



**HAL**  
open science

## L'entrée dans l'écrit en classe de Petite Section

Éva Epagneul

► **To cite this version:**

| Éva Epagneul. L'entrée dans l'écrit en classe de Petite Section. Education. 2018. dumas-02552594

**HAL Id: dumas-02552594**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02552594>**

Submitted on 23 Apr 2020

**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.

**Mémoire**

**L'entrée dans l'écrit en classe de Petite Section**

**EPAGNEUL Eva**

**Sous la direction de  
HUBERT Bruno**

**Soutenu le 20/06/18 par HUBERT Bruno et CAVANNA Julie**

**« Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation »  
Mention Enseignement Premier Degré**

## Sommaire

<b>1. Introduction</b>	<b>3</b>
<b>2. Appareillage théorique : l'entrée des petits dans la culture de l'écriture</b>	<b>5</b>
2.1. <u>Organisation et statut de l'école maternelle</u>	5
2.2. <u>La construction du concept d'écriture</u>	7
2.2.1. <i>Les quatre stades d'Emilia Ferreiro</i>	8
2.2.2. <i>L'oral source d'écrit : la dictée à l'adulte</i>	11
2.2.3. <i>L'écrit « modèle » pour l'oral</i>	15
2.2.4. <i>L'approche physique de la lettre</i>	18
2.3. <u>Commencer à utiliser l'écrit</u>	21
2.3.1. <i>Différencier le dessin, le graphisme et l'écriture</i>	21
2.3.2. <i>Le geste d'écriture</i>	24
<b>3. Explicitation de la méthodologie</b>	<b>29</b>
3.1. <u>Protocole de recherche</u>	29
3.2. <u>Méthodologie de recueils de données</u>	30
<b>4. Analyse des recueils</b>	<b>30</b>
4.1. <u>Les représentations initiales d'élèves de Petite Section (PS) vis à vis de l'écrit</u>	30
4.2. <u>Une prise de conscience</u>	31
4.2.1. <i>...de l'existence de l'écrit</i>	31
4.2.2. <i>... et de la fonction de l'écrit</i>	33
4.2.3. <i>... par la manipulation</i>	37
<b>5. Conclusion</b>	<b>42</b>
<b>6. Bibliographie</b>	<b>44</b>
<b>7. Annexes</b>	<b>47</b>
<b>Annexe 1 : Transcription : Représentations initiales de l'écrit</b>	<b>47</b>
<b>Annexe 2 : La dictée à l'adulte</b>	<b>48</b>
<b>Annexe 3 : La manipulation de l'initiale</b>	<b>49</b>
<b>Annexe 4 : Un atelier de graphisme</b>	<b>50</b>
<b>Annexe 5 : Un simulacre d'écrit</b>	<b>51</b>

## 1. Introduction

Intéressée par l'approche de l'écriture en maternelle, j'ai profité de mes différents stages, de ma formation à l'ESPE, et de diverses lectures pour approfondir ma réflexion sur l'écriture. Pour moi, l'écriture est un apprentissage fondamental à l'école : il sert à s'exprimer, à réfléchir, à transcrire, à formuler, à réviser, à comprendre. J'ai choisi de travailler ce sujet qui me semble très intéressant et complet.

Ayant commencé mon stage en Grande Section de maternelle, je trouvais intéressant de travailler l'écrit, étant donné que j'allais passer un certain temps dans cette classe et ainsi suivre l'évolution et les progrès des élèves. Je voulais donc m'attarder sur la construction de l'autonomie dans la production de l'écrit. J'étais vraiment motivée par cette question mais les choses ne se sont pas passées comme prévues.

Mon binôme et moi avons changé de lieu de stage étant donné que notre maître d'accueil ne pouvait plus nous recevoir pour des raisons personnelles et médicales.

Nous avons donc changé de lieu de stage mais aussi de niveau. Nous sommes passée d'une classe de GS à une classe de PS. Je ne voulais absolument pas changer de cadre théorique car comme j'ai pu l'énoncer au début de cette introduction, l'écriture est une pratique très importante à l'école. Après mûres réflexions, j'ai donc décidé de travailler sur l'entrée dans l'écriture en classe de PS. Au début, j'appréhendais, car j'avais tellement imaginé de contenu pour mon mémoire en classe de GS que je me sentais démunie avec cette classe de PS, je craignais d'avoir moins de possibilités, de choses à expérimenter.

Je me suis donc posée la problématique suivante : ***Dans quelles mesures des élèves de Petite Section peuvent-ils entrer dans l'écrit alors même qu'ils ne savent pas écrire ?***

Finalement, je me suis rendue compte que l'écrit est très présent même en classe de PS et que les enfants sont en contact avec de l'écrit de manière

quotidienne. Les élèves sont invités à écouter et comprendre de l'écrit, découvrir la fonction de l'écrit, commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement.

## **2. Appareillage théorique : l'entrée des petits dans la culture de l'écrit**

### 2.1. Organisation et statut de l'école maternelle

<sup>1</sup>L'école maternelle constitue souvent une transition entre la crèche (qui ne fait pas partie du système scolaire) et l'école élémentaire, avec laquelle elle forme l'école dite primaire. Elle se décompose en quatre niveaux liés à l'âge, certaines classes pouvant inclure plusieurs niveaux.

- La toute petite section ou TPS (2-3 ans)
- La petite section ou PS (3-4 ans)
- La moyenne section ou MS (4-5 ans)
- La grande section ou GS (5-6 ans)

L'école maternelle est une étape essentielle du parcours des élèves pour garantir leur réussite scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité.

C'est une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. Ils y développent leur langage oral et commencent à découvrir les écrits, les nombres et divers autres domaines d'apprentissage. Ils apprennent en jouant, en réfléchissant, en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant.

A l'école maternelle, les apprentissages sont organisés en cinq domaines d'apprentissages :

- mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- explorer le monde

<sup>1</sup> Ministère de l'Education nationale (2017) – L'Ecole Maternelle.

Pour ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement au domaine 1 : *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. En effet, le langage a une fonction d'expression de la pensée et de communication entre les humains, mis en œuvre par la parole ou par l'écriture.

### ***Quelques points de repère sur l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle***

L'école maternelle, même la troisième année, ne possède pas comme objectif principal l'apprentissage même de la lecture et de l'écriture. Néanmoins, les professionnels du monde de l'éducation s'accordent à dire que l'école maternelle a un rôle à jouer dans les premiers contacts de l'enfant avec la culture de l'écrit. Ce rôle est d'autant plus crucial lorsqu'il s'agit d'enfants provenant de milieux socioculturels plus défavorisés. En effet, il apparaît que les milieux socioculturels plus favorisés apportent souvent, presque inconsciemment, à travers leurs habitudes de vie, une approche fonctionnelle du monde de l'écrit qui se révèle bénéfique aux premiers apprentissages. Mais qu'entend-on concrètement par « premiers contacts avec la culture de l'écrit » ? Nous pouvons envisager deux grandes compétences autour de l'écrit qui seront à acquérir par les élèves avant même d'apprendre formellement à lire et à écrire.

Tout d'abord, il y a la question des fonctions de l'écrit : Qu'est-ce que le monde de l'écrit ? A quoi cela sert-il de savoir lire ? A quoi cela sert-il de savoir écrire ? Quels sont les différents types d'écrit ? A quoi servent-ils ? Cette compétence permet aux enfants de donner du sens aux activités que sont la lecture et l'écriture. En effet, quand un enfant apprend à parler, il perçoit bien à quoi cela peut bien lui servir et très vite, il ressent l'expression orale comme un besoin. D'après une recherche de Christine Caffieaux (enseignante), Sophie Lecloux (conseillère pédagogique) et Sylvie Van Lint (institutrice primaire de formation) concernant l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, ressentir l'apprentissage comme un besoin donne du sens et apporte une motivation intrinsèque qui portera l'enfant tout au long de son apprentissage. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, qui suppose un effort soutenu, l'enfant doit prendre conscience de ce à quoi cela va lui servir. L'enfant doit découvrir les enjeux individuels et sociaux de cette activité : dans notre société moderne, l'écrit est omniprésent et la lecture est devenue un outil totalement

indispensable à l'intégration sociale et professionnelle de toute personne. De plus, les fonctions de l'écrit sont diverses (informative, imaginative, communicative, régulatrice,...) et chaque fonction privilégie un type de support, un type de mise en page, un champ sémantique déterminé, etc. A ce niveau, l'école maternelle a un rôle important à jouer. Dès l'entrée à l'école maternelle, l'enseignant peut, petit à petit, faire découvrir ces différentes fonctions. Cela commence par la lecture régulière d'histoires, d'affiches publicitaires, d'invitations, d'informations, ou encore l'utilisation du calendrier. En troisième année de maternelle, cette sensibilisation sera de plus en plus intensifiée. C'est autant la question de « l'envie » de lire qui est en jeu que la prise de conscience de l'omniprésence de l'écrit dans notre environnement.

## 2.2. La construction du concept d'écriture

Dès l'entrée à l'école, il est nécessaire voire primordial d'aider les enfants à se construire une représentation de l'acte d'écrire. L'acte d'écrire possède plusieurs fonctions : communiquer quelque chose que ce soit un vécu, une expérience, une histoire, à un destinataire absent. On parlera alors de boucle de communication<sup>2</sup> : l'écrit est une production qui va être conçue pour être réceptionnée, lue et comprise par quelqu'un. Écrire sert également à laisser une trace pour organiser ses idées, ses actions mais aussi à garder en mémoire, se souvenir.

Il est important de faire produire des écrits dès la maternelle dans le but de démystifier cette activité. Les enfants doivent prendre conscience que l'acte d'écrire est une activité de langage particulière incluant de nombreuses procédures. Il est nécessaire de montrer aux enfants la richesse, le pouvoir et le plaisir que procure l'acte d'écrire. <sup>3</sup>Suite à la lecture des Instructions Officielles de la maternelle (2015), on peut noter qu'il appartient à l'école maternelle de donner une culture commune de l'écrit. Les enfants sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur

2 E.Ferreiro (1990) : La boucle de communication

3 Instruction Officielles (2015) – Cycle 1.



portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités. En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes.

### 2.2.1. *Les quatre stades d'Emilia Ferreiro*

Emilia Ferreiro est une chercheuse d'origine argentine. Elle s'efforce, dès les années 70, d'adopter un point de vue scientifique à la fois centré sur le sujet apprenant et sur l'objet à apprendre.

Elle note : <sup>4</sup> L'essentiel de l'activité de l'enfant face à l'écrit est d'ordre cognitif, du domaine du « travail mental » : il convient d'étudier comment l'enfant parvient à connaître et à intégrer l'ensemble des règles constitutives du système de la langue écrite. Ce travail d'appropriation cognitive de l'écrit s'effectue progressivement comme une longue construction : il comporte une évolution. L'approche génétique cherchera à identifier les principales étapes jusqu'à l'acquisition de la lecture.

Dans une recherche menée au Mexique, E. Ferreiro a choisi de centrer son analyse sur les processus d'appropriation de la langue écrite par l'enfant, dans sa façon de concevoir le système d'écriture. <sup>5</sup>Les conceptions que les enfants se constituent de l'écrit suivent une progression assez régulière. E.Ferreiro a appelé cette progression «évolution psychogénétique». Elle met en lumière plusieurs étapes.

4 Ferreiro E., Gomez Palaccio M. (1988) « *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* », CRDP Lyon.

5 Ferreiro E. (1977) « *Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, Revue Suisse de psychologie* », p.109-130.

### ***Le stade pré syllabique***

Le premier sous-stade est caractérisé par le fait que l'enfant ne fait aucun lien entre ce qu'il écrit et ce qui est dit. Au tout début, pour lui l'écriture est un dessin, c'est justement le rôle de l'école de construire la différence entre l'écriture et le dessin. Avec le temps et les différents dispositifs mis en place en classe (dictée à l'adulte, écrits fonctionnels), l'élève va prendre conscience qu'écrire sert à communiquer. En ce qui concerne le tracé, celui-ci est lié au sens que l'enfant donne. On voit d'abord une sorte de gribouillis mais pour l'enfant ce n'est pas un dessin, c'est de l'écrit (tracés figuratifs). Ensuite des lettres apparaissent au milieu des gribouillis. Les premières lettres qui apparaissent dans les productions d'écrit sont les lettres de son prénom.

Dans ce premier sous stade, le même tracé peut être utilisé pour des sens différents. Le même mot peut être écrit à l'aide de tracés différents d'un instant à l'autre.

Le deuxième sous-stade est caractérisé par le fait que l'enfant commence à comprendre qu'il existe des liens entre l'oral et l'écrit, mais il ignore encore lesquels. Pour pouvoir lire des choses différentes, il a compris qu'il faut écrire des choses différentes. A ce stade, l'enfant utilise toutes les lettres qu'il connaît et il en invente au besoin. Il les combine dans des ordres variés, il n'y a toujours pas de correspondance entre les éléments sonores et les éléments graphiques.

En revanche, il commence à y avoir des liens entre l'écrit et les aspects sémantiques : l'enfant pense que pour écrire par exemple «chat» il a besoin de plus de lettre que pour écrire «papillon» car le chat est plus gros que le papillon dans la réalité.

### ***Le stade syllabique***

Au stade syllabique, l'enfant établit la correspondance entre l'écrit et l'oral. Il va d'abord essayer une correspondance entre graphies et syllabes. A ce stade se produit un conflit : l'enfant écrit une seule lettre par syllabe. Par ailleurs, il a du mal à

accepter qu'un mot puisse ne comporter qu'une seule lettre puisqu'il avait au préalable compris qu'écrire c'est tracer beaucoup de lettres variées.

L'enfant a alors du mal à écrire un mot monosyllabique. L'enfant donne aux lettres une valeur syllabique. L'enfant apprend progressivement à contrôler et à anticiper la quantité de graphies puisqu'il met autant de graphies que de syllabes. A ce niveau, l'enfant écrit soit n'importe quelle graphie, soit une graphie correspondant à la voyelle ou à la consonne de la syllabe qu'il veut écrire.

### ***Le stade syllabico-alphabétique***

Stade pendant lequel il y a un mélange de graphies qui représentent une syllabe et de graphies qui représentent un phonème. Pour Emilia Ferreiro, il y a un progrès dans ce passage même si au premier regard, l'écrit produit par l'enfant peut ressembler à une écriture avec omission de lettres. Le progrès est lié au fait qu'il y a plus de graphies produites.

### ***Le stade alphabétique***

L'analyse syllabique est dépassée, l'écrit cherche vraiment à encoder l'oral, c'est à dire à coder dans l'ordre une succession de sons. Chaque signe graphique représente un phonème, il existe cependant des erreurs occasionnelles.

En petite section, on peut reconnaître les deux premiers cas, mais pour certains élèves qui ont déjà conscience de l'existence des lettres, ceux-ci peuvent être situés dans les deux derniers stades.

C'est en découvrant les fonctions sociales de l'écrit, en comprenant ses usages quotidiens et en s'interrogeant sur leurs sens que les élèves prennent peu à peu conscience de l'écrit.

Dès qu'ils deviennent capables d'une pensée symbolique, et grâce aux interactions verbales des adultes, les enfants découvrent le pouvoir d'expression et de communication de traces que laissent leur actions motrices.

### *2.2.2. L'oral source d'écrit : la dictée à l'adulte*

<sup>6</sup>La dictée à l'adulte possède deux précurseurs :

Célestin Freinet, le premier, va remettre en cause dans les années 1960, les choix pédagogiques formalisés par les Instructions Officielles de 1923. Dans l'histoire des pratiques scolaires, la production de textes était indissociable de sa réalisation matérielle.

Laurence Lentin, dans les années 1970, fera écho aux critiques de Freinet (Laurence Lentin est chercheuse, fondatrice du Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit de l'université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III), présidente de L'AsFoReL (Association de Formation et de Recherche sur le Langage). C'est à elle que nous devons la terminologie de "dictée à l'adulte". Pour elle, la dictée à l'adulte constitue le parcours obligé qui permet à l'apprenant d'entrer sans difficulté dans les apprentissages systématiques de la lecture et de l'écriture. La maîtrise orale du système de la langue, incluant des formulations proches de l'écrit, est pour l'enfant la condition préalable et indispensable à son apprentissage systématique de l'écrit. L'enfant apprend à parler par tâtonnements (essais, erreurs, hypothèses, inductions). En "parlant avec un parleur sachant parler", il s'imprègne de l'énonciation appropriée de l'adulte. La dictée à l'adulte met l'enfant en situation de produire oralement un texte, le familiarisant ainsi aux contraintes de la langue écrite.

La dictée à l'adulte est l'activité la plus propre à mettre en évidence le passage de l'oral à l'écrit. Ce dispositif est promu depuis des décennies par les différents textes institutionnels : il apparaît dans les orientations pour la maternelle de 1986. Repris par les programmes de 1995, 2002, 2008, il est également préconisé

6 Dacht F. (conseillère pédagogique, premier degré), synthèse provenant du site <http://imagesetlangages.fr>.

par celui de 2015. C'est dire l'importance que l'institution lui accorde. Pourtant, le rapport de l'inspection générale sur la maternelle de 2011 relève que, même si la classe est « envahie » d'écrits divers, les enfants voient rarement écrire les adultes à l'école ; la dictée à l'adulte constitue « une pratique trop occasionnelle » qui n'occupe que 1.8% des activités de classe.

<sup>7</sup>D'après les recherches de Mireille Brigaudiot et d'Anne-Marie Chartier, c'est le moyen de faire produire à l'enfant un texte quand il ne peut pas encore graphier seul. L'enfant confie ce texte à l'adulte, qui sait lire et écrire. Dégagé des problèmes matériels du graphisme, il peut découvrir les contraintes propres de l'écrit et leurs différences avec celles de l'oral.

Il s'agit de faire en sorte que les enfants et tous les enfants aient une envie exceptionnelle de s'intéresser à cette chose qu'on appelle l'écrit et qui donne tellement de pouvoir aux adultes...

Ensemble, patiemment, enfant(s) et adulte donnent forme à l'histoire qui voit le jour : du jet initial au « beau texte » qui sera imprimé, lu à l'école et à l'extérieur de l'école.

La dictée à l'adulte se pratique entre un apprenant et un expert, qui va mettre ses compétences au service de l'apprenant. Cette activité doit être inscrite dans une situation de communication authentique. Ses enjeux (la production d'un message qui doit être compris par un ou des destinataires absents), impliquent le respect de conventions qui n'ont aucun rapport avec celles de l'oral. A savoir une structuration cohérente des énoncés, une segmentation de la phrase en mots, une ponctuation, une orthographe. Il est important de varier les supports, les modes de regroupement et les destinataires.

7 Decemme S. (IEN), (2003) - Synthèse du chapitre « Apprendre à dicter » tiré du livre « Lire Ecrire Produire des textes ».

<sup>8</sup>Cette activité peut être effectuée sous plusieurs modalités :

L'enfant seul avec l'enseignant : l'enfant dicte son texte à l'adulte, et le dialogue s'installe entre les deux personnes. L'adulte est assis à côté de l'enfant, qui le voit écrire. Cela amène l'apprenant à segmenter en même temps que l'adulte et à dicter au rythme de l'écriture de l'adulte.

Le groupe classe pour commencer (sous forme de projet collectif), puis par petits groupes avec l'enseignant. La production collective est une situation moins riche mais moins accaparante pour le maître. Cette modalité permet une confrontation entre les idées des différents groupes, ce qui est très constructif et qui permet aux élèves d'apprendre à s'écouter et respecter leurs camarades.

Les projets d'écriture peuvent être modestes ou ambitieux, brefs ou longs dans la durée mais l'essentiel est qu'ils motivent<sup>9</sup> les enfants en les rendant actifs et acteurs de leurs apprentissages.

L'objectif de cette activité est de passer du langage à la langue. C'est d'abord et fondamentalement initier l'enfant aux spécificités de l'écrit en le plaçant dans une situation de production. Permettre à des enfants en début d'apprentissage de saisir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capables de concevoir et d'énoncer des messages scriptibles, mais pas encore de les graphier ou de les orthographier. L'un des objectifs de ce dispositif est de motiver les enfants et de les aider à surmonter les difficultés inhérentes à l'apprentissage de l'écriture pour que très tôt, celle-ci devienne un langage privilégié de communication et d'expression qui les aide à structurer leur pensée. L'apprenant parviendra, par approximations et ajustements successifs, à dicter une phrase "écrivable". L'apprentissage se focalise sur les signes graphiques et les formes prises par un oral devenu écrit (l'écrit apparaissant en mots séparés les uns des autres, en phrases ponctuées de points,

8 Tarlamin S. (2011-2012), Animation pédagogique, *"Entrer dans l'écrit"*.

Poirier M. (2014) provenant du site <http://maternelle89.ac-dijon.fr>.

9 Bruner J. (2011) : « *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* ».

de majuscules...donc présentant une certaine discontinuité). La dictée à l'adulte s'inscrit dans une progression d'apprentissage dont la finalité est de faire accéder l'élève à une écriture autonome et un soutien permanent de l'effort langagier de l'enfant.

Durant cette activité, le maître et l'élève ont un rôle précis, propre à chacun. Le maître est le secrétaire, le scribe, le premier récepteur du texte mais il a un rôle actif (il n'enregistre pas passivement les propos des enfants), au niveau du sens, il doit éclaircir le contenu. Par exemple, il doit demander à l'élève si c'est bien cela qu'il veut dire. Le maître demande des explications et l'enfant lève des ambiguïtés. Le maître doit également dire ce qu'il écrit, mot après mot. Si besoin, le maître peut demander à l'enfant de ralentir son débit, ainsi l'enfant prend conscience de la différence entre les deux énonciations, il comprend que ce qui s'écrit peut se relire indéfiniment.

Le maître doit développer la compétence suivante : "se faire comprendre pour une restitution fidèle". Il Intervient au niveau de la conformité avec la langue écrite : «Est-ce que cela peut s'écrire ? Je te relis le texte, tu me dis si cela peut s'écrire.» Il aide l'enfant pour enrichir son vocabulaire (il sert de « dictionnaire » quand le mot proposé n'est pas adapté. Il veille à souligner les structures syntaxiques, les répétitions, la ponctuation. Il peut proposer certaines corrections (si l'enfant se trompe de mot, déforme les mots, se trompe sur le genre du mot, sur la morphosyntaxe<sup>10</sup>). Il est primordial de dire à l'enfant que l'on doit respecter les contraintes de la langue écrite. Pour cela, le maître relit, pour essayer de faire prendre conscience à l'élève que lorsqu'on parle, il est important d'éviter les répétitions, qu'il est important de choisir un ordre de présentation commode lorsqu'on veut expliquer quelque chose à quelqu'un. La relecture de ces phrases peut également favoriser la compréhension du maître pour qu'il comprenne où l'élève veut en venir.

Au fil des dictées à l'adulte, l'enfant commence à acquérir une compétence naissante qui englobe le respect de la consigne (exemple : on écrit un texte poétique, un récit, une description de personnes, d'un certain point de vue ; la suite

10 Morphosyntaxe : Etude des règles morphologiques et syntaxiques de la formation des énoncés.

d'un texte, etc.). Il doit prendre conscience que, quand on dicte, on ne dicte pas n'importe quoi par rapport à la nature de cet écrit. Au fur et à mesure, l'enfant prend alors conscience des registres différents de l'oral et de l'écrit, et qu'il doit être en conformité avec la langue écrite.

### 2.2.3. L'écrit « modèle » pour l'oral

Dans les petites classes, l'album est un outil primordial. C'est notamment à travers la lecture que les élèves découvrent la langue écrite. Selon Mireille Brigaudiot<sup>11</sup>, l'action de l'école maternelle est capitale pour que tous les élèves s'approprient, avant de savoir lire, les formes langagières et les activités cognitives que suppose la lecture. Pour que ces derniers se constituent une bibliothèque mentale de formes écrites, de scénarios, de personnages, de systèmes de personnages qui se ressemblent, éprouvent des émotions, du plaisir à écouter les sonorités de la langue à travers la voix du maître qui lit et relit. Et aussi, que tous les élèves découvrent le monde, à travers des textes qui leur donnent à partager des modes de pensée et des points de vue variés. Toutes les formes du livre de littérature de jeunesse ainsi que sa variété en font un objet culturel nécessaire au développement de l'enfant et aux apprentissages de l'élève.

Les albums permettent de faire découvrir un usage particulier de la langue. La langue utilisée est celle du récit (le plus souvent) avec des temps adaptés, des structures travaillées, des formules choisies. La langue des classiques et des ouvrages contemporains est intéressante en ce qu'elle abandonne la dimension utilitaire du langage du quotidien en ne se refusant pas des élaborations un peu plus complexes. L'humanisation de l'écrit par la voix, soit la lecture à haute voix du maître qui restitue la musique des récits, rend compréhensible l'histoire même si chaque mot, chaque formule, isolément, ne serait pas compris. Les lectures à haute voix doivent rendre toute la saveur de la langue de l'histoire de manière expressive mais sans dramatisation caricaturale. Une instrumentalisation de ces textes serait inopportune : la littérature de jeunesse n'est pas prétexte aux analyses syntaxiques

11 Brigaudiot M. (2011) « *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* » et « *Le langage à l'école maternelle* ».



et phonologiques mais la mémorisation de passages judicieusement choisis peut permettre de fixer des formes écrites qui agiront comme modèle.

En dehors des documents qui ont une fonction culturelle (documents, littérature) les enfants sont exposés dans et hors de l'école à une grande diversité de textes et de supports de lecture ayant une fonction mémorielle (affichages, notices...) qu'ils doivent apprendre à identifier en observant leur forme, en comparant leur fonction et parfois en découvrant leur contenu. Le repérage du type d'écrit est essentiel car il conditionne le comportement de lecteur : le fait d'identifier ce que l'on a sous les yeux, nous permet de faire des hypothèses sur le contenu du texte et donc d'adopter la stratégie de lecture. La rencontre avec les textes ne peut donc être fortuite, elle doit être réfléchie, progressive et programmée tout au long de l'école maternelle. Il ne s'agit pas de mettre les élèves devant un travail formel et abstrait mais de les amener à des tris qui pourront évoluer en fonction des critères choisis.

<b>Les principales fonctions de l'écrit</b>	PS	MS	GS
<b>Injonctive</b> Agir/faire agir	Liste de course	Messages, cartons d'invitation, recettes	Fiches de fabrication, modes d'emploi, règles de jeu, affichages réglementaires (incendies...) ordonnances, tickets
<b>Informative</b>	Messages, cahiers, chansons, comptines, listes d'élèves	Lettres, enveloppes, magazines, panneaux de présence, journal, un mot de parent, calendrier, étiquettes pour se repérer dans la classe, règles de vie	Cahiers de sciences, de réussite, feuille de cahier d'appel, menu, consignes, prospectus, catalogues, emballages alimentaires, affiches publicitaires, écran d'ordinateur, signalétique dans l'école ou dans le quartier

<b>Imaginative</b> Raconter	Albums sans/avec textes	Albums avec textes Journal	Livres d'histoires sans illustrations Histoires dictées à l'adulte
<b>Régulatrice</b>	Emploi du temps de la journée	Emploi du temps de la journée détaillé, agendas	Emploi du temps de la semaine, du mois, planning d'un projet, pense-bête, agendas, brouillons de dictée à l'adulte
<b>Heuristique</b> Apprendre / expliquer	Imagiers	Abécédaires, fiches de travail scolaire	Documentaires, fiches d'identité d'un animal, dictionnaires, schémas, comptes rendus, plans pour se diriger (quartier, bus)

L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit.

A l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, etc.) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires. Ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent.<sup>12</sup>

Les enfants n'ont pas tous l'occasion d'observer, de vivre des utilisations variées et nombreuses de l'écrit dans leur milieu familial, celles qui permettent d'établir des liens culturels, sociaux, cognitifs, psychologiques et affectifs avec le

<sup>12</sup> Instructions officielles (2015) – Cycle 1.

monde de l'écrit. L'école maternelle construit la familiarisation avec cet univers en rejetant la fausse évidence de la culture écrite partagée par tous.

Découvrir la fonction de l'écrit convoque la découverte des usages sociaux et des effets de l'écrit, l'acquisition d'attitudes et de savoir-faire adaptés en fonction des supports. Cela permet également la découverte de la langue écrite et de textes indissociables du développement des compétences de compréhension et l'entrée dans la production de textes assistée par l'enseignant. Ce parcours de découverte et d'apprentissage débute au tout début de la scolarité et doit être organisé, planifié.

#### *2.2.4. L'approche physique de la lettre*

Selon Florence Bara, en maternelle, il est primordial d'utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer des lettres. Pour apprendre à lire et à écrire dans un système d'écriture alphabétique<sup>13</sup>, l'enfant doit parvenir à comprendre que les sons des mots parlés sont représentés à l'aide des symboles que sont les lettres. La découverte du principe alphabétique peut difficilement se faire spontanément, par simple exposition au matériel verbal. Un certain nombre de compétences doivent être développées en maternelle afin de préparer et de faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Parmi elles, la connaissance des lettres se distingue comme une composante essentielle dans l'acquisition de l'écrit. Compte tenu de son rôle central dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'apprentissage des lettres est au cœur des objectifs de l'école maternelle (BO 2008, n°3 du 19 juin) et devra faire l'objet d'une préoccupation importante chez l'enseignant. Pour développer la maîtrise de l'identification et de la production des lettres, des activités pédagogiques spécifiques, dont l'enjeu est de donner un sens à cet apprentissage et de permettre aux enfants d'utiliser cette connaissance pour avancer dans leur compréhension de l'écrit, devront être proposées aux élèves.

13 Principe alphabétique : comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un son (phonème).

A l'école maternelle, les élèves doivent prendre conscience que les mots sont constitués de lettres et que chaque lettre s'écrit de la même manière, en commençant au même endroit et en terminant par le même.<sup>14</sup>

L'activité la plus significative, pour s'appropriier les lettres est celle de la manipulation. L'élève doit manipuler les lettres en majuscules d'imprimerie, qui sont en relief, avec son doigt. Il est intéressant de demander à l'élève de fermer les yeux, pour ressentir avec son corps, la formation même de la lettre. Il est important d'insister sur le point de départ avant de tracer la lettre, pour préparer au sens conventionnel de l'écriture. Tout en manipulant, il est important que l'élève prononce le son de la lettre et la nomme afin qu'il puisse mettre en relation le geste, le nom de la lettre et le son. Ce geste doit être répété plusieurs fois, pour que l'élève s'approprie chaque lettre et ainsi puisse les mémoriser et les reconnaître de manière presque automatique.

Cette manipulation peut également être accompagnée de petits ateliers de jeu durant lesquels les élèves ont pour objectif de chercher des mots où on entend telle ou telle lettre.

Lorsque l'élève connaît un certain nombre de lettres c'est-à-dire qu'il sait les tracer, les nommer et reproduire le son qu'elles émettent dans un mot, alors la correspondance entre l'écriture en capitale d'imprimerie et la cursive peut s'entreprendre. Cette recherche et la compréhension de cette correspondance est indispensable car lorsqu'on lit un texte, celui-ci est en écriture cursive et les élèves apprendront à écrire en cursive dès la classe de cours préparatoire (CP).

<sup>15</sup>Les séances qui viennent d'être élucidées sont des séances que l'on qualifiera de « visuelle ».

Il est également possible de mettre en place des séances dites « motrices », durant lesquelles tout le corps de l'enfant est sollicité. Les élèves doivent effectuer une tâche de suivi de contours, et de coordination entre la vision et la motricité. Ils

14 Meirieu P., Cèbes S. (2007) - Video CAPINFOS « Entrer dans l'écrit »

15 Bara F. (2015) – Thèse « Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer des lettres ».

doivent percevoir visuellement la forme de la lettre tracée au sol et produire le mouvement approprié avec leur corps.

La maîtrise d'un déplacement du corps entier qui nécessite une coordination visuo-motrice entre les yeux et les pieds permettraient également l'apprentissage de la forme des lettres et du sens du tracé. Concernant le sens de l'écriture, il est intéressant de voir qu'un geste appris en motricité globale (exploration corps entier de la lettre) peut être transféré à un geste de motricité fine (production de la lettre en petit format sur une feuille). De manière générale, l'entraînement moteur permet de développer deux compétences essentielles de l'apprentissage de l'écriture : la connaissance de la forme visuelle de la lettre, qui est la première étape dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et le sens du tracé.

Néanmoins, ce dispositif possède certaines limites. En effet, les élèves font le transfert entre les séances visuelles et les séances motrices. Lors des séances en visuel, les élèves ont tendance à utiliser leur motricité (par exemple en traçant avec leur doigt les lettres dans les airs) alors que cela ne leur était pas demandé dans les consignes.

Plusieurs moyens de solliciter la motricité des élèves peuvent être utilisés pour les activités d'apprentissage des lettres. L'exploration haptique (avec la main) permet d'améliorer à la fois la reconnaissance des lettres, l'association lettre-son et la qualité globale de l'écriture. L'exploration tactilo-kinesthésique (suivi de contours des lettres avec le doigt ou le bras) permet essentiellement d'améliorer le tracé (sens du tracé des lettres cursives et fluidité). L'exploration corps entier (suivi des contours de la lettre par un déplacement du corps entier, en marchant sur la lettre tracée sur le sol) permet d'améliorer la reconnaissance de la lettre et le sens du tracé. L'ensemble de ces recherches, montre l'intérêt de solliciter la motricité des élèves de maternelle sous toutes ses formes afin de les préparer le plus efficacement possible à la lecture et à l'écriture en développant un pré-requis essentiel qui est la connaissance des lettres.

## 2.3 Commencer à utiliser l'écrit

### 2.3.1. *Différencier le dessin, le graphisme et l'écriture*

Au fur et à mesure que les enfants acquièrent le contrôle de leurs gestes, que s'affinent leur capacités à manipuler les instruments et à utiliser les surfaces qu'on leur offre, ils explorent les multiples possibilités de l'activité graphique : le dessin, le graphisme et l'écriture.

<sup>16</sup>C'est Marie-Thérèse Zerbato Poudou qui va étudier la place du graphisme dans l'apprentissage en maternelle. Pour elle, le graphisme ne sert à rien pour apprendre à écrire, on peut le supprimer sans dommage pour les enfants. Sa thèse va s'appuyer sur différents concepts théoriques tels que ceux développés par Liliane Lurçat dans les années 1970, qui s'est intéressée à l'évolution de la trace chez l'enfant. Pour elle, il faut créer des automatismes, montrer de la rigueur pour écrire. L'activité de l'élève relève d'un conditionnement moteur. Marie-Thérèse Zerbato Poudou s'est également inspirée des travaux d'Emilia Ferreiro qui vont à l'encontre des pensées de Liliane Lurçat. Selon elle, c'est la compréhension du fonctionnement du système d'écriture qui est fondamental.

L'apprentissage de l'écriture et du graphisme n'a pas toujours été quelque chose de souhaité à l'école maternelle, pour comprendre cela, il est important de faire un bref historique. Autrefois, l'écriture faisait l'objet d'un apprentissage direct, le gribouillage étant considéré comme dessin libre. Vers 1850, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a été interdit, tout acharnement étant considéré comme non profitable aux enfants. En 1895, apparut une commission sur le surmenage des enfants à l'école maternelle, une polémique sévit : la maternelle ne doit pas empiéter sur le CP (dont le nom signifie cours préparatoire aux apprentissages).

En 1921, ce sont les derniers programmes de la maternelle avant ceux de 1977 :

- les Instructions Officielles (IO) interdisent l'apprentissage de l'enseignement graphique pour les 2 à 5 ans.

16 Tonelli L. (2009-2010) Animation pédagogique. - travaux de recherche de Zerbato-Poudou M.T

- elles autorisent une « initiation à l'écriture » pour les 4 à 7 ans. L'écriture étant considérée comme un apprentissage systématisé qui ne doit pas être enseigné trop tôt.

C'est en 1928 que vont apparaître les premiers « cahiers de crayonnage préparatoire à l'écriture » et « les cahiers d'exercices graphiques et d'attention ». Les enseignants d'école maternelle ont donc inventé et mis en place des ateliers de graphismes pour combler ce vide, cette interdiction concernant l'apprentissage de l'écriture.

Le graphisme, en tant que tel, est apparu dans les Instructions Officielles seulement à partir de 2002.

La question est donc, à quoi sert le graphisme ?

Pour comprendre cela, il faut avant tout faire une réelle distinction entre le graphisme, le dessin et l'écriture.

- Le dessin possède une fonction symbolique. Par celui-ci, l'enfant organise des tracés et des formes pour créer des représentations ou exprimer des sentiments et les communiquer.

- <sup>17</sup>Le graphisme comprend un ensemble d'activités décoratives à dominante graphique. Ce sont des activités de décoration, « d'ornements » à reproduire, qui permettent d'analyser les formes, de les comparer, de les mettre en mémoire, d'ajuster son geste pour obtenir plus d'efficacité et de maîtrise des tracés. Les activités graphiques n'ont pas de lien direct avec les activités d'écriture. Cependant le graphisme sert à développer la perception et la motricité. Il prépare à l'écriture, de part l'apprentissage de la tenue du crayon (motricité fine), d'une posture convenable pour écrire. Les formes à reproduire sont le plus souvent des outils pour préparer l'élève à tracer plus tard les lettres de l'alphabet.

- L'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées, particulièrement au cycle 1. L'écriture a

<sup>17</sup> Hubert B. (cours année 2017) « *Produire des écrits avec les enfants de 3 à 6 ans* » - Les points sur les recherches (PDF)

pour objet la production de sens, les élèves doivent comprendre le but de leur activité. Quand l'enfant écrit, il utilise un système codifié, des signes conventionnels, des lettres, de gauche à droite, selon les règles de l'espace page.

La différenciation entre dessin, graphisme et écriture est un élément clé de la mise en place d'une véritable pédagogie de l'écriture. L'objectif est l'obtention d'une écriture fluide, bien gérée dans ses enchaînements, dans ses dimensions, son inclinaison et sa disposition dans la page.

Préparer un élève à écrire, ce n'est donc pas lui faire dessiner des lettres mais lui faire acquérir le geste pertinent qui lui permettra d'écrire. L'écriture par sa fonction de communication est un facteur d'insertion sociale. Pour que la fonction soit respectée, le code scriptural doit être respecté. Ce code est arbitraire, il nécessite un apprentissage. L'écriture est une activité culturelle et non une activité naturelle. C'est une activité graphique centrée sur le langage et la combinaison codée d'un système de signes. Sa fonction est de conserver et de communiquer. D'un point de vue graphique, apprendre à écrire, c'est apprendre un geste contrôlé visuellement sur un espace maîtrisé. L'écriture correspond à la coordination d'un mouvement de translation et de mouvements de rotation réalisés par l'avant-bras. L'écriture nécessite des apprentissages rigoureux et systématiques qui supposent une motivation. Cette motivation se trouvera dans des situations de communications authentiques. Les apprentissages seront alors inscrits dans un projet global de la classe où écrire a du sens.

<sup>18</sup>La distinction entre l'écriture et le graphisme est notable. Il est donc important de se demander :

Qu'a t-on fait faire aux élèves avant d'écrire ?

Que fait-on faire à ce moment là ?

Quel est le contenu de ce qu'on fait faire à ce moment là ?

18 Dumont D. (2014) - Maternelle « *Réflexion sur l'écrit* » provenant du site <http://www.cafepedagogique.net>.



### 2.3.2. Le geste d'écriture

Avant de faire écrire, il faut préparer les enfants à le faire, non pas à l'idée de le faire mais à être en mesure de réaliser conjointement les opérations qui permettront de le faire. Pour écrire, il faut tenir le crayon. Si l'enfant tient mal son crayon, il n'a pas la fermeté suffisante pour le guider. En conséquence, soit il le tient mollement, soit il est crispé. L'appui sur le papier d'un crayon mal tenu peut être instable ou trop fort ou, à l'inverse, beaucoup trop léger.

Bien tenir le crayon n'est cependant pas suffisant : on peut tenir son crayon correctement et mal le manier. L'écriture alors se trouve sous la main, donc l'enfant ne voit pas ce qu'il écrit. L'enfant peut ne pas déplacer les doigts, donc écrire d'un mouvement de l'épaule, ce qui est coûteux en énergie, ou d'un mouvement du poignet, ce qui est pire et quasi irréalisable mais qui, pourtant, existe.

<sup>19</sup>Selon Danielle Dumont, l'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.

La modélisation de l'apprentissage du geste d'écriture s'appuie sur la mise en place de plusieurs compétences de base :

- la latéralisation dont la compétence est d'acquérir l'utilisation de la bonne main et le sens de l'écriture. Pour connaître la latéralité de l'enfant, des jeux simples (jeux de mimes), des activités traditionnelles de l'école (collage, découpage, comptines) menées pendant les moments collectifs peuvent aider les enfants à repérer la main avec laquelle ils sont le plus à l'aise.

- le développement des compétences motrices concernant la tenue du crayon, la posture adaptée, le déplacement adapté des organes scripteurs.

- le développement des compétences auditives et visuospatiales comprenant l'organisation de l'espace graphique : horizontalité de la ligne, régularité des

<sup>19</sup> Dumont D. (2006) «*Le geste d'écriture* ».

dimensions et des espaces inter-lettres, des espaces inter-mots et des espaces interlignes.

- le développement des compétences kinesthésiques en travaillant la production des formes de base de l'écriture au moyen de gestes adaptés et agencement de ces formes.

La finalité de cette modélisation est l'obtention d'une écriture cursive fluide, claire, lisible, bien disposée dans la page et dans le lignage, autorisant directement l'accès à la fonction sémantique de l'écriture.

Une « mauvaise écriture » peut entraîner une fatigabilité chez l'enfant. Si celui-ci tient mal son crayon, sa concentration ne sera pas fixée sur l'acte d'écrire, l'écriture ne sera pas un automatisme, il ne pourra donc pas se concentrer sur l'orthographe des mots qu'il est en train d'écrire ou encore le sens même des mots qu'il est en train d'écrire. Les conséquences des mauvaises tenues du crayon ne se situent pas toujours du côté de la qualité de l'écriture mais plutôt de la rapidité et de la fatigue musculaire qui en découle, avec parfois des répercussions plus gênantes pour la santé.

En même temps que ce geste, il faut avoir intégré les contingences spatiales de l'écriture : l'horizontalité et la tenue de la ligne, la régularité des espaces et la verticalité des axes. L'avoir intégré, c'est-à-dire avoir réalisé les tâches (qui s'inscrivent dans les tâches traditionnelles de l'école maternelle : graphisme) et comme il se doit pour tout apprentissage, avoir analysé en retour le savoir acquis ou, tout du moins l'avoir conscientisé. En même temps, encore, il faut avoir encodé le geste formateur de la boucle (première de toutes les formes constitutives de l'écriture) et ses différentes dimensions. Cela demande du temps. C'est un travail de plusieurs mois, tout comme l'ensemble de la préparation à l'écriture. Quand nous parlons du temps "avant l'écriture", il s'agit des classes de toute petite section (TPS) et de petite section (PS). Cela peut être travaillé durant une partie de la moyenne section (MS). Les mauvaises habitudes sont déjà prises en grande section (GS) et plus l'enfant aura été félicité pour ses résultats ou pour ses efforts (ce qui est légitime) plus il aura du mal à accepter de changer. En maternelle, il est nécessaire

d'éveiller le goût des élèves pour les nouvelles choses, ce qui n'est le plus souvent pas difficile sachant qu'au vu de leur jeune âge, les enfants possèdent une curiosité et une soif d'apprendre évidente. <sup>20</sup>Pour garder la motivation des élèves, il est important de rester bienveillant, de les encourager et de toujours trouver du positif dans leur travail afin de les valoriser. Cependant, en ce qui concerne l'écriture, comme nous avons pu l'énoncer précisément ci-dessus, il est indispensable de reprendre un élève si celui-ci n'utilise pas le geste d'écriture adéquat. C'est dès le début de la scolarité de l'enfant que ces mauvaises habitudes doivent être supprimées car si ces dernières n'ont jamais été corrigées, cela sera un frein pour que l'élève entre dans de nombreux apprentissages pour le reste de sa scolarité.

C'est un des rôles les plus importants de l'école, d'apprendre aux élèves à écrire correctement. Parfois, on peut voir lors d'évaluation diagnostique, sans avoir donné aucune consigne aux élèves concernant la tenue du crayon, que certains élèves ne savent absolument pas tenir leur outil scripteur correctement. Cela est souvent le reflet d'une reproduction du modèle parental, les enfants ayant vu leurs parents écrire d'une certaine façon, ils prennent ce modèle comme exemple, les parents étant leur premier repère, faisant partie du cercle affectif.

<sup>21</sup>Pour adopter un geste correct, il faut avant tout tenir correctement son crayon. Le pouce et le majeur pincent. Le crayon est coincé entre la pulpe du pouce et le côté du majeur au niveau de sa dernière articulation. Si on pince avec la dernière phalange, on perd en mobilité. Diverses comptines peuvent exercer l'enfant à frapper du pouce cette dernière articulation et à le préparer à prendre une bonne position des doigts. La peinture au doigt, peut également permettre à l'enfant d'intérioriser le rôle de guidage de l'index et prépare à l'écriture particulièrement lorsqu'il effectue des mouvements descendants. Il faut prendre la bonne position afin d'éviter toute contraction et toute fatigue inutile. Le stylo prend appui à la naissance de l'index, sous l'articulation qui le rattache à la main ou juste au dessus. Le stylo prend position, comme la main, dans l'axe de l'avant bras. Cela évite de cacher ce qui a été écrit précédemment. Cette position est facile à respecter pour les petits

20 Réseau Canopé, éducation prioritaire "*conforter une école bienveillante et exigeante*"

21 Dumont D.(2006) - « *Le geste d'écriture* ».

traits descendants, elle est plus difficile pour les boucles. Les premiers tracés seront donc descendants, d'abord à la peinture au doigt puis au crayon, l'objectif étant de préparer à la tenue du crayon et à la position de la main. On s'assurera du fait que les enfants ne soulèvent pas le poignet. On pourra proposer toutes sortes de dessins à compléter : neige qui tombe, rayures du zèbre, pluie sur la ville etc. Au fil du déroulement de l'écriture, le bras se dégage du corps. On peut aider l'enfant à s'entraîner en lui faisant pousser des petits objets. Ensuite, le tracé de traits horizontaux, reliant des dessins peut servir d'entraînement. Les enfants peuvent dessiner une pelote autour d'un axe vertical dessiné, en gardant le poignet immobile en appui sur la feuille. Une série de lignes brisées appelée « course aux zigzags » permet aussi un bon assouplissement. Il ne faut pas focaliser l'attention de l'enfant sur le résultat mais sur le geste. Dans ce cas, l'autre main sert à fixer la feuille et à équilibrer le corps.

En règle générale, selon D. Dumont, il faut éviter tout exercice de systématisation dépourvu de sens. Il faut avant tout, commencer par un travail gestuel mettant en jeu tout le corps. L'encodage kinesthésique du geste est renforcé par l'encodage visuel, chaque enfant voyant les formes dessinées dans l'espace par les autres. Il faut ensuite passer à l'inscription du geste sur un grand support vertical puis sur un support horizontal.

Enfin, pendant l'écriture, c'est le moment ultime qui fait passer de tout ce qui permet d'écrire correctement, à l'écriture elle-même, au seuil-même de l'écriture. Pour y accéder complètement il reste à apprendre la (nouvelle) forme ainsi que la (nouvelle) lettre. Il s'agit plus précisément d'apprendre le processus qui sert à réaliser cette forme et, dans la foulée, la configuration de la lettre qui intègre les formes connues jusqu'ici. Pendant l'acte d'écriture, on écrit. Ecrire ne se conçoit pas sans un rapport direct concomitant au sens : il n'y a pas d'écriture sans relation à la lecture. Au début de l'apprentissage, dans l'acte d'écriture l'enfant oralise, et par-delà les sons émis, porte au fur et à mesure à sa conscience le contenu de son écrit. S'il verbalise au lieu de se référer au sens, il mobilise son esprit à décrire le trajet suivi par le crayon sur le papier ; Il ne peut donc pas se consacrer au sens et aura du mal à comprendre « comment marche » l'écrit.

Au contraire, s'il a appris auparavant les processus de création des formes de base et de leurs dérivées ainsi que la façon d'agencer ces formes en lettres, si, préalablement il a acquis aussi les compétences nécessaires pour écrire correctement, l'enfant pourra consacrer son énergie et son attention à la production d'écrit, au contenu de son écrit.

En général, le premier mot que les élèves apprennent à écrire est leur prénom. Renvoyant à un référent unique, mais le prénom fait mal percevoir comment marche l'écrit. C'est d'autant plus vrai que, le prénom étant de toute nationalité, d'origine régionale ou encore inventé, les occurrences orthographiques de la langue française en sont très souvent absentes. En conséquence, toutes les fonctions de l'écrit, son fonctionnement, les relations graphologiques, les récurrences orthographiques ne sont pas perceptibles dans l'écriture du prénom. En revanche, savoir écrire son prénom reste quelque chose de très positif pour l'élève, c'est un travail avant tout identitaire, et l'enfant y est extrêmement sensible. C'est pour lui, un des mots des plus importants (avec PAPA, MAMAN) qu'il va vouloir essayer de reproduire et qui a du sens pour lui. Savoir écrire son prénom permet de faire entrer les élèves dans l'histoire, prendre conscience qu'ils possèdent une identité propre. Le prénom est une sorte de signature, qui va permettre à l'élève de montrer son appartenance à un groupe classe et de signer chaque activité qu'il aura faite en classe. D'ailleurs l'étiquette prénom, permet également de faire entrer l'élève dans l'écrit, c'est même sans doute le premier mot écrit qu'il verra en entrant dans sa classe et de manière récurrente, tous les matins en cherchant son prénom pour aller le mettre dans le tableau des élèves présents/absents.

Il serait donc utile de s'interroger sur les contenus afin qu'ils soient adaptés à la fois aux possibilités de l'enfant et à la finalité : lui apprendre à écrire au sens large du terme, c'est-à-dire à laisser une trace et à aiguïser pour cela sa réflexion. Les textes s'y prêtent, même s'il ne s'agit tout au début que de simples <sup>22</sup>déictiques qui répondent à des questions par (ici, là, celle-ci, celui-ci, celui-là etc) ou s'il s'agit de compléter des textes à trous. Les textes plus conséquents viendront vite.

22 Déictique : qui désigne un objet (locuteur, lieu, date...) dont le référent dépend de la situation d'énonciation.

### **3. Explicitation de la méthodologie**

#### 3.1. Protocole de recherche

Étant en stage en classe de petite section (PS), j'ai pu mettre en place une séance de graphisme (apprentissage du trait vertical) en insistant sur l'importance de la posture de l'élève quand il écrit, l'importance de la tenue du crayon.

J'ai mis également en place plusieurs dictées à l'adulte en m'appuyant sur des photos représentant des productions d'élèves ou les élèves eux mêmes (en salle de motricité par exemple) pour les enrôler et les encourager à parler. Avant de commencer je précisais bien à chaque élève que j'allais écrire ce qu'il allait dire pour que ce dernier progresse dans sa façon de s'exprimer, du point de vue du langage, sur le plan quantitatif (longueur des phrases), mais également qualitatif (syntaxe, vocabulaire employé).

De plus, j'ai pu mettre en place des situations pour faire faire des simulacres d'écrit à mes élèves. Le matin, lors du temps d'accueil, au coin cuisine.

J'ai pu mettre en place des lectures d'album pour que les élèves puissent se familiariser avec l'écrit, en écoutant et en comprenant un texte lu.

J'ai pu également observer certains élèves « imiter la lecture d'un livre ». Ils racontaient l'histoire en s'aidant des images, ceci est indirectement un rapport à l'écrit (utilisation du langage d'évocation).

Enfin, j'ai mis en place une séance de langage en classe entière durant laquelle j'ai posé aux élèves, la question suivante : « Ça écrit quand les papas et les mamans ? », « A quoi ça sert d'écrire ? ». Cette interaction m'a permise de voir les représentations des élèves en ce qui concerne l'écriture et la fonction de l'écriture.

Ma recherche s'inscrit dans le cadre « Écriture, Personne et Évaluation » car je me suis attardée sur l'entrée dans l'écriture en petite section. Les élèves ont été confrontés et initiés à l'écriture à l'aide de différents supports, différents exercices et activités. J'ai pu observer le comportement de chaque élève face à cette nouveauté et noter leur évolution au fil de l'année.

### 3.2. Méthodologie de recueils de données

Pour recueillir mes données, j'ai eu la possibilité d'enregistrer une séance de langage avec les élèves pour rendre compte des représentations initiales des élèves en ce qui concerne l'écrit. Autrement, la plupart de mes analyses ont été faites à partir de séances que j'ai mené dans ma classe, qui ont donné lieu à des résultats, qui sont donc les productions des élèves. J'ai également analysé ma propre pratique pour enrichir ce mémoire.

## **4. Analyse des recueils**

### 4.1. Les représentations initiales d'élèves de Petite Section (PS) vis à vis de l'écrit

Avant tout, il était important pour moi de connaître les représentations initiales des élèves en ce qui concerne l'acte d'écrire. J'ai donc réuni les élèves et leur ai posé la question suivante : « Ça écrit quand les papas et les mamans ? ». J'ai pensé que le fait de parler du cercle familial enrôlerait les enfants dans la question et les inspirerait. Même si j'ai appris au cours de ma formation, qu'il fallait essayer, le moins possible, de parler du cercle familial aux enfants, car certains ont un environnement familial difficile et/ou délicat. Cependant, les élèves ont eu du mal à se projeter, se souvenir de leurs parents en train d'écrire. Une élève a su m'expliquer que sa maman écrit dans son bureau quand elle travaille. Ils ont conscience que pour écrire un support est nécessaire (feuille) et qu'il y a également besoin d'un outil scripteur, entre autre le stylo. Ils ont su me faire remarquer qu'à ce moment précis la maîtresse était en train d'écrire, ce qui était le cas car cette dernière prenait des notes. Une élève m'a expliqué qu'elle faisait des dessins sur son bureau, j'ai donc profité de cette intervention pour leur demander si écrire était la même chose que dessiner. Un élève m'a répondu que lorsqu'on dessine c'est avec des feutres et que sa maman écrit avec un crayon pour écrire, il parlait donc d'un stylo. On peut donc noter que la plupart des élèves commencent à avoir conscience de l'existence de l'écrit et que cette pratique possède un certain nombre de particularités. Pour écrire, on a besoin

d'une feuille, d'un stylo et que l'action d'écrire n'est pas la même que l'action de dessiner.

A la fin de cette intervention un élève a ajouté que sa maman écrivait sur l'ordinateur. Ceci a une fois de plus enrichi ma séance car je voulais également faire part à mes élèves que pour écrire nous n'avons pas besoin nécessairement d'une feuille et d'un crayon. Mais que désormais, il existe plusieurs objets avec lesquels nous pouvons écrire (portable, ordinateur..).

J'ai trouvé cette séance très enrichissante car les élèves ont su me dire avec quoi on écrit et s'ils avaient déjà vu quelqu'un écrire. Néanmoins, je n'ai pas réussi à ce qu'ils me disent les fonctions proprement dites de l'écrit, ce qui je pense est normal étant donné leur jeune âge.

C'est suite à cet échange que j'ai pris conscience que je devais mettre en place des situations leur permettant de produire eux-mêmes des écrits, ou plutôt des simulacres d'écrits pour qu'ils prennent conscience et comprennent l'utilité proprement dite de l'acte d'écrire.

## 4.2 Une prise de conscience...

### 4.2.1. *...de l'existence de l'écrit ...*

#### ***L'étiquette prénom***

Je suis arrivée en classe de Petite Section (PS) au mois de novembre. A ce moment là, sur les étiquettes prénom il y avait la photo des élèves. Pour reconnaître leur étiquette les élèves se basaient sur la reconnaissance de leur photo. Au fil du temps, après les vacances de Noël, la maîtresse a pris l'initiative d'enlever les photos des étiquettes pour permettre aux élèves, une première entrée dans l'écrit. N'ayant plus de photo pour se reconnaître, les élèves étaient obligés de s'attarder sur les lettres.

La première étape était de reconnaître la première lettre de son prénom, son initiale. Pour les aider dans cette démarche, l'initiale était d'une autre couleur pour



être visible et reconnaissable rapidement. De nombreux ateliers ont été mis en place autour de l'initiale (décoration, pochoirs, pâte à modeler) pour que les élèves manipulent leurs initiales de différentes façons, se l'approprient et ainsi, que la reconnaissance soit de plus en plus automatique.

J'ai pu remarquer que pour la plupart des élèves la reconnaissance de leur prénom était très rapide mais elle restait laborieuse pour d'autres. Par exemple, dans la classe il y a un certain nombre d'élèves dont le prénom commence par la lettre "L", pour ces derniers, il était important de mettre en place une stratégie et de se fier aux lettres qui suivent la première lettre de leur prénom car reconnaître son initiale ne suffit pas.

Pour d'autres, la reconnaissance de l'initiale même restait un obstacle, il est donc primordial d'adopter une stratégie de différenciation pour <sup>23</sup>étayer les élèves sans leur donner la réponse. Le plus souvent, un adulte référent (PE, atsem ou nous même les stagiaires) écrivions le prénom de l'enfant en question sur un post-it pour que celui-ci l'utilise comme modèle et exerce la correspondance terme à terme, lettre par lettre. Le fait de reconnaître son initiale, son prénom parmi les autres étiquettes du groupe classe permet de faire découvrir aux élèves le principe alphabétique (une lettre isolée, ou un groupe de lettre correspond à un son).

### ***Les albums***

En petite section, la lecture d'albums est une activité quotidienne, elle permet aux élèves de se construire une culture commune et également de se familiariser avec la langue écrite, l'objet livre étant un inducteur très important dans la phase d'enrôlement en maternelle.

Lors de mon stage, j'ai eu l'occasion, à plusieurs reprises, de lire des albums aux élèves. C'est une activité qui enrôle la plupart des élèves et canalise les plus perturbateurs. J'ai été surprise de voir qu'en petite section, il est déjà possible de poser des questions très simples aux élèves sur le texte écouté après une première lecture. Certains élèves ont même été capables de reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée à partir des images de l'album en question.

23 Vygotsky L.(1934) - « *Pensée et langages* »

J'ai pu également noter qu'après une seule lecture, les élèves sont déjà capables d'anticiper et énoncer les phrases exactes du livre, ce qui prouve leur grande capacité d'écoute et de mémorisation.

L'utilisation d'albums peut également être directement mise en œuvre par les élèves eux-mêmes.

Il s'agit d'une situation que j'ai pu observer lors des moments d'accueil ou de moments libres entre les ateliers autonomes ou encadrés. C'est une situation qui prouve que les élèves ont conscience de l'existence de l'écrit. Le plus souvent ils sont dans l'imitation, ils imitent la maîtresse qui raconte une histoire. J'ai même pu observer une élève qui suivait les lignes d'écriture de l'histoire avec son doigt comme si elle lisait.

Les élèves traduisent leurs observations en mots, ils ont donc accès au langage d'évocation, ils s'adressent à eux-mêmes ou racontent à leur camarade.

C'est d'ailleurs dans ces moments d'autonomie, de liberté qu'on remarque que certains élèves s'expriment très bien et possèdent de grandes capacités langagières, alors que lors d'une séance de langage en groupe classe ou seul avec la maîtresse comme évoqué ci-dessus, ils ne parlent pas ou ont beaucoup de mal à s'exprimer correctement.

En maternelle, il est important d'observer les élèves en situation d'autonomie car ce sont des moments très révélateurs concernant leur compétences ou même leurs personnalités vis à vis du vivre ensemble avec leurs camarades de classe.

#### *4.2.2. ... et de la fonction de l'écrit ...*

##### ***La dictée à l'adulte***

J'ai eu l'occasion de faire plusieurs dictées à l'adulte avec la classe dans laquelle j'étais en stage. C'est un exercice qui contribue réellement à la prise de conscience de l'existence de l'écriture étant donné que les élèves nous voient écrire directement. Avant de commencer chaque séance, je veillais à donner la consigne suivante : « Voici des photos de toi, tu me dis tout ce que tu vois, je vais écrire tout

ce que tu me dis, c'est pour que tu apprennes à mieux parler.» pour que l'exercice soit porteur de sens pour l'élève.

Le fait d'utiliser un support avec des photos des élèves eux-mêmes, voire de leurs camarades va leur permettre de les enrôler et les aider à se souvenir d'une expérience personnelle vécue.<sup>24</sup> Le fait de partir d'une expérience vécue a permis aux élèves de s'exprimer plus facilement, car il s'agit de quelque chose de concret, qu'ils sont en mesure de raconter.

Quand je pensais qu'un élève en était capable, je l'aidais en reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrases plus adaptées qui l'aident à progresser.

Je veillais à écrire ce que l'élève formulait exactement, même si la prononciation n'était pas correcte, dans le but de faire d'autres dictées à l'adulte et ainsi voir sa progression (sur le plan lexical et syntaxique) dans la temporalité. Lors de ma toute première séance de dictée à l'adulte, j'ai connu la difficulté d'être confrontée à un élève qui ne voulait pas s'exprimer et me raconter ce qu'il avait fait lors de la séance de motricité. J'ai pris soin de noter que l'élève ne voulait pas parler, en espérant que lors d'une autre séance de langage, celui-ci serait plus en confiance pour entrer dans l'exercice. J'ai dû attendre une séance de langage au mois de décembre, pour inviter cet élève en question à venir me raconter comment il avait décoré son sapin. Et je me suis vite rendu compte que cet élève n'avait finalement aucune difficulté pour s'exprimer et formuler des phrases, il avait juste une certaine appréhension car il ne me connaissait pas. J'ai donc compris que pour mettre en place ce genre d'activité il est primordial d'installer les élèves dans un climat de confiance, sécurisant propice aux apprentissages, en les rassurant, en restant bienveillant.

La dictée à l'adulte est un travail qui demande avant tout à l'élève de se souvenir, d'ordonner ses idées, travailler sa pensée et son expression. La difficulté pour l'enseignant est de poser des questions assez ouvertes pour permettre à l'élève de s'exprimer et expliquer en détails, surtout si l'inspiration ne vient pas dans

<sup>24</sup> Cf annexe 2.

l'immédiat. L'autre difficulté majeure est également d'essayer de comprendre ce que l'élève veut nous expliquer quand celui-ci a de grosses difficultés de langage. Le plus souvent, j'essayais de « décoder » mot par mot, et lui reformulais sa phrase ou groupe de mot pour savoir si c'est ce qu'il venait d'énoncer. Grâce à cet exercice, je me suis rendue compte que même les élèves qui ont de grosses difficultés de langage, ont leur idées et savent très bien ce qu'ils veulent dire, ils n'ont pas encore les capacités langagières ou phonologiques pour l'exprimer correctement, ils utilisent comme leur propre langage.

En ce qui concerne les annexes, on peut noter de grandes différences entre les deux productions sélectionnées. La production de droite est celle d'un élève en grandes difficultés qui ne prononce que certains mots. On peut voir qu'il ne prononce même pas son propre prénom correctement. Il ne parvient pas à faire de phrases, il prononce des mots qui n'ont pas nécessairement de rapport les uns avec les autres. On peut voir qu'il fait référence à la bagarre, ce qui est vrai car durant le cours de motricité il a passé son temps à se chamailler avec ses camarades. Il fait référence à son propre vécu, ce qui est le plus significatif pour lui .

En ce qui concerne la production de gauche, nous sommes en présence d'une élève qui s'exprime correctement, qui produit des phrases assez longues. Au début, on peut voir qu'elle se réfère à la photo uniquement « moi suis là », ensuite elle essaie de se souvenir de son parcours de motricité, dans l'ordre. Elle utilise des connecteurs logiques pour ajouter des idées à son propos « aussi ». Elle emploie le temps du passé car elle a conscience qu'il s'agit d'un événement passé. Elle répète les consignes de la maitresse “comme un serpent” qui fait référence au fait de ramper.

### ***Les écrits fonctionnels***

J'ai pu mettre en place un premier simulacre d'écrit à travers une situation concrète pour les élèves. C'était lors du temps d'accueil, dans le coin cuisine, je me suis assise à la table, puis en théâtralisant, pour les emmener dans l'imaginaire et les enrôler, j'ai dit aux élèves : « J'aimerais manger un gâteau au chocolat mais il manque des ingrédients, comment allons nous faire ? »

Je me suis rendue compte que c'était encore difficile pour eux de comprendre ce que j'attendais, j'ai donc décidé d'entrer dans l'affectif en demandant ce que fait « maman » avant d'aller faire les courses. A partir de ce moment là, les élèves ont compris où je voulais en venir et ont commencé à me parler de liste de courses. Je leur ai donc demandé de quoi on aurait besoin pour écrire cette liste. Une fois qu'ils m'ont énoncé le matériel nécessaire, je suis allée le chercher. Je ne leur ai pas donné les réponses, je leur posais simplement des questions pour les étayer, les inciter à me répondre et trouver des solutions. J'ai commencé par écrire pour leur montrer l'exemple et les rassurer. Ils ont tout de suite été motivés pour écrire les ingrédients dont on avait besoin pour faire le gâteau au chocolat. Avec cette situation, j'ai pu me rendre compte que certains élèves avaient déjà une bonne anticipation en ce qui concerne la tenue de l'outil scripteur (le stylo). J'ai pu remarquer que les élèves n'écrivent pas tous de la même taille, ni de la même façon. On peut déjà distinguer une écriture propre à chacun dès la Petite Section. Dans l'annexe 5, on peut remarquer que certains élèves ont déjà la notion de boucle, on peut supposer qu'ils ont compris qu'écrire signifie écrire en attaché (écriture cursive). Il y a également des enfants qui maîtrisent le sens conventionnel de l'écriture, d'autres qui commencent vers la droite et écrivent vers la gauche. De plus, certains élèves ont conscience que quand on écrit on fait des signes plus petits que quand on dessine, d'autres élèves sont encore proches du dessin, ils ne font pas vraiment de distinction entre écriture et dessin.

J'ai également eu le cas particulier d'un élève qui n'a pas voulu écrire, je lui ai proposé d'écrire un ingrédient dans la liste de courses et celui-ci a su me dire « Je ne sais pas écrire moi ! ». Cette réponse est très intéressante car elle prouve une certaine conscience de l'écrit. Cet élève est capable de distinguer l'écrit du dessin, il reconnaît l'écriture et sait pertinemment qu'il ne sait pas encore écrire réellement.

En ce qui concerne la prise de conscience de la permanence de l'écrit, une fois qu'un élève avait fini d'écrire son mot/ingrédient, je lui demandais ce qu'il venait d'écrire pour lui permettre de comprendre que l'écrit laisse une trace permanente qui permet de ne pas oublier. J'ai d'ailleurs terminé cette séance en demandant aux élèves à quoi sert une liste de course pour voir si ils avaient compris le sens de ma

démarche. Cela a été réussi, car même quelque temps après, les élèves se souvenaient de ce qu'ils avaient écrit alors qu'ils n'ont pas vraiment écrit. Pour eux, leur production écrite a du sens, signifie quelque chose et permet de laisser une trace de ce qu'ils doivent se souvenir.

Je retiens également un moment que je considère comme un simulacre d'écrit. Au moment de l'accueil, des élèves ont demandé à ce que j'écrive leur prénom derrière leur dessin. Suite à cela une élève m'a imité et a imité une signature derrière le dessin de chacun de ses camarades. J'en ai donc profité pour lui demander si elle savait ce qu'elle avait écrit. Elle m'a dit qu'elle écrivait le prénom de ses copains derrière leurs dessins. Même en étant dans l'imitation, l'élève en question a mis du sens sur sa production écrite. Je lui ai même demandé pourquoi il fallait écrire les prénoms des copains derrière leurs dessins, cette dernière a su me répondre que c'était pour ne pas oublier à qui appartiennent les dessins. Ce qui prouve une seconde fois que la permanence de l'écrit commence à être bien construite et fondée pour certains élèves de la classe.

Pour l'instant il ne s'agit que de simulacres, on ne voit pas de lettres apparaître dans la production des élèves, cela va venir avec le temps. Il s'agit encore une fois d'une question de temporalité, d'autant plus que l'initiale commence à être vraiment acquise pour certains. Il y a même des élèves qui connaissent (nomment) et reconnaissent plusieurs lettres de l'alphabet. Les productions d'écrits des élèves vont devenir de plus en plus intéressantes car on va y voir apparaître des lettres, ce qui va laisser place au début de l'encodage et du principe alphabétique.

#### *4.2.3 ... par la manipulation.*

##### ***La manipulation de l'initiale***

Durant mon stage, j'ai pu proposer différents ateliers autour de la manipulation de l'initiale.

Pour commencer la manipulation de leur initiale, j'ai décidé de mettre en place un atelier dans lequel les élèves devaient commencer par reconnaître leur initiale

parmi les 6 présentes devant eux, puis une fois leur initiale reconnue, ces derniers devaient remplir leur initiale avec de la pâte à modeler.<sup>25</sup>

Pour chaque élève, je veillais à ce qu'ils commencent à positionner la pâte à modeler à l'endroit où on commence par tracer la lettre pour les habituer au sens conventionnel de l'écriture propre à leur initiale. Dès qu'un élève avait terminé, je venais valider son travail en demandant à celui-ci le nom de son initiale et de me montrer comment il la trace avec le doigt tout en verbalisant. Je demandais à l'élève de répéter le geste et le nom de la lettre si besoin. En général, les élèves connaissaient bien le nom de leur lettre, c'est plutôt le tracé qui a posé problème, c'est pourquoi un étayage de ma part pour chaque élève était indispensable.

La semaine suivante, j'ai mis en place un second atelier pour permettre aux élèves de s'approprier leurs initiales, en leur demandant de la décorer avec du papier crépon. Cette fois-ci, cet atelier a été encadré par l'ATSEM, je lui avait bien précisé le fait que ce soit les élèves qui doivent reconnaître leur initiale parmi les 6 autres. Je lui avait également demandé de veiller à ce que les élèves commencent par coller le papier crépon, là où l'on commence par tracer la lettre et ainsi qu'ils continuent à coller le papier crépon, en suivant le tracé conventionnel, pour toujours plus s'habituer et que le passage à l'écrit soit plus accessible et évident.

Malgré le fait que je dirigeais un autre atelier, j'ai tout de même essayer de veiller à ce que les élèves suivent mes consignes évoquées ci-dessus mais je me suis vite rendue compte que la plupart des élèves collaient les papiers crépon, là où ils voyaient du blanc et pas forcément en suivant le tracé conventionnel de la lettre. Cet atelier demandait peut-être plus de concentration déjà en ce qui concerne le fait de prendre un papier, choisir la couleur, prendre le pinceau, mettre de la colle et coller à l'endroit où l'élève vient de mettre de la colle. Néanmoins, à la fin de l'atelier, pour chaque élève, l'ATSEM a procédé de la même manière que moi en demandant à chaque élève le nom de son initiale et la façon dont il la trace avec son doigt. Ce deuxième atelier a permis d'obtenir des initiales manipulées et décorées par les élèves que j'ai ensuite découpées et attachées à l'aide d'agrafes au reste du prénom

<sup>25</sup> Cf annexe 3.

de chaque élève. Les travaux ont ensuite été affichés aux murs de la classe, pour que les élèves voient leurs initiales de manière quotidienne et ainsi voient le travail qu'ils ont réalisé, affiché dans la classe<sup>26</sup> ce qui est très valorisant, encourageant et significatif pour eux.

Plusieurs ateliers étaient prévus autour de l'initiale, comme par exemple tracer son initiale dans la farine, ou encore avec le doigt en trempant celui-ci dans la peinture. Des ateliers qui sont toujours dans l'approche physique et ainsi permettent aux élèves de s'approprier, se familiariser avec leur initiale et la connaître pour ensuite apprendre à identifier d'autres lettres.

J'ai pu également observer un atelier mis en place par la maîtresse d'accueil temporaire (MAT), qui consistait pour les élèves à reconnaître les tampons qui représentaient leur initiale, savoir la nommer et la reporter sur une feuille avec de la peinture.

### ***Les ateliers de motricité fine et ateliers de graphisme***

Les ateliers de motricité fines contribuent indirectement à la préparation à l'écriture. En effet, ceux-ci permettent à l'élève de muscler ses doigts en les utilisant à bon escient, de la même manière qu'il tiendra son outil scripteur lorsqu'il écrira, on parlera du geste de la pince. Pour ce faire, j'ai pu mettre plusieurs ateliers de motricité fines en place dans ma classe. Il s'agissait uniquement d'ateliers autonomes, de quatre à six élèves.

Il y a eu par exemple un atelier « pince à linge », durant lequel les élèves devaient accrocher les pinces à linges autour d'un cercle, de la couleur correspondant au cercle. Il s'agissait donc d'un atelier possédant un double objectif : la capacité de reconnaître et associer des couleurs mais également et surtout développer sa motricité fine en produisant un geste précis, celui de la pince. Il existe une multitude d'ateliers de motricité fine, et il ne faut en aucun cas les sous-estimer

26 Cf annexe 3 « La manipulation de l'initiale ».



car en manipulant, les élèves s'entraînent et plus tard seront de plus en plus à l'aise avec le geste de la pince, et ainsi auront plus de facilité à acquérir la bonne tenue de l'outil scripteur.

### ***Les ateliers de graphisme***

En ce qui concerne le graphisme, j'ai pu mettre en place une séquence sur le rond.

Ma première séance consistait à différencier la forme du rond des autres formes (rectangle, carré, etc.). Ensuite, j'ai demandé aux élèves de faire des empreintes à la peinture avec les objets de formes rondes, sur un support noir en forme de rond.<sup>27</sup> Il s'agissait d'une séance de géométrie mais également d'art visuel. L'objectif de ma séance était de faire découvrir aux élèves un nouveau motif graphique (le rond). Les compétences travaillées étaient de reconnaître le rond parmi diverses formes et reproduire un motif graphique (le rond), à l'aide d'un inducteur.

Pour ma deuxième séance, j'ai repris le support qu'ils avaient conçu en séance 1, pour qu'ils s'entraînent à tracer des ronds avec leur doigt en repassant sur les empreintes qu'ils avaient faites en peinture. Ensuite, les élèves devaient prendre une craie et repasser sur les empreintes pour s'approprier le sens du tracé à l'aide d'un outil scripteur. Puis, j'ai invité les élèves à s'asseoir autour de la table sur laquelle j'avais posé le support de ma séance 2. Je me suis installée avec eux et leur ai donné la consigne suivante : « Vous devez tracer un rond autour de la gommette qui est au milieu du grand rond.<sup>28</sup> Attention ! On part du haut et on va par là. » En donnant la consigne, je leur ai montré le sens du tracé avec mon doigt. Suite à cela, j'ai laissé les élèves essayer, s'entraîner avec leur doigt et quand je les ai senti prêts, je leur ai donné un feutre pour qu'ils puissent tracer leurs ronds. Le problème que j'ai eu lors de ma séance est que les élèves ne partaient pas du bon endroit ou dans le bon sens pour tracer leurs ronds. Après mûre réflexion et plusieurs lectures concernant les particularités du graphisme, je me suis rendue compte que j'étais en séance de graphisme, donc que finalement le sens

27 Cf annexe 4.

28 Idem.

conventionnel à suivre n'était pas vraiment un objectif à atteindre. Un rond peut être fait en commençant du bas, et en allant de n'importe quel sens. Dès le début, j'aurais dû faire entrer mes élèves de PS dans l'écriture, et leur dire directement que dans cet atelier, nous allons apprendre à faire des « O ». J'ai compris qu'il est important de donner aux élèves les bons mots dès le début de leur apprentissage. Ici, je voulais que mes élèves suivent le sens conventionnel pour tracer un rond, car cela les prépare au tracé de la lettre O. Or, si nous sommes dans une séance de graphisme, il ne faut pas suivre le sens conventionnel du rond, le graphisme ayant un objectif décoratif, comme expliqué plus tôt. Le sens à suivre est là pour préparer à l'écriture, il faut expliciter ce que l'on fait auprès des élèves, ici il s'agissait finalement d'une séance d'écriture.

Il était peut-être trop tôt pour travailler sur un support aussi précis. En maternelle, il est important de laisser du temps aux élèves pour qu'ils s'approprient le geste avec le corps. Par exemple, faire des ronds dans la semoule, la farine ou d'autres matières. La temporalité étant un aspect primordial dans l'apprentissage à l'école maternelle.

## 5. Conclusion

L'école maternelle a un rôle crucial à jouer dans les premiers contacts de l'enfant avec la culture de l'écrit. Il est fondamental que les élèves soient confrontés à l'écrit dès les petites classes. Se familiariser avec la culture de l'écrit, englobe à la fois la compréhension à travers les albums, les affichages présents dans la classe mais également la production qui concerne directement l'écriture (dictée à l'adulte, simulacre) ou encore qui prépare à celle-ci (graphisme, motricité fine).

Grâce à la réalisation de ce mémoire, j'ai pris conscience que la production d'écrit doit être travaillée dès la maternelle, les élèves doivent comprendre le pouvoir, le plaisir, la richesse que procure l'écriture. Ils doivent également comprendre les fonctions de l'écriture, la communication entre émetteur/récepteur de l'écrit mais également la permanence de celui-ci. Pour cela, le rôle de l'adulte est très important car c'est en voyant l'adulte écrire, que l'enfant prend peu à peu conscience des fonctions de l'écriture et du pouvoir qu'elle donne. L'écriture est une notion qui doit être bien embarquée, elle doit être travaillée le plus tôt possible et maîtrisée, quelque soit la temporalité de travail, car si cette notion n'est pas acquise, cela sera un frein pour l'élève, pour le reste de sa scolarité.

Je ne regrette finalement pas mon passage d'une classe de Grande Section à une classe de Petite Section car cela m'a permis de comprendre que la première classe de la maternelle est celle durant laquelle « il faut bâtir des fondations solides » et dans laquelle il faut prendre soin de donner conscience aux enfants d'un certain nombre d'aspects relatifs à l'école. Avant tout, il faut leur apprendre à vivre ensemble, respecter les autres mais aussi apprendre à accepter les contraintes et respecter des consignes, loin de son environnement affectif. Malgré leur jeune âge, les élèves sont capables de faire et de comprendre beaucoup de concepts. Cependant, il faut toujours veiller à ce que les activités soient accessibles et significatives pour les élèves, là est toute la difficulté de la Petite Section. Il faut laisser le temps aux enfants, de s'appropriier les apprentissages. Je pensais que l'écriture était une notion abordée à partir de la Moyenne Section. Mais finalement, j'ai réalisé que l'écriture est omniprésente dès la petite section et qu'il est inévitable

de familiariser les élèves avec cette culture de l'écrit qui les suivra tout le long de leur vie.

## 6. Bibliographie

### Mémoires et thèses

Bara F. , Lannuzel C., Pronost C. Calvarin D. (2015), *Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle.* (Thèse, CREAD IUFM de Bretagne).

Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01146897/document>

Caffieaux C., Lecloux S. et Van Lint S. (2007), *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, outils d'accompagnement aux pratiques de classe.* (Mémoire, Service des Sciences de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles)

Repéré à :

[http://p.birbandt.free.fr/FICHIERSLOURDS/Entrer\\_dans\\_lecrit\\_en\\_maternelle.pdf](http://p.birbandt.free.fr/FICHIERSLOURDS/Entrer_dans_lecrit_en_maternelle.pdf)

Pratlong C. (2004-2005). *L'entrée dans l'écrit à travers les ateliers d'écriture* (Mémoire de maîtrise , IUF de Bourgogne)

Repéré à : [www.espe.u-bourgogne.fr](http://www.espe.u-bourgogne.fr)

### Livres

Brigaudiot M. (2006), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle et le langage à l'école maternelle.*, France : Edition Hachette Education.

Bruner J. (2011), *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, France (PUF) : Psychologie d'aujourd'hui.

Dumont D. (2006), *Le geste d'écriture.*

Repéré à : [https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/ia28/doc\\_peda/Arts\\_visuels/ecriture/Resume\\_livre\\_Daniele\\_Dumont.pdf](https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/Arts_visuels/ecriture/Resume_livre_Daniele_Dumont.pdf)

Ferreiro E. (1977), *Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture*, Revue Suisse de psychologie, p.109-130.

Ferreiro E., Gomez Palaccio M. (1988), *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP, Lyon.

Vygotsky L.(1934), *Pensée et langages*, Revue française de pédagogie.

### Articles

Dumont D. (2014), *Maternelle : reflexion sur l'entrée dans l'écrit*.

Repéré à :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/01/22012014Article635259648075713479.aspx>

Ministère de l'Education nationale (2017) , *L'Ecole Maternelle*.

Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle-organisation-programme-et-fonctionnement.html>

Poirier M. (2014), *L'écrit, la dictée à l'adulte*.

Repéré à : <http://maternelle89.ac-dijon.fr/?la-dictee-a-l-adulte>

### PDF

Dachet F. (conseillère pédagogique premier degré), *La dictée à l'adulte*.

Repéré le 25/02/2018 à : <http://imagesetlangages.fr/PE2/dicteealadulte.pdf>,

Decemme S. (IEN), *La dictée à l'adulte* - Synthèse tirée en grande partie du chapitre « apprendre à dicter » tiré du livre « Lire Ecrire Produire des textes ». d'Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébrard, Hatier pédagogie.

Repéré le 25/02/2018 à : [http://www.ia56.ac-](http://www.ia56.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia56/groups/IA56_webmestres/public/ESPACE_EDUCATI)

[rennes.fr/jahia/webdav/site/ia56/groups/IA56\\_webmestres/public/ESPACE\\_EDUCATI/MATERNELLE/la%20dict%C3%A9e%20%C3%A0%20l%27adulte.pdf](http://www.ia56.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia56/groups/IA56_webmestres/public/ESPACE_EDUCATI/MATERNELLE/la%20dict%C3%A9e%20%C3%A0%20l%27adulte.pdf)

Eduscol (septembre 2015), *Découvrir la fonction de l'écrit*.

Repéré le 14/03/2018 à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/0/Ress\\_c1\\_langage\\_ecrit\\_fonction\\_456400.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/0/Ress_c1_langage_ecrit_fonction_456400.pdf)

Eduscol (septembre 2015), *Le graphisme à l'école maternelle*.

Repéré le 14/03/2018 à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/1/Ress\\_c1\\_Graphisme\\_graphisme\\_456431.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/1/Ress_c1_Graphisme_graphisme_456431.pdf)

Fornari B, *Produire des écrits dès l'école maternelle*.

Repéré le 23/03/2018 à : [http://www2.ac-](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/arbresle/IMG/pdf/PRODUIRE_DES_ECRITS_EN_MATERNEL)

[lyon.fr/etab/ien/rhone/arbresle/IMG/pdf/PRODUIRE\\_DES\\_ECRITS\\_EN\\_MATERNEL](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/arbresle/IMG/pdf/PRODUIRE_DES_ECRITS_EN_MATERNEL)

[LE.pdf](#)

Hubert B. (cours année 2017), *Produire des écrits avec les enfants de 3 à 6 ans, le point sur les recherches.*

Repéré le 14/03/2018 à : <http://slideplayer.fr/slide/1144988/>

Instructions Officielles (2015), *Programme de l'école maternelle.*

Talarmin.S – Animation pédagogique (2011/2012), *Entrer dans l'écrit.*

Repéré le 24/02/2018 à : [https://phare.ac-  
rennes.fr/ia29/circos/IMG/pdf/ENTRER\\_DANS\\_L\\_ECRIT\\_1.pdf](https://phare.ac-rennes.fr/ia29/circos/IMG/pdf/ENTRER_DANS_L_ECRIT_1.pdf)

Tonelli L. (2009-2010) - Animation pédagogique, *Dessin, graphisme, écriture à l'école maternelle.*

Repéré 24/02/2018 à : [http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-  
ais/IMG/pdf/Dessin\\_graphisme\\_et\\_ecriture\\_en\\_maternelle\\_PP\\_Site-2.pdf](http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-ais/IMG/pdf/Dessin_graphisme_et_ecriture_en_maternelle_PP_Site-2.pdf)

*Les gestes d'écriture*

Repéré à 26/02/2018 : [http://ekladata.com/a6S6EUSFAqHyvenPWa-eWjNV\\_28/Le-  
geste-d-ecrituresite.pdf](http://ekladata.com/a6S6EUSFAqHyvenPWa-eWjNV_28/Le-geste-d-ecrituresite.pdf)

## Sites

Briquet-Duhazé S. (2017), *Programme de l'école maternelle depuis sa création.*

Repéré à : [https://sophiebriquetduhaze.fr/category/programmes-de-lecole-  
maternelle-depuis-sa-creation/](https://sophiebriquetduhaze.fr/category/programmes-de-lecole-maternelle-depuis-sa-creation/)

Reseau Canopé, éducation prioritaire, *Conforter une école bienveillante et exigeante.*

Repéré à : [https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-  
une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html)

## Films et enregistrement vidéo

Meirieu P. (2007) - Cap Infos, *Entrer dans l'écrit.* [Vidéo en ligne].

Repéré à : <https://www.meirieu.com/VIDEO/entrer-dans-l'ecrit.mp4>

## **7. Annexes**

### ***Annexe 1 : Transcription : Représentations initiales de l'écrit***

**Louna** : J'écris dans ma maison

**Eva** : Et toi Antonin est ce que tu écris à la maison ?

**Antonin** : Oui !

**Eva** : Pourquoi tu écris ?

*(Hugo : Je écris... Je écris... Je écris)*

**Eva** : Janelle, est ce que ta maman écrit ?

**Janelle** : Oui !

**Eva** : Pourquoi elle écrit ta maman ?

**Janelle** : Dans son bureau

**Eva** : Et qu'est ce qu'elle fait dans son bureau ?

**Janelle** : Elle travaille

*(Lyah : Moi je fais un dessin sur mon bureau)*

**Eva** : Et toi Raphael ?

**Raphael** : Maman elle travaille aussi

**Eva** : Et elle écrit ta maman ?

**Raphael** : Heu non !

**Eva** : Elle écrit pas ?

**Raphael** : Sur l'ordinateur

**Eva** : Sur l'ordinateur elle écrit ? Très bien, oui sur l'ordinateur, sur l'ordinateur aussi on peut écrire



## Annexe 2 : La dictée à l'adulte

Atelier langage : Je parle avec des photos.

Consigne : « Voici ta photo, tu me dis ce que tu vois, j'écris tout ce que tu me dis, c'est pour que tu apprennes à mieux parler. »



" Na c'est ça e nort "  
" Na sur là "  
" En motocicte "  
" Comme un serpent "  
" Aussi ya une piscine, des nattes "  
" Je faisau la galinette "  
" Aussi un truc pour monter "  
" C'est la structure "

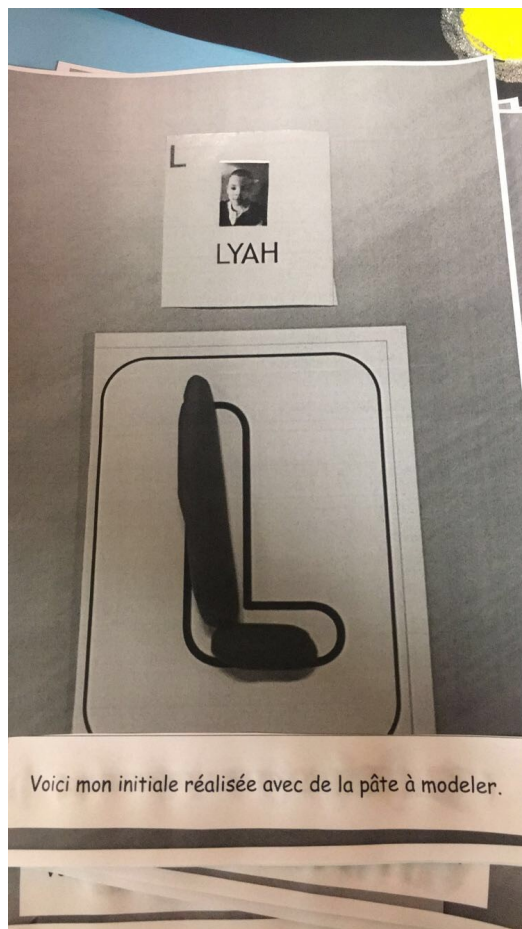
Atelier langage : Je parle avec des photos.

Consigne : « Voici ta photo, tu me dis ce que tu vois, j'écris tout ce que tu me dis, c'est pour que tu apprennes à mieux parler. »

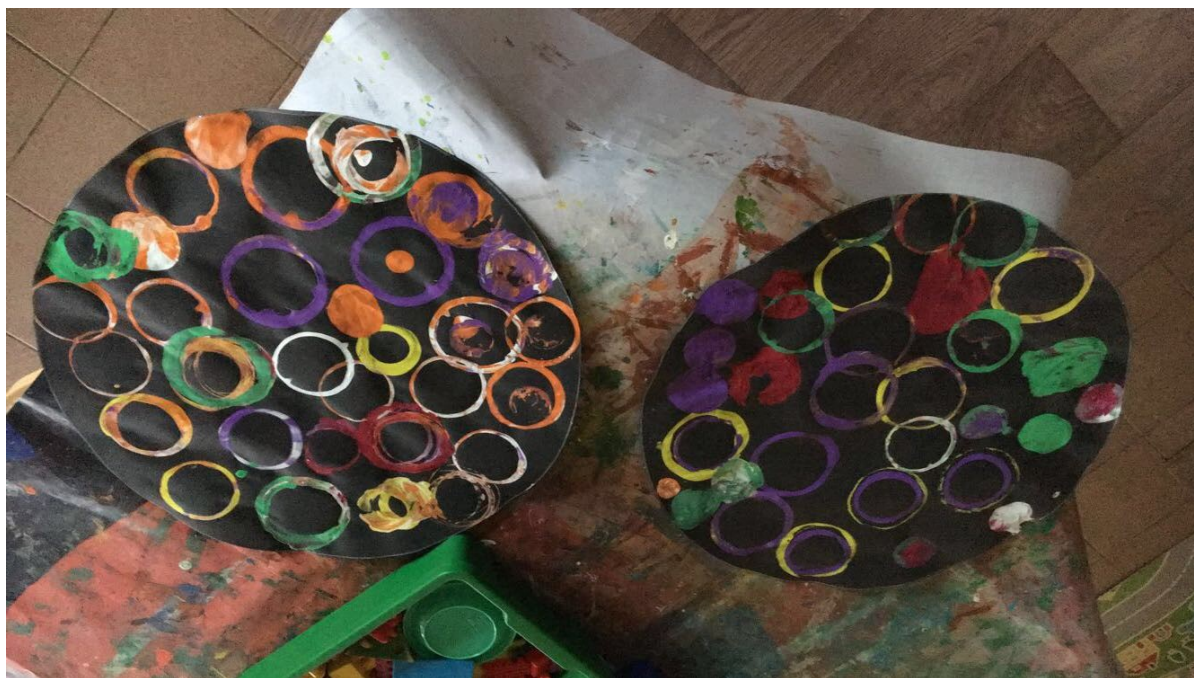


" Ya Etokiel "  
" Sagar "  
" Kwaggan "  
" Ga "  
" Sauter "  
" Coucar "

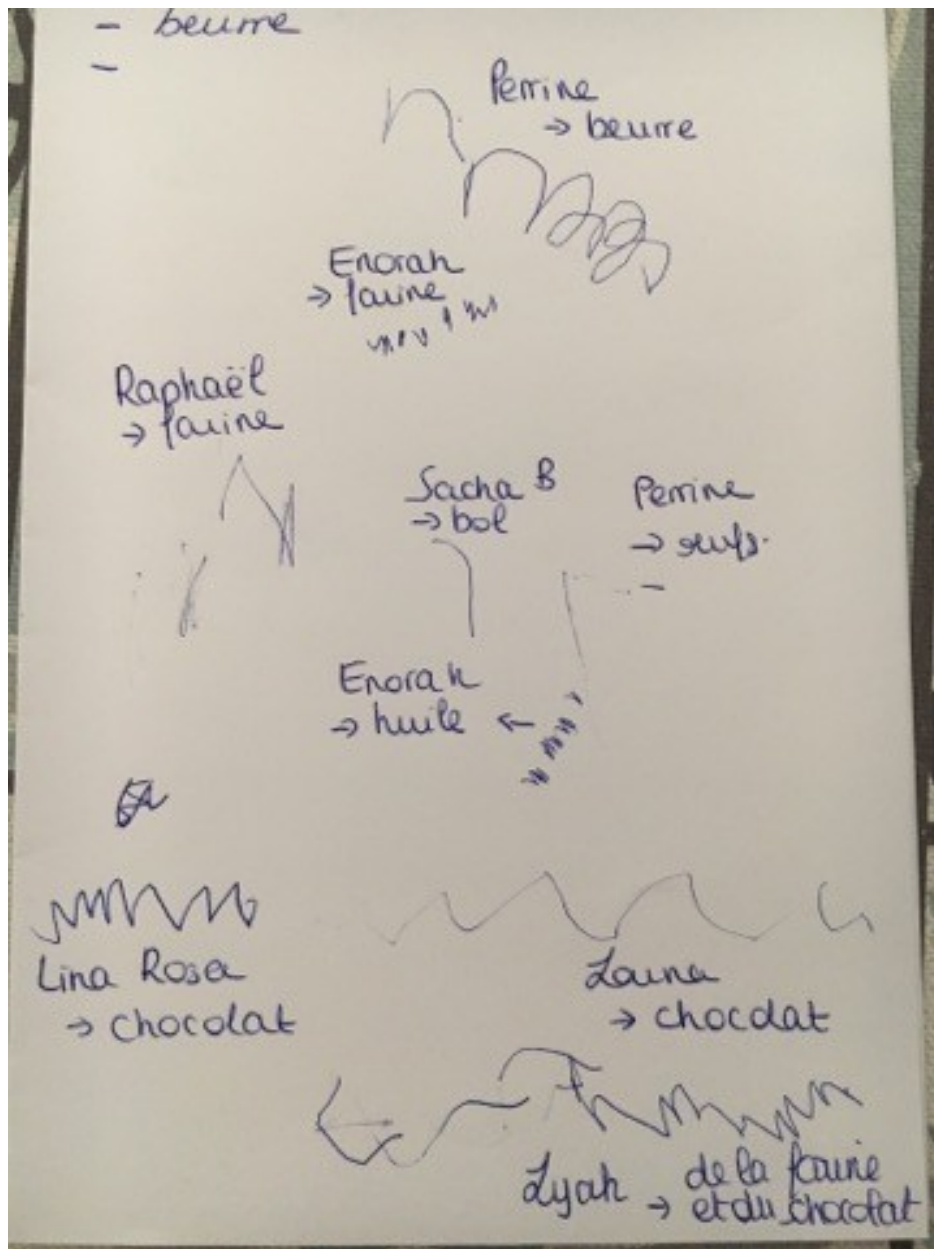
**Annexe 3 : La manipulation de l'initiale**



*Annexe 4 : Un atelier de graphisme*



Annexe 5 : Un simulacre d'écrit



### **Résumé en français**

L'école maternelle possède un rôle déterminant en ce qui concerne le premier contact de l'enfant avec la culture de l'écrit. Dès leurs premiers pas à l'école, les élèves vont rencontrer l'écriture dans les coins jeux, sur nombreux affichages, dans les albums présents dans la classe. Ils vont également côtoyer l'écrit à travers la mise en place de véritables situations d'écriture (dictée à l'adulte, simulacres). Ces situations d'écriture vont permettre aux élèves, d'un point de vue moteur, d'acquérir progressivement le geste d'écriture. Tout en manipulant, les élèves vont au fur et à mesure prendre conscience de la richesse de l'écriture et de ses multiples fonctions (communiquer, garder une trace, organiser ses idées).

#### **Mots-clés :**

Manipulation, dictée à l'adulte, geste d'écriture, fonctions de l'écrit, culture commune.

### **Résumé en anglais**

Primary school has a determining role concerning the child's first contact with the culture of writing. As soon as children start school, they are going to encounter writing in play corners, on numerous posters, and also in children storybooks available in class. They are also going to get to know writing through the establishment of real writing situations (practicing writing imitation, and through the teaching method called "dictating to adults"). From a motor point of view, these writing situations are going to enable children to gradually acquire the gesture of writing. While manipulating, the child will little by little become aware of the richness of writing and of its numerous functions (communicate, keep a trace, organis one's ideas)

#### **Mots-clés en anglais :**

Manipulation, dictating to adults method, writing gesture, writing functions, common culture.