



HAL
open science

Comment faciliter les apprentissages de l'entrée dans l'écrit en Grande Section à travers une correspondance scolaire ?

Amandine Cassien, Najat Damani

► To cite this version:

Amandine Cassien, Najat Damani. Comment faciliter les apprentissages de l'entrée dans l'écrit en Grande Section à travers une correspondance scolaire ?. Education. 2019. dumas-02183225

HAL Id: dumas-02183225

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02183225>

Submitted on 9 Dec 2019

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

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – ESPE de l'académie de Versailles

Mémoire Universitaire

Présenté par CASSIEN Amandine et DAMANI Najat
en vue d'obtenir un master :

Mention : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation(MEEF)

SPECIALITE : Premier degré
PARCOURS : Professeur des écoles
OPTION : Français – L'entrée dans l'écrit

Comment faciliter les apprentissages de l'entrée dans l'écrit en Grande Section à travers une correspondance scolaire ?

Sous la direction de : Madame CAMSUZA

Jury :

[Mme. CAMSUZA Christelle] Formatrice, Université de Cergy, ESPE de Saint Germain en Laye

[M. CAPET-DOLO Franck] Formateur, Université de Cergy, ESPE de Saint Germain en Laye

Soutenu le 22/05/2019

Remerciements

Nous tenons à remercier plusieurs personnes qui ont contribué à la réalisation de notre recherche :

- Notre tutrice de mémoire, Madame CAMSUZA qui a montré son enthousiasme dès la description de notre projet et qui nous a toujours guidées, conseillées et encouragées tout au long de notre recherche.
- Nos élèves respectifs, qui ont activement participé à notre étude.
- Les parents d'élèves, qui nous ont autorisées à photographier et filmer leurs enfants, à transmettre les photographies et les vidéos aux correspondants.
- Sylvie, notre ATSEM qui nous a aidées lors des manipulations en classe.
- Nos conjoints et nos enfants, qui nous ont supportées au quotidien, qui se sont montrés patients et compréhensifs et sans qui notre mémoire n'aurait pu aboutir.

Résumé

En maternelle, le langage écrit tient une place importante dans les programmes et dans les attendus de fin de cycle. L'apprentissage du geste graphique en lui-même est primordial mais entrer dans l'écrit signifie aussi participer concrètement à la production d'écrit. Or, comment donner du sens à cet apprentissage quand les élèves ne savent ni lire ni écrire ? Comment amener progressivement des élèves de grande section à écrire concrètement ?

De plus, tous les enfants n'ont pas le même accès et le même rapport à la culture de l'écrit. Ainsi dès l'entrée en maternelle, des écarts sont constatés dans ce domaine. Le rôle de l'école maternelle et donc de l'enseignant est de s'adapter à chaque élève dans le but de réduire ces inégalités dans la culture commune de l'écrit. Nous avons proposé dans ce sujet de recherche des situations d'apprentissage ludiques pour entrer le plus facilement possible dans l'écrit dès la grande section : un projet de correspondance scolaire incluant des jeux de catégorisation, des manipulations d'écrits, de mots, de phrases, d'écriture.

Comment une correspondance scolaire peut faciliter les apprentissages de l'entrée dans l'écrit en Grande Section ? C'est la question que nous nous poserons tout au long de ce travail de recherche.

Mots-clés : Ecole maternelle/ correspondance scolaire / l'écrit en maternelle

Abstract

In kindergarten, written language plays an important role in the programs and at the end of the cycle. Learning the graphic gesture itself is essential, but entering the written word also means participating concretely in the production of the written word. But how can this learning be meaningful when students cannot read or write? How can we gradually get 3th section students to write concretely?

Moreover, all children don't have the same access and connection to the culture of writing. Thus, as soon as preschool starts, there are gaps in this area. The role of the preschool and therefore of the teacher is to adapt to each student in order to reduce these inequalities in the common culture of writing. We have proposed in this topic of research playful learning situations to enter as easily as possible in writing from the 3th section of preschool : a school correspondence project including categorization games, manipulations of writing, words, sentences, writing.

How can school letters exchange facilitate learning from the written entry in the 3thSection of preschool ? That is the question we will be asking ourselves throughout this research.

Keywords : Preschool / school letters exchange / written in preschool

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 8 |
| <u>Première partie : les apports théoriques</u> | |
| I. Entrée dans l'écrit : les fonctions de l'écrit | 10 |
| II. L'encodage de mots | 15 |
| III. Ecrire de courts textes | 18 |
| <u>Deuxième partie : l'expérimentation</u> | |
| I. Séquence sur les fonctions de l'écrit..... | 24 |
| II. Scénario encodage de mots..... | 31 |
| III. Séquence écriture phrases..... | 35 |
| <u>Troisième partie : l'analyse réflexive</u> | |
| I. Les apports | 39 |
| II. Les difficultés rencontrées..... | 40 |
| III. Les perspectives | 42 |
| Conclusion | 43 |
| Bibliographie et Sitographie | 46 |
| Annexes..... | 47 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| I. Séquence sur les fonctions de l'écrit..... | 24 |
| II. Scénario encodage de mots..... | 31 |
| III. Séquence écriture phrases..... | 35 |

Liste des annexes

Annexe 1 : Atelier de tri de différents écrits

Annexe 2 : Trace écrite sur les fonctions de l'écrit

Annexe 3 : Capture d'écran jeu sur les fonctions de l'écrit

Annexe 4 : séance d'encodage de mots outils et utiles pour l'écriture de phrases.

Annexe 5 : grille d'observation stade encodage des mots + essai d'écriture de différents stades

Annexe 6 : Le classeur des mots de référence

Annexe 7 : séance apprentissage des groupes de souffle

Annexe 8 : séance de manipulation de mots étiquettes pour reconstituer les phrases

Annexe 9 : Séance d'écriture des phrases

Annexe 10 : fabrication de la carte postale

Annexe 11 : projet final présenté aux parents

Introduction

Cette année, je suis professeur des écoles stagiaire en classe de Grande Section. Ma classe est composée de 30 élèves (14 filles et 16 garçons). En m'appropriant les programmes de l'école maternelle, j'ai remarqué bien évidemment l'importance donnée au langage oral en maternelle mais je n'imaginai pas celle qu'occupaient les essais d'écriture. En effet, d'après les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015, il est indéniable qu'il « appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Les enfants y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités. En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. Ce seront des tracés tâtonnés sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2 ».

Ayant un goût prononcé pour le domaine du français en général, aussi bien en littérature qu'en production d'écrit, j'ai été tout de suite intéressée par cet objectif mais je n'avais que de vagues idées de comment mettre en place des essais d'écriture autonomes en maternelle. En maternelle, l'apprentissage du geste graphique a une place importante mais comment donner du sens à cet apprentissage quand les élèves ne savent ni lire ni écrire ? Comment amener progressivement des élèves de grande section à écrire concrètement ?

L'acte d'écrire inclut de nombreuses notions qui nous semblent naturelles à nous lecteur et scripteur expert comme comprendre que l'on écrit à quelqu'un, pour quelqu'un, dans un but précis par exemple. En effet, c'est en réalisant tout cela que j'ai compris à quel point l'entrée dans l'écrit en grande section était important pour faciliter l'acquisition des apprentissages fondamentaux au CP et donc les compétences de lecteur et de scripteur.

J'ai donc pensé qu'il serait intéressant de travailler l'entrée dans l'écrit en projet afin d'inclure différentes notions liées à l'écrit car savoir former les lettres de l'alphabet est une chose mais comprendre la relation graphophonologique en est une autre, comme le fait de comprendre que l'on écrit dans un but précis, à un destinataire précis, dans le but de susciter une réaction et/ou une réponse de la part du destinataire. Le projet d'écriture qui me semblait le plus adapté était donc la correspondance scolaire mais restait-il encore à savoir comment mettre en place ce type de projet dans la classe. Et quels en seront les résultats ? Seront-ils positifs ou non et pourquoi ?

Selon Célestin Freinet, la correspondance scolaire est une activité pédagogique essentielle : « Nous cultiverons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves, ses espoirs. Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec

l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher » (1960, p.162).

Aujourd'hui, la correspondance scolaire est de plus en plus présente dans les classes grâce à l'implication des enseignants et aux nouveaux outils de communication (courrier électronique, vidéo...). Cette correspondance permet d'appréhender différents domaines d'apprentissage, en particulier le langage, par le biais d'échanges réguliers. Or, le langage, qu'il soit oral ou écrit, se trouve au centre des apprentissages à l'école maternelle. Habituellement, une correspondance est établie entre deux classes afin de favoriser le langage écrit.

Comme vous l'aurez compris ce mémoire portera donc sur l'entrée dans l'écrit en grande section. La question que nous nous poserons tout au long de ce mémoire est la suivante : en quoi une correspondance scolaire peut-elle faciliter les apprentissages de l'entrée dans l'écrit en classe de grande section ?

Nous tenterons donc, au travers d'une démarche pédagogique réfléchie, d'amener nos élèves de Grande Section à entrer progressivement dans l'écrit. Pour ce faire, nous avons décidé de les y amener à partir d'un projet de classe qui est de construire une correspondance scolaire avec une autre classe de maternelle située aux Etats-Unis et plus exactement à San Francisco. C'est une « French American Preschool », c'est-à-dire une école maternelle française. Le public de cette école est le suivant : des enfants dont les parents souhaitent que leurs enfants apprennent deux langues en même temps, dans notre cas le français et l'anglais. Cette occasion s'est présentée à nous et nous en avons donc profité.

Le projet serait que chaque élève écrive et donc envoie une lettre à son correspondant. Dans cette lettre, il se présente et rédige donc pour cela un « mini -portrait » dans le but de recevoir le même type de lettre en réponse de la part de leur correspondant.

La présentation de ce projet prendra donc forme dans ce mémoire en trois parties. Dans un premier temps, nous exposerons les apports théoriques sur l'entrée dans l'écrit en maternelle afin d'en comprendre concrètement les enjeux et les notions scientifiques qu'il y a derrière. Dans un second temps, nous présenterons les différentes séquences composant notre projet que nous aurons menées en classe. Enfin, nous ferons une analyse réflexive sur notre projet, notre pratique et les éléments à approfondir, à améliorer mais aussi ceux à modifier.

Première partie

Les apports théoriques

I. Entrée dans l'écrit : les fonctions de l'écrit

A. Pourquoi travailler sur les fonctions de l'écrit ?

En grande section, le principal langage et discours écrit que les élèves connaissent est celui de l'album de jeunesse. Pour eux, l'écrit sert à raconter des histoires inventées. Lorsque l'on commence à s'intéresser aux fonctions de l'écrit et à comprendre qu'il y a des choses écrites qui racontent, expliquent des choses qui sont vraies comme dans les journaux par exemple, les élèves semblent fascinés.

André Ouzoulias, professeur agrégé de philosophie, était impliqué dans la formation initiale et continue des maîtres depuis 1980 comme psychopédagogue. Ses recherches et ses productions ont principalement porté sur les apprentissages en lecture-écriture et leurs difficultés.

Dans un de ses ouvrages de 2004 intitulé Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, André Ouzoulias tente d'expliquer l'écart de niveau entre les enfants dans la mobilisation de l'écrit que ce soit en situation de lecture ou d'écriture. D'après lui, l'une des raisons à cette différence de niveau est liée à la compréhension de la nature des écrits. En fait, pour lui, les enfants en difficulté dans l'acte d'écrire ne se sont pas assez familiarisés avec les objets écrits, leurs fonctions et leurs utilisations.

Le document officiel Eduscol Découvrir la fonction de l'écrit en maternelle confirme l'apport d'André Ouzoulias. En effet, le document présente deux parties, l'une intitulée « Produire pour découvrir et comprendre la fonction de l'écrit », l'autre intitulée « Lire pour découvrir et comprendre la fonction de l'écrit ». Ainsi, comprendre les fonctions de l'écrit semble indispensable pour bien apprendre à lire et à écrire. Donc, pour que des élèves de grande section de 5 ans puissent produire un court texte et puissent surtout comprendre ce qu'ils font et comment ils doivent le faire, il est essentiel d'accorder du temps à la découverte des fonctions de l'écrit.

Les programmes de 2015 de l'école maternelle dédient tout un paragraphe aux fonctions de l'écrit et disent : « L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. A l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés,

affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, etc.) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires ; ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent » (Programme de l'école maternelle 2015).

Tous les enfants n'ont pas le même accès et le même rapport à la culture de l'écrit. En moyenne section encore, pour certains élèves, les lettres et les chiffres ne sont que des symboles, des dessins qui ne signifient pas grand-chose. Ce n'est qu'en fin de moyenne section voire milieu de grande section que les enfants prennent conscience que les lettres permettent d'écrire des choses. Une fois ce stade passé, il faut qu'ils comprennent que tout ce qui est écrit ne veut pas dire la même chose et ne sert pas à la même chose. Si certains enfants n'ont pas l'occasion de vivre des utilisations diverses et variées de l'écrit dans leur milieu familial, alors l'école maternelle est là pour construire cette familiarisation avec l'univers de l'écrit.

Découvrir la fonction de l'écrit, ça veut dire quoi ? En fait, découvrir la fonction de l'écrit ça ne veut pas seulement dire découvrir à quoi sert l'écrit mais permet plutôt de développer la littéracie c'est-à-dire de découvrir les écrits comme des usages sociaux. L'acquisition des fonctions de l'écrit permet aussi de comprendre les effets que l'écrit peut avoir sur nous. Découvrir la fonction de l'écrit permet d'acquérir des attitudes et des savoir-faire à adapter en fonction des supports écrits. Cela permet également et surtout de découvrir la langue écrite. Faire comprendre à des enfants de 5 ans que l'on n'écrit pas comme on parle n'est pas chose aisée et en proposant aux élèves une progression leur présentant divers supports écrits leur permet de mieux appréhender cette idée de ne pas écrire comme on parle. Enfin, découvrir la fonction de l'écrit est indissociable du développement de compétences pour la compréhension mais également pour l'entrée dans l'écrit.

B. Des écrits et des fonctions

1. Les différents discours

Pour réussir l'entrée dans l'écrit des élèves, il convient d'abord de catégoriser avec eux les types de discours. Il faut comprendre que derrière l'acte d'écrire, il y a une intention de la part de l'auteur et donc un type de discours. En fonction de ces intentions, des formes particulières d'écrits ont été élaborées et restent fixes. Les structures fixes et les propriétés particulières de ces écrits facilitent la reconnaissance de ces derniers par les élèves. On garde en mémoire six grandes formes d'intentions dans les discours :

- Raconter
- Informer

- Expliquer
- Argumenter
- Dialoguer
- Se souvenir

Lorsque l'on aborde les fonctions de l'écrit en tant qu'enseignant, il est important d'être au clair avec la notion de genre premier et genre second.

Effectivement, il existe deux prismes pour appréhender le langage écrit. D'abord le genre premier qui renvoie à tous les écrits de la vie quotidienne, les écrits qui sont spontanés, liés à l'action, une expérience vécue. Le genre premier pourrait correspondre à l'écriture comme chose concrète, utile pour la vie de tous les jours. Dans le genre premier, l'écrit sert des choses concrètes, il permet de communiquer, de mener des projets pratiques, de donner des informations, à se souvenir etc...

Le genre second lui correspond plus à un discours réfléchi et construit qui demande une mise à distance vis-à-vis du vécu ou l'expérience immédiate. Le genre second inclut donc la littérature. Il est important d'apprendre aux élèves de passer de l'un à l'autre. Apprendre aux élèves à se distancier par rapport au monde et au langage courant grâce au genre second n'est pas une chose facile mais reste pourtant une étape déterminante pour la réussite en compréhension et en production d'écrits.

2. Différents supports, différentes fonctions

Afin de faciliter la découverte des différents supports d'écrits et donc des différentes fonctions de l'écrit, l'enseignant doit s'assurer d'intégrer dans la classe des supports écrits différents. Il faut que les enfants fréquentent des supports écrits divers très régulièrement et l'enseignant doit avoir recours à ces différents supports dans ses séances d'apprentissage de façon courante et régulière.

Dans la classe, on trouve de nombreux affichages fonctionnels comme les règles de la classe, la liste des élèves, le scénario de rangement du coin cuisine etc... ainsi que de nombreux albums dans la bibliothèque de la classe. Mais le professeur doit intégrer des documentaires, des petits journaux quotidiens ou mensuels afin que les élèves se familiarisent avec différents supports écrits.

D'ailleurs, au niveau des types d'écrits, Eduscol préconise d'utiliser fréquemment les catégories d'écrits suivants :

- Les écrits fonctionnels ou d'usage
- Les écrits littéraires
- Les écrits documentaires

La simple fréquentation des différents supports écrits ne suffit pas à en comprendre les enjeux. Pour bien établir les fonctions de chaque support écrit, l'enseignant doit veiller à créer des temps d'apprentissage et de réflexion autour d'un écrit spécifique déterminé en fonction des projets de classe, des périodes de l'année etc.... et doit prendre le temps d'enseigner aux élèves les usages spécifiques des écrits.

Les séquences que l'enseignant met en place doivent permettre aux élèves d'utiliser les écrits présents en classe pour, à terme, en observer les effets et la construction.

L'objectif recherché est bien l'identification des fonctions courantes des écrits et des types de discours. Ainsi, il est recommandé d'organiser des temps d'exploration et d'appropriation des écrits par les élèves.

C. Produire des écrits pour en comprendre le fonctionnement

1. La dictée à l'adulte en maternelle

Lorsque l'on parle de production d'écrit en maternelle, cette dernière est souvent associée à la dictée à l'adulte.

En effet, il est important pour les élèves de voir l'enseignant écrire sous leurs yeux pour comprendre que l'oral s'écrit tout en leur expliquant que l'on n'écrit pas comme on parle. Pendant ce type de situation d'apprentissage, le rôle de l'enseignant est d'étayer au maximum, expliquer pourquoi on écrit, à qui et comment on l'écrit. Lors des dictées à l'adulte, l'enseignant ne doit pas perdre de vue trois axes fondamentaux de l'écrit :

Le premier point important est le fait que les enfants doivent eux-mêmes être les porteurs des messages écrits. Deuxièmement, faire vivre aux élèves la « boucle » d'un écrit, soit le schéma de communication connu, de sa réalisation par l'expéditeur jusqu'à la réception par le destinataire. Enfin, il est nécessaire que les élèves reçoivent une réponse pour bien comprendre les fonctions de l'écrit.

2. Produire des écrits

Même si la dictée à l'adulte est la forme de production d'écrit la plus usuelle en maternelle, celle-ci ne doit pas être la seule.

Effectivement, les projets d'écriture permettent aux élèves, premièrement d'isoler les spécificités de la production écrite, deuxièmement d'unir concrètement la fonction de l'écrit au projet mis en place et enfin de voir et comprendre les résultats lors de la réception par un destinataire choisi. Le schéma de communication est pleinement travaillé par les élèves lors des productions écrites en projet. Lors d'un projet de correspondance, comme le nôtre, les élèves comprennent et connaissent un certain nombre de caractéristiques de la lettre, de la carte postale en prenant des repères sur le type de discours et sur le fonctionnement usuel et formel de ce support.

En maternelle et plus précisément en grande section, pour faire de la production d'écrit, il faut avoir mis en place des écrits de références semblables à celui qu'on va produire, mais également des répertoires dédiés, en lien avec le support écrit étudié.

Enfin, d'après Eduscol, une fois la production écrite terminée, il est très important de revenir dessus autant de fois que l'enfant le voudra car ces multiples allers-retours permettent à l'enfant de consolider la compréhension du fonctionnement de l'écrit.

D. Lire pour comprendre les fonctions de l'écrit

1. Les différents recours à l'écrit

Pour bien comprendre le fonctionnement de l'écrit, il est essentiel de lire différents supports écrits aux enfants. Effectivement, la classe, normalement, dispose de plein de supports écrits variés et il faut s'en servir avec les élèves, leur faire partager à voix haute les usages de ces différents écrits. Par exemple, lorsque l'enseignant prend la liste des groupes du décroisement pour préparer les élèves concernés, il est intéressant de leur expliquer que sur cette feuille, il y a leur prénom et les groupes et que si je n'ai pas cette feuille, je ne me souviens pas des groupes du décroisement. Donc cette feuille, cet écrit, me sert à me souvenir. A l'heure du déjeuner, lorsque l'enseignant prend la fiche d'appel des élèves qui vont à la cantine, il faut expliquer aux élèves pourquoi on prend cette feuille, ce qui est écrit dessus, à quoi elle sert etc... En fait, l'enseignant doit créer des situations réelles du recours à l'écrit. Ces situations étant répétées, stabilisées, quotidiennes, dans l'habitude des élèves, elles permettent réellement de révéler les enjeux, les exercices cognitifs des actes de lecture ayant des finalités concrètes.

2. Lire différents écrits pour comprendre les effets

Mettre les enfants en position de récepteurs leur permet de comprendre que l'écrit a des effets sur eux. Les moments de compréhension pendant lesquels ils s'expriment au sujet de l'histoire entendue leur permet de verbaliser ce qu'ils ont compris mais aussi ce qu'ils ont ressenti, aimé ou pas. Alors que pendant la journée des anniversaires du mois, lorsqu'on lit une recette, ça ne fait pas le même effet, ça sert à agir avec des ustensiles, des ingrédients précis. Enfin, il est nécessaire de leur lire des ouvrages de littérature de jeunesse qui posent la question de la fonction du livre ainsi que la question du pouvoir de la lecture comme C'est un livre de Lane Smith. Cet ouvrage pose concrètement et explicitement la question « à quoi ça sert un livre ? ».

E. Catégoriser des écrits

Une fois le travail de découverte des différents écrits effectué, les programmes et le fichier Eduscol Découvrir la fonction de l'écrit préconisent de créer des situations

d'apprentissage permettant aux élèves de construire la compétence de catégoriser différents écrits en fonction de leur usage. Les séances de catégorisation des écrits demandent aux élèves de recourir aux critères de catégorisation suivants : identifier les critères d'usage (à quoi ça sert) et formels (la mise en forme). Les activités de catégorisation doivent partir des représentations des élèves et doivent présenter un caractère concret ! Par exemple, il est intéressant de prévoir cette activité de catégoriser 5-10 minutes avant le moment de ranger la classe. On peut partir de ce temps habituel de la classe pour intégrer naturellement la catégorisation des écrits.

Finalement, les programmes, concernant les fonctions de l'écrit, exposent que les élèves en fin de maternelle peuvent :

- Aborder l'écrit et les écrits sans appréhension
- Prendre des initiatives d'usage des écrits fréquentes et explicites
- Vouloir utiliser l'écrit pour dire quelque chose à quelqu'un
- Utiliser l'écrit pour garder trace, mémoriser
- Demander la lecture d'un écrit pour en connaître le contenu
- Trouver un écrit dans la classe en fonction des besoins
- Commencer à connaître la fonction des écrits usuels de la classe (tableaux de présence, marquage des espaces individuels comme les casiers, cahiers de vie...) et de certains écrits utilisés couramment dans la vie quotidienne (ouvrages de littérature de jeunesse, calendriers, journaux, courriels...).

II. L'encodage de mots

A. Comment un élève apprend-t-il à encoder un mot ?

La perception, l'évocation et la restitution sont les trois phases incontournables pour qu'il y ait apprentissage.

- La perception correspond à l'approbation de l'objet par les sens, certains individus sont plutôt auditifs, d'autres visuels ou encore kinesthésiques.
- L'évocation est la représentation mentale que la personne se donne de ce qu'elle a vécu. C'est par l'évocation que le sens se construit à l'intérieur de la personne. L'objet de la perception devient mental.
- La restitution est la réponse que la personne se donne à elle-même ou à son environnement. La vérification des apprentissages s'effectue à ce moment-là.

L'individu peut avoir la maîtrise de ces connaissances lors de la phase d'évocation, or le siège de cette phase est la mémoire.

Les recherches sur la mémoire sont en cours, mais les scientifiques sont d'accord sur trois faits :

- pour fonctionner la mémoire a besoin d'un projet, car il donne une direction à la vie mentale.
- la mémoire peut être stimulée de différentes manières : visuel, auditif, kinesthésique : l'objet d'apprentissage doit donc être présenté de différentes manières par l'enseignant.
- la mémoire n'aime pas le stress ; l'enseignant doit rassurer l'élève, et donc installer d'un climat de confiance.

B. Qu'est-ce que l'encodage ?

Le mot « écrire » est complexe dans sa compréhension, car il a plusieurs sens. Effectivement, dans le dictionnaire Hachette édition 2008, le mot « écrire » possède cinq définitions différentes. Ainsi, « écrire » peut signifier, à la fois « Tracer, former des lettres, des caractères », « Orthographier », « Noter, consigner par écrit », « Rédiger une correspondance » et « Composer une œuvre, un article, exprimer sa pensée par l'écriture ».

A l'école, les enseignants doivent tenir compte de cette polysémie en préparant une programmation à la fois sur l'acte graphique, tel que savoir former correctement les lettres, mais également sur la production d'écrit, à savoir, écrire un texte, en passant par l'encodage de mots, phase qui présente elle-même une progression interne.

En mettant en place des activités d'encodage, les élèves vont comprendre que la langue écrite transcrit du son. Lors de ces activités, les élèves partent de ce qu'ils entendent et ils essaient d'écrire les mots, aux départs phonétiquement simples, en utilisant ce qu'ils connaissent des lettres.

C. Pourquoi pratiquer de l'encodage et l'écriture de mots nouveaux ?

Premièrement, l'écriture (ou encodage) permet d'aborder des notions complexes comme celle de « début d'un mot ».

L'écriture de mots permet d'abord de comprendre le sens de l'écriture : on commence à gauche avec la première lettre et on poursuit vers la droite.

L'écriture de mot constitue le sens premier de l'expression souvent utilisée en classe « le début du mot » et « la fin du mot », nécessaire à la découverte de la graphophonologie. Les techniques utilisées en classe pour acquérir du vocabulaire ne permettent pas d'accéder naturellement à la notion de début et fin de mot car en effet, on montre des images représentant des mots en maternelle depuis la petite section. Or, dans une image il n'y a ni début ni fin. C'est donc l'écriture et l'encodage qui vont permettre de construire et structurer

ces notions car l'écriture de mot participe à sa lecture. Pour lire, il faut écrire et quand on écrit il faut respecter un ordre.

L'enfant devra ensuite comprendre que les lettres du début représentent la première syllabe c'est-à-dire à ce que l'on dit d'abord et que les dernières lettres représentent les autres syllabes et la dernière syllabe. En d'autres termes, que le début d'un mot écrit correspond à ce qu'on commence par prononcer, que la fin du mot écrit note ce qu'on entend à la fin du mot. Lorsque l'élève écrit, les mots lui apparaissent comme des « stimuli visuels particuliers, des stimuli orientés, qu'il faut traiter de gauche à droite ».

Deuxièmement, l'écriture conduit naturellement à l'épellation et favorise donc l'observation des premières régularités de la langue. En effet, écrire oblige l'élève à inscrire sur sa feuille les lettres les unes après les autres et conduit donc à l'épellation. C'est une phase importante de l'entrée dans l'écrit. Pour épeler un mot, il faut connaître le nom des lettres et les sons qu'elles font. En épelant, l'élève s'interroge sur des régularités qui lui permettront de comprendre le principe alphabétique.

En outre, l'épellation permet d'expérimenter la segmentation de mots. Cela met en relief les premières analogies par rapport à des mots que l'élève connaît et sait déjà peut-être écrire comme par exemple son propre prénom ou celui d'un proche (camarades, amis, parents, frères/sœurs...)

Une bonne manière de voir où en sont les élèves dans leur appropriation des clés techniques de la correspondance oral/écrit consiste à leur soumettre des problèmes d'encodage de mots « nouveaux ». Les élèves mis en situation d'écrire des mots dont ils ne connaissent pas la forme écrite, se posent des questions qui révèlent où ils en sont dans leur conception du rapport entre l'oral et l'écrit, en particulier si le principe alphabétique est bien intégré. Au fur et à mesure que l'on progresse dans le mot que l'on est obligé de décomposer pour le « maîtriser », on fait appel à des mots-références, on s'interroge sur des découpages (en syllabes, en morphèmes, en phonèmes) avec la recherche de leurs correspondants écrits. La recherche individuelle suivie d'une mise en commun dans un petit groupe avec des échanges sur les stratégies employées peut se renouveler quotidiennement ; pour les élèves plus autonomes, la recherche individuelle peut porter sur des mots plus complexes.

D. Les stratégies d'encodage possibles

La première stratégie pour écrire un mot est donc la stratégie d'épellation. D'abord on épèle un mot et ensuite on encode chaque son. Pour épeler un mot on se base sur l'exercice de scander les syllabes et ensuite les syllabes en phonèmes. Ce scénario d'encodage passe donc par

une phase phonologique, une phase d'épellation, une phase de fusion des syllabes entre elles et une phase de copie du mot correct.

La deuxième stratégie possible pour encoder un mot est la stratégie analogique. L'élève est confronté à l'exercice d'encoder un mot, un son, une syllabe inconnue. Pour réussir l'encodage, il va chercher dans des outils de la classe comment on écrit tel ou tel son, par exemple dans les prénoms, dans un album, dans un jour de la semaine, un mois de l'année etc...

Troisième stratégie possible pour encoder un mot : la voix lexicale. Cette stratégie repose sur le fait que l'élève ait mémorisé l'écriture d'un mot, elle repose donc sur la mémoire orthographique. L'élève a retenu que « LA » s'écrit avec la lettre L et la lettre A.

Une autre stratégie qui peut être proposée par l'enseignant est la combinaison de mot. Lorsque les élèves veulent écrire de nouveaux mots, ils peuvent prendre pour référence deux mots-syllabe et en les associant l'élève trouve le mot qu'il veut écrire. Par exemple, il veut écrire le mot « pinceau », il sait où se trouve le mot « pain » et le mot « sceau », stratégiquement et logiquement il combine les deux et écrira « pinceau » « painsceau ». Cette stratégie a des limites et correspond plus à une activité de phonologie plutôt qu'à une activité d'encodage.

Une autre stratégie et activité de combinaison, ou remplacement, que l'enseignant peut proposer aux élèves et qui est bien cette fois-ci une activité relevant de l'encodage et non de phonologie est la combinaison de partie de mots connus entre eux pour former un nouveau mot. Je m'explique. L'enseignant propose deux mots connus « sapin » et « lama ». Si on remplace la première syllabe de « sapin » par la première syllabe de « lama » on peut écrire le mot « lapin ».

E. L'entraînement

Les élèves les plus fragiles ont, plus que les autres, besoin d'entraînement pour stabiliser leur compréhension, fixer des acquis ; au-delà des premières réussites, on n'hésitera pas à leur proposer de nombreuses situations de réinvestissement, non strictement identiques. La réussite répétée constitue pour eux une source réelle de motivation scolaire. Pour une durée équivalente de l'activité, la participation des élèves sera plus dense, et donc plus profitable, au sein d'un groupe réduit.

III. Ecrire de courts textes

Ce que dit le Bulletin Officiel :

Faire écrire des phrases à des élèves de Grande Section peut sembler difficile et réservé à la classe de CP. La lecture et l'écriture sont indissociables et même complémentaires. L'écriture précède la lecture et aide à comprendre les fonctions et le fonctionnement de l'écrit. L'écriture de phrases semble donc être un levier, une aide en écriture et en compréhension du principe alphabétique.

Les programmes de maternelle de 2015 veulent que les élèves en fin de maternelle aient produit des productions d'écrits. En grande section, les élèves disposent des outils et des savoir-faire pour écrire et c'est pour cette raison que l'enseignant doit les encourager à produire des messages écrits. Pour pouvoir produire des courts textes, les élèves doivent, selon les programmes, « utiliser ce qui est à leur portée » c'est-à-dire écrire avec ce qu'ils savent déjà mais aussi en s'aidant des outils qui ont été construits en classe. C'est pourquoi l'enseignant doit penser dans sa progression à construire des outils de référence auxquels les élèves pourront naturellement se référer pour écrire « tout seul ».

La phase d'oralisation est cruciale et ne doit pas être oubliée. Les élèves doivent d'abord savoir ce qu'ils veulent écrire et doivent le verbaliser. Une fois cette étape passée, à ce moment-là ils peuvent chercher des outils pour écrire ce qu'ils veulent écrire.

Comme il est demandé dans les nouvelles circulaires de Juillet 2018 de développer le goût de lire aux élèves, il est demandé dans le Bulletin Officiel de maternelle de 2015 de développer le goût d'écrire et « plus les élèves écrivent, plus ils ont envie d'écrire ».

Selon le B.O, faire produire des courts textes aux élèves en grande section permet à l'enseignant de voir si les enfants ont compris ou non les fonctions et le fonctionnement de l'écrit. Les programmes préconisent de valoriser énormément les productions écrites des élèves en commentant les textes écrits avec l'élève qui les a écrits et de le questionner sur ce qu'il voulait dire, sur ce qu'il a écrit. Aussi, il est conseillé de donner la possibilité aux enfants de s'entraîner à produire des écrits par exemple avec un atelier de copie au coin écriture avec le matériel nécessaire (outils scripteurs, feuilles avec lignes, ordinateur, imprimante, tableaux des 3 écritures, textes connus, produits et corrigés...).

En outre, afin de donner de la valeur à leurs écrits, le B.O recommande de constituer au fur et à mesure un recueil individuel des productions écrites de l'élève, qui peut d'ailleurs devenir un recueil de référence.

A. Pourquoi faire des petites productions écrites en grande section ?

1. Comprendre le schéma de communication

Pour alimenter cette partie en apport théorique, je m'appuierai sur l'ouvrage pratique d'Anne Chabrilanges intitulé Réussir son entrée dans l'écrit GS-CP ainsi que sur les travaux d'André Ouzoulias qui ont grandement inspiré le manuel cité précédemment.

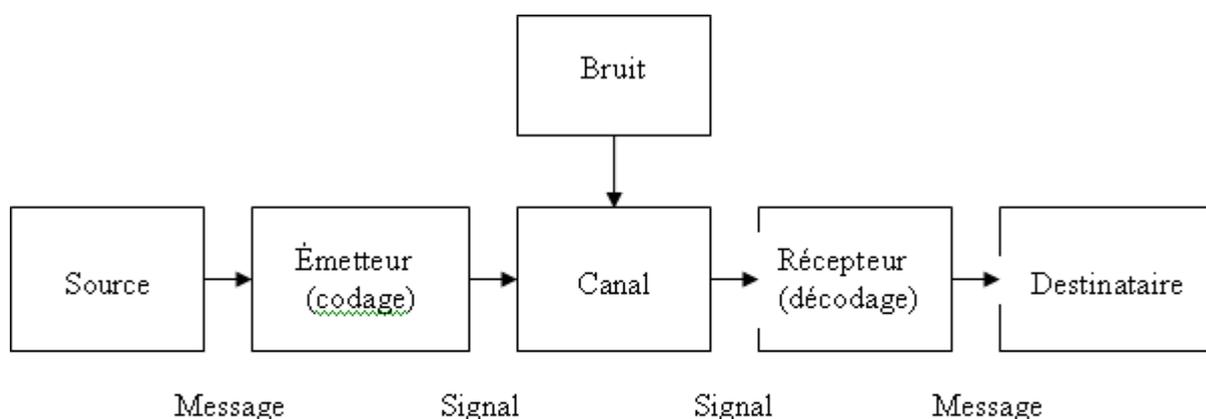
André Ouzoulias, professeur agrégé de philosophie, était impliqué dans la formation initiale et continue des maîtres depuis 1980 comme psychopédagogue. Ses recherches et ses productions ont principalement porté sur les apprentissages en lecture-écriture et leurs difficultés.

Dans un de ses ouvrages de 2004 intitulé Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire, André Ouzoulias affirme que l'écriture de textes courts en grande section éclaire l'activité de lecture et donc aussi la compréhension du principe alphabétique.

Ce professeur souligne l'importance de faire écrire des textes à des élèves de fin de maternelle car selon lui, "pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet le mieux de comprendre, de manière active et accélérée, comment marche l'écrit ».

En effet, la production de mini textes permet aux élèves de s'appropriier le langage écrit dans toutes ses dimensions. J'explique :

On se représente le schéma de communication comme suit :



- 1) La source d'information énonce un message ...
- 2) ... que l'émetteur va encoder et transformer en signal,
- 3) lequel va être acheminé par le canal,
- 4) puis décodé par le récepteur, qui reconstitue un message à partir du signal
- 5) et le transmet enfin au destinataire.

Schéma de communication de Shannon

<http://lecommunicator.canalblog.com/archives/2012/03/02/23654150.html>

En écrivant, l'élève se place au départ de la boucle de communication, donc dans la position de l'émetteur : il a quelque chose à dire et il doit trouver comment le dire à l'écrit, c'est ce qu'on appelle la mise en mots.

Pour atteindre l'objectif qui est donc d'écrire son message, l'élève doit transformer l'oral en écrit.

Ensuite, il doit se mettre à la place du récepteur pour savoir comment il doit écrire son message. Il faut comprendre que le récepteur ne sait peut-être pas tout du message. Il doit donc se représenter la scène de lecture du récepteur. Ainsi, l'écriture d'un texte permet à l'élève qui écrit de parcourir le schéma de communication dans les deux sens. L'élève doit se mettre en position d'émetteur et de récepteur.

De plus, lorsqu'un élève écrit un texte, il prête attention à beaucoup de paramètres en même temps :

- aux plus petites unités sonores : les mots et les lettres
- au sens global de ce qu'il écrit
- aux groupes de mots et phrases.

André Ouzoulias nomme ces trois paramètres la microstructure, la macrostructure et la méso structure.

2. L'écriture code la langue orale et permet d'aborder la notion de « mot » et de « phrase »

Outre le fait de comprendre le schéma de communication, l'écriture de courts textes aide à comprendre que l'écriture note le langage et aide à construire, concomitamment, la notion du mot.

La notion du mot est difficile à comprendre pour un élève de 5 ans car l'enfant ne peut pas s'appuyer sur l'oral pour comprendre ce qu'est un mot. André Ouzoulias explique que pour parvenir à cette compréhension, il faut faire une réelle analyse de l'oral à partir d'un modèle qu'en donne une écriture qui segmente les mots. Emilia Ferreiro est une chercheuse en éducation et précurseur des recherches dans le champ de la psycholinguistique génétique sur l'écrit. On lui doit la conception des différents stades de conceptualisation de l'écrit permettant d'évaluer le niveau d'entrée dans l'écrit des élèves aujourd'hui. Ses travaux montrent que si l'on demande à un enfant de 5 ans de segmenter une phrase donnée en mots, il va naturellement segmenter la phrase en syntagmes c'est-à-dire en groupes de mots porteurs de sens. Les psycholinguistes appellent ça la « clause » et Freinet parle de « groupe de souffle ».

Dans l'ouvrage pratique d'Anne Chabrilanges, on parle de groupes de souffle.

Après avoir naturellement segmenté les phrases en clauses ou groupes de souffles, l'enfant va réessayer et va cette fois segmenter la phrase en syllabe et non en mots. Ce qui est logique car la clause, ou les groupes de souffle et la syllabe sont les deux unités naturelles de l'oral.

Lorsque l'enfant est en situation d'écriture et qu'il doit donc prendre en charge la segmentation de l'écrit, il est amené à comprendre que dans une phrase, il y a plusieurs, voire beaucoup de mots alors que dans son esprit, cette phrase lui apparaît comme une seule et même unité de sens.

De plus, l'élève qui écrit de courts textes mémorise des mots fréquents comme « avec », « un », « une », « et », « la » etc... Ces petits mots, à force d'être écrits dans des textes seront mémorisés par l'élève avant même la lecture, simplement par répétition de la suite de lettres qui composent ces mots. Cela permet à l'élève de développer la voix lexicale comme nouvelle stratégie d'encodage.

B. Comment faire écrire des élèves de grande section ?

Les enjeux et les bénéfices pédagogiques de l'écriture de courts textes en grande section ainsi compris, la question qui se pose maintenant est : comment faire écrire des élèves de grande section, donc des élèves non lecteurs ?

L'ouvrage pratique d'Anne Chabrilanges propose une technique qui propose à l'élève de s'appuyer sur une structure de texte connue dans laquelle il prend les mots ou les expressions dont il a besoin. Cette technique permet à l'élève de se concentrer uniquement sur l'écriture et de se dégager des autres charges cognitives telles que la cohérence textuelle, puisqu'elle est déjà établie.

Cette technique est donc inspirée des travaux d'André Ouzoulias. Elle est une réelle prolongation de la dictée à l'adulte, cette forme d'écriture que les élèves de début de grande section connaissent.

Au-delà de l'écriture du texte de l'enfant par le professeur qui lui prête son savoir, la dictée à l'adulte permet de faire prendre conscience à l'élève plusieurs caractéristiques de l'écriture comme le fonctionnement de l'écrit, la notion de mots, de phrases, les répétitions de mots... De même, avec cette technique d'écriture de textes à l'aide d'une base de texte connu, l'enfant acquiert les mêmes caractéristiques mais de façon autonome en utilisant les structures écrites par le professeur pour pouvoir écrire ses propres phrases.

On appelle ça des situations génératives.

Les phrases sont construites avec des structures répétitives. Ces phrases sont toujours segmentées en groupe de souffle ou clauses donc en unités naturelles de l'oral. Cette organisation permet à l'élève de repérer les mots ou groupes de mots dont il a besoin pour écrire son texte, même s'il ne sait pas que pour écrire une expression il faut plusieurs mots, par exemple « j'habite à... »

Premièrement, les enfants doivent reconnaître le texte et le redire en montrant avec le doigt les lignes les unes après les autres.

Ensuite, l'élève dit le mot qu'il a besoin d'écrire dans la partie à trou de la phrase. Le professeur lui demande s'il sait écrire ce mot, et le cas échéant où il peut le retrouver. Il peut s'agir d'affichages de classe, d'imagiers, d'albums étudiés, de classeurs de lexique avec les mots outils...

Une fois le mot retrouvé, l'élève le copie.

Puis l'élève redit sa phrase et en déduit que tout ce qui est avant le mot qu'il a copié correspond à telle partie de la phrase. Il y a deux stratégies de localisation :

- soit repartir du début du texte
- soit s'appuyer sur un repère qui permet d'accéder directement à l'endroit recherché

Cette technique permet donc à l'élève de faire émerger deux stratégies possibles pour écrire son texte :

- L'élève connaît déjà certains mots et il peut les écrire
- L'élève est capable de retrouver dans les références mises en place par le professeur des mots ou expressions qu'il ne connaît pas et ne sait pas encoder.

Ces structures de textes déjà établies et la mise en place de référents permettent au professeur de ne pas passer son temps à répondre à la question « comment on écrit ... ? ».

Autre étape possible : l'enfant est amené à recopier son texte en intégralité de façon manuscrite et/ou de façon informatique, à l'illustrer et surtout à le redire régulièrement à tel point que son texte peut devenir un texte référent pour lui et/ou pour la classe.

En partant du principe que tout texte écrit sert à être lu, on peut prolonger la séance d'écriture de courts textes par de jeux ludique de stratégies de localisation au sein des clauses. Ces prolongements permettent de développer la capacité des élèves à retrouver le plus rapidement possible des mots ou expressions dans les textes référents :

1^{er} prolongement : demander à un élève de redire le texte en montrant du doigt chaque clause.

2nd prolongement : demander à un élève de montrer une clause, un groupe de mots ou un mot dans le texte référent

3^{ème} prolongement : situation inverse à la précédente : le professeur montre du doigt une clause, et l'élève verbalise cette clause.

4^{ème} prolongement : Verbalisation de phrases avec des clauses, des groupes de mots ou des mots appartenant à un seul texte ou à deux ou trois textes différents.

5^{ème} prolongement : réalisation de phrases avec étiquettes avec des clauses, des groupes de mots ou des mots appartenant à un seul texte ou à deux ou trois textes différents.

Deuxième partie

L'expérimentation

1. Séquence sur les fonctions de l'écrit proposée en classe

Séquence fonction de l'écrit

Projet final : écriture d'une **lettre/carte postale** aux correspondants à San Francisco

Objectif : Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit.

Ce que dit le BO : « Découvrir la fonction de l'écrit L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. À l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, etc.) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires ; ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent. »

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|---|--|--------------------------------|--------------------------|---|-------------------------------|
| 1 | Découvrir divers supports d'écrits. Repérer la fonction de | Activité de tri: Voir annexe 1 Présentation d'une série de supports d'écrits à trier : albums, documentaires, publicités, journaux, recettes, cartes postales/lettres... | Le tri des différents supports | Divers supports d'écrits | Il existe plein d'écrits mais ils ne servent pas tous à la même chose : | Atelier groupes de 6-7 élèves |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|--|---|---------------------------|-----------------|---|-----------------------------|
| | chaque type d'écrit (raconter, décrire, présenter, etc...) | Discussion, verbalisation autour des critères de tri avec l'enseignant. Prendre en photo les divers tris proposés par les élèves | | Appareil photo | Répondre à la question : « ça sert à quoi ? » - <i>album</i> : pour lire des histoires - <i>documentaire</i> : pour apprendre des choses sur les animaux par exemple - <i>recette</i> : pour cuisiner - <i>journal</i> : pour suivre l'actualité, ce qu'il se passe dans le pays - <i>lettres/cartes postales</i> : pour écrire, dire des choses à quelqu'un qui n'est pas là, qui | |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|--|---|-------------------------------------|--|--|--------------------------------|
| | | | | | est absent <i>L'écrit transmet un message, donne des informations ou fait imaginer</i> | |
| 2 | Mettre en commun les résultats de la recherche. Préciser les critères généraux de tri (fonction de chaque type d'écrit) | Verbalisation collective autour des différentes photos du tri proposé. Enregistrer en fichier audio chaque critère : « les livres qui parlent de ... » | Verbaliser les fonctions de l'écrit | Photos des tris des élèves, dictaphone | Il existe plein d'écrits mais ils ne servent pas tous à la même chose : Répondre à la question : « ça sert à quoi ? » -album : pour lire des histoires -documentaire : pour apprendre des choses sur les animaux par exemple -recette : pour | Regroupement Oral collectif |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|--|--|---|-----------------|--|--|
| | | | | | <p>cuisiner</p> <p><i>-journal</i> : pour suivre l'actualité, ce qu'il se passe dans le pays</p> <p><i>-lettres/cartes postales</i> : pour écrire, dire des choses à quelqu'un qui n'est pas là, qui est absent</p> <p><i>L'écrit transmet un message, donne des informations ou fait imaginer</i></p> | |
| 3 | Réinvestir les critères de tri (fonction de chaque type d'écrit) | Activité de correspondance : Sur l'ordinateur, présence des photos des supports écrits utilisés lors de l'activité de tri (S1) et des enregistrements faits lors du regroupement (S2). Les élèves doivent associer | Associer la bonne fonction au bon support | Ordinateur | | Collectif - Regroupement élèves placés face à l'écran. |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|---|--|--|-----------------------------------|--|-----------------------------|
| | | <p>l'enregistrement au bon support.</p> <p>Cette activité est d'abord faite en regroupement puis elle sera accessible en autonomie</p> <p>Annexe 3 : Application créée sur LearningApps: https://learningapps.org/display?v=pty2zoi1k19</p> | | | | |
| 4 | Les critères de reconnaissance d'un support écrit | <p>Etablir avec les élèves des critères de reconnaissance des supports à la disposition :</p> <p><u>Album</u> : texte avec images, titre</p> <p><u>Documentaire</u> : texte avec photos</p> <p><u>Recette</u> : beaucoup de textes pas beaucoup de photos + organisation sur la page (ingrédients, ustensiles...)</p> <p><u>Lettre/carte postale</u> : pas d'image, pas de photos, texte court + organisation sur la page : signature, adresse du destinataire, emplacement du timbre...</p> <p><u>Journal</u> : grande photo première page + un</p> | Création affiche en entourant les différents critères des supports | Grande affiche, supports, Feutres | <p><u>Album</u> : texte avec images, titre</p> <p><u>Documentaire</u> : texte avec photos</p> <p><u>Recette</u> : beaucoup de textes pas beaucoup de photos + organisation sur la page (ingrédients, ustensiles...)</p> <p><u>Lettre/carte postale</u> : pas</p> | Ateliers de 6-7 élèves |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|---|---|---------------------------|---|---|-----------------------------|
| | | peu de texte + photos à l'intérieur.... | | | d'image, pas de photos, texte court + organisation sur la page : signature, adresse du destinataire, emplacement du timbre... <u>Journal</u> : grande photo première page + un peu de texte + photos à l'intérieur.... | |
| 5 | Créer un affichage présentant les divers types d'écrits et les critères de reconnaissance | Création affichage des fonctions des écrits : Voir annexe 2 Sous forme de tableau : Pour informer Pour lire des histoires Pour cuisiner | L'affichage | Supports en miniature Affichage Feutres | Pour informer Pour lire des histoires Pour cuisiner Pour apprendre des choses sur des animaux par | Ateliers 6-7 élèves |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|-----------------|---|---------------------------|-----------------|---|-----------------------------|
| | | <p>Pour apprendre des choses sur des animaux par exemple</p> <p>Pour parler à quelqu'un qui est loin et/ou absent</p> | | | <p>exemple</p> <p>Pour parler à quelqu'un qui est loin et/ou absent</p> | |

2. Scénario sur l'encodage de mots Voir annexe 4

| | | | | | |
|---|------------------------------|--|--------------|--|---------------------------------------|
| Classe GS | Séquence Encodage de mots | Séance 1 | Période 3 | Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions | Sous-domaine L'entrée dans l'écrit |
| Objectif de la séance Écrire seul un mot | | | | | |
| Compétences mises en œuvre <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et savoir écrire les lettres de l'alphabet - Discriminer des sons - Retranscrire des sons en graphèmes | | | | | |
| Matériels <ul style="list-style-type: none"> - Tableau + Velléda - Feuille d'essai d'écriture individuelle - Crayon | | | | | |
| Durée Modalité | Déroulement de la séance | | | | |
| | Phase d'apprentissage | Activités de l'enseignant « Consignes » | | Activité de l'élève « Réponses attendues » | |
| Atelier Oral | Phase orale recherche | <p>Les enfants, aujourd'hui, nous allons essayer d'écrire un mot pour pouvoir ensuite écrire la carte postale à votre correspondant à San Francisco, d'accord ?</p> <p>Aujourd'hui, nous allons essayer d'écrire le mot SALUT.</p> <p>Vous le répétez avec moi ? SALUT</p> <p>Qu'est-ce que vous entendez comme sons</p> | | <p>Les enfants répètent SALUT</p> | |

| | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|---|---|
| | | <p>dans le mot SALUT ?</p> <p>Combien y a-t-il de syllabes dans le mot SALUT ?</p> <p>Bien, donc je dessine combien de ronds au tableau ? 2</p> <p>Quelle est la première syllabe qu'on entend ? SA</p> <p>Alors, on va écrire SA en premier car c'est la 1^{ère} syllabe du mot SALUT</p> <p>Dans quelle bulle va-t-on écrire SA ?</p> <p>Quelle est la deuxième syllabe qu'on entend dans SALUT ?</p> <p>Comment peut-on écrire LUT ?</p> | <p>[s] [a] [l] [y]</p> <p>Les enfants frappent ou comptent sur leurs doigts en prononçant le mot : il y a 2 syllabes !</p> <p>Tu fais 2 ronds parce qu'il y a 2 syllabes</p> <p>On entend d'abord SA</p> <p>Dans la 1^{ère} bulle</p> <p>LU</p> <p>Un L et un U</p> |
| <p>Individuelle ou binôme</p> | <p>Phase écrite Essai</p> | <p>Alors, je vous laisse essayer d'écrire les syllabes du mot SALUT sur votre feuille en capitale ou en attaché, comme vous voulez.</p> <p>Vous écrivez dans la première case/colonne.</p> | <p>Les élèves sont assis en face de leur feuille avec un crayon et une gomme et essayent d'écrire SALUT.</p> <p>Les aides proposées à ce stade : Je mets à disposition au centre de la table l'affichage des</p> |

| | | | |
|--------------|----------------------------|--|--|
| | | <p>Pendant ce temps, je regarde ce que fait chaque élève et je prends ma grille d'observation (voir annexe 5) pour analyser le niveau des élèves dans l'encodage.</p> <p>Pour ceux qui sont en difficulté, je vais les aider en les faisant verbaliser, en insistant sur la prononciation du mot en m'arrêtant à chaque syllabe ou chaque lettre/son.</p> | <p>lettres de l'alphabet dans les 3 écritures si l'élève a oublié comment écrire une lettre.</p> |
| Individuelle | Retour sur la production | <p>Féliciter</p> <p>Interpréter avec l'élève</p> | <p>L'enfant explicite sa démarche</p> |
| Collectif | Validation par un référent | <p>On va vérifier si vous avez réussi à écrire le mot SALUT. Où peut-on trouver le mot SALUT ? Vous vous souvenez ?</p> <p>Alors vous pouvez aller le chercher et vérifiez si vous avez écrit le mot pareil.</p> <p>Vous avez oublié une lettre ? laquelle ?</p> <p>Oui, le T dans SALUT est une lettre muette.</p> <p>Vous apprendrez au CP pourquoi il y a un T à la fin de SALUT. Si vous voulez je peux vous expliquer un petit peu pourquoi il y a un T à la fin de SALUT :</p> <p>En fait, avant, il y a très longtemps, en France on parlait en français mais dans un vieux français avec des anciens mots. A cette époque on ne disait pas SALUT mais salûtem ! Et donc pour garder un souvenir de ce mot, aujourd'hui on a gardé le T à la fin !</p> | <p>Dans le classeur des mots pour la carte postale (voir annexe 6) ou dans l'album <u>Le Loup qui voulait faire le tour du monde!</u></p> <p>Oui, on avait oublié la lettre T ! mais elle est muette !</p> |

| | | | |
|--------------------|--------------|--|------------------------|
| Individuelle | Copie du mot | Très bien, maintenant, tu peux recopier correctement le mot dans la deuxième colonne sur ta feuille. | L'élève recopie le mot |
| Bilan de la séance | | | |

3. Séquence encodage de phrases

Séquence production écrite de phrases

Projet final : écriture d'une lettre aux correspondants à San Francisco

Objectif : commencer à produire des écrits seul

Ce que dit le BO : « Lorsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits. En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés. L'enseignant incite à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, les enfants peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide »

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|--|---|---|---|--|--|--|
| 1 Découverte de la phrase de référence 30min | Repérer les groupes de souffle, les mots de la phrase Utiliser les répertoires construits collectivement | <u>1ère étape</u> : repérage des groupes de souffle (voir annexe 7) <u>2ème étape</u> : repérage des mots <u>3ème étape</u> : construction des répertoires nécessaires à l'écriture | Création du répertoire Produire une phrase à l'oral à partir de la phrase de référence | Phrase de référence recopiée sur une affiche au tableau, écrite en capitales et en groupes de souffle. Voir annexe 1 Etiquettes mots | | En classe entière au coin regroupement |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|--|---|---------------------------|--|--|-----------------------------|
| | | 4^{ème} étape : Utilisation des répertoires construits collectivement | | <p>outils. Voir annexe 2.</p> <p>Répertoire de couleurs de cheveux, d'yeux, dates d'anniversaires</p> <p>Feuilles vierges</p> | | |
| 2 | <p>Ecrire sa phrase en recopiant les phrases encadrées</p> <p>Remplacer mots surlignés par des mots des répertoires</p> <p>Ecrire en cursive</p> <p>Laisser un espace</p> <p>Production de la phrase</p> <p>30min pour chaque groupe</p> | <p>1^{ère} étape : production de la phrase avec Groupe 1 (annexe 9)</p> <p>2^{ème} étape : production de la phrase avec Groupe 2</p> | Ecriture de la phrase | <p>Feuille de papier avec lignage. Voir annexe 3.</p> <p>Crayon</p> <p>Gomme</p> <p><u>Affichés au tableau :</u> phrase référente +</p> | | En groupe de 6 élèves |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|--|---|--|---------------------------|--|--|-----------------------------|
| | entre chaque mot, écrire en groupes de souffle Mettre les signes de ponctuation | | | répertoire des couleurs de cheveux, d'yeux, de dates de naissance et de lieux d'habitation | | |
| 3 Production de la phrase 30min pour chaque groupe | Ecrire sa phrase en recopiant les phrases encadrées Remplacer mots surlignés par des mots des répertoires Ecrire en cursive Laisser un espace entre chaque mot, écrire en groupes de souffle | 1^{ère} étape : production de la phrase avec Groupe 3 2^{ème} étape : production de la phrase avec Groupe 4 3^{ème} étape : production de la phrase avec Groupe 5. 4^{ème} étape : mise en commun des productions (5mn) Lire chaque production | Ecriture de la phrase | Feuille de papier avec lignage. Voir annexe 3. Crayon Gomme <u>Affichés au tableau :</u> phrase référente + répertoire des couleurs de cheveux, d'yeux, de dates de naissance et de lieux d'habitation | | En groupe de 6 élèves |

| <u>Séance</u> | <u>Objectif</u> | <u>Déroulement général</u> | <u>Résultats attendus</u> | <u>Matériel</u> | <u>Connaissances et vocabulaire à acquérir</u> | <u>Modalités de travail</u> |
|---------------|----------------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------|--|-----------------------------|
| | Mettre les signes de ponctuation | | | | | |

TROISIEME PARTIE :

Analyse réflexive

I. Les apports

1. Du côté des élèves.

Rappelons que le point départ, à travers ce mémoire professionnel, était lié à une volonté mais aussi une appréhension à amener des élèves de maternelle en l'occurrence ici de Grande section à entrer dans la production d'écrit de la manière la plus « douce » et surtout la plus attractive possible pour eux et dont l'objectif final est d'en permettre la réussite à long terme. En effet, le fil conducteur de notre projet est de donner du sens aux activités proposées aux élèves afin qu'ils puissent y trouver à la fois intérêt et motivation et ainsi faciliter leurs apprentissages dans la production d'écrits.

Ce projet s'appuie donc sur de l'interdisciplinarité, ce qui permet d'offrir aux élèves des situations multiples, variées, dans lesquelles ils pourront acquérir et utiliser des compétences langagières et communicationnelles. Les situations proposées sont issues de leur environnement et de leurs vécus. Cela permet de donner du sens aux activités et de les ancrer dans quelque chose qui est concret pour les enfants, avec des productions finales pour des destinataires réels.

Nous nous sommes appuyées à la fois sur les programmes mais aussi sur des apports théoriques pour nous guider au mieux dans la mise en place des séquences et mener à bien notre projet de classe. Passer par le projet de l'écriture d'une correspondance avec une autre classe de même niveau dans un autre pays a suscité chez les élèves une source de motivation essentielle au bon déroulement de l'expérimentation ainsi qu'à la mise au travail. En effet, ce projet a permis de susciter beaucoup d'intérêt chez les élèves et même ceux en difficulté et a entraîné chez eux une réelle prise de conscience qui s'est manifestée de différentes manières :

- Un besoin d'écrire des mots de plus en plus présents
- Une envie pressante de savoir lire
- Un besoin plus grand d'écoute de lecture d'albums
- Une plus grande autonomie dans la prise de risque à écrire des mots nouveaux
- Des automatismes de recherche dans la production d'écrit (mots référents, etc.)

2. Du côté de l'enseignant

En tant que PES cette année, ce projet mené dans notre classe nous a permis de prendre du recul sur notre pratique de classe en nous motivant à mettre en place une pédagogie de projet, des activités et des ateliers divers pour aider les élèves à entrer dans l'écrit plus facilement, et donc à moins appréhender cette étape dans la progression des apprentissages cette année.

II. Les difficultés rencontrées

1. Sur la séquence des fonctions de l'écrit

Au cours de la phase d'expérimentation, la mise en place de la séquence « identifier les fonctions de l'écrit » s'est plutôt bien déroulée, car depuis le début de l'année, nous avons utilisé mais aussi créé à travers les apprentissages différents supports écrits (albums de jeunesse, recettes de cuisine, affichages construits avec les élèves et servant de traces écrites en sciences ainsi que celle concernant la séquence « les fonctions de l'écrit » laquelle concordait avec notre progression en phonologie et l'écriture essayée). En effet, à ce moment là de l'année, nous travaillions sur des boîtes à mots ainsi que sur « l'identification des syllabes d'attaque et finales, ce qui a permis un bon enchaînement vers l'encodage de mots.

2. Sur l'encodage de mots

En ce qui concerne l'encodage de mot, nous avons remarqué que les élèves connaissaient à peu près les noms des lettres mais pas du tout le son des lettres. Face à ce constat, nous avons introduit une activité ludique : « le piano des lettres ». J'explique : au tableau est affiché un alphabet classique. Lorsque l'enseignant pose le doigt sur une lettre, les élèves doivent chanter

le son que la lettre fait. C'est réellement grâce à cette activité que l'écriture essayée et l'encodage de mots ont été plus facilement réalisables par les élèves.

3. Sur l'écriture de phrases

Cependant, c'est lors du passage à l'écriture de phrases que nous avons rencontré le plus de difficultés de différents types, à la fois organisationnelles mais aussi d'apprentissage. Par exemple, au cours de l'étape qui consiste à remettre dans l'ordre les mots pour constituer la phrase, nous nous sommes aperçus que certains élèves même bons rencontraient de difficultés à écrire les phrases du portrait du type JE M'APPELLE..... , JE SUIS UN GARCON/FILLE, etc...

Face au constat de cette difficulté au moment du déroulement de la séance, nous avons réfléchi à inclure dans notre séquence une phase d'entraînement à l'encodage de phrases et donc à réaliser cette séquence en 2 temps :

Dans un premier temps, nous avons proposé à nos élèves des ateliers par groupes au cours desquels ils devaient reconstituer les phrases du portrait à l'aide des mots étiquettes plastifiées. (voir annexe 8)

Puis, dans un second temps, après cette phase de manipulation et de mémorisation, les élèves devaient recopier les phrases encodées sur une feuille blanche lignée au crayon à papier.

Autre difficulté rencontrée : nous nous sommes aperçus que les phrases étaient parfois trop longues : « J'ai les cheveux et les yeux » ce qui peut-être une difficulté supplémentaire pour les élèves et surtout ceux en difficulté. Ainsi, on pourrait peut-être la découper en deux pour faciliter l'acquisition des mécanismes d'apprentissage en production d'écrit.

La plus grande difficulté se situe au niveau de l'organisation temporelle et donc la gestion du temps qui est primordiale dans le développement de l'enfant même si à cette période de l'année, la plupart des élèves ont de bons acquis au niveau du langage écrit et sont bien entrés dans l'écriture (écriture essayée par exemple).

Par conséquent, l'introduction de la phase de manipulation a engendré un retard dans la suite de l'expérimentation du projet et la mise en place des séquences en classe car nous n'avions pas anticipé cette difficulté. Ainsi, nous avons été pris par le temps.

III. Les perspectives

1. Perspectives professionnelles

Cette recherche nous encourage à mettre en place une pédagogie de projet et plus précisément des correspondances scolaires dans nos futures pratiques professionnelles, quel que soit le cycle. Ce projet a en effet été source de motivation dans notre classe et il serait intéressant d'aborder différentes compétences dans les autres cycles, à travers une correspondance scolaire.

Pour atteindre des objectifs lexicaux et syntaxiques que nous nous fixerons, nous devons organiser des séquences d'apprentissage structurées et proposer du matériel adapté. Nous n'hésiterons pas à réutiliser les outils que nous avons élaborés dans le cadre de cette recherche, à les modifier et à en créer d'autres.

Ce projet a confirmé la richesse d'une étroite collaboration et nous encourage à poursuivre le travail en équipe avec nos futurs collègues.

2. Perspectives de recherche

Un plus grand temps de présence en classe nous aurait permis de proposer des activités pédagogiques plus régulières et donc d'observer des résultats plus probants tant au niveau lexical que syntaxique.

Il serait intéressant de renouveler cette étude avec un plus grand nombre d'enfants pour garantir l'exactitude de nos résultats.

Il aurait été opportun de sélectionner des enfants pour créer des groupes homogènes afin d'éviter des différences de résultats entre les classes correspondantes, liées en partie au niveau langagier initial des enfants. Lors de certaines séances, les enfants ont pu s'appuyer sur des photos pour s'exprimer. Nous pensons cependant qu'ils se seraient exprimés plus

spontanément sans support, en donnant leur avis et en apportant davantage d'explications. Cela nous aurait permis de mieux appréhender leur niveau syntaxique.

Conclusion

Notre recherche consistait à établir une correspondance entre deux classes de grande section de Maternelle afin de faciliter les apprentissages de l'entrée dans l'écrit, dans le but de communiquer un message écrit aux correspondants. Ainsi, notre question de recherche était : Comment faciliter les apprentissages de l'entrée dans l'écrit en Grande Section à travers une correspondance scolaire ?

Après avoir mené notre expérimentation en classe, nous pouvons répondre à notre question de recherche.

La correspondance scolaire améliore les apprentissages de l'entrée dans l'écrit des enfants de grande section sur plusieurs aspects :

D'abord, travailler en projet sur une correspondance scolaire permet de travailler les fonctions de l'écrit de manière concrète pour les élèves.

De plus, une correspondance scolaire met en évidence le schéma de communication émetteur/destinataire. Cela permet aux élèves de comprendre que l'on écrit dans un but précis : être lu par quelqu'un.

De cet aspect découle le fait que l'on n'écrit pas comme on parle. Ainsi, la correspondance scolaire permet de mener un travail autour de la différence entre l'oral et l'écrit.

En outre, ce type de projet met concrètement les élèves en situation d'écriture/lecture et permet ainsi de travailler naturellement sur l'encodage, les écritures essayées, les relations graphophonologiques.

Cependant, il est indispensable de proposer des situations d'apprentissage ciblées sous forme de jeux, de lectures, de manipulations par exemple.

Ces situations, dont l'objectif est de réussir à communiquer des informations aux correspondants, aident les enfants à progresser tant au niveau lexical que syntaxique. Elles suscitent également de la motivation et donnent du sens aux activités des enfants.

La correspondance scolaire, dans le cadre de notre étude, a permis de constater une amélioration du langage écrit d'enfants de cycle 1 à travers des ateliers autonomes.

D'ailleurs, une correspondance scolaire par le biais des nouvelles technologies pourrait-elle devenir un outil pour améliorer le langage oral des enfants de cycle 1 ?

Les enfants ont un réel plaisir à échanger avec leurs correspondants de San Francisco. Les activités en lien avec le projet de correspondance scolaire sont des temps où ils sont mobilisés pour réaliser des actions à partager avec les enfants de San Francisco. Dans ces occasions, variées et multiples, ils mettent en pratique plusieurs compétences ayant comme base l'utilisation du langage pour parler sur, pour échanger, pour questionner, pour expliquer, pour raconter. Donc, la correspondance scolaire, si elle est envisagée comme un projet, c'est à dire avec une finalité et des moyens mis en œuvre pour arriver à cette finalité, contribue à favoriser le développement des compétences autour du langage aussi bien oral qu'écrit. En effet, les moyens mis en œuvre seront autant de situations proposées aux enfants pour pratiquer le langage sous toutes ses formes. Les élèves commencent à comprendre le sens et les enjeux d'une correspondance avec autrui (mieux le connaître, partager sa culture), et se familiarisent avec les différents moyens pour communiquer (l'écrit, l'oral, les outils numériques et aussi les moyens postaux). Un tel projet a aussi des effets sur les enseignants qui le mettent en œuvre (la coopération, le partage d'expériences), avec quelques vigilances à avoir pour qu'il puisse être pertinent et efficient lors de son déploiement (la définition de la finalité du projet, l'organisation des activités au service de cette finalité et le choix des compétences visées).

Pour conclure, la correspondance scolaire sous forme de projet est source de nombreuses situations pour travailler et développer le langage dans toutes ses dimensions dès la maternelle. Elle offre aussi aux élèves, et également aux enseignants, une occasion de s'ouvrir au monde qui les entoure (proche et lointain). Cette ouverture culturelle est indispensable pour la formation de l'élève en tant qu'individu, personne, citoyen, pour mieux connaître, comprendre, accepter l'autre tel qu'il est, et ainsi favoriser un meilleur vivre-ensemble.

Sitographie et bibliographie

https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/sites/www.ac-caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/IMG/pdf/langage_ecrit-cadrage_se_familiariser_fonctions.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/7/Ress_c1_Ecriture_ecriture_456437.pdf

http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin2/IMG/pdf/La_prod_de_textes_courts_pour_prevenir_les_diff_Ouzoulias.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/0/Ress_c1_langage_ecrit_fonction_456400.pdf

Réussir son entrée en production d'écrits GS/CP, Anne CHABRILLANGES, Editions RETZ 2015.

L'encodage en maternelle, diaporama de Madame Camsuza

Entrer dans l'écrit, de la maternelle au CP, coordonné par PASCAL MAILLOT, Editions CANOPE

Ecrire pour mieux lire dès la maternelle, Elisabeth LE DEUN, Ed..Repères pour agir, premier degré

Pratiquer l'écrit en maternelle, Béatrice MACHEFEL, Ed. Chronique sociale

Jouer avec l'écrit en maternelle, Béatrice MACHEFEL, Ed. Chronique sociale

Annexes

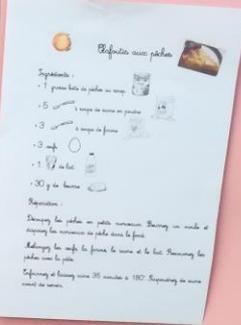
| | |
|---|-----------|
| Annexe 1 : Atelier de tri de différents écrits..... | 48 |
| Annexe 2 : Trace écrite sur les fonctions de l'écrit | 49 |
| Annexe 3 : Capture d'écran jeu sur les fonctions de l'écrit | 50 |
| Annexe 4 : séance d'encodage de mots outils et utiles pour l'écriture de phrases | 51 |
| Annexe 5 : grille d'observation stade encodage des mots + essai d'écriture différents stades | 52 |
| Annexe 6 : Le classeur des mots de référence..... | 54 |
| Annexe 7 : séance apprentissage des groupes de souffle..... | 55 |
| Annexe 8 : séance de manipulation de mots étiquettes pour reconstituer les phrases..... | 56 |
| Annexe 9 : Séance d'écriture des phrases | 57 |
| Annexe 10 : fabrication de la carte postale | 60 |
| Annexe 11 : projet final présenté aux parents | 64 |

Annexe 1 : Atelier de tri des différents écrits



Annexe 2 : Trace écrite sur les fonctions de l'écrit

Les mots peuvent servir à ...

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>apprendre.</p>  | <p>s'informer. sur l'actualité</p>  | <p>cuisiner.</p>  | <p>se souvenir</p>  |
| <p>envoyer un message à une personne loin.</p>  | <p>lire des histoires imaginées.</p>  | <p>faire ses courses.</p>  | |

Annexe 3 : capture d'écran du jeu créé avec les supports écrits travaillés en classe



Annexe 5 : grille d'observation stade encodage des mots + essai d'écriture différents stades

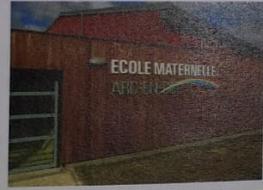
| Élève | Niveau A : pas de trace de la valeur langagière de l'écrit | Niveau B : utilisation de signes sociaux pour encoder mais sans valeur sonore | Niveau C : utilisation de la valeur sonore de signes pour encoder |
|--------------------|--|---|---|
| 1 Safiya | | Utilisation lettres sans valeur sonore cf. NOTO ; ROSNY | OK |
| 2 Simone | | | OK mais n'entend pas toutes les lettres. CF. ROSNY |
| 3 Amélyna | | | Idem |
| 4 Abdou AZIZ | | Utilisation lettres sans valeur sonore. | OK. |
| 5 Bisma | | | |
| 6 Yaniss | | | |

| | |
|---|----------------|
|  <p>Essai 1</p> <p>MOTO</p> | <p>Essai 2</p> |
|---|----------------|

| | |
|--|-------------------------------|
|  <p>Essai n°1</p> <p>A M P</p> | <p>Essai n°2</p> <p>A M P</p> |
|--|-------------------------------|

| | |
|--|-----------------------------------|
|  <p>Essai n°1</p> <p>R O N I</p> | <p>Essai n°2</p> <p>R O S N I</p> |
|--|-----------------------------------|

| | |
|---|----------------------------|
|  <p>Essai 1</p> <p>MOT</p> | <p>Essai 2</p> <p>MOTO</p> |
|---|----------------------------|

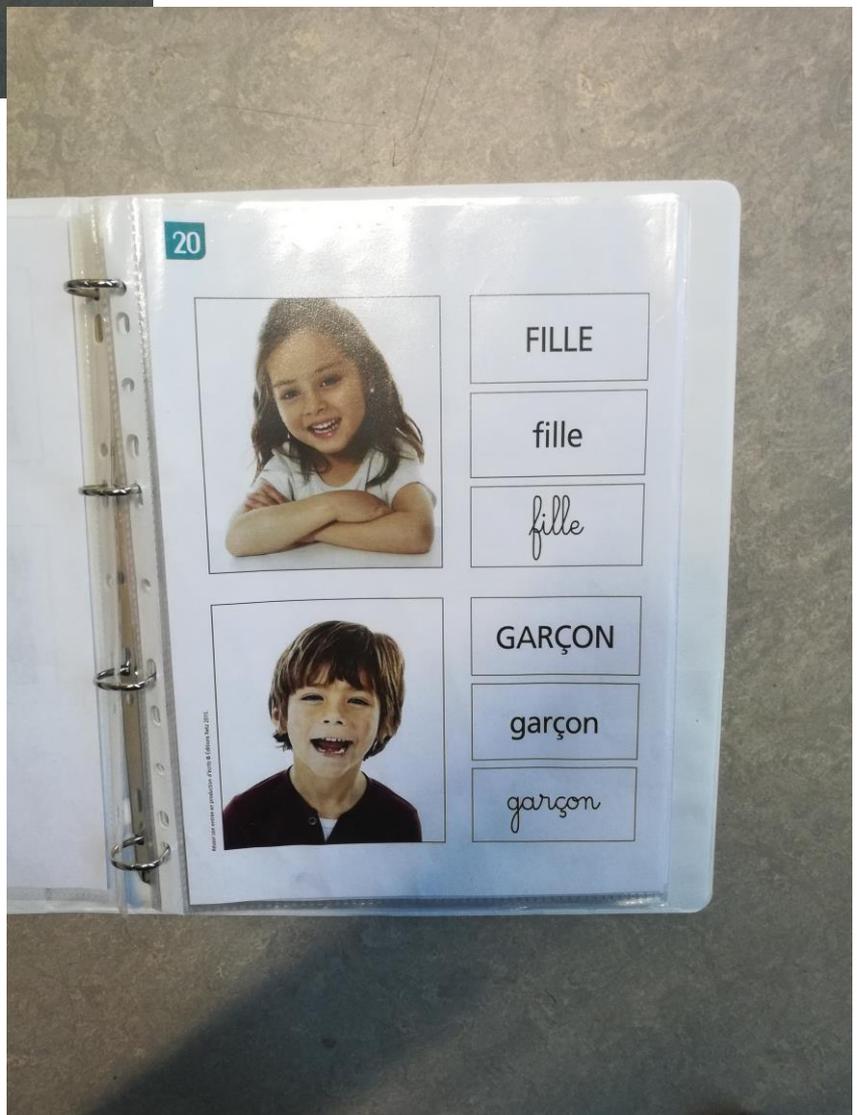
| | |
|---|-----------------------------------|
|  <p>Essai n°1</p> <p>R N I</p> | <p>Essai n°2</p> <p>R O S N I</p> |
|---|-----------------------------------|

| | |
|---|----------------------------|
|  <p>Essai 1</p> <p>A B</p> | <p>Essai 2</p> <p>MOTO</p> |
|---|----------------------------|

| | |
|---|-----------------------------------|
|  <p>Essai n°1</p> <p>R O N I P A S C A R</p> | <p>Essai n°2</p> <p>R O S N I</p> |
|---|-----------------------------------|

| | |
|---|----------------|
|  <p>Essai 1</p> <p>R O N I</p> | <p>Essai 2</p> |
|---|----------------|

Annexe 6 : Le classeur des mots de référence



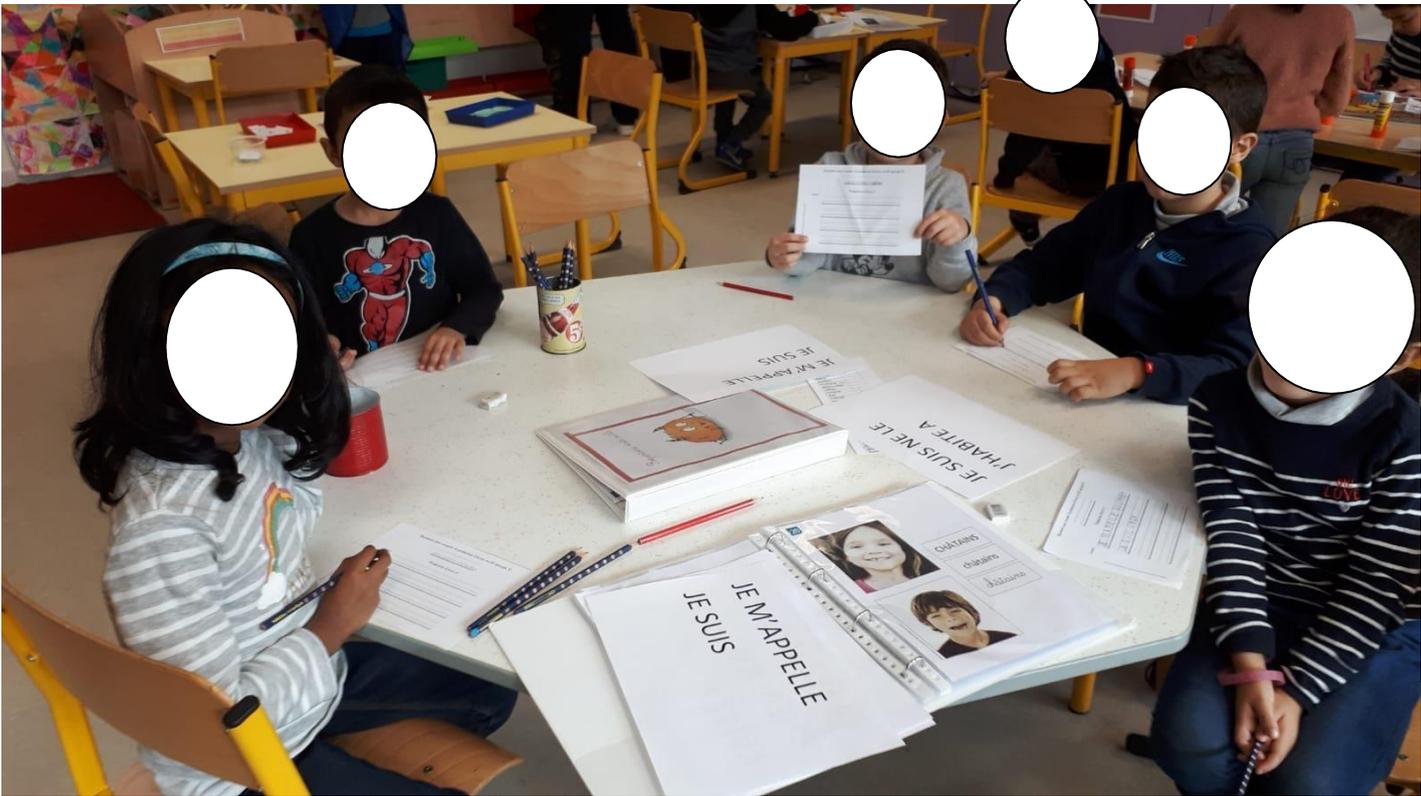
CASSIEN Amandine et DAMANI Najat

Mémoire de M2 MEEF 1^{er} degré

Annexe 7 : séance apprentissage des groupes de souffle



Annexes 9 : Séance d'écriture des phrases



JE

SUIS

UN

GARÇON

2

Document pour recopier la production d'écrits en GS (période 5)

~~KESTAN~~ ~~LE MOUILLÉ~~ KESIAB

Production d'écrit n°

Consigne :

JE SUIS UN GARÇON

Document pour recopier la production d'écrits en GS (période 5)

Consigne :

Production d'écrit n°

JE M'APPELLE SOUMHAR

JE SUIS UNE FILLE

CHEVEUX BRUNS ET

ESTRONS BACSUS

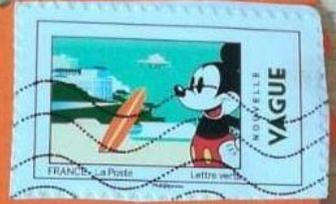
LE 8 AVRIL 2013

Photo pour archives en papier - 1000 x 1500 mm - 2013

24 SEPTEMBRE 2013
26 AOUT 2013

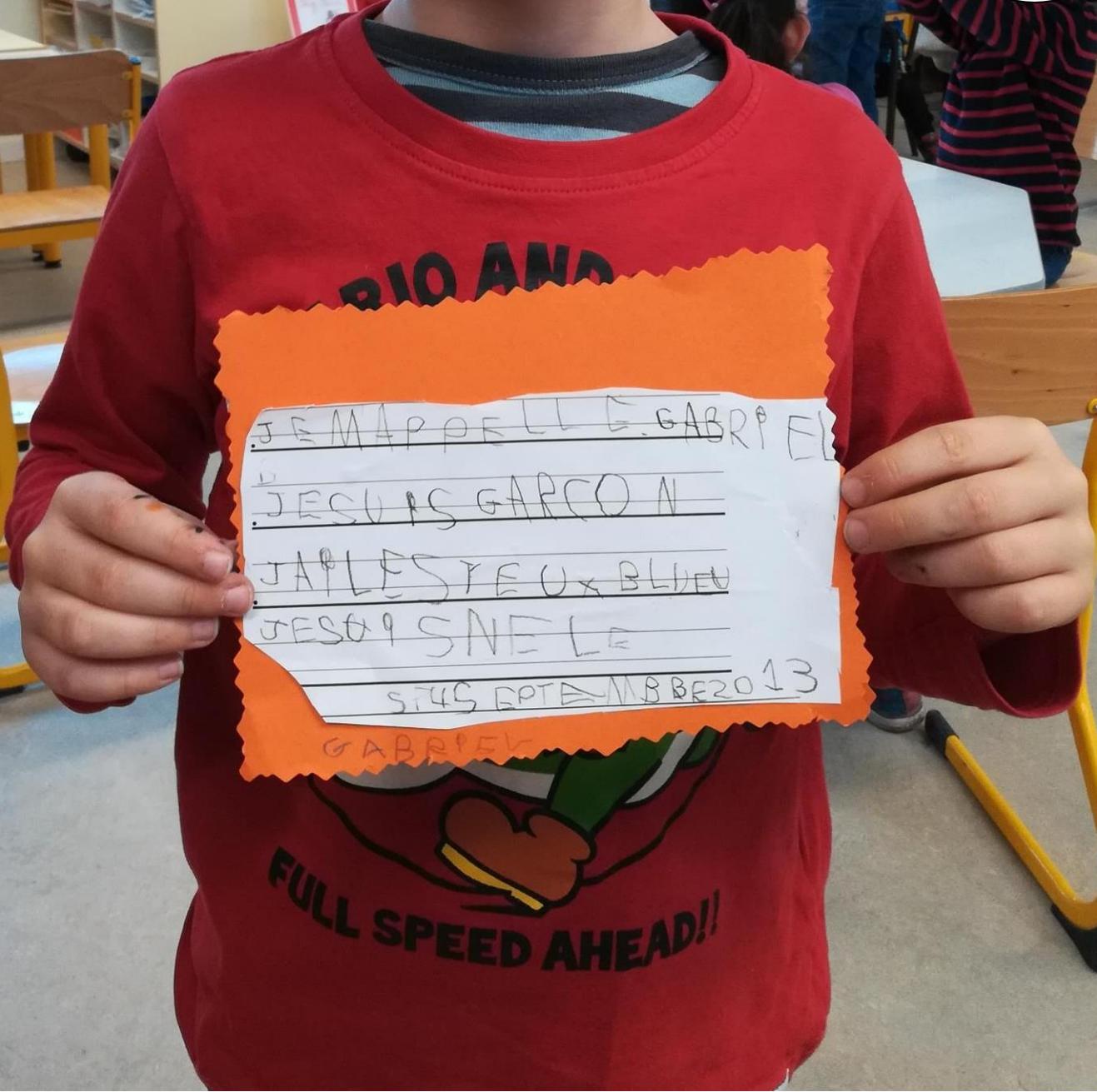
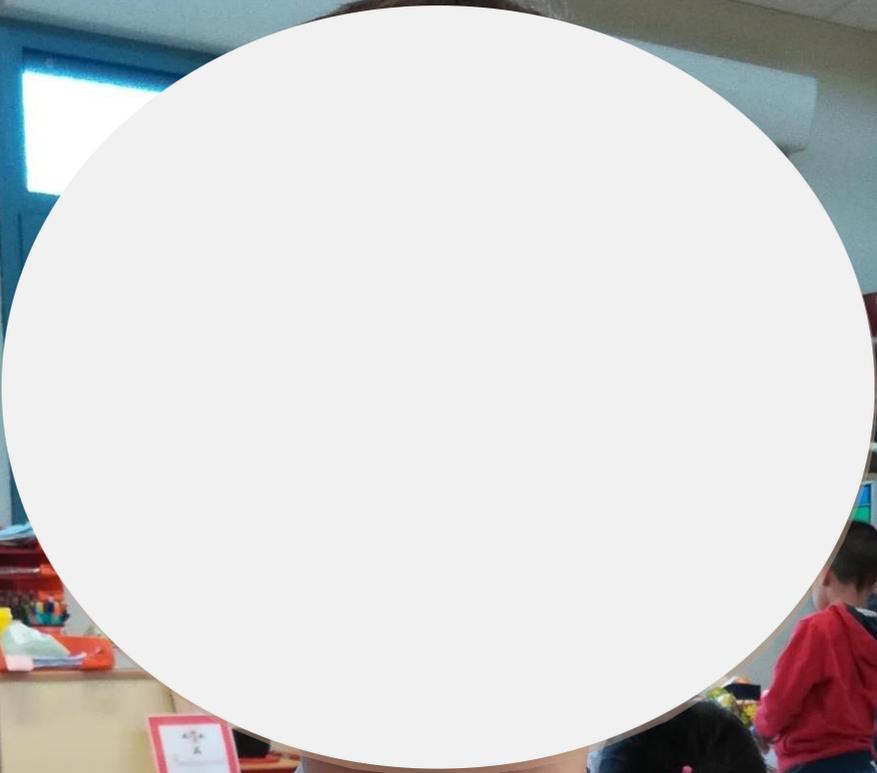
Annexes 10 : fabrication des cartes postales + écriture de l'adresse + choix du timbre





LES KIDZ
77 COVENTRY
CA 94137
EFLATSUNIC

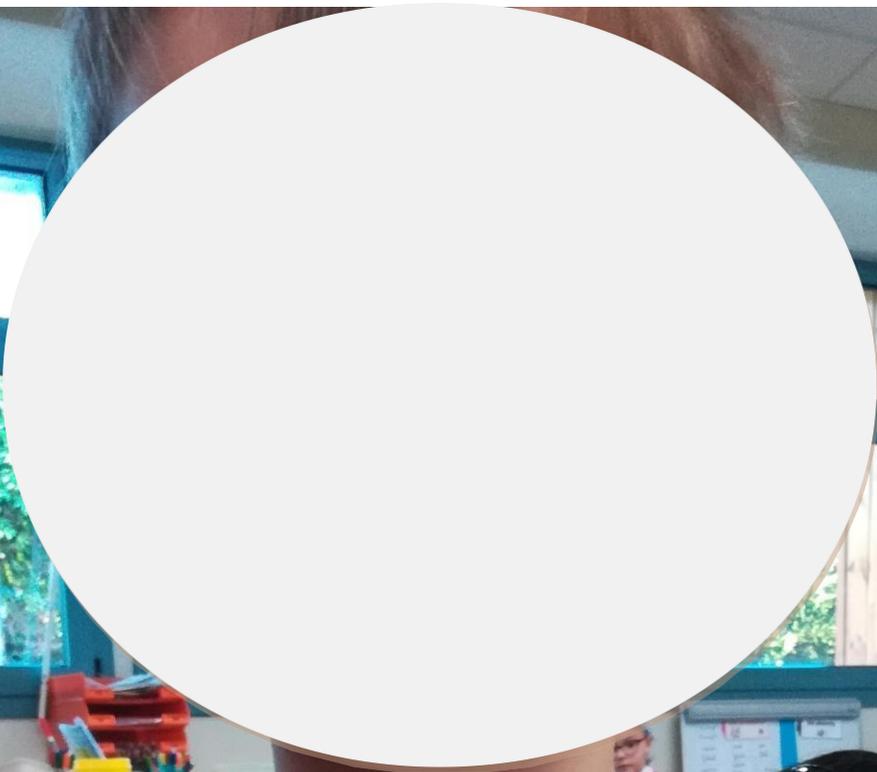
+ + + +



JEMAPPELL E. GABRIEL
 JESUS GARCON
 JAMES FEU BLIVE
 JESSIE SNELE
 SEPTEMBER 2013

GABRIEL

FULL SPEED AHEAD!!



BIO AND Y



LES KIDZ
71 COVENTRY
CA 94137
FLATSUNMS

FULL SPEED AHEAD!!

Annexe 11 : projet final présenté aux parents

