



HAL
open science

L'impact de la ritualisation sur l'entrée dans l'écrit en classes de moyenne et grande sections de maternelle

Élodie Grondin, Audrey Sautron

► **To cite this version:**

Élodie Grondin, Audrey Sautron. L'impact de la ritualisation sur l'entrée dans l'écrit en classes de moyenne et grande sections de maternelle. Education. 2021. dumas-03270604

HAL Id: dumas-03270604

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03270604>

Submitted on 25 Jun 2021

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 DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

**L'impact de la ritualisation sur l'entrée dans l'écrit
en classes de moyenne et grande sections de
maternelle**

Présenté et soutenu par

Élodie GRONDIN, 34001879

et

Audrey SAUTRON, 35000570

Année universitaire 2020-2021

Sous la direction de :

Elsa, SIGUIER, coordonnatrice pédagogique parcours PE

Jury :

Liliane, PELLETIER, MCF HDR en sciences de l'éducation

Résumé

D'après la grille d'écriture inventée de Fijalkow et Liva (1994), il existe quatre traitements de l'écriture. Un dispositif ritualisé a été mis en place dans deux classes de maternelle pour suivre l'évolution des élèves au sein de cette grille. Le dispositif allie des situations d'apprentissage en lien avec l'écrit et l'encodage d'un mot rituel dans un carnet d'écrivain. L'étude s'appuie sur des outils pédagogiques tels que *CLEO GS* (Fetet & Siguier, 2020), ou encore *Vers l'écriture* (Schneider & Dorner, 2016). Les résultats se basent sur l'analyse qualitative de productions d'écrits et sur la répartition des élèves dans chaque traitement en début et fin d'étude. On constate que les élèves ont évolué dans leurs conceptualisations : vers le traitement visuel pour les MS et vers le traitement de l'oral pour les GS. Cependant, les élèves ne sont pas devenus autonomes face à l'activité ritualisée d'encodage. Des ajustements de l'ordre de la progressivité et de l'affectif restent à explorer.

Mots clés: écriture tâtonnée, traitement de l'écriture, production d'écrit, ritualisation, autonomie

Abstract

According to the Fijalkow and Liva's writing grid (1994), there are four writing treatments. A ritualized system has been set up in two kindergarten classes to follow the evolution of children within this grid. The plan combines learning situations related to writing and ritualized word encoding in a writer's notebook. The study is based on educational tools such as *CLEO GS* (Fetet & Siguier, 2020), or *Vers l'écriture* (Schneider & Dorner, 2016). The results are based on the qualitative analysis of written production and on the distribution of children in each treatment at the start and end of the study. We note that the pupils have evolved in their conceptualizations: towards visual treatment for second preschool class and towards oral treatment for last year of nursery school. However, the method was not in favour of the development of pupil's autonomy regarding the ritualized encoding activity. Progressive and emotional adjustments remain to be explored.

Keywords: approximate writing, writing treatment, writing production, ritualization, autonomy

Remerciements

Nous remercions notre directrice de mémoire, **Mme SIGUIER** pour son accompagnement et les ressources théoriques fournies.

Merci à **Mme REVAUGER**, en charge de l'UE didactique de l'anglais à l'INSPE de Bellepierre, qui nous a apporté de précieux éléments théoriques sur la ritualisation à l'école primaire.

Nous tenons également à remercier toutes les personnes qui ont participé à la relecture de ce mémoire : **famille, amis, collègues et membres de nos équipes pédagogiques.**

Merci à nos **élèves** de moyenne-section et de grande-section pour leur investissement dans cette étude qui a contribué également nous l'espérons à les rendre plus autonomes et à les faire progresser dans leurs représentations de l'écrit.

Enfin, nous remercions chaleureusement nos **familles** pour leur soutien lors de la rédaction de ce mémoire et plus largement durant cette année d'étude combinée à cette année de stage en tant que professeures des écoles.

Sommaire

Engagement de non plagiat	1
Résumé	2
Remerciements	2
Introduction	6
I. Cadre théorique et problématisation	8
1) Qu'est-ce qu'écrire ?	8
1.1) Étymologie.....	8
1.2) Les composantes et définitions de l'écriture	8
2) L'écriture à l'école maternelle	10
2.1) Langage écrit et oral, quelles différences ?	10
2.2) Lien entre la composante écrite et orale du langage en maternelle	11
2.3) La composante écrite du langage en maternelle	11
2.4) La dictée à l'adulte et l'écriture « seul » : les deux formes de productions d'écrits en maternelle.....	12
2.5) Pourquoi favoriser les essais d'écriture de mots à l'école maternelle ?.....	15
3) Les étapes de l'entrée dans l'écrit	16
3.1) Les travaux d'Emilia Ferreiro (1988).....	16
3.2) Les travaux de Fijalkow et Liva (1994)	17
4) Les facteurs influençant l'entrée dans l'écriture	21
4.1) Les problématiques et difficultés intrinsèques à l'écriture	21
4.2) Les facteurs de risques personnels extrinsèques à l'écriture	22
4.3) La situation et l'environnement familial : un facteur social	22
5) Les outils de l'enseignant	23
5.1) Travailler sur les liens entre oral et écrit à travers C.L.É.O GS	23
5.2) Travailler sur le sens donné à l'écriture avec <i>Vers l'écriture MS</i>	24
5.3) La construction de la symbolique de l'écriture dans la classe.....	25
5.4) La ritualisation : objectif de la conquête de l'autonomie par la répétition	26
II. Cadre méthodologique et résultats du recueil de données	28
1) La question de recherche	28
2) Les hypothèses	29
3) Les indicateurs sélectionnés	29
4) Le contexte de l'étude	30

5) Les étapes de l'étude	30
5.1) Étape 1 : l'évaluation diagnostique.....	30
5.2) Étape 2 : l'activité ritualisée et la réalisation conjointe de situations d'enseignement et d'apprentissage	31
5.3) Étape 3 : l'évaluation sommative.....	34
6) Le recueil de données	34
6.1) Les types de données recueillies	34
6.2) Les moyens mis en œuvre pour le recueil des données	35
7) Méthodologie d'analyse des données	35
7.1) L'outil d'analyse des données : la grille de Fijalkow et Liva	35
7.2) L'échantillon choisi	35
8) Résultats du recueil de données.....	36
8.1) Résultats quantitatifs des évaluations diagnostiques et sommatives.....	36
8.2) Résultats qualitatifs des évaluations diagnostiques et sommatives.....	39
8.3) Résultats quantitatifs et qualitatifs du niveau d'autonomie des élèves en début et fin d'étude.....	43
8.4) Résultats qualitatifs de l'activité ritualisée et des situations d'apprentissage.....	45
III. Analyse du recueil de données.....	49
1) Analyse et interprétation des résultats au regard des indicateurs énoncés.....	50
1.1) Vérification de l' <i>hypothèse 1 (H1)</i> : lien entre dispositif ritualisé adossé à des situations d'apprentissage et l'évolution du traitement de l'écriture des élèves.....	50
1.2) Vérification de l' <i>hypothèse 2 (H2)</i> : lien entre dispositif ritualisé adossé à des situations d'apprentissage et l'évolution de l'autonomie des élèves.....	58
2) Analyse et interprétation des résultats au regard du cadre théorique.....	60
2.1) L'apport de la grille d'évaluation de <i>Fijalkow et Liva</i> et ses limites	60
2.2) Le recours aux trois modalités d'écriture tâtonnée et leurs bénéfices.....	61
2.3) Le manque de ressources face aux difficultés et facteurs inhérents et extérieurs à l'écrit.....	61
2.4) La conduite de l'activité ritualisée	62
2.5) Les évolutions possibles du coin et carnet d'écrivain.	62
3) Discussion et perspectives de recherche professionnelle.....	62
Conclusion.....	63
Références.....	64

Introduction

L'école maternelle, en plus d'être l'école de l'épanouissement et de l'affirmation de sa personnalité (MEN, 2020), est aussi le lieu où les activités langagières apparaissent. C'est ainsi que commence conjointement au travail du langage oral celui du langage écrit. Enseignantes-stagiaires en classes de moyenne section pour l'une et grande section pour l'autre, nous nous sommes retrouvées confrontées à des élèves qui avaient des relations très hétérogènes avec l'écrit.

En moyenne section de maternelle, certains élèves avaient vraisemblablement compris à travers les albums que l'écrit permet de raconter des histoires (écrits de fiction) ou que pour écrire il faut des symboles que l'on appelle « lettres » dès le début de l'année. D'autres élèves, plus fragiles et sans doute sans la même expérience dans leur milieu familial, se sont montrés frustrés face à l'écrit n'en comprenant ni l'utilité ni la signification. Dès lors, il a été possible de faire l'hypothèse de premières inégalités entre des enfants qui chez eux avaient l'habitude de voir leurs parents écrire ou leur raconter des histoires et des enfants qui ne l'avaient pas. En période 1, il a été observé qu'une grande majorité d'élèves de la classe ne distinguait pas l'écriture du dessin et du graphisme. Pour eux, ces activités laissaient des traces et étaient donc semblables. Par ailleurs, lors de la demande d'écriture de mots à l'instar du prénom, les élèves n'essayaient même pas et répondaient par la négative en affirmant qu'ils ne savaient pas faire. Un vrai travail sur l'écriture et le sens qu'il revêt est donc nécessaire pour ces élèves en manque de confiance face à leur capacité à produire un écrit.

En grande section de maternelle, les constats sont tout autres. En effet, le contexte de classe y est très différent. Dès la rentrée de septembre, les élèves faisaient une distinction nette entre graphisme, dessin et écriture. Les élèves semblaient plus familiers à l'univers de l'écrit, sans doute grâce à une expérience sociale et familiale plus favorisée. L'écrit est naturellement pour eux un moyen de communiquer et d'avoir un impact sur un lecteur. Les élèves avaient déjà compris que pour écrire, cela nécessitait de tracer des lettres. Ainsi, lors d'une première commande d'écriture par l'enseignant, chacun a tenté d'enchaîner des lettres pour former un mot, sans se braquer en ayant peur de mal faire ou de ne pas y arriver. L'enseignante de GS s'est alors rendue compte que certains élèves, en plus de tracer des lettres, cherchaient à « écouter le mot » pour écrire. Plus avancés dans leur rapport à l'écriture, ces élèves semblaient

déjà sur la voie de comprendre que l'écrit permet de coder, en partie, l'oral des mots. Il sera donc nécessaire dans cette classe de réduire l'hétérogénéité des élèves dans leur relation à l'écrit en faisant découvrir à tous le lien entre l'oral et l'écrit.

L'ensemble de ces observations dans nos classes respectives ainsi que les difficultés rencontrées en ce qui concerne l'écriture nous ont donc amenées à nous demander :

Comment faire entrer des élèves de maternelle dans l'écriture ?

Dans une première partie, une présentation des fondements théoriques ayant permis de faire évoluer notre question de départ sera présentée. Cette partie s'appuiera notamment sur des travaux de chercheurs d'une part et les textes institutionnels élaborés par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse d'autre part. Cette première partie permettra de comprendre les différentes composantes du langage écrit ainsi que les étapes par lesquelles passe le jeune enfant en ce qui concerne sa relation avec l'écrit. De plus, la partie théorique sera aussi l'occasion de mettre en lumière les facteurs influençant l'entrée dans l'écriture ainsi que les outils et méthodes que l'enseignant peut utiliser pour favoriser cette entrée. À partir de là, notre question de recherche pourra être clairement formulée.

Puis, dans une deuxième partie, nous présenterons le cadre méthodologique ayant permis d'évaluer la progression de nos élèves dans l'écriture. Cette partie visera ainsi à présenter les hypothèses sur lesquelles nous nous sommes positionnées en réponse à notre question de recherche. Au cours de cette partie, nous mettrons notamment en avant les indicateurs sur lesquels nous nous sommes appuyées et nous décrirons notre échantillon cible. Nous présenterons notre stratégie basée sur la mise en place de différentes situations d'apprentissage largement inspirées de manuels didactiques que nous détaillerons également. Cette partie se terminera par la présentation des données recueillies tout au long de la période 2.

La troisième partie exposera grâce à l'analyse des données recueillies, durant la période d'octobre à décembre, l'évolution des représentations des élèves dans le domaine de l'écrit. Enfin, nous aborderons les perspectives qui nous sont apparues au fil de notre recherche.

I. Cadre théorique et problématisation

Avant de s'intéresser à l'écriture dans le contexte scolaire, il est nécessaire, dans un premier temps, de chercher à comprendre ce qu'est réellement « l'écriture » et comment la définir.

1) Qu'est-ce qu'écrire ?

1.1) Étymologie

Étymologiquement, le terme « écriture » vient du grec « γράφειν » ou encore du latin « scribere ». Il correspond au verbe « écrire » en français et désigne ainsi le fait « [d'] écorcher, [d'] égratigner, [de] tracer des signes, [de] graver » (**Bibliothèque nationale de France, s.d**). Ainsi, l'écriture renvoie à un acte dit « concret » et matériel. Le mot peut également faire référence à la « représentation graphique d'une langue » (**CNRTL, 2012**) alors qu'une nuance est faite par rapport au verbe « écrire » qui évoque davantage le fait de « tracer [d]es signes graphiques qui représentent une langue ».

1.2) Les composantes et définitions de l'écriture

Bernard A. Bolo, à travers son article intitulé *Qu'est-ce que l'écriture ?* paru en 1973 dans *Repères pour la rénovation du français à l'école élémentaire*, se propose d'en définir les caractéristiques. Dans un premier temps, il définit l'écriture comme étant une « technique graphique » qui s'applique à un objet : le langage. Le langage est quant à lui décrit comme la combinaison de la langue et de la parole (**De Saussure, 1971, p.37**). Par cette association, il est possible de comprendre que le langage se réfère à « du son qui a du sens » (**Bolo, 1973, p.60**). Il peut être codé par un système de signes (la langue) et chaque signe utilisé possède un signifié et un signifiant (*voir figure 1*). La situation, porteuse de sens, aide l'individu à choisir les bons mots. Ces mots sont aussi caractérisés par leur son produit par l'individu via les organes de phonation et qui sont destinés à être réceptionnés par autrui. Cependant, les mots ainsi que leurs substances (son et sens) doivent être connus de l'individu qui l'emploie et qui en a une image mentale stable. Par la suite, ces mots peuvent être employés à l'écrit via des signes qui sont destinés eux à être décodés par autrui (son) et compris (sens). Le langage est donc également un système qui fait le lien entre l'oral et l'écrit.

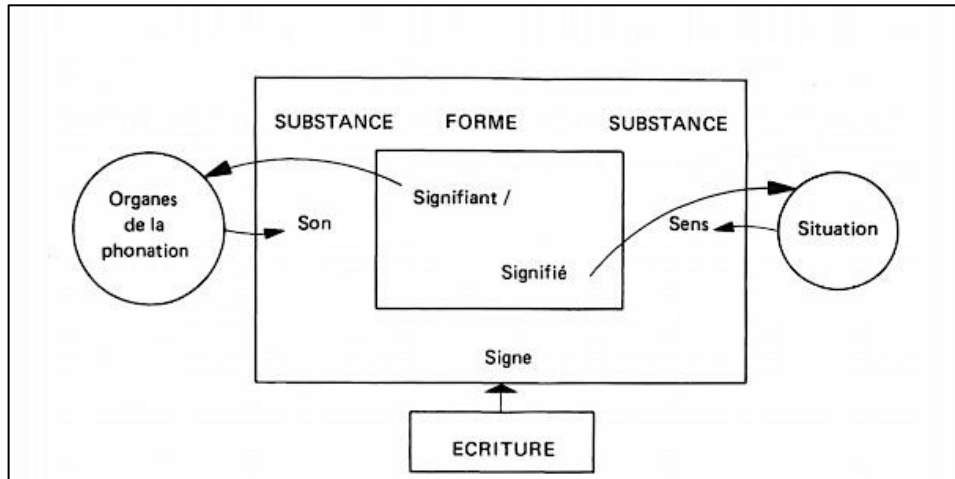


Figure 1 : Schéma bilan de l'application de la technique graphique au langage (Bolo, 1973).

Plus récemment, dans son ouvrage *Langage et école maternelle*, Mireille Brigaudiot (2015) désigne quant à elle l'écrit comme « une activité langagière, symbole de l'oral en son absence » (p.63). En plus d'être vu comme une activité langagière, l'écrit peut aussi désigner le produit de cette activité, la trace scripturale. On distingue alors l'écrit de l'écriture désignant plutôt « l'acte moteur accompagnant l'activité » (Brigaudiot, 2015, p.63).

L'écriture possède trois composantes (MEN, 2020, p.12) :

- la « composante sémantique » (le sens de ce qui est écrit)
- la « composante symbolique » (le code alphabétique)
- la « composante motrice » (la « dextérité graphique »)

Selon Émile Benveniste (1966), linguiste français, dans *Problèmes de linguistique générale* :

« Le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de *symboliser*. Entendons par là très largement la faculté de représenter le réel par un « signe » et de comprendre le « signe » comme représentant le réel, donc d'établir un rapport de « signification » entre quelque chose et quelque chose d'autre. »

L'écriture nous apparaît, au terme de l'évocation de ces éléments, comme une activité langagière complexe qui nécessite de celui qui la pratique une pleine connaissance et conscience des faits suivants :

- L'écriture permet de représenter, symboliser des objets, des idées en absence de l'oral et de communiquer des informations (à un locuteur absent)

- Pour « écrire » il faut des **signes** (non choisis au hasard) et chaque signe possède un **signifié** (un sens, aspect conceptuel) dans un contexte particulier et un **signifiant** qui renvoie à son **son**, sa forme, sa silhouette (aspect matériel).

Dans la suite de ce mémoire, le terme « écriture » sera utilisé pour désigner l'activité et l'acte moteur l'accompagnant et « l'écrit » comme le produit de cette activité, la trace.

Maintenant que l'écriture a été définie et que la distinction entre « écriture », « écrire » et « écrit » a été faite, il est désormais possible de s'intéresser plus particulièrement à l'écriture à l'école maternelle. *Qu'est-ce que « écrire » en maternelle ? Quelles sont les activités proposées dès le plus jeune âge autour de l'écrit ? Quelles sont les difficultés rencontrées par un enfant de maternelle face à l'écriture ?* Trouver des réponses à ces questions nous paraît essentiel pour réellement avancer dans notre activité de problématisation.

2) L'écriture à l'école maternelle

« La place primordiale du langage à l'école maternelle est réaffirmée comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ». Par langage, il est entendu de travailler toutes les « dimensions » à savoir aussi bien la dimension orale qu'écrite. En effet, le langage fait l'objet d'un apprentissage spécifique à travers le « *Domaine 1 - Mobiliser le langage dans toutes les dimensions* » (MEN, 2020, p.7).

2.1) Langage écrit et oral, quelles différences ?

Lorsqu'un individu « parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit », on dit que celui-ci pratique une activité de langage. Alors que le langage oral est davantage utilisé dans les « interactions, en production et réception » afin de permettre aux enfants de « communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir », le langage écrit est « présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser ». Ces derniers découvrent alors que l'écrit a des spécificités et plusieurs rôles : « garder une trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent » (MEN, 2020, p.8). Cette découverte de l'écrit est un passage obligé afin de préparer au mieux les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle 2.

2.2) Lien entre la composante écrite et orale du langage en maternelle

Dans les programmes de l'école maternelle (MEN, 2020), le travail du langage écrit passe par un travail autour de la conscience phonologique. Celle-ci est inscrite dans les programmes sous l'objectif visé :

« Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français. L'unité la plus aisément perceptible est la syllabe. Une fois que les enfants sont capables d'identifier des syllabes communes à plusieurs mots, de les isoler, ils peuvent alors s'attacher à repérer des éléments plus petits qui entrent dans la composition des syllabes ». (MEN, 2020, p.10)

Ainsi, en jouant un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'acquisition de la conscience phonologique semble être un indispensable dans la bonne compréhension du principe alphabétique, autre composante des programmes qui sera détaillée dans une sous-partie consacrée à l'écrit.

2.3) La composante écrite du langage en maternelle

Dans le cadre de notre recherche, nous allons particulièrement nous intéresser à la composante écrite du langage. Celle-ci apparaît dans les programmes (MEN, 2020, p.10-13) en plusieurs axes : *Écouter de l'écrit et comprendre, Découvrir la fonction de l'écrit, Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement, Découvrir le principe alphabétique, Commencer à écrire tout seul* (voir **Figure annexe 1**).

L'écrit est donc présent au même titre que l'oral dans les programmes. Ces derniers font état de deux formes de production d'écrits en maternelle : la dictée à l'adulte et le fait d'écrire "seul". Pour réussir ces deux activités, le jeune enfant doit s'outiller. Il est amené tout d'abord à comprendre les différentes fonctions de l'écrit et les différents types d'écrits existants. Il est également entouré d'écrits (affichages, albums...). En effet, il reçoit et travaille sa compréhension du langage écrit à travers la littérature de jeunesse et les albums que lira l'enseignant. Par ailleurs, il doit parallèlement :

- Développer sa **conscience phonologique** c'est-à-dire apprendre à discriminer et manipuler les unités sonores de la langue.
- Découvrir le **principe alphabétique** c'est-à-dire comprendre que ce que l'on entend s'écrit avec des signes particuliers qui sont les lettres.

Les exercices graphiques semblent eux nécessaires pour former les lettres et développer la bonne tenue de l'outil scripteur mais ne sont pas obligatoires pour la production d'un écrit.

Nous ne nous attarderons donc pas dans ce mémoire sur le graphisme en tant qu'activité. La finalité étant la production d'écrits, nous allons donc maintenant nous interroger plus précisément sur les différences qui existent entre les deux modalités de production d'écrit afin de voir vers quelle forme nous allons orienter notre mémoire.

2.4) La dictée à l'adulte et l'écriture « seul » : les deux formes de productions d'écrits en maternelle

Comme précédemment cité, les programmes parlent de productions d'écrits à travers les deux objectifs suivants (MEN, 2020, p.11-13) :

- « Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement » pour désigner l'activité de « dictée à l'adulte »
- « Commencer à écrire tout seul » pour désigner « les essais d'écritures de mots » et « les premières productions autonomes d'écrits »

• La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte est une activité très répandue en maternelle et se pratique dès la PS car elle ne nécessite pas que l'enfant sache écrire pour être faite. C'est ainsi que l'élève va « découvrir que (...) l'oral produit peut être transcrit de façon pérenne par des signes particuliers » (MEN, 2016, p.4). L'enseignant se doit d'« accompagner le passage de l'oral à l'écrit » en veillant à faire comprendre aux élèves plusieurs points (MEN, 2016, p.6) : « ce qui se dit peut s'écrire », « on n'écrit pas comme on parle » et « quand on écrit on fait attention à ce que l'on dit et à la façon de le dire » .

Le document d'accompagnement, datant de 2016 et publié sur le site *éduscol* par le MEN, met en lumière les différentes modalités et phases de la dictée à l'adulte. Il prône une organisation de type « ateliers » avec un « petit groupe de 4 à 6 enfants » de niveau « homogène » face à un grand support lisible de tous et orienté comme l'enseignant afin d'éviter toute « lecture à l'envers ». L'activité de dictée à l'adulte se décompose en quatre étapes distinctes :

- **Une étape de planification orale** au cours de laquelle l'enseignant avec les élèves déterminent le « contenu » et construisent le « canevas » de leur écrit (détermination du destinataire, de l'objet de l'écrit, du contenu, de la finalité)
- **Une étape d'organisation** de l'écrit à l'oral et à l'écrit sous forme de brouillon, de trame d'appui pour la « mise en mots »
- **Une étape de « mise en mots et écriture du texte dicté »** en s'appuyant sur les « éléments préparatoires » précédents. Au cours de cette étape, l'enseignant écrit en

cursive ce que lui dictent les élèves « en sollicitant des reformulations » et transforme leur oral en écrit « sans en changer le sens » en veillant à négocier avec les élèves pour avoir leur approbation.

- **Des « phases de lecture et de relecture »** au cours de l'écriture pour « permettre à l'enfant de poursuivre son énoncé » ou de se corriger et à la fin pour « rajouter des événements manquants » et enfin valider le texte écrit.

Cette activité de dictée à l'adulte est un bon moyen d'entrer dans l'écriture en insistant sur la relation orale-écrite, mais elle reste une activité dirigée par l'enseignant sans permettre une production en autonomie par l'élève. Or, nous voulons davantage nous intéresser à la façon dont les élèves entrent eux-mêmes dans l'écriture de façon autonome. C'est pour cela que la compétence « Commencer à écrire tout seul » mérite d'être approfondie même s'il n'est pas exclu d'utiliser la dictée à l'adulte comme outil et situation pour faire progresser les élèves dans leur représentation de l'écrit.

- **L'écriture tâtonnée**

Mireille Brigaudiot dans *Langage et école maternelle* (2015) met en garde face à la confusion entre « essais d'écriture » et « productions d'écrit ». Pour elle, les « productions d'écrit » sont des « situations langagières qui permettent aux enfants d'agir par écrit sur un destinataire ». (Brigaudiot, 2015, p.215)

Nous nous concentrerons donc dans la suite du mémoire sur les essais d'écriture car ils peuvent être aisément introduits dès la MS et constituent l'activité qui révèle le mieux le niveau de conceptualisation de l'écriture des élèves. Cependant, la littérature emploie des termes tels que « écriture tâtonnée », « écriture inventée », « écriture accompagnée » ou encore « écriture spontanée ». *Quelles sont les différences entre ces quatre termes ?* Nous allons ainsi dans la suite du mémoire affiner notre recherche sur le sujet.

L'écriture dite « tâtonnée » désignerait de façon générale « la première entrée personnelle de l'élève dans l'écrit » en confrontation avec la « dictée à l'adulte » qui désignerait quant à elle « la première entrée dans l'écrit par la médiation du maître » d'après le compte rendu d'animations pédagogiques réalisées entre 2005 et 2006 (Académie de Toulouse, 2006). Le programme de l'école maternelle parle d'« essais d'écriture » (MEN, 2020, p.13). Nous rattacherons ce terme à l'écriture tâtonnée dans la suite du mémoire. Ainsi, lors d'une activité d'écriture tâtonnée, l'enseignant demande à l'élève d'écrire un énoncé sans que l'élève ne sache véritablement écrire. Il est placé dans une situation « problème » (Goutte Langlais, 2009, p.7) et doit écrire en fonction de ce qu'il imagine être l'écriture et en utilisant les ressources dont il

dispose, du dessin à la lettre. L'élève est donc réellement acteur de son entrée dans l'écriture : il doit ainsi réfléchir, se poser des questions, essayer et plus tard vérifier avec l'aide de l'enseignant. En outre, l'écriture tâtonnée met en lumière une réflexion de ce qu'est l'écrit par rapport à ce que l'on entend : les élèves doivent écrire eux-mêmes les sons ou syllabes entendus. L'activité peut être une aide dans la compréhension du principe alphabétique. Les enfants écrivent en forgeant petit à petit une méthodologie de travail alliant la phonétique et l'utilisation de référents en s'appropriant le projet d'écriture. L'écriture tâtonnée regrouperait ainsi les activités d'écriture « inventée », « accompagnée » et « spontanée ». Le **tableau 1** permet de présenter les différences en jeu entre ces trois activités.

Tableau 1 : Comparaison des modalités d'écriture tâtonnée (Goutte Langlais P., 2009)

Modalité	Écriture inventée	Écriture accompagnée	Écriture spontanée
Description	<p>Organisation type atelier d'écriture avec présence de l'enseignant.</p> <p>Situation d'écriture individuelle basée sur un vécu commun (projet d'écriture) et utilisée afin de cibler les représentations de l'écrit de chaque élève et de permettre une réflexion sur la langue.</p>	<p>Situation d'écriture collective de 4 à 5 élèves permettant de faire émerger les procédures pour écrire, de réfléchir sur la langue, d'échanger sur comment on écrit. Se rapproche de la dictée à l'adulte mais l'adulte ne prend pas en charge ni l'aspect graphique ni l'aspect orthographique de l'écrit.</p>	<p>L'élève écrit seul sans l'aide de l'enseignant à différents moments de la journée ce qu'il a envie d'écrire. Contenu libre.</p>
Étapes	<p>1-Échange oral afin d'élaborer le projet d'écriture</p> <p>2-Rédaction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seul pour l'écriture inventée (tâtonnements, recherches, exploration de la langue et des référents) • En groupe pour l'écriture accompagnée (échanges, recherches de solutions, argumentation, confrontation, validation, utilisation collective de référents et étayage, observation du maître, copie par le groupe de la proposition finale) <p>3-Que dans le cas de l'écriture inventée : entretien métagraphique individuel. L'élève explique ce qu'il a écrit, ses stratégies, mesure l'écart avec ce qu'a écrit le maître (écriture normée) et accède ainsi aux « règles de codage liées au principe alphabétique et/ou morphologiques ».</p>		<p>1-L'élève investit et écrit seul à partir des support et médiums fournis et en utilisant les référents du coin écriture</p> <p>2- L'élève lit et explique ce qu'il a voulu écrire, ses stratégies. L'enseignant écrit le message avec l'écriture normée pour permettre l'émergence de comparaisons.</p>
Fonction	Évaluation et situation d'apprentissage	Situation d'apprentissage	Réinvestissement et entraînement
Lieu	Table de dirigé		Coin écriture
Présence d'affichages/ de référents	Possible	Possible	Oui

Suite à ces dernières recherches sur les différences entre les trois modalités d'écriture tâtonnée, il nous semble cohérent de proposer ces trois modalités à nos élèves. On commencera par des activités d'écriture inventée pour évaluer les élèves à différents moments de la recherche. La modalité d'écriture accompagnée sera elle utilisée pour faire progresser les élèves. Enfin, ils pourront réinvestir ce qu'ils auront appris en parfaite autonomie à travers des activités libres d'écriture spontanée via le coin écriture. Cependant, nous pensons nous limiter aux essais d'écriture de mots ou de phrases plutôt que de productions d'écrits plus longs. Nous souhaitons en effet avoir accès aux représentations de l'écrit de nos élèves et ainsi tenter de les faire progresser. *Mais qu'apportent ces activités d'écriture tâtonnée aux élèves de maternelle ?*

2.5) Pourquoi favoriser les essais d'écriture de mots à l'école maternelle ?

« Pour les enfants, l'écrit est un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. Très tôt, ils demandent des explications et s'engagent volontiers dans des activités ardues d'écriture. [...] En moyenne-section, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément » (**Goutte Langlais, 2009, p.7**). On remarque chez l'enfant un plaisir à griffonner sur les feuilles de papier en faisant des vagues et des boucles en voulant imiter l'écriture adulte. Il est donc judicieux de profiter de cette curiosité vis-à-vis de l'écrit pour réaliser des essais d'écriture. En effet, celles-ci, par ses situations-problèmes, stimulent une interrogation sur le fonctionnement de l'écrit et favorisent de la même façon l'entrée dans l'écriture.

Par ailleurs, comme le souligne le guide du ministère « *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle* », (**Direction générale de l'enseignement scolaire du MEN, 2020, p.8**) , dès le cycle 1, « l'élève doit développer des habiletés langagières et cognitives pour entrer efficacement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au moment où cet enseignement formel lui sera dispensé au cours préparatoire. » Le but est de prévenir de façon précoce certaines difficultés que des élèves pourraient avoir au primaire. Ainsi, proposer des situations d'écriture tâtonnée nous a semblé juste pour notre travail de recherche dans nos classes de maternelle. La pratique de l'écriture tâtonnée a plusieurs intérêts pédagogiques :

- Elle permet aux élèves de comprendre comment fonctionne l'écriture grâce à une mise en situation problème.
- Elle permet à l'enseignant une évaluation facile du niveau de conceptualisation des élèves vis-à-vis de l'écrit.

3) Les étapes de l'entrée dans l'écrit

En prenant nos postes dans nos classes, nous nous sommes vite rendues compte que nos élèves n'avaient pas la même conception de l'écriture. Certains simulent l'écriture adulte par des vagues, d'autres écrivent une ligne entière de lettres tandis que d'autres encore cherchent à « écouter les mots » pour pouvoir écrire selon eux « les bonnes lettres ». Nous nous sommes donc interrogées sur ces différences, sur leurs origines et sur comment les interpréter.

3.1) Les travaux d'Emilia Ferreiro (1988)

La recherche nous a tout d'abord amenées vers les travaux d'Emilia Ferreiro, chercheuse d'origine argentine. Pionnière, elle s'efforcera dès les années 1970 à adopter un point de vue centré à la fois sur l'apprenant et sur l'objet à apprendre. Durant ses travaux, la chercheuse s'est principalement intéressée à la manière dont l'enfant découvre la langue écrite. Emilia Ferreiro se distingue d'autres chercheurs dans sa manière d'interpréter un écrit. Selon elle, l'interprétation d'une production écrite peut se faire selon deux points de vue différents : en prenant en compte les **aspects figuratifs** ou les **aspects constructifs** de l'écriture comme l'indique le *tableau 2*.

Tableau 2 : Interprétation d'un écrit selon les aspects figuratifs ou constructifs de l'écriture (Ferreiro, 2000)

Aspects figuratifs	Aspects constructifs
L'enseignant <i>observe</i> : <ul style="list-style-type: none">• la qualité du tracé• l'orientation de la suite des graphies<ul style="list-style-type: none">○ de gauche à droite ou de droite à gauche○ de haut en bas ou de bas en haut• la présence de formes conventionnelles telles que des lettres (orientées ou non).	L'enseignant se <i>questionne</i> : <ul style="list-style-type: none">• Comment l'apprenant est-il arrivé à ce résultat ?• Quel a été son raisonnement ?• Sur quels postulats, sur quelle base s'est-il appuyé ?

Le titre de son ouvrage *Lire et écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* de 1988 dévoile déjà, à l'époque, cette envie de formaliser les processus cognitifs du sujet durant son apprentissage. L'enseignant ne se contente pas d'observer, mais se questionne en permanence sur les procédures employées par ses élèves. Cette approche nous a semblé propice à appliquer dans nos classes. Dans *L'écriture avant la lettre*, en 2000, étude à la population de plus de 1 000 enfants, Emilia Ferreiro décrit trois périodes centrales dans l'évolution de la conceptualisation du langage écrit.

- **Première période : distinction entre graphie figurative et graphie non figurative**

La première période vise à faire la distinction entre la **graphie figurative** et la **graphie non figurative**. Il s'agit donc de la capacité pour l'enfant à faire la distinction entre **dessiner** et **écrire**.

- **Deuxième période : construction de modes de différenciation entre les enchaînements de lettres**

La deuxième période se caractérise par la différenciation entre les enchaînements de lettres. L'enfant scripteur-lecteur veut écrire chaque mot en marquant une différence. Il réalise ainsi des pseudos-lettres qui ne sont pas interprétables de façon isolée.

Il existe alors deux conditions à ce stade : la **quantité minimale** de lettres et la **variété intra-figurale**. Les **stratégies** mises en place durant cette période sont multiples : faire varier le nombre de lettres, jouer sur la forme des signes ou sur l'ordre des graphèmes.

- **Troisième période : la phonétisation de l'écriture (de la phase syllabique à la phase alphabétique)**

La troisième période commence par une phase **syllabique**. « L'enfant établit une nette correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture ».

Puis, vient le **stade syllabico-alphabétique**, où l'enfant abandonne l'hypothèse complètement syllabique pour une analyse plus fine en mettant en œuvre des stratégies à la fois syllabique et alphabétique. Enfin, le **stade alphabétique** correspond au dernier stade dans le processus d'accès à la phonétique de l'écriture : « *Chaque signe graphique représente un phonème de la langue* ». Il reste cependant un travail à faire en orthographe pour maîtriser complètement le langage écrit. Cependant, ces périodes, ne nous aident pas totalement à évaluer la progression de nos élèves dans leur conceptualisation de l'écriture. Nous nous sommes alors tournées vers les travaux de Fijalkow et Liva, plus récents.

3.2) Les travaux de Fijalkow et Liva (1994)

Jacques Fijalkow, spécialisé en psychologie, a orienté ses recherches sur l'enseignement et les mécanismes de la lecture-écriture ainsi que sur l'écriture inventée. Pour élaborer une grille permettant de situer les élèves en fonction de leur conceptualisation de l'écrit, une évaluation a été choisie. Elle consiste en l'écriture de quatre mots (*rat, cheval, papillon, crocodile*) et deux phrases (*le crocodile avale le papillon ; le rat monte sur le cheval*). Ces mots et phrases n'ont pas été dictés mais une « image non ambiguë » a été proposée à chaque fois suivie de l'énoncé oral par l'enfant lui-même afin d'éviter l'effet de la prise de parole par l'adulte.

La grille montre l'existence de quatre traitements de l'écrit (Fijalkow & Liva, 1994, p.225) :

- Le *traitement figuratif* où l'enfant dessine ou simule l'écriture au lieu d'écrire.
- Le *traitement visuel* où l'enfant écrit des pseudo-lettres ou lettres qui ne sont pas celles du mot.
- Le *traitement de l'oral* où l'enfant comprend que la « quantité sonore des mots dictés doit correspondre à une quantité graphique » (codage d'une syllabe par une lettre, quelques correspondances phonographiques).
- Le *traitement orthographique* où l'enfant est conscient de la correspondance entre les sons et les lettres et commence à prendre en compte les lettres muettes. Il passe d'une « écriture orthographique partielle » à une écriture qui peut devenir « systématique ».

La grille (voir **figure 2**) met en avant une analyse des phrases et des mots de façon séparée ce qui la rend pertinente. En effet, cela permet notamment de voir où se situe l'enfant dans la prise en compte et ses représentations des différentes unités du langage. La grille ainsi élaborée constitue le premier outil d'évaluation du point atteint par l'enfant dans son acquisition de la langue écrite. Le **tableau 3** présente des productions d'élèves pour les différents traitements.

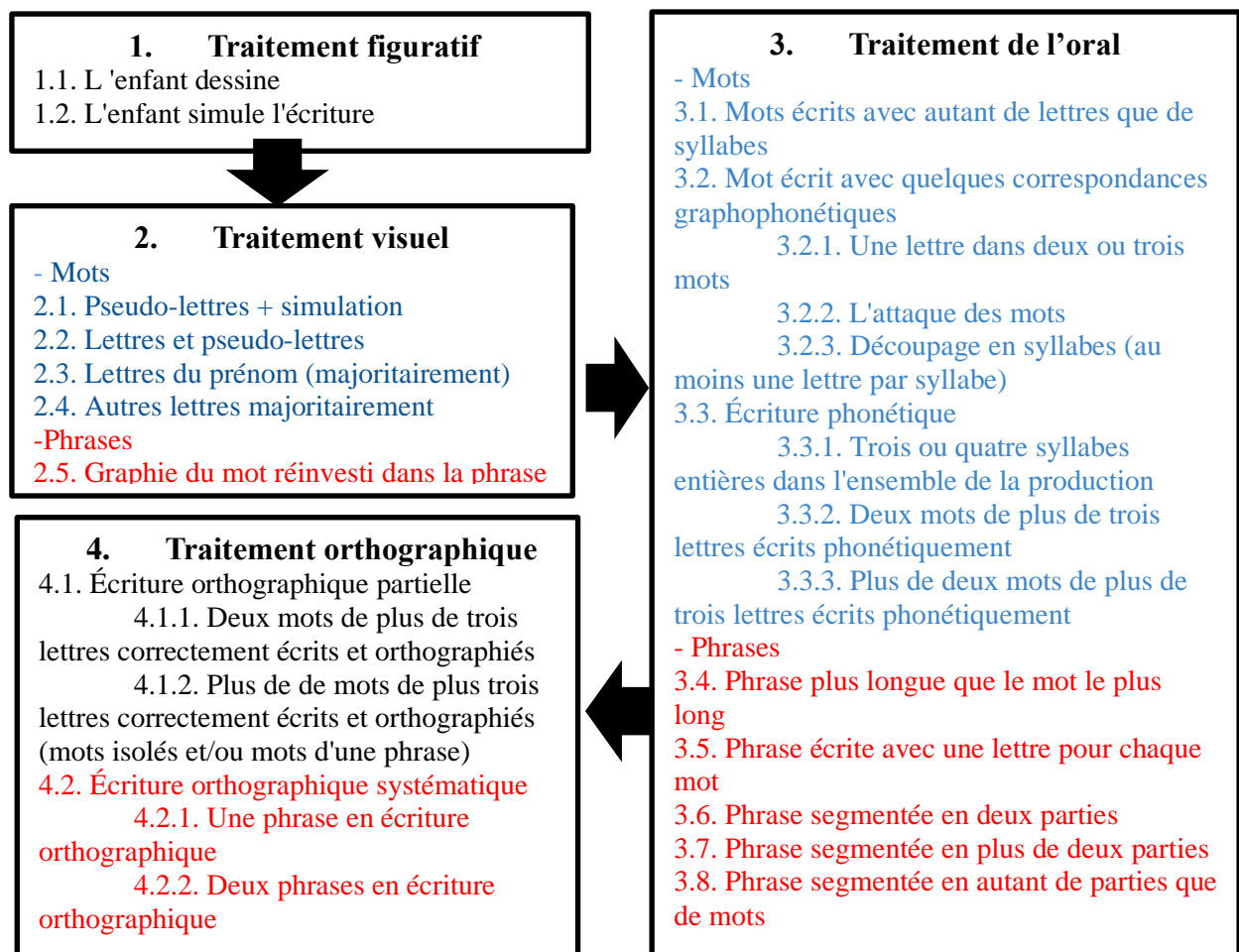


Figure 2 : Grille d'écriture inventée (Fijalkow et Liva, 1994)

Tableau 3 : Exemples de productions d'élèves issues des travaux de *Fijalkow et Liva* sur la clarté cognitive (**Fijalkow & Liva, 1994**)

<p>Production d'un élève de GS - Traitement figuratif – « L'enfant dessine »</p>	<p>Production d'un élève de GS - Traitement figuratif – « L'enfant simule l'écriture »</p>
<p>Production d'un élève de GS - Traitement visuel – « L'enfant utilise des pseudo-lettres et simule l'écriture »</p>	<p>Production d'un élève de GS - Traitement visuel – « L'enfant utilise des lettres et pseudo-lettres »</p>
<p>Production d'un élève de CE1 - Traitement de l'oral – « L'enfant écrit avec quelques correspondances graphophonétiques »</p>	<p>Production d'un élève de CE1 - Traitement orthographique – « L'enfant écrit avec une écriture orthographique partielle »</p>

Les études de Fijalkow et Liva nous ont permis de comprendre que le jeune enfant doit passer par différentes étapes pour entrer dans l'écriture. Ces étapes sont visibles à travers les traitements de l'écrit qu'il pratique et les écrits qu'il produit. Il nous semble à l'issue de ces recherches que la grille proposée par *Fijalkow et Liva* en **1994** constitue un bon outil pour situer les élèves les uns par rapport aux autres. Cet outil permet aussi de voir s'ils sont plus ou moins avancés dans leur « passage de la confusion à la clarté » en ce qui concerne l'écriture.

Les traitements figurant dans la grille ne sont pas choisis au hasard. On note en effet une adéquation avec la chronologie des activités langagières de l'humanité (**Brigaudiot, 2015, p.11**). Comme l'illustre la figure 3, il y a environ 30 000 ans, il est possible d'assister à l'apparition d'activités symboliques (dessin) suite à l'envie des hommes de représenter des objets de leur monde ou des scènes (explosion du symbolique). Puis, il y a environ 5 000 ans, l'écrit fit son apparition pour « transmettre la langue parlée ».

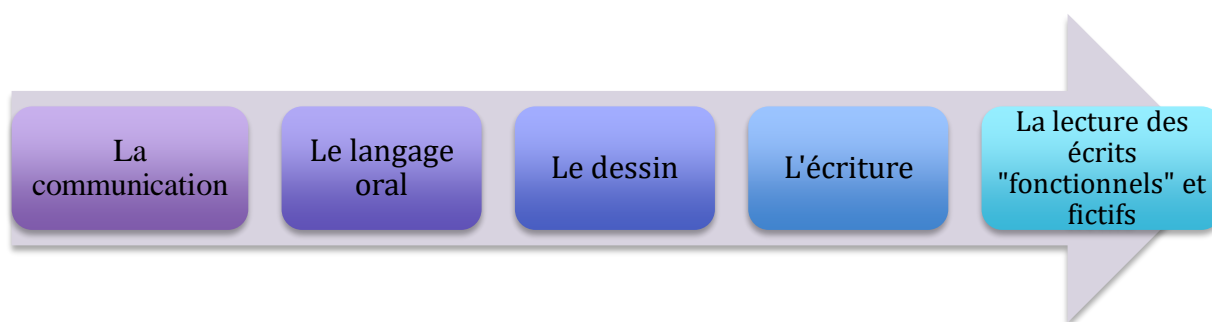


Figure 3 : Ordre d'apparition des activités langagières depuis les premières communications orales entre humains (**Brigaudiot, 2015, p.11**).

En prenant en compte ces éléments, le passage par le dessin semble être un préalable à l'écriture. Ainsi, les enfants « savent représenter le réel, dans les dessins, bien avant de savoir écrire » indique Mireille Brigaudiot. Ils donnent à leurs premiers dessins une valeur « symbolique » qui a un effet sur celui qui l'observe. On peut donc alors dire que le dessin fonde « les racines de l'écrit comme tracé produit par un sujet sur un autre » (**Brigaudiot, 2015**). L'enseignant doit contribuer à rendre clair l'apprentissage de l'écriture et cela ne sera possible que par une compréhension et prise en compte des facteurs externes et internes qui peuvent influencer cet apprentissage. Compte-tenu des premières observations de classe, nous avons trouvé plus judicieux de travailler sur le passage au traitement visuel pour les élèves de MS et le passage au traitement de l'oral pour ceux de GS. Il s'agira *in fine* de faire progresser chaque élève et de les faire passer d'un traitement donné à un traitement supérieur tout en veillant à diminuer les écarts de niveaux.

4) Les facteurs influençant l'entrée dans l'écriture

En observant la réaction des élèves de nos classes face à une commande de mots à encoder, il a été possible de voir que certains d'entre eux se sont montrés bloqués voire frustrés. Ils n'hésitent pas à préciser qu'ils ne savent pas comment faire et baissent rapidement les bras sans même essayer d'écrire. Face à cela, divers facteurs peuvent influencer cette entrée dans l'écrit tels que des facteurs liés aux difficultés de la langue écrite, des facteurs personnels et des facteurs sociaux.

4.1) Les problématiques et difficultés intrinsèques à l'écriture

Pour le jeune enfant « écrire » n'est pas une tâche aisée. Il doit mobiliser différentes compétences et connaissances. D'après le document Ressources maternelle *L'écriture à l'école maternelle* (2015), on estime que :

« Pour écrire un mot, l'enfant doit non seulement maîtriser le tracé des lettres mais aussi respecter les règles et conventions de notre système, en comprendre le fonctionnement et surtout donner du sens à ce qu'il écrit (...). Apprendre à écrire nécessite d'avoir construit une représentation de l'écrit, d'avoir établi des liens entre ce qui se dit (et qui peut s'écrire) et ce qui est écrit (et peut se lire/dire) ». (MEN, 2015, p.4)

Il semble ainsi important de développer dès le plus jeune âge le langage et l'aspect symbolique de ce dernier. Cela passerait par l'acquisition d'une certaine conscience de l'activité langagière pratiquée par la trace qu'elle laisse qu'elle soit orale ou écrite. Cette idée rejoint la théorie avancée par Fijalkow et Downing (1984) en réponse à une difficulté que rencontre le jeune enfant à savoir « comprendre la langue écrite, ses structures et ses fonctions ». On parle alors de la « théorie de la clarté cognitive » pour désigner le processus par lequel « l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir un savoir-faire » (Croos, 2004, p.199). Il s'agit alors d'amener les élèves de passer de la « confusion à la clarté » en donnant du sens à l'activité d'écriture à chaque recours à l'écrit.

Une autre difficulté fréquemment rencontrée chez le jeune enfant est la compréhension de la différence entre dessin, graphisme et écriture. Ainsi, dans une animation pédagogique intitulée *Dessin, graphisme, écriture à l'école maternelle* (2009), Laurence Tonelli, met en lumière cette différence. Alors que le dessin correspondrait à une « représentation d'un être ou d'un objet, réel ou imaginaire, réalisée sur une surface » au moyen d'un outil scripteur, le graphisme désignerait la « manière de tracer un trait, de dessiner ». C'est ainsi que l'écriture

serait une « représentation de la langue parlée par des signes graphiques » permettant de « noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre ». C'est parce que le point commun entre ces trois activités est de laisser des traces, le jeune enfant a du mal à faire la distinction entre elles. C'est à l'enseignant d'être particulièrement attentif lors de ses interventions et de préciser les différences en jeu.

4.2) Les facteurs de risques personnels extrinsèques à l'écriture

Certains élèves peuvent rencontrer des difficultés liées à l'écriture en raison de troubles sensoriels (atteinte de la vision, de l'ouïe, du toucher...), à cause d'une attention, concentration et mémoire limitées ou encore d'un retard de développement. Ces facteurs sont indépendants du système d'écriture mais peuvent selon leur degré freiner l'apprentissage de l'écriture chez le jeune enfant. De plus, certains élèves de maternelle peuvent également présenter quelques manifestations de troubles DYS qui ne seront diagnostiqués qu'à partir du cycle 2. Ces troubles peuvent en effet avoir une incidence sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, deux activités intimement liées. Dans un article intitulé *Symptômes, détection et diagnostic des troubles du langage écrit*, l'Assurance Maladie (2020) cite la « dyslexie (trouble de la lecture) », « la dysorthographe (trouble de l'expression écrite) » et la « dysgraphie (trouble de l'écriture) » comme des troubles nécessitant un « repérage précoce » pour une meilleure et « prise en charge rapide ».

4.3) La situation et l'environnement familial : un facteur social

Les travaux d'Emilia Ferreiro (1988) et Jacques Fijalkow (1994) ont montré que l'enfant « n'arrive pas à l'école vierge de représentations sur la langue écrite » (MEN, 2015, p.4). En effet, à la maison, chaque enfant bénéficie d'un accès différent à l'écrit.

« Il (L'élève) s'est déjà construit des images mentales au travers des rencontres d'albums, d'emballages alimentaires, de magazines, d'enseignes, ou par la télévision et le téléphone portable. Il a peut-être vu des personnes écrire dans sa famille, il a sans doute gribouillé sur un morceau de papier, essayé d'écrire son prénom (...) ».

La situation familiale a un impact certain sur les premières représentations de l'écrit. C'est ensuite à l'école de veiller à bien « s'appuyer sur ces connaissances individuelles pour les intégrer dans un processus d'apprentissage, au sein du collectif de la classe » (MEN, 2015, p.4). Au regard de ces derniers éléments, nous allons cibler notre recherche sur un travail autour des facteurs intrinsèques liés aux difficultés de l'écriture en les intégrant à des situations d'apprentissage. Pour ce qui est des deux autres facteurs, nous allons tenter au mieux de les

prendre en compte s'ils se présentent dans nos classes afin d'adapter et différencier notre enseignement dans un souci de réduire les écarts entre les élèves.

Mais comment changer les conceptualisations de l'écrit des élèves de maternelle en prenant en compte les facteurs intrinsèques liées aux difficultés et problématiques entourant l'écrit ?

5) Les outils de l'enseignant

Ayant une vision un peu plus claire sur toutes les notions entourant l'entrée dans l'écrit, nous avons eu une réflexion sur les outils qui allaient nous permettre de faire progresser les élèves de maternelle.

5.1) Travailler sur les liens entre oral et écrit à travers C.L.É.O GS

La ressource **CLÉO GS**, de Antoine Fetet et Elsa Siguier, parue en 2020 propose pour la classe de Grande Section une méthode en quatre étapes permettant d'entrer dans l'écrit : **C**ommencer à écrire tout seul, **L**ier l'oral à l'écrit, **É**crire avant de savoir lire, **O**rganiser ses savoirs pour écrire. Chaque étape est constituée de 3 domaines : conscience phonologique, reconnaissance des lettres dans les 3 graphies, écriture. La méthode permet ainsi de travailler toutes les compétences de base figurant dans le guide de l'EN « *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle* ».

Le CLÉO met l'accent sur le travail de la conscience phonologique afin de favoriser la prise en compte de l'oral pour écrire. Par la mise à disposition de nombreux mots référents et une proposition de progression, le CLÉO permet de travailler en prenant en compte les étapes de développement des élèves.

Mais quels sont les écueils à éviter lors du travail de la conscience phonologique avec des élèves de maternelle ?

Ainsi, selon le guide vert du ministère :

« La conscience phonologique se définit comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores d'un mot. (**Direction générale du MEN, 2016, p.3**).

La syllabe représente l'unité de la langue qui se prononce en une seule émission de voix ; alors que **le phonème** renvoie à la plus petite unité sonore du langage oral représenté par un **graphème** (plus petite unité du langage écrit), c'est-à-dire une lettre ou un groupe de lettres.

Les **voyelles** sont des phonèmes vocaliques ; elles sont à la fois des sons autonomes et des phonèmes.

Les **consonnes** sont des phonèmes consonantiques. Il est plus difficile de se les représenter car ils ne représentent pas des sons autonomes mais se prononcent en coarticulation avec une voyelle.

Les phonèmes fricatifs 3 (/f/, /s/, /v/, /z/, etc.) sont toutefois plus faciles à isoler car leur représentation peut être facilitée en prolongeant leur son (/sssss/).

La représentation des phonèmes occlusifs est plus difficile car pour prononcer un phonème tel que /b/, /p/, /d/, /t/, /k/, ou /g/, il faut nécessairement lui associer un phonème vocalique. »

Par conséquent, si on souhaite développer la conscience phonémique de nos élèves, il serait préférable de privilégier les voyelles et les phonèmes fricatifs plus facilement perçus. Cette information semble primordiale et nous guidera sans doute pour construire les éléments de la méthodologie. D'ailleurs, les programmes font état du même attendu en fin de GS. L'élève doit être capable de « Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives) ». (MEN, 2020, p.14)

5.2) Travailler sur le sens donné à l'écriture avec *Vers l'écriture MS*

Alors que la ressource *CLÉO GS (2020)* semble davantage convenir aux élèves de GS par un travail plus accentué de la conscience phonologique, le manuel *Vers l'écriture MS (2016)* de Léa Schneider et Christina Dorner met l'accent sur d'autres dimensions de l'écrit. Ainsi, il propose un ensemble de situations permettant aux élèves d'entrer dans l'écriture :

- en respectant le « développement de l'enfant » pour ce qui est du « graphisme », et de la « motricité globale et fine » ;
- en développant leurs « compétences spatiales » et de « discrimination visuelle » ;
- en faisant « le lien entre l'oral et l'écrit » ;
- en donnant du « sens à l'écriture ».

C'est en effet, le dernier pôle « donner du sens à l'écriture » qui semble être le plus urgent pour les élèves de MS. Il apparaît que nous devons davantage prendre en compte les représentations initiales de l'écrit de chacun de nos élèves afin de leur proposer des situations d'apprentissage adaptées à leur âge et étape de développement.

Comment faire pour que les élèves s'investissent pleinement et de manière autonome dans l'écriture ?

5.3) La construction de la symbolique de l'écriture dans la classe

Dans un exposé à Périgueux (2014, p.2), Viviane Bouysse, Inspectrice de l'éducation Nationale, aborde le fait que l'apprentissage de l'écriture doit se faire le plus précocement possible en réponse à une envie de l'élève lui-même.

« Les enfants ont envie d'écrire avant d'avoir envie de lire. Il y a une dimension visible de l'écrit qui le leur rend désirable (laisser une trace, imiter pour faire comme un grand, etc.) alors que lire est une activité « invisible ».

- **Le coin écriture**

Afin d'entretenir ou susciter cette envie et ce désir d'écrire, l'enseignant a tout intérêt de prévoir des aménagements et dispositifs au sein de la classe. En effet, la classe est le lieu où se déroule les apprentissages et la socialisation. Il est important que celle-ci soit aménagée de telle sorte que chaque élève s'y sente bien. En maternelle, la classe est découpée en plusieurs coins. Dans nos classes respectives, nous avons en effet des coins tels que le coin dessin, le coin dînette ou cuisine, le coin voiture ou garage, le coin poupée, le coin construction... Alors pourquoi pas un coin écrivain afin d'amener les élèves à s'approprier pleinement l'activité d'écriture ?

Après quelques recherches sur le sujet, nous avons pu voir des exemples d'enseignants qui présentaient « leur coin écriture ». Celui-ci ferait son apparition en MS et ne doit pas être confondu avec le « coin graphisme ou dessin » d'après Catherine Lecarrié, EMF, dans sa présentation sur *Le coin écrivain, les situations d'écriture* (2018).

Le coin écrivain se distingue par son aménagement : il est constitué de « matériels à hauteur des élèves » (table, tableau, affichages muraux), d'équipements divers (lettres aimantées, tampons lettres, jeu de type scrabble, ordinateur), de supports variés (papier blanc, enveloppes, fiches cartonnées, feuilles quadrillées, papiers avec des lignes d'écriture...), d'outils scripteurs et de référents (mots vus dans une "boîte à mots", abécédaire, ...).

- **Le carnet d'écrivain**

Par ailleurs, un outil phare permettant de motiver les élèves est le carnet d'écrivain. Marie Dominique Devainon et Catherine Fertray (2017) le décrivent dans leur présentation sur les *Premiers essais d'encodage en grande section - cycle 1* comme un outil qui ne comporte pas de « lignage » et où l'élève écrit en capitales d'imprimerie. Ainsi, « l'objectif n'est pas le geste d'écriture mais bien le questionnement autour de l'acte d'écrire ». Ce carnet d'écrivain sera un outil d'encodage propre à chacun. Cette notion de propriété va en effet stimuler les élèves et les motiver encore plus à écrire. De plus, l'élève pourra utiliser ce carnet pour se souvenir de ses

premiers essais et même le ramener chez lui pour le faire découvrir à ses parents. Pour l'enseignant, celui-ci permet de mesurer à un instant donné les représentations de l'écrit et également de mesurer les progrès de chaque élève sur du long terme. Encoder (mettre par écrit ce que l'on entend) est une « tâche complexe qui stimule les interrogations sur le fonctionnement de la langue et qui, en même temps, renseigne sur les savoirs langagiers et sur les représentations du fonctionnement du langage écrit » (**Devainon & Fertray, 2017**).

Mais que proposer aux élèves d'encoder ? Des mots ? Des phrases ? En contexte ou de manière décrochée ?

La consultation du document *L'écriture à l'école maternelle* (**MEN, 2015, p.6**) a permis de nous éclairer sur le sujet. D'après ce dernier, « l'apprentissage de l'écriture ne peut se concevoir que dans des situations authentiques, porteuses de sens ». Il est ainsi préconisé de commencer par écrire « un mot collectif simple, court, se référant à un vécu commun (marionnette, héros d'une histoire) ».

5.4) La ritualisation : objectif de la conquête de l'autonomie par la répétition

- **Définition et caractéristiques des rituels**

Le mot « rituels » est couramment employé dans toutes les écoles de France, il désigne les règles, les habitudes de classes. Les rituels constituent des moments clés, souvent courts, récurrents et réguliers sur l'année ou une période donnée.

Selon une définition de Anne-Marie Gioux (**2008**), « le rituel est un mode d'organisation régulier lié à une intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage ou de l'enseignement en milieu scolaire, et qui est de l'ordre du collectif ».

Une autre définition est donnée par Sophie Briquet-Duhazé dans *Définir les rituels à l'école maternelle* en **2015 (p.2)** : « leur répétition s'appuie sur des activités, des mises en situation variées et évolutives où chaque élève contribue à la construction du groupe ».

- **Rituels et activités ou apprentissages ritualisés, quelles différences ?**

Chaque matin, dans nos classes de moyenne-section et grande-section, des responsables sont en charge de différentes tâches telles que compter les présents, faire un bulletin météo, donner la date du jour de même que celui d'hier ou de demain, etc...

Angélique Roblin (**2017, p.5**) dans son mémoire *Rituels et activités ritualisées en maternelle : des temps d'apprentissage* fait clairement la distinction entre rituels et activités ritualisées. Par rituel, elle entend « des moments de regroupement fixes » qui ont « [des] fonction[s] sociale[s], contractuelle[s] ou de transition ». Bien qu'évolutifs tout au long de l'année, les rituels « ne peuvent avoir lieu à d'autres moments [de la journée] ». On retrouve ainsi les rituels matinaux

de la date et de l'appel mais aussi les rituels de « transition » tels que les comptines, la reproduction de rythme ou encore la « lecture de conte ». Ces rituels ont « une forte composante symbolique de par leur nature ». En revanche, elle entend par « activité ritualisée » des moments de regroupement « répétitifs, réguliers, dont l'enjeu est clairement identifié » et qui sont « lié[s] à des apprentissages fondamentaux ». Ces activités peuvent « prendre différentes formes », « être temporaires » et « servent à travailler spécifiquement une compétence, en lien avec [des situations d'apprentissage] du moment » (Roblin, 2017, p.5).

En ce qui nous concerne, ce sont plus vers les activités ritualisées que nous aimerions aller car elles sont en lien avec l'apprentissage cognitif et langagier que revêt l'écriture à la différence des rituels en lien avec les apprentissages sociaux (se saluer, se regrouper, changer d'activité, ranger...). Ainsi, c'est le développement de compétences en lien avec l'écriture qui est visé.

Mais quels sont les avantages et inconvénients des rituels et plus exactement des activités ou apprentissages ritualisés ?

- **Avantages et dangers des rituels ou activités ritualisées.**

Dans un mémoire portant sur *La ritualisation en école maternelle et élémentaire*, Sabrina Sadki (2018) présente les avantages et dangers de l'utilisation des rituels (voir **tableau 4**).

Tableau 4 : Les avantages et inconvénients des rituels ou activités ritualisées (Sadki, 2018)

<i>Avantages</i>	<i>Inconvénient/Dangers</i>
Les rituels confèrent des repères stables et sécurisants pour les élèves car l'activité est répétée et automatisée (structuration du temps) : plus grand investissement des élèves alors mis en confiance.	Les rituels sont parfois difficiles à mettre en place car doivent faire sens pour les élèves.
Les rituels permettent d'anticiper, de guider et enfin de faciliter l'adaptation des élèves à des situations nouvelles.	Les rituels sont parfois artificiels, manquent d'authenticité.
Les rituels permettent l'autonomie : c'est l'élève qui va réaliser son activité seule après plusieurs répétitions.	Les rituels lassent les élèves s'ils n'évoluent pas suffisamment.

Comment doit être construit un rituel ou un apprentissage ritualisé pour fonctionner ?

- **Les clés pour construire des rituels ou activités/apprentissages ritualisés qui fonctionnent**

Pour fonctionner, le rituel doit être porteur de sens. En effet, « l'élève doit percevoir l'intérêt, le sens de ce qu'il fait » (Sadki, 2018, p.4). Les consignes, outils, temps, espace et codes doivent être stables pour une meilleure appropriation de la part des élèves. Enfin, les rituels ou

activités ritualisées doivent évoluer soit en terme de contenus (plus complexes) soit en terme de prise en charge par les élèves (vers l'autonomie). L'objectif global de ces activités ritualisées est que l'élève, grâce à la répétition, gagne en autonomie tout en apprenant. Nous nous sommes alors demandées si le fait de ritualiser l'activité d'essais d'écriture de mots ne permettrait pas à nos élèves de produire ces écrits courts sans la demande systématique de l'enseignant. Et plus encore, ritualiser ne permettrait-il pas d'engager les élèves dans leurs « premières productions autonomes d'écrits » où chacun utiliserait « tout ce qui est à [sa] portée » (MEN, 2015, p.14) (mots affichés, textes connus, tableau de correspondance des graphies, les collections de mots) pour écrire ce dont il a envie (écriture spontanée) ? Cette ritualisation passerait en effet par l'utilisation et la construction d'un temps, d'un espace, d'un outil fixe avec des contenus variables proposés par l'enseignant qui agirait en tant que guide pour aboutir *in fine* vers une prise en charge totale par l'élève. L'ensemble de ces recherches théoriques nous permet alors d'aboutir à la question de recherche suivante :

En quoi la mise en place d'un dispositif ritualisé d'encodage de mots adossé à des situations d'apprentissage permettent aux élèves d'évoluer dans leur conceptualisation et de produire des écrits en autonomie ?

II. Cadre méthodologique et résultats du recueil de données

1) La question de recherche

La partie théorique précédente a permis de faire émerger un certain nombre d'éléments indispensables pour faire entrer les élèves de moyenne-section et de grande-section de maternelle dans l'écriture. Ces éléments sont les suivants :

- La nécessité de cibler un seul type de production d'écrit pour faire progresser les élèves sur une tâche fixe et la décliner sous ses différentes modalités : l'écriture tâtonnée ;
- La nécessité d'utiliser un outil stable (grille de *Fijalkow et Liva*) pour évaluer les progrès des élèves dans leur niveau de conceptualisation de l'écrit ;
- La nécessité de prendre en compte les difficultés intrinsèques liées à l'écriture et les facteurs pouvant l'influencer afin de proposer des situations d'apprentissage adaptées ;
- La nécessité de construire au sein de la classe la symbolique de l'écrit pour motiver les élèves à travers la création d'un coin des écrivains et la construction d'un carnet des écrivains ;
- La nécessité de proposer une activité ritualisée pour amener les élèves à être davantage autonomes vis-à-vis de l'écriture.

À partir de ces éléments nous allons élaborer une stratégie, une démarche, afin de vérifier si la mise en place d'un dispositif ritualisé d'encodage de mots permettrait de faire progresser les élèves dans leur conceptualisation de l'écrit et plus encore d'aboutir à une certaine autonomie vis-à-vis de l'écriture. Notre objectif est en effet de faire que nos élèves entrent dans l'écriture mais surtout qu'ils deviennent acteurs et auteurs de leurs propres productions sans l'intervention de l'enseignant.

2) Les hypothèses

À partir de là, deux hypothèses d'ordre pédagogique ont pu être dégagées :

H1 : Si les élèves bénéficient d'un dispositif ritualisé d'encodage adossé à des situations d'apprentissage spécifiques, alors ils progresseront dans leur niveau de traitement de l'écriture.

H2 : Si les élèves bénéficient d'un dispositif ritualisé d'encodage adossé à des situations d'apprentissage spécifiques, alors ils produiront davantage leurs écrits en autonomie.

3) Les indicateurs sélectionnés

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons sélectionné un certain nombre d'indicateurs présentés dans le *tableau 5*.

Tableau 5 : Les indicateurs sélectionnés

Passer du traitement figuratif au traitement visuel	<p><i>Pertinence de l'écrit (aspects figuratifs)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apparition de lettres (de son prénom ou autre) ou de pseudo lettres dans le tracé (pertinence de l'écrit) • Tracé organisé sur une ligne (horizontalité) • Apparition d'un sens d'écriture spécifique <p><i>Sens donné à l'écriture (aspects constructifs)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand l'élève est interrogé il dit "j'ai écrit" au lieu de "j'ai dessiné" ou "j'ai fait"
Passer du traitement visuel au traitement de l'oral	<p><i>Lien oral-écrit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pertinence des écrits dans la correspondance graphophonologique • L'élève dit « j'entends » pour écrire. • Raccourcissement des écrits • Disparition des pseudo-lettres
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'essais d'écriture produits en autonomie • Présence de mots encodés autres que ceux proposés par l'enseignant • Nombre d'élèves qui fréquentent le coin écriture volontairement en début et fin d'étude

4) Le contexte de l'étude

L'étude s'est réalisée dans deux classes distinctes : une moyenne-section et une grande-section de maternelle. Enseignantes-stagiaires, nous intervenons chacune une semaine sur deux, ce qui correspond à la moitié du temps scolaire. La classe de grande-section se compose de 24 élèves. L'école ne se situe pas en réseau d'éducation prioritaire. Le français apparaît comme la langue usuelle de tous les élèves. La classe de moyenne-section se compose quant à elle de 23 élèves (13 garçons et 10 filles) dont un élève qui bénéficie d'un aménagement du temps scolaire (ne vient que le matin). L'école est classée en REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcé). Le projet d'école fait état de 65% d'élèves de l'école pour lesquels le Français n'est pas la langue usuelle (grande majorité de créolophones) et de 25% des élèves de GS qui présentent des difficultés en phonologie. Compte tenu de ces données, il est primordial de donner une importance égale à l'écrit et à l'oral et ce dès l'entrée en PS avec un travail plus conséquent dès la MS. L'étude a été réalisée en période 2 c'est-à-dire d'octobre à décembre. Pour la classe de GS, l'étude a pu se faire sur une durée de 7 semaines. Quant à la classe de MS, l'étude s'est réalisée sur une durée de 4 semaines.

5) Les étapes de l'étude

5.1) Étape 1 : l'évaluation diagnostique

- **Présentation de l'évaluation**

Dans un premier temps, il nous paraît pertinent d'effectuer une évaluation diagnostique basée sur le même modèle proposé par Fijalkow et Liva (1994) dans leur étude sur la clarté cognitive afin de statuer du traitement utilisé par chacun des élèves de nos classes. Cela permettra de proposer des situations d'apprentissage adaptées en complément de la mise en place d'une activité ritualisée.

- **Modalités de l'évaluation**

L'évaluation se déroule en atelier dirigé de 6 à 8 élèves en fonction de l'effectif de la classe concernée. L'enseignante apporte deux cartes sur lesquelles figurent les photographies d'un RAT et d'un FROMAGE. L'objectif est d'encoder deux mots (RAT, FROMAGE) et une phrase (LE RAT AVALE LE FROMAGE) dans un carnet qui deviendra leur carnet d'écrivain. Les étapes de l'évaluation diagnostique sont détaillées dans le *tableau annexe 1*.

5.2) Étape 2 : l'activité ritualisée et la réalisation conjointe de situations d'apprentissage

• Description de l'activité ritualisée et des situations d'apprentissage

L'activité ritualisée que nous avons choisi de mettre en place au sein de nos classes respectives est l'encodage de mots mono-, bi- puis trisyllabiques ne comportant pas voire peu de consonnes occlusives. Nous avons en effet privilégié comme recommandé par le guide phonologie (**Direction générale de l'enseignement scolaire du MEN, 2020**) l'encodage de mots comportant des voyelles et des consonnes fricatives. Chaque jour, les élèves auront un mot différent à encoder et devront l'écrire dans leur carnet d'écrivain. Les mots du jour sont matérialisés par les cartes mots référents du CLEO, affichés au tableau (à raison d'une par jour ou par semaine) et dont les graphies ont été cachées. Chaque matin, après l'affichage de la carte mot-référent, l'enseignante demande aux élèves quel est le mot du jour et le nomme pour éviter toute confusion. Conjointement à cette activité, des situations d'apprentissage, décrites plus loin, prenant en compte le niveau de conceptualisation de l'écrit des élèves ainsi que les difficultés inhérentes à l'activité d'écriture seront proposées. Le but est de voir si la mise en œuvre de situations d'apprentissage permet de faire progresser les élèves dans leur conceptualisation de l'écrit à travers les mots qu'ils auront à encoder quotidiennement.

• La tenue du carnet d'écrivain

Le carnet d'écrivain est l'outil phare de la démarche proposée aux élèves. Il s'agit d'un carnet individuel que l'élève a en libre accès dans la classe, il sera utilisé lors des essais d'encodages ritualisés et lors des situations d'apprentissage. Les similitudes et différences des carnets d'écrivain proposés en MS et GS sont détaillées dans le *tableau annexe 2*.

• L'aménagement d'un coin écrivain

Dans nos classes respectives, nous avons choisi d'aménager un coin écrivain. Ce coin est destiné à accueillir les élèves lors de l'activité ritualisée d'encodage de mots dans la journée et peut aussi être utilisé pour l'écriture spontanée de mots ou messages.

En MS, le coin est aménagé ponctuellement avec du matériel par manque de place. Un tableau à craie sur lequel la date est écrite permet aux élèves de copier des mots, d'afficher le mot du jour (caché), d'afficher des mots à copier sur des supports variés progressivement proposés aux élèves. Les outils scripteurs sont eux rangés dans un meuble près du coin et permettent aux enfants de choisir en libre accès leurs médiums.

En GS, ce coin est aménagé à côté du coin regroupement de la classe. Il a une capacité d'accueil maximale de deux personnes. Le coin écrivain comporte : une boîte aux lettres pour recevoir le courrier de la classe, un présentoir de mots référents à copier, l'affichage du mot du jour à

encoder sur le mur, des supports et outils scripteurs évolutifs au fil des semaines. Le détail des composantes des coins écrivains des deux classes est présenté dans le **tableau annexe 3**.

- **L'utilisation de cartes mots référents**

La ressource CLÉO GS propose de nombreuses cartes mots référents regroupées en catégories dans les trois graphies : capitale d'imprimerie, script et cursive. Celles-ci permettent de créer une banque de mots qui servira pour les essais d'encodage (en cachant l'écriture des mots) et pour les activités de copie libre au sein du coin écrivain.

- **Séquences proposées en moyenne-section et grande-section**

Pour ce qui est des élèves de moyenne-section, nous avons vite compris qu'il s'agissait davantage de donner du sens à l'activité d'écriture et d'amener les élèves à comprendre les fonctions et fonctionnement de l'écrit. Pour cela des situations inspirées du manuel *Vers l'écriture MS* (Schneider & Dorner, 2016) ont été proposées en complément de l'activité ritualisée d'encodage de mots (un mot par semaine puis un par jour) et les évaluations diagnostique et sommative. Pour les élèves de grande-section, il est question d'intensifier l'activité ritualisée en leur proposant dès le début un mot à encoder par jour et d'axer sur des petits rituels de phonologie en regroupement afin de les emmener à transcrire de l'oral en écrit. Les séquences proposées en MS et GS sont consignées dans le **tableau 7**. Le détail de ces séquences est quant à lui disponible en annexe dans les **tableaux annexes 8 et 9**. Pour la classe de moyenne-section, une correction est effectuée individuellement après encodage du mot du jour (après verbalisation de sa procédure par l'élève) avant d'être repris en collectif lors du regroupement du soir. Pour la classe de grande-section, le mot est corrigé le soir avec présentation devant la classe de quelques productions. Dans les deux cas, l'enseignant écrit le mot avec son écriture normée en veillant à bien dire le nom des lettres et le bruit qu'elles font. L'enseignant donne ainsi la procédure d'écriture du mot.

Tableau 7 : Séquences proposées en moyenne et grande sections

Situations - Durée - Modalité	Objectifs opérationnels et/ou langagiers	Progressivité des mots
MOYENNE SECTION		
Évaluation diagnostique (RAT, FROMAGE, LE RAT AVALE LE FROMAGE)		
1- Le coin écriture (20', Dirigé)	Décrire le coin écriture et échanger sur la fonction de ce coin	Semaine 1 : OS Semaine 2 : NID Semaine 3 : LIT ; RIZ ; RUE ; CHAT Semaine 4 : JUPE ; LAPIN
2- Qu'est-ce que l'écrit est à quoi sert-il ? (10', Regroupement)	Partager ses représentations initiales sur l'écrit	
3- Lettres ou graphismes ? (25', Dirigé)	Distinguer les lettres des graphismes par un classement en catégories Nommer les différentes catégories en présence	
4- Les écrits de la classe (20', Dirigé)	Identifier les écrits de la classe Nommer ces écrits et leurs fonctions	
5- Le prénom (20', Dirigé)	Écrire l'étiquette prénom de la mascotte de la classe Identifier et expliquer le rôle du prénom et de l'étiquette prénom	
6- Les lettres dans un mot (20', Dirigé)	Identifier l'importance de l'ordre des lettres dans un mot	
Évaluation sommative (RAT, FROMAGE, LE RAT AVALE LE FROMAGE)		
GRANDE SECTION		
Évaluation diagnostique (RAT, FROMAGE, LE RAT AVALE LE FROMAGE)		
1- L'appel (5', Regroupement)	Acquérir une conscience phonologique	Semaine 1 : OR Semaine 2 : LIT ; RUE ; RIZ ; PAPI Semaine 3 : NID ; ILE ; VACHE Semaine 4 : RAT ; LOUP ; ROBE ; VELO Semaine 5 : RADIS ; PIZZA ; LUGE, COLLE Semaine 6 : BEBE ; NOEL ; ECOLE Semaine 7 : STYLO ; CAFE ; JUS ; JUDO
2- C'est le prénom de qui ? (5', Regroupement)	Associer une étiquette-prénom à son propriétaire en découvrant le principe alphabétique.	
3- L'écriture de la date (5', Regroupement)	Dicter la date du jour	
4- Dans la hotte du Père-Noël (20', Atelier dirigé)	Oser écrire seul un mot à l'aide de ses connaissances.	
Évaluation sommative (RAT, FROMAGE, LE RAT AVALE LE FROMAGE)		

5.3) Étape 3 : l'évaluation sommative

Durant la dernière semaine de la période 2, nous avons réalisé une évaluation finale pour nous rendre compte de l'évolution de nos élèves dans leur conceptualisation de l'écrit. L'évaluation sommative se déroule dans les mêmes conditions que l'évaluation diagnostique. En atelier dirigé de 6 à 8 élèves, l'enseignante apporte deux cartes sur lesquelles figurent les photographies d'un RAT et d'un FROMAGE. L'objectif est d'encoder deux mots (RAT, FROMAGE) et une phrase (LE RAT AVALE LE FROMAGE) dans le carnet des écrivains.

6) Le recueil de données

6.1) Les types de données recueillies

Les données recueillies dans le cadre de ce mémoire sont de deux ordres : qualitatif et quantitatif. Elles sont présentées dans le **tableau 9**.

Tableau 9 : La nature du recueil de données

Données qualitatives	Données quantitatives
Par rapport à la grille d'évaluation élaborée par Fijalkow et Liva (1994) dans le cadre des évaluations et de l'activité ritualisée	
-Photographies des différentes traces et essais d'écriture (aspects figuratifs) -Réponses des élèves face au questionnement suite à leurs productions (aspects constructifs de l'écrit) -Observations et interprétation de l'écrit des élèves par l'enseignant	-Pourcentage d'élèves qui se situent dans chaque traitement en début et fin d'étude -Pourcentage d'élèves qui sont passés d'un traitement donné à un traitement supérieur -Pourcentage d'élèves qui n'ont pas changé de traitement mais qui ont évolué au sein de leur traitement
Dans le cadre des situations d'apprentissage proposées	
Observations réalisées lors des séances	
Dans le cadre de l'autonomie face à l'activité d'écriture	
	-Pourcentage d'élèves qui ont fréquenté le coin écriture au cours de l'étude -Nombre d'essais d'écriture produits en autonomie (sans la demande de l'enseignant) -Pourcentage d'élèves qui tentent d'encoder des mots autres que ceux demandés par l'enseignant.

6.2) Les moyens mis en œuvre pour le recueil des données

Pour pouvoir recueillir les données, nous avons choisi de centraliser l'ensemble des mots à encoder (activité ritualisée et évaluations) au sein du carnet d'écriture. L'enseignant ainsi que l'élève pourront ainsi apprécier les progrès réalisés dans le cadre de la conceptualisation de l'écrit. L'enseignant écrit également ce que lui dit l'élève sous sa production dans ce même carnet et finit par écrire la bonne graphie en rouge également. Ces dernières données permettront d'analyser par la suite les aspects constructifs de l'écriture en plus des aspects figuratifs visibles sur la production de l'élève. Pour les situations d'apprentissage, les observations que l'enseignant note à l'issue de chaque séance sur sa fiche de préparation permettent d'apprécier l'écart entre le prévu et le réalisé et d'évaluer la pertinence ainsi que l'efficacité des situations proposées. En ce qui concerne les données quantitatives, une observation régulière de l'enseignant sur l'ensemble de la période d'étude et l'analyse des carnets d'écriture permettent de renseigner au fur et à mesure un tableau Excel qui centralise l'avancée des élèves et leur niveau d'autonomie.

7) Méthodologie d'analyse des données

7.1) L'outil d'analyse des données : la grille de Fijalkow et Liva

Nous avons choisi d'analyser les productions de nos élèves d'un point de vue quantitatif en nous basant sur la grille proposée par Fijalkow et Liva en 1994. Pour adapter la grille à nos classes, nous avons choisi de nous centrer sur les traitements figuratif, visuel et de l'oral. Le traitement orthographique, apparaît quant à lui uniquement sous les formes simplifiées "partielle" ou "systématique". Pour chaque traitement et sous-traitement un code chiffré est utilisé pour simplifier la présentation des résultats par la suite. Le **tableau 10** présenté plus loin correspond à la grille utilisée au cours de l'étude.

7.2) L'échantillon choisi

Au terme de l'évaluation diagnostique de début de période 2, nous avons choisi de sélectionner un échantillon de six élèves : trois enfants de moyenne-section et trois enfants de grande-section. Le choix de l'échantillon s'est fait de sorte à avoir des résultats hétérogènes. Nous avons donc choisi des élèves ayant des rapports allant du traitement figuratif au traitement de l'oral, en passant par le traitement visuel.

Tableau 10 : Codes chiffrés utilisés pour la grille d'évaluation

Traitement figuratif	Traitement oral - Écriture phonétique (mot)
11 Dessin	3131 Inversion de phonèmes dans une syllabe
12 Simulation de l'écriture	3132 Une syllabe entière écrite correctement
Traitement visuel (mot + phrase)	3133 Plusieurs syllabes écrites correctement
211 Pseudo-lettres et simulation de l'écriture	3134 Ecriture phonétique du mot
212 Pseudo-lettres et lettres	Traitement oral (phrase)
213 Lettres du prénom majoritairement	321 Phrase plus longue que le mot le plus long
214 Autres lettres majoritairement	322 Phrase avec une lettre pour chaque mot
221 Graphie du mot non réinvestie dans la phrase	323 Phrase segmentée en deux parties
222 Graphie du mot réinvestie dans la phrase	324 Phrase segmentée en plus de deux parties
Traitement oral - Quelques correspondances (mot)	325 Phrase segmentée en autant de parties que de mots
311 Autant de lettres que de syllabes	Traitement orthographique
3121 Lettres dans deux ou trois mots	41 Partielle
3122 Attaques des mots	42 Systématique
3123 Au moins une lettre par syllabe	

8) Résultats du recueil de données

Au terme du recueil de données qui s'est déroulé d'octobre à décembre (période 2), nous avons pu obtenir des résultats variés sur les trois plans d'étude : les évaluations et les essais d'encodage ritualisés, les situations d'apprentissage, l'autonomie.

8.1) Résultats quantitatifs des évaluations diagnostiques et sommatives

L'évaluation diagnostique s'est réalisée au cours de la première semaine de la période 2. Pour la classe de moyenne-section, 20 élèves sur 23 y ont participé. Deux filles ont été absentes lors de toute la semaine d'évaluation et un garçon n'a pas participé en raison des aménagements dont il bénéficie. Les deux filles en question ont passé l'évaluation au cours de la semaine suivante. Au total, 22 élèves ont donc participé à l'étude. En grande section, les 24 élèves de la classe étaient présents lors de l'évaluation diagnostique. Chacun d'entre eux a participé à l'étude. À la fin de la période 2, une évaluation sommative (selon les mêmes conditions que l'évaluation diagnostique) a été réalisée. Les résultats quantitatifs obtenus à l'issue de ces évaluations sont présentés en *figure 4*. Cette figure renseigne le pourcentage et la proportion

d'élèves dans les traitements figuratif, visuel, de l'oral et orthographique en début et fin d'étude par rapport à l'effectif de chaque classe.

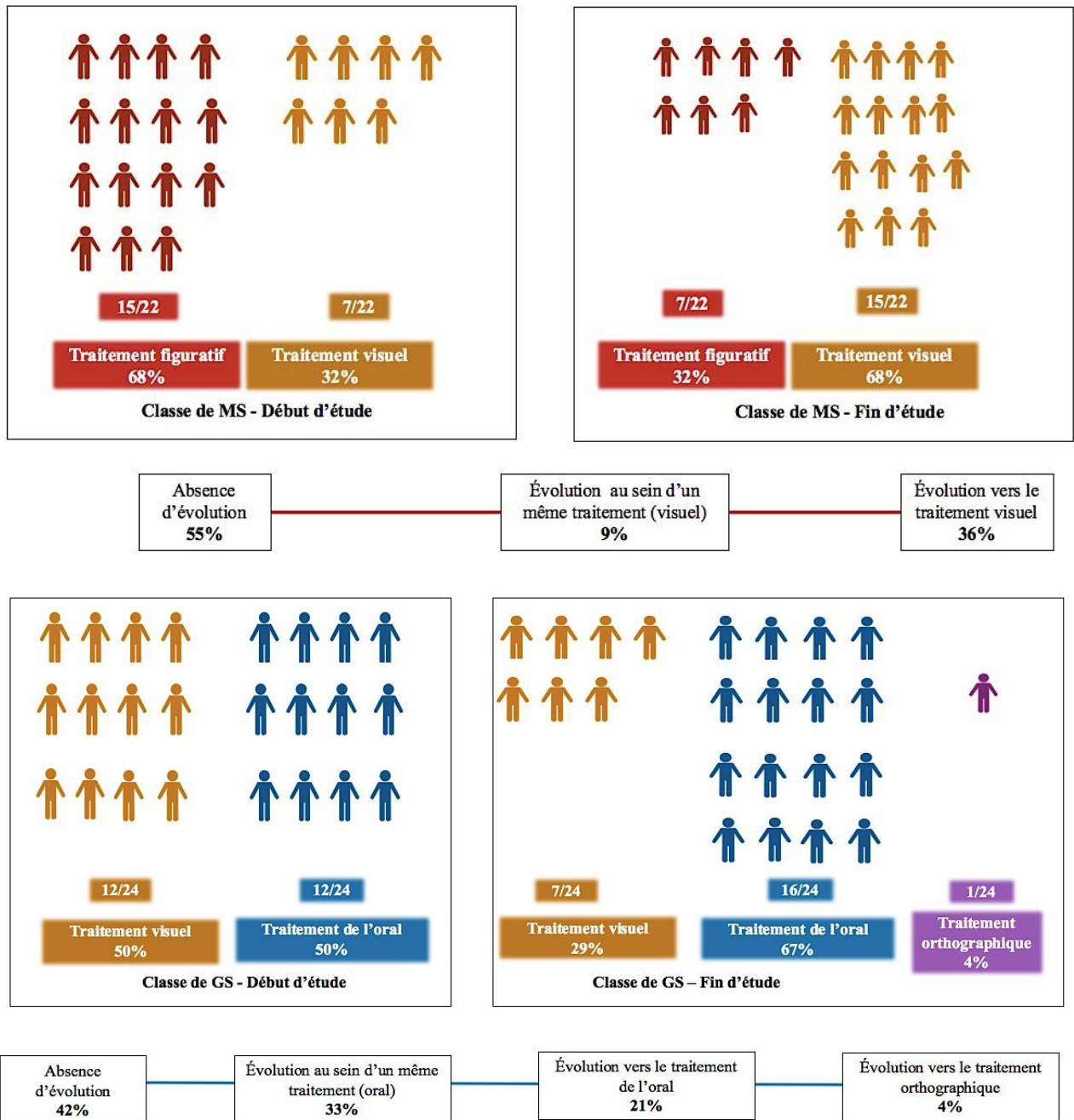
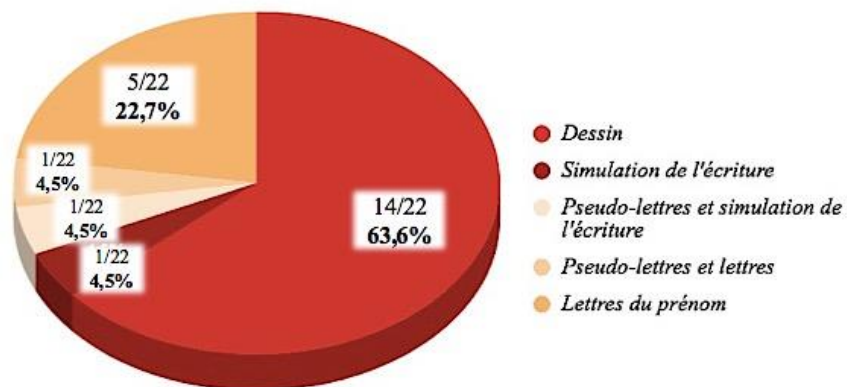


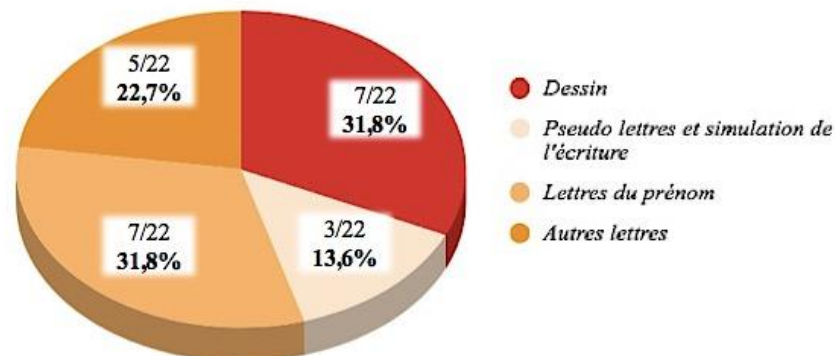
Figure 4 : Distribution des élèves de MS et GS dans les différents traitements de l'écriture selon *Fijalkow et Liva* en début et fin d'étude.

La *figure 5* détaille la répartition des élèves de chaque classe dans les traitements et précise également les sous-traitements afin de rendre compte des évolutions entre le début et la fin d'étude. Les diagrammes circulaires mettent en avant la proportion des élèves par rapport à l'effectif classe et sont également exprimés en pourcentage.

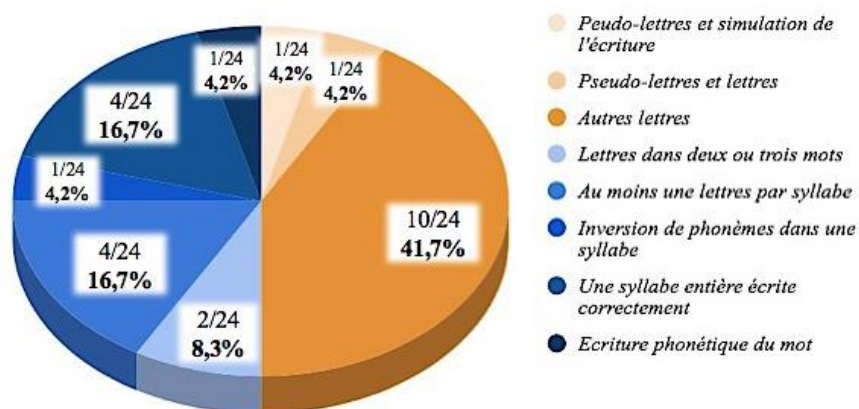
Répartition des élèves de la classe de moyenne section
Evaluation diagnostique



Répartition des élèves de la classe de moyenne section
Evaluation sommative



Répartition des élèves de la classe de grande section
Evaluation diagnostique



Répartition des élèves de la classe de grande section
Evaluation sommative

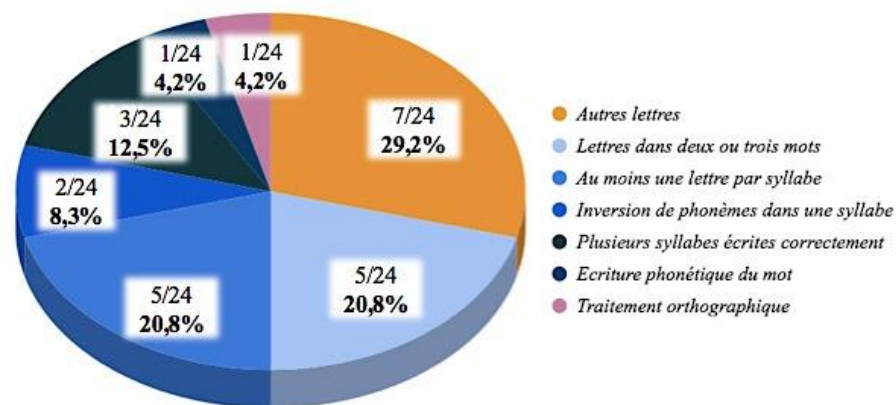


Figure 5 : Répartition des élèves de MS et GS dans les différents traitements et sous-traitements de l'écriture en début et fin d'étude

Pour les élèves MS, on observe essentiellement un passage du traitement figuratif au traitement visuel : du dessin ou de la simulation de l'écriture à l'utilisation de lettres de son prénom ou autres. Pour les élèves de GS majoritairement déjà au traitement visuel au début de l'étude, il est possible d'observer une réduction des écarts de niveau avec davantage d'élèves qui sont passés au traitement de l'oral en fin d'étude.

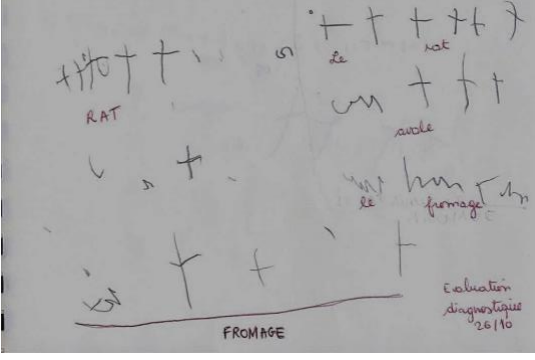
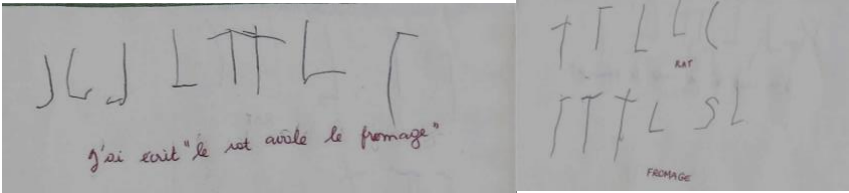
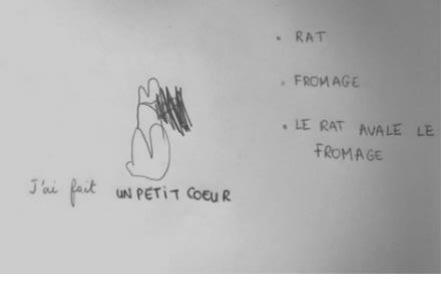
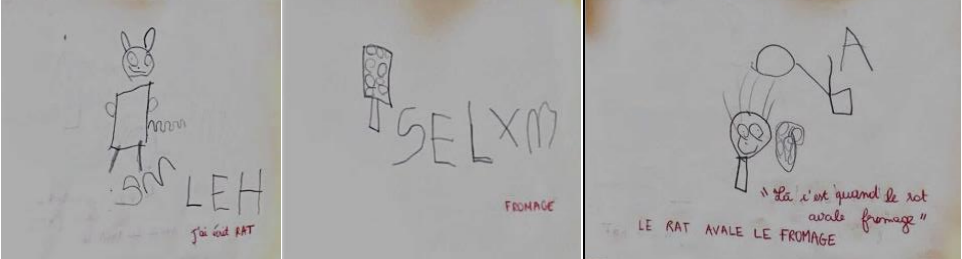
Ces données sont confortées par les résultats quantitatifs présentés juste avant où sept élèves de MS sur 22 (32%) sont au traitement figuratif en fin d'étude contre 15 élèves sur 22 (68%) en début d'étude. Au sein de la classe de MS, 12 élèves sur 22 (55%) n'ont pas évolué entre le début et la fin d'étude. Par contre, huit élèves (36%) sont passés du traitement figuratif au traitement visuel. Enfin, deux élèves qui étaient au traitement visuel au départ sont restés au sein de leur traitement mais ont progressé soit en passant des pseudo-lettres aux lettres soit en passant des lettres de son prénom à d'autres lettres (9%).

Pour la classe de GS, 10 élèves sur 24 (42%) sont restés dans leur traitement de départ et n'ont pas évolué. Cinq élèves (21%) sont passés du traitement visuel au traitement de l'oral. Enfin, huit élèves (33%) déjà dans un traitement de l'oral sont restés dans celui-ci mais ont progressé dans les sous-traitements avec une amélioration des liens établis entre oral et écrit (syllabes, phonèmes...). Enfin, une seule élève (4%) a grandement progressé en passant au traitement orthographique.

8.2) Résultats qualitatifs des évaluations diagnostiques et sommatives

Les résultats qualitatifs des évaluations réalisées sont présentés sous la forme de photographies des productions de trois élèves de MS et de trois élèves de GS (*tableau 11a et 11b*). Ces deux tableaux rendent compte des évolutions des élèves entre l'évaluation diagnostique et sommative proposées en début et fin de période 2. Ces tableaux détaillent également les aspects figuratifs et constructifs de l'écrit de l'élève ainsi que le lien que celui-ci peut faire entre ce qu'il entend et ce qu'il écrit.

Tableau 11 a : Productions de trois élèves de MS lors des évaluations diagnostiques et sommatives.

Élève	Traitement	Productions
22	Évaluation diagnostique - Traitement figuratif (Simulation de l'écriture)	
		<p>L'élève a "écrit" les deux mots et la phrase. L'écrit est organisé : horizontalité et espacements respectés. On note la présence de symboles et de traces qui ne sont pas des pseudo-lettres ni des lettres. Lors des échanges, l'élève a attesté qu'il a écrit.</p>
	Évaluation sommative - Traitement visuel (Lettres + pseudo-lettres)	
		
	<p>L'élève est passé au traitement visuel. Il y a présence de lettres (erreur dans l'orientation du L). On observe essentiellement l'écriture des lettres droites en lien avec l'apprentissage en cours lors de la période 2 (L, T et J). L'élève réalise un écrit bien organisé : horizontalité, sens de l'écriture respectés. Il ne fait cependant pas la différence entre mots et phrases. On note la présence du S et du L (lettres du prénom de l'élève).</p>	
13	Évaluation diagnostique - Traitement figuratif (Dessin)	
		<p>L'élève dessine autre chose que ce qui lui est demandé. Ici, il a dessiné des petits cœurs et l'a dit à l'enseignante. Il a utilisé l'expression "J'ai fait" pour désigner son activité. Après échanges, les deux mots et la phrase attendus ont été écrits à côté de la production de l'élève pour qu'il se rende compte de l'écart entre sa production et ce qui était attendu.</p>
	Évaluation sommative – Traitement visuel (Autres lettres)	
		
	<p>Lors de l'évaluation sommative, il est possible d'observer des lettres pas forcément issues du prénom de l'enfant. L'élève dessine d'abord puis écrit en dessous ou à côté ce que cela représente comme le fait l'enseignante et comme cela est le cas sur les cartes mots référents. L'élève a compris qu'écrire est différent de dessiner. Les écrits sont organisés comme des mots. L'élève a bien écrit de gauche à droite lorsque l'enseignante l'a observé. L'élève ne fait pas de distinction entre les mots et les phrases. Pour la phrase, l'écrit est moins bien organisé et est plus hésitant que pour l'écriture des mots.</p>	


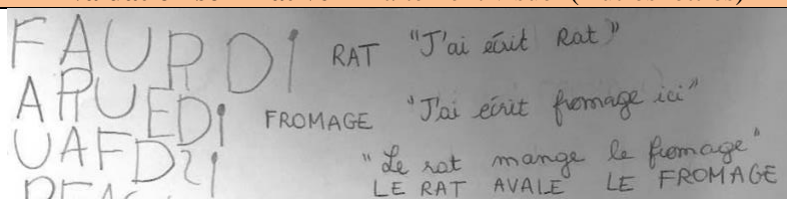
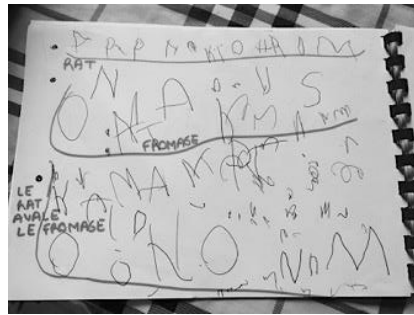
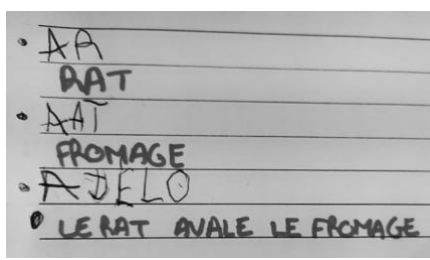
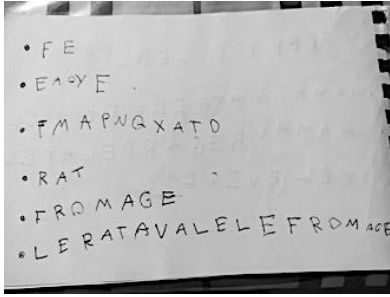
2	Évaluation diagnostique - Traitement visuel (Lettres du prénom)
	 <p>L'élève écrit avec des lettres (essentiellement les lettres de son prénom : D, A, U, R). Il utilise 4 lettres pour écrire les mots FROMAGE et RAT. L'écrit est organisé sur la page et les lettres sont bien écrites dans le sens de l'écriture.</p>
	Évaluation sommative - Traitement visuel (Autres lettres)
	 <p>L'élève écrit toujours les lettres de son prénom mais il est possible d'observer l'apparition d'autres lettres (F, E, S). L'élève termine ses mots avec la dernière syllabe de son prénom la plupart du temps (DI). L'élève ne fait pas de distinction entre mot et phrase. L'écrit est organisé, propre et soigné. L'élève sait déjà qu'écrire nécessite des lettres et n'est passé par le dessin à aucun moment dans l'étude.</p>

Tableau 11 b : Productions de trois élèves de GS lors des évaluations diagnostiques et sommatives.

Élève	Traitement	Productions
19	Évaluation diagnostique - Traitement figuratif (Autres lettres +pseudo lettres)	 <p>L'élève écrit des lettres, majoritairement autres que celles de son prénom, et des pseudo-lettres. Pour le mot « RAT », l'écrit est organisé, en ligne de gauche à droite, et ne comporte que des lettres dont le tracé est hésitant. L'écrit pour « FROMAGE » se désorganise. Les lettres ne sont plus disposées en ligne et on voit l'apparition de pseudo-lettres. L'écrit de la phrase est plus long que les productions des deux mots précédents. Les lettres et pseudo-lettres sont placées de façon aléatoire sur la feuille.</p>
	Évaluation sommative - Traitement de l'oral (Quelques correspondances)	 <p>L'élève a évolué, il écrit des lettres entendues comme les lettres A et R pour RAT, A pour FROMAGE, et les lettres A, E, L et O pour la phrase LE RAT AVALE LE FROMAGE. Cependant il ne fait pas la distinction entre mots et phrases. L'écrit est mieux organisé qu'en début d'étude. Il y a quelques phonèmes qui apparaissent (quelques lettres correctes). L'élève n'est pas encore passé au traitement phonétique à proprement parler.</p>

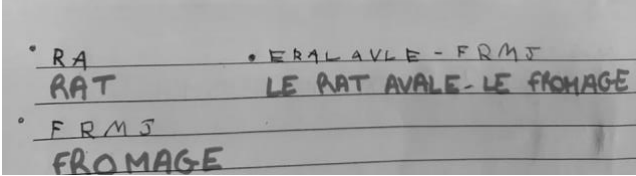
Évaluation diagnostique - Traitement visuel (Autres lettres)

7



L'élève écrit des lettres, majoritairement autres que celles de son prénom, de façon soignée en respectant le sens de l'écriture. Le nombre de lettres est en corrélation avec la longueur sonore des mots. Le mot "FROMAGE" est ainsi écrit avec plus de lettres que le mot "RAT". De même, la phrase comporte plus de lettres que les deux mots précédents. L'élève ne réinvestit pas la graphie des mots au sein de sa phrase. En dessous de sa production l'élève prend la correction sans réaliser d'erreur de copie. L'écriture de la phrase ne comporte cependant pas d'espace.

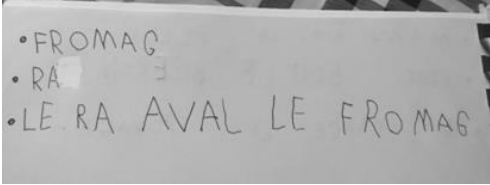
Évaluation sommative - Traitement de l'oral (Quelques correspondances)



L'élève est passé au traitement de l'oral. Pour le mot RAT, l'écriture est phonétique (absence de la lettre muette). Pour le mot FROMAGE, l'élève n'écrit que les consonnes entendues sans les voyelles. Enfin, pour l'écriture de la phrase, il y a réinvestissement des mots précédemment écrits : petite inversion du E et du L pour écrire LE et oubli d'un A pour écrire AVALE. Il n'y a pas d'espacement pour la phrase (un espacement marqué par un «-»).

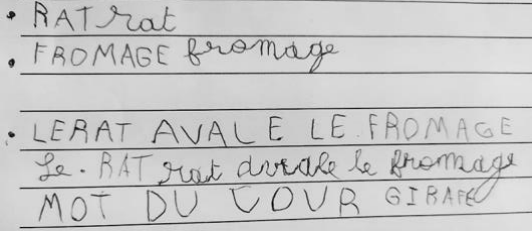
Évaluation diagnostique - Traitement de l'oral (Écriture phonétique du mot)

6



Dans cette production, les lettres sont soignées et respectent le sens de l'écriture. L'élève écrit phonétiquement toutes les demandes de mots. La graphie des mots est réinvestie au sein de la phrase. Celle-ci est découpée en autant de parties que de mots. L'élève n'a pas conscience des lettres muettes : les lettres "E" à la fin de FROMAGE et AVALE ainsi que la lettre "T" à la fin de RAT.

Évaluation sommative - Traitement orthographique systématique



L'évaluation sommative pour cet élève a été réalisée en **période 4**. Celui-ci est passé d'une écriture phonétique avec absence des lettres muettes à une écriture orthographique systématique. Les mots sont bien réinvestis dans la phrase et l'espacement est respecté. L'écrit est propre et bien organisé. L'élève écrit même le mot en capitales d'imprimerie puis en cursive.

8.3) Résultats quantitatifs et qualitatifs du niveau d'autonomie des élèves en début et fin d'étude

Nous avons pu mesurer l'évolution de l'autonomie de nos élèves en récoltant des données sur le taux de fréquentation du coin écriture, le nombre d'essais d'écriture produits sans la demande de l'enseignant par rapport au nombre d'essais produits au total et le nombre d'essais d'encodage de mots autres que ceux attendus par l'enseignant.

Le graphique présenté en **figure 6** illustre la comparaison de l'autonomie entre la classe de MS et celle de GS. En classe de moyenne-section, il apparaît que les élèves sont moins autonomes que les élèves de grande-section en fin d'étude. En effet, seulement six élèves de MS sur 22 (27%) ont investi seuls et spontanément le coin écriture lors des ateliers proposés en autonomie ou lors de l'accueil contre la totalité des 24 élèves en GS (100%). Par ailleurs, huit élèves de grande-section (33%) ont pris spontanément l'habitude d'encoder le mot du jour dans leur carnet sans que l'enseignant ne le leur rappelle ou demande contre trois élèves sur 22 (14%) en moyenne-section. Enfin, seule une minorité des élèves des deux classes ont osé et tenté d'encoder d'autres mots que ceux proposés par l'enseignant à l'occasion d'une écriture spontanée dans leur carnet : un seul élève sur 22 en MS (5%) et deux élèves sur 24 en GS (8%).

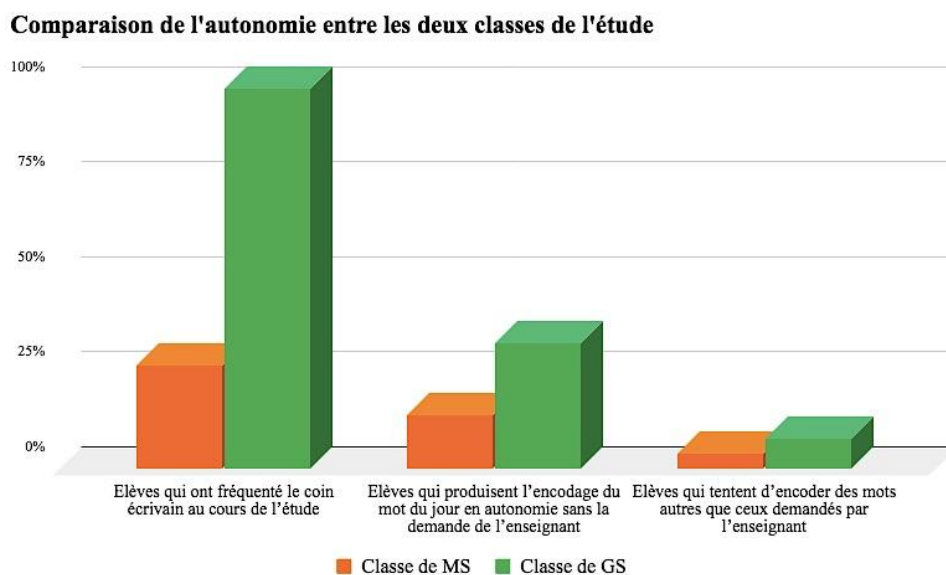


Figure 6 : Comparaison de l'autonomie entre la classe de moyenne section et la classe de grande-section

Pour les essais d'encodage de mots, un total de **118 mots** a été encodé par les 22 élèves de MS sur la période d'étude. Ces mots comprennent les mots donnés en évaluation diagnostique et

sommative et les mots du dispositif ritualisé (8 mots). Parmi ces mots, seuls 13 d'entre eux ont été encodés sans que l'enseignant ne le demande par les trois élèves concernés par la réalisation de l'activité ritualisée seuls. Il y a donc **11%** des mots de l'étude qui ont été encodés sans demande de l'enseignant. Pour les élèves de grande-section, un total de **300 mots** a été encodé par les 24 élèves sur la période d'étude pour un ensemble de 22 mots rituels. Parmi ces 300 mots, 64 d'entre eux ont été encodés sans rappel ni demande de l'enseignant ce qui représente **21,3%** des mots de l'étude (*Figure 7*).

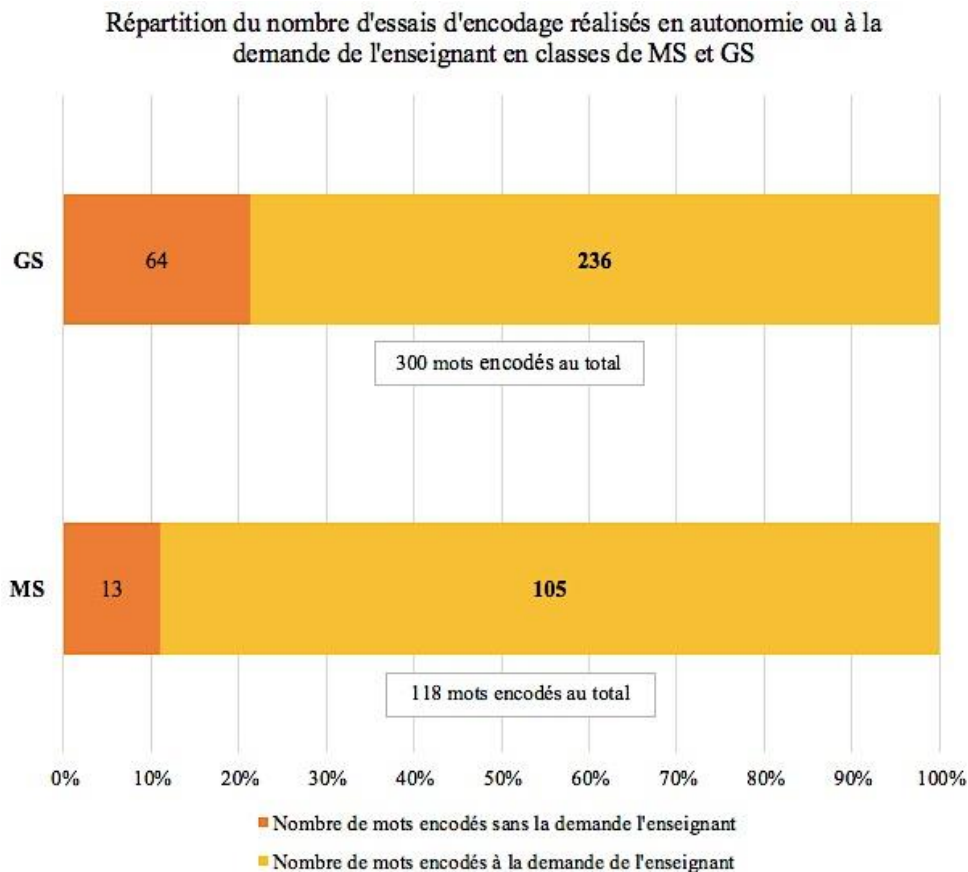


Figure 7 : Répartition du nombre d'essais d'encodage réalisés en autonomie ou à la demande de l'enseignant en classes de MS et GS

Il est maintenant question de s'intéresser aux résultats du dispositif ritualisé mis en place et des situations d'apprentissage pour voir s'ils ont eu un impact sur l'évolution des conceptualisations de l'écrit d'une part et sur l'autonomie des élèves face à l'écriture d'autre part.

8.4) Résultats qualitatifs de l'activité ritualisée et des situations d'enseignement et d'apprentissage

Afin de faire évoluer les élèves dans leur conceptualisation de l'écriture, les situations proposées en MS ont essentiellement porté sur le passage du traitement figuratif au traitement visuel.

- *Séance 1 : Le coin écriture*

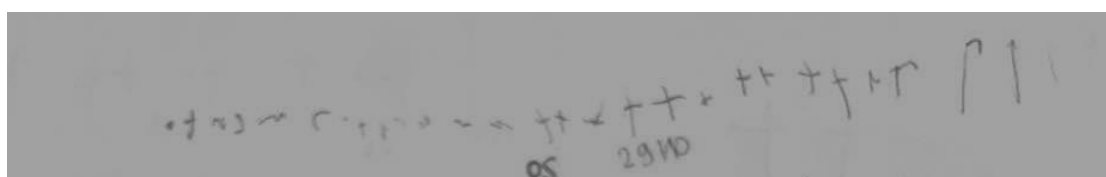
Lors de la séance de présentation du coin écriture, les élèves se sont montrés curieux et ont tout de suite investi le nouveau coin en utilisant le matériel à disposition. Une présentation des activités réalisées lors de cette première séance figure en *tableau annexe 4*.

- *Séance 2 : Qu'est-ce que l'écrit et à quoi sert-il ?*

Lors de cette situation, la question du rôle de l'écrit a été posée aux élèves sous la forme *À quoi ça sert d'écrire selon vous ?* Pour étayer le propos, d'autres questions ont donc été posées. Les réponses obtenues sont précisées ci-dessous.

<i>Pourquoi écrit-on ? Qu'utilise-t-on pour écrire ?</i>	"Pour faire les lettres", "on prend un stylo", "je prends un crayon à papier", "il faut une feuille", "pour faire l'alphabet"
<i>Savez-vous écrire ? Savez-vous écrire le mot "chat" par exemple ?</i>	"Je ne sais écrire que ça" en montrant son prénom, "je ne sais pas comment écrire CHAT, c'est trop difficile".
<i>À quel moment écrit-on ?</i>	"Pour faire des histoires", "pour dire le prénom"

Rituel : écriture inventée du premier mot « OS » par l'élève 22



L'élève n'a pas changé de traitement. Il se situe toujours dans le traitement figuratif de l'écriture avec une simulation de l'écriture. L'écrit est cependant organisé, horizontal et va de la gauche vers la droite (respect du sens de l'écriture lors de l'observation de l'enseignant).

- *Séance 3 : Lettres ou graphismes ?*

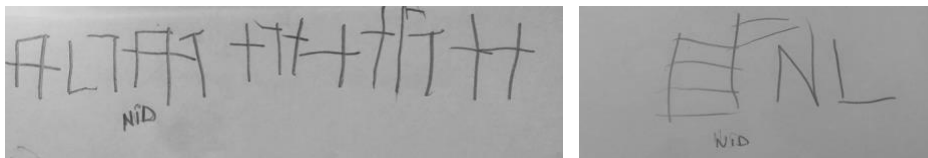
Lors de l'activité de catégorisation des lettres et graphismes, les catégories n'ont pas été données dans un premier temps. Les élèves devaient mettre ensemble les éléments qu'ils pensent aller ensemble. Les associations obtenues sont illustrées dans les photographies du *tableau annexe 5* et témoignent de trois types de classement (classement sur le critère de la ressemblance, classement correct et pas de critère explicite de classement). Lors de la présentation du dessin à la fin de séance, les élèves ont réussi à bien effectuer la distinction avec les lettres et les graphismes.

- *Séance 4 : Les écrits de la classe*

La séance proposée sur l'identification des écrits de la classe a été très concluante. Les élèves ont identifié les écrits suivants : les albums du coin bibliothèque, les affichages "maison", "école", "les étiquettes prénoms"... En conclusion, il a été possible d'insister sur le fait que pour écrire il faut des lettres et que l'on reconnaît des écrits grâce aux lettres.

Rituel : écriture inventée du deuxième mot « NID » par les élèves 12 et 17

Les élèves 12 et 17 qui exerçaient un traitement figuratif (dessin) de l'écriture lors des évaluations diagnostiques sont passés au traitement visuel après la quatrième situation proposée. Ils utilisent pour écrire des lettres et des pseudo-lettres (issues de leur prénom en grande majorité). Les écrits sont horizontaux et soignés.



- *Séance 5 : Le prénom – écriture accompagnée*

En grande majorité lors de la commande d'écriture du prénom de la mascotte "LOUP", les élèves ont employé des lettres et pseudo-lettres témoignant ainsi de l'évolution de leur compréhension du code permettant l'écriture (86% d'entre eux). Une activité de copie à la fin du mot LOUP par les élèves eux-mêmes à partir d'un modèle de l'enseignante a permis de poser l'écart entre leur production et l'écriture normée du mot. Quelques productions sont présentées dans le **tableau annexe 6**. L'écriture de ce mot a été « accompagnée » par l'enseignante car celle-ci a construit avec les élèves la procédure pour écrire le mot (regarder dans un album de Loup, écouter le son de la première lettre pour savoir quelle lettre écrire...).

Rituel : écriture inventée du mot « LIT » par l'élève 17 et 2 et du mot « RIZ » par l'élève 17

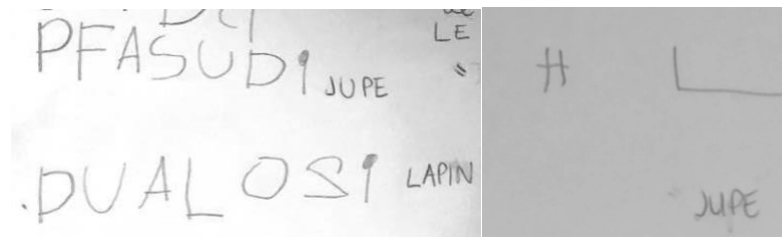


Les deux élèves se trouvant au traitement visuel de l'écriture avant la séance 5 ont progressé à l'issue de cette situation en faisant apparaître d'autres lettres que celles de leur prénom (le E, F, H pour l'élève 17 et le B pour l'élève 2). L'écrit est toujours pertinent en terme d'horizontalité.

- **Séance 6 : Les lettres dans un mot**

Cette situation a permis aux élèves de se rendre compte de l'importance de l'ordre dans un mot connu : le prénom. Par cette mise en situation, la majorité des élèves a affirmé que le mot n'était plus leur prénom après changement de place de deux lettres par l'enseignant.

Rituel : écriture inventée du mot « JUPE » et « LAPIN » par l'élève 2 et du mot « JUPE » par l'élève 8



L'élève 2 est toujours au traitement visuel mais écrit en grande majorité avec des lettres autres que son prénom alors que ce n'était pas le cas avant la séance 6 (lettres F, S, L, O). Pour ce qui est de l'élève 8, celle-ci dessinait uniquement jusqu'à la séance 6 lors du dispositif ritualisé (traitement figuratif). Mais après cette séance, l'élève fait apparaître deux lettres de son prénom et passe donc au traitement visuel de l'écriture.

En GS, les situations d'apprentissage ont essentiellement porté sur le passage du traitement visuel au traitement de l'oral. Les trois premières situations renvoient à des moments ritualisés lors des regroupements collectifs.

- **Situation 1 : L'appel**

Lors de l'appel, les élèves ont pu travailler quotidiennement leur conscience phonologique. De façon progressive, ils ont pu tous scander leur prénom en frappant les syllabes présentes. Puis, les élèves ont découpé leur prénom en isolant certaines syllabes (syllabe d'attaque et syllabe finale).

Rituel : écriture inventée du mot « LIT » par l'élève 19 et du mot « RUE » par l'élève 7



L'élève 19 pour l'écriture du mot LIT se situe dans le traitement visuel et écrit des lettres et plus de pseudo-lettres comme c'était le cas au début de l'étude. L'élève fait trois tentatives pour écrire le mot LIT. Il réinvestit à chaque fois le point-repère de l'enseignant. Pour chaque essai, l'écrit comporte trois lettres : OSO, SOC, ESO. Le tracé des lettres est hésitant.

L'écrit du mot "RUE" par l'élève 7 est organisé et respecte le sens de l'écriture, il comporte uniquement des lettres, sans rapport avec la phonie du mot. L'élève n'a pas évolué depuis le début de l'étude, il écrit en majorité des lettres autres que celles de son prénom.

- **Situation 2 : C'est le prénom de qui ?**

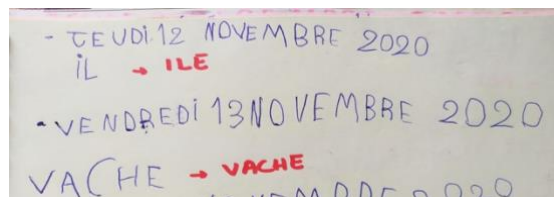
En fonction de l'étiquette choisie par l'enseignant, les élèves ont plus ou moins réussi à trouver le propriétaire. On note quelques facteurs facilitants de la tâche :

-La longueur du prénom : un prénom de trois lettres sera plus facilement identifiable qu'un prénom qui en comporte plus de cinq.

-Le fait que le prénom commence par la même syllabe ou non que d'autres élèves.

-S'il n'y a qu'un absent, les élèves devinent de qui il s'agit sans avoir besoin de faire un recours au principe alphabétique.

Rituel : écriture inventée des mots « ILE » par l'élève 6

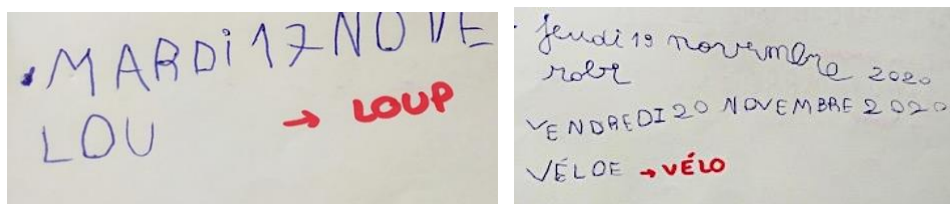


Au fil des semaines, l'élève 6 prend conscience qu'il existe un "E" muet à la fin de certains mots. La correction du mot ILE est au profit de la graphie du mot VACHE le lendemain. Il passe d'un traitement de l'oral à un traitement orthographique.

- **Situation 3 : L'écriture de la date**

Cette situation permet également de travailler le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en partie l'oral des mots. Au fil des séances, l'enseignant a remarqué que la dictée des lettres était de plus en plus automatique pour les élèves. En conséquence et en parallèle, il est à noter que l'écriture de la date dans les carnets d'écriture s'est améliorée pour la majorité des élèves. Ceux-ci prenant garde d'espacer les mots de la date.

Rituel : écriture inventée des mots « LOUP », « ROBE » et « VÉLO » par l'élève 6

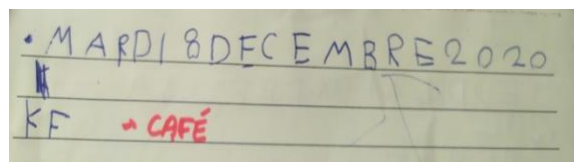


L'élève 6 alterne entre traitement orthographique systématique et partiel au fil des semaines. Le mot LOUP est écrit sans la lettre muette, le mot ROBE est écrit correctement alors que le mot VÉLO se voit rajouté un E muet. L'élève assimile cette règle de la lettre muette et la réinvestit même à tort dans ce cas.

- **Situation 4 : Dans la hotte du père-Noël**

La séance a été moyennement concluante. Elle avait pour but, comme les commandes de mots quotidiennes, de donner confiance aux élèves pour oser écrire. Mais le choix des mots de la comptine, qui permettaient de faire des rimes, a pu poser problème car ils pouvaient comporter certaines difficultés : présence de lettres muettes, des syllabes pouvant être écrites par une seule lettre... Les essais d'écriture des mots sont présentés dans le **tableau annexe 7**. Les mots sont écrits au stylo bille bleu, les élèves ont ensuite pris la correction avec un feutre de couleur pour se rendre compte de l'écart entre leur production et la norme. L'écriture a été accompagnée car un échange sur les procédures a été entrepris.

Rituel : écriture inventée des mots « CAFÉ » par l'élève 7.



L'élève 7 pratiquait jusqu'à ce jour un traitement visuel de l'écriture (autres lettres que celles du prénom). L'écrit de CAFÉ marque l'entrée de l'élève dans un traitement oral de l'écriture. L'élève associe la lettre K à la syllabe CA ; puis il associe la lettre F à la syllabe FÉ. Il écrit en se basant sur le nom des lettres entendues.

Maintenant que tous les résultats de l'étude ont été présentés, il est maintenant question d'en faire une analyse au regard des indicateurs précédemment cités. Cela permettra de voir s'il existe une corrélation entre la mise en place du dispositif ritualisé et l'évolution de la conceptualisation de l'écrit des élèves de maternelle d'une part et sur leur autonomie (capacité à produire des écrits seuls) d'autre part.

III. Analyse du recueil de données

Les résultats présentés juste avant mettent en lumière des évolutions sur le plan de la conceptualisation de l'écrit des élèves et sur l'autonomie de ces derniers dans l'appropriation du dispositif ritualisé. Il s'agit dans cette partie d'interpréter ces résultats dans le détail au regard des indicateurs présentés en début de partie II puis au regard du cadre théorique. Cela permettra de voir si le dispositif ritualisé et les situations d'apprentissage associées ont effectivement permis ces évolutions.

1) Analyse et interprétation des résultats au regard des indicateurs énoncés

Pour rappel, des indicateurs ont pu être sélectionnés afin de valider les hypothèses suivantes :

H1 : Si les élèves bénéficient d'un dispositif ritualisé d'encodage adossé à des situations d'apprentissage spécifiques, alors ils progresseront dans leur niveau de traitement de l'écriture.

H2 : Si les élèves bénéficient d'un dispositif ritualisé d'encodage adossé à des situations d'apprentissage spécifiques, alors ils produiront davantage leurs écrits en autonomie.

1.1) Vérification de l'hypothèse 1 (H1) : lien entre dispositif ritualisé adossé à des situations d'apprentissage et l'évolution du traitement de l'écriture des élèves

Les résultats permettent d'affirmer qu'une partie des élèves de MS et de GS ont progressé dans leur niveau de traitement de l'écriture soit en passant à un traitement supérieur soit en évoluant au sein de leur traitement. En effet, en classe de MS, huit élèves sur 22 (36%) se situant en début d'étude au traitement figuratif sont passés au traitement visuel et en classe de GS, cinq élèves sur 24 (21%) se situant au traitement visuel sont passés au traitement de l'oral. Une élève (4%) est même arrivée au traitement orthographique. Des progrès au sein du même traitement sont aussi à noter pour certains élèves des deux classes. En MS, neuf élèves sur 22 (41%) ont progressé au sein du traitement figuratif (passage du dessin à la simulation de l'écriture) ou du traitement visuel contre huit élèves sur 24 (33%) en GS qui n'ont progressé qu'au sein du traitement de l'oral. De façon générale, le progrès est davantage significatif en GS. Ainsi, en MS la majorité des élèves (12 élèves sur 22, 55%) n'ont pas évolué et sont restés au même niveau de conceptualisation de l'écrit contre 10 élèves sur 24 (42%) en GS.

Ces premiers résultats nous ont menés aux interrogations suivantes : *Comment expliquer que certains élèves ont évolué et d'autres non au sein d'une même classe ? Comment expliquer cet écart au niveau des progrès au sein d'une même classe en terme de conceptualisation de l'écrit ? Comment expliquer que les élèves de GS ont davantage progressé que les élèves de MS ?*

- **Analyse des résultats de moyenne-section en fonction des indicateurs**

Les indicateurs qui ont permis de mesurer cette évolution en MS relèvent de la pertinence de l'écrit produit selon ses aspects figuratifs et constructifs. Ainsi, il est possible de voir au fil des semaines l'apparition dans les productions de pseudo-lettres puis de plus en plus de lettres (**indicateur 1**) dans les écrits des élèves témoignant de leur transition et évolution dans le traitement visuel de l'écriture. Le tracé des écrits est de plus en plus soigné. Une horizontalité (**indicateur 2**) ainsi que l'apparition d'un sens d'écriture spécifique (**indicateur 3**) sont aussi à

noter. Cela peut s'expliquer par le dispositif ritualisé adossé aux situations d'apprentissage proposées mais aussi par d'autres facteurs extérieurs qu'il est important de prendre en compte.

- Indicateur 1 – Les lettres

En grande majorité, les lettres mobilisées sont celles des prénoms des élèves. En effet, le prénom est le premier écrit que l'élève assimile et utilise quotidiennement dans la classe. Au fur et à mesure de l'étude, certains élèves utilisent cependant d'autres lettres que celles de leur prénom. Cette apparition peut être due à plusieurs facteurs inhérents au dispositif ritualisé adossé à des situations d'apprentissage. On pourrait donc dire que le fait que l'élève soit amené à écrire le « mot du jour » et bénéficie ensuite de sa correction tout d'abord de façon individuelle puis collective expliquerait cette mobilisation de lettres nouvelles qu'il aurait pu voir sur toute une période. Par ailleurs, les situations proposées à savoir la découverte et l'investissement du coin écriture où les lettres de l'alphabet sont omniprésentes (lettres mobiles, affichages, carte mots) pourrait contribuer à ce que l'élève réinvestisse les lettres vues. Enfin, la situation proposée sur la recherche des écrits dans la classe aurait aussi contribué à amener les élèves à se rendre compte que pour écrire il faut des lettres et qu'elles peuvent être différentes des lettres de leur prénom. Cependant, il est possible de noter parmi les autres lettres utilisées la présence de lettres droites (H, L, I, T, E, F), lettres faisant l'objet d'une séquence en langage écrit qui ne fait pas partie de l'étude. Ce paramètre extérieur aurait pu donc également influencer les productions des élèves.

- Indicateur 2 – L'horizontalité de l'écrit

La plupart des élèves se trouvant dans le traitement visuel et même ceux simulant l'écriture dans le traitement figuratif proposent un écrit organisé sur une ligne. Au fil des semaines, les écrits deviennent de plus en plus structurés et ce en grande majorité grâce à la répétition et la ritualisation. Le carnet d'écrivain ne présentant pas de lignage, les élèves ont donc pleine conscience que pour écrire ils doivent aligner des lettres (ou symboles). Encore une fois, les corrections en collectif des mots du jour au tableau en fin de journée par l'enseignant ou encore le contact avec l'écriture normée de ce dernier permet cette amélioration de la présentation des écrits.

- Indicateur 3 – L'apparition d'un sens d'écriture

L'évaluation par l'enseignant de l'apparition d'un sens d'écriture n'est pas aisée. Elle nécessite pour ce dernier d'observer les élèves écrire pour voir comment ils alignent leurs lettres. Le sens de l'écriture est de gauche à droite. Chez certains élèves, ce sens est acquis sans que l'enseignant ne place un point à gauche de la page pour inciter les élèves à aller vers la droite. Pour d'autres, le placement de ce point s'est avéré être une solution, un guide. Ces derniers réinvestissent

même cette technique de l'enseignant en commençant chacun de leur écrit par un point indicateur d'où les effets de la répétition. Enfin pour quelques élèves qui sont au traitement visuel en particulier les élèves gauchers (au nombre de deux dans la classe) le sens de l'écriture s'est avéré problématique. En effet, ils ont tendance à commencer leur écrit à un endroit donné sur la page et à écrire les lettres en allant vers la gauche. Pour ces élèves, l'écriture d'un point tout à gauche de la feuille les a « obligés » à aller vers la droite. L'acquisition du sens d'écriture est dû en grande majorité à l'observation des élèves lors de l'écriture normée par l'enseignant. Ce dernier, au cours de sa démonstration a fortement insisté sur le fait que l'on commence tout à gauche de la page et on écrit en allant vers la droite : vers la main qui tient le crayon pour les droitiers et vers la main qui ne tient pas le crayon pour les gauchers. Des situations proposées en dehors de la séquence de l'étude peuvent aussi avoir aidé dans cette acquisition du sens d'écriture à savoir des séances de dictée à l'adulte où l'élève voit l'enseignant écrire ou dans des activités de graphisme et de gestion de l'espace graphique.

- Indicateur 4 – Sens donné à l'écriture

Après chaque écrit réalisé par les élèves, il a été question de les interroger sur leur production. Ce questionnement a essentiellement porté sur des questions du type *Qu'as-tu fait ici ? Est-ce que tu as écrit ou dessiné ? Qu'est-ce que tu as utilisé pour écrire ?* afin de recueillir des éléments sur les aspects constructifs de leur écrit. En général, les élèves répondent qu'ils ont écrit même ceux qui ont dessiné. Ainsi, ils ont tendance à répéter la consigne qui leur est donnée à savoir « écrire le mot du jour ». Cependant, en posant la question *Est-ce que tu as écrit ou dessiné ?* les élèves ayant fait des dessins font bien la distinction avec le fait d'écrire. Ils expriment en plus de cela qu'ils ne savent pas écrire et qu'ils ont fait comme au tableau.

Par ailleurs, les élèves ayant utilisé les lettres et ayant affirmé qu'ils ont écrit se sont montrés davantage perturbés quand il fallait répondre à la question *Qu'est-ce que tu as utilisé pour écrire ?* La réponse attendue étant des lettres, les élèves ont confondu les éléments mobilisés pour écrire avec les outils scripteurs et supports utilisés en les citant. Il aurait ainsi fallu davantage cibler la question en disant *Comment as-tu fait pour écrire ?* pour au mieux révéler les procédures des élèves. En ce qui concerne les situations d'apprentissage, la situation 2 portant sur les représentations de l'écrit des élèves a permis de clarifier ce qu'est l'écrit et à quoi il sert. Cette situation a pu être réinvestie dans la séance suivante qui a consisté en l'identification des écrits de la classe afin d'habituer les élèves à utiliser les écrits comme référents (bandes alphabet, étiquettes prénoms, albums). Cette utilisation des référents a vocation à aider les élèves dans leur activité rituelle d'écriture inventée. Elle a été retravaillée

à l'occasion de la séance sur l'écriture accompagnée du mot LOUP en amenant les élèves à utiliser les albums pour trouver comment écrire le mot.

- **Analyse des résultats de grande-section en fonction des indicateurs**

En classe de GS, tous les élèves avaient déjà dépassé le traitement figuratif en début d'étude. Il semblait acquis pour tous que l'écriture nécessite la présence de lettres. La classe était alors divisée en deux puisque la moitié des élèves était au traitement visuel tandis que l'autre moitié était déjà au traitement de l'oral. Ainsi, l'analyse portera à la fois sur l'évolution des élèves au sein de ces deux traitements de l'écriture mais aussi sur les indicateurs qui montrent un franchissement du traitement visuel vers le traitement de l'oral, c'est-à-dire ceux qui dévoilent une prise en compte de **l'oralité des mots**.

- Indicateur 1 - Disparition des pseudo lettres.

Deux élèves présentaient en début d'étude des écrits comprenant à la fois des lettres et des pseudo-lettres. Parmi eux, un élève simulait même l'écriture adulte par le biais de lignes peu structurées. Quand ils étaient interrogés, ils évoquent avoir « écrit » le mot rituel qui était demandé ; la distinction de l'écrit avec le dessin était donc nette. L'enseignant a pris un temps particulier avec ces élèves pour revenir sur le sens donné à l'écriture et sur les prérequis pour pouvoir écrire, notamment sur le sens de l'écriture et l'obligation d'utiliser des lettres qui existent dans l'alphabet. Rapidement, les pseudo-lettres ont disparu des productions et l'enseignant n'a plus revu de simulation à l'écriture. Il semble que ce soit la prise en compte en aparté de ce petit groupe d'élèves à besoin qui a permis leur évolution au sein du traitement visuel.

De plus, tous les écrits des élèves en GS se positionnant au traitement visuel comportent des lettres majoritairement autres que celles de leur prénom. Celui-ci ne sert pas d'appui, puisque contrairement aux MS, les élèves savent tracer toutes les lettres de l'alphabet. Ainsi, l'évolution au sein du traitement visuel s'est fait brusquement passant du tracé de pseudo lettres à l'écriture soignée de nombreuses lettres de l'alphabet.

- Indicateur 2 - Raccourcissement des productions d'écrit

Le premier critère très visible indiquant le passage au traitement de l'oral est la taille du mot écrit. Le traitement visuel est identifiable par le fait que l'écrit contient beaucoup plus de lettres que le mot en demande véritablement. Au contraire, dès que l'élève comprend qu'il doit faire le lien avec l'oral, l'écrit se raccourcit au point de comporter beaucoup moins de lettres que la bonne graphie du mot. L'élève, ne percevant pas tous les phonèmes, ne va écrire que ce qu'il entend. Au fil des jours, certaines productions de la classe de GS ont ainsi changé en ce sens.

- Indicateur 3 - L'élève dit « J'ai entendu »

L'autre critère qui montre le basculement vers le traitement oral de l'écriture peut se résumer en cette phrase. Progressivement, certains élèves ont compris que pour écrire, ils avaient besoin d'écouter les mots. Le moment de correction collective quotidien du mot rituel semble être le facteur qui a permis ce changement de conception pour les élèves ayant changé de traitement d'écriture en cours d'étude. En effet, deux élèves viennent présenter leur production du mot du jour à encoder. L'enseignant les interroge alors en demandant : *“Comment as-tu fait pour écrire ? Quelles lettres as-tu choisies d'écrire ?”*. Les élèves étant déjà à un traitement de l'oral de l'écriture ont ainsi dévoilés leur stratégie, en lien avec l'écoute des mots. Par répétition, les élèves ont copié la stratégie validée et valorisée par l'enseignant.

- Indicateur 4 - Progression de la pertinence des productions dans la correspondance graphophonologique

Lors des situations d'apprentissage proposées, les élèves ont pu prendre conscience que les mots sont composés d'unités sonores : les syllabes. Cependant, certains élèves confondent par exemple “ce qu'on entend au début”, la syllabe d'attaque avec “ce qu'on entend à la fin”, la syllabe finale.

Lors des commandes de mots, la progression se fait de façon plus lente. Tout d'abord, l'élève commence par percevoir quelques phonèmes voyelles, qui sont plus facilement perceptibles que les phonèmes consonnes. L'enseignant a ensuite remarqué un stade syllabique, comme décrit par Emilia Ferreiro, où les élèves emploient certaines lettres pour correspondre avec une syllabe entière. Ainsi, la lettre K a pu être utilisée pour encoder la syllabe CA, la lettre D pour la syllabe DÉ comme observé lors de la situation « Dans la hotte du père-Noël ».

Puis, les élèves abandonnent petit à petit cette stratégie qui n'a pas été valorisée par l'enseignant lors des corrections collectives du mot rituel. On remarque également, dans l'évolution au cours du traitement de l'oral une inversion des phonèmes lorsque l'élève écrit. Celui-ci peut entendre tous les sons mais n'arrive pas à tracer les lettres dans le bon ordre. Pour que l'élève se corrige, l'enseignant lui lit ce qui est écrit pour qu'il se rende compte lui-même, que l'ordre des lettres n'est pas le bon. Enfin, dans le traitement le plus avancé (oral), qui a été atteint par certains élèves de la classe, la production permet une lecture phonétique du mot.

La progression de la pertinence dans la correspondance grapho-phonologique a été appuyée, à certains moments, par l'entraide entre les élèves. Au début du dispositif, certains élèves se mettaient naturellement en groupe, pour réussir à encoder le mot rituel tous ensemble. Cela n'a cependant pas perduré car un esprit de défi s'est alors installé, chacun voulait pouvoir écrire

seul. Même si elle n'a pas été durable, l'entraide a permis aux élèves d'échanger sur leurs stratégies.

- Indicateur 5 – Le sens donné à la phrase

Durant l'évaluation diagnostique et sommative, il a été demandé aux élèves d'écrire une phrase reprenant deux mots encodés : "LE RAT AVALE LE FROMAGE". Mais, durant le dispositif ritualisé, ils se sont exercés à écrire simplement quelques mots. Exceptés pour quelques rares élèves, déjà très avancés en début d'étude, ils n'ont donc pas donné de sens à la phrase. Peu d'évolution sont à noter à ce niveau entre le début et la fin de l'étude. La période de l'étude d'ailleurs, d'octobre à décembre, donc très tôt dans l'année scolaire, a sans doute contribué au fait que les élèves ont rencontré de grandes difficultés à encoder une phrase entière. La stratégie globale était d'écrire plus de lettres pour l'écriture de la phrase que pour celle d'un mot. De plus, certains élèves ont investi la graphie d'un mot déjà écrit dans une phrase qui comporte ce mot. En somme, une différenciation a été mise en place pour les élèves avancés dans le traitement de l'oral, en leur demandant une attention particulière sur la segmentation des mots par des espaces.

En parallèle, la situation proposée autour de l'écriture de la date a permis également d'étudier la notion de phrase et de mots. L'enseignant fait remarquer à chaque fois que la date est composée de mots entre lesquels il ne faut pas oublier les espaces.

• **Analyse comparative des résultats en grande-section et moyenne-section**

Les résultats ont montré que 12 élèves sur 22 en MS (55%) n'ont pas connu d'évolution positive et sont restés dans leur même niveau de traitement contre 10 élèves sur 24 en GS (42%). Cette petite différence entre les deux classes peut s'expliquer par un certain nombre de facteurs.

Les facteurs extérieurs au dispositif :

- Le niveau de maturité des élèves

Les élèves de GS étant plus matures que ceux de MS et ayant une expérience plus grande de l'univers de l'écrit, il est possible de comprendre que leur progression soit davantage facilitée.

- L'environnement familial

La classe de MS est classée en Réseau d'éducation prioritaire renforcé alors que la classe de GS ne présente pas de dispositif particulier. Ainsi, l'environnement familial des élèves est différent d'un élève à l'autre. Cette différence est d'autant plus marquée en REP+ du fait des inégalités d'accès à l'écrit qui peuvent subsister entre les familles (peu ou pas de livres dans les familles, faible recours à l'écrit devant les enfants...).

- Le pourcentage de présence sur la période d'étude

L'étude a été réalisée dans nos classes respectives sur la période d'octobre à décembre 2020. Au cours de cette période des différences significatives d'absentéisme ont été notées en MS et GS. Globalement, les élèves de MS sont davantage absents que les élèves de GS. Le tableau ci-dessous (*voir tableau 12*) rend compte de ces données. Ce fort taux d'absence en MS pourrait ainsi expliquer ces différences d'évolution et de progrès dans les représentations de l'écrit.

Tableau 12 : Proportion d'élèves présents en classes de moyenne-section et grande section sur la période de l'étude.

	Octobre 2020	Novembre 2020	Décembre 2020	Période 2 (moyenne)
MS	83,3%	83,3%	75,9%	80,8%
22 élèves	18 élèves	18 élèves	17 élèves	18 élèves
GS	97,1%	94,9%	96,0%	96,0%
24 élèves	23 élèves	23 élèves	23 élèves	23 élèves

Les facteurs en lien avec le dispositif :

- Le traitement de départ et les écarts de traitement entre les élèves

L'un des enjeux de l'étude était de faire passer les élèves de MS du traitement figuratif au traitement visuel et ceux de GS du traitement visuel au traitement de l'oral. Au début de l'étude, une plus grande majorité d'élèves de MS se situaient dans le traitement figuratif en employant du dessin pour « écrire » alors qu'en GS il y avait un équilibre : 50% des élèves dans le traitement visuel et 50% des élèves dans celui de l'oral. En GS, la plupart des élèves exerçant un traitement visuel se trouvaient plus avancés dans la grille en utilisant déjà des lettres autres que celles de leur prénom. Les élèves de MS étaient quant à eux au tout début de la grille de *Fijalkow et Liva* ce qui fait que la transition entre le traitement figuratif et visuel s'est révélé plus difficile : la barrière entre le dessin et l'écriture n'était pas encore construite.

- La période d'étude et le nombre de mots à encoder

L'étude a été réalisée en période 2 mais les durées ont varié d'une classe à l'autre. En effet, les MS ont bénéficié de quatre semaines d'expérimentation (en raison du temps partiel de l'enseignant) et les GS de 7 semaines d'expérimentation (l'activité ritualisée a été réalisé par le binôme de stage sur les semaines où l'enseignante n'était pas en classe). Cette différence de durée a eu une incidence sur les évolutions des élèves. Les élèves de GS ont eu davantage de mots à encoder (22 mots au total) à raison d'un mot par jour alors que les élèves de MS ont eu à encoder que 8 mots au total avec un rythme moins soutenu au début de l'étude. L'objectif étant de les habituer au dispositif et de commencer par travailler à partir des situations

d'apprentissage en priorité. Les élèves de GS ont donc davantage profité et expérimenté le dispositif que les élèves de MS.

- Le sens donné aux situations d'apprentissage et la motivation

Après retour réflexif sur les situations d'apprentissage proposées lors du dispositif ritualisé, il a été constaté que les compétences et connaissances travaillées à l'occasion de celles-ci n'ont pas été réinvestis par une grande partie des élèves de MS lors du rituel d'encodage. En cause plusieurs éléments comme le manque d'explicitation par l'enseignant de l'intérêt des situations et des moments où ils pourront être réutilisés (encodage ritualisé). En effet, donner du sens aux apprentissages est primordial. Or, au cours de l'étude, les élèves de MS étaient moins motivés que les élèves de GS quant à l'idée d'écrire dans leur carnet. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves de MS, plus jeunes, étaient davantage attirés lors de l'accueil par les jeux dans les coins de la classe ou encore par le coin dessin que par le coin écriture. Ce dernier se remplissait pour certains élèves de MS qu'à la demande de l'enseignant. Les élèves de GS se sont montrés plus réguliers dans la réalisation de cette activité ritualisée car ils étaient motivés à l'idée « d'apprendre à écrire seul pour pouvoir partir au CP ». Ainsi, pour les élèves de GS, l'encodage du mot du jour et sa réussite ont été présentés comme un défi à relever chaque jour. Pour les élèves de MS, il a manqué cet aspect motivationnel, cet enrôlement qui aurait fait que les élèves auraient plus écrit et donc auraient progressé encore plus. De plus, on note un décalage entre les situations proposées et les mots rituels. En période 2, en tant qu'enseignantes stagiaires, nous n'avons pas assez de recul sur le sujet afin de comprendre la nécessité de créer une activité ritualisée adaptée à chaque classe.

- L'usage des cartes mots référents et leur interprétation

L'utilisation des cartes mots référents issues du CLÉO GS a présenté des avantages et des inconvénients. Grâce à la présence permanente des cartes dans le coin écriture, les élèves ont pu avoir à disposition un éventail large de mots. Les cartes leur ont permis de s'habituer au contact avec l'écrit. Ils ont ainsi pu s'exercer à l'activité de copie permettant de mettre en mémoire le mot ou même de prendre conscience que le mot est écrit avec des lettres en MS ou s'écrit comme on l'entend en GS. Cela est notamment rendu possible grâce au découpage sur la carte des mots en syllabes. Par ailleurs, les élèves de GS et de MS ont eu à encoder le mot des cartes dont la graphie a été cachée. Les élèves ont bien compris l'objectif. Cependant, certains élèves de MS ont été orientés dans leur procédure par la présence de l'image sur la carte. Ils ont été tentés de dessiner face à leur manque d'expérience face à l'écrit afin de répondre au contrat didactique : produire quelque chose sur son carnet d'écriture. Le recours au dessin n'a pas été constaté chez les GS pour qui les caractéristiques de l'écrit sont claires. Pour

les élèves de MS, la ritualisation a été bénéfique et a présenté des avantages. En effet, en fin d'étude, certains élèves dessinaient et écrivaient à côté le mot à l'instar de la configuration vue sur la carte mot référent. Cela révèle ainsi une compréhension d'une des fonctions de l'écrit : dire ce que représente un dessin, le légènder.

1.2) Vérification de l'*hypothèse 2 (H2)* : lien entre dispositif ritualisé adossé à des situations d'apprentissage et l'évolution de l'autonomie des élèves

Dans cette partie, il est question d'effectuer une analyse de l'évolution de l'autonomie des élèves de chaque classe entre le début et la fin d'étude puis d'effectuer une analyse comparative de cette même autonomie entre les deux classes en dégagant les facteurs en jeu et leur influence. L'objectif est de voir si le dispositif ritualisé mis en place combiné à des situations d'apprentissage permet de rendre les élèves plus autonomes face à l'écrit. L'autonomie a pu être mesurée au moyen de trois indicateurs. Parmi ceux-là on peut citer le pourcentage d'élèves qui ont investi seuls et de manière récurrente le coin écriture (**indicateur 1**), le pourcentage d'élèves qui ont produit leur écrit en complète autonomie (**indicateur 2**) et le pourcentage d'élèves qui ont cherché à écrire d'autres mots que ceux proposés par l'enseignant (**indicateur 3**).

- **Analyse des résultats relevant de l'autonomie pour les élèves de moyenne-section**

La mise en place du dispositif ritualisé dans la classe de moyenne-section a nécessité deux semaines d'adaptation pour commencer à voir quelques élèves prendre seul leur carnet d'écriture afin d'encoder le mot du jour affiché au tableau. Ainsi, après avoir réalisé l'évaluation diagnostique pour introduire la prise en main du carnet d'écriture puis présenté le coin écriture et les règles qui l'entourent, les élèves ont été amenés pour la première fois à encoder le mot OS. Ce premier moment a été fortement guidé par l'enseignante qui a spécifiquement demandé aux élèves d'essayer d'écrire le mot dans la journée. Certains élèves ont immédiatement essayé de se prêter à la tâche pendant que d'autres élèves plus réticents se sont naturellement orientés vers leur coin habituel lors de l'accueil. Après une semaine de pause, l'écriture du deuxième mot a connu les mêmes difficultés. Les élèves ne se sont montrés plus à l'aise dans la tâche qu'à partir de la troisième semaine malgré les réticences et refus de certains élèves. Ces derniers considéraient ainsi l'écriture comme une tâche trop difficile ou peu attractive. Pour une minorité d'élèves, cette activité ritualisée leur a permis d'oser écrire. Cela est passée par une fréquentation du coin écriture de manière de plus en plus récurrente (27%) et une prise en charge complète de l'activité d'encodage dans la journée via le carnet d'écriture (14%). Cela peut s'expliquer par un manque de motivation face à une activité dont les élèves ne comprennent pas

l'intérêt. Une autre explication peut résider dans la période d'expérimentation, trop courte et ponctuée de pauses (mots encodés une semaine sur deux). Un seul élève de MS a au final abouti à l'écriture d'un mot de façon spontanée dans son carnet d'écriture, mot qui ne faisait pas parti des mots rituels proposés.

- **Analyse des résultats relevant de l'autonomie pour les élèves de grande-section**

Les élèves de GS, plus matures, ont connu une augmentation plus significative de leur autonomie même si ce taux reste relativement faible. Premièrement, la totalité des élèves de GS ont investi de leur plein gré le coin écriture une fois que celui-ci ait été présenté par l'enseignant. Cependant, certains élèves au cours de cette activité d'écriture inventée avaient tendance à venir voir l'enseignante après avoir écrit chaque lettre de leur mot pour validation. Ces élèves, en manque de confiance et soucieux de bien faire, ont donc eu plus de mal que les autres à réellement réaliser l'activité en complète autonomie. Par ailleurs, l'utilisation des cartes mots référents s'est avérée être un outil précieux dans cette conquête de l'autonomie en GS. En effet, l'affichage du mot du jour au tableau représente une décharge pour l'enseignant qui n'a pas à le dicter puisque l'image est à disposition des élèves. Cela permet également de voir si les élèves pensent par eux-mêmes à écrire le mot dès l'accueil ou s'ils ont besoin que l'enseignant le leur rappelle. Il est important de noter que certains élèves reproduisent les activités de leurs camarades et écrivent dans leur carnet en voyant les autres écrire. On considèrera que ces élèves sont également autonomes car ils n'ont pas eu besoin de l'enseignant. Au final, 33% des élèves de grande-section ont pris spontanément l'habitude d'encoder le mot du jour sans que l'enseignant n'intervienne. Cela peut s'expliquer par un plus grand nombre de répétition que les MS (expérimentation sur 7 semaines et 22 mots rituels à encoder). Malgré ce taux d'autonomie plus grand observé pour l'activité ritualisée chez les GS, il semblerait que le dispositif n'ait aussi pas permis aux élèves d'écrire spontanément des mots nouveaux dans leur carnet d'écriture (seuls 2 élèves sur 24 ont proposé d'autres mots que ceux à encoder de façon rituelle).

- **Analyse comparative des résultats relevant de l'autonomie des deux classes**

En comparant l'autonomie entre les classes de MS et GS, il apparaît que les élèves de grande-section sont davantage autonomes que ceux de MS à l'issue de la mise en place du dispositif ritualisé et des situations d'apprentissage proposées. Ils ont bénéficié de situations également ritualisées centrées sur la conscience phonologique (la date, les prénoms, l'appel) en plus du dispositif d'encodage qui ont permis des réinvestissements plus concrets que ceux dont les MS ont bénéficié. La répétition ainsi que les moments privilégiés avec l'enseignante ont aidé certains élèves de MS à devenir plus autonomes. Ils avaient ainsi la sensation d'avoir produit

quelque chose seul dans le but de pouvoir le partager avec l'enseignante qui termine par leur montrer comment écrire correctement le mot. De plus, avoir écrit dans leur carnet leur permettait de pouvoir participer lors de la correction du mot en collectif en montrant leur production à leurs camarades et d'aider à écrire le mot correctement. Cette étape s'est révélée particulièrement motivante autant pour les élèves de MS que les élèves de GS.

Il est ainsi possible de dresser un bilan mitigé : le dispositif ritualisé et les situations d'apprentissage proposées ont eu une influence plus grande sur l'évolution des représentations de l'écrit que sur l'accès à l'autonomie. Comment expliquer cette différence d'influence ? Quels ajustements est-il nécessaire de faire au sein du dispositif mis en place afin d'amener tous les élèves sans exception à progresser dans leur représentation de l'écrit et à devenir plus autonomes ? Il est essentiel de revenir sur les aspects du cadre théorique afin de voir quels éléments pourraient être modifiés en pratique pour arriver à de meilleurs résultats.

2) Analyse et interprétation des résultats au regard du cadre théorique

Les recherches théoriques réalisées au début de l'étude nous ont permis d'orienter notre expérimentation en nous éclairant sur les modalités, supports, outils et stratégie à utiliser afin d'aider nos élèves à mieux entrer dans l'univers de l'écrit. Il s'agit dans cette partie de revenir sur les éléments théoriques afin de montrer si en pratique ils ont fonctionné et si non comment il serait possible de les améliorer pour qu'ils fonctionnent mieux.

2.1) L'apport de la grille d'évaluation de *Fijalkow et Liva* et ses limites

La grille d'évaluation utilisée a été d'une grande aide au cours de l'étude car elle a permis de situer les élèves dans les différents traitements et sous-traitements de l'écrit de façon précise. Cependant son utilisation a nécessité un gros travail de codage et de traitement sous Excel en raison du nombre important de sous-traitements possibles. Il faudrait peut-être, pour faciliter son utilisation, convenir de créer une grille simplifiée ne référençant que les traitements et sous-traitements observés dans les classes. Par ailleurs, il n'était parfois pas facile de situer un élève dans un sous-traitement particulier car celui-ci pouvait au sein d'une même production présenter plusieurs caractéristiques de sous-traitements différents. Il a été convenu de situer l'élève dans le sous-traitement le plus avancé observé en cas de mélange. En grande majorité, les productions des élèves en termes de mots étaient facilement interprétables. Cette grille non exhaustive semble être une excellente base pour situer les élèves dans leur conceptualisation de l'écrit mais gagnerait à être ajustée selon la classe et l'enseignant qui l'utilise.

2.2) Le recours aux trois modalités d'écriture tâtonnée et leurs bénéfiques

Les recherches réalisées sur les modalités possibles d'écriture tâtonnée ont permis de faire la différence entre écriture inventée, accompagnée et spontanée.

Ainsi, ces trois activités sont apparues dans l'expérimentation. Les élèves ont réalisé une **écriture inventée** de mots et de phrases lors des évaluations diagnostiques et sommatives mais également quotidiennement via les commandes de mots du jour. Ils ont été amenés à effectuer de l'**écriture accompagnée** en MS par le biais de la séance sur l'encodage du mot LOUP ainsi qu'en GS dans la séance intitulée *Dans la hotte du père-Noël*. Une amélioration des productions dans l'encodage du mot du jour après la réalisation des séances d'écriture accompagnées a été observée. Ces séances sont en effet centrées sur l'émergence des procédures utilisées pour réussir à écrire et sur des thèmes qui motivent les élèves (nom de la mascotte et du thème de Noël). Davantage de séances de type auraient dû être proposées pour faire progresser encore plus les élèves. Enfin, les élèves ont été invités implicitement en MS et GS à faire de l'**écriture spontanée** dans leur carnet d'écrivain. Néanmoins, ce type d'écriture n'a pas fait sens pour eux, ce qui est sans doute lié à un manque d'explicitation de la part des enseignantes.

2.3) Le manque de ressources face aux difficultés et facteurs inhérents et extérieurs à l'écrit

Les éléments théoriques sur les difficultés et facteurs influençant l'entrée dans l'écrit ont permis d'orienter les contenus et objectifs des situations d'apprentissage. En MS, il a été question d'amener les élèves à distinguer les lettres des graphismes et des dessins afin qu'ils utilisent les lettres pour écrire et identifier un écrit. Par ailleurs, la clarification des fonctions et fonctionnement de l'écrit ont été abordés lors des séances proposées et lors des phases de correction des mots en individuel puis en collectif que ce soit en MS et en GS. Il a été cependant regretté le manque de réinvestissement des éléments vus au cours de ces phases lors du temps d'encodage ritualisé. Il apparaît comme judicieux d'engager une réflexion sur un enrôlement possible afin de motiver davantage les élèves et leur donner envie d'écrire. L'encodage de mots en lien avec les projets des deux classes aussi bien pour les situations que pour la ritualisation et qui pourront *in fine* être réinvestis dans une tâche finale est une piste possible.

De plus, des difficultés non anticipées sont apparues comme la gestion des élèves gauchers, des élèves refusant d'écrire, des élèves absents ou encore des élèves timides n'osant pas s'engager dans l'activité. Pour les gauchers, des adaptations ont été réalisées sur le moment. Par contre, il faudrait réfléchir à un moyen de faire rattraper les activités pour les élèves absents ou encore un moyen de faire écrire même les élèves réfractaires.

2.4) La conduite de l'activité ritualisée

La mise en place de l'activité ritualisée semble au final mieux être adaptée aux élèves de GS qu'aux élèves de MS. Malgré la mise en place d'ajustements en MS, il aurait peut-être fallu privilégier une dictée du mot du jour plutôt que l'affichage de la carte mots référents pour avoir moins de productions allant vers le dessin. Par ailleurs, il semblerait que les entretiens métagraphiques individualisés aient été bénéfiques. Il aurait été judicieux de procéder de la même manière en individuel pour les élèves de GS les plus fragiles. À termes, il aurait aussi été intéressant d'amener les élèves à prendre en charge l'activité ritualisée en la faisant évoluer.

2.5) Les évolutions possibles du coin et carnet d'écrivain.

La construction de la symbolique de l'écrit dans la classe sous la forme de l'aménagement du coin écrivain et la mise en place du carnet d'écrivain ont aidé certains élèves des deux classes à s'approprier l'activité d'écriture tâtonnée. Le carnet d'écrivain par son caractère personnel et identitaire a contribué à motiver les élèves des deux classes. L'idée que ce carnet allait être montré à leurs parents a aussi permis une certaine implication et application dans les productions réalisées. Les GS se sont davantage appliqués dans leurs productions car leur carnet faisait déjà écho au cahier d'écriture qu'ils auront à utiliser au CP. Pour ce qui est du coin écrivain, même si celui-ci était parfois occupé, les élèves ne choisissent généralement pas ce coin en priorité lors de l'accueil. Une possibilité en perspectives serait de le rendre plus attractif en introduisant une boîte aux lettres, de nouveaux supports, outils, médiums et référents (ordinateur, enveloppe, feuilles de différents format...) afin d'attiser la curiosité des élèves.

3) Discussion et perspectives de recherche professionnelle

L'élément marquant de la recherche a été la difficulté à gérer les refus d'une grande majorité d'élèves à produire un écrit. Un grand nombre d'entre eux ont fui l'activité ritualisée. Pour preuve, en MS, un élève en début d'étude a écrit son prénom sur son carnet d'écriture et a dit à l'enseignante avant même d'avoir essayé d'écrire le mot en question : « je ne sais écrire que ça ». Entre en jeu ici une dimension affective qui n'a pas été abordée dans le cadre du mémoire à savoir la confiance en soi des élèves, paramètre qui peut jouer sur leur entrée dans l'écrit. Les programmes de l'école maternelle (MEN, 2020) aborde cette thématique en parlant de la posture que doit avoir l'enseignant afin d'amener les élèves à entrer dans l'écrit :

« Valoriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, c'est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique. S'il s'agit de lignes, signes divers ou pseudo-lettres,

l'enseignant précise qu'il ne peut pas les lire. (...) Une fois les tracés faits, l'enseignant lit, ou bruite ou dit qu'il ne peut pas encore lire. Il discute avec l'enfant, il explique lui-même les procédés utilisés et écrit la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes. L'activité est plus fréquente en grande section. L'enseignant ne laisse pas croire aux enfants que leurs productions sont correctes et il ne cherche pas non plus un résultat orthographique normé : il valorise les essais et termine par son écriture adulte sous l'essai de l'élève. » (MEN, 2020, p.12)

Cette piste d'étude à réaliser en individuel lors de l'entretien métagraphique semblerait donc être intéressante à explorer en perspectives.

Conclusion

En définitive, la réalisation de ce mémoire nous a permis de nous rendre compte que la ritualisation, qui est importante à l'école maternelle, permet d'être au service de l'entrée dans l'écrit.

La première partie de notre question de recherche interrogeait l'évolution des **conceptualisations de l'écrit** des élèves. Nous constatons que le dispositif permet effectivement un changement positif. En effet, celui-ci est répétitif et ponctué de situations d'apprentissage qui ciblent les difficultés et problématiques entourant l'entrée dans l'écrit. Du fait que le niveau de conceptualisation de l'écrit au départ au sein des deux classes soit sensiblement différent, il a été question d'adapter les situations proposées. Ainsi, les élèves de moyenne-section ont bénéficié de séances relatives aux fonctions et fonctionnement de l'écrit afin de passer d'un traitement figuratif à un traitement visuel. Tandis qu'en grande section, l'apprentissage était ciblé sur le passage d'un traitement visuel à un traitement oral, notamment grâce à des situations visant à développer la conscience phonologique des élèves. De plus, les moments de correction collective du mot rituel ont clairement été au bénéfice des changements de conceptualisation. Par un effet de groupe, les élèves étaient motivés à différentes échelles : les MS par la découverte de l'écriture normée du mot s'étonnaient de reconnaître certaines lettres issues de leur prénom ; quant à eux les GS prenaient plaisir à réaliser qu'ensemble ils arrivaient à encoder correctement des mots. Néanmoins, ces moments n'ont été qu'au profit de ceux qui écoutent et qui ne sont pas dispersés au coin regroupement. Le décalage entre les situations d'apprentissage et les commandes de mots nuancent également les progrès des élèves. En effet, il a été possible de s'interroger sur une meilleure adaptation du dispositif ritualisé d'un

point de vue des supports et outils utilisés tout d'abord puis au niveau de sa mise en œuvre. Il est question de proposer un dispositif permettant une meilleure prise en charge des élèves refusant d'écrire ou ceux n'arrivant pas à réinvestir les connaissances et compétences travaillées dans les situations proposées parallèlement à l'activité d'encodage. C'est pourquoi nous validons partiellement notre première hypothèse.

En réponse à la deuxième partie de la question de recherche, la ritualisation n'a finalement permis qu'à un petit nombre d'élèves de gagner en **autonomie**. Ceux-ci, grâce à la création du coin donnant des repères spatiaux et matériels stables (cartes mots référents et carnet d'écrivain), ont pu s'approprier le dispositif et se libérer de l'étayage de l'enseignant. Cependant, la période de l'étude, d'octobre à décembre, nous a paru trop tôt pour de nombreux élèves, encore sous l'impact du confinement de l'année scolaire précédente. Le temps d'étude, déséquilibré entre les deux classes, est également un facteur clef à prendre en compte. En conséquence, les élèves n'ont pas ressenti aussi intensément le plaisir à encoder dans les deux classes. Les MS n'ont pas mis de sens à l'activité alors que les GS en comprenait plus l'importance ; ils ont alors progressé davantage et plus vite. Le dispositif mériterait d'être amélioré pour un meilleur fonctionnement. Il s'agirait peut-être de travailler sur la motivation des élèves en raccordant par exemple avec un projet de classe. Il faudrait également travailler sur le volet affectif en intégrant des éléments sur la posture de l'enseignant pour qu'aucun élève ne soit réfractaire au dispositif. Nous invalidons donc complètement notre deuxième hypothèse.

Finalement, le mémoire a permis de répondre à certaines de nos interrogations :

- l'écriture tâtonnée ne se résume pas à une simple demande d'encodage de mots
- la ritualisation seule ne permet pas aux élèves de devenir autonomes face à l'écrit
- les situations d'apprentissage doivent être en lien avec les activités ritualisées
- la grille d'évaluation de l'enseignant bien que pertinente nécessite d'être adaptée en fonction des élèves
- la mise en place de repères stables tels que le coin et carnet d'écrivain sont au service de l'entrée dans l'écrit

En revanche, d'autres interrogations sont révélées à la fin de l'étude. *Comment adapter l'écriture tâtonnée en fonction du niveau des élèves ? Quelle nouvelle progressivité d'encodage et de situations peut-on proposer ? En quoi la posture de l'enseignant peut influencer les élèves dans leur entrée dans l'écrit ?*

Références

- Académie de Toulouse, (2006). *Compte-rendu des animations pédagogiques. La production d'écrits au cycle 1 et 2 : l'écriture tâtonnée*. Repéré à http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-foix-ville/IMG/Ecriture_tatonnee.pdf
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard
- Bibliothèque nationale de France. (s.d). *La matérialité de l'écriture. Parcours pédagogique*. Repéré à [http://classes.bnf.fr/ecritures/classes/support/03.htm - :~:text=Les élèves sont invités à écriture est un acte concret.&text=En effet, étymologiquement en grec.scribere"a le même](http://classes.bnf.fr/ecritures/classes/support/03.htm - :~:text=Les%20élèves%20sont%20invités%20à%20écriture%20est%20un%20acte%20concret.&text=En%20effet%2C%20étymologiquement%20en%20grec%2C%20scribere%20a%20le%20même)
- Bolo Bernard A. (1973) Qu'est-ce que l'écriture ? *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, 21, 59-63. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1973.1183>
- Bouysse, V. (2014). *Écrire à l'école élémentaire*. Périgueux. Repéré à http://www.circoweb.net/spip/IMG/pdf/pe_rigoureux-ecrire-de_cembre2014.pdf
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.
- Briquet-Duhazé, S. (2015). *Définir les rituels à l'école maternelle : Un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique*. Nantes : Université de Nantes
- CNRTL, (2012). *Lexicographie de la forme « écriture »*. Repéré le 14 février 2021 à <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9criture>
- Croos, C. D. (2004). *Traces écrites d'élèves de cycle 2 : clarté cognitive et modalités d'entrée dans l'écrit (Recherches n° 41)*. Tunis : École Marie-Curie
- De Saussure F. (1971). *Linguistique de la langue et linguistique de la parole*. Dans C. Bally & A. Sechehaye, *Cours de linguistique générale* (p. 36-40). Paris : Payot.
- Devainon, M.D, & Fertray, C. (2017). *Premiers essais d'encodage en grande section - cycle 1. Stimuler des interrogations sur le fonctionnement du principe alphabétique*. Repéré à <http://ien58-sn1.cir.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/33/2018/09/Premiers-essais-d%E2%80%99encodage.pdf>
- Direction générale de l'enseignement scolaire du MEN. (2020). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf
- Downing J. et Fijalkow J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat
- Ferreiro, E. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette
- Fetet A. et Siguier E. (2020). *CLEO GS*. Paris : Retz.
- Fijalkow & Liva, J. & A. (1994). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit. Dans *Évaluer les troubles de la*

- lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques.* Bruxelles : De Boek Université.
- Goutte** Langlais, P. (2009) *Ecrire avant de savoir lire : l'écriture tâtonnée permet-elle de mieux préparer les élèves de maternelle à l'apprentissage de la lecture ?* (CAFIPEMF). Repéré à https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia37/PDF/Ressources1d/memoires/Patricia_Langlais_ecriture_inventee.pdf
- Gioux**, A-M. (2008). *Première école premiers enjeux.* Paris : Hachette.
- L'assurance** Maladie. (2020). *Symptômes, détection et diagnostic des troubles du langage écrit.* Repéré à <https://www.ameli.fr/la-reunion/assure/sante/themes/troubles-langage-ecrit/symptomes-detection-diagnostic#:~:text=Le%20diagnostic%20repose%20sur%20la,%C3%A0%20l'origine%20des%20troubles.>
- Lecarié**, C. (2018, décembre). *Le coin écrivain, les situations d'écriture,* Boulogne. Repéré à <https://ienboulogne2.etab.ac-lille.fr/files/2018/12/le-coin-%C3%A9crivain.pdf>
- MEN.** (2015). Ressources maternelle - Graphisme et écriture. L'écriture à l'école maternelle. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/7/Ress_c1_Ecriture_ecriture_456437.pdf
- MEN.** (2016). *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes les dimensions. Partie II.4 – Lien oral-écrit - Les dictées à l'adulte.* Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf
- MEN.** (2020). *Programme d'enseignement de l'école maternelle.* Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf
- Roblin**, A. (2017). *Rituels et activités ritualisées en maternelle : des temps d'apprentissage.* (Mémoire de Master, Université de Sorbonne, Paris). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622793/document>
- Sadki**, S. (2019). *La ritualisation en école maternelle et élémentaire.* (Mémoire de Master, Université de Sorbonne, Paris). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920429/document>
- Schneider**, L. & **Dorner**, C. (2016). *Vers l'écriture - Moyenne Section.* Schiltigheim : Accès.
- Tonelli**, L. (2009). *Dessin, graphisme, écriture à l'école maternelle.* Communication présentée à l'animation pédagogique, Toulouse. Repéré à http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-ais/IMG/pdf/Dessin_graphisme_et_ecriture_en_maternelle_PP_Site-2.pdf

Annexes

Source :
lepigeondecoiffe.com

Écouter de l'écrit et comprendre

Réception de langage écrit

Phases : lectures par l'enseignant, échanges après écoute

Outils : textes de littérature de jeunesse de plus en plus



Source : Canut E. et
Guillou M. (académie
de Lille)

Commencer à découvrir des écrits et en découvrir le fonctionnement

Dictée à l'adulte

Phases : planification, élaboration orale, production de l'écrit, relectures



Source : Blog La
maternelle de
Bambou

Source : Pinterest.fr

Découvrir la fonction de l'écrit

Découverte et analyse d'écrits divers

Phases : découverte de l'aspect réceptif (l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un) et productif (l'écrit permet de s'adresser à un locuteur absent ou de garder une trace pour soi)

Outils : supports variés en lien avec les thèmes et projets de classe (livres variés, affiches, lettres, messages, étiquettes, recettes...)



Source : Site des
Éditions Larousse



Découvrir le principe alphabétique

Relation entre l'écrit et l'oral (lettre et son)

Phases : observation de la transformation de la parole en écrit (en lien avec la conscience phonologique), initiation aux tracés de l'écriture, découverte et travail des correspondances entre les trois écritures (cursive, script et capitales), écriture autonome

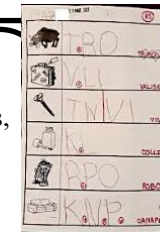
Outils : Vécus de classe, besoins



Commencer à écrire tout seul

Phases : exercices graphiques, essais d'écritures de mots, premières productions autonomes d'écrit

Outils : commandes de mots via des cartes-images, essais d'écritures à partir d'un vécu de classe commun.



Source : Blog Lutins de
maternelle

Figure annexe 1 : Synthèse de la dimension écrite du programme de l'école maternelle (MEN, 2020)

Les images sont issues d'une recherche sur Google Images, les sources sont précisées à côté des illustrations

Tableau annexe 1 : Les étapes de l'évaluation diagnostique (*écriture inventée*)

Activité de l'enseignant	Activité des élèves
1.a- Présenter aux élèves leurs carnets d'écrivain et discuter de son utilisation.	1.b- Les élèves décrivent le nouveau support, ils font des hypothèses sur son utilité.
1.c- L'enseignant dit explicitement qu'il s'agit d'un carnet d'écrivain et qu'il sera leur nouveau support pour écrire.	
2.a- Demander aux élèves de nommer ce que représentent les illustrations apportées.	2.b- Les élèves nomment chaque illustration.
2.c- Clarifier les éventuelles confusions entre RAT et SOURIS	
3.a- Demander aux élèves d'écrire comme ils le pensent le mot RAT.	3.b- Les élèves "écrivent" le mot RAT dans leur carnet d'écrivain.
4.a- Demander aux élèves d'écrire comme ils le pensent le mot FROMAGE.	4.b- Les élèves "écrivent" le mot FROMAGE dans leur carnet d'écrivain
5.a- Demander aux élèves d'écrire comme ils le pensent la phrase LE RAT AVALE LE FROMAGE.	5.b- Les élèves "écrivent" la phrase LE RAT AVALE LE FROMAGE dans leur carnet d'écrivain
Entre chaque dictée de mots ou de phrase, l'enseignante observe les élèves écrire, interroge l'élève sur sa production en posant la question suivante : <i>Qu'est-ce que tu as fait ici ?</i> Elle note sur son carnet les réponses des élèves. Elle termine en écrivant sous la production de l'élève ce qu'il a dit. Elle effectue ce que l'on appelle un entretien métagraphique .	
L'enseignante termine en échangeant collectivement sur ce qu'ils ont fait. Elle leur demande s'ils ont réussi à écrire selon eux. Elle demande comment on fait pour écrire, de quoi on a besoin. Elle annonce le projet d'encodage de la période : <i>nous allons apprendre à écrire tout seul</i> .	

Tableau annexe 2 : Différences et similitudes entre les carnets d'écrivain proposés et leurs utilisations

Similitudes	
Carnet format A5 (orientation paysage) comportant des feuilles aux couleurs pastels.	
Différences	
MS	GS
Présence de la photographie de l'élève en plus du prénom dactylographié.	Présence du prénom seul écrit par les élèves.
Absence de lignage	Ajout d'un lignage (1,5 cm) à partir de la semaine 5
Uniquement essai d'encodage du mot du jour	Copie de la date et encodage du mot du jour
Encodage d'un mot par semaine au début (2 premières semaines) puis d'un mot par jour (2 dernières semaines) sur une durée totale de 4 semaines	Encodage d'un mot par jour sur 7 semaines

Tableau annexe 3 : Les coins écrivain dans les deux classes de l'étude



Coin écrivain aménagé en	MS	GS
Photographie		
Outils scripteurs	Crayons à papier, lettres mobiles en capitales d'imprimerie, feutre Velléda, crayons woody, feutres fins, kaplas, pâte à modeler	Feutres fins, stylos bleus, lettres mobiles en capitales d'imprimerie et en script, feutre Velléda.
Supports	Feuilles A5 blanches ou colorées sans lignage, ardoise, tableau à craie, support lettres mobiles	Ardoise blanche, feuilles blanches, support lettres mobiles, carnet des écrivains
Cartes mots référents (issues du CLEO GS)	Sélection de mots mono, bi et trisyllabiques avec conservation que du mot écrit en capitales d'imprimerie.	Sélection de cartes mots sur plusieurs thèmes : instruments de musique, Noël, nourriture et animaux. Conservation de l'écrit des mots dans les trois graphies.

Tableau annexe 4 : Activités et productions des élèves lors de leur première fréquentation du coin écriture

 <p>écriture du prénom sur l'ardoise</p>	 <p>copie des lettres droites</p>	 <p>copie des lettres de l'alphabet à partir de référents</p>
 <p>formation de lettres droites avec les kaplas</p>	 <p>reconstitution de mots avec des lettres mobiles</p>	 <p>copie de la date seul et dessins + écriture du prénom</p>

Tableau annexe 5 : Classement réalisés par trois élèves de MS pour la séance 3.



 <p>Classement mélangeant les lettres et les graphismes en se basant sur le critère de ressemblance</p>	 <p>Classement mélangeant les lettres et graphismes sans critère apparent de ressemblance</p>	 <p>Classement avec d'un côté les lettres et de l'autre les graphismes.</p>
---	--	---

Tableau annexe 6 : Productions des essais d'écriture accompagnée du mot LOUP (MS)

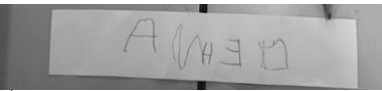

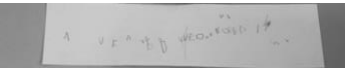
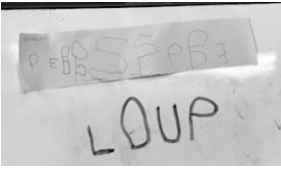
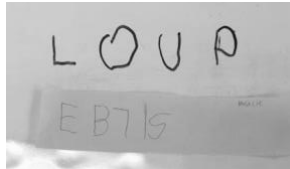
 <p>Écriture de lettres de son prénom en majorité</p>	 <p>Écriture de pseudo-lettres</p>	 <p>Présence de lettres, pseudo-lettres et simulation de l'écriture, forte présence du V, première lettre du prénom de l'élève concerné.</p>
 <p>Lettres et pseudo lettres avec présence du S (première lettre du prénom de l'enfant) + copie en dessous par l'élève après correction et modèle PE.</p>		 <p>Lettres en grande majorité et pas forcément celle du prénom + copie du mot sur l'ardoise par l'élève après correction et modèle du PE.</p>

Tableau annexe 7 : Productions des essais d'écriture accompagnée de la séance 4 Dans la hotte du Père Noël (GS)

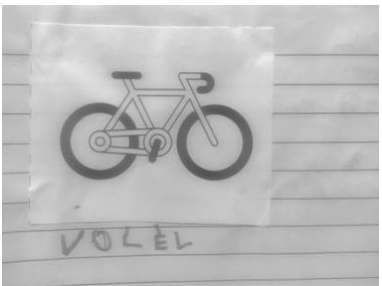
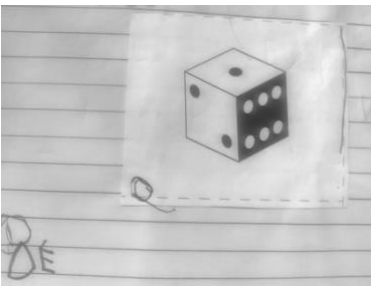
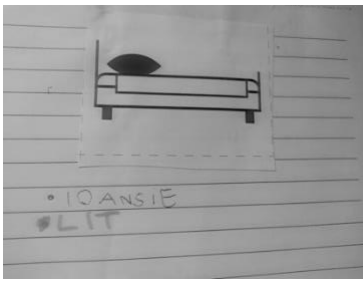
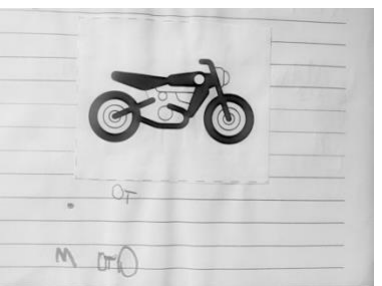

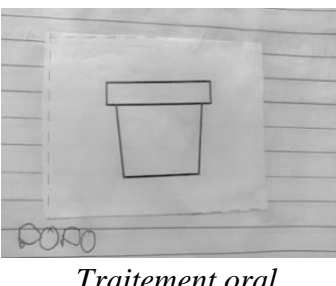
 <p><i>Traitement oral</i></p>	 <p><i>Traitement oral</i></p>	 <p><i>Traitement visuel</i></p>
 <p><i>Traitement oral</i></p>	 <p><i>Traitement visuel</i> Les lettres sont écrites en miroir et dans le sens contraire de l'écriture.</p>	 <p><i>Traitement oral.</i> L'élève écrit en doublant la syllabe PO.</p>

Tableau annexe 8 : Séquence détaillée proposée aux élèves de moyenne-section

Situations - Durée - Modalité	Objectifs opérationnels et/ou langagiers	Déroulement	Progressivité des mots
ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE (RAT, FROMAGE, LE RAT AVALE LE FROMAGE)			
1-Le coin écriture (20', Dirigé)	Décrire le coin écriture et échanger sur la fonction de ce coin	<p>Activités : L'enseignante a aménagé le coin écriture avec différents médiums, supports. Les élèves essayent de trouver ce qui est nouveau dans la classe. Ils explorent et manipulent librement dans le coin écriture. Les élèves décrivent ensuite ce qu'ils ont fait et vu dans ce coin, ils émettent des suppositions sur son utilité. L'enseignante énonce clairement la fonction du coin écriture qui sert à écrire et énonce les règles d'utilisation : 4 élèves maximum, utilisation et rangement du matériel mis à disposition.</p> <p>Matériels : cartes mots référents, lettres mobiles, ardoise, feuilles, support lettres mobiles...</p> <p>Vocabulaire : coin écriture, feuilles, lettres, feutres, crayons à papier, feutres Velléda.</p> <p>Traces : toutes les traces d'exploration des élèves.</p> <p>*En prolongement/réinvestissement : L'élève peut utiliser en autonomie le coin écriture en respectant les règles établies par l'enseignante. Il peut s'essayer à la copie de mots sur feuille, à l'aide de lettres mobiles et de cartes mots, s'entraîner à former les lettres de l'alphabet</p>	Semaine 1 OS
2-Qu'est-ce que l'écrit est à quoi sert-il ? (10', Regroupement)	Partager ses représentations initiales sur l'écrit	<p>Activités : Afficher une feuille blanche au tableau. Questionner les élèves : <i>À quoi ça sert d'écrire selon vous ?</i> Noter les hypothèses des élèves sur la feuille blanche. Étayer en posant les questions : <i>Pourquoi écrit-on ? Savez-vous écrire ? À quel moment écrit-on ?</i></p> <p>Expliquer aux élèves qu'ils vont apprendre à écrire toute l'année et garder la feuille pour reposer la même question en fin d'année ou fin de période. (<i>Source : Accès Vers l'écriture</i>).</p> <p>Matériels : grande affiche blanche.</p> <p>Vocabulaire : écrire, écrit, écriture.</p> <p>Traces : hypothèses, représentations initiales des élèves.</p>	Semaine 2 NID
3-Lettres ou graphismes ? (25', Dirigé)	Distinguer les lettres des graphismes par un classement en catégories	<p>Activités : Présenter les étiquettes des lettres et graphismes aux élèves. Demander aux élèves ce qu'ils voient. Répartir 6 étiquettes par élève. Consigne - <i>"Vous allez mettre ensemble les étiquettes qui vont ensemble selon vous"</i>. Laisser les élèves effectuer leur classement personnel et apporter une aide aux élèves qui n'entrent pas dans l'activité de classement. Proposer aux élèves d'expliquer leur résultat de classement.</p>	

	<p>Nommer les différentes catégories en présence</p>	<p>Classements possibles : lettres/graphismes ; graphismes et lettres qui se ressemblent ensemble ; classement sans critère explicite. Faire émerger la notion de lettres et graphismes et demander aux élèves d’expliquer la différence entre les deux. <i>À quoi servent les lettres ? À quoi servent les graphismes ?</i> Demander aux élèves de placer les lettres d’un côté et les graphismes de l’autre. Vérifier les classements effectués et réaliser un affichage Lettres/Graphismes. À la fin, un dessin est montré aux élèves. Il leur est demandé de nommer la production et d’expliquer la différence entre un dessin et les lettres et les graphismes. (Source : <i>Accès Vers l’écriture</i>). <i>Matériels</i> : étiquettes lettres et graphismes, affiche. <i>Vocabulaire</i> : lettre, graphisme, dessin. <i>Traces</i> : affiche de classement *<i>En prolongement/réinvestissement</i> : en semi-dirigé, les élèves identifient les lettres dans un prospectus et en autonomie, les élèves réalisent à nouveau l’activité de catégorisation des lettres, graphismes, dessins.</p>	<p>Semaine 3 LIT ; RIZ ; RUE ; CHAT</p>
<p>4-Les écrits de la classe (20’, Dirigé)</p>	<p>Identifier les écrits de la classe Nommer ces écrits et leurs fonctions</p>	<p><i>Activités</i> : Demander à nouveau aux élèves : <i>À quoi ça sert d’écrire ?</i> Laisser les élèves s’exprimer librement. <i>Consigne</i> : Aujourd’hui nous allons apprendre à identifier les écrits. Pour cela vous allez chercher dans la classe où il y a des écrits, (des mots avec des lettres - à préciser si difficultés constatées lors de la recherche). À chaque endroit où vous voyez qu’il est écrit quelque chose vous posez un petit légo coloré. Les élèves sont répartis en deux groupes (soit 4 élèves par groupe), deux élèves cherchent les endroits où il y a de l’écrit, un autre élève dépose le légo près de l’écrit et un autre fait le dessin des endroits sur une grande feuille. Circuler avec les élèves dans les différents endroits où il y a des écrits, et faire des photos des écrits en question. Nommer ces écrits et leurs fonctions. <i>Matériels</i> : légos, feuilles A3, crayons à papier. <i>Traces</i> : photos des écrits. *<i>En prolongement/réinvestissement</i> : lors d’un regroupement, montrer les photos des différents écrits de la classe et discuter de leurs utilités dans la classe.</p>	
<p>5-Le prénom (20’, Dirigé)</p>	<p>Écrire l’étiquette prénom de la mascotte de la classe</p>	<p><i>Activités</i> : Montrer aux élèves la mascotte de la classe. <i>“Aujourd’hui Loup est triste car il ne se sent pas bien dans la classe. Est-ce que vous voulez savoir pourquoi ? Loup n’a pas d’étiquette prénom comme vous et maîtresse pour lui en faire un a besoin de vous”</i>. Consigne - <i>“Vous allez écrire le prénom de notre mascotte, vous allez écrire LOUP comme vous pensez que ça s’écrit sur cette bande de papier”</i>. Laisser les élèves écrire “LOUP” sur la bande de papier et venir en aide aux élèves bloqués face à l’écriture en les encourageant. Placer toutes les productions des élèves sur la table et les féliciter pour</p>	

	<p>Identifier et expliquer le rôle du prénom et de l'étiquette prénom</p>	<p>leurs essais. Essayer de lire les écrits des élèves et souligner les réussites (présence de lettres...). Terminer en disant que l'on ne peut pas encore lire et demander aux élèves où l'on pourrait trouver dans la classe comment ça s'écrit LOUP. Réponse attendue : les livres de loup. Demander à un élève d'aller chercher l'album <i>Le loup qui découvrait le pays des contes</i>. Terminer par écrire en l'explicitant le mot LOUP. Demander aux élèves de copier le mot au tableau.</p> <p><i>Matériels</i> : bandes de papier, crayons à papier, albums Loup.</p> <p><i>Vocabulaire</i> : étiquette prénom.</p> <p><i>Traces</i> : écrits des élèves</p> <p>* <u>En prolongement/réinvestissement</u> : en autonomie, les élèves réalisent différentes activités autour du prénom (catégoriser les prénoms selon l'initiale, associer deux prénoms identiques, écrire son prénom ou le prénom de ses camarades, associer une photo à un prénom avec support d'aide...).</p>	<p>Semaine 4 JUPE ; LAPIN</p>
<p>6-Les lettres dans un mot (20', Dirigé)</p>	<p>Identifier l'importance de l'ordre des lettres dans un mot</p>	<p><i>Activités</i> : Écrire sur une ardoise le prénom de chaque élève du groupe et les reconstituer à l'aide de lettres mobiles. Laisser les élèves s'exprimer librement sur ce qu'ils voient. Leur demander ce que c'est, de quoi c'est constitué et éventuellement leur demander de nommer certaines lettres connues. Demander aux élèves de sortir de table et d'aller s'asseoir sur le tapis le temps d'une manipulation de l'enseignante. L'enseignante inverse deux lettres de chaque prénom. Puis demande aux élèves de revenir à leur place respective. <i>Est-ce que quelque chose a changé sur votre prénom ? Est-ce que c'est bien votre prénom qui est écrit</i> (pour les élèves en difficultés, leur montrer leur prénom écrit sur l'ardoise ou encore leur étiquette prénom) ? Faire verbaliser les élèves sur l'importance de l'ordre des lettres dans un mot. Demander alors aux élèves de reconstituer leur prénom de façon correcte. Expliquer qu'il est important lorsque l'on écrit de respecter l'ordre des lettres, sinon les mots ne sont plus les mêmes. Expliquer que lorsque l'on écrit ou copie un mot, on commence par la lettre qui est la plus à gauche. (Source : <i>Accès Vers l'écriture</i>).</p> <p><i>Matériels</i> : ardoise, lettres mobiles, étiquettes prénoms.</p> <p><i>Vocabulaire</i> : prénom, lettres, ordre</p> <p>* <u>En prolongement/réinvestissement</u> : en semi-dirigé, les élèves tentent de trouver leur prénom dans un ensemble de mots où les lettres sont mélangées et en autonomie, les élèves reconstituent leur prénom à l'aide de lettres mobiles.</p>	
<p>ÉVALUATION SOMMATIVE (RAT, FROMAGE, LE RAT AVALE LE FROMAGE)</p>			

Tableau annexe 9 : Séquence détaillée proposée aux élèves de grande-section

Situations - Durée - Modalité	Objectifs opérationnels et/ou langagiers	Déroulement	Progressivité des mots
<i>EVALUATION DIAGNOSTIQUE (RAT, FROMAGE, LE RAT AVALE LE FROMAGE)</i>			
1-L'appel (5', Regroupement collectif)	Acquérir une conscience phonologique	<u>Progressivité de l'appel :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Scander son prénom en frappant toutes les syllabes. Dénombrer les syllabes de son prénom • Isoler et dire la première syllabe de son prénom (syllabe d'attaque). • Isoler et dire la syllabe finale de son prénom. • Dire son prénom en répétant deux fois la syllabe finale (phénomène d'écho). • Dire son prénom en répétant deux fois la syllabe d'attaque. 	Semaine 1 OR Semaine 2 LIT ; RUE ; RIZ ; PAPI
2-C'est le prénom de qui ? (5', Regroupement collectif)	Associer une étiquette-prénom à son propriétaire en découvrant le principe alphabétique.	Activité : lire le prénom d'un élève absent. L'enseignant fait épeler chaque lettre du prénom et demande à chaque fois le son associé. Les élèves doivent retrouver de qui il s'agit. Évolution de la situation : lire le prénom d'un élève présent. L'enseignant prend l'étiquette d'un élève présent. Celui-ci ne doit pas se manifester. L'enseignant fait épeler les lettres et demande les sons associés dans le but de savoir à qui appartient l'étiquette.	Semaine 3 NID ; ILE ; VACHE
3-L'écriture de la date (5', Regroupement)	Dictier la date du jour	Tous les jours, un élève est responsable de la date. Il doit placer les étiquettes du jour, de la veille et du lendemain au tableau. Il doit ensuite dire la date avec les structures suivantes : <i>"Aujourd'hui, nous sommes ... Hier nous étions ... Demain nous serons ..."</i> . Puis, cet élève doit dictier à l'enseignant la date complète en épelant les lettres, et en disant les sons associés.	Semaine 4 RAT ; LOUP ; ROBE ; VELO
4-Dans la hotte du Père-Noël (20', Atelier dirigé)	Oser écrire seul un mot à l'aide de ses connaissances.	Réciter la comptine <i>"Dans la hotte du Père Noël"</i> . Laisser les élèves s'exprimer sur ce qu'ils ont entendu et retenu. Montrer les illustrations des différents jouets et les nommer. Puis, montrer la comptine à trous. Consigne : <i>C'est vous qui allez écrire les mots qu'il manque dans la comptine. Je vais donner à chaque élève une image. Vous allez la coller dans vos cahiers puis vous allez essayer d'écrire le nom du jouet. Essayez d'écrire comme vous entendez.</i>	Semaine 5 RADIS ; PIZZA ; LUGE ; COLLE

		<p>Activité de l'élève : Il colle l'image dans son carnet d'écriture et écrit le mot correspondant au-dessous.</p> <p>Activité de l'enseignant : Il rassure, crée un climat de confiance afin que les élèves se lancent dans l'écriture du mot. Mettre en commun tous les mots qui ont été écrits. Corriger au tableau l'écriture de tous les mots. Les élèves recopient au feutre vert la correction de leur mot. Faire verbaliser les procédures mises en place pour pouvoir écrire. <i>“Pour écrire, j'ai essayé d'écrire les lettres que j'entends dans le mot.”</i></p>	<p>Semaine 6 BEBE ; NOEL ; ECOLE</p> <p>Semaine 7 STYLO ; CAFE ; JUS ; JUDO</p>
<i>EVALUATION SOMMATIVE (RAT, FROMAGE, LE RAT AVALE LE FROMAGE)</i>			