents pour écrire Ecrire une page du livre référent Comprendre le projet et l'utilisation du livre	Choisir les bonnes étiquettes Se souvenir des remarques aux séances précédentes sur les règles de l'écrit (espace entre les mots, ordre, alignement,...) Créer une phrase et la recopier
Séance 7	Ecriture inventée : écrire le titre pour le livre	Se rappeler de mots connus pour inventer un titre Ecrire un mot sans référent	Proposer des titres pour le livre référent créé Choisir le titre parmi ceux proposés Essayer d'écrire le mot LOUP sans référent, de mémoire (mot loup qui apparaît dans le titre)
Séance 8	Création du livre référent en version numérique	Utiliser la tablette numérique pour créer un livre (utilisation d'une application)	Prendre en photo leur page écrite et utiliser différents outils pour la mise en page. Ecrire en dessous la phrase à l'aide du clavier numérique

2.2.3 Les séances réalisées

Les séances que j'ai choisies de décrire plus précisément sont les séances 1, 4 et 6 (voir annexes 1,2 et 3 pour les fiches de préparation).

La séance 1 est une séance d'évaluation diagnostique de l'écriture. Elle permet de présenter aux élèves tous les albums qui vont être lu pendant cette période et qui ont pour thème : le loup. Au début de la séance, j'ai disposé une vingtaine de livres sur la table et j'ai expliqué aux élèves qu'ils devaient chacun choisir un livre qui leur plaisait et qu'ils aimeraient qu'on lise en classe. Les élèves ont commencé par feuilleter les livres mis à disposition. Ils ont apprécié de pouvoir choisir le livre qui leur plaisait, la mise en activité s'est donc déroulée facilement. De plus, les livres que je leur proposais n'étaient pas connus des élèves, ils ont donc pris du plaisir à les découvrir. Quand un élève avait choisi le livre qui lui plaisait, je lui distribuais une feuille sur laquelle il était écrit « J'ai envie de lire » ainsi qu'une étiquette où était recopié le titre du livre qu'il avait choisi en lettres capitales. L'élève recopiait ensuite le titre du livre choisi à l'aide de l'étiquette (voir annexe 1 et productions en annexe 6, 7, 8 et 9). Certains élèves ont recopié le titre sans difficulté, d'autres ont commencé par refuser de faire l'activité car ils disaient ne pas savoir écrire. Je les ai encouragés en montrant comment tracer certaines lettres ou en leur faisant remarquer certaines lettres qui étaient dans leur prénom et qu'ils savaient déjà écrire. Pour certains, cela a suffi et ils ont ensuite réussi à écrire sans mon aide. Pour les autres élèves à qui la graphie posait problème, lorsque le titre choisi était trop long, je leur ai proposé de choisir un nouveau livre parmi ceux dont le titre était le plus court. Ainsi la tâche était moins difficile car ils avaient moins de lettres à copier et chaque élève a pu réussir à recopier son titre. A la fin de la séance, je leur ai expliqué que chaque jour je lirais ce qu'un élève avait écrit et qu'on lirait en classe le livre que l'élève avait choisi. Les élèves étaient enthousiastes lorsque je lisais le livre qu'ils avaient choisi en début de séquence.

La séance 4 correspond à la première séance de production d'écrit avec les référents. Au préalable, j'ai créé les étiquettes qui servent de référents aux élèves : des étiquettes « loup », des étiquettes avec les couleurs et des étiquettes avec l'article « le » (voir annexes 4 et 5). Je travaille la production d'écrit par groupe de 5 ou 6 élèves, j'ai donc créé 6 étiquettes pour chaque référent. Lors de cette séance 4, j'ai d'abord présenté les étiquettes aux enfants et je leur ai expliqué à quoi elles allaient nous servir. J'ai présenté le côté avec l'image et l'écriture script en expliquant que c'était l'écriture pour lire. Puis j'ai présenté le verso des étiquettes avec l'écriture en lettres capitales et en écriture cursive en expliquant aux moyens qu'on allait écrire avec les lettres capitales et que l'écriture cursive était réservée aux grandes sections. Les élèves sont allés chercher les loups qu'ils avaient coloriés et je leur ai demandé de me dire de quelles étiquettes ils allaient avoir besoin. Je leur ai ensuite donné à chacun une étiquette

« loup » et une étiquette de la couleur de leur loup. Les élèves ont été très distraits lors de la séance parce qu'ils avaient envie de jouer avec leur loup colorié et avec les étiquettes que je leur ai présentées. Beaucoup d'élèves trouvaient que les étiquettes multicolores étaient jolies et lorsque je leur ai demandé de quelle étiquette couleur ils allaient avoir besoin, ils m'ont répondu qu'ils voulaient la multicolore ou bien une autre couleur qui leur plaisait mais qui ne correspondait pas forcément à la couleur de leur loup. Une fois que les élèves ont reçu leurs deux étiquettes, je leur ai demandé de les mettre dans l'ordre pour écrire : « LOUP + la couleur ». J'ai aidé les élèves en leur faisant dire ce qu'ils allaient écrire. Une fois les étiquettes ordonnées, j'ai introduit le déterminant « LE ». Pour cela, je leur ai lu ce qui était écrit sur leurs étiquettes : « loup bleu », « loup rouge », etc. Je leur ai demandé s'ils pensaient qu'il manquait un petit mot devant. Certains élèves ont proposé par exemple : « petit loup bleu » mais aucun n'élève n'a pensé au déterminant. Je leur ai donc expliqué qu'il fallait rajouter le petit mot « LE » devant et je leur ai distribué l'étiquette correspondante. Certains élèves ont compris pourquoi on rajoutait ce petit mot mais pour d'autres élèves ce mot n'avait pas de sens. J'ai distribué une feuille à chaque élève pour qu'ils puissent recopier leur petit texte et j'ai énoncé les critères de réussite (voir annexe 2). Certains élèves se sont mis avec plaisir au travail et ont recopié rapidement leur texte. Parmi ceux-là, la plupart ont oublié de copier le mot « le ». Je leur ai fait remarqué en lisant ce qu'ils avaient écrit. Ils ont donc rajouté ce mot mais certains l'ont placé à la fin et ont écrit : « loup bleu le ». Je leur ai lu ce qu'ils avaient écrit et expliqué que pour que cela veuille dire quelque chose il faut le placer au début. Pour les autres élèves qui ne se sont pas mis immédiatement au travail, je suis allée les voir individuellement pour répéter la consigne. J'ai aidé certains en suivant avec mon doigt sur l'étiquette les lettres qu'ils devaient écrire. Comme en séance 1, je les ai encouragé en leur montrant les lettres qu'ils savaient déjà écrire parce qu'elles étaient dans leur prénom. Certains ne voulaient pas écrire au début par peur de se tromper. J'ai expliqué que ça n'était pas grave de se tromper et que lorsqu'ils ne savaient pas faire une lettre ils devaient essayer parce que c'est comme ça qu'on apprend. Parfois, un élève pensait ne pas savoir écrire une lettre et lorsqu'il l'a réussissait il se sentait très fier de lui. A la fin de la séance, je demandais à chaque élève de lire ce qu'il avait écrit. Les élèves trouvaient ça très drôle car un loup coloré ça n'existe pas.

La séance 6 s'est déroulée après les vacances de février. J'ai donc commencé la séance par un regroupement en classe entière pour rappeler les règles de l'écriture : alignement, ordre et forme des lettres, espace entre les mots. J'ai affiché au tableau certaines de leurs

productions d'écrit réalisées avant les vacances et que j'avais choisies en fonction des critères que je voulais étudier avec les élèves. J'ai demandé aux élèves ce qui n'allait pas dans ces productions en écrivant l'énoncé correct en dessous pour les aider. Les élèves ont pu verbaliser les erreurs commises en comparant les deux énoncés. J'ai ensuite formulé la règle correspondante. Puis, nous avons reparlé avec les élèves de notre projet d'écriture : écrire un livre pour la classe avec nos loups de toutes les couleurs. Beaucoup d'élèves ne se souvenaient pas que nous allions écrire un livre et j'ai dû reparler à plusieurs reprises du projet. Je n'ai pas senti les élèves très impliqués dans ce projet parce que je pense qu'ils n'avaient pas compris réellement ce que nous allions faire. Les élèves ont choisi chacun une couleur différente pour leur loup. Ensuite les élèves sont venus écrire leur texte en atelier dirigé de 6 élèves. La séance s'est déroulée comme pour la séance 4. Les élèves sont allés chercher les étiquettes dont ils allaient avoir besoin et les ont mis en ordre. Cette fois, les élèves ont tous pris la bonne étiquette couleur mais certains élèves jouaient encore avec leurs étiquettes au lieu de les mettre en ordre. J'ai vérifié que les étiquettes étaient bien ordonnées puis les élèves ont copié leur texte en dessous l'image du loup (voir annexe 3). Quelques élèves ont encore eu du mal à ordonner leurs étiquettes et j'ai dû lire leurs étiquettes pour les aider à se rendre compte que ce n'était pas correct et à les remettre dans l'ordre. Pour cette séance, les élèves disposaient de feuilles de papier réglées pour les aider à écrire droit. J'ai expliqué aux élèves qu'ils devaient écrire sur les lignes car certains élèves avaient tendance à écrire entre les lignes. A la fin de la séance, je demandais à chaque élève de lire ce qu'il avait écrit. Les élèves ont vraiment été fiers de leurs productions à partir du moment où le livre a été imprimé et présenté à la classe.

2.3. Procédure

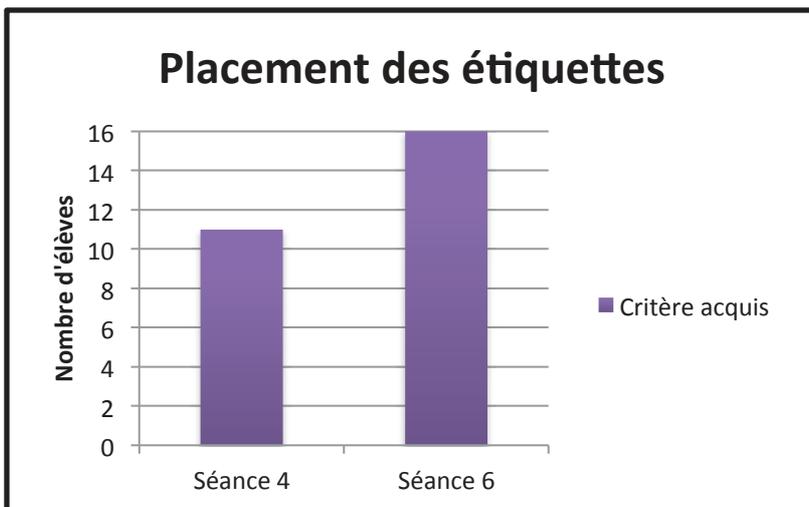
Dans cette partie je vais présenter les critères sur lesquels je me suis basée pour évaluer les productions des élèves. Pour recueillir ces données, je me suis appuyé sur les productions d'écrit mais aussi sur les vidéos que j'ai prises lors des séances d'écriture.

2.3.1 Données pour la classe

J'ai choisi d'observer les productions des élèves selon plusieurs critères : ordre des mots et des lettres, espaces entre les mots, alignement, retour à la ligne et forme des lettres.

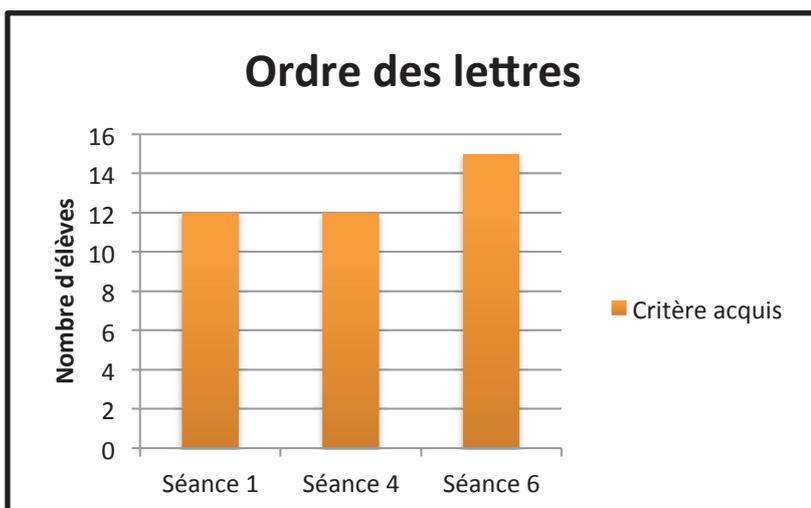
Afin de suivre l'évolution de l'ensemble des élèves de la classe, j'ai réalisée des graphiques pour chaque critère qui représentent l'évolution du nombre d'élèves ayant acquis le critère.

Les premiers critères observés sont ceux qui peuvent être validés par l'oralisation et donc la connaissance de la langue orale : l'ordre des mots et l'ordre des lettres. Concernant le placement des étiquettes : je regarde le nombre d'élèves qui sont capables de placer les étiquettes référentes dans le bon ordre. Le placement des étiquettes n'est pas évalué en séance 1 car une seule étiquette est donnée pour un titre.



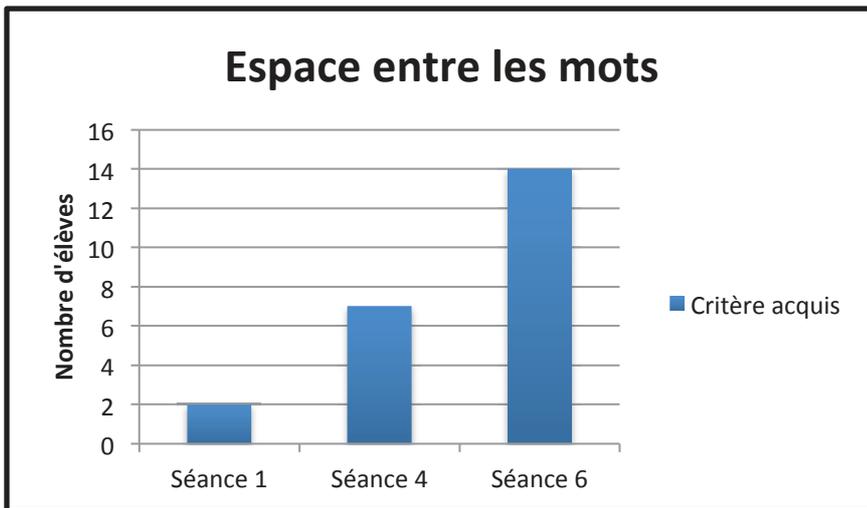
Graphique 1

Le second critère pris en compte est l'ordre des lettres : je regarde si les lettres sont écrites dans le bon ordre.



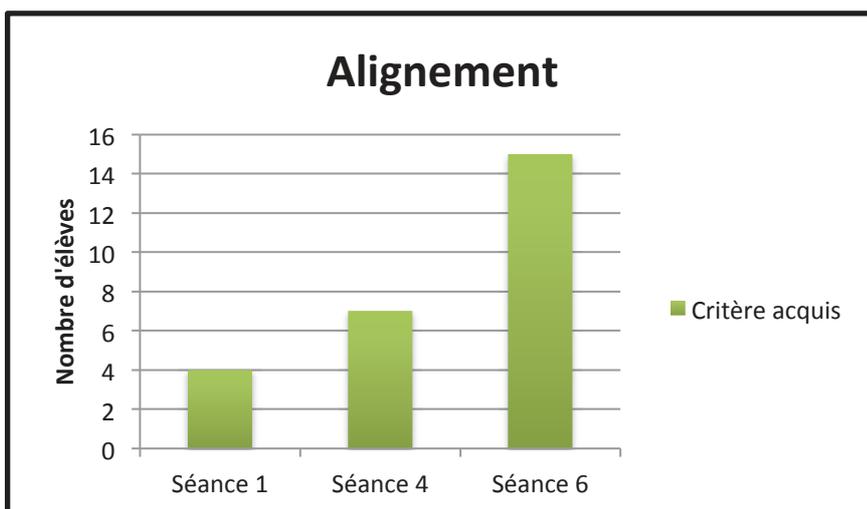
Graphique 2

Le critère qui est ensuite observé est celui en lien avec le vocabulaire et la conceptualisation du monde : la segmentation en mots. Je suis l'évolution du nombre d'élèves qui a bien segmenté son énoncé en mots.



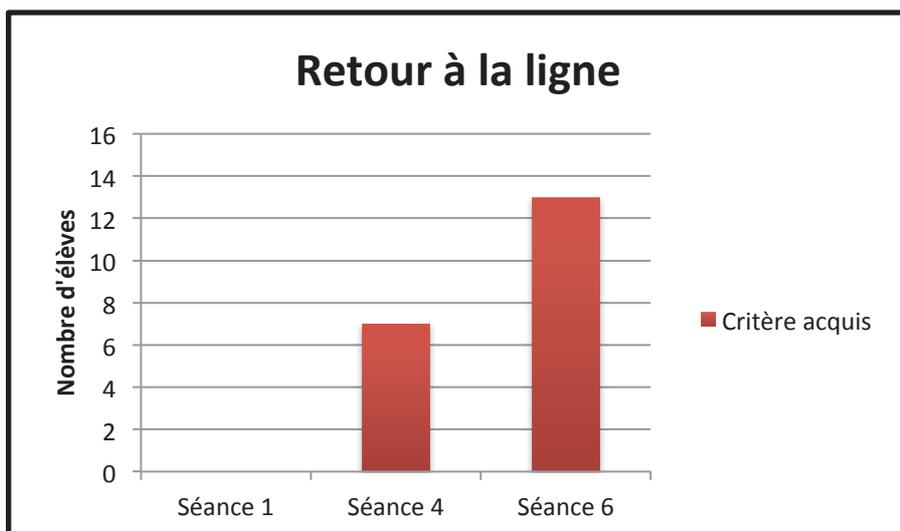
Graphique 3

Les critères suivants sont ceux qui ne dépendent que des codes spatiaux de notre écriture : l'alignement et le retour à la ligne. J'observe si les lettres de l'énoncé sont alignées.



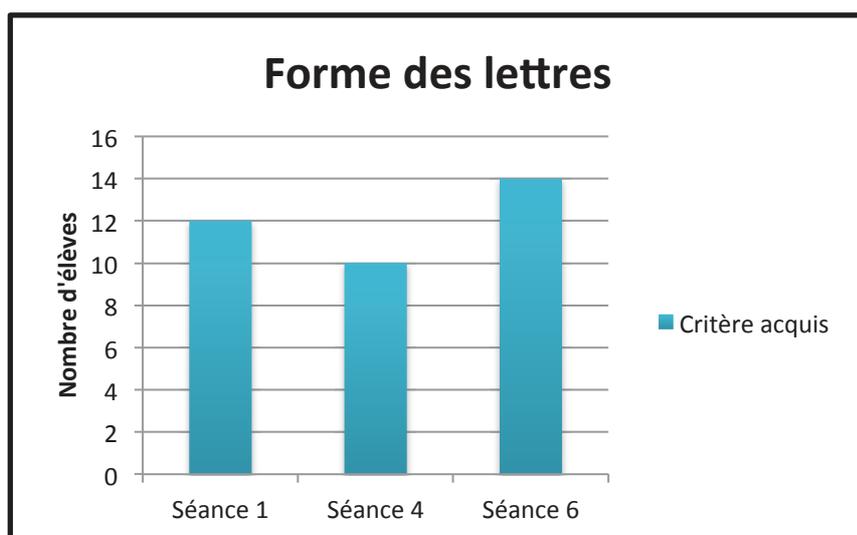
Graphique 4

J'observe également où écrivent les élèves lorsqu'ils arrivent au bout de la feuille. Le retour à la ligne n'est pas visible en séance 1, il est visible pour certains élèves en séance 4 mais je n'ai pas pu l'observer chez tous les élèves. En séance 6, le retour à la ligne était obligatoire car la feuille n'était pas assez grande pour qu'ils puissent écrire tout le texte sur une ligne.



Graphique 5

Enfin, le dernier critère observé est celui qui relève de la simple habileté graphique à reproduire des signes : la forme des lettres. Je regarde si la graphie des lettres est correcte ou non.



Graphique 6

2.3.2 Evolution des profils d'élèves

Je présente ici l'évolution des profils d'élèves basée sur l'analyse des productions selon les critères décrits précédemment mais d'autres critères seront à prendre en compte et seront décrits ultérieurement dans l'analyse.

Marion

En séance 1, les espaces entre les mots ne sont pas respectés mais l'ordre et la forme des lettres sont acquis. Marion écrit légèrement penché (voir annexe 6 : séance 1). Dès la séance 4, elle réussit à placer seule les étiquettes dans l'ordre mais oublie de recopier le déterminant « LE ». Marion le rajoute avant le mot « LOUP » lorsque je lui fais remarquer mais elle manque de place. Les lettres sont alignées et le retour à la ligne est acquis. La segmentation en mots commence à être respectée. On remarque que la graphie du « E » et du « V » sont à revoir (voir annexe 6 : séance 4). En séance 6, les étiquettes sont placées dans l'ordre mais lorsqu'elle commence à copier elle se trompe : elle commence par écrire le « L » de « LE » puis elle continue avec le « O » de « LOUP ». Lorsqu'elle passe à la lettre suivante, elle se rend compte de son erreur et transforme son « O » en « E » et écrit « LOUP » à la suite. A la suite de cette erreur, elle s'est concentrée pour écrire toutes les lettres dans l'ordre et je pense que c'est pour ça qu'elle a oublié de mettre un espace entre les deux premiers mots. Après avoir écrit « LOUP » elle a bien pensé à laisser un espace avant d'écrire la couleur. Elle a commencé à écrire « ROUGE » à la suite mais elle s'est vite aperçue qu'elle n'aurait pas la place d'écrire tout le mot sur la ligne. Elle a donc barré les lettres écrites et a recommencé à écrire le mot en dessous (voir annexe 6 : séance 6). Ceci montre que le retour à la ligne est acquis. Marion a également compris que pour faire ce retour à la ligne on ne coupe pas le mot en deux.

Chloé

En séance 1, elle ne respecte pas les espaces entre les mots mais l'ordre et la forme des lettres sont acquis. L'écriture est horizontale même si les lettres ne sont pas toutes alignées (voir annexe 7 : séance 1). En séance 4, le placement des étiquettes s'est fait avec mon aide. La segmentation en mots n'est toujours pas respectée. Les lettres commencent à être alignées. Je ne peux pas juger le retour à la ligne car Chloé a écrit son texte sur une seule ligne. La forme des lettres qui semblait acquise en séance 1 est incorrecte pour le « L », le « E » et le « N » (voir annexe 7 : séance 4). Pourtant le « L » et le « E » sont des lettres de son prénom qu'elle sait écrire. Je pense qu'elle n'a pas reconnu ces lettres en tant que telles et les a seulement recopiées comme si c'était des signes graphiques quelconques. Lors de la séance 6, Chloé a pu mettre les étiquettes en ordre toute seule. Elle s'est d'abord trompé et a mis « le orange loup ». Je lui ai lu l'énoncé, elle a ri parce que ça ne se dit pas comme ça et elle s'est corrigée en changeant les étiquettes de place. La segmentation en mots est respectée pour la

première fois, elle a compris que chaque étiquette correspond à un mot. Grâce à la ligne, l'écriture de Chloé est linéaire. Le retour à la ligne n'est pas acquis, lorsqu'elle n'a plus eu de place sur la ligne pour écrire elle a écrit les deux lettres qui restaient quelque part dans la feuille (voir annexe 7 : séance 6). La forme des lettres est correcte sauf pour le « G » qui est écrit à l'envers. Cependant, on constate que Chloé a colorié ses lettres lorsqu'elle a eu finit d'écrire. Je lui ai demandé pourquoi elle avait fait ça et elle m'a répondu que c'était pour faire joli. Pendant les séances Chloé s'est contenté de recopier les lettres comme des symboles graphiques pour faire « joli ». Cela prouve qu'elle n'avait pas compris que l'écriture servait à transmettre un message à un destinataire, elle n'avait pas compris que ce qu'elle écrivait était destiné à être lu. Je lui ai donc expliqué que colorier ses lettres gênait la lecture car ses lettres étaient moins reconnaissables.

Eliott

Lors de la première séance, les espaces entre les mots semblent respectés ainsi que l'ordre et la forme des lettres à part le « N » qui est mal tracé. Cependant l'alignement des lettres n'est pas acquis, Eliott a écrit sa première lettre (le « U ») puis a écrit les autres lettres sur une ligne en dessous (voir annexe 8 : séance 1). On remarque également plusieurs essais de lettres barrés. Eliott avait commencé par vouloir écrire un autre titre mais n'arrivait pas à se lancer parce que l'exercice lui semblait trop difficile. Je lui ai alors proposé de choisir un autre livre avec un titre plus facile à écrire avec des lettres qu'il connaissait. En séance 4, il n'a pas réussi à placer les étiquettes correctement, je l'ai donc aidé à les placer. Les espaces entre les mots sont respectés. Eliott avait d'abord oublié de recopié le mot « LE », je le lui ai fait remarquer à la fin et il l'a rajouté. Comme il pensait ne pas avoir assez de place devant le mot « LOUP » il l'a écrit légèrement en dessous (voir annexe 8 : séance 4). Les lettres ne sont toujours pas alignées. La graphie est correcte même s'il semble avoir des difficultés à tracer le « J » et le « N ». En séance 6, pour l'aider à placer ses étiquettes je lui ai fait lire ce qui était écrit dessus et il a réussi à les placer correctement au bout de plusieurs essais. Il a été capable de me dire quand elles étaient placées correctement. Ses lettres commencent à être alignées grâce à la présence de la ligne mais ce n'est pas encore parfait. On peut voir que le retour à la ligne est respecté : il écrit la couleur sur la ligne du dessous car il n'a plus assez de place sur la première ligne (voir annexe 8 : séance 6). Enfin, la graphie du « N » pose toujours problème même si les autres lettres sont écrites correctement.

Vianney

Cet élève était absent lors de la séance 1. Sa première séance d'écriture est donc la séance 4. Il a eu besoin de mon aide pour placer ses étiquettes en séance 4. Je ne peux pas dire si les espaces entre les mots sont respectés car les lettres sont écrites un peu partout dans l'espace de la feuille (voir annexe 9 : séance 4). L'ordre des lettres n'est pas acquis. En revanche, on reconnaît les lettres du mot loup : « L », « O », « U » et « P » même si elles sont écrites dans le désordre. D'autres lettres sont tracés mais ne sont pas reconnaissables. En séance 6, il a réussi à placer ses étiquettes tout seul. La segmentation en mots est respectée et l'alignement des lettres aussi grâce à la présence des lignes. Le retour à la ligne semble compris même s'il fait un retour à la ligne au dessus pour le mot « multicolore » parce qu'il n'a plus de place en dessous (voir annexe 9 : séance 6). L'ordre et la forme des lettres sont respectés à part pour le « L » et le « U » qui sont encore parfois écrit à l'envers. On remarque également la présence de lettres supplémentaires qui ne sont pas reconnaissables. Vianney avait commencé par écrire ces lettres et à entourer son dessin avant que je ne vienne le voir. Lorsque j'ai été auprès de lui, il s'est appliqué et a réussi à tracer ses lettres. Je l'ai aidé en lui montrant avec le doigt quelles lettres il devait écrire.

Au cours de cette séquence de production d'écrit j'ai pu observé des progrès chez chacun de ses élèves :

-Marion avait déjà une bonne connaissance de l'écrit et de ses règles mais elle a appris à mettre des espaces entre les mots. Elle a également amélioré sa graphie, je constate que ses lettres sont plus petites et mieux formées et son écriture est plus linéaire.

-Chloé a également fait des progrès concernant la graphie de ses lettres et a compris l'importance de mettre des espaces entre les mots.

-Eliott a progressé également sur la graphie des mots. Il a rapidement intégré la notion de mots et d'espace entre les mots.

-Vianney est celui qui a fait le plus de progrès. Il a amélioré sa graphie, ses lettres sont plus petites, mieux formées et reconnaissables.

3. Résultats et discussion

3.1 Analyse des données de la classe

3.1.1 Le rôle de l'oralisation des productions par le maître

Le critère le plus important à évaluer lors de cette séquence était l'ordre du placement des étiquettes. Au début, peu d'élèves avaient placés leurs étiquettes dans le bon ordre, j'ai donc lu à voix haute leurs étiquettes. La plupart des élèves se sont alors rendus compte qu'il fallait changer l'ordre des étiquettes pour que cela veuille dire quelque chose. Les élèves qui n'ont pas réussi sont ceux qui n'ont pas compris l'utilisation de l'article « LE » devant « LOUP ». Ces élèves ont donc placé ce mot à la fin parce qu'il n'avait pas de sens pour eux. En séance 6, tous les élèves ont réussi à placer correctement les étiquettes. J'ai pris du temps en début de séance pour réexpliquer ce qu'on allait écrire : tous les élèves ont compris qu'il fallait écrire « LE LOUP » et la couleur. Quelques élèves n'ont pas réussi spontanément à placer les étiquettes dans l'ordre mais je les ai aidés en leur faisant dire les mots dans l'ordre où ils les avaient placés pour qu'ils se rendent compte de l'importance de l'ordre des mots pour la lecture. Chaque élève a ainsi trouvé de quelle façon il fallait placer ses étiquettes pour que ça ait du sens quand on le lit. Une fois qu'un élève avait compris comment placer les étiquettes pour que cela ait du sens, il était capable de le refaire sans se tromper de façon autonome pour un énoncé du même type (le loup + une couleur).

Le deuxième critère évalué est l'ordre des lettres. Je pense que ce critère était déjà acquis pour la plupart des élèves avant la séquence de part les activités pratiquées en classe. De plus, l'importance de l'ordre des lettres est facilement comprise par les élèves car c'est un critère validé par l'oral. Pour faire comprendre aux élèves pourquoi il était important de mettre les lettres dans le bon ordre, je lisais ce qu'ils avaient écrit. Les élèves ont compris que pour que l'écrit ait du sens, les lettres doivent être écrites dans le bon ordre.

3.1.2 La matérialisation des espaces entre les mots

En séance 1, le critère d'espaces entre les mots n'ayant pas encore été abordé, les élèves qui ont mis des espaces sont ceux qui ont recopié strictement le titre. Ces élèves n'ont pas compris la segmentation en mots, ils n'ont fait que recopier le modèle. En séance 4, la moitié des élèves ont pensé à mettre des espaces entre les mots. En effet, le fait que les mots soient écrits sur des étiquettes distinctes a aidé certains élèves à comprendre qu'un mot

correspond à un ensemble de lettres ayant du sens si on le lit seul. Les élèves ont compris que chaque étiquette était associée à un mot. En début séance 6, j'ai insisté sur l'importance de mettre des espaces entre les mots pour qu'on puisse comprendre ce qui est écrit. C'est difficile pour les élèves de comprendre cela car un espace n'est pas visible. J'ai proposé aux élèves de mettre deux doigts après chaque mot écrit et de commencer à écrire le suivant après leurs doigts. Presque tous les élèves ont pensé aux espaces entre les mots lors de cette séance. Pour les autres, certains ont pensé à l'espace entre le loup et la couleur mais pas entre « LE » et « LOUP ». En effet, les élèves arrivent bien à distinguer le mot loup des couleurs car ce sont des mots qu'ils connaissent bien. Par contre « LE » est associé au mot « LOUP » pour devenir « LE LOUP ». C'est une unité qui a du sens pour eux et donc beaucoup la considère comme un seul mot. Enfin lors de la création du livre numérique, lorsque les élèves ont tapé leur texte au clavier, ils ont vraiment visualisé le concept de segmentation des mots car cet espace est matérialisé par l'utilisation de la barre d'espace sur le clavier. Cette étape a aidé beaucoup d'élèves à mieux s'approprier cette notion.

3.1.3 Le guidage spatiale de l'écriture

Les critères suivants concernent les codes spatiaux de l'écriture. L'alignement des lettres est compliqué à réaliser pour les élèves car ils ne se repèrent pas très bien dans l'espace de la feuille. L'utilisation de feuilles lignées en séance 6 a apporté une aide pour la plupart des élèves. En effet, je pense que la présence des lignes a aidé les élèves à prendre des repères dans l'espace de la feuille pour écrire de façon linéaire.

Le retour à la ligne est un autre critère que je n'ai pu évaluer qu'en séance 6. En effet, l'utilisation de feuilles suffisamment grandes en séance 1 et 4 permettait aux élèves d'écrire l'intégralité de leur texte sans retour à la ligne. En séance 6, j'ai expliqué aux élèves que lorsqu'ils n'avaient plus de place pour écrire ils devaient écrire la suite sur la ligne en dessous. Ce retour à la ligne est complexe à comprendre pour les élèves du fait de leurs difficultés à se repérer dans l'espace d'une page. Pour les aider à comprendre cela, lorsque je lis un texte je suis les mots avec mon doigt. J'aide les élèves à prendre conscience que lorsqu'une ligne est finie on continue à la ligne suivante. La présence des lignes sur la feuille a également contribué à les aider à se repérer.

3.1.4 L'importance de l'habileté graphique

Le dernier critère évalué est la forme des lettres. Elle n'a pas trop posé de problème pour la plupart des élèves car la graphie des lettres est travaillée depuis plusieurs mois déjà. En séance 4, je constate néanmoins que moins d'élèves ont réussi à écrire correctement leurs lettres qu'en séance 1. Je pense que cela est dû à la difficulté de la tâche qui leur demandait beaucoup d'attention, par conséquent les élèves ont moins fait d'effort sur la graphie. J'ai donc insisté sur la nécessité de bien former ses lettres pour pouvoir être lu et compris par quelqu'un d'autre. Pour accentuer cette nécessité, j'aurai pu proposer de faire lire les textes des élèves par un destinataire extérieur à la classe tels que des élèves de CP ou CE1. Les élèves n'ont donc pas vraiment progressé sur la graphie des lettres au cours de cette séquence mais ceci est normal étant donné que ce n'était pas l'objectif de cette séquence. Cependant, j'ai quand même observé certains progrès sur le long terme car plus on s'entraîne à écrire mieux on arrive à écrire.

3.2 Etude de cas

Comme expliqué précédemment, j'ai choisi d'étudier certains élèves de ma classe en particulier. Pour cela, je m'appuie sur leurs productions ainsi que sur leurs attitudes en classe face à l'écrit et à la situation d'écriture. L'axe d'analyse choisi est l'implication et la motivation des élèves.

3.2.1 L'entrée dans l'activité d'écrire

L'entrée dans l'activité s'est fait facilement pour Marion, elle a tout de suite compris ce que je lui demandais et était motivé pour écrire. Elle aime bien travailler et elle est souvent en demande de travail. Pour Chloé l'entrée dans l'activité a été difficile, elle a compris la consigne rapidement mais ne s'est pas mise tout de suite au travail lors de la première séance. Elle manque de confiance en elle et a commencé par refuser de faire le travail parce qu'elle pensait ne pas savoir faire. Je l'ai donc encouragée et lui ai expliqué comment tracer certaines lettres qu'elle ne connaissait pas. Elle a finalement réussi à tracer ses lettres correctement ce qui lui a donné confiance pour la fois suivante. Les séances suivantes, l'entrée dans l'activité a été de plus en plus facile. Pour Eliott et Vianney, l'entrée a été plus difficile. Lorsque j'ai donné la consigne, ils ne se sont pas mis au travail en même temps que les autres. Ce sont des élèves qui ont toujours besoin que je les relance pour commencer à faire le travail. Régulièrement, ils attendent que les autres aient fini leur travail et que je vienne vers eux pour

commencer à travailler. Ils ont besoin que je les motive pour faire la tâche sinon ils n'y voient pas d'intérêt. Avec Eliott, ma présence suffit à le motiver pour faire le travail, il le fait pour me faire plaisir. Pour Vianney, il faut que je l'encourage sinon il dit qu'il ne sait pas faire et refuse de faire l'activité. Cet élève perturbe souvent la classe car il a peur de se retrouver en échec, il tente donc par tous les moyens possibles de ne pas faire son travail. Je pense que ces deux élèves ont du mal à comprendre la consigne et ne savent pas comment s'y prendre. Ils ont besoin d'une part que je leur explique plus précisément ce que j'attends d'eux en décomposant les étapes de la tâche et d'autre part que je les aide à rentrer dans l'activité en levant les obstacles à leur compréhension et en les rassurant.

3.2.2 L'entrée dans l'activité de construction de l'énoncé

Lors de la mise en ordre des étiquettes en séance 4, Marion a pris elle-même les étiquettes qu'il lui fallait et les a mises en ordre toute seule. J'ai rapidement pu lui donner une feuille pour qu'elle puisse recopier son texte. Chloé a voulu que je l'aide lors de la séance 4 mais lors des séances suivantes, elle a rangé toute seule ses étiquettes. Vianney et Eliott ont attendu que je vienne les voir pour commencer à mettre en ordre leurs étiquettes. J'ai dû aider Eliott en lui faisant dire les mots qui étaient sur les étiquettes pour qu'il se rende compte que l'ordre n'était pas le bon. Après plusieurs essais, il a réussi à trouver le bon ordre. Vianney a réussi à mettre ses étiquettes en ordre avec mon aide et beaucoup d'encouragement car il refusait au début de travailler. Il ne voulait pas écrire car il disait qu'il ne savait pas le faire. J'ai réussi à l'encourager pour qu'il écrive le mot « LOUP » mais ensuite, il n'a pas voulu continuer. En séance 6, je suis restée auprès de lui pour l'encourager et l'aider en lui montrant les lettres à écrire.

Marion a gagné en autonomie au cours de cette séquence, elle est maintenant capable d'écrire des mots en allant chercher les référents. Chloé a progressé dans la confiance en elle et prend maintenant du plaisir à écrire alors qu'auparavant elle refusait par peur d'échouer. Eliott prend également plus de plaisir à écrire qu'avant, il se met plus rapidement à la tâche qu'avant. Mais surtout, j'ai constaté que Vianney se met plus volontiers au travail qu'avant et qu'il ressent une certaine fierté lorsqu'il arrive à écrire quelque chose. L'écrit commence à avoir du sens pour lui. Il me demande parfois de lui faire le modèle pour écrire des mots.

3.3 Bilan de l'expérience

3.3.1 Les conditions matérielles

Cette séquence de production d'écrit s'avère positive. En effet, tous les élèves ont atteints l'objectif : produire un court texte personnel à l'aide d'outils adaptés. Cependant mon travail était limité dans le temps car je ne disposais que de peu de journées pour réaliser mon mémoire. De plus, j'avais la contrainte cette année d'être à mi-temps donc je devais m'organiser pour faire tourner mes ateliers sur deux jours. Les résultats ne sont donc pas très significatifs, il m'aurait fallu plus de temps pour juger de la réelle portée de cette expérience. De plus, j'ai travaillé sur un effectif réduit de 16 élèves ce qui n'est pas très représentatif. Pour pouvoir observer de vrais résultats, il faudrait tester la séquence sur plusieurs classes. Enfin, je regrette de ne pas avoir pris plus de vidéos des élèves en train d'écrire pour garder une trace de leurs réactions, de leurs attitudes face au travail. Mais le manque de matériel et de temps m'a empêché de prendre autant de vidéos que je l'aurai souhaité.

3.3.2 Des perspectives d'amélioration

En tant que titulaire d'une classe, je prendrais plus le temps par exemple de refaire une séance qui n'aurait pas fonctionné, je pourrais également prendre de plus petits groupes pour l'écriture afin d'être plus disponible pour chacun. Je passerais également une séance sur le fonctionnement des étiquettes, ce serait une séance de découverte de ces étiquettes où ils pourraient les manipuler et jouer avec de manière à ce que lors de la séance d'écriture les élèves ne soient pas distrait par le matériel nouveau. Je ferais également plusieurs séances sur la mise en ordre des étiquettes pour que chaque élève soit capable de les remettre en ordre sans aide. Et ensuite, lorsque cela aurait été acquis, je les ferais passer à la copie de leur texte. De plus, j'avais la contrainte du mémoire et même si le thème du mémoire ne m'a pas été imposé, j'ai dû imposer mon projet à mes élèves. Si j'avais eu le temps, j'aurai essayé de construire ce projet de production d'écrit en lien avec les élèves, leurs attentes et leurs besoins. Par exemple, je leur ai proposé l'écriture du livre et tous les élèves n'ont pas adhéré immédiatement au projet. Beaucoup d'élèves ont fait ce que je leur demandais mais sans vraiment comprendre le but final. Ce n'est qu'une fois que les livres ont été imprimés et lus en classe que les élèves ont pu être vraiment fiers de leur travail et comprendre à quoi cela avait servi. Je pense que si j'avais amené différemment l'écriture du livre pour que ça vienne d'eux et que ce soit leur idée, les élèves auraient été d'avantage impliqué dans ce projet.

3.3.3 Impact sur ma pratique professionnelle

Malgré cela, cette expérience m'aura énormément apporté pour ma pratique professionnelle et mon métier d'enseignant. J'ai trouvé très riche de pouvoir lire autant de livres sur un sujet que je connaissais très peu. J'ai beaucoup appris par ces lectures, elles m'ont donné des idées pour mon enseignement. Au départ, la production d'écrit en maternelle me paraissait être intéressante mais je pensais que sa mise en œuvre serait compliquée. Finalement je me rends compte que c'est possible à réaliser et très motivant car j'ai vraiment vu des effets sur mes élèves. Je constate que la pratique régulière de l'activité de production d'écrit permet aux élèves de progresser dans l'écrit. Ils ont compris l'importance d'être précis pour se faire comprendre car on s'adresse à un destinataire absent. Cela m'encourage donc pour la suite à continuer de faire de la production d'écrit que ce soit en maternelle ou en élémentaire mais tout particulièrement en maternelle. En outre, tout le travail fourni pour mon mémoire va me servir dans les autres domaines d'apprentissages car j'ai appris d'une part à construire des séquences d'apprentissage plus élaborées à partir de la théorie et d'autre part à analyser les productions des élèves pour adapter mon enseignement et à le différencier en fonction des besoins des élèves.

Conclusion

Je concluais en disant que le temps d'une séquence est trop court pour me permettre d'avoir de réels résultats, il faudrait pouvoir observer la progression sur une année entière pour des compétences aussi importantes que celles permettant la conceptualisation et la pratique de la production d'écrit. Je ne peux donc répondre que partiellement à ma problématique : comment faire de la production d'écrit en maternelle et quel est son intérêt avec des élèves qui ne savent encore ni lire ni écrire ? A court terme, j'observe que mes premières hypothèses étaient justes : les élèves sont rentrés dans l'activité d'écriture et sont capables de produire de l'écrit même s'ils ne savent ni lire ni écrire. En revanche, je ne peux pas savoir si ça leur permettra de rentrer plus facilement dans la lecture. Ce sont des effets qui ne se mesureront qu'à long terme. J'ai donc décidé de continuer ce travail de production d'écrit jusqu'à la fin d'année scolaire afin de vérifier ma dernière hypothèse : les élèves pourront ensuite se dispenser des outils pour écrire en mettant en jeu des procédures de grapho-phonologie. Ce que je retiendrais de cette expérience c'est que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire.

Bibliographie

- ❖ Brigaudiot M. (2001). *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle*, p 61. Hachette Education.
- ❖ Cabrera A. et Kurz M. (2002). *Produire des écrits en cycle 2*. Bordas pédagogie.
- ❖ Devanne B. (1992). *Lire et écrire : des apprentissages culturels, Cycle des apprentissages premiers*. A. Colin.
- ❖ Devanne B. (2006-2007). Lire et écrire en maternelle, après la grande section, la moyenne section, <http://www.cafepedagogique.net>
- ❖ Dumas M. (1999). Partie 2 : pourquoi ? Comment ? *Lire et écrire avant le CP*. Broché.
- ❖ Dumont D. (2014). Maternelle : Réflexion sur l'entrée dans l'écrit, <http://www.cafepedagogique.net>
- ❖ Farré S. (2008). *La production d'écrit à l'école maternelle*.
- ❖ Ministère de l'éducation nationale (2003). *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*.
- ❖ Ministère de l'éducation nationale (2008). *Programmes de l'école maternelle*.
- ❖ Ouzoulias A. (2013). Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : 3/4 : Troisième domaine : faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale, <http://www.cafepedagogique.net>
- ❖ Scérén (2002). *Le langage à l'école maternelle ressources pour faire la classe découvrir l'écrit, se préparer à lire et à écrire*.
- ❖ Tauveron C. (2003). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier Pédagogie.
- ❖ Zerbato Poudou M.T. (2007). *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz.
- ❖ Zerbato-Poudou M. T. (2014). Maternelle : A propos de l'apprentissage de l'écriture, <http://www.cafepedagogique.net>

Annexes

ANNEXE 1 Fiche de préparation séance 1

ANNEXE 2 Fiche de préparation séance 4

ANNEXE 3 Fiche de préparation séance 6

ANNEXE 4 Etiquettes référents couleur

ANNEXE 5 Etiquettes référents loup

ANNEXE 6 Productions de Marion

ANNEXE 7 Productions de Chloé

ANNEXE 8 Productions d'Eliott

ANNEXE 9 Productions de Vianney

Titre de la séance : Découverte du réseau de livres sur le thème du loup		Niveau : MS/GS		Séance n° 1	
Titre de la séquence : Séquence production d'écrit à partir de l'album « Terrible »					
Discipline : Découvrir l'écrit				Date : 9/01/15	Durée : 20 min
Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - Copier de petits mots simples - Identifier et comprendre les principales fonctions de l'écrit - Reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet 					
Durée	Déroulement	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Organisation	Matériel
5 min	Phase 1 : Découverte des albums	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer aux élèves tous les livres du réseau sur le loup et donner à l'oral le titre de chaque album. - Demander à l'oral à ce que chaque élève choisisse le livre qu'il aimerait qu'on lise en classe au vue de la couverture <p>Consigne : « Choisissez un livre qui vous plait et que vous aimeriez lire »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observer les premières de couverture de chaque album - Repérer que tous les albums abordent le thème du Loup - Choisir un livre 	<p>Atelier dirigé de 5/6 élèves</p> <p>Coin regroupement</p> <p>COLLECTIF Oral</p>	<p>Albums sur le loup : Terrible Le loup qui voulait changer de couleur Je m'habille et... je te croque ! Loulou Pierre et le Loup</p>
10 min	Phase 2 : Premier rapport à l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer aux élèves la première structure de phrase « J'ai envie de lire ... » - Donner aux élèves l'étiquette-titre correspondant au livre choisi. <p>Consigne : « à la suite de j'ai envie de lire, vous allez écrire le titre du livre de l'album que vous avez choisi »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le titre - Etre capable de redire à l'oral la structure de la phrase déjà écrite - Recopier le titre de l'album sur la feuille à l'aide de l'étiquette donnée par l'enseignant. 	<p>Atelier dirigé de 5/6 élèves</p> <p>Sur les tables</p> <p>INDIVIDUEL Ecrit</p>	<p>Feuille avec la première partie de la phrase Etiquettes avec les mots des titres écrits en majuscule</p>
5 min	Phase 3 : Lecture de la phrase et du/des mots écrit par chaque élève	<ul style="list-style-type: none"> - Demander à chaque élève de venir montrer sa feuille, de dire la phrase écrite et ce qu'il a écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se souvenir de la première partie de la phrase pour la dire à ses camarades et dire le ou les mots que l'élève a écrit. 	<p>Atelier dirigé de 5/6 élèves</p> <p>COLLECTIF Oral</p>	<p>Feuille complété par chaque élève. Album choisi par les élèves</p>

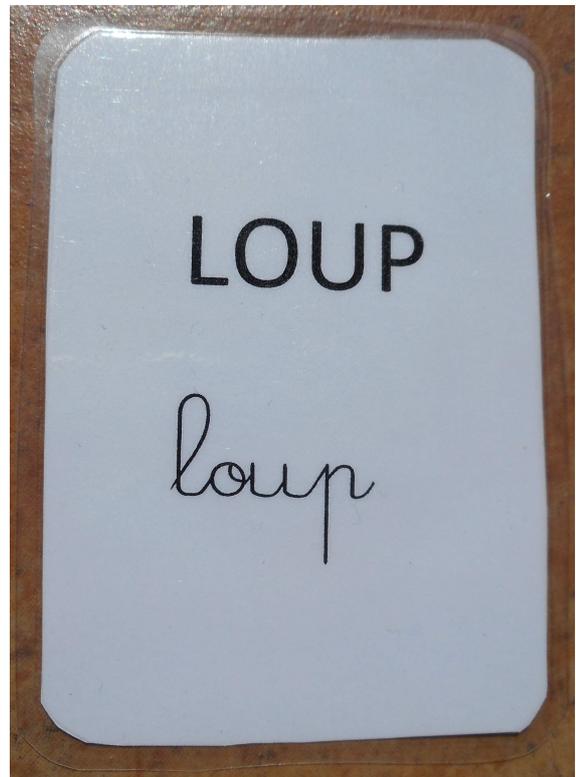
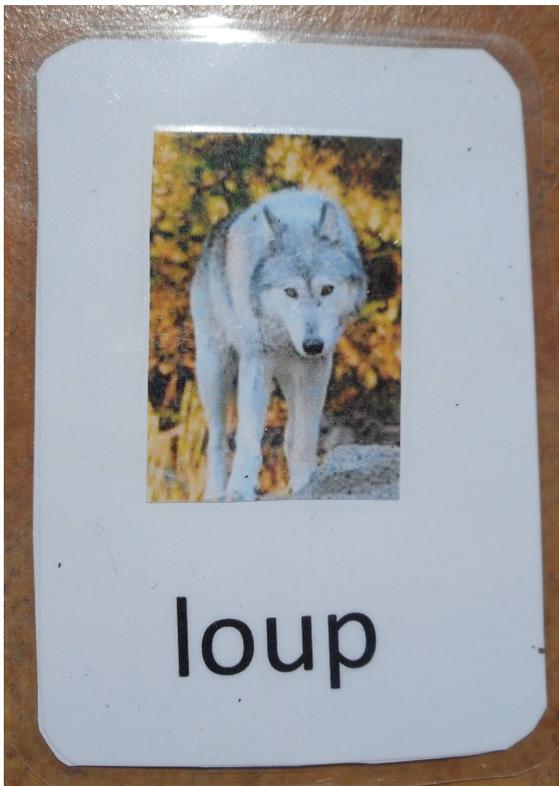
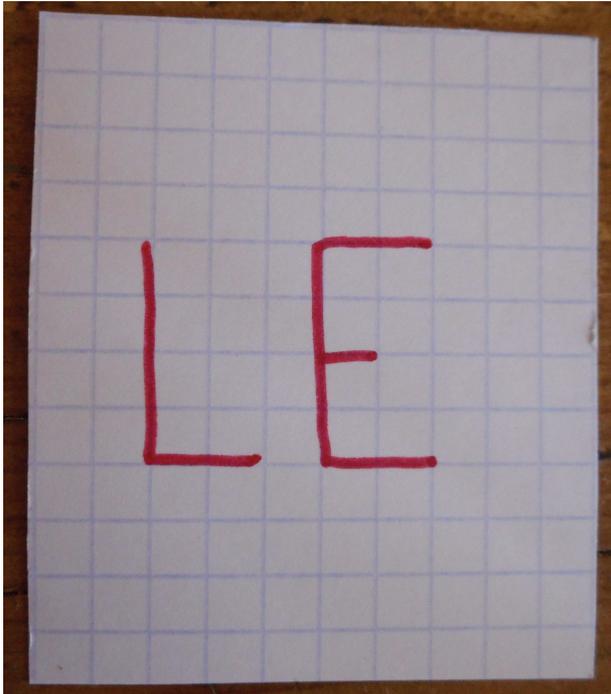
Titre de la séance : Ecriture à partir de mots référents			Niveau : MS/GS		Séance n° 4
Titre de la séquence : Production d'écrit à partir de l'album « Terrible »					
Disciplines : Découvrir l'écrit – Se préparer à apprendre à lire et à écrire			Date : 29/01/15		Durée : 25 min
Compétences :					
<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet - Copier de petits mots simples - Identifier et comprendre les principales fonctions de l'écrit 					
Durée	Déroulement	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Organisation	Matériel
5 min	Phase 1 : Rituel d'entrée dans l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des jeux pour échauffer les doigts. - Vérifier la bonne posture des élèves et la bonne tenue du crayon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec les doigts en respectant les consignes - Verbaliser le positionnement correct du corps et la tenue du crayon 	Atelier dirigé de 5/6 élèves COLLECTIF Oral	Feuilles Crayons
5 min	Phase 2 : recherche du référent	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer les consignes, le fonctionnement des étiquettes. Consigne : « Cherchez l'étiquette pour écrire le mot « loup » et l'étiquette qui correspond à la couleur de votre loup. »	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de leur loup colorié, chercher le référent (l'étiquette) du mot « loup » ainsi que le référent correspondant à la couleur de son loup. 	Atelier dirigé de 5/6 élèves Individuel Oral	Etiquettes loup Etiquettes couleurs Le loup colorié par les élèves
10 min	Phase 3 : Ecriture	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque élève est amené à écrire son petit texte (nom+adjectif) à l'aide du référent. L'enseignant est là pour aider. Une fois le premier loup de couleur écrit ils peuvent aller chercher un autre loup colorié pour l'écrire d'une autre couleur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier les mots en s'aidant des étiquettes - Comparer avec le modèle en rappelant les critères de réussite Critères de réussite : <ul style="list-style-type: none"> - la couleur du référent doit correspondre à la couleur du loup colorié - le mot doit comporter toutes les lettres - l'ordre des lettres doit être respecté - les lettres doivent être bien formées 	Atelier dirigé de 5/6 élèves Individuel Ecrit	Etiquettes référents loup + couleurs Loups coloriés par les élèves
5 min	Phase 4 : Retour sur leurs écrits	<ul style="list-style-type: none"> - Demander à chaque élève de montrer son travail aux autres élèves et de dire ce qu'il a écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dire aux autres élèves ce qu'il a écrit. 	Atelier dirigé de 5/6 élèves Individuel Oral	Travail des élèves (loup colorié avec en dessous l'écriture)

Titre de la séance : Ecriture du livre		Niveau : MS/GS		Séance n° 6	
Titre de la séquence : Production d'écrit à partir de l'album « Terrible »					
Disciplines : Découvrir l'écrit – Se préparer à apprendre à lire et à écrire			Date : 26/02/15	Durée : 20 min	
Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet - Copier de petits mots simples - Identifier et comprendre les principales fonctions de l'écrit 					
Durée	Déroulement	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Organisation	Matériel
5 min	Phase 1 : Rituel d'entrée dans l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des jeux pour échauffer les doigts. - Vérifier la bonne posture des élèves et la bonne tenue du crayon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec les doigts en respectant les consignes - Verbaliser le positionnement correct du corps et la tenue du crayon 	Atelier dirigé de 5/6 élèves COLLECTIF Oral	Feuilles Crayons
10 min	Phase 3 : Ecriture du livre	<ul style="list-style-type: none"> - Réexpliquer les consignes, le fonctionnement des étiquettes. - Chaque élève est amené à écrire son petit texte (nom + adjectif) à l'aide du référent. L'enseignant est là pour aider. <p>Consigne : « Aujourd'hui nous allons écrire chacun une page du livre du loup. Comme la dernière fois, vous allez chercher l'étiquette pour écrire le mot « loup » et l'étiquette qui correspondent à la couleur de votre loup. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A partir du loup colorié, aller chercher le référent correspondant à la couleur du loup. - Copier les mots en s'aidant des étiquettes - Comparer avec le modèle en rappelant les critères de réussite <p><u>Critères de réussite :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - la couleur du référent doit correspondre à la couleur du loup colorié - le mot doit comporter toutes les lettres - l'ordre des lettres doit être respecté - les lettres doivent être bien formées 	Atelier dirigé de 5/6 élèves Individuel Ecrit	Etiquettes référents loup + couleurs Loups coloriés par les élèves
5 min	Phase 4 : Retour sur leurs écrits	<ul style="list-style-type: none"> - Une fois que chaque élève aura écrit sa page, relier et plastifier le livre pour le présenter aux élèves. <p>« Notre livre est terminé, vous pourrez vous venir le chercher lorsque vous aurez besoin d'écrire le mot loup ou pour écrire une couleur. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque élève lit sa page aux autres élèves 	En classe entière Individuel Oral	Livre écrit par les élèves

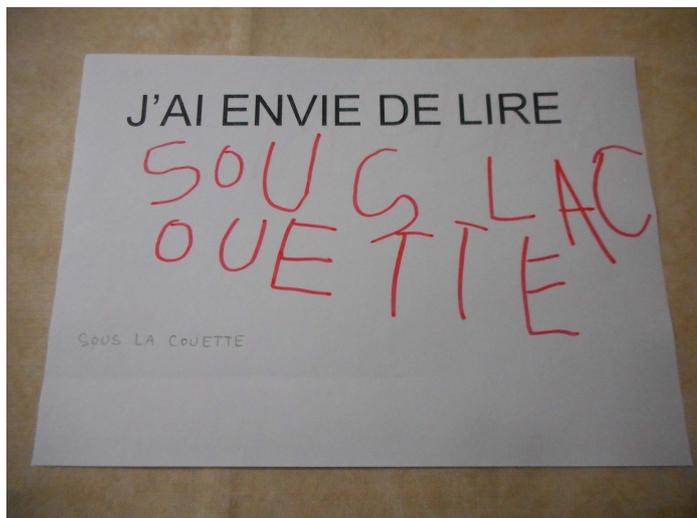
Etiquettes référents couleur



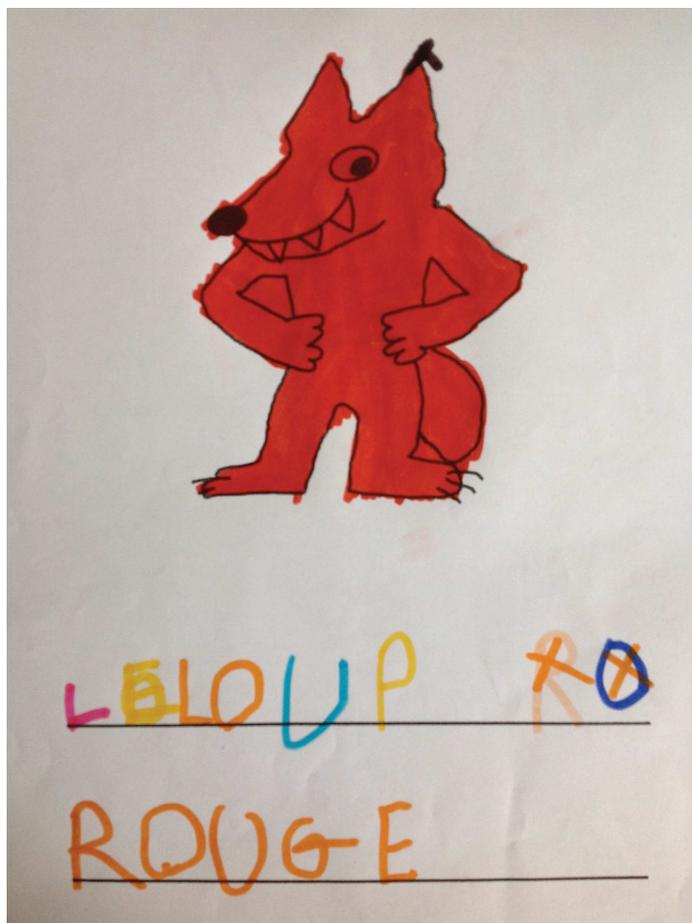
Etiquettes référents « loup » et « le »



Productions de Marion



Séance 1

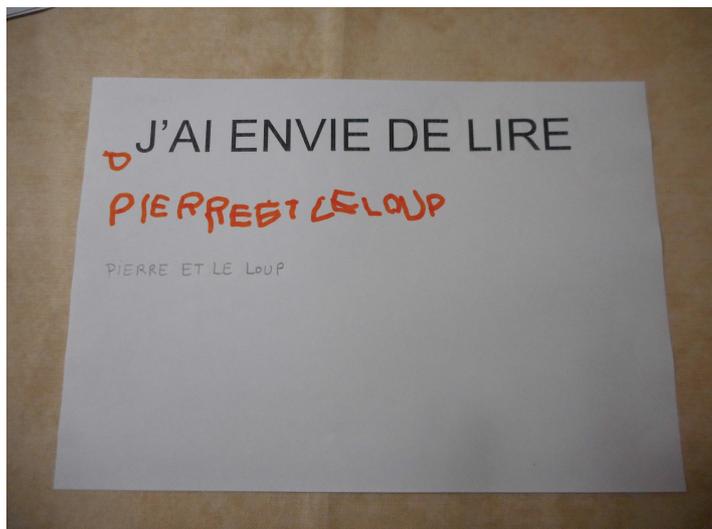


Séance 6



Séance 4

Productions de Chloé



Séance 1

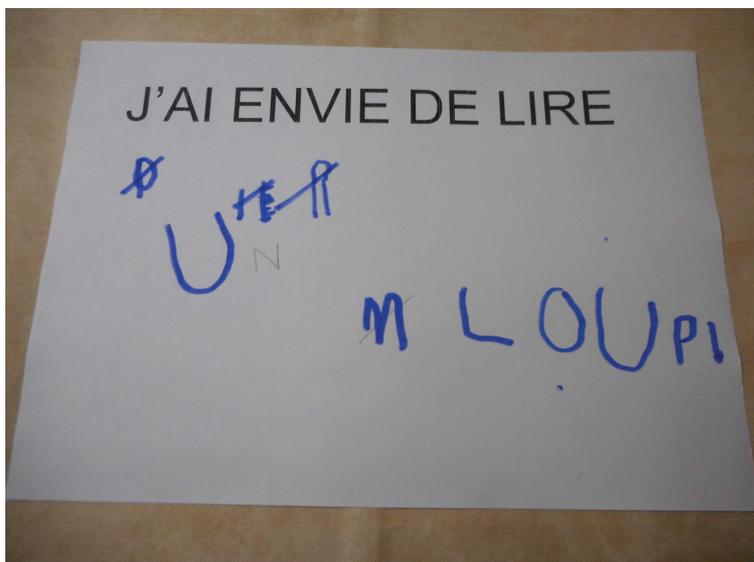


Séance 6

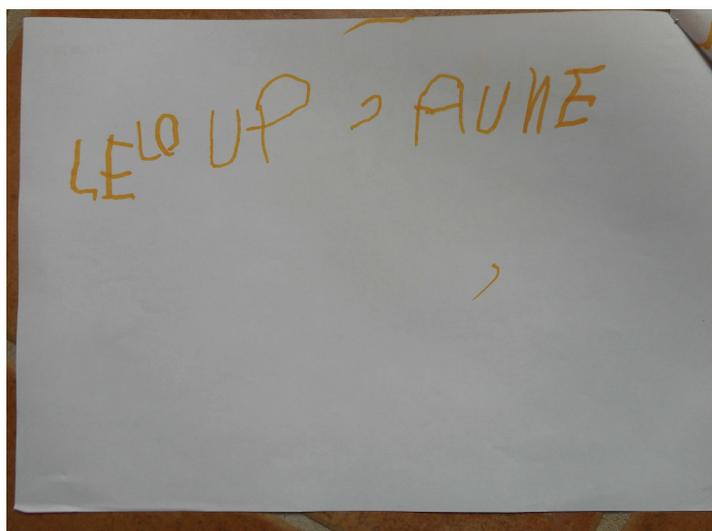


Séance 4

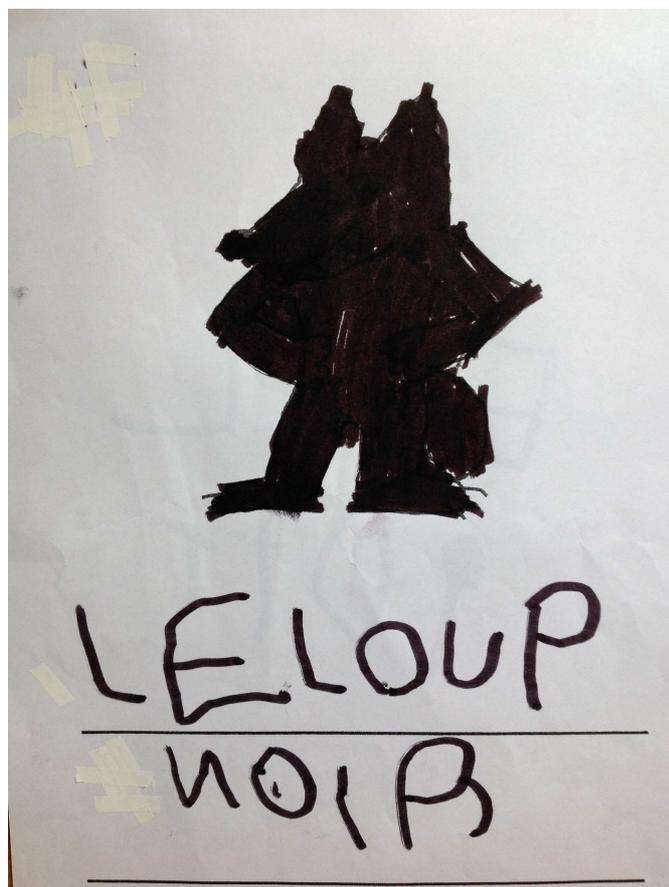
Productions d'Eliott



Séance 1



Séance 4



Séance 6

Productions de Vianney



Séance 4



Séance 6

Résumé

Ce mémoire traite de la production d'écrit en maternelle. Ce travail s'appuie sur des recherches théoriques qui montrent d'une part le lien qui existe entre la lecture et l'écriture et d'autre part l'importance de la mise en réseau d'albums et de la construction d'un projet pour permettre aux élèves de maternelle d'écrire. La partie théorique aborde également les différents moyens et outils mis à disposition pour faire de la production d'écrit en maternelle. Ce mémoire s'intéresse plus particulièrement à la production d'écrit à partir de référents dans une classe de moyenne section. La séquence mise en œuvre est basée sur un réseau d'albums autour du personnage du loup et sur le projet d'écriture d'un livre référent. Au cours de la séquence, les outils mis à disposition des élèves sont des étiquettes qui leur servent de référents pour les aider à produire un petit texte. Cette séquence permet de montrer qu'il est possible de faire de la production d'écrit avec des élèves qui ne savent encore ni lire ni écrire.

Summary

This essay deals with written production with preschool pupils. This work is based on theoretical research that shows on one hand the connection between reading and writing, and the other hand the importance of albums' networking and building project in order to make preschool pupils to write. The theoretical part approach different ways and tools too which make it possible to write in pre-school. This essay is interested especially in written production from referent in second year of preschool. The presented sequence is based on albums' networking around the character of the wolf and on the written project of a referent book. During the sequence, the tools given to pupils into write are labels that are used for referents in order to help them to write a little text. This sequence allows showing that's possible to make written production with pupils who don't even know read and write.

Mots clés

- Découvrir l'écrit
- Production d'écrit
- Maternelle
- Référent
- Projet