

éduscol



Ressources maternelle

Mobiliser le langage
dans toutes ses dimensions

Partie III - L'écrit - Texte de cadrage



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :



Septembre 2015

Table des matières

Introduction	4
1. Se familiariser avec l'écrit et ses fonctions	4
2. Commencer à apprendre à écrire et à lire	5
2.1. Prendre la langue comme objet d'observation et d'investigation	6
2.2. Découvrir le principe alphabétique	7
2.3. Commencer à écrire tout seul	8

Introduction

Objectifs visés et éléments de progressivité

« Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Les enfants y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités. En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. Ce seront des tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2 » (Programme de l'école maternelle 2015)

L'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer avec autrui par le biais de signes, de chiffres, de schémas, de plans, de mots, de phrases et de textes. Il permet ainsi de « représenter » des situations (les nommer, les décrire, les relater, les raconter) pour un destinataire souvent inconnu. Il introduit également une distance réflexive dans la construction des savoirs et induit une autre manière de penser. Les objectifs du programme de 2015 relèvent d'un langage écrit considéré comme une parole adressée, transformée, et fixée sur un support matériel. Le but de l'école maternelle est de **permettre aux élèves, bien que ne sachant ni lire ni écrire, d'utiliser la forme écrite et de se l'approprier en tant qu'activité langagière.**

Les choix qui suivent relèvent de deux finalités. Il s'agit d'une part d'éviter des écarts de réussite entre élèves originaires de milieux socioculturels différents, dès l'école maternelle. Cela justifie le fait que les enseignants visent d'abord des découvertes, des appropriations et des familiarisations dans le domaine de l'écrit. Il convient, d'autre part, de cibler des objectifs et des modalités d'apprentissage qui garantissent au maximum les réussites ultérieures du lire-écrire, celles-ci nécessitant un passage obligé par des activités complexes, parfois abstraites qui nécessite un enseignement spécifique, très progressif et nécessairement programmé. Les mises en œuvre des différentes situations de production, qu'elles soient celles où l'on observe l'enseignant qui explique, commente ou celles que l'enfant exerce par la dictée à l'adulte, par les premières productions autonomes d'écrits, permettent de découvrir un nouveau code (écrit) en prenant appui sur ce que l'on connaît déjà (la compréhension et la production de significations en langage oral) tout en l'interrogeant. Sans négliger les activités de réception, les premières productions d'écrits sont à encourager, à mobiliser, en assurant leur cohérence, leur récurrence, leur fréquence, leur régularité et leur nécessaire accompagnement réflexif.

1. Se familiariser avec l'écrit et ses fonctions

En arrivant à l'école maternelle, de nombreux enfants ne sont pas familiarisés avec le monde de l'écrit. En fonction de leur environnement quotidien et de la médiation des adultes, certains ont déjà établi des liens déjà solides avec des supports de l'écrit quand d'autres les ont beaucoup moins fréquentés. « Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. » (Programme 2015). Dès la toute petite section, cette familiarité avec l'écrit se construit de manière le plus souvent peu formelle, tout au long de la journée, de l'année, par les rencontres successives organisées au cours

des différentes activités. Chaque utilisation d'un support écrit, chaque situation d'écriture est, pour l'enseignant, l'occasion de verbaliser et d'éclairer ces pratiques culturelles. Les pratiques de classe quotidiennes comme les séquences spécifiques sur une période (lecture de recettes pour cuisiner dès la petite section, production d'un article relatant une sortie pour un journal d'école en grande section...) favorisent les expériences concrètes de l'écrit. Progressivement, les enfants découvrent les usages, les fonctions, les effets, les enjeux de ces écrits et les discours qui les caractérisent. Ils acquièrent peu à peu des attitudes et des savoir-faire adaptés en fonction des supports. (Consulter la section [III. La fonction de l'écrit](#))

La lecture des ouvrages de littérature de jeunesse est considérée comme l'une des pratiques majeures dans le domaine de l'écrit à l'école maternelle. Elle permet aux enfants d'entrer dans une première culture littéraire, d'apprendre la langue, de pénétrer dans les univers fictionnels, de s'approprier le monde, d'apprendre à penser, de se construire un comportement de lecteur (acteur de ses pratiques de lecture) et de comprendre de mieux en mieux des textes à leur portée. Le premier enjeu reste de la rendre accessible matériellement, langagièrement, culturellement et intellectuellement pour que ses usages, ses objets, ses expériences et ses espaces deviennent, pour tous, courants, habituels et stimulants. (Consulter [Partie IV Littérature de jeunesse – documentaires](#), les trois premières sections concernant la littérature de jeunesse)

La lecture des textes documentaires (Consulter [Partie IV Littérature de jeunesse – documentaires la section IV.4 Les ouvrages documentaires](#)), des imagiers (Consulter [Partie IV Littérature de jeunesse – documentaires la section IV.5 Les imagiers](#)), des écrits fonctionnels de la classe (Consulter la section [III. La fonction de l'écrit](#)) et la production d'écrits avec l'aide d'un adulte (Consulter [Partie II Lien oral écrit, la section II.4 Dictée à l'adulte](#)) concourent également à développer les objectifs de découverte, de familiarisation, d'usages de l'écrit et de repérage de ses différentes fonctions.

2. Commencer à apprendre à écrire et à lire

Les compétences d'écriture et de lecture reposent sur un faisceau de composantes et sur la capacité à mettre en œuvre des stratégies diverses, complémentaires pour produire des textes et pour en construire les significations. Au cours de la scolarité à l'école maternelle, la langue écrite devient de plus en plus un objet d'observation, d'investigation et de réflexion notamment en grande section. L'acquisition de notre système d'écriture, alphabétique, nécessite la mise en rapport de la forme orale des mots avec leur forme écrite. L'enfant, pour apprendre à lire et à écrire de manière systématique en cours préparatoire, doit comprendre le principe alphabétique, connaître le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral. Il faut pour cela qu'il prenne conscience progressivement que les mots qu'il entend sont composés d'éléments (syllabes, phonèmes) qui peuvent être isolés à l'oral ; il doit ensuite découvrir que ces segments oraux sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres, et enfin comprendre les correspondances propres à notre langue. C'est en commençant à écrire tout seuls, en pratiquant des essais d'écriture autonome dans un cadre signifiant que les élèves en partant de leurs formulations orales appréhenderont de manière efficace la nature et le fonctionnement de la langue écrite.

Ces apprentissages doivent faire l'objet d'un enseignement structuré, planifié dans la durée, récurrent, qui n'exclut en rien la dimension ludique et ne vise en aucun cas l'exhaustivité des éléments constitutifs du code alphabétique. Les activités autour du fonctionnement de la langue s'avèrent très motivantes pour les enfants, principalement par la mise en place de situations problèmes qui conduit à leur donner une posture de chercheur, le goût de la réflexion, l'envie de savoir et de grandir.

2.1. Prendre la langue comme objet d'observation et d'investigation

Le plus souvent, les enfants considèrent la langue comme un vecteur de communication, visant à transmettre des significations (codage de la réalité, codage des pensées et des états mentaux). Ils traitent les énoncés qui leur sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants (dissocier le signifié du signifiant, le sens de la forme).

Exemples de confusions :

- L'enseignant montre son étiquette de prénom à un enfant en demandant : « Qu'est-ce qui est écrit ? » Ce dernier répond : « C'est moi ! » au lieu de dire son prénom.
- L'enseignant voulant mettre en évidence la longueur du mot demande : « Qu'est-ce qui est le plus long, *train* ou *locomotive* ? ». Un enfant répond « train » car c'est l'objet le plus long.
- L'enseignant cherchant à isoler le son [o] interroge : « Qu'entend-on dans *radio* ? » « De la musique ! » répond un enfant.

Les différentes médiations phonologiques en sont fréquemment les premiers révélateurs. (Consulter [Partie II Lien oral écrit, la section II.2 Médiations phonologiques](#))

La langue est un outil social multiforme avec des usages divers qui varient selon les appartenances et les pratiques socioculturelles. Différents travaux de recherche établissent que l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture est fortement lié aux rapports au langage que les enfants ont appris à entretenir, rapports qui trouvent leurs origines dans les différents types d'interactions sociales et langagières auxquelles ils ont pu participer. Or tous ne bénéficient pas des mêmes interactions dans leur milieu familial et tous n'en font pas le même traitement. Pour certains jeunes élèves, la langue pratiquée dans leur environnement est très majoritairement fonctionnelle, pragmatique et n'a le plus souvent pas d'existence explicite. Ils en ont une maîtrise pratique, préreflexive et doivent donc nécessairement commencer à apprendre à l'école maternelle à traiter la langue comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement formel. D'autres élèves ont déjà un rapport à la langue, distancié, « contrôlé et cultivé ». Ils possèdent déjà des habiletés conscientes et réflexives. Ceux-ci peuvent très tôt manifester un intérêt pour le matériau langagier et s'en servir pour exprimer des points de vue et des sentiments. Ils goûtent les formes humoristiques du langage, et sont capables – sans pouvoir encore expliciter ce qu'ils font – de jouer avec la langue, de généraliser des règles de fonctionnement à partir des régularités constatées, de segmenter un énoncé en mots. Ces enfants ont acquis une capacité à décomposer la langue que l'enseignant doit faire construire à tous les élèves. En fin d'école maternelle, ils doivent tous acquérir une nouvelle attitude consistant à observer, à questionner la langue pour commencer à déduire quelques régularités et invariants de son fonctionnement. Cela demande de se décentrer, de s'abstraire de la fonction première du langage pour se centrer sur les éléments formels non signifiants (éléments sonores, graphiques, textuels). La langue est alors considérée comme une matière à modeler (quand ils produisent de l'écrit en dictée à l'adulte et modifient pour cela leur parler spontané

consulter [Partie II Lien oral écrit, la section II.4 Dictée à l'adulte](#)), à interroger et à « décortiquer » (quand ils veulent s'essayer à l'écriture de mots ou à de premières productions autonomes d'écrits – consulter [L'écriture à l'école maternelle](#)).

2.2. Découvrir le principe alphabétique

Il est admis que dans le processus d'apprentissage de la langue écrite, les connaissances sur les différents écrits et leurs usages sociaux restent insuffisantes à l'entrée au cours préparatoire si elles ne s'accompagnent pas d'une connaissance minimale du principe alphabétique, c'est-à-dire d'une première compréhension du fonctionnement des relations entre oral et écrit propre à un système alphabétique.

Dès la fin du premier trimestre du cours préparatoire, on observe souvent deux groupes d'élèves. Un premier groupe, ayant compris l'économie générale du système alphabétique français, est capable de se servir de cette compréhension pour s'engager dans l'écriture et la lecture de mots nouveaux alors même que les connaissances phono-graphiques sont encore peu assurées ; ces enfants surprennent ainsi les enseignants dans leur capacité à anticiper les apprentissages des progressions annuelles inscrites dans les manuels. Un second groupe d'élèves, n'ayant pas encore compris le fonctionnement du système alphabétique et poursuivant de façon laborieuse l'apprentissage de la lecture en s'efforçant au mieux de mémoriser les nouveaux mots, est capable parfois de les reconnaître dans les textes de la classe mais manifeste souvent de très grandes difficultés pour décoder des mots non abordés et non « travaillés » dans le contexte scolaire.

De nombreuses études illustrent le caractère inégalitaire d'une action pédagogique de l'école maternelle qui ne propose pas assez, de manière organisée, planifiée et réflexive, d'activités susceptibles de construire une première conscience des réalités sonores et formelles du langage oral et de la langue écrite (conscience phonologique, prise de conscience du système alphabétique de la langue écrite). Découvrir le principe alphabétique demande la mise en place d'activités structurées très régulières où l'enseignant remobilise fréquemment les savoirs découverts. Elles permettent d'établir les premières correspondances entre l'oral et l'écrit (premiers liens entre ce que l'on entend et ce que l'on voit, correspondance entre la longueur de l'oral et de l'écrit...) et d'apprendre à les différencier notamment en sachant segmenter un énoncé en mots. La découverte des rapports son/lettre constitue, dans un second temps, un enjeu essentiel conduisant à l'écriture et la lecture. Les enfants apprennent progressivement à reconnaître, nommer et utiliser les lettres de l'alphabet et à découvrir de premiers rapports phonie-graphie les plus simples à percevoir.

Parmi les différentes formes de travail, les médiations de l'enseignant avec un petit groupe d'élèves doivent être favorisées. Cette organisation facilite la phase de découverte d'une nouvelle situation nécessitant un enseignement et un accompagnement spécifiques. Puis, lorsque les compétences sollicitées commencent à être maîtrisées, la mise en place d'activités autonomes en permet l'utilisation et le renforcement dans des situations diversifiées. Les élèves de grande section pourront, par exemple, jouer au jeu de l'oie des lettres sans la présence d'un adulte. (Consulter la section [III.2 Découvrir le principe alphabétique](#)).

2.3. Commencer à écrire tout seul

L'entrée par l'écriture, qu'elle soit celle de l'enseignant ou de l'enfant, constitue l'un des principes directeurs du domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* dans sa composante abordant le langage 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 vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire.* » (Programme 2015)

L'approche la plus pertinente se fait donc par l'écriture ; c'est en commençant à écrire tout seuls que les enfants saisissent le mieux la transformation de l'oral à l'écrit. La pratique de l'écriture permet, en situation, de comprendre le fonctionnement du principe alphabétique, mais elle ne peut s'effectuer que si, dans un double mouvement, la découverte du principe alphabétique la rend possible.

Pour commencer à écrire seuls, les enfants doivent pratiquer des activités régulières qui conduiront en grande section à s'exercer à l'écriture cursive. Les exercices graphiques préconisés même s'ils n'ont pas pour première mission de former la main de l'enfant à l'écriture, permettent le développement de fonctions nécessaires à la maîtrise de toute activité grapho-motrice. La connaissance de correspondances entre les trois écritures (cursive, script, capitales) concourent aussi à cet apprentissage et s'avère nécessaire pour effectuer les bons choix en fonction des supports. (Consulter [Le graphisme à l'école maternelle](#) et [L'écriture à l'école maternelle](#))

Cependant, le tracé et la connaissance des lettres ne doivent pas être dissociés des usages authentiques de l'écriture : « *L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique).* » (Programme 2015). Les essais d'écriture de mots sont préconisés dans le programme de 2015. Ils permettent aux enfants de se projeter dans la posture du producteur d'écrit avant même de savoir écrire. Dès la petite section, certains élèves tracent des premiers signes ou de pseudo-lettres qu'ils nomment « écriture ». En leur proposant d'écrire des mots dès la moyenne section, l'enseignant va ouvrir à tous la possibilité et la capacité de le faire. Cette incitation permet de réduire les inégalités entre les enfants qui ont déjà un rapport à la langue assez élaboré et ceux pour qui elle n'est pas encore un objet d'observation et d'attention.

Ce type d'activité ne peut se réaliser que dans un environnement bienveillant où la possibilité de tâtonner, de découvrir, de s'exercer, de faire des erreurs, d'essayer sans obligation de réussite est solidement installée. Du point de vue orthographique, les jeunes enfants ne peuvent aboutir à un résultat normé de l'écrit (que l'enseignant donnera). Cet objectif reste celui de l'école élémentaire même si vers la fin de la grande section, l'enseignant peut attirer l'attention des élèves sur la nécessité d'écrire des lettres muettes (radis, chat, tortue...) afin que ne s'installe pas l'idée qu'il suffit de coder ce qui s'entend pour savoir écrire. Le premier enjeu est donc de permettre aux élèves d'oser, de s'engager dans l'aventure tout en sachant pourquoi on le fait. Ces premiers essais permettent d'entrevoir la complexité de la tâche, de commencer à prendre appui sur des premières représentations linguistiques et de comprendre que l'on n'invente

pas l'écriture qui a ses normes déjà fixées mais que l'on cherche à les découvrir. L'écriture sollicite une activité cognitive analytique passant souvent par le rappel des connaissances phono-graphiques. Les essais d'écriture d'un enfant sont un indicateur pertinent du niveau de compréhension du principe alphabétique.

Les premières productions autonomes d'écrits en grande section seront l'aboutissement à l'école maternelle de ce cheminement conduisant à commencer à écrire tout seul. Les élèves sont incités à produire des messages écrits en mobilisant les multiples ressources acquises ou en cours d'acquisition. Avec l'aide du maître, ils apprennent à organiser leur projet, à réfléchir pour élaborer leur propos, à formuler en langue écrite ce qu'ils souhaitent écrire et à le mettre en mémoire. L'enseignant organise et conduit des aides méthodologiques explicites et structurées (listes de mots, alphabet, affiches de classe, textes ressources, premières correspondances phono-graphiques, imagiers...) qu'ils vont apprendre à utiliser en fonction de leurs besoins. « *Ce seront des tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2.* » (Programme 2015) (Consulter [L'écriture à l'école maternelle](#))