

IUFM DE BOURGOGNE

Concours de recrutement :

- **Professeur des écoles**

**L'entrée de l'enfant dans l'écrit
à travers les ateliers d'écriture**

Pratlong Christine

Directeur de mémoire : Sylviane Aubry

Année 2004 – 2005

N° Dossier : 0363249 L

Sommaire

Introduction	p.2
I – L'école maternelle	p.3
I – 1 Organisation et statut	p.3
I – 2 Programmes	p.3
II - La construction de l'écriture, conceptualisation	p.5
II – 1 Ecrire avant d'avoir appris à écrire ?	p.5
II – 2 Emilia Ferreiro, les quatre stades de l'appropriation de l'écriture	p.6
II – 3 L'apprentissage implicite de l'écrit, Jacques Fijalkow	p.8
II – 4 Comment entrer dans l'écrit au cycle 1 ?	p.9
III – Produire des écrits à l'école maternelle	p.14
III – 1 La dictée à l'adulte	p.14
III – 2 Les ateliers d'écriture	p.16
IV – Analyse et mise en place d'ateliers d'écriture en petite section de maternelle	p.21
IV – 1 Séquence « Les lieux non familiers »	p.21
IV – 2 Construction d'un abécédaire	p.22
IV – 3 Ecrire à la manière de...	p.23
Conclusion	p.25
Bibliographie	
Annexes	

Introduction

Intéressée par l'approche de l'écriture à l'école maternelle, j'ai profité de mes différents stages, de la formation que j'ai suivie à l'IUFM et des divers ouvrages théoriques que j'ai pu lire pour approfondir ma réflexion sur les apprentissages premiers en écriture à l'école maternelle et plus particulièrement sur l'identification des mots familiers.

Par rapport au langage oral, le langage écrit a un caractère tardif. Ce n'est pas un développement, il résulte d'un long apprentissage, il nécessite une intervention spécifique.

Pour apprendre à lire et à écrire, il faut être capable d'identifier des phonèmes de la langue pour pouvoir associer les formes visuelles d'un mot écrit à sa phonologie.

En Français on utilise le code alphabétique qui fait correspondre un graphème à un phonème.

Les phonèmes sont des éléments sonores du langage, non porteurs de sens, mais permettant d'établir des différences de sens.

Le graphème est la contrepartie du phonème. C'est une lettre ou une séquence de lettres correspondant à un phonème.

D'après les travaux de Gérard Chauveau, une partie des différences observées entre les élèves dès le CP concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut s'expliquer par le fait que certains enfants ont moins d'expériences de l'écrit. Ils n'ont pas de rapport « amical » avec le monde de l'écrit. Ils manquent d'expériences, de pratiques.

Le monde de l'écrit concerne :

- + les choses écrites (les textes : histoire, documentaire...)
- + les objets de l'écrit (les livres, les revues, les journaux, les albums, les dictionnaires...)
- + les lieux de la culture écrite (coin lecture de la classe, coin BCD, bibliothèque municipale, librairie...)
- + les lettrés (les êtres humains, les pratiquants de la langue écrite qui peuvent lire des histoires)

La conséquence pédagogique est que l'école maternelle a un rôle considérable à jouer dans le domaine de l'éducation de l'écrit.

Nous ferons tout d'abord un point sur l'organisation, le statut et les programmes de l'école maternelle, puis nous aborderons la notion de conceptualisation en faisant référence à plusieurs chercheurs, nous étudierons également les écrits produits à l'école maternelle et enfin, nous tenterons d'analyser la mise en place d'un atelier d'écriture en petite section.

I - L'école maternelle

I – 1 Organisation et statut

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

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

Juridiquement, les écoles maternelles ne sont pas des établissements autonomes. Elles n'ont pas de budget de fonctionnement comme les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), collèges et lycées. Le personnel enseignant dépend de l'Éducation nationale. Les assistantes maternelles (ATSEM) dépendent de la mairie. La commune a la responsabilité des bâtiments, et finance les dépenses matérielles.

Les écoles maternelles sont regroupées avec les écoles élémentaires au sein de circonscriptions dirigées par un *Inspecteur de l'Éducation nationale* (IEN) qui procède, entre autres tâches, à l'évaluation des enseignants des écoles de sa circonscription.

La législation impose la présence d'un *agent territorial spécialisé des écoles maternelles* (ATSEM) pour deux classes, mais souvent, on trouve un de ces agents de catégorie C dans chaque classe pour assister l'enseignant. Ces titulaires du CAP petite enfance sont des agents territoriaux, salariés de la commune d'implantation de l'école, qui sont chargés de l'entretien des locaux, d'aider les enfants dans leurs activités de la vie quotidienne (repas, hygiène...) et d'aider à la préparation matérielle des activités.

Si le directeur n'est pas le supérieur hiérarchique du personnel enseignant, il est souvent président de la *coopérative de l'école* à laquelle cotisent les parents - de façon volontaire et sans obligation - et la mairie qui, avec un budget limité, permet de financer des projets.

I – 2 Programmes

Depuis le décret du 06/09/1990, suite à la loi d'orientation de 1989, l'enseignement primaire est organisé en trois cycles pluri-annuels, des objectifs devant être atteints non plus à la fin d'une année scolaire, comme auparavant, mais en fin de cycle.

La maternelle¹ est concernée par deux cycles : son ensemble avec le cycle 1 ou cycle des apprentissages premiers, et uniquement la GS avec le cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux, qui inclut aussi les deux premiers niveaux de l'école élémentaire : les cours préparatoire et élémentaire niveau 1 (CP-CE1).

¹ Bulletin officiel de l'Éducation nationale HS1 du 14/02/2002.

Cycle 1 ou cycle des apprentissages premiers

Niveaux concernés : l'ensemble de la maternelle (TPS – PS – MS – GS).

Ce cycle est organisé autour de cinq domaines fondamentaux :

- + Le langage au cœur des apprentissages (compétences de communication, de langage en situation, de langage d'évocation et de langage écrit).
- + Vivre ensemble (échanger et communiquer avec les camarades et les adultes, participer aux activités du groupe, respecter les règles de vie commune...).
- + Agir et s'exprimer avec son corps (activités physique, expériences corporelles, langage du corps, articulation avec d'autres activités).
- + Découvrir le monde (découvertes sensorielles, domaine de la matière et des objets, domaine du vivant, de l'environnement, de l'hygiène et de la santé, structuration de l'espace, du temps, formes et grandeurs, quantités et nombres).
- + La sensibilité, l'imagination, la création (activités visuelles, dessin, activités vocales, jouer avec l'image et la voix, activités musicales avec des instruments simples : triangle, cercle, carré...).

Cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux

Niveaux concernés : la GS de maternelle, plus les deux premières classes de l'école élémentaire (CP et CE1).

Ce cycle est organisé autour de sept domaines fondamentaux :

- + Maîtrise du langage et de la langue française
- + Vivre ensemble
- + Mathématiques
- + Découvrir le monde
- + Langues étrangères ou régionales
- + Éducation artistique
- + Éducation physique et sportive.

On voit donc que l'école maternelle constitue une phase essentielle dans le processus d'apprentissage puisque les enfants découvrent et s'initient progressivement aux bases du travail effectué en classe préparatoire et puisqu'il constitue le premier pas de l'enfant dans le processus d'apprentissage.

Nous nous intéresserons plus particulièrement ici à la production écrite au sein du cycle des apprentissages premiers et du début du cycle des apprentissages fondamentaux.

En partant de la construction et la conceptualisation de l'écriture chez les jeunes enfants en nous appuyant sur des travaux de chercheurs comme Emilia Ferreiro, Jacques Fijalkow, Mireille Brigaudiot nous tenterons de percevoir les procédures et stratégies mises en jeu au niveau de la production d'écrit.

II - La construction de l'écriture, conceptualisation

Tenter de comprendre comment l'enfant entre dans l'écrit

Les études réalisées en lecture suggèrent clairement que les enfants présentent des compétences relatives à la langue écrite bien avant le début de l'apprentissage formel. Les travaux d'Emilia Ferreiro et ses collaborateurs illustrent bien ces compétences précoces. Elle est une psycholinguiste mexicaine, élève de Piaget.

Emilia Ferreiro, en 1977, a mené une recherche auprès d'enfants argentins âgés de 4 à 6 ans, n'ayant pas encore abordé l'apprentissage formel de la lecture. Elle lisait, en suivant avec son doigt, des phrases simples à chaque enfant pris individuellement, puis lui posait deux questions : où sur le papier se trouvent les différents mots lus ? Qu'est-ce qui est écrit aux endroits non spontanément désignés par l'enfant ?²

Les réponses peuvent être regroupées en cinq catégories :

- ✚ Seuls les noms sont écrits et ils le sont à l'endroit où se trouve le doigt lors de la lecture. Quand elle leur demande ce qui est écrit aux endroits non désignés, les enfants introduisent en général des mots qui n'ont pas été prononcés mais qui sont en rapport avec le sens de la phrase.
- ✚ La phrase entière est écrite dans un fragment. Pour les autres fragments, les enfants proposent des phrases sémantiquement apparentées à la première ; ils sont encore dans l'incapacité d'opérer une segmentation orale correspondant à celle de la suite graphique.
- ✚ Les réponses des enfants traduisent une conception de l'écrit telle que les deux noms présents dans la phrase sont écrits séparément mais pas le verbe.
- ✚ Tout est écrit sauf les articles. Ceux-ci ne sont donc pas considérés comme des mots car, pour les enfants, la simple présence de lettres ne suffit pas pour que quelque chose soit à lire, il en faut un nombre suffisant.
- ✚ Enfin, les enfants affirment que tout est écrit, même les articles. De plus, il y a correspondance entre l'ordre des mots de la phrase écrite et de la phrase prononcée.

Cette dernière catégorie n'est rencontrée que chez les enfants les plus âgés.

II – 1 Ecrire avant d'avoir appris à écrire ?

De la même manière, les auteurs ont réalisé des recherches pour tester les connaissances des enfants avant l'apprentissage explicite de l'écrit.

Exemple d'une de ces études³.

Des enfants, âgés de 3 à 6 ans, devaient écrire sous la dictée des paires de mots ou des séries de phrases conçues de telle sorte qu'un des membres de la paire ou de la suite incluait phonologiquement l'autre ou les autres.

² Ferreiro, Emilia. Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, *Revue suisse de psychologie*, 1977, 36, p.109-130.

³ Gombert, J-E et Fayol, M., Writing in preliterate children, *Learning and Instruction*, 1992, 2, p. 23-41.

Par exemple pour les mots : *chat / chapeau, pain /lapin* ou pour les phrases : *Pierre / Pierre et Jean / Pierre et Jean mangent un gâteau / Pierre et Jean mangent un gâteau et une pomme.*

Quinze jours plus tard, les expérimentateurs montraient à chaque enfant trois présentations possibles des mots ou des phrases : un dessin, le mot ou la phrase correctement écrit(e) et le mot ou la phrase tel (le) qu'il (elle) a été écrit(e) par l'enfant lors de la dictée. L'enfant devait alors choisir la représentation correspondant à la meilleure façon d'écrire le mot.

Les résultats montrent que les enfants, dès 3 ans, sont capables de différencier écrit et dessin.

De plus, dès cet âge les enfants produisent des graphismes qui possèdent certaines caractéristiques de l'écrit (linéarité, directionnalité gauche-droite et introduction éventuelle de blancs réguliers). L'épreuve de choix de la meilleure représentation révèle que les connaissances que les enfants ont sur l'écrit sont presque plus importantes que celles qu'ils réinvestissent dans leurs propres productions.

Cette étude a permis à Gombert et Fayol (1992) de définir plusieurs phases successives de l'évolution de l'écriture chez l'enfant pré-rédacteur :

- ✚ Tout d'abord, lors d'une étape que les auteurs qualifient de « conception non linguistique de l'écrit », « conception grapho-motrice », les enfants produisent des graphismes afin de tenter d'imiter les caractéristiques visuelles de l'écriture (gribouillages, lignes ondulées). L'écrit semble avoir une existence autonome, indépendante du langage (Annexe 1).
- ✚ Au cours d'une deuxième étape de « conception grapho-sémantique de l'écrit », les réalisations commencent à ressembler à de l'écrit standard (suites de cercles ou de marques ressemblant à des lettres). De plus, quelques enfants tentent de varier la quantité d'écrit en fonction de la quantité d'informations sémantiques apportées (plus de signes graphiques pour une phrase que pour un mot / plus de signes graphiques pour *chat* que pour *papillon* car un chat est plus gros qu'un papillon. Annexe 2).
- ✚ Au cours de la troisième étape de « conception grapho-phonologique de l'écrit », apparaît l'utilisation de quelques lettres, essentiellement celles composant le prénom de l'enfant. Les enfants les plus avancés de cette phase varient la longueur des suites en fonction de la longueur phonologique des modèles oraux (Annexe 3).

II – 2 Emilia Ferreiro⁴, les quatre stades de l'appropriation de l'écriture

Emilia Ferreiro a étudié les différentes étapes dans la mise en place de l'écrit. Elle a observé les mêmes enfants sur toute la période d'appropriation de l'écriture. Elle a mis en évidence 4 stades caractéristiques.

✚ Le stade pré-syllabique

Elle divise ce stade en deux sous-stades.

Le premier sous-stade est caractérisé par le fait que l'enfant ne fait aucun lien entre ce qu'il écrit et ce qui est dit. L'enfant sait pourtant qu'écrire sert à communiquer. Le tracé est lié au sens que l'enfant donne.

On voit d'abord une sorte de gribouillis mais pour l'enfant, ce n'est pas un dessin, c'est de l'écrit. Il sait ce qu'il a voulu écrire. Ensuite des lettres apparaissent au milieu du gribouillis.

Les premières lettres qui apparaissent dans les productions d'écrits sont les lettres de son prénom.

⁴ Ferreiro, E. et Gomez -Palacio, M. (1988). *Lire –écrire à l'école : comment s'y apprennent- ils ?* CRDP de Lyon.

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

Le deuxième sous-stade est caractérisé par le fait que l'enfant commence à comprendre qu'il existe des liens entre l'oral et l'écrit mais il ne sait pas lesquels. Pour pouvoir lire des choses différentes, il a compris qu'il faut écrire des choses différentes.

L'enfant utilise toutes les lettres qu'il connaît et il en invente au besoin. Il les combine dans des ordres variés. Il n'y a toujours pas de correspondance entre les éléments sonores et les éléments graphiques.

En revanche, il y a des liens entre l'écrit et les aspects sémantiques: l'enfant pense que pour écrire chat, il a besoin de plus de lettres que pour écrire papillon car le chat est plus gros que le papillon.

Le stade syllabique

Au stade syllabique, l'enfant établit la correspondance entre l'écrit et l'oral. Il va d'abord essayer une correspondance entre graphies et syllabes.

A ce stade se produit un conflit : l'enfant écrit une seule lettre par syllabe. Par ailleurs, il a du mal à accepter qu'un mot puisse ne comporter qu'une seule lettre puisqu'il avait compris avant qu'écrire c'est tracer beaucoup de lettres variées.

L'enfant a alors du mal à écrire un mot monosyllabique.

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

Le stade syllabico-alphabétique

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

Le stade alphabétique

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

Les travaux d'Emilia Ferreiro sont repris en France par Fijalkow (université de Toulouse) sur l'écriture créative (écrire un mot ou une phrase à partir d'une image en GS, CP et CE1).

II – 3 L'apprentissage implicite de l'écrit, Jacques Fijalkow⁵

Il distingue différents traitements et non pas des stades dans l'acquisition de l'écriture : traitement figuratif / traitement visuel / traitement de l'oral / traitement orthographique.

On peut les superposer aux stades de Ferreiro.

Le travail consiste à écrire quatre mots (*rat, cheval, papillon, crocodile*) et deux phrases (*le crocodile avale le papillon ; le rat monte sur le cheval*) en GS, CP et CE1 à partir d'images suite à la dénomination correcte de l'enfant.

Le traitement figuratif est manifeste quand l'enfant dessine ou simule l'écriture.

Le traitement visuel est manifeste quand l'enfant fait des pseudo-lettres, utilise majoritairement les lettres de son prénom.

Le traitement de l'oral est manifeste :

- ✚ pour les phrases : quand la phrase écrite est plus longue que le mot le plus long (*le crocodile avale le papillon / crocodile*), quand la phrase est écrite avec une lettre pour chaque mot, quand la phrase est segmentée en deux parties (une pour le sujet, une pour l'objet), quand la phrase est segmentée en plus de deux parties et quand la phrase est segmentée en autant de parties que des mots.

- ✚ pour les mots : quand le mot est écrit avec autant de lettres que de syllabes, ou les mots sont écrits avec quelques correspondances phonographiques, quand l'écriture est phonétique (trois ou quatre syllabes entières dans l'ensemble de la production, deux mots de plus de trois lettres écrits à peu près phonétiquement).

Le traitement est orthographique quand l'écriture est partiellement orthographique (deux mots de plus de 3 lettres, plus de deux mots) ou systématiquement orthographique (une phrase en écriture orthographique ; les 2 phrases en écriture orthographique).

Ces différentes recherches mettent en évidence qu'avant que l'apprentissage formel n'influence les productions écrites de l'enfant, des orthographes qualifiées de pré conventionnelles peuvent apparaître.

Globalement, en lecture comme en écriture, le contact précoce avec l'écrit provoque un apprentissage incident (ou implicite) qui précède l'apprentissage explicite qui sera initié à l'école élémentaire.

D'autres chercheurs, en France, ont travaillé sur l'importance de la langue qui fait l'objet de l'appropriation, avec notamment Jean-Pierre Jaffré et Jacques David, Jean-Marie Besse et Marie-Hélène Luis. A travers leurs recherches, ils ont montré que les caractéristiques de la langue étaient loin d'être une dimension négligeable. La psychogenèse du français écrit n'est pas identique à celle de l'espagnol, les deux langues ne présentant pas exactement les mêmes caractéristiques structurales.

Jean-Marie Besse propose sept niveaux de conceptualisation, qu'il a adapté des travaux d'Emilia Ferreiro. Ces différents travaux de conceptualisation servent de base pour comprendre comment l'enfant entre dans l'écrit. Cependant, chaque enfant utilise des procédures différentes, élabore ses propres hypothèses qu'il confronte aux nouvelles acquisitions qu'il peut faire.

Le français écrit est un objet très complexe, cependant il est abordé par le jeune enfant à partir des processus cognitifs qu'il privilégie. C'est pourquoi, par exemple, un nombre élevé de

⁵ Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Magnard.

jeunes enfants construisent un prototype de ce qu'est un mot en gardant comme trait pertinent le nombre de caractères.

II – 4 Comment entrer dans l'écrit au cycle 1 ?

La démarche PROG d'enseignement de Mireille Brigaudiot (INRP)⁶ vise la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit, tant au niveau de la compréhension, de la production que de la connaissance du système écrit. Il s'agit de progressivité des apprentissages langagiers que le maître induit, encourage, accompagne, grâce à des dispositifs particulièrement adaptés aux jeunes enfants.

La recherche PROG s'est déroulée sur trois ans durant lesquels les auteurs ont réalisé un suivi de cohortes d'élèves et dans le cadre d'une recherche-action avec de nombreux enseignants de classe, de maîtres-formateurs, de conseillers pédagogiques.

L'ouvrage « *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* » (Hachette Education, 2000) et le fichier photocopiable complémentaire résultent d'une recherche INRP et s'adressent aux enseignants d'école maternelle, dans une structure de travail par cycles et en équipe, avec le RASED. Ayant toujours le souci des élèves en difficulté, les auteurs visent la progressivité des apprentissages langagiers de l'oral à l'écrit dès la petite section, en se fondant sur 4 principes :

- ✚ le langage est au cœur des préoccupations sous ses différentes formes,
- ✚ l'écrit n'est pas un objet comme les autres,
- ✚ l'enseignant a des visées à long terme mais tient compte des cheminements cognitifs de chaque élève,
- ✚ il crée dans la classe une qualité de relations fondée sur l'explicitation des apprentissages, la prise en compte de chaque élève (référence à Vygotsky) et la mise en réflexion de chacun.

Une progressivité est une progression qui tient compte de visées d'apprentissages et qui prend en compte ce que les enfants nous apprennent de leurs manières à eux de comprendre et de construire leurs compétences et leurs représentations.

Un référentiel de quatre compétences et trois représentations visées à long terme est proposé, ainsi qu'un tableau des obstacles repérés et des actions adaptées que peut mener l'enseignant.

On trouve donc trois domaines dans la démarche d'enseignement PROG : la compréhension de l'écrit, la production d'écrit et la nature de l'écrit.

✚ la compréhension de l'écrit

Les petits ont souvent énormément de difficultés à comprendre les textes écrits qu'on leur lit sur le mode de la seule lecture parce que, pour nous adultes, tout cela nous paraît évident.

Brigaudiot a constaté que plus les élèves appartiennent à un milieu « défavorisé », plus les enseignants ont tendance à leur lire des histoires extrêmement complexes afin de leur permettre d'accéder à une culture de haut niveau. Nous savons pourtant que ces enfants n'ont quelque fois pas accès à des histoires simples parce qu'ils n'ont tout simplement jamais *entendu* de français écrit. Pour certains élèves, même lorsqu'ils sont francophones, la langue scolaire est pratiquement équivalente à une langue étrangère. Il va falloir mettre en place des activités d'explications, de rappels de récits en aval, mais aussi, en amont, des moments de

⁶ Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. PROG-INRP. Hachette Education, profession enseignant.

lecture. Par exemple, lorsqu'on raconte à des enfants l'histoire de la poule et du renard, la forme sonore « Fourre-la dans ton sac, lui conseilla-t-elle » est totalement inaccessible à des enfants de 4 ou 5 ans. Ce travail sur la compréhension de l'écrit constitue une véritable continuité, avec les activités sur l'interprétation, entre le cycle 1 et le cycle 3.

la production de l'écrit

Autre domaine essentiel, la production d'écrit apparaît comme un facteur extrêmement discriminant au niveau de la réussite scolaire. Il est nécessaire que les élèves puissent voir très tôt des adultes qui écrivent à quelqu'un qui n'est pas là, pour lui dire quelque chose en prenant en compte ce que cette personne peut savoir ou ne pas savoir. Cette confrontation des enfants à la production d'un texte véritable constitue une sorte de spectacle de l'adulte écrivain et écrivant qui explique ce qu'il fait, comment il le fait de A jusqu'à Z. C'est ce qui est appelé le dispositif 1. C'est le seul moyen de rendre les activités de pensée et d'écriture visibles.

Le dispositif 2 est celui de la dictée à l'adulte, maintenant très employé, alors que très peu d'enfants sont capables de dicter réellement un texte à l'adulte en fin de maternelle. La dictée à l'adulte est située dans le rapport oral/écrit, dans la transformation de l'un vers l'autre. On écrit devant l'enfant dès la petite section et lorsqu'il devient capable de raconter tout seul, c'est-à-dire lorsqu'il devient capable de produire oralement des textes de façon autonome, on peut le mettre en situation de dictée à l'adulte.

L'apprentissage de cette dictée est un apprentissage en soi. En effet, dans cet exercice, l'enfant doit pouvoir produire un texte qui soit «écrivable », ce n'est pas le maître qui fait le travail de transposition de l'oral à l'écrit.

Par exemple, si l'enfant demande que l'on écrive «le monsieur il tombe du cheval », on lui demande si c'est la formulation qu'il souhaite : « Alors, j'écris le monsieur il tombe du cheval ? ». Si l'enfant est d'accord avec cette proposition, on lui explique qu'il existe une façon de dire les choses lorsqu'on parle et une autre quand on écrit et on lui demande de choisir : « Est-ce que j'écris : le monsieur il tombe du cheval, ou est-ce que j'écris : le monsieur tombe du cheval ? ». Et là, les enfants ne se trompent jamais.

C'est à partir de la proposition très concrète de l'adulte que l'enfant va prendre conscience des différences entre formes orales et formes écrites et faire un choix. Mais au-delà de la spécificité des formes écrites, la dictée à l'adulte permet aussi de travailler d'autres aspects puisque, lorsque l'adulte écrit sous la dictée de l'enfant, il coupe la chaîne sonore à certains endroits, les mots apparaissent avec les blancs typographiques qui les séparent. Avec certains enfants, on peut même arriver à travailler au niveau de la deuxième articulation ; on est amené à leur expliquer : « Il faut que j'écrive *lapin* et je vais t'expliquer comment il faut écrire *lapin*. Je vais d'abord écrire *la* ; pour ça je vais écrire /l/ et /a/ et ça s'appelle la lettre L et la lettre A. ». On parvient donc à descendre dans ce qu'on nomme les traitements de bas niveaux et à partir de là on entre dans des activités de type métalinguistique qui préparent à l'entrée au CP.

la nature de l'écrit

C'est à partir de ce type d'activités que les auteurs ont mis en place un troisième domaine qu'ils ont appelé la découverte de la nature de l'écrit. Il est nécessaire d'aider les enfants à descendre dans la compréhension de ces traitements de bas niveaux de l'écrit. C'est pour l'essentiel le travail proposé sur les prénoms.

Les auteurs ont gardé le dispositif 1, celui du spectacle de l'adulte, pour expliquer aux enfants le principe alphabétique en partant de l'écriture de leur prénom : « Tu t'appelles *Audrey*. Pour écrire *Audrey*, il faut d'abord écrire /o/ et dans ton prénom, /o/ ça s'écrit A et U. ». On leur demande aussi d'écrire tout seul et on retrouve là tout le travail qu'a développé Emilia Ferreiro.

Avec les prénoms, on est confronté à des graphèmes complexes et cette complexité inquiète énormément les enseignants. Pourtant, Mireille Brigaudiot a constaté que cette complexité ne rebute pas du tout les enfants, bien au contraire.

Dans PROG, Mireille Brigaudiot préconise d'être attentif aux obstacles : toutes les raisons qui font qu'un enfant ne peut plus progresser, continuer sa route vers la conquête de l'écrit.

Le tableau 1 correspond à quelques obstacles constatés durant la recherche. Ceux-ci sont présentés dans chacun des domaines.

Le tableau 2 permet à l'enseignant d'envisager des actions adaptées.

La deuxième partie de l'ouvrage propose les principaux résultats de la recherche PROG et une démarche et des activités pour chacune des compétences visées : utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir, comprendre le langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire, produire du langage écrit et se construire des représentations sur l'acte d'écrire, découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit.

Par exemple, démarche en quatre étapes pour la production d'écrit au cycle 1.

Etape 1 : prévoir et organiser (procédures A et B)

Les enfants doivent nécessairement apprendre à procéder comme nous le faisons, nous adultes : avant de prendre le stylo, nous avons un moment de langage intérieur (si court soit-il) où nous récapitulons une liste de courses, où nous pensons à la classe du lendemain avant de remplir le cahier journal, etc. Ce sont les procédures A et B dont on ne fera jamais l'économie, sous peine de voir les enfants faire des propositions incohérentes, comme s'ils parlaient « à vide », pour le plaisir de parler, et non pour dire. Pour commencer, on aide les enfants à se représenter la situation de communication : le destinataire absent, et pourquoi on lui écrit. Puis ils verbalisent le contenu sémantique de l'histoire, du message, etc. Ensuite, on concrétisera sous la forme d'un canevas le déroulement du texte et sa progression. Plus l'écrit est long, plus il est nécessaire que les enfants s'en fassent une représentation complète qu'ils puissent saisir d'un seul regard.

Etape 2 : mettre en mots, améliorer, et graphier le texte (procédures C et D)

Il s'agit d'aider les enfants à énoncer de l'écrit (procédure C) et à l'enrichir ou le clarifier pour leur destinataire. C'est ici qu'on travaille en dictée à l'adulte. Dans la majorité des cas, l'adulte prend en charge la procédure D, c'est-à-dire l'inscription du texte sur le papier.

Le gros avantage de l'écrit, c'est qu'il laisse une trace beaucoup plus facile à consulter et à retravailler qu'un enregistrement magnétophone par exemple. Le brouillon avec ses ratures, ses ajouts, parfois coupé et collé artisanalement, devient un outil de travail sous les yeux des enfants.

Les enfants peuvent proposer des reformulations dès la première lecture, et lors de la lecture au groupe classe.

On peut soumettre le texte presque définitif à des lecteurs. On peut le laisser reposer un moment pour faire des relectures en différé. Cela introduit une première distance entre les enfants et leur écrit, et permet au travail d'amélioration de prendre toute sa valeur, non seulement de correction, mais d'enrichissement du texte.

Etape 3 : éditer le texte (procédure E)

On se met ici à penser le texte en fonction de sa lisibilité par le destinataire. Il est intéressant également de lui donner une forme proche de celle des écrits sociaux que les enfants peuvent rencontrer : livre aux normes de l'édition, papier à lettres et enveloppe par exemple. Cette étape est importante pour montrer aux enfants que la production est maintenant finie, l'écrit va se détacher d'eux pour aller rejoindre son destinataire.

Etape 4 : observer activement l'effet produit par son écrit

A l'école maternelle, il est très important que les enfants voient aussi souvent que possible des lecteurs lire tout haut leurs textes et y réagir. Il y a maintes occasions faciles de donner aux enfants le spectacle de l'effet produit par leur écrit : lors du passage d'un visiteur, en allant le lire à une autre classe, ou même aux destinataires (lorsque ce sont les parents).

La conquête de l'autonomie face à l'écrit est pensée selon trois dispositifs utilisés en alternance quelle que soit la section : l'élève peut être spectateur de l'utilisation de l'écrit par l'enseignant, il peut utiliser l'écrit en coopération avec l'enseignant ou résoudre seul un problème préparé par l'enseignant.

Le dispositif 1 est particulièrement adapté aux premières rencontres que vont faire les enfants avec l'écrit, notamment en petite section. Ils découvrent alors les fonctions de l'écrit « lorsque l'adulte explicite les usages quotidiens qu'il en fait »⁷

Le dispositif 2 correspond à une activité conjointe où adulte et enfant coopèrent à la même tâche. C'est le cas de « pseudo-lecture » de texte connu (mime de lecture d'un texte su pratiquement par cœur et éventuellement suivi du doigt) et accompagnée de rectifications par le maître, de rappel de récit à plusieurs (récit entendu préalablement plusieurs fois en lecture et qu'on redit « comme dans le livre »), de production d'écrit avec dictée à l'adulte. La coopération consiste en une utilisation conjointe de savoir faire complémentaires : des enfants dictent et un adulte écrit, en rappel de récit des enfants racontent et un adulte tient le fil du discours...

Le dispositif ne fonctionne qu'en atelier, avec au maximum 6 enfants.

Dans le dispositif 3, le maître a ciblé un problème qui lui semble particulièrement bien situé dans la zone d'apprentissages en cours et il en propose la résolution à un ou des enfants. Il s'agit d'actions ponctuelles qui mettent en jeu des éléments bien circonscrits du large champ de l'écrit.

C'est le cas, lorsqu'on demande à Maxime d'écrire le prénom d'un autre enfant qui s'appelle Max. Le fait de lui proposer une portion de chaîne sonore qu'il connaît très bien ([maks] portion de [maksim]) peut lui donner l'idée de découper également la suite de lettres qui lui correspond et qu'il connaît très bien aussi.

Dans la troisième partie de l'ouvrage sont rassemblés les outils « d'évaluation-apprentissage » utilisés par l'équipe de recherche : jeux-problèmes, tâches-problèmes, entretiens, à mener en atelier ou en passation individuelle. Les supports et les consignes sont donnés dans le fichier photocopiable.

Les jeux-problèmes permettent de travailler des compétences et des représentations, sous forme de tâches très circonscrites, ciblées sur un problème ponctuel à traiter localement.

Les tâches problèmes font intervenir des activités langagières intégrales de compréhension ou de production en langage écrit. Les enfants ont à gérer une tâche complète, sans focalisation

⁷ Bulletin officiel de l'Éducation nationale HS1 du 14/02/2002.

sur un problème ponctuel comme dans les jeux-problèmes. Il s'agit toujours d'activité longue. Les entretiens métacognitifs permettent d'appréhender les représentations que les enfants se font de l'écrit et de son apprentissage, en amenant l'enfant à verbaliser, par exemple en répondant à la question « *l'année prochaine, tu vas aller en CP, comment tu penses que tu vas apprendre à lire ?* ».

La dernière partie de l'ouvrage rassemble des témoignages de gestion de la classe, gestion quotidienne (regroupements et ateliers) ou sur une et plusieurs années (cycle d'activités en petite et grande section). Deux parcours d'enfants qui auraient pu se trouver en difficulté en cycle 2 sont ensuite détaillés, au fil des trois sections de l'école maternelle, à partir des notes et situations mises en place par l'enseignant.

Le choix des écrits

Les écrits privilégiés dans PROG sont les histoires, les messages et les prénoms. Deux raisons ont conduit à ce choix : parce qu'ils sont, à des titres différents, inducteurs d'apprentissages spécifiques relatifs au langage écrit ; parce qu'ils correspondent à de vraies activités langagières chez les enfants.

Les auteurs appellent histoires des récits qui mettent en scène des événements non ordinaires dans des textes organisés selon une progression et une clôture (on dit aussi récits de fiction, ou narrations fictives).

Les messages correspondent à un écrit court adressé à un moment précis par quelqu'un, à quelqu'un d'autre bien identifié, en vue d'un certain effet attendu (messages destinés aux familles ou à quelqu'un de l'école, échanges entre enfants dans la classe, d'une classe à l'autre, jeux de pistes et de devinettes...).

Exemples d'activités dans chacun des domaines

Domaine : utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir (L)

En grande section : le maître montre aux enfants comment on fabrique une histoire, seulement avec le langage.

En petite section : le maître montre comment il utilise ses écrits professionnels, puis y associe les enfants.

Domaine : Comprendre le langage écrit (CLE)

Comment le maître essaie de rendre transparentes ses activités et celles des enfants :

- la représentation des activités en langage écrit en petite section : à partir du mime du loup et écriture de l'adulte

- la question du « où je continue à lire ? » en moyenne section à partir de l'histoire « la poule rousse » / dispositif 1, dispositif 3

- le savoir lire du maître et le non savoir lire des enfants en petite section : lecture du titre d'une chanson.

Domaine : Produire du langage écrit (PLE)

Dispositif 1 en petite section : écriture de l'adulte.

Dispositif 3 en fin de grande section : message à écrire par les enfants

Domaine : Découvrir la nature de l'écrit (DNE)

En moyenne section : l'écriture du prénom, les premiers essais d'encodage, les découvertes durant les moments de compréhension et les moments de production.

III - Produire des écrits à l'école maternelle

III – 1 La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte permet une familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature. Elle comporte deux aspects distincts :

- ✚ tout d'abord, dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés ;
- ✚ mais aussi dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...).

Le principe est de gérer, en interaction entre adulte et enfant, la mise en forme d'un texte en déchargeant l'enfant de tout travail graphique, on trouve trois fonctions.

La première est de faire changer les enfants de registre d'énonciation, les amener à dicter au lieu de parler, de converser, de raconter.

La seconde est de mettre les enfants en présence de quelqu'un qui transcrit matériellement sous leurs yeux un texte élaboré par lui, donc un texte déjà compris.

Enfin, la troisième va permettre aux élèves de se représenter en quoi consiste une écriture autonome, d'être confronté aux spécificités du langage écrit.

Dans une classe de petite section, on remarque qu'au début de l'année scolaire les dictées à l'adulte sont « courtes » et ne comportent souvent qu'un seul mot, le nom (annexe 4).

Puis, au fur et à mesure de l'avancée dans l'année scolaire, des progrès sont nettement visibles. Les dictées à l'adulte se complètent et l'on voit apparaître des déterminants (annexes 5 et 6), ainsi que des phrases simples (annexes 7, 8 et 9)

On trouve différentes étapes dans l'apprentissage de la dictée à l'adulte.

Apprendre à dicter : passage de l'énonciation orale à l'énonciation écrite.

L'interaction individuelle enseignant/élève est une formule très efficace pour apprendre à dicter.

La progression dans l'apprentissage se fait selon trois axes :

- ✚ L'enfant est dans l'oral : il accepte de dicter mais ne se sent pas concerné par le travail d'écriture. L'enseignant écrit les paroles de l'enfant tel quel sans les transformer en faisant juste disparaître les intonations de l'oral (euh.. et puis..). Le texte final reste dans l'oral mais les échanges ont conduit à une formulation claire, explicite.
- ✚ L'enfant prend conscience de l'écrit : il perd l'assurance de l'oral, il hésite. Il commence à regarder la main qui écrit, il se met à ralentir le débit, il y a des alternances où l'oral prend le dessus sur l'écrit.
- ✚ L'enfant dicte : il s'installe dans le registre de l'écrit. Les phrases sont segmentées par groupes de mots puis par mots. On peut être sûr que les enfants maîtrisent bien l'activité quand ils coupent leur dictée de commentaires oraux et reviennent au texte en cours d'élaboration.

Les interventions de l'enseignant durant cet apprentissage se font autour de cinq actions :

- + Dire ce qu'il écrit, mot après mot.
- + Demander à l'enfant de ralentir son débit.
- + Demander des explications, des éclaircissements sur le contenu (le texte doit être cohérent).
- + S'étonner, répéter sans écrire, manifester son doute devant la forme de l'énonciation.
- + Relire.

Les situations d'écriture peuvent prendre de multiples formes, cependant on trouve régulièrement des sujets qui abordent :

- + Le vécu commun de la classe.
- + Les histoires connues.
- + Les expériences personnelles.
- + Les histoires inventées.

Apprendre à rédiger : prise de conscience des exigences de la rédaction.

La situation collective est un moment de communication intense où les interactions permettent d'avancer dans la rédaction. Nous sommes là dans une deuxième phase de l'apprentissage où les élèves appréhendent les contraintes de la production d'écrits.

La progression dans l'apprentissage se fait selon deux axes :

- + L'enfant travaille en groupe pour produire un texte collectif, publiable : il va apprendre à écouter l'autre, modifier son propos.
- + L'enfant va devoir tenir compte de la cohésion textuelle : chronologie des actions, utilisation de mots d'enchaînement, respect de la concordance des temps, utilisation des pronoms...

Les interventions de l'enseignant durant cet apprentissage se font autour de quatre actions :

- + Gérer les interactions, faire choisir l'énonciation appropriée.
- + Commenter en écrivant.
- + Relire le plus souvent possible et proposer sous les yeux des enfants les différentes étapes du brouillon.
- + Effectuer collectivement l'écriture finale.

A ce moment là, les situations d'écriture tournent autour :

- + Des histoires connues : récits lus, racontés ou accompagnés d'images.
- + Des récits d'expériences : visites, sorties, séance motricité...
- + Des fiches prescriptives : règles de jeux, recettes, fiches techniques.

Apprendre à composer : découverte des problèmes de composition.

Il s'agit dans ce cas-là d'écrire des textes dont le scénario n'est pas connu des élèves comme dans les cas précédents. Il faut organiser les idées, les événements relatés et des problèmes de mise en ordre apparaissent. Le rôle de l'enseignant est prépondérant : il ne doit pas se limiter au choix des propositions qui « conviennent » mais apporter une aide explicite.

Les interventions de l'enseignant sont à ce moment-là plus nombreuses, il est présent pour :

- + Verbaliser les problèmes de planification lorsqu'ils se rencontrent sans être tenté de régler le problème lui même.
- + Faire justifier le choix lorsque plusieurs propositions s'annoncent.
- + Ecrire une liste aide-mémoire avec le recueil des informations.

- ✚ Planifier l'écriture (dans un temps différé) en utilisant et en hiérarchisant les éléments de la liste. Cette activité de réduction est difficile pour les élèves car ils ont plus l'habitude de développer que de résumer.
- ✚ Faire dicter des blocs de phrases et décider d'un ordre d'exposition après avoir cherché le début et la fin.
- ✚ Mettre en texte en respectant les règles de rédaction.
- ✚ Récapituler et relire régulièrement, corriger, présenter les brouillons d'écriture.

III – 2 Les ateliers d'écriture

Le but ultime des ateliers d'écriture est la découverte du principe alphabétique. Pour cela, il faut proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots connus de la classe.

Pour apprendre à lire et à écrire de façon systématique à l'âge de six ans, l'enfant doit avoir engagé un travail cognitif individuel sur la place de l'écriture dans la communauté dans laquelle il vit. C'est la découverte progressive du mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique, c'est à dire la mise en relation des unités sonores et des unités graphiques (une ou plusieurs lettres encode(nt)un son). C'est à partir des mots familiers (dont le prénom de l'enfant) que l'enfant va commencer à comprendre le rôle que jouent les lettres. Il s'agira par la suite de trouver comment écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été constitués dans la vie de la classe (répertoire de mots, boîtes outils, affichages...). C'est dans les activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à « voir » les lettres qui distinguent les mots entre eux.

Les exercices de copie jouent un rôle prépondérant à conditions qu'ils soient verbalisés : décrire un mot écrit (longueur du mot, spécificités graphiques...), épeler les lettres qui le constituent.

L'atelier d'écriture autonome donne aux enfants l'occasion de chercher comment écrire, de s'interroger sur le fonctionnement de l'écriture. Les questions qui surgissent favorisent les débuts d'une compréhension du système écrit.

Les enfants vont faire des remarques sur le code graphique, reconnaissent des formes stables, prennent des repères (longueur du mot, initiale, jambages...), s'interrogent.

L'enseignant propose des activités permettant de comparer des formes graphiques, mais sans chercher pour autant à mettre en œuvre des procédures systématiques d'apprentissage.

Les objectifs poursuivis sont de permettre à l'enfant de :

- ✚ prendre des repères dans les écrits environnants,
- ✚ réinvestir des principes du fonctionnement de la langue repérés lors d'une situation de dictée à l'adulte,
- ✚ commenter sa production et verbaliser ses choix,
- ✚ réviser son écrit lors des discussions avec l'enseignant ou ses camarades.

L'entrée de l'enfant dans l'écrit est complexe et nécessite plusieurs étapes :

1. L'enfant déclare écrire et trace des formes généralement alignées de la gauche vers la droite. Les formes peuvent être des gribouillis, des dessins, des lettres.
2. L'enfant établit une correspondance entre les lettres et les sons. Il pense qu'une lettre encode une syllabe.

3. L'enfant écrit des mots dans lesquels il manque des lettres. Certaines lettres ont valeur de syllabes, d'autres ont valeur de phonèmes.
4. L'enfant est entré dans le système conventionnel. L'écrit note les éléments sonores de l'oral.

Les interventions de l'enseignant font office d'étayage et d'encouragement, en effet, il peut :

- + Expliquer aux enfants qu'on s'intéresse à leurs façons d'apprendre à écrire.
- + Pour les indécis, distribuer des images à décrire, rappeler des sujets liés au vécu de la classe.
- + Faire lire les traces produites et commenter les écrits obtenus (la manière dont ils s'y sont pris).
- + Faciliter la révision en petit groupe : discuter, interagir à plusieurs pour trouver des solutions ce qui amène un travail de réflexion sur la langue.
- + Encourager les recherches, mettre en relation les trouvailles des uns et des autres et confirmer la lisibilité des traces chaque fois que c'est possible.
- + Ne pas imposer la norme orthographique trop tôt mais la proposer en fin d'activité.

Le but recherché est de fournir à chacun des repères dans le fonctionnement de la langue à travers l'utilisation libre et réfléchie de l'écriture.

L'organisation d'un atelier d'écriture :

C'est un espace permanent dans la classe qui fonctionne :

- + soit en atelier dirigé
- + soit en coin libre

Il est aménagé dans un lieu spécifique, calme, convivial, reconnu comme tel et non confondu avec le coin graphisme.

On trouve dans les ateliers d'écriture à la disposition des enfants :

- + des supports variés destinés à recevoir de l'écrit :
 - papier blanc A4, papier à lettre, enveloppes
 - feuilles grand format pour affiches, fiches cartonnées pour recettes ou modes d'emploi...
- + des outils scripteurs variés, réservés à l'écriture que l'on n'utilisera que pour écrire et non pour dessiner :
 - crayons de papier, stylos, feutres fins
 - gros feutres pour affiches...

(Dans la classe des petits, supports et feutres seront plus grands car mieux adaptés aux jeunes enfants)

 - pas de gomme : on barre et on récrit.
- + des casiers, des classeurs, si possible un par enfant pour le rangement des productions écrites de sorte que ces dernières ne soient pas mêlées aux dessins des enfants.
- + des référents, tous élaborés avec les enfants ou présentés collectivement :
 - documents authentiques : lettres, affiches, emballages, fiches techniques, recettes, carnet d'adresses, numéros de téléphone, photocopie de couvertures d'album, comptines...
 - conservés dans des classeurs, des cahiers, des fichiers,
 - collés sur des panneaux rigides (pour un rangement plus facile)

- agrandis, réduits si besoin,
- listes de mots regroupés sur un panneau ou dans un classeur faisant apparaître les différentes graphies d'un même son. Ces listes sont à élaborer par l'adulte à la demande des enfants.
- dictionnaire de classe
- abécédaires : ils peuvent être soit fabriqués, soit adaptés à partir de ceux existant dans le commerce.
- albums thématiques : la météo, le jardinage, les recettes de cuisine
- panneaux de référence : prénoms, météo, ingrédients, jouets...

Fonctionnement de l'atelier d'écriture

L'enfant qui vient écrire sait qu'il peut bénéficier d'aides :

- les référents
- ses pairs
- les adultes

Malgré ces aides, il a des manques, des "vides", qu'il lui faut combler.

Il le fait en utilisant des stratégies d'invention : les écritures inventées

Déroulement

Organisation :

- Avec un groupe de 4 à 6 enfants.
- L'enseignant conduit la séance.

Mise en projet :

Il aide, à l'oral, à la mise en forme du projet d'écriture de l'enfant ou du groupe d'enfants.

Le projet doit correspondre à un besoin :

- écrire un mot aux parents
- écrire une lettre à un correspondant
- relater une sortie de classe, une activité de la classe
- écrire une comptine "à la manière de"...

Production d'écrit :

Il est impératif de respecter les phases suivantes :

1ère phase :

La production est composée oralement par l'enfant (selon son projet) en réponse à une question de l'adulte :

" Qu'est ce que tu veux écrire ?"

2ème phase:

L'enfant écrit son premier jet selon ses idées et ses possibilités :

appel aux référents, écritures inventées...

L'enseignant intervient à la demande.

3ème phase :

L'enfant lit son écrit à l'adulte, aux autres enfants du groupe.

4ème phase :

L'adulte "écrit" au-dessous, en écriture cursive, le texte normé, en le commentant éventuellement.

A aucun moment, il ne doit leurrer l'enfant et lui laisser croire que sa production non normée est correcte.

Production finale :

Il est important qu'elle soit valorisée et communiquée : on aura prévu au départ la forme finale et le(s) destinataire(s).

Rôle de l'adulte



Quand on fonctionne en "atelier", l'adulte reste avec les enfants.

- Il aide à la demande,
- Il valorise, encourage,
- Il surveille la tenue du stylo, la position de la feuille, le sens de l'écriture,
- Il écrit devant l'enfant, en cursive, le message normé en l'oralisant et en le commentant.



Quand on fonctionne en "coin", l'adulte est absent du coin.

- Il veille à ce que les productions soient conservées, placées dans un lieu où il pourra les trouver plus tard

- Il reprend les écrits avec leur auteur et procède à l'écriture normée du texte de l'enfant.

Il est préférable que l'enseignant informe les parents, en insistant sur l'intérêt pédagogique de cette pratique, il leur explique que la production d'écrit des enfants évolue progressivement vers la "norme", en passant par différentes phases et qu'ils doivent, pour préserver cet apprentissage, éviter tout jugement négatif.

Dans la classe de petite section de l'école Camille Claudel à Mâcon, les situations d'apprentissages de l'écrit sont quotidiennes.

En effet, l'objectif de cette année est, pour l'enseignante, que chaque élève puisse signer ses productions.

Pour cela, les élèves travaillent beaucoup sur les prénoms des camarades de classe, ils ont construit sur ce thème des prénoms un abécédaire, auquel ils se réfèrent en permanence.

Dès les premiers jours de l'année scolaire, les élèves sont confrontés à des mots écrits, notamment leur prénom. Il doivent s'entraîner à reconnaître les lettres, les nommer (alphabet), les écrire (annexes 10 à 13). On utilise à ce moment des lettres en capitales d'imprimerie, cela facilite l'activité car ces lettres sont plus faciles à reproduire.

Dans chaque projet issu de la progression, une large place est faite à l'écrit. L'important est de donner du sens aux apprentissages. Si l'apprentissage explicite de la lecture ne fait pas partie du programme de l'école maternelle, la découverte du fonctionnement du code écrit est un objectif important.

Selon Claudette Fulchiron, conseillère pédagogique, les élèves de l'école maternelle ont trois « conquête » à faire en ce qui concerne le fonctionnement du code écrit.



La première conquête est celle qui permet de comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et que les caractéristiques d'un mot écrit, sa longueur par exemple, sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non avec sa signification. Le travail avec des imagiers est à ce moment un bon support de débats sur ce qui est écrit dans un mot et pour des comparaisons portant sur la relation entre ce qui est écrit et la longueur orale du mot.



La deuxième conquête est celle qui permet de prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus. Le maître peut aider les élèves dans cette nouvelle conquête en écrivant devant lui, en disant à haute voix ce qu'on écrit et en lui demandant où se trouve tel ou tel mot d'une phrase qu'on vient de lui lire.

✚ La troisième conquête, très progressive, est celle qui éclaire le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique, il met en relation des unités sonores et des unités graphiques.

Dans cette classe de petite section, l'enseignante essaie de mettre les élèves le plus possible en relation avec l'écrit.

A chaque projet abordé, une liste est établie au tableau. En effet, le type d'écrit abordé est très fonctionnel. La liste et l'abécédaire restent les deux piliers de l'enseignement.

IV - Analyse et mise en place d'un atelier d'écriture en petite section de maternelle.

IV – 1 Séquence « Les lieux non familiers »

La séquence débute par une visite du quartier, des photographies sont prises, la réalisation prévue à l'issue de cette séquence est un album des bâtiments. Afin de se familiariser avec le français écrit, les élèves vont écrire la liste des bâtiments vus dans le quartier.

De retour de la visite, les élèves tentent de rassembler leurs souvenirs, afin de dicter à l'enseignant une liste des bâtiments vus dans le quartier, dans l'ordre de la visite.

Cette liste est écrite au tableau par l'enseignant :

- 1. école
- 2. bibliothèque
- 3. statue
- 4. manège
- 5. église
- 6. fontaine

Chaque élève a fait un dessin de chaque monument. Un dessin est retenu pour chaque monument, il en deviendra le code.

Mise en place de l'atelier d'écriture dans la matinée :

Matériel : fiche blanche, non lignée, sur laquelle est inscrit en colonne des nombres de 1 à 6. Feutre fin noir.

Les élèves ont pour consigne d'écrire chaque mot de la liste en face de son numéro. Les élèves sont assis à une table et peuvent se déplacer jusqu'au tableau où la liste est notée, pour mémoriser le mot, ou une partie du mot, afin de l'écrire.

Deuxième atelier d'écriture dans l'après-midi :

Matériel : fiche blanche, non lignée. Feutre fin noir.

Il est écrit le mot « école » en majuscules d'imprimerie, le dessin de l'école est à côté du mot. Par groupe de 3 maximum (réveil échelonné après la sieste). Atelier mené par l'enseignant.

Une série de questions leur est posée :

- quel est le mot écrit ?
- comment le sais-tu ?
- peux-tu épeler le nom des lettres ? (aide à partir de l'abécédaire des prénoms)
- que représente le dessin ?

L'élève écrit le mot sous le modèle en majuscules d'imprimerie (qui sera le seul modèle d'écriture abordé cette année). Les élèves utilisent des feutres fins de couleur noire.

Qu'as-tu écrit ? L'enseignant tente de lire la production ainsi effectuée, s'il manque des lettres, l'enseignant et l'élève s'associent pour les rajouter et compléter le mot écrit. Il fait de même s'il rencontre des lettres à l'envers, en prenant modèle sur l'un des abécédaires. « Maintenant on peut lire le mot « école » ». A ce moment-là l'adulte valorise l'élève sur sa production, l'objectif est atteint, la production a pu être lue. Cette étape d'observation de la production par l'enseignant et l'élève est très importante. L'élève doit comprendre pourquoi sa production est aboutie ou pas.

Les outils mis à disposition sont les abécédaires des prénoms, ainsi que celui fait sur le thème des animaux.

Le seul conseil donné par l'enseignant pendant la production est de commencer à écrire à gauche sur la feuille ; sinon, l'enseignant laisse l'élève travailler seul.

Chaque jour, deux séances s'appuient sur ce projet concernant les lieux non familiers. Le matin les mots sont décortiqués (longueur du mot, initiale, lettres qui le composent...aller-retour vers l'abécédaire), analysés en groupe ou en classe entière, et l'après-midi est plutôt réservé à des activités d'écriture individuelle ou en petits groupes.



Le travail autour de cette liste durera cinq jours, on s'appuiera chaque jour sur un seul mot.

Une fois les mots familiarisés, les élèves vont réaliser l'album des bâtiments du quartier. Chaque page de l'album contient, dans l'ordre de la visite, la photo du monument, le dessin du monument (devenu le code), le mot modèle écrit par l'enseignant et le mot écrit par un élève. L'album est relié et se rend de famille en famille afin de faire un lien entre l'école et la maison (annexes 14 à 18)




IV – 2 Construction d'un abécédaire

Les abécédaires sont des référents indispensables dans l'apprentissage de l'écrit. Un référent est un outil collectif ou individuel construit pour aider l'élève à mener à bien une activité de lecture ou d'écriture. Il se caractérise par l'exactitude et la permanence de son contenu. Il n'aura valeur de référent pour un élève que lorsque celui-ci le maîtrisera. Un référent collectif devra donc être maîtrisé par tous les enfants. Un référent sert à aider l'élève à résoudre peu à peu les problèmes d'écriture-lecture, de façon autonome. Par exemple, lorsqu'un élève souhaite un mot, « table », en le prononçant il reconnaît l'initiale, « T » comme « Thibaut », se déplace jusqu'à l'abécédaire, trouve le prénom et recopie la graphie.

On pourra, lorsque cela s'avérera utile, donner aux élèves la possibilité de constituer un référent individuel :

-  en photocopiant certains référents de la classe dans un autre format.
-  en donnant la possibilité à l'élève de faire figurer dans cet outil des connaissances plus personnelles (prénoms de la famille, mots connus de lui mais pas de l'ensemble de la classe, mots liés à ses centres d'intérêt ...)

Ce type de référent présente des intérêts certains:

-  adaptation aux capacités de l'élève
-  consultation plus rapide
-  meilleure maîtrise du contenu par l'élève.

En effet, référent fait à partir des prénoms de la famille de l'enfant sera mieux maîtrisé car l'élève à recours à ces prénoms en classe mais aussi à la maison.

Pour construire un abécédaire sur le thème des animaux, on commence d'abord par faire citer aux élèves des noms d'animaux qu'ils connaissent.

Avec l'ensemble du groupe classe, ou par petits groupes, on choisit un animal. Chaque membre du groupe dessine individuellement l'animal en question. Avec l'accord du groupe on choisit un dessin pour la fiche, en insistant sur l'aspect de l'animal (type photo d'identité). Ensuite, il faut coller une lettre adhésive en haut à droite de la fiche, et enfin coller l'étiquette-mot (préparée par l'enseignant auparavant).

A chaque fois que les élèves proposent un nouveau nom d'animal, l'enseignant écrit ce mot au tableau, on vérifie ensemble si la fiche correspondant à l'initiale du mot n'est pas déjà faite, puis on réalise de la même façon les fiches.

Au bout d'un certain temps, certaines lettres vont revenir souvent et les dernières lettres manquantes à la réalisation complète de l'abécédaire vont manquer. A ce moment-là,

l'enseignant propose des noms d'animaux aux élèves, leur montre des photographies, et ils réalisent les dernières fiches manquantes.

Enfin, les élèves s'appuient sur l'abécédaire des prénoms déjà réalisé pour classer les fiches dans l'ordre alphabétique de ce nouvel abécédaire (annexes 19 à 21).

IV – 3 Ecrire à la manière de...

Il est également possible dès la petite section de maternelle de réaliser des écrits « à la manière de... ». En effet, à partir d'un poème écrit par Jacques Prévert, Inventaire, on a réussi à faire notre inventaire en dictée à l'adulte, dans une classe de petite section.

INVENTAIRE

Une pierre
deux maisons
trois ruines
quatre fossoyeurs
un jardin
des fleurs

un raton laveur

une douzaine d'huîtres un citron un pain
un rayon de soleil
une lame de fond
six musiciens
une porte avec son paillason
un monsieur décoré de la légion d'honneur

un autre raton laveur...

Jacques Prévert

A partir de ce poème que nous avons lu plusieurs fois, expliqué, détaillé, nous avons choisi d'inventer notre propre inventaire.

Pour ce la nous avons demandé aux parents d'élèves de choisir avec leurs enfants et d'apporter en classe des objets insolites. Chaque élève nous présente son objet insolite, les autres élèves font des commentaires et l'on choisit ensemble une phrase qui représente le mieux notre objet. Au bout de plusieurs séances nous étions fiers d'afficher notre poème.

Un bonhomme en bois rond avec des yeux
une pierre avec de la farine dessus
des cailloux en bois qui sentent bon dans un sac
une brosse à dents en fer qui pique pour se brosser les dents
un tapis fort pour poser les verres
un bonhomme qui fait toujours des bêtises
un silex fragile
un bracelet avec des chiffres
une cruche pour verser de l'eau

un vase pour mettre des fleurs
un robinet en bois pour verser du vin blanc
une boule froide en verre avec des bulles
deux fleurs qui font du bruit.

Ce projet permet aux élèves d'acquérir une nouvelle expérience face à l'écrit. De plus, ils ont dicté des phrases complètes, les séances sur ce sujet ont permis aux élèves de mettre en mot ce qu'ils voient, ce qu'ils ressentent, leurs émotions. Le poème a été photocopié et collé dans chaque cahier d'élève. Ils découvrent une nouvelle fonction de l'écrit.

Conclusion

Si les activités d'écriture requièrent des compétences grapho-motrices, elles sont indissociables d'apprentissages linguistiques. L'enfant doit ainsi devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser (voir § 4.6 des programmes).

Au niveau moteur, l'entrée dans l'écriture s'appuie sur l'ensemble des compétences développées par les activités graphiques. Elle requiert toutefois des compétences particulières : la capacité de percevoir les traits caractéristiques d'une lettre, de les analyser et les décrire, de les reproduire. Comme dans les autres activités de symbolisation, l'enseignant attire l'attention de l'enfant sur la distinction entre l'objet, sa représentation par le dessin, son nom et l'écriture de son nom. Lors de ces échanges, les enfants expriment leur souhait d'écrire bien avant de pouvoir reproduire les lettres et les mots. Cette incapacité momentanée peut être contournée par la médiation de l'enseignant qui écrit sous la dictée. Il est cependant déterminant de favoriser toutes les tentatives d'écriture autonome de l'enfant, aussi imparfaites soient-elles.

Le recours à l'écriture en capitales d'imprimerie facilite l'activité en proposant des formes faciles à reproduire. Cela nécessite toutefois un accompagnement vigilant, notamment pour parvenir à une orientation correcte et à un regroupement fiable des lettres.

C'est par l'observation de ses productions que l'enfant, guidé par l'enseignant, parvient à comprendre en quoi elles sont inabouties ou inadéquates. Peu à peu, dans cet échange guidé par le maître, il acquiert ses premières connaissances sur l'alphabet et le code alphabétique, il intègre les premières règles de la communication écrite.

L'usage parallèle du clavier de l'ordinateur, dont les touches sont repérées par des capitales d'imprimerie, permet d'utiliser les lettres ainsi découvertes avant même de savoir les tracer. Il renforce de manière particulièrement heureuse l'apprentissage de l'écriture.

Apprendre à écrire, c'est faire un long parcours qui débute à l'école maternelle et se prolonge tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux, pour parvenir à une automatisation suffisante. L'observation des productions des enfants par l'enseignant est déterminante. Elle permet de repérer la façon dont ils entrent dans cet apprentissage, de comprendre leur évolution à un âge où les disparités sont importantes. L'enseignant a ainsi les moyens de mettre en place la différenciation pédagogique nécessaire, de relancer, pour certains, ses propositions au-delà de ce qu'il avait prévu ou, au contraire, de découvrir des difficultés inattendues pour d'autres et donc de revenir sur ses choix.

Bibliographie

Brigaudiot, M. (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. PROG-INRP. Hachette Education, profession enseignant.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale HS1 du 14/02/2002.

Ferreiro, Emilia. Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, *Revue suisse de psychologie*, 1977,36, p.109-130.

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

Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Magnard.

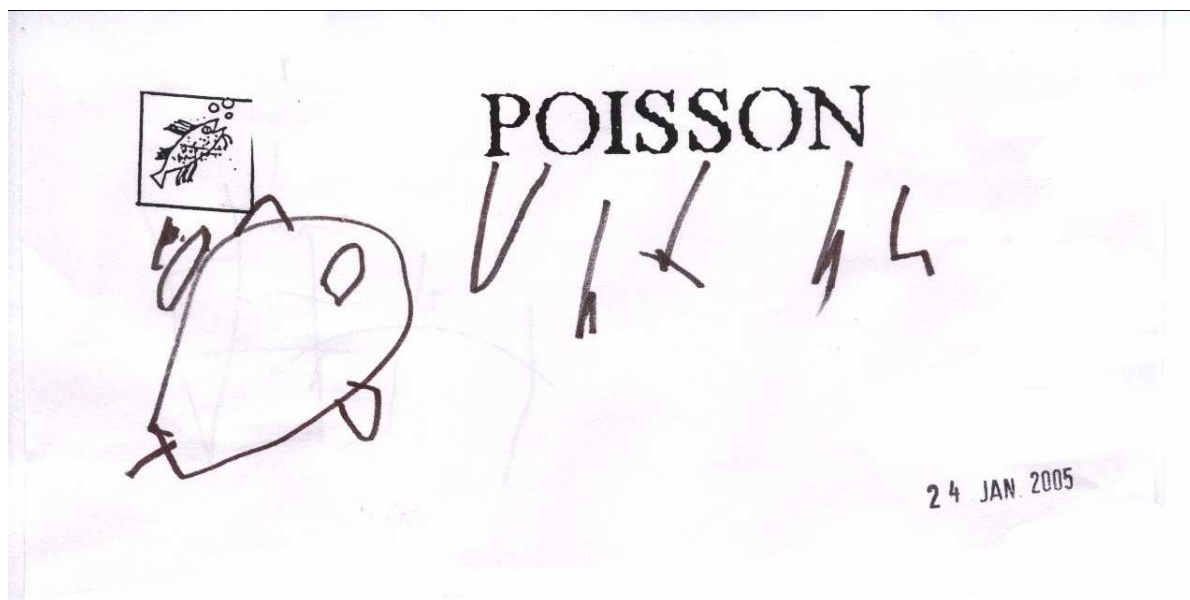
Gombert, J-E et Fayol, M., Writing in preliterate children, *Learning and Instruction*, 1992, 2, p. 23-41.

Annexes



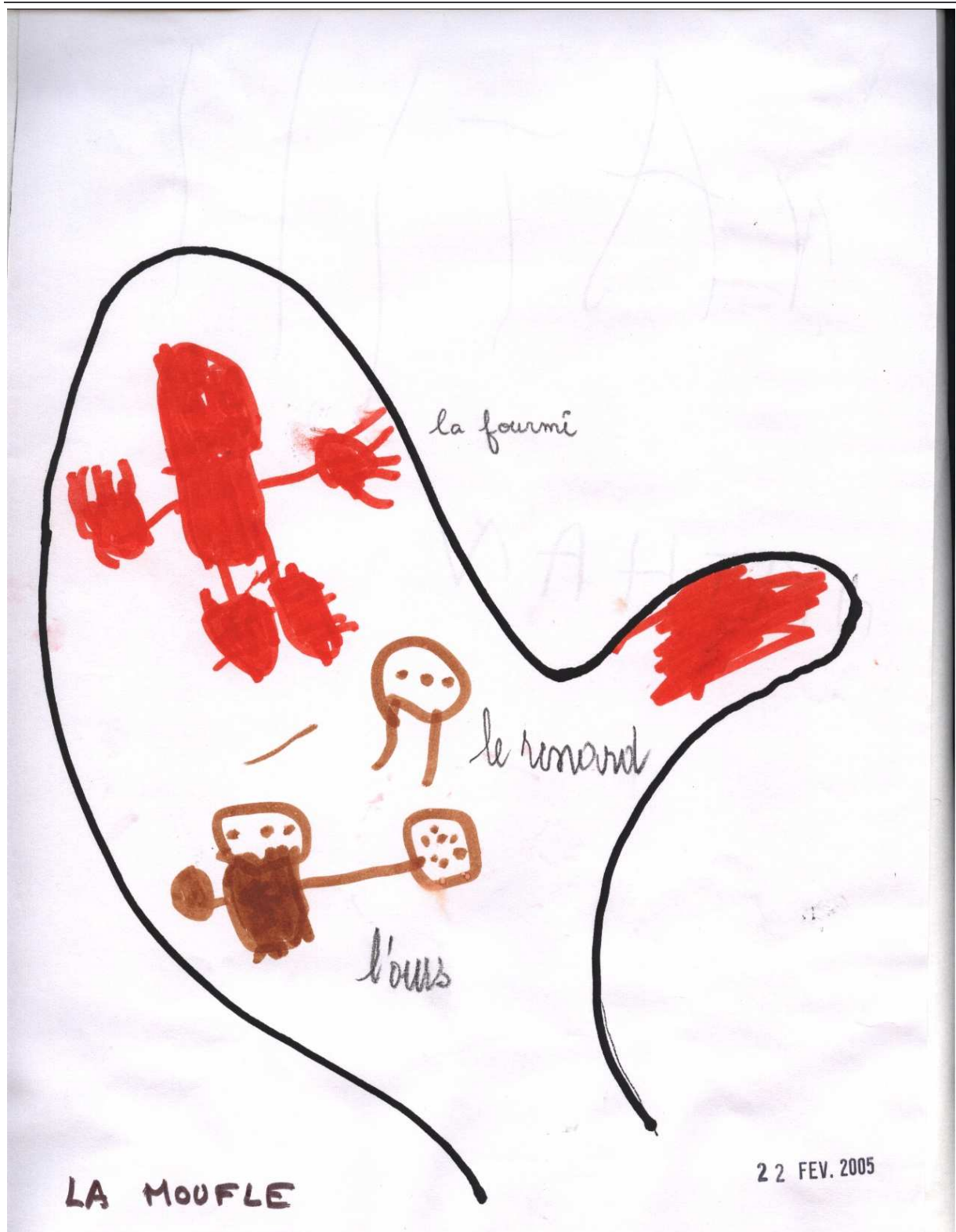
FRITES

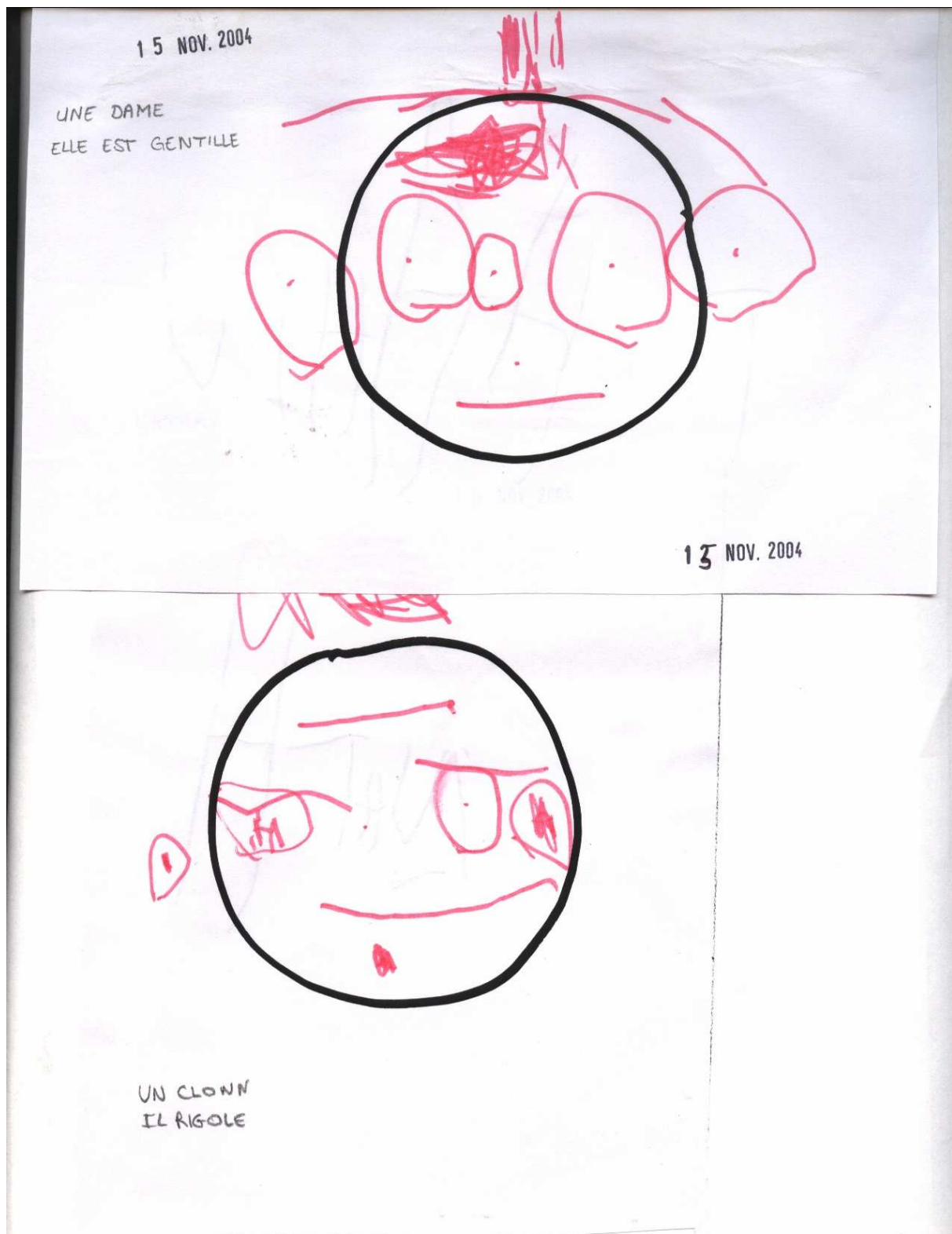
21 SEP. 2004



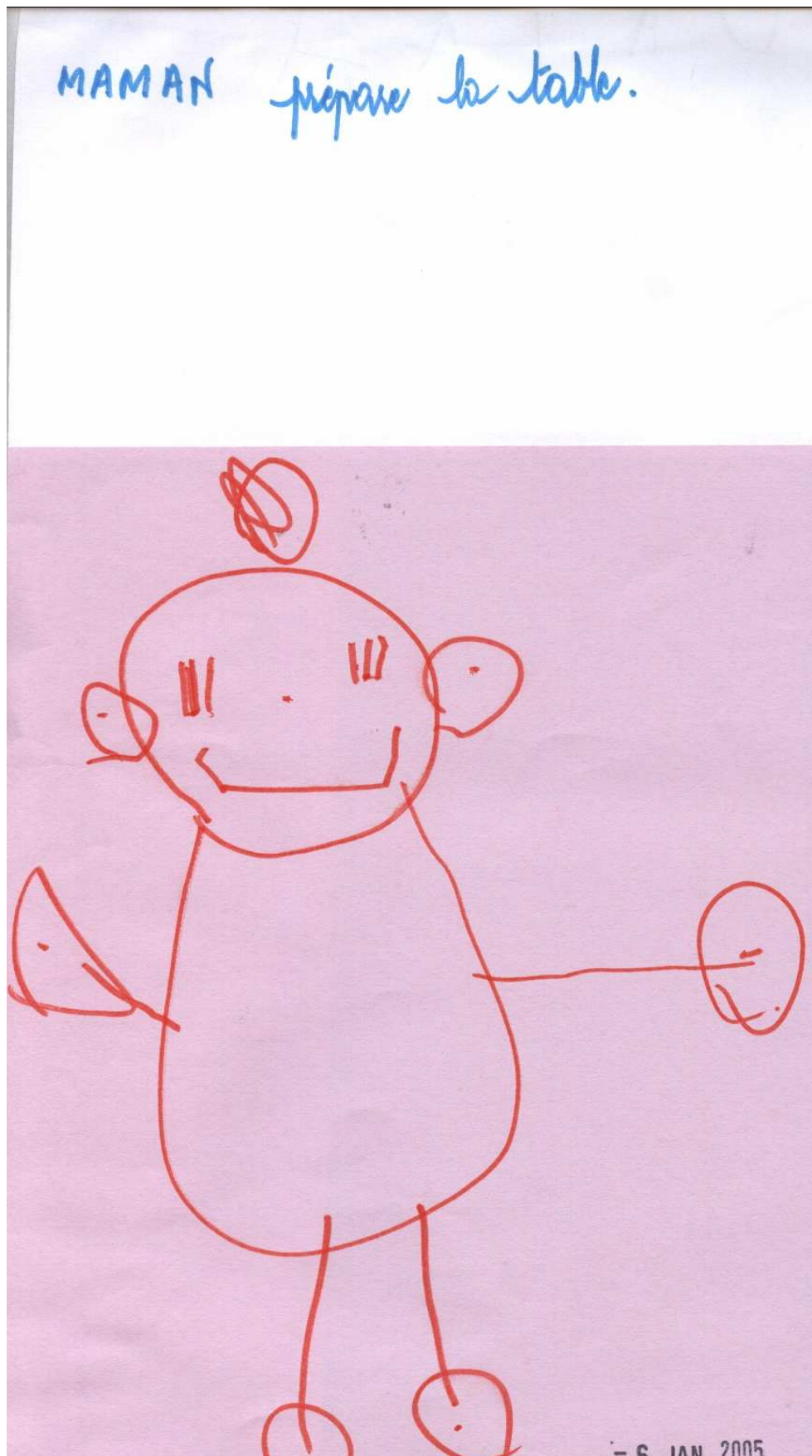


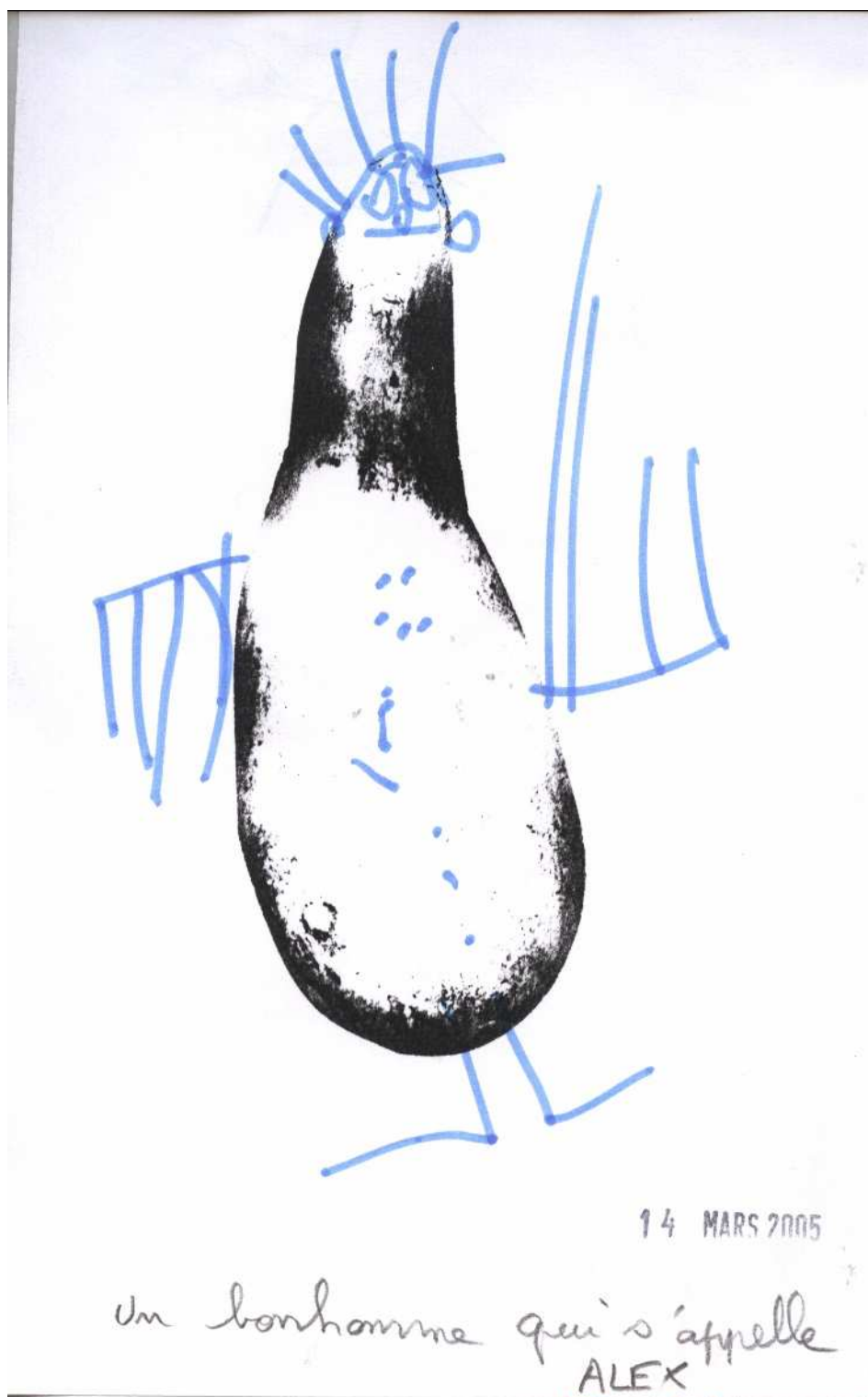


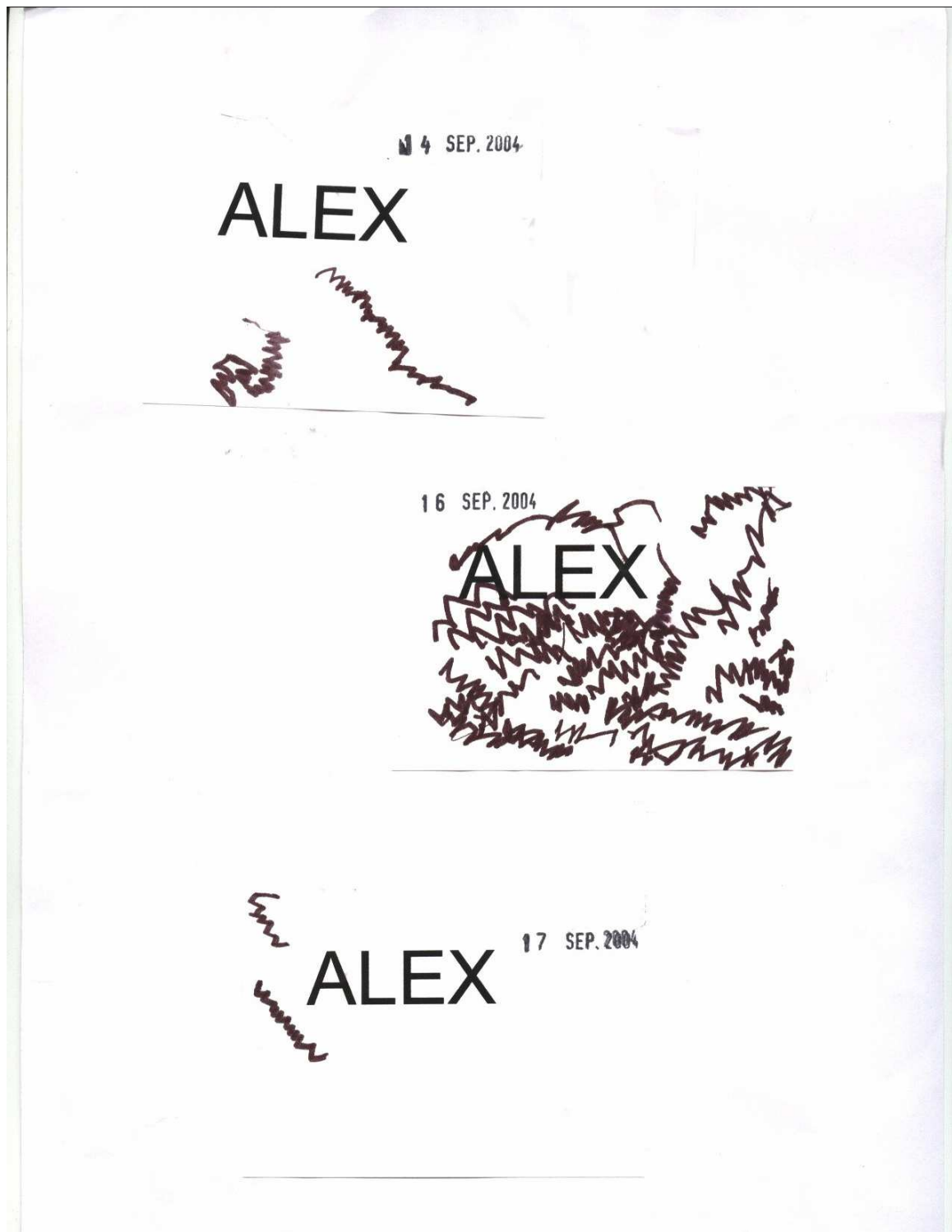


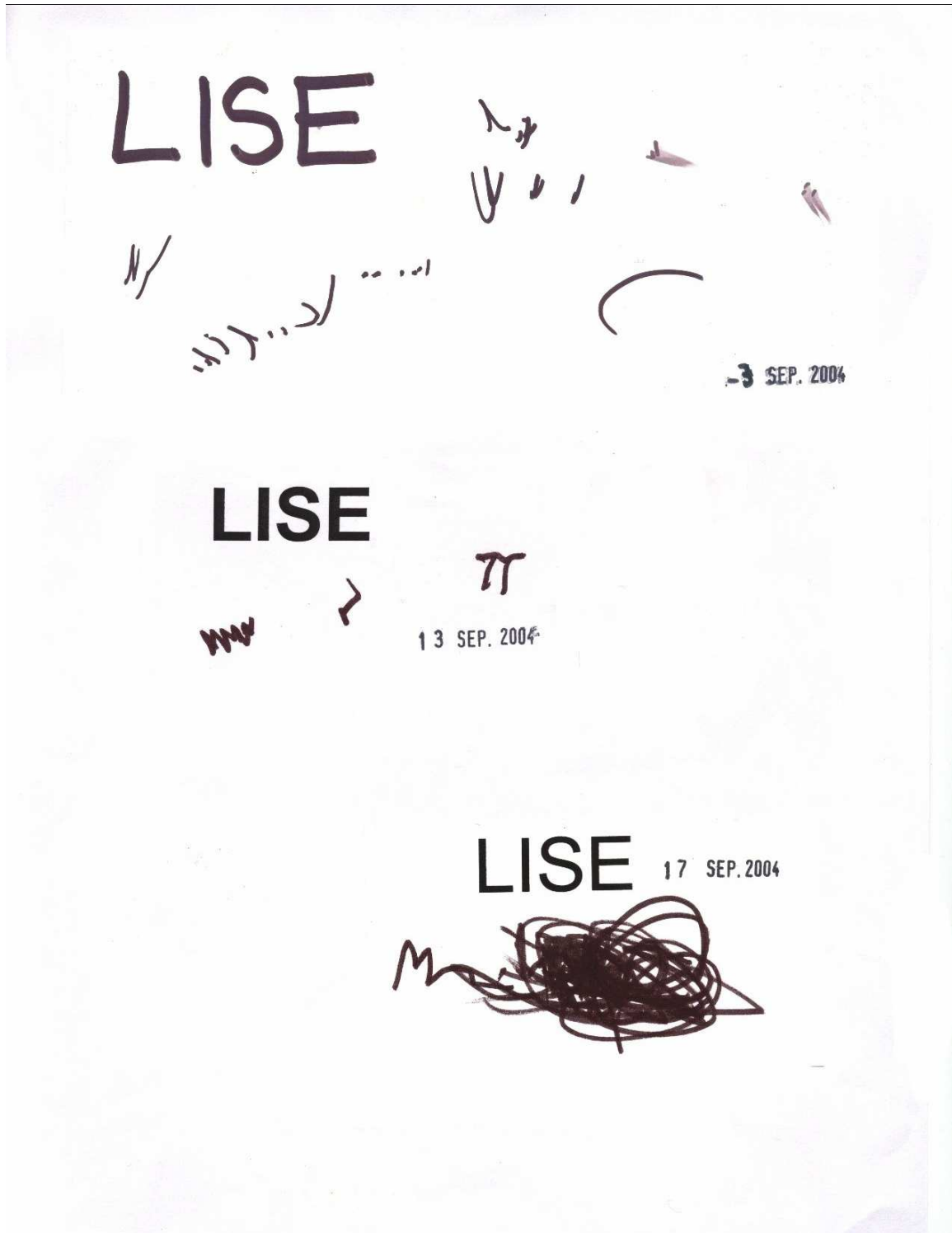




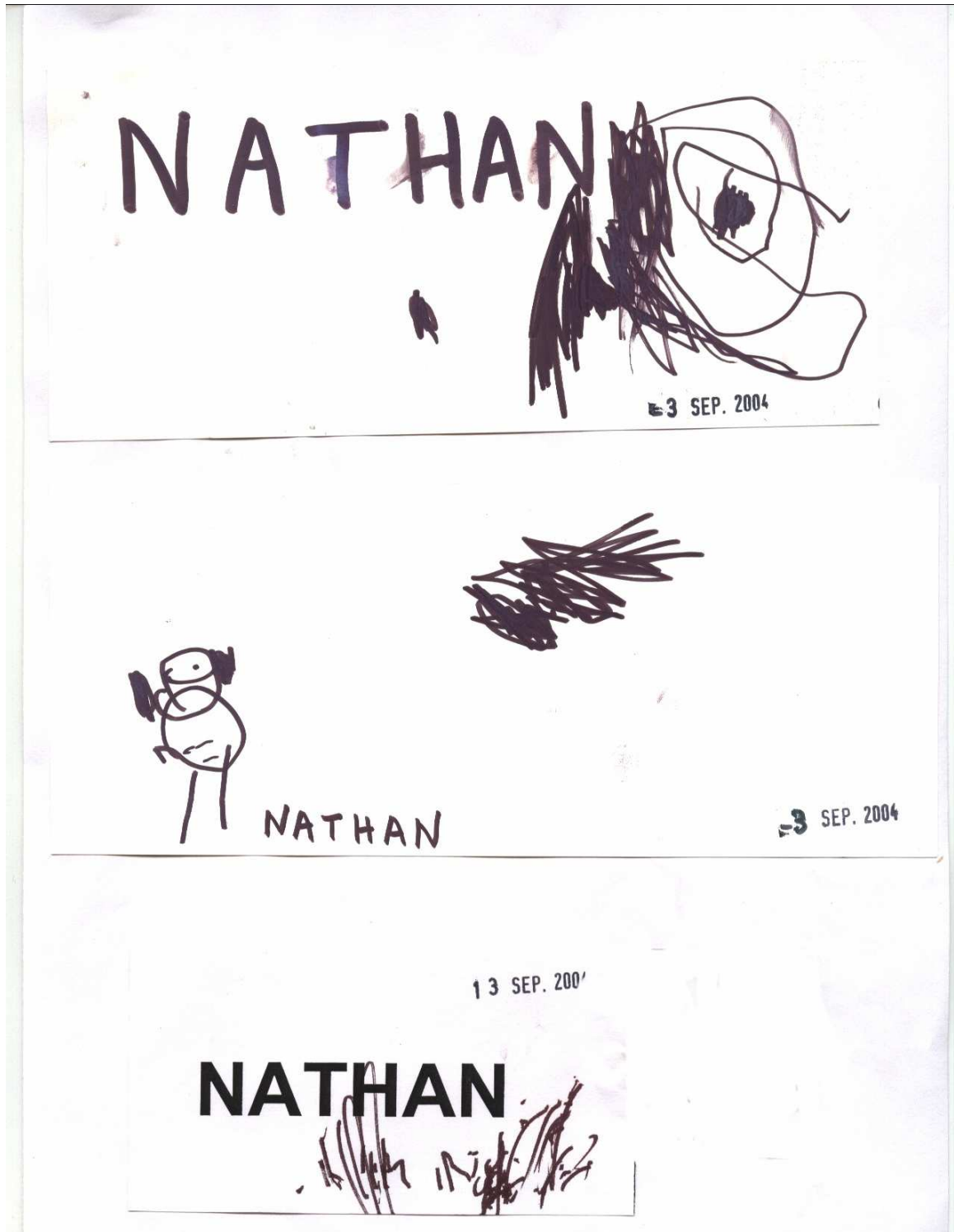






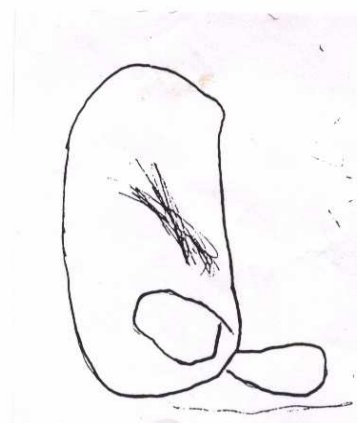




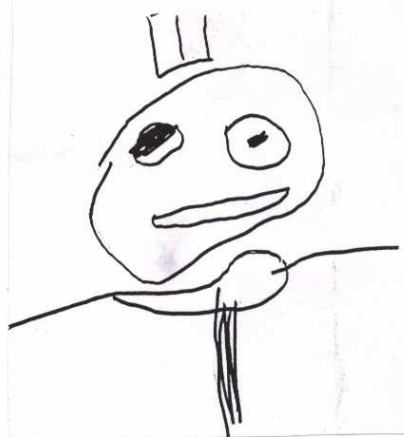
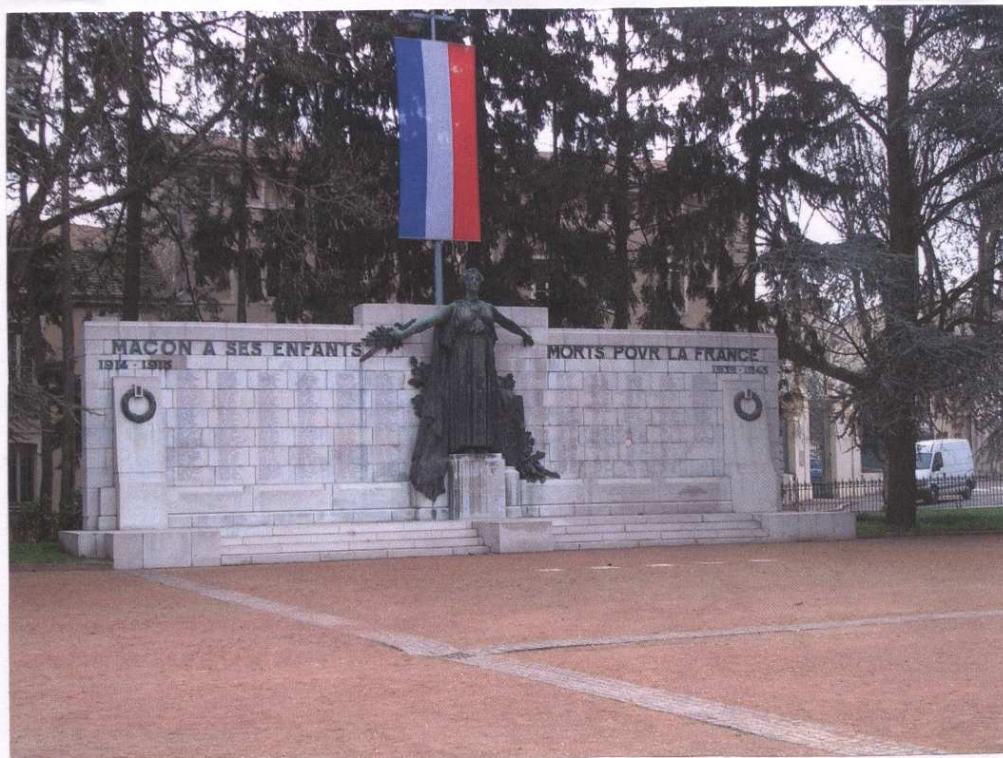




BIBLIOTHEQUE



BIBLIOTHEQUE



STATUE

STA+CE



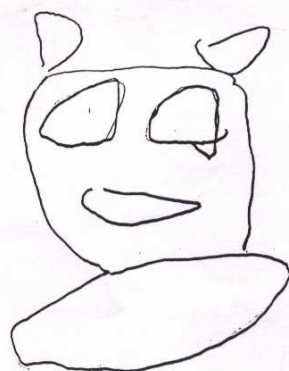
EGLISE

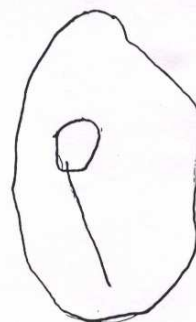
ELLIS E



MANEGE

MANEGE

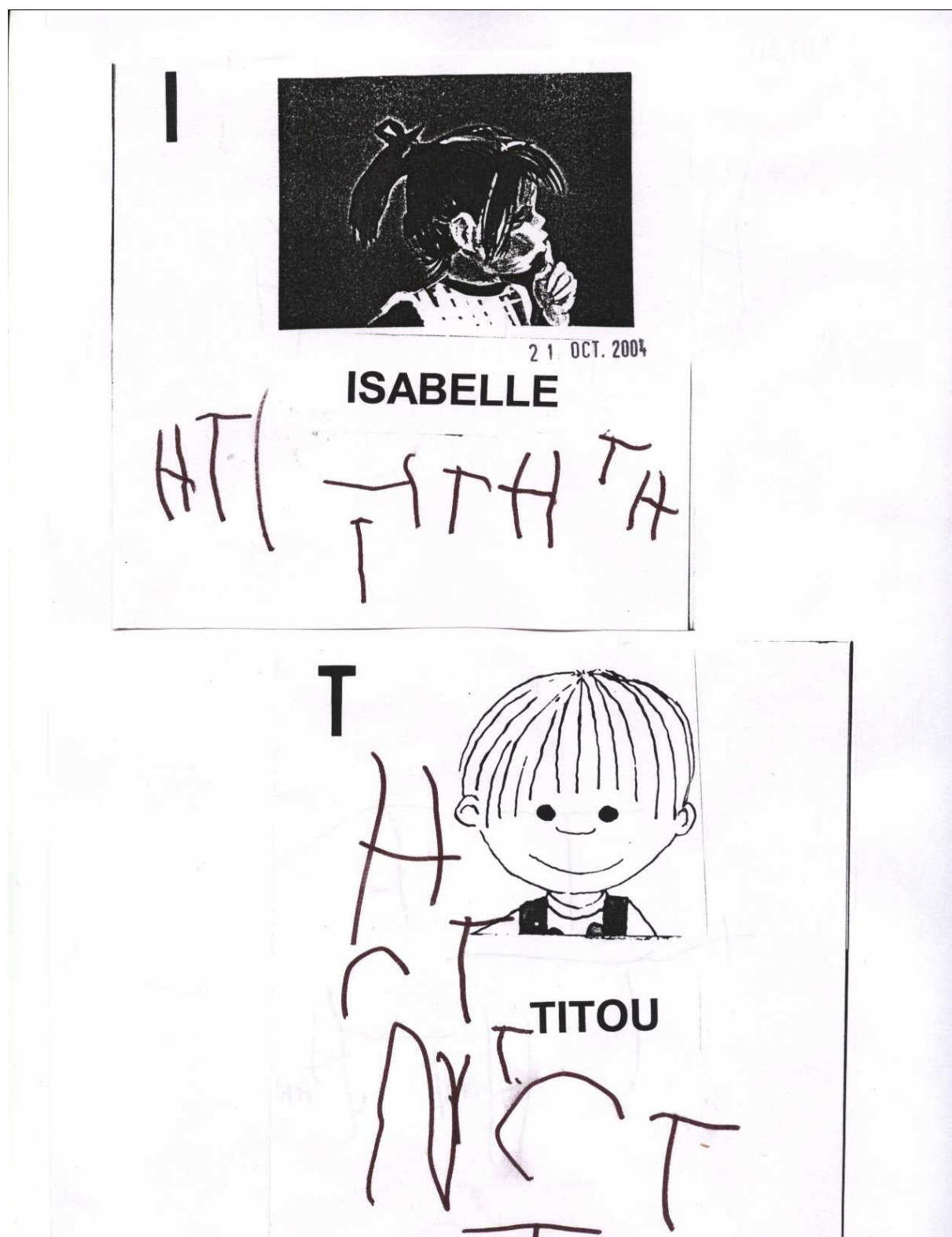




FONTAINE

FONTAINE







21 OCT. 2004

ISABELLE

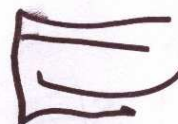


M



22 OCT. 2004

MARMOUSET



L'entrée de l'enfant dans l'écrit à travers

les ateliers d'écriture

Résumé :

Intéressée par l'approche de l'écriture à l'école maternelle, j'ai profité de mes différents stages, de la formation que j'ai suivie à l'IUFM et des divers ouvrages théoriques que j'ai pu lire pour approfondir ma réflexion sur les apprentissages premiers en écriture à l'école maternelle et plus particulièrement sur l'identification des mots familiers.

Mots-clés :

Apprentissage, écriture inventée, cycle 1, dictée à l'adulte, ateliers d'écriture, abécédaires, prénoms.