



HAL
open science

L'écrit et la production d'un récit

Marie Ziar

► **To cite this version:**

| Marie Ziar. L'écrit et la production d'un récit. Education. 2019. dumas-02291230

HAL Id: dumas-02291230

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02291230>

Submitted on 6 Nov 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

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

L'ÉCRIT ET LA PRODUCTION D'UN RECIT
MS/GS

Présenté par : Marie Ziar
Encadré par : M. Goasdoue

Mots Clefs : langage – écrit – récit – principe alphabétique – texte

Table des matières

Introduction	3
1^{ère} partie : Le cadre théorique	6
1 – Les instructions officielles	6
2 – Qu’est-ce qu’un récit et que signifie produire un récit à l’école maternelle ?	8
3 – La production d’un écrit à l’école maternelle	12
2.1 Écrire, un acte cognitif lourd : quels obstacles les élèves de maternelle doivent-ils surmonter pour y parvenir ?.....	12
2.2 Plusieurs dimensions dans l’écrit : la dimension autour du code et la dimension textuelle.....	13
2.2.1 La dimension autour du code.....	13
2.2.2 La dimension textuelle.....	16
2^{ème} partie : Ce qui a été mis en place dans la classe (intentions et réalisations)	19
1 – La classe	19
1.1. Le contexte.....	19
1.2. Les dispositifs mis en place dans la classe.....	19
2 – Situations d’enseignement mises en place	28
2.1 Pour travailler la dimension autour du code : la découverte du principe alphabétique.....	28
2.1.1 La phonologie.....	28
2.1.2 Les essais d’écriture de mots.....	29
2.2 Pour travailler la dimension textuelle.....	31
2.3. A partir de la production écrite d’un récit/Dans le but de produire un récit écrit.....	33
2.3.1 S’approprier les éléments de la structure narrative	34
2.3.2 Les premières productions de récits écrits.....	37
Conclusion	41
Bibliographie	42
Annexes	43

Introduction

*« Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. »¹ Et le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* ajoute qu'il est plus qu'essentiel d'« intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves »².*

Nul enseignant, et encore moins la professeure des écoles stagiaire que je suis, en immersion complète dans les instructions officielles et les propositions didactiques depuis presque deux ans, ne peut ignorer l'importance qu'il est essentiel d'accorder à la construction du langage dans son enseignement, dans ses deux composantes que sont l'oral et l'écrit.

Sur les modalités de leur enseignement, nous pouvons également observer dès ces premières lignes du programme de l'école maternelle de 2015, que les dimensions du langage ne sont pas abordées à partir d'un même niveau de prérequis et ne visent pas le même degré d'apprentissage. Il a été largement dit et prouvé que la majorité des enfants arrivent à l'école maternelle avec un certain bagage en langage oral grâce à leur entourage familial et à leur environnement social proche. C'est pourquoi ce langage est considéré comme le plus apte à favoriser ou permettre la communication, la compréhension, la réflexion ou encore l'apprentissage, et les instructions officielles préconisent son utilisation permanente et continue lors de toutes les situations de production, de réception ou encore d'interaction. C'est par ce langage oral que les élèves découvrent les caractéristiques de la langue française.

Le langage écrit est quant à lui une dimension davantage étrangère aux jeunes enfants. Leurs seuls contacts, et ce n'est malheureusement pas une généralité, se limitent aux albums de jeunesse laissés à disposition dans leur chambre et lus parfois le soir avant de dormir. L'école maternelle a donc pour rôle de les familiariser avec ce langage. Pour cela, les programmes précisent les objectifs suivants :

- Écouter de l'écrit et comprendre
- Découvrir la fonction de l'écrit
- Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement
- Découvrir le principe alphabétique
- Commencer à écrire tout seul

Quantité d'ouvrages pédagogiques et documents d'accompagnement des programmes proposent un certain nombre d'activités, d'outils, de réflexions, permettant la mise en œuvre effective de ces objectifs favorisant l'entrée dans l'écrit, sources inépuisables dont je me suis bien entendu largement inspirée, avant même d'entrer symboliquement dans le métier à la signature de mon procès-verbal d'installation le 1^{er} septembre 2018. La peur qui touche tout futur enseignant stagiaire, d'être dépassé, de ne pas être à la hauteur des hautes responsabilités qui nous incombent, m'avait poussée à vouloir établir pendant les grandes vacances d'été une programmation didactique annuelle et progressive sur les cinq périodes, pour les cinq domaines d'apprentissage. Je suis obligée d'admettre que cela m'a bien rassurée les premières semaines et surtout aidée à ne pas me sentir totalement démunie face aux 24 membres d'un jury aussi adorable qu'intransigeant lorsque nous n'arrivons pas à capter son attention. Mais il a fallu rapidement me rendre à l'évidence, les progressions imaginées,

¹ Ministère de l'Éducation nationale, d. l. *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015

² Ministère de l'Éducation nationale, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013

élaborées, et même idéalisées, ont dû subir de nombreuses modifications, et certaines ont même été mises de côté et remplacées, pour s'adapter au développement de chacun des élèves de cette classe à double niveau MS et GS qui m'a été confiée cette année.

En effet, j'ai dû faire face, dès la première période, à un souci pédagogique partagé par grand nombre de mes collègues enseignants du premier degré, débutants comme moi, mais aussi plus experts : Comment combler la distance, souvent considérable, qu'ils évoluent dans environnement privilégié comme la majorité de mes élèves ou pas, qui sépare leur expression orale de l'expression écrite maîtrisée ?

En réponse à cette question est souvent donnée une définition classique de la langue voulant qu'elle soit fondée sur un système de contraintes formelles qui comprend divers niveaux d'organisation : phonologique, lexicale, syntaxique, ... Apprendre sa langue maternelle pour un élève consisterait donc à acquérir tout au long de sa scolarité la maîtrise de son système formel, d'abord sur le plan oral avec l'aide de l'école maternelle puis sur le plan du système linguistique écrit à l'école primaire. En effet, l'idée que l'on puisse commencer à écrire avant même de savoir lire peut encore laisser perplexes voire sceptiques de nombreux membres du corps enseignant.

Mais cette vision de l'apprentissage de la langue paraît extrêmement réductrice et elle faisait déjà l'objet de nombreuses critiques dans les années 80. J.-S. Bruner disait alors à ce propos : « *Lorsque nous disons qu'un enfant acquiert le langage, nous devons tenir compte des fonctions communicatives qu'il remplit ou du pouvoir qu'a l'enfant de « faire des choses avec des mots ». Ici, le critère pour juger des progrès dans l'acquisition n'est pas tellement la conformité lexico-grammaticale ou sémantique, mais plutôt l'efficacité, ce qu'on appelle l'aspect pragmatique du langage.* »³

Fort heureusement, le psychologue et auteur de nombreux ouvrages dédiés au développement de l'enfant et à la psychologie de l'éducation, et de nombreux théoriciens de l'acquisition du langage après lui, ont été entendus et les choses ont bien évolué. Le rôle de l'école maternelle dans ce long processus d'apprentissage est désormais considéré comme essentiel, y compris pour ce qui concerne l'écrit.

C'est ainsi que je me suis sans cesse interrogée, et très souvent remise en question sur ce que je pensais être pertinent et efficace, sur les moyens à mettre en place pour que mes jeunes élèves de moyenne et grande sections puissent acquérir, non pas la grammaire et le lexique comme tels, mais une capacité à utiliser le langage écrit de manière significative et efficace dans des situations de communication diversifiées ; et plus particulièrement pour le sujet qui nous intéresse, des compétences à comprendre et produire des textes de genres différents, aux caractéristiques grammaticales et lexicales propres à chacun.

Lorsque j'évoque la notion de « genre », je fais ici référence aux cinq grandes catégories de types de textes établies par Jean-Michel Adam⁴ : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Même si tous ont fait l'objet d'une étude poussée et ont permis la réalisation d'apprentissages particuliers à un moment donné ou un autre de l'année, j'ai choisi de centrer mon enseignement sur la compréhension et l'acquisition des caractéristiques de la langue écrite à travers la production d'un texte narratif, autrement dit d'un récit. Ce type de texte me paraît en effet receler une puissante motivation de lecture-écriture, et la maîtrise des compétences linguistiques qu'il exige me semble être la garantie d'une bonne compréhension du texte lu.

Il ne restait plus qu'à essayer de mettre tout cela en pratique dans ma classe pour répondre à la problématique qu'était la mienne : **Comment aider mes élèves à comprendre**

³ J.-S. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris. Retz, 1987

⁴ J.-M Adam, *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris. Nathan, 1992

et à intégrer dans leur mobilisation du langage les caractéristiques de sa dimension écrite par rapport à celles de sa dimension orale à travers la production d'un récit ?

Pour cela, je me suis appuyée à la fois sur des récits du quotidien reposant sur des scénarios connus des enfants, donc rassurants et familiers, et sur des textes de la littérature enfantine, adaptés à un projet pédagogique autour du récit d'aventure dans chaque continent du monde. J'ai souhaité par ce biais laisser les élèves s'épanouir dans une certaine zone de confort pour stimuler et structurer leurs acquis, et dans un même temps éveiller leur curiosité et leur envie de s'appropriier les règles internes à toute expression écrite pour s'engager eux-mêmes dans la production d'un écrit fictionnel.

Pour motiver l'effort d'écriture, les récits prendront la forme d'un « objet écrit » réaliste. Certains seront écrits dans leur cahier d'écriture, d'autres seront associés à une expression artistique visuelle, exposée dans les couloirs de l'école, avant d'être dupliqués et imprimés dans un petit livret distribué aux parents, avec toutes les contraintes textuelles de publication que cela comporte (mise en page, illustration, 1^{ère} et 4^{ème} de couverture, etc.). Les élèves verront leurs textes valorisés dans des supports destinés à être lus par les autres.

Enfin, j'ai rapidement pris conscience que pour que la production écrite d'un récit soit un outil pédagogique efficace pour servir la compréhension et l'emploi des caractéristiques de l'écrit, il fallait également mettre en place des dispositifs permettant aux élèves de s'entraîner à l'écriture, de mobiliser les acquis dans des essais d'écriture de mots, de phrases par tâtonnements/recherches, de dicter des textes écrits à l'adulte.

Dans un premier temps j'ai tenté de lire et d'analyser tout ce qui avait pu être dit sur cet objet d'enseignement qu'est l'écrit à l'école maternelle, dans les instructions officielles et chez les très nombreux didacticiens qui ont réfléchi sur le sujet et proposé des situations d'enseignements à mettre en place dans nos classes. Mais la liste de ces ouvrages est tellement exhaustive que je n'ai pu en convoquer qu'un tout petit échantillon, je l'espère représentatif, dans cette première partie théorique.

La seconde partie de mon mémoire portera sur ce que j'ai pu mettre effectivement en place dans ma classe de moyenne et grande sections de maternelle à partir de toutes ces propositions et sur l'analyse de ma pratique, de la conception des activités aux résultats obtenus dans leur mise en œuvre, que j'ai pu en faire.

1^{ère} partie : Le cadre théorique

1 – Les instructions officielles

D'après le programme de maternelle de 2015, l'objectif visé est « *de donner à tous une culture commune de l'écrit* »⁵

Pour cela, l'apprentissage de l'écrit doit se dérouler selon deux axes principaux menés en parallèle. En premier lieu, les jeunes élèves de maternelle découvrent les supports de l'écrit ainsi que la langue écrite, et contribuent à l'écriture de textes ; le tout afin de se familiariser avec l'écrit et de comprendre la permanence du langage écrit, ses spécificités et son utilité : garder une trace, réfléchir, s'adresser à quelqu'un d'absent. Il s'agit de faire comprendre aux élèves que ce qu'ils voient correspond à des mots, des sons spécifiques, que c'est un code commun à tous. Ainsi si l'enseignant écrit quelque chose les parents seront capables de le lire le lendemain et toutes les lectures auront le même résultat. Il est donc important que le travail de l'écrit utilise plusieurs types de supports comme des affiches, des mots, des dictées à l'adulte.

Cette familiarisation est menée en relation étroite avec le second axe qui a pour but de préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture et à l'écriture, en leur faisant distinguer les sons de la parole, en abordant le principe alphabétique, et en apprenant les gestes de l'écriture. A ce sujet, les programmes sont très clairs : « *L'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. Durant les 3 années de l'école maternelle, les enfants vont découvrir ce principe (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre. Ce qui est visé à l'école maternelle est la découverte de ce principe et non l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites* »⁶

Il ne s'agit donc pas d'apprendre à lire et à écrire comme cela est présenté dans les programmes du cycle 2 mais plutôt de produire du langage écrit comme action de dire quelque chose à quelque chose d'absent, et de se représenter l'acte d'écrire, activité de langage particulière, incluant de multiples procédures. Nous reprenons ici l'idée *d'émergence de l'écrit* telle qu'elle est définie par Jocelyne Giasson « *L'émergence de l'écrit englobe toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habilités et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel avant de lire de manière conventionnelle.* »⁷

La pratique de l'écrit régulière et fréquente à l'école maternelle est donc avant tout un gage de réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cycle 2.

La littérature de jeunesse et les textes documentaires ont une place importante dans ces programmes car ils sont les outils pédagogiques privilégiés pour permettre aux élèves de fréquenter la langue de l'écrit par l'intermédiaire de « *L'enseignant [qui] prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute* ». Ils s'habituent à la réception du langage écrit et apprennent à l'appréhender. Les matériaux donnés à « lire » doivent donc refléter toute la diversité de la culture écrite et l'enseignant doit parfois limiter son action à un

⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. « Partie 1.2 – L'écrit – Découvrir le principe alphabétique », BO spécial numéro 2 du 26 mars 2015

⁶ *Ibid.*

⁷ Jocelyne Giasson, *La lecture : apprentissage et difficultés*, De Boeck, Collection « Outils pour enseigner »

rôle de médiateur, d'animateur dans les échanges afin de laisser la place à l'élève d'appréhender personnellement les caractéristiques du monde de l'écrit.

Pour ce qui nous intéresse par exemple, la compréhension d'un récit de fiction, les apprentissages doivent leur permettre de comprendre et de pouvoir réinvestir deux points essentiels : le repérage du personnage principal et sa reconnaissance à travers les transformations qui l'affectent, ses motivations, les buts qui animent sa démarche, ses relations avec d'autres personnages ; la préhension des événements, des épisodes, de leur chronologie, leurs relations de causalité comme un tout, un ensemble cohérent qui fait récit avec un début, une trame principale et une fin, et par ce biais la faculté de distinguer ce qui est central de ce qui est secondaire.

Les programmes de maternelle mettent également l'accent sur la progressivité des enseignements sur tout le cycle 1, ainsi que sur les pratiques à développer.

Il est en effet indispensable qu'un travail d'équipe soit réalisé afin que chaque enseignant, dans son niveau, réalise bien la part lui revenant. L'accès à la découverte du principe alphabétique et aux premiers essais d'écriture en grande section est conditionné par des apprentissages réalisés en section de petits et de moyens. Et cette *« progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiquée plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire. Cette activité d'écriture ne peut s'effectuer que si, dans le même temps, l'enfant développe une conscience phonologique en devenant capable d'identifier les unités sonores de la langue. »*⁸

C'est pourquoi, dès la petite section, les enfants doivent « voir écrire ». L'enseignant produit du langage écrit et les enfants participent peu à peu. Le spectacle de l'écrit permet d'attirer l'attention sur l'acte d'écrire et de mettre en évidence la nature de l'écrit, qui est un langage transportable. Ils réalisent progressivement que le français écrit est linéaire (disposés en lignes, en colonnes), que les mots sont alignés de gauche à droite, que l'écriture progresse du haut vers le bas... C'est une étape précédant la dictée à l'adulte car elle permet de comprendre quels sont les aspects matériels de l'écriture d'un message, comment il s'élabore et comment on le réalise. En moyenne section, ils commencent à dicter à la maitresse des messages et des récits très simples. Enfin, en grande section, les textes et écrits dictés sont plus longs et l'on peut mettre en place de véritables ateliers d'écriture, en commençant par les essais d'écriture de mots simples, le but étant *« que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux, ou des documents affichés dans la classe qui ont été observés ensemble et commentés »*⁹. Ainsi, pour que l'enseignant évalue où ils en sont de leur compréhension du principe alphabétique, il peut à partir de la moyenne section, et de manière répétée en grande section faire des « commandes d'écriture » de mots avec pour consigne de faire comme ils peuvent, comme ils savent. Ce dispositif est mené en parallèle avec l'entraînement aux gestes moteurs qui seront mobilisés dans l'écriture à partir d'exercices graphiques, qui ne doit pas être confondu avec l'entraînement à l'écriture proprement dite visant *« à tracer volontairement des signes abstraits dont [les élèves} comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons. »*¹⁰ Les activités de correspondance entre les trois écritures, capitales, script et cursive, de copie de

⁸ Eduscol cycle 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Partie 1.2 – L'écrit – Découvrir le principe alphabétique »

⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. « Partie 1.2 – L'écrit – Découvrir le principe alphabétique », BO spécial numéro 2 du 26 mars 2015

¹⁰ *Ibid.*

mots, phrases, textes courts, de saisie sur l'ordinateur peuvent servir ce dernier objectif d'apprentissage.

Enfin, « *Lorsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits. En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés.* »¹¹.

L'enjeu est ici, qu'une fois qu'ils savent ce qu'ils ont envie d'écrire, de mettre à leur disposition des outils pédagogiques permettant de recopier des mots connus comme les textes des comptines et des poésies apprises par cœur, et de leur apporter toute l'aide nécessaire à la mise en place de stratégies d'écriture pour l'écriture de mots nouveaux. Il s'agit d'arriver à provoquer le déclic qui les sortent cette torpeur, du « je ne sais pas faire donc je ne fais pas » que j'ai malheureusement trop entendu cette année, car « *plus ils écrivent, plus ils ont envie d'écrire* »¹². Tout en soulignant les différences entre le français écrit normé et la production écrite de l'élève pour ne pas leur faire croire que c'est l'écriture correcte, il est donc important de valoriser leur travail et de définir comme une réussite toute tentative de production autonome d'écrit.

Ces textes doivent ensuite servir de supports à des échanges entre son auteur et l'adulte à propos de leurs intentions, de leurs réalisations, pour permettre à l'enseignant d'évaluer où l'élève en est de sa compréhension du fonctionnement de la langue.

2 – Qu'est-ce qu'un récit et que signifie produire un récit à l'école maternelle ?

Les différentes définitions parlent du récit comme une action de narration d'un événement.

Le terme « narration » est défini comme « l'action de raconter une suite d'évènements sous forme littéraire » (*Larousse*). Le verbe « narrer » vient donc du latin (g)*narrare* qui signifie « raconter » mais dont la racine (g)*narus* fait aussi référence à « celui qui sait ». L'étymologie vient ici appuyer l'idée de J.-S. Bruner selon laquelle « *l'importance du récit est aussi essentielle pour la cohésion de notre culture qu'elle l'est pour la structuration de la vie d'un individu.* »¹³ C'est sous forme d'histoires que se construit notre personnalité et c'est pour cela qu'il est important de faire expérimenter aux élèves les différents genres de récit qui ont cours au sein de notre culture.

Pour ce qui est des caractéristiques du récit, les spécialistes du récit¹⁴ distinguent tous trois moments essentiels dans la structure narrative élémentaire : un début, une trame centrale et une fin.

Que ce soit d'après le « schéma quinaire » de Paul Larivaille ou le « modèle actanciel » de A.-J. Greimas, on retrouve donc dans toute production de récit, orale comme écrite, les ingrédients de base suivants :

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. « Partie 1.2 – L'écrit – Découvrir le principe alphabétique », BO spécial numéro 2 du 26 mars 2015

¹² *Ibid.*

¹³ J.-S. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris. Retz, 1996

¹⁴ - C. Bremond, *La logique des possibles narratifs*, 1966 / *Logique du récit*, Paris. Seuil, 1973

- J.M Adam, *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Armand Colin, collection « Cursus », 1992 (3^{ème} édition)

- Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, Essais, 1928

- A.-J Greimas, *Sémantique structurale*, Puf, collection « Formes sémiotiques », 1966

- Paul Larivaille, *L'Analyse (morpho)logique du récit*

- La situation initiale présente les circonstances de temps et de lieu et la situation avant la perturbation, ou problème ;
- Vient ensuite le développement où le ou les personnages vont effectuer des actions subies ou déclenchées. Actions qui tendent vers un but, un état, à atteindre ;
- Enfin, la fin du récit met en avant la relation entre la fin et le début de la narration. Elle peut faire un bilan des actions du ou des personnage(s).

Au début de tout récit, une situation est posée et va être dérangée par la rencontre d'un élément perturbateur, de tous types possibles, et d'un ou plusieurs personnages. Cela va entraîner plusieurs actions de ces derniers qui tendent vers un but final, chaque action est ainsi influencée par ce but à atteindre. C'est en effet le personnage et ses caractéristiques qui orientent le récit.

Or, la perception et la compréhension de ces éléments fondamentaux n'est pas sans poser quelques difficultés aux jeunes élèves de maternelle.

En effet, ils ont souvent du mal à saisir le caractère unique et permanent du personnage principal, notamment lorsque l'album en propose différentes représentations à travers ses actions, ses motivations, ses états mentaux. Parfois, même les illustrations sur lesquelles les enfants s'appuient pour mieux comprendre ce qu'ils sont en train d'entendre peuvent semer le trouble dans leur esprit en représentant le même personnage plusieurs fois sur une même page, ou sous différents angles. C'est pourquoi, pour les aider à identifier chaque personnage, des parcours de lecture doivent être organisés dès la petite section, en commençant par des livres ou albums illustrés d'une même série mettant en scène un même personnage, qui peut parfois prendre la forme d'un objet, pour aller en moyenne section vers des personnages plus stéréotypés et finir en grande section par des personnages plus complexes à saisir.

Il leur est également très difficile de saisir que les changements qui affectent le héros et la succession des événements forment un tout, un ensemble cohérent qui constitue une seule et même histoire. Pour les aider à construire le récit, il est donc important de centrer les lectures et contages sur des histoires proposant une véritable cohérence narrative à travers l'aventure vécue par un ou deux personnage(s) au maximum, en suivant une chronologie facilement identifiable par les élèves, et de privilégier les lectures complètes aux lectures morcelées qui empêchent les enfants de percevoir l'unicité dans la progression du récit.

Ces préconisations officielles pour construire le récit au cycle 1 dans les documents d'accompagnement des programmes, sont reprises et mises en pratique dans des « manuels scolaires » du type *Ordo – Pour comprendre le système relationnel de l'ordre*, produit d'une association entre psychologues émérites et professeurs en sciences de l'éducation qui ont eu à cœur d'élaborer un matériel pédagogique permettant aux élèves de « *comprendre comment l'ordre fonctionne, en réfléchissant sur l'organisation des connaissances qu'ils ont déjà.* »¹⁵

Le guide pédagogique propose donc pour cela une série de scénarios basés sur des récits illustrés, simples et familiers, comme une sortie au zoo, la construction d'un bonhomme de neige, une journée d'école, ou encore la croissance d'une plante, qui permettent de travailler les compétences essentielles pour comprendre l'organisation d'un récit, et ainsi en travailler la structure narrative. Ces scénarios sont représentés soit par des images soit par des phrases pour ne pas les enfermer dans un matériel exclusivement imagé qui ne permettrait pas de faire le lien entre l'image et le texte, de travailler sur leurs différences et leurs complémentarités, compétence importante à développer chez les élèves.

Les séances de travail sont organisées dans une progression à trois étapes. Tout d'abord une première étape de consolidation des connaissances antérieures permet aux élèves de moyenne section d'apprendre par exemple à utiliser leurs connaissances pour

¹⁵ J.-L. Paour, Ch. Bailleux, S. Cèbe et R. Goigoux, *Ordo – Pour comprendre le système relationnel de l'ordre*, Hatier, Paris 2011

chercher, dans des images, des indices permettant d'identifier une histoire, pour décider si une image ou une phrase appartient à une même histoire, ou encore à utiliser leurs connaissances et les indices tirés des images pour identifier le début et la fin d'une histoire. Puis en grande section, la deuxième étape correspond à un apprentissage systématique et explicite des relations ordinales de base. Les élèves utilisent leurs connaissances et les indices tirés des images pour ranger avant ou après une image repère, leurs connaissances et les indices de l'avant et de l'après, les indices de temps et de causalité pour ranger entre deux images, entre deux moments de l'histoire. Puis enfin, en fin de GS, dans une troisième étape correspondant à une utilisation généralisée et coordonnée des relations ordinales, ils ordonnent progressivement les images d'une histoire, en partant du début, puis de la fin, puis toutes les images et les phrases d'une histoire sur une ligne de cases. Tout cela permet d'arriver à la partie « Chrono » du manuel qui donne un cadre d'exploitation des relations temporelles que sont les saisons, les moments de la journée, les âges, les durées, pour ordonner, trier ou encore comparer.

Certaines de ces tâches se retrouvent sous différentes formes dans beaucoup d'ouvrages didactiques et sur beaucoup de blogs d'enseignants. Mais ce qui est intéressant ici c'est que l'enseignant peut travailler sur l'organisation des procédures que les élèves utilisent, et non sur la réussite de la tâche directement. En effet, toutes les situations didactiques proposées dans *Ordo* obligent les élèves à se représenter leurs connaissances procédurales. L'important n'est pas qu'ils aient réussi à remettre les images en ordre chronologique, tout seuls ou en regardant les voisins, mais c'est qu'ils comprennent la logique des relations entre les images ou les différents paragraphes d'une même histoire. Le but n'est pas pour l'enseignant d'évaluer la compétence mais de contribuer à sa construction.

Pour cette raison, le manuel propose de travailler d'abord sur la compréhension et l'utilisation coordonnée des référentiels début/fin, avant/après, entre, juste avant/juste après, pour ensuite fixer les mots qui serviront à désigner les relations ordinales entre différentes parties d'un texte : début, fin, premier, dernier, commencer, finir, ... Puis les élèves apprennent à utiliser l'ordre comme une stratégie indispensable pour de nombreuses tâches comme découvrir, ranger, raconter et expliquer, faire des hypothèses, anticiper les conséquences d'une hypothèse, vérifier, produire et corriger une succession, rechercher des indices, etc. A chaque étape, l'enseignant, par un questionnement visant à préciser la nature de la tâche, à opérer un traitement rigoureux des images et à résoudre de manière stratégique toutes les tâches, doit inciter les élèves à faire systématiquement référence à leur propre expérience, à leur connaissance des scénarios pour analyser et interpréter les images, les phrases-résumés, puis les récits. Il les engage également à verbaliser les stratégies employées et leurs effets. Afin de les accompagner dans leur assimilation d'une démarche systématique et stratégique de résolution de problèmes, le manuel propose des « formats » stables avec toujours le même déroulement des séances, les mêmes types d'activités et de questionnements.

Les instructions officielles sont également renforcées par l'apport de nombreux didacticiens sur la relation entre littérature de jeunesse et apprentissage de la langue écrite. C'est ainsi que selon Bernard Devanne, spécialiste de la lecture et de l'écriture, auteur de *Lire et écrire, Des apprentissages culturels*, souligne que cette « *construction culturelle active interactive pour appréhender et s'approprier les opérations propres à l'énonciation et à la mise en texte (constance narrative, crédibilité des comportements des personnages, des enchaînements des actions, des dialogues, ...)* ne peut se concevoir que sur la durée. »¹⁶ Donc c'est dès l'école maternelle qu'il faut mettre en place un véritable partage culturel, par une

¹⁶ Bernard Devanne, *Littérature de jeunesse et apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire*, chapitre 8 dans l'ouvrage collectif *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, sous la dir. L.Pasa, S.Ragano et J.Fijalkow, Collection « Pédagogies recherche » dirigée par Ph. Meirieu, pp 123-135.

fréquentation continuelle et répétitive d'ouvrages informatifs et de textes littéraires. Ces écrits ne sont pas à la portée de tous les enfants hors de l'école donc cette construction culturelle se fait dans ses murs. Sur le long terme cela suppose de faire en sorte que les textes proposés soient en nombre suffisant, qu'ils puissent au fil des semaines et des mois dialoguer les uns avec les autres, et le plus important faire émerger chez eux le plaisir de la lecture.

Les activités de « lecture par inférence » sur le modèle didactique de Russel Stauffer¹⁷ permettent d'élaborer avec les élèves des stratégies de lecture et des connaissances sur le langage écrit. En alternant émission d'hypothèses sur la suite de l'histoire à partir de ce qu'ils connaissent déjà ou de ce qu'ils voient dans les illustrations puis moments de lecture et de discussions sur ces hypothèses, les enfants explorent les possibles narratifs et construisent leurs connaissances littéraires sur la situation, l'intrigue, les personnages et leurs motivations.

Bernard Devanne développe quant à lui la théorie de l'intertextualité en lien avec une approche didactique multidimensionnelle favorisant les lectures interactives pendant lesquelles les élèves collaborent entre eux pour élaborer la signification du texte ; les discussions répétées lors desquelles ils expriment leurs points de vue personnels et critiques ; la mise en réseau des livres sur un thème ou un procédé littéraire ; la dramatisation de l'histoire par l'utilisation des marionnettes par exemple ; ou encore l'intervention créative par le dessin, l'écriture,...

Et il précise : « *Dans ce contexte, le passage à l'écriture relève fréquemment de l'initiative des enfants : c'est un nouveau pouvoir qu'ils sentent se construire et c'est un plaisir irremplaçable que de se saisir de ce pouvoir.* »¹⁸ Les enseignants sont donc encouragés à multiplier les propositions d'écriture dès qu'ils voient cette initiative émerger, même pour de brèves productions. De nombreuses activités telles qu'écrire une séquence supplémentaire pour un conte répétitif, imaginer le texte d'une 4^{ème} de couverture, ou encore écrire la carte d'identité d'un animal, sont alors proposées. Du plaisir de la lecture et des constructions intellectuelles partagées doit naître le désir d'écrire. C'est dans cette dynamique qu'il faut mettre en place des situations d'observation réfléchie de la langue car c'est à ce moment-là seulement qu'elles prennent du sens et peuvent se montrer efficaces.

Enfin, dans leur ouvrage consacré au *Récit à l'école maternelle*, Serge Terwagne et Marianne Vanesse s'attachent à rendre compte des apports des recherches didactiques sur la compréhension et la production de textes pour nous montrer ensuite comment ceux-ci peuvent être mis en œuvre dans les classes via des exemples d'activités « *expérimentées, revues et re-revues* » mais qui doivent encore et toujours « *être adaptées aux enfants* »¹⁹. Cette démarche d'introspection didactique est partie d'un « simple » constat : il ne suffit pas que les enfants soient conscients que l'on n'écrit pas comme on parle, il faut qu'ils soient capables de manipuler ces deux registres de la parole. Donc l'enfant est d'abord dans l'oral – l'enseignant doit introduire un premier écart entre l'énoncé de départ et ce qui sera écrit ; puis l'enfant prend conscience de l'écrit ; et enfin il dicte.

C'est donc naturellement en suivant ce cheminement que j'ai tenté d'élaborer une démarche pédagogique ayant pour objectif d'amener mes élèves de moyenne et grande sections à produire des récits écrits, collectifs mais aussi individuels, dans la seconde moitié de l'année scolaire.

Mais la composante écrite de cette production en cycle 1 suppose au préalable l'apprentissage de l'écrit dans sa double dimension, autour du code et textuelle.

¹⁷ Russel Stauffer, *Directing Reading-thinking Activity* (Activité de lecture-réflexion dirigée), 1969

¹⁸ Bernard Devanne, *Littérature de jeunesse et apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire*, chapitre 8 dans l'ouvrage collectif *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, sous la dir. L.Pasa, S.Ragano et J.Fijalkow, Collection « Pédagogies recherche » dirigée par Ph. Meirieu, pp 123-135.

¹⁹ Serge Terwagne et Marianne Vanesse, *Le récit à l'école maternelle – Lire, jouer, raconter des histoires*, outils pour enseigner, De Boeck Éducation, 2013

3 – La production d'un écrit à l'école maternelle

2.1 Écrire, un acte cognitif lourd : quels obstacles les élèves de maternelle doivent-ils surmonter pour y parvenir ?

« Lire et écrire sont des savoir-faire très élaborés qui mobilisent un grand nombre de compétences techniques (décoder et encoder un message écrit), langagières (comprendre, interpréter et produire), sociales (maîtriser les normes et les fonctions des différents écrits) et culturelles (être capable d'apprécier et d'inventer des textes). »²⁰

Or, face à cette forte charge cognitive, les élèves de maternelle doivent surmonter de nombreux obstacles.

Tout d'abord, leur manque de familiarité avec l'écrit, leur évolution dans un environnement oral, leur fait penser qu'on écrit comme on parle. C'est pourquoi très souvent ils ne dictent pas, ils disent, et ils n'utilisent pas un langage explicite. Cela doit donc faire l'objet d'un enseignement permanent dans la production d'un écrit, comme nous le verrons par la suite.

Ensuite, en ce qui concerne l'acte d'écrire, ils doivent faire le lien entre l'écrit qu'ils ont vu produire et son destinataire, celui qui va le lire ; appréhender la fonction de l'écrit qui est de dire quelque chose à quelqu'un d'absent ; savoir ce que sait ou ne sait pas cette personne, et lui apporter les éléments nécessaires à la compréhension, dans le bon ordre ; garder tout le message en mémoire pour pouvoir le restituer dans un ensemble logique, le texte ; enfin connaître et se représenter les écrits sociaux.

Au regard de cet accès à la compréhension de la fonction de l'écrit, de son utilité, le programme de maternelle dit : « L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. »²¹

En réception, il préconise donc de multiplier les situations de lecture devant les élèves, d'histoires, mais aussi d'écrits divers comme les mots des familles ou de la directrice.

Et pour les activités de production, tout ce qui relève de la communication aux familles, comme les lettres, les invitations, les mots dans le carnet de correspondance entre autres exemples, doit être privilégié. En effet, une situation de communication authentique, avec un destinataire et un but bien précis, incluant leur participation à la rédaction des messages écrits par l'enseignant en direction des parents, peut non seulement faire prendre conscience aux élèves que l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un mais en plus leur donner envie de communiquer eux-mêmes, par l'écrit. Ils peuvent constater les effets que produisent les messages sur ceux qui les reçoivent car ils voient les parents lire le message reçu et comprendre la même chose que ce qui a été écrit en classe, au mot près.

De même, avec les comptines, les élèves peuvent comprendre qu'on se souvient du texte précis en relisant les affiches sur laquelle elles sont transcrites. Ces textes courts doivent être écrits dans une grande police d'écriture, permettant à tous les élèves de bien voir les mots de leur place en regroupement, sur de grandes affiches accrochées au tableau dès que l'on travaille dessus.

²⁰ Préface de l'ouvrage collectif sous la dir. L.Pasa, S.Ragano et J.Fijalkow, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Collection « Pédagogies recherche » dirigée par Ph. Meirieu.

²¹ BO spécial numéro 2 du 26 mars 2015, Partie 1.2 – L'écrit

Enfin, le dernier obstacle et sans doute le plus important concerne l'écrit même. Il s'agit pour eux de comprendre que langage écrit est un « langage qui parle », d'appréhender la permanence de l'écrit, car ils ne font pas toujours le lien entre l'écrit qu'ils ont vu produire et le même écrit après, et n'appréhendent pas la double dimension de l'écrit, celle autour du code, du principe alphabétique et celle du texte.

2.2 Plusieurs dimensions dans l'écrit : la dimension autour du code et la dimension textuelle

2.2.1 La dimension autour du code

Il est donc important de ne pas se précipiter sur les activités relevant de l'écrit sans s'être assuré que ce qui relève de l'oral a été traité dans son ensemble. Et c'est pour cette raison qu'il existe une progression entre la petite section et la grande section sur le temps qui est à consacrer aux activités relevant de l'oral et à celles relevant de l'écrit. Plus on avance dans le cycle 1 plus la part revenant à l'écrit est importante.

De plus un des objectifs dans la partie « L'oral » dans « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » est l'apprentissage de la compétence : « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Or la conscience phonologique joue un rôle fondamental dans les activités d'écriture et elle va entretenir des liens étroits avec le principe alphabétique. En effet, l'apprentissage de la lecture exige d'établir sans cesse des correspondances entre les unités de l'écrit et celles de l'oral ; relations d'autant plus faciles à construire si les élèves connaissent bien les deux codes, oral et écrit.

Or il paraît difficile de construire le principe alphabétique sans construire l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et formes écrites. Comment préparer l'apprentissage de la lecture-écriture au cycle 2 sans tomber dans les pièges de la pré-lecture ? Comment commencer à écrire sans commencer à savoir lire ?

De nombreux didacticiens, chercheurs et formateurs ont répondu à cette question en proposant un certain nombre d'activités, d'outils, de réflexions permettant la mise en œuvre de ce qui est recommandé par le programme de maternelle de 2015. Tous s'accordent à dire, à l'instar de Jacqueline Massonnet dans son article « Interactions orales pour comprendre comment fonctionne l'écriture »²² que « *pour gérer la complexité de la langue écrite, il ne suffit pas à l'apprenti de vivre dans un milieu marqué par l'écriture [...] il faut l'utiliser le plus précocement possible et, notamment, dans des activités d'écriture autonome.* »

Cette idée est développée dans les travaux de la psychologue Emilia Ferreiro qui s'est attachée à démontrer que les règles de correspondance entre écrit et oral se construisent progressivement, en franchissant des étapes identiques pour tous les enfants, « *avec des décalages importants dans l'âge d'apparition des modes successifs de conceptualisation* »²³. Ainsi, tous partent d'hypothèses de correspondances entre lettres et syllabes, ensuite entre lettres et phonèmes, puis enfin entre graphies et phonèmes grâce à un repérage progressif du caractère alphabétique de notre système d'écriture. La dernière étape de ce cheminement intellectuel est le niveau syllabique dans lequel « chaque signe graphique représente un phonème de la langue ».

²² Massonnet Jacqueline, « Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture », In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre. pp. 231-239

²³ Ferreiro Emilia, *L'écriture avant la lettre*, Hachette Éducation, collection « Petite enfance, premiers enjeux », 2000

Pour nous renseigner sur ces connaissances construites progressivement par les élèves, elle propose trois procédures à mettre en place de la petite à la grande section. Dès le plus jeune âge, il s'agit de proposer des activités de discrimination entre l'écriture en français et d'autres formes graphiques ; activités qui deviennent tâches d'interprétation des parties d'une phrase lue à voix haute par l'enseignant dès la moyenne section pour observer comment ils établissent des relations entre les mots écrits et les mots prononcés lors de la lecture. Puis enfin, en moyenne et grande sections, sont instaurées les fameuses situations d'écriture créative où l'on demande aux élèves d'écrire des mots, puis une phrase, sous la dictée, afin de travailler avec eux le lien entre chaîne sonore et chaîne écrite.

Même s'il paraît difficile d'imaginer que les enfants soient capables de réussir des tâches de segmentation phonémique avant le cours préparatoire, il est important selon Emilia Ferreiro de nommer cet objet singulier qu'est la lettre dès la maternelle afin de segmenter la chaîne écrite lors de ces activités de copie ou d'observation de l'écrit.

De même, dans son ouvrage *Langage et école maternelle*²⁴, Mireille Brigaudiot détaille dans un « objectif 9 » la mise en place pédagogique des premiers essais d'écriture de mots afin que les élèves puissent prendre conscience de cette relation étroite entre principe alphabétique et principe phonographique. Selon elle, il ne doit pas y avoir de « décodage » (de lecture) graphophonologique mais seulement de l'encodage. Par exemple, si les élèves doivent tenter d'écrire le prénom, « Lola », il s'agit de poser la question « Comment va-t-on s'y prendre ? ». A partir de là, « *les enfants peuvent traiter du sonore et voir la transformation du sonore en écrit* ». Elle rappelle pour cela les dangers de travailler sur la notion de mot en maternelle car cela nécessite de savoir lire et écrire. Le travail de segmentation de l'oral ne doit donc s'exercer que sur les syllabes, « *unités sonores avec une seule voyelle sonore à laquelle on associe ou pas une ou des consonnes* ».

Elle fait également écho aux instructions officielles en rappelant qu'il est important de valoriser tous les essais d'écriture des élèves tout en réécrivant correctement le texte en-dessous. Pour cela elle propose la procédure d'étayage de l'essai d'écriture de mot suivante : D'abord valoriser (dire que l'essai a de la valeur), puis interpréter (dire ce que l'on voit, ce qu'on lit éventuellement) en faisant attention de ne pas leurrer, et enfin poser un écart (montrer, expliquer la procédure experte). L'enseignant doit donc échanger avec l'élève auteur de l'essai pour que cette tâche d'écriture ait du sens pour lui.

Et je reviens sur ce point à l'article de Jacqueline Massonnet, pour qui ces « *traces visibles et lisibles de l'écriture* » des jeunes élèves de maternelle doivent également faire l'objet d'interactions verbales appelées « *entretiens métagraphiques* » au cours desquels « *l'observateur et l'apprenti lui-même tentent d'accéder aux opérations mentales que ce dernier met en œuvre pour appréhender la fonctionnalité des éléments linguistiques qu'il utilise quand il écrit.* »²⁵

Elle y reprend et analyse les travaux du groupe L.E.A (Linguistique de l'Écrit et de l'Acquisition) formé en 1994 sous la conduite de J.-P Jaffré, proposant une méthodologie d'observation et d'entraînement des élèves à l'écriture. Le but est de proposer des situations d'écriture dites offertes pour leur permettre de s'entraîner, d'abord à écrire ce qu'ils ont l'intention d'écrire, puis ensuite à expliquer les procédures qu'ils pensent avoir adoptées en écrivant. Avec quelques « *aménagements théoriques et pratiques* » selon les propres mots de Jacqueline

²⁴ Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle*, Hatier, Collection « Enseigner à l'école maternelle », 2015

²⁵ Massonnet Jacqueline, « Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture », In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre. pp. 231-239

Massonnet, cette pédagogie de la formulation des procédures peut et devrait être mise en place en situation scolaire par les enseignants afin que les élèves puissent prendre du recul par rapport à ce qu'ils ont écrit, par rapport aux moyens qu'ils ont utilisés pour écrire mais aussi par rapport à ce qui leur a été enseigné sur le fonctionnement de la langue écrite.

Pour les conditions nécessaires à la mise en place de ces entretiens métagraphiques, elle s'est appuyée sur les travaux de Vermersch traitant de « L'entretien d'explicitation » pour lequel ils posent les bases du questionnement de l'enseignant. Ce dernier doit guider l'élève dans la description de ses propres actions en privilégiant les questions portant sur le « comment » et sur le « quoi » et en évitant les formes du « pourquoi » qui provoquent des explications de causalité. « *Il s'agit d'aider les élèves à organiser et à conceptualiser ce qu'ils savent déjà à travers la gestion de leurs actions.* »²⁶ Cependant, après avoir illustré son propos d'exemples de micro-séquences s'étant déroulées dans une classe de GS, elle ajoute que malgré toutes ces précautions et cette ambition de vouloir simplement guider le jeune scripteur dans une explicitation pour soi, dans la mise en situation réelle de ces moments d'échanges, l'élève se retrouve souvent à expliquer ses procédures pour autrui.

Malgré tout, elle conclut son article en précisant de nouveau la nécessité de proposer cette expérience langagière de manière précoce et régulière pour que les apprentis scripteurs-lecteurs soient capables dès leur plus jeune âge de maîtriser les raisonnements sur le fonctionnement de la langue, qui leur permettront dans un premier temps de fixer des procédures graphiques tâtonnantes avant de constituer des automatismes orthographiques fiables.

Toutes ces modalités didactiques pour l'apprentissage de l'écrit dans sa dimension du code sont reprises et développées dans une mise en œuvre pédagogique collective coordonnée par Pascal Maillot²⁷, dans laquelle la découverte du principe alphabétique passe par le biais de l'écriture, à travers quatre axes du programme de maternelle que sont « découvrir la fonction de l'écrit », « commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement », « découvrir le principe alphabétique » et « commencer à écrire tout seul. » A cette fin, les nombreux PE, PEMF et CPC qui ont collaboré à l'élaboration de cet ouvrage proposent des séances expérimentées en classe, dont l'analyse a montré que la découverte du principe alphabétique à l'école maternelle est la conséquence d'un certain nombre de découvertes et d'apprentissages menés parallèlement et de façon progressive. Ainsi certaines activités comme « Écrire des pense-bêtes » permettent aux élèves de découvrir la fonction de l'écrit, et ils savent par la suite pourquoi ils écrivent, à quoi ça sert. Ils commencent également à produire des écrits avec l'aide de l'enseignant comme dans l'activité « Écrire une comptine » afin de comprendre comment on fait pour les rédiger, ce qu'est un mot et que le mot oral renvoie au mot écrit et inversement. En parallèle, des activités de phonologie donnent aux élèves l'occasion de jouer avec les sonorités, de manipuler oralement les syllabes, les phonèmes, d'utiliser syllabes orales et écrites pour créer de nouveaux mots. Pour réaliser ces activités de manipulation, ils conseillent l'utilisation de référentiels syllabe comme le *Syllabozoo* édité chez Retz.

Si, en plus de ces apprentissages, ils sont fréquemment mis en situation d'écriture, ils réalisent peu à peu que des syllabes qui s'entendent de la même façon s'écrivent de la même façon, ils associent progressivement le nom des lettres au son qu'elles produisent, et deviennent de plus en plus autonomes dans leur écriture.

²⁶ Massonnet Jacqueline, « Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture », In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre. pp. 231-239

²⁷ Ouvrage collectif dirigé par Pascal Maillot, *Entrer dans l'écrit – De la maternelle au CP*, Canopé éditions

Cependant, pour reprendre les mots de Marie-Claude Javerzat, chercheuse en laboratoire de Psychologie génétique et différentielle à l'université de Bordeaux II, « *L'enseignement de la langue à l'école primaire est, dans la réalité quotidienne, centrée sur la maîtrise du code dès la Grande section. Les aspects énonciatifs, la construction du sens des textes ne sont qu'exceptionnellement l'objet d'activités programmées dans les classes du cycle 2. Or le travail sur les textes et leurs contextes, en lecture comme en écriture est constitutif de l'enseignement de l'écrit.* »²⁸

Il paraît donc essentiel d'aller au-delà de l'étude du mot, de la phrase pour travailler avec les élèves la dimension textuelle de l'écrit, leur permettre de saisir comment s'élabore un texte, à un moment où ils sont capables de concevoir et de d'énoncer des messages « scriptibles » mais pas encore de les écrire ni de les orthographier sans peine.

2.2.2 La dimension textuelle

A cette fin, de nombreux didacticiens proposent la dictée à l'adulte pour aborder avec les élèves la diction de textes courts et leur apprendre que « l'on n'écrit pas comme on parle ». Célestin Freinet le premier a introduit l'idée que l'on peut apprendre à rédiger avant même de savoir lire et indépendamment de cet apprentissage, remettant par là en cause les instructions officielles de l'époque. « *On étudie les règles, on écrit comme l'indiquent les manuels. Et lorsque, ayant assez étudié, on serait en droit d'écrire, le charme est rompu. On ne sait plus que dire. L'élève naguère curieux et bavard n'a plus d'idées.* »²⁹ Dans sa « méthode naturelle », il propose donc un dispositif dissociant l'activité de rédaction – de composition du texte –, de l'activité de mise au net – d'impression du texte ; comprenant trois étapes dans l'apprentissage de l'écrit pour les plus jeunes apprenants :

- apprendre à dicter,
- apprendre à rédiger,
- apprendre à composer.

Quelques années plus tard, la chercheuse Laurence Lentin, fondatrice du CRALOE³⁰ et présidente de l'AsFoRel³¹ fait écho à la pensée du pédagogue en conceptualisant le dispositif de « dictée à l'adulte », défini comme une délégation d'écriture à l'adulte pour apprendre à rédiger, permettant d'entraîner les élèves à l'utilisation orale des formes écrites de la langue et ainsi une articulation étroite entre lecture et écriture.

La technique de la dictée à l'adulte s'est non seulement maintenue mais elle n'a cessé d'être promue depuis des décennies dans les instructions officielles d'abord puisque le programme de maternelle de 2015 dit : « *Toute production d'écrits nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale préalable au message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. La technique de la dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit.* »³²

Mais on la retrouve également dans les ouvrages de grands noms de la didactique du français comme Jean Hébrard ou encore Evelyne Charmeux, présentée comme « *le dispositif*

²⁸ Javerzat Marie-Claude, « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche », In. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre, pp. 127-137

²⁹ C. Freinet, *La méthode naturelle – L'apprentissage de l'écriture*, Marabout service / éducation, juin 1968

³⁰ Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Écrit, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III

³¹ Association de Formation et de Recherche sur le Langage

³² BO spécial numéro 2 du 26 mars 2015, Partie 1.2 – L'écrit

*privilegié pour expliciter et mettre en œuvre [...] les phénomènes énonciatifs et la gestion de la signification dans le texte en production. »*³³

De même, selon Serge Terwagne et Marianne Vanesse, ce serait le meilleur moyen de « décharger l'enfant du travail graphique et graphémique » tout en lui donnant l'occasion de « développer ses capacités de production de textes écrits en les dictant à l'adulte qui est auprès de lui »³⁴.

Marie-Claude Javerzat encore, dans son article « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche », présente les nombreuses qualités de cette technique pédagogique permettant la production d'écrits dès l'école maternelle : « *Au cours des dictées à l'adulte, l'élève, seul ou avec d'autres enfants, verbalise, prépare avec l'aide la maitresse la production verbale qui sera écrite en dictée à l'adulte. Ces interactions élève / élève, élève / maitre, élève / maitre / tache permettent des changements de contrat énonciatif, engageant progressivement l'élève à devenir auteur.* »³⁵ Mais elle précise que c'est à la condition que l'enseignant ne se contente pas d'un simple rôle de secrétaire, écrivant sans intervenir ce que les enfants lui *disent*, et ce mot est choisi volontairement pour mettre en évidence la différence entre « dire » et « dicter », le passage de l'oral à une forme orale de l'écrit. « *La situation de dictée à l'adulte, par l'hétérogénéité des discours qu'elle permet – de la conversation au discours représenté –, est le terrain d'une différenciation entre le langage oral et le langage écrit dont la réalité de la construction apparaît alors.* »³⁶ A cette fin, l'adulte scripteur doit étayer la production orale, relire et commenter ce qui est écrit, relancer les échanges ... pour pouvoir observer les changements dans l'activité de l'enfant en fonction des caractéristiques du langage écrit établies par L.-S Vygotsky³⁷ et que Marie-Claude Javerzat reprend dans son article. Ainsi, dans la réalisation de ce dispositif pédagogique, les élèves ne sont plus dans une conversation mais dans une situation qu'ils construisent pour un futur lecteur ; ils doivent donc travailler sur la représentation des mots et non plus sur leur aspect sensible. De plus, dans cette situation dite « intersubjective », ils élaborent des significations communes, ils créent ensemble quelque chose de nouveau dont ils négocient le sens à force d'échanges, de digressions, de propositions, d'évocations. Enfin, lors de ce processus, leur activité langagière se transforme progressivement, nourrie par l'acquisition de nouvelles compétences cognitives et sémiotiques.

A ce sujet, le document d'accompagnement des programmes intitulé « Les dictées à l'adulte »³⁸ précise les trois axes sur lesquels l'enseignant devra porter son attention : ce qui relève des dimensions linguistiques (respect des normes de l'écrit, encodage et reconnaissance de mots), textuelles (à qui écrit-on ? pourquoi ? organisation du texte, ordre des idées) et métalinguistiques (la lettre, le mot, la phrase, la ligne, la ponctuation). Il doit, tout en encourageant les élèves à lui transmettre la responsabilité de ce qu'ils veulent écrire, se poser comme le représentant de la norme écrite lors des moments de relecture. Un cheminement entre ce qui veut être raconté et le comment cela s'écrit est alors en train de se faire dans leur esprit. Il faut malgré tout toujours garder en tête les fameux mots de J.-S Bruner « *la fonction précède la forme.* », et concentrer principalement son attention sur les intentions du ou des auteur(s) du texte. Et je conclurai ce point avec les mots de M.-C Javerzat : « *Dès lors l'attention*

³³ Javerzat Marie-Claude, « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche », In. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre, pp. 127-137

³⁴ Serge Terwagne et Marianne Vanesse, *Le récit à l'école maternelle – Lire, jouer, raconter des histoires*, outils pour enseigner, De Boeck Éducation, 2013

³⁵ Javerzat Marie-Claude, « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche », In. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre, pp. 127-137

³⁶ *Ibid.*

³⁷ L.-S Vygotsky (trad. Françoise Sève), *Pensée et langage*, 3^{ème} édition, La Dispute, 1997

³⁸ Eduscol cycle 1, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Partie II.4 : Lien oral – écrit – les dictées à l'adulte

portée aux différentes qualités et fonctions de la parole au cours des situations didactiques est fondamentale pour que les interventions du maître se situent juste dans l'espace entre ce que l'enfant sait déjà faire tout seul et ce qu'il peut faire avec d'autres, plus experts, dans la restauration constante du sens de l'activité. »³⁹

Mais il a fallu dans un second temps me demander comment amener mes élèves, et notamment ceux de moyenne section, à restituer individuellement par écrit leurs impressions de lecture ou à rendre compte du caractère interprétatif d'un texte ?

J'ai pensé alors au dessin, qui, selon Catherine Tauveron et Pierre Seve, permet, comme l'écriture mais « *dans un autre registre sémiotique, d'exprimer une interprétation, d'en discuter la pertinence à partir d'un support tangible. En libérant les élèves de la difficulté de la mise en mots, il peut même s'avérer plus efficace que l'écriture, à condition de le réserver à des scènes problématiques nettement circonscrites et ne posant pas de véritables difficultés de représentation. »⁴⁰*

Toutefois, même si je continue encore aujourd'hui à proposer aux élèves de moyenne, mais aussi de grande section, de livrer leurs représentations et interprétations par le dessin, cela ne m'a pas pleinement satisfaite et j'ai continué à me plonger dans cet ouvrage destiné aux enseignants du premier degré qui « *vise la construction d'une posture d'auteur, et non simplement de scripteur. »⁴¹ Il s'agit donc avant tout de construire la relation d'interactions entre lecture et écriture littéraire, afin d'encourager l'élève à nourrir leur écriture de leur expérience du réel mais aussi de leur connaissance du monde, de les inciter « à se glisser dans le tissu textuel des auteurs »⁴². L'enseignant doit par conséquent modifier son regard sur les productions voulues littéraires des élèves et apprendre à lire ces textes, en même temps qu'il les aide à découvrir leur propre voie d'écriture. Ils proposent pour cela des éléments de mises en pratiques dont une séquence d'écriture sur l'intégration du réel dans la fiction autour des rêves pour une classe de CE1, dont je me suis largement inspirée pour ma classe, en la réadaptant aux niveaux de mes élèves bien entendu.*

C'est ainsi qu'entre les recommandations officielles des programmes de l'école maternelle et de leurs documents d'accompagnement, et les nombreuses propositions didactiques citées dans cette première partie, j'ai pu mettre en place la construction progressive des caractéristiques du langage écrit, dans sa dimension autour du code comme dans sa dimension textuelle à travers la production d'un récit fictionnel en dictée à l'adulte et d'une première production autonome d'écrit à partir du récit de leurs vacances. Mais j'ai également tenté d'intégrer à cet ambitieux projet des situations de travail sur ces deux dimensions à partir d'activités mobilisant la recherche de stratégies pour écrire un syllabe, un mot, une phrase, un texte et le réinvestissement de tout ce que l'on apprend et répète au fur et à mesure des situations d'entraînement à l'écriture.

³⁹ Javerzat Marie-Claude, « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche », In. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre, pp. 127-137

⁴⁰ Compte rendu d'Hélène Romian sur l'ouvrage de C.Tauveron et P.Seve, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2* dans https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_32_1_2695_t13_0193_0000_1

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

2ème partie : Ce qui a été mis en place dans la classe (intentions et réalisations)

1 – La classe

1.1. Le contexte

Pour cette année de stage, j'ai été affectée à l'école Buffault du 9^{ème} arrondissement de Paris. C'est une école de petite taille avec 162 élèves comprenant 5 classes réparties comme suit : une de petite section, une de petite et moyenne section, une de moyenne section et deux de moyenne et grande section, dont celle qui m'a été attribuée en alternance 3 semaines/3 semaines avec une autre enseignante stagiaire. Ce dispositif comporte de nombreux avantages comme celui de pouvoir travailler main dans la main avec un binôme, de partager les mêmes bonnes, et moins bonnes expériences... mais aussi l'inconvénient majeur d'avoir un temps imparti par période assez court car n'excédant pas trois semaines, ce qui a pu poser quelques difficultés pour mener à bien le projet présenté dans ce dossier.

En effet, les premières propositions écrites des élèves, que ce soit en dictée à l'adulte ou à partir d'essais d'écriture de mots familiers comme les prénoms, le sien et ceux des camarades, ou encore la date, ont mis du temps à émerger chez les élèves de grande section et certains des élèves de moyenne section n'en sont pas encore capables. De même les activités sur le récit, du quotidien comme une journée à l'école, ou fictionnel réalisées dès la fin de septembre m'ont permis de prendre conscience de certaines lacunes en compréhension de ce type de texte d'abord, mais également pour en assimiler la structure même, son organisation et son contenu. Une fois ce constat effectué, il m'a fallu du temps pour concevoir et élaborer le cadre pédagogique détaillé dans cette seconde partie, et le plus gros de mes intentions n'a été instauré et développé qu'à partir de janvier, avec un temps face aux élèves très court donc. Beaucoup reste encore à faire ! Les mises en pratique réelles avec la possibilité pour moi d'observer la progression des élèves n'ont pas été aussi nombreuses que je l'aurais voulu. Je n'ai pas encore les moyens réels d'évaluer les progrès dans la production écrite de récit dans le temps, puisque je n'ai pu mettre en place que deux activités engageant cette compétence. Je vais néanmoins tenter de porter à la connaissance des lecteurs de ce mémoire le plus d'informations possibles concernant ces derniers points.

La classe comprend 24 élèves, 14 garçons et 11 filles, répartis entre 17 « grands » et 7 « moyens ». C'est une classe plutôt agréable, avec des élèves d'origines assez diverses, ayant tous suivis les niveaux précédents dans l'école à l'exception de deux élèves étant précédemment scolarisés dans d'autres arrondissements de Paris. Aucun ne présente de difficultés particulières, si ce n'est une petite fille chinoise de moyenne section qui ne vit en France que depuis peu, dont aucun des deux parents ne parle la langue, et qui doit multiplier les efforts pour combler ses lacunes en expression et compréhension orales. Mais elle montre beaucoup de bonne volonté et suit sans grande peine les mêmes apprentissages que ses camarades francophones.

1.2. Les dispositifs mis en place dans la classe

Tous ces dispositifs ont été mis en place pour soutenir l'effort dans la compréhension et le réinvestissement des caractéristiques de l'écrit, dans ses deux dimensions à travailler.

Un « coin écrivain » a été installé dès la première période avec deux petites tables, un ordinateur et un tableau avec des lettres en capitales d'imprimerie et en script aimantées, des

alphabets dans les deux écritures et des feutres. Ce dispositif m'avait été conseillé par mon tuteur PEMF lors de sa première visite, et il m'avait alors donné à lire *Langage et école maternelle* de Mireille Brigaudiot, ouvrage évoqué dans la première partie de mon travail, pour les conditions de son installation. En effet, l'objectif ici était de permettre aux élèves de développer leur écriture spontanée, mais également de leur donner les moyens de s'entraîner, notamment avec de la copie, dans un espace aménagé spécialement pour ça. Les bienfaits de ces deux activités dans l'apprentissage de l'écrit ne sont plus à démontrer.

J'ai donc taché de l'enrichir au fur et à mesure des périodes et de la progression dans l'apprentissage de l'écrit : avec les boîtes à lettres dans les trois différentes écritures ; la boîte à mots rencontrés (référentiels de personnages, mots nouveaux, etc.), la boîte à comptines, lettres et chiffres ; l'alphabet et les lettres aimantées en cursives ; les feuilles paginées d'écriture plastifiées pour s'entraîner à l'écriture cursive, les bandes et feuilles d'entraînements au graphisme, le poster graphique, les affiches de phonologie ...⁴³

Comme nous pouvons l'observer à travers les photographies mises en annexe, il a aussi le double avantage de proposer des supports à l'écriture verticaux, comme le tableau qui a de plus un aspect ludique pour les enfants, et horizontaux avec deux tables de travail individuelles pour se voir écrire et deux places côte à côte face à l'ordinateur pour pouvoir travailler à deux sur cet outil, permettant ainsi les interactions à l'oral pour donner les mots à écrire et l'écrit sur le clavier.

Dans la réalité, l'intérêt porté par les élèves à ce « coin écrivain » s'est vite estompé et il a été par la suite perçu comme un espace de labeur supplémentaire au même titre que les tables pour les ateliers ou le coin regroupement. Lorsque je proposais à ceux qui avaient terminé leur travail avant les autres d'y aller au même titre que dans les autres « coin bibliothèque » et « coin jeux » de la classe, je voyais dans leur regard l'incompréhension face à cette « punition » non méritée. Présenté dans ces débuts comme lieu d'expression écrite libre et propice à l'entraînement autonome au geste graphique, j'ai donc dû rapidement lui donner de nouvelles missions et je l'ai personnellement investi pour les ateliers dirigés d'écriture tâtonnée de mots ou même lors de la situation de production autonome d'écrit proposée aux élèves de GS.

Cela a fonctionné pour la majorité d'entre eux qui y sont revenus spontanément, même lors des temps d'accueil normalement consacrés aux jeux éducatifs et entre deux ateliers dirigés lorsqu'ils ont un peu de temps à eux.

Cela m'a permis également d'y trouver un intérêt pédagogique pour mon enseignement car j'ai pu davantage observer comment ils utilisaient tous ces outils dans leur construction de l'apprentissage du fonctionnement de la langue écrite, chose que je ne faisais pas ou de manière très superficielle jusque-là puisqu'il n'était investi par les élèves que pendant des temps où je n'étais pas avec eux.

Mais ce dispositif n'a de sens pour eux que s'il n'est accompagné par des supports d'écriture consacrés comme les cahiers, les fameux cahiers qu'ils voient tous les soirs sortir des cartables de leurs grands frères et sœurs, ceux qui « travaillent vraiment ».

J'ai donc mis à la disposition de tous les élèves en début d'année un **cahier de poésie** (format cahier de dessin) dans lequel ils collent les poésies et comptines sur une page et sur la page d'en face ils peuvent décrire, illustrant en dessinant ou écrivant sur ce qu'elles évoquent pour eux. C'est un outil pour s'exprimer librement, je n'interviens pas dans l'organisation de ce cahier. Certaines pages sont mêmes illustrées librement sans se référer à une comptine ou poésie, et sont le reflet de leurs pensées ou envies du jour.

⁴³ Voir annexe 1

D'abord instauré pour mettre fin au « gaspillage » phénoménal de feuilles blanches que je retrouvais éparpillées un peu partout dans la classe, avec parfois un simple trait tracé au feutre, cet outil m'a aussi permis avec le recul de pouvoir faire avec les élèves des comparaisons dans la durée et de les aider à prendre conscience du cheminement de leurs idées, du développement de leur expression artistique, de leurs progrès dans la réalisation de dessins figuratifs. De plus, nous avons vu dans la première partie de notre travail que le dessin peut être utilisé comme un moyen pour les élèves, notamment pour ceux de moyenne section, de restituer par écrit leurs interprétations d'un texte de comptine, d'en représenter les référents personnages et lieux entre autres, et comme un support par l'enseignant pour échanger avec eux de leurs intentions et réalisations.

Ainsi, j'ai choisi de montrer en premier lieu quelques exemples représentatifs selon moi des différences de niveaux, en début d'année, dans les acquis en dessins figuratifs, entre trois élèves de MS :

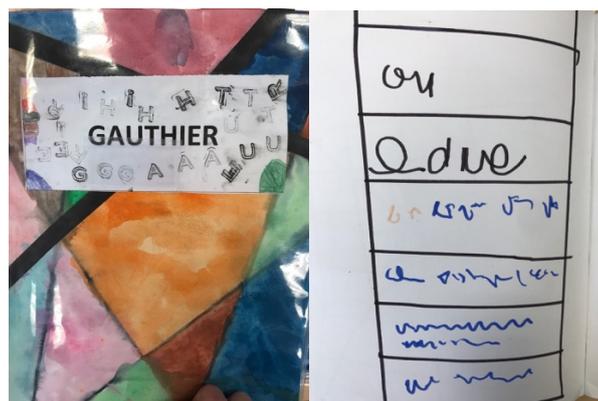
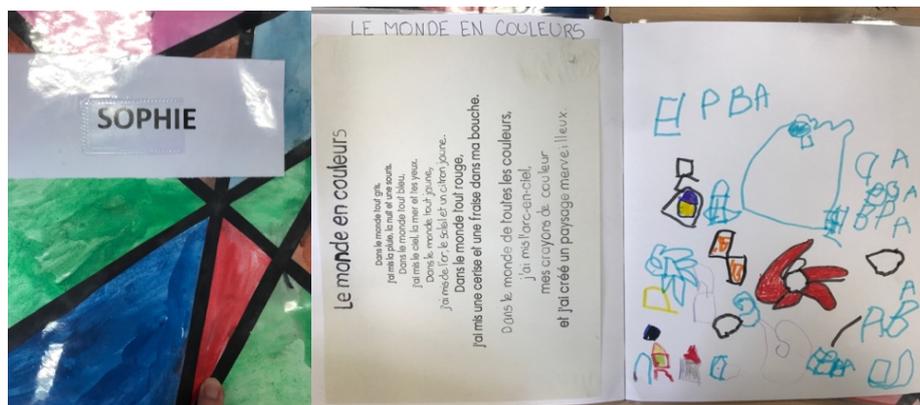


En effet, ici les trois élèves ont voulu représenter un bonhomme avec les mains en l'air. Le dessin du bonhomme fait souvent l'enjeu d'une programmation sur toute l'année de PS car cela permet de construire le schéma corporel avec eux mais aussi de pouvoir dépasser le stade du simple gribouillage pour voir ensuite apparaître les premières intentions de représentations schématiques, pour arriver enfin au réalisme conventionnel dans lequel tous les détails sont présents et les proportions plus ou moins respectées. Ici nous observons les trois phases du modèle de Piaget mais pas sur la durée, chez trois enfants du même âge à quelques mois près à la même période de l'année, soit en fin septembre.

C'est certes une classe à double niveau mais tous les élèves de MS ne partaient pas avec les mêmes compétences acquises. Mais ce constat n'est pas étonnant puisque tous les enfants sont différents et il s'agit d'adapter notre enseignement à ces différences justement.

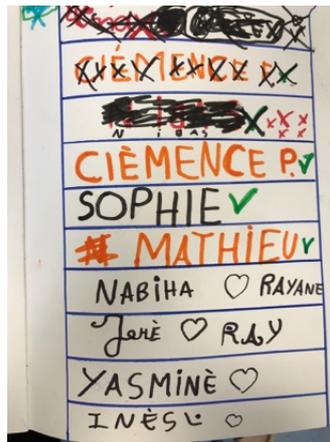
Avant de travailler le dessin comme moyen d'expression d'une interprétation d'une idée ou d'un texte et support d'échanges métacognitifs sur les intentions exprimées, il a donc fallu repartir de très loin, avec les deux premiers élèves notamment.

Puis j'ai voulu montrer les premières tentatives d'essai d'écriture de mots spontanées. En effet, aucune consigne d'écriture n'avait été donnée donc je n'ai pas pu les accompagner dans la mise en place de stratégies d'écriture. Je pense qu'ils ont voulu faire « comme les grands » ce qui dénote un certain comportement de curiosité, très positif.



Il a donc été nécessaire de revenir avec eux sur ces essais d'écriture, en premier lieu pour valoriser leur tentative et leur montrer qu'ils sont sur la bonne voie pour écrire très prochainement des mots avec des lettres. En second lieu, il était important de prendre en compte les savoirs sur l'écrit déjà présents chez ces deux enfants. Mais il a fallu aussi leur dire que je ne pouvais pas les lire. Sophie, ma petite chinoise de moyenne section, a réussi à commenter son intention en m'expliquant qu'elle avait voulu écrire « le monde » mais qu'elle ne savait pas à quoi les lettres en script se référaient dans l'écriture en capitales d'imprimerie. Nous sommes donc ici dans une tentative d'écriture dite mémorisée à partir d'un modèle proposé puis copié. Les comptines sont apprises par cœur donc elle a mis en correspondance un énoncé oral et une forme écrite plus ou moins reconnue. L'obstacle ici a été l'écriture en script du titre ce qui m'a donné à réfléchir par la suite et m'a encouragée à écrire au moins les titres des comptines en capitales d'imprimerie.

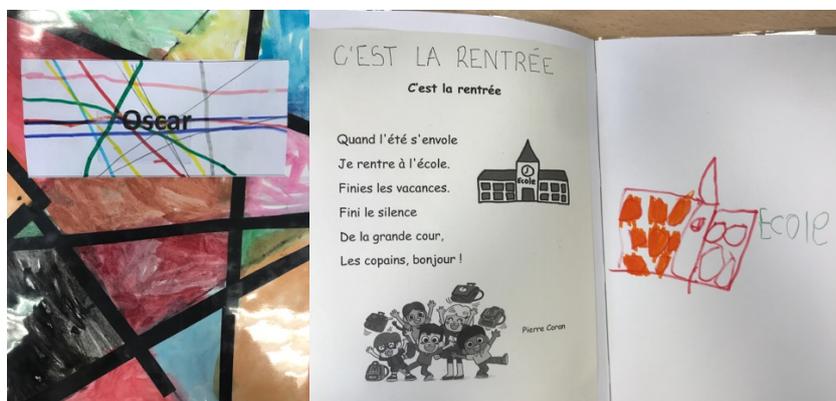
Gauthier avait quant à lui voulu faire un tableau inspiré de celui d'un élève de grande section.



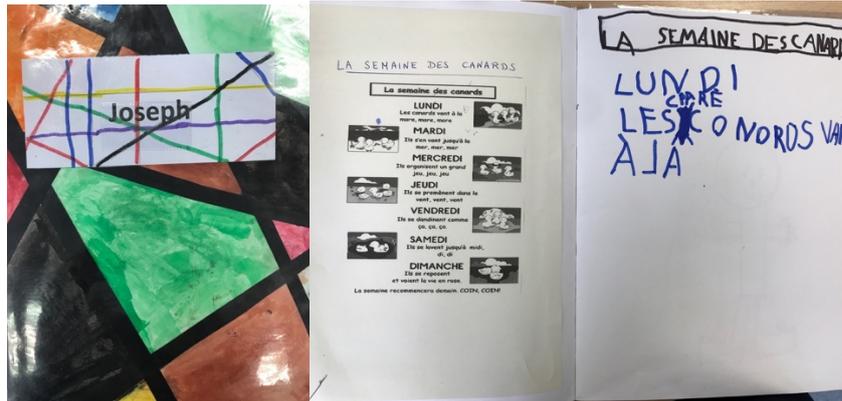
Nous pouvons donc penser que son travail cognitif s'est davantage limité à une reconnaissance globale par indices de l'écrit d'un autre élève qu'à une recherche double articulation du langage écrit (les lettres et le sens). De plus il m'a expliqué avoir voulu écrire en cursive sans avoir encore la maturité motrice et l'entraînement graphique nécessaires à sa réalisation. Il a souhaité refaire son tableau en y intégrant cette fois les mots qu'ils savaient écrire, les prénoms des autres enfants, ce qui est déjà le signe d'une forte progression dans sa construction du langage car les modèles n'étaient pas sous les yeux.



Je mets en suivant quelques exemples également de dessins ou traces écrites spontanées dans les cahiers de poésies comptines de GS.



Ici le mot école a été identifié dans un texte, connu certes et le mot école appartient à l'environnement familier, puis recopié, en script, qui n'est pas l'écriture normalement utilisé pour écrire avec la main.



Là encore l'élève a identifié le titre, cette fois-ci écrit en lettres capitales, pour le recopier, à l'identique. Puis il s'est attaqué au texte de la petite comptine mais comme, exception faite des jours de la semaine qui n'ont par ailleurs pas posé de problème, le texte est en script, cela lui a posé plus de difficultés, et il s'est arrêté trouvant cet exercice « trop fatigant » selon ses propres mots. Son esprit a l'air d'avoir été en effet très occupé sur le style d'écriture et il en oublie de séparer les mots, certaines lettres sont inversées... ce qui n'est pas fréquent dans ses tentatives d'écriture. Notons enfin que le dessin a disparu et que son envie d'écrire a pris le dessus sur l'envie de raconter quelque chose.

De plus, chaque élève de GS – pour les MS je n'ai travaillé que sur ardoises pour le moment, le cahier sera introduit en période 5 – a un **cahier d'écriture** dans lequel il peut s'entraîner à écrire des lettres et même des mots avec tous les outils mis à disposition dans le coin écriture. Cela permet de travailler l'écriture mémorisée, en capitales d'imprimerie et lorsqu'ils sont plus à l'aise les encourager à s'entraîner à écriture cursive.

Il a également été utilisé lors de la proposition d'entraînement à l'écriture cursive autour de la date et de la météo du jour⁴⁴.

En effet, les rituels du matin ont également permis de mettre un dispositif d'entraînement à l'écriture cursive par la copie en place puisque depuis mars, nous avons fait évoluer le bulletin météo du jour pour rendre ce rituel plus intéressant d'un point de vue pédagogique. Celui-ci, introduit dès la première période, par simple habitude je pense, et sur demande des élèves qui ont l'habitude depuis la petite section de parler du temps qu'il fait tous les matins, avait été mis de côté en période 3 car, après un temps de réflexion sur mes rituels du matin, je n'avais pas trouvé d'intérêt particulier à cette pratique. Mais les élèves restaient en demande, n'appréciant pas beaucoup que l'on change leurs petites habitudes. L'idée m'est donc venue d'utiliser ce moment si apprécié de tous pour travailler avec les élèves de moyenne section à la fois le principe alphabétique par l'écriture de la date et la dimension textuelle de l'écrit par la dictée à l'adulte d'une ou deux phrase(s) correcte(s) résumant la météo. Les élèves de grande section doivent quant à eux recopier la date écrite au tableau en écriture cursive et « faire » le bulletin météo du jour à côté du calendrier du mois. N'en étant qu'aux prémices de l'écriture en cursive, j'ai laissé le choix d'écrire la ou les phrase(s) résumant la météo ou de coller l'étiquette correspondante.

Et comme nous pouvons le voir dans les quelques extraits de ce cahier d'écriture mis en annexe, pour le moment les élèves ont volontiers écrit en cursive avec le modèle, avec un certain succès pour la plupart. Nous ne sommes qu'en mars et beaucoup de lettres sont bien formées, l'enchaînement entre plusieurs lettres est plutôt bien maîtrisé, le sens de l'écriture est toujours respecté, la taille des lettres respecte à peu près les interlignes du cahier avec la

⁴⁴ Voir annexe 2

différence entre petites et grandes lettres. Par observation approfondie de leur posture physique lors de cette activité de copie, j'ai pu noter une nette amélioration dans leur tenue de l'outil scripteur, avec la coordination entre épaule, poignet, coude et doigt, ainsi que dans le suivi visuel de leur écriture pour piloter leur main. C'est certainement cette maturité motrice qui peut expliquer ce progrès général dans la maîtrise de l'écriture cursive. Seuls deux élèves montrent encore certaines difficultés à respecter la séparation des 3 éléments de la date et la taille des lettres. Nous avons donc continué à nous entraîner ensemble sur les feuilles d'écriture plastifiées pendant les temps d'APC pour tenter de combler ces lacunes. Mon binôme a pris le relais et m'a dit avant lors de la journée de tuilage d'avril qu'ils avaient continué à faire de gros progrès.

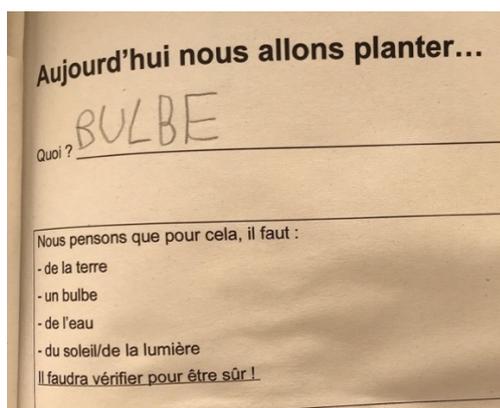
En revanche nous observons aussi que tous ont choisi de coller l'étiquette et ne se sont pas sentis capables de recopier les phrases sur la météo. Certains se sont entraînés sur les feuilles paginées plastifiées mais cet entraînement doit être davantage formalisé en période 5.

Enfin, dans le cadre d'un projet pédagogique mené en sciences et en mathématiques sur le développement des plantes, j'ai instauré l'usage d'un **cahier d'expériences** individuel réunissant la grande variété d'écrits individuels et collectifs élaborés à chaque étape de notre démarche scientifique afin que ces références soient inscrites dans le temps et deviennent utilisables par tous, à tous moments. Ici les sciences et les mathématiques mobilisent certaines compétences langagières, à l'oral mais aussi à l'écrit, et sont donc dans un même temps au service de la construction du langage.

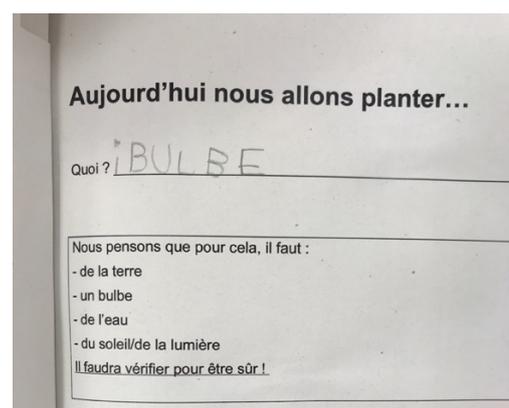
Le cahier d'expériences est la mémoire collective des expériences et des réflexions de tous. J'y ai ajouté un peu de vocabulaire scientifique et technique découvert lors du temps du temps consacré à l'observation du bulbe, introduit des consignes écrites afin de contextualiser l'écrit de l'enfant, que celui-ci prenne la forme :

- de quelques mots : ici les élèves avaient pour consigne d'écrire ce qu'ils allaient planter dans la même séance, « un bulbe ».

Élève de MS



Élève de GS

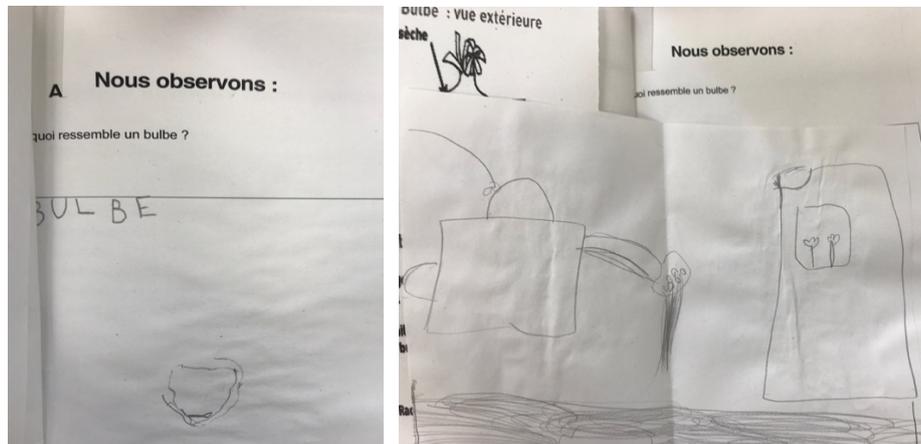


Le mot étant écrit sur les affichages de la classe et ayant fait l'objet d'une longue observation et manipulation, il s'agissait ici de reconnaître un mot utilisé de nombreuses fois et de l'écrire, au même titre que son prénom ou un mot outil. Nous voyons par ailleurs que cela n'a pas posé de difficultés aux élèves moyenne comme de grande section. Cela ne veut pas pour autant dire que tous les élèves ont compris la double articulation du langage écrit (l'ordre des lettres dans un mot et le sens produit). De plus nombreux sont ceux qui ont voulu rajouter le déterminant « un », mot-outil, devant bulbe mais certains comme dans l'exemple ne le connaissent pas encore et transcrivent le son [œ̃] par la lettre i.

Sans doute pour avoir déjà entendu et vu écrit le mot lapin mais je n'ai pas réussi à ce que ces élèves m'expliquent la stratégie d'écriture mise en place pour ce mot.

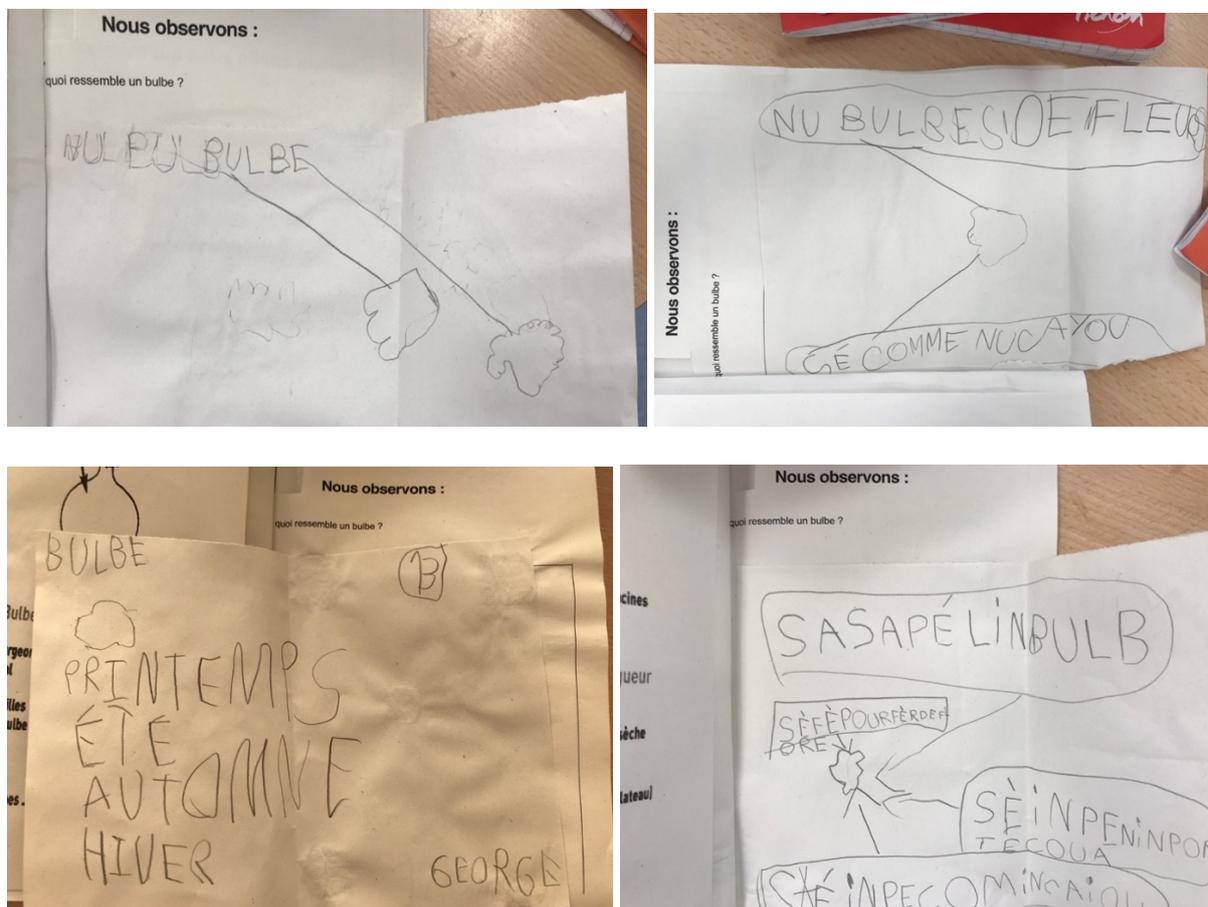
- Ou de dessins et/ou d'un court texte descriptif : les élèves devaient mettre sur papier ce qu'ils connaissaient ou ce qu'ils pouvaient observer de la germination du bulbe.

Élèves de MS



Un élève a voulu réinvestir ses acquis en réécrivant le mot « bulbe » pour donner un titre à son dessin alors que tous les autres ont fait un dessin pour décrire ce qu'ils savent de la germination des bulbes.

Élèves de GS



Les élèves de GS ont quant à eux « légendé » leur dessin du bulbe :

- soit en écrivant son nom. On voit ici que cela n'a pas été sans tâtonnements, notamment pour le « un » qu'il a essayé de rajouter devant. Il se souvenait qu'il y avait un u et un n mais a inversé les deux lettres. La correspondance phonographique n'est pas encore parfaitement maîtrisée. Il est également étrange qu'il ne soit pas allé chercher l'écriture mémorisée de ce mot qui est dans la boîte à mots outils depuis des mots.

- mais son voisin a fait la même « erreur », qui montre par ailleurs de très belles capacités dans sa maîtrise du principe alphabétique et même dans l'organisation textuelle puisqu'il segmente bien les mots, parfois avec des petits traits verticaux. La correspondance phonographique est efficace et nous pouvons tout à fait comprendre ce qu'il a voulu dire en le lisant. Nous voyons même les débuts d'une conscience orthographique avec l'écriture des deux « mm » dans « comme », le « s » de « fleurs ». On note également l'usage du « y » pour transcrire le son [j] de caillou qui dénote un certain stade dans la réflexion sur la norme de l'écrit. Nous sommes ici dans le développement de processus de mémorisation des formes conventionnelles.

- l'élève suivant a choisi d'illustrer son dessin par les noms des saisons affichés dans la classe, car nous les avons évoquées quelques minutes avant. Nous sommes en plein dans l'écriture mémorisée.

- enfin le dernier exemple témoigne de la volonté de l'élève de produire un message significatif. Il a voulu tout dire, et tout est transcrit de manière phonétique efficace. Nous parvenons parfaitement à en dégager la signification lorsque nous le lisons. Par contre il n'y a pas de segmentation. Il semble en plein travail de transcription phonographique : il réalise COUA pour « quoi » et CAIOU pour « caillou » ; ces deux mots sont composés de sons complexes et de graphèmes que l'on rencontre peu dans nos séances d'écriture donc nous voyons qu'il a cherché et qu'il a trouvé un moyen qui lors de l'oralisation donne un résultat correct. Il connaît les accents mais n'en pas encore très bien l'usage.

Je regrette pour ces travaux d'écriture de ne pas avoir pensé à ajouter l'écrit normé de ces petits textes car c'est une des conditions essentielles à compréhension des règles de l'écriture. Je me suis contentée d'un retour individuel à l'oral, ce qui n'est pas suffisant si on veut donner aux élèves les moyens de s'entraîner à écrire.

Enfin, tous les écrits collectifs comme le protocole d'expériences pour vérifier les conditions de la germination des bulbes, les étapes de la plantation, la recherche d'une procédure pour mesurer la croissance des tiges, ont fait l'objet d'affichages mais ont été également dupliqués dans le cahier d'expériences pour traduire l'ensemble des activités permettant de faire évoluer la pensée.

J'ai joint ci-dessous un exemple de texte descriptif dicté à l'adulte, mais je ferai l'analyse de cette mise en situation de production écrite plus tard dans cette seconde partie.

Cet exercice a fait l'objet de longues discussions sur sa mise en page, sur l'écriture de certains mots qui n'étaient pas sur les affichages comme « pique », et l'élaboration de chaque phrase pour une étape dans la plantation s'est faite à partir de photos d'élèves dans la situation.

Pour avoir des fleurs dans la cour, il faut planter des bulbes de fleurs.

Pour cela, nous avons :

- 1) pris des pots ;
- 2) mis de la terre dans le pot ou dans la jardinière directement ;
- 3) mis le bulbe dans la terre (certains ont fait un trou dans la terre avec le doigt puis ont mis le bulbe dans le trou) ;
- 4) mis de l'eau sur la terre ;

5) planté dans nos pots les piques avec nos prénoms.

Bien entendu l'analyse que j'ai faite de ces productions d'écrits, en échangeant avec les élèves lorsque je le pouvais, m'a permis de mettre en place au cours de l'année et en fonction du constat des progrès réalisés ou de leur absence les situations d'enseignement décrites dans le point suivant.

2 – Situations d'enseignement mises en place

2.1 Pour travailler la dimension autour du code : la découverte du principe alphabétique

J'ai suivi ici à la lettre les recommandations des textes officiels :

« *La découverte du principe alphabétique rend possible les premières écritures autonomes en fin d'école maternelle parce qu'elle est associée à des savoirs complexes et à de nouveaux savoir-faire :*

- *la découverte de la fonction de l'écrit et les productions avec l'aide d'un adulte ;*
- *la manipulation d'unités sonores non-signifiantes de la langue qui produit des habiletés qui sont utilisées lorsque les enfants essaient d'écrire ;*
- *parallèlement, à partir de la moyenne section, l'initiation aux tracés de l'écriture ;*
- *la découverte des correspondances entre les trois écritures (cursive, script, capitales) qui donne aux enfants une palette de possibles, en tracé manuscrit et sur traitement de texte.*

L'écriture autonome constitue l'aboutissement de ces différents apprentissages et découvertes. »⁴⁵

2.1.1 La phonologie

Pour ce qui concerne l'étude du code oral, j'ai choisi de suivre avec les élèves de grande section les séances « clés en main » et la programmation semaine après semaine de *Phono – Développer les compétences phonologiques*, élaboré par Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour pour Hatier Éditions ; et avec les élèves de moyenne section de travailler à partir des activités plus ludiques d'éveil à la conscience phonologique de *Vers la phono MS* chez Accès Éditions⁴⁶.

J'ai suivi les progressions pour l'année des deux manuels et leurs conseils pédagogiques à la lettre, n'ayant pas encore suffisamment étudié cette composante des programmes pour concevoir par moi-même des activités de phonologie.

L'objectif de ces ouvrages pédagogiques est de faire comprendre l'existence et la nature des relations entre lettres et sons en commençant le travail phonologique par l'unité syllabique pour ensuite s'intéresser à ses divers constituants : rimes, attaques, phonèmes.

Les élèves de MS ont donc principalement appris à décomposer les mots en syllabes et semblent avoir majoritairement compris que le langage oral est constitué de petites unités qui n'ont pas de sens séparément mais qui se combinent pour en produire. Nous avons commencé à travailler sur les rimes et sur les syllabes d'attaque.

Les élèves de GS quant à eux maîtrisent tous l'unité syllabique, ce qui est attendu de fin de grande section, et conçoivent l'existence d'unités plus petites que la syllabe, les phonèmes. Ils reconnaissent un son dans un mot, surtout les sons vocaliques.

⁴⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. « Partie 1.2 – L'écrit – Découvrir le principe alphabétique », BO spécial numéro 2 du 26 mars 2015

⁴⁶ Voir en annexe 3 les programmations sur l'année de chacun des deux ouvrages

Nous avons travaillé ensemble et en continu avec mon binôme sur toute l'année et c'est en partie pour cette raison selon moi nous avons pu obtenir ce degré de conscience phonologique chez nos élèves.

Je n'ai malheureusement pas pensé à faire un enregistrement d'une de ces nombreuses séances de phonologie pour en faire la transcription et l'analyse ici et je regrette cet oubli.

Ces apprentissages leur ont permis de comprendre le système alphabétique qui repose précisément sur le codage des phonèmes grâce aux lettres de l'alphabet.

Bien entendu, cela n'a été possible qu'en travaillant en complémentarité avec les activités d'étude du code écrit que je vais détailler par la suite.

2.1.2 Les essais d'écriture de mots

J'ai tenté de proposer aux élèves, principalement de grande section, puis ceux de moyenne section un peu en décalé, des ateliers d'essais d'écriture qui pouvaient permettre de répondre aux préoccupations liées au principe alphabétique et de comprendre son fonctionnement.

Les préoccupations liées à confrontation avec la norme orthographique (marque du pluriel, du féminin, lettres muettes) ne sont qu'abordées oralement lors des moments de retours sur l'activité et ne font pas l'objet de consignes d'écriture propres.

Ainsi, fin septembre, je leur ai proposé d'écrire les prénoms de leurs camarades de classe selon le dispositif suivant :

Modalités : Travail collectif avec les élèves de GS proposé fin septembre, sur une séance de 35 minutes (15' de travail de recherche individuel + 20' de retour sur productions)

Matériel : Tableau, crayons, feuilles, affichages

Déroulement : A l'occasion d'un travail collectif je propose aux élèves d'essayer d'écrire le prénom d'un élève de la classe sur une ardoise. Les étiquettes prénoms sont dissimulées car il ne s'agit pas d'un travail d'écriture mémorisée mais bien d'un essai par tâtonnements/recherches.

J'invite ensuite un élève à venir présenter sa proposition ainsi que sa stratégie d'écriture au tableau.

Comment a-t-il identifié le nombre de lettres ? Comment a-t-il transcrit tel son ou tel son présent dans le prénom ? S'est-il aidé d'autres mots présents dans la classe ? A-t-il nommé les lettres du prénom dans sa tête ?

La norme orthographique peut être cette fois présentée par l'élève dont le prénom est travaillé qui l'écrit au tableau.

L'enjeu pour cet atelier était que tous les phonèmes soient transcrits, l'ordre de succession des graphèmes soient le même que celui des phonèmes et que certains phonèmes soient combinés en sons plus complexes.

A partir des propositions et surtout des explications fournies par les élèves, j'ai pu observer que la majorité des élèves avaient pu tracer des lettres dont le son était pertinent. Certaines difficultés comme « Geo » de « Georges » ont été difficilement surmontées par l'élève qui avait choisi d'écrire ce prénom. Il a écrit GORGE ce qui est normal en période 1 de grande section, et nous a expliqué que la lettre G faisait le son [ʒ] ce en quoi il a raison et cela dénote une certaine prise de conscience du principe phonographique dans sa démarche d'investigation. Chaîne sonore et chaîne écrite sont de manière générale coordonnées, exception faite chez l'élève qui a proposé « Isaac » car il n'avait identifié que deux syllabes « I » et « sac » qu'il a par ailleurs écrit IZAC. Mais le deuxième « a » est très peu prononcé.

En ce début d'année, les élèves ont dans l'ensemble de bons acquis sur le principe alphabétique et en conscience phonologique. Mais l'exercice a peut-être été quelque peu facilité

par le fait que les prénoms des camarades de classe soient des mots familiers dans l'esprit des enfants, même s'ils ne les ont jamais ou peu écrits.

J'ai donc repropo   un peu plus tard, avec les élèves de MS cette fois, un exercice du même type puisqu'il s'agissait là encore d'écrire un nom, mais cela devait être un nom inventé pour un personnage. Cette activité permet de solliciter aussi bien leur imagination artistique qu'orthographique et cela me permettait surtout d'évaluer leur travail cognitif.

Modalités : Travail individuel (en deux temps de 30 min chacun)

Matériel : Album de jeunesse *Le monstre du tableau* ; feuille, crayon, gomme ; pâte à modeler ; feutres

Déroulement : Après la lecture de l'album *Le monstre du tableau* (sans la fin), les élèves sont amenés à réaliser leur propre monstre (dessin pour les GS, pâte à modeler pour les MS) et à lui donner un nom.

Retour individuel :

L'élève me montre son monstre et m'explique sa stratégie d'écriture du nom qu'il lui a donné. Je peux le questionner : « Peux-tu me dire ce que tu as écrit en me le montrant en même temps avec ton doigt ? Qu'est ce qui t'a fait penser à utiliser ces lettres là ? Peux-tu nommer cette lettre ? Et me donner le son qu'elle fait ? ».

Ici le plus important étaient les explications qu'ils m'ont données car le nom importe peu. Seuls deux des sept élèves de MS ont utilisé une série de graphies pour marquer ce qu'ils m'ont dit être « Greu » et « Noura ». Ils ont tenté de lier « la trace » et le « signifié ». Mais quelques heures après ils n'étaient plus très surs. Les autres ont pu écrire avec des lettres, souvent une lettre pour une syllabe ou « un groupe de lettres ».

Les élèves de GS ont utilisé ce qu'ils savaient du principe alphabétique pour écrire ce nom inventé, puisqu'il n'était pas présent dans la classe mais ils ont beaucoup eu recours à ce qui a été explicitement appris dans la classe (comptines, référentiels, affiches, etc.), certainement pour se rassurer. Donc j'ai eu beaucoup de noms proches de ceux des personnages de *Rafara*, tels que « Vavandra » (pour Vovondr  o dans l'album). Mais toutes les propositions et les retours m'ont permis d'observer que tous étaient réellement occupés à travailler la relation entre les marques graphiques et la chaine sonore. Leur travail cognitif s'est principalement porté sur la question : « Comment le son se transcrit-il ? ».

Je leur propose également régulièrement, mais pas autant que je le voudrais, l'activité « Le mot manquant dans un message » qui permet de travailler la lecture du message, l'identification d'indices dans le texte et l'anticipation des mots qu'il est possible d'écrire. Cette situation qui combine la lecture et l'écriture permet donc aux élèves de constater que l'un ne va pas sans l'autre.

Modalités : groupe classe en coin regroupement, au moment des rituels, pour une durée de 25 minutes maximum.

Matériel : tableau, craie

Déroulement : Certains matins, j'écris aux élèves un message à leur attention. Par exemple : « Bonjour les enfants, aujourd'hui nous sommes le lundi 11 février », « Demain nous irons au cinéma voir *L'hiver de Léon*. ». Un jour, j'ai commencé à laisser un espace dans mon message pour indiquer qu'il manque un mot. Durant la lecture du message, en identifiant des indices, les élèves doivent anticiper le mot qu'il serait possible d'écrire dans le contexte. Les propositions sont travaillées une par une, et le choix se fait à la fin en fonction des retours et échanges.

Depuis peu, un élève écrit la proposition initiale et les élèves écrivent le mot normé dans leur cahier d'écriture.

Il s'agit ici pour les élèves de résoudre des problèmes pour lesquels je suis sûre qu'ils disposent des éléments pour les résoudre et pour lesquels ils peuvent s'aider de ce qui se trouve

dans la classe. Il n'est pas question d'inventer car il ne faut pas leur donner l'illusion que les mots s'écrivent comme bon leur semble, car cela peut être le piège des activités d'essais d'écriture de mots.

2.2 Pour travailler la dimension textuelle

J'ai commencé par travailler la dimension textuelle de l'écrit par l'utilisation de la dictée à l'adulte, suivant en cela les préconisations du programme de l'école maternelle de 2015 mais aussi celles de nombreux didacticiens comme nous avons pu l'observer dans la première partie de mon mémoire.

L'objectif est ici que les élèves assistent au spectacle de l'écrit et en même temps travaillent à son élaboration à partir de phrases énoncées à l'oral et retranscrites à l'écrit. Il est donc primordial de revenir systématiquement sur les règles de l'écriture à partir des phrases notées sur les affiches suite à une dictée à l'adulte.

Cela m'a paru être une condition essentielle à leur acquisition d'une certaine autonomie dans l'écriture.

Au moment d'instaurer les règles de vie de la classe j'ai proposé aux élèves de participer à leur choix et à leur rédaction. Ils ont donc formulé les règles de vie qu'ils voulaient mettre en place dans la classe à partir d'une série d'étiquettes-images et je les ai invités à me les dicter sous forme de phrases. Étant habitués à entendre des adultes leur dire ce qui est bien ou pas bien, ce qu'il faut faire ou ne pas faire, à l'école depuis la petite section mais aussi à la maison, ils ont rapidement proposé « j'ai le droit/j'ai pas le droit » « je peux/je peux pas ».

J'ai taché de mettre en évidence les exigences du langage écrit dans un texte prescriptif, ici la double négation « ne...pas » que l'on ne retrouve pas à l'oral. Les élèves l'ont peu à peu utilisée dans la dictée des règles suivantes :

- Nous n'avons pas le droit de couper la parole ;
- Nous n'avons pas le droit de bavarder.

Ce qui avait plus de difficultés en revanche avait été la transformation du pronom réfléchi « se » en « nous » dans :

- Nous n'avons pas le droit de (se) nous moquer ;
- Nous n'avons pas le droit de (se) nous bagarrer.

Il a fallu multiplier les propositions pour que cela soit plus ou moins automatisé.

Ce qui est intéressant dans cette activité, outre le fait qu'il est nécessaire que les élèves participent à l'élaboration des règles pour qu'ils les comprennent et les assimilent, c'est que ces règles sont par la suite affichées de manière permanente dans la classe et que nous y faisons souvent référence au cours de l'année. Cela permet donc de leur faire prendre conscience du caractère permanent de l'écrit, c'est gardé quelque part.

Peu de temps après, début novembre lors du temps d'accueil, une querelle entre plusieurs élèves au sujet des règles du jeu des sept familles m'a donné l'occasion de rebondir sur la dictée à l'adulte d'un nouveau texte prescriptif, et nous avons pu travailler sur les ressemblances et différences avec les règles de vie.

J'ai proposé pour mettre fin au conflit que nous déterminions ensemble une bonne fois pour toutes les règles officielles du jeu et que nous les mettions sur une feuille à laquelle nous pourrions nous référer en cas de nouveau désaccord. De plus, cela permettrait aux 3-4 élèves ne connaissant pas ce jeu de pouvoir jouer.

Là encore, c'est une situation authentique qui a du sens pour eux.

Transcription de la dictée à l'adulte

<p>La maitresse : Pourquoi allons-nous écrire les règles du jeu des 7 familles ?</p> <p>Eléna : C'est pour savoir ce qu'on peut faire et ce qu'on peut pas faire.</p> <p>M : D'accord donc qu'est-ce que je mets en titre sur la feuille ?</p> <p>Isaac : Jeu des 7 familles</p> <p>M : donc j'écris jeu des 7 familles ?</p> <p>Joseph : Non on met Les règles du jeu des 7 familles ! c'est pour les règles que l'on écrit</p> <p>M : D'accord, donc j'écris... le... jeu...</p> <p>Eléna (en même temps que moi) : des... sept... fa...milles !</p> <p>M : ensuite, qu'est-ce que j'écris ?</p> <p>Joseph : Le jeu des sept familles d'abord ça commence par les distribuer.</p> <p>M : D'accord j'écris [...] Est-ce que tout le monde comprend ce que veut dire cette phrase ?</p> <p>Victor : distribuer quoi ?</p> <p>M : et oui, dans quelques semaines on ne saura pas ce qu'il faut distribuer et on sera comme Victor.</p> <p>Joseph : oui il faut écrire distribuer les cartes du jeu.</p> <p>M : donc ça commence par distribuer les cartes du jeu. C'est bon ?</p> <p>Joseph : oui c'est bon</p> <p>M : les autres élèves vous êtes d'accord ?</p> <p>Tous ensemble : oui</p> <p>M : alors moi je me demande juste qui distribue les cartes ?</p> <p>Léopold : ah oui il faut mettre on ! on commence par distribuer les cartes...</p> <p>[...] <i>la séance a duré vingt minutes, je ne peux pas tout mettre, je mets à la suite les moments les plus représentatifs du travail sur la dimension textuelle</i></p> <p>M : Ensuite ?</p> <p>Victor : Après on met la pioche sur la table.</p> <p>M : tout le monde connaît le mot « pioche » ?</p> <p>Certains élèves : non</p> <p>Abigael : en fait, la pioche c'est les cartes qui ne sont pas distribuées</p> <p>M : d'accord j'écris... en fait...</p> <p>Plusieurs enfants : non non pas le « en fait » c'est l'oral ça !!</p> <p>George : mais on distribue pas toutes les cartes ?</p> <p>M : c'est intéressant comme question ?</p> <p>Joseph : non ! on distribue 7 cartes</p> <p>M : mais tu me l'as dicté ça ?</p> <p>Joseph : ah non ! alors on change, on commence par distribuer 7 cartes</p> <p>Clémence : et la pioche c'est que les cartes qu'on a pas données</p> <p>M : j'écris ce que tu viens de me dire Clémence</p>	<p>Référence au texte prescriptif</p> <p>Compréhension de la fonction du texte produit</p> <p>Acquisition d'une des règles de la dictée et découpage du texte en unités sonores</p> <p>J'aurais souhaité que l'aide vienne des autres élèves pour déterminer qui distribue les cartes mais la forme infinitive du texte prescriptif est bien ancrée même avec d'autres formes que « il faut » et « on peut »</p> <p>Caractéristiques de l'écrit/ à l'oral</p> <p>Retour sur son écrit</p>
--	---

<p>Clémence : oui, euhhh M : et la pioche c'est que les cartes qu'on a pas données Clémence : non non... la pioche c'est les cartes qu'on n'a pas données [...] M : et le but du jeu, on ne l'a pas encore dit ! Guillaume : Il faut faire sept familles Léopold : le but du jeu je le connais !! c'est de faire plus de familles que les adversaires M : alors qui a raison ? Inès : les deux je pense M : oui je pense aussi, donc on pourrait tout mettre dans une même phrase Paul : il faut faire sept familles ou plus de familles que son adversaire M : très bien, j'écris [...] M : C'est bon ? je relis le texte et on va demander aux élèves qui ne savaient pas jouer s'ils ont compris les règles du jeu</p>	<p>Conscience des mots en trop</p> <p>Utilisation de la forme « il faut + infinitif »</p> <p>Une certaine cohérence textuelle apparaît</p> <p>Ils ont su redonner les règles avec leurs mots</p>
--	--

2.3. A partir de la production écrite d'un récit/Dans le but de produire un récit écrit

Au moment du récit, l'enseignante en formation que je suis a donc choisi de m'inspirer des sources prescriptives que sont les textes officiels, et de ce qui avait été essayé, analysé et suggéré dans les manuels et ouvrages didactiques présentés dans la première partie de ce mémoire. Toutes ces recherches m'ont incitée à travailler l'objet-livre, l'organisation du récit, la cohésion textuelle, à faire produire un écrit et à affiner la lecture des images.

Les élèves ayant montré un fort intérêt pour les aventures aux quatre coins du monde de personnages clés comme Le loup en début d'année, nous avons décidé ensemble de nous arrêter nous aussi dans chaque continent au contact d'une ou plusieurs cultures locales, et à la rencontre de jeunes héros vivant dans ces contrées lointaines. C'est ainsi qu'un projet interdisciplinaire est né autour des récits d'ailleurs, l'objectif étant que leurs aventures nous permettent de découvrir la vie, les habitudes, la culture, les traditions d'autres peuples, leur musique, leurs œuvres d'art visuel, leur art culinaire. Pour poursuivre cet objectif, des séquences ont été élaborées à partir des albums suivants : *Rafara, un conte populaire africain* d'Anne-Catherine De Boel ; le conte musical russe *Pierre et le loup* de Serge Prokofieff ; l'histoire de la petite chinoise Petite Sœur Li dans *Les trois grains de riz* d'Agnès Bertron-Martin et illustrée par Virginie Sanchez et enfin *Yapa : Le Petit aborigène d'Australie* de Chrystel Proupuech. En cinquième période, nous finirons l'année avec les aventures d'un Indien d'Amérique.

Ces séquences étaient principalement centrées sur l'étude du jeune héros local, ce qui permettait de travailler les personnages avec cette dualité opposants/adjuvants autour des héros de récits d'aventures très intéressante pour travailler sur les caractéristiques des personnages, leurs actions, leurs émotions, les relations qu'ils entretiennent entre eux. Et les élèves ont réussi peu à peu à aller au-delà du « il y a un garçon qui », « l'animal il est là », pour associer les protagonistes de *Pierre et le loup* aux instruments de musique de leur choix, ceux des *Trois petits grains du riz* à des idéogrammes inventés et à les insérer dans une immense fresque... et à créer tout un univers féérique autour du petit Yapa et de sa tribu.

Un exemple de ces séquences est proposé en annexe avec la dictée à l'adulte d'un résumé de la rencontre de Petite Sœur Li avec le dragon écrite sur une affiche disposée dans le coin écrivain de la classe, avec son analyse⁴⁷.

2.3.1 S'appropriier les éléments de la structure narrative

Mais s'il y a un élément qui a posé davantage de difficultés et qui méritait davantage encore de s'interroger sur ma pratique professionnelle pour trouver un début de solution, c'est la compréhension de la structuration narrative dans les récits, du quotidien comme d'imagination. Beaucoup de leurs narrations, même sur des choses personnelles qui leur sont arrivées, étaient incomplètes, et c'était généralement la « résolution » qui manquait à leur histoire.

Afin de pouvoir travailler sur cette organisation chronologique du récit, j'ai commencé à mettre en place des activités de type « Ordonner 3-5-8 images séquentielles » dans lesquelles les élèves découpent et collent dans l'ordre chronologique un certain nombre, selon leur niveau, d'images extraites des albums vus en classe. Ainsi, dès la première période, après avoir travaillé pendant trois semaines sur *Le monstre du tableau* de Claire Legrand et Méli Marlo, j'ai proposé à mes élèves de GS de « Mettre les 5 images dans l'ordre de l'histoire » dans un atelier de manipulation dirigé en petit groupe, avec dans la tête l'objectif de vérifier qu'ils aient bien identifié la chronologie d'une histoire connue, le début, les péripéties et la fin. Or seuls quelques élèves ont eu l'air de saisir l'organisation relationnelle entre ces images, les autres n'étant que spectateurs d'une situation qu'ils ont eue l'occasion de rencontrer à de nombreuses reprises mais dont ils n'ont toujours pas l'air de comprendre le sens.

Le renouvellement de cette expérience quelques semaines plus tard avec cinq images séquentielles extraites de l'album *Rafara* ont confirmé mes doutes puisque les élèves devaient cette fois répondre à la même consigne mais de manière individuelle et autonome sur feuille, et seuls 9 élèves sur les 17 élèves ayant effectué cette tâche ont remis les images dans l'ordre chronologique.

Il m'a donc fallu rechercher la solution pour combler cette lacune pédagogique dans les nombreuses ressources didactiques à notre disposition à l'ESPE et sur Internet, mais c'est finalement une conversation avec un ami directeur d'école, encore enseignant il y a peu, qui m'a mise sur la voie. Il semblait ne jurer que pour les ouvrages de Roland Goigoux chez Hatier Éditions. Or je connaissais un peu le travail de ce professeur en sciences de l'éducation pour son apport considérable dans l'enseignement de la phonologie et j'ai par ailleurs utilisé le manuel *Phono* qu'il a élaboré avec sa collègue Sylvie Cèbe comme nous l'avons vu plus haut, mais je ne comprenais pas en quoi cela pouvait m'aider à concevoir des activités permettant de faire comprendre à mes élèves la structure narrative inhérente à tout récit. Il m'a alors prêté son manuel *Ordo – Pour comprendre le système relationnel de l'ordre* que je vous ai présenté dans la première partie de ce travail.

Malheureusement, la programmation des séances proposée se déroule sur un minimum d'un an et demi à partir de la moyenne section, et ce n'est qu'après avoir effectué les trois étapes dans l'apprentissage des relations ordinales entre les différentes parties d'un récit que les élèves sont amenés à remettre les images d'un scénario dans l'ordre chronologique, et encore dans des situations très particulières puisque les images séquentielles ne sont pas visibles simultanément mais proposées les unes après les autres. Ayant commencé à mettre en place ce procédé pédagogique en janvier, je ne peux d'ores et déjà pas parler de remède miracle ni apporter la preuve indéniable de sa réussite avec la photographie en annexe d'une nouvelle activité de remise en ordre chronologique d'images séquentielles réussie par 100%

⁴⁷ Voir annexe 4

des élèves, moyenne et grande sections confondues. Cependant, dans cette période 5, je compte de nouveau leur proposer cette tâche mais en l'utilisant comme tâche de réinvestissement et de contrôle des acquis issus des séances d'*Ordo*, avec un matériel inspiré d'un album vu et revu en classe.

Mais j'ai tout de même pu en relever les effets positifs assez rapidement puisque dans les séances qui ont suivi le travail sur le premier scénario proposé, tous semblaient avoir adopté la démarche stratégique de prise d'indices et de questionnement par rapport à ces indices, pour établir des relations ordinales entre les images et les expliquer. J'ai choisi, pour illustrer le développement de certaines capacités métacognitives observé chez mes élèves, de porter à l'analyse une séance⁴⁸ se déroulant au mois de mars, sur trois temps d'apprentissage de 25 minutes chacun, avec les 7 élèves de moyenne section. Elle s'appuie sur le scénario d'une sortie au zoo qui comprend 9 séquences narratives. Présentée comme séance 1 dans le manuel, je l'ai personnellement utilisée en troisième séance dans ma programmation car les deux scénarios des séances 2 et 3 portant sur une journée d'école et sur la fabrication d'un bonhomme de neige étaient davantage en adéquation avec nos centres d'intérêt du moment. Visant toutes trois l'acquisition de la même compétence qui était d'utiliser ses connaissances pour chercher, dans des images, des indices permettant de catégoriser des images et d'identifier l'histoire qu'elles illustrent ensemble, il ne m'a pas été très difficile d'adapter son déroulement au niveau de progression des élèves dans cet apprentissage.

Nous sommes dans la phase 2 de la séance : Découvrir ensemble l'histoire rangée dans la boîte.

Par l'observation et la description guidées de l'image 4 (comme c'est déjà la 3ème fois que nous faisons cet exercice, j'essaie de limiter mes questions et de les laisser mener observation et description davantage par eux-mêmes).

Je leur laisse l'image au tableau, ils l'observent en silence pendant quelques minutes :

Maitresse (M) : que pouvez-vous me dire en observant cette image ?

Lazare : c'est c'est c'est... des hommes qui vont au zoo et et ils voient plein d'animaux.

M : d'accord, merci beaucoup. Quelqu'un a quelque chose à rajouter ?

Guillaume : oui moi moi !!

M : Oui, nous t'écoutons.

G : il y a des personnages ils regardent les animaux et qui les prennent en photo pour qu'on s'en souvienne quand on regarde la photo.

M : les personnages regardent les animaux et les prennent en photo pour garder un souvenir, oui très bien !

Liam : les hommes ils prennent en photo pour pas qu'ils les oublient

M : ah oui tu vois la même chose que Guillaume alors, des hommes qui prennent en photo les animaux pour ne pas les oublier. Est-ce qu'on ne pourrait pas être un peu plus précis que les hommes ou les personnages ?

Apolline : c'est la famille

Guillaume : moi je l'ai dit la famille !

Lazare : moi aussi !

Thalia : et un monsieur !

M : oui et un monsieur tout à fait... comment savons-nous que c'est une famille ?

Guillaume (en me les montrant du doigt sur l'image) : y a le papa, la maman, la petite fille, le petit frère et le grand frère

Thalia : moi je dis que c'est lui le grand frère (en montrant le petit garçon du milieu)

⁴⁸ Voir annexe 5

M : mais alors qui est le jeune homme sur la gauche ?

Thalia : on sait pas...

Lazare : on verra après, sur l'autre image !

M : oui tu as raison Lazare, nous pourrons vérifier cette hypothèse sur les autres images. Tu as commencé tout de suite en disant qu'ils étaient au zoo, tout le monde est d'accord ?

Guillaume : ils pourraient être dans la savane !

Lazare : ben non l'herbe est verte

Guillaume : ah oui, et l'arbre c'est pas le baobab

M : d'accord ce n'est pas la savane, mais pourquoi le zoo ?

Tous les élèves me regardent et restent silencieux...

(Je relance) y a t-il d'autres endroits où on peut voir des animaux sauvages et les prendre en photo ?

Thalia : non... j'crois pas

Tous : non

M : Bon d'accord. Quelque chose à rajouter ?

Apolline : le monsieur il marche

Guillaume : il regarde la girafe

(Silence)

M : Bon va en rester là pour cette image... merci beaucoup c'est très bien !

Ici nous voyons l'utilisation directement du mot « personnages » utilisé lors de mon questionnement dans les deux premières séances : les personnages, les actions et le lieu. Donc ils se sont déjà appropriés le vocabulaire et la démarche stratégique du questionnement sur l'image qui débutait par les personnages. Un élève a de plus compris que cette image est à mettre en relation avec d'autres images qui forment ensemble une histoire puisqu'il attend la justification de l'hypothèse sur la famille avec deux ou trois enfants dans une autre image. Les premières relations ordinales s'établissent. Les connaissances sur la savane et les animaux sauvages sont ici réinvestis dans des hypothèses sur le lieu représenté donc cet objectif est également en bonne voie d'acquisition.

Nous notons cependant encore quelques difficultés à se lancer dans la discussion et à relancer les échanges sur les remarques des camarades. Mais ma fonction d'étayage ne se limite plus qu'à ça et à quelques reformulations pour donner la formulation normée de certaines phrases.

Sur d'autres séances, bien que les scénarios reposent sur des récits d'événements familiers des enfants, de leur quotidien, l'interprétation des images a donné des choses très variées. J'ai dû parfois provoquer des échanges pour permettre de mettre de côté les propositions incompatibles avec ce qui était représenté sur les images. Mais il a fallu pour cela au préalable bien déterminer avec eux le degré d'exigence par rapport à la pertinence des propositions et à la précision des justifications. Je n'attendais pas des justifications qu'elles soient parfaites, surtout au début de l'apprentissage avec les élèves de moyenne section, mais qu'elles soient suffisantes pour qu'ils se familiarisent avec le fait de rechercher les preuves de ce qu'ils avancent. Ils doivent pouvoir s'approprier le questionnement que je répète à chaque fois que je leur demande de se justifier pour qu'ils y pensent peu à peu de façon autonome et systématique.

De même la phase de synthèse qui vient conclure toutes les séances a pour objectif d'amener les élèves à penser ce qu'ils ont fait, d'apprendre et comprendre. L'objectif n'est pas là encore d'obtenir des réponses parfaites.

Les progrès réalisés sont perceptibles lors de cette séance mais également pour tous les élèves lors de la production écrite collective du récit fictionnel autour des rêves aborigènes

car tous les signes figuratifs aborigènes représentés sur leur tableau étaient évoqués sous leur forme conventionnelle (personnages humains et animaux, lieux, éléments naturels) dans leur écrit pour former ensemble une histoire.

2.3.2 Les premières productions de récits écrits

Cette programmation annuelle sur la rencontre de jeunes héros, de leur culture et traditions, aux quatre coins du monde a permis de proposer en quatrième période une situation de création à partir des signes aborigènes, et des récits empreints de merveilleux de leurs rêves, ayant pour finalité la production d'un écrit fictionnel.

C'est cette séance d'écriture en dictée à l'adulte d'un récit fictionnel que nous allons maintenant développer et analyser à partir de leurs productions mises en annexes⁴⁹.

Suite au travail mené en amont sur la structure du récit, les éléments qui le constituent, et les caractéristiques de ses héros, nous notons des écarts entre les productions de récit assez significatifs, surtout entre les travaux des deux premiers et ceux des deux derniers groupes. Les groupes 1 et 2 sont surtout dans le descriptif des signes aborigènes proposés comme support pour l'inspiration d'une histoire. Leur texte ne propose pas de personnages, seulement des hommes non identifiés et quelques animaux. Il n'y a pas les trois éléments constitutifs du récit que sont le début, les actions et la fin. Ces éléments ne sont pas non plus parfaitement identifiables dans les écrits des groupes 3 et 4 mais nous pouvons sentir qu'il y a une intention. Bien que ces récits manquent de fluidité dans le déroulement des événements, nous notons que ces élèves ont compris ce qui était attendu d'eux dans la production d'un récit de fiction. Ils ont tous été capables de réinvestir le vocabulaire appris lors de cette séquence mais peu ont su en revanche réinvestir les connaissances, sans doute trop fraîchement acquises, sur les rencontres des personnages et les péripéties qui en découlent.

C'est pourquoi il me paraît essentiel de commencer l'apprentissage de la compréhension et production écrite de ce type de texte beaucoup plus tôt dans l'année. Il faut leur laisser le temps de revenir à maintes reprises sur leurs productions pour pouvoir s'appropriier tous ces éléments caractéristiques du récit.

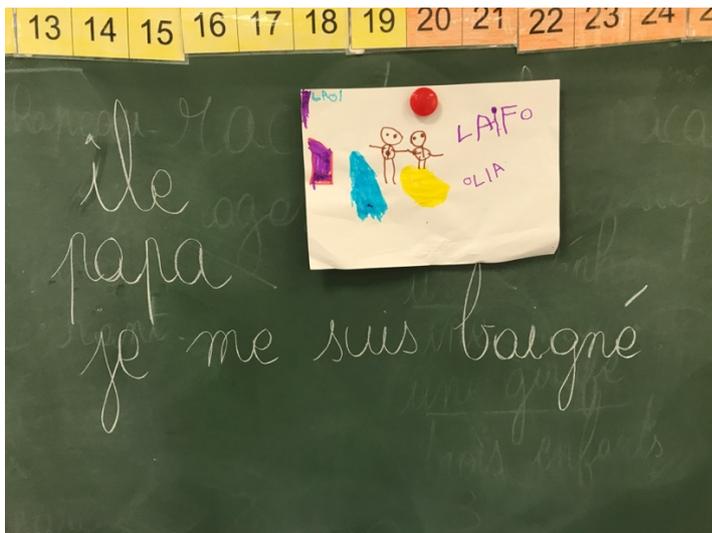
De plus il aurait été intéressant de leur proposer un support de dictée à l'adulte beaucoup plus adapté aux critères de réussite de sa réalisation. Une simple grille avec le début, les actions, la fin, aurait pu davantage les mettre sur la voie de nos attentes. De même, un tableau avec le héros et de chaque côté un personnage adversaire et un personnage présent dans l'histoire pour l'aider.

Néanmoins lors de la dictée à l'adulte, dans tous les groupes, j'ai pu constater que tous mes élèves avaient accru leurs compétences langagières dans le cadre de l'écriture d'un récit. Ils ont produit des récits, ou pour certains davantage des écrits descriptifs, complets sans aucune relance de ma part, en dialoguant entre eux, ce qui est un signe positif de leur bonne compréhension de la fonction de l'écrit dans la dictée à l'adulte. Mon rôle s'est limité à simple scripteur.

En parallèle j'ai également voulu saisir les opportunités fournies par le réel de la situation concrète de la classe et de l'action des élèves, comme lors de la dictée à l'adulte des règles du jeu des 7 familles.

C'est ainsi que je me suis retrouvée à « improviser » une séance d'écriture, dans le sens de tirer avantage d'une situation imprévue dans laquelle les élèves ont voulu spontanément raconter leurs vacances, jusque-là rien de très original, mais l'intérêt est venu du fait que cela n'était pas possible car ce lundi de retour de vacances d'hiver était consacré à la répétition en petits groupes d'un spectacle musical avec un intervenant extérieur à l'école. Devant leur

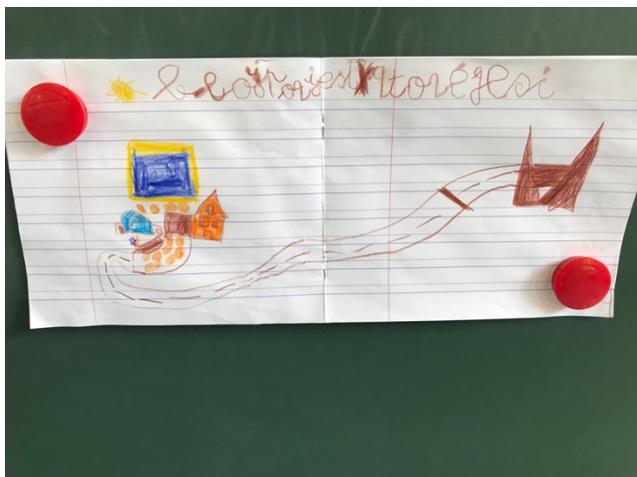
⁴⁹ Voir annexe 6 le déroulement de la séance et les productions écrites des élèves



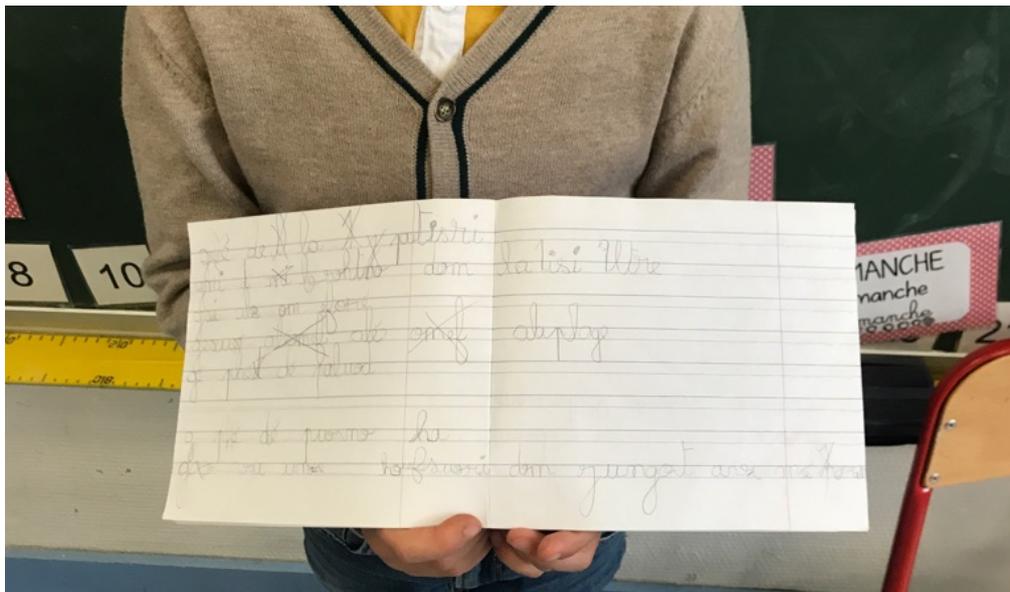
Les élèves ont « lu » : deux bonhommes sur un trampoline jaune. « Mais on ne comprend pas ce qui a écrit ! » L'élève auteur ne s'en souvenait plus. La fonction informatrice de l'écrit n'est pas encore intégré.

Le récit que m'en a donné l'élève : « C'est quand on est allé sur une ile chez mon papi, avec papa. Et il y avait la mer. Je me suis baigné. Et on a sauté d'un pont. » Il m'a dit avoir écrit « ile » pour LAIFO et « je me suis baigné » pour OLIA. Il utilise des lettres pour leur valeur sonore avec le « l » de « ile » mais est encore en phase d'exploration du monde de l'écrit en même temps qu'il enrichit son répertoire de lettres.

Et quelques exemples pour les élèves de GS :



Les élèves ont « lu » : la maison est dans les montagnes, avec une piscine, et tu es allé là-bas avec la voiture sur la route. Mais on ne peut pas comprendre ce que tu as écrit, c'est en cursive ! Le récit que m'en a donné l'élève : « On a quitté Paris pour aller très très loin, à la montagne. Chez le copain de mon papi il y avait une piscine. On ne s'est pas baigné avec mes cousines. L'eau était trop froide. La nuit on dormait tous les enfants ensemble. » Quand je lui ai dit ne pas arriver à le lire, il m'a dit : « J'ai écrit beaucoup de route et de voitures où je suis ». La cursive minuscule est effectivement apparue. La segmentation ne figure pas mais il a voulu respecter la longueur du texte avec la longueur d'une phrase.



Une élève qui sait lire a pu presque intégralement lire le récit de ses vacances (excepté la deuxième phrase avec les brochetons, mot inconnu de son vocabulaire) :

« J'ai fait de la pâtisserie. J'ai mis des brochetons dans la visiculture (?) Je suis allé en forêt. Je suis allé à la plage. J'ai pêché des palourdes. J'ai pêché des poissons chats. J'ai vu une chauve-souris dans une grotte avec mes parents. » Son écrit est donc parfaitement lisible, il a produit un écrit significatif.

L'écriture cursive est ici à un bon niveau de maîtrise, et en plus de continuer à travailler sur le principe phonographique avec le « gé » pour « j'ai » par exemple, il travaille en plus sur la correspondance, dans le même ordre, des éléments graphiques codant les phonèmes. Nous voyons qu'il s'attache à respecter dans l'écriture ordonnée de ses phonogrammes la même séquence que celle de son analyse phonique ordonnée : gé vu une hofsori dom zungot avc mes parens. Sa transcription reste tout de même assez phonétique mais elle est efficace, malgré l'oubli du « c » devant le « h » pour faire « ch » ou encore l'oubli du « e » à « un » pour faire « une ». La séparation entre les mots reste un problème difficile à résoudre pendant longtemps donc ce n'est un signe d'une lacune dans sa progression de la construction de l'écrit.

Conclusion

Ce qu'il ressort principalement de l'analyse de la pensée de didacticiens ayant réfléchi à la question de l'enseignement de l'écrit au cycle 1 de l'école primaire, ainsi que de l'analyse de ma propre mise en pratique professionnelle sur cet aspect pédagogique, c'est que cet apprentissage ne peut s'inscrire que sur la durée.

Et c'est principalement le temps qu'il m'a manqué ici pour pouvoir installer ces apprentissages dans le temps, leur faire pratiquer encore et encore dans des activités de découverte, d'entraînements, de réinvestissement. Cela m'aurait permis de pouvoir véritablement évaluer, d'un côté le cheminement de la construction du langage écrit, les stratégies employées, le comment... et d'un autre le degré d'acquisition de tous ces éléments caractéristiques de l'écrit. J'ai pu faire en première, mais surtout deuxième période, une sorte de diagnostic de leur niveau de représentation de la fonction et du fonctionnement de la langue écrite, de leur compréhension du principe alphabétique, et j'ai ainsi pu réaliser que mes propositions d'activités sur le code ou sur la dimension textuelle n'étaient pas suffisantes et dans certains cas pas les plus adaptées aux besoins des élèves, et je pense surtout à ceux de grande section qui rentrent au cours préparatoire en septembre prochain. Il m'a semblé urgent de trouver un cadre pédagogique dans lequel ils puissent découvrir, comprendre et investir les moyens de s'exprimer à l'écrit pour préparer un terrain favorable à l'apprentissage de la lecture/écriture au cycle 2.

Et j'ai réalisé au fil de mes lectures et de mes réflexions que nous pouvions effectivement les placer dans une posture d'auteur et non plus de simple scripteur. Les productions d'écrits narratifs que nous pouvons observer dans ce mémoire, qui sont le résultat d'un apprentissage encore en construction j'en conviens sans mal, montrent malgré tout un certain degré d'acquisition des compétences attendues en fin d'école maternelle, dont celle située en première place, « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre » dans la composante écrite de ce langage.

Mais il n'en reste pas moins que dans l'avenir je ferais certaines choses différemment, telles que :

- commencer la production écrite de récits dès septembre, de manière progressive et continue sur toute l'année, sur un cahier spécifique qui serait leur objet livre personnel ;
- privilégier davantage les retours sur les procédés mis en place pour que l'élève auteur se nourrisse de nouvelles compétences cognitives et sémiotiques ;
- proposer des entraînements systématiques à l'écriture cursive dès la moyenne section. En effet, le passage par l'écriture en lettres capitales ne m'est pas apparu nécessaire, si ce n'est pour désinhiber les élèves dans leurs essais d'écriture, et parfois même encombrant car il consomme beaucoup de temps et d'énergie pour l'enseignant comme pour les élèves, alors qu'il ne s'inscrit pas dans un apprentissage progressif et continu avec l'écriture cursive. Ce n'est souvent pas le même geste et le même sens d'écriture des lettres qui sont mobilisés, il n'y a pas d'enchaînement entre les lettres, l'espace entre les mots est peu visible ;
- écrire moi-même en cursive au tableau et dans toutes traces écrites de manière systématique et dès septembre ;
- davantage utiliser la correspondance avec les familles qui présente l'avantage considérable de faire prendre pleinement conscience de la fonction de l'écrit. Le texte qu'ils ont élaboré est celui qui est lu par leurs parents le soir devant eux ;
- et enfin si cela est négociable avec mes futures collègues, proposer un travail autour du livre et pour un projet d'écriture sur tout le cycle car cela me paraît vraiment être le seul moyen d'inscrire cette construction de l'écrit de façon pérenne dans l'esprit de nos jeunes apprenants de maternelle.

Bibliographie

Textes officiels

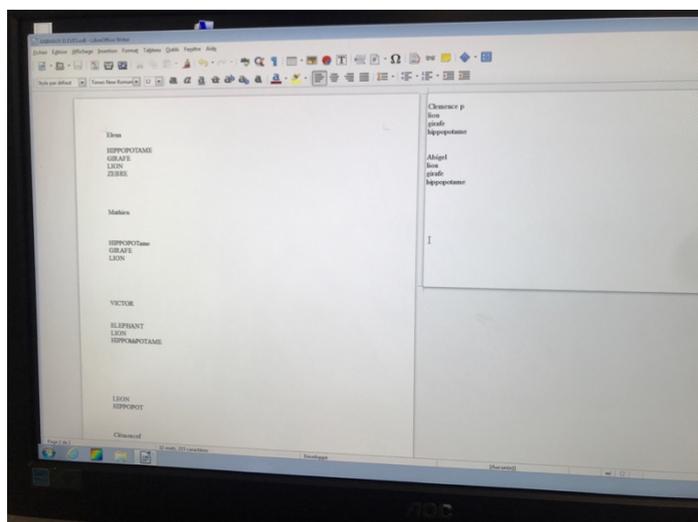
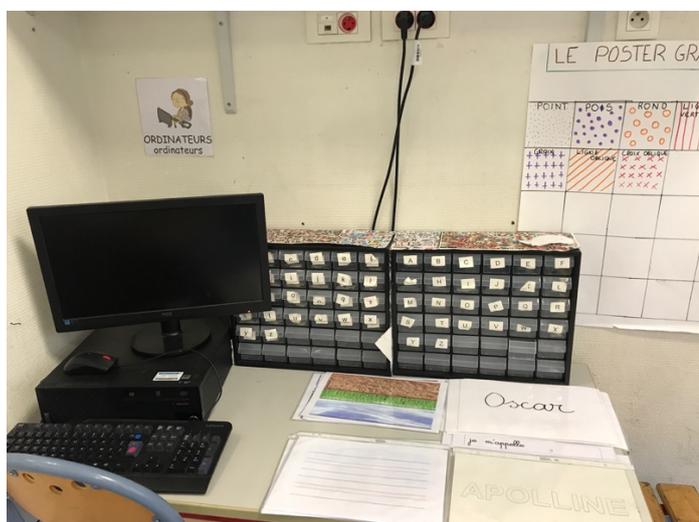
- Ministère de l'Éducation nationale, d. I. *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*. Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015
- Ministère de l'Éducation nationale, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013
- Eduscol cycle 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Partie 1.2 – L'écrit – Découvrir le principe alphabétique »
- Eduscol cycle 1, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Partie II.4 : Lien oral – écrit – les dictées à l'adulte

Ouvrages

- J.-S. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris. Retz, 1987
- J.-M Adam, *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris. Nathan, 1992
- Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, Essais, 1928
- Jocelyne Giasson, *La lecture : apprentissage et difficultés*, De Boeck, Collection « Outils pour enseigner »
- J.-S. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris. Retz, 1996
- C. Bremond, *La logique des possibles narratifs*, 1966 / *Logique du récit*, Paris. Seuil, 1973
- A.-J Greimas, *Sémantique structurale*, Puf, collection « Formes sémiotiques », 1966
- Paul Larivaille, *L'Analyse (morpho)logique du récit*
- J.-L. Paour, Ch. Bailleux, S. Cèbe et R.Goigoux, *Ordo – Pour comprendre le système relationnel de l'ordre*, Hatier, Paris 2011
- Bernard Devanne, *Littérature de jeunesse et apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire*, chapitre 8 dans l'ouvrage collectif *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, sous la dir. L.Pasa, S.Ragano et J.Fijalkow, Collection « Pédagogies recherche » dirigée par Ph. Meirieu, pp 123-135.
- Préface de l'ouvrage collectif sous la dir. L.Pasa, S.Ragano et J.Fijalkow, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Collection « Pédagogies recherche » dirigée par Ph. Meirieu.
- Russel Stauffer, *Directing Reading-thinking Activity (Activité de lecture-réflexion dirigée)*, 1969
- Serge Terwagne et Marianne Vanesse, *Le récit à l'école maternelle – Lire, jouer, raconter des histoires*, outils pour enseigner, De Boeck Éducation, 2013
- Massonnet Jacqueline, « Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture », In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre. pp. 231-239
- Ferreira Emilia, *L'écriture avant la lettre*, Hachette Éducation, collection « Petite enfance, premiers enjeux », 2000
- Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle*, Hatier, Collection « Enseigner à l'école maternelle », 2015
- Javerzat Marie-Claude, « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche », In. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998. L'oral pour apprendre, pp. 127-137
- Compte rendu d'Hélène Romian sur l'ouvrage de C.Tauveron et P.Seve, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2* dans
- L.-S Vygotsky (trad. Françoise Sève), *Pensée et langage*, 3^{ème} édition, La Dispute, 1997
- Ouvrage collectif dirigé par Pascal Maillot, *Entrer dans l'écrit – De la maternelle au CP*, Canopé éditions

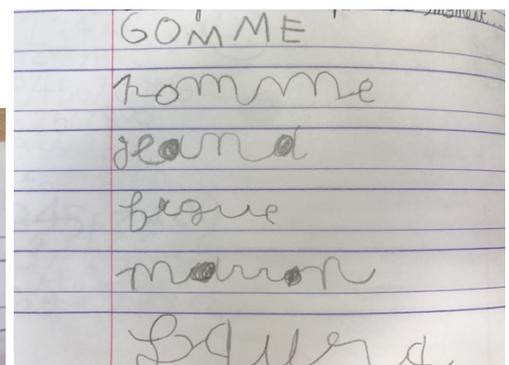
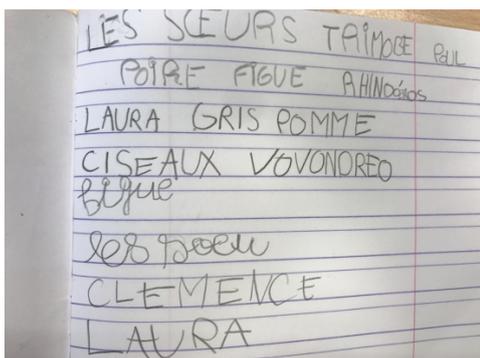
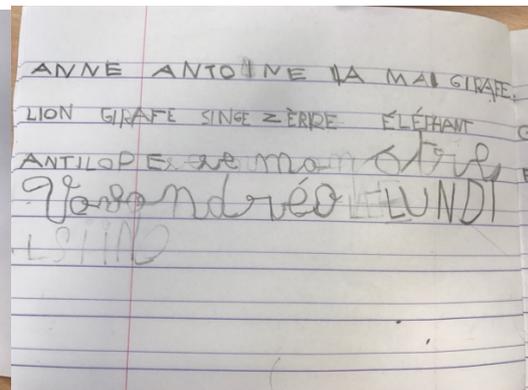
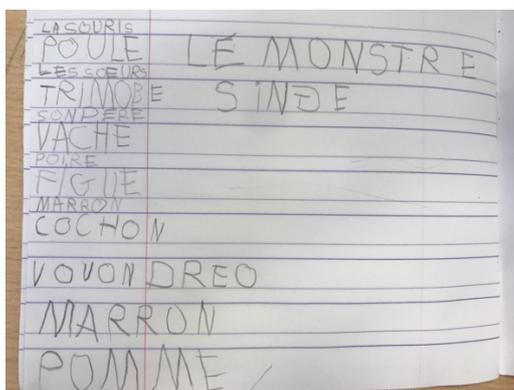
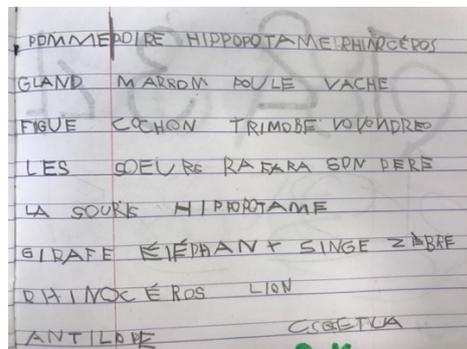
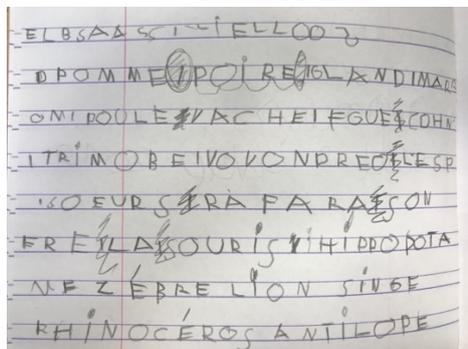
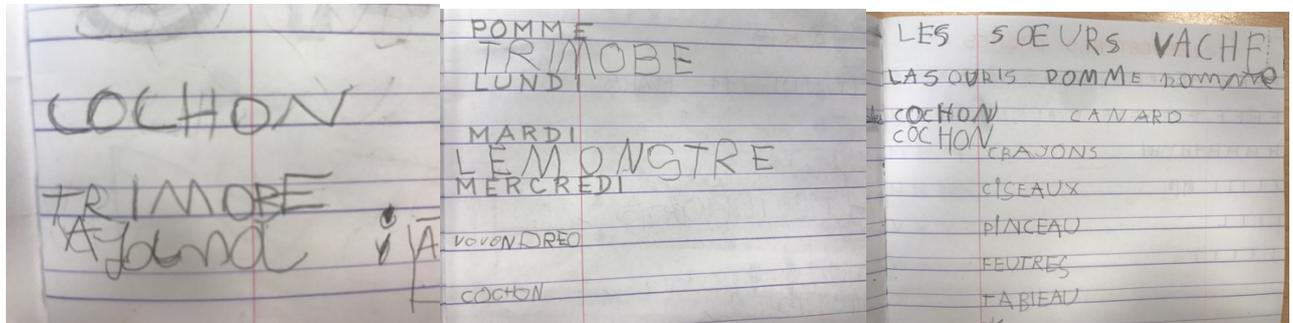
Annexes

Annexe 1 : Le coin écriture



Annexe 2 : Le cahier d'écriture

Les élèves utilisent ce cahier pour s'entraîner à écrire des mots connus, des mots référencés dans les outils mis à leur disposition : affiches, référentiels, mots outils, étiquettes jours, étiquettes prénoms, ...



Notre bulletin météo avec la date du jour. Pour chaque jour, vous pouvez écrire la date et mettre en face la météo du jour (avec une étiquette ou la phrase du jour).

~~lundi 11 mars~~
 LUNDI 11 MARS
 lundi 11 mars
~~mardi 12 mars~~
 MARDI 12 MARS
~~vendredi 15 mars~~
 lundi 18 mars
 mardi 19 mars

lundi 18 mars
 mardi 19 mars
 lundi 25 mars
 mardi 26 mars
 mercredi 27 mars
 jeudi 28 mars
 vendredi 29 mars

jeudi 21 mars
 jeudi 21 mars - 2019
 vendredi 22 mars
 lundi 25 mars
 mardi 26 mars
 mercredi 27 mars
 vendredi 29 mars
 lundi 8 avril

lundi 11 mars
 mardi 12 mars
 vendredi 15 mars
 lundi 18 mars 2019
 mardi 19 mars 2019
 mercredi 20 mars
 jeudi 21 mars

LUNDI 11 MARS
~~lundi 11 mars~~
 mardi 12 mars
~~vendredi 15 mars~~
 lundi 18 mars
 mardi 19 mars
 me

lundi 11 mars
 mardi 12 mars
 lundi 18 mars
 mardi 19 mars
 mercredi 20 mars
 jeudi 21 mars
 vendredi 22 mars

~~vendredi 22 mars~~
 lundi 25 mars
 mardi 26 mars
 mercredi 27 mars
 jeudi 28 mars
 vendredi 29 mars
 lundi 8 avril

VENDREDI GONPERE
 jeudi 21 mars
 vendredi 22 mars
 lundi 25 mars
 mardi 26 mars
 mercredi 27 mars
 jeudi 28 mars
 vendredi 29 mars

MARS



VENDREDI 7		DIMANCHE 17	
SAMEDI 8		LUNDI 18	✓
DIMANCHE 9		MARDI 19	✓
LUNDI 10		MERCREDI 20	✓
MARDI 11		JEUDI 21	✓
MERCREDI 12		VENDREDI 22	✓
JEUDI 13		SAMEDI 23	✓
VENDREDI 14		DIMANCHE 24	✓
SAMEDI 15		LUNDI 25	✓
VENDREDI 16		MARDI 26	✓
SAMEDI 17		MERCREDI 27	✓
		JEUDI 28	✓
		SAMEDI 29	✓
		SAMEDI 30	✓
		DIMANCHE 31	✓

Validées - Illustrations: Eléonore T...

VENDREDI 1		DIMANCHE 17	
SAMEDI 2		LUNDI 18	✓
DIMANCHE 3		MARDI 19	✓
LUNDI 4		MERCREDI 20	✓
MARDI 5		JEUDI 21	✓
MERCREDI 6		VENDREDI 22	✓
JEUDI 7		SAMEDI 23	✓
VENDREDI 8		DIMANCHE 24	✓
SAMEDI 9		LUNDI 25	✓
DIMANCHE 10		MARDI 26	✓
LUNDI 11		MERCREDI 27	✓
MARDI 12		JEUDI 28	✓
MERCREDI 13		SAMEDI 29	✓
JEUDI 14		DIMANCHE 30	✓
VENDREDI 15		LUNDI 31	✓

Annexe 3 : les manuels de phonologie

Vers la phono – MS, Accès Editions



APPRENDRE À ARTICULER

NOVEMBRE DÉCEMBRE **2**

Avant de pouvoir entendre et manipuler les éléments constitutifs du langage (syllabes, rimes, phonèmes), les enfants doivent avoir une prononciation adéquate : ne pas omettre, ajouter, inverser ou confondre les phonèmes d'un mot.

Pour ne pas être démotivée et dénuée de sens, l'articulation sera développée pendant cette période à travers des jeux de répétition : répétition de syllabes, de mots, de pseudo-mots, de phrases ou de virelangues.

Répéter un mot puis une phrase entendue	
📞 Le jeu du téléphone	56
Prononcer distinctement les sons d'un mot	
🎭 La marionnette	57
Distinguer et prononcer des mots à consonance proche	
🗣️🗣️ Mots proches en broche	58
Répéter en articulant	
🗣️ Virelangues	62
Dire une liste de mots en articulant	
🗣️ Cap ou pas cap ?	63
Dire une comptine en articulant	
🗣️ Les comptines avec pseudo-mots	66
Inventer des pseudo-mots et articuler	
✂️ Créons une pseudo-comptine!	67
Prononcer distinctement les syllabes d'un mot	
🗣️✂️ La grenouille à grande bouche	68
Prendre conscience de la forme de la bouche lors de l'articulation d'un mot	
🗣️ Mais quel est ce mot ?	70
Comptines pour articuler	72
Activités ludiques pour articuler	73
Albums pour articuler	73
Jeux complémentaires pour articuler	74

Consignes 🗣️ CD 🗣️ Album 🗣️ Jeu 🗣️ Pronoms ✂️





DÉCOUVRIR LES SYLLABES

JANVIER
FÉVRIER **3**

En MS, les élèves vont prendre conscience que le langage peut se découper en unités sonores et que chaque émission de voix correspond à une syllabe.

Pour ne pas compliquer la tâche des élèves, nous prenons le parti de découper les mots en syllabes orales et non écrites.

Il est donc important de prononcer clairement le mot tel qu'il se dit à l'oral et non comme il s'écrit.

On dira par exemple TO-MATE et non pas TO-MA-TE.

Les élèves vont découvrir les syllabes grâce à une segmentation des mots avec leur corps, avec des instruments de musique ou des objets.

Le dénombrement des syllabes viendra pour la plupart naturellement.

Ne pas insister pour ceux qui auraient besoin de plus de temps.

Cette compétence sera approfondie en GS.

Nous nous sommes volontairement arrêtés à des mots de 3 syllabes pour ne pas surcharger cette première année d'éveil à la conscience phonologique.

Scander les syllabes d'un mot

-  Le langage robot 76
-  Le jeu des cerceaux 80
-  Jeu des cerceaux miniature 82
-  Au feu les pompiers! 86

Dénombrer les syllabes d'un mot

-  Les boîtes 88
-  Le jeu du collier 92
-  Les jetons 93
-  Combien de syllabes? 96

Comptines pour synchroniser les gestes et la parole 98

Comptines avec mots frappés 99

Activités ludiques pour découvrir les syllabes 100

Jeu complémentaire pour découvrir les syllabes 100





DÉCOUVRIR LES SYLLABES D'ATTAQUE

MARS
AVRIL **4**

Une fois la segmentation des mots en syllabes bien intégrée, il sera possible de repérer des syllabes identiques dans des mots.

Dans un premier temps, il s'agira de discriminer des syllabes isolées puis de réussir à les extraire des mots pour pouvoir les comparer. Cette comparaison portera d'abord sur les syllabes d'attaque des mots, généralement plus faciles à identifier pour les élèves que les syllabes suivantes.

Identifier des phrases, des mots et des syllabes identiques

  Pareil ou pas pareil? 102

Repérer une syllabe répétée en début de mot

 La comptine de papa 104

Identifier la syllabe d'attaque d'un mot

 Quelle syllabe d'attaque? 106

 Familles de syllabes d'attaque 109

 À l'attaque des syllabes! 112

Repérer des intrus parmi des mots ayant la même syllabe d'attaque

 Qui s'est trompé de famille? 114

Associer des mots ayant la même syllabe d'attaque

 Loto à colorier 116

 Paires de syllabes d'attaque 118

 Chacun sa famille 122

Comptines avec répétitions de syllabes 124

Activités ludiques pour découvrir les syllabes d'attaque 125

Jeux complémentaires pour découvrir les syllabes d'attaque 126

Enseignement



CD



Album



Table de motricité



Jeux



Évaluation



■ Première partie de l'année : l'accent mis sur la syllabe et le mot

Décomposer les mots en syllabes	<p>Semaine 1 Apprendre à segmenter un mot en syllabes et à fusionner des syllabes pour reconstituer un mot.</p> <p>Semaine 2 Apprendre à frapper et à dénombrer les syllabes qui composent un mot, et à utiliser un symbolisme visuel pour les représenter.</p> <p>Semaine 3 Apprendre à utiliser les procédures apprises (segmenter, fusionner, compter, coder des syllabes) dans des tâches nouvelles.</p>
Comparer et localiser les syllabes	<p>Semaine 4 Apprendre à comparer des syllabes isolées et à identifier une syllabe dans un mot.</p> <p>Semaine 5 Apprendre à localiser une syllabe contenue dans un mot et à utiliser un codage pour faciliter cette localisation.</p> <p>Semaine 6 Apprendre à encoder un modèle auditif et à le maintenir en mémoire pour réaliser une tâche de localisation de syllabe.</p>
Segmenter en mots	<p>Semaine 7 Apprendre à segmenter un énoncé en mots, à localiser des mots écrits et à fusionner des mots pour reconstituer un énoncé.</p> <p>Semaine 8 Apprendre à combiner codage des mots et codage des syllabes. Apprendre que, quand on écrit, on ne sépare pas les syllabes mais on sépare les mots.</p>
Transformer les mots	<p>Semaine 9 Apprendre à transformer les mots en leur ajoutant des syllabes.</p> <p>Semaine 10 Apprendre à transformer les mots en supprimant des syllabes.</p> <p>Semaine 11 Apprendre à trouver les règles de transformation des mots : suppression, doublement, inversion, ajout de syllabes ..</p>

■ Deuxième partie de l'année : étude des unités infra-syllabiques (attaques, rimes, phonèmes)

<p>Comparer et trier selon les attaques et les rimes</p>	<p>Semaine 12 Apprendre à utiliser une règle donnée pour trier des mots selon leur syllabe finale ou leur rime.</p> <p>Semaine 13 Apprendre à trier des mots selon leur rime ou leur attaque.</p> <p>Semaine 14 Apprendre à comparer plusieurs mots pour trouver une règle de tri (une rime puis une attaque).</p> <p>Semaine 15 Apprendre à trier (selon l'attaque ou la rime), à détecter un intrus phonologique et à proposer de nouveaux mots (conformes à la règle).</p>
<p>Transformer les syllabes en modifiant les phonèmes</p>	<p>Semaine 16 Apprendre à supprimer ou ajouter un phonème (en attaque, en rime) et à trouver une règle de transformation.</p> <p>Semaine 17 Apprendre à comparer des mots pour extraire un phonème commun (en position d'attaque ou de rime).</p>
<p>Manipuler les phonèmes</p>	<p>Semaine 18 Apprendre à fusionner des phonèmes formant un mot monosyllabique.</p> <p>Semaine 19 Apprendre à localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot.</p> <p>Semaine 20 Apprendre à segmenter un mot monosyllabique en phonèmes, à localiser un phonème dans un mot monosyllabique puis à inverser deux phonèmes.</p>
<p>Maîtriser</p>	<p>Semaine 21 Apprendre à contrôler une double catégorisation, sémantique et phonologique, successivement avec le même matériel.</p>

Annexe 4 : Séquence sur les personnages de Petite Sœur Li

SEQUENCE : Les 3 grains de riz, Agnes Bertron-Martin et Virginie Sanchez – Mettre les personnages en musique

PROJET : Les élèves racontent cette histoire en mettant en musique chaque personnage

DOMAINES D'APPRENTISSAGE :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'oral et l'écrit
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : Univers sonore

PERIODE : P3

NIVEAUX : MS/GS

PROGRAMMATION DES SEANCES

Séance 1 : 1^{ère} et 4^{ème} de couverture

- *Objectifs de la séance* : Construire un horizon d'attente en découvrant la 1^{ère} et la 4^{ème} de couverture
- *Matériel* : album, affiche feutre, feuille A3 avec la couverture de l'album vide, fiches élèves
- *Dispositif* : groupe classe dans le coin regroupement

Séance 2 : Une histoire racontée

- *Objectifs de la séance* : Écouter une histoire en silence ; Identifier le personnage principal et les personnages secondaires ; Valider/Invalidier les hypothèses de départ sur le contenu du texte
- *Matériel* : Affiche, marqueur
- *Dispositif* : groupe classe dans le coin regroupement

Séance 3 : Les personnages (en musique)

- *Objectifs de la séance* : Identifier un instrument pour chaque personnage ; Imaginer les personnages et les représenter par le dessin ; Retrouver les personnages de l'histoire dans différentes écritures (MS : 2 écritures ; GS : 3 écritures)
- *Matériel* : Instruments de musique ; affiche avec personnages ; cahier dessin et crayons de couleurs ; fiches A4 sur les personnages ; crayons à papier, colles, ciseaux
- *Dispositif* : 3 ateliers en rotation

Séance 4 : Une histoire lue (sans les illustrations)

- *Objectif de la séance* : Écouter une histoire lue par l'enseignant
- *Matériel* : Affiche, marqueur, histoire au style indirect
- *Dispositif* : groupe classe dans le coin regroupement

Séance 5 : Les rencontres

- *Objectifs de la séance* : Identifier et caractériser un personnage et ses actions, caractériser ses émotions ; Associer un mot avec l'image qui lui correspond ; Repérer la décomposition des mots en lettres, repérer la localisation des lettres
- *Matériel* : album *Les trois grains de riz*, affiche, feutres, images des personnages ; Jeu de memory, référentiels individuels ; Feuilles mots croisés (2 niveaux), une barquette/enfant avec toutes les lettres qui lui sont nécessaires pour réaliser l'activité, feuille évaluation
- *Dispositif* : 3 ateliers en rotation

Séance 6 : Une histoire lue (avec les illustrations)

- *Objectif de la séance* : Écouter une histoire lue par l'enseignant
- *Matériel* : Affiche, marqueur, album
- *Dispositif* : groupe classe dans le coin regroupement

Séance 7 : Les éléments de résolution

- *Objectifs de la séance* : Associer un personnage à une action et à un résultat ; Écrire des mots en majuscules d'imprimerie ; Découvrir la culture d'un pays à travers le support documentaire
- *Matériel* : album, images des personnages ; ardoises, feutres effaçables, fiche écriture des personnages, crayons à papier, référentiels individuels ; livres documentaires sur la Chine
- *Dispositif* : 3 ateliers en rotation

Séance 8 : Une histoire en musique

- *Objectif de la séance* : Histoire racontée par les élèves accompagnés des instruments de musique pour chaque personnage
- *Matériel* : instruments de musique, histoire racontée (texte élaboré avec les élèves en amont)
- *Dispositif* : groupe classe en salle de motricité (meilleure insonorisation)

Déroulement de la séance 5 avec la dictée à l'adulte de la rencontre entre Petite Sœur Li et le dragon

Fiche de préparation détaillée séance 5

Titre	Les rencontres	
Niveaux	MS/GS	
Période	P3	
Compétences visées / Attendus fin de cycle	Écouter de l'écrit et comprendre / Découvrir la fonction de l'écrit Oser entrer en communication / Comprendre et apprendre / Échanger et réfléchir avec les autres	
Objectif(s) de la séance	Identifier et caractériser un personnage et ses actions, caractériser ses émotions Associer un mot avec l'image qui lui correspond Repérer la décomposition des mots en lettres, repérer la localisation des lettres	
Situation didactique		
Modalités de travail – organisation espace et temps		Les élèves sont amenés à ... / Ils expérimentent
Durée de la séance : 25' Pour permettre à chaque élève de s'exprimer sur une rencontre en particulier (activité 1), division en 3 groupes avec rotation sur chaque atelier. Au préalable, en collectif, un élève raconte l'histoire et je m'assure que tous les élèves aient bien : - identifié tous les personnages - compris quelques caractéristiques des rencontres 1) <u>Étude détaillée de chaque rencontre (avec PE) – MS/GS</u>		1) <u>Étude détaillée de chaque rencontre</u> - Écouter autrui - Décrire une situation, des personnages - Dire, reformuler les paroles d'un personnage - Caractériser les personnages - Justifier, argumenter ses propos

« Quel personnage rencontre Petite Sœur Li en premier ? »

⇒ Relecture du passage entre Petite Sœur Li et le canard

« Que fait Petite Sœur Li ? Que fait le canard ? »

« Où l'action se passe-t-elle ? »

« Pourquoi Petite Sœur Li donne-t-elle du riz au canard ? »

« Qu'est-ce que les parents de Petite Sœur Li lui ont demandé ? Respecte-t-elle sa promesse ? Pourquoi ? »

« A-t-elle raison de lui donner du riz ? Qu'est-ce qui dit, dans le texte, qu'elle a raison ? »

« A la place de Petite Sœur Li, auriez-vous donné du riz ? Pourquoi ? »

« En conclusion, que peut-on dire de Petite Sœur Li ? du canard ? »

⇒ Réaliser une affiche avec les réponses des élèves en dictée à l'adulte

⇒ Conclure

« Il faudra ensuite que nous expliquions aux autres élèves notre travail et peut-être qu'ils auront des informations à ajouter à l'affiche. »

Pour le panda et le singe, même trame de questions.

Faire la rencontre avec le dragon en groupe classe.

2) Le memory des personnages (autonomie) – MS/GS

« Vous allez jouer au memory des personnages de l'album les Trois grains de riz. »

« Toutes les cartes sont retournées et les faces sont cachées. » « Le but du jeu est de gagner le plus de cartes. »

« Pour gagner des cartes, il faut soit :

- que vous retrouviez deux images identiques (ex : deux pandas)

- que vous retrouviez deux écritures identiques (ex : Singe)

- que vous retrouviez une image avec son écriture (ex : image de canard avec son écriture) »

« On joue chacun son tour. On retourne deux cartes et si elles vont ensemble, on les garde. Si elles ne vont pas ensemble, on les retourne sur la table. » « Pour vous aider, vous pouvez prendre votre feuille d'aide sur l'histoire. »

⇒ Énoncer la consigne, présenter le matériel, proposer un exemple

⇒ Réguler le jeu si nécessaire

Critères de réussite :

= caractériser les personnages, leurs actions, leurs émotions

= règles de la dictée à l'adulte

2) Le memory des personnages

- reconnaître visuellement un mot connu
- associer deux mots identiques, deux images identiques ou un mot avec l'image qui lui correspond

- reconnaître un mot connu dans deux écritures

- utiliser un référentiel

- respecter son tour de jeu

- comprendre les règles

Critère de réussite :

= associer une image d'un personnage à son écriture

3) Les mots croisés des personnages

- dénombrer les lettres

- associer une case à une lettre

- associer une disposition à un personnage

- s'aider du référentiel

Critère de réussite :

= retrouver les lettres pour écrire le nom des personnages

<p>Différenciation : retirer les mots écrits en script pour les MS en difficulté</p> <p>3) <u>Les mots croisés des personnages (avec atsem/ou APC) – GS (+proposer à Gauthier)</u></p> <p>« Vous allez jouer au jeu des mots croisés avec les personnages de l'histoire <u>Les trois grains de riz.</u> »</p> <p>« Dans chaque case il doit y avoir une lettre pour écrire le mot correspondant au personnage de l'histoire. »</p> <p>⇒ Énoncer la consigne, présenter le matériel, proposer un exemple</p> <p>⇒ Demander à Saliha de prendre la fiche d'évaluation pour observer les procédures des élèves, guider, étayer</p> <p>Aide à disposition : le référentiel des personnages.</p> <p>Différenciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - grille avec des lettres déjà proposées - grille avec les mots écrits horizontalement 	
<p>Avant la séance</p>	
<p>Matériel à prévoir :</p>	<p>1) album <i>Les trois grains de riz</i>, affiche, feutres, images des personnages</p> <p>2) Jeu de memory, référentiels individuels</p> <p>3) Feuilles mots croisés (2 niveaux), une barquette/enfant avec toutes les lettres qui lui sont nécessaires pour réaliser l'activité, feuille évaluation</p>
<p>Contraintes pour chercher /Obstacles à franchir pour apprendre :</p>	<p>1) <u>Étude détaillée de chaque rencontre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Régulation de la parole - Trouver un vocabulaire approprié - Mise en relation entre les actions de PSL et son but initial - Caractériser les émotions des personnages - Justifier ses propos (en reprenant les éléments du texte) <p>2) <u>Le memory des personnages</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicité des écritures - S'aider du référentiel - Respecter son tour de jeu - Jouer en autonomie

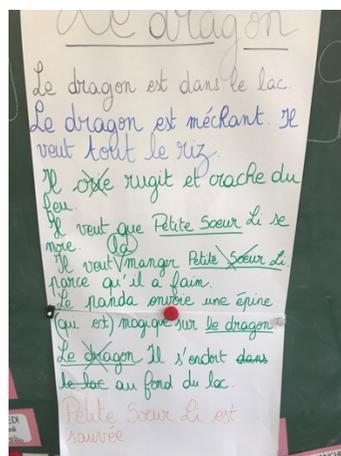
3) Les mots croisés des personnages

- la disposition des mots
- mots qui se recoupent
- correspondance terme à terme
- nombre de lettres proposées

Après la séance

Trace écrite

- 1) Une affiche est réalisée avec les informations apportées par chaque groupe ; le reste des élèves les valide ou non en se référant à l'album (couleur verte : terme employé par les élèves pour définir le mot / couleur rouge : nouveaux éléments apportés)
Bilan (à un autre moment de la journée : Moment Langage 11h-11h30 ou 13h40-14h10)
« A partir de l'affiche que nous avons réalisée, le groupe va vous présenter ce qu'il a dit sur la rencontre entre PSL et ... »
« Si vous avez des informations à ajouter ou si vous n'êtes pas d'accord, vous pourrez en parler ensuite. »
 - ⇒ Je régule la parole des élèves, écoute, reformule et note.
 - ⇒ Les élèves racontent une histoire de manière chronologique, attendent leur tour de parole, donnent leur opinion, enrichissent avec des éléments nouveaux.
- 2) et 3) Fiches élèves dans classeur



Nous pouvons noter ici que la relation antagonique entre les deux personnages a été bien saisie mais il manque les émotions de Petite Sœur Li, qui a peur, qui a froid. Il y a cependant toutes les actions se déroulant dans cette scène.

D'un point de vue de l'analyse du texte, les phrases sont courtes, ce qui les amène à répéter souvent les noms des personnages et le pronom « Il ». Ils n'ont pas encore le réflexe de relier les phrases par des connecteurs qu'ils connaissent pourtant comme « car » « et ».

Une bonne utilisation du lexique nouveau comme le verbe « rugit » pour le dragon. La modification ne vient pas de moi mais d'un autre élève.

Annexe 5 : la séance d'Ordo – Une sortie au zoo

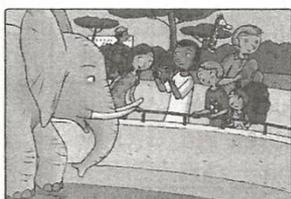
Utiliser ses connaissances pour chercher, dans des images, des indices permettant d'identifier une histoire

Cette séance d'introduction peut être dédoublée.

- OBJECTIFS**
- Faire prendre conscience aux élèves que leurs connaissances sur le monde leur permettent de catégoriser des images et de découvrir l'histoire qu'elles illustrent ensemble.
 - Leur apprendre à analyser finement les images pour en extraire les indices qui permettent d'identifier l'histoire.

CENTRATION DE L'ATTENTION DES ÉLÈVES Sur la nécessité d'activer ses connaissances et de rechercher, dans les images, des indices qui garantissent leur appartenance à la même histoire.

MATÉRIEL → 5 images de SORTIE AU ZOO (listées dans l'ordre de leur utilisation)



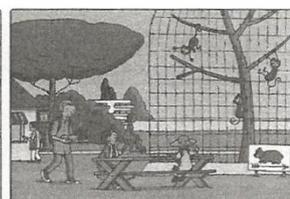
SORTIE AU ZOO 4



SORTIE AU ZOO 5



SORTIE AU ZOO 2



SORTIE AU ZOO 6



SORTIE AU ZOO 8

Ce numéro indique l'ordre dans le scénario : voir les planches contacts fournies dans le matériel ou en fin de ce guide.

→ Une boîte pour rassembler les images en les dissimulant à la vue des élèves. Y placer toutes les images du scénario y compris celles qui ne sont pas utilisées (elles serviront à montrer aux élèves qu'il y a d'autres images qu'ils n'ont pas vues). Par soucis d'efficacité, nous conseillons de préparer le contenu de la boîte en séparant les images à montrer des autres et en les rangeant dans l'ordre d'utilisation.

→ Une enveloppe pour ranger les images en fin de séance

→ Les récits (imprimés au verso des phrases-résumés) correspondants aux 5 images

1 Introduire l'activité

Présenter aux élèves l'activité qui sera utilisée tout au long de la première étape (jusqu'à la séance 6).

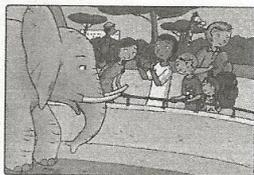
Dire par exemple : *aujourd'hui, vous allez apprendre à utiliser vos connaissances pour découvrir l'histoire que raconte une série d'images que je vous présenterai l'une après l'autre, dans le désordre. Pour découvrir de quelle histoire il s'agit, vous devrez utiliser vos connaissances et prendre des indices sur les images que je vous montrerai.*

Présenter la boîte : *les images ont été rangées dans une seule boîte parce qu'elles vont bien ensemble, parce que, ensemble, elles racontent une seule et même histoire. Vous devrez découvrir quelle est cette histoire mais vous ne verrez qu'une seule image à la fois.*

Expliquer que l'histoire racontée par ces images n'est pas un conte de fée ou une aventure, ni une histoire prise dans les albums du coin bibliothèque : il s'agit d'une « histoire de la vie ordinaire », c'est-à-dire une histoire que vivent beaucoup d'enfants, qu'ils ont eux-mêmes vécue ou qu'ils ont vue à la télévision.

2 Découvrir ensemble l'histoire rangée dans la boîte

■ Observation et description guidées de l'image 4



4

ATTENTION Ne pas communiquer aux élèves les numéros d'ordre.

Annoncer aux élèves qu'ils vont voir une première image en leur rappelant qu'elle appartient à une histoire dont ils vont devoir découvrir le thème (ce qu'elle raconte, son titre).

Leur expliquer qu'ils devront d'abord observer l'image (en silence) puis la décrire, ensemble, le plus précisément possible pour ne pas oublier d'informations importantes.

Sortir l'image 4 de la boîte, l'afficher au tableau et laisser aux élèves le temps de l'observer

Guider ensuite la description de l'image en les questionnant sur :

- **les personnages (nombre, nature)** : *des animaux dans des enclos (un éléphant au premier plan ; une girafe plus loin) ; des personnes (des adultes et deux enfants – le plus grand est un garçon, la plus jeune une fille) ;*
- **les actions** : *les gens regardent l'éléphant, ils ont l'air content, un jeune homme le photographie ; un autre sort un chapeau de son sac...*
- **le contexte** : *c'est dans un zoo, dehors ; pendant la journée, il fait jour, le ciel est bleu.*

Remarque : les textes en italique qui suivent les questions posées aux élèves ne sont que des exemples de descriptions et de réponses possibles. Les élèves ne les donneront pas nécessairement toutes et pourront en proposer d'autres. L'enseignant ne cherchera donc pas à les obtenir

toutes et il acceptera les propositions compatibles avec le contenu des images, des phrases et des scénarios ainsi qu'avec les questions posées ; l'essentiel est d'amener les élèves à s'engager progressivement dans une démarche systématique de recherche des indices à prendre en compte pour résoudre la tâche.

Faire identifier le thème de l'image.

Demander aux élèves de proposer un thème en s'appuyant sur leurs connaissances et sur les indices tirés de l'image (**faire systématiquement justifier les propositions**) : *cela se passe dans un zoo, des gens regardent un gros éléphant dans son enclos ; si c'était dans la nature, l'éléphant serait en liberté, il ne serait pas dans un enclos.*

Quelle(s) histoire(s) ?

Demander aux élèves de dire à quelle(s) histoire(s) cette image peut appartenir.

Ne pas hésiter à en proposer quelques-unes avant d'inviter les élèves à en trouver d'autres : *l'histoire de ce qui se passe dans un zoo (on s'occupe des animaux et de leurs bébés, on leur donne à manger, on nettoie les cages, on ouvre le zoo pour les visites et la nuit on le ferme) ; l'histoire de l'un des personnages, par exemple l'histoire de l'anniversaire de la petite fille à laquelle ses parents offrent une visite au zoo, ou l'histoire de l'éléphant ou encore l'histoire d'une famille ou d'une école qui va visiter un zoo...*

ATTENTION Ne pas chercher à corriger les propositions sauf celles qui contredisent les informations présentes sur l'image (par exemple : c'est l'histoire d'une promenade à la plage).

Demander ensuite aux élèves s'ils peuvent savoir quelle est la bonne hypothèse et pourquoi. *Non, comme on n'a vu qu'une seule image, on ne peut pas encore savoir de quelle histoire il s'agit, elles sont toutes possibles.*

Expliquer que les images qui se trouvent encore dans la boîte vont les aider à découvrir quelle est la bonne hypothèse.

Replacer l'image dans la boîte



5

■ Observation et description guidées de l'image 5

Avant de montrer l'image 5, inviter les élèves à rappeler la méthode qu'ils ont suivie pour analyser la première image : ils l'ont observée attentivement en silence pour rassembler leurs connaissances, puis ils l'ont décrite ensemble et se sont demandé ce qu'elle représentait.

→ *Afficher l'image en rappelant que si cette image est dans la même boîte, c'est qu'elle appartient à la même histoire que la première.*

La faire observer en silence puis guider la description en questionnant les élèves sur :

- **les personnages (nombre, nature, les connaît-on ?)** : deux girafes (l'une de près, l'autre loin) ; deux enfants qu'on voyait déjà sur l'image précédente qui regardaient l'éléphant ;

- **les actions** : les deux enfants regardent les girafes ; l'une des deux voudrait bien attraper le chapeau de la petite fille ; si cela amuse le garçon, la petite fille n'a pas l'air rassurée ;
- **le contexte** : le même zoo, pendant la journée.

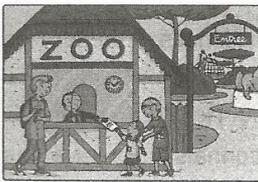
Quelle(s) histoire(s) ?

Demander aux élèves de réviser leurs hypothèses sur la nature de l'histoire en s'appuyant sur les nouveaux indices apportés par cette image :

- **hypothèse « La vie du zoo »** : peut-être, mais on voit encore des enfants qui sont devant une cage et on ne voit pas comment les gardiens s'occupent des animaux ;
- **hypothèse « L'histoire d'un personnage »** : ce n'est pas l'histoire de l'éléphant car il n'est pas sur cette image, c'est peut-être l'histoire des deux enfants que l'on voit auprès des éléphants et des girafes ;
- **hypothèse « Une visite au zoo »** : c'est possible, les deux enfants ont vu un éléphant et des girafes.

ATTENTION Les hypothèses proposées le sont à titre d'exemple ; l'enseignant reprendra prioritairement celles de ses élèves.

Replacer l'image dans la boîte



2

■ Observation et description guidées de l'image 2

Demander aux élèves de rappeler la méthode suivie pour analyser l'image et découvrir l'histoire :

- 1 l'observer sans parler pour rassembler ses connaissances et trouver des indices ;
- 2 décrire ensemble avec précision ce que l'on voit sur l'image ;
- 3 se demander ce qu'elle représente en reliant ses connaissances avec les nouvelles informations (les nouveaux indices).

→ **Afficher l'image 2 en rappelant que si elle est dans la même boîte, c'est qu'elle appartient à la même histoire.**

Lire les mots **zoo** et **Entrée** et indiquer l'heure visible sur la pendule.

Guider ensuite la description de l'image en questionnant les élèves sur :

- **les personnages** : il y a trois personnages que l'on reconnaît – les deux enfants et le monsieur qui sortait un chapeau de son sac sur l'image de l'éléphant (si nécessaire montrer l'image 4 pour faciliter l'identification) et il y a aussi un autre monsieur dans une cabane ;
- **le contexte** : la cabane ou le guichet ou l'entrée du zoo ; il est 10 h 10 du matin.

Enseigner le vocabulaire que les élèves ne connaissent pas : guichet, caisse, billet, ticket, gardien, entrée, plan...

- **les actions** : le personnage qui est dans la cabane donne quelque chose à la petite fille ; le monsieur qui est avec les enfants tient des tickets à la main, le garçon s'occupe de la petite fille.

Quelle(s) histoire(s) ?

Demander aux élèves de réviser leurs hypothèses en fonction des nouveaux indices :

- hypothèse « La vie du zoo » : *non, on ne voit pas la vie des animaux dans le zoo mais les trois personnages que l'on connaît ;*
- hypothèse « L'histoire d'un personnage » : *ce n'est pas l'histoire d'un animal du zoo car les éléphants n'achètent pas de ticket ; c'est peut-être l'histoire d'une famille – les deux enfants et leur papa ;*
- hypothèse « Une visite au zoo » : *c'est une famille qui visite le zoo, on voit le papa et les deux enfants à l'entrée du zoo, devant les éléphants et devant les girafes.*

Inviter ensuite les élèves à utiliser leurs connaissances pour imaginer d'autres images qui pourraient se trouver dans la boîte si c'était bien l'histoire d'une visite au zoo : *la famille observe un ours, un lion ; elle pique-nique...*

Replacer l'image dans la boîte

■ Observation et description guidées de l'image 6

Demander aux élèves de rappeler la méthode suivie pour analyser l'image et découvrir l'histoire :

- 1 l'observer sans parler pour rassembler ses connaissances et prendre les informations ;
- 2 décrire ensemble avec précision ce que l'on voit sur l'image ;
- 3 se demander ce qu'elle représente en reliant ses connaissances avec les nouvelles informations [les nouveaux indices] ;
- 4 se demander pourquoi cette image va bien avec les histoires que l'on pense avoir trouvées ;
- 5 imaginer d'autres images qui pourraient aller avec ces histoires en se servant de ses connaissances et de ses souvenirs.

■ *L'enseignant doit garder en tête que ces cinq étapes doivent être suivies tout au long des séances.*

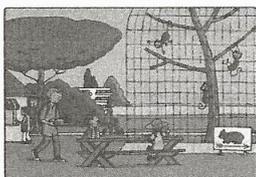
→ Sortir l'image 6 de la boîte et l'afficher.

Guider la description de l'image en questionnant les élèves sur :

- **les personnages** : *le père et les deux enfants qu'on connaît déjà ; d'autres visiteurs ; trois singes ;*
- **le contexte** : *c'est toujours dans le zoo, on voit une table et des bancs, il y a une petite cabane qui porte un logo « fourchette et couteau » ;*
- **les actions** : *le papa apporte de quoi manger sur un plateau, les enfants assis à la table regardent les singes et les singes les regardent.*

Quelle(s) histoire(s) ?

Demander aux élèves pourquoi cette image s'intègre bien dans l'histoire « d'une famille en visite au zoo » et ce que les informations nouvelles leur



6

apportent : on voit toujours la même famille qui est dans un zoo, le papa, le garçon et la fille ; ils ont vu un éléphant et des girafes et maintenant ils apprennent qu'ils voient des singes à l'endroit où ils déjeunent ; peut-être vont-ils ensuite voir les ours puisqu'on peut voir un panneau et une flèche qui indique la direction à prendre pour les voir.

Replacer l'image dans la boîte



8

■ Observation et description guidées de l'image 8

→ Afficher l'image, puis guider sa description :

- les personnages : les trois mêmes personnages (le papa et ses deux enfants) ;
- le contexte : cette fois les personnages ne sont plus dehors mais à l'intérieur ; ils se trouvent dans un magasin où l'on peut acheter des peluches d'animaux, des livres sur les animaux, des jeux, des tee-shirts, des chapeaux... ; il s'agit d'une boutique de « souvenirs » ; c'est toujours au zoo que cela se passe car les objets qui sont en vente ont tous un lien avec les animaux.

Enseigner le vocabulaire que les élèves ne connaissent pas : boutique, magasin de souvenirs...

- les actions : les enfants et leur papa regardent des objets différents : la petite fille, des peluches, le petit garçon, un puzzle, le papa, un tee-shirt ; ils vont peut-être acheter quelque chose : ce sera un souvenir de leur visite au zoo.

Pourquoi la même histoire ? Quelle histoire ?

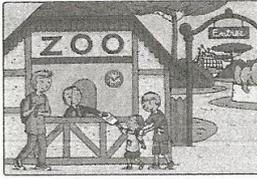
Demander aux élèves pourquoi cette image s'intègre bien dans l'histoire « d'une famille en visite au zoo » et ce que les informations nouvelles leur apportent : c'est l'histoire d'une famille (un papa et deux enfants) qui visite un zoo ; ils ont vu des animaux, ils ont déjeuné au zoo et ils regardent les objets qui se trouvent dans la boutique de souvenirs du zoo.

3 Les autres images ?

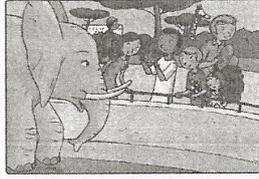
Dire aux élèves que la boîte contient d'autres images qu'ils n'ont pas vues (les montrer face cachée) et leur demander s'il est nécessaire de les voir pour être sûrs que l'histoire qu'elles racontent toutes ensemble (celles qu'ils ont vues et celles qu'ils n'ont pas vues) est celle « d'une famille qui visite un zoo » : non, car ils ont à présent suffisamment d'informations et d'indices pour être sûrs que c'est la bonne histoire.

Attirer l'attention des élèves sur le fait que leurs connaissances du monde leur permettent de compléter l'histoire en imaginant le contenu d'autres images qui pourraient se trouver dans la boîte.

4 Raconter aux élèves l'histoire dans l'ordre



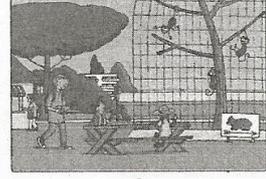
2



4



5



6



8

Afficher, de gauche à droite, les cinq images dans l'ordre de l'histoire. Raconter l'histoire en lisant les récits correspondant aux images affichées. Prendre soin d'utiliser systématiquement *après* pour marquer le passage d'une image à l'autre.

Donner toutes les informations nécessaires pour assurer la compréhension des récits

5 Faire choisir une « image titre »

Expliquer aux élèves que toutes les images de l'histoire vont être rangées dans une même enveloppe.

Leur demander comment ils vont savoir de quelle histoire il s'agit quand l'enveloppe sera fermée : *il faut écrire un titre ; il faut agraffer une image qui permet de savoir à coup sûr de quelle histoire il s'agit...*

Demander à un élève de choisir parmi les 5 images travaillées celle qui, selon lui, fait le mieux comprendre de quelle histoire il s'agit, puis celle qui fait le moins bien comprendre et lui faire justifier ses choix.

Proposer la même activité à d'autres élèves et faire comparer les choix.

Faire ensuite voter la classe pour la meilleure image.

Si la tâche paraît trop difficile faire choisir entre l'image 8 et l'image 5.

6 Synthèse

La faire porter sur le fait que leurs connaissances permettent de savoir où se passe l'histoire et ce que font les personnages et que les informations présentes sur les images permettent de découvrir l'histoire qu'elles racontent toutes ensemble.

Annexe 5 : Écrire un récit en dictée à l'adulte

Fiche de préparation détaillée

Titre	Écrire un rêve aborigène
Niveaux	MS/GS
Périodes	P4
Compétences visées /Attendus fin de cycle	Participer verbalement à la production d'un écrit
Objectif(s) de la séance	Produire un écrit collectif en dictée à l'adulte à partir d'un répertoire de signes aborigènes

Situation didactique

<p style="text-align: center;">Modalités de travail – organisation espace et temps</p> <p>Durée de la séance : 30'</p> <p>Dispositif : en collectif (1), puis pour permettre à chaque élève de s'exprimer en dictée à l'adulte (activité 2), division en 5 groupes avec rotation sur chaque atelier</p> <p>Placer les cartes au centre de la table et faire nommer les différentes catégories.</p> <p>Valider en lisant.</p> <p>Déterminer avec les élèves la structure générale d'un récit.</p> <p>Il faudra une situation initiale qui répond au moins à ces questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Qui sont les personnages ?</i> - <i>Que font-ils ?</i> - <i>Que se passe-t-il ?</i> - <i>Où se déroule l'histoire ? Quand ?</i> <p>Avant de commencer à écrire, laisser du temps aux élèves.</p> <p>Pendant la dictée à l'adulte, les accompagner en reformulant la trame du récit, en assurant la cohésion de l'énoncé (relire ce qu'ils ont dicté/faire écouter l'enregistrement), en relançant par le questionnement.</p>	<p style="text-align: center;">Les élèves sont amenés à ... / Ils expérimentent</p> <p>Faire appel à leur mémoire pour donner la signification des signes (à l'aide de repères graphiques) et nommer les différentes catégories auxquelles appartiennent les cartes : animaux, personnages, natures.</p> <p>Choisissent librement quelques signes tous ensemble et imaginer un rêve aborigène.</p> <p>Produire un texte en dictée à l'adulte, en respectant les règles qui s'imposent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - assurer le passage de l'oral à l'écrit en respectant la syntaxe, - ralentir le débit de la parole, - relire ce qui a été écrit, - éviter les répétitions, - utiliser des connecteurs, - respecter la trame narrative. <p>Avant de dicter à l'adulte, ils échangent entre eux, regardent à nouveau les signes aborigènes.</p> <p>Puis, à tour de rôle, ils prennent la parole pour l'élaboration progressive et collective de l'histoire.</p>
--	--

Rappeler également qu'il est nécessaire d'ajouter des petits mots pour relier les phrases (« ensuite », « c'est pourquoi », « tout à coup », « enfin »)

Critères de réussite :

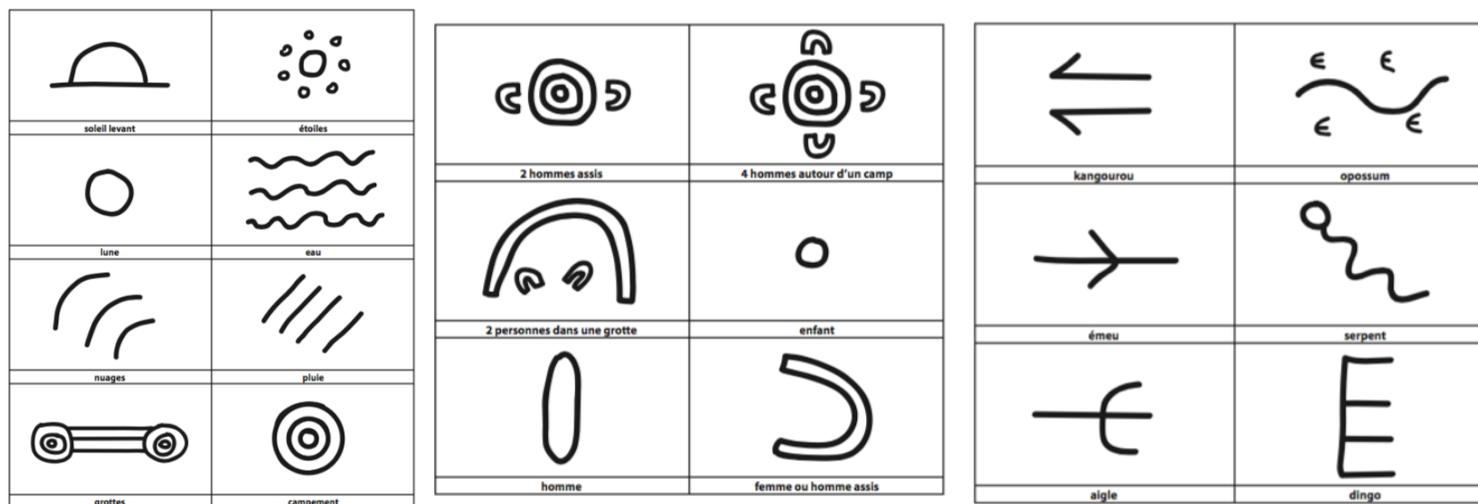
- = caractériser les personnages, leurs actions, leurs émotions
- = règles de la dictée à l'adulte

Avant la séance

Matériel à prévoir :

Signes aborigènes découpés en cartes plastifiées
Outils d'écriture dans la classe (référentiels, affichages, cahiers, feuilles d'écriture plastifiées)
Feuille et stylo pour l'enseignant

Modèle/Répertoire des signes



Contraintes pour chercher /Obstacles à franchir pour apprendre :

Régulation de la parole
Trouver un vocabulaire approprié
Reprendre les caractéristiques du rêve aborigène vues dans les séances précédentes
Justifier ses propos (en reprenant les éléments du texte)

Après la séance

Trace écrite

Taper le rêve aborigène de chaque groupe sur feuille imprimée.
Chaque élève choisit un signe aborigène présent dans leur rêve, prend la carte signe correspondante, et reproduit le modèle au centre de sa partie de feuille.
Ils intègrent dans leur production :

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- les pointillés pour encercler les formes,- les zones régulières,- les bandes de différentes couleurs. |
|--|---|

Production d'un récit – Les rêves aborigènes

Les élèves de MS



Mon rêve aborigène

Au coucher du soleil, deux enfants discutent dans une grotte à côté de leur campement.

Un kangourou qui cherchait à manger est arrivé. Un serpent voulait attaquer le kangourou. Un émeu voulait manger le dingo. Le chasseur voulait attaquer l'émeu. L'enfant voulait manger et attendait le retour du chasseur mais il pleuvait et la lune et les étoiles sont arrivées. Un aigle surveillait la scène. Quatre enfants regardaient les étoiles en discutant.

Les élèves de GS



Mon rêve aborigène- groupe 1

Il pleut dehors, il y a des nuages et la lune.

Dans la grotte, un homme et un enfant regardent un kangourou. Ils voient un aigle qui vole dans la grotte.

Dans le ciel il y a les étoiles.

Ils ont vu un dingo entrer dans la grotte. A cause de la pluie, il y a de l'eau dans la grotte.

Heureusement le soleil se lève. Un serpent arrive au campement. Les hommes ont peur et courent pour aller vers la mer.



Mon rêve aborigène – groupe 2

Il y a deux grottes, une vide et une avec des personnes dedans qui se protègent des animaux qui sont autour. Il y a un serpent, un kangourou, un dingo et un aigle.

Il fait nuit, il y a la lune et les étoiles dans le ciel. Quand le soleil se lève il pleut et ça fait un arc en ciel. Le vent se lève et chasse les nuages.



Mon rêve aborigène groupe 3

Le soleil se lève. Un aigle vole et un adulte le regarde avec son enfant.

La pluie arrive et un lac se forme.

La nuit vient, la lune et les étoiles apparaissent dans le ciel. Un serpent vient au campement, et il y aussi un dingo, un kangourou et un opossum. Une personne assise les regarde.

Il voit le dingo qui attaque quatre hommes alors tous les hommes courent dans la grotte pour se cacher.

Le ciel est plein de nuages.



Mon rêve aborigène – groupe 4

Il y a un dingo qui pourchasse un petit.

Deux personnes assises autour du camp ont trouvé une grotte. C'étaient ses parents. Ils ont vu des étoiles.

Après, l'aigle se promène et va boire dans une rivière. Il commence à pleuvoir mais le soleil se lève derrière les nuages. Quatre personnes assises autour du feu pour se réchauffer mangent l'aigle, un opossum cherche de la nourriture à côté d'eux. Un kangourou, ami de l'opossum, vient le rejoindre pour s'amuser avec lui. Un serpent les attaque mais les hommes lui lancent du feu.

Tous arrivent à s'échapper.

Résumé (français)

La construction du langage est un des enjeux fondamentaux des apprentissages de l'école maternelle, dans ses deux composantes que sont l'oral et l'écrit. Or, si majorité des enfants de 2-3 ans qui entrent à l'école arrivent avec un certain bagage à l'oral, mais ce n'est pas une généralité malheureusement car cela tient en grande partie à leur environnement familial et social... il n'en est pas de même pour l'écrit. Leur regard a beau croisé de très nombreuses traces écrites dans leur quotidien, leur jeune cerveau en formation n'identifie pas encore ces signes comme des lettres, formant dans un ensemble cohérent un mot, qui associé avec d'autres mots font une phrase, et avec d'autres phrases un texte, le tout étant la transcription des sons qui sortent de notre bouche. Comment alors faire prendre conscience de ces caractéristiques de l'écrit, tant dans sa dimension du code que dans sa dimension textuelle, par rapport à celles de l'oral ? Est-ce que la production écrite d'un récit peut servir ces apprentissages ?

A partir d'une synthèse des textes officiels et des apports théoriques des didacticiens s'étant penchés sur le sujet de la production d'un écrit en maternelle, ce mémoire tente de faire le lien entre compréhension et production d'un écrit de type narratif, et acquisition des caractéristiques du langage écrit. Dans ma pratique professionnelle j'ai surtout pu constater que la production écrite d'un récit était un outil stimulant et riche, source de motivation et de réflexion chez les élèves, au service de l'apprentissage des deux dimensions de l'écrit, mais qu'il paraissait difficilement envisageable de faire travailler les élèves sur ce type de tâche, lourde cognitivement, sans avoir au préalable proposer des activités pour travailler le principe alphabétique et la mise en texte des intentions et représentations.

Résumé (anglais)

The language construction is fundamental in the learning process of pre-school children, in the development of both writing and speaking skills.

If the majority of 2-3 year old children comes to school with certain speaking skills (but this is not the case for all of them due to diverse social and family background), regarding writing skills, this is another story.

Although the children are used to see several and various written forms in their day to day activities, their developing brain cannot recognize those forms as letters, such letters in a coherent series forming a word which, associated with other words, forms a sentence, and with other sentences a text, the whole resulting from the translation of sounds coming from our mouth.

How to raise awareness about writing specifics, whether coded or textual, compared to speaking specifics? Can the translation in writing of a speech or a story help and serve the learning process?

Further to the summary of official documents and pursuant to the input of didactic professionals, this paper is intended to bridge understanding and learning of a writing document from one hand and learning writing specifics from the other hand.

In my day to day job, I can observe that the translation in writing of a speech or a history is very stimulating and motivating for the children and make them think, which serves the learning process of writing skills.

It would be very challenging to bring the young students to work on those heavy tasks, without first proposing activities to understand alphabet and writing translation of intentions and representations.