# Maternelle et cinéma et langage écrit en grande section maternelle

Laure Louis-Falandry

▶ **To cite this version:**

Laure Louis-Falandry. Maternelle et cinéma et langage écrit en grande section maternelle. Education. 2017. dumas-01579116

**HAL Id: dumas-01579116**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01579116**

Submitted on 30 Aug 2017

**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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré**

**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

**Mémoire de 2ème année**

**Année universitaire 2016 - 2017**

# *MATERNELLE ET CINEMA* ET LANGAGE ECRIT EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

**LOUIS-FALANDRY Laure**

Directeur du mémoire : Françoise VENTRESQUE

Tuteur du mémoire : Françoise VENTRESQUE

Assesseur : Sandrine SIRVEN

Soutenu le 19 mai 2017

# Sommaire


**Introduction** 1

**Cadre théorique** 2

**1 La place du cinéma dans l'enseignement** 2

1.1 L'enseignement artistique et culturel dans les programmes de l'école primaire 2

1.2 La place du cinéma dans l'enseignement artistique et culturel 3

1.2.1 Pourquoi amener les enfants au cinéma ? 3
1.2.2 Et à l'école maternelle ? 5

1.3 Le dispositif expérimental *Maternelle et cinéma* 6

1.3.1 Se préparer à voir le film 7
1.3.2 Garder une trace de l'expérience 7
1.3.3 Comprendre, interpréter, lier 7
1.3.4 Créer : la démarche de projet 8

**2 L'entrée dans le langage écrit** 9

2.1 Le langage écrit à l'école maternelle 9

2.1.1 Langage oral / langage écrit 9
2.1.2 Faut-il « enseigner l'écrit » en maternelle ? 10
2.1.3 Les champs d'activités pour entrer dans l'écrit à l'école maternelle 11

2.2 La production d'écrit à l'école maternelle 12

2.2.1 La mise en œuvre d'une production d'écrit longue 13
2.2.2 La dictée à l'adulte pour mettre des non lecteurs en situation de production écrite 15
2.2.3 Les rôles de l'adulte en situation de dictée à l'adulte 17

**Cadre méthodologique** 19

**1 Le questionnement** 19

**2 Les hypothèses de recherche** 19

**3 Le contexte de l'étude** 20

3.1 La classe participant au dispositif 20

3.2 La programmation maternelle et cinéma parcours B 20

**4 Le recueil de données** 21

4.1 L'enquête auprès des enseignants 22

4.2 La mise en place d'une démarche de projet autour du cinéma 22

**5 La méthode d'analyse** 23

**Résultats et discussion** 25

**1 Le questionnaire aux enseignants** 25

1.1 Participants et contexte 25

1.2 Analyse des compétences que les enseignants envisagent de programmer 25

1.3 Analyse des activités envisagées par les enseignants 26

1.4 Mise en relation avec les champs d'entrée dans le langage écrit 28

**2 Le projet mené en classe** 28

2.1 Contexte de mise en œuvre 28

2.2 Analyse des champs d'entrée dans le langage écrit 29

2.3 Analyse de traces écrites 32

2.4 Analyse d'une situation de production d'écrit en dictée à l'adulte 36

**Conclusion et perspectives** 43

**Bibliographie** 44

**Table des annexes** 45

# Introduction

Depuis sa création par les frères Lumière jusqu'aux productions actuelles des grands studios, le cinéma est une forme d'art qui captive les foules et entretient des liens étroits avec la littérature. Si le cinéma s'exprime à travers des images mouvantes quand l'écrit le fait par les mots, l'un comme l'autre constitue un langage et les adaptations cinématographiques de romans, ou romanesques de films, témoignent de ces interactions. Pourtant aujourd'hui l'offre commerciale et la multiplication des médias transforment parfois le cinéma en un produit de consommation, l'éloignant ainsi de ce qui en fait un objet artistique.et une pratique culturelle.

Alors depuis une quinzaine d'années avec le *Plan pour les arts et la culture à l'école*, puis la mise en place du *Parcours d'éducation artistique et culturelle*, une nouvelle impulsion a été donnée à l'enseignement artistique et culturel à l'école primaire et des programmes visant à donner une première culture artistique aux jeunes enfants ont vu le jour. C'est dans ce contexte qu'a été créé le programme *Ecole et cinéma* qui se décline depuis peu pour les plus jeunes avec *Maternelle et cinéma :* un dispositif composé de trois programmes adaptés à ce public spécifique projetés en salles.

Ayant l'opportunité de participer à ce dispositif avec la classe de grande section de maternelle dans laquelle j'enseigne, je me suis interrogée sur son exploitation possible avec des enfants qui commencent à entrer dans le langage écrit. **Comment envisager le dispositif Maternelle et cinéma en tant que support de l'entrée dans l'écrit ?**

Une première partie sera consacrée à détailler les fondements et les exigences l'enseignement artistique et culturel à l'école primaire ainsi que la place du cinéma dans celui-ci, de même que les modalités de l'acquisition du langage écrit chez l'enfant. Dans une deuxième partie je présenterai la méthodologie de cette étude, du questionnement de départ au détail du panorama d'activités proposées en classe dans le cadre du projet d'exploitation du dispositif, en passant par l'enquête menée auprès d'enseignants afin de recueillir des données sur leurs pratiques. Et enfin, dans un troisième temps, j'analyserai les résultats obtenus grâce à ce recueil de données en termes de place et d'entrées dans le langage écrit.

# Cadre théorique

## 1 La place du cinéma dans l'enseignement

### 1.1 L'enseignement artistique et culturel dans les programmes de l'école primaire

Selon le ministère de l'éducation nationale, (2001) : « Il faut que l'élève rencontre des artistes ou des œuvres et, pour beaucoup d'enfants, l'École est le seul lieu où cette rencontre puisse se faire ».

C'est à travers la politique d'éducation artistique et culturelle qui voit le jour dans les années 2000 que le cinéma s'invite à l'école. Avec le lancement du *Plan pour les arts et la culture à l'école*, ces enseignements « mettent l'accent sur la réalisation de projets artistiques dans l'École » (MEN, 2001). La priorité est donnée à l'école primaire afin d'impulser, dès le début de la scolarité obligatoire, des apprentissages afin de répondre à « l'exigence absolue d'une véritable éducation artistique et culturelle » (MEN, 2001).

A l'encontre de la hiérarchisation des domaines d'enseignements à l'école, l'idée principale est alors d'instituer l'enseignement artistique et culturel en tant que véritable matière scolaire, et non plus de le sacrifier à des savoirs plus considérés comme plus « fondamentaux ».

**Pourquoi ?**

Ce même *Plan pour les arts et la culture à l'école* présente des intérêts multiples au développement d'une éducation artistique et culturelle à l'école. L'éveil de la sensibilité à travers l'art permet l'accès au langage, la mise en place de projets dans lesquels l'élève est actif est source de motivation et permet de pallier l'ennui, à travers la création en particulier. Multiplier les rencontres avec l'art vise aussi à aiguiser l'esprit critique afin de concourir, à terme, à former un citoyen éclairé, mais aussi à marquer sa singularité face au matraquage médiatique, à l'uniformisation des médias de masse et à la culture « main stream » qu'ils transmettent.

D'un point de vue plus philosophique, l'éducation aux arts à l'école relève d'une exigence d'équité : les inégalités sociales et géographiques entrainent des déséquilibres dans l'accès à la culture. Or dans l'école de la République, il est nécessaire, pour chaque enfant, d' « organiser la rencontre de tous avec les arts » (MEN, 2001) et, selon Alain Bergala (2002), un des acteurs du plan pour les arts et la culture à l'école, « l'école est[…] pour le plus grand nombre d'enfants, le seul lieu où cette rencontre avec l'art peut se faire ». Il s'agit là d'une

idée forte, reprise dans la politique actuelle d'éducation artistique et culturelle : le Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), tel qu'il est défini sur le site Eduscol, « a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art ».

**Comment ?**

Selon Alain Bergala (2002), s'il a sa place au même titre que les enseignements « traditionnels », l'art ne peut s'enseigner de la même manière : « l'art, cela ne s'enseigne pas, cela se rencontre, cela s'expérimente, cela se transmet par d'autres voies que le discours du seul savoir, et parfois même sans discours du tout ». C'est là le grand renouveau qu'a connu l'éducation artistique et culturelle dans les années 2000, et qui se poursuit aujourd'hui encore. En effet, selon le Ministère du l'Education Nationale (Eduscol), le parcours d'éducation artistique et culturelle repose sur trois piliers : des rencontres, des pratiques et des connaissances.

L'ensemble de ces trois champs d'éducation s'inscrit dans les enseignements dispensés dans les différents domaines tels que la culture humaniste, la littérature, les sciences et les technologies, et grâce à la mise en œuvre de projets appuyés sur des partenariats qui assurent le contact avec les œuvres et les lieux de création ainsi que les rencontres avec les artistes.

C'est ainsi que dans les années 2000 plusieurs dispositifs centrés sur l'éducation artistique et culturelle ont vu le jour et ont participé au développement et à la diversification des domaines artistiques enseignés : classes à projet artistique et culturel, classes culturelles transplantées, Ecole et cinéma…

## 1.2 La place du cinéma dans l'enseignement artistique et culturel

### 1.2.1 Pourquoi amener les enfants au cinéma ?

« Le cinéma occupe une place importante et privilégiée dans ce parcours d'éducation artistique et culturelle » (Eduscol, 2015)

Selon le Plan pour les arts et la culture « Le cinéma est un art et une culture », il a donc naturellement sa place dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Mais le cinéma est aussi un langage, vecteur de savoirs, de messages engagés ou d'émotions qui se retrouve dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) : « les langages pour penser et communiquer » :

Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. […]

**Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps**
Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.

## Découvrir le cinéma en tant qu'art

S'il est un domaine artistique et culturel accessible aux élèves, ce doit être le cinéma. Avec le développement du numérique et à travers différents médiums, salle de cinéma, dvd, streaming, téléchargement, vidéo à la demande, la grande majorité des élèves visionne régulièrement des films. Mais, pour la plupart des enfants, la connaissance et la pratique du cinéma se limitent aux films des firmes Disney, Pixar ou Marvel sortis ces 15 dernières années, peu représentatifs de la diversité et de l'aspect artistique du cinéma. Selon Alain Bergala (2002), cette forme de cinéma ne s'apparente pas à de l'art et « Si la rencontre du cinéma comme art ne se passe pas à l'école, il y a beaucoup d'enfants pour qui elle risque fort de ne se passer nulle part ».

L'école doit proposer « une alternative au cinéma de pure consommation » en fournissant un capital de référence, collection rassemblant des œuvres de tous les lieux et toutes les époques et représentative de tous les univers cinématographiques existants, afin d'offrir aux enfants une culture ouverte sur le monde.

## Découvrir le cinéma en tant que pratique culturelle

« Découvrir le cinéma n'est pas la même chose que découvrir les films » (Enfants de cinéma).

La séance de cinéma est une expérience, une pratique culturelle et sociale collective, qui tente de résister face au cinéma de consommation et à la concurrence du DVD et d'internet, moins chers et plus souples : possibilité de mettre en pause, de visionner en plusieurs fois ou de revenir en arrière si l'on était distrait… Un phénomène de « zapping » mis en avant par Philippe Meirieu (2014) qui identifie la télécommande, et sa multiplicité dans les foyers, comme l'objet responsable. Aller au cinéma permet alors de redéfinir le rôle du spectateur, de centrer son attention sur le film.

> «[…]on ne dispose pas, pour le moment, de télécommande au cinéma ou au théâtre. Là, on entre dans une salle et l'on s'astreint, en principe, à regarder un spectacle du début jusqu'à la fin, sans s'adonner à d'autres activités en parallèle »

André Gardies met en évidence la nécessité de la dévolution du spectateur à la séance de cinéma qui représente « une véritable expérience sensori-motrice […] institutionnalisée» (2001, p.135). Par ailleurs, le *Plan pour les arts et la culture à l'école* rappelle que les salles de cinéma « restent le lieu « naturel » de rencontre avec le septième art et de constitution d'une culture cinématographique ».

Ainsi, la rencontre avec des œuvres cinématographiques lors de séances au cinéma permet aux enfants d'acquérir, à la fois une culture et une pratique culturelle. C'est là la double mission du dispositif *Ecole et Cinéma,* mis en place depuis 1994. « Les *enfants de cinéma* souhaitent que les deux se fassent conjointement, et que l'un soit indissociable de l'autre ». Ainsi, un objectif sous-jacent est de faire retrouver le chemin des salles de cinéma aux français.

Alain Bergala, lui aussi, milite pour un enseignement du cinéma hors de l'école « l'art doit être une expérience d'une autre nature […] que celle du cours localisé » (2002), faisant intervenir des partenariats comme des rencontres avec des gens du métier : techniciens, projectionnistes, artistes…

### 1.2.2 Et à l'école maternelle ?

Les programmes en actuellement en vigueur (BO du 26 mars 2015) classent le cinéma dans les « arts du visuels » au même titre que la peinture et la photographie, en parallèle des arts du son et des arts du spectacle vivant, dans le domaine *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*. Les apprentissages à mener sont établis comme un préambule au parcours d'éducation artistique et culturel : « l'école maternelle […] constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle ».

La pratique du cinéma à l'école maternelle vise à offrir aux enfants la possibilité de se constituer en tant que spectateur, à la fois par la mise en place d'une pratique sociale grâce à une fréquentation du cinéma en salle, par l'incitation à une attitude critique face aux images, et enfin par la démarche de création.

> « Autant que possible, les enfants sont initiés à la fréquentation d'espaces d'expositions, de salles de cinéma et de spectacles vivants afin qu'ils en comprennent la fonction artistique et sociale et découvrent le plaisir d'être spectateur. »

« Les enfants apprennent peu à peu à caractériser les différentes images, fixes ou animées, et leurs fonctions, et à distinguer le réel de sa représentation, afin d'avoir à terme un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge » (BO du 26 mars 2015)

### 1.3 Le dispositif expérimental *Maternelle et cinéma*

*Ecole et cinéma* est une action publique d'éducation artistique et culturelle au cinéma créée en 1994 par l'association *Enfants de cinéma* en partenariat avec le *Centre national de la Cinématographie* et le *Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.*

Lors de sa création, le dispositif *Ecole et cinéma* était réservé aux enfants de cycles 2 et 3, soit à partir de la grande section de maternelle, les plus petits étaient donc écartés. Depuis 2014, une expérimentation est en cours dans une trentaine de départements, dont l'Aude, afin de permettre à tous les enfants d'école primaire de faire l'expérience du cinéma à l'école.

Le dispositif *Maternelle et cinéma*, conçu spécifiquement pour ce public spécifique, permet aux enfants de se rendre deux fois au cinéma pour des séances d'une durée maximum de 45 minutes avec un programme constitué de films courts ou moyens métrages.

Le document *Maternelle et cinéma, un nouveau dispositif national de sensibilisation au cinéma pour les élèves de cycle 1*, précise les raisons du choix de ce type de format : s'adapter aux capacités des jeunes enfants et leur offrir un aperçu du cinéma sous toutes ses formes.

« Le format court permet à l'enfant de pouvoir appréhender plus facilement et plus sereinement un film. […]Le format court permet aussi une approche diversifiée du cinéma, mêlant les genres et les époques ».

Les enfants de grande section ont la possibilité de se positionner sur un parcours hybride entre *Maternelle et cinéma* et *Ecole et cinéma* en participant à une troisième projection issue de la programmation *Ecole et cinéma.*

Un document pédagogique est établi pour chaque programme afin de communiquer aux enseignants participant au dispositif des informations sur les films, ainsi que des pistes de travail autour des films, faisant le lien avec différents domaines des programmes. Par ailleurs, des pré-projections accompagnées d'animations pédagogiques sont proposées afin que les enseignants puissent visionner le programme et préparer leur exploitation du dispositif.

Par ailleurs, Nathalie Mourrut, conseillère pédagogique départementale en arts au sein de l'équipe de l'Aude, a conçu et diffusé le document *Mettre en place un projet autour du dispositif Ecole et cinéma* afin de proposer des pistes de travail à partir du *Référentiel 2015 pour l'éducation artistique et culturelle.*

#### 1.3.1 Se préparer à voir le film

Le document *Mettre en place un projet autour du dispositif Ecole et Cinéma* offre une panoplie d'activités à mettre en place afin de préparer la sortie au cinéma. Ce document propose 3 champs d'activités en place en amont de la sortie :

- **s'interroger sur ce qu'est le cinéma** à partir des représentations des enfants et des expériences personnelles en constituant le lexique du cinéma et en distinguant le visionnage d'un film au cinéma avec d'autres médias

- **découvrir un lieu culturel** en localisant les séances dans le temps sur un calendrier, et dans l'espace sur un plan et en s'appropriant les règles et les fonctions de ce lieu par la rédaction d'une charte du spectateur par exemple

- **se préparer à voir le film** en créant un horizon d'attentes autour du titre, de l'affiche et de la bande annonce afin de susciter la curiosité et l'intérêt des enfants. La séance vient alors apporter des réponses aux interrogations ou confirmer/infirmer les hypothèses émises.

#### 1.3.2 Garder une trace de l'expérience

Une fois la préparation achevée vient la séance qui, en tant qu'expérience unique, ne laisse de trace que dans la mémoire des enfants. Pour N.Mourrut il est important de garder une trace son passage dans la salle de cinéma à travers des photos légendées ou encore un ticket de cinéma ; le plan pour les arts et la culture à l'école propose lui la tenue d'un journal de bord.

> L'éducation artistique et culturelle repose sur des ruptures, ruptures nécessaires que produisent les moments de sensibilisation et de réalisation: aussi est-il très important que tout projet laisse une trace, individuelle ou collective, sous des formes variées qui permettent de rendre compte des notions abordées, des expériences vécues, des recherches documentaires qui ont accompagné la démarche. La tenue d'un journal de bord permet à l'élève de fixer ces repères, d'assurer une continuité, de mesurer le cheminement de son apprentissage et de conserver sous une forme tangible son parcours. (MEN, 2001).

#### 1.3.3 Comprendre, interpréter, lier

Dans le document *Mettre en place un projet autour du dispositif Ecole et cinéma*, N.Mourrut propose une exploitation du film en trois étapes :

- des activités à chaud, juste après la projection afin de vérifier la compréhension et de recueillir les impressions

- des activités plus différées afin de s'intéresser à l'univers de référence, au schéma narratif et aux personnages de l'histoire, d'identifier le genre du film

- des activités de mise en réseau autour d'un réalisateur ou d'autres films, des activités transversales autour d'un thème en arts ou en littérature pouvant aboutir à un projet pluridisciplinaire : analyse comparative, exposition…

#### 1.3.4 Créer : la démarche de projet

L'éducation artistique et culturelle, telle que définie par le *Plan pour les arts et la culture*, repose sur la mise en œuvre de projets. N.Mourrut, dans le document *Mettre en place un projet autour du dispositif Maternelle et Cinéma*, propose des projets aux finalités diverses telles que : réaliser un film, présenter une exposition, créer un spectacle vivant ou simplement aller au cinéma.

Cependant, si, chez les plus petits, la sortie au cinéma peut représenter une finalité en soi, le référentiel 2015 pour l'éducation artistique et culturelle rappelle cependant que la pratique des arts à travers la mise en œuvre d'un processus de création en est un axe fort. Il semble donc préférable que le projet autour de ce dispositif prenne la forme d'une production qui, par ailleurs, permettrait de mettre en œuvre l'aspect social d'un projet.

Le ministère de l'éducation nationale met toutefois en garde contre une dérive de la démarche de projet qui consiste à privilégier la présentation du projet aux apprentissages sous-jacents :

> […]s'il peut être valorisant qu'elle débouche sur une présentation publique, cet objectif ne doit en aucun cas recouvrir les visées pédagogiques du projet qui tiennent tout entières dans l'élaboration et la progression de l'apprentissage (MEN, 2001)

Enfin, si les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle sont à considérer dans l'enseignement, il ne faut pas oublier que le développement et la structuration du langage oral ainsi que l'entrée dans le monde de l'écrit sont les objectifs premiers de l'école maternelle et, en cela, ils sont indissociables de tout apprentissage. Alors, quelles sont les caractéristiques du langage écrit ? Quelles sont les entrées possibles dans l'écrit pour les enfants d'école maternelle ?

# 2 L'entrée dans le langage écrit

## 2.1 Le langage écrit à l'école maternelle

### 2.1.1 Langage oral / langage écrit

Le terme de « langage » renvoie à une « activité psychologique d'un sujet au moyen d'une langue et qui signifie ». (Brigaudiot et al.,2014)

« Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit ». (*Programmes de l'école maternelle*, 2015).

L'équipe de rédaction de l'ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (2000, p14), coordonnée par Mireille Brigaudiot, rappelle que plusieurs formes de langage coexistent. Le langage intérieur, qui repose sur des activités d'écoute, de lecture, de réflexion ou encore de pensée, est un langage propre au sujet qui n'aboutit pas à une énonciation et lui permet d'établir ses représentations personnelles sur un objet. Le langage extériorisé, lui repose sur une activité langagière aboutissant à l'élaboration d'un produit linguistique appelé « texte », oral ou écrit, adressé à quelqu'un (discours) ou à soi (pense-bête, prise de notes…).

*Les programmes de l'école maternelle* (2015) apportent plus de précisions sur cette distinction. Au sein de cette dernière forme, le langage extériorisé, il est encore possible de distinguer deux composantes langagières : l'oral et l'écrit. L'oral est la forme extériorisée du langage utilisé en interaction, en présence de l'interlocuteur, alors que l'écrit en est sa forme écrite en l'absence de destinataire ou en réception différée. Chacune de ses formes langagières, parce qu'elle s'établit dans une situation de communication particulière, utilise un code qui lui est propre. «En Français, les formes syntaxiques dominantes diffèrent entre l'oral et l'écrit » (Fayol, 2013, p.22). Ainsi une distinction s'opère entre langue orale et langue écrite. La langue écrite obéit à des normes plus strictes que l'oral, alors même qu'elle exige plus de précisions sur le contexte de l'énonciation. Les traits d'oralité, comme la reprise du pronom, ne sont pas acceptables dans un écrit, et la concordance des temps doit être respectée, la langue écrite nécessite donc un apprentissage.

Le langage oral quant à lui est inné. L'enfant emploie et apprend spontanément le langage oral grâce aux interactions avec les adultes de son entourage, alors que le langage écrit s'apprend. Aussi les objectifs de l'école sont différents selon que l'on se place dans la section orale ou écrite. L'école maternelle vise à « la stimulation et la structuration du

langage oral » des enfants afin de le développer et l'enrichir alors qu'elle va chercher «l'entrée progressive dans la culture de l'écrit ». (*Programmes de l'école maternelle*, 2015).

S'il existe des différences entre langage oral et langage écrit, l'équipe de rédaction de *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle (*2000), rappelle leur fonction commune : «dans tous les cas, le langage permet la communication ».

### 2.1.2 Faut-il « enseigner l'écrit » en maternelle ?

Les programmes actuellement en vigueur pour l'école maternelle, dans le *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*, ont réaffirmé la place prépondérante du langage à l'école maternelle et précisé ses enjeux dans la perspective d'une scolarité réussie et d'une insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Selon l'équipe de rédaction de l'ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (2000), plusieurs conceptions de l'apprentissage de l'écrit à l'école maternelle coexistent :

- **l'« école plaisir » de l'oral en opposition à l' « école contrainte » de l'écrit**. Dans le cadre de cette approche, l'écrit n'est présent qu'à travers des outils utilisés par l'enseignant de manière ritualisée (lectures, calendrier…). L'apprentissage de l'écrit, considéré comme fastidieux étant réservé au cycle 2.

- **l'apprentissage anticipé de l'écrit.** Les enjeux de la maîtrise de l'écrit son tels que l'on peut assister à une entrée précoce dans l'écrit : cahiers à lignes, méthode de lecture… Parce que la grande section précède immédiatement l'entrée au CP et l'apprentissage de la lecture, certains enseignants pourraient être tentés de proposer des activités précoces. Mireille Brigaudiot, sur son site internet, met en garde contre cette conception : « Contrairement à ce qu'on croit souvent, la GS n'est pas l'année de l'écrit, par opposition aux autres niveaux qui seraient essentiellement ceux du travail oral. Il faut travailler les deux. »

- **la mission de l'école maternelle est d'enseigner l'oral, l'écrit est réservé au cycle 2**

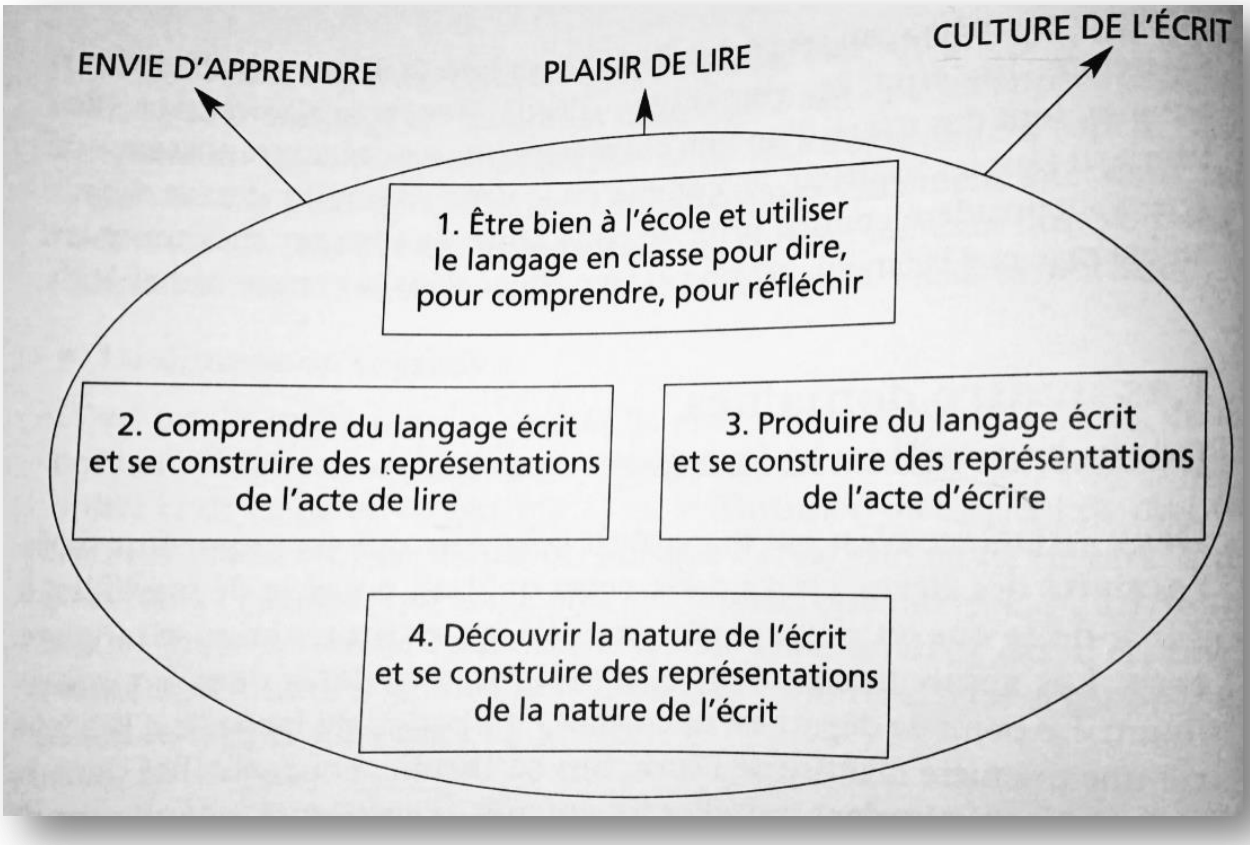
- **l'école maternelle permet de se préparer à l'entrée dans l'écrit, le CP permet de systématiser** : les prérequis tels que le geste graphique, le langage oral, la conscience phonologique sont enseignés indépendamment les uns des autres.

Les programmes actuellement en vigueur se trouvent sur une position intermédiaire à l'égard de ces différentes conceptions puisque des éléments de chacune sont présents : le plaisir d'une école bienveillante, les enjeux de la maitrise de l'écrit, la prépondérance de l'oral

et les prérequis aux apprentissages systématiques : « le langage écrit […] prépare les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle 2 ». Il est donc nécessaire d'enseigner l'écrit en maternelle, en témoignent les objectifs visés par la section « l'écrit » des programmes de l'école maternelle et les éléments de progressivité proposés à travers des activités d'entrée dans l'écrit.

### 2.1.3 Les champs d'activités pour entrer dans l'écrit à l'école maternelle

L'équipe de rédaction PROG, coordonnée par Mireille Brigaudiot (2000), s'est intéressée aux domaines d'apprentissage permettant de travailler le langage écrit et est parvenue à en distinguer quatre.




**Domaine 1. « Etre bien à l'école et utiliser le langage en classe pour dire, pour comprendre, pour réfléchir » :** correspond à la place du langage dans tous les domaines d'apprentissage et à la bienveillance des adultes envers les enfants à l'école maternelle, qui leur offrent la possibilité de s'exprimer. Ce domaine peut être mis mettre en parallèle avec le sous-domaine « l'oral » des programmes de l'école maternelle : « oser entrer en communication : l'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle ».

**Domaine 2. « Comprendre du langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire »** : renvoie à la section « écouter de l'écrit et comprendre » des programmes de l'école maternelle. Il s'agit de permettre aux enfants, par la fréquentation régulière et variée de l'écrit, de traiter du langage écrit afin d'en comprendre le sens par la voie de la parole d'un médiateur.

**Domaine 3. « Produire du langage écrit et se construire des représentations de l'acte d'écrire »** : renvoie à la section « commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement » des programmes de l'école maternelle. L'objectif est de permettre aux enfants de se saisir du langage écrit afin de l'utiliser dans un but précis, une situation authentique d'écriture.

**Domaine 4. « Découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit ».** Ce domaine, que l'on peut mettre en parallèle avec les sections « découvrir la fonction de l'écrit » et « découvrir le principe alphabétique » des programmes de l'école maternelle vise à ce que les enfants comprennent que l'écrit est un langage codé qui permet, en réception d'accéder à la parole d'autrui, en production de s'adresser à un destinataire absent ou de garder une trace pour soi-même. « L'écrit c'est du langage ET (ou MAIS ?) il est codé graphiquement grâce à des signes correspondant à des éléments sonores qui permettent leur partage social ». (Brigaudiot et al, 2000).

Ainsi, c'est en proposant des activités couvrant l'ensemble ces domaines : utiliser le langage oral, comprendre et produire de l'écrit, découvrir la nature de l'écrit que les enfants s'acculturent à l'écrit, forme de langage que tous ne côtoient pas dans la sphère familiale : « il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit » (BO du 26 mars 2015). Selon l'équipe de recherche d'ECOUEN (1984), il est important que l'acculturation à l'écrit se fasse à travers trois types d'expériences vécues par les enfants : l'utilité de l'écrit, le pouvoir qu'offre sa maitrise, le plaisir de sa production.

Parmi ces entrées permettent l'acculturation à l'écrit, c'est à la production d'écrit que j'ai choisi de m'intéresser par la suite.

### 2.2 La production d'écrit à l'école maternelle

Josette Jolibert, dans *Former des enfants producteurs de textes* (1994), présente trois points de divergence entre produire un message écrit et un message oral :

- ***L'écrit est un message différé dans le temps et dans l'espace***. Les éléments de contexte ne sont pas perçus par le destinataire ; l'émetteur doit présenter les paramètres de la situation de communication

- ***L'écrit n'est pas spontané***, il s'élabore dans un processus de production distancié et organisé : l'émetteur réfléchit à son message et peut y revenir dessus

- ***L'écrit nécessite une organisation*** : typographie, ponctuation

Les documents ressources pour la maternelle précisent que c'est par des activités de production d'écrit, précédées par des temps de lecture, de catégorisation et d'observation de l'enseignant qui écrit, que les enfants pourront en identifier les caractéristiques et ainsi se saisir de leur fonctionnement. « Un des objectifs de l'école maternelle est de commencer à produire des écrits et à en découvrir le fonctionnement » Eduscol, 2015.

La diversité des écrits est grande, dans la vie quotidienne comme à l'école, tant du point de vue du support, du type d'écrit que du discours. Ainsi, les documents d'accompagnement des programmes de l'école maternelle (BO du 26 mars 2015) classent en trois catégories les écrits présents dans la classe : écrits fonctionnels, littéraires et documentaires : « Tous ces écrits présents en classe ont des fonctions bien différentes que l'enseignant doit identifier et faire progressivement découvrir » Eduscol, 2015. A ceux-ci s'ajoutent les écrits sociaux rencontrés dans la vie quotidienne : l'article journal, la lettre d'invitation, le prospectus publicitaire, la recette de cuisine…

Chacun de ces écrits peut comporter plusieurs types de discours qui correspondent à une intention de la part du rédacteur : informer, expliquer, chercher à convaincre, proposer, raconter, décrire…

A cela s'ajoute la variété des supports de l'écrits (journal, lettre, cahier), qui en leur sein peuvent contenir plusieurs types d'écrits contentant eux-mêmes plusieurs types de discours…

Les activités d'écriture peuvent donner lieu à des productions de trois types : écrits courts, écrits de travail, écrits longs.

#### 2.2.1 La mise en œuvre d'une production d'écrit longue

Ecrire est une tâche complexe qui nécessite la mobilisation simultanée de plusieurs compétences : la recherche et l'organisation des idées, la mise en mots, l'élaboration du texte, l'édition, la révision syntaxique et orthographique… Aussi, décomposer la production d'écrit

en une succession de tâches plus simples permet d'éviter la surcharge cognitive. Selon Eduscol (2015), ce découpage est profitable puisqu'il permet de « mieux percevoir les nombreuses procédures en jeu ». Trois phases sont à distinguer dans le processus de production d'écrit long.

**Opérations de planification**

L'étape de planification consiste en une activité de production langagière orale qui vise à cadrer le contenu et construire le canevas de l'écrit afin de clarifier la tâche d'écriture. Le groupe de recherche d'Ecouen (1994) apporte un éclairage sur les compétences nécessaires à ce stade afin de se positionner dans une situation d'écriture authentique :

- **identifier précisément les paramètres de la situation** : se représenter le destinataire absent, se positionner en tant énonciateur, définir le but, l'enjeu et l'objet.

- **se représenter le produit fini** : allure générale en fonction du type de texte et choix de matériel

- **définir les premiers éléments de contenu** : en fonction du type de texte, liste des idées, description des personnages, lieux et évènements.

Dans le cadre de l'analyse de la posture enseignante, D.Bucheton montre que « l'étayage didactique est pragmatique » : l'enseignant accompagne les enfants afin d'organiser leur production en étant à l'écoute de ce qu'ils veulent écrire et en créant une « atmosphère sereine et joyeuse » (2014).

Cette étape aboutit à l'élaboration d'un ou plusieurs écrits de travail de formes variables selon sa vocation : pense-bête, dessin, brouillon, canevas…Cette première étape est commune à toute production d'écrit, chez des scripteurs comme chez les non-scripteurs. Les opérations suivantes, en revanche, diffèrent selon ce paramètre.

**Opérations de mise en texte**

Dans le cas de non scripteurs, les opérations de mises en textes sont réalisées conjointement par l'enseignant et les enfants dans le cadre du dispositif de dictée à l'adulte. Les enfants mettent en mots et délèguent l'aspect matériel de l'écriture, car eux n'en maîtrisent ni le code ni le geste. Le rôle de l'enseignement est primordial : « La tutelle de l'enseignant est indispensable : il devient un médiateur-scripteur » (Eduscol, 2015).

**Opérations de lecture et de relecture**

Chez les non-scripteurs, les opérations de lecture et relecture ne sont le fait que de l'enseignant, c'est donc à lui de repérer les moments les plus propices à celles-ci. De manière générale, il convient de les mener à différents moments :

- en cours d'écriture, par un énoncé oral de ce qu'il est en train d'écrire afin de permettre aux enfants d'identifier la segmentation en mots et non plus en groupe de souffle ainsi que d'adapter le débit de parole à la vitesse d'écriture. Par ailleurs, cela peut progressivement permettre « l'élaboration d'une grammaire intuitive, les segments dictés correspondant à des unités syntagmatiques de la phrase écrite » (Eduscol, 2015)

- en cours d'écriture, par une relecture d'une ou plusieurs phrases afin d'éviter les répétitions et de permettre aux enfants de d'employer les reprises anaphoriques adéquates

- en cours d'écriture, à la fin d'une partie du texte ou d'un épisode de production longue le cas échéant, par une relecture intégrale pour « pour redonner la mémoire vive du déroulement » (Eduscol, 2015), afin de corriger ou de réajuster la production.

Ces situations de relecture permettent d'assurer logique et cohérence à la production écrite, afin de commencer à mettre en place des automatismes liés à la grammaire de texte. Par ailleurs, la production d'un écrit long en épisodes permet de mettre en avant une caractéristique liée à la nature de l'écrit : sa permanence.

### 2.2.2 La dictée à l'adulte pour mettre des non lecteurs en situation de production écrite

« La dictée à l'adulte consiste en une prise en charge par l'adulte de la réalisation graphique d'un texte conçu mentalement, produit oralement et dicté par l'apprenant. » (Canut, 2010)

Ce dispositif est préconisé par l'institution à travers les instructions officielles depuis les années 80, dans tous les programmes sans exception. Il est clairement mentionné dans les programmes actuellement en vigueur.

> C'est l'enseignant qui juge du moment où les enfants sont prêts à prendre en charge eux-mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit.[…] cette prise en charge partielle se fait en production et largement avec l'aide d'un adulte. […] La technique de dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015)

La dictée à l'adulte est centrale dans la conquête de l'écrit : selon les documents d'accompagnement des programmes, elle est « l'activité la plus propice à mettre en évidence le passage de l'oral à l'écrit. Cette bascule cognitive se réalise à travers plusieurs prises de consciences :

**- l'écrit code l'oral** : ce qui est dit peut s'écrire. En se montrant en train d'écrire, l'enseignant permet à l'enfant de voir la transformation de sa parole en signes écrits. Selon Laurence Lentin (1998), « l'apprenant découvre que ce qu'il parle peut devenir de l'écrit ».

**- le discours écrit est différent du discours oral spontané** : on n'écrit pas comme on parle. Le message, pour pouvoir être écrit, doit respecter des règles lexicales et syntaxiques comme la non reprise du pronom par exemple. Le document ressource maternelle *Les dictées à l'adulte* rappelle que la production d'écrit nécessite une « double focalisation » qui consiste à se mobiliser, à la fois sur le contenu du message, mais aussi sur l'aspect linguistique, difficile pour l'enfant qui entre dans l'écrit. Il s'agit, selon Emmanuelle CANUT (2009) de « transformer son parler en parler qui s'écrit ».

> Le français oral et le français écrit constituent une seule et même langue. Certains éléments n'apparaissent qu'à l'oral tandis que d'autres sont particuliers à l'écrit. Des énonciations sont aussi possibles soit à l'oral soit à l'écrit. L'enfant qui ne maîtrise pas à l'oral ce qui est à l'intersection de l'oral et de l'écrit ne peut pas passer à la langue écrit. (Lantin)

Le rapport de l'inspection générale sur la maternelle de 2011 montre que la délégation matérielle en dictée à l'adulte permet le travail cognitif de bascule entre discours oral et discours écrit :

> Il ne s'agit pas seulement de laisser une trace écrite ; l'enjeu cognitif essentiel réside dans l'acquisition de la capacité à produire un message construit compréhensible pour un tiers dans une situation de communication authentique, dans la prise de conscience que « l'on n'écrit pas comme on parle ».

**- l'écrit est permanent** : il est possible de revenir sur le message pour le modifier. Le passage à l'écrit permet une mise à distance par rapport au message qui offre la possibilité de le réajuster.

- **dicter ne se limite pas à parler** : l'énonciateur doit adapter son débit car le geste d'écriture nécessite plus de temps que l'énonciation orale. L'équipe PROG (2000) rappelle que la dictée à l'adulte n'est envisageable « que lorsque les enfants peuvent commencer à dicter, ce qui suppose qu'ils ont entendu de très nombreuses lectures de textes et en français écrit ».

### 2.2.3 Les rôles de l'adulte en situation de dictée à l'adulte

Chartier, Clesse et Hébrard (1998) identifient et distinguent six rôles de l'adulte :

**- il se montre en train d'écrire et dit ce qu'il écrit mot après mot** : en permettant à l'enfant d'accéder à la représentation visuelle de son énoncé, la verbalisation de l'adulte en train d'écrire permet de visualiser les différences entre la segmentation de la chaine orale en groupe de souffle et celle de la chaine écrite en mots ;

**- il demande à l'enfant de ralentir son débit** : pour s'adapter à la main qui écrit, l'enfant doit être capable de dicter et donc de mémoriser son propos afin de pouvoir le redire plus lentement ;

**- il demande des explications et éclaircissements sur le contenu** : les questionnements de l'adulte permettent à l'enfant d'entamer une réflexion sur son propos et de l'inciter détailler ou corriger des incohérences.

**- il s'étonne ou manifeste son embarras devant la forme d'énonciation** : ces remarques participent à la prise de conscience de ce qui est permis à l'oral et ne l'est pas à l'écrit et à l'automatisation de la correction des formulations

**- il propose des corrections** : ces interventions permettent de pallier certaines mauvaises habitudes de langage comme la double pronominalisation. Fréquentes au début, elles se font progressivement plus rares à mesure que les enfants automatisent les formulations correctes à l'écrit.

**- il relit le texte écrit** : la relecture permet de garder le fil de l'énonciation et fait prendre conscience de la présence réelle du texte et de la permanence de l'écrit.

En outre, les auteurs Chartier, Clesse Et Hebrard (1998) mettent en évidence trois étapes dans les compétences d'écriture en situation de dictée à l'adule :

- **L'enfant est dans l'oral** : son discours a l'allure d'une conversation
- **L'enfant prend conscience de l'écrit** : il commence à essayer de s'adapter à la main, ralentit son discours mais il peut perdre le fil et oublier des éléments
- **L'enfant dicte** : il fait la différence entre raconter et dicter et attend que le scripteur écrive. Il segmente son oral par groupe de mots, par mots, sépare déterminants et noms…

La progression dans ces étapes permet à l'adulte un lâcher prise progressif qui aboutit, lorsque l'enfant est capable de produire et dicter un énoncé « écrivable » de manière autonome, à une simple délégation du geste d'écriture à l'adulte.

Ainsi, la dictée à l'adulte permet aux enfants non lecteurs et non scripteurs de s'initier à la production d'écrit tout en constituant un remarquable indicateur de leur progressivité dans la compréhension de la nature de l'écrit. Cependant le rapport de l'inspection générale sur la Maternelle de 2011 pointe une mise en œuvre peu significative de la dictée à l'adulte dans les écoles maternelles : « absente de l'emploi du temps, c'est au mieux une pratique très occasionnelle ». Elle est pourtant un moyen efficace de permettre aux enfants non lecteurs de s'approprier progressivement le langage écrit.

En résumé, l'école maternelle, tout en conservant son rôle d'école bienveillante qui respecte le rythme des enfants, doit leur permettre d'entrer progressivement dans l'écrit en proposant de manière équilibrée des activités couvrant l'ensemble de ces entrées.

Le cinéma n'est, a priori, pas le support privilégié de l'entrée dans l'écrit. Or, le cinéma est un langage.

> Le 7e art, bien qu'art de l'image, est loin d'apparaitre comme un moyen d'expression purement plastique. Tous les prestiges de l'image n'y sont finalement que des moyens pour exprimer autre chose […] c'est le langage […].

En outre, les interrelations entre images et mots sont établis, en témoignent quantités d'adaptations cinématographiques de livres et de (plus rares) adaptations romanesques de films. Alors, le cinéma, qui donne à voir des images mouvantes quand l'écrit donne à voir des mots, a-t-il une place dans l'entrée dans l'écrit des enfants ? Et comment un dispositif visant à donner une première culture cinématographique aux enfants de 3 à 6 ans peut-il y contribuer ?

# Cadre méthodologique

## 1 Le questionnement

La place du langage est centrale à l'école maternelle. Aussi lorsque je me suis interrogée sur l'exploitation possible du dispositif *Maternelle et cinéma*, je me suis immédiatement orientée vers le langage écrit. De manière générale, c'est la littérature de jeunesse qui est le support traditionnel de l'entrée dans l'écrit à l'école ; bien que les programmes rappellent de ne pas négliger les textes documentaires. Pourtant, l'image peut servir de point de départ à l'écriture, en témoignent les transpositions romanesques de films. Je me suis alors interrogée : pourquoi le cinéma ne serait-il pas une manière d'accompagner les enfants vers le langage écrit ?

En premier lieu, j'ai cherché une articulation possible entre l'image et les mots du point de vue de la production écrite uniquement. Puis, au fil de mes recherches sur les origines de ce dispositif et sur l'entrée dans l'écrit, j'ai choisi d'élargir mon questionnement au langage écrit. J'ai alors retenu la problématique suivante : **Comment le dispositif *Maternelle et Cinéma* peut-il favoriser l'entrée dans le langage écrit chez des enfants de grande section ?**

## 2 Les hypothèses de recherche

Les recherches que j'ai menées dans le cadre de cette étude m'ont permis de mettre en avant plusieurs remarques :

- la conception et la programmation du dispositif *Maternelle et cinéma* sont propices à la mise en œuvre d'une démarche de projet ;
- l'acquisition du langage écrit comprend plusieurs entrées : l'utilisation du langage dans tous les domaines, la compréhension, la production et la découverte de la nature de l'écrit ;
- la dictée à l'adulte est un dispositif favorisant la transition entre le langage oral et le langage écrit en production : c'est un moyen de permettre aux non lecteurs de produire de l'écrit.

A partir de ces résultats de recherche entre lesquels j'ai établi des liens, j'ai déterminé deux hypothèses de recherche :

**Hypothèse 1** : La mise en place d'une démarche de projet liée au dispositif *Maternelle et cinéma* favorise l'acquisition du langage écrit à travers ses différents champs d'entrée.

**Hypothèse 2** : Les films proposés dans le dispositif *Maternelle et cinéma* constituent des supports favorisant la production d'écrit en dictée à l'adulte.

# 3 Le contexte de l'étude

## 3.1 La classe participant au dispositif

Je suis enseignante stagiaire dans une école de Carcassonne (11), en charge d'une classe de grande section de maternelle de 27 élèves, partagée à mi-temps avec une collègue titulaire. La collègue en charge de la classe l'année précédente avait effectué les démarches d'inscription au dispositif *Maternelle et cinéma* pour l'année 2016/2017, sur le parcours B, c'est-à-dire la programmation des deux courts métrages réservés aux enfants de maternelle suivis d'un long métrage réservé aux écoles. Les projections ont lieu à partir du deuxième trimestre afin de permettre aux enfants de petite section de se familiariser avec l'école et leur classe, ainsi que de laisser le temps de se préparer à la sortie.

## 3.2 La programmation maternelle et cinéma parcours B

Le fil rouge choisi cette année pour l'ensemble du dispositif est le film d'animation. La programmation choisie est variée afin de donner à voir aux enfants la variété de ce genre cinématographique tant au niveau des techniques que des époques.

**Première projection**

La première projection, prévue la première semaine de janvier, est un programme constitué courts-métrages centré sur un réalisateur d'origine tchèque ; Karel Zeman. Considéré comme le successeur de Méliès, sa filmographie est riche d'une quinzaine de courts-métrages entre 1945 et 1973 dans lesquels il mêle différentes techniques : animation traditionnelle, marionnettes et acteurs, noir et blanc et couleur ; il est également un des pionniers des effets spéciaux au cinéma. Ce programme de 45 minutes intitulé *La magie Karel Zeman*, témoigne de cette diversité à travers les 5 courts métrages qui le composent :

- *Rêve de Noël* (1945, 11min, noir et blanc)
- *Le hamster* (1946, 9min, noir et blanc)
- *Le fer à cheval porte-bonheur* (1946, 5min, noir et blanc)
- *Monsieur Prokouk, horloger* (1972, 9min, couleur)
- *Inspiration* (1949, 11min, couleur)

**Deuxième projection**

Prévue fin mars, la deuxième projection se présente sous le même format que la première, un programme de courts-métrages, celui-ci centré sur une thématique : le voyage imaginaire. Il s'agit de réalisations récentes de moins d'une dizaine d'années, de différents pays et de différentes techniques d'animation : peinture animée, stop motion, marionnettes,

acteurs et décors réels, noir et blanc et couleur. D'une durée de 43 minutes, ce programme se compose de 5 courts métrages :

- *Printed Rainbow* de Gitanjali Rao (Inde, 2006, 15 min)
- *Le Petit Cousteau* [Malý Cousteau] de Jakub Kouril (République tchèque, 2014, 9 min)
- *Demain il pleut* de Anne-Céline Phanphengdy et Mélanie Vialaneix (France, 2013, 5 min)
- *Le Kiosque [Der Kiosk]* d'Anete Melece (Suisse, 2013, 7 min)
- *La Carte* de Stéfan Le Lay (France, 2009, 7 min 30)

**Troisième projection**

La troisième projection du dispositif, qui s'intègre également à la programmation *Ecole et cinéma* pour le cycle 2, est prévue au troisième trimestre. Le programme proposé est le long métrage *Kirikou et la sorcière* de Michel Ocelot (1998), d'une durée de 1h10min.

Le recueil de données réalisé dans le cadre de cette recherche se déroule lors du deuxième et troisième trimestre, il n'intègre donc que la première projection, les suivantes se déroulant trop tard pour pouvoir être exploitées.

## 4 Le recueil de données

Lors de la phase de définition et de précision du sujet de ce mémoire, j'ai souhaité rencontrer Nathalie Mourrut, conseiller pédagogique en arts visuels pour le département de l'Aude afin d'obtenir des informations sur le dispositif *Maternelle et cinéma* et son exploitation possible. Cet entretien m'a permis de préciser mon choix d'étudier les liens possibles avec le langage écrit et m'a confortée dans l'idée de la nécessité de mettre en place une démarche de projet qui pourrait permettre d'aborder le langage écrit à travers ses différentes entrées. Par ailleurs, je lui ai fait part de mon souhait d'étudier les exploitations de ce dispositif chez les enseignants participants du département, elle m'a alors proposé de diffuser un questionnaire que j'aurai confectionné à cet effet.

Ainsi, le recueil de données se compose en deux parties : une enquête sous forme de questionnaire à destination des enseignants participants au dispositif *Maternelle et cinéma* d'une part, la mise en place d'une démarche de projet autour du cinéma avec ma classe d'autre part.

### 4.1 L'enquête auprès des enseignants

Diffusé par mail aux enseignants inscrits au dispositif *Maternelle et cinéma* du département de l'Aude, le questionnaire permettra de recueillir de manière anonyme plusieurs types d'informations : *(Annexe n°1)*

- le contexte : expérience de l'enseignant, niveau de classe, participation antérieure au dispositif ;
- les compétences visées au regard des cinq grands domaines d'apprentissage des programmes de l'école maternelle ;
- les activités menées en classe ;
- l'organisation et le lien entre les activités mises en œuvre.

### 4.2 La mise en place d'une démarche de projet autour du cinéma

Les élèves de ma classe participeront au dispositif *Maternelle et Cinéma*, en partenariat avec le cinéma Le Colisée à Carcassonne, en assistant aux trois projections de la programmation annuelle : *La magie Karel Zeman, Voyages de rêves, Kirikou et la sorcière*.

J'ai créé, autour de ces projections, un projet de classe mêlant éducation au cinéma et langage écrit, dont la réalisation finale est la création d'un carnet de cinéma personnel que les enfants peuvent rapporter chez eux afin de partager leur expérience au cinéma avec leur famille. La mise en œuvre de ce projet se déroule en trois phases. *(Annexe n°2)*

**Première phase**

En amont de la première projection, je mettrai en place cinq séances alternant moments collectifs et ateliers visant la découverte du cinéma en tant que lieu culturel et social ainsi que de l'objet film. Ce module d'apprentissage aura pour objectif de permettre aux enfants de se préparer à assister à une séance de cinéma. Les activités liées à ces séances ont pour but de :

- définir la séance de cinéma : parler de ses expériences personnelles, identifier les différences avec la télévision et le DVD, établir le lexique relatif à une salle de cinéma
- identifier ce qu'est un film et caractériser trois genres filmiques : le film d'animation, le film de fiction, le documentaire
- caractériser deux supports d'écrit sociaux liés au cinéma : l'affiche de film et le ticket de cinéma
- écrire une charte du spectateur au cinéma en dictée à l'adulte et s'engager à la respecter

**Deuxième phase**

Autour de chaque projection, je mettrai en place des séances visant à se préparer à voir le film et à s'exprimer sur celui-ci. Il s'agira de :

- créer un horizon d'attentes autour de l'affiche et du titre, l'exprimer par une production plastique
- assister à la séance de cinéma
- exprimer son ressenti, ses émotions sur le film

**Troisième phase**

Après la première projection, chaque enfant créera son carnet de cinéma personnel puis l'enrichira au fil des séances afin de garder une trace de son expérience au cinéma et de pouvoir la partager avec sa famille. Pour chaque séance de cinéma, les activités réalisées seront :

- écrire le récit de la sortie au cinéma, en dictée à l'adulte ;
- coller l'affiche du film et le ticket de cinéma en identifiant les éléments reconnus ;
- écrire la transposition d'un récit filmique en récit écrit, en dictée à l'adulte ;
- coller une image représentant sa scène préférée et la décrire;

La mise en œuvre de ce projet dans ma classe me permettra de recueillir des données sous formes de traces écrites :

- **des écrits de travail** : les affichages construits avec les élèves concernant leur définition du cinéma, les caractéristiques d'un film, les éléments d'une affiche de film et d'un ticket de cinéma ;
- **des productions d'écrits** : la charte du spectateur au cinéma, le récit de la sortie, la transposition du récit du film.

Je réaliserai également **un verbatim** à partir des enregistrements audio réalisés lors des ateliers de production d'écrit en dictée à l'adulte portant sur la transposition du récit filmique en récit écrit.

## 5 La méthode d'analyse

Les données recueillies grâce à l'enquête menée auprès des enseignants participant à *Maternelle et cinéma* seront analysées quantitativement du point de vue :

- **de la place du langage écrit** dans l'exploitation envisagée par les enseignants, en termes de compétences et d'activités ;
- **des différentes entrées dans le langage écrit**, en lien avec les champs d'activité pour entrer dans l'écrit identifiés par l'équipe de rédaction de PROG.

La mise en œuvre du projet dans ma classe sera analysée de manière qualitative du point de vue :

- **des entrées et de la place du langage écrit** dans les activités liées au projet ;
- **de la structure de l'atelier de production d'écrit et des interventions de l'adulte et des enfants** lors des situations de dictée à l'adulte.

# Résultats et discussion

## 1 Le questionnaire aux enseignants

### 1.1 Participants et contexte

J'ai obtenu 9 réponses à l'enquête menée par le biais du questionnaire diffusé aux enseignants. Voici quelques éléments de contexte :

- 7 proviennent d'enseignants ayant déjà participé au dispositif *Maternelle et cinéma* les années précédentes ;
- 6 enseignants ont plus de 5 ans d'expérience dans l'enseignement, 3 ont entre 1 et 5 ans ;
- tous les niveaux de classe de l'école maternelle sont représentés.

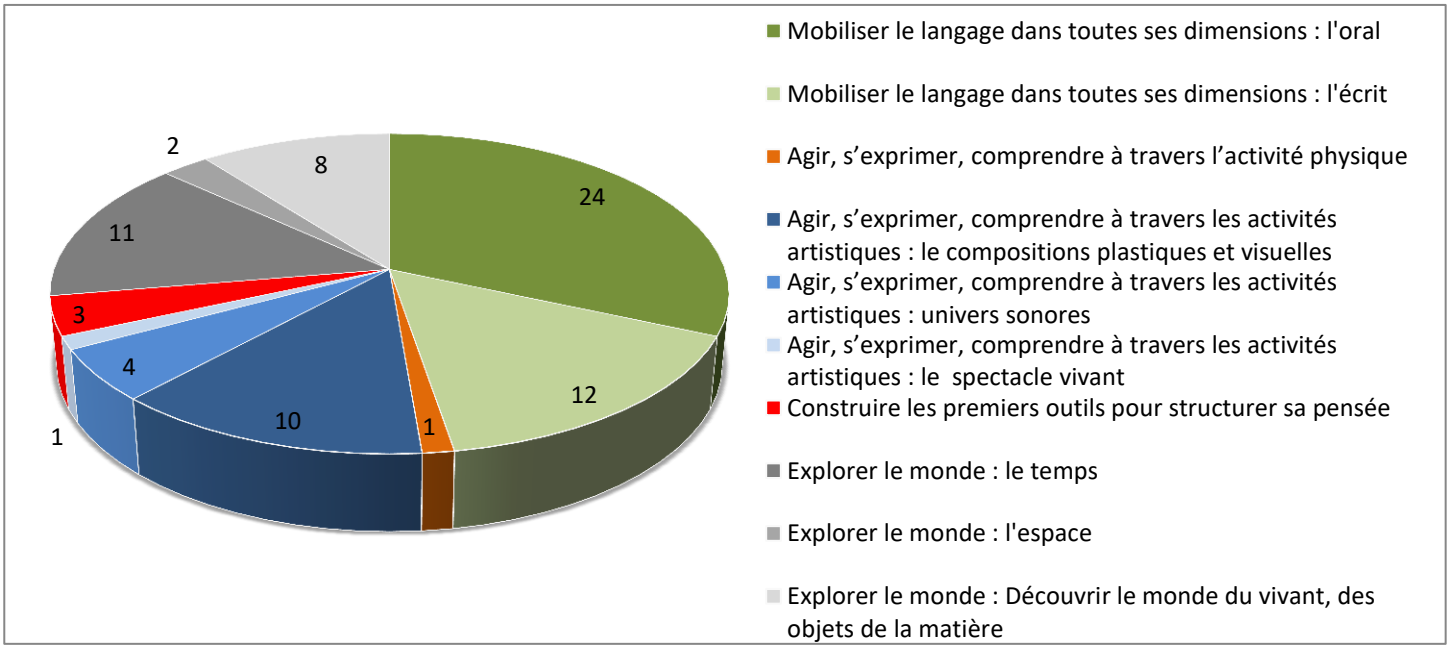
| Niveau de classe | PS | PS-MS | MS-GS | GS |
|---|---|---|---|---|
| Nombre de réponses | 2 | 2 | 3 | 2 |

*Niveau(x) de classe des enseignants ayant répondu à l'enquête.*

Les résultats de cette enquête, bien que peu nombreux, me semblent exploitables car représentatifs de la diversité des participants au dispositif *Maternelle et Cinéma.*

### 1.2 Analyse des compétences que les enseignants envisagent de programmer

J'ai répertorié les réponses apportées à la question « *Quelles compétences des programmes de l'école maternelle envisagez-vous de travailler à partir de ce dispositif* ? » que j'ai regroupées en fonction des cinq domaines d'apprentissage des programmes et de leurs sous-domaines. Voici les résultats sur 76 occurrences.




*Compétences des programmes de l'école maternelle que les enseignants déclarent envisager de travailler à partir du dispositif Maternelle et cinéma*

L'analyse quantitative menée à partir des compétences que les enseignants déclarent envisager de travailler révèle que trois domaines sont particulièrement concernés :

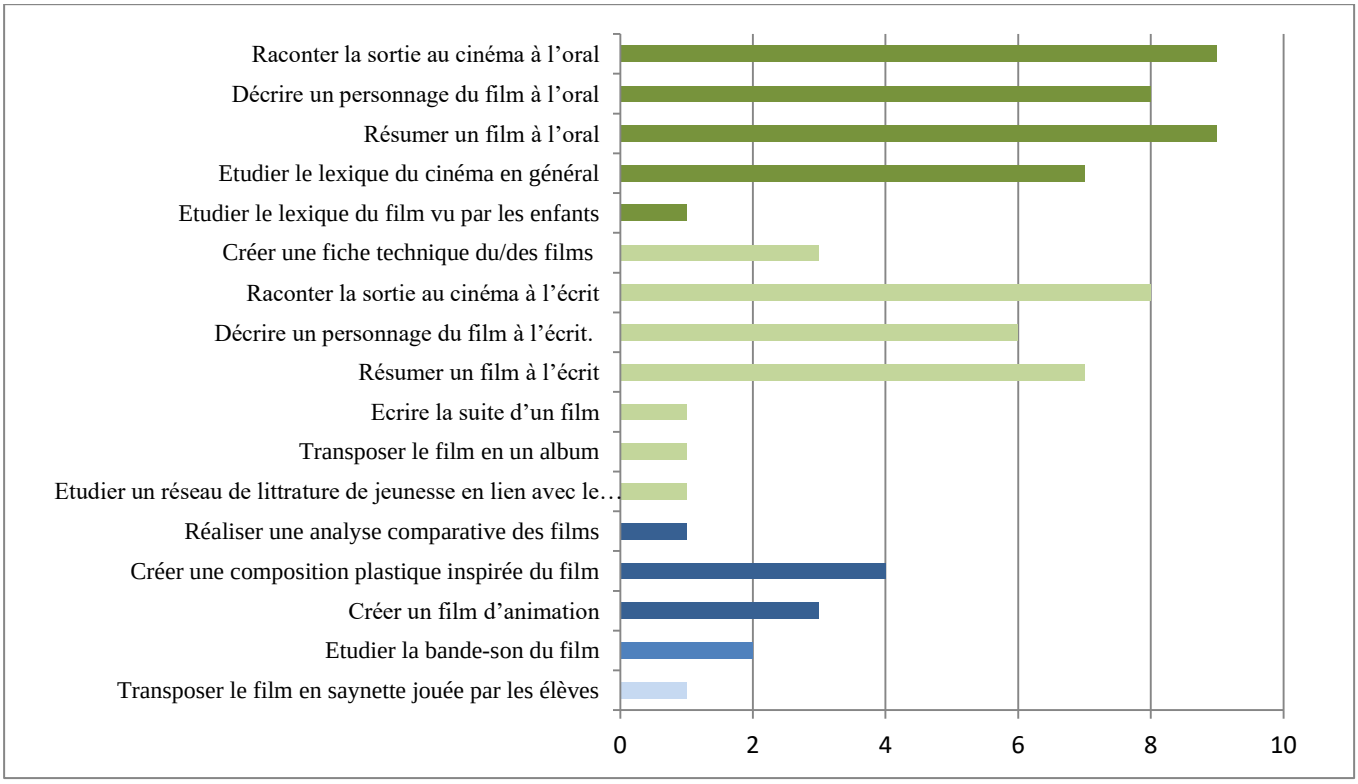
- **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions** : 36 occurrences sur 76 ;
- **Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques :** 15 occurrences sur 76 ;
- **Explorer le monde :** 21 occurrences sur 76.

Les domaines « agir s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et « construire les premiers outils pour structurer sa pensée » sont ne sont quant à eux que peu représentés avec respectivement 1 et 3 occurrences sur 76.

Ainsi l'analyse de ces résultats montre que les enseignants privilégient les domaines concernant le langage, les activités artistiques ainsi que la découverte des éléments du monde dans lequel nous vivons dans leur exploitation de ce dispositif.

### 1.3 Analyse des activités envisagées par les enseignants

J'ai répertorié, parmi les activités proposées, celles que les enseignants participant à l'enquête envisagent « peut-être » ou « tout à fait » de mettre en place avec leurs élèves. J'ai mis en évidence les domaines principaux auxquels appartiennent ces situations par l'utilisation d'un code-couleur similaire à celui du graphique précédent.

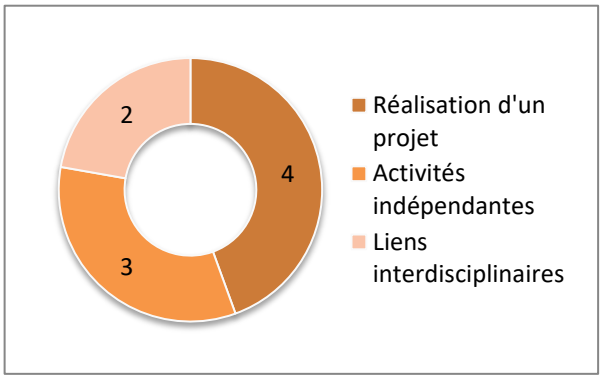



*Activités que les enseignants déclarent envisager mettre en place dans leur exploitation du dispositif « Maternelle et cinéma »*

L'analyse de ce graphique montre que les activités envisagées par les enseignants appartiennent principalement au domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, avec une légère prévalence pour la section *l'oral*, et dans une moindre mesure *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*, principalement le sous-domaine *les compositions plastiques et visuelles*.

Ces résultats me paraissent en accord avec l'analyse des compétences travaillées dans lesquels ces domaines prévalaient également. L'absence de représentation du domaine « explorer le monde » peut s'expliquer par le fait qu'il recouvre des compétences transversales telles que la notion de chronologie, l'utilisation d'objets numériques, qui ne sont pas des objectifs en tant que tels pour les enseignants mais sont tout de même mis en œuvre dans les activités proposées telles que l'élaboration d'un résumé de film ou la création d'un film d'animation.

L'analyse des réponses à la question *Si vous envisagez plusieurs exploitations, quelle sera votre organisation ?* montre que la démarche de projet est privilégiée par la majorité des enseignants interrogés *(4 sur 9)*, devant les activités indépendantes les unes des autres (3 *sur 9) puis* les liens interdisciplinaires (*2 sur 9)*.




*Tissage entre les activités envisagées dans l'exploitation du dispositif « Maternelle et cinéma »*

Ce résultat démontre une volonté chez les enseignants de donner sens aux activités mises en place dans le cadre de l'exploitation du dispositif à travers la réalisation de projets artistiques ou autres (film d'animation, spectacle de marionnettes, article dans le journal de l'école, exposition) ou en tissant des liens entre disciplines (littérature de jeunesse, production d'écrit). Ainsi, chez ces enseignants, l'exploitation du dispositif *Maternelle et cinéma* respecte les préconisations de l'institution nationale quant à l'enseignement des activités artistiques et culturelles mais aussi les propositions faites à l'échelle locale, par les conseillers pédagogiques notamment.

### 1.4 Mise en relation avec les champs d'entrée dans le langage écrit

J'ai réalisé un rapprochement entre les activités envisagées par les enseignants et les quatre champs d'entrée dans l'écrit identifiés par l'équipe de rédaction de PROG.

| Domaine | | Activités en lien avec ce domaine |
|---|---|---|
| **Domaine 1** | **Etre bien à l'école et utiliser le langage en classe pour dire, pour comprendre, pour réfléchir** | Ce champ d'entrée dans l'écrit est présent dans chacune des activités proposées par les enseignants car, à l'école maternelle, l'emploi du langage sous sa forme extériorisée est inhérent à toute situation de classe dans les interactions orales. |
| **Domaine 2** | **Comprendre du langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire** | Activités de mise en réseau à partir de la lecture d'albums en lien avec les thèmes des films. |
| **Domaine 3** | **Produire du langage écrit et se construire des représentations de l'acte d'écrire** | · Activités de production d'écrit : récit de la sortie, description d'un personnage, résumé du film, suite du film, création d'une fiche technique<br>· Projets nécessitant de l'écriture : transpositions, création d'un film d'animation |
| **Domaine 4** | **Découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit** | · Activités avec écrits sociaux : fiche technique, cahier de vie, exposition, affiche du film, générique.<br>· Ecrits pour faire partager à un destinataire absent : cahier de vie, exposition.<br>· Ecrits de travail pour la classe (affiche, liste, brouillon) présents dans les activités et projets |

Ce rapprochement montre que les activités envisagées par les enseignants couvrent l'ensemble des champs d'entrée dans le langage écrit identifiés par l'équipe de rédaction de PROG, de manière décrochée ou en lien dans la construction d'un projet.

## 2 Le projet mené en classe

### 2.1 Contexte de mise en œuvre

Les 27 enfants de la classe de grande section dans laquelle j'enseigne ont assisté aux deux premières projections : le 10 janvier *La magie Karel Zeman,* le 27 mars *Voyages de rêves*.

J'ai commencé à mettre en place les séquences liées au projet « mon carnet de cinéma » dès le mois de décembre, la première projection ayant eu lieu la deuxième semaine de janvier.

### 2.2 Analyse des champs d'entrée dans le langage écrit

Certaines des situations de classe mises en œuvre dans le cadre de ce projet ont donné lieu à des rencontres avec l'écrit ainsi qu'à des productions d'écrit de plusieurs types (*Annexes n°3a, 3b, 3c, 3d*). J'ai choisi de les consigner dans un tableau afin de les rapprocher avec les champs d'entrée dans l'écrit définis dans PROG.

**Phase 1 – Objectif : se préparer à devenir spectateur d'un film au cinéma**

| **Objectif de la séance** | **Situation de classe** | **Type d'écrit rencontré / produit** | **Intention du discours** | **Champs d'entrée dans l'écrit** |
|---|---|---|---|---|
| **Définir la notion de cinéma** | *Les E prennent la parole pour s'exprimer sur ce qu'est le cinéma à partir de leur expérience.*<br>*La M note pour construire un affichage dans la classe.* | Ecrit fonctionnel : l'affichage pour la classe | Expliquer<br>Décrire<br>Raconter | D1/D4-découvrir une fonction de l'écrit : pour se souvenir |
| **Définir ce qu'est un film** | *En atelier, les E expliquent ce qu'est un film en appui sur des extraits. Ils caractérisent 3 genres filmiques et construisent un affichage pour le présenter au reste de la classe.* | Ecrit fonctionnel : l'affichage pour présenter | Expliquer<br>Comparer<br>Présenter | D1/D4-découvrir une fonction de l'écrit : l'écrit comme support pour présenter et comme affichage de référence |
| **Identifier la fonction de l'affiche de film / du ticket de cinéma** | *En atelier, les enfants cherchent à identifier des éléments communs sur des affiches de film/tickets de cinéma et à en déduire leur fonction.*<br>*Ils construisent un affichage pour le présenter au reste de la classe.* | Ecrits sociaux : affiche, ticket de cinéma<br>Ecrit fonctionnel : l'affichage pour présenter | Comparer<br>Décrire<br>Présenter | D1/D2- Comprendre du langage écrit<br>D4-découvrir des fonctions de l'écrit :<br>- l'écrit pour communiquer/donner envie (affiche)<br>- l'écrit pour garder une trace/donner des informations (ticket)<br>- l'écrit comme support pour présenter |
| **Rédiger une charte du** | *En atelier, en appui sur l'affichage réalisé en séance 1, les enfants déterminent les bons* | Ecrit fonctionnel : les règles de | Enoncer une règle | D/1D3-produire du langage écrit<br>D4-découvrir une |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **spectateur** | *comportements à adopter au cinéma. La M les écrit en dictée à l'adulte.* | vie à respecter, la signature | | fonction de l'écrit : l'écrit comme support d'un règlement |

Lors de cette première phase, préparatoire au projet, les enfants ont rencontré et produit des écrits de plusieurs types. Ils ont construit des affichages pour la classe ayant pour fonction de présenter un travail et d'en garder une trace, il s'agit d'écrits fonctionnels. Ils ont par ailleurs rencontré des écrits sociaux liés au domaine du cinéma lors de l'étude des éléments qui composent une affiche de cinéma ainsi qu'un ticket de cinéma. Le champ d'entrée dans l'écrit dominant cette première phase du projet est donc le quatrième champ : « découvrir une fonction de l'écrit ».

**Phase 2 – Objectif : assister à la projection du film**

| **Objectif de la séance** | **Situation de classe** | **Type d'écrit rencontré / produit** | **Intention du discours** | **Champs d'entrée dans l'écrit** |
|---|---|---|---|---|
| **Créer un horizon d'attentes** | *Les E observent l'affiche du film, repèrent les différents éléments (personnages, réalisateur, titre), émettent des hypothèses oralement sur l'histoire et les personnages.* | Ecrit social : l'affiche du film | Décrire<br>Emettre des hypothèses | D1/D2- comprendre du langage écrit<br>D4-découvrir une fonction de l'écrit : l'écrit pour communiquer/donner envie |
| **Représenter et décrire un univers** | *Les E créent une composition plastique à partir du titre du film, ils la décrivent oralement. La M note la description en dictée à l'adulte.* | Ecrit court | Décrire<br>Raconter | D1/D3- produire de l'écrit<br>D4- découvrir une fonction de l'écrit : l'écrit pour décrire une œuvre artistique. |

Cette deuxième phase, plus courte que la précédente, a permis aux enfants de réinvestir leurs connaissances sur l'affiche de cinéma. En recontextualisant ce qui avait été vu précédemment sur ce type d'écrit, cette activité a permis d'appuyer leur connaissance de sa fonction. Enfin, l'expression de l'horizon d'attentes réalisée à travers la composition plastique et sa description en dictée à l'adulte est venue soutenir la découverte d'une nouvelle fonction de l'écrit.

**Phase 3 – Objectif : garder une trace de la séance et la partager en créant son carnet de cinéma**

| Objectif de la séance | Situation de classe | Type d'écrit rencontré / produit | Intention du discours | Champs d'entrée dans l'écrit |
|---|---|---|---|---|
| **Ecrire le récit de la sortie au cinéma** | *Les E racontent la sortie au cinéma et expliquent la composition du film, la M l'écrit en dictée à l'adulte.* | Ecrit long | Raconter<br>Expliquer | D1/D3- produire de l'écrit.<br>D4-découvrir une fonction de l'écrit : raconter un évènement à quelqu'un qui ne l'a pas vécu. |
| **Réaliser la page de garde du carnet** | *Les enfants reconstituent le titre du carnet « mon carnet de cinéma » avec des lettres découpées dans des magazines, à l'aide d'un modèle* | Ecrit court | Donner un titre | D3- produire de l'écrit<br>D4- découvrir la nature de l'écrit ; le principe alphabétique |
| **Transposer le récit du film à l'écrit** | *En atelier, les enfants s'appuient sur les images séquentielles pour raconter une partie du film. La M l'écrit en dictée à l'adulte* | Ecrit long | Décrire<br>Raconter | D1/D3- produire de l'écrit |
| **Décrire une scène du film** | *Chaque enfant choisit sa scène préférée parmi les images séquentielles et les décrit. La M l'écrit en dictée à l'adulte* | Ecrit court | Décrire | D1/D3- produire de l'écrit<br>D4- découvrir une fonction de l'écrit : l'écrit pour décrire une œuvre artistique |
| **Repérer les éléments identifiés sur l'affiche/le ticket** | *Chaque enfant légende l'affiche et le ticket de cinéma en écrivant ou collant les étiquettes des éléments identifiés.* | Ecrits sociaux : l'affiche, le ticket | Décrire | D4- découvrir une fonction de l'écrit |

Cette troisième phase a vu se concrétiser la réalisation finale du projet sous la forme d'un carnet personnel montrant ainsi une nouvelle fonction de l'écrit : l'écrit pour garder trace et partager une expérience culturelle et artistique. Au cours des étapes de sa réalisation, les

enfants ont réalisé plusieurs productions d'écrit en dictée à l'adulte : le récit de la sortie, la transposition du récit du film, la description d'une scène. Par ailleurs, ils ont à nouveau eu l'occasion de réinvestir leurs connaissances sur les écrits sociaux que sont l'affiche et le ticket de cinéma. Ainsi, le champ d'entrée dans l'écrit dominant cette phase est le troisième : « Produire du langage écrit et se construire des représentations de l'acte d'écrire ».

Concrètement, la mise en œuvre de ce projet avec la classe de grande section a favorisé de multiples confrontations avec le langage écrit, en réception comme en production. Les différentes séances ont permis la rencontre avec des écrits sociaux comme les affiches de films et tickets de cinéma, et la production avec la construction de la charte du spectateur au cinéma. Par ailleurs, les enfants ont produit des écrits courts tels que des descriptions d'images et d'œuvres, des écrits fonctionnels tels que les supports de présentation et la rédaction de la charte du spectateur, ainsi que des écrits longs : le récit de la sortie au cinéma et celui de l'histoire du film.

Ces activités ont amené les enfants à produire des discours différents selon leur intention : décrire, raconter, expliquer, comparer, présenter, énoncer une règle, émettre des hypothèses, et ainsi à se rendre compte de ce que le groupe de recherche d'Ecouen nomme « l'utilité de l'écrit ».

Ainsi, à travers les trois phases de mise en œuvre de ce projet, les quatre champs d'entrée dans l'écrit ont été empruntés, avec une prédominance pour la découverte de la nature de l'écrit et la production de langage écrit, permis par le dispositif de dictée à l'adulte.

### 2.3 Analyse de traces écrites

**Un écrit fonctionnel : l'affichage construit pour présenter ce qu'est un film.**

Cet affichage *(annexe n°3b)* a été réalisé lors d'un atelier avec six enfants durant la première phase du projet. Dans un premier temps j'ai noté leurs représentations sur ce qu'est un film (en haut) puis je leur ai fait visionner des extraits de films afin de leur permettre de dégager les caractéristiques de trois genres : film d'animation, de fiction et documentaire. J'ai aidé les enfants à construire cet affichage en notant ce qu'ils disaient à partir des questions suivantes : « qu'est-ce qu'un film ? » et « quels sont les différents genres de films ». Cet affichage leur a servi de support lors de la présentation de leur travail au reste de la classe qui a été suivie d'un temps de questions à partir d'extraits vidéos (films, publicités, émissions télévisées, météo…) afin de vérifier leur compréhension de ce qu'est un film et des genres

filmiques. Cet écrit a ensuite été affiché dans la classe dans l'espace dédié à ce projet et a servi de référence lors des étapes ultérieures.

La construction de cet affichage a nécessité un étayage assez important de ma part, dans l'organisation de la feuille notamment car il me paraissait important qu'il soit lisible et clair afin de remplir son rôle de support de présentation. Tous les enfants présents lors de cet atelier ont pu participer à cette production par la recherche des idées, la mise en page ou la présentation à un autre groupe.

La fonction de cet écrit, à savoir support de présentation puis affichage de référence semble avoir été saisie par les enfants puisqu'ils se sont à la fois appuyés dessus pour présenter leur travail et s'y sont référé dans l'activité suivante afin de déterminer si un extrait peut être considéré comme un film et si à quel genre il appartient le cas échéant.

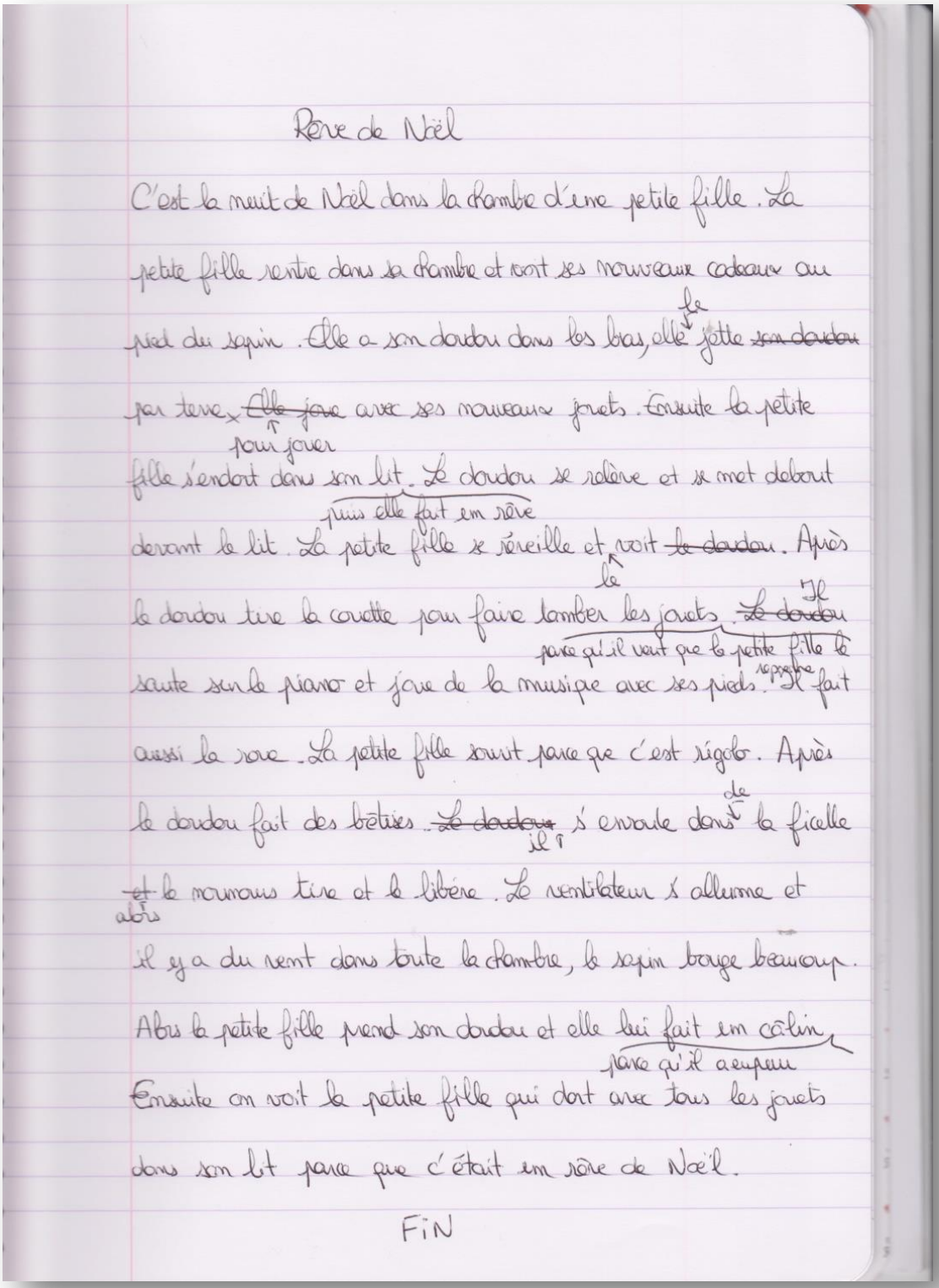
**Un écrit littéraire : la transposition du récit filmique en récit écrit**

Dans le cadre du projet de réalisation du carnet de cinéma, j'ai mis en place des ateliers de production d'écrit en petits groupes afin de réaliser une transposition de récit filmique en récit écrit. J'ai choisi comme support le court-métrage *Rêve de Noël* car il est disponible sur *Youtube,* j'ai donc pu le faire visionner une seconde fois aux enfants, et permettre aux absents lors de la séance au cinéma de le voir. Pour les enfants, le but de cette production était de mettre par écrit le récit de ce court-métrage afin de le placer dans le carnet de cinéma, et ainsi de pouvoir le partager avec son entourage.

Dans un premier temps, les enfants ont procédé à une reconstitution de la chronologie du récit filmique à partir des images séquentielles présentées dans le désordre sur le TBI au coin regroupement. Ils ont d'abord retrouvé à quel court-métrage elles appartenaient, puis les ont décrites et remises dans l'ordre chronologique. La vérification s'est effectuée par une projection du court-métrage sur le TBI .

Dans un second temps, j'ai présenté l'activité visant à écrire l'histoire du film afin de la placer dans le carnet de cinéma, puis j'ai constitué cinq groupes de 5 à 6 élèves. J'ai mené cette activité de production d'écrit en épisodes avec tous les groupes, en passant par les trois grandes phases : planification, mise en texte par un dispositif de dictée à l'adulte, puis relecture et révision

Voici le texte produit à l'issue des cinq ateliers, puis après la mise en forme que j'ai réalisée.



Rêve de Noël

C'est la nuit de Noël dans la chambre d'une petite fille. La petite fille rentre dans sa chambre et sort ses nouveaux cadeaux au pied du sapin. Elle a son doudou dans les bras, elle le jette ~~son doudou~~ par terre, ~~Elle joue~~ pour jouer avec ses nouveaux jouets. Ensuite la petite fille s'endort dans son lit. Le doudou se relève et se met debout devant le lit. puis elle fait un rêve La petite fille se réveille et voit ~~le doudou~~. Après le doudou tire la couette pour faire tomber les jouets. ~~Le doudou~~ Il le parce qu'il veut que la petite fille le saute sur le piano et joue de la musique avec ses pieds. Il appelle fait aussi la roue. La petite fille sourit parce que c'est rigolo. Après le doudou fait des bêtises. ~~Le doudou~~ il s'envole dans de la ficelle ~~et~~ alors le nounours tire et la libère. Le ventilateur s'allume et il y a du vent dans toute la chambre, le sapin bouge beaucoup. Alors la petite fille prend son doudou et elle lui fait un câlin parce qu'il a eu peur. Ensuite on voit la petite fille qui dort avec tous les jouets dans son lit parce que c'était un rêve de Noël.

FIN

**Rêve de Noël**

C'est la nuit de Noël dans la chambre d'une petite fille. La petite fille rentre dans sa chambre et voit ses nouveaux cadeaux au pied du sapin. Elle a son doudou dans les bras, elle le jette par terre pour jouer avec ses nouveaux jouets.

Ensuite la petite fille s'endort dans son lit puis elle fait un rêve. Le doudou se relève et se met debout devant le lit. La petite fille réveille et le voit. Après, le doudou dire la couette pour faire tomber les jouets parce qu'il veut que la petite fille le reprenne. Il saute sur le piano et joue de la musique avec ses pieds, il fait aussi la roue, la petite fille sourit.

Après le doudou fait des bêtises. Il s'enroule dans de la ficelle alors le nounours tire et il le libère. Le ventilateur s'allume et il y a du vent dans toute la chambre, le sapin bouge beaucoup. Alors la petite fille prend son doudou et lui fait un câlin parce qu'il a eu peur. Ensuite on voit la petite fille qui dort avec tous les jouets dans son lit parce que c'était un rêve de Noël.

FIN

La transposition de ce court-métrage de 11 minutes a abouti à un texte manuscrit d'une quinzaine de lignes que tous les élèves ont contribué à rédiger. Le cadre spatio-temporel et les personnages sont correctement identifiés, de même que la chronologie des évènements qui est respectée ; tâche facilitée par l'activité précédemment menée ainsi que par l'appui sur les images séquentielles.

En revanche, il me semble intéressant de remarquer que le texte produit tient par moments plus de la description d'images que du récit, c'est le cas notamment à l'avant dernière ligne du brouillon « on voit ». En effet, lors de l'atelier les enfants ont eu des difficultés à se détacher des images séquentielles afin de s'appuyer les actions et l'image en mouvement. Il aurait me semble-t-il été plus intéressant d'utiliser les extraits du film à la place des images séquentielles afin de conserver la caractéristique principale du cinéma, à savoir l'image en mouvement.

Par ailleurs, j'ai constaté lors de ces ateliers des difficultés pour les enfants à retranscrire l'implicite, qu'ils ont pourtant compris comme j'ai pu le vérifier en posant des questions de compréhension et d'interprétation. Ces difficultés sont visibles sur le brouillon par les ajouts réalisés lors des phases de relecture comme par exemple « puis elle fait un rêve », « parce qu'il veut que la petite fille le reprenne ». En effet le texte produit lors du premier jet se composait d'une juxtaposition de phrases descriptives, sans que les intentions des personnages ni les liens de cause à effet ne soient exprimés. Lors des phases de relecture,

j'ai insisté sur ces liens en me mettant à la place du lecteur qui n'a pas l'image sous les yeux, les enfants ont alors pu faire les ajouts nécessaires afin de mettre en mot ces liens plus subtils.

Ainsi, le court-métrage semble être un support favorisant la production en dictée à l'adulte car sa durée permet à la plupart des enfants de maintenir leur attention. En revanche, la démarche de transcription du récit filmique en récit écrit semble mettre en difficulté les enfants qui ne parviennent pas à se décentrer et à quitter la place du spectateur pour envisager celle du lecteur.

### 2.4 Analyse d'une situation de production d'écrit en dictée à l'adulte

#### Participants

La situation analysée correspond au groupe qui a écrit la première partie de la transposition du récit filmique en récit écrit. Il s'agit d'un groupe hétérogène de 5 enfants. Les élèves A et B sont des enfants à l'aise avec le langage oral qui s'expriment et participent spontanément à toutes les activités proposées en classe. L'élève C a de très bonnes compétences mais d'importantes difficultés de prononciation créent un blocage, il demande peu la parole en classe et s'exprime toujours à voix basse. L'élève D participe généralement aux activités proposées, mais ses compétences sont inférieures à celles de A et B. L'élève E a un niveau assez faible par rapport au reste de la classe, il a des difficultés à rentrer dans les apprentissages auxquels il préfère le jeu libre.

#### Déroulement

L'atelier de production d'écrit a duré 17min, ce qui me semble correct pour maintenir l'attention des enfants de cet âge, néanmoins de l'agitation a commencé à se manifester vers la fin de l'activité. Les enfants sont globalement entrés rapidement dans l'activité et en ont saisi le sens : ils semblent avoir compris que l'utilité de cette production d'écrit réside dans le fait de pouvoir partager l'histoire de ce film avec leurs parents.

#### Analyse de la répartition des tours de paroles

J'ai dénombré lors de cet atelier 88 tours de paroles équitablement répartis entre les enfants *(48)* et moi *(40)*.

Cette répartition montre, d'une part un étayage fort de ma part dans la progression du récit, d'autre part, chez les enfants, une faible prise en compte des énoncés des autres : ils rebondissent assez peu sur ce que disent leurs camarades.

| **Intervenant** | Maîtresse | A | B | D | C | E | Elèves ensemble |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Nombre de tours de parole individuels** | 40 | 14 | 11 | 10 | 4 | 3 | 6 |
| **Total** | **40** | **48** | | | | | |

*Répartition des tours de paroles entre les participants lors de l'atelier de dictée à l'adulte*

Par ailleurs, ce relevé montre que trois enfants dominent l'espace de parole (A,B et D), ce qui correspond à leur habitude en classe pour A et B, alors que C et E sont en retrait. Néanmoins, C intervient à plusieurs reprises pour apporter des précisions *(C2, C3)*, alors que E ne s'exprime que lorsque je le sollicite en particulier. En outre, il ne semble pas très intéressé par cette activité : il répond « je sais pas » *(E1*) à ma première sollicitation qui est pourtant une question simple.

En résumé, si cet atelier a été mené de la même manière avec tous les élèves de la classe, tous n'y ont pas pris part avec la même ampleur, comme le montre dans ce groupe l'attitude de l'élève E qui n'intervient que lorsqu'il est sollicité. En revanche, l'élève D, qui éprouve certaines difficultés avec le langage oral et écrit, semble avoir tiré profit de cet atelier, comme en témoigne sa participation et ses efforts pour énoncer des phrases « écrivables » et précises ainsi que pour dicter (*D6, D8, D10).*

## Analyse de la structure de l'atelier de production d'écrit

L'analyse du déroulement permet de dégager une structure en quatre phases :

**- une première phase** *(de M1 à Elèves1)* d'une durée de 1 minute durant laquelle je rappelle aux enfants le but de l'atelier, le déroulement et la répartition des tâches : ils dictent, j'écris au brouillon puis je mettrai au propre à l'ordinateur et enfin ils colleront dans le carnet.

M1- *(montre les images séquentielles)* On va donc écrire la première partie l'histoire du film. Comment il s'appelait ce film ?
A1- Rêve de Noël.
M1- Rêve de Noël. Alors vous allez raconter l'histoire de ce film, moi je vais l'écrire sur cette feuille, c'est un brouillon. Ensuite je la copierai avec l'ordinateur sur une feuille bien propre, je ferai des photocopies et puis ensuite vous le collerez dans votre carnet de cinéma.
B1- Comme ça nos parents ils pourront le lire !
M2- Et oui, Baptiste ! Comme ça quand vous prendrez le carnet à la maison vos parents connaîtront l'histoire du film ! Alors c'est parti on va commencer à réfléchir à ce qu'on va écrire ensemble. D'accord ?
Elèves 1- oui.

Cette première phase correspond aux « étapes de planification » d'une production d'écrit. Elle permet ainsi aux enfants de se représenter le produit fini, ici un texte à coller dans

leur carnet, ainsi que les paramètres de la situation : le destinataire qui ne connait rien de ce film, leurs parents.

- **une deuxième phase** *(de M3 à B4)* d'une durée de 3 minutes durant laquelle j'utilise les images séquentielles du film afin de permettre aux enfants de se remémorer la chronologie des évènements et de déterminer le cadre spatio-temporel en étant le plus précis possible (M5). Je leur rappelle également que le destinataire de ce texte n'a pas les images, qu'il faut donc tout lui expliquer (M4).

M3-(*Montre les images séquentielles*) Alors c'est parti. Déjà pour commencer, cette histoire ça se passe où et ça se passe quand ?
A2- Dans la chambre de la petite fille, on voit le lit.
M4- Chez quelle petite fille ?
A3- (*montre les images*) Elle !
M4- Mais vos parents ils ne la voient pas, ils ne la connaissent pas, alors on ne peut pas dire LA petite fille ! On va dire… ?
B2 - UNE petite fille !
C1- A Noël.
M5- Oui B et C, chez UNE petite fille, à Noël. Et est-ce qu'on peut dire à quel moment exactement ?
C2- La nuit de Noël.
M6- Oui très bien. Dans la chambre d'une petite fille la nuit de Noël. Alors on commencera comme ça, ensuite…
B3- Elle rentre dans la chambre.
M7- Oui, et qu'est-ce qu'elle a dans les bras ?
D1- Son doudou

Cette phase, qui concerne également les opérations de planification, permet de déterminer la structure du récit avant de commencer la mise en texte proprement dite.

Il me semble intéressant de remarquer que, à la fin de cette phase *(M10)*, je rappelle aux enfants que le texte qu'ils vont produire oralement doit pouvoir être écrit, et que je n'écrirais que ce qui peut être écrit, je les incite alors à énoncer de l'oral scriptural.

M10. Oui B très bien. Maintenant tout ce qu'on vient de dire je vais l'écrire, vous allez me le dicter, c'est-à-dire parler doucement pour que j'aie le temps d'écrire. Il va falloir bien réfléchir à ce que vous me dites, moi je vais écrire tout ce que vous me dites bien et que je peux écrire. Alors il faut dire des choses, enfin des phrases, qu'on peut écrire. Alors d'abord on dit où et quand ça se passe puis ce qu'on voit sur les images. Allez je vous écoute. (*prend le stylo)*

- **une troisième phase** *(de D3 à M34)* d'une durée de 11 minutes durant laquelle les enfants construisent et énoncent en dictant les phrases que j'écris en énonçant simultanément. Durant ce moment, j'interviens à plusieurs reprises par des remarques de natures et objectifs différents (détaillés dans la partie « *analyse de la nature des interventions de l'enseignante* »)

ainsi que par des relectures régulières d'une partie ou de la totalité du texte produit. Cette phase de mise en texte, dont la partie matérielle est ici déléguée à l'enseignant par le biais de la dictée à l'adulte, est accompagnée d'un étayage enseignant portant sur la chronologie et la forme du texte produit.

D6- ah oui ! La petite fille… rentre dans sa chambre.
M16- (*en écrivant)* la… petite …fille… rentre … dans… sa …chambre. Je relis : C'est la nuit de Noël dans la chambre d'une petite fille. La petite fille rentre dans sa chambre.
A8- Au pied du sapin elle voit ses nouveaux jouets.
M17. J'écris ça ?
Elèves 2- oui.
M18. Alors… il faut que tu dictes doucement A.
A9- Au…pied…du…sapin…elle…voit…ses…nouveaux…jouets
M19 (*en écrivant*) au …pied …du …sapin… elle… voit …ses …nouveaux …jouets. Ensuite. (montre l'image)

- **une quatrième phase** *(de M34 à Elèves 6)* de 2 minutes durant laquelle je relis l'intégralité du texte écrit et fait percevoir un manque de lien logique pour le destinataire *(M35).*

M35 - Alors moi, si j'étais vos parents ou quelqu'un qui n'a pas vu le film, je ne comprendrai pas pourquoi elle jette son doudou. On pourrait essayer de dire pourquoi. D tu essaies ?
D7 - parce que ses nouveaux jouets il lui plaisent plus que son vieux doudou alors elle veut jouer avec.
M36 - Ah oui, vous êtes d'accord ?
Elèves 5 - oui
M37- alors on va le modifier. Elle a son doudou dans les bras, elle le jette par terre. Elle joue avec ses nouveaux jouets…
D8 - elle le jette par terre POUR jouer avec ses nouveaux jouets !
M38 – très bien D ! Allez tu le dictes pour que je l'écrive ? (*barre la phrase)*

Cette phase correspond à une opération de relecture et de révision du texte permettant d'assurer sa cohérence logique. En outre, elle permet de faire prendre conscience aux enfants que, si l'écrit est permanent, il n'en est pas moins modifiable et que sa qualité de « brouillon » permet de barrer et d'ajouter des éléments.

**Analyse des interventions de l'enseignant**

J'ai choisi de poursuivre l'analyse de cette situation de classe par une focalisation sur mes propres interventions car, comme je l'ai précédemment montré, les interventions des enfants venaient majoritairement en réponse aux miennes, plus qu'en reprise de ce que leurs

camarades disaient. J'ai pour cela caractérisé la nature de chacune de mes interventions (*annexe n°4*) à partir des différents rôles de l'adulte tels que définis par Chartier, Clesse et Hebrard (1998), complétés par d'autres types d'interventions.

Les résultats sont consignés dans le tableau ci-dessous. Il est à noter que le nombre d'interventions (67) est supérieur au nombre de tours de paroles déterminé précédemment (40) car certains tours de parole correspondent à des interventions successives de natures différentes.

| **Nature de l'intervention de l'enseignant** | **Nombre d'interventions** |
|---|---|
| se montre en train d'écrire et dit ce qu'il écrit mot après mot | 13 |
| demande à l'enfant de ralentir son débit | 7 |
| demande des explications et éclaircissements sur le contenu | 5 |
| s'étonne ou manifeste son embarras devant la forme d'énonciation | 5 |
| propose des corrections | 0 |
| relit le texte écrit | 5 |
| valide une proposition | 11 |
| explique l'objectif et le déroulement de l'atelier | 5 |
| lance ou relance l'activité | 11 |
| demande une validation du groupe | 6 |
| **Total** | **67** |

*Répartition des interventions de l'enseignant selon leur nature lors de l'atelier de dictée à l'adulte*

L'analyse de ces données révèle que trois types d'interventions ont dominé cette situation : **l'enseignant qui énonce ce qu'il écrit mot à mot** (*13 sur 67),* **valide une proposition** (*11 sur 67*) et **lance ou relance l'activité** (*11 sur 67*). Le premier type est caractéristique de la situation de dictée à l'adulte, ces interventions permettent aux enfants de visualiser la transcription écrite de ce qu'ils énoncent à l'oral ainsi que la segmentation en mots. Les deux autres types d'interventions révèlent là encore le fort étayage qui a été le mien durant cette situation.

Les autres types d'interventions relevés sont :

**- l'enseignant demande à l'enfant de ralentir son débit** *(7 sur 67)* afin de l'amener à prendre en compte la vitesse de l'écriture. Certains y sont rapidement parvenus, c'est le cas de l'élève A *(A9),* alors que pour d'autres (B, et E notamment) le débit est resté rapide et la segmentation en groupes de souffle *(B9, E3);*

**- la demande de validation par le groupe** (*6 sur 67)* qui vise à inciter les enfants à prendre en compte la parole des autres, a ici eu un effet relativement limité puisque la majorité de leurs interventions ne constituait pas des reprises sur les paroles des autres ;

**- la demande d'explications et éclaircissements sur le contenu** *(5 sur 67),* principalement présente lors des phases de planification *(M4, M5, M7)* et de révision du texte *(M35)* consiste ici à me mettre à la place du destinataire du message (les parents) qui a besoin de connaitre tous les détails afin de comprendre le récit ;

**- l'étonnement ou la manifestation d'embarras devant une forme d'énonciation** *(5 sur 67),* intervention me permettant de faire percevoir aux enfants que leur énoncé n'est pas « écrivable » en l'état et de les inciter à le modifier pour le rapprocher de l'écrit *(M13, M20, M23, M26, M32)*;

**- les relectures d'une partie ou de tout le texte écrit** *(5 sur 67)* effectuées régulièrement durant la phase de mise en texte *(M16, M23, M26, M29*), puis lors de la phase de relecture *(M34, M37, M40)* afin de permettre aux enfants de maintenir le fil de l'énonciation ;

**- les explications sur l'objectif et le déroulement de l'activité** *(5 sur 67).* J'ai réalisé ces interventions afin de lancer chaque phase de l'atelier : en début de phase de planification *(M1, M2),* de mise en texte *(M10)* puis de relecture *(M34).* Cet atelier constituant une des premières productions d'écrit longues que j'ai menées avec ces élèves, il me semblait important d'expliquer puis de rappeler le déroulement en situation, en particulier pour certains enfants comme D et E qui ont parfois des difficultés à percevoir le sens des activités.

Cet atelier de production écrite en dictée à l'adulte a ainsi permis de confronter les enfants à toutes les caractéristiques d'une production écrite : se représenter le destinataire absent, participer à toutes les étapes de la production et énoncer un discours transcriptible à l'écrit.

En revanche, pour certains enfants l'effet me semble être limité par leur timidité face aux « grands parleurs » ou par l'absence d'intérêt qu'ils peuvent y trouver. Dans le premier cas, revoir la constitution des groupes en réduisant le nombre d'enfants et en les plaçant avec des enfants « petits » ou « moyens parleurs » pourrait être envisageable. Dans le second cas, il me semblerait intéressant de retenter cette expérience à partir d'un autre support en utilisant un autre film du dispositif, plus actuel. En effet, ce film muet et en noir et blanc peut être trop éloigné de l'univers de certains enfants et ainsi ne pas les intéresser.

En résumé, les activités que j'ai proposées dans le cadre de l'exploitation de ce dispositif ont permis de réaliser des productions écrites de plusieurs types. Les activités portant sur la découverte du cinéma ont permis aux enfants de participer à la construction d'un affichage en tant que support de présentation orale et ainsi de se familiariser avec un

type d'écrit fonctionnel. Les activités en lien avec la réalisation d'un projet de partage ont été l'occasion de réaliser une véritable production écrite, à travers la transposition du récit filmique d'un court métrage en récit écrit, grâce au dispositif de dictée à l'adulte.

Ainsi, les activités menées dans le cadre de ce projet semblent constituer des dispositifs d'entrée dans le langage écrit pour une majorité des enfants, par la découverte des fonctions de l'écrit et par sa production.

# Conclusion et perspectives

L'analyse des résultats de l'enquête menée auprès des enseignants dont les classes participent au dispositif *Maternelle et cinéma* montre que l'exploitation de ce dispositif est propice à la mise en œuvre de projets tels que la réalisation d'un film d'animation ou d'une exposition à partir des séances de cinéma .De plus, il apparait que les compétences principalement en jeu dans les exploitations envisagées concernent le langage, les activités artistiques ainsi que l'exploration du monde. En outre, ces projets permettent de confronter les enfants à différents champs d'entrée dans l'écrit, en particulier la découverte de ses fonctions et la production d'écrit. La mise en œuvre du projet « carnet de cinéma » au sein de la classe dans laquelle j'enseigne corrobore ces résultats : les enfants ont ainsi pu découvrir et utiliser des écrits de nature produire des écrits de nature et fonction variées.

La programmation annuelle de *Maternelle et cinéma* est particulièrement adaptée au public spécifique que représente le jeune enfant : le format du court-métrage et sa structure narrative sont accessibles et permettent une exploitation du point de vue de l'écrit. J'ai en effet pu constater que la plupart des enfants ont accédé à une compréhension fine de l'explicite comme de l'implicite du récit filmique. Les court-métrages proposés semblent ainsi constituer des supports favorisant la production d'écrit en dictée à l'adulte, et ainsi le tissage entre oral et écrit ; bien que la transposition des images en mots représente une difficulté pour une partie des enfants.

Ce dispositif, parce qu'il est basé sur la répétition en proposant trois séances et en laissant un laps de temps suffisant entre chacune, semble permettre de mettre en œuvre une progression sur l'année afin d'asseoir les compétences des enfants, en matière de production écrite notamment. Cette hypothèse, me parait constituer une perspective envisageable pour d'éventuels prolongements à cette recherche : la mise en œuvre d'activités de production écrite sur l'ensemble du dispositif permet-elle d'améliorer les compétences des enfants ?

# Bibliographie

## Documents en ligne


BRIGAUDIOT, M., En GS, *Langage et école maternelle : mise en œuvre du programme 2015*. [consulté le 7 décembre 2016], disponible sur le web : <http://mireillebrigaudiot.info/index.php/les-classes-de-la-tps-a-la-gs/en-gs/>

CANUT, E., (2010) *Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire,* HAL. [consulté le 7 décembre 2016), disponible sur le web :< https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00524227/document>

Inspection générale de l'éducation nationale Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (2011), *L'école maternelle Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Rapport - n° 2011-108*, [consulté le 7 décembre 2016], disponible sur le web : <http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf p.132-133>

LENTIN, F., Conférence : *caractéristiques de l'apprentissage du langage*. [consulté le 7 décembre 2016], disponible sur le web : <http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/langage-lentin.PDF>

MEIRIEU, P., (2014). *La télécommande et l'infantile*, [consulté le 8 mars 2017], disponible sur le web : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/MEDIUM.pdf>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015) *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, [consulté le 12 octobre 2016], disponible sur le web : www.education.gouv.fr

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'Enseignement scolaire, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle (2001) *Le plan pour les arts et la culture à l'École*, Centre nationale de documentation pédagogique, [consulté le 11 janvier 2017], disponible sur le web : < http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf

Enfants de cinéma, *Maternelle et cinéma, un nouveau dispositif national de sensibilisation au cinéma pour les élèves de cycle 1.* [consulté le 12 octobre 2016], disponible sur le web : <http://www.enfants-de-cinema.com/maternelle /Maternelle_et_cinema/Maternelle_et_cinema_files/Maternelles%20et%20cine%CC%81ma,%20dossier_1.pdf>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle*, [consulté le 11 janvier 2017], disponible sur le web : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie III - L'écrit - Texte de cadrage,* [consulté le 18 novembre 2016], disponible sur le web : < http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/2/Ress_c1_langage_ecrit-cadrage_456402.pdf>


## Ouvrages


BERGALA, A. ((2002). *L'hypothèse cinéma*. Paris : Cahiers du cinéma.

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture.* Paris : Retz

CHARTIER, A-M., CLESSE, C., HEBRARD, J. (1998). *Lire écrire, produire des textes*. Paris : Hatier pédagogie.

CLERC, J-M. (1993). *Littérature et cinéma*. Paris : Nathan.

FAYOL, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF

GARDIES, A. (2001). *Le récit filmique.* Paris : Hachette.

Groupe de recherche d'ECOUEN. (1984). *Former des enfants producteurs de textes.* Paris : Hachette éducation.

PROG. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.

# Table des annexes

**Annexe n°1** : Questionnaires renseignés par les enseignants de classes participant au dispositif *Maternelle et cinéma* (9 questionnaires)

**Annexe n°2 :** Fiche de progression du projet mené en classe

**Annexe n°3a :** Affichage construit afin de garder une trace de la séance

**Annexe n°3b :** Affichage construit en tant que support de présentation orale

**Annexe n°3c :** Affichages construits en tant que support de présentation orale

**Annexe n°3d :** Affichage construit en tant que support de règles à respecter

**Annexe n°4 :** Verbatim d'un atelier de production d'écrit en dictée à l'adulte

# Résumé

L'entrée dans le monde de l'écrit constitue un objectif prioritaire de l'école maternelle. Par ailleurs, l'enseignement artistique et culturel bénéficie d'une place à part entière dans les domaines d'enseignement de l'école maternelle. Comment le dispositif *Maternelle et Cinéma* peut-il favoriser l'entrée dans le langage écrit ? Comment la séance de cinéma peut-elle constituer un support de la production d'écrit ?

J'ai réalisé un recueil de données concernant l'exploitation de ce dispositif grâce à une enquête auprès d'enseignants ainsi qu'un projet avec la classe dans laquelle l'enseigne.

L'analyse des données recueillies du point de vue de la place et des entrées dans le langage écrit donne des pistes quant à la manière d'exploiter ce dispositif afin de favoriser l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants par la découverte des fonctions de l'écrit et la production d'écrit en dictée à l'adulte.



**Mots-clés**

cinéma – maternelle et cinéma – langage écrit - production d'écrit – dictée à l'adulte



# Abstract

Coming into the written world constitutes a major goal in primary schools. Besides, the art and cultural education remain to be an important place in primary school education. The question is: can *Maternelle et cinéma* give the opportunity to children the get an entrance to the writing language? How the cinema can constitute a written production support?

I have investigated myself in order to get all the information required from the teachers but also with my class which was involved in this project to be able to get an answer to my questions.

By analysing all the informations, focusing on the space and the written language entrance, I have found this experience quit interesting, a way to be able to operate this device to favour the ticket entrance in the written's world to the young children by discovering several writing functions but also by the adult written production.



**Key words**

cinema – maternelle et cinéma – written langage – written production – adult written production

# Remerciements

Je remercie Rachel MAIGNAN, ma collègue de travail qui a eu la gentillesse de me laisser réaliser l'exploitation du dispositif auprès de la classe dans laquelle nous enseignons.

Je remercie Nathalie MOURRUT, conseillère pédagogique en arts visuels pour sa disponibilité, ses conseils ainsi que sa contribution par la diffusion du questionnaire auprès des enseignants.

Je remercie Françoise VENTRESQUE, tuteur de ce mémoire, pour sa disponibilité et ses conseils tout au long de la rédaction de ce mémoire.