



HAL
open science

Comment organiser l'espace “ langage écrit ” pour favoriser la production autonome d'écrit en GS

Marjorie Solana

► To cite this version:

Marjorie Solana. Comment organiser l'espace “ langage écrit ” pour favoriser la production autonome d'écrit en GS. Education. 2017. dumas-01579621

HAL Id: dumas-01579621

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01579621>

Submitted on 31 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



espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017**

Les outils et l'espace:

**COMMENT ORGANISER L'ESPACE " LANGAGE ÉCRIT " POUR
FAVORISER LA PRODUCTION AUTONOME D'ÉCRIT EN GS ?**

Marjorie SOLANA

Directrice du mémoire : Françoise VENTRESQUE
Assesseur : Sandrine SIRVEN
Tutrice de mémoire : Viviane MARZOUK

Soutenu le 29 / 05 / 2017

Résumé

Le « langage dans toutes ses dimensions » est le domaine phare de l'école maternelle. Une des missions de l'enseignant est de conduire l'enfant vers l'écrit et une des préoccupations du programme de maternelle de 2015 est la bienveillance et le respect du rythme des élèves, notamment par la mise en place d'espaces d'apprentissage.

Comment organiser l'espace pour favoriser l'apprentissage du langage écrit ? Telle est la question qui guide cette recherche durant laquelle plusieurs situations de production d'écrit ont été expérimentées afin de tenter d'y répondre.

Mots-clefs

Production d'écrit - Essais d'écriture - Écriture inventée - Outils référents - Organisation des espaces

Abstract

Language, in all its forms, is the key focus of primary school education. One of the goals of the teacher is to lead children towards literacy and one of the current preoccupations of the 2015 primary school curriculum is respecting each pupil's pace ; for example through the creation of learning spaces.

How should spaces be arranged in order to encourage written language learning? Such is the question that will steer my research and allow me to experiment several writing production situations.

Key words

Writing production - Writing tests - Invented writing - Referent tools - Spaces organization

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont permis de mener ma recherche :

- à ma tutrice, Mme Marzouk, une belle personne, qui s'est toujours montrée disponible et qui m'a encouragée depuis le début de cette formation ;
- à mes élèves qui ont participé à mes nombreuses séances de production d'écrits et qui ont répondu à mes questions ;
- à Karine Griffoul qui a accepté de répondre à mon questionnaire et qui m'a accueillie dans sa classe ;
- à ma famille, en particulier à ma mère, sans qui je n'aurais jamais pu suivre cette formation et mener cette recherche jusqu'au bout, à mes deux filles pour qui je n'ai pas été très disponible durant cette formation, à mon conjoint qui a su faire preuve de patience ;
- enfin à tous ceux qui m'ont encouragée dans cette aventure.

Sommaire

Introduction	4
I. Le cadre théorique.....	6
A. L'écrit.....	6
A.1 Le langage écrit à l'école maternelle.....	6
A.2 Vers la production autonome d'écrits	7
A.3 La production autonome d'écrits.....	8
A.4 Commencer par l'écriture.....	8
A.5 La démarche dans une situation de production d'écrit	10
A.6 Procédures des élèves lors des essais d'écriture.....	10
A.7 « L'écriture inventée »	11
B. L'organisation des espaces.....	16
B.2 La position du programme de maternelle de 2015 sur les espaces	18
B.3 Aménager l'espace pour favoriser les apprentissages	20
B.4 Les espaces au service de l'apprentissage du langage écrit.....	22
II. Cadre méthodologique	24
II.1 Vers la problématique.....	24
II.2 La problématique.....	25
II.3 Les hypothèses de recherche.....	25
II.4. Le contexte de recherche.....	25
II.5 Le recueil de données.....	28
II.6 Le corpus de données	31
III L'analyse des données	32
IV. Perspectives.....	45
IV.1. Perspectives professionnelles.....	45
IV.2. Perspectives de recherche.....	45
Conclusion.....	45
Bibliographie	47
Sitographie.....	48
Texte officiel.....	48

Introduction

En septembre 2016, pour mon année de stage, j'ai la chance d'avoir été affectée en grande section de maternelle. Un des enjeux majeurs pour moi est de réussir une des missions du professeur des écoles : conduire les enfants vers le savoir écrire, lire et compter.

Depuis leur entrée en maternelle, l'école les prépare à l'écrit, d'abord par l'oral, par l'acculturation, par le lien oral-écrit, par le geste d'écriture, mais en grande section une étape supérieure les attend : ils doivent eux-mêmes commencer à écrire seuls, « construire de l'écrit » selon Brigaudiot dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Ce passage était pour moi rempli de mystères.

Une interrogation revenait sans cesse : comment amener l'enfant sur les chemins de l'écrit ? Concrètement, comment devais-je m'y prendre et assumer cette responsabilité ?

Cette appréhension, ce souci de bien faire, m'ont conduite à m'interroger et à me documenter en particulier sur le langage écrit. Cette année de responsabilité en classe était une année de découverte, d'exploration, d'adaptation, mais pour les élèves qui m'étaient confiés et pour leurs parents, je devais être professionnelle et compétente.

Le deuxième thème sur lequel j'ai dû me documenter, questionner, me questionner, observer, tester, me positionner au fil des mois, est la « pédagogie des espaces ». Je partage le poste avec une enseignante qui pratique cette « méthode », sujet de nombreux débats et discussions. Mais qu'est-ce que la « pédagogie des espaces » ? S'agit-il réellement d'une pédagogie ? Tout au long de mes lectures et durant mes observations dans d'autres classes, j'ai pu constater différentes pratiques : chaque enseignant organise l'espace classe à sa manière, chacun essaie de trouver des compromis entre le fondement de la pédagogie des espaces, les préconisations officielles, les aspects matériels de la classe (superficie, matériel à disposition, horaires), selon les élèves (leur profil, leurs besoins, leur nombre), mais aussi en fonction du personnel (ATSEM...), enfin, en fonction de ses propres convictions. J'ai vite compris qu'il s'agissait plus d'une réflexion sur l'organisation des espaces au service de l'apprentissage que d'une pédagogie.

Il semblait alors pertinent de s'interroger sur le rôle des espaces dans l'apprentissage du langage écrit.

Pour répondre à ce questionnement, ce mémoire est organisé en quatre parties.

Une partie théorique permet de rappeler ce qui est attendu dans le domaine du langage écrit en maternelle et met en lumière la production autonome d'écrit. Des chercheurs seront cités comme FERREIRO, FILJALKOW, VYGOTSKY et BRIGAUDIOT. Le deuxième thème traité dans cette

partie est l'organisation des espaces, pour lequel je me suis appuyée sur le livre *Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance* ainsi que sur les travaux de MONTESSORI, PIAGET, FIJALKOW, VYGOTSKY, BRUNER et sur les préconisations officielles. La deuxième partie, méthodologique, présente la démarche de recherche : le contexte, la problématique, les hypothèses de départ et le recueil des données. La troisième partie porte sur l'analyse de ces données. Enfin, la quatrième partie propose des perspectives professionnelles et de recherche.

I. Le cadre théorique

Dans cette première partie, il s'agit de rappeler ce qu'est le langage écrit, puis de s'intéresser à la production autonome d'écrit. Ensuite la réflexion sera axée sur les espaces, leur influence sur les apprentissages.

A. L'écrit

Cette première sous-partie permet d'explorer l'écrit en maternelle, de situer et de comprendre l'intérêt de la production autonome d'écrit et de s'intéresser aux procédures des élèves durant cette activité qui sont : l'encodage par correspondance phonie-graphie (dorénavant CPG) ou l'utilisation d'outils.

A.1 Le langage écrit à l'école maternelle

Le programme de maternelle de 2015 accorde une place primordiale au langage dans toutes ses dimensions qui constitue une priorité absolue. Le langage oral ou écrit est omniprésent en maternelle, quel que soit le domaine d'apprentissage, quel que soit le moment.

Dans ce programme, l'écrit en maternelle nécessite diverses compétences :

- construire une culture commune ;
- écouter de l'écrit et comprendre ;
- découvrir la fonction de l'écrit ;
- commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ;
- découvrir le principe alphabétique ;
- commencer à écrire tout seul.

« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » désigne donc un ensemble d'activités à l'oral et à l'écrit, en production et en réception.

Les activités de réception à l'écrit englobent l'acculturation au monde de l'écrit qui doit être effectuée depuis la très petite section de maternelle (lecture par le maître, mise à disposition d'écrits diversifiés), des activités de compréhension de textes, d'identification de lettres, de décodage, de discrimination visuelle, de découpage de phrases.

Dans ce mémoire, l'attention est portée sur l'autre pôle, celui de la production : il englobe les dictées à l'adulte collectives, individuelles, la copie, l'écriture (au sens de geste d'écriture), les essais d'écriture (l'enseignant commande des mots), les productions autonomes de phrases, de textes (les

élèves construisent mentalement une phrase qu'ils essaient d'écrire ensuite). La partie suivante s'intéresse aux activités d'essais d'écriture et de production autonome d'écrits.

A.2 Vers la production autonome d'écrits

Il est important de situer ces tâches dans l'apprentissage du langage écrit et rappeler les situations d'apprentissages qui sont menées en parallèle et qui sont essentielles dans la construction de celui-ci. Cette exploration des diverses situations d'apprentissage que proposent Brigaudiot, Fijalkow et les auteurs du programme de maternelle de 2015, permet par ailleurs d'avoir une vision globale de celles qui peuvent être menées dans les différents espaces de la classe simultanément.

- Le plus tôt et le plus fréquemment possible, tous types d'écrits sont lus par l'adulte ou par un enfant plus âgé. Les albums de littérature de jeunesse permettent de construire une culture littéraire commune et donnent aux élèves les « clés culturelles », les « codes » pour évoluer aisément dans le monde de l'écrit fictionnel.

- Le plus tôt possible et régulièrement, des dictées à l'adulte collectives ou individuelles sont réalisées pour permettre aux élèves d'approcher la forme écrite du langage et ses exigences ou ses différences par rapport au langage oral. Les élèves doivent faire la différence entre l'écrit et l'oral, qui par leur nature et du fait de leur situation d'énonciation ne respectent pas les mêmes normes. L'oral scriptural permet de faire le lien, de construire un pont entre l'oral et l'écrit. Les dictées à l'adulte accompagnent les élèves dans cette transition.

- Dès qu'il écrit, le maître se « met en scène ». Il décrit ce qu'il fait, ce qu'il écrit, comment il écrit, il décrit son geste, il donne le nom de la lettre, il bruite la lettre, il met en évidence les ressemblances, les différences entre les mots, il dit les mots à mesure qu'il les écrit, il dit à haute voix lorsqu'il espace les mots, lorsqu'il trace les majuscules... ceci chaque fois qu'il écrit devant l'élève. Il associe systématiquement les trois composantes de l'écriture : sémantique, symbolique et motrice, comme le préconise le programme de l'école maternelle de 2015 dans la partie consacrée à l'écriture (p. 4) :

L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique).

- L'enseignant encourage les élèves à écrire sur un cahier d'écriture, comme le propose Brigaudiot dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (p.146) :

C'est votre cahier d'écriture. Vous pouvez y écrire ce que vous voulez quand vous voulez. Vous choisissez à qui vous écrivez. Vous savez tout ce qui peut vous aider. Quand vous avez fini d'écrire, vous pouvez venir me voir pour que je comprenne comment vous avez fait.

- D'autres activités de phonologie, de manipulation de mots, de lettres, de discrimination visuelle et de production de phrases sont menées.

Toutes ces activités se font écho, elles doivent être proposées régulièrement et fréquemment. Elles

permettent de poser les premières pierres de l'édifice et accompagnent l'élève vers l'écriture autonome.

A.3 La production autonome d'écrits

La production autonome d'écrits, d'après le programme de maternelle de 2015, est la production d'un mot, d'une phrase ou d'un texte dont l'élève ne connaît pas l'écriture normée, l'obligeant à faire appel à diverses stratégies à partir de ressources internes ou externes.

Le but est que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux ou des documents affichés dans la classe qui ont été observés ensemble et commentés. Leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture. (p.10)

Le programme différencie « essais d'écriture » et « production autonome d'écrits ». Les essais d'écriture font référence à des commandes de mots initiées par le professeur. Les productions autonomes d'écrits sont plus longues (phrases ou textes) et initiées par l'élève. Pour y parvenir, il peut s'aider de tout ce qui l'entoure : « Les enfants peuvent chercher dans les textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide. » (p.10).

A.4 Commencer par l'écriture

Comme Fijalkow, Piaget, Montessori ou Freinet, pour qui l'action est la base de l'apprentissage, le programme de maternelle de 2015 recommande, dans la partie consacrée à l'écrit (p.8), de commencer par l'écriture :

La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit.

Écrire est une activité de production, en cela l'enfant agit et en agissant il comprend la construction de l'écrit. L'enseignant qui propose aux enfants des situations d'écriture autonome, permet aux enfants de chercher comment écrire, de s'interroger sur le fonctionnement de l'écriture et d'accéder à la compréhension du système écrit.

Par ailleurs, selon Mireille Brigaudiot qui cite Fijalkow dans *Apprentissages progressifs à l'école maternelle* (p.52), et l'idée est reprise par les auteurs du programme de 2015 dans le texte de cadrage de la rubrique « L'écrit » (p.5), commencer par écrire éclaire l'enfant en donnant du sens à l'écrit.

C'est en commençant à écrire tout seuls que les enfants saisissent le mieux les transformations de l'oral à l'écrit. La pratique de l'écriture permet, en situation, de comprendre le fonctionnement du système alphabétique, mais elle ne peut s'effectuer que si dans un double mouvement, la découverte du principe alphabétique la rend possible.

La clarté cognitive est essentielle pour les apprentissages : elle renseigne l'enfant sur la nature de la

tâche, sur les difficultés qu'il va falloir surmonter, sur les procédures et les aides possibles, d'après Brigaudiot. Selon elle, la clarté cognitive doit être présente à trois niveaux : sur le long terme, l'élève doit savoir pourquoi il apprend et quel impact cet apprentissage aura sur sa vie future ; sur le moyen terme : l'élève doit savoir pourquoi il effectue telle ou telle activité, dans quel cadre, dans quel projet, dans quel but, sur quelle durée. Enfin la clarté cognitive doit être présente lors des phases de verbalisation de résolutions de problèmes. L'élève doit être capable de comprendre les procédures utilisées par lui, les autres ou l'enseignant.

Placer des élèves directement en situation de production, leur permet de comprendre ce qu'est l'écrit, comprendre le processus selon lequel l'écrit transcrit l'oral, le principe alphabétique. Ainsi les élèves se construisent une représentation de l'acte d'écrire.

Brigaudiot explique que faire écrire un mot inconnu à un élève (commande de mot) l'oblige à se confronter à une analyse phonographique qui l'amène à comprendre qu'il existe des relations entre les phonèmes et les graphèmes. L'avantage de l'écriture autonome est qu'elle est à part entière une situation problème.

Sandrine Fraquet et Jacques David dans un article paru dans *Repères* intitulé « Écrire en maternelle : comment approcher le système de l'écrit » expliquent que :

La progression des acquisitions du lire-écrire détaillée par Ferreiro, se comprend dans la perspective du constructivisme piagétien, dans la mesure où la chercheuse met en évidence que les enfants apprennent en confrontant leurs représentations initiales aux situations concrètes qu'on leur présente. Ainsi, si leurs conceptualisations initiales suffisent à expliquer la réalité de leur activité présente et leur permettent d'agir plus ou moins efficacement, les apprentissages conséquents n'évoluent pas. En revanche, si ces représentations primitives apparaissent peu opératoires, l'apprentissage avancera et les enfants compléteront ou remplaceront leur système de représentations initial. C'est dire toute l'importance, dans l'apprentissage, de concevoir des situations-problèmes permettant aux enfants de faire évoluer leurs conceptions de l'écriture et des composantes qui la fondent.

Un des buts de l'enseignant est de conduire l'enfant à réfléchir sur la langue, lui faire comprendre ce qu'il doit maîtriser pour pouvoir apprendre à écrire. Pour trouver une solution à cette situation problème, l'élève cherche, il s'interroge, il réfléchit, il met en place des stratégies, il émet des hypothèses, fait des essais, des tentatives, et se lance. La question qui l'anime est : « Qu'est-ce que j'entends et comment je transcris ce son ? ».

Cependant Brigaudiot met en garde face au risque de commencer par l'écriture. En effet, les enfants qui inventent l'orthographe des mots, pourraient être désespérés le jour où ils sont confrontés à l'écriture normée. Cette baisse de motivation peut altérer leur estime de soi et générer la peur de se tromper. D'où l'intérêt de systématiquement valoriser leur production tout en posant l'écart dès les premiers essais. Le programme de maternelle de 2015 précise (p.10) :

Une fois les tracés faits, l'enseignant lit ou bruite ou dit qu'il ne peut pas encore lire. Il discute avec l'enfant, il explique lui-même les procédés utilisés et écrit la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes [...] L'enseignant ne laisse pas croire aux enfants que leurs productions sont correctes et il ne cherche pas non plus un résultat orthographique normé : il valorise les essais et termine par son écriture adulte sous l'essai de l'élève.

A.5 La démarche dans une situation de production d'écrit

Mireille Brigaudiot propose à l'enseignant d'adopter la démarche VIP lors des activités d'écriture autonome qu'elle conseille de mener en rapport duel de préférence. Quand l'élève a terminé sa production, elle préconise d'appliquer trois actions :

Valoriser : envoyer à l'enfant un signal de belle image de soi.

Interpréter : renvoyer à l'enfant ce qu'il a fait (métacognition/feed-back).

Poser l'écart : entre la production de l'enfant et la forme normée.

L'enseignant étaye et encourage :

- il explique aux enfants pourquoi il leur demande d'effectuer cette tâche, il est explicite en disant qu'il s'intéresse à leurs façons d'apprendre à écrire, en les rassurant sur l'erreur : « C'est normal que vous vous trompiez, vous ne savez pas encore, vous commencez à apprendre »...Il vise clarté cognitive et bienveillance ;
- il peut distribuer des images à décrire pour les élèves en difficulté, ou qui ont du mal à entrer dans la tâche ;
- il fait lire les traces obtenues et les fait commenter (retour métacognitif, verbalisation) ;
- il met en commun pour discuter, interagir, trouver des solutions, réfléchir sur la langue ;
- il encourage les recherches, met en relation les trouvailles et confirme la lisibilité ou non des traces ;
- il pose l'écart entre la production et l'écriture normée, systématiquement en fin d'activité.

Dans ces situation de production, l'élève doit être en confiance pour se lancer dans les tentatives d'écriture ; c'est pour cette raison que l'erreur est relativisée.

A.6 Procédures des élèves lors des essais d'écriture

Selon Brigaudiot (2000, p. 65), l'élève utilise plusieurs procédures pour répondre par écrit à une commande de mot.

- Soit il encode en écoutant les sons, en recherchant la correspondance phonie/graphie « à l'oreille » ; « il cherche avec ses oreilles pour entendre les bruits », selon Brigaudiot ;
- Soit il met en lien ce qu'il entend avec un mot ou une partie de mot déjà connus. Exemple : pour écrire « château » il se sert de « chat » qu'il connaît ou qu'il a déjà vu. « Il regarde dans sa tête s'il a déjà pris le mot en photo ou il utilise ses yeux pour chercher dans l'affichage

pour trouver le mot » ;

- Enfin il demande à quelqu'un.

L'élève doit maîtriser le geste d'écriture donc la motricité fine, les habiletés grapho-motrices. Ce savoir-faire est sollicité régulièrement en parallèle d'autres activités.

Dans la production d'écrit, deux procédures sont mises en relief par les auteurs du programme de maternelle de 2015 comme par Brigaudiot : l'encodage par correspondance phonie/graphie et l'utilisation d'outils faisant appel à la lecture. En grande section de maternelle quelles activités proposer pour comprendre le principe de la CPG ?

A.7 « L'écriture inventée »

Avant d'être capable d'établir des correspondances entre phonèmes et graphèmes, l'enfant parcourt un long chemin.

Jacques Fijalkow, Jocelyne Cussac-Pomel et Dominique Hannouz dans un article intitulé « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme » paru dans la revue *Education et didactique*, la définissent :

Demander à de jeunes enfants d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable, c'est les placer dans une situation où ils n'ont d'autre choix que de produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture et à l'aide des connaissances dont ils disposent. Ce sont les productions réalisées dans cette situation que l'on appelle « écriture inventée ».

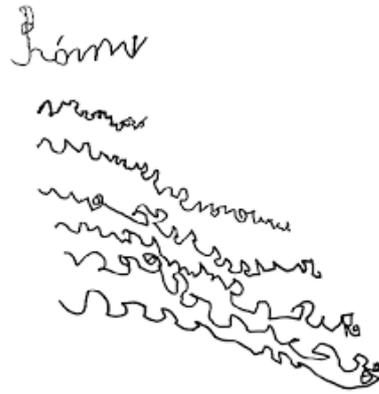
Le terme « écriture inventée » est introduit par Emilia Ferreiro, élève de Piaget, psycholinguiste argentine. Dans les années 70, elle effectue des recherches sur la période d'appropriation de l'écriture par les élèves de 4 à 6 ans. Elle note, dans *Comment s'y apprennent-ils ?*:

L'essentiel de l'activité de l'enfant face à l'écrit est d'ordre cognitif, du domaine du travail mental : il convient d'étudier comment l'enfant parvient à connaître et à intégrer l'ensemble des règles constitutives du système de la langue écrite. Ce travail d'appropriation cognitive de l'écrit s'effectue progressivement comme une longue construction : il comporte une évolution.

Dans cette étude, elle identifie quatre stades dans la conceptualisation du fonctionnement de l'écrit. L'écriture inventée permet de faire émerger les représentations des enfants sur l'écrit et de les situer dans un stade parmi les quatre identifiés.

Selon Emilia FERREIRO, le premier stade est le **stade pré-syllabique**.

La première réponse qui peut être donnée par un enfant à qui il est demandé d'écrire un mot, est un dessin. D'abord il dessine alors qu'on lui demande d'écrire puis il trace un simulacre d'écriture. Il a compris que l'écriture n'était pas du dessin. L'enfant ne fait aucun lien entre l'écrit et l'oral : le même tracé peut représenter des mots différents et inversement, un même mot peut être transcrit par des tracés différents. Ce qu'il produit, même si cela ressemble à un gribouillis, représente pour lui de l'écrit.



Ensuite quelques lettres ou pseudo-lettres apparaissent dans sa production. Souvent l'enfant trace les lettres de son prénom.

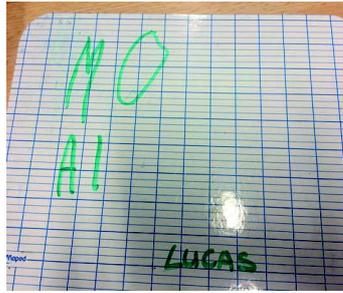
Ce stade est composé d'une deuxième phase où l'enfant fait un lien entre l'oral et l'écrit : des mots différents ont des écritures différentes. Il utilise toutes les lettres qu'il connaît dans des ordres différents. Mais il ne fait pas de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes.



Dans l'exemple ci-dessus, la commande de mots était : « *roi ; luge ; prince ; farine ; petit* » l'élève écrit une lettre pour chaque mot. Il sait que pour écrire il faut des lettres.

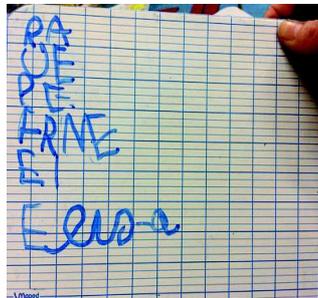
Le stade syllabique : l'élève établit un lien entre oral et écrit. Il associe d'abord son écrit aux groupes de souffle qu'il entend, puis aux syllabes orales : il écrit une seule lettre pour une syllabe. A ce stade, il a du mal à comprendre qu'un mot puisse ne comporter qu'une lettre car dans sa représentation, écrire signifie tracer plusieurs lettres ; il rencontre aussi des difficultés pour se représenter l'écriture des mots monosyllabiques.

Le lien oral/écrit se traduit soit sans correspondance phonique : l'enfant écrit n'importe quelle graphie ; soit avec correspondance phonique : il utilise une graphie correspondant à la voyelle ou à la consonne qu'il entend.



Dans l'exemple ci-dessus, l'élève écrit « MO » pour « moto » ; 2 lettres / 2 syllabes avec correspondances phoniques.

Puis il écrit « AI » pour « tapis » ; 2 lettres/2 syllabes avec correspondances phoniques (sons voyelles).



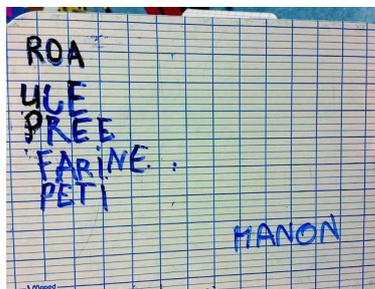
Le stade syllabico-alphabétique : l'élève peut différencier certaines syllabes mais aussi certains phonèmes et associe plusieurs traitements : le traitement syllabique quand il écrit une lettre pour une syllabe, et alphabétique lorsqu'il écrit une lettre pour un phonème. Dans l'exemple ci-dessus, pour écrire le quatrième mot « farine », l'élève distingue les phonèmes « F » et « R » et la syllabe « NE » et écrit « FRNE ».

Le stade alphabétique durant lequel l'enfant encode l'oral , c'est-à-dire à transcrire dans l'ordre une succession de phonèmes. L'élève parvient à discriminer tous les phonèmes et les transcrit dans l'ordre, ce qui produit une écriture phonétique.



Dans l'exemple ci-dessus, l'élève écrit « TAPI » pour « TAPIS », « MOTO » pour « MOTO » et « GATO » pour « GATEAU ».

Les écrits des élèves peuvent se situer à différents stades en même temps.



La production ci-dessus relève à la fois du stade alphabétique pour « roi » => « ROA », « farine » => « FARINE » et « petit » => « PETI » et du stade syllabico-alphabétique pour « luge » => « UGE » et « prince » => « PREE ».

Les travaux d'Emilia Ferreiro ont été repris par Fijalkow. Il identifie quatre traitements superposables aux stades de Ferreiro : figuratif, visuel, oral et orthographique.

1 Traitement figuratif :

- l'enfant dessine alors qu'il lui est demandé d'écrire (tracés figuratifs)
- l'enfant produit des simulacres d'écriture (tracés non figuratifs)

2 Traitement visuel : l'enfant prend appui sur l'aspect visuel des lettres

- Il utilise des lettres et pseudo-lettres
- Il trace les lettres de son prénom dans un ordre différent
- Il associe un référent à un ensemble graphique (pour écrire Mme Marzouk puis Viviane, il utilise le même ensemble graphique). Il utilise plus de lettres pour *train* que pour *locomotive* car le référent, le train, est plus long qu'une locomotive. Le programme de maternelle de 2015 précise (p.10) qu'à la fin du cycle l'élève doit « comprendre que la quantité d'oral entendue correspond à la quantité d'écrit vue ».
- Il utilise des ensembles graphiques différents pour des référents différents.

3 Traitement de l'oral : l'enfant fait le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite en plusieurs étapes :

- segmentation de l'écrit correspondant aux groupes de souffle sans rapport entre longueur de l'énoncé oral et longueur de l'énoncé écrit. Puis il associe le nombre de lettres à la longueur du mot, preuve d'une première conscience phonique.

- segmentation de l'énoncé en syllabes : 1 lettre = 1 syllabe sans correspondance phonique puis avec correspondance phonique : « TSR » puis « AIO » pour « papillon » (correspondance phonographique de voyelles).
- Mélange entre procédures syllabique et alphabétique : 1 lettre = 1 syllabe ou un phonème « PA I O » pour « papillon ».
- Transcription de tous les phonèmes dans l'ordre = écriture « phonétique » : « ARICO » pour « haricot ».

A la fin de la maternelle, d'après le programme de 2015, l'élève doit « comprendre que l'écrit encode l'oral et qu'il est stable et définitif », que « les sons de la langue sont codés par des lettres », « qu'une lettre a trois composantes : son nom, sa valeur sonore de base et son tracé ».

4 Traitement orthographique : l'enfant utilise les graphies correctes, prend en compte les marques lexicales et grammaticales.

Fijalkow a construit une grille simplifiée pour l'évaluation de l'écriture inventée, composée de 12 critères (Voir annexe 1).

L'écriture inventée a été un sujet de recherches postérieures à Emilia Ferreiro et Jacques Fijalkow. Sandrine Fraquet et Jacques David dans la revue *Repères*, distinguent trois conceptions didactisées :

- les « **écritures inventées** », terminologie utilisée par Ferreiro et Fijalkow, sont associées à la création de signes écrits, ou de proto-signes variés (pictogrammes, pseudo-lettres, chiffres, simulacres de cursive...). Ferreiro justifie la terminologie « écriture inventée » car elle met en corrélation le processus d'invention de la langue écrite par l'homme et le processus de conceptualisation de l'écriture par un enfant : d'abord des dessins, puis des symboles, puis des lettres....
- les « **écritures essayées** » pour désigner des productions d' enfants codant des unités de l'oral à l'aide de signes écrits plus ou moins conventionnels, réguliers et complets ;
- les « **écritures approchées** » ou « **orthographe approchées** », le terme est inspiré des tentatives des enfants appréhendant les différentes composantes de l'écriture de leur langue (sens, formes, phono-graphie). Jaffré emploie « écriture approchée » car il part du principe que dans la population occidentale les élèves sont confrontés au monde de l'écrit très tôt dans la société et dans leur famille à des niveaux différents. Ils ont déjà des représentations

de ce qu'est l'écrit, de ce que sont les lettres.

« L'écriture inventée » peut porter également le nom « d'**écriture spontanée** » pour insister sur le fait qu'aucun travail n'a été effectué par les élèves sur les mots demandés avant de les écrire seuls ; et lors de la production, aucun étayage de l'adulte n'est apporté. Enfin elle peut porter le nom d' « **écriture tâtonnée** » puisqu'elle est construite par une succession d'essais et erreurs.

Pour écrire, l'élève non scripteur essaie d'établir des correspondances phonographiques. Il se sert de ce qu'il entend et de ce qu'il sait déjà : il exploite ses ressources internes. Mais s'il ne parvient pas à résoudre le problème avec ses propres ressources, la deuxième procédure qu'il met en œuvre et que l'enseignant a pour mission de développer, consiste à se servir d'outils. Alors comment concevoir l'espace environnant pour aider l'élève à utiliser des outils ?

B. L'organisation des espaces

Dans cette partie, il s'agit de s'intéresser au rôle de l'espace sur les apprentissages, et plus particulièrement à l'influence des outils.

B.1 L'influence du milieu et de l'espace sur les apprentissages

Qu'il s'agisse de Montessori, Piaget ou Vygotsky, tous défendent l'idée que le contexte, le milieu et l'espace dans lequel l'enfant évolue ont une influence sur ses apprentissages.

a) MONTESORI : l'enfant évolue en même temps que son milieu évolue

Selon Maria Montessori, dans *L'éducation scientifique, l'éducation élémentaire* (1958), le niveau de développement de l'enfant évolue en même temps que son niveau d'adaptation à son environnement, et l'enfant s'adapte en agissant dans ce milieu. Elle défend l'idée que rien ne doit entraver l'activité spontanée de l'enfant ; l'adulte doit le laisser « libre » d'évoluer dans le contexte et l'activité suscitée par le milieu est facteur d'apprentissages. Ainsi les espaces doivent être construits par l'enseignant, organisés, conçus pour susciter chez l'élève des gestes, des actions, des expérimentations, des manipulations qui sont la base de l'apprentissage. Ce qui est capital pour Maria MONTESORI est l'activité spontanée de l'enfant, le jeu, l'activité libre au contact de l'environnement, la curiosité, le tâtonnement, la découverte.

Dans *Pédagogie scientifique*, Tome 1, « La maison des enfants » (1958), elle attribue à l'enseignant plusieurs rôles : celui d'observateur (il observe surtout la relation de l'enfant avec le milieu), celui de personne ressource ou référent : « le rôle du maître est de nourrir, d'aider, d'observer, d'encourager, de guider, d'inciter l'enfant ». Donc les espaces sont réfléchis de sorte qu'ils répondent aux différents

besoins de tous les élèves.

Pour que le développement de l'enfant soit possible, l'enseignant doit être bienveillant dans l'accompagnement de celui-ci et le milieu doit être riche.

b) PIAGET : il faut manipuler pour comprendre

Selon PIAGET, dans *L'équilibration des structures cognitives* (1975), il existe un lien étroit entre le savoir-faire et le savoir théorique, entre manipulation et compréhension. Il soutient l'idée que la découverte par l'expérience personnelle est primordiale. Il préconise de partir du concret vers l'abstrait. Selon PIAGET, le rôle de l'adulte est de proposer un environnement riche et de construire des situations favorables à l'émergence de conflits cognitifs : des situations problèmes que l'élève doit résoudre.

c) VYGOTSKY : proposer un environnement riche déclencheur de conflits sociocognitifs nécessaires à l'apprentissage

Dans *Pensée et langage* (1934), il défend aussi l'idée que les situations problèmes sont nécessaires à l'apprentissage, mais il ajoute la dimension sociale. Les conflits doivent être sociocognitifs. Les interactions avec les autres, que ce soit avec d'autres enfants ou avec l'adulte, sont porteuses de développement. Le rôle du professeur est de solliciter l'élève dans sa zone proximale de développement et de lui permettre de réussir en collaboration ce qu'il sera capable de réussir seul demain. Il faut donc que l'enseignant organise les espaces de sorte à favoriser les interactions. VYGOTSKY précise que les interventions de l'adulte sont provisoires et visent à soutenir et guider l'élève. Ces interventions sont appelées « interaction de tutelle » par Bruner ou « étayage ».

B.2 La position du programme de maternelle de 2015 sur les espaces

Tous, pédagogues, scientifiques et chercheurs en neurosciences s'accordent sur l'idée que l'enfant qui se sent bien à l'école entre plus facilement dans les apprentissages. D'où l'importance de l'école bienveillante. Or, pour qu'un enfant se sente bien à l'école, celle-ci doit respecter ses besoins. Pour les respecter, elle doit mettre en place, entre autres, une organisation matérielle adaptée. Il est donc nécessaire, pour l'enseignant, de s'intéresser d'abord aux différents besoins des enfants de maternelle, puis de faire le parallèle avec l'organisation à adopter afin de créer des espaces favorisant les apprentissages, en l'occurrence celui du langage écrit.

Lors de son intervention à la Faculté d'éducation de Carcassonne en mai 2016, Jacques Bossis, Inspecteur de l'Éducation Nationale dans l'Aude, rappelait l'essentiel du programme de maternelle

qui consiste à respecter les besoins physiologiques particuliers des enfants : besoin de sécurité, de stabilité, d'estime de soi, besoin de dignité, d'appartenance, besoin d'expérimenter, de chercher, de manipuler, besoin de désordonner le monde pour comprendre comment il fonctionne, besoin de nouveauté : besoin de calme puis de mouvement, besoin de sociabilisation puis d'autonomie, besoin d'imiter, puis de créer, d'inventer, besoin de découvrir le milieu puis d'imaginer...

Les programmes de maternelle de 2008 stipulaient que « l'école maternelle permet de vivre des situations de recherches, de productions libres » ; « la mise en œuvre du programme doit [...] laisser le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer ».

Ils affirment l'importance du processus « naturels » dans le développement de l'enfant et le rôle « d'éveil » de l'école maternelle. Il faut laisser mûrir les fonctions psychiques de l'enfant sans le brusquer, lui laisser le temps d'apprendre.

Le programme de 2015, dès la présentation générale, titre « Une école qui s'adapte aux jeunes enfants », « Une école qui tient compte du développement du jeune enfant » et les auteurs explicitent cette recommandation :

L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité.

De même Mireille BRIGAUDIOT, dans *Apprentissage progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, explique que l'aménagement doit permettre de laisser de la liberté aux élèves pour favoriser leur investissement dans les apprentissages et les conduire vers de plus en plus d'autonomie.

Cette position est partagée également par les auteurs d' *Aménager les espaces pour mieux apprendre* qui constatent que la classe est un lieu de vie qui doit répondre aux besoins des enfants, où ils doivent se sentir bien afin d'entrer sereinement dans les apprentissages. L'atmosphère doit être harmonieuse et chaque élève doit être considéré individuellement. Pour que l'enseignant respecte le développement de l'enfant, il le laisse libre de circuler dans la classe d'un espace à un autre comme il le souhaite. L'enfant subit ainsi moins de contraintes inconfortables physiquement et psychologiquement. Pouvant ainsi bouger, ses besoins moteurs sont respectés. Il peut s'asseoir ou rester debout selon les activités. Il peut s'isoler, suivre son meilleur ami, ou rester proche de l'adulte.

Plus cette organisation est mise en place, plus les élèves gagnent en autonomie et plus le professeur est libre de ses actes d'étayage ; il est moins sollicité, ainsi il ne va pas là où les élèves l'interpellent mais là où lui estime qu'il doit être. A partir de ses observations, des réels besoins des élèves et de ses objectifs d'enseignement, il choisit d'observer les enfants, les espaces, les interactions entre les élèves, ou d'accompagner un espace en particulier tel jour, à tel moment, ou un élève en particulier.

Ses interventions, son étayage sont mieux maîtrisés, plus efficaces et l'enseignant plus serein.

Cette organisation peut également, à condition de bien la penser et de la préparer, favoriser la différenciation : dans la préparation de la classe, il faut concevoir des espaces d'apprentissage adaptés à l'âge et aux besoins de chacun. Une fois les espaces bien installés, le professeur privilégie les rapports duels pour accompagner chaque enfant afin de le valoriser. Il l'amène à dépasser ses acquis, il l'incite à verbaliser ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il a fait dans les espaces.

Les auteurs d' *Aménager les espaces pour mieux apprendre* expliquent que l'espace doit être conçu comme un pôle d'attractivité donnant envie à l'enfant, éveillant sa curiosité. Les espaces pour être attrayants doivent être idéalement équipés de matériel en bon état, l'endroit doit être soigné, confortable. L'intérêt doit être renouvelé car si certains ne se lassent pas de répéter toujours les mêmes tâches parce qu'ils sont en réussite, donc en confiance, d'autres s'ennuient vite et ont toujours besoin de nouveautés, de nouveau matériel, de nouveaux défis, de nouveaux scénarii. L'enseignant se rend compte des nouveaux besoins grâce à l'observation. Il renouvelle alors l'espace selon la progression qu'il a établie. L'élève sait ce qu'il doit faire, soit grâce aux consignes données en amont, soit lors du passage du maître dans les espaces, soit grâce aux affichages : photos, plan de construction, modèle...

Toutes ces préconisations sont à prendre en compte dans l'organisation de la classe en général et de l'espace « langage écrit » en particulier.

B.3 Aménager l'espace pour favoriser les apprentissages

Comment organiser l'espace pour favoriser l'apprentissage du langage écrit ? Fijalkow dans *Entrer dans l'écrit* apporte des éléments de réponse à cette question. Quel que soit l'apprentissage, il explique que si l'enfant se sent bien à l'école, dans la classe, avec les autres enfants et avec l'enseignant, il a la sérénité nécessaire pour s'engager dans les apprentissages, notamment celui de la langue écrite. Il ajoute que les enseignants doivent varier les différentes situations de travail : groupe classe, demi-classe, petit groupe, interaction avec un seul enfant. Il propose des ateliers d'accompagnement (p. 37) :

L'enseignant demeure dans cet atelier d'accompagnement au lieu de superviser l'ensemble du groupe. Pour y parvenir, une règle « on ne dérange pas le maître lorsqu'il travaille avec un groupe ». Ainsi il peut se consacrer au petit groupe avec lequel il travaille et développer un maximum d'interactions avec eux.

Fijalkow défend l'idée que les enfants doivent être acteurs de leur apprentissage et l'adulte a pour rôle de les y aider. C'est pourquoi il utilise plus le terme « d'accompagnement » que « d'enseignement ».

C'est grâce à un tel dispositif que l'enseignant est en mesure de comprendre les stratégies d'écriture utilisées par les élèves. Cette organisation permet des interactions plus efficaces avec les

apprenants, compte tenu du petit nombre d'élèves dont il s'occupe en simultané et favorise l'apprentissage de l'écrit. Selon son objectif, l'enseignant peut accompagner individuellement les enfants les plus en difficulté.

Fijalkow évoque aussi les ateliers autonomes. Pendant que l'enseignant s'occupe d'un groupe à « un atelier accompagné », les autres groupes doivent être en autonomie. Ils effectuent librement d'autres activités, soit individuelles, soit collectives.

Si tous les espaces sont bien préparés, bien pensés, si les différenciations sont prévues, si tout le matériel nécessaire est prêt, si tout fonctionne et si les élèves prennent l'habitude d'évoluer dans ce type de dispositif, l'enseignant doit pouvoir laisser l'élève libre de passer d'espace en espace selon ses envies et ses besoins en toute autonomie et ainsi être de moins en moins sollicité. Or comme l'expliquent Brigaudiot, Montessori et Fijalkow, cette disponibilité de l'enseignant favorise les apprentissages.

Comme les élèves ne vont dans les ateliers « accompagnés » que lorsqu'ils le souhaitent, en général une fois qu'ils ont exploré d'autres activités plus ludiques, ils sont prêts et donc plus réceptifs pour devenir acteurs de leurs apprentissages. Ils sont plus investis, plus motivés, moins frustrés et cela constitue un facteur favorisant pour l'apprentissage. Sans conflit d'autorité, les apprenants sont plus coopératifs. Dans les espaces, les élèves manipulent, expérimentent, s'entraînent ; ils sont plus productifs que dans une classe traditionnelle durant laquelle ils sont plus souvent en écoute passive. Mais le cœur d'un tel dispositif, le point essentiel recherché est l'interaction avec l'adulte. Cette organisation permet une plus grande disponibilité du maître (et/ou de l'ATSEM) pour des interactions de qualité avec chaque élève. Or les relations duelles sont bénéfiques sur de nombreux points : elles permettent de valoriser ce que l'élève vient d'accomplir, de réussir, mais surtout elles permettent de l'accompagner plus loin, de le motiver à continuer, de le solliciter, de l'inciter à viser plus haut.

Selon Fijalkow, Montessori, Bossis, l'enseignant multiplie plusieurs type d'observations, en fonction de ses objectifs et besoins des élèves :

- l'observation d'un espace. Comment cet espace fonctionne-t-il ? Par exemple, un nouvel espace vient d'être mis en place et l'enseignant veut vérifier qu'il ne manque rien, qu'il est bien adapté, assez différencié, qu'il répond aux besoins des élèves...Ou bien un espace n'est pas du tout visité, il observe alors pour comprendre pourquoi, pour découvrir la source du dysfonctionnement. Est-ce un manque d'attrait ? Du matériel inadapté ?
- une observation des interactions entre élèves. Quelles sont les affinités ? Existe-t-il des rejets ? Quels élèves pourraient remplir le rôle de tuteurs ?
- une observation d'un élève en particulier ;

- enfin il peut aussi intervenir en passant d'un espace à l'autre pour relancer, recadrer, pousser un peu plus loin, aider ceux qui ne démarrent pas, pousser à la verbalisation...
- il peut aussi s'installer à un atelier « accompagné » pour guider un apprentissage spécifique soit avec un groupe soit avec un élève en relation duelle.

Ainsi l'espace dans lequel l'élève évolue est important pour l'apprentissage et doit répondre à tous ses besoins. Comme le préconisent les auteurs d'*Aménager les espaces pour mieux apprendre*, l'espace classe doit fournir différents espaces : « repli sur soi », « moteur », « jeux symboliques », « graphisme/écriture », « manipulation, exploration et découvertes sensorielles », « regroupement », « culturel », « numérique ».

L'enseignant aménage l'espace tant sur le plan de l'organisation humaine que matérielle en fonction de ce qu'il souhaite développer comme compétences.

Alors comment aménager matériellement l'espace ?

B.4 Les espaces au service de l'apprentissage du langage écrit

Bien que la gestion des élèves dans l'espace soit importante pour les apprentissages, il est question ici de l'organisation matérielle et particulièrement des outils présents dans l'espace « langage écrit ». Les auteurs d'*Aménager les espaces pour mieux apprendre* proposent un espace graphisme /écriture. Or, les ressources *Eduscol* de maternelle de 2015 insistent sur l'importance de séparer les deux espaces afin d'éviter toute confusion entre les deux activités. Effectivement, pour un enfant, les deux activités peuvent sembler identiques ; or elles sont bien différentes et l'élève doit avoir une vision claire de la nature de l'écriture. Pratiquer le graphisme et l'écriture dans un même espace peut semer le trouble dans la représentation que se construisent les enfants de l'écriture. Le graphisme comprend des tracés, souvent décoratifs. L'enseignant peut proposer une séquence en graphisme par exemple sur le cercle, pour s'entraîner au geste qui pourra être réinvesti en arts plastiques, et pour le geste d'écriture (contrôle du geste). Mais les tracés effectués en graphisme n'ont pas de sens. En revanche, dans l'écriture, les signes (lettres ou chiffres) représentent un code commun qui permet d'écrire.

Donc les deux espaces sont bien différenciés pour être clairement identifiés.

Dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (p.63), Brigaudiot met l'accent sur les outils référents. Elle différencie, dans les ressources externes, les aides des outils et les outils du matériel.

Les aides sont l'étayage du maître, l'intervention d'un adulte ou d'un enfant expert.

Les outils sont des écrits déjà connus des enfants, à la construction desquels les élèves ont participé, placés dans l'espace « langage écrit » afin qu'ils s'y « réfèrent » lors des séances de production d'écrit : ils deviennent outils référents.

Un des objectifs, selon Fijalkow dans *Entrer dans l'écrit*, est d'amener l'élève à savoir évoluer de manière autonome :

L'autonomie se mesure par la capacité de l'enfant à mener à bien la tâche en allant chercher les informations nécessaires dans les référentiels et/ou auprès de ses pairs mais sans faire appel à l'enseignant.

Le programme de maternelle 2015 aussi préconise clairement l'utilisation des outils référents (p.10).

Les élèves peuvent faire appel à tout ce qui est à leur portée [...] Ils peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique ou demander de l'aide. Lorsqu'ils veulent écrire de nouveaux mots ils recourent à différentes stratégies, en les combinant ou non : ils peuvent recopier des morceaux pris à d'autres mots, tracer des lettres dont le son se retrouve dans le mot à écrire [...] L'enseignant donne aux enfants les moyens de s'entraîner, notamment avec la copie dans un coin écriture aménagé spécialement [...] Un recueil individuel de ces premières écritures peut devenir un dossier de référence pour chaque élève.

Brigaudiot (2000, p. 63) définit les **outils référents** :

Les outils sont des objets présents dans certains lieux de la classe, et qui ont certains buts. Lorsqu'un objet reçoit le nom d'outil (en maternelle on dit « ce qui peut vous aider »), c'est que tout un travail a déjà été fait. Car ne peut être outil que ce que le maître a constaté comme recours opératoire dans les apprentissages des enfants.

Puis elle en donne des exemples précis (p. 64) :

- tout texte produit par les enfants en dictée à l'adulte, soit une production en langage écrit, soit un texte appris par cœur oralement puis dicté. Les élèves en ont une connaissance fine (suites sonores parfaitement mémorisées, correspondances chaîne sonore-chaîne écrite, signes écrits connus et reconnus ...). L'enseignant affiche ces textes en présence des élèves en leur expliquant qu'ils pourront être consultés pour les aider à lire ou écrire.
- tous les outils qui sont utilisés fonctionnellement au quotidien : calendrier, cahier d'appel, étiquettes-prénoms, menu de la cantine. Ce sont des « **écrits rituels** ». Certains élèves y ont recours spontanément et, pour les autres élèves, Brigaudiot incite l'enseignant à les orienter vers ces outils en disant : « Il y a quelque chose qui peut t'aider dans la classe... » ;
- les outils selon Brigaudiot « sont toujours des objets qui ont été travaillés en langage » (p.63). Les listes de mots, les dictionnaires de mots, les tableaux de sons, ne sont pas utilisés car ils sont des objets « méta » : ils sont « hors contexte langagier » car ils sont isolés d'une réelle situation de langage, et ne sont pas conçus pour être utilisés en autonomie par les élèves.

Le matériel

Pour le matériel, Brigaudiot, dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, propose

d'aménager le coin « écriture » de feuilles de différents formats, de bandes de papier, de crayons gris et de taille-crayons, d'alphabets en minuscules et en majuscules. Dans *Comment aménager les espaces pour mieux apprendre*, les auteurs énumèrent du matériel mais n'évoquent pas les outils au sens de Brigaudiot. D'ailleurs ils proposent comme matériel (p. 130), un « imagier pour s'entraîner à identifier des phonèmes », des vides-poches pour trier les images, des ardoises, des lettres rugueuses, des lettres mobiles pour former des syllabes, une frise avec les trois écritures puis continuent la liste du matériel avec un livre de phrases pour comprendre le lien oral/écrit et faciliter le travail de mémorisation. Cet espace est libre d'accès ; le matériel est utilisé soit en autonomie, soit en présence de l'enseignant.

La première partie théorique a permis de définir, situer et expliquer la production autonome d'écrit. Elle met en évidence l'intérêt de cette activité et s'intéresse aux deux procédures d'élèves visées par le programme officiel dans cette activité, qui sont l'encodage et l'utilisation d'outils. Ensuite elle a permis de rappeler l'importance du milieu dans les apprentissages, notamment des outils qui sont mis à la disposition des élèves pour les aider dans les situations d'écriture.

La deuxième partie témoigne d'expériences réalisées en production autonome d'écrits afin de vérifier quatre hypothèses sur l'utilisation des outils dans l'espace « langage écrit ».

II. Cadre méthodologique

Cette deuxième partie est consacrée au cheminement qui m'a conduite à m'interroger sur l'utilisation d'outils dans la production autonome d'écrits. La question de recherche sera précisée, des hypothèses seront posées et les données recueillies seront exposées.

II.1 Vers la problématique

Durant mon année en responsabilité, les questions qui m'animaient étaient les suivantes :

« Comment amener les élèves vers la production autonome d'écrits ? Comment organiser les espaces pour qu'ils soient au service de cet apprentissage ? ». Dans la première partie, l'influence de l'espace sur les apprentissages et les différents types d'outils ont été développés. Reste à savoir comment les utiliser pour favoriser l'apprentissage du langage écrit.

II.2 La problématique

En ayant observé les élèves en production autonome d'écrits en début d'année scolaire, je me suis aperçue que la plupart étaient bloqués, perdus, mal à l'aise. Lors des premières situations, aucun outil n'avait encore été construit avec eux. Ils appréhendaient l'activité.

J'ai choisi d'axer cette recherche sur les situations de production d'écrit en grande section (mots et phrases) et sur les procédures utilisées par les élèves, pour pouvoir répondre à la question suivante :

Comment organiser l'espace « langage écrit » pour favoriser l'apprentissage de la production autonome d'écrit ?

II.3 Les hypothèses de recherche

Quatre hypothèses sont posées que les expérimentations confirmeront ou infirmeront.

Hypothèse 1 : Un espace « langage écrit » proposant des outils référents rassure l'élève et l'encourage à se lancer dans la production d'écrits.

Hypothèse 2 : Un espace « langage écrit » riche de matériel et d'outils variés permet aux élèves de combiner plusieurs procédures et facilite la différenciation.

Hypothèse 3 : Un espace « langage écrit » encourageant les interactions entre élèves a une influence sur les procédures qu'ils utilisent.

Hypothèse 4 : Un outil construit par les élèves en permet une meilleure appropriation et augmente sa fréquence d'utilisation en situation de production d'écrit.

Pour valider ou invalider ces hypothèses, je me suis appuyée sur des situations de production de mots ou de phrases, complétées d'observations des comportements des élèves, des procédures utilisées et de leurs réponses à des questions posées qui ont constitué le recueil de données. Des vidéos m'ont permis des observations plus fines *a posteriori* des situations de production.

II.4. Le contexte de recherche

a) L'école :

J'ai recueilli les données dans la classe de GS de Preixan que j'ai en responsabilité à mi-temps un mercredi matin sur deux et tous les jeudis et vendredis. Preixan est un petit village rural situé à mi-chemin entre Carcassonne et Limoux. Il compte 604 habitants. L'école compose un RPI avec l'école de Rouffiac. Le regroupement rassemble 94 élèves répartis en 5 classes double-niveau.

La classe est composée de 10 élèves de MS et 8 de GS. Les enfants de MS sont en décrochage avec ceux de PS l'après-midi.

b) L'échantillon :

Les expérimentations sont réalisées avec 8 élèves de GS nés entre mai 2011 et septembre 2011, 8 filles et 1 garçon ; 7 d'entre eux ont des aînés et vivent avec eux ; 2 sont filles uniques.

En début d'année, les situations de productions autonomes d'écrit étaient occasionnelles, elles se sont multipliées et diversifiées au fil de l'année et de l'avancée de la recherche.

c) L'organisation spatiale de la classe : (Voir plan en annexe 2 et photos en annexe 3)

La classe est organisée en espaces stables.

- 1) Un espace regroupement délimité par trois bancs formant un U face au tableau. Les rituels de la date, de l'appel, de langage oral, d'acculturation littéraire sont vécus tous ensemble dans cet espace. Sont affichés de manière pérenne : « le train de la semaine », la frise numérique, les étiquettes-prénom ;
- 2) Un espace « explorer le monde » composé d'une petite table contre le placard à jeux. Cet espace permet des manipulations, des expériences sensorielles, des observations.
- 3) Un espace « construire les premiers outils pour structurer sa pensée » : face au mur, quatre petites tables individuelles proposant des activités en lien avec la découverte du nombre, des formes, des grandeurs, des suites organisées ;
- 4) Un espace « graphisme » composé d'une table octogonale, d'un petit tableau noir servant de piste graphique verticale et d'un affichage mettant en valeur les productions déjà réalisées

par les élèves et les motifs déjà rencontrés ;

- 5) Un espace « arts plastiques » à côté des placards dans lesquels se trouvent tous les matériaux et outils (peintures, craies, craies grasses, crayons de couleur, feutres de couleur, divers matériaux de récupération, ficelles, colle, tous types de feuilles....) ;
- 6) Un espace « langage écrit ». Il est situé près du tableau et des affichages.

d) L'espace « langage écrit » :

Il est bien séparé de l'espace « graphisme ». Il est composé d'une table octogonale, d'une table individuelle, d'un petit tableau, de la bibliothèque. Le matériel est riche.

Les outils disponibles dans l'espace sont nombreux et certains ont été construits par les élèves.

Les affichages : (Voir photos en annexe 3 et 4)

- Noms des mois de l'année illustrés par des dessins ;
- Des post-it avec des syllabes écrites ;
- Les « lettres » inspirées de la méthode des Alphas ;
- Les frises d'alphabet dans les trois écritures. Une frise fixe par écriture, avec les lettres mobiles en dessous.

Le matériel : (Voir photos annexe 4)

- Des ardoises avec feutres ;
- Des lettres aimantées script ;
- Des bacs en plastique contenant les lettres de l'alphabet en majuscule et script, des cartes-lettres (carte avec la graphie d'une lettre dans les trois écritures) ;
- Des lettres de l'alphabet en papier rangées dans de petits casiers ;
- Des feuilles, bandes de feuilles ou morceaux de feuilles recyclés ;
- Divers outils scripteurs : crayons, gommes, tailles-crayons, feutres fins ;
- A disposition des élèves leur cahier « J'écris tout seul » avec une petite corbeille contenant des mots-images en papier.

Les outils : (Voir photos en annexe 5)

Je classe dans les outils un certain nombre d'objets signalés ci-dessous par une astérisque, que Mireille Brigaudiot classerait considère comme étant du « matériel » ; mais je m'appuie sur la

définition qu'elle donne des « outils » (2000 p . 63) « **Ne peut être outil que ce que le maître a constaté comme recours opératoire dans les apprentissages des enfants** ». Or certains enfants se servent spontanément de ces objets durant les productions autonomes ;

- Un port-folio de texte non illustrés de comptines ;
- Un port-folio servant d'imagier* sur des thèmes étudiés dans tous les domaines : EPS, réseaux de littérature, recettes... Les images sont mobiles et l'imagier est agrémenté régulièrement par les élèves ;
- Des lettres* Alphas ;
- Deux dés géants dont chaque face correspond à une syllabe écrite* ;
- Les anciennes cartes-prénoms des élèves en majuscule ;
- Des livres, les boîtes à raconter ;
- Des mots-images* (images d'objets avec la graphie) rangés dans des bacs en plastique.

II.5 Le recueil de données

J'ai recueilli différents types de données auprès des élèves. Les expérimentations se sont déroulées à des périodes étalées sur l'année, à divers moments de la journée et avec des organisations spatiales et matérielles variées.

Les questions orales :

L'hypothèse 1 porte sur l'affect. Au-delà des signes observables dans le comportement, il fallait connaître le ressenti des élèves. Je leur ai donc posé quelques questions sur leur impression par rapport aux espaces, à l'activité, aux outils.

Il s'agit de questions posées oralement aux élèves de manière individuelle le 16 mars à 14h00. Je notais leurs réponses au fur et à mesure qu'ils les donnaient en restant fidèle à leurs paroles.

Le groupe était en activité dans les espaces autonomes et j'appelais un élève après l'autre pour qu'ils n'entendent pas les réponses de leurs camarades et ne soient pas influencés.

Les questions visent à vérifier si les élèves identifient l'espace « langage écrit », quel rapport ils entretiennent avec cet espace et quels outils ils disent y utiliser .

Les questions étaient les suivantes : *Quel est cet espace ? Que fais-tu dans cet espace ? Est-ce que tu vas souvent, pas très souvent, ou jamais dans cet espace ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'il y a dans cet espace ? Est-ce que tu aimerais que je rajoute quelque chose dans cet espace pour t'aider à apprendre à lire et à écrire ?* Les réponses à cette question n'apportant pas d'élément à la recherche, j'ai décidé de ne pas les prendre en compte dans les données.

Les commandes de mots et des phrases :

Première commande de mots :

Il s'agit d'une **commande de mots** effectuée le 01 décembre 2016 après-midi. Les élèves sont scindés en deux groupes de quatre enfants. Un groupe est placé à la table octogonale de l'espace « langage écrit » pour la commande de mots. L'enregistrement vidéo est lancé afin d'observer *a posteriori* les comportements des élèves, les procédures et les outils utilisés le cas échéant.

- La consigne est « Vous devez écrire Le Petit Chaperon Rouge ». Elle est répétée 3 fois. Les élèves sont laissés en autonomie.
- Quand ils ont tous fini la première commande, la seconde consigne est donnée : « balai ».
- Les élèves écrivent sur des feuilles qui sont conservées. Au recto la première commande, au verso la deuxième et leur prénom.
- Ils sont de nouveau en totale autonomie et en situation de résolution de problème.

Le choix des mots :

Le titre « **Le Petit Chaperon Rouge** » a été choisi car il est étudié grâce au réseau de littérature sur le *Petit Chaperon Rouge*. Il est écrit au tableau du coin regroupement. Les livres du réseau sont disponibles dans la bibliothèque. Le groupe nominal « **Le Petit Chaperon Rouge** » est également présent dans l'imagier ;

Le mot « **balai** » a été découvert à l'occasion du réseau de littérature sur la sorcière en période 1. La carte-image a été ajoutée par les élèves dans l'imagier.

Deuxième commande de mots :

Il s'agit d'une commande de mots effectuée le 03 mars 2017 après-midi. Les élèves sont scindés en deux groupes de quatre élèves, un groupe par table octogonale. Ils disposent d'une ardoise. La consigne est « Vous allez écrire les mots que je vous demande et vous avez le droit de vous aider de ce que vous voulez ». Les mots choisis sont des mots volontairement bisyllabiques (car Ferreiro explique que les mots monosyllabiques posent des difficultés aux élèves et trisyllabiques engendrerait une surcharge cognitive) : « tapis », « moto », « gâteau ». Ils sont absents des outils.

Juste après la commande, je questionne les élèves individuellement pour connaître plus précisément leur représentation de l'écriture et les procédures qu'ils ont utilisées ou tenté d'utiliser. La question posée est : « *Comment as-tu fait pour écrire ce mot ?* ». Il s'agit de vérifier avec cette commande de mots, les représentations des élèves sur l'écriture .

Commande de phrase :

Il s'agit d'une commande de phrase effectuée le 21 avril 2017 après-midi. Les élèves sont scindés en deux groupes assis aux deux tables octogonales. La phrase est : « Le cheval a sauté sur le tapis ». Dans la phrase je choisis volontairement des mots qu'ils peuvent trouver dans les outils à disposition et des mots qui ne sont pas présents dans les outils, pour lesquels ils peuvent procéder par correspondance phonie graphie. « Cheval » est présent dans la comptine du moment, affichée au tableau du coin regroupement. Cette même comptine est présente dans le livret de comptines dans l'espacelangage écrit (sans signe distinctif). Dans l'imagier, les enfants peuvent trouver « tapis » et le verbe à l'infinitif « sauter ». Les cartes-images de ces deux mots ont été ajoutées par les élèves dans l'imagier, après une séquence d'EPS. Les mots « le », « a », « sur » ne sont pas présents dans les outils. Il s'agit de vérifier avec cette situation si les élèves utilisent des outils différents : à la fois différents pour un même élève selon le mot qu'il rencontre et différents selon les élèves.

Commande de phrases :

C'est une double commande de phrases effectuée le 03 mai 2017 le matin en classe entière ; double commande car je dicte deux phrases. La première doit être écrite sans recours aux outils et pour la deuxième, les élèves ont la possibilité de prendre tout ce qui peut les aider dans la classe ; ils font la production individuellement avec moi, l'un après l'autre, pour qu'ils ne s'influencent pas les uns les autres dans l'utilisation d'outils ; ils sont filmés pendant leur production pour me permettre une meilleure analyse et interprétation de leur comportement *a posteriori*.

Choix des phrases :

La première phrase est : « *Lundi Charles est un prince.* » et la deuxième phrase est « *Mardi Basmal lit le Petit Chaperon Rouge.* » Elles sont composées d'un **jour de la semaine** (lundi / mardi), d'un **prénom** d'élèves de MS (Charles /Basma), d'un nom commun, « prince », dans la première phrase, et d'un groupe nominal, « le Petit Chaperon rouge », dans la deuxième, les deux noms étant présents dans les outils de l'espace « langage écrit » (imagier, livres, boîtes à raconter) ;

- les mots « **lundi** » et « **mardi** » sont utilisés régulièrement, pendant le rituel de la date. Les enfants manipulent les cartes, ils écrivent, ensemble les enfants et moi nous commentons les ressemblances, les différences...Les jours de la semaine sont affichés sur le « train de la semaine » au coin regroupement ;
- les prénoms « **Charles** » et « **Basma** » sont utilisés régulièrement pendant le rituel de l'appel sous forme d'étiquettes-prénoms. Les anciennes étiquettes en majuscule d'imprimerie qui

étaient utilisées en début d'année sont stockées dans l'espace « langage écrit » et les étiquettes-prénoms en script sont utilisées pour l'appel dans le coin regroupement. Elles sont manipulées. Le rituel de l'appel est composé de devinettes sur les prénoms ;

- Les mots « **est** », « **un** », « **le** » ne sont pas présents parmi les outils.
- « **prince** » **est** présent dans l'imagier. Il a souvent été vu, écrit, copié, commenté.
- « **lit** » absent des outils tel quel, mais la syllabe « li » est présente sur le dé des syllabes.
- « **Petit Chaperon rouge** » est présent dans l'imagier, dans les livres du réseau, sur la boîte à raconter.
- Dès que les élèves terminent leur production, je leur pose la question : « As-tu préféré la première ou la deuxième commande et pourquoi ? » . Il s'agit de constater, avec cette situation, quelles sont les procédures utilisées par les élèves lors des deux commandes et quels outils sont utilisés lors de la deuxième commande. Il s'agit de vérifier si la présence d'outils rassure les élèves en observant les signes visibles dans leur comportement et en leur posant la question « **Préfères-tu la commande avec les outils ou celle sans outil et pourquoi ?** »

Des photos :

Depuis le début de l'année, les élèves sont habitués à être pris en photos : soit pour le livret de réussite, soit pour le cahier de vie, soit pour illustrer les séquences ou séances dans le cadre de ma formation.

Les nombreuses photos sont classées par date pour garder une trace de l'évolution des productions des élèves (elles sont présentes dans les tableaux correspondants dans les annexes).

Des vidéos :

Lorsque les élèves sont en production d'écrits je les filme souvent pour mener une analyse plus fine *a posteriori* et n'oublier aucun détail des comportements.

II.6 Le corpus de données

Les données utilisées pour cette recherche sont :

- 47 productions d'élèves :
 - . 16 productions du 03 mai 2017 (deux commandes de phrase à 8 élèves) ;
 - . 7 productions du 20 avril 2017 (une élève absente) ;
 - . 24 productions du 03 mars 2017 (une commande de 3 mots à 8 élèves).
- 55 réponses d'élèves :
 - . 40 réponses du 16 mars 2017 (5 questions posées à 8 élèves) ;

- . 7 réponses du 03 mars 2017 (« Comment as-tu fais ? » = 7 réponses car une élève était absente) ;
 - . 8 réponses du 03 mai 2017 (« Quelle commande as-tu préférée et pourquoi ? » = 8 réponses).
- 37 observations :
- . 14 observations de procédures du 01 décembre 2016 (7 élèves présents, 2 commandes);
 - . 7 observations de procédures et outils utilisés du 20 avril 2017 (une élève absente) ;
 - . 16 observations de comportements, procédures et outils utilisés du 03 mai 2017 (8 élèves, 2 commandes).

Après avoir présenté la problématique, les hypothèses, le contexte de recherches et les données recueillies, il convient d'analyser les productions, les observations et les réponses des élèves.

III L'analyse des données

La question qui guide la recherche a été explicitée, les hypothèses ont été posées, les données recueillies ont été présentées ; il s'agit dans cette partie de procéder à l'analyse de ces données.L

1. Les questions du 16 03 2017

Les réponses aux questions posées aux élèves le 16 mars 2017 sont organisées dans le tableau en annexe 5.

- sur la première ligne sont notés les élèves ;
- la première colonne correspond aux questions ;
- les réponses des élèves sont renseignées dans les cases blanches.

Première question : « Quel est cet espace ? »

Les réponses à la première question témoignent que 6 élèves sur 8 identifient et nomment l'espace. 2 ne répondent pas.

Parmi ceux qui ont répondu, 4 élèves emploient le terme « espace écriture ».

1 élève emploie « espace bibliothèque » et le dernier appelle cet espace « l'espace pour lire des livres ou regarder des livres pour les moyens ».

La fréquence du terme « espace écriture » s'explique par le fait que j'emploie moi-même ce terme lorsque je présente l'espace.

Deux élèves associent cet espace aux livres. La bibliothèque fait effectivement partie de l'espace. Cette corrélation est justifiée par le fait que ces deux élèves occupent souvent l'espace bibliothèque, donc ils associent cet espace aux livres.

Pour les deux élèves qui ne répondent pas, il est difficile de savoir si elles ne savent pas identifier l'espace, le nommer ou si elles ne comprennent pas la question.

On peut en conclure que la plupart des élèves connaissent bien l'espace « langage écrit ».

Deuxième question : « Que fais-tu dans cet espace ? »

- 7 élèves sur 8 répondent « on écrit » ;
- 4 évoquent « le tableau » ;
- 3 disent « on colle » ;
- 2 répondent « on écrit les mots « vélo » et « loto » ;

- 2 répondent « la lecture ».

Les deux enfants qui répondent « on écrit vélo » et « moto » font référence à l'écriture inventée et aux défis mis en place depuis la rentrée des vacances d'avril.

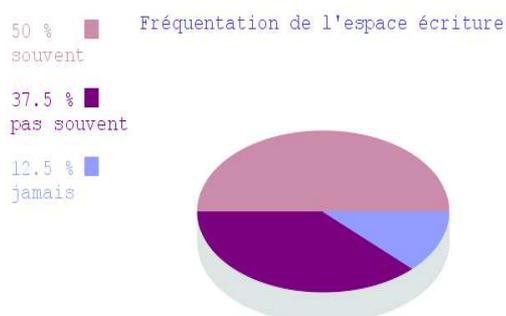
Ceux qui répondent la « colle » font référence au collage de lettres.

Toutes ces réponses correspondent bien aux activités proposées dans cet espace, ce qui prouve que tous les élèves savent ce qu'ils peuvent y faire. Toutes les activités énoncées sont en rapport avec le langage écrit, sauf lorsque deux élèves évoquent les dessins. Ils font référence aux dessins qu'ils réalisent lorsqu'ils créent de petits albums durant les ateliers libres : souvent ils illustrent un écrit par un dessin. C'est ce qu'ils voient le plus souvent dans les livres tout en faisant la différence entre les deux.

Troisième question : « Est-ce que tu vas souvent, pas trop souvent ou jamais dans cet espace ? »

- 4 « souvent »
- 1 « jamais »
- 3 « pas trop souvent »

Ci-dessous la représentation graphique des résultats concernant la fréquentation de l'espace langage écrit et les raisons qui incitent l'élève à l'occuper.



Ces réponses sont subjectives, mais peuvent révéler le rapport que les enfants ont à cet espace surtout en les mettant en lien avec la question suivante : « Pourquoi ? ». Elles correspondent que j'ai pu constater lors de mes observations depuis le début de l'année. **La relation que les élèves ont à cet espace est mitigée : la moitié d'entre eux aime l'occuper, l'autre moitié**

aime moins.

Quatrième question : « Pourquoi ? » :

- 37,5% « aime y aller »
- 25% « n'a pas envie d'y aller »
- 12,5% « pour le matériel et les outils à disposition »
- 25% « autres ».

Ci-dessous la représentation graphique des résultats concernant la fréquentation de l'espace langage écrit et les raisons qui incitent l'élève à l'occuper.



La moitié des élèves interrogés aime aller dans cet espace soit pour les activités proposées, soit pour le matériel et les outils à disposition (lettres, cahier...). **Donc le matériel et les outils ont une influence pour certains sur la fréquentation de l'espace.**

LL pendant les espaces autonomes du matin, adore aller à l'espace « langage écrit », « à la table jaune ». Elle manipule les lettres, les découpe, les colle, elle utilise l'imagier, copie des mots, crée de petits livrets. Elle aime aller dans cet espace pour les outils et le matériel à disposition.

LF qui répond « pas souvent » a besoin de la présence de l'adulte et occupe les ateliers où se trouvent soit l'ATSEM, soit moi-même donc si elle occupe l'espace langage écrit ce n'est pas pour l'espace lui-même mais pour être avec l'adulte.

Cinquième question : « Qu'est-ce qu'il y a dans cet espace ? » :

- 2 ne répondent pas ;

- 1 « je ne sais pas » ;
- 5 évoquent le matériel .

Pour les 2 élèves qui ne répondent pas et celle qui dit « je ne sais pas » , il est difficile d'en connaître la raison.

Les réponses de ceux qui ont répondu peuvent être classées par catégorie :

- 2 élèves font référence au matériel : cahier, ardoise, boîte ;
- 4 élèves font référence aux outils. Le mot « lettre » est utilisé par quatre élèves différents et est répété en tout 5 fois. L'alphabet est évoqué par 3 élèves. Les « alphas » par 2 élèves. Seuls deux élèves font référence à l'imagier. Cette dernière réponse peut être expliquée par le fait qu'à cette période je demandais aux élèves plus souvent des commandes de mots absents du contexte que des mots présents dans les outils, pour développer l'encodage par CPG. Ils n'avaient donc pas recours à l'imagier et il était peu exploité.

Ces premières données prouvent que la 6 élèves ont localisé l'espace, tous savent quelles sont les activités qu'ils peuvent y faire et quels sont les outils à disposition dans cet espace. La moitié des élèves aime occuper cet espace dont 3 élèves pour les outils qui sont à disposition.

Les résultat montrent que l'imagier et le cahier de comptines n'ont pas été souvent évoqués, ils sont pourtant des **outils référents**. Ce résultat s'explique par le fait qu'ils sont en cours de construction et sont peu utilisés au moment du questionnaire.

Donc les outils et le matériel à disposition dans cet espace peuvent avoir une influence sur sa fréquentation.

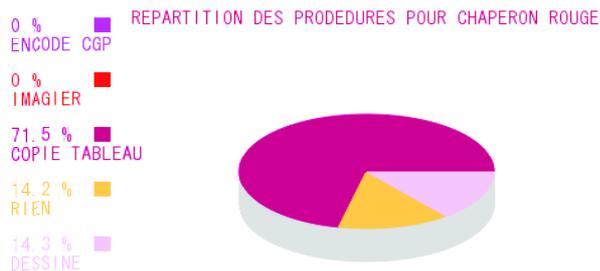
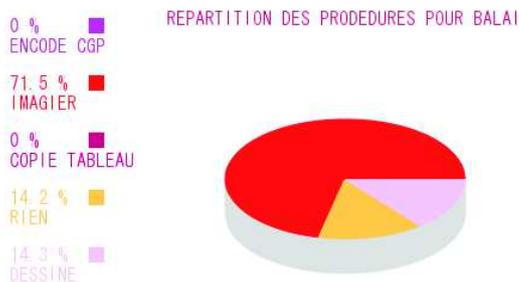
2 . Observations

Les observations relevées durant la commande de mots du 01 décembre 2016, ont été organisées dans le tableau ci-dessous :

- les élèves sont répertoriés sur la première ligne ;
- les mots commandés occupent la colonne de gauche ;
- les outils utilisés mentionnés dans les cases blanches.

	M	EI	LR	LV	EH	LR	Ly	LF
Le petit chaperon rouge	Copie le tableau	Rien	Rien dessine	Abs				

balai	Imagier	Imagier	Imagier	Imagier	Imagier	Rien	Rien	Abs
-------	---------	---------	---------	---------	---------	------	------	-----



Pour le groupe nominal « Le petit chaperon rouge » :

- 5 copient le tableau ;
- 1 n'écrit rien ;
- 1 dessine.

Pour le mot « balai » :

- 5 copient l'imagier ;
- 2 n'écrivent rien .

Pour « Le Petit Chaperon Rouge » les élèves auraient pu chercher dans d'autres « outils » tels que l'imagier, les livres du réseau, mais ils ont choisi le tableau ; soit parce qu'ils ont vu une élève commencer à regarder au tableau et donc ils ont appliqué la même procédure (rappelons que les élèves sont tous assis autour de la même table) ; soit parce que cette procédure est plus facile pour eux, puisque j'avais écrit le titre du réseau de littérature « Le Petit Chaperon Rouge » au tableau devant eux, avec eux, durant plusieurs semaines. Le groupe nominal était présent, aussi, sur la page de couverture des livres du réseau, mais le titre est écrit parmi d'autres informations qui peuvent perdre l'élève comme le nom de l'auteur, l'éditeur.

L'élève qui ne produit rien a souvent ce comportement lorsqu'il s'agit d'une activité en rapport avec l'écriture et LL se bloque quand elle est en situation de résolution de problème comme l'« écriture inventée ». Elle dessine ; pourtant elle différencie dessin et écriture ; c'est une raison de me faire comprendre qu'elle ne souhaite pas participer à cette activité par peur de l'échec peut-être. Le comportement de ces deux élève est indépendant de l'espace et des outils.

Pour le mot « balai », cinq élèves ont recours à l'imagier. La vidéo montre qu'une élève va chercher l'imagier, ensuite les autres s'en servent aussi, ce qui prouve que la disposition des élèves les influence.

Conclusion

Cinq élèves sur sept utilisent les outils présents dans l'espace « langage écrit » avant d'essayer d'encoder les mots par CPG. Donc les outils sont une aide pour certains élèves.

Cependant cette dernière affirmation doit être vérifiée au moyen d'une commande de mot individuelle, pour éliminer l'hypothèse de l'imitation ou de l'influence du groupe.

3 . Productions

Les productions de mots du 3 mars 2017 sont répertoriées dans le tableau ci-dessous :

- les élèves sont inscrits sur la première ligne ;
- les mots commandés sont mentionnés dans la colonne de gauche ;
- les productions occupent les cases blanches.

	M	EI	LR	LV	EH	Ly	LL	LF
Tapis	TAPI	KP	TIA	AI	ATI	<i>rien</i>	<i>A effacé</i>	<i>rien</i>
Moto	MOTO	NOP	OTM	MO	<i>rien</i>	<i>rien</i>	<i>A effacé</i>	<i>rien</i>
Gâteau	GATO	TNA	ZKT	<i>rien</i>	OET	<i>rien</i>	<i>A effacé</i>	<i>rien</i>

6 élèves essaient d'écrire ;

3 écrivent 3 mots sur 3 ;

2 écrivent 2 mots sur 3 ;

2 ne produisent rien.

Sur 24 commandes, 13 productions ont été obtenues, 8 sont restées sans réponse, et 3 ont été effacées immédiatement, donc je n'ai pas pu les analyser.

Au moins 6 élèves comprennent ce qui est attendu et entrent dans l'activité. Ils sont dans une démarche de recherche, pour trouver une réponse à leur problème.

En revanche Ly et LF n'écrivent rien. Ly, comme pour la commande précédente, refuse l'activité, en particulier la phase de transcription car sur la vidéo elle dit « m comme monstre ».

Pour LF en revanche, elle semble ne pas comprendre ce qui est attendu. Habituellement elle est de nature très volontaire mais a besoin de tâches explicites ; donc sa « non réponse » est peut-

être liée à un problème de clarté cognitive.

Sur les cinq élèves qui produisent un écrit :

- M parvient à discriminer tous les phonèmes et les transcrit dans l'ordre (stade alphabétique);
- E, LV, LR et EH font le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Certains phonèmes des mots commandés sont transcrits par des lettres. Mais tous les phonèmes ne sont pas transcrits et ne sont pas toujours écrits dans l'ordre (stade syllabique et syllabico alphabétique); E discrimine le phonème [t] de « tapis », mais soit elle le confond auditivement avec [k], soit elle le transcrit avec la mauvaise graphie, la lettre « K ».

Conclusion :

Donc 5 élèves sur 8 sont capables de produire un écrit de façon autonome par correspondance phonie-graphie.

4 . Question « Comment tu as fait pour écrire le mot ...? »

Les réponses à cette question, que j'ai posée juste après la production autonome, sont retranscrites dans le tableau annexe 6.

- les élèves sont répertoriés sur la première ligne
- les mots commandés sont mentionnés dans la colonne de gauche ,
- les outils utilisés occupent les cases blanches,

2 élèves sur 8 ne répondent rien (LL et LF) ;

4 expliquent leurs procédures pour 2 mots sur 3 ;

2 expliquent leur procédure pour 1 mot.

Même pour ceux qui produisent des mots, la verbalisation reste difficile. Les élèves pratiquent l'encodage sans exactement « mettre de mots » sur leurs procédures. Ils ont du mal à s'exprimer pour expliquer ce qu'ils font.

Il en ressort que les élèves utilisent leurs propres connaissances :

- l'analogie avec les prénoms des élèves est utilisée deux fois ;
- l'analogie avec les syllabes connues, une fois ;
- une élève fait référence au M des « Alphas »

Une seule s'aide de l'affichage des lettres.

Conclusion:

Ces résultats montrent que les élèves ont du mal à expliquer leur démarche. Les prochains résultats permettront de comparer leurs productions lorsqu'elles peuvent utiliser les outils et vérifier si les outils aident à la verbalisation.

5. Productions et observations

Les productions et les observations recueillies le 20 avril sont organisées dans le tableau en annexe 7.

- les élèves, sur la première ligne
- les mots commandés dans la colonne de gauche ,
- les procédures utilisées dans les cases blanches,

Analyse des productions

Sur 7 élèves présents 7 produisent de l'écrit.

Ils comprennent ce qui est demandé. Tous entrent dans l'activité et essaient d'écrire.

Ils sont tous à des niveaux différents et utilisent des procédures et des outils différents.

El n'a pas mis d'espace entre les lettres. Mais en espaçant les lettres de sa production elle devient plus « lisible » : elle écrit « LE » pour « le » puis « H » pour « cheval » (elle se souvient que pour le phonème [ch] il faut un « H »). Puis discrimine le phonème [A]. Il est difficile de savoir s'il s'agit du « A » de « VAL » ou le « a » de « a sauté ». Elle écrit « SOTE » pour « SAUTE ».

LF. Elle produit E pour « le », « T », « A » et « I ». LR discrimine beaucoup de phonèmes, qu'elle redit en les isolant, mais elle a du mal à les transcrire et surtout à organiser les lettres ; mais sa production est cohérente.

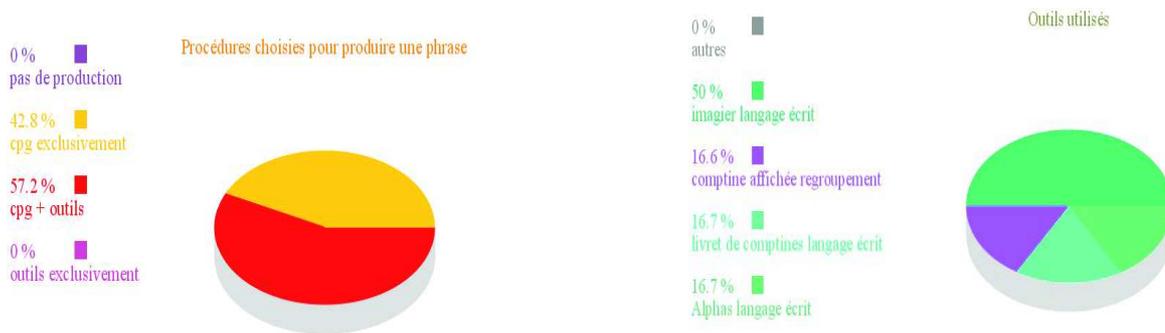
LL qui était en refus de cette activité, en échec et pleurait un mois avant cette production et qui écrivait 1 lettre pour 1 mot, a fait d'énormes progrès. Elle est au stade syllabico-alphabétique.

Analyse des procédures :

CPG exclusivement : 4 élèves El. LL. LV. LF ;

CPG et outils : 4 élèves M.LR.EH.LL ;

Outils utilisés : imagier, comptine affichée dans le coin regroupement, comptine dans le livret de comptines disponible dans l'espace « langage écrit », Alphas.



M est très à l'aise dans l'encodage par CPG. Dans cette commande, elle a détecté les mots qu'elle connaissait ou qu'elle savait où trouver. Elle s'est servie de l'imagier pour « tapis » puis de la comptine affichée au coin regroupement pour « cheval ». Mais dans les allers-retours entre le tableau et sa feuille elle a oublié le « C » de « cheval ». **M. était capable d'utiliser la CPG mais préfère sécuriser sa production en s'aidant des outils.**

LR utilise seulement l'imagier pour « tapis ». Elle écrit « cheval » et « sauté » sans outils.

La production de EH est éloignée de la forme normée, pourtant elle va chercher le cahier de comptines, mais ne s'en sert pas. Sur la vidéo elle a le cahier de comptine sous les yeux et demande où se trouve le mot « cheval » c'est LL qui se trouve à la même table qui lui montre du doigt le mot « cheval » mais EH ne le copie pas. Elle n'a pas utilisé la comptine affichée au tableau ; pourtant nous l'avions étudiée , mémorisée, nous avons entouré le mot « cheval » à chaque fois qu'il apparaissait, donc le repérage du mot était plus facile que sur la comptine du cahier où il n'y a aucune information pour aider. Les deux outils sont éloignés de la même distance de l'élève mais l'un est dans l'espace « langage écrit » et l'autre dans l'espace « regroupement ». Peut-être que l'élève pense à l'outil présent dans l'espace « langage écrit », parce qu'elle est en situation de **langage écrit.**

El de plus en plus à l'aise, produit la phrase entièrement par la correspondance phonie-graphie. Ensuite, en attendant que tout le monde finisse, elle demande à copier des mots. Elle copie « tapis » et « cerceaux » de l'imagier. Donc elle sait utiliser les outils. **El est donc capable d'utiliser les deux procédures en fonction de ses besoins.**

LF n'utilise pas les outils à sa disposition qui pourraient l'aider, pourtant elle est en difficulté.

LV qui est plutôt en réussite dans ce domaine s'empresse d'écrire vite. Il n'utilise pas d'outil car il est pressé de finir. Il pratique souvent l'écriture inventée et participe aux défis volontairement. Il sait que l'erreur est tout à fait normale et acceptée. Il corrige très facilement avec mon étayage.

LL s'empresse d'aller chercher les Alphas. Mais finalement elle ne se sert que du « ch » matériellement. Ensuite elle les manipule mentalement mais n'utilise rien d'autre comme outil. Elle manipule souvent les Alphas dans les espaces autonomes. Elle qui a aidé EH à trouver le mot « cheval » dans le cahier de comptine mais ne l'a pas utilisé dans sa production.

Conclusion :

Dans cette situation, tous les élèves participent et produisent un écrit.

Lors des commandes du 01/12/2017 et du 03/0317, LL et LF n'avaient pas produit. Cette fois LF écrit mais n'utilise pas d'outils et LL écrit en utilisant les Alphas. Donc les outils aident certains élèves en difficulté et leur permet de produire.

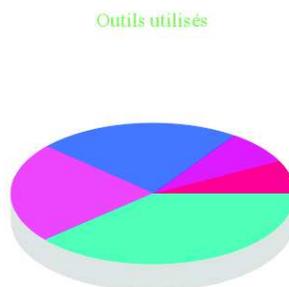
Ces résultats montrent que quatre outils sont utilisés pour écrire la phrase : l'imagier, la comptine affichée, la comptine dans le cahier de comptines, les Alphas. Les plus utilisés dans cette situations semblent être ceux présents dans l'espace « langage écrit ». Pourtant le mot « cheval » est plus facile à trouver dans la comptine affichée au tableau à l' espace « regroupement ».

Il est difficile de juger l'initiative du choix de l'outil. L'élève est-il à l'initiative ou imite-t-il les autres ?

Pour conclure, la diversité des outils permet une différenciation et favorise la production autonome d'écrits.

6.Productions, observations et réponse du 03 mai 2017

Les productions, les observations et les réponses récoltées le 2 mai 2017 sont classées dans le tableau en annexe 9.



Analyse des productions

A la commande avec outils, tous ont écrit ;

A la commande sans outil, tous ont écrit sauf Ly.

Analyse des observations

Tous les élèves ont participé à la production. Ils entrent tous dans l'activité. Ils tentent d'écrire même sans outils sauf Ly qui a été longtemps absente. Les raisons probables à la participation de tous sont peut-être dû au rapport duel (enseignant/élève) ; ou le fait qu'ils commencent à connaître l'activité et à moins l'appréhender. D'après les signes physiques observés chez les élèves ils semblent globalement sereins en commande 1 (sauf Manon). Mais la vidéo montre les visages qui se décrispent nettement et les élèves sourient lorsque j'annonce que pour la deuxième commande ils peuvent se servir de tous les outils. **Donc la présence et l'utilisation d'outils rassurent les élèves.**

Analyse des réponses à la question : « Tu préfères quelle commande, la première ou la deuxième ? »

Ces réponses confirment l'interprétation des signes observés sur les élèves. Tous préfèrent la deuxième commande car l'utilisation d'outils les rassure, ils ne se sentent pas « bloqués ».

Productions

6 élèves sur 8 utilisent les outils. Chacun 3 outils différents .

En tout 6 ont été utilisés

Le train de la semaine dans le coin « regroupement » 5 fois ;

La carte prénom dans le coin « regroupement » 3 fois ;

La carte prénom dans l'espace « langage écrit » 1 fois ;

Le dé des syllabes 1 fois ;

L'imagier 3 fois ;

La boîte à raconter 3 fois .

Deux élèves n'utilisent aucun outil : il s'agit de LF et de LL.

Ils se déplacent 8 fois dans le coin regroupement et 5 fois dans l'espace langage écrit.

Or dans la phrase « Mardi Basma lit le Petit Chaperon rouge ».

1 mot « mardi » se trouvait seulement dans l'espace regroupement ;

1 mot « Basma » se trouvait dans les deux espaces ;

2 mots « lit » et « le petit chaperon rouge » se trouvaient dans l'espace « langage écrit » . Donc les élèves auraient dû statistiquement se déplacer plus souvent à « l'espace langage écrit » ce qui permet de conclure que les outils sont utilisés même s'ils ne se situent pas dans l'espace écrit du moment qu'ils sont manipulés régulièrement.

Tous manipulent à la fois l'encodage par CPG et l'utilisation d'outils. Ils savent où trouver l'information. Ils mettent en place des stratégies de résolution de problèmes.

Il prennent autant les outils présents dans l'espace « regroupement » que les outils de l'espace « langage écrit ». L'importance dans l'utilisation des outils est de les manipuler régulièrement pour que les élèves les utilisent. Il ne suffit pas de poser des outils dans l'espace langage écrit pour qu'ils soient utilisés par les élèves. Des outils mis à disposition dans un autre espace tel que l'espace « regroupement » qui sont utilisés au quotidien, constitueront une aide pour les élèves en situation de production d'écriture.

Grâce à cette recherche les hypothèses de départ peuvent être vérifiées :

La première hypothèse est validée : **Un « espace langage écrit » proposant des outils référents rassure l'élève et l'encourage à se lancer dans la production d'écrit.** Les élèves sont plus rassurés, plus détendus et trouvent la production d'écrit plus facile lorsqu'ils ont la possibilité d'utiliser des outils.

La deuxième hypothèse est validée : **Un « espace langage écrit » riche de matériel et d'outils variés permet aux élèves de combiner plusieurs procédures et facilite la différenciation.** Un espace proposant plusieurs outils, permet aux enfants de choisir l'outil correspondant à ses besoins. Pour produire la même phrase, tous les enfants n'utilisent pas les mêmes outils et chaque enfant utilise jusqu'à trois outils différents pour une même phrase. La présence d'une grande diversité d'outils permet de multiplier les procédures : copie de mot à l'aide d'un outil (imagier, comptine, livre) ou correspondance phonie graphie en s'aidant des lettres affichées.

La troisième hypothèse est validée : **Un espace « langage écrit » facilitant les interactions entre élèves, les influence dans le choix de leurs outils.** Il a été observé que lorsqu'un élève prend un outil, les autres prennent le même. L'enseignant peut exploiter ce phénomène pour la différenciation par exemple. Il peut placer un élève qu'il souhaite conduire vers l'utilisation d'outils, à côté d'un élève qui les utilise pertinemment. En avoir conscience, permet à l'enseignant de varier les dispositifs dans l'espace « langage écrit » afin de développer les compétences visées.

La quatrième hypothèse : **« Un outil construit par les élèves, permet une meilleure appropriation de celui-ci et augmente sa fréquence d'utilisation en situation de production d'écrit ».** L'imagier qui a été très utilisé pour toutes les commandes, a été construit par les élèves ; il est agrémenté régulièrement en leur présence, il est en libre accès dans l'espace « langage écrit » et les élèves le manipulent souvent.

IV. Perspectives

IV.1. Perspectives professionnelles

Ce mémoire m'a permis d'approfondir mes connaissances dans le domaine du langage écrit. Elles seront utiles pour ma pratique professionnelle. Cette recherche a démontré l'intérêt de l'écriture inventée qui devra être pratiquée fréquemment et de manière diversifiée avec les élèves. Actuellement je la planifie dans les espaces deux fois par semaine et dès que l'occasion se présente, dans tous les domaines ; il faut continuer de saisir toutes les opportunités de pratiquer l'écriture inventée. Mais à l'avenir il sera encore plus pertinent de développer des **productions contextualisées, pour donner encore plus de sens à l'écrit** (écrire les légendes de photos pour le cahier de vie, écrire les mots destinés aux parents. ...)

Durant ces expérimentations le choix des phrases n'était pas chose aisée. Chaque mot a une conséquence cognitive et déclenche une procédure. Il faudra varier les commandes de mots, de phrases, avec des durées plus ou moins longues, sollicitant plusieurs procédures encodage ou utilisation d'outils.

IV.2. Perspectives de recherche

Durant cette recherche, les **échanges entre élèves étaient extrêmement riches**. Souvent pendant la situation de recherche, les élèves se « parlaient à eux-même » ; mais le fait de parler à haute voix pouvait aider d'autres élèves qui entendaient peut-être mieux en écoutant un tiers que soi-même. « L'interaction entre élèves favorise la production d'écrits ? » La vérification de cette hypothèse pourrait compléter ce mémoire.

Il serait intéressant de transférer cette recherche avec des élèves de classes de moyennes sections.

Conclusion

A la question de départ « **Comment organiser l'espace « langage écrit » pour favoriser la production autonome d'écrit ?** », la recherche permet de proposer plusieurs pistes.

La présence d'outils rassure les élèves qui entrent plus facilement dans l'activité de production.

L'utilisation d'outils permet à l'élève de se sentir aidé et en réussite. Ils doivent être diversifiés et en nombre suffisant, afin de permettre une différenciation.

Les outils, selon Mireille Brigaudiot, sont des objets qui ont été travaillés avec les enfants. Ils doivent être construits par eux et utilisés au quotidien. Dans la recherche nous avons constaté que certains objets « méta » peuvent devenir outils, car ils sont utilisés spontanément par les enfants lors de situations de productions d'écrits. La recherche a également démontré que les élèves utilisaient des outils présents dans les espaces autres que l'espace « langage écrit ». Donc tous les espaces peuvent être exploités de manière à simplifier leur utilisation pendant une production autonome d'écrits.

Le choix des commandes par l'enseignant doit être réfléchi en fonction de ce qu'il souhaite déclencher comme procédures chez l'enfant (CPG ou utilisation d'outils ou les deux) et en fonctions des outils en « stock ».

Bibliographie

- Bossis, J. Dumas, C. Livérato. C. Méjean, C (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance*. Paris : Retz.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris: Hatier.
- Cussac-Pomel, J. (2010). *L'importance du contexte dans le développement de l'écriture*. Psychologie & éducation. Paris. Spirale (44).
- Ferreiro, E. (1988). *Lire écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Education.
- Coordinateur Fijalkow. J. (Coord.) (2009). *Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école*. Spirale, (44)
- Fijalkow, J. (1996). *Entrer dans l'écrit*. Belgique : Magnard
- Fijalkow, J. Cussac-Pomel, J. et Hannouz, D. (2009). *L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme*. Education et didactique vol 3 n°3 p. 63-97
- Montessori, M. (1958). *L'éducation élémentaire. Pédagogie scientifique*. Paris : Desclée de Brouwer
- Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives : Problème central du développement (Études d'épistémologie génétique)*. Paris : Broché
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langages*. Paris : la Dispute

Sitographie

Eduscol (2017). Le programme, les ressources et l'évaluation au cycle 1. [en ligne]. [consulté le 02 Février 2017]. Disponible sur le Web: <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Texte officiel

Ministère de l'éducation nationale (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015* Paris. Programme de maternelle de 2015

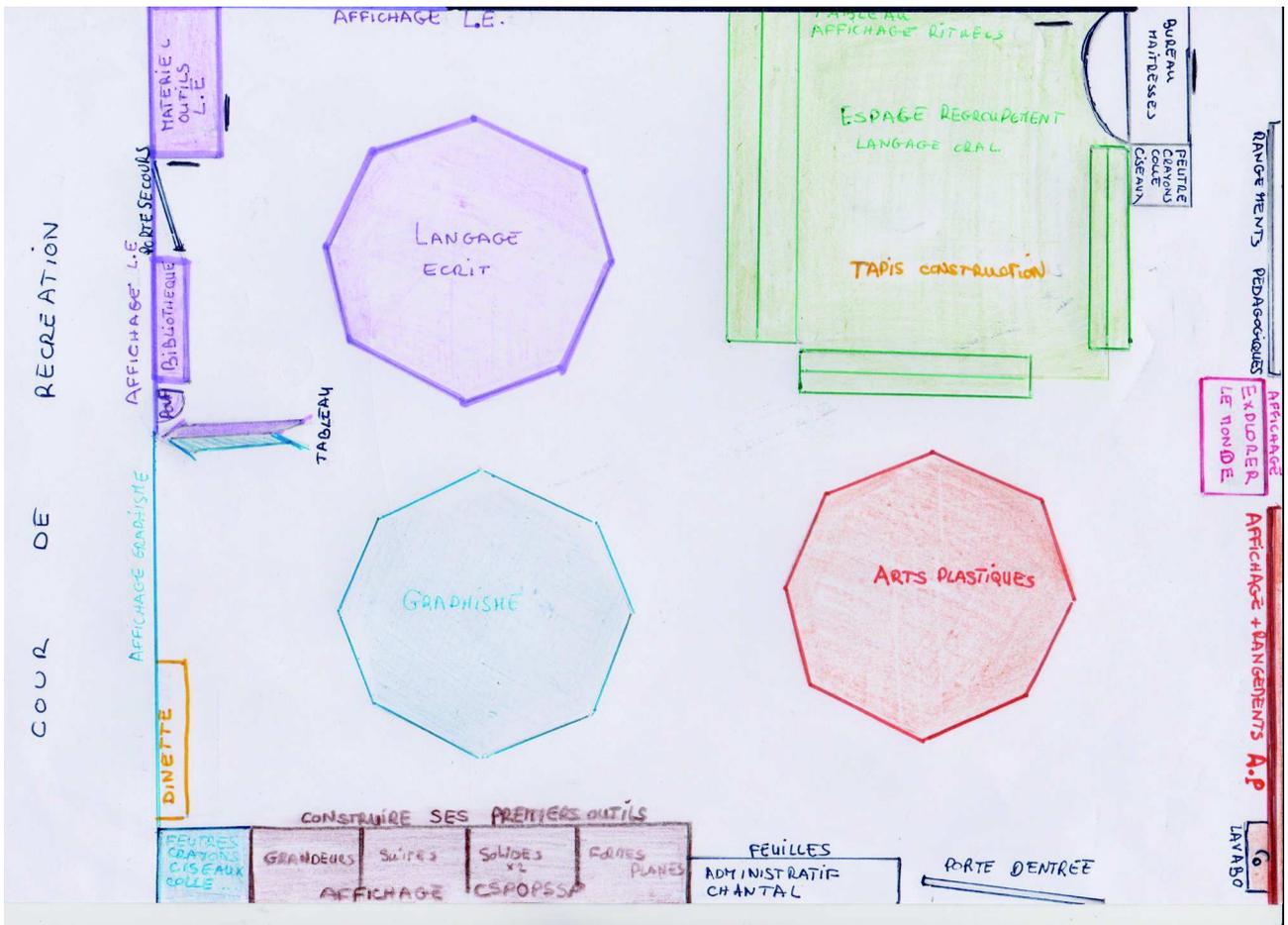
Annexe 1

Grille simplifiée d'évaluation de l'écriture inventée de Fijalkow

- **1 Page** : Est-ce que l'apprenant sait utiliser une page ?
- **2 Lettre** : Est-ce que l'apprenant sait que, pour écrire, il faut utiliser plusieurs lettres ?
- **3 Mot** : Est-ce que l'apprenant sait que pour écrire un mot il faut utiliser plusieurs lettres ?
- **4 Phono-graphie phrase** : Est-ce que l'apprenant sait que la phrase, plus longue à énoncer, est aussi plus longue à écrire ?
- **5 Phrase segmentée** : Est-ce que l'apprenant sait que la phrase est composée de mots et qu'elle est segmentée ?
- **6 Code conventionnel** : Est-ce que l'apprenant sait qu'il existe un code phono-graphique conventionnel ?
- **7 Permanence du mot** : Est-ce que l'apprenant sait que le mot a une graphie constante ?
- **8 Taille du mot** : Est-ce que l'apprenant sait que le mot le plus long à énoncer est celui dont la graphie est plus longue ?
- **9 Structure du mot** : Est-ce que l'apprenant sait que le mot a une structure syllabique ?
- **10 Attaque du mot** : Est-ce que l'apprenant sait prendre appui sur le début du mot pour produire sa graphie ?
- **11 Voyelles** : Est-ce que l'apprenant sait utiliser les voyelles et les situer correctement ?
- **12 Consonnes** : Est-ce que l'apprenant sait utiliser les consonnes et les situer correctement ?

Annexe 2

Plan de la classe



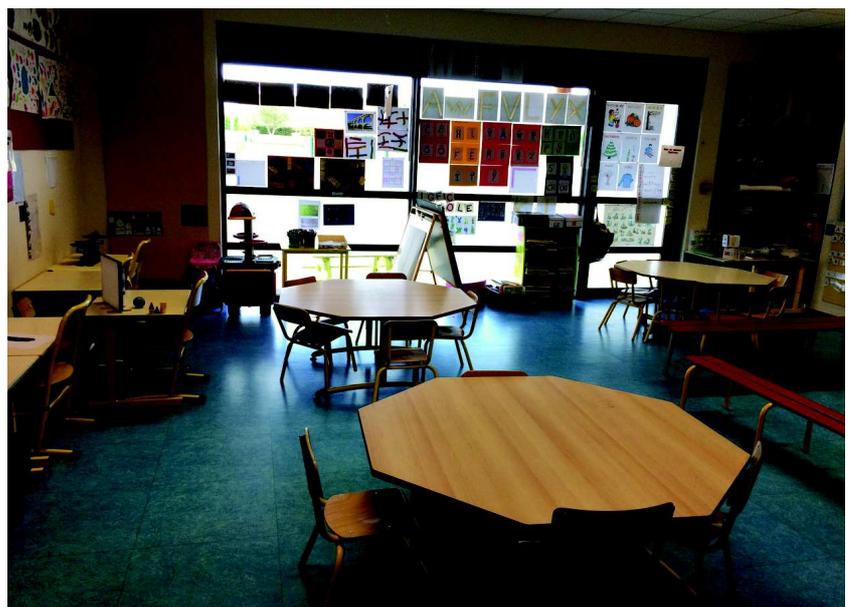
Annexe 3

Photos des espaces de la classe

1. Vue d'ensemble
photo prise à l'entrée



2. Vue d'ensemble
photo prise du placard



3. Espace « explorer le monde »



4. Espace « construire ses premiers outils pour structurer sa pensée »



5. Espace « arts plastiques »



6. Affichage « arts plastiques »



7. Espace « arts plastiques »
et « exposition » dans le couloir



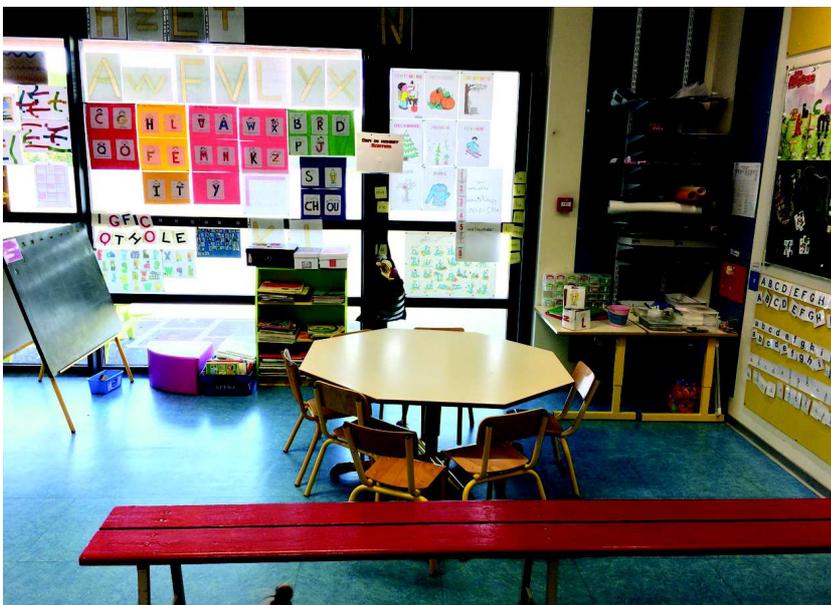
8. Espace « regroupement »



9. Espace « graphisme »



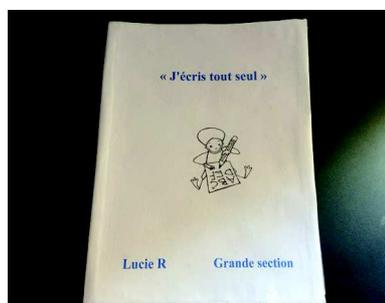
10. Espace « langage écrit »



Annexe 4

L'espace « langage écrit »

Le matériel



1. Cahier de production autonome



2. Corbeille de mots-images



3. Cahier de production autonome



4. Alphabets



5. Lettres « Alphas »



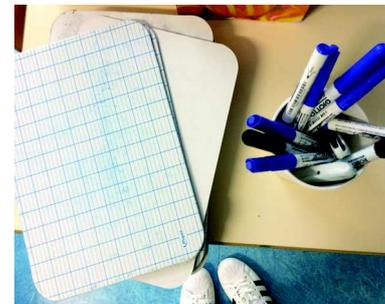
6. Alphabet et post-it syllabes



7. Lettres majuscules



8. Lettres inspirées « Alphas »



9. Ardoises



10. Outils scripteurs



11. Lettres inspirées « Alphas »



12. Lettres rugueuses



13. Tableau



14. Casiers à lettres



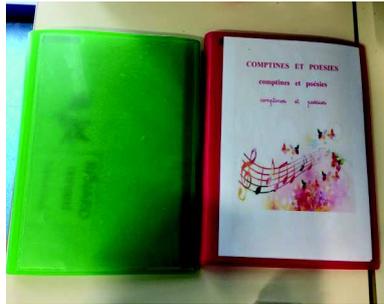
15. Lettres aimantées

Annexe 5

Les outils référents
(outils utilisés par les élèves pendant les commandes de mots).

Dans l'espace langage écrit

1. Imagier et 2. cahier de comptines



3. Livres de la bibliothèque



4. Boîtes à raconter



5. Dés des syllabes



6. Lettres inspirées « Alphas »



Dans les autres espaces

7. Espace « regroupement »
Comptine « Le Cheval »
et 8. le « Train de la semaine »



9. Espace « regroupement »
« Etiquettes-prénoms »



4. Espace « explorer le monde »
Trace écrite « L'escargot »



5. Espace « explorer le monde »
Trace écrite « Les Aimants »



6. Espace « construire les premiers outils pour structurer sa pensée »
Trace écrite « Les solides »



Annexe 6

Réponses aux questions du 16 mars 2017.

	M	LV	LR	Él	EH	Ly	LL	LF
Quel est cet espace ? (je montre l'espace du doigt)	L'espace écriture.	Espace bibliothèque.	Espace pour lire pour les grands, pour regarder les livres pour les moyens.	L'espace écriture.	<i>Ne répond pas.</i>	Écriture.	Écriture.	<i>Ne répond pas.</i>
Que fais-tu dans cet espace?	- on écrit - on colle - loto (<i>fait référence au défi du moment de l'espace, qui consiste à écrire « loto »</i>).	On lit des livres, on joue au tableau, on fait des dessins.	J'écris en attaché, on fait du collage et les moyens ils doivent retrouver des prénoms.	- on écrit au cahier d'écriture - on peut écrire « on adore maîtresse » - y a le petit atelier mais y a toujours LR et TL (<i>deux autres élèves</i>) - on peut prendre des feuilles blanches pour écrire notre prénom, pour coller des lettres - on peut jouer au tableau faire des dessins ou écrire des choses, moi je sais écrire et lire des choses.	- j'écris des choses au tableau - je m'amuse des fois au tableau mais pas tout le temps - des fois je vais au petit atelier, j'écris des choses sur les ardoises - à l'atelier bibliothèque je lis des livres.	- on écrit des mots - on peut écrire « papa » « maman » « maîtresse » « tatie » « tonton » - l'alphabet - on écrit « vélo » (<i>fait référence au défi de la semaine précédente</i>).	- on écrit des mots - on fait de l'écriture Je pense qu'on fait que de l'écriture.	- on écrit au tableau - après je vais avec toi là et on fait des écritures.
Est-ce que tu vas dans cet espace, souvent, pas très souvent ou jamais ?	Pas trop souvent	Jamais	Souvent	Souvent	Souvent	Pas trop	Souvent	Pas souvent
Pourquoi ?	Parce que j'ai pas trop envie d'écrire (<i>pourquoi?</i>)	J'ai pas envie d'y aller, je préfère les construc-	Parce que j'aime écrire en attaché - parce	Parce que j'aime	Parce que j'aime les livres mais pas trop le tableau.	Parce que	Parce que il y a plein de choses pour écrire et faire des	Parce que je suis fatiguée des fois je vais avec

	Parce que c'est dur.	tions.	qu' il y a les cahiers.		Mais le plus que j'aime c'est la dînette, les Barbies, et la Reine des neiges.		dessins.	Chantal à cet atelier, puis à celui-là , puis à celui-là... <i>(elle me montre tous les ateliers).</i>
Qu'est-ce qu'il y a dans cet espace ?	Cahier pour écrire.	Je sais pas.	A l'atelier tout seul on a des ardoises, des étiquettes, des mots, des étiquettes de prénoms pour écrire dans les cahiers - y a des lettres aimantées -on a l'alphabet à côté, après on a à côté les lettres bâtons, les scripts.	<i>Ne répond pas.</i>	- des lettres - des trucs là-bas où on écrit les prénoms - des boîtes - le défi	- des alphas - des écritures à faire - des lettres aimantées - l'alphabet	- boîtes de l'alphabet - lettres qui s'accrochent au tableau.	<i>Ne répond pas.</i>

Annexe 7

Réponses à la question du 3 mars 2017.

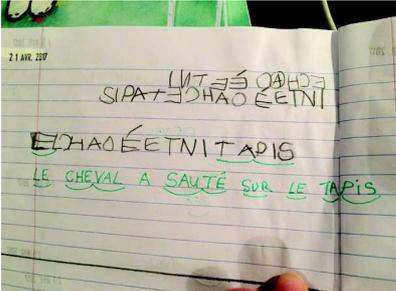
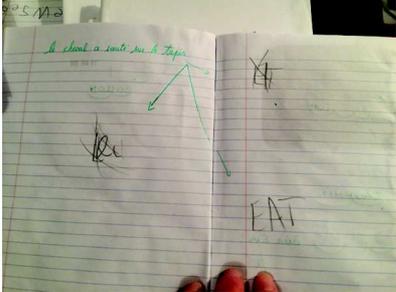
Réponses à la question posée le 03 mars 2017 : « **Comment as-tu fait pour écrire tel mot ?** ».

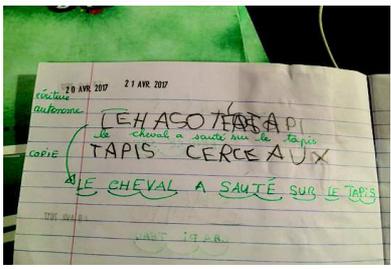
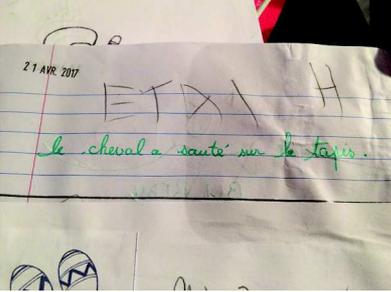
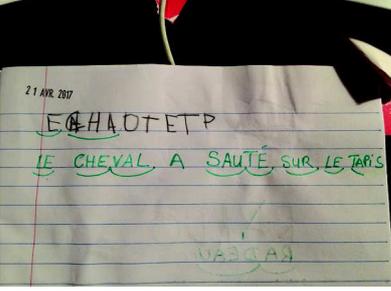
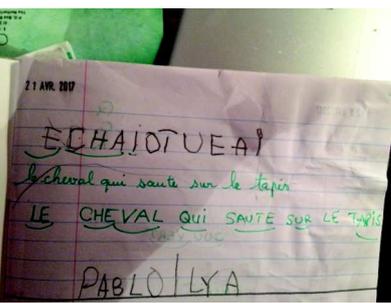
	M	EI	LR	LV	EH	Ly
Tapis		<i>Elle se lève et me montre l'alphabet pour la lettre « P »</i>	J'ai écouté le son de la lettre et si c'est Manon il faut mettre le « A »	Parce que je l'ai entendu le « A » et le « I »	J'ai mis « A » parce que.....(<i>ne finit pas sa phrase</i>)	<i>Ne répond pas</i>
Moto	J'ai entendu. Il y a ceux (<i>les lettres</i>) qui m'aident à trouver la « moto » ils sont dans mon prénom. Le « M » et le « O » de mon prénom. Et j'ai entendu le « T ».	Avec mon oreille	<i>Ne répond pas</i>	<i>Ne répond pas</i>	<i>Ne répond pas</i>	[o] « M » comme « monstre » (<i>fait référence aux alphas</i>)
Gâteau	« gato » ça m'a fait comprendre que c'était le « TO »	<i>Ne répond pas</i>	J'écoute	<i>Ne répond pas</i>	Parce que j'ai fait toute seule et j'ai entendu et je l'ai écrit sur mon cahier tout à l'heure (<i>elle avait eu ce mot en écriture juste avant, par hasard</i>)	<i>Ne répond pas</i>

Annexe 8

Productions et observations du 20 avril 2017.

Productions et observations des procédures utilisées et des comportements des élèves le du 20 avril 2017.

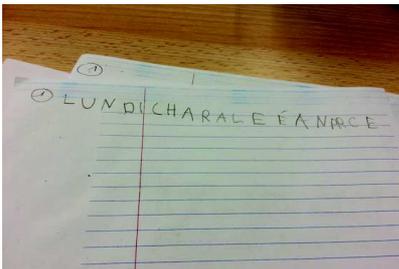
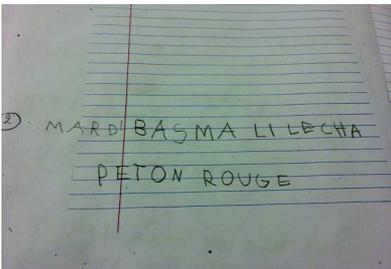
	Productions	Procédures
M	 <p style="text-align: center;">LE HEVAL TAPIS</p>	<p>Elle utilise l'imagier disponible à l'espace « langage écrit » et la comptine affichée au coin regroupement + CPG</p>
LR	 <p style="text-align: center;">ECHAOEETNITAPIS</p> <p><i>La 1ère production est en miroir. 2ème production :</i></p>	<p>Elle utilise l'imagier que les autres utilisent à côté d'elle + CPG.</p> <p><i>En production autonome d'écrit, LR a tendance à écrire en miroir (pour le sens, de droite à gauche et pour les lettres), ce qu'elle n'a jamais fait dans d'autres activités. Je le lui ai fait remarquer et elle s'est corrigée seule.</i></p>
EH	 <p style="text-align: center;">EAT</p>	<p>Elle utilise la comptine du livret de comptines disponible dans l'espace « langage écrit ».</p>

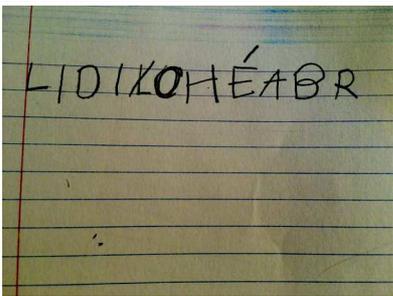
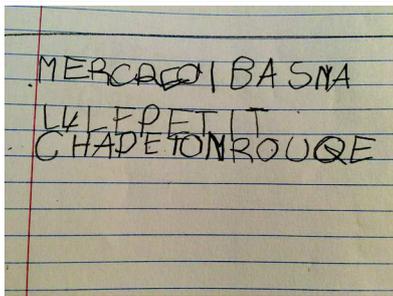
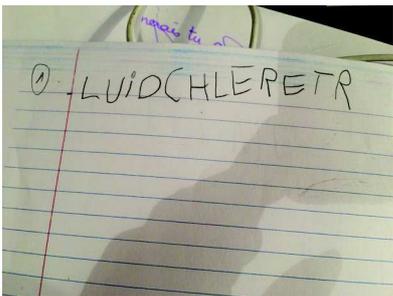
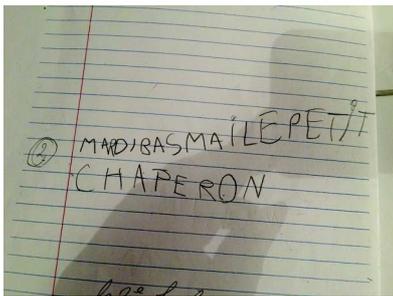
El	 <p>LEHASOTEATAPI LE HA SOTE A TAPI</p>	<p>N'a pas utilisé d'outil. En revanche, après correction, elle a demandé à recopier « tapis » et « cerceaux » de l'imagier. Elle réussit à tout corriger avec mon étayage. Je prononce seulement avec insistance et elle transcrit chaque phonème.</p>
Ly	Absente	
LF	 <p>ETAI H</p>	<p>Aucun outil.</p>
LV		<p>Il utilise la CPG Aucun outil Il corrige facilement avec mon étayage. Je prononce avec insistance et il transcrit chaque phonème.</p>
LL	 <p>ECHAJOTUEAI E CHA I A OT U E AI</p>	<p>Elle utilise un Alpha « le chat » pour [ʃ]. Rapidement elle se lève, se dirige vers la table où sont posés les lettres et l'imagier, le livret de comptines...et dit « J'ai besoin des Alphas pour faire le [ʃ]. Elle cherche et prend la carte-lettre Alpha correspondant au « ch ». Elle n'utilise rien d'autre mais elle réfléchit à haute voix et dit « Le i comme Madame i ».</p>

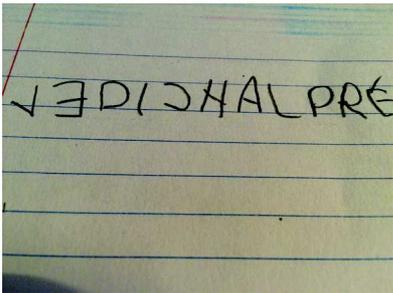
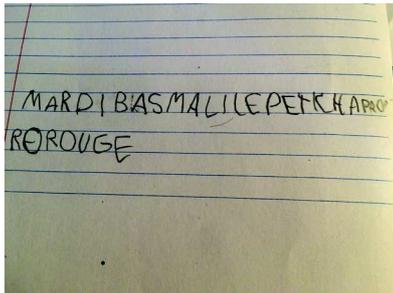
Annexe 9

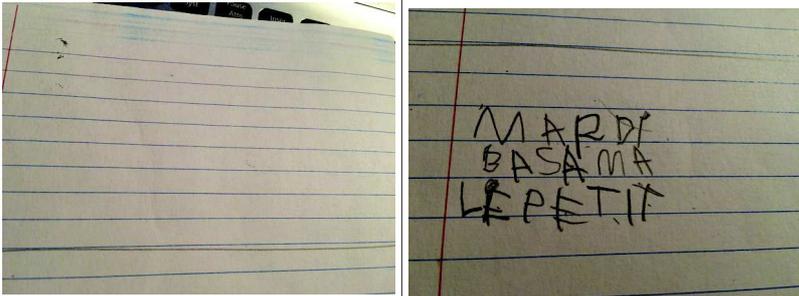
Productions, observations et réponses du 3 mai 2017

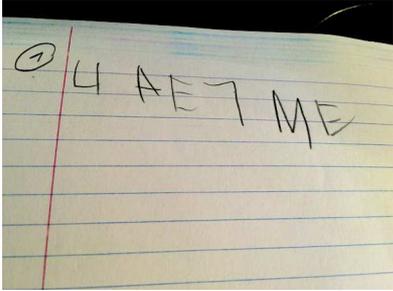
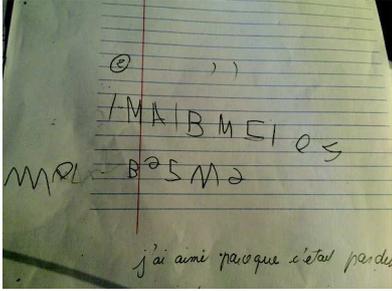
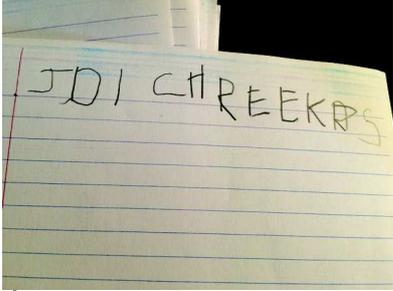
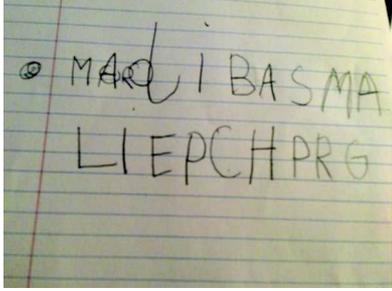
Productions, observations des comportements, des procédures et des outils utilisés, réponse à la question : « **Quelle commande as-tu préférée ?** ».

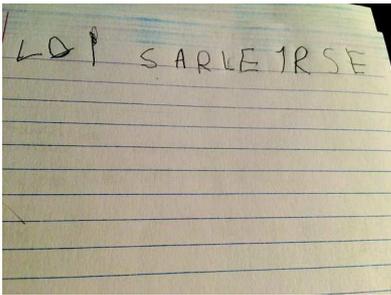
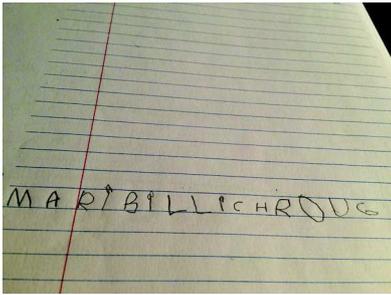
		Première commande sans outil	Seconde commande avec outils
M	Comportements observés	Réticente. N'a pas très envie. Au bord des larmes. « C'est trop long ».	Volontaire. Plus à l'aise. Elle sourit.
	Production	 <p>Puis elle écoute attentivement les consignes. Elle écrit « LUNDI » pour « lundi ». Elle écrit « CHARALE » pour « Charles », elle prononce doucement. « E » accent aigu pour « est ». « Pour « un » c'est le « A » ou le « E » ? », comment on fait UN ? ». Puis finit par écrire « AN ». Commence à écrire « R » pour « prince » mais se rend compte qu'il manque « P » elle l'ajoute à la bonne position. « PRCE » pour « prince » .</p>	 <p>Elle utilise : - pour « mardi » le train de la semaine au coin regroupement. - pour « Basma » la carte prénom du coin regroupement - pour « lit » elle écrit « LI » sans aide. - pour le « Chaperon rouge » elle cherche l'imagier, puis se sert de la boîte à raconter et reconnaît « le chaperon rouge ». Elle confond juste le « r » script avec le « T » majuscule « CHAPETON ».</p>
	« Je préfère la 2 parce qu'on a le droit d'utiliser tout ce qu'on veut dans la classe, c'est plus facile ».		
Lucie R	Comportement	Elle commence sans se plaindre. Habituellement en réussite.	Elle commence sans se plaindre.

	Production		
		<p>CPG « LIDI » pour « lundi », elle barre le « L » en trop « CH » pour « Charles » « E » accent aigu pour « est » « A » pour « un » « BR » pour « prince ». Elle confond B et P</p>	<p>Elle utilise : - le train de la semaine au coin regroupement, cependant elle écrit « mercredi » pour « mardi » - la carte prénom coin regroupement - « IL » pour « lit ». En écriture inventée LR écrit en miroir (de droite vers la gauche mais aussi trace les lettres en miroir) ou inverse l'ordre des lettres (IL pour LI) comme ci-dessus. - boîte à raconter</p>
« Je préfère la 2 parce que ça nous aide ».			
EH	Comportement	Attentive. Concentrée.	Attentive. Concentrée. Quand je lui donne la consigne au début de l'activité et que je lui explique qu'elle aura droit aux outils, elle me regarde d'un air sérieux et me dit « pour de vrai ? » et esquisse un léger sourire.
	Production		
		<p>- pour « lundi », elle ne peut pas s'empêcher de regarder le train de la semaine. Elle copie « LU » puis arrête et tente la CPG. Elle écrit « ID » pour « di ». - pour « Charles » discrimine le [ʃ] et écrit « CH ». Puis elle dit que c'est difficile. Elle</p>	<p>- pour « mardi » elle se lève immédiatement pour aller chercher sur « le train de la semaine ». Un aller retour puis elle écrit « MA » deuxième aller retour commence à écrire D mais s'aperçoit qu'elle a oublié « R » et le rajoute à la bonne place, et</p>

		<p>se concentre et écrit « LE »</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour « est » elle écrit R puis E. - pour « prince » d'abord elle écrit « T » en disant : « c'est un P », puis discrimine le « R » et l'écrit. Donc TR pour « prince ». 	<p>fini par le « I ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour « Basma » elle prend avec elle la carte prénom accrochée au coin « regroupement » - pour « lit » elle hésite puis me demande « mais c'est écrit dans la classe... » je lui dis « je ne sais pas mais tu peux le faire à l'oreille aussi... » et elle écrit « I ». - pour « le Chaperon rouge » elle commence par L puis s'arrête et va chercher l'imagier. Comme il n'est pas à sa place, elle prend la boîte à raconter mais à du mal à recopier ; elle me demande : « où est-ce que c'est écrit » et me demande si l'éditeur c'est aussi « le petit chaperon rouge » et elle copie.
	<p>J'ai préféré la deuxième parce que c'est facile, parce qu'on avait le droit de chercher tout ce qu'on avait ».</p>		
El	Comportement	<p>Se lance rapidement dans l'activité. En réussite habituellement. Fait partie de ceux pour qui un gros changement s'est opéré depuis la rentrée d'avril. Elle utilise la CPG avec rapidité.</p>	<p><i>Commence rapidement l'activité.</i></p>
	Production	 <p>« LEDI » pour « lundi ». « L » en miroir. « CHAL » pour « Charles » « C » en miroir. « PRE » pour « prince ».</p>	 <p>Elle utilise</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour « mardi » elle fait « à l'oreille ». Comme elle n'y parvient pas, elle se lève et va voir le train de la semaine. - pour « Basma » la carte prénom - pour « LI » pareil

			- pour « le petit chaperon rouge » pour le « OU » elle se souvient qu'il faut le « o » puis s'aide du dé des syllabes
	« Je préfère avec les outils parce que j'adore. C'est parce que j'écris bien. Parce que j'ai envie ».		
Ly	Comportement	Elle était absente 3 semaines durant lesquelles nous avons fait de nombreuses séances d'écriture inventée. Elle est bloquée. Elle ne fait rien.	Plus rassurée.
	Production		<p>Elle utilise :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour « mardi » le train de la semaine au coin regroupement. Elle reconnaît rapidement le mot. Elle effectue des allers retours entre le tableau et sa feuille sans oublier aucune lettre. - pour « Basma » la carte prénom volontairement elle va chercher l'ancienne en majuscule d'imprimerie pour éviter la cursive. - pour « Le Chaperon rouge » elle utilise la boîte à raconter mais n'achève la commande. Plus tard sur la vidéo, elle réintègre la table et demande à finir son travail. Puis, n'y parvenant pas aisément, elle demande d'écrire ce <u>qu'elle veut</u>.
« Le 2 parce que j'arrive pas à le faire sans les outils ».			
LF	Comportement	Très contente parce qu'elle est seule avec moi.	

	Production		
		<p>Elle parle en réfléchissant [l] puis [ʃ]. Elle hésite puis se lance. Écrit « L » pour « lundi » puis « I ». « LI » pour « LUNDI ». Allait mettre un « E » à « lundi » elle dit à haute voix « lundi-e ».</p> <p>Pour Charles « AE ».</p> <p>Elle écrit « l » pour « un » et « ME » pour « prince »</p>	<p>Je lui répète qu'elle peut utiliser tout ce qu'elle veut autour d'elle, mais elle n'utilise rien.</p> <p>Au moment d'écrire « Le Chaperon rouge » je lui demande « Est-ce que dans la classe, tu as quelque chose qui peut t'aider ? » et elle répond sans hésiter « NON ». Elle n'utilise aucun outil.</p> <p>Je lui explique qu'elle pouvait s'aider du train de la semaine, de la carte des prénoms et lui propose d'essayer elle veut bien.</p>
LV	Comportement	Écoute silencieusement, concentrée.	Idem
	Production		
		<p>Écrit un « J » à la place du « l ». Il hésite beaucoup avant de commencer. Il parle pendant qu'il écrit « DI » il l'écrit. « JDI » pour « lundi » « CHRE » pour « Charles » « E » sans accent pour « est » Met un « K ».</p> <p>Puis écrit le « R » de « prince » et S pour la fin du mot. Donc « RS » pour « prince »</p>	<p>Prononce à haute voix « mardi » pour rechercher les phonèmes se dirige vite vers le train de la semaine. Pour reconnaître « mardi » il se récite la comptine des jours de la semaine « lundi, mardi... » Il le copie en mélangeant majuscules et script. Se rend compte qu'il a oublié le « R » et l'ajoute à la bonne position. Pour Basma d'abord il commence</p>

			<p>encodage et de mémoire puisqu'il écrit « B » mais aussi « A » qui se prononce pourtant [è]. Il finit le prénom en regardant la carte au coin regroupement. Écrit « LI » pour « lit » « à l'oreille ». Pressé, il écrit « E » pour « le » ; « P » pour « petit » ; « CHPR » pour « chaperon » et « G » pour « rouge ». Il ne s'aide pas d'outil</p>
	« Je préfère avec les outils parce qu'on peut s'aider de tout. »		
LL	Comportement	<p>Volontaire. Quand je lui dis que pour la première commande les outils ne sont pas autorisés, elle est déçue et demande « Est-ce que ensuite, tout à l'heure on pourra se servir des choses ? »</p>	Plus rassurée
	Production	 <p>« L » elle dit à haute voix le [l] « c'est la limace » elle fait référence aux alphas que ma collègue utilise. « LDI » pour lundi. -Pour « CH » elle le dit à haute voix. Elle est tentée d'aller s'aider des alphas affichés pour le transcrire, mais comme la consigne l'interdit elle me demande « Je peux mettre un « s » à la place ? » -« SARLE » pour « Charles ». - Pour « un », après réflexion, elle dit :« Moi je préfère mettre un 1 à la place » - « RSE » pour « prince » elle hésite « IN » elle dit tout haut</p>	 <p>D'abord elle se lève puis se rassied en disant à haute voix « Mardi ». Elle écrit « MARI » pour « mardi ». Pour « mardi » elle cherche à transcrire le [m] puis le [a] puis le « r »... elle ne cherche pas sur le train de la semaine. Pour « Basma » elle essaie de transcrire chaque phonème mais ne va pas chercher la carte prénom. Elle utilise les lettres affichées, les alphas, les livres qui n'ont pas de lien avec ce qui est dicté, elle ne sait pas ce qu'elle cherche. Elle écrit cependant « IL » pour « lit » - elle utilise les lettres</p>

		<p>« Comment on peut faire avec IN ? »</p>	<p>affichées pour « CH » elle trouve le « OU » et le « G » sur l'affichage. A aucun moment elle ne prend le livre, ou la boîte à raconter ou l'imagier. Pour « Lundi » et « Basma » elle ne prend aucun outil. LL, un mois avant cette situation, bloquait et pleurait lors des activités d'écriture inventée. Des progrès immenses ont été accomplis.</p>
<p>« Je préfère la 2 car c'est plus facile »</p>			