

Table des matières

Remerciements	p. 1
Introduction	p. 5
1. Les cadres institutionnel et théorique	p. 8
1.1. Le cadre institutionnel	p. 8
1.2. Le cadre théorique	p. 9
1.2.1. L'écrit lu par l'adulte	p. 9
1.2.2. L'écrit produit par l'élève	p. 9
1.2.3. La conscience phonologique et le principe alphabétique	p. 10
1.3. L'adéquation entre la question de recherche, le cadre théorique et les contextes professionnels	p. 11
2. Les différents types d'écrits	p. 12
2.1. L'écrit lu par l'adulte / l'enseignant	p. 12
2.1.1. Écouter de l'écrit et le comprendre	p. 12
2.1.1.1. Les lectures offertes	p. 13
2.1.1.2. Les œuvres lues pour la compréhension du sens	p. 13
2.1.2. Découvrir la fonction de l'écrit	p. 15
2.2. L'écrit produit par l'élève	p. 16
2.2.1. La dictée à l'adulte	p. 16
2.2.2. L'élève producteur d'écrit	p. 17
2.2.2.1. Les étapes pour qu'un élève devienne scripteur	p. 17
2.2.2.2. Le graphisme	p. 18
2.2.2.3. L'élève scripteur	p. 19
2.2.2.4. L'outil informatique dans la production d'écrit	p. 21
2.2.2.5. Les lettres mobiles	p. 22
3. Comment écrire ?	p. 23
3.1. La posture de l'élève	p. 23
3.2. La tenue de l'outil scripteur	p. 23
3.3. Le traçage des lettres	p. 23

3.4.	Droitiers ou gauchers ?	p. 25
3.5.	La question du sens	p. 26
4.	L'acquisition d'une conscience phonologique	p. 27
4.1.	Le principe alphabétique	p. 27
4.1.1.	Les comptines	p. 28
4.1.2.	Les rituels des étiquettes-prénoms	p. 29
4.2.	La conscience phonologique	p. 31
5.	Pratiques de classe	p. 34
5.1.	Méthodologie envisagée	p. 34
5.2.	Conférence « Pratiques différenciées et explicites pour enseigner »	p. 35
5.3.	La classe de Moyenne Section	p. 36
5.3.1.	Ce que nous avons observé	p. 36
5.3.1.1.	L'écriture inventée	p. 37
5.3.1.2.	La comparaison entre dessin et écriture	p. 37
5.3.2.	Analyse, interprétation	p. 38
5.3.2.1.	L'écriture inventée	p. 38
5.3.2.2.	La comparaison entre dessin et écriture	p. 39
5.3.2.3.	Les entretiens	p. 41
5.4.	La classe de Grande Section	p. 42
5.4.1.	Ce que nous avons observé : la dictée à l'adulte	p. 42
5.4.2.	Analyse, interprétation	p. 42
Conclusion	p. 44
Ressources bibliographiques	p. 46
Annexes	p. 49
1.	Écriture inventée : Moyenne Section	p. 49
1.1.	Présence de l'initiale	p. 49
1.1.1.	Élève B	p. 49
1.1.2.	Élève D	p. 49
1.1.3.	Élève L	p. 49

1.1.4. Élève M.D	p. 50
1.1.5. Élève M	p. 50
1.1.6. Élève S	p. 50
1.2. Suite de lettres	p. 51
1.2.1. Élève J	p. 51
1.2.2. Élève N	p. 51
1.2.3. Élève R	p. 51
 2. Comparaison dessin et écriture : Moyenne Section	p. 52
2.1. Élève B	p. 52
2.2. Élève C	p. 52
2.3. Élève C.B	p. 52
2.4. Élève F	p. 53
2.5. Élève J	p. 53
2.6. Élève L	p. 53
2.7. Élève S	p. 54
2.8. Élève J.D	p. 54
2.9. Élève J.F	p. 54
2.10. Élève M	p. 55
2.11. Élève R.F	p. 55
2.12. Élève S.H	p. 55
2.13. Élève T	p. 56
 3. Entretiens suite à la comparaison entre dessin et écriture : Moyenne Section	p. 56
3.1. Élève C.B	p. 56
3.2. Élève F	p. 57
3.3. Élève J	p. 59
3.4. Élève L	p. 60
3.5. Élève S	p. 62
 4. Dictée à l'adulte : Grande Section	p. 64
Résumé	p. 65

Introduction

L'écrit, sous toute forme, est un élément de notre vie quotidienne. Nous sommes entourés par l'écrit au quotidien (notices, recettes) et de plus en plus sollicités par ce dernier avec les nouvelles technologies notamment (SMS, mails). En apprenant à écrire, et à lire, on accède plus facilement à la socialisation puisqu'il s'agit d'une forme d'intégration. Pour ces raisons, l'entrée dans l'écrit est primordiale dès le plus jeune âge. Enseignantes en maternelle, nous avons souhaité travailler autour de la thématique de l'entrée dans l'écrit au cycle 1 et plus précisément des différents types d'écrit qui existent.

Nous sommes confrontées, au quotidien, à la question de l'écrit et plus particulièrement à l'entrée dans celui-ci, qui est parfois inconnu pour certains notamment en REP. En effet, certains élèves n'ont pas accès, chez eux, aux crayons, aux feuilles, aux livres et ne voient pas leurs parents écrire. Toute forme d'écrit est alors inconnue pour eux. Dans ce cas, le travail de l'enseignant est aussi de montrer aux élèves qu'ils en ont besoin.

Notre questionnement étant « Apprendre à écrire ? Apprendre à lire ? », il nous semble nécessaire de s'intéresser au sens de deux termes clés avant de débiter ce travail. Il s'agit des termes « écrire » et « lire ».

Selon le dictionnaire, écrire c'est « Tracer des signes d'écriture, un ensemble organisé de signes »¹. ZERBATO-POUDOU écrit que « L'écriture est un système de signes, qui prend diverses formes selon les cultures et l'histoire des groupes sociaux qui en ont initié l'usage »². Pour résumer ces deux définitions on peut dire que l'écrit est une somme de codes qui diffèrent selon les cultures. À l'école on considère que pour qu'un enfant sache écrire, plusieurs étapes sont nécessaires au préalable : la tenue de l'outil scripteur, l'apprentissage des différents graphismes pour préparer à l'écriture, la connaissance des lettres, l'apprentissage du tracé des lettres).

¹ ROBERT P., (2010) *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, Normandie Roto Impression, Paris

² ZERBATO-POUDOU T., (2007) *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz, Paris

Selon le même dictionnaire, lire c'est « Suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture) -> déchiffrer »³. Dans l'apprentissage de la lecture il y a d'une part, le déchiffrage (lettre par lettre puis syllabe par syllabe) qui permet aux élèves, par diverses méthodes d'apprentissage (syllabique, globale pour les plus courantes), de déchiffrer pour pouvoir prononcer les mots qui sont écrits. Mais, d'autre part, il ne faut pas négliger la compréhension. Cette partie de la définition du verbe « lire », que nous attendons de l'école, est omise dans la définition du dictionnaire cité. Un élève qui déchiffre les mots sans comprendre le sens de ce qu'il lit n'est pas un bon lecteur. Evelyne CHARMEUX pense qu'« on peut dire qu'une personne sait lire, lorsqu'elle est devenue capable de trouver, dans un écrit, les réponses aux questions qu'elle se posait avant de lire, ou des solutions aux problèmes qu'elle rencontrait dans la réalisation de ses projets »⁴.

Nous faisons toutes deux partie de la circonscription de Fos-sur-Mer. Jasmine enseigne dans une classe de Grande Section à l'école Gilbert Del Corso à Fos-sur-Mer. L'école se compose de cinq classes (PS – PS/MS – MS – GS – GS). Sa classe se compose de 27 élèves de 5 ans et une ATSEM l'accompagne à plein temps. Les élèves sont issus de familles travaillant dans le milieu ouvrier pour la plupart. La classe est globalement à l'aise au niveau des apprentissages exceptés deux ou trois élèves présentant davantage de difficultés. Un élève en grande difficulté, présentant des troubles du comportement et n'ayant pas été scolarisé durant une partie de l'année, est arrivé en début de période 4 dans la classe. Il est scolarisé quinze heures par semaine, accompagné d'une AVS individuelle.

Elodie enseigne dans une classe de Moyenne Section à l'école Louise Michel à Port-de-Bouc. L'école, classée en REP, se compose de quatre classes (TPS/PS – PS – MS – GS). Sa classe se compose de 24 élèves de 4 ans et une ATSEM, partagée sur deux classes, est présente une heure par jour (9h15-10h15). Les élèves sont issus de familles relativement défavorisées, la plupart des parents ne travaillent pas ou peu. La classe est très hétérogène. Environ six élèves se montrent relativement à l'aise dans les apprentissages, six autres sont plutôt en difficultés dès cette deuxième ou

³ ROBERT P., (2010), *Op. Cit.*

⁴ CHARMEUX E., (2014) « Non, déchiffrer ce n'est pas lire », Café Pédagogique

troisième année de scolarisation face aux premiers apprentissages (s'il y a eu une année de scolarisation en classe de TPS). Un élève présente des difficultés particulières puisqu'il est atteint de troubles autistiques et est scolarisé quinze heures par semaine avec la présence d'une AVS individuelle. Il n'est pas encore tout à fait entré dans le langage donc il est parfois difficile de savoir ce qu'il a réellement compris lorsqu'on raconte une histoire par exemple. En revanche, depuis la période 4, il est entré dans l'écrit et est notamment capable d'écrire son prénom seul, et de copier des mots étudiés avec un modèle.

Notre fil directeur est le travail mené avec nos classes respectives. Il s'agit des constats que nous avons faits suite à nos questionnements, et ce que nous avons mis en place avec nos élèves : les rituels, les exercices proposés que nous avons analysés (écriture inventée, comparaison entre dessin et écriture et dictée à l'adulte). Au delà de cela, nous avons proposé la lecture de l'album *Le Petit Chaperon rouge* (compréhension du texte lu, travail sur la chronologie des événements).

Nous nous sommes posé les questions suivantes : Qu'est-ce qu'écrire ? Qu'est-ce que lire ? La problématique de ce mémoire est donc comment faire entrer les élèves dans l'écrit en maternelle ?

Pour y répondre nous nous sommes tout d'abord référé aux définitions données précédemment. Dans un premier temps nous allons nous intéresser aux cadres institutionnel et théorique afin de préciser ce qui est attendu de nous en tant qu'enseignantes mais aussi de voir ce qui a déjà été écrit sur notre sujet. Ensuite, nous aborderons les différents types d'écrits que peuvent rencontrer des élèves de maternelle. Puis, nous nous intéresserons à la question suivante « Comment écrire ? ». Nous poursuivrons avec une partie sur l'acquisition de la conscience phonologique. Enfin, nous terminerons par une partie qui concerne nos pratiques de classe et les actions que nous avons mises en place pour pouvoir répondre à notre problématique.

1. Les cadres institutionnel et théorique

1.1. Le cadre institutionnel

Nous allons nous intéresser tout d'abord au cadre institutionnel puisque c'est ce qui est attendu de nous en tant qu'enseignantes. Nous nous appuyons donc sur le programme du cycle 1 de 2015. Nous nous référerons au premier domaine d'apprentissage intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et plus précisément au sous-domaine « Langage écrit » puisque nous travaillons sur la thématique de l'apprentissage des différents types d'écrit en maternelle. Le Bulletin Officiel de 2015 préconise les éléments suivants :

« Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique) ».

« En moyenne et grande sections, ils s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture. Ils s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable, à tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture, à gérer l'espace graphique (aller de gauche à droite, maintenir un alignement...). L'enseignant varie les modèles et accorde du temps aux démonstrations qui permettent l'apprentissage de leur reproduction ».

« L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique) ».

« À partir de la moyenne section, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples, par exemple le nom d'un personnage d'une histoire. Le but est que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux, ou des documents affichés dans la classe qui ont été observés ensemble et commentés. Leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture ».

D'après les recommandations du Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, les attendus de fin de cycle 1 sont :

- « Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.
- Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus ».

Nous allons passer au cadre théorique puisqu'il va nous permettre de comprendre pour quelles raisons on nous demande d'enseigner les éléments énoncés précédemment à nos élèves.

1.2. Le cadre théorique

1.2.1. L'écrit lu par l'adulte

D'un point de vue scientifique, il convient de différencier les types d'écrit. Il y a tout d'abord l'écrit lu par l'adulte ou l'enseignant, qui demande aux élèves non seulement d'écouter mais surtout de comprendre ce qui est lu. C'est ce qui permet aux élèves d'avoir une première approche de la langue écrite puisqu' « on n'écrit pas comme l'on parle ». Ce premier travail peut être réalisé en proposant des lectures sans dévoiler les illustrations par exemple. De cette façon, on force les élèves à se focaliser sur le sens du texte, sur la langue écrite afin qu'ils ne soient pas simplement dans l'interprétation des illustrations proposées. On peut également penser à proposer des albums où le texte et l'illustration s'opposent au niveau du sens pour vérifier la bonne compréhension des élèves. Il est également le moyen de faire comprendre aux élèves que l'écrit reste et de leur faire découvrir quelles en sont ses fonctions.

1.2.2. L'écrit produit par l'élève

Ensuite, nous pouvons parler de l'écrit produit par l'élève lors, d'une part, de la dictée à l'adulte, et d'autre part, lors de l'écriture autonome en proposant des activités comme des essais d'écriture où les élèves essaient d'écrire librement. L'enseignant peut aussi passer une « commande d'écriture », également appelée « écriture inventée », en donnant des mots simples et courts à retranscrire (exemple : le nom

d'un personnage d'un album étudié ou des mots ayant deux fois la même syllabe). Avec ces activités d'écriture inventée, l'enseignant se rend compte tout de suite du niveau d'acquisition de l'écriture de l'élève. Tout d'abord, il voit tout de suite si l'enfant écrit ou dessine. Certains enfants n'ont pas encore trouvé de sens à l'écriture et représentent donc par le dessin. Cependant, dès lors que l'enfant dit qu'il est en train d'écrire c'est que ce dernier a compris qu'il y avait une différence entre le dessin et l'écriture même si ce n'est pas toujours perceptible par l'adulte. Il y a généralement des indices qui permettent à l'adulte de déceler l'écriture chez le jeune enfant : horizontalité même si l'adulte perçoit une simple vague par exemple, apparition de lettres notamment.

1.2.3. La conscience phonologique et le principe alphabétique

Dans l'acquisition de l'écriture, on peut relever deux phases significatives. D'une part, la phase de compréhension qui permet à l'élève de comprendre à quoi sert l'écrit, comme nous l'avons expliqué précédemment et d'autre part, la phase de maîtrise qui concerne plutôt le début du cycle 2 où les élèves apprennent à *décoder* des mots puis des phrases. Même si cette phase de maîtrise concerne le cycle 2, les enseignants de cycle 1 commencent à faire acquérir et développer la conscience phonologique des élèves en leur apprenant à manipuler la langue de manière intentionnelle. Cela peut se faire par exemple en décomposant les mots en syllabes et en distinguant des unités sonores dans des mots (en préférant les sons-voyelles plus facilement repérables). La maternelle est aussi le moment où les élèves découvrent le principe alphabétique visant à comprendre comment transformer une parole en écrit, c'est ce que l'on appelle l'encodage. Les élèves commencent ainsi à tracer des lettres et apprennent la correspondance entre les trois écritures (capitale, scripte, cursive) qui fait partie des attendus de fin de cycle 1.

Dans ce travail sur l'entrée dans l'écrit pour des élèves de maternelle, il est nécessaire de lier écrit et oral puisqu'ils sont compris progressivement par les élèves. Les enseignants de maternelle font constamment le lien entre les phonèmes et les graphèmes (« ce qu'on entend » et « ce qu'on écrit ») et ils préparent également les élèves aux sonorités de la langue à travers notamment l'apprentissage de comptines par exemple. Lors des rituels ou même d'ateliers dirigés avec l'enseignant, il est

possible de jouer avec la langue. C'est-à-dire de proposer aux élèves de doubler la syllabe d'attaque ou la syllabe finale ou encore de ne les appeler que par la syllabe d'attaque. En le faisant au quotidien, pendant l'appel par exemple, l'enseignant habitue l'oreille des élèves à cet exercice qui peut être fait sous forme de jeu (exemple : appeler NO-NO-A ou NO-A-A ou encore NO un élève qui s'appellerait Noa).

Nous venons d'aborder l'entrée dans l'écrit d'un point de théorique, nous allons à présent aborder l'adéquation entre la question que nous nous sommes posée, le cadre théorique mais aussi nos contextes professionnels.

1.3. L'adéquation entre la question de recherche, le cadre théorique et les contextes professionnels

Il convient d'établir des liens entre les travaux de recherche, le cadre théorique et le contexte professionnel. En effet, les chercheurs ont étudié plusieurs facteurs contribuant à la réussite des élèves débutant dans la lecture et dans l'écriture : la compréhension du texte lu par l'adulte, les productions d'écrits, l'acquisition et le développement de la conscience phonologique ainsi que la découverte du principe alphabétique. Tous ces points sont mentionnés dans le programme de 2015 pour l'école maternelle. Plus précisément, celui-ci préconise ces apprentissages afin de permettre aux élèves d'acquérir et de « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Les travaux de recherche sont utilisés pour repérer les réussites, les difficultés et les besoins des élèves. Les programmes sont réalisés en fonction de ces derniers. Un lien doit être établi avec le contexte professionnel dans la mesure où les enseignants ont pour mission de veiller à la réussite de tous. En effet, ils doivent se référer aux Instructions Officielles tout en identifiant les besoins de chaque élève. Dans le cadre de la préparation à l'entrée dans l'écrit et à l'apprentissage de la lecture, ils observent et ils évaluent. Ils peuvent consulter des travaux de recherche afin de réfléchir sur leur pratique professionnelle. Pour mieux mener les activités d'apprentissage, il est donc important pour les enseignants de comprendre comment les élèves entrent dans l'écriture. Il leur est aussi nécessaire de savoir comment l'acquisition et le développement de la conscience phonologique peuvent participer à la réussite de l'apprentissage de la lecture. Il convient donc de connaître les étapes de l'entrée dans l'écriture. Les travaux scientifiques consultés, les programmes et les

situations vécues en classe amènent à s'interroger sur les liens entre la lecture et l'écriture au cycle 1. Il s'avère nécessaire de se demander quel apprentissage peut précéder l'autre. Dans le cadre de notre travail sur l'entrée dans l'écriture à l'école maternelle, la problématique suivante se pose : et si les enfants savaient écrire avant de savoir lire ? Nous tenterons d'y répondre avec l'aide de nos lectures ainsi que des différents travaux réalisés dans nos classes respectives.

En cycle 1, l'entrée dans l'écrit est une étape préalable à l'apprentissage de la lecture. Cette hypothèse est confirmée par des travaux scientifiques (Emilia FERREIRO dans son ouvrage *L'écriture avant la lettre* notamment). Ceux-ci s'articulent avec le contexte théorique, soit le programme de 2015 pour le cycle 1, et le contexte professionnel. Ces trois contextes nous ont permis de définir le cadre de notre étude. Pour mener à bien celle-ci, nous avons envisagé d'utiliser les supports suivants : les productions d'élèves, des enregistrements d'élèves retranscrits sous forme de verbatim. Cette étude nous permettra d'améliorer notre pratique professionnelle en ce qui concerne l'entrée dans l'écriture à l'école maternelle. Cela peut contribuer à la réussite des élèves dans l'apprentissage de la lecture.

Etant donné que nous avons deux niveaux de classe différents, nous allons nous positionner différemment. Pour l'enseignante de Moyenne Section, nous ciblerons sur l'écrit puisque les élèves n'entrent pas encore dans la lecture. En revanche, l'enseignante de Grande Section pourra apporter des données sur l'écrit mais également sur l'entrée dans la lecture. Nous allons maintenant définir les différents types d'écrits auxquels sont confrontés les élèves de maternelle.

Après avoir abordé les cadres institutionnel et théorique ainsi que l'adéquation entre la question de recherche, la théorie et les contextes professionnels, nous allons entrer plus précisément dans les différents types d'écrit existant en cycle 1.

2. Les différents types d'écrits

2.1. L'écrit lu par l'adulte / l'enseignant

2.1.1. Écouter de l'écrit et le comprendre

Écouter de l'écrit et le comprendre est quelque chose qui est pratiqué presque au quotidien en maternelle. En effet, les enseignantes proposent régulièrement des

lectures offertes ou des lectures qui ont pour objectif d'être étudiées plus en profondeur au niveau du sens du texte, de l'histoire.

2.1.1.1. Les lectures offertes

Le premier type de lecture, les lectures offertes, ont pour objectif d'être des lectures « plaisir », sans contrainte et donc l'enseignante n'est pas tenue d'approfondir le sens du texte. Cependant, il est possible de demander, en fin de lecture, si les élèves ont apprécié ce livre et pourquoi. Il est intéressant de demander aux élèves de donner leur avis, de justifier leurs goûts personnels. Le but étant aussi de leur donner envie d'écouter des lectures offertes et de leur donner le goût de la lecture pour qu'ils aient envie, plus tard, de lire par plaisir.

2.1.1.2. Les œuvres lues pour la compréhension du sens

Ce type de lecture est plus « scolaire ». L'enseignante s'intéresse plus précisément au sens de l'ouvrage lu. Il est nécessaire, pour l'enseignante, de savoir si ses élèves ont compris le sens de l'histoire lue. Bien souvent, les enseignants montrent systématiquement les illustrations des albums lus. C'est relativement plus ludique pour les élèves d'avoir un support visuel en plus du support « audio ». Cependant, lorsque l'enseignant montre systématiquement les illustrations et qu'il procède ensuite à des verbalisations en fin de lecture, il ne peut pas être en mesure de dire si ses élèves ont compris le sens du texte ou s'ils décrivent les illustrations. Dans ce cas, on peut dire que les illustrations empêchent les élèves d'entrer dans l'écrit. Il est important de nuancer la phrase précédente car il s'agit seulement des élèves qui ont des difficultés de compréhension à l'oral, car ceux-ci s'« accrochent » aux illustrations et se contentent de les décrire. Lorsque l'enseignant choisi de ne plus les montrer, c'est à ce moment-là que ces élèves sont obligés d'entrer dans l'écrit s'ils veulent comprendre ce qui est lu. Pour palier cet obstacle, l'enseignant, lorsqu'il souhaite vérifier la compréhension du texte, se doit de proposer une lecture sans montrer les illustrations ou encore choisir un album où texte et illustrations s'opposent au niveau du sens. Pour illustrer ce propos nous prenons l'exemple de l'album *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet paru en 2004. Dans cet album le texte parle d'un chat mais les

illustrations représentent un éléphant. Il y a donc un décalage entre le texte et les illustrations qui provoque des « descriptions humoristiques »⁵ selon Florence BREUNEVAL, CPC à Gennevilliers.

Dans l'ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, les auteurs citent VYGOTSKI : « c'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est le langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral : le son matériel »⁶. Dans ce même ouvrage, les auteurs détaillent les procédures permettant aux élèves d'apprendre à comprendre le langage écrit. Ils en distinguent huit :

	Procédures	Nos commentaires
1	L'enfant cherche des repères dans la situation	Il s'agit généralement des lieux, des personnages de l'histoire.
2	L'enfant cherche des repères dans les caractéristiques du support	Conte, documentaire...
3	L'enfant construit des hypothèses sur l'activité langagière du maître	Lorsque l'enseignant lit un album, l'élève comprend qu'il n'est pas en train de réciter l'histoire puisqu'il a le livre sous les yeux. Il ne décrit pas non plus l'image puisque le ton employé est différent lorsqu'on lit.
4	L'enfant segmente et traite la chaîne sonore entendue	L'élève comprend si l'enseignant récite un texte ou s'il le raconte. C'est le cas des comptines car il s'agit de textes écrits, qui sont récités.
5	L'enfant travaille l'enchaînement du propos	Il s'agit de l'ordre chronologique des événements de l'histoire
6	L'enfant construit un univers de référence	L'élève emmagasine des histoires et est capable de faire des comparaisons entre deux histoires (exemple : <i>Les trois petits cochons</i> et <i>Les trois petites cochonnes</i>).

⁵ BREUNEVAL F., « Mon chat le plus bête du monde », Gennevilliers

⁶ PROG-INRP, (2014) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Éducation-INRP, Paris (p. 95)

7	L'enfant mobilise un espace de sa vie intérieure de sujet	Compréhension et interprétation d'une histoire par l'élève.
8	L'enfant construit des images mentales	Lorsque l'enfant est à ce niveau c'est qu'il arrive à se faire « le film de l'histoire », c'est-à-dire que grâce aux éléments donnés dans le texte, il parvient à s'imaginer les personnages, les lieux. Il visualise réellement ce qu'il se passe et donc il comprend ce que l'enseignant est en train de lire.

Après avoir traité l'écoute d'un texte lu par l'adulte et la compréhension de celui-ci, nous allons aborder la découverte de la fonction de l'écrit qui est fondamentale si l'on veut que nos élèves entrent dans l'écrit.

2.1.2. Découvrir la fonction de l'écrit

Les élèves doivent aussi découvrir les fonctions de l'écrit puisqu'on écrit toujours pour une raison particulière. S'ils ne sont pas tous familiers avec l'écrit dans le cadre familial, il est de notre ressort de le leur faire comprendre en travaillant les différentes fonctions. L'essentiel étant qu'ils comprennent pourquoi on écrit et à quoi cela peut servir. En maternelle nous allons nous centrer sur :

- Écrire pour se souvenir (en faisant des listes ou en rédigeant des recettes de gâteau ou de soupes réalisées en classe par exemple)
- Écrire à quelqu'un, pour lui donner une information (lettres de correspondance avec une autre classe, texte écrit pour expliquer un parcours d'Activité Physique à une autre classe)
- Écrire pour le plaisir (réalisation d'un livre de la classe à partir d'un album)

La fonction de l'écrit n'existe pas pour certains élèves, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, car certains élèves sont trop éloignés de la culture de l'écrit. Un enfant qui demande un crayon et une feuille, le fait pour imiter. Donc un enfant qui ne voit pas ses parents écrire, ne sera pas en demande. C'est ce qu'expliquent CHAUVEL et LAGOUYTE : « Le jeune enfant, très tôt, réclame un papier et un

crayon pour gribouiller. Son désir d'imiter ses aînés le conduit d'ailleurs à interpréter ses traces en tant que dessin ou écriture »⁷. D'où l'importance, dès la Petite Section, pour les élèves, de voir l'enseignant écrire devant lui (formation des lettres, sens d'écriture, horizontalité, tenue de l'outil scripteur).

Si l'un des types d'écrit est celui lu par l'adulte, il est important que les élèves eux-mêmes produisent de l'écrit. Nous allons à présent traiter les différentes types d'écrit que des élèves de maternelle peuvent produire.

2.2. L'écrit produit par l'élève

2.2.1. La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte, souvent travaillée en Grande Section mais qui peut toutefois débuter en Moyenne Section, permet de faire prendre conscience aux élèves qu'on « n'écrit pas comme l'on parle ». Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que certaines tournures utilisées à l'oral ne peuvent pas s'écrire (oubli de la négation, répétition du sujet « le loup il mange le Petit Chaperon rouge »). De plus, pour qu'ils puissent dicter correctement il est important que certaines structures grammaticales soient assimilées (ou cela permet aussi de les retravailler) comme l'accord en genre des adjectifs, la structure « je voudrai... », « pour » suivi de l'infinitif, ou encore « parce que... ». Ces structures peuvent être travaillées avec des jeux de cartes par exemple « je voudrai la petite fille qui porte une robe rose s'il te plait » lorsqu'ils doivent constituer des paires, mais être consolidé en dictée à l'adulte. Ce qui est également important est que les élèves voient que lorsqu'ils dictent, ils parlent plus vite que ce que l'enseignant écrit. Ils apprendront donc à dicter plus lentement pour laisser le temps à l'enseignante de noter ce qu'ils souhaitent écrire.

Dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*⁸, les auteurs expliquent qu'un enfant qui n'écrit pas, ne peut pas réussir sa scolarité, c'est donc une compétence essentielle pour réussir scolairement mais aussi socialement. Car dans sa vie d'adulte, il aura également besoin de l'écrit, tout au long de sa vie.

⁷ CHAUVEL D., LAGOUEYTE I., (2007) *Du graphisme à l'écriture à l'école maternelle*, p. 5

⁸ PROG-INRP, (2014) *Op. Cit*

Si à l'école maternelle, les enfants n'ont pas encore acquis les codes, comme nous le développerons plus loin, il est possible cependant pour eux de produire de l'écrit. Le fait de voir le maître écrire sous leur dictée, les élèves comprennent que le langage peut s'écrire. Il y a d'ailleurs quelque chose de presque systématique qui se produit lorsque nous relisons exactement ce qui a été dit et donc écrit c'est « c'est moi qui l'ai dit ! ». Lorsque nous proposons une activité de dictée à l'adulte à nos élèves, il est important de ne pas perdre de vue un élément essentiel et nécessaire pour que l'activité de production d'écrit ne perde pas de son sens. Il s'agit du destinataire qui doit pouvoir réellement lire le texte produit afin que l'activité ne soit pas simplement « écrire pour écrire ». À l'école on écrit pour être lu (expliquer à la classe des Petite Section le parcours d'Activité Physique réalisé pour qu'ils puissent le reproduire). De plus, lorsqu'on organise une dictée à l'adulte, le groupe d'élèves doit être restreint afin que tous puissent participer. Cependant, le groupe doit être composé d'élèves aux performances langagières proches afin d'éviter que certains élèves soient en retrait et donc ne produisent pas d'écrit. Au niveau de l'installation matérielle, il est important que le groupe d'élèves soit placé dans un lieu calme et que chaque élève soit placé face au support sur lequel le maître va écrire afin qu'ils s'imprègnent du tracé des lettres. Il est préférable que le maître écrive en cursive puisqu'il s'agit de l'écriture la plus courante.

Si la dictée à l'adulte est une première approche de l'entrée dans l'écrit des élèves, il est nécessaire que ceux-ci s'exercent eux-mêmes à des exercices d'écriture.

2.2.2. L'élève producteur d'écrit

2.2.2.1. Les étapes pour qu'un élève devienne scripteur

On n'attend pas que les enfants sachent bien parler avant de les laisser parler donc il convient de ne pas attendre qu'ils sachent former les lettres en bonne et due forme pour les mettre en situation d'écriture ou leur laisser un feutre dans les mains. Avant même qu'ils soient capables de produire de l'écrit, l'enseignant doit les aider à construire le geste moteur, à acquérir le graphisme nécessaire à la formation des lettres. Dans leur ouvrage, CHAUVEL et LAGOUEYTE proposent une progression développant les compétences nécessaires qui doivent être acquises pour que l'élève devienne scripteur :

- l'habileté manuelle : elle se développe depuis la naissance (elle concerne « la tenue de l'outil, la pression, le freinage, la précision du geste et la souplesse »⁹).

- le contrôle oculaire : les résultats de l'élève seront « performants si la coordination visio-motrice est bonne »¹⁰. En effet, si l'élève ne regarde pas ce qu'il est en train d'écrire, il y a peu de chance qu'il parvienne à écrire correctement.

- la latéralisation et l'organisation spatiale : cette compétence est notamment travaillée lors d'Activités Physiques telles que le lancer, le tir avec le pied. L'essentiel étant de commencer à travailler bilatéralement (une main après l'autre puis les deux) avec des Petite Section. Se pose ensuite la question de savoir si les élèves sont droitiers ou gauchers. C'est l'enseignant qui observe quelle main utilise l'enfant lorsqu'il fait des activités du quotidien comme boire, se coiffer, découper par exemple. Il ne semble pas nécessaire de demander à l'élève de changer de main s'il utilise pas celle qu'il utilise habituellement puisqu'il est en train de découvrir s'il est plus à l'aise avec sa main droite ou bien avec la gauche.

2.2.2.2. Le graphisme

Avant d'écrire réellement, les élèves passent par plusieurs étapes nécessaires à la construction de l'écrit. Ils passent alors de la trace pour aller vers le graphisme. C'est généralement la progression qui est proposée puisqu'il s'agit d'aller du plus « large » vers le plus « fin ». En Petite Section les élèves ne maîtrisent pas leurs gestes donc on ne peut pas attendre d'eux qu'ils écrivent petit et précisément. C'est pourquoi les traces leur permettent d'avoir une première approche avec ce qui reste sur le papier (diverses traces avec : peintures, encres, pastels, crayons, empreintes...). En effet, en Petite Section et début de Moyenne Section, les activités proposées aux élèves relèvent souvent de gestes provoquant du plaisir, comme l'indiquent CHAUVEL et LAGOUEYTE, « taper, enfoncer, faire rouler, faire glisser, griffer, caresser... Ces gestes vont lui permettre de laisser des traces »¹¹. Le geste se précisera grâce à

⁹ CHAUVEL D., LAGOUEYTE I., (2007) *Idem.* p. 15

¹⁰ CHAUVEL D., LAGOUEYTE I., (2007) *Idem.* p. 28

¹¹ CHAUVEL D., LAGOUEYTE I., (2007) *Idem.* p. 41

l'utilisation de dispositifs inducteurs proposés par l'enseignant. Plusieurs variables peuvent entrer en compte comme par exemple :

- l'espace : horizontal, vertical, incliné
- le support :
 - la taille : plus ou moins grand ce qui induit les gestes plus ou moins amples
 - la forme : carré, rectangulaire, ronde...
 - la nature : papier, carton, pâte à modeler, pâte à sel, carte à gratter...
 - la présence d'éléments inducteurs :
 - des éléments collés par l'enseignant : gommettes, formes géométriques...
 - des traces réalisées préalablement par les élèves : trous, collages, formes réalisées à l'aide de gabarits...
- les médiums : peinture, encre, eau, colle, drawing-gum...
- les outils : pinceau, feutre, crayon, craies, rouleau, spatule, parties du corps, objets détournés comme des kaplas, des éléments de la cuisine...

Après avoir fait l'expérience des différents types de traces, les élèves découvrent progressivement les éléments graphiques de base tels que le point, le rond, les traits horizontal/vertical/oblique, la ligne brisée, la ligne courbe, les ponts. C'est généralement ce qui est proposé au niveau de la progression du graphisme puisque nous allons de plus en plus vers des graphismes qui servent à tracer les lettres d'abord capitales pour les Petite Section et Moyenne Section, puis les lettres en cursives pour les Grande Section.

2.2.2.3. L'élève scripteur

Dans *L'écriture avant la lettre*, FERREIRO explique que les élèves écrivent avant de savoir former les lettres. Si la frontière entre dessin et écriture est parfois très proche pour les enfants de maternelle, il est important de soulever que cette frontière

dépend de l'enfant. À partir du moment où il dit qu'il est en train d'écrire, alors l'enfant produit un écrit et ne dessine plus. Et ce, même si l'adulte ne perçoit pas de lettres de l'alphabet. Les lettres de l'alphabet sont, en réalité, simplement des codes mis en place pour que nous nous comprenions les uns les autres. L'enfant qui commence à écrire ne connaît pas encore les codes que nous avons lorsque nous apprenons à écrire et à lire mais il produit tout de même de l'écrit. Selon FERREIRO, il y aurait trois périodes fondamentales dans l'évolution des conceptualisations sur l'écrit :

Périodes	Ce que font les élèves	Exemples
1	-période durant laquelle les élèves cherchent des paramètres permettant de distinguer les marques graphiques figuratives et non-figuratives.	Distinction entre le « B » et le « P » par exemple : - « B » : un trait vertical et deux petits ventres - « P » : un trait vertical et un petit ventre en haut
	-période où ils construisent des séries de lettres en tant qu'objets → l'enfant essaie de trouver des caractéristiques permettant d'introduire certaines différenciations à l'intérieur des marques graphiques	Les élèves savent à quoi ressemblent les lettres et savent la plupart du temps les nommer mais ils ne sont pas conscients de ce à quoi elles servent. Pour eux le « A » n'est pas encore la lettre « A » mais un dessin qui s'appelle « A » au même titre que le dessin « papillon » représente un papillon.
2	Ce que les élèves interprètent ne sont pas des lettres isolées mais des séries devant remplir deux conditions : -avoir une quantité minimale -ne pas présenter la même lettre répétée (nous devrions dire graphème au lieu de lettre)	Les élèves pensent rapidement qu'un mot est composé de plusieurs lettres. S'il n'y a pas un minimum de lettres, ils ne l'associent pas à un mot. D'où la difficulté au CP de leur faire comprendre que le verbe « a » et la préposition « à » sont des mots.

3	Phonétisation de l'écriture avec deux phases : - alphabétique - syllabique (avec 3 moments) : - hypothèse syllabique - écriture - lecture de ce qu'il produit	L'élève commence à savoir que les lettres produisent des sons et qu'ils servent à écrire des mots (ex : écriture du prénom, de la date). D'où l'importance de faire « sonner » les lettres pour qu'elles ne soient pas simplement présentées comme un « dessin ». Exemple : Le « L » fait « IIII » comme dans « lapin ».
---	--	--

2.2.2.4. L'outil informatique dans la production d'écrit

Une autre manière de faire entrer les élèves dans l'écrit a été mise en place dans la classe de Moyenne Section tout au long de l'année, il s'agit du traitement de texte. En effet, l'enseignante proposait à chaque période, une liste de mots de vocabulaire en lien avec la thématique étudiée tout au long de la période. Pour donner un exemple plus précis, lors de la 5^{ème} période de l'année, l'enseignante a choisi de travailler sur la thématique de la mer. Les mots proposés à ses élèves pour le traitement de texte sont donc : mer, sable, nager, bateau, poisson, coquillage. Ces mots, sous forme de liste, sont affichés sur le tableau, près des deux postes d'ordinateur situés dans la classe. Il est nécessaire de préciser que chaque mot est accompagné d'une illustration le représentant afin que les élèves sachent ce qu'ils sont en train d'écrire. Au début de l'année, les mots devaient être tapés en capitales puis l'enseignante a inséré le script. De cette façon, les élèves se sont familiarisés avec le traitement de texte et avec l'utilisation de l'outil informatique (utilisation de la souris, des touches « lettres » mais aussi des touches « effacer », « entrer » pour aller à la ligne). C'est également un moyen pour l'enseignante de se rendre compte, à partir du moment où le script a été inséré, si les élèves parviennent à faire la correspondance des lettres capitales et scriptes puisque les lettres du clavier sont uniquement en capitales. Toutefois, l'enseignante a proposé aux élèves en difficulté un tableau des correspondances des

lettres pour les aider en cas de difficulté.

Cette activité n'a pas été menée dans la classe de Grande Section mais il nous paraît pertinent de le proposer aux élèves afin qu'ils comprennent mieux la notion de mots et de phrases. À ce niveau-là du cycle, il conviendrait de donner des phrases courtes à taper plutôt que des mots isolés. Ces phrases pourraient être extraites d'albums étudiés en classe ou de phrases du quotidien.

2.2.2.5. Les lettres mobiles

L'activité qui suivait généralement la progression de l'écriture avec les listes de mots de vocabulaire dans la classe de Moyenne Section était la reconstitution de ces mêmes mots à l'aide de lettres mobiles magnétiques (d'abord en capitales puis en script). Les élèves disposaient d'une fiche de validation qu'ils devaient cocher lorsque le mot avait été correctement reconstitué. Ainsi, les élèves étaient en contact une deuxième fois avec ces mots déjà abordés lors de l'étude de l'album de la période. Ensuite, l'enseignante organisait un atelier dans lequel les élèves devaient recopier les mots sur une ardoise. De cette façon, les élèves travaillaient l'écrit au niveau du traçage des lettres et l'enseignante pouvait rectifier ou étayer si les élèves étaient en difficulté. L'étayage le plus courant était la verbalisation. En effet, l'enseignante « découpait » le traçage des lettres en « trait vertical, trait horizontal, trait oblique, petit ventre, gros ventre, petit patte » afin que l'élève comprenne bien et assimile dans quel ordre et dans quel sens on doit tracer les lettres. Lorsque ce n'était pas suffisant, l'enseignante traçait elle-même la lettre au tableau (écriture relativement grosse) en verbalisant. S'il s'agissait de tracer la lettre « D » par exemple, l'enseignante disait « tu dois tracer un trait vertical puis un gros ventre ». Ces étayages étaient généralement suffisants. Mais dans le cas contraire, il est possible de montrer le geste à l'élève en tenant son poignet. De cette façon l'élève sait « dans quel sens il doit partir » et il « sent » le tracé guidé par l'enseignant.

Nous l'avons expliqué, les élèves ont diverses manières de produire de l'écrit. Cependant, pour pouvoir écrire correctement, il y a des conditions nécessaires. Nous allons à présent les détailler.

3. Comment écrire ?

3.1. La posture de l'élève

Pour pouvoir bien écrire, les élèves doivent comprendre que les conditions dans lesquelles ils sont ont de l'importance. La posture de l'élève est alors primordiale puisqu'écrire nécessite de tenir sa feuille avec la main qui ne nous sert pas à écrire. Il faut également être bien assis, avoir ses deux pieds posés au sol et être appuyé sur le dossier de chaise. La chaise ne doit pas être trop éloignée de la table. Si nécessaire, l'élève peut légèrement incliner sa feuille lorsqu'il écrit. Si ces conditions ne sont pas réunies, l'élève n'est pas dans de bonnes conditions pour écrire et il convient de le leur faire comprendre dès le plus jeune âge pour que ce soit automatisé.

3.2. La tenue de l'outil scripteur

La tenue de l'outil scripteur est aussi un élément très important dans l'acte d'écrire. Le crayon doit être tenu entre le pouce et le côté gauche du majeur. L'index quant à lui, ne sert qu'à diriger l'écriture. En maternelle nous pouvons recourir à des comptines et jeux de doigts (exemple : les cloches qui font « tin tin tin » où l'élève met ses doigts comme s'il tenait un crayon et il lève l'index) pour montrer aux élèves comment tenir un crayon. Nous parlons de crayon car généralement, les élèves de maternelle écrivent au crayon à papier et pas encore au stylo qui nécessite d'appuyer plus sur l'outil pour laisser une trace. Dans notre classe de Moyenne Section, nous parlons de la « caresse du stylo » pour faire comprendre aux élèves que l'index peut être levé mais le crayon toujours maintenu entre les deux autres doigts.

3.3. Le traçage des lettres

Le traçage des lettres est une condition importante à l'écriture, lorsque les élèves ont acquis les codes de l'écriture bien entendu. Il ne s'agit pas de laisser les élèves écrire comme ils le souhaitent. En effet, même si un élève sait correctement écrire son prénom en utilisant les bonnes lettres et dans le bon ordre, le maître doit s'assurer de la façon dont l'élève a tracé les lettres. Il n'est pas convenable de laisser un élève tracer un « O » dans le sens des aiguilles d'une montre par exemple, ou tracer la lettre « L » en commençant par le bas pour le trait vertical. Pour cette raison, le maître se

doit de corriger ses élèves au plus vite car il est toujours très difficile de « déconstruire » ce qui est déjà acquis par un élève, en montrant l'exemple sur le tableau et ce, quotidiennement. Dans nos classes respectives, nous le faisons quotidiennement dans les rituels du matin. Chaque jour un élève est chargé de « dire la date ». Dans la classe de Moyenne Section, depuis la 3^{ème} période de l'année (janvier) les élèves doivent composer la date à l'aide d'étiquettes, puis recopier le jour (ex : vendredi 3). En 4^{ème} période, l'enseignante choisit d'ajouter le mois de l'année à la date pour certains élèves. En effet, des élèves qui sont en difficulté pour écrire le jour de la semaine, n'ont pas besoin d'être surchargés en ajoutant le mois. Dans ce cas, l'étiquette du mois est collée à côté de ce qu'a écrit l'élève. Lorsque l'élève chargé de la date recopie celle-ci sur le tableau, l'enseignante s'assure que les lettres sont correctement tracées. Si c'est le cas, elle valide en félicitant, si l'élève trace la lettre de façon erronée, alors l'enseignante écrit elle même la lettre et celui-ci la reproduit. En même temps que la maîtresse écrit la lettre elle verbalise, c'est-à-dire que si l'élève doit écrire « lundi », lorsqu'il trace le L, elle verbalisera en disant « un trait vertical qui descend puis un trait horizontal en bas ». De cette façon, les élèves savent comment former les lettres. Le fait de le faire au quotidien peut sembler fastidieux mais c'est pourtant primordial pour que chaque élève, à son rythme, entre dans l'écrit. Chaque lettre dispose de son style de verbalisation (le « O » comme un « ballon bien gonflé », le D a gros ventre, le B a deux petits ventres, le « Q » se forme comme le « O » avec une petite patte »). À ces deux niveaux du cycle (Moyenne Section et Grande Section), on essaie d'éviter de dire le trait « debout » ou « couché » pour les amener vers les termes « horizontal » et « vertical ». En Moyenne Section, si certains élèves n'ont pas encore acquis les mots « horizontal » et « vertical » alors on peut laisser l'élève les utiliser mais l'enseignante complète en donnant la formulation plus « experte ».

Selon Mireille BRIGAUDIOT¹², l'enseignant est celui qui doit appliquer la formule qu'elle appelle « VIP » :

- V pour Valider : « XXX a fait quelque chose. Faisons-en un événement »
- I pour interpréter : « Il a essayé de faire comme il m'a vu faire »
- P pour poser des écarts : « ça ressemble, mais... il va falloir réduire l'écart »

¹² BRIGAUDIOT M., « Faire entrer les enfants dans l'écrit à la maternelle : comment ne pas se tromper d'objectif ? »

Cela explique la nécessité d'encourager, de féliciter et de valoriser nos élèves. Cependant, il faut leur montrer la procédure experte vers laquelle ils doivent tendre.

3.4. Droitiers ou gauchers ?

Une des difficultés pour l'enseignant lorsqu'il commence à entrer dans la production d'écrit avec ses élèves est de gérer les droitiers et les gauchers. En effet, à cet âge-là, certains ne savent pas encore avec quelle main ils écrivent donc on se retrouve parfois avec des élèves qui changent de main en cours de production ou qui écrivent avec la main droite et la fois d'après avec la main gauche. Ce n'est pas nécessaire, selon nous, de relever cette information dans le sens où il faut laisser le temps à l'enfant de se développer et d'acquérir toutes ces nouvelles choses auxquelles il n'est pas habitué. Cependant, lorsque l'enseignant sait qu'un élève est gaucher il doit tenir compte de cette condition afin de faciliter le travail de chacun. Ainsi, il faut faire attention à ne pas faire asseoir un élève gaucher à la droite d'un élève droitier car ces deux élèves risqueraient de se gêner au moment de produire de l'écrit. Les ciseaux par exemple sont des outils différenciés selon que l'on est droitier ou gaucher (dans la classe de Moyenne Section : ciseaux bleus pour les gauchers et blancs pour les droitiers), c'est pourquoi l'enseignant doit être vigilant afin qu'un élève gaucher ne découpe pas avec un ciseau de droitier car il serait mis en difficulté alors qu'il réussirait la tâche sans cet obstacle matériel. La difficulté rencontrée par les enfants gauchers est que leur trace est cachée par la main qui écrit, contrairement aux droitiers qui découvrent leur trace au fur et à mesure qu'ils écrivent.

Pour les élèves gauchers, il convient de placer le modèle d'écriture à droite de la page. En effet, lorsqu'ils écrivent, la main cache le modèle lorsque celui-ci se trouve à gauche de la page. Cela peut donc entraver leur progression dans l'apprentissage de l'écriture. En Grande Section, la plupart des élèves savent s'ils sont droitiers ou gauchers. Il est donc essentiel pour l'enseignante d'être attentive à cela afin de mener à bien les séances d'apprentissage de l'écriture.

3.5. La question du sens

La question du sens est un autre point qui nous a interpellé. Quel sens les élèves mettent-ils sur l'acte d'écrire ? À quoi cela sert-il selon eux ? Ont-ils tous la même perception et la même relation à l'écrit ? Comme nous l'avons expliqué précédemment, les élèves ont déjà, pour la plupart, des représentations sur l'écrit, selon si leurs parents écrivent devant eux, s'ils ont la maison des feutres et des crayons. Si les enfants ne voient pas leurs parents écrire alors il est certain que tant qu'ils ne seront pas entrés à l'école, ils ne seront pas en demande. C'est évident puisqu'ils ne savent ce que c'est ni à quoi cela sert. Les enfants agissent par mimétisme, donc, ceux qui voient leurs parents écrire au quotidien finiront par être en demande afin de faire comme eux. D'après CHAUVEL et LAGOUYTE :

« Souvent 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 »¹³.

Comme les deux auteures l'ont écrit dans la citation précédente, les enfants demandent à écrire avant même d'être capable de copier des mots et donc de tracer des lettres. Cependant, d'autres indices montrent que les élèves ont compris que l'acte d'écrire demandait des éléments particuliers. En effet, un enfant qui produit des vagues à l'horizontale a déjà compris que l'on écrivait horizontalement. Il y a également le sens d'écriture de gauche à droite qui peut être un second indice dans la perception de l'écrit. L'enfant qui a compris le sens de l'acte d'écrire peut également produire des caractères qui ne ressemblent pas à des dessins mais pas encore à des lettres.

Nous donnerons un exemple de pratique de classe dans la classe de Moyenne Section (parties 5.3.1.2. et 5.3.2.2. intitulées « La comparaison entre dessin et écriture »).

D'après les travaux d'Emilia FERREIRO, il existe plusieurs stades dans l'évolution de l'écriture chez les enfants. Elle considère les stades suivants :

¹³ CHAUVEL D., LAGOUYTE I., (2007) *Op. Cit.*

Stade pré-syllabique (vers 4 ans)	L'enfant laisse des traces graphiques qui imitent l'écriture
Stade syllabique (vers 5 ans)	L'écrit devient plus signifiant et l'enfant a compris qu'il faut utiliser des lettres pour écrire
Stade syllabico-alphabétique (entre 5 et 6 ans)	L'élève essaie de découper la chaîne sonore et de la coordonner avec la chaîne écrite
Stade alphabétique (vers 6 ans)	L'enfant régularise plusieurs principes : <ul style="list-style-type: none"> - L'ordre de succession des graphèmes est le même que celui des phonèmes - Les phonèmes se combinent en sons plus complexes - Début de la conscience orthographique : plusieurs graphèmes peuvent transcrire un même phonème (ex : o, au, eau)

La production d'écrit par les élèves requiert donc l'acquisition de compétences nécessaires pour qu'il soit dans les meilleures conditions. Pour aller plus loin, nous allons à présent nous intéresser à l'acquisition de la conscience phonologique qui est une compétence à acquérir en fin de cycle 1 depuis les programmes de 2015.

4. L'acquisition d'une conscience phonologique

4.1. Le principe alphabétique

Les élèves découvrent le principe alphabétique en maternelle. L'objectif est de leur faire comprendre comment on peut transformer une parole en écrit : il s'agit de l'encodage. Les élèves commencent à tracer des lettres et ils apprennent la correspondance entre les trois écritures (scripte, capitale et cursive). Selon Evelyne CHARMEUX¹⁴, dans *Apprendre à lire et à écrire. 2 cycles pour commencer*, plusieurs savoirs sont mobilisés dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture, en lien avec le principe alphabétique. Plus précisément, il s'agit de savoirs notionnels. Ainsi, en Petite et en Moyenne Section, les élèves apprennent à distinguer les signes graphiques. En

¹⁴ CHARMEUX E., (2014) *Op. Cit.*

Grande Section, ils commencent à connaître les traits pertinents des signes de ponctuation, des chiffres et de quelques lettres.

4.1.1. Les comptines

Les comptines sont très utilisées en maternelle lors des temps de regroupement. Elles contribuent notamment à la maîtrise du langage. Elles participent également à la découverte du principe alphabétique et à l'acquisition et au développement de la conscience phonologique (qui sera étudiée plus loin). Il s'agit des phono-comptines, composées de mots ayant un son (phonème) en commun. Elles permettent aux élèves de découvrir et d'identifier des phonèmes. Plusieurs sont proposées dans l'ouvrage de Christina DORNER, *Vers la phono GS*¹⁵. Par exemple, la comptine « Le concerto » permet de discriminer le son [o]. En effet, la plupart des mots qui la composent contiennent ce phonème, associés à plusieurs graphèmes : « o » et « eau ». Dans un premier temps, les élèves écoutent la comptine récitée par l'enseignante. Ensuite, ils disent quel est le son le plus entendu. Lorsque le phonème a été identifié, ils apprennent la comptine. Ensuite, l'enseignante récite de nouveau la comptine en s'arrêtant à chaque mot et les élèves lèvent la main s'ils entendent le son [o]. Au fur et à mesure qu'elle prononce les mots, elle montre comment est la bouche. Dans le cas du phonème [o], la bouche est ronde. Il convient pour l'enseignante d'insister sur ce point. Ensuite, la lettre est associée au son. Les comptines participent donc à la découverte des phonèmes, et par conséquent des lettres de l'alphabet.

Pour mener à bien la découverte du principe alphabétique par les élèves, il convient d'afficher un alphabet dans la classe, en grand format. En Grande Section, les trois écritures : capitale, scripte et cursive, sont associées. Pour donner un exemple d'affichage dans une classe, une fiche en format A4 peut être proposée pour chaque lettre, représentée dans les trois graphies. Un mot commençant par cette lettre et son image correspondante peuvent lui être associés, afin d'aider les élèves à l'identifier et la mémoriser. Par exemple, pour reconnaître la lettre « A », ces derniers apprennent qu'il s'agit du début du mot « avion ». Pour la lettre « F », il s'agit du début du mot « fée ». L'affichage de l'alphabet dans la classe est donc important en école maternelle

¹⁵ DORNER, C., (2015) *Vers la phono GS*, Accès Editions, Schiltigheim

dans la mesure où les élèves apprennent à reconnaître les lettres dans les trois écritures. Cela participe à leur entrée dans l'écrit.

4.1.2. Les rituels des étiquettes-prénoms

L'apprentissage du principe alphabétique peut avoir lieu entre autres lors du rituel des étiquettes-prénoms. En effet, la lecture des prénoms amène à reconnaître les lettres qui y sont présentes. L'enseignant peut demander aux élèves par quelle lettre commence tel prénom, ou bien quels sont les prénoms qui commencent par telle lettre (comme « A » ou « C », par exemple). Il s'agit d'un travail sur les initiales.

Lorsque plusieurs prénoms commencent par la même lettre, l'enseignante demande quelle est la lettre qui suit l'initiale afin d'aider les élèves à les reconnaître. D'autres indices peuvent être utilisés comme la lettre finale, celle qui la précède, la longueur du prénom ou encore la présence d'un trait d'union dans le cas des prénoms composés.

Lors de la reconnaissance des initiales des prénoms, l'enseignante demande aux élèves de faire « sonner » les initiales afin de trouver d'autres prénoms ou des mots qui commencent par la même lettre. Par exemple, si les élèves reconnaissent l'initiale « A », ils peuvent proposer des mots comme « avion », « assiette » ou « abeille ». La connaissance des initiales des prénoms des élèves de la classe permet donc de reconnaître les mêmes lettres dans les mots. Bien entendu, lors de l'apprentissage du principe alphabétique, il est nécessaire d'associer le nom d'une lettre avec sa graphie et le « bruit » qu'elle produit lors de sa prononciation. Prenons l'exemple de la lettre « L » : lorsque l'enseignante la présente aux élèves, elle l'écrit en capitale en traçant un trait vertical puis un trait horizontal en bas, en script en traçant un trait vertical, en cursive en traçant une boucle de bas en haut (en partant de la gauche) puis de haut en bas. Elle la fait chanter ainsi : « llll ». Cela participe à la préparation à l'apprentissage de la lecture. Lorsque les lettres sont mieux connues des élèves, il convient également d'apprendre les syllabes. Le procédé de l'enseignante est le même que pour les lettres : elle montre qu'une syllabe est composée de plusieurs lettres, elle y associe le graphème et le phonème produit lors de sa prononciation. Par exemple, elle explique que les lettres « O » et « U » écrites ensemble forment le son

[u], elle le fait chanter par les élèves avant de leur demander de le retrouver dans des prénoms ou des mots comme « loup » ou « hibou ».

Ensuite, lorsque les élèves connaissent mieux les lettres, il devient possible de passer des commandes d'écriture aux élèves. Il s'agit de demander à ces derniers de recopier des mots donnés avec l'aide d'un modèle. En Moyenne Section, celui-ci est en lettres capitales. En Grande Section, l'enseignante ajoute des modèles en écriture scripte. Au début, il convient de choisir des mots simples comme « loup » ou « galette ». Ensuite, au fur et à mesure du cycle, des mots plus complexes peuvent être proposés comme « boulangerie » ou « princesse ». Pour reconnaître les lettres sur le modèle, les élèves doivent se servir de mots qu'ils connaissent. Il peut s'agir de prénoms de la classe ou des jours de la semaine, par exemple. Pour recopier le mot « loup », ils peuvent reconnaître la première lettre car ils connaissent le « L » de « lundi ». Ensuite, ils peuvent reconnaître le « O », le « U » et le « P » grâce aux initiales de certains prénoms de la classe. L'enseignante joue un rôle important lors de l'apprentissage du principe alphabétique, notamment dans les commandes d'écriture. Tout d'abord, lorsque l'élève a terminé d'effectuer la tâche demandée, elle valide. Ensuite, elle le fait verbaliser sur sa démarche en lui demandant comment il a procédé, puis elle reformule ses propos. Il convient aussi qu'elle pose des écarts lors des apprentissages : l'enseignante écrit devant les élèves et, en même temps, elle commente ses gestes. Par exemple, si elle écrit la lettre « B » en écriture capitale, elle peut commenter ses gestes de la façon suivante : « je trace un trait vertical du bas vers le haut et j'ajoute un petit « ventre » en haut, puis un autre petit « ventre » en bas ».

Pour mener à bien l'entrée dans l'écrit de nos élèves, une conférence proposée à l'ESPE nous a apportée des éclairages : « Enseigner en maternelle. Pratiques en réflexion » de Pierre-Alain FILIPPI¹⁶. Dans cette conférence, plusieurs points concernant la pratique de classe en maternelle ont été évoqués : les regroupements et les rituels, la construction de la notion de temps, l'entrée dans l'écrit en liant les

¹⁶ FILIPPI, P.-A., (2016-2017) « Enseigner en maternelle. Pratiques en réflexion » sur Ametice (en ligne, disponible : http://ent.univ-amu.fr/render.userLayoutRootNode.uP?uP_sparam=activeTab&activeTab=5&uP_root=u1176l1n8)

activités rituelles et la structuration des savoirs. Dans ce dernier, il est plus précisément question du travail sur la reconnaissance des prénoms. L'exemple de l'utilisation des étiquettes-prénoms a été donné. En effet, tous les matins, l'élève est amené à reconnaître la sienne parmi les autres afin de pouvoir l'accrocher au tableau des élèves présents. Pour cela, il doit observer finement le prénom et relever des indices pour vérifier que c'est bien le sien : est-ce que c'est un prénom long ou court ? Par quelle lettre commence-t-il ? Par quelle lettre se termine-t-il ? Quelles autres lettres y trouve-t-on ? Dans le cas d'un prénom composé, l'élève peut le reconnaître s'il voit deux prénoms sur la même étiquette, avec un tiret au milieu. Il doit aussi se demander par quelle lettre commence le deuxième prénom. Avec ce travail, il découvre les notions de mot et de signe graphique ainsi que le nom des lettres. Durant le cycle 1, il est amené à reconnaître son prénom dans les écritures : capitale, scripte et cursive. Les étiquettes-prénoms sont en lettres capitales en Moyenne Section et en début de Grande Section. Celles en lettres cursives sont introduites en période 3 en Grande Section. Les élèves apprennent donc à reconnaître leur propre prénom, ainsi que celui de leurs camarades lors du rituel des absents et des présents. Dans le cadre des ateliers, les enseignants proposent des exercices sur la reconstitution du prénom. Les élèves apprennent à positionner la majuscule en premier et à placer toutes les lettres de leur prénom à l'endroit et dans l'ordre. Dans le cadre de la pédagogie différenciée, plusieurs niveaux de difficulté peuvent être proposés selon les capacités des élèves. Ainsi, ceux qui sont le plus en difficulté disposent d'un modèle tandis que les plus à l'aise effectuent le même exercice sans modèle. Ces travaux sont utilisés pour évaluer les progrès des élèves. Les évaluations permettent aux enseignants de réguler leur activité professionnelle, c'est-à-dire de réajuster leur pratique selon les réussites et les difficultés rencontrées par les élèves. Il peut donc être amené à complexifier les tâches données. L'enseignement en maternelle comprend l'entrée dans l'écrit, à laquelle sont associés des rituels. Ceux-ci contribuent aux apprentissages.

4.2. La conscience phonologique

Selon Gérard CHAUVÉAU¹⁷, dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (2010), la conscience phonologique fait partie des composantes de l'entrée dans l'écrit. En

¹⁷ CHAUVÉAU G. (dir.), (2010) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, Paris

effet, celle-ci participe à la réussite de l'apprentissage de la lecture. Le développement de la conscience phonologique est étroitement lié au travail cognitif et productif de l'enfant sur et avec « la chose écrite ». Plus précisément, la conscience phonologique est abordée en Grande Section. Elle est donc étudiée alors que les élèves ont commencé à travailler l'écrit durant les années précédentes. Elle complète le travail sur l'écrit lu par l'adulte et sur celui produit par l'élève. Celui-ci a donc déjà réfléchi sur de l'écrit lu à voix haute et il a lui-même produit de l'écrit, sous forme de dictée à l'adulte et d'écriture autonome. Les élèves apprennent à discriminer des mots, des syllabes puis des phonèmes. Pour travailler la conscience phonologique, il est recommandé aux enseignants de commencer par aborder avec les élèves les sons-voyelles, qui sont plus facilement identifiables et peuvent constituer des syllabes à eux seuls. En effet, les sons-consonnes sont plus difficiles à identifier pour les élèves en tant que phonèmes car ils sont systématiquement combinés avec son-voyelle et éventuellement avec un autre son-consonne dans les mots. Selon Françoise BOULANGER¹⁸, l'identification des sons est difficile pour un élève de maternelle. Elle ajoute que certains enfants peinent à discriminer les sons dans les mots s'ils ne disposent pas d'un support écrit. Ils peuvent donc se sentir en échec dès la Grande Section, tandis que les élèves qui réussissent les exercices de conscience phonologique ont davantage de facilités pour apprendre à lire. L'élève peut donc se concentrer sur la phonologie après avoir observé les liens entre l'écrit et l'oral¹⁹. La conscience phonologique apparaît donc au cours des apprentissages des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Françoise BOULANGER explique qu'elle est nécessaire pour l'apprentissage de l'orthographe, mais pas pour celui de la lecture²⁰. Le travail sur la conscience phonologique est donc nécessaire pour l'entrée dans l'écriture dans la mesure où les élèves sont davantage concentrés sur l'orthographe, associée à la prononciation des mots à écrire, plutôt que sur le geste graphique. La conscience phonologique fait donc partie des composantes de l'entrée dans l'écrit. Pour mener à bien ce travail durant le cycle 1, il convient pour les

¹⁸ BOULANGER, Françoise, *A la découverte de la lecture*, 2010, Sciences Humaines Editions, Coll. « Les dossiers de l'éducation » Auxerre, p. 114.

¹⁹ BOULANGER, Françoise, *Idem*, p. 115.

²⁰ BOULANGER, Françoise, *Idem*, pp. 118-119.

enseignants d'y consacrer de nombreuses séances afin de discriminer d'abord les syllabes dans les mots, puis les phonèmes (les sons-voyelles, puis les sons-consonnes). Il est nécessaire de commencer par la discrimination des syllabes car celles-ci sont plus facilement identifiables que les phonèmes, qui constituent des unités sonores. Il est également plus judicieux d'utiliser des étiquettes – images tout au long des séquences, plutôt que des supports écrits. En effet, l'objectif est de distinguer les sons à l'oral et non de déchiffrer des mots écrits. De nombreux exercices peuvent être mis en place durant les séances consacrées aux syllabes. Par exemple, l'enseignant fait scander les syllabes par les élèves, en utilisant des mots que ces derniers connaissent. Ils prennent donc conscience que les mots sont composés de syllabes. Par exemple, ils peuvent scander ainsi : « pa-pa », « pa-ra-pluie », « pa-ra-chute ». Ils les détachent donc lorsqu'ils les prononcent, pour mieux les identifier. Lorsque la scansion des syllabes est assimilée, l'enseignant apprend aux élèves à les dénombrer. Ceux-ci découvrent donc que les mots ont des longueurs différentes, selon le nombre de syllabes contenu. Par exemple, « papa » contient deux syllabes, « papillon », « parapluie » et « parachute » en contiennent trois. En atelier, puis en évaluation, un tableau peut être proposé afin de classer les étiquettes – images selon le nombre de syllabes contenu. Il comprend quatre colonnes, pour les mots à une, deux, trois ou quatre syllabes. Ensuite, l'enseignant propose des jeux sur les syllabes d'attaque. En effet, les élèves peuvent les localiser plus facilement dans les mots que les autres. Pour cela, l'enseignant utilise des mots qui commencent par la même syllabe. Par exemple, s'il choisit de travailler sur la syllabe « pa », il propose des étiquettes – images représentant un panier, un papillon, un parapluie ou un parachute. Celles-ci peuvent être mélangées avec des étiquettes – images qui ne commencent pas par ce son. Le jeu consiste pour les élèves à les trier afin de les placer dans la maison correspondante (dans l'une des deux maisons, les mots commencent par « pa », dans la seconde non). Ensuite, les élèves peuvent proposer eux-mêmes des mots commençant par la syllabe « pa ». Les jeux de rimes sont également courants en école maternelle. Il s'agit ici de travailler les syllabes finales. Par exemple, le memory des rimes consiste à regrouper des cartes qui contiennent la même syllabe finale. Le travail sur les phonèmes est abordé en Grande Section, d'abord avec les sons-voyelles, puis avec les sons-consonnes. Bien entendu, la liste des activités consacrées à la conscience phonologique est loin d'être exhaustive. Le

travail sur la conscience phonologique participe à l'entrée des élèves dans l'écriture et par conséquent à la réussite de l'apprentissage de la lecture.

Après avoir expliqué en détail ce que nous devons faire acquérir à nos élèves en fin de cycle 1 et quelques exemples plus précis pour les y aider, nous allons présenter les travaux réalisés par nos élèves.

5. Pratiques de classe

5.1. Méthodologie envisagée

Pour ce travail de recherche nous avons choisi de travailler à partir de plusieurs travaux réalisés dans nos classes. Il y a deux types de productions d'élèves qui s'articulent autour du travail fait sur le conte du *Petit Chaperon rouge*. Avant de pouvoir obtenir les différentes productions d'élèves nous avons donc lu le conte (Moyenne Section) ou écouté le conte lu par Marlène Jobert (Grande Section), travaillé autour de celui-ci pour que les élèves aient bien compris le sens et travaillé sur la chronologie des événements qui se passent dans le conte. Les deux premières productions sont donc :

- Une écriture inventée dans laquelle les enseignantes demandaient à leurs élèves d'écrire les mots suivants : « loup », « panier », « galette », « forêt » (Moyenne Section)
- Une dictée à l'adulte rédigée à partir du conte (Grande Section)

La troisième production est une comparaison entre le dessin et l'écriture proposée par l'enseignante de Moyenne Section suite aux questions suivantes qu'elle s'est posée : Comment savent-ils s'ils sont en train d'écrire ou de dessiner ? Sont-ils conscients de ce qu'ils laissent comme traces sur une feuille ? Les élèves font-ils réellement la différence entre dessin et écriture ? Suite à leurs productions, les élèves passent tour à tour avec l'enseignante afin d'expliquer comment ils savent où ils ont dessiné et où ils ont écrit. Ces discussions entre élèves et enseignante ont été enregistrées puis retranscrites sous forme de verbatim.

5.2. Conférence « Pratiques différenciées et explicites pour enseigner »

Dans cette conférence, proposée par Anne GOMBERT²¹, plusieurs points concernant les pratiques différenciées et explicites pour enseigner ont été abordés : la pédagogie explicite, la pédagogie différenciée et l'adaptation pédagogique, qui comprend l'individualisation. Tous sont nécessaires dans la pratique de classe en école maternelle, entre autres dans le cadre de l'entrée dans l'écrit. Pour la pédagogie explicite, pour chaque tâche proposée aux élèves, il convient de se poser les questions suivantes : quel est le but de la tâche ? Quelles sont les connaissances et les ressources mobilisées ? Quand : avant, pendant ou après ? Quelle procédure, quelle stratégie adopter ? Plus précisément, l'enseignant doit gérer les contenus d'enseignement dans tous les domaines d'apprentissages. Cela s'applique donc pour les séquences qui participent à l'entrée dans l'écrit. L'enseignant commence par réfléchir à la mise en situation, soit la préparation cognitive : comment va-t-il présenter l'objectif d'apprentissage et les résultats attendus aux élèves ? Comment va-t-il activer les connaissances préalables ? Lors du modelage (phase explicative), il explique ce qu'il faut faire, pourquoi, comment et quand. Ensuite, il fait reformuler ses propos par les élèves pour vérifier qu'ils ont été bien compris. Deux types de pratique sont nécessaires : la pratique guidée et la pratique autonome. Pour mieux les expliciter, prenons l'exemple de la reconstitution des prénoms : lors des ateliers dirigés, les élèves apprennent à reconstituer leur prénom avec l'aide de l'enseignant. Lorsqu'ils ont compris le principe, les élèves refont l'exercice en autonomie. Ensuite, il y a une phase d'institutionnalisation, durant laquelle les élèves disent ce qu'ils ont appris pendant la séance. Une trace écrite est également élaborée, sous forme d'affichage ensuite conservé dans la classe. Les connaissances apprises sont réinvesties dans d'autres activités durant l'année.

La pédagogie différenciée, quant à elle, s'adresse à tous les élèves. Dans une même classe, elle permet de varier les dispositifs et les modalités pédagogiques tout en fixant les mêmes objectifs d'apprentissages pour tous. Prenons l'exemple de la reconnaissance de mots dans leur globalité et plus en détail en Grande Section : des

²¹ GOMBERT, A., (2016-2017) « Pratiques différenciées et explicites pour enseigner » sur Ametice (en ligne, disponible : http://ent.univ-amu.fr/render.userLayoutRootNode.uP?uP_sparam=activeTab&activeTab=5&uP_root=u1176l1n8)

listes de mots sont proposées, dans lesquelles les élèves doivent reconnaître un mot demandé par l'enseignant. Par exemple, il peut s'agir du mot « panier ». Celui-ci étant éloigné de certains mots de la liste, des élèves peuvent éprouver des difficultés pour le reconnaître dans cette dernière. Il convient donc de leur proposer une étiquette avec le mot « panier » et de leur donner pour consigne de la comparer avec chaque mot de la liste pour entourer ceux qui sont identiques. L'objectif est le même pour tous : reconnaître un mot dans sa globalité et plus en détail.

Les pratiques différenciées comprennent aussi l'adaptation pédagogique et l'individualisation. Celles-ci sont destinées aux élèves en difficulté, pour lesquels des aménagements et / ou des adaptations peuvent être proposés. Les objectifs et les critères d'apprentissages peuvent éventuellement être modifiés selon les besoins des élèves concernés. Le contenu de l'activité à effectuer et son niveau de difficulté sont donc plus ou moins différents. Prenons l'exemple de l'écriture du prénom en Grande Section. Les élèves commencent à l'écrire en cursive en période 4. Pour cela, ils s'entraînent sur des fiches plastifiées avec modèle, en écrivant avec des feutres pour tableau. Dans la classe, un élève éprouve des difficultés pour effectuer cette tâche car, n'ayant pas été scolarisé durant une partie de l'année, il n'a pas pu recevoir les apprentissages en même temps que ses camarades. Il écrit donc son prénom en lettres capitales, avec l'aide d'un modèle. Ici, l'activité est la même pour tous, avec un contenu et un niveau de difficulté différents.

L'entrée dans l'écrit en maternelle nécessite des pratiques différenciées et explicites pour être menée à bien.

5.3. La classe de Moyenne Section

5.3.1. Ce que nous avons observé

Dans sa classe, l'enseignante a proposé à ses élèves deux types d'exercices d'écrit. D'une part, l'écriture inventée comme nous l'avons précédemment expliqué de manière théorique, et, d'autre part, un exercice de comparaison entre le dessin et l'écriture. C'est ce que nous allons expliquer plus en détail ci-après.

5.3.1.1. L'écriture inventée

L'enseignante a donc demandé à neuf de ses élèves, suite à la lecture et à l'étude du conte du *Petit Chaperon rouge* d'écrire les trois mots suivants : « panier », « loup », « galette ». Dans cet exercice, il s'agit pour l'enseignante de se rendre compte du niveau d'acquisition de l'écrit de ses élèves. Bien sûr, nous n'attendons pas de nos élèves qu'ils sachent écrire correctement les mots puisque l'orthographe n'est pas attendue en Moyenne Section. Ce que l'enseignante recherche ici, c'est d'une part savoir si ses élèves essaient d'écrire les mots demandés ou s'ils les représentent par le dessin. Cette étape est une première évaluation pour l'enseignante qui sait si les élèves comprennent la différence entre le dessin et l'écriture, mais nous développerons ce point dans la partie suivante. Ensuite, l'enseignante, lorsque les élèves étaient en difficulté et demandaient de l'aide, a insisté sur chaque phonème présent dans le mot. Ainsi pour le mot « loup », elle a insisté sur le phonème [l] (« L ») puis sur le phonème [u] (« OU »).

5.3.1.2. La comparaison entre dessin et écriture

Le deuxième exercice proposé à treize est une comparaison entre le dessin et l'écriture qui a pour objectif de savoir si les élèves ont conscience des traces qu'ils laissent sur une feuille. Cet exercice est parti du questionnement de l'enseignante : « Mes élèves sont-ils conscients qu'ils sont en train d'écrire et non en train de dessiner ? Quelle(s) différence(s) font-ils entre dessin et écriture ? ». Elle a donc pris les élèves par petits groupes sur le temps de l'accueil (3 à 4 élèves maximum) et leur a donné une feuille blanche au format A4, pliée en deux, à chacun avec à disposition des feutres, des crayons de couleurs et des crayons de papier. La consigne était la suivante « Ici (en montrant une partie de la feuille) tu dois dessiner quelque chose et ici tu dois écrire quelque chose ». L'enseignante ne proposait ni de mot à écrire ni de dessin à dessiner, les élèves étaient entièrement libres. Certains ont demandé « Je peux écrire mon prénom ? », « Je peux dessiner un bonhomme ? ». L'enseignante s'est contentée d'acquiescer en disant qu'ils choisissaient ce qu'ils souhaitaient. Grâce aux questions des élèves, l'enseignante avait déjà un élément de réponse à ses questions. En effet, les questions posées par les élèves étaient très pertinentes et montraient qu'ils avaient fait la différence entre le dessin et l'écriture. Ce travail avait

pour objectif de faire ensuite un entretien individuel, enregistré, avec les élèves. Pendant l'entretien, l'enseignante demandait aux élèves comment ils savaient qu'ils avaient dessiné / écrit, de montrer à quel endroit se trouve le dessin et l'écriture et comment ils le savaient. Les réponses des élèves se sont révélées très intéressantes. Nous les analyserons plus loin.

5.3.2. Analyse, interprétation

5.3.2.1. L'écriture inventée

Cet exercice d'écriture inventée a révélé de nombreux points positifs. En effet, lorsque l'enseignante a récolté les productions et qu'elle les a analysées, elle s'est aperçue que les élèves avaient repéré les caractéristiques de l'écrit suivantes :

- L'horizontalité : on remarque pour cet exercice, que tous les élèves ont écrit à l'horizontale.
- L'utilisation de lettres : tous les élèves ont utilisé des lettres, aucun n'a essayé de représenter le mot demandé par le dessin
- Le sens d'écriture : tous les élèves ont également écrit de gauche à droite
- Le traçage des lettres : presque toutes les lettres réalisées sont identifiables. Seules quelques unes nous questionnent : « V » ou « U » (Cf. annexes : 1.1.1. ; 1.1.5. ; 1.1.6.) ; « P » ou « D » (Cf. annexes : 1.2.1. ; 1.2.3.) par exemple.

Ces points positifs montrent que les neuf élèves ayant réalisé cet exercice ont compris l'essentiel des caractéristiques de l'écriture et c'est très positif.

Pour analyser plus précisément les productions des élèves, nous allons catégoriser :

- Productions où les élèves ont les initiales « L » et « P » correctes : (cf. annexes : 1.1.1. ; 1.1.2. ; 1.1.3. ; 1.1.4. ; 1.1.5. ; 1.2.2. ; 1.1.6.)
- Productions où les élèves ont l'initiale « G » non correcte : (cf. annexes : 1.1.1. ; 1.1.2. ; 1.1.3. ; 1.1.5. ; 1.1.6.)
- Production où l'élève n'a pas perçu le son par lequel commençait le mot proposé : (cf. annexe 1.2.1.)

C'est encore un point très positif car seule une élève n'a pas perçu le son par lesquels commençaient les deux mots proposés. Les autres ont tous commencé à écrire « loup » avec un « L » et « panier » avec un « P ». Ces deux lettres-là sont travaillées

régulièrement, notamment lors des rituels d'appel comme nous l'avons abordé précédemment (partie 4.1.2. Les rituels des étiquettes-prénoms) puisque des élèves possèdent un prénom commençant par ces lettres-là. Cependant, ces mêmes élèves ont tous commencé le mot « galette » par une autre lettre que la lettre « G ». Contrairement aux lettres « L » et « P », aucun élève dans la classe n'a un prénom commençant par cette lettre. Ce constat est la preuve que la ritualisation est très importante dans les apprentissages et que ritualiser au quotidien permet d'automatiser et de systématiser.

5.3.2.2. La comparaison entre dessin et écriture

Pour comprendre si les élèves de Moyenne Section avaient compris le sens de l'acte d'écrire, l'enseignante a proposé une autre activité. Elle leur a mis à disposition une feuille blanche, des feutres, des crayons de couleur et des crayons de papier. La consigne était la suivante : « Dessine quelque chose et écris quelque chose ». Les élèves étaient complètement libres d'utiliser le matériel qu'ils souhaitent et de choisir ce qu'ils dessinaient et ce qu'ils écrivaient. Une fois la production terminée, l'enseignante a réalisé un entretien individualisé enregistré qu'elle a ensuite retranscrit.

Treize élèves ont réalisé l'exercice de production et cinq d'entre eux ont participé à l'entretien avec l'enseignante. Les productions se trouvent en annexes et nous souhaitons ajouter une précision : les productions des élèves ayant écrit leur prénom lorsque l'enseignante a demandé d'écrire quelque chose ont été anonymées. Ainsi, seule l'initiale a été conservée.

Le point positif de cette expérience est que tous les élèves ont proposé deux productions. Pour mieux les analyser nous allons les regrouper sous plusieurs critères :

- Un dessin et un « vrai » mot (cf. annexes : 2.1. ; 2.3. ; 2.4. ; 2.5. ; 2.10.) : ces élèves-là ont compris la consigne. Ils ont dessiné quelque chose de reconnaissable (bonhommes, bonhomme de neige) excepté un qui a révélé pendant l'entretien avoir dessiné un château (cf. annexe 2.4.). Au niveau de l'écriture, ils se sont référés à ce qu'ils connaissaient : leur prénom ou prénom d'un camarade et également l'alphabet pour l'une d'entre eux.

- Un dessin et un mot « imaginaire » (suite de lettres organisées à l'horizontale) : (cf. annexes : 2.2. ; 2.6. ; 2.7.) : ces élèves ont également compris la consigne puisqu'ils ont proposé un dessin (bonhommes) et des mots « imaginaires ». Ils ont compris qu'il fallait utiliser des lettres, qu'il fallait les disposer les unes à la suite des autres à l'horizontale mais ne se sont pas référés à des mots connus.
- Un dessin et des lettres disposées indifféremment sur la feuille (cf. annexes : 2.8. ; 2.9. ; 2.12) : ces élèves ont également proposé deux productions : un dessin reconnaissable pour deux d'entre eux (bonhomme) et une « masse » colorisée non identifiable.
- Deux dessins (cf. annexe 2.11.) : une élève a proposé deux bonhommes. Elle n'a pas encore compris la différence entre écrit et dessin. Cependant une trace ressemblant à une ligne brisée à gauche de la feuille pourrait être une tentative d'écriture.
- Deux mots (cf. annexe 2.13.) : un élève a proposé deux tentatives d'écrit presque identiques. Il a essayé d'écrire son prénom. Il n'a donc pas encore perçu la différence entre l'écriture et le dessin ou il n'a peut-être pas compris ce qui était demandé et s'est focalisé que sur l'aspect « écrit ».

Constat : les élèves se sont, le plus souvent, « accroché » à ce qu'ils connaissaient et à ce qui est ritualisé, encore une fois :

- Pour les dessins, nous avons récolté de nombreux bonhommes. Il faut savoir que les élèves ont un « cahier du bonhomme ». Ce cahier dispose de d'une page par mois sur laquelle ils doivent dessiner un bonhomme. Cela a pour objectif de voir l'évolution du bonhomme chaque mois tout au long de l'année mais aussi de nous renseigner sur la perception du schéma corporel des élèves.
- Pour l'écriture, nous avons récolté de nombreux prénoms. Nous travaillons sur les prénoms tous les jours lors du rituel d'appel. Les élèves doivent accrocher au tableau leur propre étiquette pour indiquer qu'ils sont présents. Depuis la période 4, ils doivent écrire leur prénom en capitales en dessous de leur étiquette. De plus, un élève différent est chargé chaque jour de « lire » les étiquettes des élèves absents afin de nous dire qui sont les absents du jour pour remplir le cahier d'appel. Les élèves cherchent alors des indices dans les prénoms (initiales, tiret pour les prénoms composés, lettre finale).

5.3.2.3. Les entretiens

Les entretiens concernent donc cinq élèves. Tous parviennent à faire la différence entre écriture et dessin. Cependant, certains ont compris l'utilité de l'écriture et d'autres pas encore :

- Élèves qui ont compris l'utilité de l'écriture :
 - **Élève C.B (cf. annexe 3.1.)** : elle a compris qu'on doit utiliser les mêmes lettres pour se comprendre et écrire les mêmes mots. Elle sait également que les lettres servent à écrire.
 - **Élève J (cf. annexe 3.3.)** : elle sait que pour écrire on utilise des lettres. Elle sait où chercher les lettres en classe (cf. mur sur lequel est affiché l'alphabet en grand format). Elle a également compris qu'on utilise les mêmes lettres pour écrire.
 - **Élève L (cf. annexe 3.4.)** : elle sait qu'il faut des lettres pour écrire. Elle sait énumérer les lettres de son prénom dans le bon ordre sans support écrit. Elle a également compris qu'on utilise les mêmes lettres pour écrire le même mot.
- Élèves qui n'ont pas encore tout à fait compris l'utilité de l'écriture :
 - **Élève F (cf. annexe 3.2.)** : il confond signifiant et signifié (il répond qu'il a « fait » un château quand l'enseignante lui demande ce qu'il a écrit). Il n'a pas encore compris que les lettres sont des codes servant à communiquer.
 - **Élève S (cf. annexe 3.5.)** : Il énumère les lettres qu'il a écrites. Il n'a pas compris qu'une somme de lettres peut constituer un mot ni qu'il faut utiliser les mêmes lettres pour écrire un même mot.

Le bilan de cette activité reste positif puisque trois des cinq élèves interrogés ont compris l'utilité de l'écriture. Ils ont compris que les lettres servaient à construire des mots et qu'il fallait utiliser les mêmes codes, les mêmes lettres pour pouvoir se comprendre. Pour les deux autres élèves, il s'agit d'un manque de maturité dans leur acquisition de l'écriture et de la perception de celle-ci.

L'expérience n'a pas pu être réalisée à plus grande échelle mais il serait intéressant de la proposer à plus d'élèves venant de niveaux différents.

5.4. La classe de Grande Section

5.4.1. Ce que nous avons observé : la dictée à l'adulte

Les élèves de Grande Section ont écouté la version du *Petit Chaperon rouge* racontée par Marlène Jobert. Plus tard, l'enseignante leur a fait faire une dictée à l'adulte, pour qu'ils puissent résumer le conte. Le travail a été effectué en demi-classe, au coin regroupement, afin de permettre à davantage d'élèves de participer à la production de l'écrit. Au fur et à mesure qu'ils étaient sollicités, ils dictaient les phrases du résumé. Il s'agissait ici de comprendre comment un texte est produit.

5.4.2. Analyse, interprétation

L'exercice de la dictée à l'adulte implique entre autres la construction de la chronologie. En effet, les élèves apprennent qu'il est nécessaire de raconter une histoire lue dans l'ordre afin de pouvoir la comprendre. Pour cela, ils sont guidés par les questions de l'enseignante : « Comment commence l'histoire ? », « Qu'est-ce qu'il se passe ensuite ? », « Comment se termine l'histoire ? »

La dictée à l'adulte concerne également la production du texte en lui-même. Les élèves proposent des phrases, que l'enseignante fait valider par d'autres élèves avant de le faire elle-même. A cette occasion, elle leur fait comprendre qu'on n'écrit pas comme on parle : les phrases ne peuvent donc pas être formulées de la même manière à l'écrit et à l'oral. Par exemple, la phrase « Le Petit Chaperon rouge, il amène une galette à sa grand-mère » a été corrigée de la manière suivante : « Le Petit Chaperon rouge a amené une galette à sa grand-mère ». Cela permet de distinguer l'écrit de l'oral. Lors de chaque nouvelle phrase dictée, l'enseignante a incité les élèves à énoncer leur proposition lentement afin qu'elle puisse la retranscrire sur l'affiche. En effet, lorsque l'enseignante leur donnait la parole, certains élèves disaient plusieurs phrases à la suite, en parlant rapidement. Elle leur demandait donc de répéter une phrase plus lentement. Elle lisait les mots aux élèves au fur et à mesure qu'elle les écrivait afin de leur montrer comment produire un texte. Bien entendu, elle a respecté au plus près leur formulation. Une fois l'écriture du résumé terminée, elle l'a relu en entier, à haute voix, pour le faire valider par l'ensemble du groupe. Ensuite, elle l'a validé elle-même. Cela permet de vérifier si le texte lu dans son ensemble est compréhensible puisque l'écrit est utilisé pour communiquer.

Cette dictée à l'adulte fait partie des situations qui permettent d'apprendre aux élèves de maternelle à travailler en groupe. En effet, dans cet exercice, ils sont amenés à écouter les propositions de leurs camarades pour pouvoir les valider et ensuite continuer le résumé.

Les élèves ont donc produit un écrit à partir d'une histoire lue par l'adulte, ce qui leur a permis de consolider la construction de la chronologie, de comprendre le procédé d'écriture d'un texte et de travailler en groupe (cf. annexe 4).

Conclusion

Si on a souvent tendance à penser que l'on apprend d'abord à lire puis à écrire, il semblerait que certains auteurs s'accordent sur le fait que, au contraire, l'écriture est une étape préalable à l'apprentissage de la lecture débutant dès le début du cycle 2. Selon les programmes de 2015 pour le cycle 1, les trois composantes de l'écrit doivent être impérativement associées : la signification des mots, le code alphabétique et la dextérité graphique. Les élèves d'école maternelle commencent par découvrir progressivement l'écrit sous différentes formes. Par exemple, ils écoutent et comprennent des albums lus par l'enseignante. Ils découvrent aussi la fonction de l'écrit. Ensuite, ils apprennent à produire des écrits dans le cadre de la dictée à l'adulte et d'exercices d'écriture inventée. Ils commencent donc à écrire avant de savoir reconnaître et tracer les lettres. Pour mener à bien cet apprentissage, plusieurs facteurs sont essentiels : la posture de l'élève, la tenue de l'outil scripteur et le traçage des lettres. Les tentatives d'écriture doivent être encouragées et valorisées. Ensuite, les élèves découvrent le principe alphabétique, qui consiste à reconnaître les lettres. Peu à peu, ils apprennent à associer les trois écritures capitale, scripte et cursive, notamment lorsqu'ils doivent reconnaître leur prénom ou ceux de leurs camarades de classe. En Grande Section, ils travaillent sur l'acquisition et le développement de la conscience phonologique. Cet apprentissage comprend plusieurs étapes : l'identification des syllabes dans un mot (rimes et attaques) puis des phonèmes (sons-voyelles puis sons-consonnes). Il est introduit après l'établissement par l'élève de liens entre l'écrit et l'oral. En effet, un son est produit lorsqu'une lettre est prononcée. La correspondance entre les graphèmes et les phonèmes est abordée au CP. L'entrée dans l'écrit en maternelle est donc préalable à l'apprentissage de la lecture et il participe à sa réussite. Ceci est confirmé par les ouvrages scientifiques ainsi que par nos pratiques de classes respectives.

Dans nos classes, des travaux ont été effectués par les élèves afin que nous puissions les analyser. Ces productions avaient pour thème le conte *Le Petit Chaperon rouge*. Suite à la lecture de celui-ci, les élèves de Grande Section ont fait une dictée à l'adulte pour résumer l'histoire. Cela leur a permis d'écouter, de comprendre et de produire de l'écrit avant de savoir lire. Les élèves de Moyenne Section, quant à eux, ont fait un exercice d'écriture inventée à partir des mots « loup », panier » et

« galette ». Ils ont donc effectué des tentatives d'écriture avant de savoir lire les mots proposés. Plus précisément, il s'agissait de tracer des lettres. Cela a amené l'enseignante de Moyenne Section à se demander comment les élèves font la différence entre le dessin et l'écriture. Pour apporter des éléments de réponse à cette question, elle a mené des entretiens avec des groupes d'élèves. Ceux-ci font effectivement la différence entre les deux domaines.

Dans le cadre de l'entrée dans l'écrit, il est important de mettre en place des pratiques différenciées en fonction des difficultés et des besoins des élèves. Ainsi, des exercices différents peuvent être proposés pour atteindre un même objectif ou bien des objectifs différents peuvent être fixés pour un même exercice. Cela permet de mener à bien l'entrée dans l'écrit pour chaque élève de cycle 1.

La reconnaissance des lettres et leur tracé commencent donc dès l'école maternelle, avant l'apprentissage de la lecture, qui a lieu au CP. Les élèves entrent donc dans l'écrit par l'écoute de textes lus et l'apprentissage des gestes graphiques, du principe alphabétique et de la conscience phonologique.

Ressources bibliographiques

* Textes institutionnels

- Bulletin Officiel spécial n°02 du 26 mars 2015 (consulté sur internet le 15/11/2016 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf)
- Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015 (consulté sur internet le 15/11/2016 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compences_et_de_culture_415456.pdf)
- Bulletin Officiel du 25 juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (consulté sur internet le 15/11/2016 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

* Ressources théoriques (ouvrages) :

- BARON L., (1993) *Du tracé au graphisme en Moyenne Section*, Magnard, Tournai
- BOULANGER F., (2010) *A la découverte de la lecture*, Sciences Humaines Editions, Collection « Les dossiers de l'éducation » Auxerre
- BRIQUET-DUHAZE S., MOAL A. (coord.), (2013) *Enseignement-apprentissage à l'école maternelle*, L'Harmattan, Collection « Enfance, éducation et société », Paris
- CHARMEUX E., (1992) *Apprendre à lire et à écrire. 2 cycles pour commencer*, SEDRAP Education, « Collection l'Ecole en Questions », Toulouse
- CHAUVEAU G. (dir.), (2010) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, Paris
- CHAUVEL D., LAGOUEYTE I., (2005) *Du graphisme à l'écriture à l'école maternelle*, Bordas Pédagogie
- CHAUVEL D., LAGOUEYTE I., (2007) *Activités de lecture et d'écriture en PS et MS*, Retz
- DORNER, C., (2015) *Vers la phono GS*, Accès Editions, Schiltigheim

- ECALLE J., MAGNAN, A., (2010) *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, 2010, Dunod, Collection « Psycho Sup », Paris
- ECALLE J., MAGNAN, A., (2002) *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnements et développement cognitifs*, Armand Colin, « Collection U », Paris
- FERREIRO E., (2000) *L'écriture avant la lettre*, Hachette Livre, Paris
- OUZOULIAS A., (2014) *Lecture écriture Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, Retz, Paris
- PIOLAT A., (2004) *Écriture Approches en sciences cognitives*, Publication de l'Université de Provence, Aix-en-Provence
- PROG-INRP, (2014) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education-INRP, Paris
- QUILAN D., (2008) *Le travail sur les syllabes pour l'éveil à la conscience*, Hachette Education, Paris
- ROBERT P., (2010) *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, Normandie Roto Impression, Paris
- WINNINGER M., (2014) *Jeux de sons et de lecture*, Retz, Paris
- ZERBATO-POUDOU T., (2007) *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz, Paris

*Sitographie :

- BREUNEVAL F., « Mon chat le plus bête du monde » (en ligne, disponible : http://www.ien-gennevilliers.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Mon_chat_le_plus_bete_du_monde.pdf)
- BRIGAUDIOT M., « Faire entrer les enfants dans l'écrit à la maternelle : comment ne pas se tromper d'objectif ? », Café Pédagogique (en ligne, disponible : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/pages/2003/43_interviewmireillebrigaudiotfaireentrerlesenfantsdansl8217ecritalamaternellecommentnepassetromperd8217objectif.aspx)
- CHARMEUX E., (2014) « Non, déchiffrer ce n'est pas lire », Café Pédagogique (en ligne, disponible :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/05092014Article635454973174422694.aspx>)

Annexes

1. Écriture inventée : Moyenne Section

1.1. Présence de l'initiale

1.1.1. Élève B

LOUE (loup)

PKA (panier)

BEAUOD (galette)

1.1.2. Élève D

LEIE (loup)

PE (panier)

BD (galette)

1.1.3. Élève L

LEOIEI (loup)

PEOAN (panier)

DANOANE (galette)

1.1.4. Élève M.D

PA BRDM
(panier)
LE RDIO
(loup)

1.1.5. Élève M

LEU (loup)

PE (panier)

PD (galette)

1.1.6. Élève S

LEV (loup)

PE (panier)

ER (galette)

1.2. Suite de lettres

1.2.1. Élève J

PABRNMRS (hanier)
NESPRSIMUIDCM
(loup 1^{er} essai)
ESKIMBRSSU
(loup 2^e essai)

1.2.2. Élève N

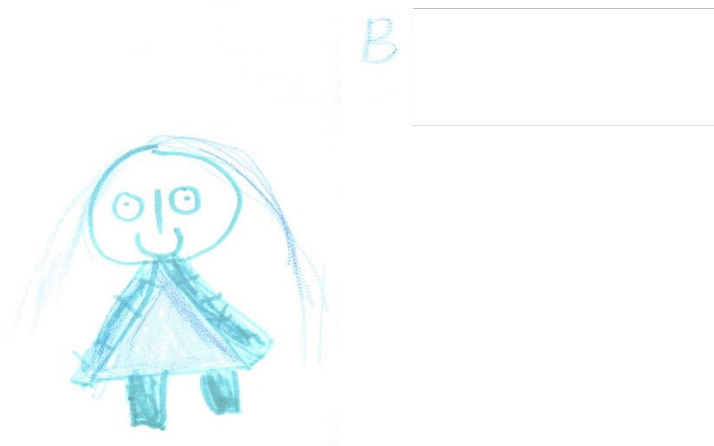
PABRBRDMANOLAN (hanier)
LEMLMODAAIAN (loup)

1.2.3. Élève R

PABRNMRS (hanier)
NEPRSIM (loup)
NEPRSIM (loup)

2. Comparaison dessin et écriture : Moyenne Section

2.1. Élève B (production anonymée)



2.2. Élève C



2.3. Élève C.B (production anonymée)



2.4. Élève F (production anonymée)



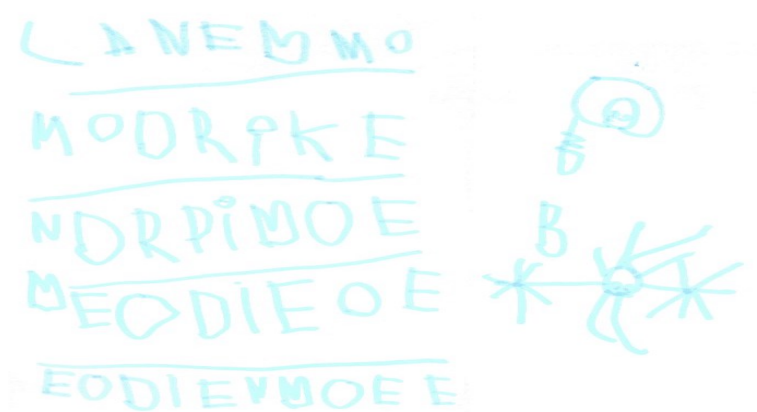
2.5. Élève J (production anonymée)



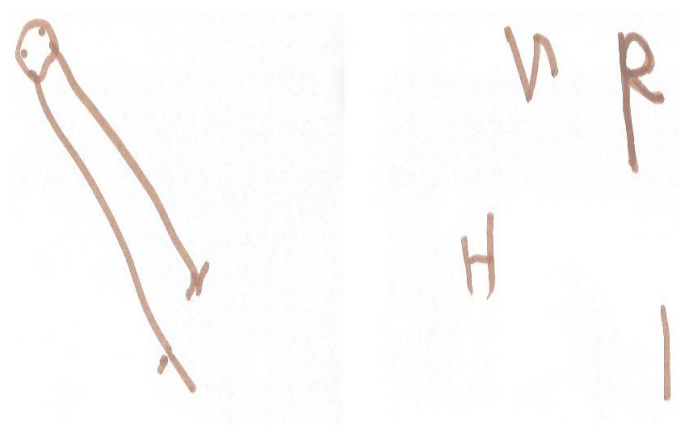
2.6. Élève L



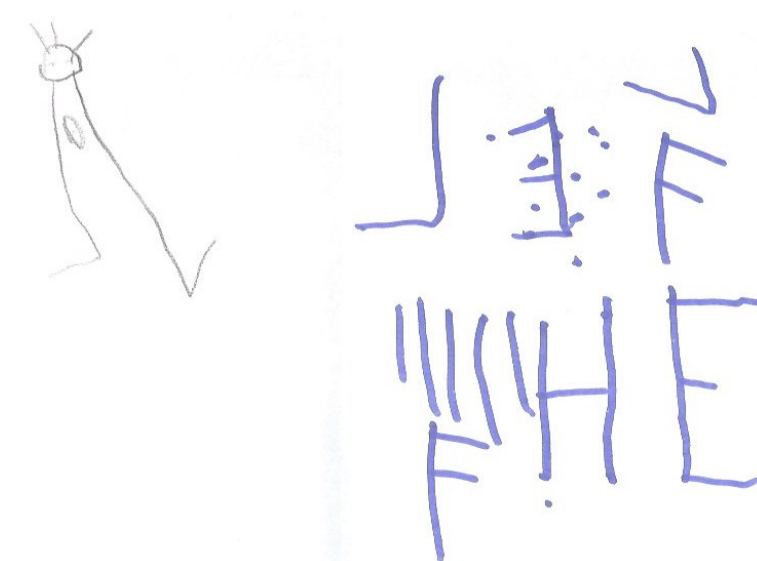
2.7. Élève S



2.8. Élève J.D



2.9. Élève J.F



2.10. Élève M (production anonymée)



2.11. Élève R.F



2.12. Élève S.H



2.13. Élève T



3. Entretiens suite à la comparaison entre dessin et écriture : Moyenne Section

3.1. Élève C.B

PE : Je t'avais demandé de dessiner quelque chose et d'écrire quelque chose.

C : Oui.

PE : Est ce que tu peux me montrer où est ton dessin ?

C : Ici (en montrant le dessin sur la feuille).

PE : Comment tu sais que c'est un dessin ?

C : Parce que je l'ai fait ici.

PE : Comment tu peux m'expliquer que ça c'est un dessin ?

C : Parce que c'est colorié.

PE : D'accord. Et où est ce que tu as écrit ?

C : Là (en montrant sur la feuille).

PE : D'accord. Comment tu sais que tu as écrit ?

C : Beh parce que j'ai écrit ici.

PE : Comment on fait pour savoir quand est ce qu'on écrit et quand est ce qu'on dessine ?

C : Euh beh on demande à la maîtresse.

PE : Qu'est ce que tu as utilisé là pour écrire ?

C : Un crayon de papier.

PE : D'accord. Qu'est ce que tu as écrit ?

C : C... (l'élève dit son prénom).

PE : Comment tu sais qu'il y a écrit C... (prénom de l'élève) ?

C : Parce que ça finit par un N.

PE : D'accord, tu as raison. C'est quoi le N ?

C : C'est ça (en montrant la lettre sur sa feuille).

PE : Oui, mais comment ça s'appelle le N ?

C : Une lettre.

PE : Est ce que tu as utilisé des lettres pour faire ton dessin ?

C : Non.

PE : Et pour écrire ?

C : Oui.

PE : Est ce moi, si j'ai envie d'écrire C... (prénom de l'élève) je vais utiliser les mêmes lettres que toi ? / Si j'écris C... (prénom de l'élève) je vais commencer par quelle lettre ?

C : C.

PE : Si moi pour écrire C... (prénom de l'élève) je commence par le L, est ce que tu vas comprendre que j'écris C... (prénom de l'élève) ?

C : Non.

PE : Donc pour écrire un même mot est ce que je suis obligée d'utiliser les mêmes lettres que toi ?

C : Oui.

PE : D'accord, merci C... (prénom de l'élève).

3.2. Élève F

PE : Tout à l'heure je t'ai demandé de faire un exercice. Je t'ai demandé d'écrire quelque chose et de dessiner quelque chose. Est ce que tu peux me montrer où est ce que tu as dessiné ?

F : (l'élève montre avec son doigt sur la feuille)

PE : Là. Comment tu sais que ça c'est un dessin ?

F : Beh parce que là tu l'as dit.

PE : Donc là tu as écrit ? (PE montre le dessin de l'élève).

F : Oui.

PE : Tu as écrit quoi ?

F : J'ai fait un château.

PE : Est ce que tu as écrit le mot « château » ?

F : Non.

PE : Tu as écrit quelque part sur cette feuille ?

F : Non.

PE : Tu n'as pas écrit du tout sur cette feuille ?

F : Si.

PE : Où ? Montre-moi.

F : (l'élève montre ce qu'il a écrit).

PE : Qu'est ce que c'est écrire ? / Qu'est ce qu'on peut écrire par exemple ?

F : Château.

PE : On peut écrire « château », d'accord. Tu sais comment on fait pour écrire « château » ?

F : Oui.

PE : Comment on fait ?

F : Je sais pas.

PE : Montre-moi où tu as écrit sur ta feuille.

F : (l'élève montre ce qu'il a écrit).

PE : De quoi on se sert pour écrire ?

F : D'un crayon.

PE : Oui. On peut dessiner aussi avec un crayon non ?

F : Oui.

PE : Quand tu écris ton prénom, de quoi tu te sers ?

F : Du crayon à papier.

PE : Oui, d'accord. Comment tu fais pour écrire ton prénom ?

F : On commence par le F.

PE : Oui ! C'est quoi le F ?

F : C'est comme ça (l'élève montre le F affiché en classe).

PE : C'est quoi qui est affiché ?

F : L'alphabet.

PE : Oui ! A quoi ça sert l'alphabet ?

F : À écrire F... (prénom de l'élève).

PE : Moi, si j'ai envie d'écrire F... (prénom de l'élève), est ce que je vais être obligée d'utiliser les mêmes lettres que toi ?

F : Non.

PE : Est ce que je peux écrire F... (prénom de l'élève) en commençant par un T ? J'ai le droit ? / Est ce que si je commence par un T tu vas comprendre que j'écris ton prénom ?

F : Non.

PE : Alors est ce qu'on est obligé d'utiliser les mêmes lettres pour écrire le même mot ?

F : Non.

PE : D'accord. Merci F... (prénom de l'élève).

3.3. Élève J

PE : Tu as fait ça ce matin.

J : Hmm

PE : Je voudrais que tu m'expliques où est ce que tu as dessiné.

J : Ici (élève qui montre sur la feuille avec son doigt).

PE : D'accord. Comment tu fais pour savoir que ici c'est un dessin.

J : Parce que y a des boules et un bonhomme de neige.

PE : D'accord. Et où est ce que tu as écrit ?

J : Ici (élève qui montre sur la feuille avec son doigt).

PE : Et comment tu sais que ici tu as écrit ?

J : Parce que y a des lettres.

PE : Parce que tu as utilisé des lettres. Ces lettres, où est ce que tu les as trouvées ?
/ Qu'est ce que tu as écrit par exemple ?

J : J... (prénom de l'élève).

PE : D'accord / Qu'est ce que tu as écrit ici ? (PE montre sur la feuille).

J : L'alphabet.

PE : L'alphabet, d'accord. Et les lettres tu les as trouvées où ?

J : Ici (élève qui montre le mur de la classe).

PE : Ici, affiché sur le mur de la classe. Est ce que, pour écrire des mots, tu crois que tout le monde doit utiliser les mêmes lettres.

J : Non.

PE : Non ? d'accord. Si moi, j'ai envie d'écrire J... (prénom de l'élève), est ce que je vais utiliser les mêmes lettres que toi ?

J : Non.

PE : Non ? Je vais pas écrire le J, le ... (deuxième lettre du prénom), le ... (troisième lettre du prénom) (PE interrompue par l'élève).

J : Si.

PE : Ah ! je vais utiliser les mêmes que toi. Pourquoi j'utilise les mêmes que toi ?

J : Sinon ça écrit pas J... (prénom de l'élève).

PE : Sinon j'écris pas J... (prénom de l'élève). Donc ça veut dire, que si moi je veux écrire J... (prénom de l'élève) mais que j'utilise d'autres lettres tu vas pas comprendre que j'ai écrit ton prénom ?

J : Non, je vais pas comprendre.

PE : D'accord, merci J...

3.4. Élève L

PE : Qu'est ce que je t'avais demandé de faire ?

L : De écrire et de faire un petit bonhomme.

PE : Un bonhomme ? Est-ce que je t'ai obligé à faire un bonhomme ? / Qu'est ce que j'ai dit ? Faites un / Si tu avais voulu dessiner un papillon, tu aurais eu le droit ?

L : Oui.

PE : Je t'ai demandé de faire un dessin, ce que tu voulais. / Comment tu fais pour savoir où tu as dessiné ?

L : Parce que là y a des lettres alors que là c'est pas des lettres.

PE : Là c'est pas des lettres et là c'est des lettres. D'accord / Est ce que tu sais ce que tu as écrit ?

L : Non.

PE : Si on veut écrire L... (prénom de l'élève) quelles lettres on va utiliser ?

L : L, ..., ... (l'élève énumère correctement les lettres de son prénom).

PE : Et si moi je veux écrire L... (prénom de l'élève) est ce que je vais utiliser les mêmes lettres que toi ?

L : Oui.

PE : Pourquoi ?

L : Parce que en fait il faut écrire un prénom mais si on se trompe c'est pas trop grave.

PE : Donc moi si j'écris L... (prénom de l'élève) et que je commence par la lettre « K », est ce que tu crois que tu vas comprendre que j'ai écrit ton prénom ?

L : Non.

PE : Donc est ce que tu crois qu'on est tous obligés d'utiliser les mêmes lettres pour pouvoir se comprendre quand on écrit ?

L : On peut prendre son étiquette aussi.

PE : Oui tu as raison, mais nous les grands on prend plus les étiquettes pour écrire maintenant / Est ce que pour écrire j'utilise les mêmes lettres que toi pour écrire le même mot ?

L : Non.

PE : On peut utiliser des lettres différentes pour écrire le même mot ?

L : Beh en fait on réfléchit dans notre tête.

PE : Et si je veux écrire par exemple T... (prénom d'un élève de la classe), par quelle lettre je vais commencer ?

L : Par le T.

PE : Et si toi tu veux écrire T... (prénom d'un élève de classe) tu vas commencer par quelle lettre ?

L : Le T.

PE : Si je commence par un L, est ce que je peux écrire T... (prénom d'un élève de la classe).

L : Non.

PE : Donc on est obligé d'utiliser les mêmes lettres ?

L : Oui.

PE : D'accord, merci L.

3.5. Élève S

PE : Alors S... (prénom de l'élève), ce matin je t'ai demandé de dessiner quelque chose et d'écrire quelque chose. Tu te souviens ?

S : Oui.

PE : Où est ce que tu as dessiné ?

S : Là.

PE : Où est ce que tu as écrit ?

S : (l'élève montre sur la feuille).

PE : Et là qu'est ce que tu as fait ? (en montrant sur la feuille).

S : J'ai j'ai j'ai j'ai en fait ça ça en fait c'était un bonhomme avec les mains accrochées comme ça.

PE : D'accord. Donc là qu'est ce que c'est ici ? (en montrant ce qu'il a écrit).

S : C'est des lettres.

PE : Elles servent à quoi les lettres ?

S : Ça ça sert à écrire.

PE : Oui. Est ce que tu sais ce que tu as écrit ?

S : Oui. L, A, N (l'élève commence à énumérer toutes les lettres qu'il a écrites) (PE l'interrompt).

PE : Là tu me dis les lettres, mais est ce que tu sais ce que tu as écrit ?

S : Oui.

PE : Tu as écrit quoi ?

S : L, A (l'élève se remet à énumérer les lettres) (PE l'interrompt à nouveau).

PE : Oui, donc là tu me dis toutes les lettres que tu as écrit. Comment tu fais pour savoir ce que tu as écrit ?

S : Là (en montrant sa feuille).

PE : Comment je sais moi que tu as écrit là ?

S : Euh. Euh. Euh.

PE : Alors, comment on fait pour écrire S... (prénom de l'élève).

S : S.

PE : D'accord. Si moi je veux écrire S... (prénom de l'élève) est ce que j'utilise aussi le S ?

S : Oui.

PE : Je suis obligée ? J'ai le droit d'écrire S... (prénom de l'élève) en commençant par un T ?
/ Est ce que tu vas comprendre que j'écris ton prénom si je commence par un T ?

S : Non, il faut commencer par un A.

PE : Par le A en premier ?

S : Non S d'abord.

PE : Donc si je commence par une autre lettre que le S tu vas pas comprendre que j'écris S...
(prénom de l'élève) ?

S : Non.

PE : Donc est ce qu'on est tous obligé d'utiliser les mêmes lettres pour écrire le même mot ?

S : Non.

PE : D'accord. Merci S... (prénom de l'élève).

4. Dictée à l'adulte : Grande Section

Le Petit Chaperon rouge amène une galette à sa grand-mère. Elle a rencontré le loup. Il arrive le premier à la maison de la grand-mère. Il a mangé la grand-mère et il se déguise en mamie. Il se cache en-dessous du drap de la grand-mère. Le Petit Chaperon rouge entre dans la maison et après, le loup le mange. Le chasseur arrive. Il ouvre le ventre du loup. Il met des pierres dedans. Le loup a soif, il va boire à la rivière et il se noie. La grand-mère et le Petit Chaperon rouge se retrouvent enfin.

Résumé

Ce mémoire rend compte d'une étude menée au sujet de l'écrit à l'école maternelle. Nous nous sommes intéressées aux processus d'entrée dans l'écrit. Comment faire entrer des élèves de cycle 1 dans l'écrit ? Les élèves savent-ils lire avant de savoir écrire ? Quels sont les facteurs qui contribuent à la réussite de l'entrée dans l'écrit, afin de faciliter ensuite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en cycle 2 ? Après avoir défini ce que signifient lire et écrire, nous avons identifié différents types d'écrits utilisés en cycle 1. Nous avons aussi étudié les compétences motrices et graphiques nécessaires pour que l'élève devienne scripteur. Nous nous sommes intéressées aux différents stades de l'entrée dans l'écriture ainsi qu'à l'importance de la verbalisation de la part de l'enseignante lorsqu'elle trace les lettres. Nous avons également étudié le rôle de l'acquisition et du développement de la conscience phonologique et du principe alphabétique. Des pratiques de classe ont été analysées : l'écriture inventée, la comparaison entre dessin et écriture et la dictée à l'adulte.

Mots-clés : langage, écriture, maternelle, geste graphique, écriture inventée, dictée à l'adulte.

Summary

This Master's thesis realizes a study about writing at nursery school. We were interested in processes for entry into the writing. How do you make enter pupils from the first cycle into the writing ? Pupils can read before they can write ? What factors contribute to the successful entry into the writing to facilitate learning to read and to write in the second cycle ? After defining what does reading and writing mean we identified different kinds of writing that are used in the first cycle. Also we studied necessary motor and graphic skills for the pupil to become a writer. We were interested in different stages of entry into the writing as well as the importance of verbalization by the teacher when she draw letters. Also we studied the fonction of acquisition and development of phonological awareness. Some classes practices were analyzed : invented spelling, comparison between drawing and writing and dictation to adult.

Key-words : language, writing, nursery school, graphical gesture, invented spelling, dictation to adult.