



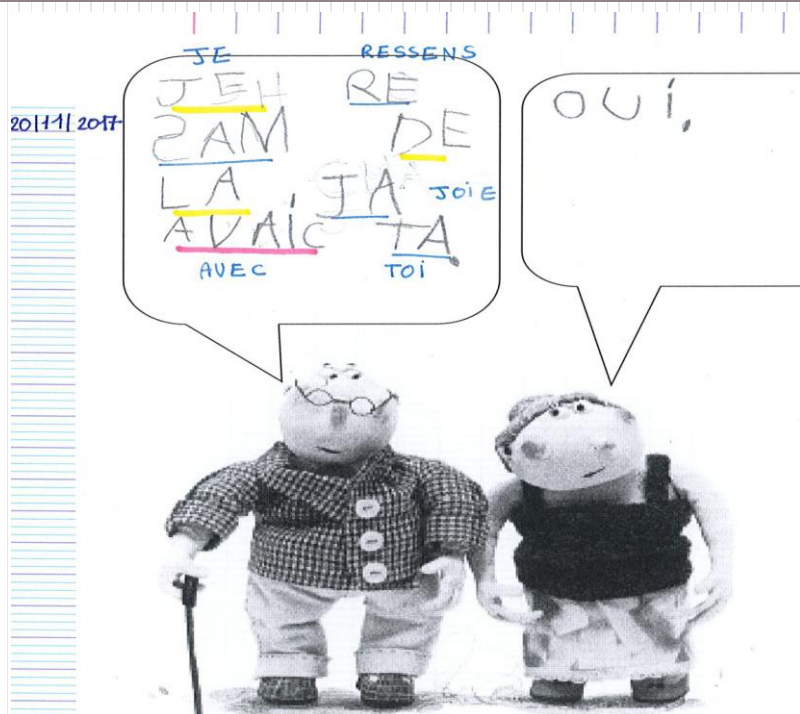
**CIRNEF**  
Normandie Université • EA 7454

**espe**  
Académie de Caen



Université  
Caen Normandie

# Ecrire pour mieux lire au cycle 2



**Bruno HUBERT, Maître de Conférence  
en sciences de l'éducation  
Inspé Université de Caen**

Et les collègues de Pergaud-Lapierre Le Mans :  
**Marion Drouet - Mathilde Jack - Nadège Renard -  
Sandra Renault - Isabelle Reyes - Anne Tournerie**

En collaboration avec  
Sylviane Koechlin, IEN Le Mans Sud  
Mounira Jaouen, CPC  
Cécile Quintin, DSDEN Sarthe

# Plan de l'intervention

- I. Un changement de paradigme
- II. Patience et confiance
- III. Mettre en valeur les apprentissages
- IV. S'appuyer sur la reproduction des situations de communication
- V. Organiser une progression des apprentissages
- VI. Vers une différenciation
- VII. Une envie d'écrire contagieuse
- Conclusion : Pourquoi écrire pour mieux lire ?

# I. Un changement de paradigme

## Ecrire avant de savoir lire

Rosie fait le tour de la mare. Et toi, que fais-tu ?  
Dessine puis écris ta phrase.

13 SEP. 2017

JRKLATL  
JE REGARDE LA TÉLÉ.



# Une rupture dans l'approche du lire-écrire

- Notre tradition française veut qu'il faille **d'abord savoir lire avant de pouvoir écrire**.
- Beaucoup de méthodes de C.P. ne proposent des situations d'écriture aux élèves qu'à partir des congés de la Toussaint, et encore en privilégiant les référents (banques de mots) à l'encodage.
- Pourtant, Emilia Ferreiro (1990) a établi **que lecture et écriture étaient interdépendantes** et que négliger l'une revenait à négliger l'autre.
- L'écriture, parce qu'elle se joue sur **le mode de la production, implique différemment le sujet**, tant au niveau corporel que du psychisme.

# Commencer par écrire

- **Les I. O. 2015 et 2016** ont bien pris la mesure de cette insuffisance quant à la pratique de l'écrit :

*« La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral à l'écrit. »*

- Peu à peu **les pratiques d'encodage se multiplient en Grande Section** mais la continuité avec le cycle 2 pose souvent question.

(Voir l'enquête de l'Institut Français de l'Education)

**Comment justifier le peu de place de ces activités dans les C.P. quand elles ont été amorcées l'année précédente ?**

## > DESTABILISATION POUR LES PROFESSEURS

- La question quantitative et de la place de l'écriture (notamment par rapport aux autres dimensions de l'apprentissage de la lecture)
- Les types de situations à proposer
- L'étayage à installer

# Les deux contraintes de départ

- **Contrainte numéro 1 : Commencer à écrire dès le jour de la rentrée.**
- **Containte numéro 2 : Ne pas donner les mots aux élèves tant qu'ils n'ont pas essayé de produire.**
- Ces deux principes ont leur importance parce qu'ils bousculent d'emblée les habitus.

**Attention aux  
affichages qui tapissent  
les murs !**

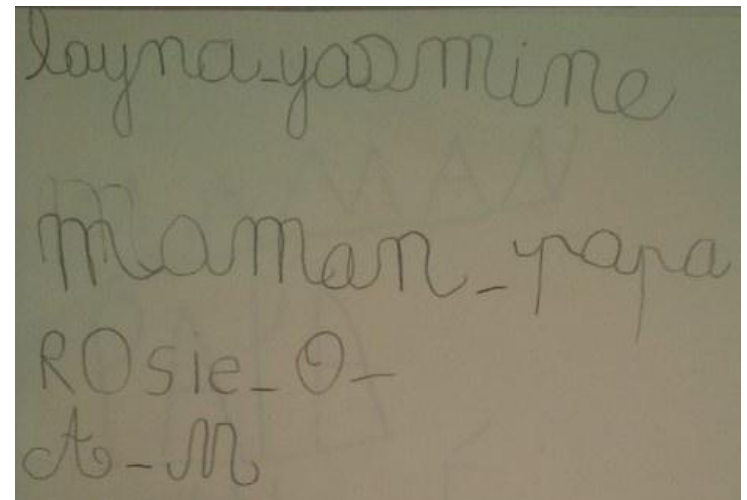
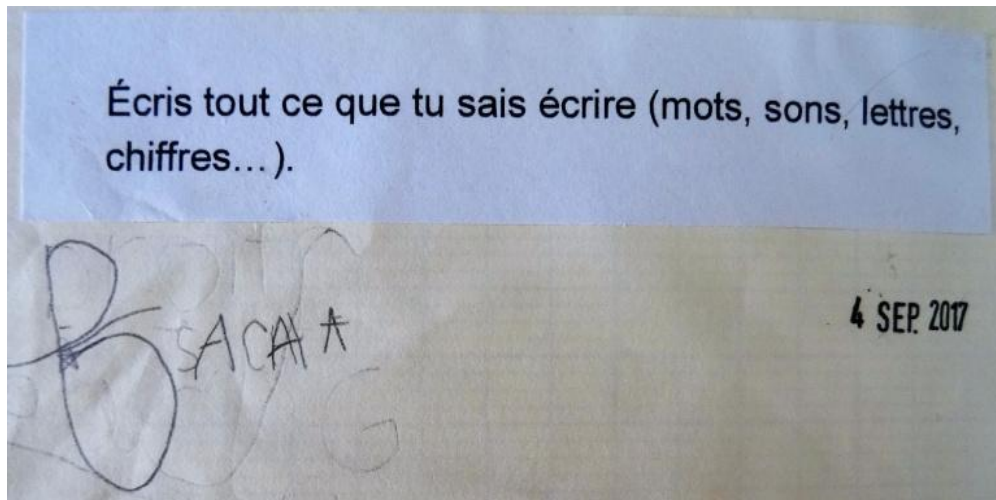
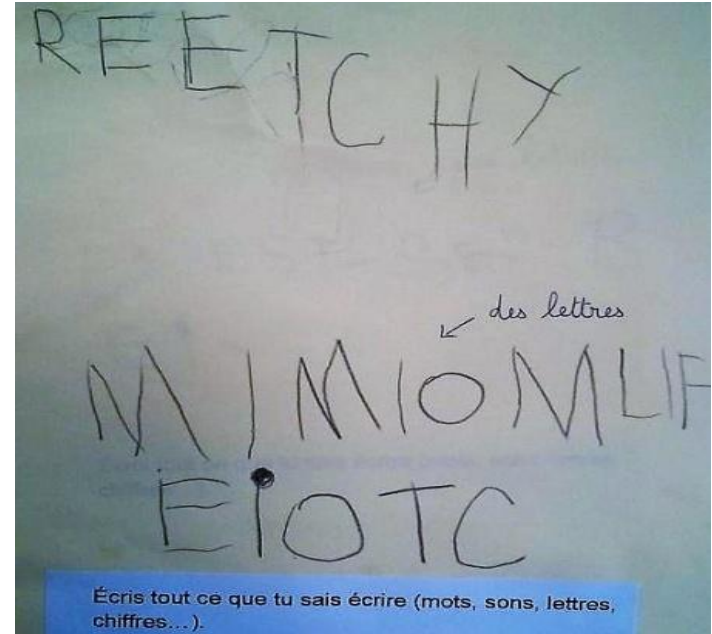
**Evitez les banques  
de mots ! ...**

# Instaurer un rapport à l'écriture

➤ Instaure tout de suite les deux facettes de la lecture : **réception et production**, l'apprentissage allant alterner tout au long de l'année ces deux modes.

➤ Pour susciter une certaine appétence de l'écriture, il faut du temps et nous avons besoin de toute la durée de l'année afin **d'installer des rituels sécurisants** (une activité quotidienne rassurante) qui **permettent à l'enfant de construire des postures**.

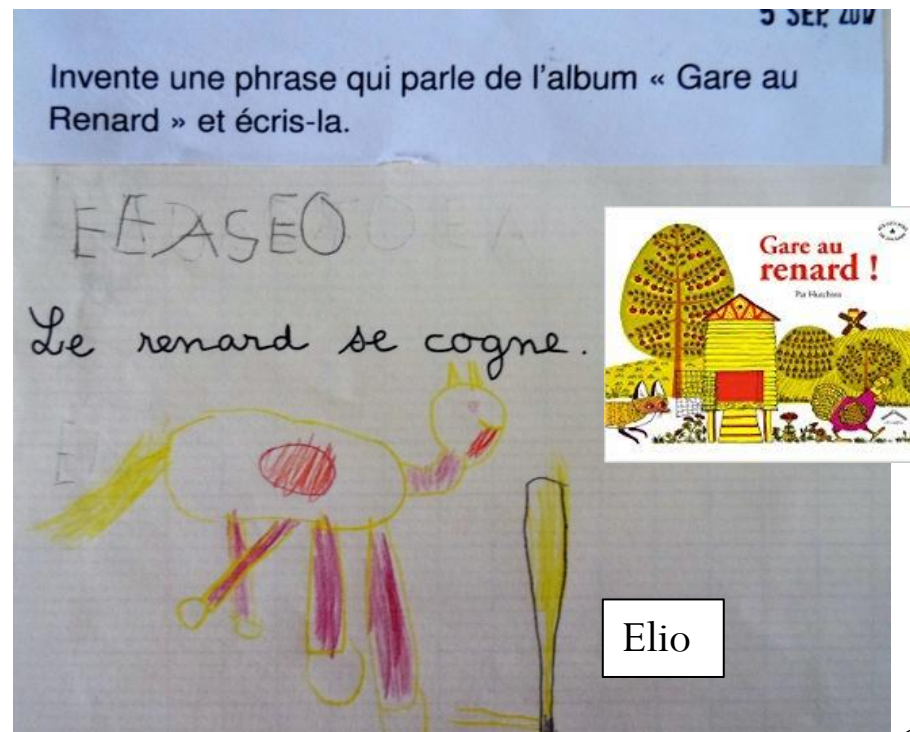
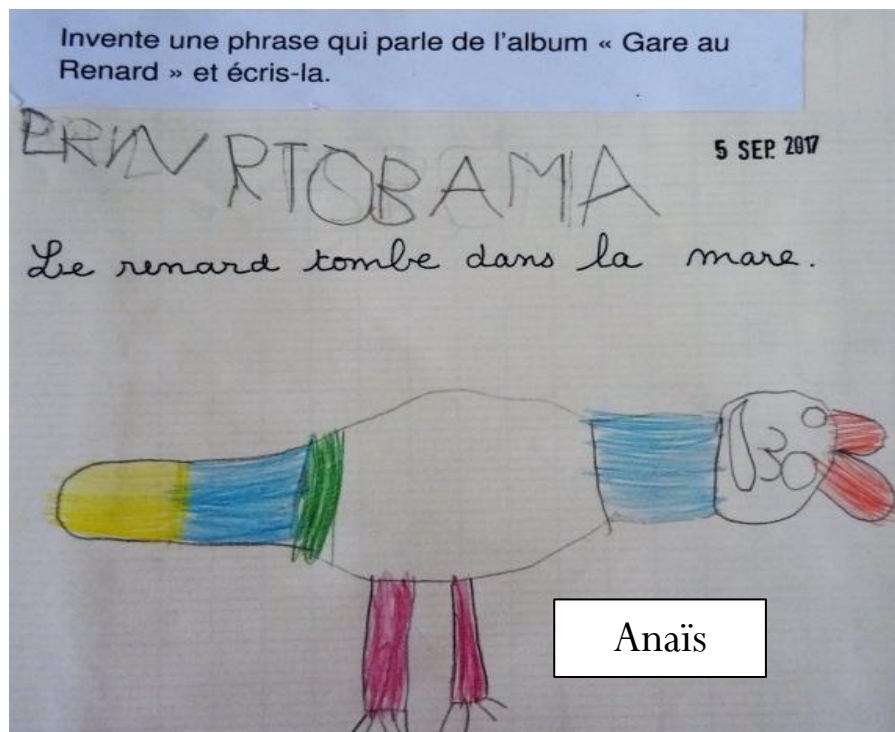
➤ **Presque tous les jours ! ...**





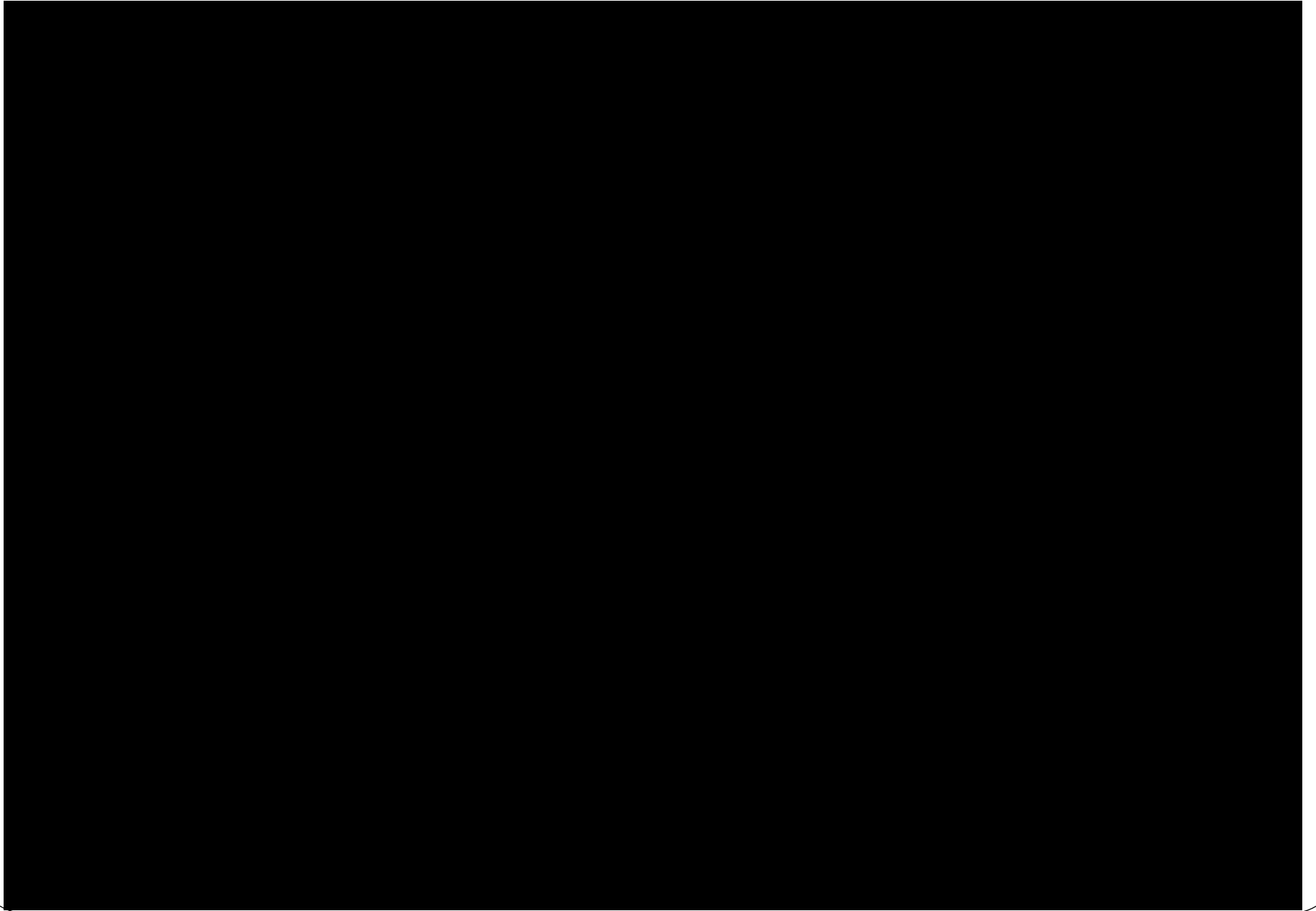
# Ne pas donner les mots aux élèves

- Parce **qu'écrire ce n'est pas mémoriser des mots globalement** que l'on va recopier et combiner mais peu à peu **construire le principe alphabétique**. Ne pas les entretenir dans l'illusion qu'il faut connaître les mots pour savoir écrire. C'est l'encodage qui place le mieux l'élève dans **la position de tâtonnement** que constitue l'écriture. Or la tradition privilégie les référents.
- Certains enfants sont bien loin du principe alphabétique et ils vont dire qu'ils ne savent pas faire, ce qui n'est pas faux, mais il importera de **les inciter à produire** quand même, **en accueillant la production quelle qu'elle soit avec bienveillance**.

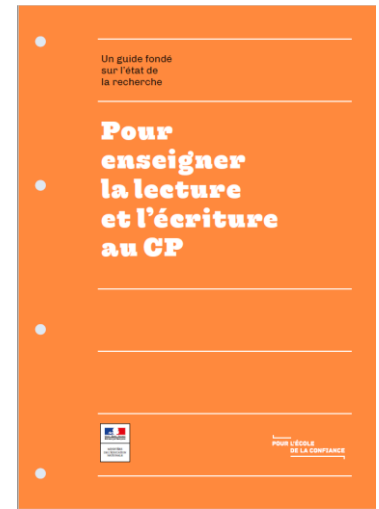




# Un petit film à l'intention des parents



# De grosses convergences avec les préconisations ministérielles (1)



Il est clair, pour les enfants, qu'ils sont bien en train d'apprendre à lire lorsqu'ils sont **confrontés d'emblée à l'écrit, donc aux graphèmes.**

Page 24 du Guide

« Pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique, **on doit utiliser les correspondances graphème-phonème.** Il faut donc avoir des capacités correctes de discrimination phonémique (être capable de différencier bol de vol). Il faut aussi être capable de segmenter les mots oraux en phonèmes pour comprendre les relations entre ces unités et les graphèmes. »

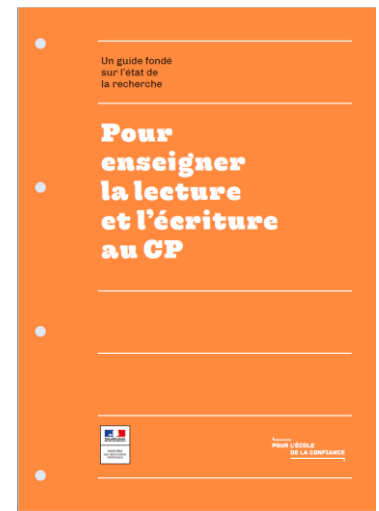
**Liliane Sprenger- Charolles, Les débuts de l'apprentissage de la lecture en français, LPC-AMU-BRLI, 2017.**

Page 23 du Guide

# De grosses convergences avec les préconisations ministérielles (2)

La reconnaissance globale, le déchiffrage partiel ou l'usage du contexte restreignent de façon préoccupante la liberté de pouvoir tout lire car, à chaque fois, l'apprentissage se trouve confiné dans un certain nombre de mots particuliers.

Page 31 du Guide



*« Alors qu'il faut passer du graphème au phonème pour lire, pour écrire, il faut passer du phonème au graphème. La seconde opération est plus difficile que la première, particulièrement en français (...). Toutefois, au-delà de ces différences, les similitudes entre apprentissage de la lecture et de l'écriture sont fortes. Ainsi, quel que soit le niveau scolaire, les corrélations entre lecture et écriture de mots sont très élevées : les enfants qui lisent bien les mots les écrivent également bien tandis que ceux qui les lisent difficilement les écrivent également difficilement. »*

*Liliane Sprenger-Charolles, Les débuts de l'apprentissage de la lecture en français, LPC-AMU-BRLI, 2017.*

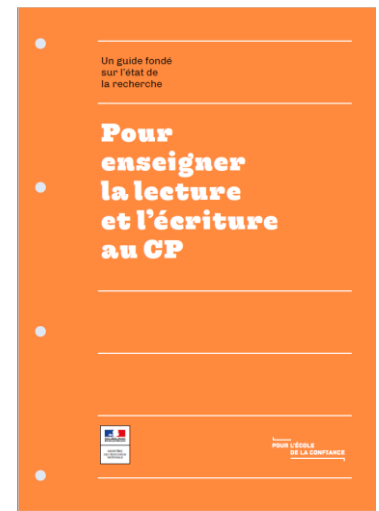
Page 40 du Guide

# Une divergence de taille

*« les élèves sont progressivement amenés à écrire une phrase avec l'aide du maître à partir des mots connus et déchiffrés ».*

Page 64 du Guide

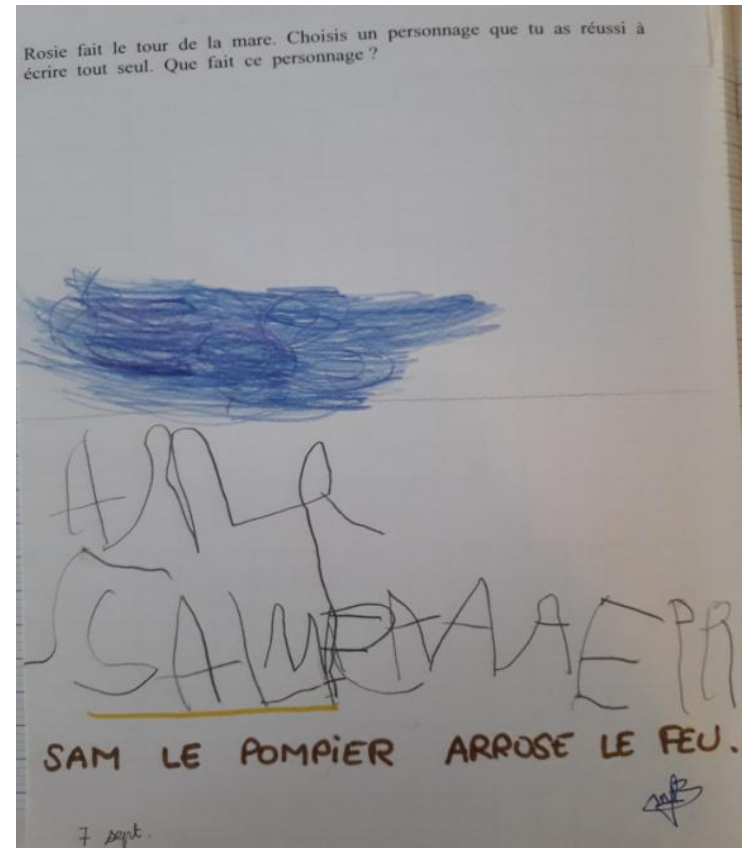
- **Pas plus que pour la lecture, l'approche de l'écriture ne saurait être globale !**
- Au décodage syllabique correspond l'encodage.



# Un protocole ritualisé

S'inspire des travaux de Sandrine Fraquet et Jacques David (2013)

1. A partir d'une situation, **l'enfant formule un énoncé oral** parce qu'il doit peu à peu prendre conscience que l'écrit code du son.
2. Individuellement, l'enfant essaie de transcrire à l'écrit ce qu'il a dit à l'oral (**encodage**).
3. Soit individuellement, soit par petit groupe, **l'enfant lit** ce qu'il a écrit.
4. **L'enseignant écrit la façon normée**. Il ne s'agit aucunement à ce moment que l'enfant acquiert cette norme, la référence est plus là pour **construire l'idée de la norme**.
5. **Entretien métagraphique**  
Cette norme sert aussi de support à la **valorisation**, ce qui la valorise et apaise en tout point nos craintes que les enfants ne la transcrivent pas d'emblée.



Pour le professeur, la difficulté est de **ne pas vouloir aller trop vite**, de plaquer trop précipitamment les bonnes réponses au niveau de l'encodage des sons... Il faut faire confiance à la dynamique instaurée par la répétition quotidienne des situations et des interactions associées.

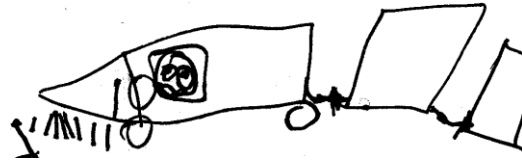
# Impliquer l'enfant dans ses productions

(Hubert, 2012)

A partir de la structure « Rosie fait le tour de la mare », ils vont changer de personnage et imaginer ce qu'ils peuvent faire, certains prendront « Sam le pompier », mais **certains choisiront un de leur parent.**

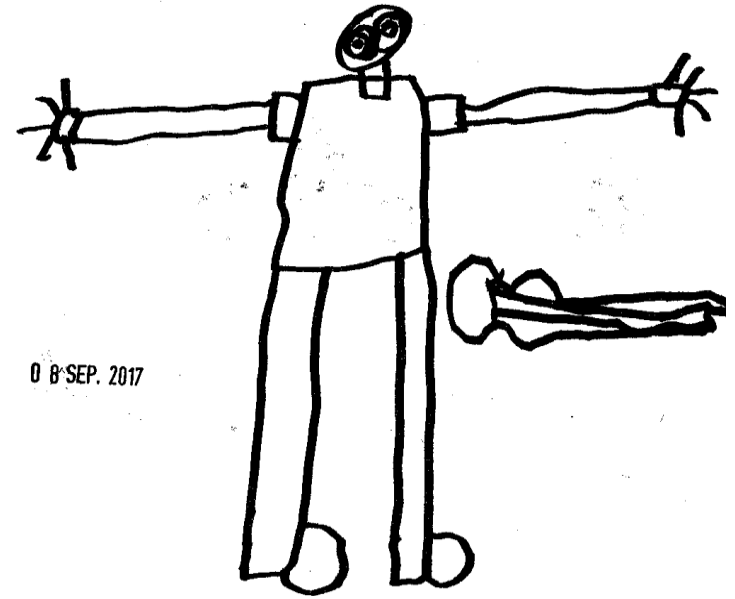
0 8 SEP. 2017  
O A A O I R

MON PAPA CONDUIT UN TRAIN



KOT L W E T  
KAMEL FAIT LE TOUR DE LA MARE

Rosie fait le tour de la mare. Choisis un personnage que tu as réussi à écrire tout seul. Que fait ce personnage ?



0 8 SEP. 2017

2 → L A K T A R E  
1 → P A P A F D E  
P A P A F A I T D E L A G U I T A R E .

Partant de l'idée que l'insertion scolaire passe par **l'instauration d'un rapport au langage**, il s'agit d'abord d'explorer l'utilisation de l'écriture comme une forme d'action, de dialogue avec soi et avec l'autre, comme instrument pour penser (Bautier, Bucheton, 1996 - Hubert, 2014)

# Continuer d'instaurer un rapport au langage



- L'histoire singulière entre à l'école et sort du silence pour entrer dans le langage.
- Le passage à l'écrit, même s'il est difficile **installe l'intuition chez l'enfant qu'il a quelque chose à dire.** (Bucheton, Chabanne, 2002)



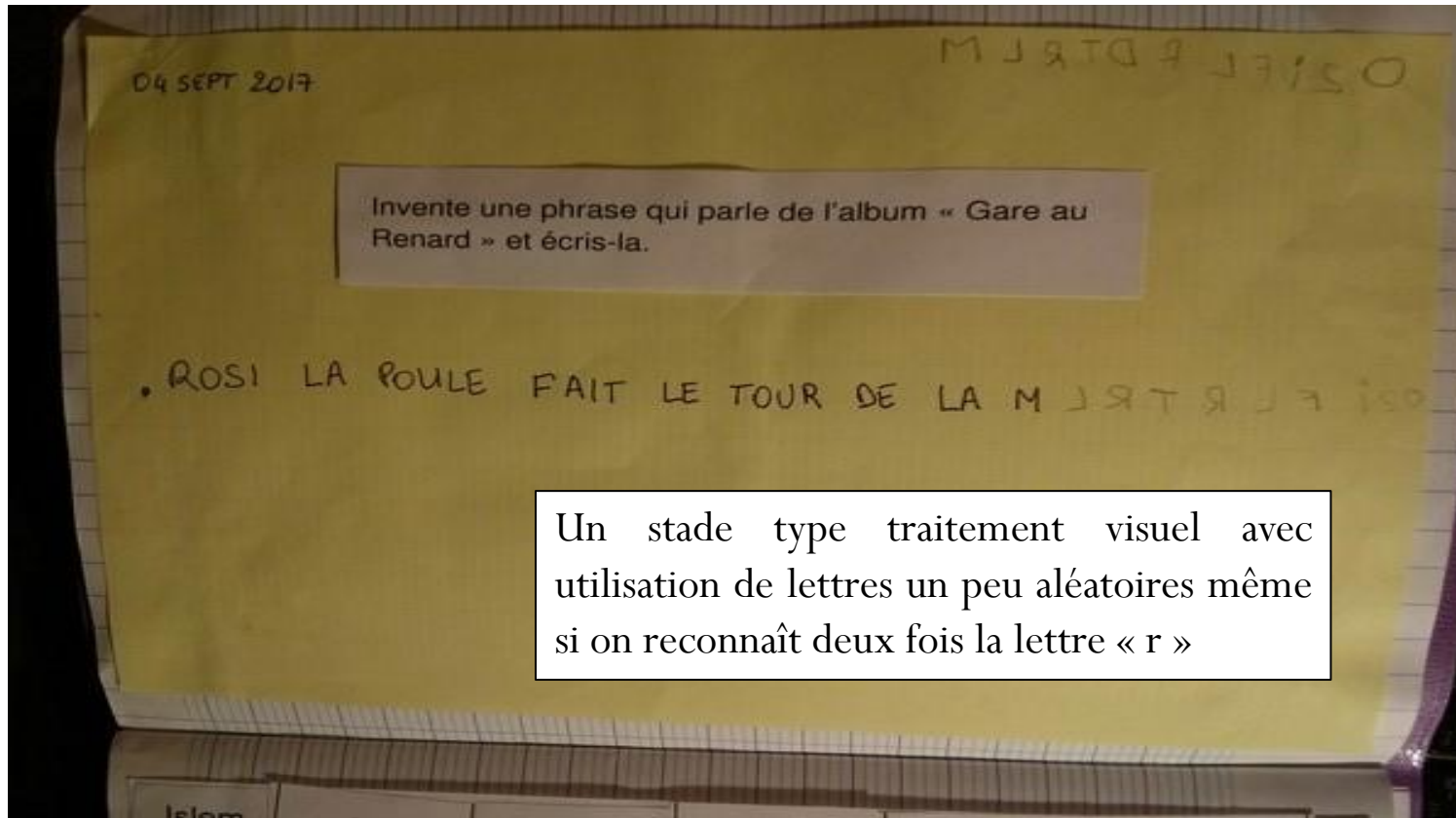
# Le pari de la réussite à moyen terme

➤ Inutile de plaquer le principe alphabétique.

➤ Construire lentement l'idée que l'écrit code du son et du sens. D'où l'importance des interactions orales avant d'écrire.

➤ Prendre le pari que l'enfant va y arriver (Meirieu).

- Sur l'ensemble des classes, presque tous les stades sont représentés : des lettres ou pseudos lettres, le stade syllabique (une lettre pour une syllabe) et déjà un début de principe alphabétique pour certains (Feirrero).



## II. Patience et confiance

### L'exemple d'Emma



avec Marion DROUET

# Emma refuse d'écrire

Deux consignes préparées

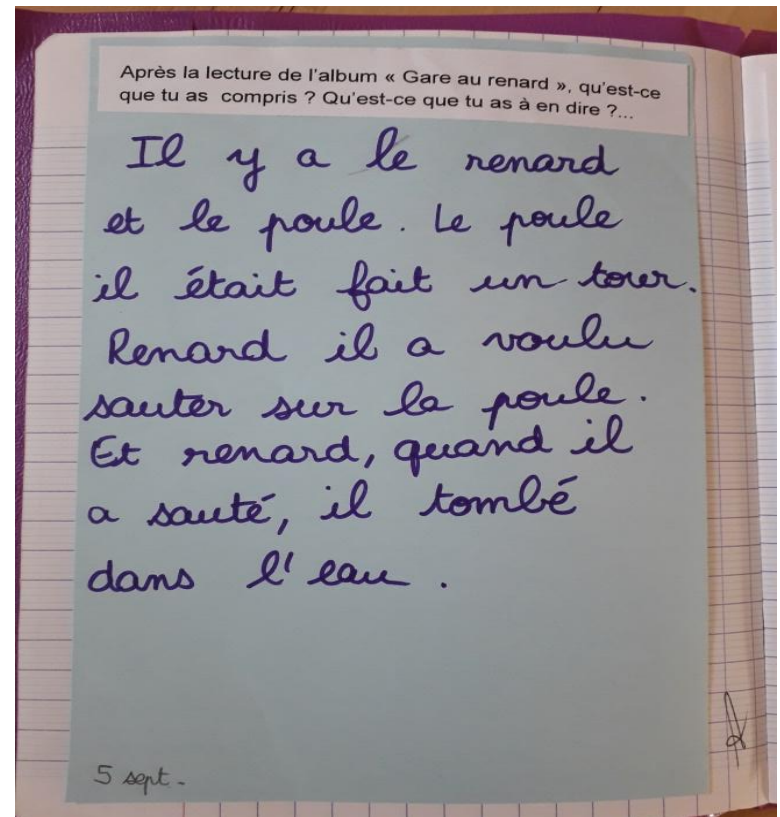
*« Invente une phrase qui parle de l'album Gare au renard.*

*Ecris-la. »*,

et pour les élèves qui ne se lanceraient pas du tout

*« Après la lecture de l'album Gare au renard, qu'est-ce que tu as compris ? qu'est-ce que tu as à en dire ? »*

Dictée à l'adulte pour répondre à la panique



# Accompagner Emma

## Les deux situations suivantes

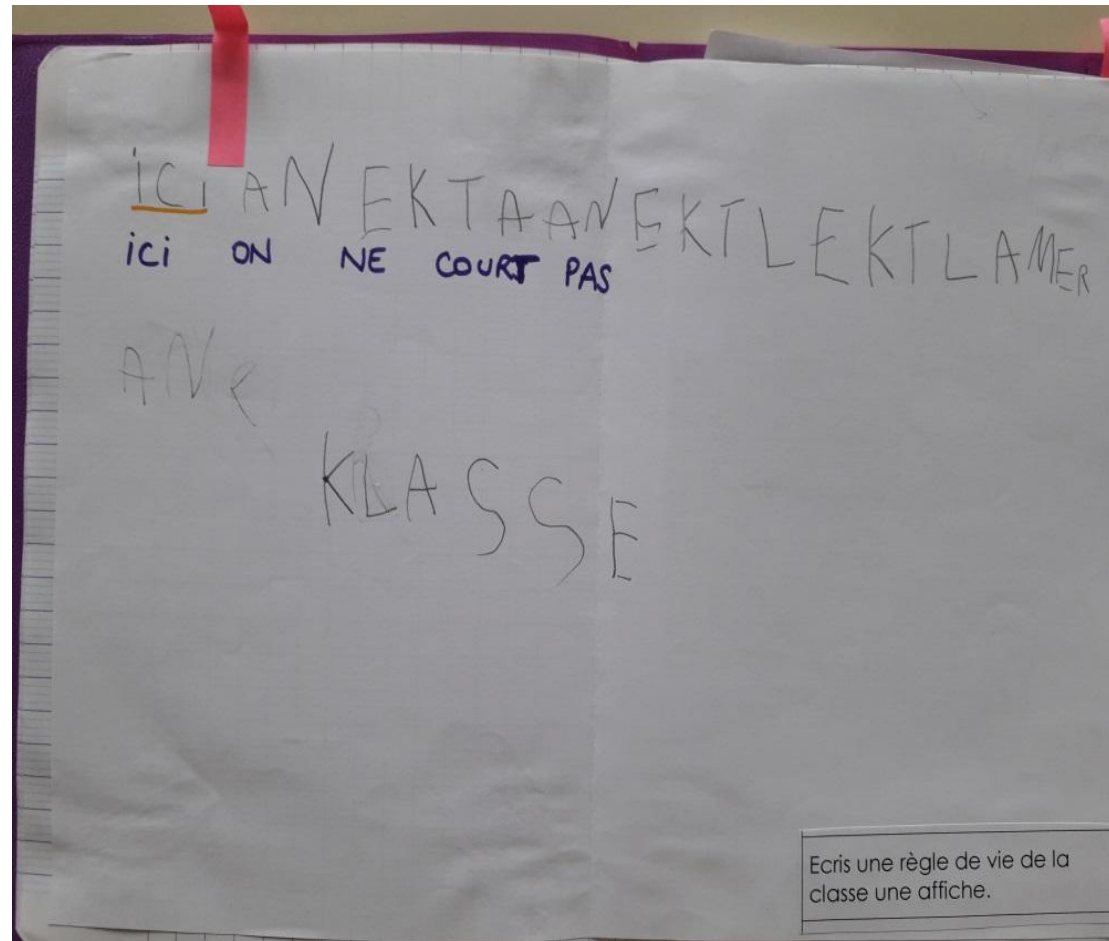
- 2<sup>ème</sup> situation (« *Rosie fait le tour de la mare. Choisis un personnage que tu as réussi à écrire seul. Que fait ce personnage ?* ») : Elle n'écrit toujours rien. La P.E. écrit pour elle.
- 3<sup>ème</sup> situation (« *Et toi que fais-tu ?* ») Elle est toujours tétanisée devant l'exercice. Avec la P.E., formulation de la phrase. Ecriture du début par la P.E. (JE SUIS) et demande d'essayer d'écrire le mot ASSISE. Capable d'encoder (ASI).

## Première amorce de production



# Des difficultés à oraliser et à mémoriser

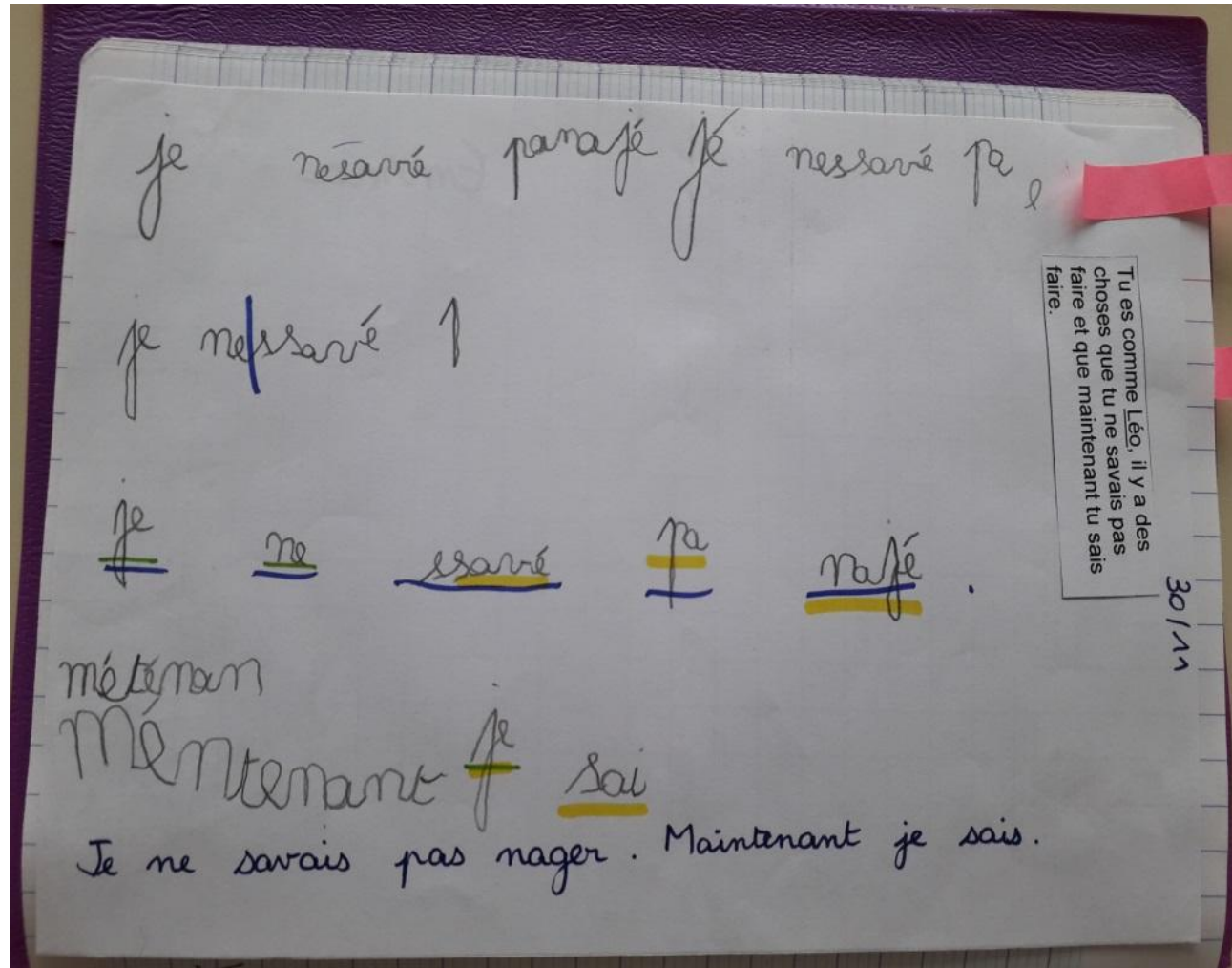
- Les élèves devaient écrire **une règle de vie de la classe pour en faire une pancarte.**
- Lors de l'entretien métagraphique, elle dit avoir écrit « **ICI ON NE COURT PAS** », seul ICI est souligné.
- Aujourd'hui en relisant, je vois écrit : « **ICI ON ECOUTE, ON ECOUTE, ECOUTE LA mer (MAITRESSE ?) EN CLASSE** » et cela paraît plausible
- Il y avait beaucoup plus de réussites dans sa production.





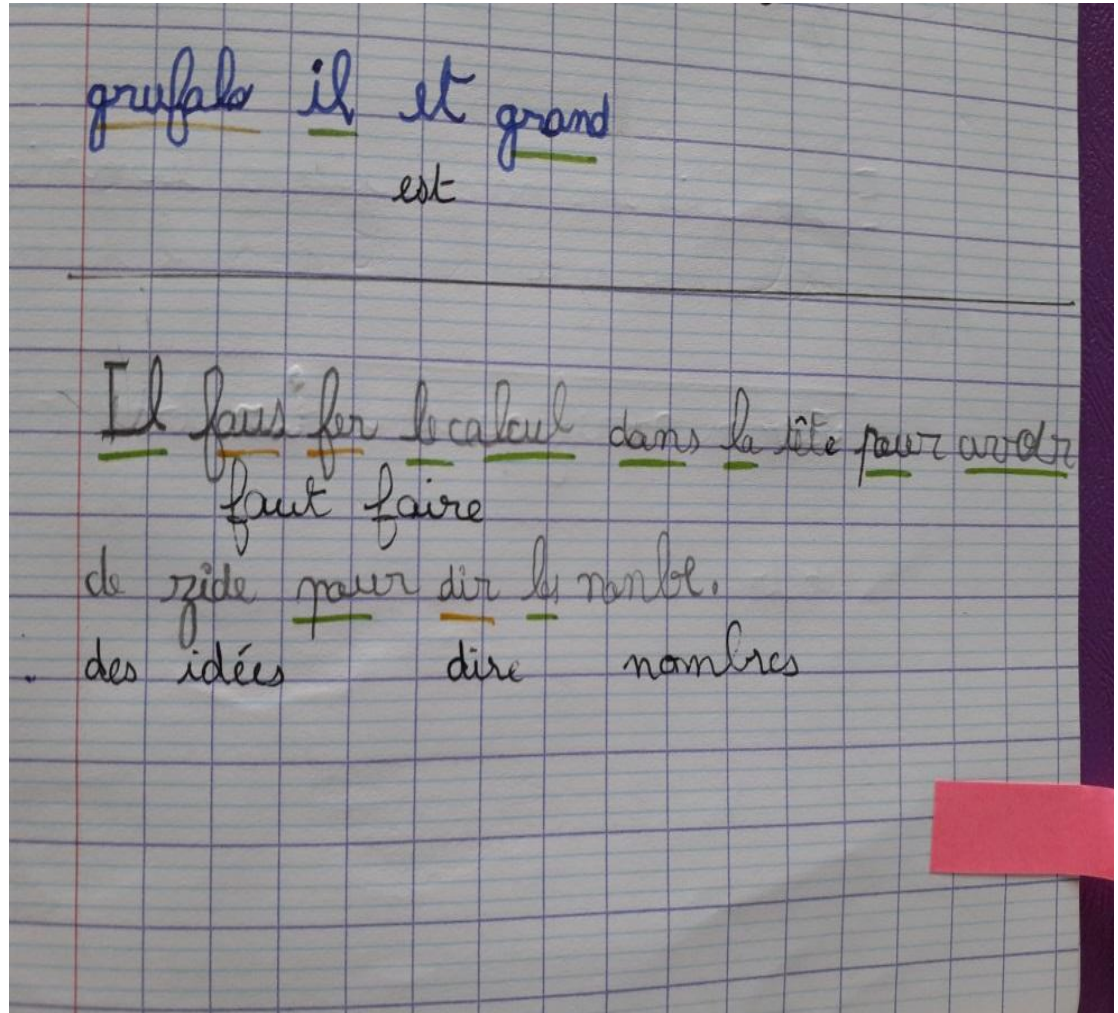
# En janvier Emma franchit un cap

- Elle s'est mise à **aimer écrire**, à la maison, en classe, écrire, écrire, écrire...
- Elle a compris **qu'écrire donnait un certain pouvoir**. Pour elle, le pouvoir de faire plaisir en offrant ses histoires.
- Était-ce uniquement pour faire plaisir à la maîtresse ?



# Le chemin parcouru par Emma

- En juin, ses productions sont **segmentées en mots, plutôt bien encodées.**
- Le respect du code oral (est-ce bien cela dont il s'agit ?) reste difficile. (« Le poussin noir il est tout noir que noir. » Au lieu de : Poussin noir est plus noir que noir)
- Lorsqu'il s'agit d'écrire dans d'autres domaines (par exemple en mathématiques : comment a-t-on fait pour calculer cette somme ?) il lui est très compliqué d'expliciter ce qu'elle/on a fait (à l'oral). **Mais n'est-ce pas la suite du travail ?**





# III. Mettre en valeur les apprentissages

## Souligner les réussites

25 JAN. 2018

**Production d'écrits** : Choisis un personnage d'un album que l'on a déjà lu et comme Mr Zougloglou il trouve quelque chose. Raconte.

ahour léo trouve une monoi. Il  
Un jour, Léo trouve moise  
la casse, Il la croque. léo émit  
la monoi moise Léo aime  
beaucoup.

Avec Anne TOURNERIE

# Valoriser l'inscription dans l'écrit

- La tâche d'écriture peut souvent apparaître insurmontable, notamment au début. La confrontation avec l'inconnu comporte une certaine forme de violence, le P.E. est là pour rassurer, donner confiance pour que chacun accepte de se lancer dans l'écriture. **L'acceptation de l'approximation** contribue à instaurer ce climat.
- Il est essentiel de valoriser l'effort pour que les enfants aient envie de réitérer ce qui constitue **une prise de risque**.
- Donner **de la valeur aux écrits** par leur mise en forme, leur affichage, leur communication aux parents.



Dans maîtresse garçon  
choisit papa poule fille

le le Maman  
que que tourmentés  
il adam pas

Une tu le

un des et de prison  
tour des je les

Salem tata Malo

Masuma Islam  
Louy Marcel Mami  
Sacha

elle le la  
tu moi  
dorm

deci  
marché  
le Maman  
papa  
salem fille

vidéo

tabou

Bébé

phon

face

hate

feral



## UN MOT

- quelque chose qui vient d'une phrase. (TOUR) (FAIT)
- c'est quelque chose qui s'écrit
- ça peut s'imaginer  
- apparaître dans notre tête

## UNE LETTRE

- ça sert à écrire des mots
- c'est quelque chose de tout seul
- ça sert à apprendre à lire l'alphabet
- ça sert à écrire des mots qu'on ne connaît pas

## UNE PHRASE

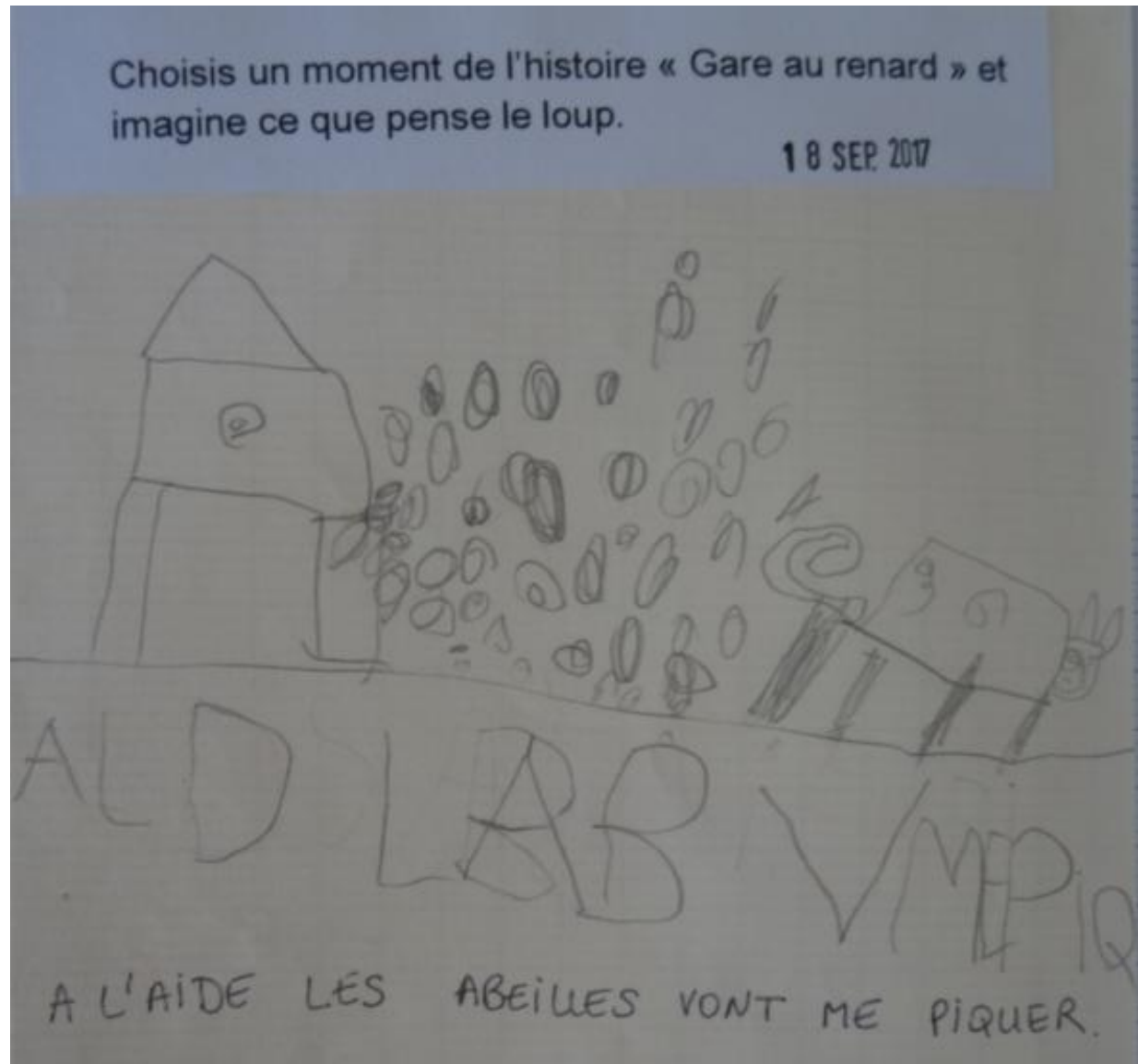
- c'est plusieurs mots qui veulent dire quelque chose.

# Souligner les réussites

- La tradition scolaire focalise sur ce qui n'est pas bien écrit (la faute), pas réussi. Or on apprend **à partir de ce qu'on sait faire**.
- D'où l'idée développée dans une précédente recherche (avec C. Chaignard) de **mettre en évidence ce qui est réussi** et non les erreurs.
- Donne le désir de réussir davantage parce que réussite et valorisation sont liées.
- Instaure le rapport à la norme. **Le travail sur la grammaire peut s'en trouver largement facilité** (Hubert, 2016).

# La version normée dans la même écriture

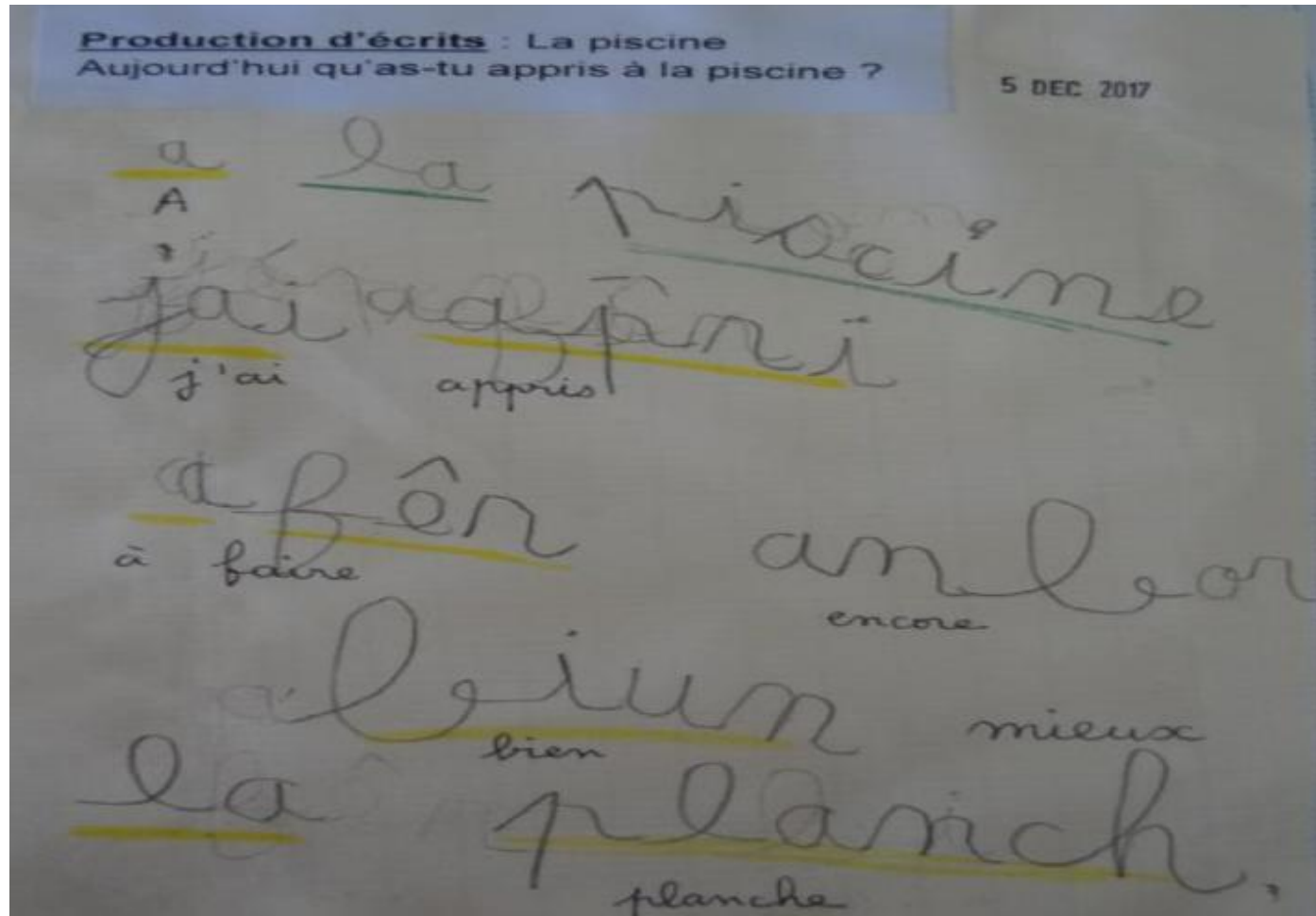
- En début d'année, les élèves ont un stock de sons et de mots orthographiquement connus très restreint, la presque totalité des mots n'est donc pas phonétiquement ou/et orthographiquement correcte.
- Au tout début, nous réécrivions la phrase en entier sous la phrase de l'enfant, mais cela ne lui permettait pas réellement de voir là où il avait bien encodé.





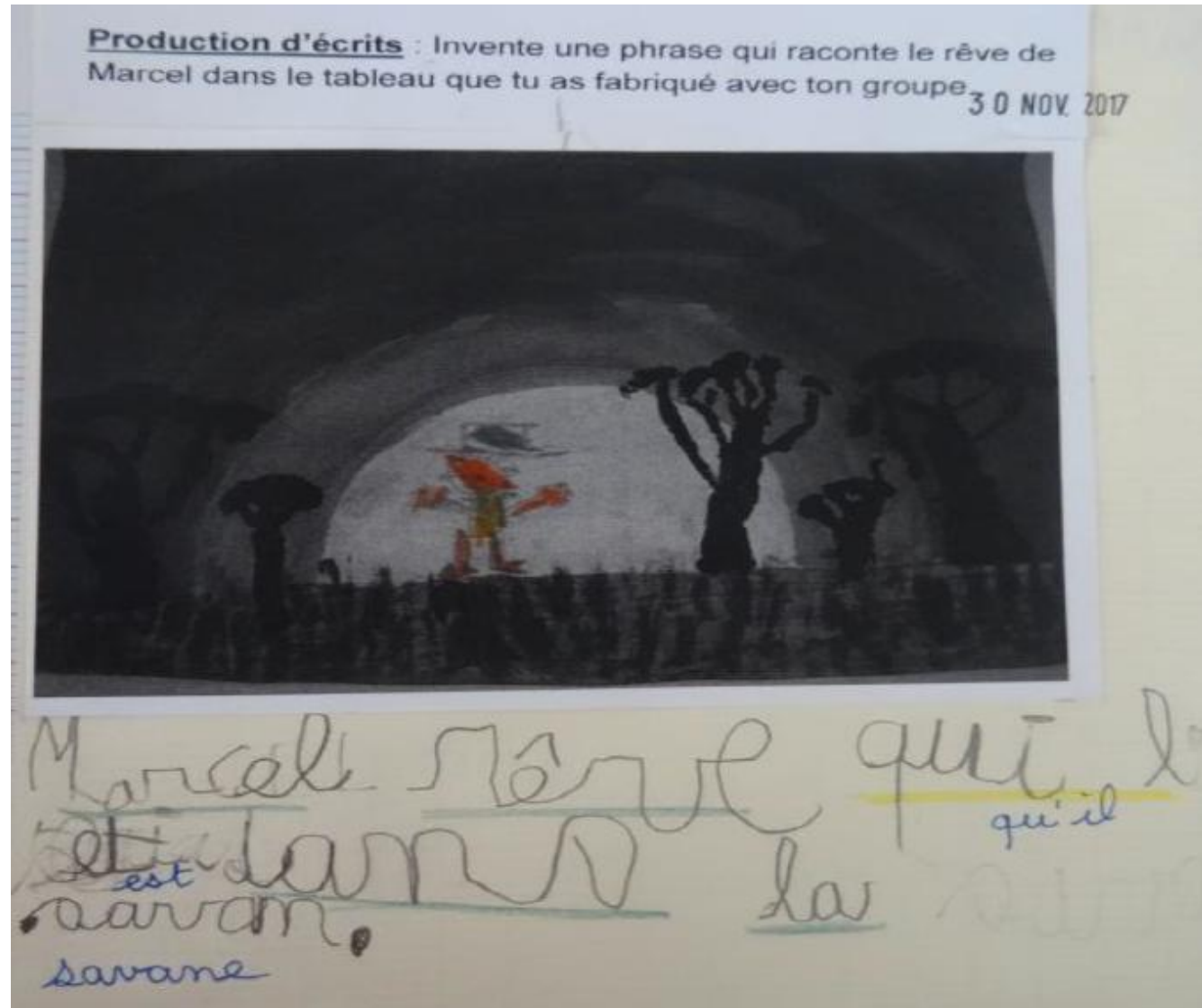
# Deux couleurs pour valoriser

- La couleur jaune sous ce qui était phonétiquement correct et verte sous ce qui était orthographiquement correct.
- Cette correction étant faite le plus souvent avec l'élève, un intérêt beaucoup plus important pendant ce moment.
- Visuellement, il pouvait voir ses progrès, essayait de comprendre pourquoi un mot n'était pas souligné, être « super content » d'avoir de plus en plus de mots soulignés en vert.



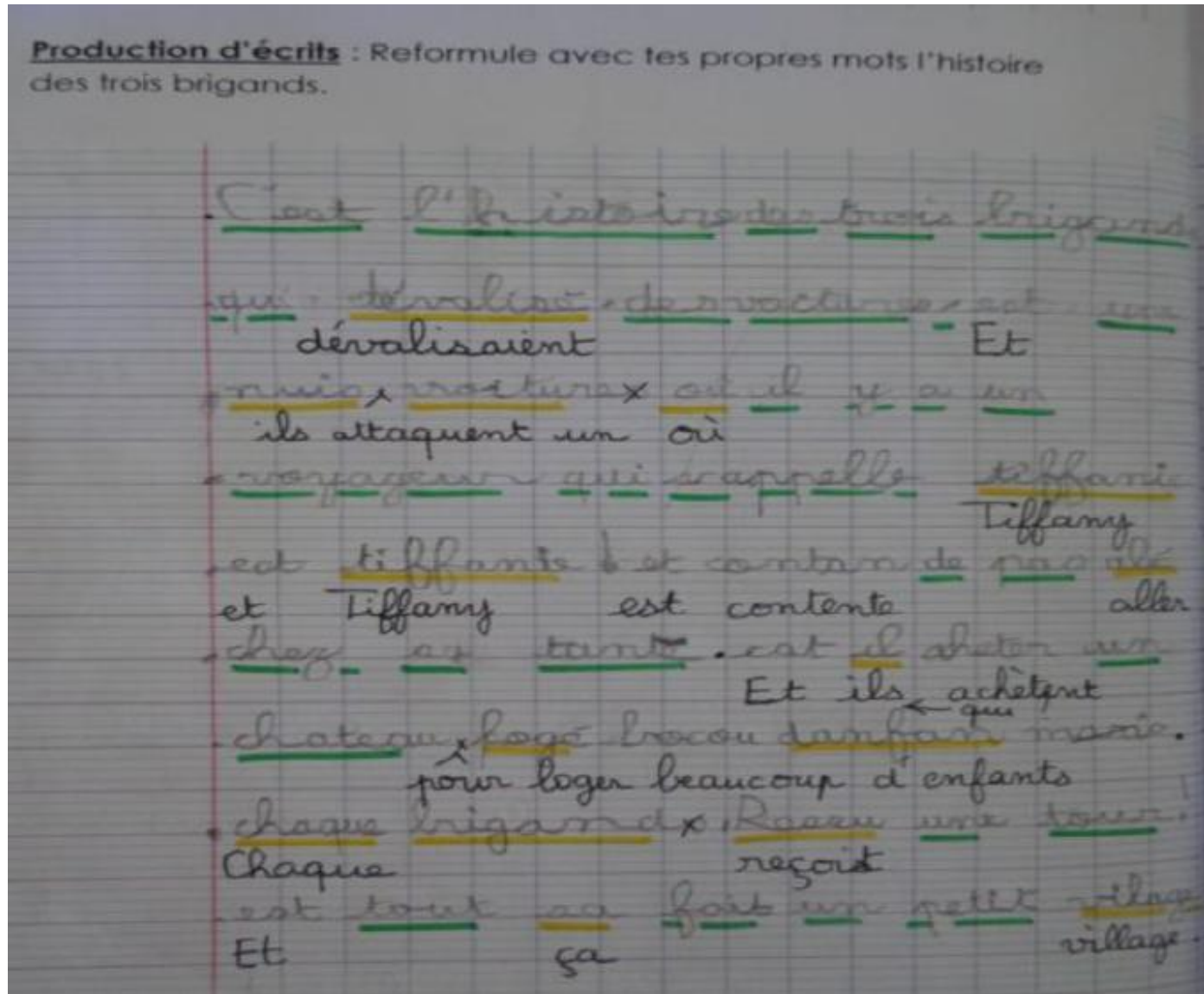
# Un moment ritualisé pour baliser les progrès

- C'est devenu un moment que certains attendaient.
- Finalement, ce procédé de correction a vraiment fait partie du **processus de progression** des élèves.
- Il a permis à certains élèves de progresser plus vite.



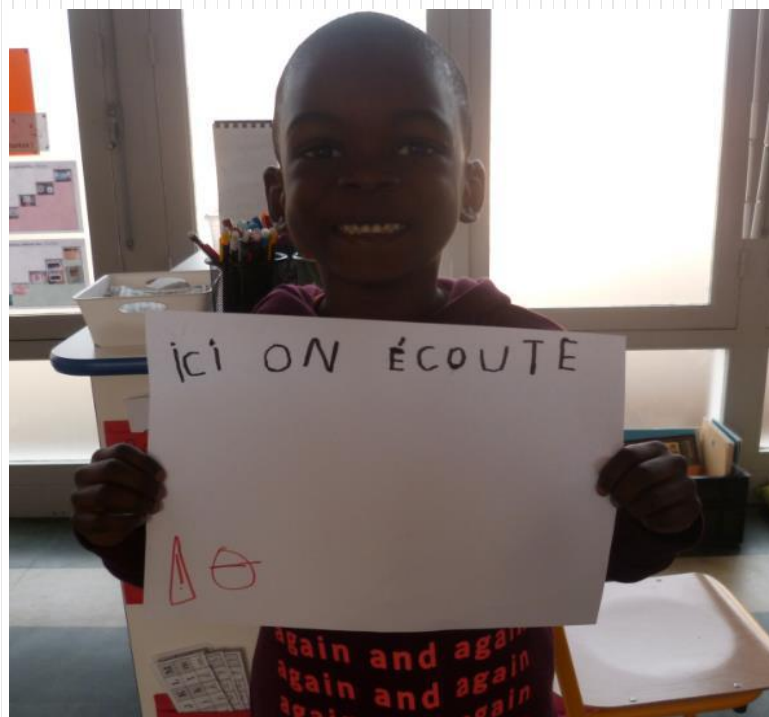
# Des modalités à faire évoluer

- Au fur et à mesure de l'année **les écrits s'allongent**.
- Comme l'écrit est beaucoup plus long, l'entretien avec l'élève est plus long, donc il revient moins souvent qu'avant.
- Devant **la quantité d'informations** que donne l'entretien, l'élève a plus de mal à retenir ce qui pourrait le faire progresser.
- Un moment où il faudrait **sélectionner les corrections** à apporter en entretien individuel.  
**Différer l'entretien ?**



# IV. S'appuyer sur la reproduction des situations de communication

## L'exemple des pancartes



Avec Nadège RENARD

# Rompre avec la tradition du zapping dans les situations d'écriture

- Apprendre, c'est se confronter à un problème (Fabre, 2017) qu'on ne maîtrise pas au départ.
- Un apprentissage a besoin d'une **temporalité**.
- Pour réussir une situation, il est nécessaire d'y être confronté plusieurs fois pour pouvoir **s'appuyer sur ses réussites antérieures**.
- D'où la nécessité de proposer des situations de communication qui se ressemblent (en écho) pour mieux les comprendre, pour pouvoir s'y impliquer, pour réinvestir le lexique et les structures linguistiques.
- Or tradition plutôt du côté de l'expression écrite isolée.

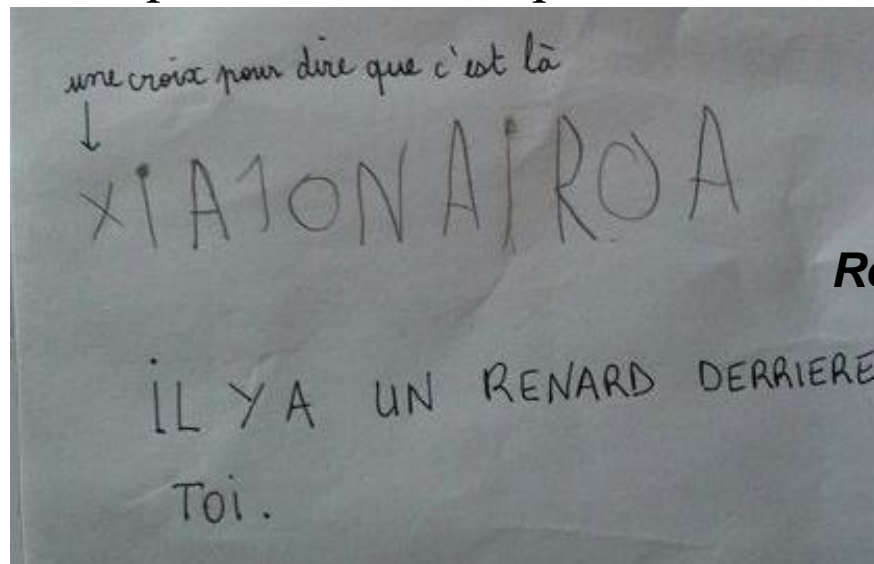
# Des productions que l'enfant va pouvoir éprouver comme sujet

- Il s'agit de proposer des sujets qui **concilient (Hubert, 2008) sphère privée et sphère scolaire.**
- Dépasser le scolaire ne signifie pas se limiter aux écrits fonctionnels mais **concerner l'enfant au-delà de l'élève**, dans la lignée de l'école de Chicago et des pédagogies alternatives. Les pairs et l'enseignant seront des appuis pour questionner **l'efficience de l'écrit.**
- Pose nécessairement au sujet **la question du lien des apprentissages avec sa vie**, la dimension de "référence" développée par Gilles Deleuze (1969) et insuffisamment actionnée par le système éducatif français (Hubert, 2012).



# Trouver une idée qui donne sens à l'écrit

- De la lecture de l'album de Pat Hutchins à la réalisation de pancarte.
- Le projet : **Écrire un message sur une pancarte** pour prévenir Rosie du danger.
- Le tour de l'école pour lire, repérer toutes les pancartes.
- Un bilan de ce qu'il fallait faire pour réussir une pancarte.

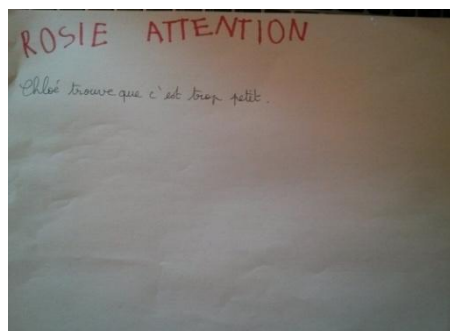


**Reetchy**



# De vraies pancartes

- Chloé se rend compte des problèmes de mise en page : trop petit, lettre isolée. Elle recommence inlassablement sans se décourager. On recommence pour que cela ressemble à une pancarte !



- Nécessité d'une réunion avec **les parents** pour voir les pancartes, expliquer la démarche et leur permettre de se rendre compte des efforts de leur enfant.



# *Pour donner une réalité à l'écrit*

Photos prises à partir d'une vidéo de leur mise en scène.



Reetchy  
joue le rôle  
du renard.

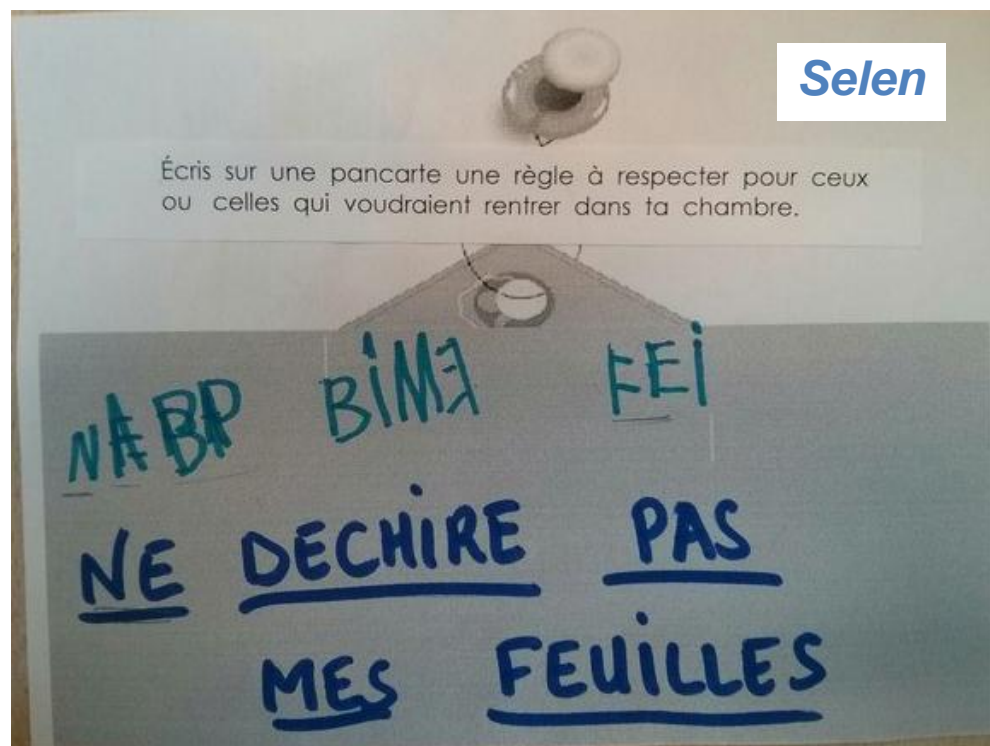
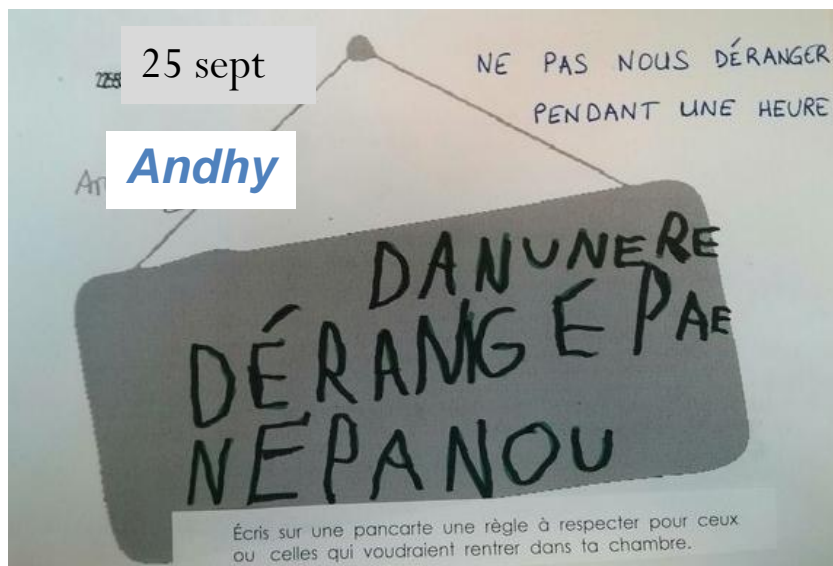
la mare

Kélia, la  
poule



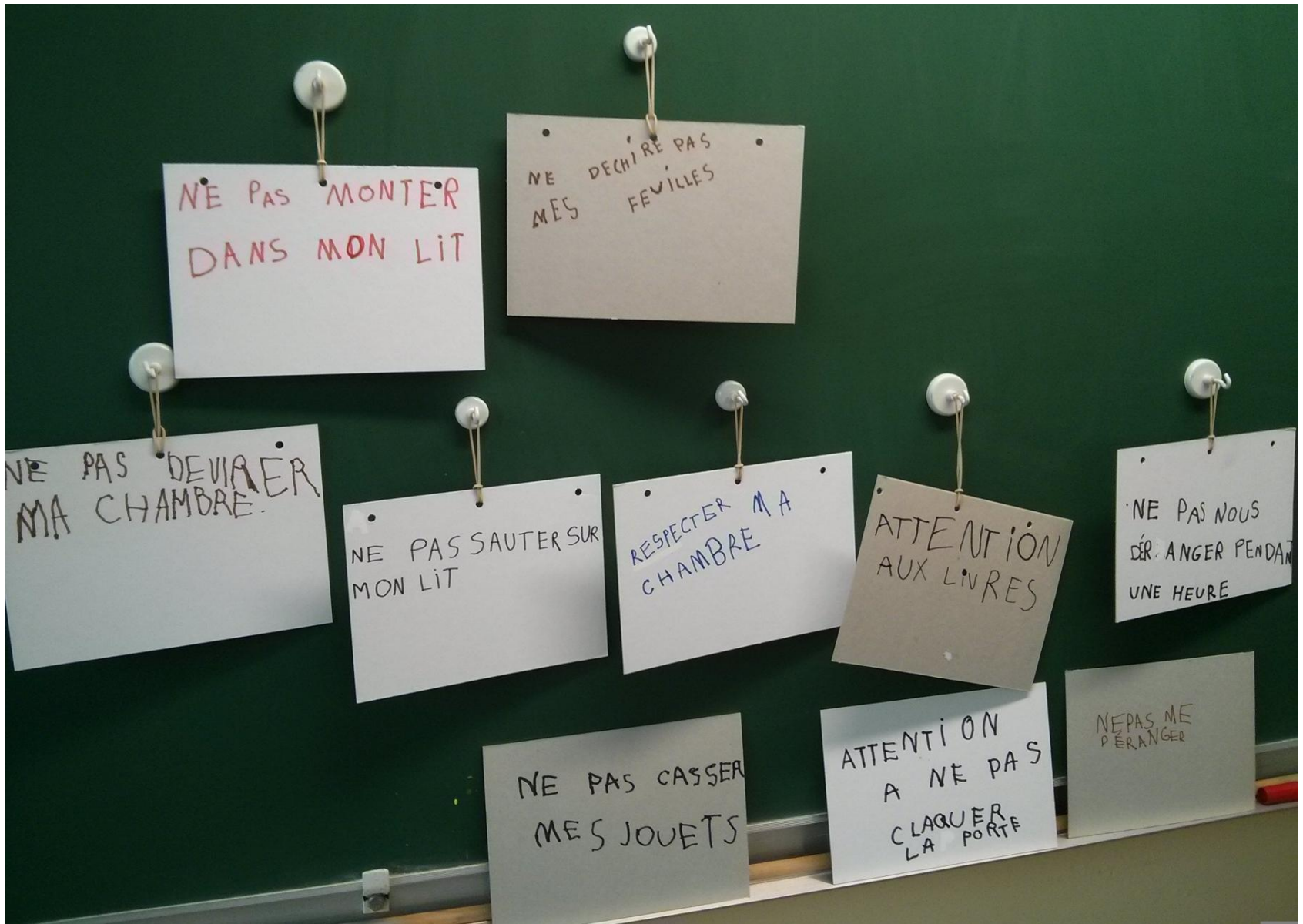
# Pancartes à mettre sur la porte de sa chambre

La consigne : Ecris sur une pancarte, une règle à respecter pour ceux ou celles qui voudraient rentrer dans ta chambre.





# La finalisation du projet



# Pancartes pour aider les élèves de l'école à respecter les règles

4 oct



## Mise au propre



Les élèves ont recopié leur message. Les pancartes ont été plastifiées. Les élèves les sortaient aux récréations.



## Suite à une demande en conseil d'école

Classe de CP de M<sup>me</sup> Renard

Le Mans, le 20 Octobre 2017

Chers élèves,

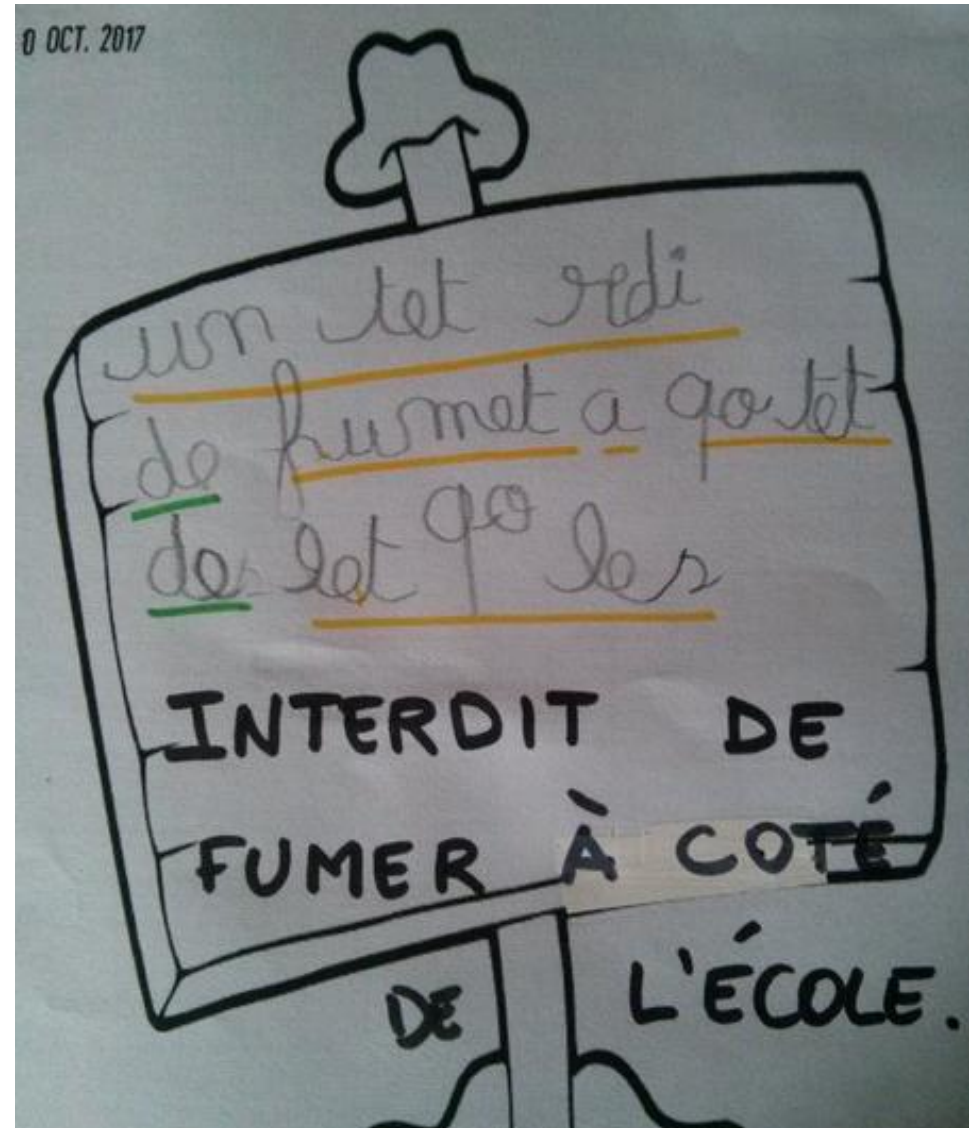
Nous avons tous remarqué vos panneaux à l'école. Nous vous félicitons.

Lors du conseil d'école, nous avons remarqué que les parents fumaient devant l'école et jetaient leur mégot.

Pourriez-vous réaliser un ou des panneaux pour essayer de régler ce problème?

D'avance merci

La Directrice



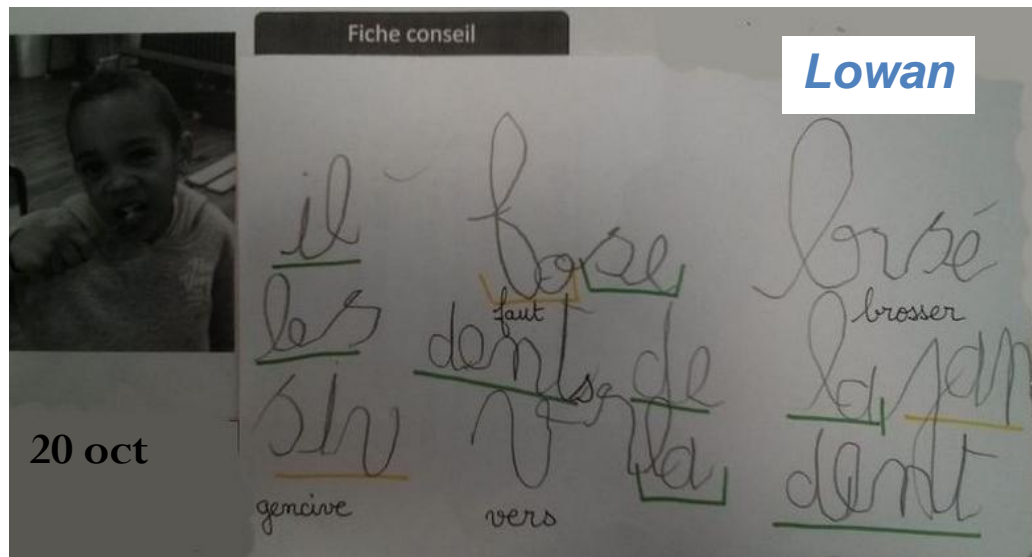


## Réponse à la commande



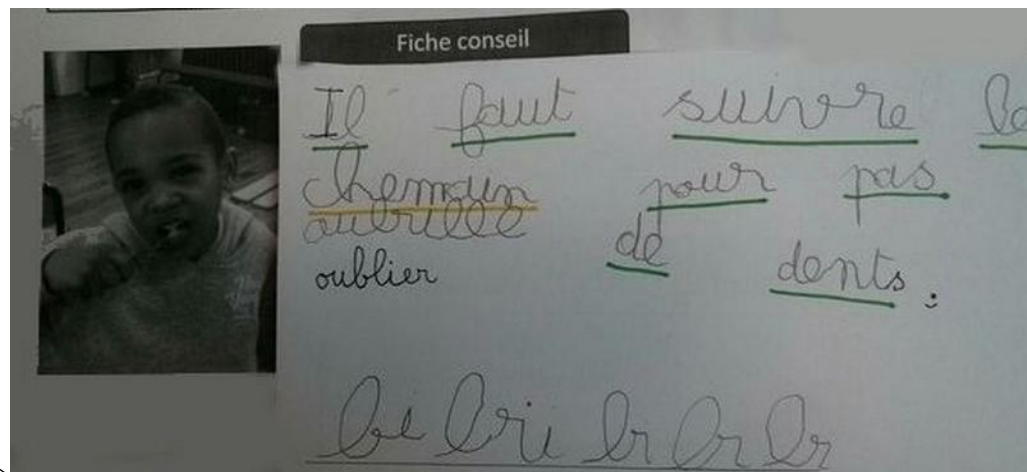
# Les pancartes conseils pour le brossage de dents

**La consigne** : Ecris une fiche-conseil pour bien se brosser les dents. Pense à ce que tu as appris lors de la venue du dentiste à l'école.



Mise en place d'un répertoire personnalisé : lors de l'entretien avec l'élève on se met d'accord sur un ou deux mots qu'il devra essayer de bien orthographier maintenant – le mettre dans sa tête.

Lowan met : Il faut

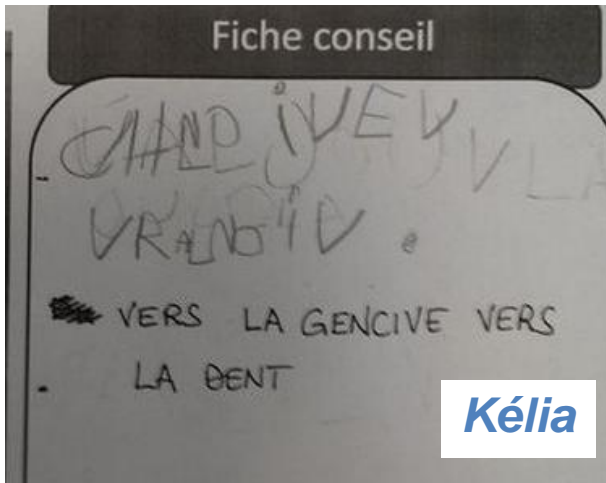


Ayant le temps de faire un deuxième écrit, il réinvestit les mots « il faut ». Évidemment très content d'avoir un mot en plus souligné en vert.

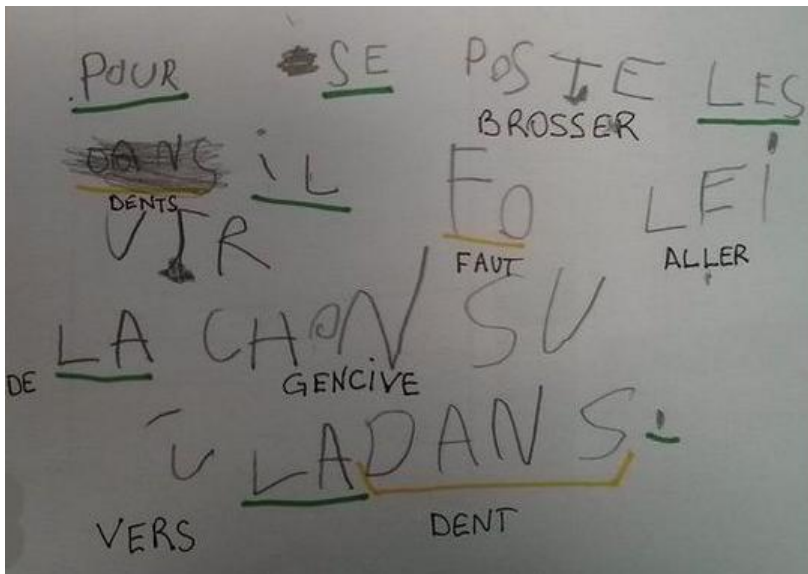
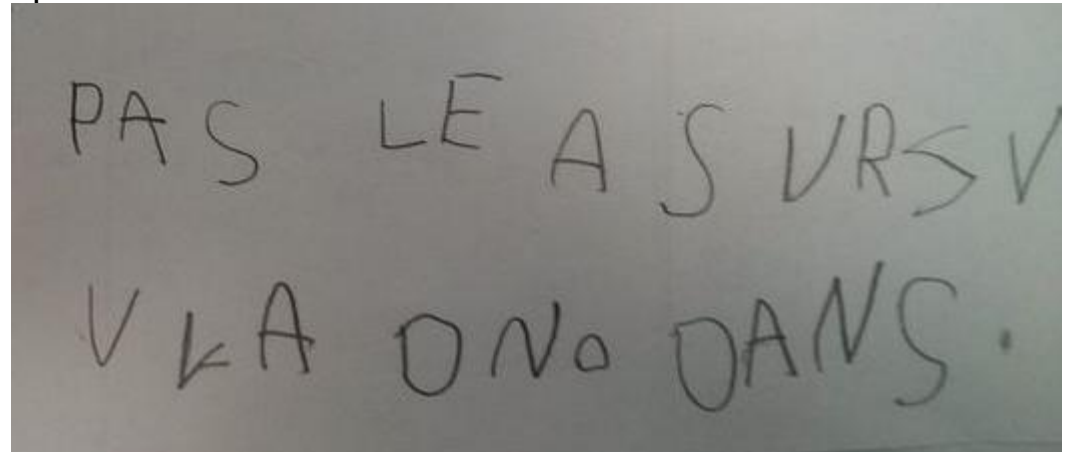
Du coup j'introduis la majuscule.

# Les pancartes-conseils pour le brossage de dents

Essai 1 : travail sans étayage



Essai 2 : travail avec enregistrement de la phrase au préalable mais seule.



Essai 3 : travail avec étayage à la Bruner –  
Je suis à ses côtés pour lui redire la phrase  
relire ce qu'elle écrit...

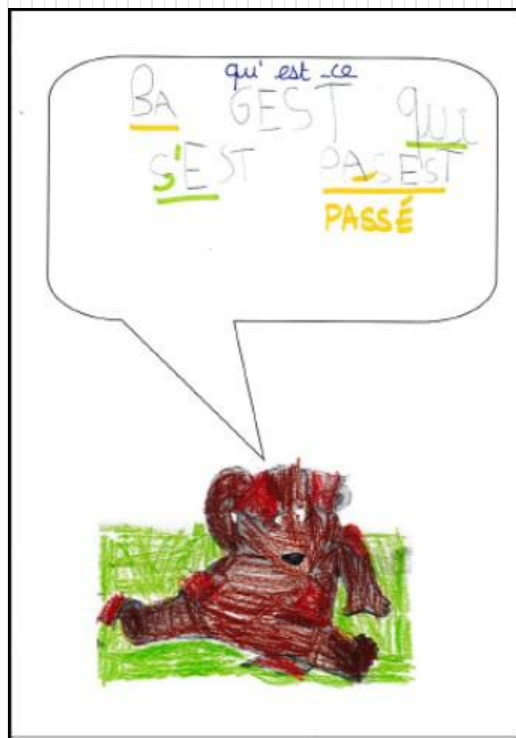
# Sous forme de fiche-conseil





# V. Organiser une progression des apprentissages

## L'exemple des bulles



Avec Isabelle REYES

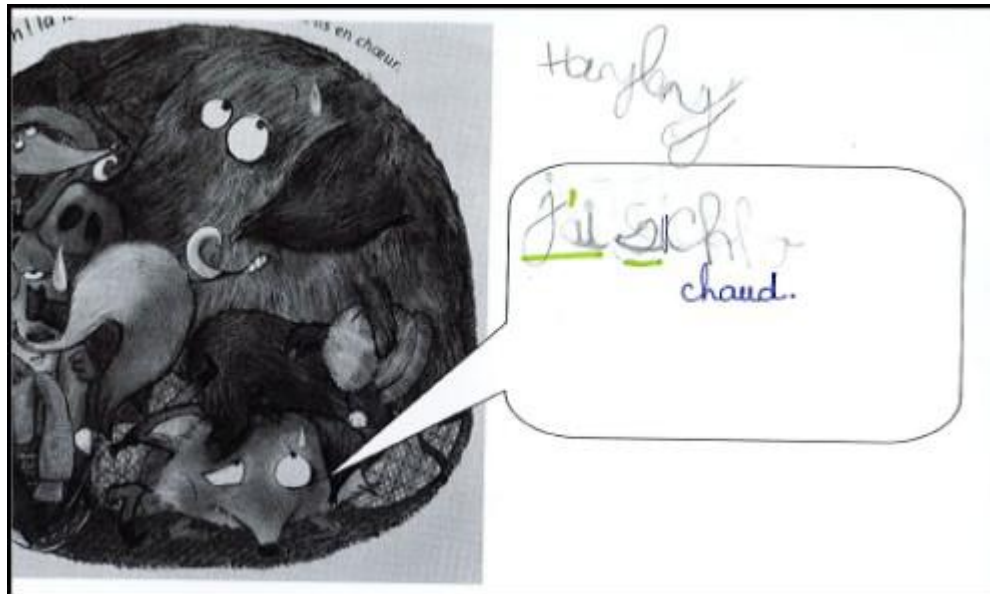
# Progression en écriture ?

- Important de penser une progression en écriture **parallèlement à la lecture**.
- S'il est important de reproduire les situations de communication pour s'appropriier les codes de l'écrit, on peut **les complexifier au fil de l'année** de manière à ce qu'elles aient **davantage de sens**.
- Progressivement **dépasser la phrase isolée** qu'on a forcément au début. Il faut d'ailleurs se débrouiller pour qu'elle ait malgré tout du sens.
- Les enfants sont souvent porteurs d'idées qui poussent à la complexité.
- C'est par la complexification et la constante référence à la norme que vont se faire les progrès en grammaire et en orthographe (Référence aux travaux canadiens).



# Faire parler des personnages

Emma



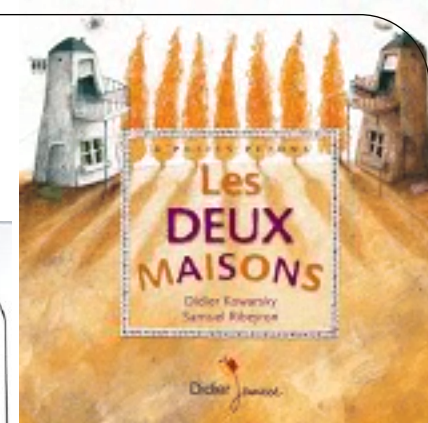
➤ Une **grande bulle cartonnée et plastifiée** a été présentée aux enfants, en leur expliquant le principe de reporter les paroles dites dans la bulle.

➤ La bulle plastifiée a permis **de nombreuses mises en situation**, on écrit dans cette bulle géante ce que l'enfant (ou le personnage qu'il interprète) dit puis, on efface pour le suivant...

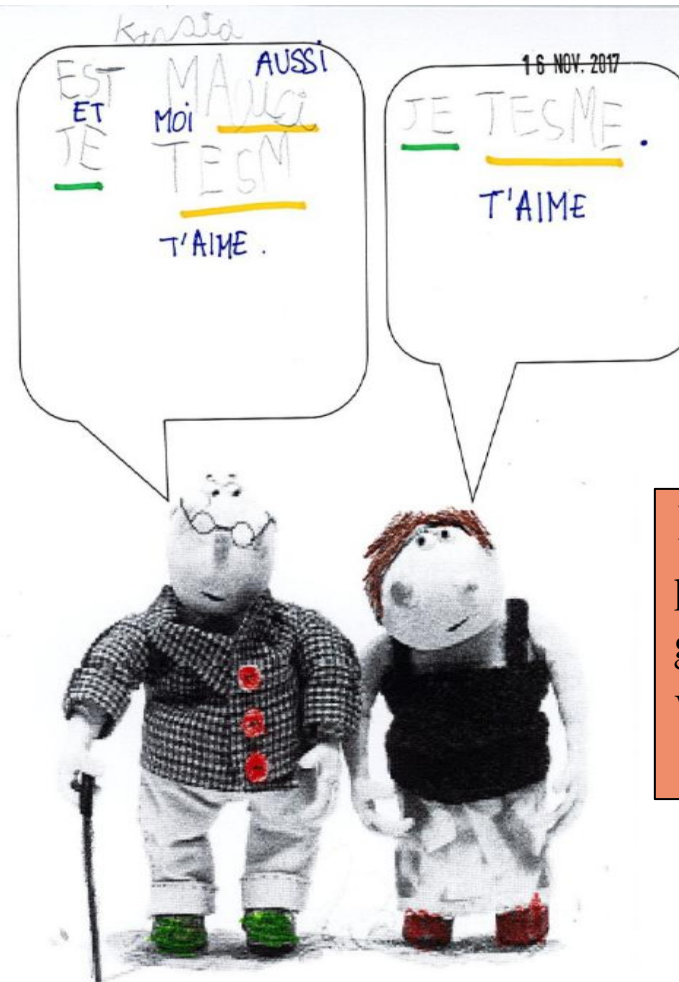
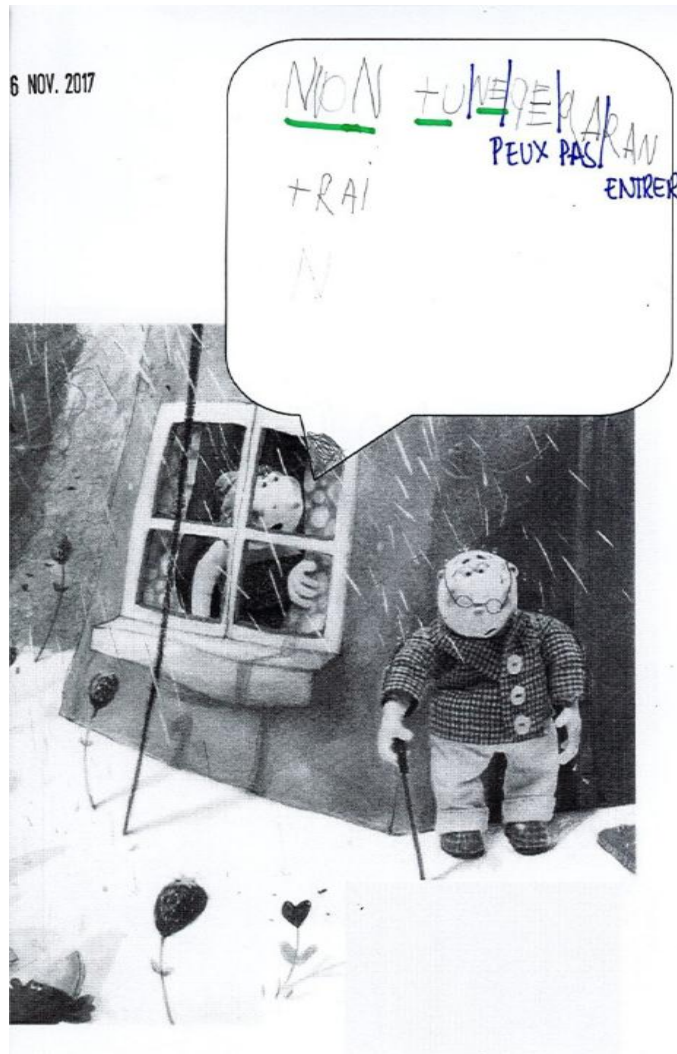
➤ Au mois de novembre, après avoir travaillé la compréhension **autour de l'album « La Moufle »**, de Florence Desnouveaux aux éditions Didier Jeunesse, **des reproductions de cet album, en ayant inséré des bulles.**



# Dialogue à deux personnages



*Les Deux maisons*  
de D.Kowarsky  
et S. Ribeyron



➤ Faire jouer les personnages avec de grandes bulles pour vivre les situations.



Base

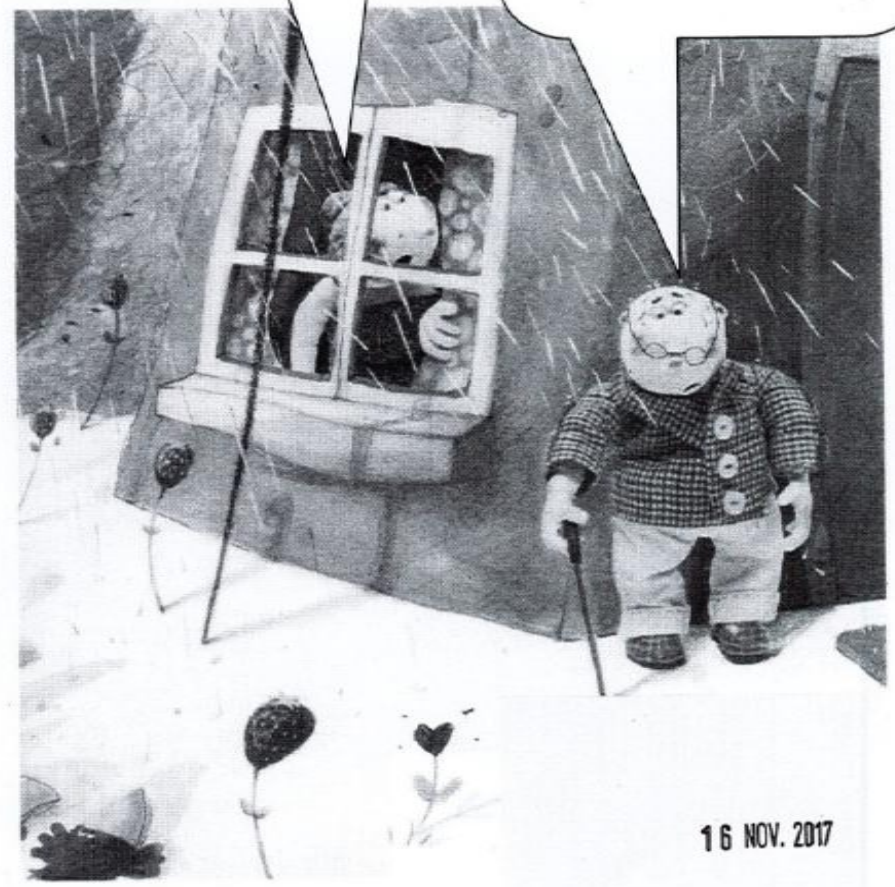
rien moi le camp  
Kam  
 Fiche  
sal peiprielle  
sale petite



16 NOV. 2017

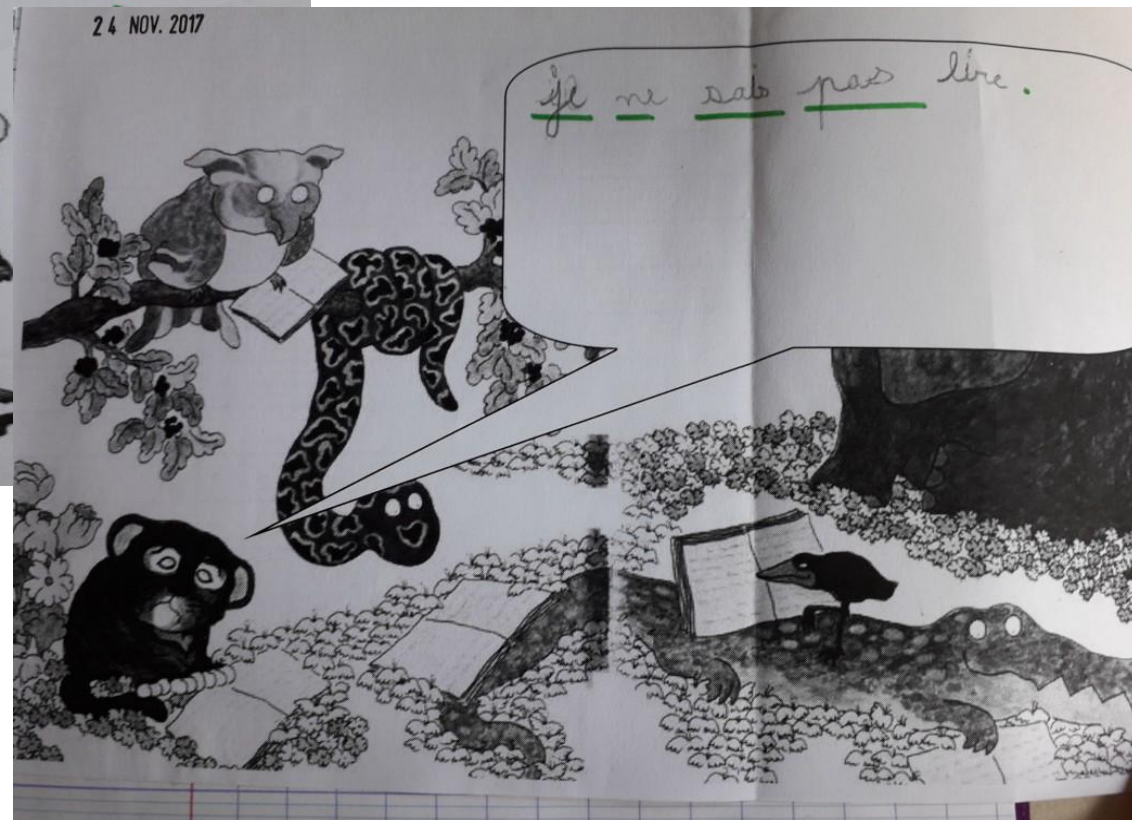
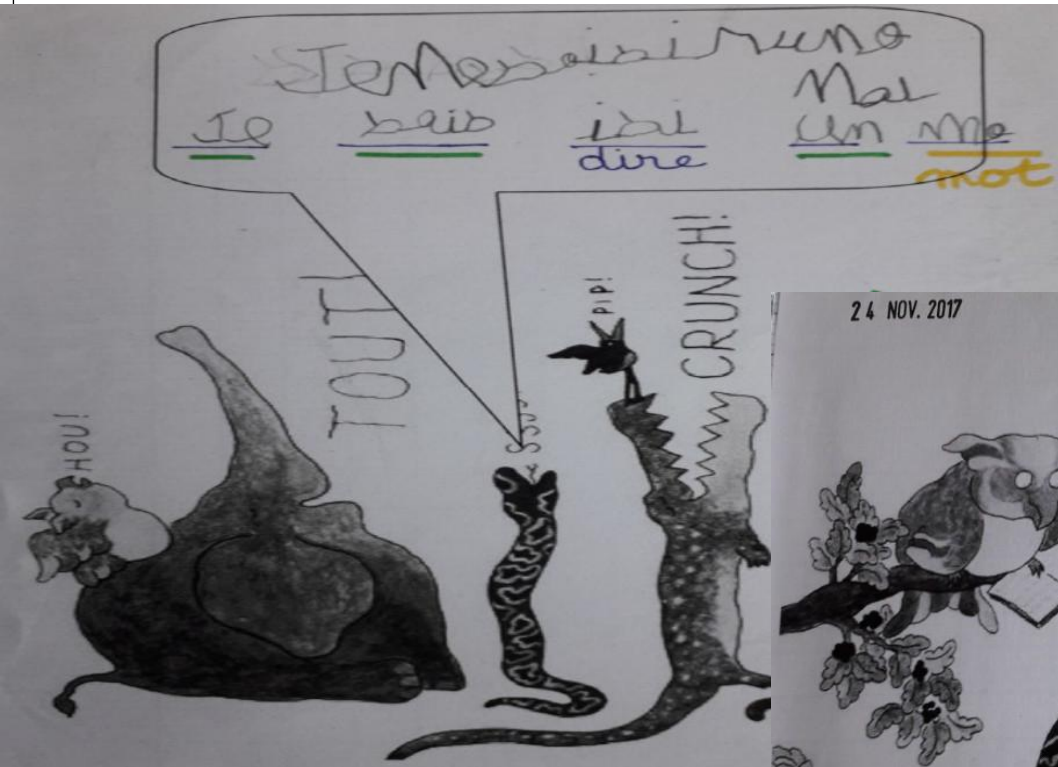
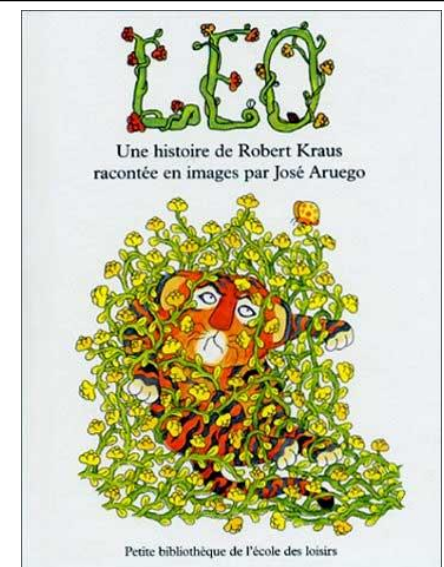
mon

Luko  
je peux  
entree ?  
 entrer



16 NOV. 2017

# Réinvestissement avec l'album *Léo* de J. Aruego, support d'apprentissage à la lecture

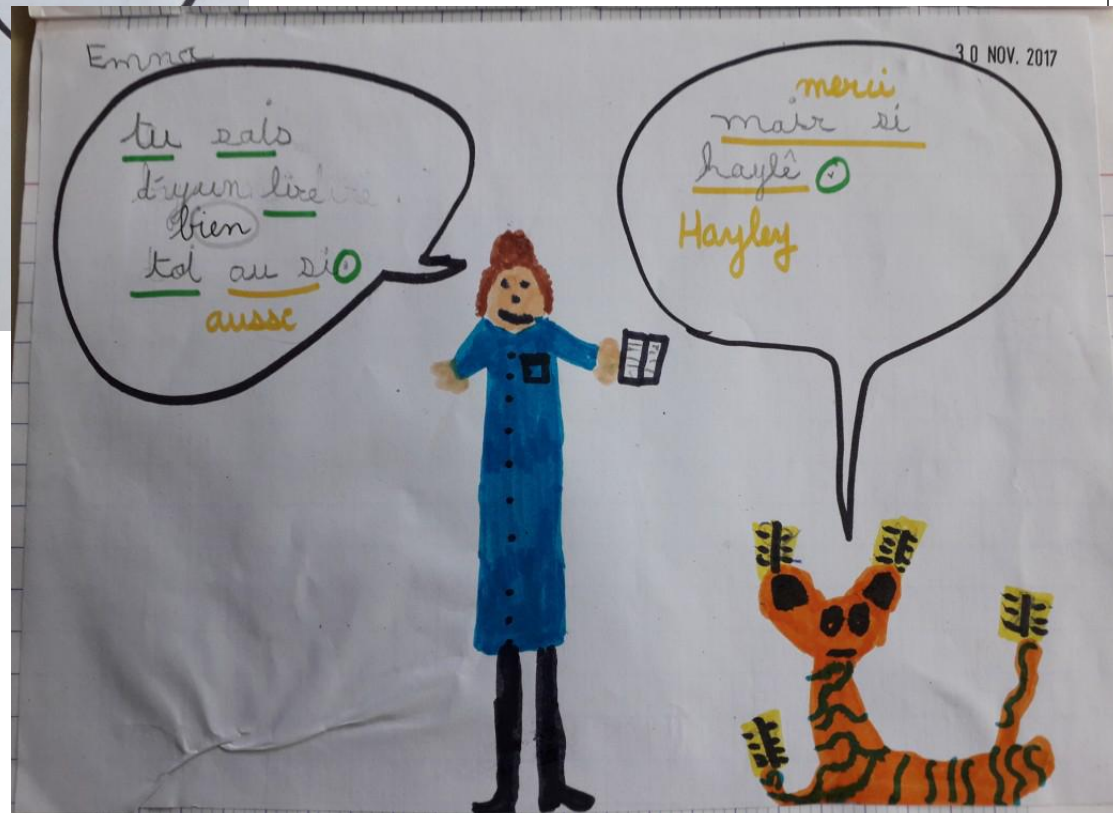




# Avec plus de liberté

➤ Chaque élève choisit ses personnages.

➤ Il a souvent fallu jouer les personnages pour comprendre l'utilisation du « je » pour chacun des personnages.



30 NOV. 2017



tu as bien  
travaillé  
travaillé?

oui

30 NOV. 2017

Amira



j'ai trouvé  
un escargot

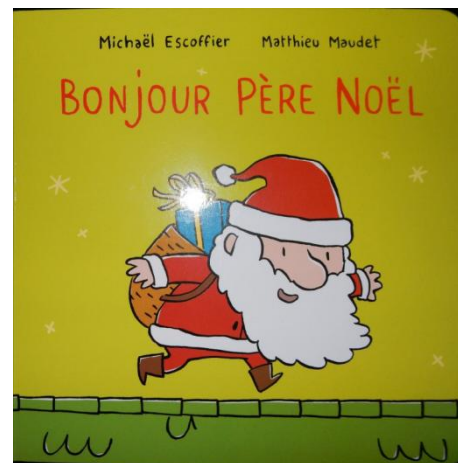
non me ramène  
pas chez toi

Cet exercice a été repris spontanément par les enfants à la maison.



# Des outils pour mieux lire

Par l'écriture, les enfants s'approprient le système des bulles qu'ils peuvent utiliser avec pertinence en lecture.

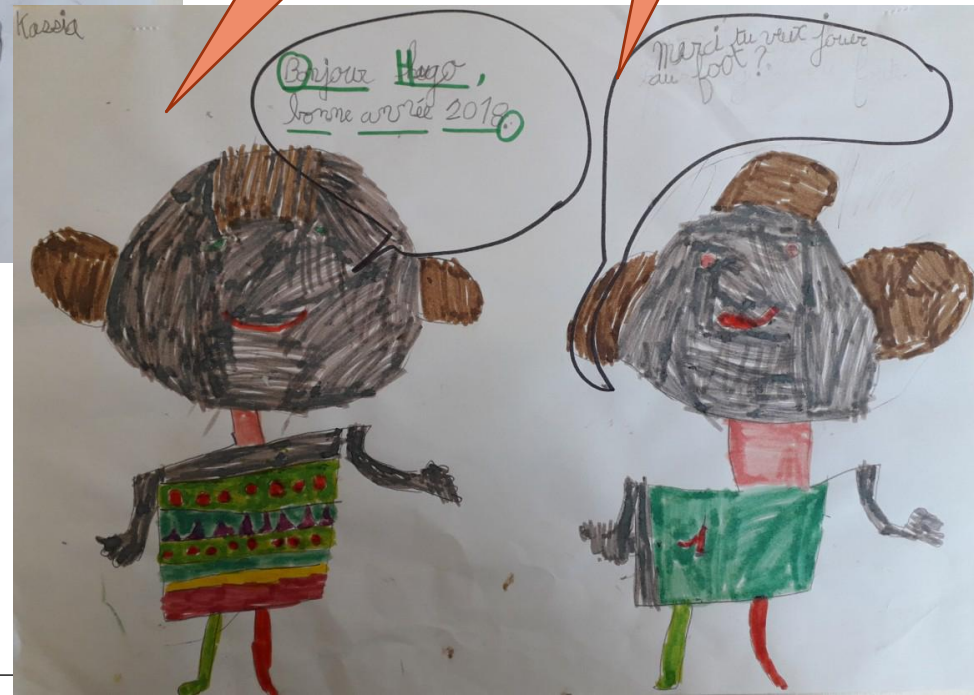
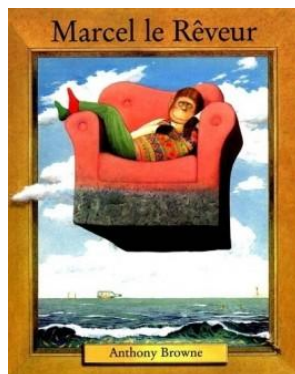


# Un personnage imposé, choix d'un autre...



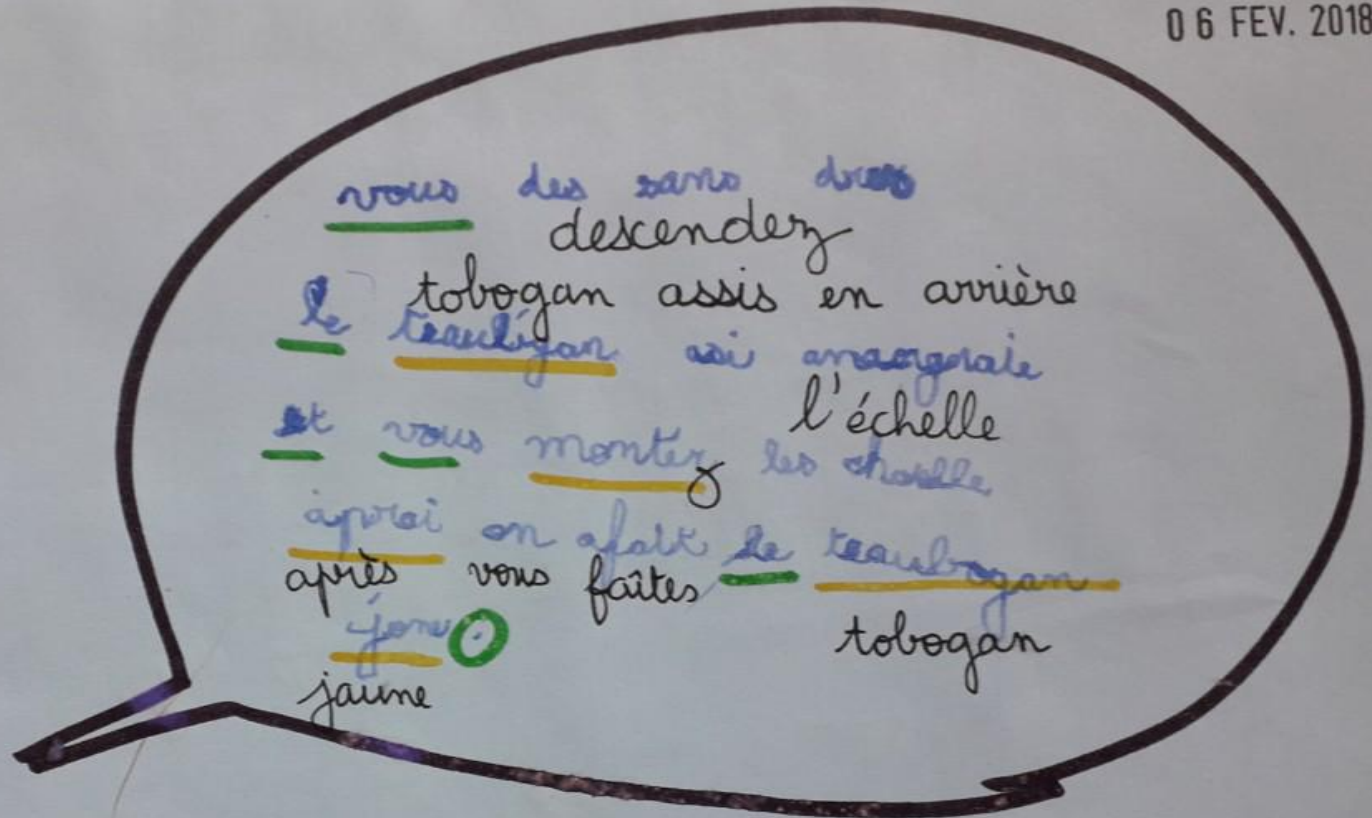
Bonjour  
Hugo, bonne  
année 2018.

Merci tu veux  
jouer au foot ?



# Des bulles attribuées à des personnes...

06 FEV. 2018



Ecris les consignes que Nanou vous a données à la piscine.



06 FEV. 2018

vous allez descendre  
toboggans sales désordre le  
mariva an glissant an  
arrière en glissant en



Ecris les consignes que Nanou vous a données à la piscine.

# Mars – bulle de pensée

Lis ce que dis le cochon et écris ce qu'il pense.

~~Je suis~~ Je suis très triste car  
un bon bon chaud et un bon  
repas chaud et un bon massage  
bon massage



Laissez-moi partir, laissez-moi partir !

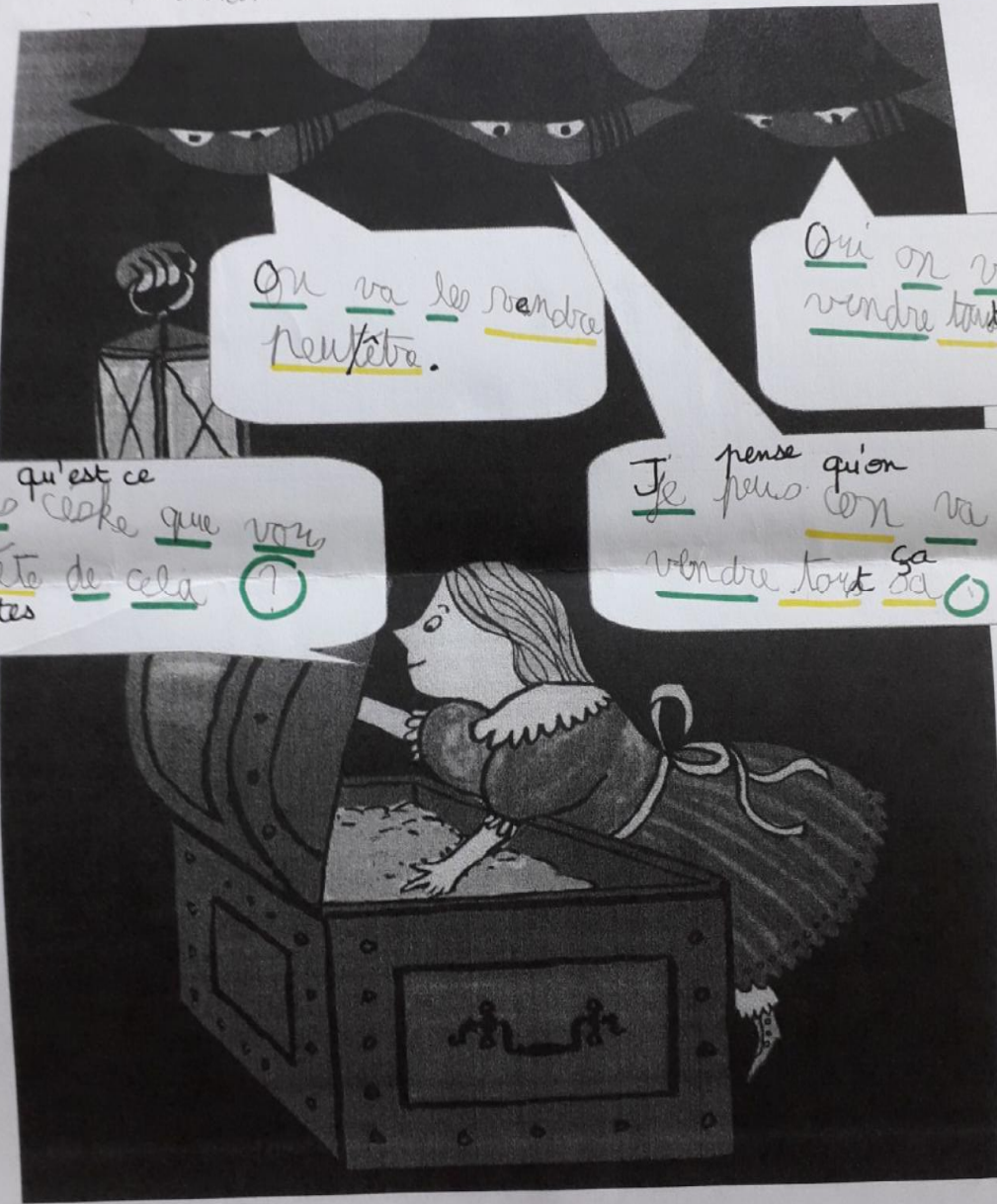




Production d'écrits : Imagine ce que peuvent dire les trois brigands et Tiffany.

Antoine

25 AVR. 2018



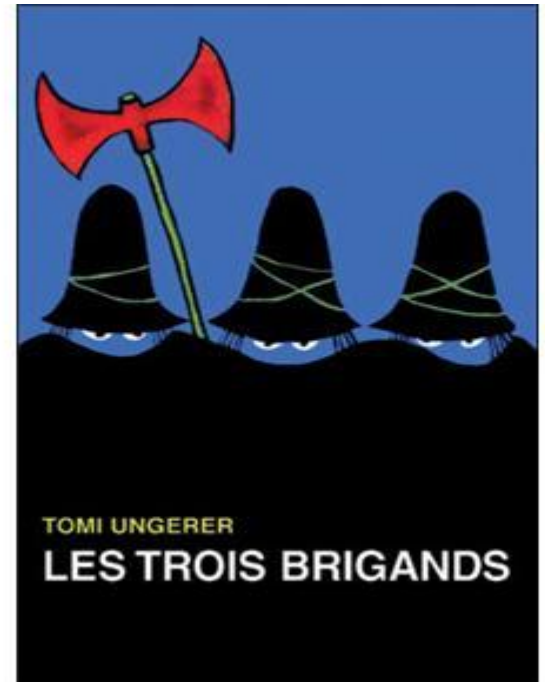
On va les vendre  
neuf.

Où on va  
vendre tout ça ?

qu'est ce  
que vous  
fêtes de cela ?

Je pense qu'on  
va vendre tout ça ?

# Plusieurs interlocuteurs



Vers l'utilisation des bulles pour matérialiser le texte d'un discours direct.



Bonjour Marcel est ce que  
tu veux aller avec moi à la  
piscine?



Petite bande  
dessinée spontanée  
réalisée avec des  
personnages  
rencontrés dans les  
albums.



Oui je veux aller avec  
toi on se retrouve  
à quelle heure?

A 16H00 ché moi, ma maman nous  
déposera



d'accord je ramènerais  
la goûte à ton t'a  
l'air

# Jouer sur toutes les dimensions de la représentation (Hubert, 2016)

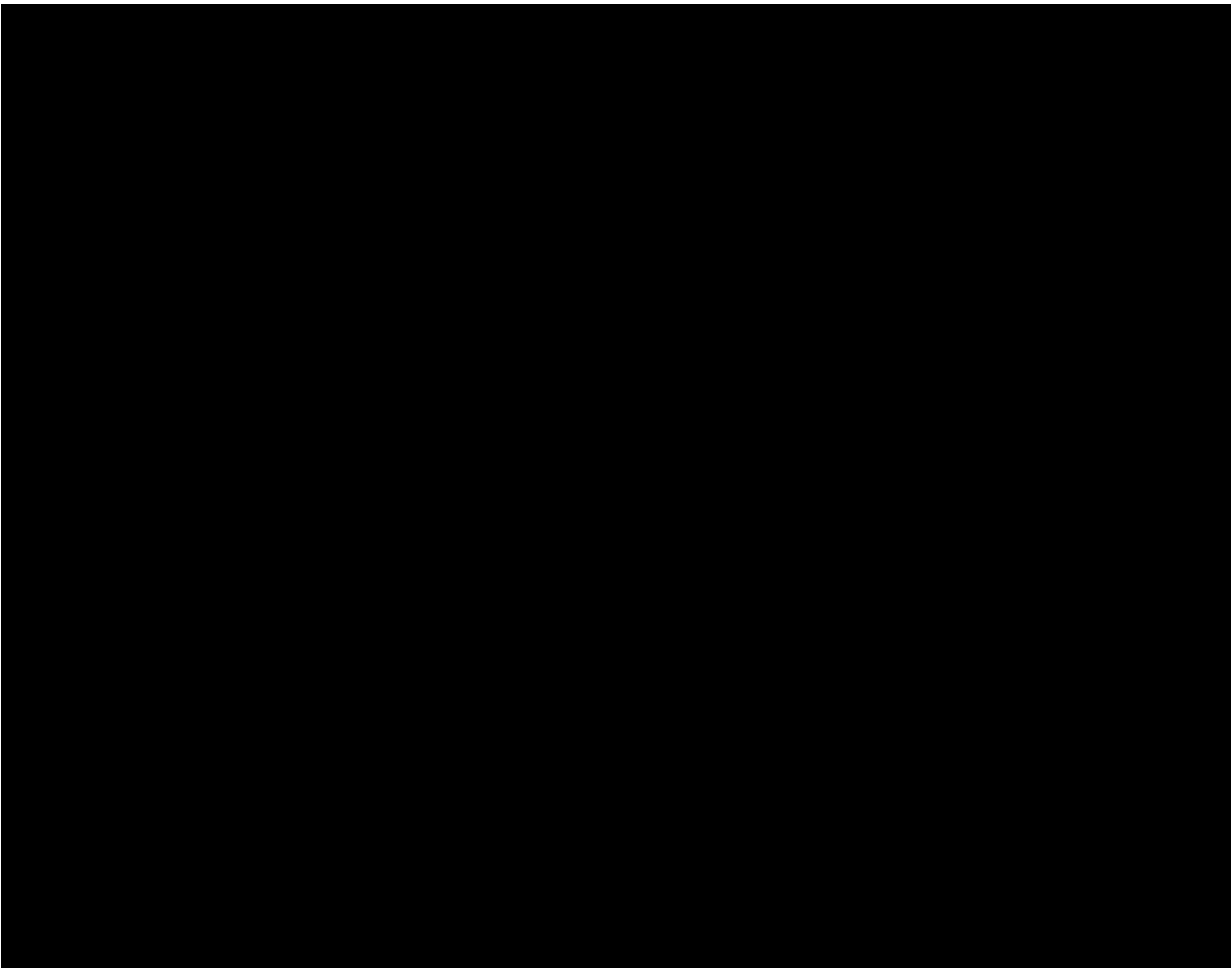
- Concept de « représentation » polysémique :
  - **L'écriture représentation**
  - **Image mentale** dans le cerveau
  - **Mise en scène**, théâtralisation, projection mais obstacle qu'il va falloir surmonter.
  - **La représentation sociale**

*« La représentation sociale est un corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible ».*

(Moscovici, 1961, 27)

# Jouer pour se représenter

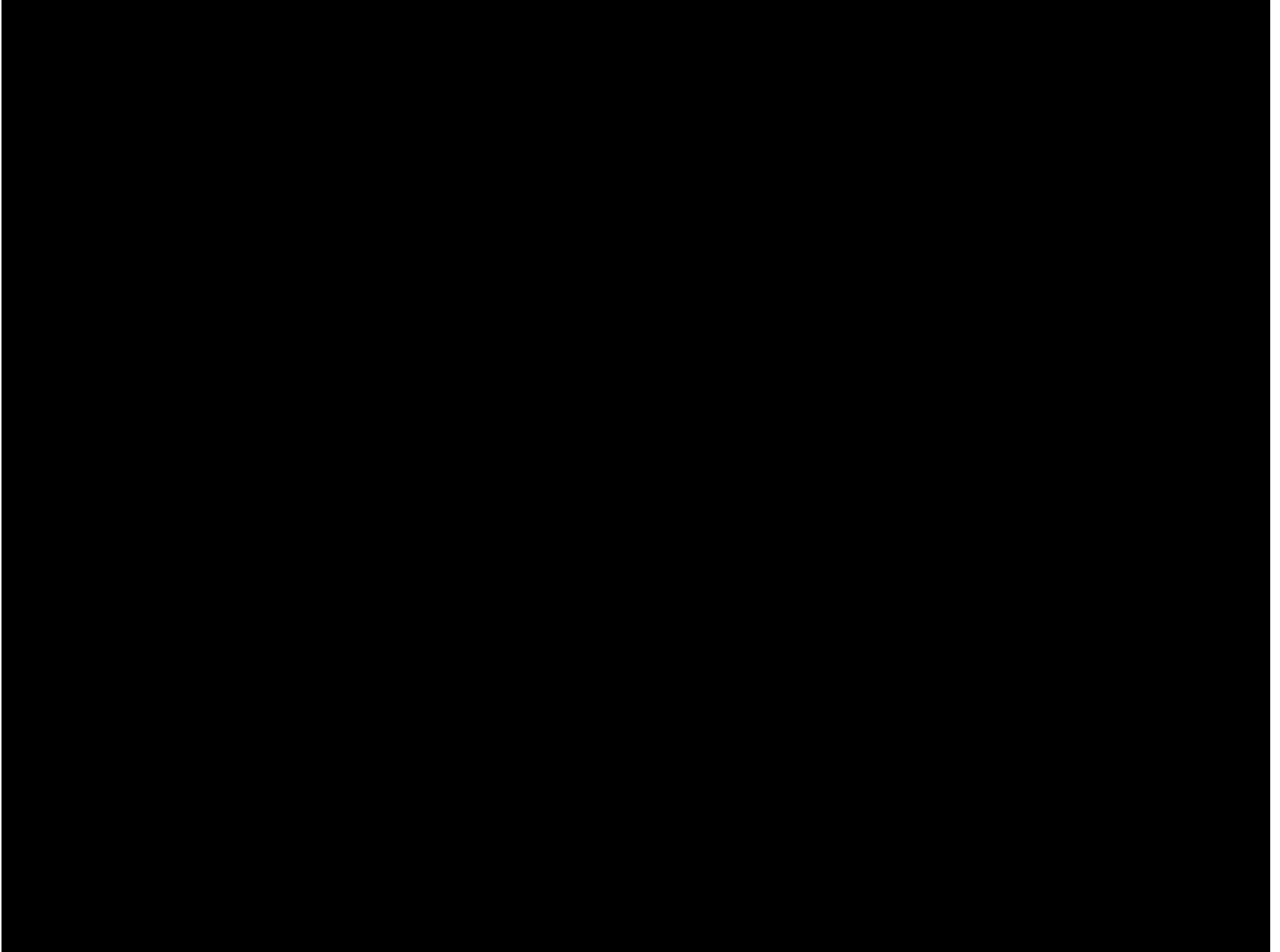
- Les enfants ont pris l'habitude d'oraliser les situations avant d'écrire, notamment avec les bulles pour retranscrire leur propre expression ou l'expression de personnages.
- Avant la vidéo, ils se sont appropriés *Le Conte du pêcheur et du petit poisson* d'Alexandre Pouchkine et **ils ont choisi un personnage à qui ils aimeraient faire rencontrer le petit poisson d'or**.
- **Situation** : Les enfants et leur maîtresse sont réunis autour d'un bassin. Ils disposent d'un bateau, de personnages playmobil et d'un poisson d'or.
- La **théâtralisation** facilite la mise en écriture et l'intégration des codes de l'écrit.



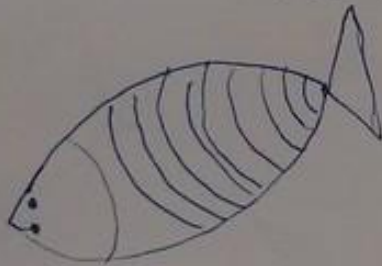


# Qu'apporte le jeu ?

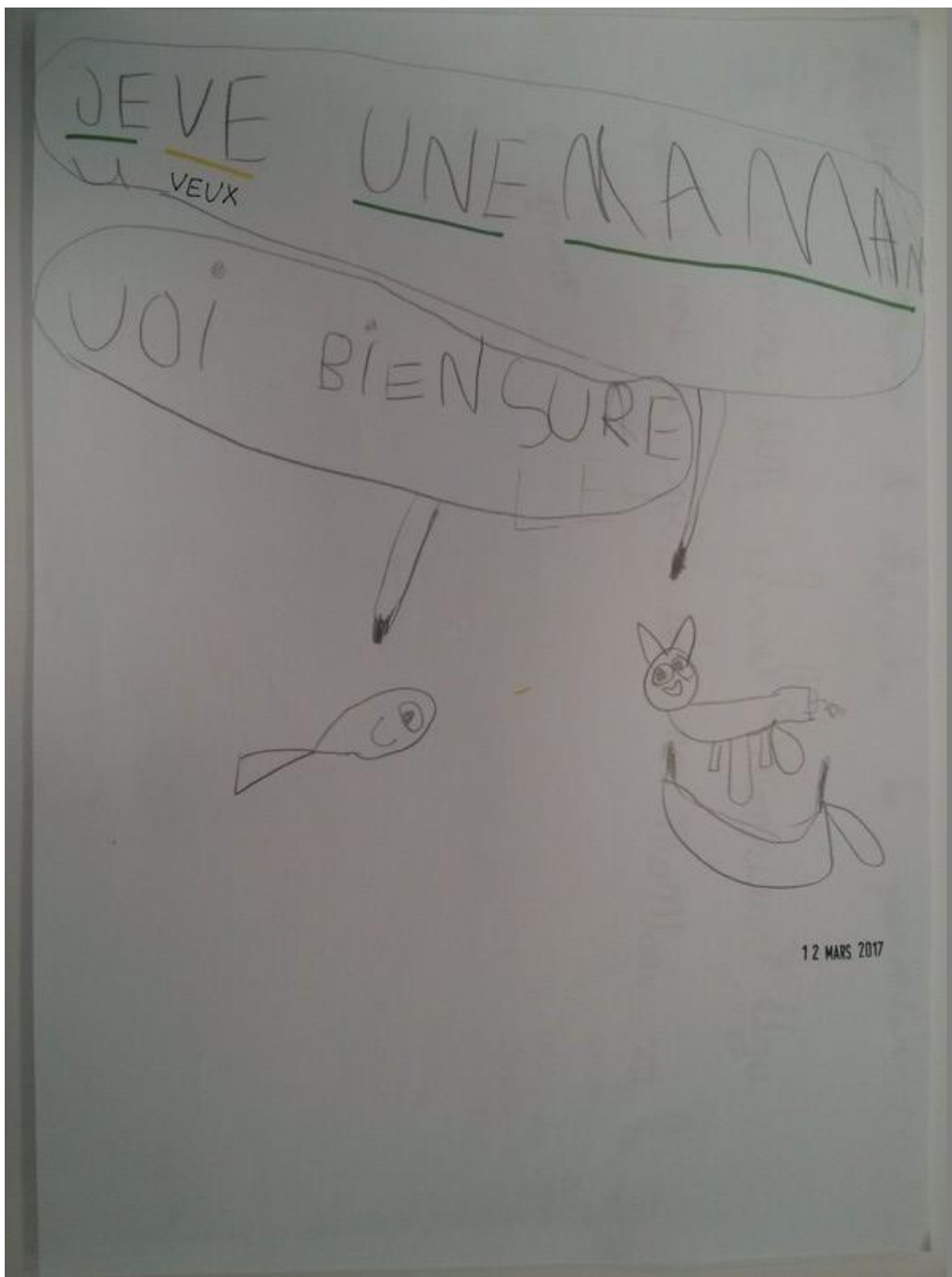
- L'entrée dans le jeu se fait par **le personnage** : un choisi et un donné : « le poisson d'or ». La concrétisation de ces personnages leur donne vie à eux comme à la situation.
- **Développe les capacités narratives**. Le jeu permet aux enfants de **rentrer dans le récit**. Reetchy commence par « Il était une fois » et il utilise l'imparfait de la situation initiale que Nassima fait rompre par un présent de narration : « Et le petit cheval voit un cheval au bord de la mer ».
- L'idée que **l'histoire a un sens**, une cohérence : ici la quête du poisson d'or qu'on ne peut pas évidemment découvrir tout de suite. La situation de jeu invite à **nourrir l'espace des possibles** : « Monte, on va le chercher » ou les différents vœux.
- Il ne peut pas non plus rien se passer avec le poisson d'or.
- « je veux un nouveau poisson » ne fonctionne pas.
- Donne **une importance au discours** : que peut bien dire le personnage ? Il dit... « Est-ce que t'as vu un poisson d'or ? » Le silence incite à compléter : « Non... j'en n'ai pas vu de poisson d'or.



il étét une foi une p'tetik fille qui  
sapel marinét elle trouer un bateau  
elle mont dans le ~~le~~ bateau elle voir un  
cheval elle di t'un reparu un poison dor  
non vum mont dans mon bateau  
marinet  
cresvauvaué  
sirve le poison dor il et parti  
se v'v d'ai, bouche dor doréi.



12 MARS 2017

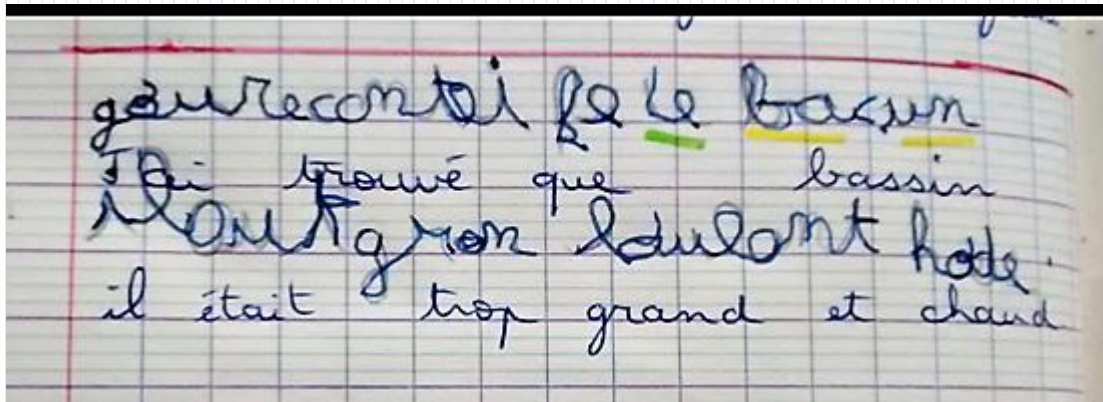


- A réutilisé les bulles
- Prend un moment essentiel de l'histoire
- Est capable de lire cet épisode aux deux copines



# VI. Vers la différenciation

## Prendre en compte la singularité des élèves



Avec Mathilde Jack

# Ne pas travailler toutes les dimensions de l'activité d'écriture à la fois...

- L'écriture étant **une activité de synthèse** , alterner les moments
  - Où on travaille **la formulation d'idées**
    - Formulations orales, dictée à l'adulte, utilisation du dictaphone
    - Recours au dessin, à la photographie, à la représentation scénique
  - Où on travaille **l'encodage**
    - Centration sur la transcription en phonèmes et graphèmes d'une idée qu'on est capable de formuler.
    - Importance dans ce moment d'accepter le non normé, l'approximation, ce qui contribue à créer un climat propice à la confrontation avec l'inconnu.

- Où on met au propre les productions **pour construire les fonctions de l'écriture**
  - D'où l'intérêt de penser de mini-projets d'écriture : les pancartes, des petits livrets compilant leurs productions autour d'une même consigne, d'une sortie, d'un album..., expo dans la classe ouverte aux parents...
- Où travaille **les gammes** type Rosie fait le tour de la mare - Papa fait le tour de la mare dans une perspective d'appropriation des écrits.
- Où on travaille **la graphie**...

*« ces composantes ne peuvent être travaillées toutes en même temps et supposent des apprentissages ciblés sur chacune d'entre elles »  
(Guide pour enseigner la lecture et l'écriture p.12)*

J'ai appris à  
écrire mon nom et  
mon prénom en attaché.

Formulation d'une idée






# Situations d'encodage

Une exposition sur les dogons

Projet boîte à lettres



*Je fais un masque.*

*je fait un masque*

Que fais-tu ?

JE VE  
ÊTB TA COPIN  
POUR LA VI



*je ve*

# Situation de communication aux parents



Marwan

JE SAIS  
NAGER  
SANS BRASSARD  
BRASSARDS.



J'É N'AI  
PAS PEUR  
JESUIS  
COURAGEUX

Enzo

08/11

# Des difficultés différentes

- Certains enfants vont avoir **des difficultés à formuler leur idée**.
  - Moments de verbalisation à quelqu'un, de mise en situation, de scénarisation, de dessin ou de la photo avant d'écrire
- Certains **n'articulent pas** assez pour que les sons soient perceptibles.
  - Faire dire par quelqu'un d'autre ou enregistrer quelqu'un d'autre
- Certains vont avoir **des difficultés à mémoriser** leur idée.
  - La dire à un quelqu'un ou l'enregistrer avec un dictaphone
- Certains vont avoir **des difficultés d'encodage**.
  - Nécessité de renforcer la conscience phonologique
- Certains vont avoir **des difficultés de segmentation**.
  - Nécessité d'anticiper le nombre de mots avec des Kapla ou des traits.
- Certains vont avoir **des difficultés de graphie**.
  - Nécessité d'un travail spécifique sur le geste d'écriture. Utilisation du traitement de texte.

Bruner (1915-2016)



Ces difficultés différentes vont nécessiter un étayage différent. Renvoie aux fonctions d'étayage de Bruner (1983).

➤ Réduction des degrés de liberté - maintien de l'orientation – contrôle de la frustration par les encouragements

# Une observation plus pointue de chacun

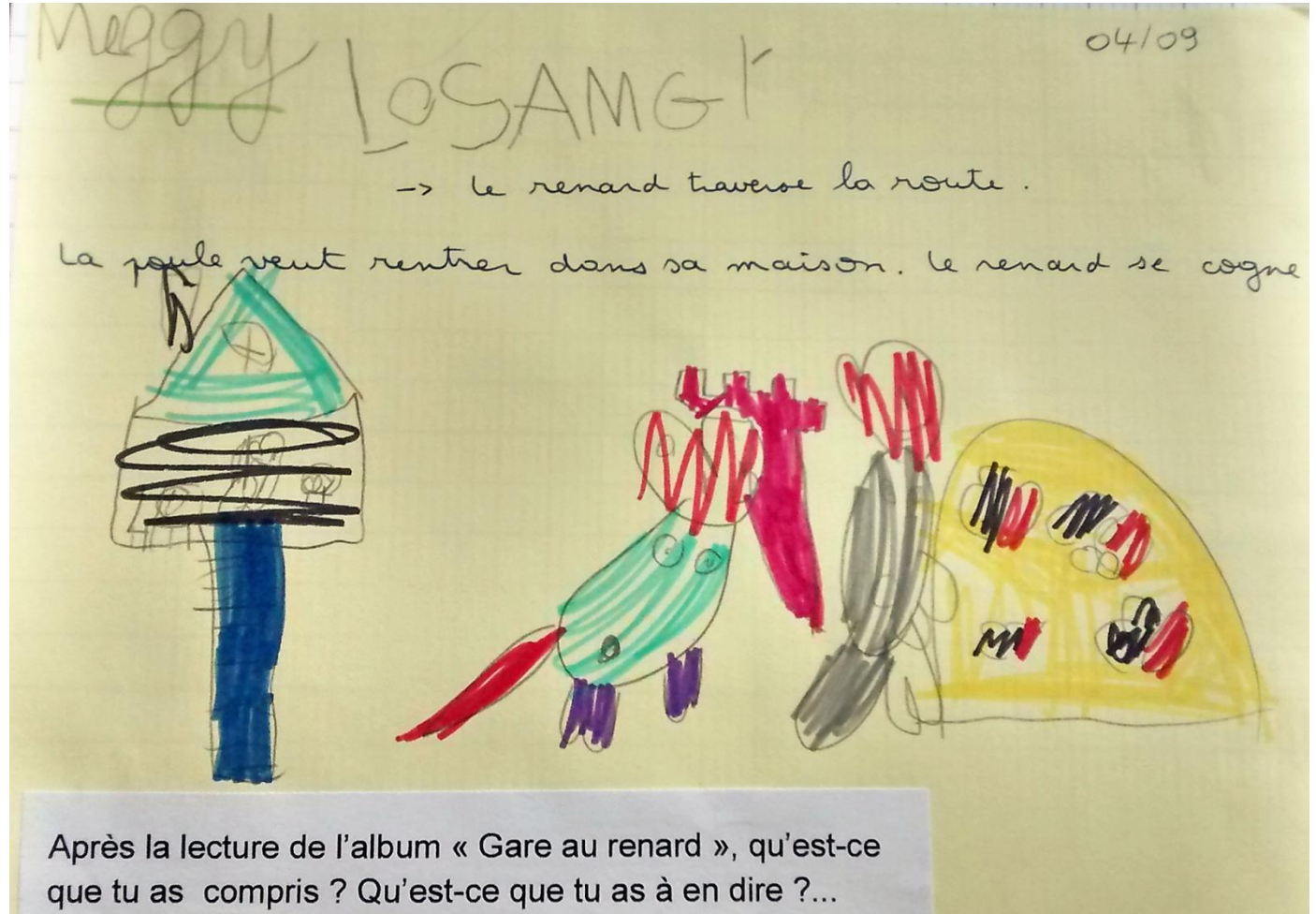
- Consigne d'écriture : "Tu es comme Léo, il y a des choses que tu ne savais pas faire et que maintenant tu sais faire."
- **1/Anes** est le garçon qui pour l'instant ne "pouvait" écrire ni en capitales ni en cursives, (totalement illisible jusque là à cause de ses difficultés motrices). Il a quelques temps utilisé l'alphabet mobile (cursif) pour encoder des mots ou de courtes phrases. J'ai aussi essayé l'alphabet légo (erreur pour lui, légos = jeu de construction). Depuis la semaine dernière c'est lui qui m'a demandé à écrire tout seul, et en plus en attaché ! les progrès en gestes d'écriture se sont accélérés ces derniers jours. Je lui ai tracé des traits représentant les mots pour qu'il maintienne une ligne d'écriture et non pour qu'il segmente la chaîne orale en mots car c'est lui qui m'a dit combien de mots il y avait, ça c'est ok. Ce n'est peut être pas très lisible, mais il a écrit : "Je ne sav pas plJa. (Maintenant) je savaiP Plonger".
- 2/ Puis **Sacha** et **Sharlie** qui continuent leur bonhomme de chemin : autonomie complète pour eux sur cette production. Je donne même des explications + poussées à Sacha sur les terminaisons en conjugaison...peut être un peu tôt, mais comme il me demande pourquoi "savait" ne s'écrit pas pareil avec Léo devant et avec "je" devant, j'explique.  
(Marion, mel du 1/12)

- Les entretiens métagraphiques vont peu à peu inciter le professeur à comprendre les procédures adoptées par chacun, donc à considérer l'élève comme une personne singulière. Il pourra ainsi mieux adapter son étayage.
- Pour le P.E., le fait d'écrire aide à la prise de conscience.



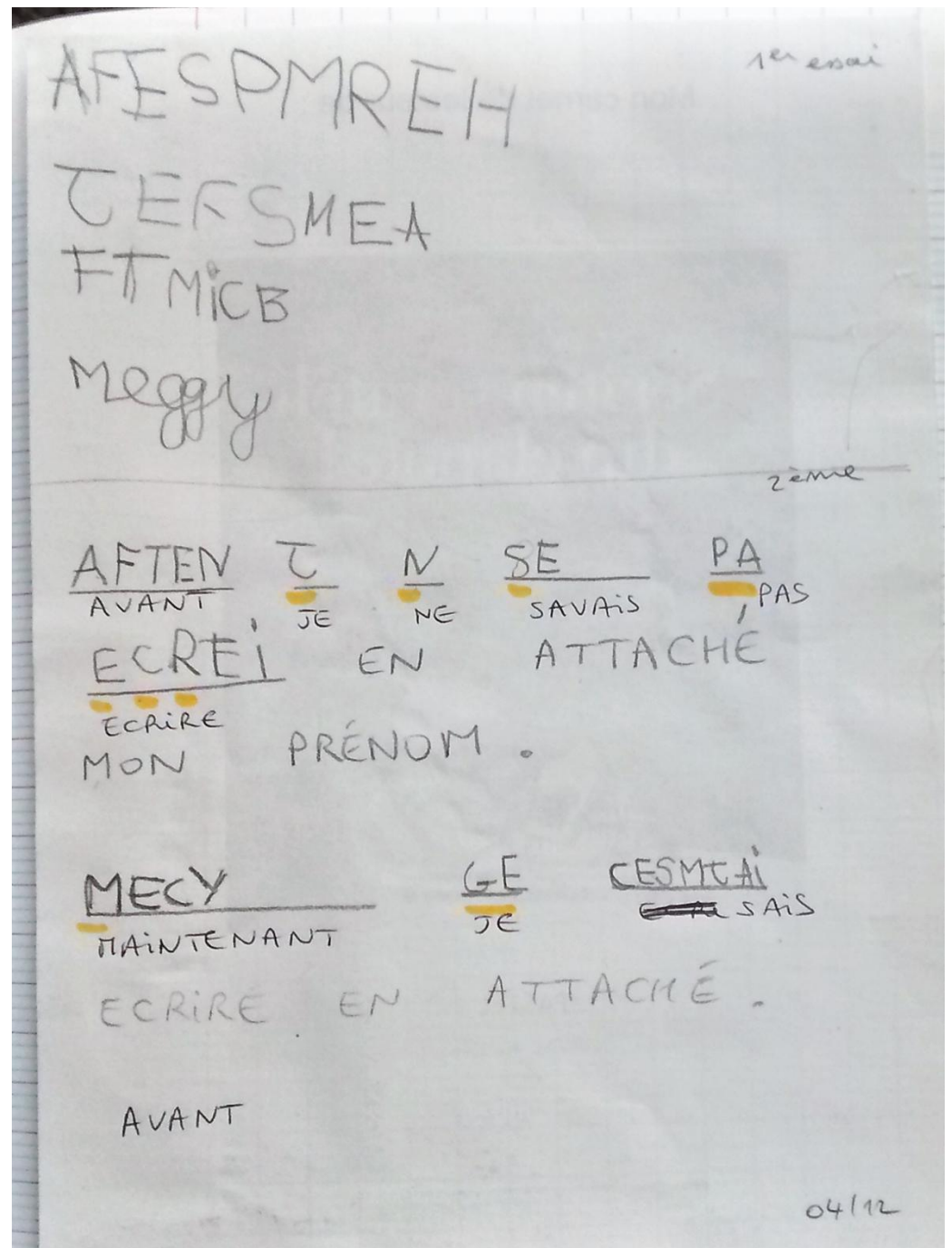
# Des débuts encourageants

- Production écrite d'une élève de classe au profil fragile ( présentée en fin d'année de grande section comme une enfant introvertie, aux compétences en expression orale peu développées, ayant peu confiance en elle) .
- M produit un écrit, des lettres en capitales, qui ne correspondent pas aux sons qu'elle veut transcrire, mais M me « lit » sa phrase, qu'elle prolonge à l'oral.



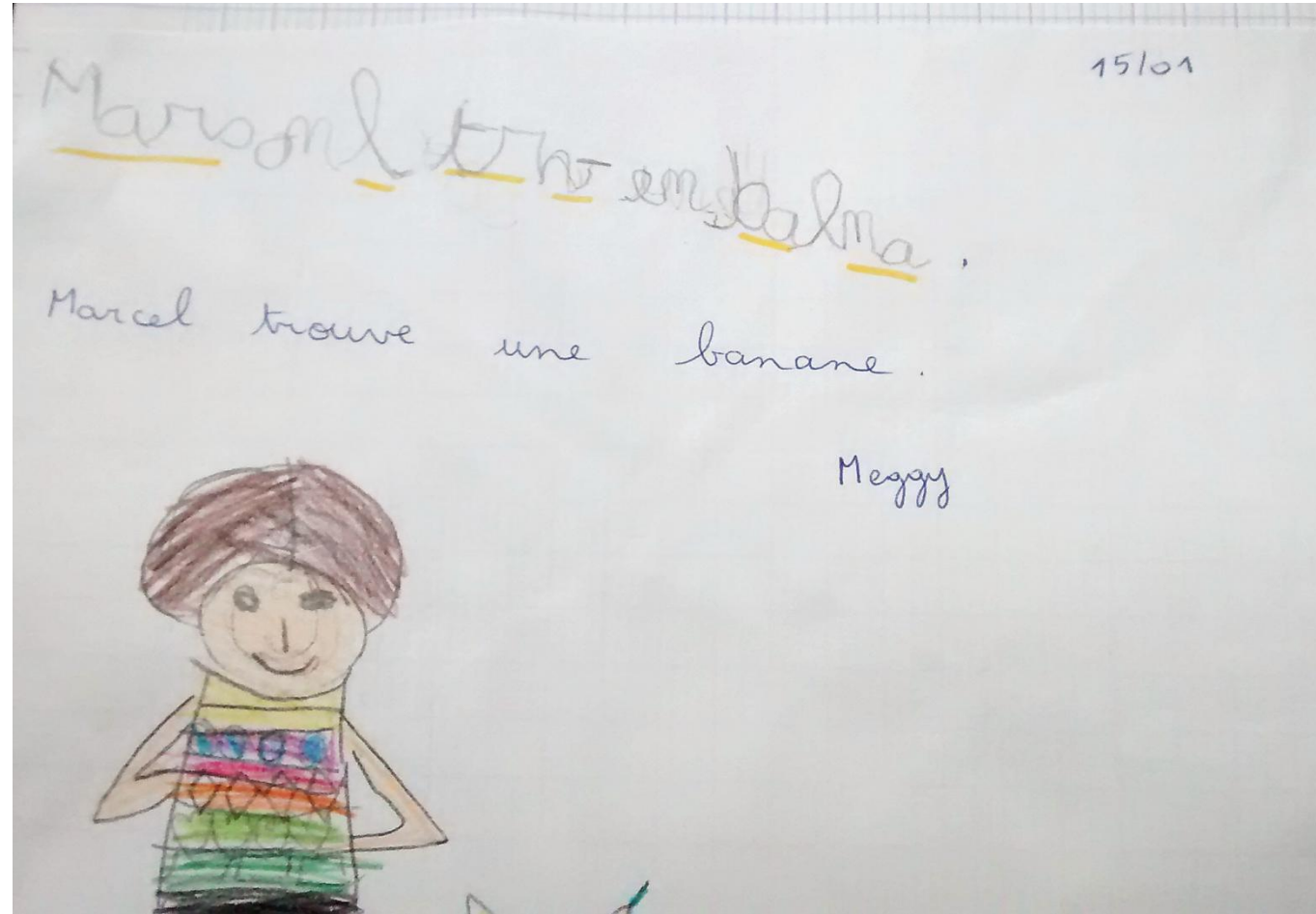
# Pas de progrès apparents

- Très vite cependant, ses procédures interpellent. Peut décourager le P.E. mais force à **questionner le fonctionnement de chacun.**
- Alors que la majorité des élèves s'empare de la correspondance phonèmes-graphèmes pour encoder, M, jusqu'en janvier, continue de produire des lettres un peu aléatoires.
- Accompagnement multiple : dessiner d'abord la phrase à écrire pour mieux se représenter la situation, la dire à l'enseignante qui trace les silhouettes des mots pour représenter la segmentation et la longueur des mots à produire, notation de la phrase et relance mot à mot...




# S'enthousiasmer à toute évolution

- En janvier. M se met à écrire en attachées et à segmenter, même si c'est de façon parfois aléatoire.



# Des efforts incroyables

- Comme M. n'a pas mémorisé les correspondances sons/lettres, elle fournit de gros efforts.
- Au début de sa production on retrouve beaucoup des sons mais M. perd le fil au fur et à mesure.



06/0

Raconte cette expérience.

la coque de ma flotte  
contient le moteur  
ma flotte  
quand on a mis le  
playmobil ça ne flotte  
pas.



# Le bonheur de se faire comprendre

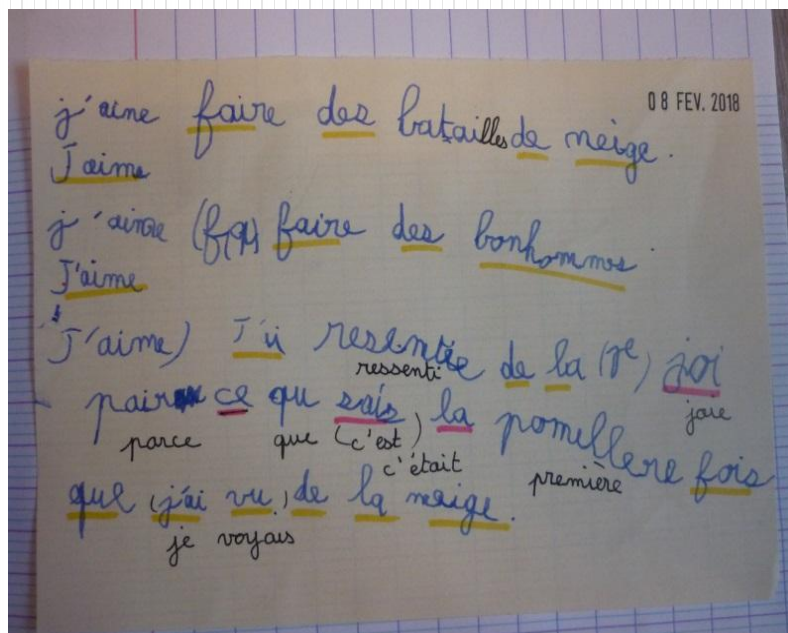
<sup>souri</sup> Laconri <sup>demande</sup> de mand <sup>monsieur</sup> d <sup>Zougougou</sup> mece Songls  
amchege am tant le  
<sup>je peux monter sur</sup>  
date Songls tumun Kompari  
bateau ? Zougougou me tiendras  
compagnie.

- Un autre déclic se produit dans la classe d'une collègue. M. produit alors un écrit beaucoup plus dense que les précédents, et la quasi-totalité de son texte est compréhensible, malgré beaucoup d'erreurs.
- Beaucoup de plaisir de découvrir sa production.



# VII. Une envie d'écrire contagieuse

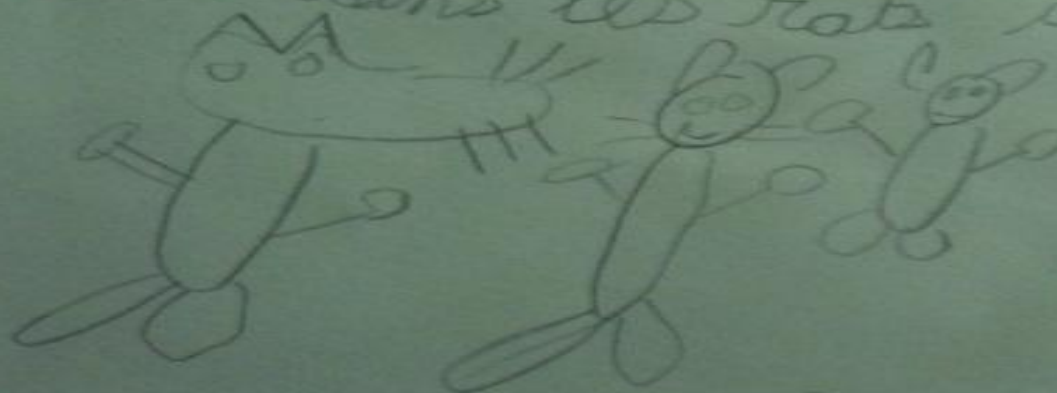
## Quand les enfants s'emparent de l'écrit...



Avec Sandra Renaut

C'est l'histoire de trois rats qui  
s'appellent Ratimus, Ratinus et Ratinas les  
trois rats été les maître du terrain  
vage est le mercredi le jeudi matin

Ratimus débute dans le terrain il ne  
fait pas les même chose différents de  
ducou il le chassé il on oublie le chat  
Il croc dans les rats il le garde.



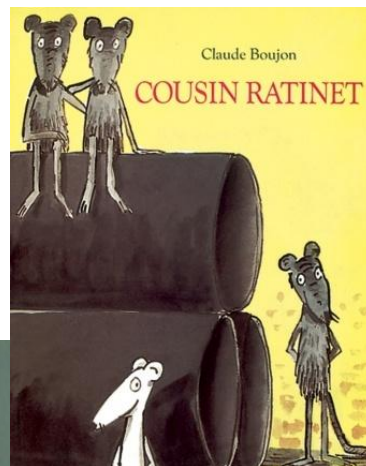
parce que il ce fait mordre  
lui aussi.

Quand en décembre des  
élèves produisent seuls  
un écrit long...



# Ça marche...

- Il s'agissait de la reformulation d'une histoire travaillée en compréhension.
- C'était difficile et ils sont allés jusqu'au bout (ils étaient fatigués mais très fiers...).
- En juin ces élèves ont beaucoup progressé et sont capables d'écrire une dizaine de lignes ou plus tout en réinvestissant déjà des notions de grammaire et d'orthographe, et en utilisant des connecteurs. Ils sont aussi capables d'améliorer (avec aide) la cohérence de leur texte (la ponctuation, notamment.)



**Reformulation** de l'album *Cousin Ratinet* par Luce :

C'est l'histoire de trois rats qui s'appellent Ratinus, Ratinos, et Ratinas. Les trois rats étaient les maîtres du terrain vague sauf le mercredi. Le jeudi matin, Ratinet débarque dans le terrain. Il ne fait pas les mêmes choses. Du coup, ils le chassent. Ils ont oublié le chien. Il croque dans les rats. Ils le garde parce qu'il s'est fait mordre lui aussi.

# Maîtresse, quand est-ce qu'on écrit ?

- Ce qui a été le plus marquant pour poursuivre c'est **l'envie d'écrire qu'ont développée les enfants**.
- Notamment après des moments de **vie de la classe** ou de l'école (la neige, les chenilles de la classe, un film, la piscine, le théâtre, le vieux Mans...).
- Ecrire est devenu une activité quotidienne « naturelle ». Les **enfants ont vraiment pris plaisir à écrire puis à lire** (et relire) pour partager leurs écrits. Ils ont été très fiers de réussir.

Tu es allé(e) au cinéma voir le film *Tchang*.  
Qu'as-tu à en dire ?

23 NOV. 2017

C'est les prédateurs  
SAB les prédateurs (on a  
VALES au début) ont avalé  
manger le petit veau.  
Il son adopter un  
Ils ont adopté un  
sing de con panio  
sing de compagnie.

# Quand les enfants demandent d'écrire...

le 07/06/18

J'ai ressenti <sup>en</sup> et de la

joie parce que c'est la première fois <sup>fois</sup>

que je monte sur une scène.

J'adore la pièce de couronnette.

J'aime ce que nous avons fait.

x

le 11/06/2018

je suis ravi (de) (la) purgé me,

J'ai ressenti le trac mais

après, je suis ravi de la joie (de qui)

Après j'ai ressenti joie quand

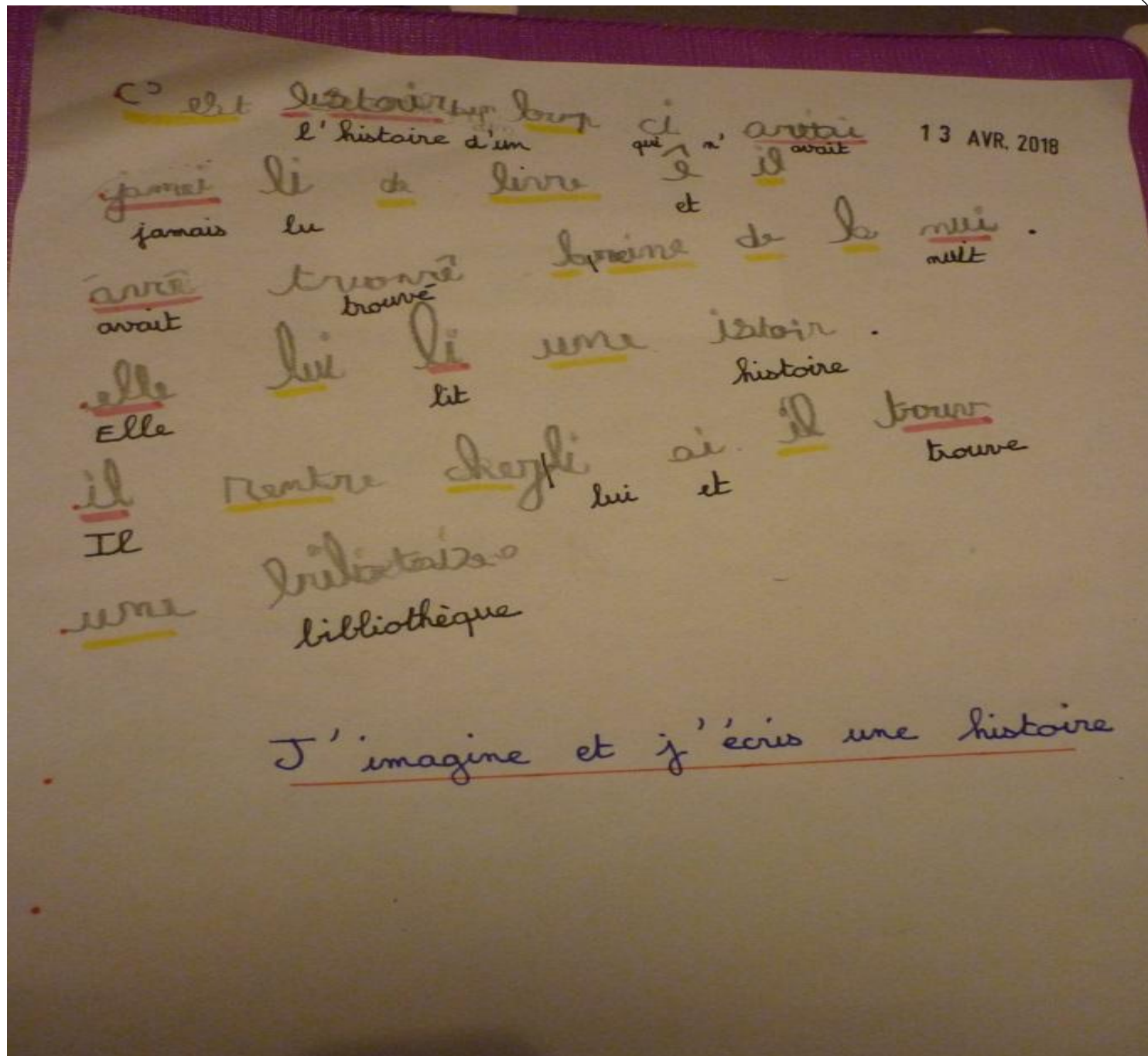
je suis monté sur la scène.

Après la répétition générale de la mise en voix d'un album à la MPT Jean Moulin, des élèves ont demandé à écrire leurs émotions...

Le fait que ce soit eux qui proposent d'écrire montre qu'ils se sont vraiment appropriés l'acte d'écrire.



# Quand lecture et écriture se nourrissent



« C'est incroyable,  
elle n'arrête pas  
d'écrire des  
histoires. Elle écrit  
au lieu de jouer ! »  
Un parent d'élève



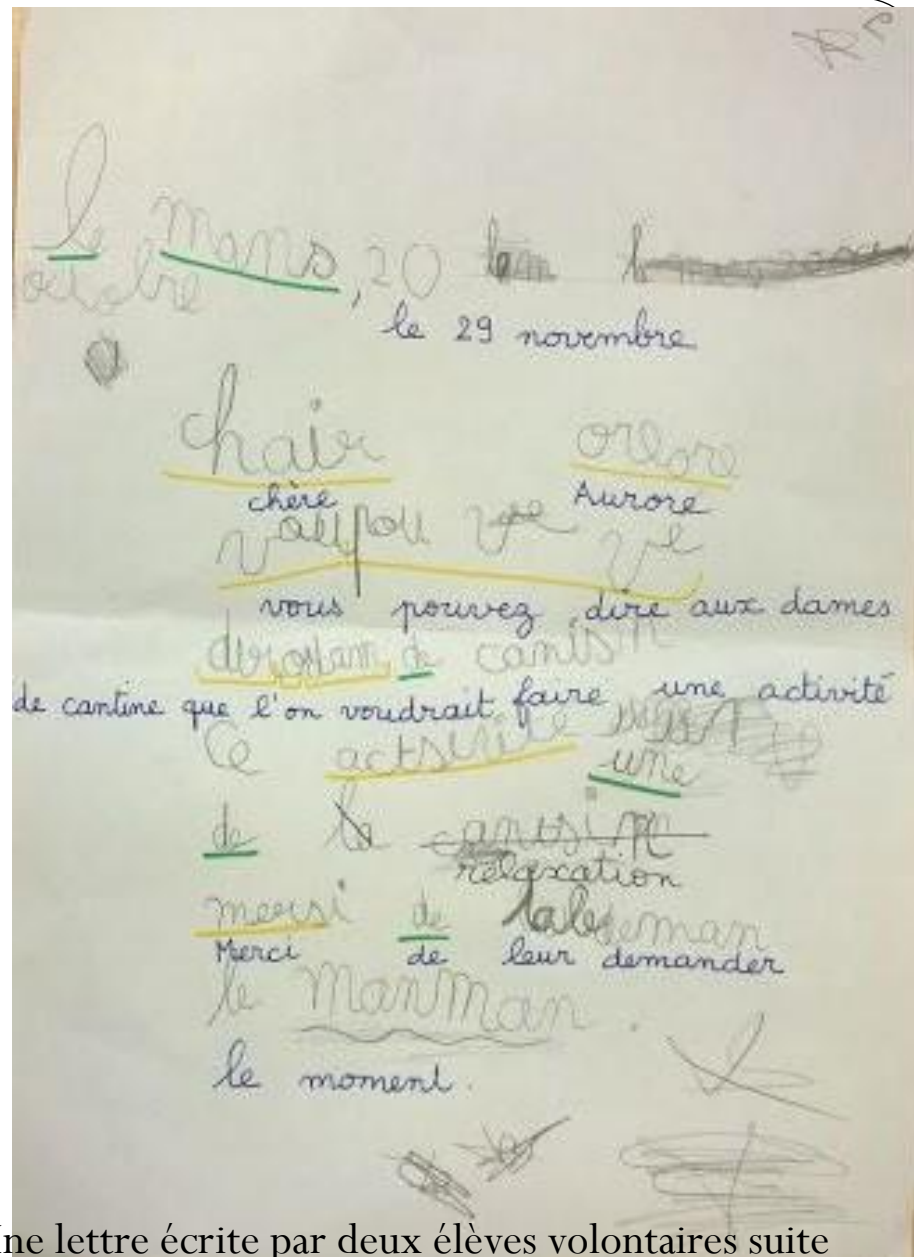
# Vers la conclusion

**Pourquoi écrire pour mieux lire ?**



# Pour une plus-value au niveau des compétences des enfants

- Meilleures compétences des enfants que les autres années **tant sur la production d'écrit que sur la lecture.**
  - **Amélioration quantitative et qualitative.**  
« j'ai mesuré de véritables progrès chez chacun d'eux, avec bien entendu des écarts importants entre certains élèves. » (Mathilde, bilan déc)
- « On **change la manière d'apprendre à lire** ». **Beaucoup moins dans la reconnaissance globale.** Aide à l'acquisition des phonèmes et des graphèmes.
- « On lit davantage ce qu'on a produit et ce que les autres ont produit ».
  - Difficile de se relire mais intéressant.
  - De même que lire les histoires des autres.

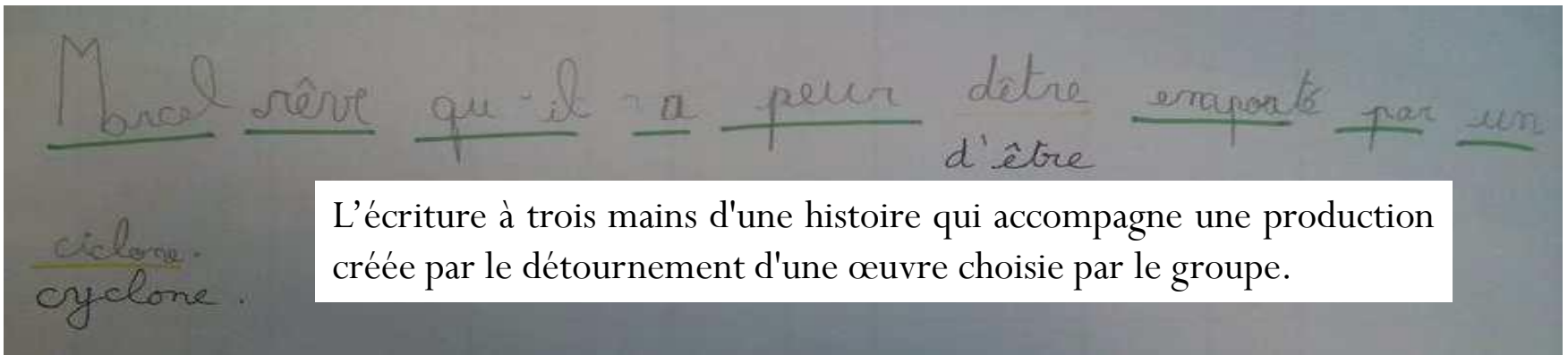


Une lettre écrite par deux élèves volontaires suite à une demande émanant du conseil (type "pédagogie institutionnelle" ) Fin 1<sup>er</sup> trimestre

# Pour mieux ancrer le rapport à l'écrit

- Au niveau des six classes, des enfants en difficulté, mais **AUCUN en refus d'écrire !**

Salvador Dali,  
Atruistic Vestiges after  
the Rain , 1934



L'écriture à trois mains d'une histoire qui accompagne une production créée par le détournement d'une œuvre choisie par le groupe.

« L'écrit ne prenait **pas autant de place.** » L'écrit devient un outil pour communiquer et penser. Les enfants s'emparent de l'outil et deviennent force de proposition. Beaucoup plus **d'interactions entre toutes les dimensions de l'écrit.**

« Couplé à d'autres nouvelles façons de travailler, et principalement issues des travaux de Goigoux, **il a permis aux élèves d'entrer plus rapidement dans la lecture.** Ce travail m'a permis de penser plus profondément à une réelle programmation de la production d'écrits, d'élargir les possibilités des situations, sans se cantonner au travail que je faisais auparavant en relation avec l'album choisi pour la lecture. » (I. Reyes)



# Pour une meilleure intégration de la norme orthographique et grammaticale

- Les enfants n'ont pas intégré la norme mais ont **le souci de la norme** qui a toujours été une référence.
- Ils ont envie de **mémoriser certains mots** qu'ils ont beaucoup rencontrés (piscine ou monstre).



4 MAI 2017 C'est <sup>un</sup> monstre qui a la lang noir  
il a les orteils écarter les yeux  
orange il a orteils écarter  
est poilu il a des  
piques violet avait  
violet

Islem a écrit ce texte.  
Lis la description qu'elle  
fait du Gruffalo et dessine-le.



14 MAI 2017 - gruffalau il et monstrueux et  
il est monstrueux  
il est gras et terrifiant

Sacha a écrit ce texte.  
Lis la description de son Gruffalo  
et dessine-le.

L'écriture donne sens à la grammaire à condition d'explicitier les procédures

Le travail est à poursuivre en CE1 et CE2 :

- La maîtrise des phonèmes et graphèmes reste à consolider.
- Privilégier la même philosophie : on essaie avant d'avoir des possibilités de solutions pour ne pas retomber dans une logique de copie.
- Des répertoires dans lesquels aller chercher, puis des outils comme le dictionnaire, seulement une fois qu'on a écrit.
- Attention aux codes souvent trop lourds ! Privilégier certains aspects à certains moments.
- Réfléchir aux affichages.



# Pour donner une dynamique à la lecture-écriture à poursuivre

- Un enthousiasme des situations de lecture-écriture
- Un rapport à l'école fait d'exigence mais aussi de confiance en la réussite
- Des perspectives pour les classes qui suivent...

Je lui est tout expliqué, alors (je) il est  
(T) toqué à la porte du bureau. Toc Toc Toc.  
frappe le porcelai. « qui ai la » demande  
le bureau « c'est le porcelai » alors le bureau  
bureau le fais bouillire. « ne trouve pas  
que je suis sale » alors il fais un bain  
au porcelai. pendant ce temps je recuper  
la gorgorille et la sermei à ça place. FIN

# Bibliographie

- Bishop, M.-F. (2006). Les Ecritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, 34, 21-40.
- Bucheton, D et Chabanne, J.C. (2002). *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, avec la collaboration de Danielle Alexandre et Monique Jurado. Paris : Retz.
- J. S. Bruner (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris, Puf.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Les éditions de minuit.
- Fabre, M. (1996). Freinet et les didactiques. In Peyronie, H. *Freinet 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace*. Actes du colloque de Caen. Presses Universitaires de Caen.
- Fraquet, S. & David, J. (2013). Ecrire en maternelle. Comment approcher le système écrit ? *Repères*, 47, 19-40.
- Ferreiro, E. (1990). *Apprendre le lire-écrire*. Lyon : Voies Livres, 40.
- Freinet, C. (1960). *Le texte Libre*. Cannes : Ecole moderne française.
- Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écolier*. L'Harmattan.
- Hubert, B. (2014). Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire. *Revue Hommes & migrations*, 1306, 23-30.
- Hubert, B. (2016). Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde. In Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. et Rondelli, F. *Recherches en écriture : regards pluriels*. Université de Lorraine : *Recherches textuelles*, 13, 123-142.
- Hubert, B. (2018). *Histoire personnelle et écriture*. Nantes : Revue Ressources
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, PUF.
- Site de l'Institut Français de l'Education > <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, Guide produit par le Ministère de l'Education Nationale, 2018