Parcours cycle 1 (9h): Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Temps 1:

Produire des écrits en maternelle : de la dictée à l'adulte aux pratiques d'encodage

David Tournier, IEN, Fabienne Tricotet, CPAIEN

Centre socio-culturel, Thann

Mercredi 10 octobre 2018, 9h-12h

Déclinaison du parcours

10801 Temps 1 **Produire des écrits en maternelle : de la dictée à l'adulte aux pratiques d'encodage** Présentiel 3h	David Tournier, IEN Fabienne Tricotet, CPAIEN	*Objectifs de formation :* • *Aborder les fondements didactiques de l'enseignement de l'écrit et envisager des transpositions pédagogiques* • *Contextualiser la pratique de la dictée à l'adulte* • *Questionner les modalités, les démarches d'enseignement de l'encodage*	10 octobre Salle du centre socio culturel, Thann
10803 Expérimenter et analyser des séances de production d'écrit dans le cadre du travail quotidien de la classe A distance 3h Collaboration avec la formatrice	Fabienne Tricotet, CPAIEN	*Objectifs de formation :* • *Concevoir et mettre en œuvre une séance en classe* • *Initier ou approfondir une démarche réflexive sur son activité enseignante*	A définir avec l'enseignant
10804 Pratiquer l'oral en langues vivantes : Présentation et exploitation d'outils En classe bilingue ou en allemand renforcé Présentiel : 3h	Hélène Furnstein, CPLV	*Objectifs de formation :* • *Découvrir et mettre en perspective, pour une utilisation en classe, des outils favorisant la prise de parole en langue allemande (ex : Boîte à histoire et tapis à raconter / jeux et jeux de rôles / comptines et chants)*	5 décembre Ecole à définir
10805 Développer le langage **Comprendre et prendre en compte les difficultés langagières** Présentiel 3h	Orthophoniste Fabienne Tricotet, CPAIEN	*Objectifs de formation :* • *Identifier les difficultés langagières de certains élèves* • *Questionner les réponses pédagogiques possibles*	3 avril (à confirmer) Ien Thann
10806 Eveiller la conscience phonologique **Mettre en œuvre des jeux d'écoute pour éveiller la conscience phonologique en TPS et PS** Présentiel : 3h	Olivier Walch, CPD musique	*Objectifs de formation :* • *Créer un répertoire sonore (TPS et PS)* • *Structurer l'écoute pour affiner l'attention, développer la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive* • *Mettre en exergue l'importance des approches phoniques comme préalable à l'apprentissage des correspondances grapho- phonologiques*	3 Avril Salle de formation IEN Thann
10842 Adapter les enseignements aux élèves dans le champ du handicap **Langage et inclusion de tous les élèves** Formation ouverte aux ATSEM sur inscription auprès de Mme Tricotet Présentiel : 3h	Maryline Podlinski, psychopédagogue Fabienne Tricotet, CPAIEN	*Objectifs de formation :* • *Construire une approche inclusive* • *Explorer des outils facilitant les apprentissages des élèves dans le champ du handicap*	12 décembre Salle de formation IEN Thann
10843 Débuter dans l'enseignement **Lire, dire, écrire au travers des cycles** Public ciblé : PES Présentiel : 3h	Fabienne Tricotet, CPAIEN	*Objectifs de formation :* • *Questionner les modalités d'enseignement du lire, dire écrire dans tous les cycles* • *Aborder les continuités didactiques inhérentes à l'enseignement du lire, dire, écrire*	17 octobre Salle de formation IEN Thann
10844 Temps 3→FORUM PEDAGOGIQUE **Ateliers, Expositions, Echanges de pratiques, Rencontre d'éditeurs, Tables rondes** Présentiel : 3h	Equipe de circonscription élargie aux personnes ressources, partenaires extérieurs	*Objectifs de formation :* • *Echanger sur les questions de métier avec toute la communauté éducative* • *Approfondir la connaissance du cadre et des outils au service de la mise en œuvre du lire dire écrire dans les classes.* • *Découvrir, en équipe d'école des dispositifs et des outils pédagogiques, des supports maîtres et des supports élèves au service de la mise en œuvre des programmes*	15 mai Relais culturel de Thann

au choix parmi 6 modules : Temps 2

Objectifs de formation

Produire des écrits en maternelle : de la dictée à l'adulte aux pratiques d'encodage

- *Aborder les fondements didactiques de l'enseignement de l'écrit et envisager des transpositions pédagogiques*
- *Contextualiser la pratique de la dictée à l'adulte*
- *Questionner les modalités, les démarches d'enseignement de l'encodage*

Contexte

- *Des recommandations inscrites dans le programme de 2015 pour jalonner l'entrée des élèves dans l'écrit à l'école maternelle*
- *Des pratiques encore en quête d'ajustement*
- *Une nécessaire mise en cohérence de ces pratiques de classe à l'échelle de l'école et en lien avec le CP*

Dictée à l'adulte et pratiques d'encodage: quelle place dans les programmes?

L'oral

- Oser entrer en communication
- Comprendre et apprendre
- Echanger et réfléchir avec les autres
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

L'écrit

- Ecouter de l'écrit et comprendre
- Découvrir la fonction de l'écrit
- Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement
- Découvrir le principe alphabétique
- Commencer à écrire tout seul

La dictée à l'adulte :

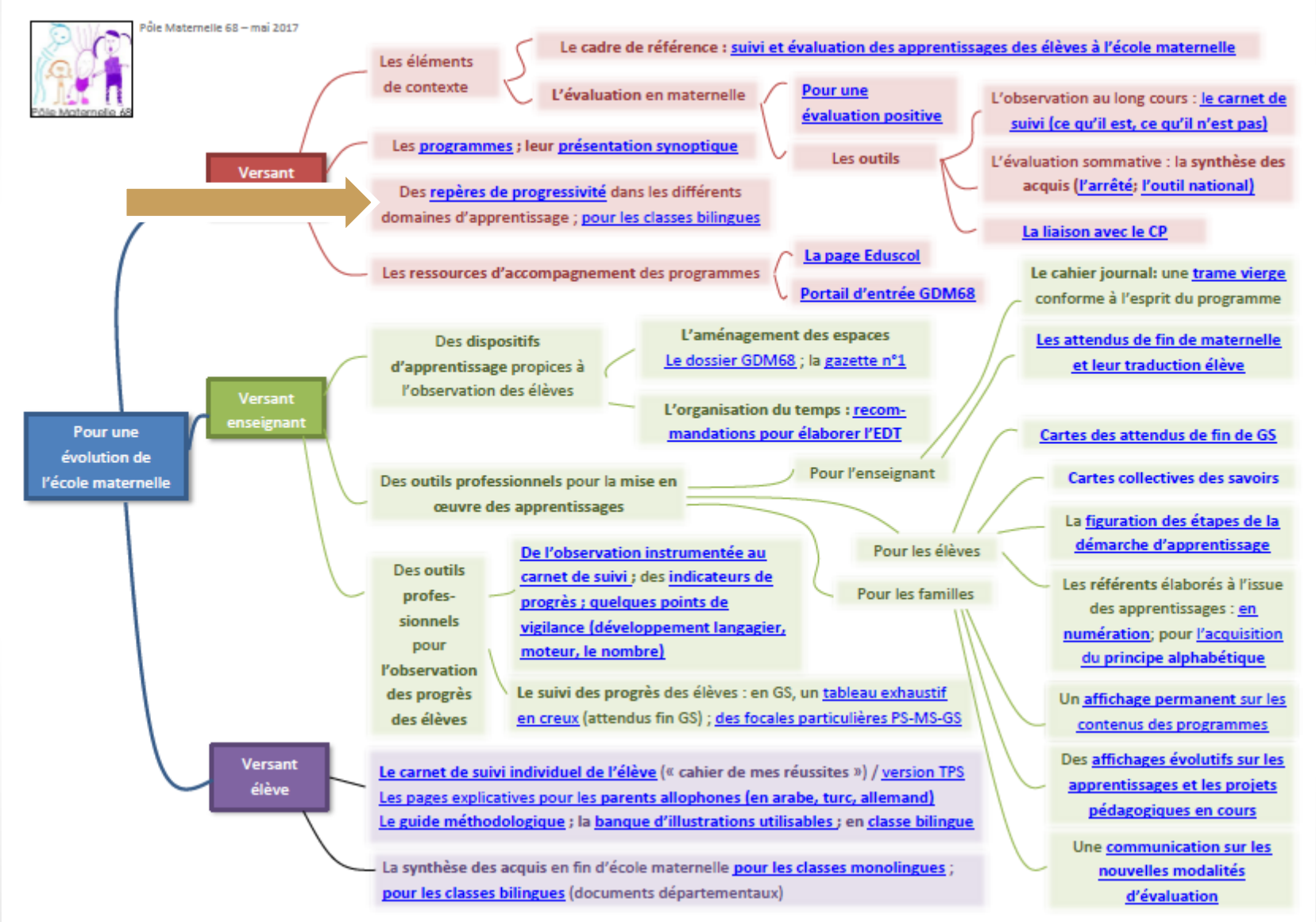
De la pratique de l'oral en situation à la prise de conscience d'un oral transcriptible

Une ressource Eduscol

- 35 pages

http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html

Quelques repères



http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2017/11/Pour-une-%C3%A9volution-de-l%C3%A9cole-maternelle.-Organigramme.pdf

Quelques repères

DECOUVRIR LA FONCTION DE L'ECRIT ; COMMENCER A PRODUIRE DES ECRITS ET EN DECOUVRIR LE FONCTIONNEMENT		
	2/4 ANS	4 /6 ANS
Attendus spécifiques de fin de cycle	▪ Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte. ▪ Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.	
Repères de progressivité	▪ Comprendre que les signes écrits valent du langage (passage de l'oral à l'écrit). Différencier les dessins et les écrits. ▪ Découvrir des supports écrits divers et leurs usages. ▪ Participer verbalement à la production d'un écrit.	▪ Découvrir des supports écrits plus nombreux et leurs usages. Formaliser des référents (affichages des supports écrits et, progressivement, catégorisation de leurs fonctions) ▪ Participer verbalement à la production d'un écrit : prendre conscience des exigences liées à la forme de l'énoncé écrit, reformuler, enrichir.
Situations de référence	▪ Dans le cadre de projets, l'élève découvre divers supports (livres variés, affiches, étiquettes, lettres…) ▪ Il découvre la fonction de l'écrit à travers le spectacle de l'adulte en train d'écrire. Il constate les effets produits par ces écrits sur ceux qui les reçoivent. ▪ Il commence à participer à la production d'un écrit fortement référé à son vécu immédiat, et avec l'étayage fort de l'enseignant (dictée à l'adulte).	▪ Dans le cadre de projets, l'élève découvre divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques, SMS, étiquettes, etc.). ▪ Il découvre la fonction de l'écrit à travers le spectacle de l'adulte en train d'écrire. Il constate les effets produits par ces écrits sur ceux qui les reçoivent. ▪ Il participe à la production d'un écrit (en dictée à l'adulte), en grand groupe ou en interaction individuelle avec l'enseignant, en s'éloignant peu à peu du vécu immédiat (projection dans l'avenir, communication écrite avec des partenaires de l'école). ▪ Il analyse la pertinence de sa formulation orale en vue d'une transcription écrite : il prend conscience qu'on n'écrit pas comme on parle et comprend peu à peu la syntaxe spécifique de l'écrit.
Postures professionnelles	▪ *Favoriser les situations réelles de communication écrite, avec des interlocuteurs connus des élèves (parents, élèves des autres classes) puis avec des interlocuteurs moins familiers (correspondants, intervenants extérieurs…)* ▪ *Multiplier les situations de recours à l'écrit : transcription en relation duelle des intentions de l'élève à l'occasion d'un dessin, d'une trace ; consignation de phrases pour garder la mémoire (raconter, se souvenir, consigner une décision), pour imaginer (créer une histoire, une poésie, une comptine…) ; usage de l'écrit dans le cadre des rituels (écriture commentée : la date, l'utilisation du cahier d'appel…)* ▪ *Relire les éléments dictés par les élèves au fil de leur verbalisation. Engager à l'enrichissement, à la reformulation. Questionner la pertinence (quant au fond et à la forme). Se mettre en scène en train de barrer, corriger, amender un texte au fil de sa négociation.* ▪ *Produire des écrits dans tous les domaines d'apprentissage.* ▪ *Rendre les élèves attentifs aux écrits qui les entourent.*	

La dictée à l'adulte: définition

- Il s'agit d'un procédé pédagogique par lequel le maître se fait le secrétaire de ses élèves engagés dans un projet de rédaction d'un écrit.
- Elle est légitimée par l'aspect limité des habiletés des enfants à produire de manière autonome des écrits.

Deux formes à distinguer

- **L'enseignant note les propos exactement tenus par un enfant**, ce qui, en les figeant, confère une valeur aux paroles individuelles et un statut d'auteur à celui qui les tient, aide à l'objectivation du langage pour l'enfant. C'est le cas par exemple quand le maître accède à la demande d'un petit qui souhaite qu'on écrive sur son dessin pour nommer les personnages représentés. Cette étape est importante, mais elle ne saurait être un aboutissement de la démarche de dictée à l'adulte. En effet, le propos reste dans ce cas **de l'oral graphié**. Il serait dommageable que les enfants soient confortés durablement dans l'idée qu'écrire, c'est se borner à ce type d'activité.
- **L'enseignant organise la production d'un texte qui acquiert les caractéristiques d'un texte écrit**, et le couche lui-même sur le papier (par transcription manuscrite ou par voie informatique avec usage d'un traitement de texte). Lorsque de telles situations sont bien conduites, elles sont d'une grande efficience pédagogique.

Analyse de pratique (vidéo)

5 min 20 s

Enjeux

- Faire comprendre aux enfants que le langage que l'on produit peut s'écrire s'il obéit à certaines contraintes. Produire du langage « écrivable » exige une **décentration** pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une **distanciation** par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger. La dictée à l'adulte a ceci d'essentiel qu'elle permet de aux élèves **de focaliser sur le passage du langage oral vers les signes de l'écrit** quand le maître aide à franchir ce passage **en interagissant** avec celui qui dicte, **en l'aidant à reformuler, en relisant et en faisant valider ou amender** les premières propositions transcrites.

- **Secondairement** et plus tardivement, le passage par la dictée à l'adulte acquiert également une pertinence dans le rôle qu'elle joue pour **rendre plus visible le complexe système de correspondance entre la chaîne orale et l'écrit**.
  - *Exemple : l'usage de la dictée à l'adulte pour transcrire un texte mémorisé, une comptine, une formulette, permet ensuite de revenir sur le texte : les enfants 'relisent' la comptine en pointant chaque mot au fur et à mesure de son énonciation. Ils peuvent alors repérer dans la chaîne écrite où se trouve tel mot que l'on a été amené à dire et à transcrire).*

Recommandations générales

- **Rendre explicite la question du sens de l'activité**
  - Pourquoi écrivons-nous ? A qui ? Que veut-on dire ? Comment va-t-on le dire pour que ceux qui auront à le lire le comprennent ?

- **Veiller à l'authenticité des situations et des projets d'écriture**
  - L'écrit doit y avoir un véritable destinataire, un lecteur identifié, une fonction précise à cet écrit.
  - Choisir pour commencer des messages ou des lettres à des destinataires connus mais éloignés
  - Plus tard, on pourra produire des écrits documentaires, des fiches techniques, des règles du jeu… ou inventer des histoires.

Progressivité

- **En PS**: réserver la dictée à l'adulte à des situations de transcription de propos simples et courts. La cohérence d'un texte n'est pas un objectif visé à ce stade.
  - listes, messages aux parents ou à un camarade malade, à la directrice absente pour obtenir une autorisation
  - légendes pour des dessins ou des photographies
  - bulles de bandes dessinées.
- **En MS et surtout en GS**: aborder progressivement l'écriture de textes plus longs, aux propriétés plus complexes et à la structure narrative ou descriptive plus affinée, (ex: avec l'usage de connecteurs temporels):
  - histoires inventées ;
  - compte-rendu d'une sortie…

Rôle du maître

- Conduire l'activité de manière subtile afin de permettre à l'élève d'accéder à une **double focalisation** : l'enfant même avancé en maîtrise de la langue peut éprouver des difficultés à concentrer son regard
  - sur le contenu du message à transcrire,
  - et sur les moyens linguistiques qui permettent de transmettre correctement ce contenu.

Prérequis (pour l'élève)

- Commencer à maîtriser le langage oral de récit
- Comprendre des récits complets lus plusieurs fois par le maître
- Commencer à rappeler oralement un récit bien connu.

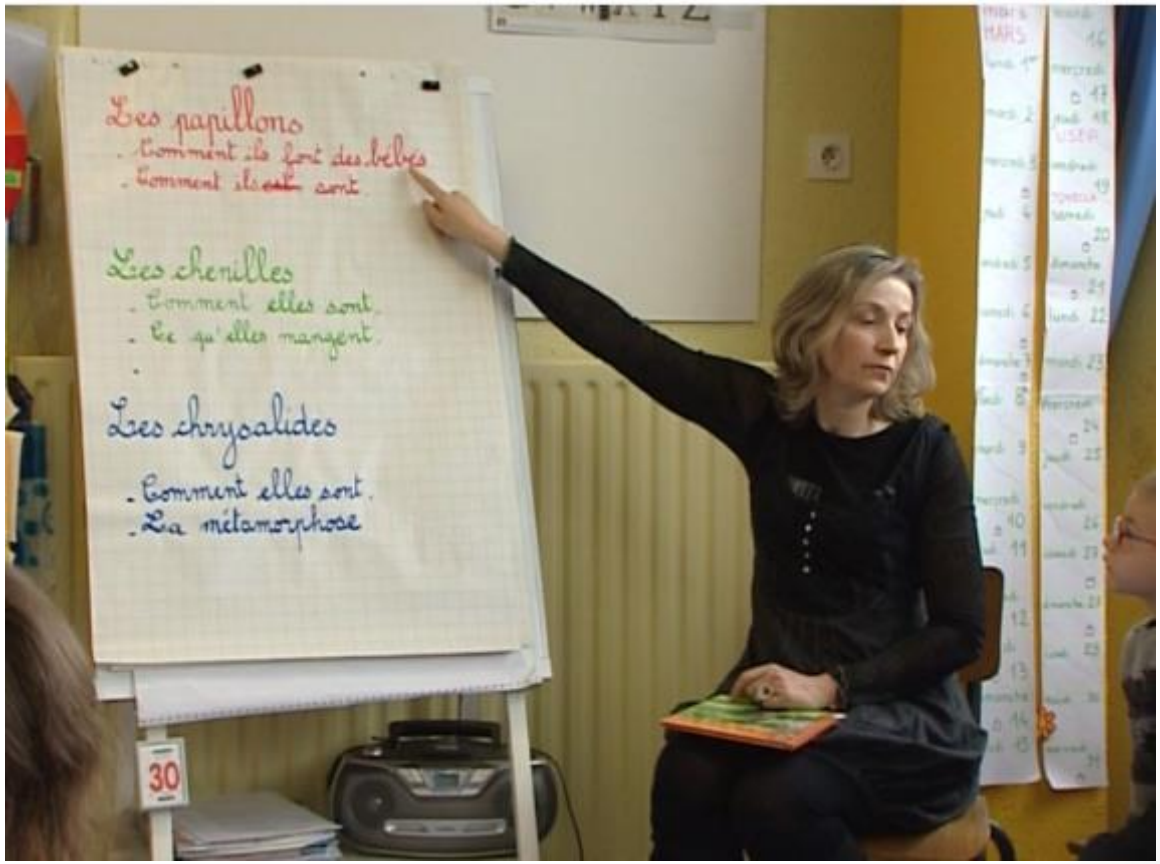
Modalités de travail et organisation spatiale

- Privilégier une organisation en petits groupes de 4 à 5 enfants.
- Constitution des groupes :
  - Homogènes (compétences langagières proches) pour susciter participation active et meilleure interaction avec le maître.
  - Hétérogènes pour permettre aux enfants moins performants de comprendre l'activité en jeu.
- Régularité (une séance par semaine): importante pour permettre aux élèves de progresser dans la maîtrise des spécificités du langage écrit.
- Organisation spatiale:
  - à proximité des affichages utiles (les écrits connus des élèves pour y trouver des aides)
  - un support vertical visible de tous, pour écrire lisiblement en cursive (enfants installés tous face à la feuille)
- Activité également possible dans le cadre des APC

Etapes d'une démarche

- **1. Construction du canevas**

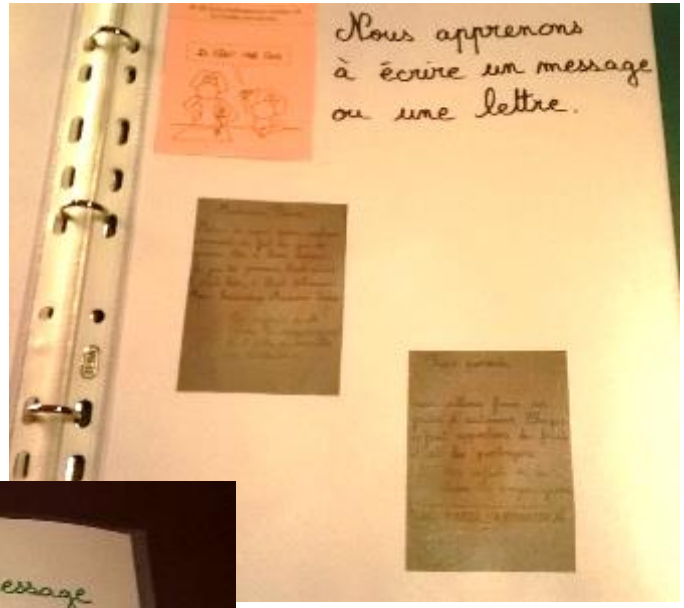
Exemple de canevas préparatoire à la rédaction d'un texte documentaire

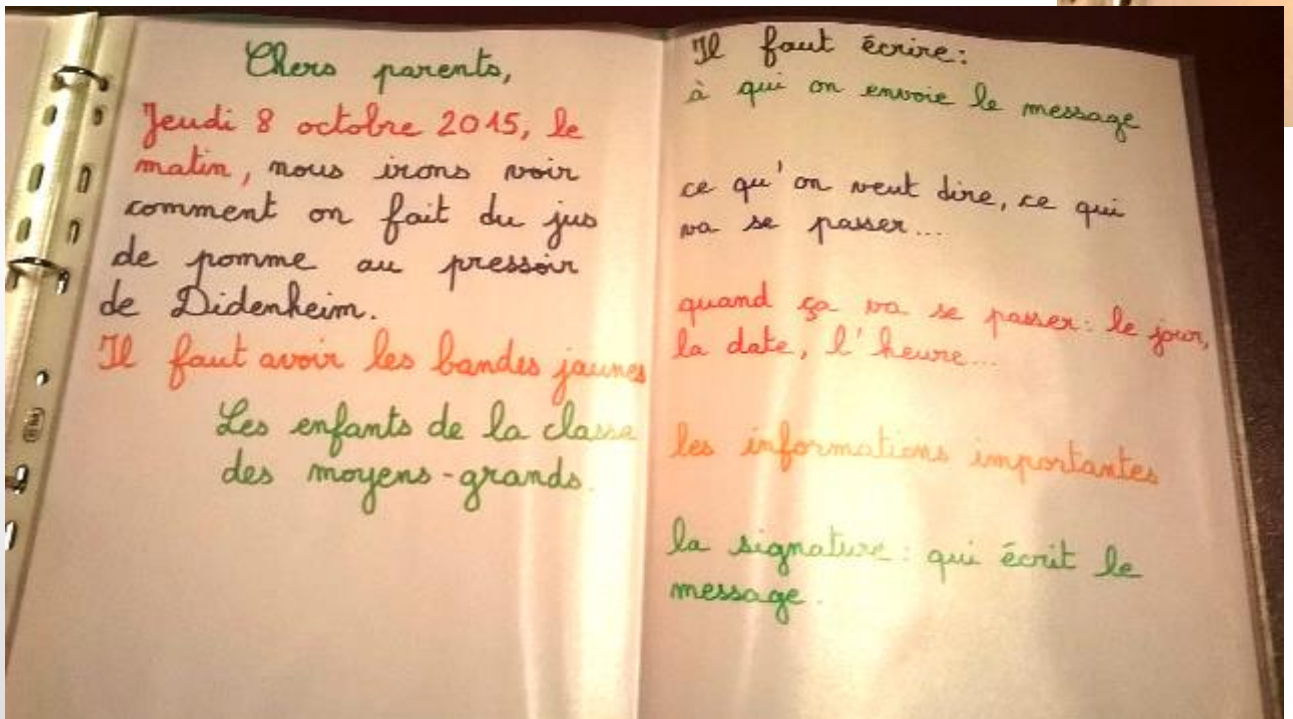


Etapes d'une démarche

- 1. Construction du canevas

Exemple de formalisation de traces transférables dans des activités ultérieures





Etapes d'une démarche

- 1. Construction du canevas
- **2. Mise en mots et écriture du texte dicté**

- Affichage des éléments préparatoires élaborés collectivement : pense-bête, canevas, éléments de connaissances du monde.
- Aide à l'énonciation et invitation aux reformulations
- Usage de l'écriture cursive, sous la dictée des élèves
- Questionnement induisant à transformer les formulations orales pour les rendre transcriptibles sans modifier le sens
- Elaboration/négociation du texte à écrire (respect des formulations, mais sans transcrire des énoncés syntaxiquement impossibles)

« Il était une fois un lutin i dormait et puis et puis le monsieur il a réveillé le lutin.
- Tu as dit (…), ça va ? Est-ce que je l'écris comme ça ? » (…)
- Écoute bien, tu as dit "le monsieur il a réveillé le lutin" ; il y a une manière de le dire et une manière de l'écrire. Qu'est-ce que j'écris? (…)
- Je vais écrire "Le monsieur a réveillé le lutin" ».

Etapes d'une démarche

- 1. Construction du canevas
- **2. Mise en mots et écriture du texte dicté**

- Ne pas introduire un niveau de langue soutenu, inapproprié, au risque de transformer totalement ce que disent les élèves alors que c'est acceptable à l'écrit.

  « On voudrait des vieilles chemises pour la peinture, s'il vous plaît. »

  « Nous souhaiterions de vieux vêtements pour la peinture. ».

  Si l'énoncé des élèves n'est plus reconnaissable, la valeur de la dictée à l'adulte est annulée. Ne pas trop normer leur énoncé.

- Répondre aux questions des élèves (indicateurs de leur réflexion sur l'activité d'écriture) pour favoriser des conduites métalinguistiques.
- Commenter de plus en plus son activité de scripteur à mesure que l'intérêt des enfants s'éveille. Utiliser le métalangage (histoire, début, fin ; phrase, mot, lettre, ligne; « les mots qui permettent d'accrocher ensemble les morceaux d'une histoire »).

Etapes d’une démarche

- 1. Construction du canevas
- 2. Mise en mots et écriture du texte dicté
- **3. Lecture et relecture**

Lecture et relecture à différents moments pour réguler la production:

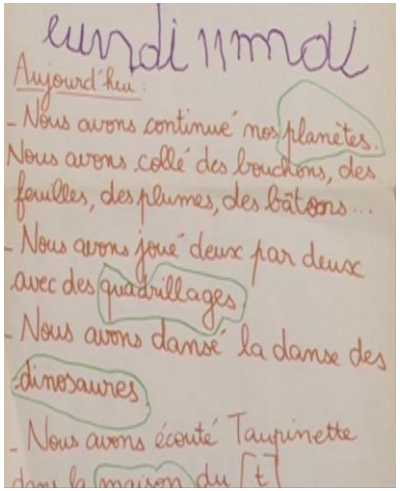
- En cours d’écriture
- Au cours de sa mise en mots
- Chaque fois que l’adulte vient d’écrire une partie du texte
- La relecture complète du début du texte est également nécessaire quand on travaille en épisodes sur une production longue

Inscrire sa démarche dans une triple dimension

- **Linguistique**
  - Respecter les normes de l'écrit
  - Encoder et retrouver un mot

Exemple en MS-GS

M : nous avons lu un livre
A : des animaux
M : un livre des animaux ça se dit ça ?
Tous : non !
M : un livre qui
J : parle
M (elle écrit) qui + parle
A : de
M : de les animaux ?
L et F : des
M : des animaux (elle écrit ce groupe)

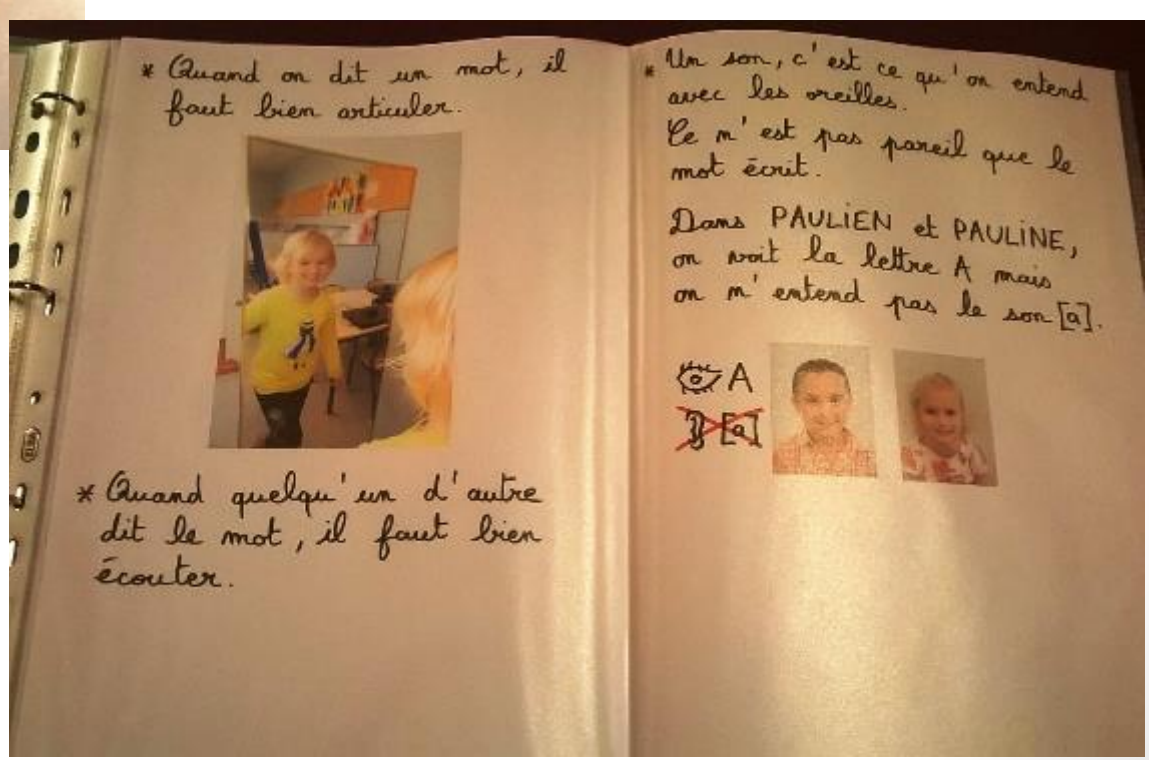


- **Textuelle**

- **Métalinguistique**

Élève : *ont*, c'est pas comme ça.
Maître : qu'est-ce qui n'est pas comme ça ?
Élève : eh ben *ont* c'est juste un n avec un o.
Maître : ah oui, c'est le on qui est dans ton prénom, quand tu écris Simon. Mais là quand j'écris les enfants ont joué, je dois l'écrire o. n. t.

Elaborer des traces méthodologiques



Un exemple de pratique en GS: transcrire une chanson

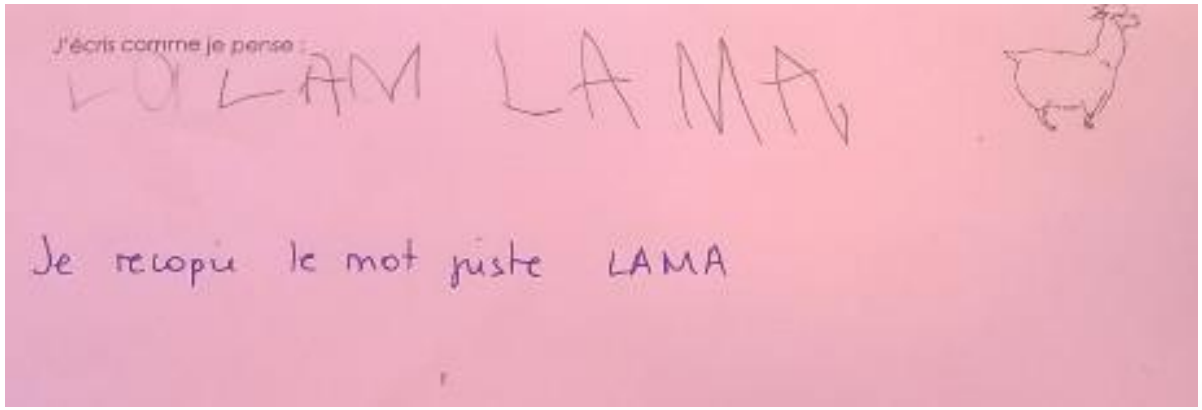
- La séance s'inscrit dans une continuité, elle vise à mettre les élèves en situation d'observer la transcription d'un texte qu'ils connaissent par cœur. Les paroles de la chanson du grand cerf ont été enlevées de l'affichage de la classe. Les enfants vont le dire en le récitant, mais la maîtresse va l'écrire sous la dictée. Les enfants doivent donc ralentir le débit pour que la chaîne sonore corresponde à la chaîne écrite.

Extrait de la séquence	Commentaires
M1 – *vous allez me dicter la chanson du grand cerf. Attention il ne faut pas chanter, il ne faut pas la dire trop vite, il faut que j'aie le temps d'écrire et vous regardez bien ce que j'écris pour être sûrs que je ne trompe pas. Allez-y, vous me dicter le titre ?*	M donne précisément les données du problème et la nature de la tâche (**vocabulaire de travail** : dicter = dire, pas chanter).
EEE – *le grand cerf.*	
M2 – *oh ça va trop vite, regardez, j'écris « le »*	
E – ***le/grand***	
M3 – ***grand***	M fait attention à son intonation en relecture : elle doit être « plate » avec des blancs sonores entre chaque mot. M fait attention de couper la chaîne sonore en mots et non pas en syllabes, on est à l'écrit.
E – ***le/grand/cerf***	
M4 – *ça y est, j'ai écrit* (montre chaque mot en le disant « recto tono ») ***le/grand/cerf***	
E – ***dans/sa/mai/son***	
M5 – (écrit en même temps qu'elle dit) *dans/sa/maison, bon je suis en panne*	
E – ***re/gar/dait***	
M6 – *attends, j'écris « regardait », voilà, là j'ai écrit « regardait »*	
E – ***regardait par la fenêtre/un lapin venir à lui***	
M7 – *oh tu regardes pas ma main et mon crayon alors forcément tu vas trop vite, regarde j'en suis à « regardait »* (montre)	
[...]	
M8 – *je mets des guillemets parce que quelqu'un parle, là c'est le lapin qui parle*	
[...]	
M9 – *on va s'arrêter pour pouvoir faire un petit jeu*	On voit l'habitude de Paul de traiter des problèmes, il anticipe.
Paul – *tu vas effacer des mots et on doit deviner le mot que t'as effacé !*	

Extrait de : Mireille BRIGAUDIOT, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle,* p. 264

Les pratiques d'encodage:

Ecrire pour commencer à apprendre à lire



Le nouveau en didactique (programme 2015)

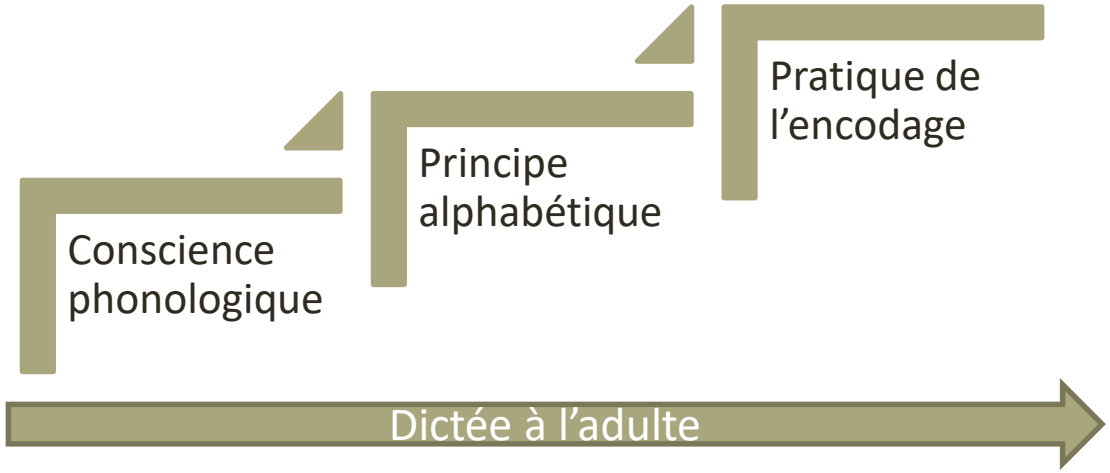
ECRIRE POUR COMMENCER A APPRENDRE A LIRE

- Une orientation plus nette que dans les programmes de 2002 et une rupture par rapport à 2008.
- **Ecrire : du langage d'abord, du culturel ====> un cadre dans lequel l'écrit prend sens** : des pratiques qui permettent d'accéder aux fonctions et usages de l'écrit, à la nature de l'écrit en lien avec l'oral.
- **Double (et longue) progression : dans l'écrit** (observer / distinguer mots, lettres, « morceaux de mots »...) **ET dans l'oral** (distinguer des unités sonores).
- **Liens entre conscience phonologique / découverte du principe alphabétique ET essais d'écriture.**
- **Articulation avec l'acte visuo-grapho-moteur**.

11

Principes

- Démarche générale: « Il faut **casser du sens** pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet. » (Danon Boileau, 1998, p. 207)
- La construction du **principe alphabétique** passe par la **conscience phonologique** et trouve son sens dans la **pratique de l'encodage**.



- Ne pas négliger les **aspects culturels** du rapport à la langue écrite, au risque de verser dans une dimension mécaniste, préjudiciable à l'inscription des élèves dans cet apprentissage fondamental.

Quelques repères

DECOUVRIR LE PRINCIPE ALPHABETIQUE		
	2/4 ANS	4 /6 ANS
Attendus spécifiques de fin de cycle	▪ Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français ▪ Manipuler des syllabes ▪ Discriminer les sons (syllabes, sons voyelles, quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives). ▪ Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, scripte, capitales d'imprimerie. Copier à l'aide d'un clavier.	
Repères de progressivité	▪ Constater la relation entre l'oral et l'écrit ▪ Reconnaître la lettre en tant que signe graphique.	▪ Comprendre la relation de l'oral vers l'écrit (codification des sons de la langue orale par des lettres à l'écrit) en installant : - des premières connaissances dans le domaine phonologique (isoler oralement un phonème ; discriminer des sons proches) - l'appropriation progressive des lettres de l'alphabet et de leur valeur sonore ; l'identification des correspondances entre les trois écritures des lettres
Situations de référence	▪ L'enfant assiste au spectacle de l'adulte qui écrit devant lui. ▪ Il vit des activités construites à partir d'écrits bien connus : son prénom, des écrits de la classe (jeux de Kim, lotos, usage du clavier de l'ordinateur…) ▪ Il commence à participer à des productions d'écrits (albums échos, petits messages, commentaires de productions…) ▪ Il découvre la dénomination des lettres et l'épellation des mots.	▪ L'élève assiste au spectacle de l'adulte qui écrit devant lui et commente ses écrits en indiquant le nom des lettres, en précisant leur bruit et en commentant leur tracé. ▪ Il participe fréquemment à des productions d'écrits. ▪ Il est mis en situation de copie (manuscrite, à l'aide de l'ordinateur) dans le cadre d'un projet signifiant. ▪ Il apprend à reconnaître les trois écritures des lettres de l'alphabet au travers de jeux d'association, d'appariement… *Ressources maternelle-mobiliser le langage dans toutes ses dimensions-partie III.2-découvrir le principe alphabétique p11 à 17)*
Postures professionnelles	▪ *Proposer des situations de production d'écrit commentée (mise en corrélation entre l'ordre des mots à l'écrit et l'ordre de leur survenue à l'oral ; identification des espaces entre les mots)* ▪ *Proposer des* situations *de copie de mots et/ou de phrases ; s'appuyer sur ces activités pour mettre en évidence le sens de l'écriture (de gauche à droite), le principe de linéarité, l'ordonnancement des lettres* ▪ *Pratiquer* régulièrement *l'épellation* ▪ *Mettre en* évidence *les analogies entre des mots rencontrés*	

Quelques repères

COMMENCER A ECRIRE TOUT SEUL		
	2/4 ANS	4 /6 ANS
Attendus spécifiques de fin de cycle	▪ Ecrire son prénom en écriture cursive, sans modèle ▪ Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus.	
Repères de progressivité	▪ Développer une motricité fine ▪ Expérimenter une variété de traces ▪ Commencer à contrôler son geste par le regard et par la mise en mots de son action ▪ Prendre des repères dans l'espace feuille ▪ Découvrir et apprendre quelques signes graphiques simples ▪ Participer verbalement à la production d'un écrit. ▪ Manifester le souhait de laisser une trace chargée d'une valeur symbolique (« maîtresse, j'ai écrit »)	▪ Tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture ▪ Gérer l'espace graphique ; aller de gauche à droite et maintenir un alignement ▪ Comprendre que certains sons ne sont pas produits par les mêmes lettres (sans avoir à les connaître). ▪ Ecrire en cursive. ▪ Utiliser des signes graphiques pour écrire, utiliser des lettres, utiliser les lettres qui correspondent aux phonèmes voulus. Commencer à segmenter les mots. ▪ Participer à une démarche d'écriture de mots puis de courtes phrases avec un fort étayage du maître. Puis, s'engager dans une démarche de résolution de problème en langage écrit (encodage de mots, de courtes phrases)
Situations de référence	▪ L'enfant assiste au spectacle de l'adulte qui écrit devant lui. ▪ L'enfant est invité à se saisir des outils dans l'espace écrivain dans le but de communiquer un message écrit.	▪ L'élève participe, d'abord en groupe et avec un étayage fort de l'enseignant (puis de manière plus individuelle et spontanée) à des activités d'encodage de mots : il est invité à s'appuyer sur l'identification sonore de la composition du mot et à leur mise en correspondance avec les outils de la classe (prénoms, affichages, boîtes à mots, collections de syllabes, …) ▪ Il prend appui sur des jeux de transformation et de composition de mots à partir de référents syllabiques pour encoder.
Postures professionnelles	*Production d' écrits* ▪ *Aménager un espace « écrivain » permanent dans la classe (outils, feuilles blanches et à lignes, ordinateur et imprimante, tablette numérique et stylets, tableaux de correspondance des graphies, textes connus).* ▪ *Veiller 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).* ▪ *Lors des activités d'encodage, lire ou bruiter la production de l'élève ou indiquer qu'on ne peut pas la lire. Valoriser les essais et les initiatives, discuter avec l'enfant, lui expliquer ce que l'on interprète des procédés qu'il a utilisés (quand l'élève n'est pas en mesure de prendre en charge seul cette explicitation), puis écrire la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes.* ▪ *Si l'élève n'est pas en mesure de se concentrer en même temps sur la production d'un écrit et sa mise en forme graphique en cursive, autoriser le recours à l'écriture majuscule ou à d'autres supports (clavier d'ordinateur, imprimerie, lettres découpées…)* ▪ *Poser l'écart entre la production écrite de l'élève (même quand celle-ci est phonétiquement correcte) avec la norme orthographique.* *Dans le cadre de la liaison GS-CP :* ▪ *Dès lors que l'élève montre, par ses productions d'écrits, qu'il a recours de manière méthodique à l'identification de la valeur sonore des lettres, voire au principe alphabétique, s'autoriser à arrêter les activités d'encodage car elles risquent alors d'induire dans l'esprit de l'élève l'idée qu'il maîtrise a priori le code de l'écrit et que l'on peut « écrire avec les oreilles ». – Pour aller plus loin (p.6)* ▪ *Sur le versant enseignant : prévoir la transmission d'un « cahier des écrits », c'est-à-dire un recueil individuel de ces premières écritures.*	

Un tableau de bord des activités progressives en production d'écrit (Mireille Brigaudiot)

PRODUIRE DU LANGAGE ECRIT ET SE CONSTRUIRE DES REPRESENTATIONS SUR L´ACTE D´ECRIRE

Tableau de bord des activités progressives en production d'écrit

Ce qui indique que les enfants sont prêts	Les activités possibles à démarrer avec les enfants	Les aides du maître
Ils sont compris des adultes. Ils font des annonces de nouvelles. Ils font des demandes. Ils répondent- aux demandes de l'adulte. Ils se tiennent à un thème.	***DISPOSITIF 1*** Ils regardent le maître écrire, se construisant ainsi une représentation de l'acte d'écrire.	Il parle de son activité sur: - le projet d'écriture et le destinataire; - comment on dit quand on écrit. Puis il formule en langage écrit les propositions orales des enfants. Il oralise ce qu'il écrit.
Ils redisent un récit connu. Ils commencent à parler de: - l'activité d'écriture du maître; - ce qu'on dit, ou qu'on ne peut pas dire quand on écrit.	***DISPOSITIF 2*** Ils commencent à dicter. Ils commencent à énoncer de l'écrit.	Il encourage les enfants à formuler en langage écrit, pour arriver à ce qui va s'écrire. Il parle son activité. Il encourage les remarques des enfants sur l'écrit.
Ils commencent à évoquer: - le destinataire; - l'activité de dictée (l'invention d'histoires la formulation). Ils commencent à établir des relations entre chaîne sonore et chaîne écrite qui lui correspond. Ils savent raconter une histoire.	Ils participent à la dictée de textes longs, tenant ainsi la totalité du contenu en tête tout en énonçant de l'écrit.	Il aide les enfants à tenir leur texte dans la durée (récapitulations fréquentes , recours à un canevas, relectures). Il laisse les enfants formuler ce qui s'écrit. Il rappelle le destinataire absent qui, lui, ne sait pas.
Ils reconnaissent des mots, savent en écrire certains y cherchent des sons relient chaîne sonore et chaîne écrite (un seul de ces éléments ne suffit pas). Ils commencent à encoder du sonore.	Ils participent à l'encodage de textes courts (messages). Ils énoncent tout en travaillant sur le système de l'écrit .	Il veille à ne pas lâcher l'activité langagière (c'est pour parler à quelqu'un d'absent). Il encourage les remarques *méta*. *A* leur demande, il permet aux enfants l'encodage de certains mots.

Analyse vidéo

- « Développer des stratégies pour encoder » (GS, EM Lutterbach)

- Contextualisation de la séance
- Repérer les étapes de la séance et leur pertinence

Faire le lien avec les activités phonologiques

Des opérations de base liées aux activités phonologiques: segmenter, isoler, reproduire, localiser, inverser, occulter, répéter, substituer…

sans oublier, en amont, les explorations sonores dès la PS

D'après « le courrier des maternelles N° 122, AGEEM

SENSIBILISATION AUDITIVE

Les jeux d'écoute (bruits)	Les activités	Le matériel
Perception Discrimination de sons Mémoire auditive Localisation Reproduction	– Reconnaître les bruits familiers de l'école (sonnerie, récréation, chasse d'eau, musique de retour au calme...) - Reconnaître des bruits familiers extérieurs à l'école (bruits de la maison, la rue...) - Reconnaître les cris des animaux, associer les images – Reconnaître la voix de ses camarades (quelques enfants chantent une courte comptine, écouter et dire qui chante) – Reconnaître les instruments de musique utilisés en classe puis d'autres (lever la carte qui correspond et nommer) – Reconnaître et reproduire le son de l'instrument de musique entendu (utilisation d'un paravent) – Reconnaître la direction d'un bruit (un enfant a les yeux bandés et se dirige vers la source sonore ou un enfant appelle et déplace son camarade dans la salle...). On peut faire varier l'intensité du bruit. - Reconnaître et reproduire des bruits fabriqués, (mettre différents éléments dans des pots en verre : clous, riz, cailloux...), d'abord un bruit puis une succession dans l'ordre d'émission - Reconnaître et reproduire un bruit exprimé par le corps (applaudir, claquer des doigts, tousser, éternuer, se moucher, souffler, trépigner, bailler...) - Reproduire une succession de 2, 3 ou 4 bruits (applaudir, éternuer, souffler...) - Reconnaître et reproduire les bruits du papier dans ses différentes manipulations (déchirer, chiffonner, secouer, plier...)	Cassettes fabriquées Lotos sonores des bruits familiers. Les sons à la carte Musique au quotidien Tambourin, grelots, claves, maracas, castagnettes, bâton de pluie... Paysages sonores Loto sonore des instruments de musique

Organiser les référents de la classe

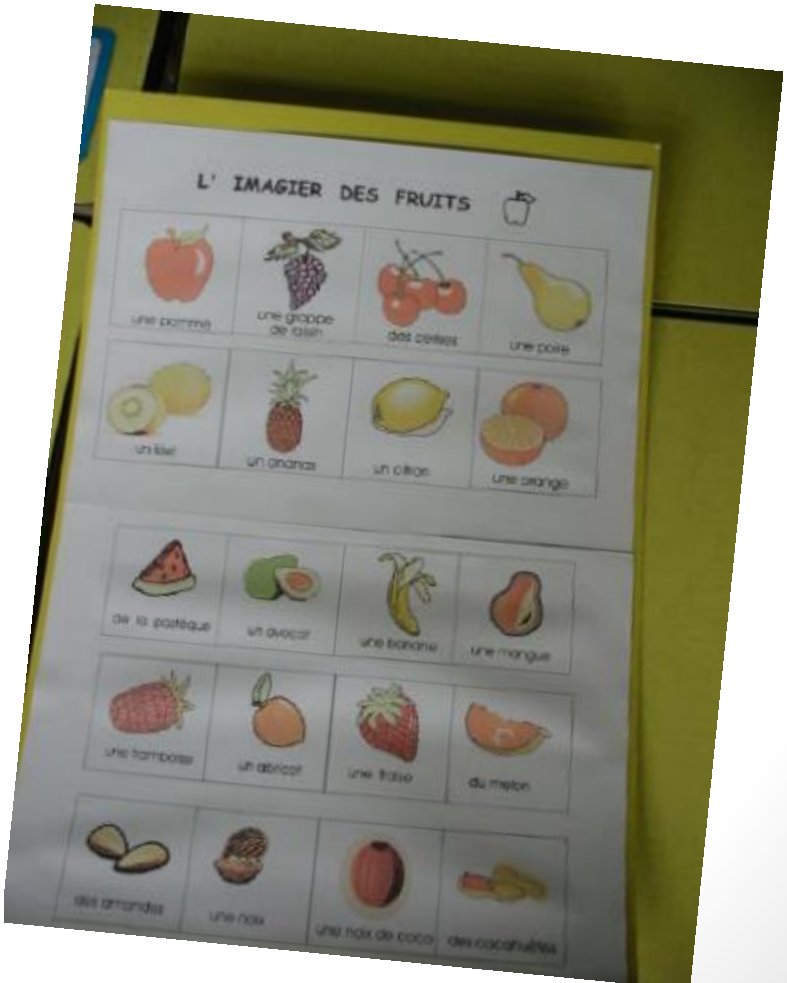
- Des affichages pour identifier la dimension culturelle des écrits et susciter l'envie de communiquer

Organiser les référents de la classe

- Des affichages pour identifier la dimension culturelle des écrits et susciter l'envie de communiquer

Organiser les référents de la classe

- Des listes d'albums, des imagiers



Organiser les référents de la classe

- Des dictionnaires

Organiser les référents de la classe

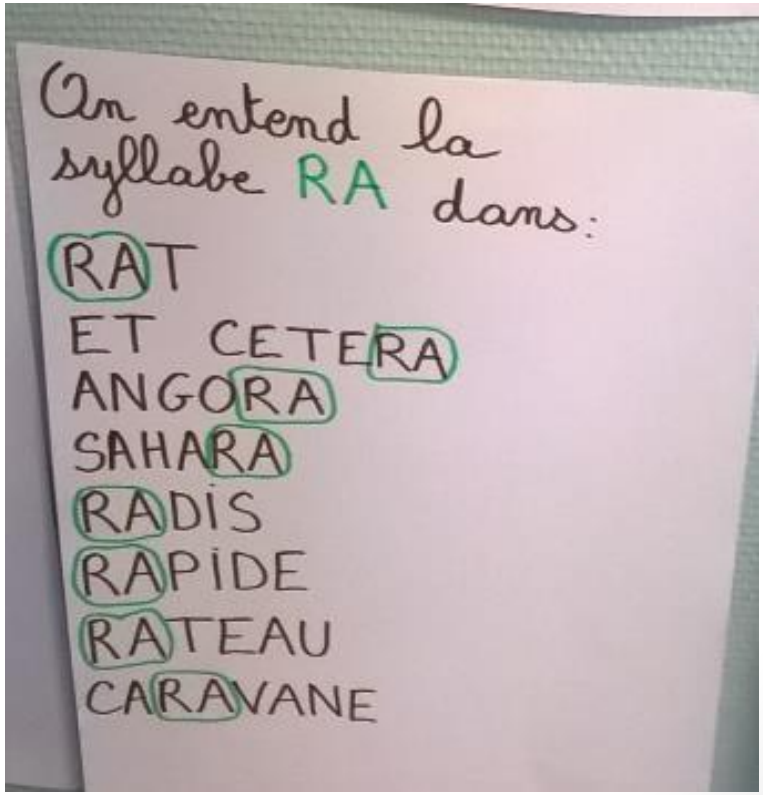
- Les textes des comptines apprises

Organiser les référents de la classe

- Des collections de mots dont la segmentation a été travaillée à l'oral et à l'écrit

Organiser les référents de la classe

- Des collections de syllabes:
  - d'abord des collections contextualisées dans les mots liés aux projets de la classe,
  - puis des collections brutes



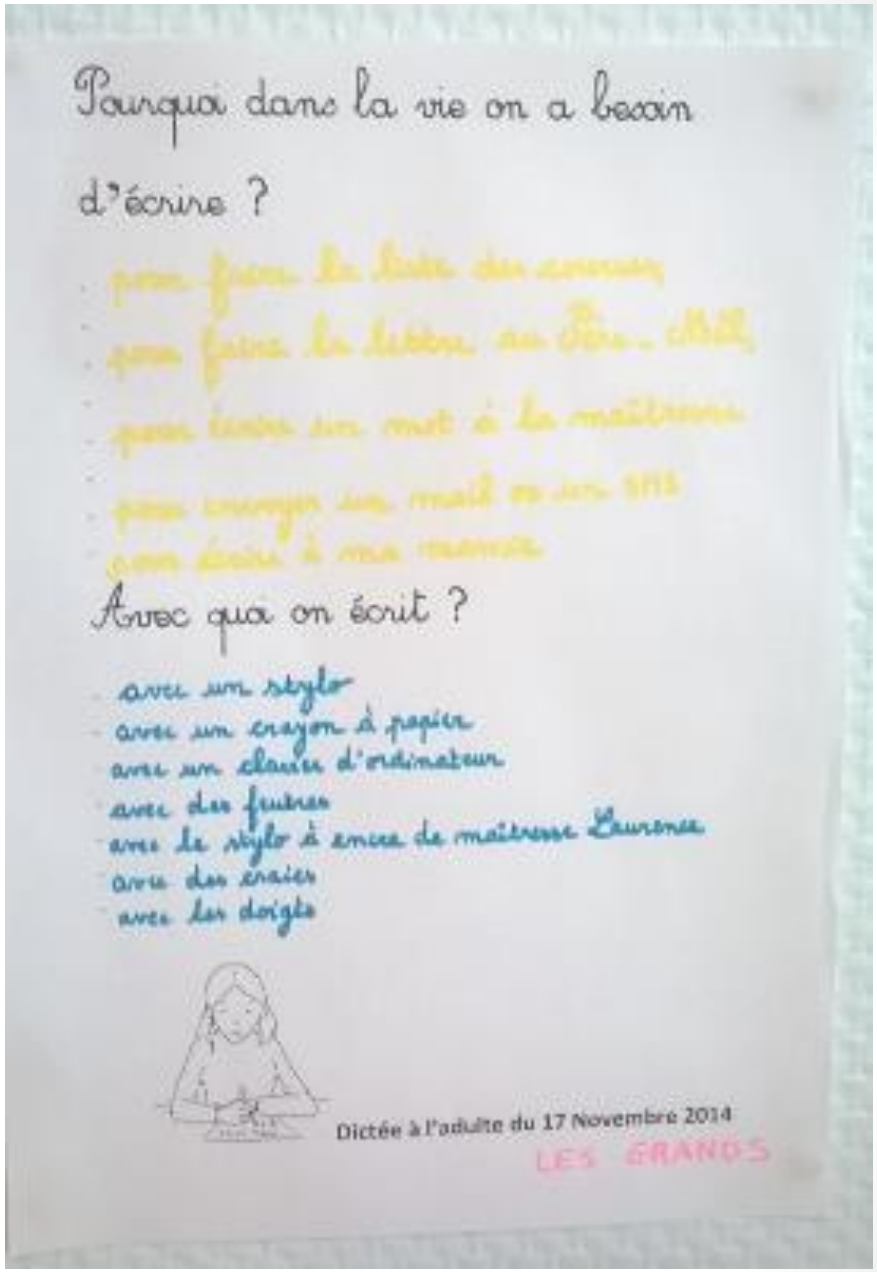
Organiser les référents de la classe

- Des répertoires de mots mobilisables, manipulables et catégorisables

Aménager un espace écrivain

Aménager un espace écrivain

Rendre explicites les usages sociaux de l'écrit



Suivre les progrès des élèves

- Niveaux d'acquisition du principe alphabétique – les niveaux A, B, C, D et E de Brigaudiot
  - Niveau A : pas de trace de la valeur langagière de l'écrit
  - Niveau B : utilisation de signes sociaux pour encoder, mais sans valeur sonore
  - Niveau C : utilisation de la valeur sonore de signes pour encoder
  - Niveau D : utilisation du principe alphabétique
  - Niveau E : utilisation du principe alphabétique + blancs de séparation de mots

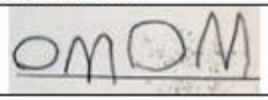
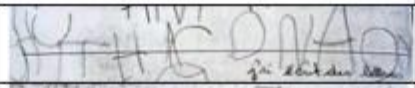
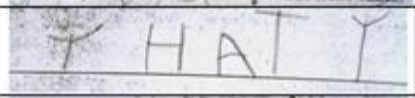
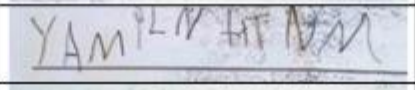
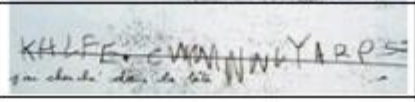
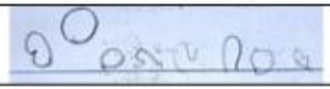
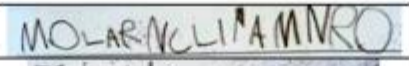
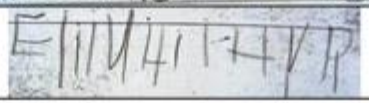
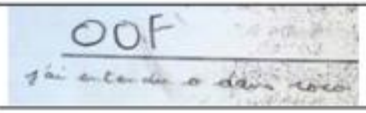
- Objectif: permettre à tous les élèves d'atteindre le niveau C à la fin de la GS, pour qu'ils soient outillés dans la perspective de l'entrée au CP

Suivre les progrès des élèves

- Un exemple de support de suivi des progrès des élèves dans l'acquisition du principe alphabétique

Analyse des productions des élèves

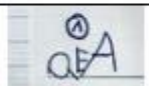
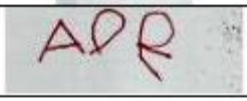
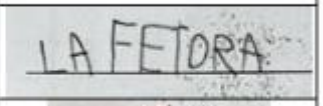
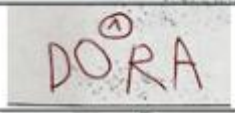
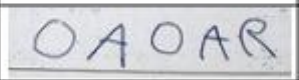
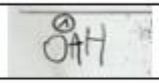
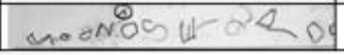
Analyse à partir de la première ou deuxième production : momo, coco

Elève	Niveau A : *pas de trace de la valeur langagière de l'écrit*	Niveau B : *utilisation de signes sociaux pour encoder mais sans valeur sonore*	Niveau C : *utilisation de la valeur sonore de signes pour encoder*
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Suivre les progrès des élèves

- Un exemple de support de suivi des progrès des élèves dans l'acquisition du principe alphabétique

Analyse des productions à la 10ème séance dora , la fée dora

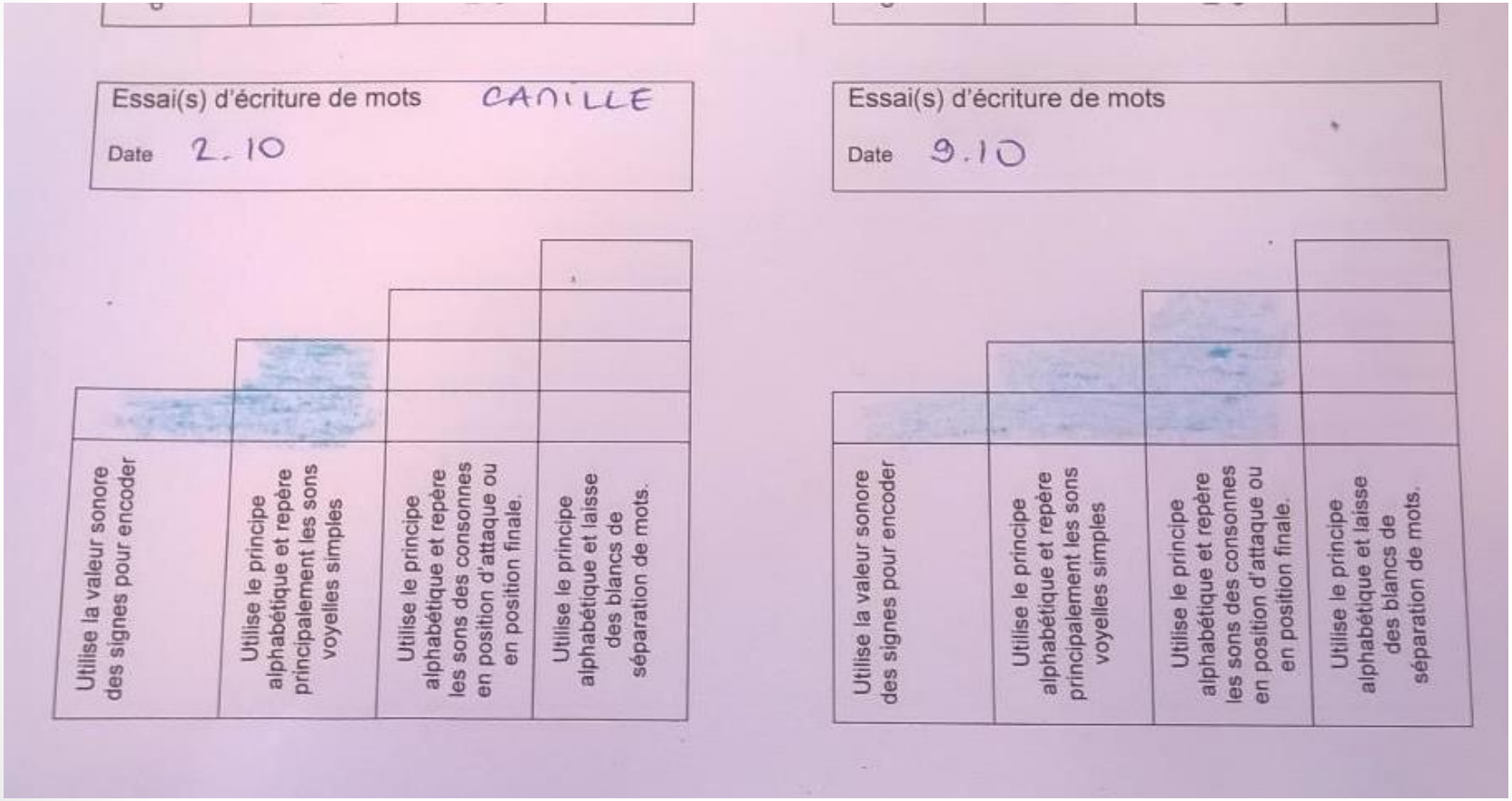
Elève	Niveau A : *pas de trace de la valeur langagière de l'écrit*	Niveau B : *utilisation de signes sociaux pour encoder mais sans valeur sonore*	Niveau C : *utilisation de la valeur sonore de signes pour encoder*	Niveau D : *utilisation du principe alphabétique*
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

Mobiliser des outils de suivi des progrès des élèves

Grille d'observation sur les degrés d'acquisition du principe alphabétique

Noms des élèves	Niveau A : pas de trace de la valeur langagière de l'écrit	Niveau B : utilisation de signes sociaux pour encoder, mais sans valeur sonore	Niveau C : utilisation de la valeur sonore de signes pour encoder (*)	Niveau D : utilisation du principe alphabétique	Niveau E : utilisation du principe alphabétique + blancs de séparation de mots

Garder trace des progrès des élèves



Utilise la valeur sonore des signes pour encoder			
Utilise le principe alphabétique et repère principalement les sons voyelles simples			
Utilise le principe alphabétique et repère les sons des consonnes en position d'attaque ou en position finale.			
Utilise le principe alphabétique et laisse des blancs de séparation de mots.			

Essai(s) d'écriture de mots CAMILLE

Date 2.10

Utilise la valeur sonore des signes pour encoder			
Utilise le principe alphabétique et repère principalement les sons voyelles simples			
Utilise le principe alphabétique et repère les sons des consonnes en position d'attaque ou en position finale.			
Utilise le principe alphabétique et laisse des blancs de séparation de mots.			

Essai(s) d'écriture de mots

Date 9.10

Garder trace des progrès des élèves

Bilan action Principe Alphabétique CP
Ecole éducation prioritaire

A enfants prioritaires : pas de trace de la valeur langagière de l'écrit
B utilisation de signes sociaux pour encoder mais sans valeur sonore
C utilisation de la valeur sonore de signes pour encoder
D utilisation du principe alphabétique
E utilisation du principe alphabétique + blancs de séparation de mots

Octobre 2013

Février 2014

Avril 2014

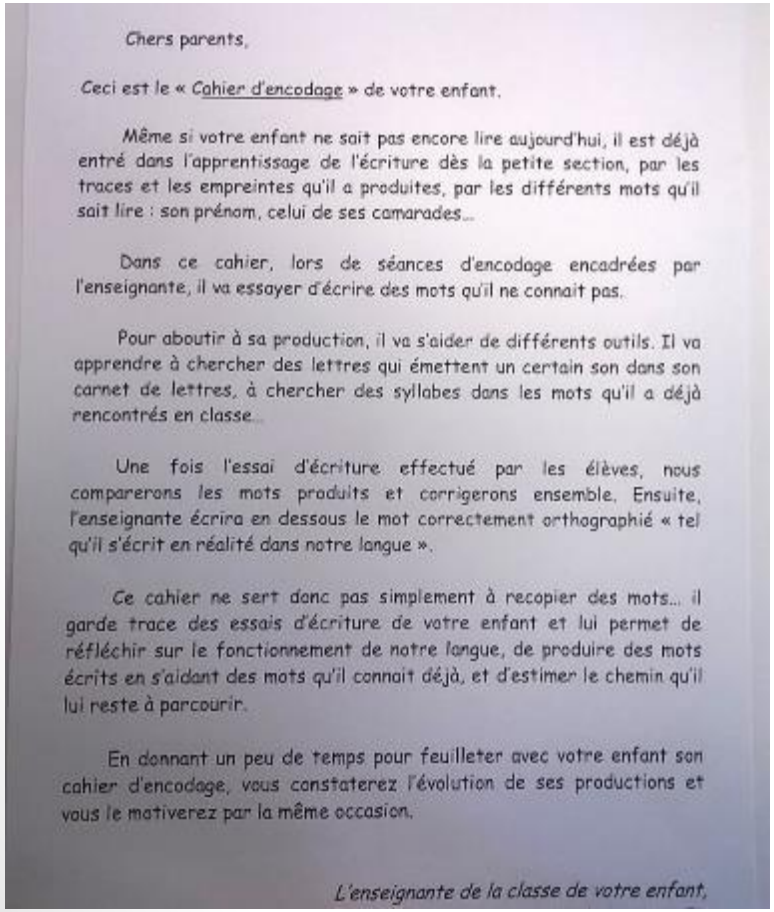
D. Tournier, IEN Thann

Tenir un cahier des écrits

D. Tournier, IEN Thann

La communication aux familles

Penser à prévenir les parents (expliciter les enjeux, le statut et les usages du cahier des écrits)



Chers parents,

Ceci est le « Cahier d'encodage » de votre enfant.

Même si votre enfant ne sait pas encore lire aujourd'hui, il est déjà entré dans l'apprentissage de l'écriture dès la petite section, par les traces et les empreintes qu'il a produites, par les différents mots qu'il sait lire : son prénom, celui de ses camarades…

Dans ce cahier, lors de séances d'encodage encadrées par l'enseignante, il va essayer d'écrire des mots qu'il ne connait pas.

Pour aboutir à sa production, il va s'aider de différents outils. Il va apprendre à chercher des lettres qui émettent un certain son dans son carnet de lettres, à chercher des syllabes dans les mots qu'il a déjà rencontrés en classe…

Une fois l'essai d'écriture effectué par les élèves, nous comparerons les mots produits et corrigerons ensemble. Ensuite, l'enseignante écrira en dessous le mot correctement orthographié « tel qu'il s'écrit en réalité dans notre langue ».

Ce cahier ne sert donc pas simplement à recopier des mots… il garde trace des essais d'écriture de votre enfant et lui permet de réfléchir sur le fonctionnement de notre langue, de produire des mots écrits en s'aidant des mots qu'il connait déjà, et d'estimer le chemin qu'il lui reste à parcourir.

En donnant un peu de temps pour feuilleter avec votre enfant son cahier d'encodage, vous constaterez l'évolution de ses productions et vous le motiverez par la même occasion.

L'enseignante de la classe de votre enfant,

Mon cahier d'encodage

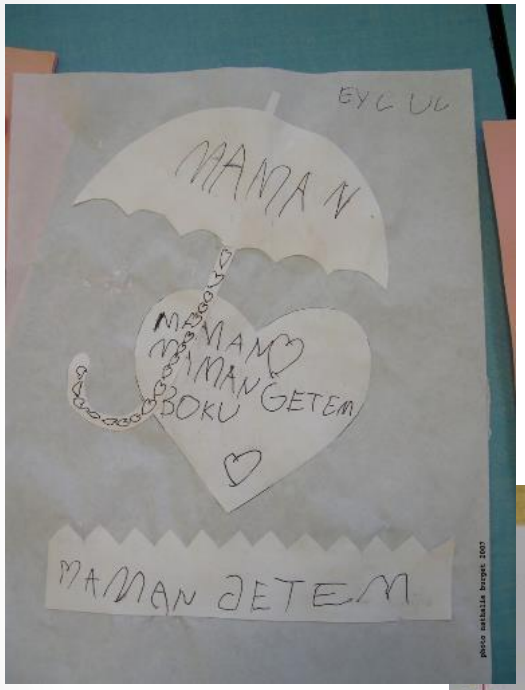
Ce cahier est le témoin de mes premières productions d'écrits. Depuis le mois de décembre, la maîtresse me demande régulièrement d'écrire un mot ou de compléter une phrase. À partir des outils dont je dispose dans la classe et de mes connaissances, j'essaie de faire correspondre les sons contenus dans le ou les mots et les lettres correspondantes. Comme je ne connais pas encore les règles d'orthographe, la maîtresse vérifie que la correspondance « sons-lettres » est bien respectée. Puis, elle m'explique ou me montre la véritable écriture du mot en se référant au dictionnaire.

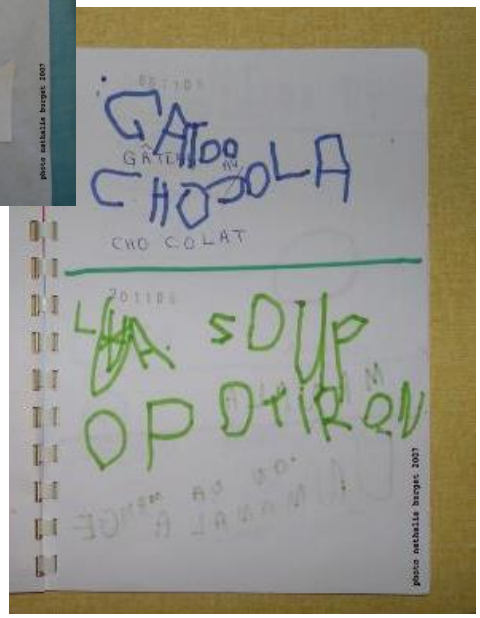
Sur la première ligne de mes productions d'écrits se trouve ma proposition (que je n'efface jamais).

Sur la ligne rouge se trouve la correction effectuée par la maîtresse qui m'a été expliquée individuellement.

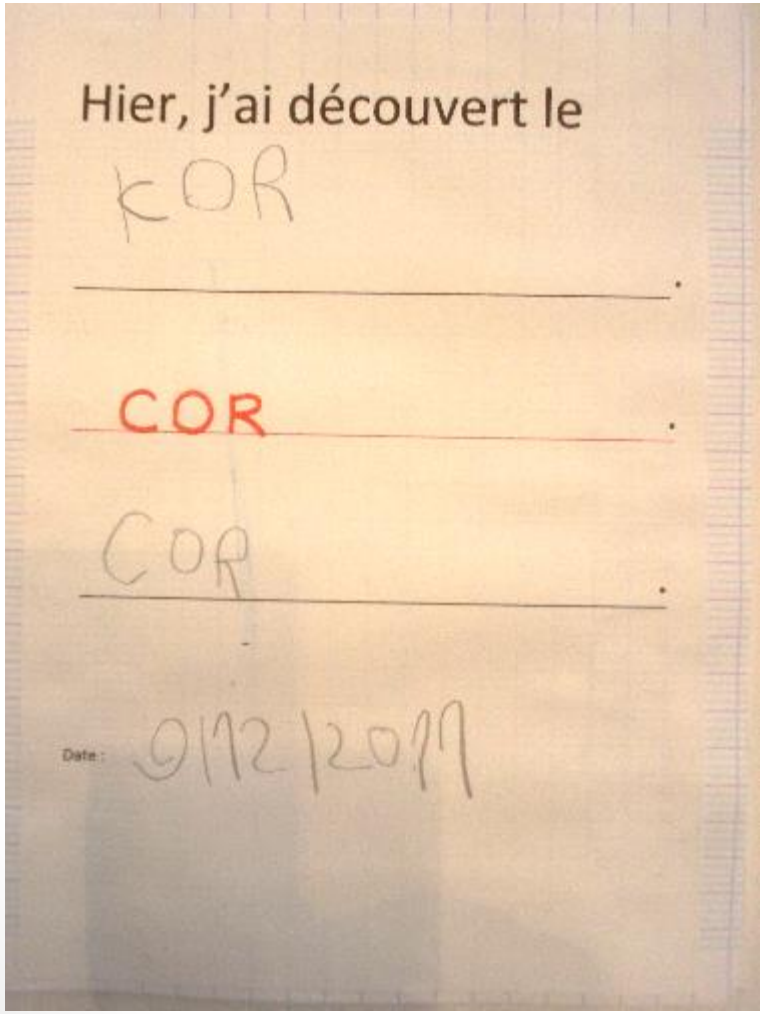
Je recopie sur la dernière ligne, le modèle orthographiquement juste et le mémorise.

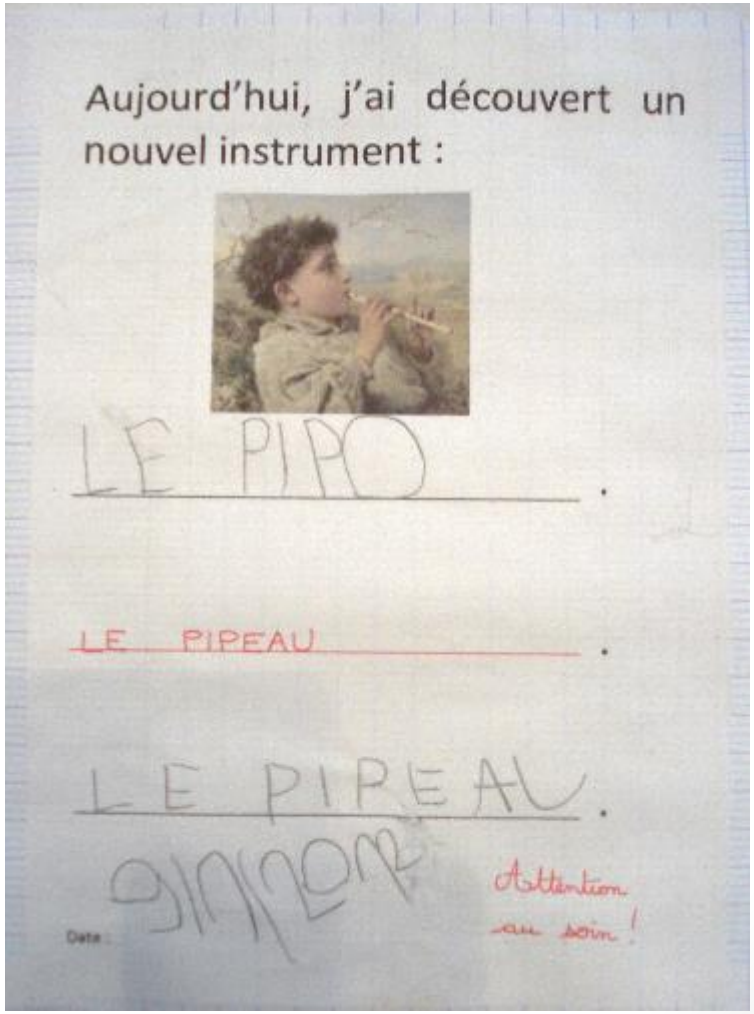
Donner du sens aux situations de communication écrite



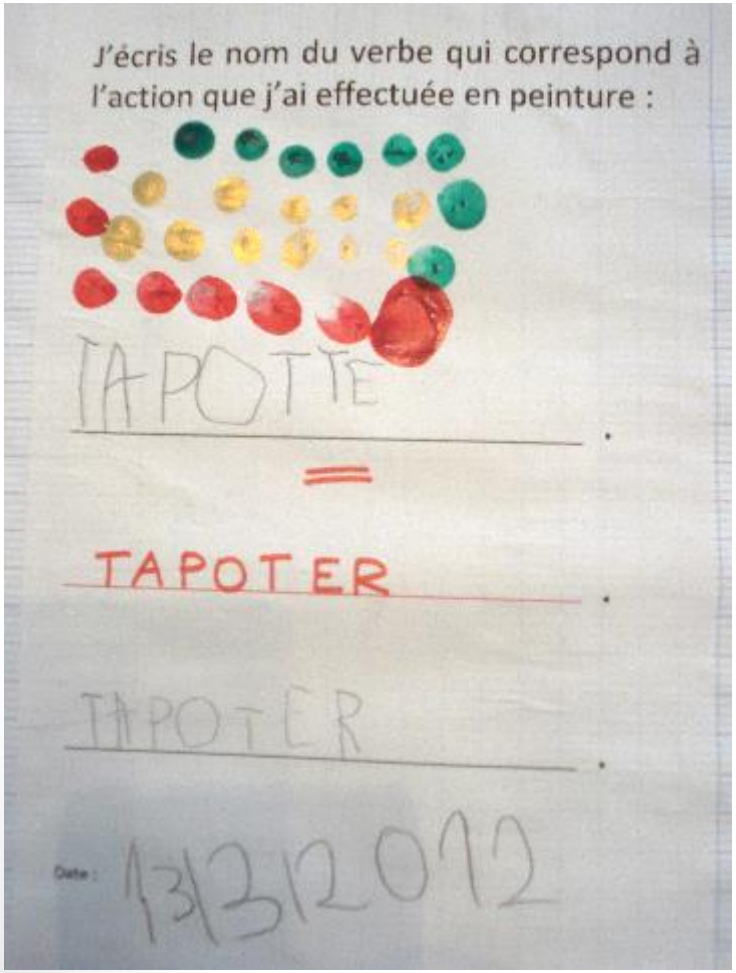


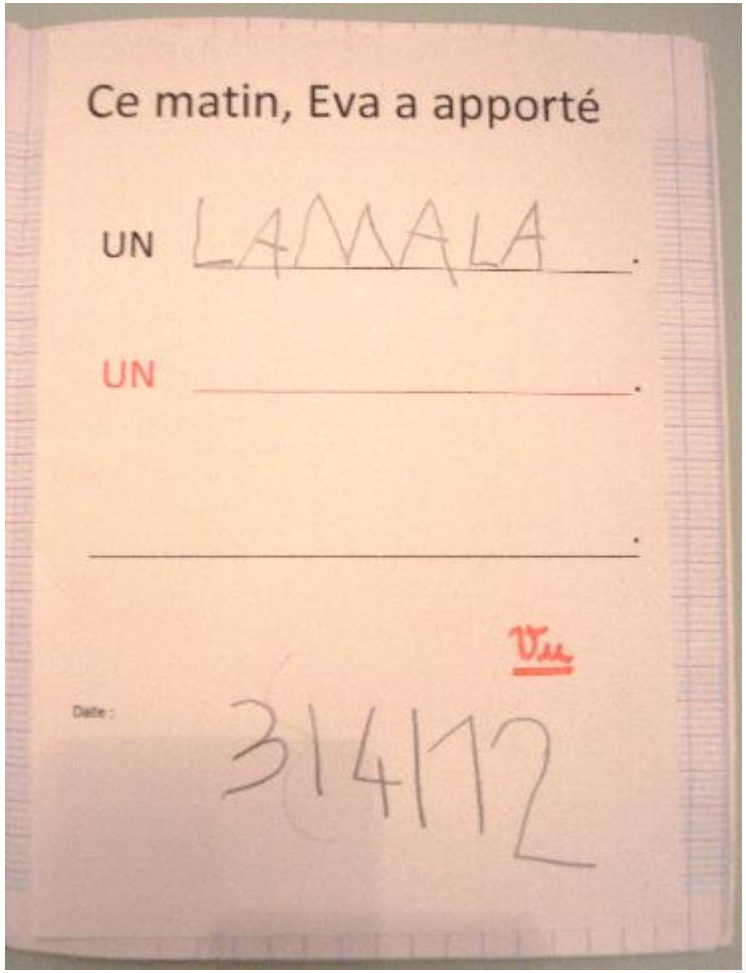
Pratiquer l'encodage dans le cadre de séances dédiées





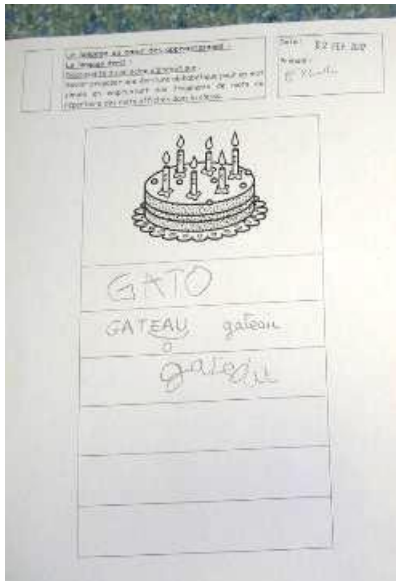
Pratiquer l'encodage dans le cadre de séances dédiées

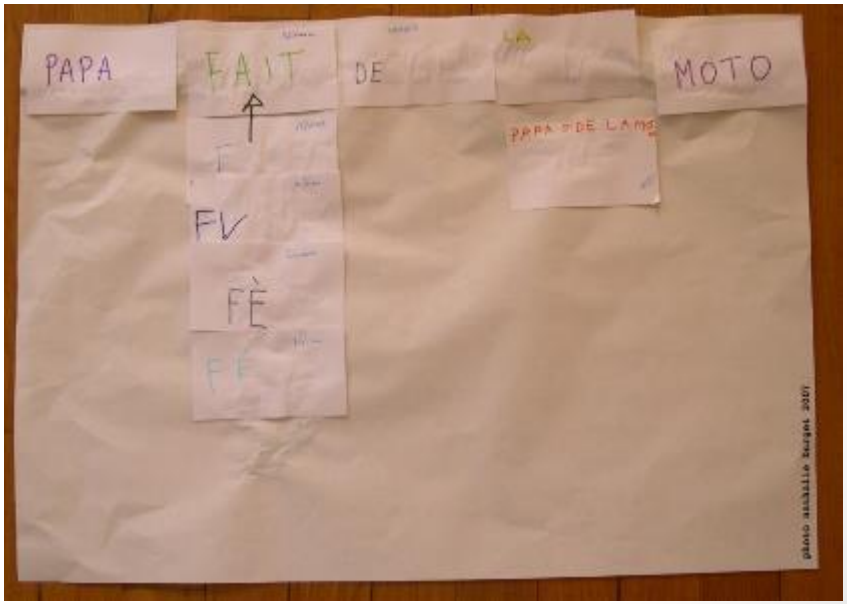




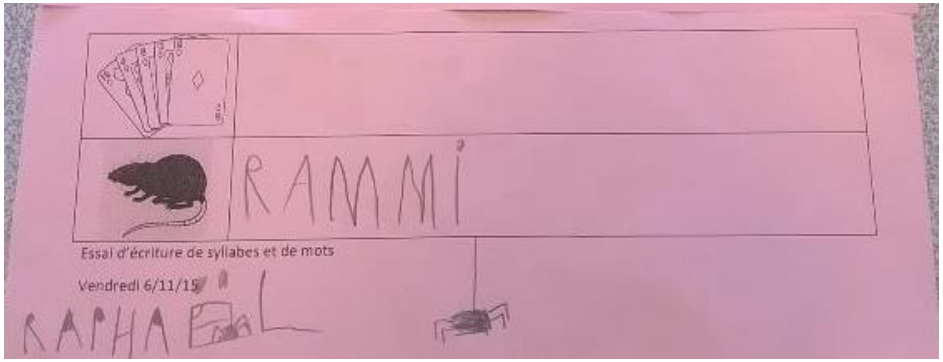
Valoriser, interpréter, poser l'écart

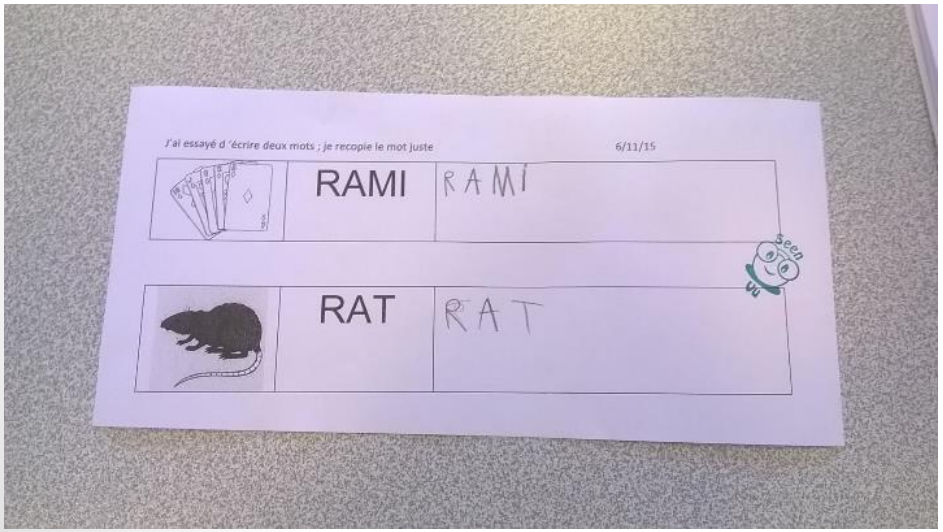
Valoriser, interpréter, poser l'écart

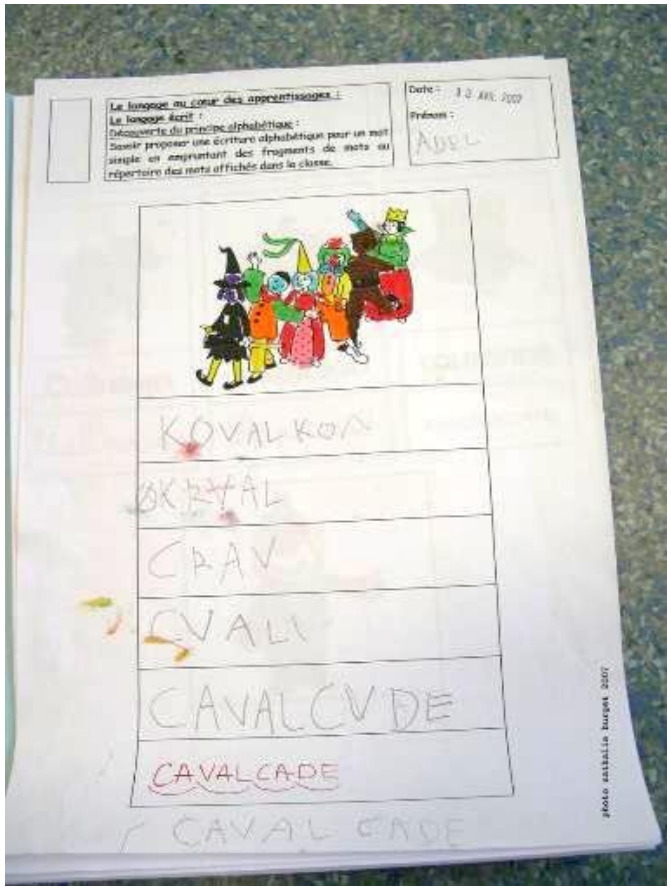




Valoriser, interpréter, poser l'écart

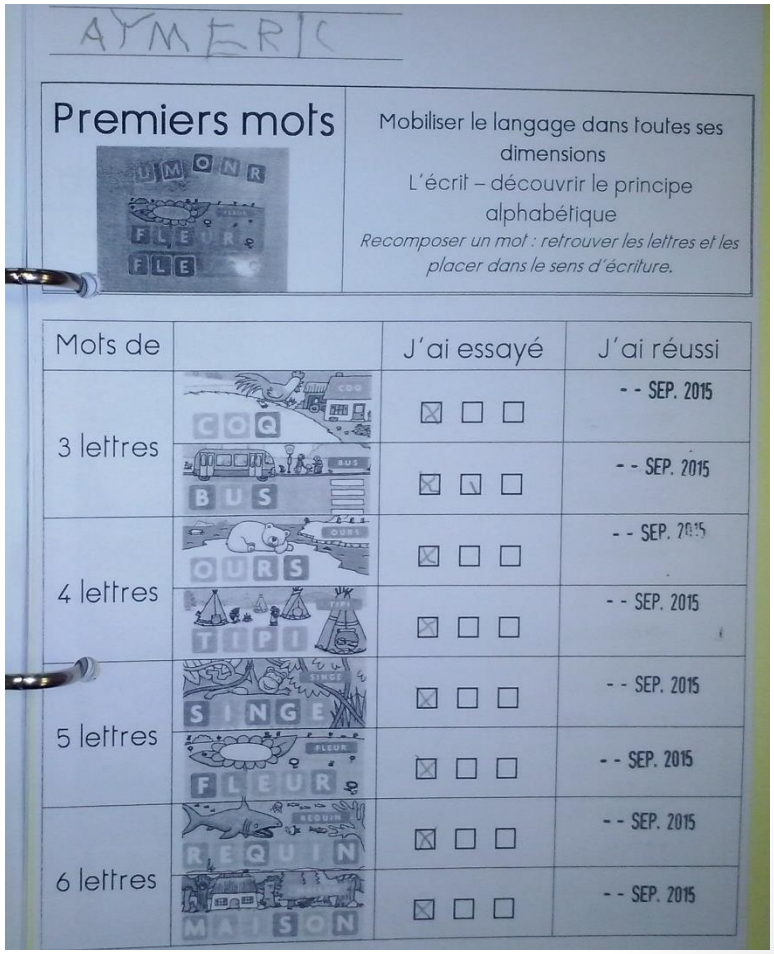




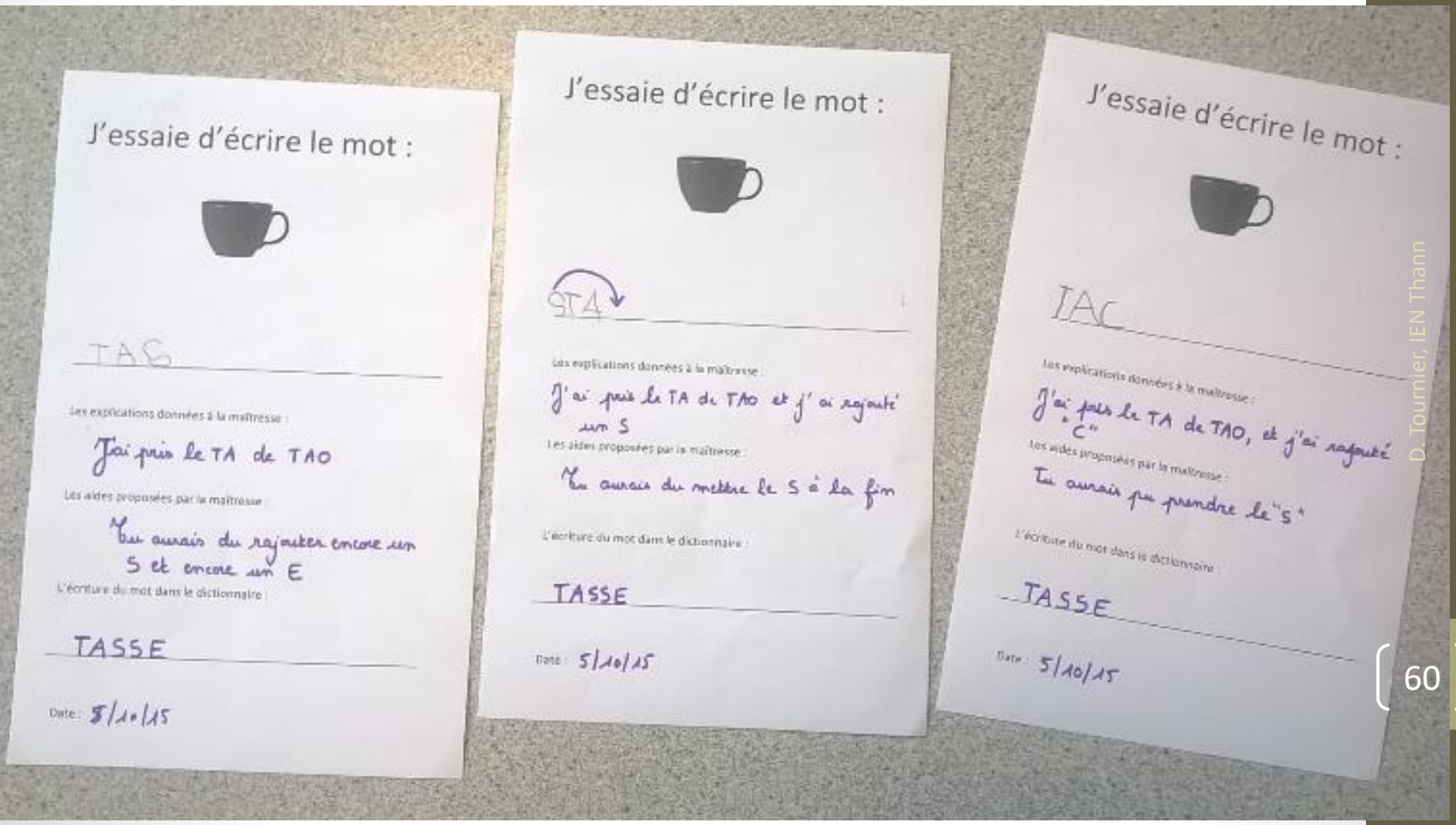


S’entraîner

Le langage au cœur des apprentissages :
Le langage écrit :
Découverte du principe alphabétique :
Savoir proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.
Date :
25 MAI 2017
Prénom :
Bénédicte
papillon
gâteau
chaton
papillon
gâteau
chaton
CHAPEAU

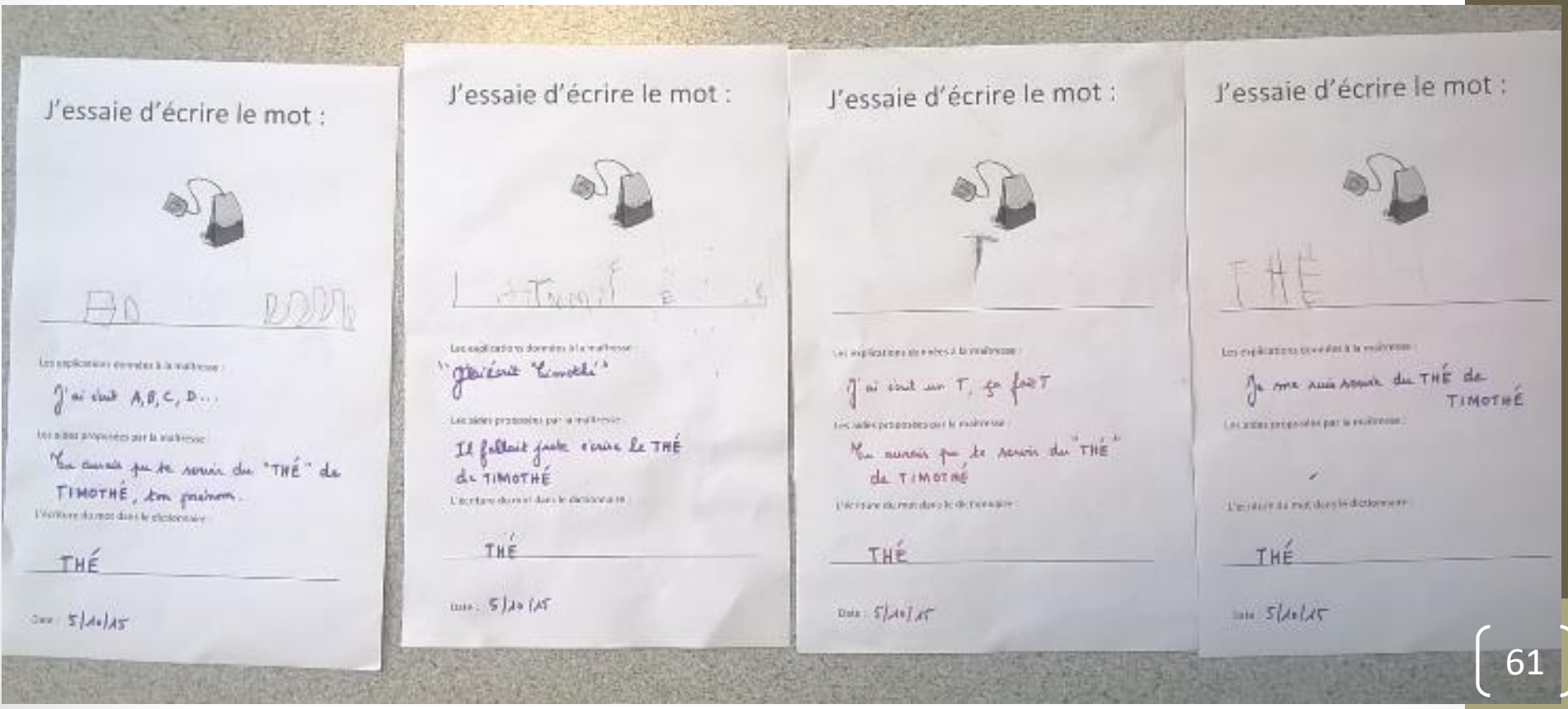

AYMERIC
Premiers mots
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
L’écrit – découvrir le principe alphabétique
Recomposer un mot : retrouver les lettres et les placer dans le sens d’écriture.
Mots de
J’ai essayé
J’ai réussi
3 lettres
COQ
BUS
4 lettres
OURS
TIPI
5 lettres
SINGE
FLEUR
6 lettres
REQUIN
MAISON
- - SEP. 2015

Accompagner progressivement l'explicitation des stratégies

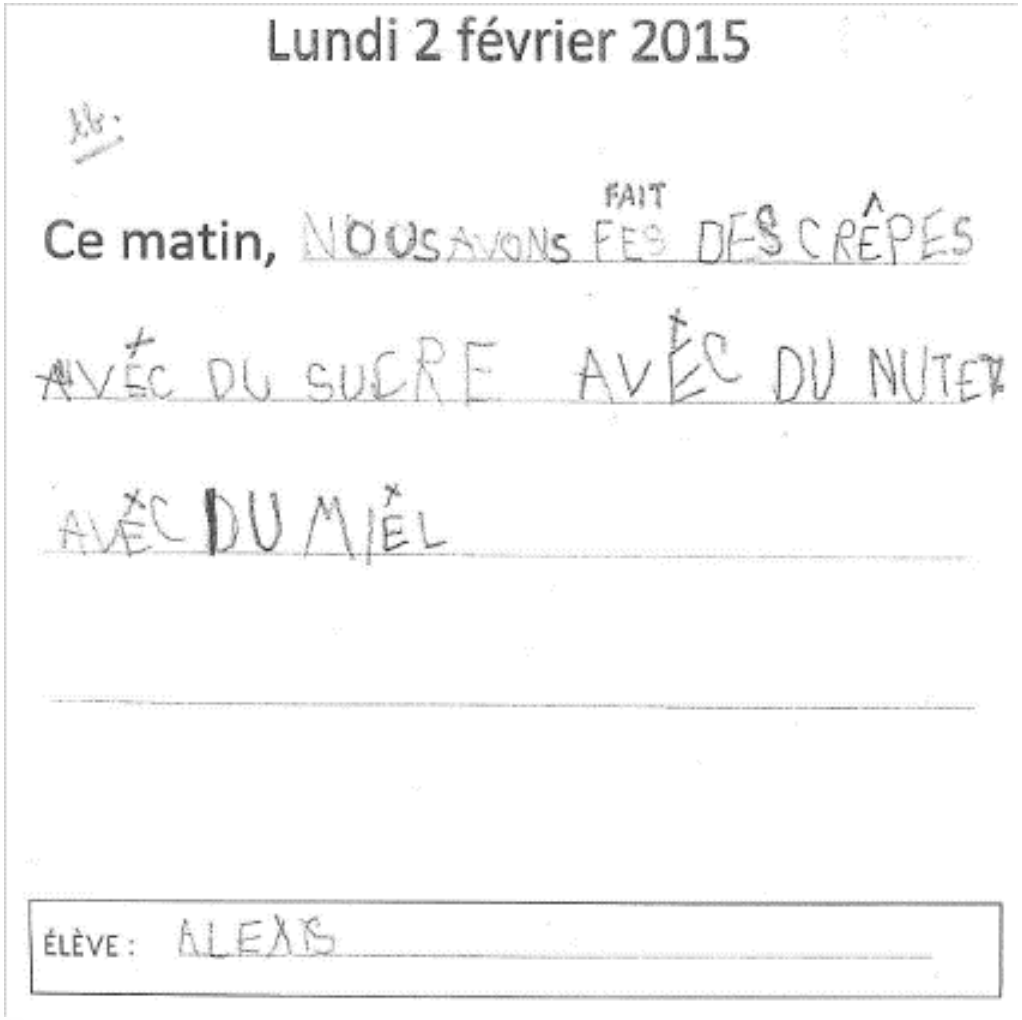


D. Tournier, IEN Thann

Accompagner progressivement l'explicitation des stratégies



Vers l'encodage de phrases



Lundi 2 février 2015

Ce matin, NOUS AVONS FES DES CRÊPES AVÉC DU SUCRE AVÉC DU NUTEX AVÉC DU MIÉL

ÉLÈVE : ALEXIS

Vers l’encodage de phrases

« Lolita a gagné la course. »

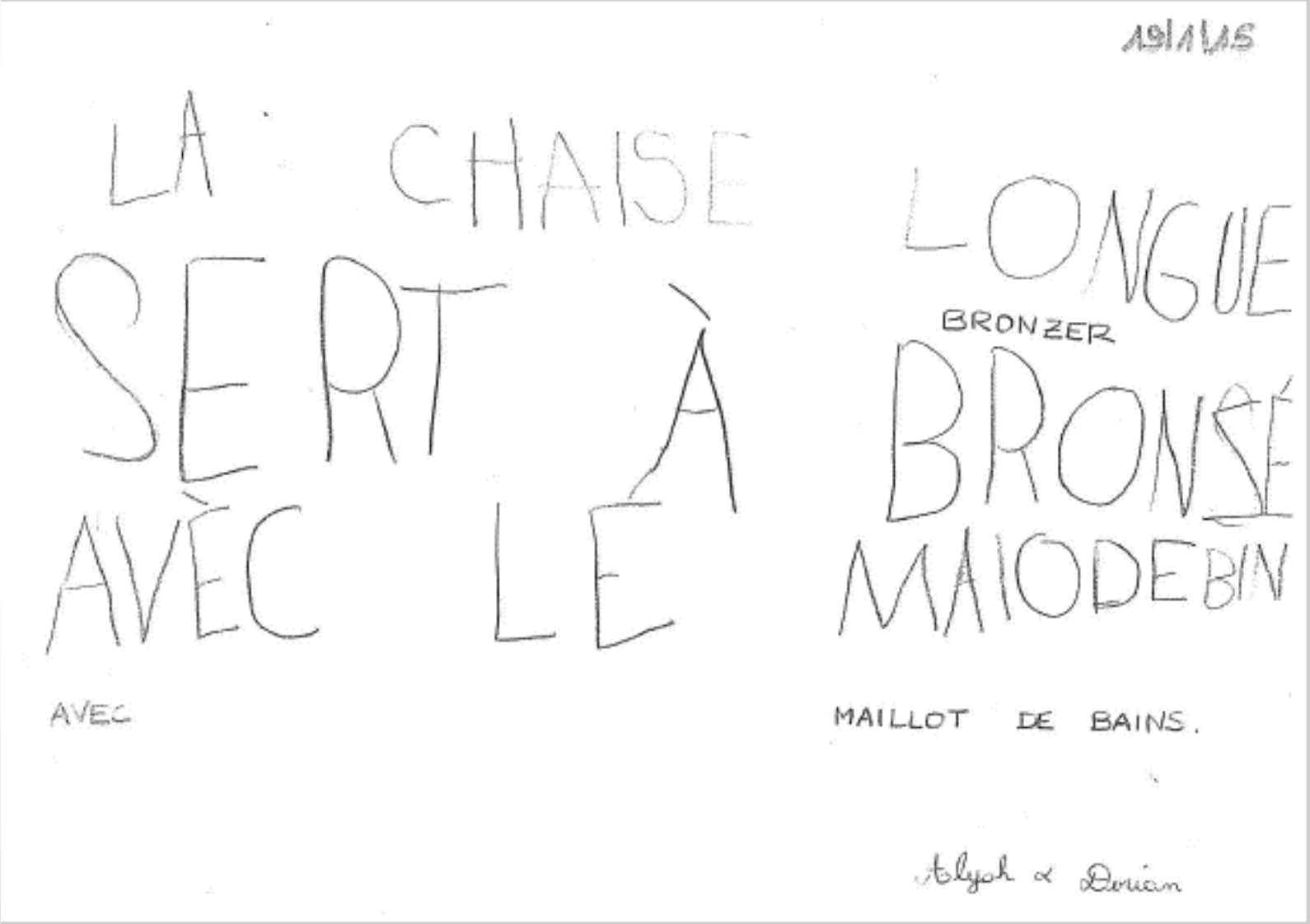
Favoriser les pratiques d'encodage spontané

GS, février

Favoriser les pratiques d'encodage spontané

GS, février

Favoriser les pratiques d'encodage spontané



Six attitudes de l'enseignant

qui sont nécessaires à la réussite des apprentissages et fondent l'éthique du professionnelle (Mireille Brigaudiot)

1. **Avoir une confiance indéfectible dans la possibilité d'apprendre de TOUS ses élèves** (même ceux qui n'y arrivent pas tout de suite, pas facilement, pas durant l'année en cours…)

2. **Cultiver sans cesse en chaque élève une image de soi positive** (« tu as un cerveau et toutes sortes de qualités qui te permettent d'apprendre »)

3. Convaincre l'élève qu'il est face à quelque chose qu'il ne sait pas encore mais qu'il saura ; qu'**il devra essayer plusieurs fois** avant d'y arriver ; qu'il faudra recommencer avant de savoir (on ne « se trompe » pas tant qu'on essaie ; on ne se trompe que quand on sait déjà, auparavant on essaie).

Six attitudes de l'enseignant

qui sont nécessaires à la réussite des apprentissages et fondent l'éthique du professionnelle (Mireille Brigaudiot)

4. Pratiquer la triple attitude V.I.P. face à chaque tentative de l'élève :

Valoriser	**Interpréter**	**Poser un écart**
« tu as essayé, c'est très bien d'avoir essayé »	« je vais te dire comment tu as fait avec ton cerveau à mon avis »	« je vais te dire comment font ceux qui savent déjà »

5. Assumer **trois rôles**, tour à tour, de manière complémentaire

Maître-**expert**	Maître-**tuteur**	Maître-**observateur**
Transmettre son savoir-faire à l'élève (l'élève est en position de spectateur d'une démonstration/explication avant d'essayer à son tour)	Accompagner l'élève en train de mettre en œuvre un savoir-faire (l'aider, lui « tenir la main » dans les phases critiques, dans les moments de « panne »)	Regarder l'élève travailler et chercher à comprendre la logique qu'il met en œuvre

6. Développer la **clarté cognitive**, c'est-à-dire être en mesure de dire aux élèves, aux parents, aux collègues, ce qui va se faire ou ce qui s'est fait et à quoi cela sert.

Bibliographie

- *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*, PS-MS-GS, Retz, coll. Des situations pour apprendre
- Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hatier, 2000
- Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle*, Hatier 2015
- André Ouzoulias, *Lecture écriture, Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, Retz