



**HAL**  
open science

# Les inducteurs de la production d'écrit en cycle 1 : classe de moyenne et grande sections

Stéphanie Hemery

► **To cite this version:**

Stéphanie Hemery. Les inducteurs de la production d'écrit en cycle 1 : classe de moyenne et grande sections. Education. 2019. dumas-02281358

**HAL Id: dumas-02281358**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281358>**

Submitted on 9 Sep 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.

**Année universitaire 2018-2019**

**Mémoire de Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>e</sup> année**

**Les inducteurs de la production d'écrit  
en cycle 1  
Classe de moyenne et grande sections**

**Présenté par : Stéphanie HEMERY**

**Encadré par : Barbara ARROYO**

**Mots clefs : écrit – préscolaire – essais d'écriture – production d'écrit – écriture provisoire**

## Sommaire

<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Qu'est-ce que produire de l'écrit en moyenne et grande sections et pourquoi y inciter ?.....</b>	<b>3</b>
2.1. La production d'écrit en cycle 1.....	3
2.2. Pourquoi inciter à la production d'écrit en maternelle ?.....	4
<b>3. Proposer aux élèves les outils nécessaires pour entrer dans l'écrit .....</b>	<b>6</b>
3.1. Les trésors de mots .....	6
a. Le prénom.....	6
b. Le trésor des mots de la classe .....	8
3.2. Les outils au sens premier du terme.....	10
3.3. La phonologie.....	11
3.4. Vers les essais d'écriture et la résolution de problèmes.....	12
<b>4. L'élève acteur de son apprentissage.....</b>	<b>16</b>
4.1. Correspondre avec quelqu'un .....	17
4.2. Réaliser un livre à compter .....	18
4.3. S'inscrire dans l'histoire de l'humanité .....	20
4.4. L'écrit n'est qu'un code parmi d'autres, et qu'une manière de s'exprimer.....	21
4.5. Comprendre par une visite autour de l'école que nous faisons partie d'un monde où l'écrit est omniprésent.....	24
<b>5. Apprendre à structurer sa pensée et à organiser un texte .....</b>	<b>24</b>
5.1. Repérer l'architecture d'une histoire, d'un texte .....	24
5.2. Restituer un récit.....	26
5.3. S'entraîner à créer et inventer des histoires.....	27
5.4. La dictée à l'adulte.....	27
5.5. La réécriture et la notion de brouillon.....	29
<b>6. Conclusion .....</b>	<b>30</b>
<b>7. Bibliographie .....</b>	<b>31</b>

# **Les inducteurs de la production d'écrit**

## **dans une classe de Moyenne section et Grande section**

### 1. Introduction

Devenir un élève est un long chemin jalonné de contraintes et des mille joies de les surmonter, de remporter des victoires et d'assouvir sa curiosité, avec pour récompense ultime d'acquérir autonomie, respect de l'autre dans sa différence et liberté de pensée. Cet apprentissage du métier d'élève est tout l'objet de l'école maternelle. Dès l'entrée en petite section, cette première rentrée s'envisage en termes de séparation et d'immersion dans le collectif. Les parents sont « obligés de laisser » leur enfant mener leur vie à sa façon dans ce microcosme, mais aussi apprendre comment interagir l'un avec l'autre sans en passer par la violence, maîtriser ses émotions en communiquant par le langage, en argumentant, apprendre à se défendre, se saisir des outils pour comprendre le monde en construisant et s'appropriant une culture et des codes communs. La découverte de l'écrit est une découverte libératrice en ce qu'elle va permettre pleinement de les mener à l'autonomie. Et cette découverte, qui leur permet d'accéder au monde des grands et qui fait briller leurs yeux, est magique et fascinante pour l'enseignante stagiaire que je suis actuellement.

L'écrit, que ce soit dans mes études en français et langues anciennes ou dans ma vie professionnelle antérieure, a toujours occupé une place importante, et ce en raison de toutes ses propriétés : il est le support de la mémoire collective et permet à la pensée de se fixer puis de se développer, d'être critiquée, nuancée et retravaillée ; il peut être vecteur d'émotions et de beauté par son contenu ou sa forme. Son apparition signe le début de l'histoire de l'humanité, car sans écrit, pas d'Histoire.

En choisissant de me lancer dans cette nouvelle profession, j'étais guidée par mon envie d'être utile aux enfants en les aidant à se servir de leur curiosité naturelle et de leur sensibilité pour s'intéresser au monde qui les entoure et leur donner des clés pour le comprendre. La découverte des écrits et du pouvoir de lire et d'écrire en fait évidemment partie. J'étais intéressée de commencer par le cycle 1, car cela faisait sens pour moi de voir les étapes initiales de ce rôle d'écolier, de voir comment se posent les premières pierres en préélémentaire et d'appréhender le métier d'enseignant du premier degré de manière diachronique. En maternelle, je savais qu'il y avait déjà des écarts entre les niveaux de connaissances et d'apprentissages des enfants et je souhaitais contribuer à les amoindrir en permettant à tous d'accéder à une base, un matériel minimal qui les aiderait à se débrouiller par la suite, quoi qu'il arrive. Et cela sans perdre de vue ceux qui avaient déjà pris un peu d'avance.

Au 32 Place Jeanne d'Arc, le public des élèves est mixte, avec tout de même une proportion nettement plus importante d'enfants dits de « milieux favorisés ». Des écarts importants sont perceptibles entre quelques élèves et la majorité des autres enfants. Après le premier entretien avec la directrice de l'école, je m'attendais à rencontrer, d'un côté, des enfants parfois très stimulés à la maison par des parents exigeants, soucieux des apprentissages de leurs enfants, très impliqués dans la vie scolaire, et de l'autre, des enfants un peu plus démunis face aux codes de l'école. Je pensais aussi qu'apprécier l'école et ce qu'on n'y apprend n'allaient pas de soi pour un enfant nouvellement scolarisé, d'autant plus lorsque la culture de sa famille est éloignée de celle de l'école, que c'était un peu une entrave à sa liberté qui se jouait là, contre le mouvement naturel. Et j'imaginai que cela impliquait de fait pour l'enseignant une bataille à mener aussi bien pour intéresser les enfants que pour rassurer les parents. Au final, il y a un peu de cela, mais c'est sans compter le fait que les enfants peuvent apprécier naturellement ce qu'ils font à l'école et ce qu'ils y apprennent, s'enthousiasmer même, du moment qu'ils participent à des projets auxquels ils donnent du sens, et ce quelles que soient leurs différences sociales ou culturelles ! Le défi à relever est de taille et d'autant plus passionnant.

J'étais pourtant un peu impressionnée à l'idée de faire découvrir l'écrit aux élèves de moyenne et grande sections. Certes, les plonger dans un bain de lectures d'albums et de culture me semblait facile. Mais leur faire franchir les premières étapes avant d'apprendre à lire et écrire au CP s'apparentait à une véritable aventure ! Cette aventure a pris forme et sens pour moi quand elle est devenue celle de ma classe : j'avais à précéder mes élèves en leur proposant des projets et outils, et en même temps à les suivre et les accompagner dans leurs découvertes et progrès au sein de la genèse de leur propre écriture et de leur « métier » d'élève.

Mais, pour parler plus concrètement de cette aventure, quels sont donc les inducteurs de la production d'écrit dans une classe de moyenne et grande sections ? En d'autres termes, pourquoi et comment inciter les élèves à produire de l'écrit avant le CP et donc avant de savoir lire ?

Dans un premier temps, il est nécessaire de définir ce qu'est produire de l'écrit en moyenne et grande sections et d'expliquer pourquoi y inciter, avant d'envisager la manière de le faire dans la suite du mémoire. Alors comment inciter les élèves à produire de l'écrit ? D'abord en leur proposant une variété d'outils qui vont créer les conditions favorables à cette production. Ensuite, en rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages et amplement conscients de ceux-ci au sein de situations variées. Enfin, en misant sur l'importance d'apprendre aux élèves à structurer leur pensée et la production d'un texte.

## 2. Qu'est-ce que produire de l'écrit en moyenne et grande sections et pourquoi y inciter ?

### 2.1. La production d'écrit en cycle 1

Est-ce que cela a du sens de parler de production d'écrit en cycle 1, avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture prévue par les programmes en CP ? Et comment peut-on proposer à des élèves de produire de l'écrit s'ils ne savent ni lire, ni écrire ?

Si l'on suit les instructions du ministère, ce travail de production d'écrit s'envisage bien comme une activité préparatoire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, afin de le faciliter, car : « *Apprendre à écrire nécessite d'avoir construit une représentation de l'écrit, d'avoir établi des liens entre ce qui se dit (et qui peut s'écrire) et ce qui est écrit (et peut se lire/dire). C'est cet apprentissage qui s'élabore tout au long du parcours de l'élève à l'école maternelle.* »<sup>1</sup>

Produire de l'écrit sans savoir ni lire ni écrire consiste donc à mettre en place progressivement les mécanismes, techniques et structurations de la pensée propres à la production de texte. Cela revient à imprégner le jeune élève d'une culture de l'écrit commune pour l'habituer en quelque sorte au monde de l'écrit et lui faciliter l'entrée dans l'apprentissage de l'écriture (et de la lecture) puis de la rédaction.

Produire de l'écrit n'est pas à réduire ici au fait d'écrire ou copier ses premières lettres ou ses premiers mots, mais revient d'une manière plus globale à intégrer un projet d'écriture pensé, structuré et porteur de sens auquel l'écriture des premiers mots contribue. C'est la distinction que Mireille Brigaudiot fait entre essais d'écriture et productions d'écrit. Elle explique ainsi que « *les premiers sont des exercices de type problèmes qui induisent la réflexion des enfants sur le bas niveau de la langue. Les secondes sont des situations langagières qui permettent aux enfants d'agir par écrit sur un destinataire.* »<sup>2</sup> L'écrit trouve donc une utilité et un sens par le fait qu'il est destiné à quelqu'un d'autre sur lequel l'enfant va essayer de produire un effet.

Finalement, je suis partie de l'idée qu'inciter à la production d'écrit en maternelle correspondait à mettre en place la capacité future de l'élève à rédiger un texte, une histoire, à préparer les conditions de son émergence en recourant à différents moyens dont les essais d'écriture font partie.

Je me suis attachée à recenser tout ce qui pouvait favoriser la production d'écrit :

- la dictée à l'adulte, pas seulement pour découvrir le spectacle de l'adulte en train d'écrire, mais pour le voir écrire au fur et à mesure que les élèves lui énoncent le texte, puis corriger et réécrire ;
- les lectures d'albums, de documentaires, avec ou sans illustrations, pour connaître suffisamment de récits ou d'outils dispensateurs de savoir, et les analyser ;

- l'acquisition de vocabulaire et d'une culture pour étoffer, enrichir son langage, mais aussi pour établir une culture commune, des points de repères partagés, littéraires ou artistiques, qui sont autant d'interprétations et stéréotypes constitués en réseaux, et développer son propre pouvoir fictionnel et imaginaire ;
- tous les exercices de compréhension permettant de comprendre la structuration du texte (schéma narratif, répétitif, mise en réseau, etc.), sa séquentialité, sa constitution en phrases qui sont autant d'unités de sens ;
- les lectures ou récitations de comptines, poèmes et chansons pour jouer avec la langue, s'éveiller à la conscience phonologique et à la grammaire ;
- la verbalisation, les activités langagières à l'oral pour apprendre à structurer sa propre pensée, argumenter, donner son point de vue ;
- les essais d'écriture et problèmes d'écriture tâtonnée pour se diriger vers le principe alphabétique et l'apprentissage de l'écriture et de la lecture ;
- les copies de mots pour se percevoir comme enfant scripteur et « faire comme les grands » ;
- les observations diverses qui mènent à se rendre compte que nous vivons dans un monde où l'écrit est omniprésent.

Produire de l'écrit en cycle 1 peut donc être assimilé à une préparation à l'entrée dans le monde de l'écrit en élémentaire. Et cette préparation recouvre un champ plus vaste de raisons pour la mettre en place à ce jeune âge.

## 2.2. Pourquoi inciter à la production d'écrit en maternelle ?

Le jeune enfant qui entre en maternelle est en train de se familiariser avec le langage oral et il n'est pas porté naturellement vers le langage écrit qu'il ne connaît pas ou si peu. On peut dire qu'il est naturellement indifférent à celui-ci, et la découverte de l'écrit consiste à franchir ce cap de l'indifférence, voire celui d'une éventuelle crainte à son égard, comme on pourrait craindre l'inconnu. C'est pourquoi cette découverte de l'écrit peut être considérée comme une véritable révolution qui s'opère chez le jeune enfant. Lev Vygotsky<sup>3</sup> a souligné la difficulté de cet apprentissage due au fait que l'enfant doit opérer « *une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur.* » Le langage écrit a en effet un destinataire, mais qui est hors de la vue ou de portée de celui qui écrit, ou bien encore qui n'a pas de réalité concrète à ses yeux (un ensemble de personnes inconnues par exemple) et nécessite d'être imaginé. Lev Vygotsky précise que « *le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral* »<sup>3</sup>.

Le rôle de la maternelle est donc d'aider l'enfant à passer le cap de l'abstraction en le familiarisant avec la culture de l'écrit. Reste à trouver les outils et les moyens pour susciter l'intérêt des enfants pour l'écrit et lui donner du sens. C'est ainsi que certaines éventuelles inhibitions ou craintes pourront être levées.

Selon le chercheur en didactique Jacques Fijalkow, « *aborder d'emblée le texte écrit et le texte à écrire, sans renvoyer à plus tard la rencontre avec des supports et des situations de lecture/écriture authentiques, peut aider les enfants à donner du sens à l'école, à l'écrit, à l'apprentissage*<sup>4</sup>. » Pour lui, il est également important de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en les présentant comme des pratiques sociales de référence, ce que préconisait Célestin Freinet. La dictée à l'adulte en fait partie : « *A la vue d'un adulte expert produisant un texte sans difficultés et qui pourrait donner à l'enfant l'impression fallacieuse qu'écrire est tâche aisée et que lui seul éprouve des difficultés dans cette situation, on préfère donc la mise en scène de la situation sociale réelle avec son lot d'hésitations, de relectures, de ratures, de changements divers.* »<sup>5</sup> Dès la maternelle il est important de montrer à quoi ressemble le travail particulier de l'écrit en train de se faire, ainsi que la réflexion et les efforts qu'il nécessite.

Cependant, je peux y opposer que, si je montre à ma classe de moyenne et grande sections combien écrire est difficile, je risquerai d'inhiber davantage certains élèves et les dissuader d'aller vers l'écrit. Je me surprends à imaginer que ce ne sera pas le cas si cet effort et cette réflexion sont présentés comme un jeu, une sorte de devinette à élucider ou de puzzle à construire. Ce ne sera pas le cas non plus si les enseignants parviennent à les convaincre qu'ils y arriveront avec l'expérience et la pratique, de manière machinale. Et les élèves seront facilement convaincus dès qu'ils auront découvert ce tout nouveau pouvoir enthousiasmant : leur pouvoir sur les mots et sur l'écrit, pouvoir souligné dans les programmes de 2015 : « *Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit.* »<sup>6</sup> Bernard Devanne l'avait d'ailleurs conclu en 2006 à l'issue d'une expérience didactique menée dans une classe de grande section d'une école classée Zone d'Education Prioritaire, en Basse-Normandie : « *Les enfants, même avant la grande section, n'attendent rien d'autre que de pouvoir exercer un pouvoir réel sur la langue écrite, donc être en acte d'écriture* »<sup>7</sup>.

Ils seront aussi plus facilement convaincus s'ils prennent conscience des différentes fonctions de l'écrit : informer, annoncer, signaler, narrer, inventer, argumenter, inciter, influencer, procurer des émotions, mémoriser, classer. Ils apprendront ainsi à différencier une liste, un poème, une recette, un récit, un documentaire, un message ou un courrier, une règle de jeu, etc. C'est aussi en commençant tôt que pourront peut-être être stimulés un intérêt voire une appétence pour la lecture et l'écriture. Et c'est en donnant du sens aux apprentissages et en

familiarisant le plus tôt possible l'ensemble des enfants à l'écrit que pourront être réduites les inégalités entre eux au moment de l'apprentissage de la lecture. Mireille Brigaudiot le dit lorsqu'elle parle des « enfants prioritaires »<sup>2</sup>. Jacques Fijalkow le dit lorsqu'il parle de l'entrée dans l'écrit des enfants en difficulté auxquels il a consacré ses recherches. Bernard Devanne le prouve par l'expérience qu'il a suivie pendant deux ans dans une classe de ZEP, de la moyenne section à la grande section. Concrètement, et je l'observe dans ma classe, les élèves dont la culture familiale est proche de la culture scolaire ont déjà l'habitude des textes et de l'écrit, se sont déjà forgés une culture littéraire et des références, et sont les plus attirés par l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Ils se livrent avec enthousiasme à des essais d'écriture. En revanche, les élèves qui ont un retard langagier, qui voient peu d'albums jeunesse chez eux et parfois côtoient déjà un peu trop l'écran de télévision, ont plus de mal à se concentrer en classe, à échanger avec leurs camarades et n'investissent pas du tout les activités de production d'écrit. Une lecture d'album peut devenir très obscure et difficile d'accès pour ces enfants qui n'ont pas les clés pour y entrer. Le plus rageant est de se rendre compte que multiplier les lectures peut les perdre complètement en route et creuser davantage les écarts ! Alors que faire ? Peut-être que créer les conditions de la production d'écrit et ne pas s'évertuer à lire le plus possible d'histoires leur permettrait d'intégrer cet univers de l'écrit et en découvrir les codes avant le grand saut du déchiffrage en CP ?

Mais comment créer ces conditions de la production d'écrit ? Dans ma classe, je me suis rendu compte qu'elles dépendaient de trois facteurs : proposer aux élèves une variété d'outils propres à stimuler leur intérêt pour l'écrit et l'acte d'écrire, les rendre acteurs de leur processus d'apprentissage et leur apprendre à structurer leur pensée.

### 3. Proposer aux élèves les outils nécessaires pour entrer dans l'écrit

Pour pousser les élèves vers le monde de l'écrit, la classe doit leur fournir des clés et des outils, comme autant d'artifices didactiques et artéfacts absents à l'extérieur de l'école. Les mots en sont évidemment les briques constitutives.

#### 3.1. Les trésors de mots

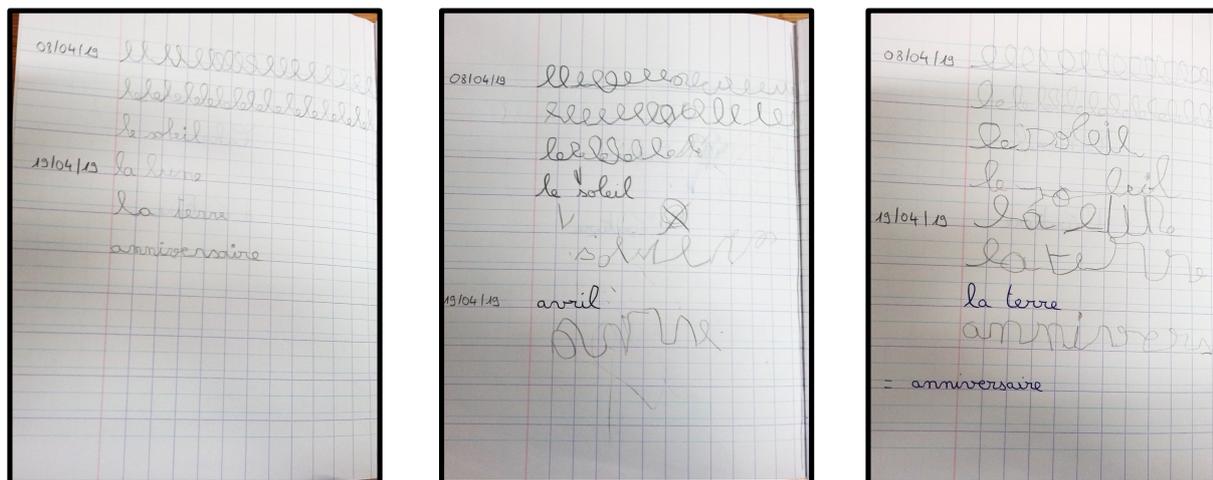
##### a. Le prénom

Dès la petite section, les enfants sont mis en contact avec des mots écrits en capitales, le premier étant leur prénom. En moyenne section, ils apprennent à écrire ce prénom en capitales. A ce stade de développement où ils sont encore très égocentrés, ils trouvent ainsi un sens majeur à ce premier acte d'écrire dans le fait qu'ils acquièrent une forme de contrôle sur leur identité en écrivant les lettres de leur prénom. Ce mot, leur prénom, est une part d'eux-mêmes. Le

reconnaître et l'écrire constitue pour eux leur premier pouvoir sur l'écrit. Par la suite, ils pourront s'intéresser à l'écriture des prénoms de leurs camarades. L'écriture de leur prénom leur sert également à tester l'espace de la page, à l'appréhender, à voir comment l'occuper, à disposer les lettres en une ligne et non à les disperser, à écrire de gauche à droite pour éviter l'effet miroir, à commencer suffisamment à gauche pour avoir la place d'écrire tout le prénom jusqu'au bord droit de la feuille, et donc à mémoriser l'espace nécessaire pour écrire leur prénom, à ajuster et normaliser la taille de toutes les lettres du prénom (pas trop grosses, toutes de la même taille).

Dans ma classe, en décembre, les moyens savaient tous écrire leur prénom au moins avec l'aide de leur étiquette, les élèves les plus en difficulté étant ceux dont le prénom comporte beaucoup de lettres. A noter que deux n'avaient pas suivi la petite section l'année précédente puisqu'ils allaient au jardin d'enfants, et ont découvert l'alphabet en capitales et leur prénom en septembre 2018. Ils partaient avec un léger retard qui a été vite rattrapé. Seule une élève, S., éprouvait en avril encore des difficultés à écrire son prénom, mais sans s'aider de son étiquette (surajouts graphiques, S à l'envers, A arrondis). Un accompagnement lui sera nécessaire en mai pour l'aider à réajuster sa manière d'écrire. Même si les programmes stipulent qu'il ne doit pas y avoir d'entraînement systématique à l'écriture en capitales, puisqu'il s'agit d'une phase provisoire, il serait dommage pour cette élève qu'elle acquiert ces erreurs graphiques comme des systématismes qui la gêneraient dans ses futurs apprentissages. Par ailleurs, d'autres élèves ont encore du mal à calibrer leur prénom dans l'espace (lettres plus ou moins grandes, obligation d'écrire la fin du prénom en dessous par manque de place), mais tous essaient de l'écrire sur une ligne horizontale fictive. En tout cas, je dois dire que j'ai ressenti pour tous une joie de se sentir scripteurs et la fierté de pouvoir enfin inscrire tout seuls leur prénom sur leurs travaux. Cette même joie s'est ressentie chez les grands en janvier lorsqu'ils ont commencé à écrire leur prénom en cursives, mettant à profit toutes leurs activités de motricité fine et de graphismes depuis la petite section. Ils utilisaient enfin « l'écriture des grands » et allaient bientôt pouvoir signer leurs travaux « en attachées ». En avril, seul A. éprouvait encore des difficultés à former les lettres de son prénom en cursives et trois élèves de grande section continuaient de signer leurs travaux en lettres capitales. En période 3, les grands ont commencé à écrire un mot ou une phrase simple en cursives sur une ligne tracée au milieu d'une feuille A4 (positionnée en format paysage afin d'avoir suffisamment d'espace pour appréhender cette nouvelle écriture). Puis, lors de la période 4, les grands ont débuté un cahier d'écriture avec « lignage maternelle » ou « double ligne ». Les premiers exercices (une ligne de grandes boucles, puis une alternance de grandes et de petites boucles), leur ont servi à comprendre le fonctionnement de ce lignage, la réglure, et à se repérer par rapport à la marge, à gauche de la ligne rouge, et par rapport aux

trois lignes violettes pour former les petites et les grandes lettres (voir ci-dessous ou Figure 1). On voit ici, par ces trois travaux, le niveau de maturité motrice et de perception de l'écriture de trois élèves différents au mois d'avril : J. (à gauche) maîtrisait parfaitement le tracé et la contrainte du lignage ; A. (au centre) n'était peut-être pas encore prêt pour aborder cette écriture ; et T. (à droite) avait encore besoin d'exercices pour s'approprier la contrainte spatiale du lignage.



En outre, l'atelier d'écriture était l'occasion d'organiser l'espace de la classe différemment en plaçant deux rangées de trois tables chacune en face du tableau Velléda : un aperçu à petite échelle d'une configuration courante, frontale, des tables en école élémentaire et une mise en situation d'une nouvelle attitude d'élève scripteur.

#### b. Le trésor des mots de la classe

Pour que les élèves s'intéressent également aux autres mots que les prénoms, il est devenu indispensable de créer une boîte à mots (puis plusieurs boîtes à mots) vouée à recevoir tous les mots importants rencontrés au fur et à mesure de l'année. J'ai pensé tout d'abord que l'on pouvait y placer des mots bruts, sans image, écrits en capitales. Je me suis vite rendu compte que l'on ne pouvait faire l'impasse sur l'illustration, nécessaire pour réactiver la mémoire des élèves et leur permettre d'associer le mot à sa signification. Les premiers mots furent ceux d'ustensiles de cuisine. Afin d'établir le champ lexical de ces ustensiles en période 2, j'en présentais un nouveau chaque matin dans un sac opaque et un élève devait essayer de deviner ce que c'était en le touchant à travers la toile, avant que je dévoile l'objet pour faire connaître la bonne réponse. Ensuite, toute la classe essayait de se rappeler quels objets avaient été découverts les jours précédents, ces objets ayant tous été disposés dans une boîte en carton. L'ustensile du jour rejoignait les autres objets dans la boîte, j'écrivais son nom au tableau puis montrais le mot illustré sur une carte plastifiée que je plaçais dans la boîte à mots. Nous avons

aussi créé avec la classe un imagier permettant de classer des mots dans une thématique : par exemple celle de l’Égypte abordée à l’occasion de l’histoire de l’écriture. L’idée était de constituer petit à petit un « trésor de mots de la classe », comme un petit pactole précieux figeant la mémoire de classe et fournissant matière à regarder, puis écrire, aux élèves. Dans le même ordre d’idée, j’ai créé à partir de la période 3 une boîte à mot par albums étudiés dans de petits *Tupperwares* sur le couvercle desquels était collée la première de couverture de l’album en question. Très vite, j’ai observé des élèves de moyenne section ou de grande section curieux de connaître leur contenu et regarder chaque carte avec attention. Ici, cela permettait de relier un ensemble de mots à une thématique commune, celle de l’album, de les associer à un titre, parfois de nouveau à un champ lexical – comme celui des émotions dans l’ouvrage *La couleur des émotions* –, de réactiver un lien avec un album vu en début d’année pour ne pas l’oublier, et ainsi de créer un pont de plus vers ce monde de l’écrit qu’est la littérature jeunesse. Cette première approche du lexique initiait une progression spiralaire nécessaire à la mise en place des apprentissages ultérieurs, dont l’apprentissage de l’écriture. C’est Jérôme Bruner qui a introduit en 1960 l’idée de pédagogie spiralaire dans *The Process of Education*<sup>8</sup>, selon laquelle tout enseignement efficace doit partir d’idées générales, de principes, d’abstractions qui vont être enrichis ultérieurement et peu à peu en revenant sur les connaissances acquises et en ajoutant à chaque fois des informations plus détaillées. C’est ainsi que cette année, le vocabulaire des ustensiles de cuisine a été réemployé et étoffé lors d’une séquence sur les recettes et les transformations chimiques (rôle de la farine dans la pâte), puis lors d’une autre séquence de vocabulaire sur les métiers en partant du métier de boulanger. Et ce vocabulaire a pu être classé, trié, organisé en catégories (verbes, adjectifs, synonymes, antonymes, porteurs de polysémie, etc.), comme autant de réseaux et de matières à réfléchir sur la langue, autre manière de préparer à l’écrit.

En complément, les élèves ont eu la chance d’assister en décembre à un spectacle musical *Intra Muro* : « La marchande de mots ». Cette marchande leur présentait en chantant son étal de lettres et de mots choisis autour de la thématique du vivre ensemble, et se livrait à des jeux de langage, des devinettes, etc. Les questions des élèves en fin de spectacle ont montré combien ces mots, en particulier celui qui avait été volé, et ceux de la malle aux gros mots, les avaient intrigué...

Par la suite, dès le mois d’avril, toute cette base de mots dans les boîtes à mots, dans l’imagier, mais aussi sur les affichages de la classe a servi aux élèves de matériaux pour s’entraîner aux essais d’écriture dont je parlerai plus loin.

### 3.2. Les outils au sens premier du terme

Provoquer l'appétence des élèves pour l'écrit, c'est aussi leur faire découvrir des outils qui vont leur donner envie de tester de nouveaux supports, de nouveaux outils scripteurs, d'avoir un espace dédié à cela pour effectuer des expériences en toute tranquillité, et d'adopter peu à peu une posture de scripteur qui leur est propre.

J'ai en premier lieu suivi les conseils des deux manuels *Vers l'écriture* (l'un pour la moyenne section, l'autre pour la grande section) des éditions Accès<sup>9,10</sup> pour proposer en période 2 un cahier d'écriture libre à chaque enfant et mettre en place également en décembre un « coin écriture » pouvant accueillir deux élèves et comportant du matériel pour écrire (crayon 2B, crayon HB, gomme et feuilles de différents formats pour commencer, avant d'ajouter deux stylos billes en période 3), ainsi qu'un tableau magnétique, des lettres mobiles, une ardoise avec des craies, les lettres cursives en relief (matériel Montessori) à suivre du doigt, des affichages évolutifs au cours de l'année (trombinoscope de la classe avec les prénoms écrits en capitales / correspondance des alphabets en capitales et scriptes, puis ajout des cursives / affichages sur l'histoire de l'écriture). En outre, les élèves ont testé différents outils scripteurs. Ils ont commencé à écrire avec de gros crayons à papier HB et des crayons 2B. Ils ont également eu l'occasion d'écrire leur prénom ou d'autres mots au feutre, à la craie grasse, mais aussi du bout du doigt dans un bac à semoule, avec la pointe d'un pic à brochette pour graver dans la peinture le mot NOEL lors de la confection d'une carte à gratter, avec ce même outil en guise de calame lorsque les élèves de grande section ont tracé leur prénom dans l'argile à la manière des Mésopotamiens. Les grands ont également utilisé un calame au mois d'avril afin de tracer des graphismes à l'encre comme le faisaient les Egyptiens lorsqu'ils écrivaient en hiéroglyphes. En mai, je projette d'ailleurs de les faire écrire leur prénom à l'encre noire avec ce même calame puis de mettre à disposition deux stylos-plumes au coin écriture. L'utilisation de ces outils divers leur a permis de les comparer et de se forger leur expérience personnelle de scripteur, d'éprouver la matière, de s'entraîner aux gestes moteurs de l'écriture, de se faire une idée sur ce qui facilite le geste d'écrire ou le rend plus malhabile, sur ce qui les aide à améliorer la calligraphie ou au contraire ne leur semble pas très beau. Quant au cahier d'écriture libre, il a été un outil intéressant pour les autoriser au tâtonnement et aux essais, comme ils le font sur leurs nombreux dessins qu'ils produisent volontiers, et pour les aider à différencier l'écrit du dessin. Nous avons d'ailleurs introduit par la suite un cahier de dessin pour lutter contre le nombre important de dessins qui encombraient les casiers individuels et de dessins anonymes qui ne retrouvaient pas leur auteur, mais aussi pour placer le statut du dessin au même rang que celui de l'écrit et lever les éventuelles inhibitions à l'égard de l'écrit. Mireille Brigaudiot encourage ce genre d'initiative en classe : « *Il faut encourager les enfants à écrire tout seuls*

*pour qu'ils osent essayer. Ils doivent avoir un cahier spécial pour cette activité, pas trop petit, et sans lignes.* »<sup>2</sup>. En période 2, les grands se sont bien emparés de cet outil, y écrivant les prénoms de leurs camarades ou des mots présents sur les affichages tels que des noms d'animaux ou les jours de la semaine. Puis, il a perdu de l'attrait et l'engouement à son égard est revenu lors des premiers essais d'écriture, au deuxième semestre. Les moyens ont, quant à eux, d'emblée moins investi ce nouvel outil, voire pas du tout. C'est seulement au second semestre que certains élèves ont commencé à y écrire les lettres de l'alphabet en capitales et des prénoms de camarades.

### 3.3. La phonologie

En cycle 1, un autre outil est essentiel pour préparer les écoliers au monde de l'écrit : la phonologie, car les enfants vont avoir à prendre conscience progressivement que les syllabes d'un mot puis les lettres des mots codent du son. Il s'agit d'une étape primordiale avant d'apprendre à lire et écrire au CP : l'éveil de la conscience phonologique en préambule de la découverte du principe alphabétique. Mais qu'est-ce que cette conscience phonologique ? On peut la définir comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime et le phonème (on parle ici de conscience phonémique). A ce propos, les programmes de 2015 pour la maternelle donnent la marche à suivre : « *L'unité la plus aisément perceptible est la syllabe. Une fois que les enfants sont capables d'identifier des syllabes communes à plusieurs mots, de les isoler, ils peuvent alors s'attacher à repérer des éléments plus petits qui entrent dans la composition des syllabes. [...] Pour développer la conscience phonologique, l'enseignant habitue les enfants à décomposer volontairement ce qu'ils entendent en syllabes orales : en utilisant le frappé d'une suite sonore, en « découpant » oralement des mots connus en syllabes, en repérant une syllabe identique dans des mots à deux syllabes, puis en intervertissant des syllabes, toujours sans support matériel, ni écrit, ni imagé.* »<sup>6</sup>.

Une fois que les élèves ont acquis un niveau minimal de traitement phonémique, c'est alors qu'ils vont pouvoir être réceptifs au fonctionnement du principe alphabétique. Pour commencer à décoder, il faudra à la fois qu'ils connaissent le nom des lettres et qu'ils sachent découper la chaîne sonore en phonèmes (ex : PAPA = P/A/P/A)<sup>11</sup>.

En début d'année scolaire, nous avons commencé à éveiller les moyens et les grands à la conscience phonologique au moyen de frappés dans les mains, pour scander les syllabes d'une comptine, puis d'un mot. Les frappés de syllabes de mots en grand groupe aboutissaient à compter le nombre de syllabes dans un mot et à s'en représenter la plus ou moins grande longueur. L'exemple le plus parlant, un classique du genre, a été de scander le mot train puis le

mot locomotive, pour se rendre compte que le mot train était plus court que le mot locomotive (une seule syllabe contre cinq syllabes) et non pas l'inverse comme certains se le représentaient (puisque'un train, physiquement, comporte une locomotive et plusieurs wagons, et est donc plus grand qu'une locomotive !). Pour les grands, le travail s'est organisé autour de la reconnaissance de syllabes voyelles contenant les sons [a], [u], [y] [o], et [i], puis, dès la période 4, la discrimination des syllabes d'attaque pi-, bou-, cou-, chan-, che-, té- à l'aide d'images représentant les mots concernés. Les élèves ont ainsi pu reconnaître des mots appartenant à des familles de syllabes d'attaque, et à différencier les mots commençant par bou- et ceux commençant par cou-, puis ceux commençant par chan- de ceux commençant par che-. Les élèves ont rencontré plus de difficulté dans ce deuxième exercice, la différence sonore entre [fã] et [fə] étant ténue. Mais, il leur a permis de distinguer un premier phonème consonne : celui du son [f]. L'écoute et l'apprentissage de comptines et de poèmes ont donné l'occasion par ailleurs d'apprendre à reconnaître les syllabes finales et à découvrir la notion de rime. Puis, nous avons commencé en période 4 à aborder les phonèmes voyelles en les recherchant dans les prénoms de la classe, un travail intéressant vers la découverte du principe alphabétique pour montrer aux élèves les possibilités de se servir de mots qu'ils connaissent, à savoir les prénoms de la classe, afin de retrouver la graphie d'une syllabe qui code un son.

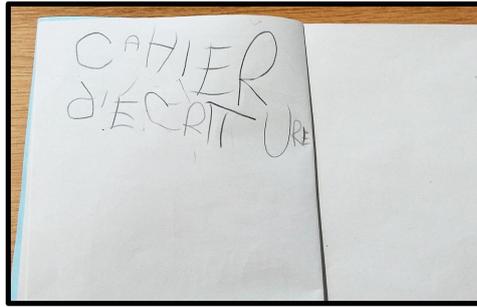
En parallèle, l'apprentissage et la lecture de nombreuses comptines et poésies constituaient un bain sonore quotidien aidant les élèves à s'approprier cette manière de structurer la langue écrite par l'oralité des rythmes et des répétitions sonores, comme une musique. Un travail sur les rythmes et algorithmes avec des frappés corporels ou à l'aide d'instruments de percussions est venu compléter cette découverte en deuxième période, notamment lors de l'étude de l'album *Boubam et le tam-tam*. Enfin, cet éveil phonologique a également été stimulé par l'apprentissage en période 3 d'une comptine en anglais, « *Head, shoulders, knees and toes* », et par l'écoute d'un poème anglais : « *The elephant* ». Selon Catherine Hillman et Françoise Kernéis, il est intéressant de faire écouter aux enfants « *les sonorités spécifiques d'une autre langue. Ils découvrent ainsi la différence entre une langue syllabique, le français, et une langue accentuelle, l'anglais. Découvrir des sonorités nouvelles, inconnues, permet aussi de mieux entendre sa propre langue et d'être plus performant dans l'apprentissage de celle-ci.* »<sup>12</sup>.

### 3.4. Vers les essais d'écriture et la résolution de problèmes

A partir du moment où les enfants développent leur conscience phonologique, connaissent leur alphabet et savent qu'ils ont un capital de mots imagés à leur disposition dans la classe, l'enseignant peut commencer à leur passer des commandes d'écriture de mots, voire de groupes de mots, et ce dès la moyenne section. Les élèves essaient alors de se souvenir où ils ont bien

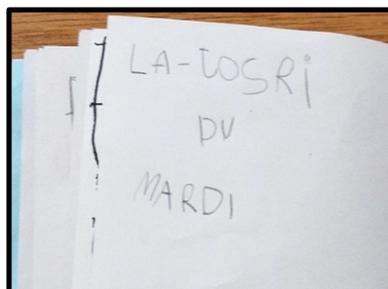
pu voir ce mot, et vont mener une sorte d'enquête pour le retrouver et l'écrire. L'enseignant va alors complexifier la tâche de sorte qu'ils aient de véritables problèmes d'écriture à résoudre. En effet, comme l'ont écrit Madeleine Corbenois, Bernard Devanne, Eric Dupuy et Monique Martel, « à mesure que se répètent ces situations d'écriture, titres ou fragments de textes, les enfants s'intéressent à l'identité graphique des mots : ils cherchent par exemple à repérer et à lire les expressions qui se répètent, les onomatopées liées au contexte, manifestant ainsi un intérêt croissant pour l'écrit. L'entrée dans l'écrit, sous tous ses aspects, se développe ainsi en grande section par la résolution de problèmes d'écriture. »<sup>13</sup>. C'est ainsi que l'acte d'écrire prend tout son sens, pas seulement en recopiant des mots, comme on dessinerait d'après un modèle. D'ailleurs, ce groupe de chercheur a été plus loin en expliquant qu'il fallait favoriser cette capacité à résoudre des problèmes d'écriture et l'envie de le faire en habituant les élèves à résoudre des problèmes dans d'autres domaines et activités : lors de la résolution de problèmes de recherches en mathématiques (construire les premiers outils pour structurer sa pensée) et en sciences, mais aussi en exerçant leur capacité à faire du lien par la pratique du travail en réseaux (liens entre plusieurs histoires et/ou contes, entre différents domaines : arts/littérature, sport/sciences, etc.).

Alors, comment ai-je mis en place cette pratique dans ma classe ? En avril, j'ai demandé aux grands d'écrire certains groupes de mots comme « cahier d'écriture », « le lion pharaon », « le tam-tam et le violon ». Tous les mots avaient été vus au cours de l'année, dans l'un des albums ou à l'occasion des projets comme celui de la réalisation d'un livre à compter ou lors de la séquence d'histoire de l'écriture sur les hiéroglyphes. Ils étaient écrits dans la classe, dans l'une des boîtes à mots ou dans l'imagier. Pour résoudre le premier problème d'écriture, « cahier d'écriture », il fallait qu'ils utilisent le titre du cahier qu'ils avaient entre les mains : « cahier d'écriture libre ». J'avais bien insisté sur les termes lorsque je leur avais dit de prendre ce cahier dans leur casier afin d'effectuer cet exercice. Certains ont tout de même eu besoin de mon aide pour résoudre ce problème. Au cours de ces essais d'écriture, je me suis rendu compte que les élèves avaient tendance à copier le terme tel quel, c'est-à-dire en scriptes s'ils le lisaient en scriptes, en capitales s'il était initialement en capitales, etc. C'est pourquoi, j'ai été étonnée de découvrir que M. (page suivante à gauche) avait fait l'effort de transcrire des lettres cursives en capitales, probablement parce qu'il n'était pas encore à l'aise avec l'écriture en cursives, tandis que K. (page suivante à droite), qui s'en sort mieux dans la calligraphie des cursives lors des exercices dans le cahier d'écriture, ne connaissait pas encore bien l'alphabet en cursives et recopiait le groupe de mot comme on dessine d'après un modèle :



Les programmes le disent : « *Les premiers essais d'écriture permettent à l'enseignant de voir que les enfants commencent à comprendre la fonction et le fonctionnement de l'écriture, même si ce n'est que petit à petit qu'ils en apprendront les règles.* »<sup>6</sup> C'était bien le cas ici : j'ai pu établir que M. maîtrise parfaitement la correspondance capitales-cursives. Ce que j'ai remarqué aussi dans d'autres essais, c'est que le concept du mot est à construire : mots collés les uns aux autres, mots coupés en bordure de page et terminés en-dessous. Pas étonnant : si l'on se réfère à Mireille Brigaudiot, « *nos élèves n'étant pas encore alphabétisés, ils ne perçoivent pas de mots : soit ils entendent de l'oral et ils perçoivent une suite sonore avec intonation, soit ils sont devant un écrit, mais comme ils ne savent pas lire, ils n'y voient que des suites de signes. Le travail de segmentation en mots prend tout son sens en C.P. et en C.E.1.* »<sup>2</sup>.

Autre élément intéressant, à B., élève de grande section qui avait résolu les problèmes d'écriture, je demandai d'écrire « la chauve-souris du mardi », pensant qu'elle chercherait « chauve-souris » dans l'imagier du livre à compter sur la soupe de la sorcière, « mardi » au tableau et qu'elle écrirait phonétiquement « du » puisqu'elle commençait à coder. Mais je trouvai l'orthographe suivante :



B. avait tenté de retranscrire phonétiquement le mot chauve-souris, écrivant un J à l'envers pour le son [ʃ]. Portée par son enthousiasme d'avoir compris le principe alphabétique, elle préférait écrire de manière autonome plutôt que de se mettre dans une logique de chercher le mot dans l'imagier. Pour expliquer cet enthousiasme, je reprends à nouveau les termes de Mireille Brigaudiot : « [...] *la découverte du principe alphabétique marque une grande conquête d'autonomie intellectuelle. A partir du moment où les enfants vont comprendre ce pouvoir que leur donne le code, ils vont le surinvestir. Si on les y encourage, ils vont se mettre à écrire tout seuls, comme ils peuvent : c'est le début de l'écriture autonome.* »<sup>2</sup>.

Une autre élève de grande section, R., est aussi entrée dans ce surinvestissement et a écrit des légendes de dessins, des messages pour ses camarades dans la boîte aux lettres, ainsi que des recettes de cuisine, suite au travail sur les recettes des crêpes et du pain.

Certains élèves de grande section de la classe recourent donc à une écriture provisoire, phonétique, qui leur sert à franchir le cap de la plongée dans l'écriture. Elle me sert de baromètre pour voir où ils en sont dans leur chemin vers l'écriture et surtout elle les encourage à poursuivre leurs efforts dans l'acquisition de ce nouveau pouvoir. De mon côté, je fais en sorte que cette écriture provisoire reste seulement un tremplin vers l'apprentissage de l'écriture et de la lecture qu'ils suivront au CP. Quand un élève me montre un tel essai d'écriture, j'essaie de le lire à voix haute, je lui demande si c'est bien ce qu'il a voulu dire, je le félicite pour son essai en lui disant qu'il commence à savoir lire et écrire, et je lui montre comment s'écrit vraiment le mot ou la phrase qu'il a voulu rédiger. C'est le cas de R. qui avait dessiné des ciseaux et en avait écrit la légende (ci-dessous à gauche). Une fois qu'elle en a connu la véritable orthographe après avoir été conviée à rechercher l'endroit où était écrit le mot dans la classe, à côté du pot à ciseaux, elle s'est empressée de légender un deuxième dessin (ci-dessous à droite) :



Par ailleurs, j'ai voulu évaluer où en était l'ensemble des élèves dans leur cheminement vers l'écriture. Après leur avoir lu une histoire, je leur ai demandé de raconter cette histoire dans les termes suivants : « Racontez l'histoire en la dessinant ou en l'écrivant. Je sais que vous ne savez pas écrire pour de vrai, mais je vous demande d'écrire comme vous en avez envie, en vous aidant des sons. » Les résultats ont été très variés. Les moyens ont réalisé en majorité des dessins sans écrits, avec toutefois quelques pseudo-écritures (en utilisant des lettres de leurs prénoms ou des successions de lettres, mais pas de tracés non figuratifs simulant l'écriture comme on peut en trouver en petite section). N. a même écrit en écriture phonétique « BICH » lorsqu'elle a voulu parlé de la biche, un des personnages de l'histoire : elle s'est servie de la séance sur le phonème [ch] qu'avait suivie les élèves de grandes sections le matin même et qu'elle avait entendue. Certains grands ont essayé d'écrire « Il était une fois », d'autres, dont certains moyens, ont copié les essais d'écriture de leurs camarades. B. s'est concentrée exclusivement sur la transcription de son histoire en écriture provisoire et n'a réalisé aucun dessin. J'ai vu aussi que G., qui sait déjà lire les trois écritures, commence à savoir écrire, mais en capitales, n'étant pas encore à l'aise avec l'écriture en cursives.

On voit ici que les essais d'écriture et la résolution de problèmes d'écritures sont une étape capitale dans le chemin vers la représentation personnelle qu'a l'élève de l'acte d'écrire, à la fois parce que cet acte prend du sens et génère un plaisir à l'accomplir, et parce qu'il participe d'une prise d'autonomie de l'élève. Et cette production d'écrit prend tout son sens dès qu'elle procure une sensation de pouvoir et d'autonomie à l'élève. Il me semble donc primordial de rendre l'élève acteur de son apprentissage pour contribuer à développer son goût pour l'écrit et son acculturation aux exigences de l'école. C'est de cette manière que seront augmentées ses chances de réussite ultérieure aussi bien dans son parcours scolaire que dans sa construction personnelle, sociale et citoyenne.

#### 4. L'élève acteur de son apprentissage

L'idée est éminemment d'actualité avec des programmes de 2015 empreints de la théorie socio-constructiviste et n'hésitant plus à puiser aux sources de la pédagogie active, surtout en maternelle. La citation attribuée de manière apocryphe à Benjamin Franklin en 1953 – et qui serait en fait une traduction d'une phrase du penseur chinois confucianiste Xun Kuang ou Xun Zi –, « *Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends.* » illustre bien cette pédagogie. L'élève apprend en s'impliquant pleinement dans l'activité, avec pour idée sous-jacente que l'activité fasse sens pour lui, ce qui lui permettra justement de s'impliquer. Et cette activité ne fera sens que si l'objectif est explicite pour l'élève et qu'elle répond à un besoin de sa part, ou en tout cas rencontre un besoin qui serait inconscient. « *On ne peut faire boire un cheval qui n'a pas soif* »<sup>14</sup> disait Célestin Freinet lorsqu'il expliquait le principe du « *tâtonnement expérimental* ». Or, pour lui, ce besoin naissait « *de l'obstacle, de la discontinuité dans les évidences, de la non-compréhension et de la quête de ce qui permettra de comprendre* » comme l'explique Louis Legrand,<sup>15</sup> qui ajoute que le pédagogue a établi ainsi le droit à l'erreur comme principe pédagogique : « *Pour être efficace, cette recherche doit être spontanée, mue par le besoin intérieur de celui qui cherche et la recherche elle-même ne saurait évidemment pas faire l'économie de l'erreur. C'est en tâtonnant, en essayant, en revenant pour le rectifier sur l'essai infructueux que l'enfant et que l'homme apprennent véritablement.* ». Le tout est mu par le leurre renouvelé inlassablement et tellement motivant pour chaque élève qu'il invente ou réinvente tout à chaque nouvelle découverte.

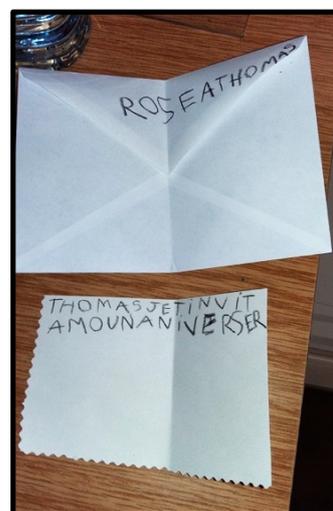
Alors comment pouvais-je rendre les élèves de ma classe acteurs de leurs apprentissages pour les encourager à produire de l'écrit ? Comment faire pour qu'ils s'inscrivent dans ce processus d'apprentissage volontairement et sans trop de réticences ? Quels projets leur proposer qu'ils puissent s'approprier ?

## 4.1. Correspondre avec quelqu'un

En décembre, j'ai présenté un nouvel outil pour la classe : une boîte à lettres pour que les élèves de la classe puissent s'échanger des messages entre eux (ci-contre).

Inspirée de la correspondance qu'avait mise en place Célestin Freinet entre sa classe et celle d'un village voisin, elle avait pour but de familiariser les élèves avec un outil réservé aux personnes sachant lire et écrire, et de stimuler leur envie d'écrire quelques mots. D'emblée, elle suscita un grand engouement et fut remplie de courriers en une seule journée. Lors de son ouverture, nous découvrîmes seulement des dessins. « Très bien dis-je, mais savons-nous à qui sont adressés ces messages ? Un message est forcément destiné à l'un d'entre vous : comment pourrions-nous le savoir ? » Et eux de me donner les prénoms des destinataires. « D'accord, mais si vous n'étiez pas là pour me le dire, comment saurais-je à qui distribuer chacun de ces messages ? » Bientôt, nous convînmes qu'il fallait écrire le nom du destinataire sur le courrier. Pour les aider, j'affichais le trombinoscope de la classe au coin écriture avec les prénoms écrits en capitales. Lors de l'ouverture suivante, la boîte aux lettres révéla des dessins assortis d'un prénom. Les élèves avaient donc fait l'effort de retranscrire le nom d'un de leur camarade en s'aidant du trombinoscope. « Très bien, dis-je. Seulement, ici nous avons des courriers anonymes car je ne vois pas les noms de ceux qui les envoient. Comment pouvons-nous faire ? » Cette fois-ci, nous convînmes que l'on pouvait écrire les deux prénoms, ce qui fut fait la fois suivante, à de rares exceptions près. « Mais alors, comment savoir qui envoie le message et à qui est destiné le message ? Comment les différencier ? » Nous conclûmes que nous pouvions écrire une formule du type « X. à Y. » (voir exemple ci-dessous). Je la notai au tableau et je le fis également aux ouvertures suivantes de la boîte afin que les enfants la mémorisent. L'engouement de ce premier mois ne dura pas.

A mon retour à la période suivante, il s'était totalement tari et seuls les élèves qui commençaient à découvrir le principe alphabétique continuaient d'utiliser la boîte à lettres. Je mis à disposition des enveloppes, j'essayais d'ouvrir régulièrement la boîte, les élèves y reçurent une carte postale de la mascotte de la classe partie en voyage, je pensais aussi que les activités de phonologie et la mise à disposition de mots viendraient aider certains élèves en leur donnant de la matière, d'autant qu'une élève, B., avait rédigé un message à sa bonne copine en réutilisant la carte-image du



mot « louche » et en codant phonétiquement « TY LOUCHE H. ». Le message n'était pas très sympathique, ce que je soulignais, mais ce fut un encouragement pour B. de voir qu'elle pouvait composer un message, une phrase, en utilisant à la fois la polysémie des mots et la phonétique. En période 4, seuls les élèves portés par la découverte du codage continuaient d'investir la boîte à lettres et progressaient le plus. C'était déjà un résultat positif mais j'aurais souhaité que toute la classe s'implique.

Le problème principal était qu'il fallait trouver un autre destinataire pour redonner du sens à cette correspondance (après tout, à quoi bon essayer de rédiger un message, quand on ne sait pas écrire, à un camarade auquel on peut parler à tout instant...). C'est ainsi que nous avons convenu avec ma collègue de grande section de lancer une correspondance entre nos deux classes, ce qui portera peut-être ses fruits à la dernière période de l'année. L'idée est que les élèves se communiquent des événements de la vie de classe semblant importants à leurs yeux, qu'ils se fassent des annonces, ou se lancent des invitations. Et bien entendu, nous leur fournirons davantage d'outils pour communiquer entre eux : des mots et formules toutes faites (comme « je t'invite à »), l'aide de l'adulte (dictée à l'adulte), l'aide des pairs pour une correspondance réellement coopérative.

Lorsque Célestin Freinet a lancé cette correspondance, il s'est rendu compte que cette activité était porteuse de sens car il s'agissait de « *donner à l'enfant l'occasion de s'intéresser à quelqu'un, différent et semblable, d'avoir un interlocuteur, à la fois réel et imaginaire, à qui se raconter.* »<sup>14</sup> Mais, ses élèves étaient en cours moyen et cette expérience est à réadapter ici à des enfants qui ne savent pas encore écrire. Toutefois, pour la faire évoluer d'ici la fin de l'année et la retenir les années suivantes, je retiendrai des conseils du pédagogue qu'elle doit constituer une activité centrale de la classe, ce qui n'était pas le cas jusque-là, ne pouvant pas fonctionner si elle n'est qu'une activité annexe à laquelle on consacre peu de temps.

## 4.2. Réaliser un livre à compter

Un autre projet tient la classe en haleine et l'implique de manière détournée dans une activité de production d'écrit : la réalisation de livres à compter individuels. En partant d'un poème de Jacques Charpentreau, « *La soupe de la sorcière* », et de la lecture plaisir de l'album *Ah ! Les bonnes soupes* de Claude Boujon, la classe a décidé de réaliser un livre à compter dans lequel chaque élève détaille et compte les ingrédients de la soupe de la sorcière en suivant la comptine numérique, le but étant qu'ils dénombrent jusqu'à 10 au minimum (pour que les élèves de moyenne et grande sections aient un but commun, mais ceux de moyenne section peuvent s'arrêter à 6) et qu'ils se rendent compte que les quantités augmentent d'une unité à chaque

double page. Il s'agit pour eux de représenter chaque nombre sur la page de gauche par les chiffres, constellations de doigt et de dés, collection de gommettes et, sur la page de droite, par la quantité d'un ingrédient correspondant au nombre. Ils collent ou dessinent le bon nombre de cet ingrédient et complètent la phrase : « Dans le chaudron de la sorcière, il y a ... » en écrivant par exemple « DEUX CRAPAUDS ». Je souhaite ainsi que par cet exercice répétitif de terminer une phrase ils puissent prendre conscience de l'unité de sens offerte par la phrase mais aussi de la segmentation entre les mots d'une phrase. Pour effectuer cet exercice d'écriture, ils se réfèrent au mot nombre écrit dans les trois écritures sous le nombre écrit en chiffres qu'ils ont collé sur la page des représentations et le copient. Puis, ils cherchent comment s'écrit le mot correspondant à l'ingrédient qu'ils ont choisi en se servant de l'imagier à leur disposition sur la table. Au début, certains élèves ont oublié de copier le mot-nombre et n'ont copié que le nom de l'ingrédient. Je leur ai alors demandé de corriger en ajoutant ce mot-nombre juste avant le nom de l'ingrédient. J'ai pris soin pour cela de dire à voix haute le résultat qu'ils devaient obtenir. Leur réflexe étant de copier le mot-nombre à la suite du nom de l'ingrédient, faute de place avant, j'ai expliqué que c'était pour cette raison que je leur avais demandé de compléter la phrase au crayon à papier, afin de gommer quand cela ne convenait pas et de réécrire sans avoir à recommencer toute la page. Ils ont le droit à l'erreur et c'est de cette manière qu'ils apprennent. Certains décident d'écrire au crayon à papier et d'attendre la validation avant de repasser par-dessus avec un feutre par souci esthétique. Reste le problème du genre et du nombre. Il ne va pas sans dire que s'ils choisissent de mettre « une plume » dans le chaudron de la sorcière, ou bien « cinq vers de terre », ils vont écrire spontanément « UN PLUME » et « CINQ VER DE TERRE ». Mon intervention est donc nécessaire pour qu'ils fassent attention à ce qu'ils entendent à l'oral lorsqu'ils disent « une plume » par comparaison avec la prononciation du mot « un » qui est écrit sur la page de gauche. Ils font attention au fait qu'ils entendent le -ne à la fin de « une », qui ne s'entend pas à la fin de « un ». Je leur explique alors la différence d'écriture entre « un » et « une » pour différencier le masculin du féminin. La notion est difficile à comprendre car le mot « un » n'est qu'une image pour eux. Lorsque le cas se présente, je choisis donc de leur faire ajouter un -e à la fin du mot « un » en leur réexpliquant que ce mot se met au féminin. De la même manière, je leur explique que lorsqu'il y a deux, trois, etc. fois un ingrédient dans la soupe, le mot correspondant prend alors une marque du pluriel, en général un -s qui est ajouté à la fin. Comme cette notion est très compliquée pour leur âge, je ne m'attarde pas dessus et choisis de les voir orthographier leurs ingrédients au singulier. L'essentiel est pour moi qu'ils manipulent du vocabulaire et écrivent, se sentent dans un réel acte d'écriture. Je ne veux pas les freiner dans leur élan en leur ajoutant des contraintes supplémentaires. En revanche, K. a compris et ajoute systématiquement un -s à la fin de chaque

nom d'ingrédient qui doit être au pluriel ! Elle préfère venir me demander comment faire pour des groupes de mots comme « corne de licorne » et « ver de terre », se doutant qu'avec plusieurs mots cela doit être un peu plus compliqué.

### 4.3. S'inscrire dans l'histoire de l'humanité

Par un autre projet couvrant l'année entière, sur l'histoire de l'écriture, qui suit les progressions pédagogiques de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou<sup>16</sup>, je souhaite leur faire prendre conscience peu à peu que l'homme a mis des siècles à inventer l'écriture et à mettre en place le système alphabétique qui est utilisé en France. Cette prise de conscience a pour objectif de les inscrire dans l'histoire de l'humanité, qu'ils découvrent par la même occasion, et de les encourager dans leur propre cheminement vers l'acquisition du langage et de la production d'écrit. En fin d'année scolaire, ils pourront se dire que l'homme a mis tout ce temps pour inventer l'écriture tandis qu'à leur tour ils vont mettre si peu de temps, un an ou deux, à en comprendre le fonctionnement et à s'en servir. Au final, s'ils mettent un peu plus de temps à s'en saisir, ce n'est pas bien grave, étant donné le temps que l'Homme a mis pour l'inventer. L'intérêt est de dédramatiser l'acte d'apprendre à écrire mais aussi de leur montrer en quoi ce processus est formidable. Ils comprendront ainsi que cela ne va pas de soi de savoir lire et écrire, mais qu'ils sont déjà en train d'apprendre à le faire, au vu de tout ce qu'ils ont déjà appris depuis leur entrée à la maternelle. Ils s'inscrivent en cela dans l'histoire de l'humanité, puisqu'ils peuvent se saisir à leur tour de ce que leurs ancêtres leur ont légué. C'est ainsi que depuis le début de l'année ils ont appris à dessiner à la manière des hommes préhistoriques, lorsque l'écriture n'existait pas encore. Puis ils ont découvert la première écriture : l'écriture cunéiforme en Mésopotamie. Les élèves de grande section se sont ainsi essayés à tracer des dessins simples puis leur prénom sur une tablette d'argile afin d'en éprouver la texture, la manière d'y écrire, et la comparer avec l'écriture au crayon à papier. En période 3, ils ont découvert l'Égypte ancienne avec le travail des scribes et l'écriture en hiéroglyphes. Les grands ont écrit leur prénom et d'autres mots en hiéroglyphes en se servant d'un tableau établissant les correspondances entre l'alphabet en hiéroglyphes et celui en latin. Puis, les élèves ont découvert l'histoire de la lettre A, avec l'évolution de l'alphabet entre l'alphabet phénicien et l'alphabet latin, dont nous avons hérité. Ils ont ainsi pris conscience que cette évolution de l'écriture avait été possible grâce à des échanges entre peuples au cours du temps, par la communication entre différentes cultures. Mais surtout, les élèves de grande section, en s'exerçant à établir des correspondances entre alphabets pour écrire leur prénom dans une autre langue, même ancienne, ont appris à jouer avec les lettres pour coder autrement. Ils ont vu que l'écriture était une manière de coder mais qu'il existait différents codes (idéogrammes ou phonogrammes), ont entraîné leur faculté à faire

des correspondances entre écritures (transposable dans les correspondances entre capitales et cursives, ou capitales et scriptes), ont pu se comparer à des personnages antiques, des pharaons par exemple, en prenant la posture du scribe, ont testé des outils scripteurs peu usuels comme le calame qui servait à tracer dans l'argile pour les Mésopotamiens, ou à écrire à l'encre pour les Egyptiens. C'est en cela que les élèves de grande section de la classe ont été acteurs de leur apprentissage en testant ces techniques et alphabets d'autrefois. C'était comme des devinettes ou des rébus à déchiffrer et résoudre. Deux élèves ont d'ailleurs relevé le défi de traduire la lettre que la Lune avait écrite en hiéroglyphes à la sorcière, dans l'album que nous étudions à ce moment-là : 1001 Crêpes pour la lune. Il s'agissait de la recette des crêpes !

Le sens de cet apprentissage résidait dans une exploration ludique menée par des traducteurs en herbe. Ils étaient connectés à ce legs de l'humanité qu'était l'écriture. En période 5, les élèves découvriront une autre écriture héritière de l'alphabet phénicien : l'arabe dont l'alphabet comporte 28 lettres, toutes des consonnes, et qui s'écrit de droite à gauche. Ils verront donc une autre manière de coder la parole dans une langue étrangère. En outre, cela permettra d'impliquer différemment dans cette quête de l'écriture six élèves de la classe qui parlent arabe à la maison et qui pourront échanger avec le reste de la classe autour de cette langue. Grâce à ce projet sur l'histoire de l'écriture, les enfants vont donc pouvoir prendre conscience en fin d'année qu'il existe différentes manières de coder la parole et la pensée. Finalement, se dire que l'écrit n'est qu'une manière de coder parmi d'autres peut les aider à dédramatiser à son propos. Et apprendre à décoder ou coder dans d'autres domaines peut leur donner un mécanisme de pensée, une logique qu'ils pourront réadapter plus tard au déchiffrement et au principe alphabétique.

#### 4.4. L'écrit n'est qu'un code parmi d'autres, et qu'une manière de s'exprimer

En cycle 1, de nombreuses activités sont l'occasion d'utiliser un autre code pour exprimer un mot, une donnée, une pensée ou une émotion. Cette année, les élèves sont sensibilisés à l'anglais lors d'un petit rituel auquel se livre leur enseignante devenue Clara pour l'occasion. Lors des premières séances, au moment du rituel des salutations en anglais. I. a marqué sa surprise et a dit : « *Mais maîtresse, on ne sait pas parler anglais nous !* », ce qui prouvait déjà qu'ils reconnaissent l'anglais. Ce même I., lorsque je m'adressais par la suite à plusieurs élèves aux hasard en disant : « *Hello, I'm Clara. What's your name ?* », n'eut pas de peine à me dire son prénom quand ce fut son tour. I., comme les autres élèves, a donc décodé le sens de certains mots en anglais, prononcés avec des intonations et accents différents de ce qu'ils ont l'habitude d'entendre. Après les salutations, tout le monde chante « *Head, shoulders, knees and toes* » en accompagnant les paroles d'une gestuelle. Les élèves ont réussi à décoder les paroles de cette chanson pour deux raisons : d'une part, grâce à la gestuelle qui désigne chaque élément du

corps concerné, mais aussi parce qu'ils ont appris la même chanson en français au début de l'année. Puis, Clara leur récite un poème « *The elephant* » avec force mimes et gestes qui aident à la compréhension, d'autant que ce poème reprend des éléments du corps entendus dans la chanson, que le mot « *elephant* » est assez transparent et facilement reconnaissable et que, en parallèle, nous faisons un travail de reconnaissance d'animaux à partir de mimes, de rythmes musicaux et instruments de musiques. Les enfants apprécient beaucoup ce rituel et je suis heureusement étonnée de voir la maman de Z. qui, à l'accueil du matin, me montre le film de sa fille en train de chanter la comptine anglaise, avec un anglais reconnaissable, au moment de se préparer chez elle.

Les élèves découvrent par ailleurs un autre code : celui de la musique pour décrire des émotions, identifier des personnages, l'ambiance d'une histoire. Un premier travail sur l'album jeunesse sonorisé *Boubam et le tam-tam* en période 2 leur a permis de découvrir la notion de « paysage sonore ». Les enfants ont appris à associer des rythmes de percussion sur le djembé ainsi que des mélodies et instruments de musique à quatre animaux différents (protagonistes de l'histoire), *i.e.* le lion (contrebasse), le chacal (violoncelle), le serpent (violon) et le petit singe (xylophone). C'est cette première approche qui nous a permis de nous pencher sur la suite musicale pour orchestre *Le Carnaval des animaux*, composée avec beaucoup d'humour par Camille Saint-Saëns en Autriche en 1886. Mon objectif était de faire découvrir aux élèves la musique classique par une œuvre abordable pour les enfants, au sein d'une démarche stimulante et porteuse de sens pour eux : leur faire reconnaître quels animaux étaient représentés par ces pastiches musicaux. Les compétences visées étaient de développer leur culture musicale, leur apprendre à écouter et à mettre des mots sur leur ressenti, leur donner l'occasion d'analyser et de décrire un morceau de musique, leur apprendre à reconnaître les instruments. Ils ont appris à comparer et différencier des morceaux tels que « L'éléphant » et « Aquarium », à caractériser le morceau sur « La parade du lion », à différencier « Le coucou des bois » du « Cygne ». C'est le fait de faire attention à leur ressenti et de réussir à décrire un rythme, une hauteur, une intensité et, plus difficile, un timbre qui a permis aux enfants de les associer à tel ou tel animal. Au final, les élèves ont pu pénétrer un monde parfois réputé comme difficile d'accès par ses codes stricts, celui de la musique classique, pour élargir leur culture et acquérir de nouvelles clés sociales, et accéder de manière plus large à une écoute musicale attentive et éclairée.

En prolongement de cette étude musicale, les enfants ont appris à imiter les déplacements d'animaux par le mime et la danse. Le code pouvait cette fois-ci passer par l'expression corporelle et des attitudes ou gestes aisément identifiables par leurs camarades. Ils ont donc compris qu'il existe un code gestuel, une expression corporelle accompagnée ou non de la musique, qui permet de faire passer des idées, des émotions, un ressenti. Ils ont expérimenté

que danser comme un éléphant était différent de danser comme un oiseau ou un poisson. Ils ont même réussi à percevoir la différence entre la danse du kangourou et celle du lapin chez deux camarades, C. et N., qui ont réussi à trouver les nuances adéquates au cours de leur imitation ! Ils ont essayé également par la danse contemporaine de se livrer à un dialogue entre deux danseurs et cette posture s'est trouvée enrichie lors d'une deuxième séance après leur visionnage d'un extrait du ballet *Signes* de Carolyn Carlson où le couple de danseurs, Marie-Agnès Gillot et Kader Belarbi, se livre à une vraie grammaire, une véritable rhétorique de la danse.

Ce travail sur la musique et sur la danse leur montre que l'ensemble des activités artistiques ont des codes qui leur sont propres et qu'il est amusant d'apprendre à comprendre, à reconnaître, à utiliser. Or le cycle 1 c'est le moment de découvrir différentes matières, différents supports, différents outils à exploiter pour exprimer un ressenti, une idée. C'est ainsi que les élèves de la classe ont cherché à communiquer leur idée du désert par l'emploi de matériaux variés comme du papier de soie, du papier peint, du papier kraft, du papier calque déchirés, coupés, collés, de la peinture éjectée avec une brosse à dents ou tamponnée, des craies grasses, de la semoule de blé sèche, etc. Ils ont également agencé des fragments de papier découpés ou déchirés par leurs soins, pour constituer une mosaïque figurative. Ils ont alors pu comprendre que la combinaison de fragments d'une même couleur, d'un même motif, d'une même texture associés à d'autres espaces comportant une autre couleur, un autre motif, une autre texture permettait la révélation d'un dessin. Mais que ce dernier n'apparaissait pas si tous les fragments étaient disposés sans une certaine logique, mélangés en désordre sans faire attention au juste écart, à la juste distance entre eux. Là encore il s'agissait d'un code permettant la compréhension de l'œuvre finale. Ensuite, certains ont très bien compris qu'il fallait respecter une base commune de compréhension, un code commun, et qu'il était possible de déjouer ces codes pour apporter de l'originalité dans l'acte de création.

En dehors des activités artistiques, ils ont appris à utiliser des codes à deux autres occasions : l'élaboration de recettes codées pour leur en faciliter la compréhension et la « lecture », notamment par rapport aux mesures des ingrédients employés, en attendant de découvrir les mesures officielles à l'école élémentaire. Ils ont découvert ainsi la notion de « mesure-étalon » qui consiste à utiliser un pot de yaourt ou un verre (le « gobelet de la classe) pour établir les mesures d'une recette.

Enfin, le fait de découvrir la notion de plan rejoignait l'idée de codifier l'espace pour se le représenter plus facilement. A la suite d'une promenade autour du pâté de maison de l'école, les élèves l'ont représenté dans le préau à l'aide du matériel destiné à l'EPS, pour matérialiser l'idée de pâté de maison et de circuit fermé. Ils ont refait la même chose en classe avec des

kaplas et ont dessiné le résultat obtenu au crayon à papier sur une feuille. Ils ont découvert alors la différence entre une vue du dessus et une vue de côté. Puis ils ont pris connaissance du pâté de maison sur une vue aérienne de *Google maps* et on décalqué le parcours que nous avons réalisé à pied. Le dessin obtenu au crayon à papier leur a fourni un point de comparaison avec leur schéma initial puis avec le plan du quartier. Là encore, c'est en faisant la découverte par eux-mêmes, en éprouvant le parcours et sa représentation, que les enfants ont été acteurs de leur apprentissage dans ce chemin vers les aptitudes à coder et à décoder.

#### 4.5. Comprendre par une visite autour de l'école que nous faisons partie d'un monde où l'écrit est omniprésent

Cette visite autour de l'école, dans la lignée des « classes promenades » conçues par Célestin Freinet, a eu un autre effet bénéfique sur les enfants, outre le fait aussi de relier concrètement l'école à leur quartier. Nous nous sommes arrêtés devant chaque panneau de signalisation, devant chaque plaque indiquant les noms des rues, devant les devantures des commerces qui jalonnaient le parcours. Les enfants étaient donc cernés par un monde de l'écrit et de signalétique. Quel enthousiasme d'I. et M. quand ils reconnaissaient le même nom de rue (sans savoir lire...) sur deux plaques distantes de quelques mètres, et qu'ils se rendaient compte que ce n'était plus le même nom lorsque nous changions de rue ! Quelle fierté pour eux lorsqu'ils ont pu lire le mot « boulangerie » écrit en capitales et en cursives au-dessus de la vitrine, parce qu'ils avaient appris à écrire le mot « boulanger » le matin précédent !

Faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont dans un monde de mots qui codent des sonorités et qui ont du sens, les mettre dans un état d'esprit et des processus d'apprentissage qui enclenchent leur appétit pour l'écrit constituent de bons points de départ pour emmener les élèves sur le chemin de la production d'écrit. Mais le travail en amont qui va le plus les préparer au monde de l'écrit et les familiariser avec celui-ci réside dans toutes les activités qui leur permettront de comprendre comment se structure un texte et quelles sont les étapes de sa genèse.

### 5. Apprendre à structurer sa pensée et à organiser un texte

#### 5.1. Repérer l'architecture d'une histoire, d'un texte

C'est la confrontation des élèves à un grand nombre de textes, leur comparaison, l'attention portée à leur construction, leur mise en réseaux avec d'autres textes et avec d'autres productions non textuelles, par exemple des œuvres artistiques, qui vont leur permettre de découvrir leurs propriétés, leur logique et leur fonctionnement. Pour le moment, les élèves de la classe se sont penchés sur la construction de cinq types de textes : les poèmes, comptines et chansons les

recettes, les narrations, les albums à compter, les courriers et messages. Quant aux documentaires, ils les côtoient régulièrement lorsque nous abordons le domaine « Explorer le monde », mais nous ne les avons pas analysés plus en détail. Pour évaluer les acquis des élèves, il sera intéressant de voir en période 5 s'ils différencient bien un poème, d'une recette et d'un extrait d'album.

Dans le cas des recettes, ils ont appris qu'elles suivaient un programme assez figé avec la liste des ingrédients et leurs quantités en premier, puis les étapes de la préparation, établies de manière chronologique en second. En ce qui concerne les narrations, ils ont vu que lorsque le scénario était simple le récit pouvait se faire de manière chronologique, mais que dans certains cas, comme dans l'album *1001 Crêpes pour la lune* que nous avons étudié en période 4, pouvaient s'imbriquer dans le récit des projections dans le futur ou suppositions, ou bien des points de vue d'un personnage, ou encore des éléments explicatifs venant perturber la chronologie de l'histoire. Or c'est par des lectures fréquentes de contes, récits et histoires variés que les élèves vont pouvoir comprendre quelles sont les structures possibles du récit et se forger ainsi une culture de l'écrit littéraire. Ils pourront ainsi en dégager à terme les caractéristiques narratives nécessaires à la compréhension et à la production de récits. De manière simple, depuis le début de l'année, les élèves ont pu analyser la structure des histoires abordées en cherchant à savoir qui étaient les personnages principaux, ce qui leur arrivait, comment commençait l'histoire et comment elle se terminait. C'est aussi parce que la lecture d'un certain récit entre dans une lecture en réseaux de plusieurs autres récits que les élèves vont pouvoir établir des comparaisons et en révéler certains types de structures. Par exemple, les élèves de ma classe ont pu extraire les points communs et les différences entre les histoires et contes proches que sont *Baba Yaga*, *Hansel et Gretel*, *1001 Crêpes pour la lune*, *Rafara* et *le Petit Poucet*. Ils ont pu en comparer les protagonistes (des fratries éloignées de leur maison, mises en danger par une sorcière ou un ogre), la situation de départ, la succession des événements, la clôture de l'histoire. Par ailleurs, la confrontation à un autre type de récit, le récit en randonnée, leur a donné l'exemple d'une structure différente. Selon la définition donnée par le CRDP de l'académie de Créteil<sup>17</sup>, les récits en randonnée sont « *des récits qui présentent une situation initiale et une situation finale, et entre les deux, des rencontres accumulables, permutables, supprimables ou emboîtées* ». Cette structure repose donc sur le principe de la répétition : des rencontres qui peuvent être mises en parallèle mais qui font chacune évoluer le récit par leur accumulation ou par leur différence. C'est le cas avec *Boubam et le tam-tam* qu'ils ont découvert en période 2. Le petit garçon Boubam, en frappant sur son tam-tam, provoque la rencontre avec trois animaux qui terrorisent le village : le lion, le chacal puis le serpent. Chaque rencontre lui donne l'occasion de surmonter sa peur. Les élèves ont découvert dans ce récit trois

rencontres construites de manière semblable : un animal veut s'emparer du tam-tam et est chassé grâce à la ruse d'un autre animal. C'est aussi le cas avec *Madlenka* qu'ils ont étudié en période 4. Ils y ont découvert un scénario très simple où une petite fille part annoncer à ses voisins que sa dent bouge. Les élèves se sont rendu compte que chaque rencontre était construite sur le même principe et permettait à chaque fois de découvrir une nouvelle culture, une nouvelle langue, un nouveau monde imaginaire et de visualiser un nouveau point sur le plan, autour du pâté de maison que parcourt Madlenka.

Habituer les élèves à la structure d'un récit narratif c'est dans un premier temps leur faire prendre conscience de la chronologie des événements, de leur succession et donc de la séquentialité. Mais afin qu'ils se l'approprient vraiment, il faut non seulement « *fournir massivement aux enfants l'expérience de contes et de récits pour qu'ils extraient à terme les catégories narratives indispensables à la compréhension et à la production de récits : but, réaction, tentative, résultat* » comme le préconisait la Direction de la programmation et du développement en 2003, mais aussi « *reconstituer un événement vécu par la classe représenté sous forme d'images ou de photographies* » et « *reconstituer une histoire connue en remettant en ordre les images évoquant trois ou quatre épisodes au plus* »<sup>18</sup>. Ces préconisations sont toujours conformes aux programmes de 2015. Les élèves de ma classe ont pu à de nombreuses occasions remettre dans l'ordre quatre à cinq images ou photographies extraites d'un album ou d'un spectacle afin d'évaluer leur capacité à se souvenir de la chronologie des événements. Seuls une élève de moyenne section et un élève de grande section éprouvent encore quelques difficultés à réaliser cet exercice. Je cherche à diagnostiquer dans chaque cas si le problème est lié à un manque de compréhension de l'album lu, à un problème de concentration au moment de la lecture ou de l'observation du spectacle ou bien encore à un défaut de mémorisation de la succession et de l'ordre des étapes. C'est pourquoi, lorsque j'étudie un album en particulier, j'essaie dans la mesure du possible de raconter une première fois l'histoire à l'aide de marottes pour pallier ce genre de problème, de lire à plusieurs reprises l'album (pour que les élèves se rendent compte également de la permanence des signes puisque le texte lu est toujours le même tandis que l'histoire racontée, qui ne suit pas un texte, change à chaque nouvelle énonciation) et d'inclure des séances de langage pour que les élèves racontent à leur tour l'histoire et dénouent le fil du récit avec leurs propres mots.

## 5.2. Restituer un récit

C'est là le cœur de l'entraînement à la production d'écrit quand on ne sait pas encore écrire : restituer un récit à l'oral en s'approchant de plus en plus, avec l'entraînement, de la chronologie de la narration écoutée. Pierre Péroz a, quant à lui, complètement remis en cause l'approche

classique des albums et des récits en maternelle. Selon lui, les élèves appréhendent davantage le cœur du récit et ses ressorts, donc sa structure, s'ils ont entendu l'histoire lue ou racontée sans les images, qui viennent interférer avec la compréhension, et s'ils peuvent en restituer le récit en parlant le plus possible entre eux. Il s'agit de la pédagogie de l'écoute, ou plus précisément le dialogue pédagogique à évaluation différée. Ce dialogue suit un protocole très précis et vise à faire parler tous les élèves, à leur faire restituer ce qu'ils ont retenu de l'histoire, des personnages, et à inciter les petits parleurs à intervenir par la distribution systématique d'un jeton pour chaque prise de parole, qu'elle qu'en soit le contenu. Lorsque j'ai mis en place cette méthode dans la classe, notamment après le contage de *Hansel et Gretel*, j'ai vu des élèves qui ne participaient pas en temps normal s'exprimer à leur tour. J'ai vu aussi que les élèves pouvaient parler d'un même moment en le formulant différemment, ou bien encore répéter exactement les mêmes mots d'un enfant qui venait d'intervenir pas forcément par manque d'attention mais pour se l'approprier et pouvoir parler de l'histoire à son tour. C'est ainsi que même les élèves les plus en difficulté, les moins à l'aise avec la restitution de récit, ont pu se familiariser avec l'exercice, avec l'idée, et se forger un point de vue sur l'écrit. J'ai vu aussi des élèves parler en utilisant le passé simple ou bien employer des expressions propres aux récits comme « Il était une fois », ce qui prouve qu'ils s'approprient peu à peu les occurrences et les codes de l'écrit.

### 5.3. S'entraîner à créer et inventer des histoires

Plus avancé encore que de restituer un récit, un autre exercice familiarisant les élèves avec la production d'écrit a été de leur demander d'inventer une histoire ou la suite d'une histoire. Le récit pouvait se faire seulement à l'oral, en utilisant par exemple des cartes à conter : un élève tire une carte et, à partir de l'illustration de la carte, il invente une petite histoire avec les tenants et les aboutissants. Le suivant tire une autre carte et choisit de poursuivre l'histoire de son camarade ou bien d'en inventer une autre. L'exercice a été très intéressant.

A d'autres occasions, les élèves ont pu inventer le texte d'un album muet, comportant seulement des images, ou bien créer un poème collectif, ou encore inventer la seconde partie d'une histoire lue. L'exercice était cette fois-ci accompli avec la dictée à l'adulte qui est un élément indispensable du parcours de l'élève vers la production d'écrit.

### 5.4. La dictée à l'adulte

Dès le début de l'année, j'ai utilisé la dictée à l'adulte avec chaque élève individuellement et en collectif afin de les inciter à la fois à produire un texte destiné à être écrit et à visualiser l'adulte en train d'écrire ce qu'ils disaient. Il s'agissait pour moi de prendre à ma charge

l'activité d'écrire qu'ils ne pouvaient pas encore réaliser tout seuls. Mireille Brigaudiot précise les caractéristiques de cet exercice : « *Un texte parlé n'est pas dicté. Pour qu'il soit dicté, il faut : - qu'il soit déjà « écrivable », c'est-à-dire compréhensible par un lecteur, à distance, - qu'il soit dit en synchronie avec la main du scripteur, car cette main va beaucoup moins vite que la parole.* »<sup>2</sup> Elle conseille également d'écrire en écriture cursive « *car c'est la seule écriture qui fait apparaître des mots séparés par des espaces* ». La production individuelle et la production collective n'avaient pas le même objectif. En général, en production individuelle, je cherche à savoir si une lecture ou un événement comme un spectacle ont bien été compris. Je demande aux élèves de dessiner un moment qui les a marqués au cours de l'histoire ou de l'événement puis de me dire ce qu'ils ont représenté de telle sorte que je puisse l'écrire dans les termes qu'ils emploient. Lorsqu'ils vont trop vite, je leur dis de ralentir ou d'attendre pour que je puisse tout noter, et je dis à voix haute ce que je suis en train de retranscrire. Lorsqu'ils regardent ailleurs, je leur demande de regarder ce que j'écris et je dis ce que je note à voix haute pour garder leur attention. Lorsqu'une tournure est grammaticalement incorrecte, je leur propose la correction, leur demande s'ils sont d'accord avant de la noter. A la fin de la production, je relis l'ensemble. Or, entre les mois de septembre et d'avril, j'ai constaté des progrès considérables chez les élèves pour effectuer cet exercice, aussi bien chez les moyens que chez les grands. Nombreux étaient attentifs à ce que j'écrivais tout en répétant ce qu'ils m'avaient dit, m'attendaient pour que je puisse tout noter, et étaient beaucoup plus prolixes ! Par exemple, après le spectacle musical *Musique de papier* lors du festival « Les enfants d'abord », je demandais aux élèves de se livrer à ce travail et je découvris ainsi que L., en moyenne section, avait interprété ce qu'elle avait vu car je notai au dos de son dessin : « *La dame ne fait rien car elle bricole l'oiseau. Et les garçons font de la musique. Il y a des sortes de vagues. Il y a toutes les couleurs de l'arc-en-ciel.* ». B., quant à elle se livrait à une explication de son dessin mêlée d'un retour réflexif sur les actions des différents acteurs, montrant qu'elle était bien consciente qu'ils agissaient sur les éléments du décor et leur donnait vie : « *J'ai dessiné la mer. Au milieu de la mer, il y avait la dame. Dans ses mains, elle tenait l'oiseau et le faisait voler. C'était une tempête. Et les messieurs gigotaient la mer pour faire la tempête.* » E., élève de moyenne section, avait surtout retenu du spectacle son cadre, puisque la salle se trouvait dans une péniche, sur la Seine, ainsi que les conditions météorologiques : « *J'ai dessiné un soleil, le bateau, la pluie, la Seine. Sur le bateau, on regardait la Seine.* ». A., quant à lui, avait été interpellé par ce que faisaient les acteurs, sans chercher à expliquer de quoi parlait le spectacle : « *J'ai vu cinq personnes qui dansaient avec des instruments de musique.* » Ce qui aurait été intéressant, à l'issue de cette séance, aurait été de faire la synthèse de toutes ces phrases en grand groupe afin de produire un écrit collectif.

C'est ce que nous avons fait en début d'année pour un tout autre type de texte : un poème. Pendant la phase de découverte d'un travail sur l'eau, dans le domaine « Explorer le monde », j'avais demandé aux élèves d'imaginer ce qu'ils auraient pu faire s'ils avaient été une goutte d'eau en pensant à la phrase à compléter « Si j'étais une goutte d'eau, je ... », et de le dessiner. Je leur expliquais que, une fois rassemblées, toutes les phrases qu'ils auraient imaginées formeraient un poème et que ce serait leur poème à eux. Pendant qu'ils dessinaient, je passais voir chaque élève et leur demandais de me dire la phrase qu'ils avaient illustrée sur leur dessin. Je l'écrivais en dictée à l'adulte au dos de la feuille. Cet exercice a permis d'évaluer comment ils se représentaient la goutte d'eau et ce qui pouvait lui arriver, de leur faire manier la structure grammaticale hypothétique « Si j'étais ..., je + verbe au conditionnel » et de les mettre dans un acte de production de poème. Puis, j'ai tapé l'ensemble des phrases les unes sous les autres et les ai lues le lendemain en leur demandant si cela ressemblait à un poème et ce qu'ils en pensaient. Je leur ai posé ensuite la question : « *Peut-on le coller dans le cahier de poésies et chansons ?* » Ils ont tous été d'accord sur le fait que ce poème y méritait sa place.

Mais, c'est la dictée à l'adulte pratiquée en groupe qui permet de produire un écrit plus long, puis de le retravailler et de le finaliser : parce qu'il mobilise plus d'élèves et favorise un acte créatif coopératif par lequel sont mutualisées les idées et critiques ou rectifications, mais aussi parce qu'il laisse à la disposition de la classe un temps plus long pour aboutir un projet d'écriture. Mireille Brigaudiot rappelle qu'il y a trois étapes pour produire un écrit :

« - *sa conception : ce qu'on veut dire*

- *sa formulation : ce qu'on écrit*

- *sa révision : est-ce que ça va faire l'effet escompté sur le lecteur ?* »<sup>2</sup>. Or ce temps collectif laisse vraiment le temps d'aborder ces trois facettes de l'écrit.

## 5.5. La réécriture et la notion de brouillon

On l'a vu précédemment, il est vraiment important pour les élèves de saisir que la production d'écrit doit être réfléchie, relue, corrigée, et qu'elle n'est pas figée : elle peut être transformée, retravaillée. Lors d'une production collective en dictée à l'adulte, ils doivent voir que c'est possible et même nécessaire de revenir sur le texte écrit et de proposer d'autres mots qui conviendraient mieux, d'autres tournures, de voir s'il n'y a pas des répétitions à supprimer, des tournures à revoir, des incohérences à corriger ou encore des phrases à remettre dans l'ordre si une chronologie n'est pas respectée. C'est pourquoi, lorsque je leur propose un travail en dictée à l'adulte, je leur explique que nous allons écrire un brouillon que nous corrigerons par la suite et que je réécrirai au propre. Pour l'instant, je n'ai pas encore réécrit au propre sous leurs yeux, mais ce serait intéressant de le faire en dernière période sur un texte de longueur modérée pour

qu'ils réfléchissent avec moi sur ce que l'on retient du texte raturé et annoté. En période 4, par exemple, j'avais demandé aux élèves de grande section d'imaginer la deuxième partie de l'histoire *1001 Crêpes pour la lune* en attendant de leur raconter la suite avec les marottes. Leur texte fut assez court ce qui permit de le corriger aussitôt. Ainsi, je pu constater leur faculté à terminer un récit narratif en proposant une solution au danger encouru par les personnages – ce qui revient à imaginer un élément de résolution pour faire face à l'élément perturbateur, si l'on respecte les termes du schéma narratif –, mais aussi d'évaluer leur capacité à effectuer un travail métalinguistique sur leur propre texte. L'exercice mérite d'être réitéré, même si le fait de les lancer dans un travail de production sans leur avoir raconté la fin du récit a généré une forte frustration qui les a passablement déconcentrés et démotivés, alors que c'est un exercice qui leur plaît en temps normal. La prochaine fois je demanderai plutôt aux élèves d'imaginer la suite d'une histoire, une fois qu'elle aura été lue ou racontée dans son intégralité, pour voir s'il est possible d'ajouter un autre élément perturbateur, des péripéties, etc. Ou bien encore je leur demanderai d'inventer une histoire entière. Un tel exercice valorise particulièrement leurs participations car ils sont fiers de dire au moment de la relecture : « *C'est moi qui ai dit cette phrase !* ». Certains voudraient même monopoliser la parole et proposer toute l'histoire. Il me revient alors de partager la parole pour que tous puissent participer, en particulier les « petits parleurs ». Ce travail coopératif donne ainsi des clefs à ces derniers pour tenter des phrases, aider à construire le récit. Au final, chacun est fier de sa ou ses propositions, mais surtout du résultat final émanant d'une réflexion collective.

Cet exercice peut avoir lieu aussi lors de la constitution d'affiches ou de textes destinés aux parents de la classe, à mettre dans le cahier de correspondance, mais c'est vrai que d'appréhender la rédaction par la production d'un récit narratif semble un facteur facilitant pour des enfants de cycle 1 du fait qu'il apporte un côté ludique à l'acte d'écrire.

## 6. Conclusion

Cette année, j'ai pu observer des élèves adoptant peu à peu des réflexes et habitus d'enfants qui entrent dans le monde de l'écrit. Ils ont appris à manier les outils de l'écrit, aussi bien bien matériels que linguistiques ou phonétiques. Ils se sont impliqués dans des activités leur donnant les clés pour apprendre à décoder du texte, à s'inscrire dans une pratique de scripteur et de rédacteur, et enfin à façonner et à organiser leur parole de sorte qu'elle puisse être retranscrite (c'est-à-dire à s'approprier les différents critères et mécanismes qui font que l'on distingue un discours écrit d'un discours oral). J'ai donc constaté qu'ils étaient réellement dans une attitude de production d'écrit avant de savoir lire et écrire, de manière hétérogène bien entendu. Mais tous ont au minimum acquis un état d'esprit favorable à la découverte de l'écrit et des éléments

d'une culture de l'écrit en train de se former. Ce qui leur permettra, je l'espère, de décoder plus facilement au CP, de leur faciliter l'apprentissage de la lecture, mais surtout de concevoir la lecture et l'écrit comme un plaisir. Lorsqu'ils se saisissent volontiers d'un livre au coin bibliothèque, qu'ils marquent leur joie à découvrir un nouvel album, je me prends à espérer que cela continuera après le cycle 1. Je souhaite que toutes ces entrées dans le monde de l'écrit éviteront des cris de désarroi à la découverte de livres peu illustrés en cycle 2 : « *Maîtresse, ils sont tout noirs les livres !* » et qu'ils ne seront pas rebutés d'écrire. J'espère aussi qu'ils seront amenés dans leurs futurs apprentissages à considérer – pourquoi pas ? – l'acte d'écrire comme un jeu.

## 7. Bibliographie

1. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2015. *Ressources maternelle, Graphisme et écriture, L'écriture à l'école maternelle*. Eduscol.
2. BRIGAUDIOT Mireille, année. *Langage et école maternelle*, Hatier.
3. VYGOTSKY Lev, 1997 (édition initiale en 1934). *Pensée et langage*, Edition La Dispute, p.260-261.
4. FIJALKOW Jacques, 2003. *Entrer dans l'écrit, Editions Magnard, coll. « Les guides »*.
5. FIJALKOW Jacques. Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ?. *In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°15, 1997. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école. pp. 113-129.*
6. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2015. Programme d'enseignement de l'école maternelle, NOR : MENE1504759A, arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015, MENESR - DGESCO MAF 1.
7. DEVANNE Bernard, 2006. « Journal d'une grande section en ZEP », *in Le Café pédagogique* : [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/devanne\\_i71.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/devanne_i71.aspx)
8. BRUNER Jerome, 1977. *The Process of Education*, Harvard University Press.
9. DORNER Christina, 2016. *Vers l'écriture : MS*, Accès Editions.
10. DORNER Christina, 2017. *Vers l'écriture : GS*, Accès Editions.
11. [http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience\\_phonologique.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf)
12. HILLMAN Catherine et KERNEIS Françoise, 2013. *Kay, Blue and Sparkle, Découverte de l'anglais en maternelle*, livre du professeur, Sceren CRDP Académie de Nantes, coll. « Langues en pratique – Docs authentiques ».

13. CORBENOIS Madeleine *et al.*, 2000. *Apprentissages de la langue et conduites culturelles : maternelle*, Bordas, coll. « Pratique pédagogique ».
14. FREINET Célestin, 1950. *Essai de psychologie sensible*, Delachaux et Niestlé.
15. LEGRAND Louis, 1993. « Célestin Freinet : un créateur engagé au service de l'école populaire » *in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n 1-2, mars-juin 1993 : 407-423.
16. ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, 2013. *Dessins, traces et signes : GS. Aux sources de l'écriture*, Retz, coll. « Des situations pour apprendre ».
17. <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/randonne.htm>
18. DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DEVELOPPEMENT, 2003. Produire un récit quand on ne sait pas écrire.

## **Résumé**

En cycle 1, il est nécessaire d'éveiller les élèves à l'écrit avant qu'ils apprennent spécifiquement à lire et à écrire en cours préparatoire. Il s'agit de leur donner les clés de la compréhension de l'écrit et de les habituer progressivement aux mécanismes de la production d'écrit. Mais comment définir, en école maternelle, cette production d'écrit et quels peuvent être les inducteurs de celle-ci dans une classe de moyenne et grande sections ? En d'autres termes, pourquoi et comment inciter les élèves à produire de l'écrit avant l'arrivée en cycle 2 et donc avant de savoir lire ? Au cours de cette année scolaire ont pu être mises en place les conditions d'une pratique de l'écrit en proposant aux élèves des outils à la fois matériels, linguistiques et phonologiques, en cherchant à les rendre acteurs de leurs apprentissages au sein de situations propices à la production d'écrit, et en misant enfin sur l'importance de leur apprendre à structurer leur pensée et la rédaction d'un texte.

## **Abstract**

In preschool (cycle 1), it is necessary to initiate children in writing before they develop their reading and writing skills during the five years of the elementary school (cycle 2). By this way, they will better understand the "world of writing" and will be more open to the mechanisms of writing production. But, how can be defined this production of writing at preschool and what can be the inductors of it in a class grouping pupils of second and third years (named *moyenne section* and *grand section* in France)? In other words, why and how to encourage these children to produce writing before cycle 2, when they will really learn how to read and write? During this school year, I set the conditions for such a writing practice, by giving to the children the material, linguistic and phonological tools, by making them actors of their learning, and finally, by teaching them how to structure their thinking and how to write a text.