

Entrer dans l'étude de la langue en Grande Section par la production d'écrits

Date de mise ligne :	23 février 2010
Auteur :	Stéphanie Briard, 2009 Professeure des écoles, école maternelle Vernaudon, Vincennes (94)

Introduction

Octobre 2003, en classe de CP, lors d'une passation individuelle d'évaluations sur le « projet lecteur »¹ je posais la question à Hani :

« Que pourras-tu faire quand tu sauras lire ? »

Il répondit : « Partir du CP ».

Ces propos ont déclenché une remise en question de ma jeune expérience en classe de CP et au cours des années, dans ma pratique de classe, je me suis intéressée aux liens qui existent entre la production d'écrits et l'apprentissage de la lecture ainsi qu'à la nécessité de confronter les élèves aux différents types d'écrits dès leur plus jeune âge.

Michel Fayol explique que « *les notions grammaticales se construisent comme les autres notions [telle que l'addition], c'est-à-dire par un affinement progressif de concepts initialement grossiers et approximatifs et qui évoluent sous l'impulsion conjuguée des enseignements dispensés et des activités des élèves.* »

De même, selon les recherches de Mireille Brigaudiot, l'écrit n'est pas une succession du lire puis de l'écrire mais « *c'est une conceptualisation progressive, les usages et la manipulation de l'écrit sont nécessaires pour construire la représentation de la modalité symbolique du langage qui utilise un système codé. C'est dans cet emploi que les élèves nous disent où ils en sont dans leur savoir faire*². »

Mon travail actuel en Grande Section de maternelle tente de prolonger cette réflexion en posant la question suivante :

Comment des écrits produits en Grande Section de maternelle peuvent-ils permettre d'entrer dans l'étude de la langue ?

En partant de cette problématique, j'ai réfléchi à une pratique de classe qui, au regard des programmes officiels³, permettrait à l'élève de produire du langage écrit et de se construire des représentations de l'écrit. Dans cet article, j'expose d'abord ma démarche, qui consiste à utiliser tout au long de l'année un certain nombre d'écrits « outils », et je montre quel rôle ces écrits jouent dans le processus d'apprentissage des élèves. Puis je décris un exemple d'analyse de productions d'écrits issues d'un projet d'apprentissage conduit sur l'année de Grande Section : la réalisation d'un livre de recettes commun à la classe.

¹ Ouzoulias André *MEDIAL CP/CE1*, RETZ, 1995

² Brigaudiot Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, PROG INRP, Hachette, 2006

³ Les programmes actuels de la première année du cycle 2, donnent une place importante au langage oral et à la découverte de l'écrit. La progression « Découvrir l'écrit » en Grande Section signifie clairement que lecture et écriture sont étroitement liées dans les apprentissages. (voir le B.O. Hors série n°3- 19 juin 2008)

1. La fonction des écrits « outils » dans le processus d'apprentissage des élèves

Il est devenu commun d'appeler « outil », en maîtrise de la langue, les supports qui vont permettre à l'enfant d'avoir une démarche de recherches de plus en plus autonome dans les apprentissages. Pour que ces outils aient du sens, qu'ils soient de véritables instruments de travail quotidiens et accessibles pour tous, il est primordial de les construire avec eux, de « [...] *ne pas utiliser les écrits de manière « ordinaire », comme si tout allait de soi dans cet usage de ces objets si particuliers*⁴ ».

Il s'agit ici de montrer comment plusieurs de ces écrits outils peuvent être utilisés et exploités tout au long du déroulement d'une année scolaire en grande section, et ce dans le but de mettre en place une progression dans les apprentissages liés à la découverte de l'écrit.

1.1. Les boîtes à mots :

1.1.1. La boîte à prénoms :

La « boîte à prénoms », regroupant élèves et adultes de la classe, est mise en place dès le jour de la rentrée en septembre. Elle est présentée en fin de journée après plusieurs jeux oraux courts et variés. Les activités que je propose, avec les prénoms sur étiquettes, ont comme objectifs transversaux et indispensables de se sentir accueillis individuellement par l'adulte et de découvrir ses camarades, et comme objectif spécifique en maîtrise de la langue d'identifier son prénom et celui de ses pairs en utilisant différentes prises d'indices.

Exemple :

Classer les prénoms commençant par la lettre « m », ceux finissant par un « a », regrouper ceux qui commencent par la même lettre mais aussi faire des premières constatations sur les ressemblances et les différences entre les mots. Ainsi, je donne une « valeur sociale aux prénoms » : « Je vois dans la classe cinq élèves qui ont un prénom commençant par [ma] ». Plus tard, le travail de découpage des nouveaux mots appris en syllabes orales et écrites (ainsi que la suppression de syllabes et le repérage de rimes) sera systématique. À la fin de la journée, je demande aux enfants de mettre leur prénom dans la boîte prévue à cet effet et de la ranger dans le meuble « outils », dont les casiers sont vides. Un meuble vide interroge les enfants, je leur explique que nous allons remplir ensemble petit à petit les casiers avec d'autres boîtes et des cahiers. J'essaie d'aménager la classe pour permettre une pratique quotidienne des écrits. Les jeux avec les prénoms se prolongent sur plusieurs séances la semaine de la rentrée. J'organise de courtes séances du jeu du pendu quotidiennement. Les élèves doivent deviner un prénom de la classe. Il a pour objectif l'apprentissage du nom des lettres. Enfin, je fais une évaluation orale individuelle qui porte à la fois sur la connaissance des lettres de l'alphabet qu'a l'élève en début de Grande Section et sur la démarche qu'il utilise, si elle existe, pour prendre des indices dans un mot. « [...] *tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence « méta » qui consiste à se poser des questions sur la nature de l'écrit. L'indicateur est leur capacité à entrer dans une démarche de recherche et d'essais* ». ⁵

L'articulation entre l'oral et l'écrit

Les activités sur les prénoms du début d'année sont complétées par des activités orales telles que des jeux de segmentation syllabique et des jeux phoniques de repérage phonémique.

Exemple :

Le prénom « Aurore » a suscité un intérêt particulier lorsque que j'ai fait le bruit qu'on entend quand on le prononce [o- r - ɔ - r]. Le son [o] s'écrit « au ». Je n'attire pas l'attention sur cette correspondance lorsqu'on travaille le son [o]. En revanche, lors du travail sur l'album *Au lit dans 10 minutes*, les élèves reconnaissent tous la graphie « au » de leur camarade. On l'écrit sur l'affiche des analogies graphiques. Les élèves ont compris que [o] a deux graphies et que « au » est aussi un mot.

⁴ Brigaudiot M., *op. cit.*

⁵ Brigaudiot M., *op. cit.*

1.1.2. Autres exemples de boîtes à mots :

Dans le tableau qui suit, je décris les boîtes à mots créées au cours de l'année scolaire, ce qui a suscité leur mise en place et la fonction de ces écrits :

Boîtes à mots	Pour répondre à (questions soulevées par ou avec les élèves)	Apports dans les apprentissages
Boîte à prénoms	Comment savoir qui est responsable aujourd'hui dans la classe ?	Reconnaître avec des prises d'indices des noms propres. Autonomie dans les activités de la classe. Remarques grammaticales sur la présence de la majuscule.
Boîte à mots pour les recettes	Comment faire si je ne sais pas écrire le nom d'un ingrédient ?	Autonomie : favoriser l'écriture spontanée dans le projet.
2 boîtes à mots courants, <u>avec et sans images</u> (liés aux intérêts de l'enfant et ayant une connotation affective)	Comment écrire la date du jour ? Comment trouver une comptine particulière dans le cahier de comptines ?	Les élèves les consultent chaque fois qu'ils produisent un écrit ou pour retrouver un texte.
Boîte à mots monosyllabiques ⁶	Comment écrire « pour » sur mon dessin ?	Ces mots apparaissent dans leur contexte pour que cela fasse sens pour les élèves.

Il y a deux boîtes à mots courants, je propose des mots avec illustrations dans une boîte et sans illustrations dans l'autre. C'est un choix voulu dans le souci de ne pas pénaliser les élèves qui n'ont pas compris l'usage du mot. Ma démarche va être de faire évoluer les étiquettes et les conceptions des élèves.

Exemple :

Je demande à S. de retrouver la recette du gâteau au chocolat. Il n'y a pas d'illustration dans notre classeur « recettes ». On travaille donc sur la sonorité du mot « chocolat ». Après plusieurs essais, il comprend qu'on entend [o], [o], [a]. Je lui demande d'aller dans la boîte à mots sans illustrations retrouver le mot chocolat. C'est un exercice difficile pour lui mais lorsqu'il apportera la recette au tableau et qu'il montrera le mot « chocolat » au groupe, sa recherche aura immédiatement du sens et l'encouragera à en refaire d'autres. Si en début d'année, j'isole un mot de la comptine étudiée pour le mettre dans la boîte à mots (avec et sans illustration), très tôt aussi, je propose d'encoder le mot collectivement avant de le montrer dans le texte.

Tous ces mots peuvent devenir une base de travail intéressante quand l'élève est capable de faire des analogies visuelles entre des parties de mots (exemples : *gâteau / château, Marie / Mardi, Manon / non*) et quand ces analogies sont réinvesties pour écrire des mots inconnus.

⁶ « [...] ces mots hyper fréquents [...] constituent pourtant la plus grande partie des mots de tous les textes. [...] En écrivant des textes, l'élève multiplie les occasions de les écrire. Ils seront mémorisés avant même l'accès au décodage, par un apprentissage implicite. » Ouzoulias A., *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, Retz, 2004.

Les mots choisis dans ces boîtes sont volontairement sans déterminants pour que l'élève ne se préoccupe que du signifiant (une autre boîte contient entre autre des déterminants.)

1.2. La dictée à l'adulte :

Une autre pratique visant à favoriser l'entrée dans la langue écrite est la dictée à l'adulte. Avant de devenir un texte – référence pour la classe, la dictée à l'adulte permet la « découverte de la nature de l'écrit : le fait qu'il s'agit d'une forme de langage [...] dont la maîtrise nécessite un traitement de la valeur sonore des lettres. C'est en découvrant des relations entre son langage et l'oral que l'enfant comprend d'où viennent les signes sur le papier ». ⁷ Avec la dictée à l'adulte, je propose aux élèves de dire quelque chose à propos d'un vécu collectif de la classe ou d'une expérience commune tout en me regardant écrire et de réentendre immédiatement le texte qu'ils viennent de dicter. Ce travail est encore plus pertinent pour les élèves quand ils peuvent réentendre plus tard l'oral qu'ils avaient dicté lu à haute voix par une personne absente lors de la première étape.

« Quand ils comprennent l'existence d'un lien entre le fait de parler et le fait de faire quelque chose avec l'écrit : lire ou écrire, les enfants découvrent ce que j'appelle « nature langagière de l'écrit ». L'évaluation la plus belle qu'on en a c'est quand l'enfant qui ré-entend la lecture de la grande histoire inventée collectivement en classe et qu'il dit « ça c'est moi qui l'ai dit ». ⁸

André Ouzoulias voit dans la dictée à l'adulte une fonction complémentaire à celle décrite par Mireille Brigaudiot. Il propose de se servir des récits de vie et des situations génératives ⁹ pour utiliser la dictée comme outil d'autonomie. Une situation générative consiste à transformer un texte dont la structure est la même mais dans lequel l'élève remplace quelques éléments pour avoir une marge de créativité réelle. Ces situations génératives ne sont pas seulement appliquées dans les dictées à l'adulte mais aussi lors du travail sur les albums et sur les comptines apprises. À la suite du travail sur l'album *Au lit dans 10 minutes* ¹⁰ A. me demande le mot « métro ». Je ne peux pas lui fabriquer mais je lui propose de lui écrire. Plus tard, je lui demande ce qu'il voulait faire avec ce mot : il a repris le titre de l'album et a fait un écriteau : « métro dans 10 minutes ».

La dictée à l'adulte favorise une activité réflexive sur l'écriture car l'élève découvre les contraintes et les règles qui appartiennent à la langue écrite et l'enjeu que représente la communication différée (avec le risque de ne pas être compris.) Enfin, l'exercice de la dictée à l'adulte permet à l'élève d'enrichir ses connaissances de l'écrit dans les domaines lexical, orthographique et syntaxique notamment en introduisant le rôle de la ponctuation.

Exemple :

« Lundi 15 décembre, papa, maman. Pouvez vous apporter des boissons pour la fête de vendredi ? Merci beaucoup ! » Les élèves distinguent deux signes et comprennent facilement qu'il y a deux discours différents (je demande et je remercie). Cette situation d'écriture favorise l'attention des élèves car le propos les concerne directement (boissons – fête).

Nous avons ainsi pris l'habitude de faire des dictées à l'adulte pour tous les écrits de correspondance, ainsi que pour des activités ayant lieu ponctuellement au cours de l'année comme les séances de dégustation.

Celles-ci se déroulent de la manière suivante : régulièrement, un élève amène à la classe un produit de saison pour qu'il soit dégusté par le groupe ; l'ensemble de la classe participe alors à une dictée à l'adulte consistant à écrire une phrase sur ce qui a été dégusté ce jour-là.

Exemples de phrases produites :

« Aujourd'hui, Blanche a amené des pommes » ;

« Marie a apporté de la confiture de fraises »

(en **annexe 1.a** figure la progression détaillée de cette activité menée sur cinq séances).

Progressivement, l'ensemble des élèves apprend ainsi à écrire en semi-autonomie une phrase dite au préalable, et les écrits de correspondance suivants peuvent être écrits sans modèle (voir l'**annexe 1.b**).

⁷ Brigaudiot M., *op. cit.*

⁸ Brigaudiot M., *op. cit.*

⁹ Ouzoulias A. *Comprendre et aider les difficultés scolaires*, Retz, 2004.

¹⁰ Rathmann P. *Au lit dans 10 minutes*, Ecole des loisirs, Paris, 2002.

1.3. Les affichages de références :

Ce sont les affichages didactiques (ceux qui illustrent un son, les mots appris dans un album, les comptines et les chansons), esthétiques (affiche pour une fête) et ceux qui évoluent tels que les dictées à l'adulte. Ils sont construits avec les élèves ou devant eux afin d'être le moins possible discriminants. En effet, chaque élève doit pouvoir comprendre leur utilité et s'y référer lors d'une production d'écrit semi autonome ou collective. Ces affichages posent l'écrit dans la durée (leur permanence est clairement montrée) et ils montrent que l'activité de lire est aussi permanente. Ces affichages sont nombreux et afin qu'ils restent disponibles toute l'année, j'en range certains dans un classeur après photocopie et réduction de taille. Les enfants peuvent alors s'y référer (notamment le classeur de comptines et chansons). Les dictées à l'adulte sont tapées à l'ordinateur et collées dans le cahier de vie. L'enfant peut non seulement les consulter en classe à tout moment de la journée mais aussi à la maison.

Les affichages permanents de mots auxquels on se réfère quotidiennement (jours de la semaine, chiffres de un à neuf, déterminants, couleurs) ont pour principal objectif la mémorisation de leur orthographe. Ce sera une aide importante car la lecture orthographique est plus rapide que la lecture par décodage.

Dès le début de l'année, j'élabore des affiches à messages avec les élèves avec des règles très précises : date, destinataire(s) et propos de l'affiche. L'enfant va automatiser cette construction et, en fin d'année, je souhaite obtenir des productions collectives semi autonomes.

Exemples :

« Lundi 15 septembre. Papa, maman. Pouvez-vous nous donner des petits pots pour la peinture ? Merci. »

« Lundi 13 octobre. Papa, maman. Qui peut nous accompagner au cinéma jeudi 16 octobre ? Merci. »

Ce type d'affiches à message est repris individuellement dans les cahiers d'écriture, notamment pour les anniversaires : « Lundi 9 février. Papa, maman, vendredi on fêtera mon anniversaire en classe, apporter une recette. Merci. »

On voit ainsi que les affiches servent de mémoire de la classe : on s'y réfère pour lire et écrire, et elles sont une production de langage écrit (je dis quelque chose pour un destinataire absent et ce que je dis aura un retour.)

La place du langage oral

La découverte de mots nouveaux et la réalisation d'affiches sont toujours précédées de séances de travail oral. Il n'y a aucun support écrit pendant tout le déroulement des activités orales.

Ainsi, le travail sur la chaîne écrite à partir de l'affiche de la comptine intervient après un travail sur la chaîne sonore. « *Les jeux phoniques [...] sont des situations particulières de jeux-problèmes dont la résolution nécessite une prise en compte des unités non signifiantes de la langue, syllabes et phonèmes.[...] Ces unités linguistiques (phonèmes) correspondent aux valeurs les plus fréquentes des unités-lettres de l'écrit (phonogrammes). Une certaine conscience de ces unités est nécessaire pour entrer dans les activités « méta » sur l'écrit, qu'on appelle encodage et décodage.* »¹¹ Les comptines ont finalement peu d'intérêt du point de vue du sens. En Grande Section, elles servent principalement à être des exercices d'écoute, de discrimination auditive et de mémoire. Aussi, lorsqu'elles sont répétées de nombreuses fois, elles peuvent pallier des carences syntaxiques et devenir ainsi de la grammaire implicite ou enrichir un capital lexical. C'est avec des jeux phoniques de repérage de rime dans les comptines que l'enfant prend conscience des sons dans la langue orale. Cette prise de conscience prépare l'entrée dans l'écrit mais aussi dans la lecture et plus tard dans l'orthographe (lorsque l'oral a un support écrit.)

Après le travail oral, le passage à l'écrit de la comptine ou d'autres textes permet de passer des phonèmes aux graphèmes et des graphèmes aux phonèmes. L'espace de la page vient renforcer l'apprentissage en isolant des mots du texte.¹²

¹¹ Brigaudiot M. *op. cit.*

¹² Ouzoulias A. *op. cit.*

1.4. L'appropriation par les élèves des écrits outils :

Comment les élèves retrouvent-ils les mots nécessaires à leur production ?

- Soit le mot à écrire a été mémorisé orthographiquement et l'élève l'écrit directement dans son cahier.
- Soit le mot à écrire fait partie d'une boîte outil, d'un mot lu dans un album, d'une affiche de la classe et il va aller le retrouver, le copier sur son cahier d'écriture et me le soumettre pour vérification puis le corriger si nécessaire.
- Soit c'est un mot « inconnu », il va chercher à le décomposer en syllabes et phonèmes, y associer des graphies sur son cahier et me le soumettre également.
- Soit je lui écris le mot « inconnu » au tableau pour qu'il n'ait qu'à le recopier.

Comment ceux qui en ont besoin sont-ils aidés ?

- En échange duel, avec moi – même ou avec les pairs, parfois en petit groupe.
- Grâce aux outils fabriqués avec les élèves, à la coopération entre les élèves de la classe, et à l'utilisation systématique du cahier d'écriture pour les essais qui me permettent d'aider chacun à sa mesure.
- Quand un enfant me soumet un mot écrit dans son cahier, je relis le mot écrit et si nous constatons qu'un élément du mot a été oublié, l'élève avec mon aide peut rectifier. Je peux aussi lui donner une graphie complexe ou une terminaison verbale, et toujours faire un commentaire individuel.

Comment éviter la multitude des écrits outils parmi lesquels les élèves pourraient se « perdre » et comment faciliter leur appropriation ?

- Par des jeux de lecture du type « pendu » ou Memory qui permettent de s'approprier les écrits-outils, de s'entraîner à les reconnaître mais aussi à les orthographier et à les mettre en mémoire.

2. Un exemple d'analyse de production d'écrits : le livre de recettes

2.1. Présentation et déroulement du projet

Le projet de réaliser un livre de recettes commun à la classe a pour objectif principal de créer différentes situations d'écriture dans un cadre assez motivant pour les enfants : chaque élève apporte une recette à l'occasion de son anniversaire. Puis il y a des ateliers « cuisine » suivis d'un goûter. Les parents, informés dès début septembre, sont impliqués dans le projet et choisissent avec leur enfant une recette réalisable en classe.

Par la mise en œuvre de ce projet, je mets en place des activités pour que l'élève puisse acquérir des attitudes et des compétences fondamentales à l'égard des textes. « [...] ce n'est pas en additionnant le sens des mots que l'on construit la signification d'un texte. La construction du sens suppose des stratégies à la fois globales et complexes, qui s'appuient non sur les mots mais sur la fonctionnalité des textes et leur découverte en situation. Chaque texte possède une identité, et c'est une des responsabilités de l'école maternelle que d'entraîner les enfants à identifier les textes de plus en plus précisément. »¹³

Ce projet permet l'utilisation et l'écriture de textes dans leurs usages réels. Le travail spécifique sur les recettes a lieu la dernière semaine d'école du mois en cours. Cette organisation est clairement codée sur la frise temporelle de la classe afin de répondre aux attentes des élèves et d'organiser les temps de lecture, d'écriture, de réalisation et de goûter.

Organisation

Première séance :

1. Groupes de sept.

Objectif : Mettre les élèves en activité de tri de textes afin d'identifier ce type d'écrit parmi des écrits narratifs, des poèmes, une liste de courses, des pages de documentaire.

2. Mise en commun en grand groupe pour définir ce qui compose un écrit comme la recette. Trois items sont repérés par les élèves et resteront la structure de base des recettes de notre livre : titre, matériel, réalisation. Certains élèves remarquent une disposition récurrente du texte en rectangle.

Deuxième séance :

Groupes de sept.

¹³ Devanne Bernard, *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, tome 1, Armand Colin, 1997.

Objectif : identifier « l'écrit recette » dans différents supports d'écrits réels. Les élèves disposent de magazines, journaux quotidiens, livres de recettes pour adultes et pour enfants, écrits isolés (recettes offertes dans les grandes surfaces), albums de jeunesse puis mettent en commun.

Pour être en situation de lire, l'enfant doit être capable d'identifier la nature du texte qu'on lui propose, comme l'explique Bernard Devanne :

« Tout écrit est organisé d'une manière repérable : un poème, une recette de cuisine, un article de dictionnaire, un récit ne relèvent pas de la même organisation, ne se présentent pas sous les mêmes formes. Diverses conventions d'écriture permettent à ceux qui les connaissent – et à eux seulement - de développer des stratégies de lecture efficaces. Lorsque l'enfant est capable d'assimiler le texte qu'on lui propose à un « groupe » déterminé, il en perçoit simultanément la raison d'être, il précise ses attentes, il peut dès ce moment s'appuyer sur du connu pour traiter l'inconnu : il est en situation de lire.¹⁴ »

Lors de cette phase de l'activité, les connaissances et les représentations des élèves sont les suivantes :

- ❖ Tous les supports écrits ne contiennent pas de recettes.
- ❖ Il y a des recettes avec illustrations (photographies, dessins) et d'autres sans illustration. On trouve souvent les illustrations dans les livres pour enfants. Elles expliquent ce qu'il faut faire. Je leur demande : « Pourquoi ? » Ils répondent : « Parce qu'on ne sait pas lire. » Je confirme qu'ils ne savent pas lire et que je les aiderai à retrouver les mots de la recette en s'aidant des outils de la classe. En effet, je ne voudrais pas les induire en erreur devant ce type d'écrit. Beaucoup de livres de recettes pour enfants ont les étapes du déroulement illustrées. Cela signifie que le texte est secondaire et n'est sollicité qu'en cas de défaillance du dessin. Lors de la réalisation du livre, je reviendrai sur le statut de l'illustration : faut-il en mettre et si oui, de quel genre et pourquoi faire ?
- ❖ On trouve les recettes dans des magazines pour femmes. Pas de recettes dans les magazines d'automobiles, d'informatique ou de sports qui sont eux associés aux hommes. Cette remarque a provoqué une grande discussion entre les élèves.
- ❖ La forme rectangulaire revient fréquemment.

Troisième séance :

Atelier dirigé.

Objectifs : identifier le mot « pour faire » dans les recettes. Identifier ce mot (verbe) conjugué sous deux formes différentes. Une fois les actions reconnues, il s'agit de mettre en parallèle la deuxième personne du singulier de l'impératif dans les recettes pour enfants avec la deuxième personne du pluriel dans les recettes pour adultes. La difficulté de cette séance est de faire prendre conscience aux élèves qu'un même mot a plusieurs formes en fonction de la personne à qui il s'adresse.

Il s'agit de demander aux élèves de changer le destinataire des verbes trouvés dans les recettes. Je reconnais la difficulté de l'exercice mais en théâtralisant les échanges les élèves ont réussi à conjuguer les verbes d'une personne à l'autre. Remarque : dans les livres pour enfants, on emploie le singulier, et inversement pour les recettes pour adultes. Plusieurs élèves ont évoqué ce changement de syntaxe. J'explique que les auteurs des recettes de ces livres de recettes pour enfants ont pensé que l'enfant était seul à cuisiner et que, peut être, ils estiment que c'est plus simple de s'adresser à un enfant au singulier. Il est alors décidé qu'on utilisera aussi le singulier dans nos recettes.

Quatrième séance :

Objectif : Commencer à recenser des mots courants utilisés dans les recettes et les écrire sur une affiche (une commande d'étiquettes mots est faite). Je liste sous la dictée des élèves tous les mots connus appartenant au registre « recettes de cuisine ». En atelier, on fait des rapprochements concernant l'écriture de certains mots.

Exemple : [ou] dans fouet, fourchette, moule, four, yaourt ; ou bien rapprochement des mots qui commencent par un « F », par un « S ». Á un autre moment d'apprentissage, en phonologie, j'utilise le fichier

¹⁴ Devanne Bernard, *op. cit.*

d'images *Phono*¹⁵ en reprenant les illustrations des mots trouvés (mais sans la correspondance écrite) et oralement nous scandons les syllabes.

En novembre, j'ai remarqué que plusieurs élèves étaient très envieux de connaître l'orthographe exacte des mots. L'apprentissage de l'écriture cursive a probablement favorisé cette attitude. J'ai donc créé une boîte composée des mots de recettes avec illustrations, l'objectif étant d'arriver à écrire un mot rien qu'en faisant appel à sa mémoire. Cet exercice de copie sans mon regard et uniquement entre eux est très positif mais tous les élèves n'entrent pas dans ce processus d'essai de mémorisation de l'orthographe. C'est donc lors de travail de productions d'écrits que j'essaie de les amener à se construire un lexique sans images.

2.2. Compétences acquises et évaluées lors du projet

Le projet du livre de recettes avait pour objectif l'acquisition de compétences liées à la fois à la production d'écrits et à l'étude de la langue, ainsi que de compétences transversales comme l'apprentissage de l'autonomie ou la capacité à coopérer.

Voici à titre d'exemple les évaluations qui ont été mises en place pour mesurer ces acquis lors des quatre séances précédemment décrites :

1ère séance : Évaluation des connaissances des élèves sur la structure d'une recette : savoir repérer le titre, la partie « matériel » et la partie « réalisation ». Expliciter ses choix.

2ème séance : Reconnaître parmi quatre types d'écrits celui qui est une recette et expliquer individuellement son choix.

3ème séance : À l'oral, en groupes de besoins, savoir identifier le mot qui décrit les actions dans une recette (verbe à la deuxième personne du singulier de l'impératif).

4ème séance : Avoir compris la différence entre ingrédients et ustensiles : tri d'images

Plus généralement, durant l'ensemble du projet, les compétences visées dans le domaine de la production d'écrit consistent à :

- ❖ savoir identifier les principales fonctions de l'écrit,
- ❖ être capable de produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte,
- ❖ savoir mettre en relation des sons et des lettres.

C'est au fur et à mesure de l'avancement du projet que ces apprentissages se font, comme on peut le voir dans l'**annexe 2** où figure un tableau qui récapitule la progression de la réalisation du livre au cours de l'année (en **annexe 3** se trouvent également quelques exemples des écrits outils utilisés lors de cette activité). Lors de ses différentes phases, ce projet permet ainsi d'évaluer les champs de compétence suivants :

Évaluer la compréhension orale

Durant le premier trimestre de l'année scolaire, sept élèves cuisinent puis dictent la recette en regroupement à toute la classe. Cette organisation permet à tous les élèves d'avoir cuisiné donc dicté la préparation du gâteau au moins une fois mais aussi d'être en situation d'écoute, de compréhension et de questionnement du travail des camarades.

Les mots employés sont ceux de la recette et des élèves. La syntaxe est reprise mais elle reste celle des élèves et est de type injonctive.

Les élèves qui ont dicté travaillent avec des images séquentielles et remettent le déroulement d'une recette dans un ordre possible. Ils doivent justifier l'ordre des images et se corriger si l'ordre paraît impossible.¹⁶ Pour ceux qui n'ont pas participé à la préparation, il s'agit de dire dans ses propres mots le déroulement de la recette avec, comme support, des photos prises durant l'atelier cuisine.

¹⁵ Cèbe S. et Paour J-L., *Phono GS maternelle et début du CP : développer les compétences phonologiques*, Hatier.

¹⁶ Brigaudiot M. et Falaize B., *Temps et temporalité*, Scérén, 2002.

Plus tard, après avoir relu la recette en montrant les mots avec le doigt, je demande à l'élève de replacer une photo à côté de la phrase correspondante.

Difficultés rencontrées : accéder au langage de l'écrit en respectant une syntaxe propre aux recettes. Employer la deuxième personne du singulier de l'impératif semble peu naturel pour les élèves (« Verse la farine »). Il faut donc essayer d'envisager que le livre puisse servir à une autre personne et expliquer ce qu'il faut faire.

Évaluer les stratégies employées pour écrire un mot dans un texte à trou.

Lors d'une autre recette dictée en groupe classe, je laisse des trous dans le texte. J'écris les mots manquants sur des étiquettes que je place à l'envers dans l'espace approprié. Les élèves ne voient pas le mot écrit. L'étiquette sert de validation après recherches. Cet exercice me permet de voir comment l'élève utilise les outils de la classe pour retrouver un mot : B. se sert des recettes précédentes et fait des correspondances phrase par phrase grâce à sa mémorisation de la première recette (les structures des recettes sont sensiblement les mêmes). F. fouille dans la boîte à mots et reconnaît le mot cherché grâce à la première lettre. S. ne trouve pas, je l'aide à retrouver le mot avec des indices graphophonologiques. L'objectif de mes textes à trous est d'amener l'élève à pouvoir utiliser tout ce qui est mis à sa disposition pour écrire un mot orthographiquement correct. Progressivement, en fonction des démarches des élèves de la classe, je mets en place des stratégies de mémorisation de mots :

- » jeu du pendu
- » fabrication d'un jeu de Memory
- » recension des analogies sur un affichage
- » épellation et nombre de lettres du mot
- » mots croisés.

Je fais une évaluation bilan en prenant les élèves en groupe de sept ou moins. Ils répondent dans leur cahier d'écriture à la consigne orale : « Pourriez vous écrire de mémoire le mot « farine » ? Etc.

Évaluer l'encodage des mots.

Pour ce travail spécifique de graphophonologie, j'utilise comme évaluation diagnostique le jeu-problème *Perroquet* qui « propose à l'enfant plusieurs tâches permettant de travailler les représentations de l'écrit. »¹⁷ Puis avec des jeux phoniques quotidiens en regard des programmes actuels visant à « distinguer les sons consécutifs du langage en particulier les voyelles a, e, i, o, u, é et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j) ; Localiser un son dans un mot (début, fin) ; Discriminer des sons proches [...] Aborder le principe alphabétique : Mettre en relation des sons et des lettres [...] »¹⁸, je demande aux élèves d'essayer d'encoder certains mots nouveaux, en tenant compte de ma progression et des acquis de chacun. Il est possible d'avoir une courte phrase encodée en fin d'année de Grande Section. L'encodage du mot est corrigé pour ne pas laisser croire que l'orthographe peut être un apprentissage approximatif. L'encodage permet aussi de commencer à comprendre les irrégularités de la langue (« s » muet de la marque du pluriel, « e » ajouté au féminin.)

On trouvera en **annexe 4** un exemple de ce type de travail, avec la reproduction de quelques-uns des essais effectués en grand groupe pour encoder le mot « février ».

Conclusion

Les conditions matérielles, la motivation des élèves et l'implication des parents durant cette année scolaire m'ont permis de mener sereinement à bien le projet analysé dans ce mémoire. Élaboré au regard des programmes 2008, il ne peut porter pédagogiquement son efficacité que si les élèves sont motivés et produisent quotidiennement toutes sortes d'écrits. En effet, dans un tel projet, la difficulté est de ne pas restreindre les connaissances des élèves à un modèle unique de type de texte.

¹⁷ Brigaudiot M. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, PROG INRP, Hachette, 2006.

¹⁸ B.O. Hors série N°3– 19 juin 2008.

Produire des écrits spécifiques sur le long terme permet de créer une mémoire commune à la classe et favorise la compréhension de l'utilité de l'écrit pour de jeunes élèves en laissant une trace qui perdure dans l'année de la Grande Section et au-delà. Dans ce genre de projet, des notions grammaticales précises sont travaillées : mot, majuscule, point mais aussi des types d'énoncés et une entrée dans la conjugaison qui sera reprise au cours du cycle 2.

De fait, on peut envisager lors des conseils de cycle dans le cadre de la liaison Grande Section - CP de réfléchir à des repères didactiques communs en adéquation avec le programme, à l'élaboration d'une démarche semblable entre enseignants du cycle et à une programmation commune pour être au plus près des acquis des élèves et de la progressivité des apprentissages. Ainsi pour que la continuité dans le cycle soit efficace, je constitue un classeur répertoriant le lexique, les productions d'écrits et les acquis en phonologie. Au-delà de la liaison GS - CP, on pourrait envisager une programmation qui tienne compte des résultats des évaluations CE1 afin d'améliorer des compétences spécifiques. Enfin, l'idée qui m'anime au terme de ce travail, serait de constituer une cohorte d'élèves ayant produits des écrits dès la Grande Section, de les suivre tout au long du cycle 2 et d'évaluer leurs productions d'écrits en fin de CE1.

Stéphanie Briard, 2009

Professeure des écoles, école maternelle Vernaudon, Vincennes (94)

ANNEXES

Annexe 1. Les dictées à l'adulte

Annexe 1. a. Les séances de dégustation (travail mené sur 5 séances) :

1ère séance 29/09/08 (toute la classe) :

Objectif : Participer à une dictée à l'adulte.

Compétence de l'élève :

- ✧ Etre capable de produire un langage oral syntaxiquement correct sur l'activité en cours afin qu'il soit écrit par l'enseignant.

Motivation : Dégustation d'un produit de saison (automne)

Evaluation diagnostique : Identifier les élèves qui participent à la dictée à l'adulte. Nature du langage oral (sur le sujet, hors sujet, syntaxe et lexicale).

Trace écrite : Dictée à l'adulte. Sur une affiche, une phrase résume la séance.

« La maîtresse a apporté de la confiture de châtaigne. »

Bilan : Un groupe d'élèves monopolise la parole. Plusieurs élèves évoquent leur vécu familial ou leur goût. 8 élèves ne parlent pas du tout. Objectif de la séance 2 : favoriser la prise de parole des élèves en retrait en grand groupe.

2^{ème} séance remédiation 02/10/08 (toute la classe) :

Objectif : Participer à une dictée à l'adulte.

Compétences de l'élève :

- ✧ Etre capable de produire un langage oral sur l'activité en cours.
- ✧ Etre capable d'améliorer syntaxiquement son langage oral pour qu'il soit transcrit.

Motivation : Dégustation d'un produit de saison (automne) apporté par un élève.

Trace écrite : Dictée à l'adulte. Sur une affiche, une phrase résume la séance.

« Aujourd'hui, Blanche a apporté des pommes. »

Bilan :

5 élèves ne parlent pas du tout, 6 parlent mais leurs propos sont hors sujet, 17 monopolisent la parole. Objectif de la séance 3 : remédiation en groupes de besoin.

3ème séance remédiations 09/10/08

En groupes de besoins dirigés par l'enseignant :

- ✧ 5 élèves qui ne parlent pas en classe entière : dégustation et échanges oraux libres sur ce qu'on vient de goûter en comparaison avec les autres dégustations. (J'aime, je n'aime pas, je préfère, j'en ai à la maison....).
- ✧ 6 élèves qui parlent peu et qui décrivent la séance par une phrase syntaxiquement incorrecte : travail avec images séquentielles (expliquer son choix de mise en ordre, argumenter). Reprise des syntaxes incorrectes.
- ✧ 2 groupes dont la parole est très prolixe auxquels il faut proposer une dictée à l'adulte syntaxiquement plus élaborée : dictée d'une recette faite en classe avec des règles grammaticales pré-établies.

4ème séance, toute la classe, 13/10/08

Objectif : Participer à une dictée à l'adulte.

Compétences de l'élève :

- ✧ Etre capable de produire un langage oral sur l'activité en cours.
- ✧ Etre capable d'améliorer syntaxiquement son langage oral pour qu'il soit transcrit.

Motivation : Dégustation d'un produit apporté par un élève.

En groupe de 7 dirigé par l'enseignant :

Objectif : Apprendre à utiliser les différents écrits-outils de la classe.

Compétence de l'élève :

- ✧ Etre capable d'écrire en semi autonomie une phrase dite au préalable.

Les élèves disposent d'écrits au tableau (date, prénoms), de la boîte à mots des recettes avec illustrations, de l'affiche de référence.

Evaluation diagnostique : Démarches de l'élève pour utiliser les outils de la classe.

Trace écrite : Cahier d'écriture : essais d'écriture de la phrase.

Avec la classe entière, sur l'affiche : « Marie a apporté de la confiture de fraises. »

Bilan : Le travail ne peut se réaliser qu'avec de nombreuses redites de la phrase orale. Les élèves trouvent les mots mais structurer la phrase est un exercice difficile. Objectif séance 5 : remédiation : travail avec étiquettes- mots sur la structure des phrases.

5ème séance remédiations 16/10/09

1. Toute la classe :

Objectif : Participer à une dictée à l'adulte.

Compétences de l'élève :

- ✧ Etre capable de produire un langage oral sur l'activité en cours.
- ✧ Etre capable d'améliorer syntaxiquement son langage oral pour qu'il soit transcrit.

Motivation : Dégustation d'un produit apporté par un élève.

2. En groupes de besoin dirigé par l'enseignant :

Objectif : Apprendre à utiliser les différents écrits-outils de la classe.

Compétences de l'élève :

- ✧ Etre capable d'écrire en semi autonomie une phrase dite au préalable.
- ✧ Etre capable d'écrire en semi autonomie une phrase dite au préalable : retrouver l'écriture de certains mots sans aide.

Groupes d'élèves disposant d'écrits au tableau (date, prénoms), de la boîte à mots courants avec illustrations et de l'affiche de référence.

Groupes d'élèves disposant d'écrits au tableau, du groupe verbal « a apporté » et de la boîte à mots sans images.

Trace écrite :

- ✧ Cahier d'écriture : essais d'écriture de la phrase.

Avec la classe entière, sur l'affiche : « Jeudi, Ilan a apporté de la confiture de framboise. »

Bilan : 26 élèves / 28 ont acquis une démarche pour utiliser les outils de la classe. 16 ont une démarche autonome et 12 ont une démarche suivie, guidée par l'enseignant.

Parmi les 16 élèves qui ont une démarche autonome, 9 ont retrouvé le mot « confiture » grâce à une bonne mémorisation du mot et un seul a identifié le mot nouveau « framboise ».

Annexe 1. b. Les écrits de correspondance

Classe entière

Objectif : Écrire des mots sans modèle pour former une phrase.

Compétences de l'élève :

- ✧ Etre capable de produire un langage oral sur l'activité en cours.
- ✧ Etre capable d'améliorer syntaxiquement son langage oral pour qu'il soit transcrit.
- ✧ Etre capable de produire un écrit en autonomie.

Motivation : Faire une demande à ses parents pour la classe.

Evaluation diagnostique : Savoir qui écrit en faisant appel à sa mémoire, qui encode et qui recherche dans les outils de la classe (pas d'images), l'affiche de référence étant cachée.

Trace écrite : essais sur le cahier d'écriture suivis d'une mise en commun : quelle est la pertinence d'utiliser sa mémoire (procédé qui ne fonctionne pas toujours) et quelle est la pertinence de l'encodage (corrections des erreurs d'orthographe s'il y en a).

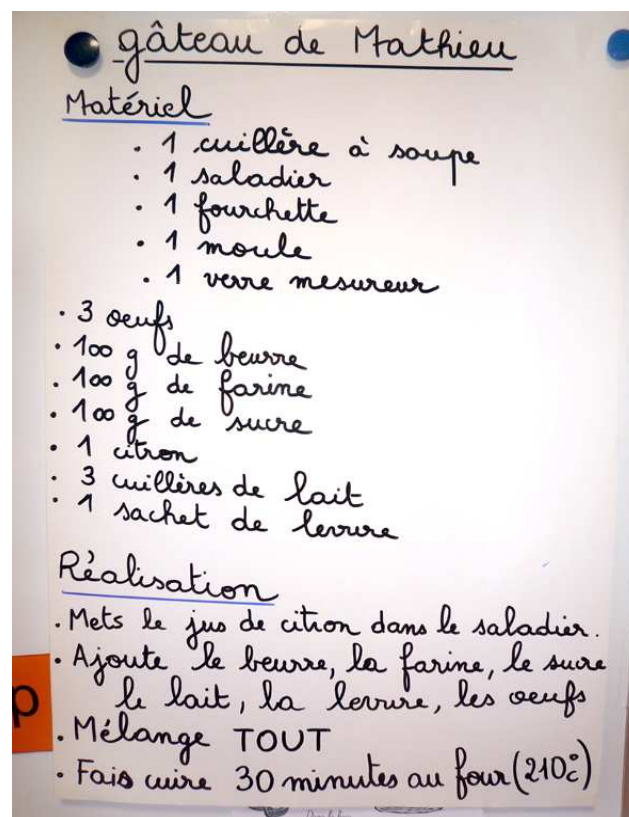
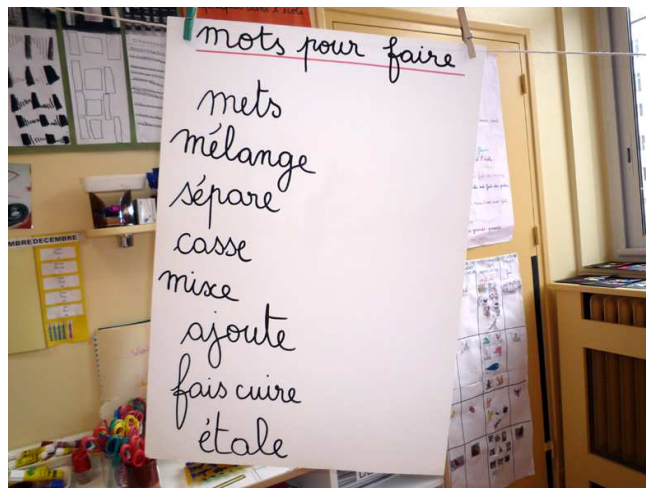
La phrase complète est corrigée individuellement puis écrite sur l'affiche de référence.

Bilan : Rendre quotidien l'exercice d'encodage en travaillant avec des jeux phoniques tout en faisant systématiquement des analogies avec d'autres mots.

Annexe 2. Progression annuelle de la réalisation du livre de recettes

Septembre	Présentation du projet. 1 ^{ère} recette. Tri de texte : retrouver l'écrit recette parmi d'autres types de texte. Retrouver ce type d'écrit dans des supports différents. Constitution de la boîte à mots pour les recettes.
Octobre	3 recettes différentes apportées. Après leur lecture, lister les mots pour faire et les écrire sur une affiche de référence. Première dictée à l'adulte d'une recette. Définir la personne employée dans les recettes. Travail sur la compréhension de texte avec photographies. Ecriture-copie des titres.
Novembre	Pas d'anniversaire, reprise des 3 recettes d'octobre en dictée à l'adulte avec texte à trous. Travail sur images séquentielles.
Décembre	5 recettes. Dictées à l'adulte en ateliers et textes à trous. Évaluation bilan : mémorisation orthographique correcte des mots : gâteau, recette.
Janvier	2 recettes. Dictées à l'adulte et début d'encodage des mots des recettes : sirop, cacao, pâte
Février	2 recettes. Perturbations dans les modèles présentés : prise de conscience de variantes dans l'organisation spatiale d'une recette.
Mars	1 recette. Proposition d'inventer une recette (comestible). Essais d'écriture individuelle semi autonome d'une partie de la recette. Offrir la recette aux classes de petits (ces derniers réalisent la recette).
Avril	2 recettes. Nouveau tri de textes avec des tables des matières parmi les textes proposés. Début de l'écriture de la table des matières en reprenant les recettes dans l'ordre depuis septembre.
Mai	3 recettes. Evaluation bilan individuelle : proposition de plusieurs recettes : laquelle de ces recettes n'est pas un gâteau ? Prise d'indices sur le plan lexical. Réalisation de la recette « intrus » : une salade de fruits. Perturbation : une recette n'est pas forcément un gâteau.
Juin	3 recettes. Pas toutes réalisables. Copie de recettes en écriture cursive. Table des matières à finir et à taper en salle d'informatique. Mise en forme du livre : couverture, titre du livre, auteurs, année.

Annexe 3. Exemples d'écrits outils utilisés pour réaliser le livre de recettes



Annexe 4. Essais en grand groupe d'encodage du mot février.

- 1er essai en rouge : problèmes dans l'écriture cursive « vr » et « f ».
- 2ème essai en orange : corrections entre pairs.



- Corrections : une élève relève des différences orthographiques.



- Remarques graphophonologiques : [e] a au moins deux écritures possibles.
Remarques grammaticales : fonction de l'accent, sens graphique de l'accent.



- Graphie du [e] dans les prénoms de la classe.

