

IUFM de Midi-Pyrénées

UP Polyvalente

Filière : professeur des écoles

La dictée à l'adulte, outil de
production d'écrit pour des
élèves non lecteurs à différents
stades de la scolarité.

Mémoire professionnel de Emilie Daydé

Sous la direction de Madame Sanz-Lécina

Année scolaire 2007-2008

Résumé

Savoir lire et écrire sont des prérequis indispensables à l'insertion professionnelle et sociale dans notre société. En effet, comme mentionné dans le document d'accompagnement des programmes *Le langage à l'école maternelle*, « il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue ».

L'objet du présent mémoire est d'analyser en quoi la dictée à l'adulte peut permettre à des élèves ne maîtrisant pas la langue française -du fait de leur jeune âge ou de difficultés particulières- d'entrer dans l'écrit par le biais de l'oral.

L'étude porte sur deux projets de production d'écrits menés en petite section de maternelle d'une part, et en CP d'autre part.

Mots clés :

Ecriture

Lecture

Réussite scolaire

Différenciation pédagogique

Sommaire

INTRODUCTION.....	4
I. LA PRODUCTION D'ECRITS CHEZ LES ELEVES NON LECTEURS.	5
A) QU'EST-CE QUE LA PRODUCTION D'ECRITS AVEC DES ELEVES NE SACHANT NI LIRE NI ECRIRE ?	5
1. Définitions.....	5
2. La production d'écrits dans les programmes officiels.....	7
3. Pourquoi faire produire des textes à des élèves non lecteurs ?	9
B) LES MOYENS QUI PERMETTENT AUX ELEVES DE PRODUIRE UN TEXTE DES LA PETITE SECTION DE MATERNELLE.	10
1. Une culture littéraire commune.....	10
2. La dictée à l'adulte.....	11
C) LES AIDES A LA PRODUCTION D'ECRITS.	13
1. Les outils de la classe.	13
2. Les dispositifs pouvant être mis en place par l'enseignant.....	14
3. La gestion de l'hétérogénéité au sein de la classe.....	14
II. PROJETS D'ECRITURE MENES EN PETITE SECTION DE MATERNELLE ET EN CP.....	15
A) L'ELABORATION D'UN ALBUM AVEC DES ELEVES DE PETITE SECTION « A LA MANIERE DE » <i>OH ! C'EST A QUI</i> , DE GREGOIRE SOLOTAREFF.....	15
1. Mise en place du projet.....	15
2. Présentation du projet aux élèves.....	17
3. Etapes préalables permettant la production de l'album par les élèves.....	17
4. Production d'un album individuel par les élèves de petite section.	19
B) LA PRODUCTION D'UN TEXTE POETIQUE « A LA MANIERE DE » <i>DANS PARIS, IL Y A...</i> DE PAUL ELUARD PAR DES ELEVES DE CP.....	21
1. Mise en place du projet.....	21
2. Présentation du projet aux élèves.....	21
3. Etapes préalables permettant la production de l'album par les élèves.....	24
4. Production d'un livret individuel ou non par les élèves de CP.....	26
C) ETAT DES LIEUX : COMPARAISON ENTRE LA DICTEE A L'ADULTE EN PETITE SECTION DE MATERNELLE ET EN CP.	28
1. Les objectifs principaux	28
2. Les outils d'aide à l'écriture	28
3. Le rôle du maître	29
4. Le dispositif	29
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE	31
ANNEXES.....	33

Introduction:

Vouloir susciter l'envie d'apprendre à lire chez des élèves non lecteurs en leur faisant produire un écrit -alors même qu'ils ne savent ni lire, ni écrire- peut paraître, de prime abord, aller à l'encontre du bon sens.

Or, dès le début de cette année de formation en PE2, je me suis rendue compte que cela n'avait rien d'extravagant, aussi bien pour les maîtres-formateurs que pour les collègues professeurs des écoles.

Je suis personnellement convaincue -et certaines des lectures qui m'ont aidée à avancer dans ma réflexion lors de la rédaction du présent mémoire ont conforté cette opinion- que les fondations de la réussite scolaire sont bâties à la maternelle ; que c'est là que l'on peut aider les élèves qui seront confrontés à des difficultés au cours de leur scolarité –et ce, pour diverses raisons complexes et variées- à réduire le fossé qui les sépare des autres élèves.

Or, une des conditions sine qua non de la réussite scolaire est la maîtrise de la langue française, que ce soit en situation de communication orale, de lecture, ou d'écriture. Comme souligné dans les programmes nationaux, « se sentir à l'aise dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. ¹ » Et il ne s'agit pas seulement de leur réussite du point de vue scolaire, mais d'une insertion réussie dans la société, notamment sur le plan professionnel, mais aussi en tant que citoyen. Et c'est bien là l'une de nos missions premières, à nous, professionnels de l'éducation : permettre à tous les élèves, au sortir du système scolaire de pouvoir se réaliser pleinement.

L'objet du présent mémoire va être d'**analyser la mise en œuvre d'activités de production d'écrits avec des élèves non lecteurs à différents stades de l'entrée dans l'écrit** : en petite section de maternelle -au tout début de leur scolarité- et en CP -classe majeure en matière d'apprentissages aussi bien au niveau du lire que de l'écrire. En particulier, pourquoi recourir à la dictée à l'adulte ? Quels sont les intérêts et les limites de ce procédé ? En quoi peut-il aider des élèves à entrer dans le langage écrit ?

¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP - XO Éditions, 2007.

1. La production d'écrits chez les élèves non lecteurs.

A) Qu'est-ce que la production d'écrits avec des élèves ne sachant ni lire ni écrire ?

1. Définitions.

La production d'écrits est une activité complexe qui consiste à concevoir et mettre en œuvre de l'écrit. Le rédacteur ne peut pas se contenter d'encoder du langage oral, comme le signalent les co-auteurs de *La production écrite en question*². En effet, les règles qui régissent langue orale et langue écrite ne sont pas les mêmes. « Un même système de référence, la langue, est mis en œuvre de manière différente selon les régimes de l'oral et de l'écrit.³ ». A l'oral, le locuteur s'appuie sur le contexte de l'énonciation et sur sa gestuelle pour appuyer ses dires et faciliter leur compréhension par son ou ses allocutaire(s). Il peut, de plus, ajuster son discours en fonction des réactions du vis-à-vis. En revanche, qui produit un écrit doit veiller à ce que son destinataire ait toutes les informations nécessaires à la compréhension de son message, qui n'est véhiculé que par des mots ou, au mieux, appuyé par des illustrations.⁴

Il s'agit, pour le rédacteur, de mobiliser des compétences en matière de savoirs (fonctionnement de l'écrit, caractéristiques du type d'écrit qu'il veut produire...), mais aussi en terme de savoir-faire (graphier correctement les lettres, planifier et organiser sa production...) et de savoir-être (concentration, mémoire...).

Les auteurs cités ci-avant vont plus loin et définissent la production d'écrits comme « l'expression personnelle d'un écrit par l'enfant [...], une activité de construction de sens, tout comme la lecture.⁵ » L'élève doit, par ailleurs, adapter son écrit à la situation et au destinataire.

Or, pour mener à bien toutes ces opérations, l'élève n'a pas besoin de maîtriser le code. Lorsque menée avec des élèves non lecteurs, l'activité de production d'écrits consiste en l'élaboration d'un texte en respectant les caractéristiques du type d'écrit produit, ainsi que les règles régissant la langue écrite, les spécificités de la situation et

² G. Hindryckx, A-S Lenoir, M-C Nyssen, *La production écrite en questions*, De Boeck, 2002.

³ *Le langage à l'école maternelle*. CNDP, coll. « Documents d'accompagnement des programmes », 2006, p.10.

⁴ M-C. Javerzat, *Mélanges Crapel n°29, La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit*, sciences de l'éducation, IUFM d'Aquitaine.

⁵G. Hindryckx, A-S Lenoir, M-C Nyssen, *La production écrite en questions*, De Boeck, 2002, p 13.

du (ou des) destinataire(s), sans que lui incombent forcément la tâche d'encodage des phrases orales en phrases écrites. En fonction de son stade de développement, des capacités et des connaissances qu'il a développées vis-à-vis de l'écrit, l'élève sera amené à simplement dicter son texte à l'adulte ou pourra proposer une graphie pour coder un son, un mot fréquenté...

Quel que soit le cas de figure, on parle de production d'écrits, dans la mesure où produire un texte écrit ne se résume pas à le graphier, c'est-à-dire à le mettre en lettres.

L'objet du présent mémoire va être d'analyser la mise en œuvre d'activités de production d'écrits avec des élèves non lecteurs à différents stades de l'entrée dans l'écrit : en petite section de maternelle -au tout début de leur scolarité- et en CP -classe majeure en matière d'apprentissages aussi bien au niveau du lire que de l'écrire. Dès lors, il paraît primordial de définir le terme d'élève **non lecteur**, dans la mesure où il recouvre un ensemble hétérogène de réalités. Mais avant tout, qu'est-ce qu'un **lecteur** ?

L'activité de lecture est, tout comme celle de production d'écrits, une activité complexe. Elle « fait appel à la fois à des capacités (attention, mémoire...), à des savoirs (connaissance des lettres...) et à des savoir-faire (déchiffrer ou chercher le sens d'un mot à partir de son contexte...) ⁶ ». Un lecteur sait donc à la fois reconnaître les graphies et les traduire en phonies, garder en mémoire les informations qu'il lit et en extraire du sens (explicite et implicite).

Si un élève n'est pas capable de mener l'ensemble de ces opérations à bien, il peut être qualifié de non lecteur. Ainsi, un élève qui déchiffre parfaitement un texte sans en comprendre le sens est non lecteur, tout comme celui qui est incapable de le déchiffrer. Néanmoins, ils ne sont pas au même stade d'entrée dans l'écrit.

Le niveau d'exigences ne sera pas le même pour chacun de ces élèves, même s'il s'agit de développer chez eux les mêmes compétences, connaissances et capacités définies par les programmes nationaux⁷ et le socle commun de connaissances⁸, établis par le Ministère de l'Éducation Nationale.

⁶ Lire au CP - Repérer les difficultés pour mieux agir, CNDP, 2003, p.7.

⁷ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? CNDP - XO Éditions, 2007.

⁸ Socle commun de connaissances et de compétences Encart au B.O. n° 29, 20 juillet 2006.

2. La production d'écrits dans les programmes officiels⁹.

Le lire et l'écrire y sont intrinsèquement liés. « Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire. Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures. [...] Les apprentissages de la lecture et de l'écriture sont totalement complémentaires et doivent être menés de pair : ils se renforcent mutuellement. [En effet,] apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire.¹⁰ »

a) Au cycle 1 :

Il est évident que les élèves de cycle 1 entrent dans l'écrit par le biais de l'oral. Néanmoins, comme le soulignent les auteurs du document d'accompagnement des programmes *Le langage à la maternelle*, « si l'oral s'apprend dans des conditions de vie courantes, l'écrit suppose un enseignement »¹¹.

En outre, les programmes de l'Ecole Maternelle ne parlent pas de production d'écrits, mais d'une familiarisation avec le français écrit, associée à la construction d'une première culture littéraire commune. En revanche, ils arguent en faveur de la dictée à l'adulte, afin que les élèves prennent conscience que l'écrit code de l'oral.

Du point de vue des compétences à atteindre, les élèves de fin de cycle 1, doivent être capable de:

- « dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés,
- dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...) »¹².

b) Au cycle 2 :

Les programmes de l'Ecole Élémentaire indiquent que « des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à se doter,

⁹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP - XO Éditions, 2007 ; *Socle commun de connaissances et de compétences* Encart au B.O. n° 29, 20 juillet 2006 ; documents d'application et d'accompagnement associés aux programmes nationaux de 2002.

¹⁰ *Littérature, cycle 3.* CNDP, coll. « Documents d'application des programmes », 2002, p.10.

¹¹ *Le langage à l'école maternelle.* CNDP, coll. « Documents d'accompagnement des programmes », 2006, p.10.

¹² *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* CNDP - XO Éditions, 2007.

avant même la fin du cycle, de la capacité de produire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif. »¹³

En outre, ils précisent que les activités de production d'écrits doivent le plus souvent possible s'inscrire dans le cadre de projets d'écriture motivants et chargés en significations pour les élèves.

Du point de vue des compétences à atteindre, les élèves de fin de cycle 2, doivent être capable de:

- « au cours d'une activité de classe, écrire de manière autonome un texte de façon à pouvoir le relire (cahier d'expériences, brouillon, etc.) ;
- en situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes (syntaxe, lexicque) ;
- rédiger un texte bref dans le cadre d'une activité de la classe en se faisant correctement comprendre et en adaptant le niveau de langue à la situation de production (courte lettre, récit, résumé...).¹⁴ »

Par ailleurs, les programmes de l'Ecole Élémentaire déclinent la production d'écrits en quatre sous-domaines :

➤ *Mobilisation des connaissances et organisation des textes* : cette activité, très difficile pour les élèves de cycle 2, doit être en partie collective et peut s'appuyer sur le dessin. Il s'agit de planifier le contenu de l'écrit à produire.

➤ *Mise en mots* : les élèves peuvent se trouver en situation de dictée à l'adulte, s'aider d'outils d'aide à l'écriture mis à leur disposition dans la classe ou essayer d'encoder les phonies de manière autonome en émettant des hypothèses de régularités phonologiques.

➤ *Problèmes de l'orthographe* : l'élève peut recopier un mot, réécrire un mot connu, ou essayer de trouver l'orthographe d'un mot nouveau en émettant des hypothèses de codage des phonies le composant dans sa forme orale.

Par ailleurs, il est souligné que la vigilance orthographique n'est pas exigée pendant la rédaction du premier jet du texte, mais ultérieurement, pour éviter toute surcharge cognitive.

➤ *Édition des textes* : à l'issue de la production, le texte doit être édité, rendu public, à la main ou à l'aide de l'outil informatique. Un lien interdisciplinaire avec les arts visuels peut être établi.

¹³ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP - XO Éditions, 2007.

¹⁴ Idem.

3. Pourquoi faire produire des textes à des élèves non lecteurs ?

Avant le XIX^{ème} siècle, on n'apprenait à écrire que lorsqu'on savait lire. Aujourd'hui, la production d'écrit est menée dès la maternelle, bien avant que les élèves ne sachent lire.

« Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire.¹⁵ »

Cette phrase suffit à elle seule à justifier la production d'écrits par des non-lecteurs. En effet, même si on n'attend pas d'un élève sortant de grande section de maternelle d'être lecteur, il doit avoir construit des compétences en matière d'écrit, comme nous l'avons vu précédemment.

De plus, étant donné que les élèves de cycle 1 ne savent pas lire, c'est le maître qui leur lit les différents écrits qu'il a sélectionnés avec soin afin de leur permettre de se constituer une culture littéraire commune. Or, même s'ils s'impliquent émotionnellement et intellectuellement dans cette tâche de réception, ils ont un rôle de récepteur et non de producteur. Même si l'enseignant les sollicite à l'oral, leur action sur le langage écrit est limitée. Elle consiste à répéter des bribes de texte ancrées dans leur mémoire, gardées en bouche, à reformuler les informations qu'il contient.

Au contraire, lorsque mis en situation de production, les élèves agissent sur le langage écrit. Ils se heurtent à ses contraintes, s'aperçoivent que tout écrit a un destinataire -qu'il soit connu, comme dans la lettre, ou inconnu, comme dans le roman... Ils prennent conscience que pour produire un écrit, il faut en connaître les codes. On n'écrit pas de la même manière un album et une lettre, même si le contenu originel est le même. Par la fréquentation de différents types d'écrits à l'école, ils construisent, de façon plus ou moins explicite, des savoirs quant à ces caractéristiques.

« L'association de la lecture et de la production d'écrits est la solution la plus efficace pour attirer l'attention des enfants sur le fonctionnement des textes : « faire comme » suppose d'avoir éclairci les principes de construction (organisation du texte, temps, énonciation) sans que cela passe par une explicitation totale. »¹⁶

En outre, la production d'écrits permet de donner aux élèves le goût des sonorités, des mots. Cela est particulièrement vrai s'ils doivent produire un écrit poétique.

¹⁵ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP - XO Éditions, 2007.

¹⁶ *Le langage à l'école maternelle.* CNDP, coll. « Documents d'accompagnement des programmes », 2006, p.70.

B) Les moyens qui permettent aux élèves de produire un texte dès la Petite Section de maternelle.

« L'apprentissage de l'écriture est une longue conquête qui se prépare dès l'école maternelle. »¹⁷ Bien qu'il existe plusieurs procédés de mise en écriture pour des élèves non lecteurs, il sera uniquement question de la culture littéraire commune et de la dictée à l'adulte, car seuls objets du présent mémoire.

1. Une culture littéraire commune.

Il apparaît primordial de constituer une culture littéraire commune pour tous les élèves¹⁸. Ainsi peuvent se réduire certaines inégalités face à la langue institutionnelle de l'école.

En effet, tous les élèves n'ont pas le même accès à la littérature. Certains ont la chance qu'on leur lise des livres chez eux, qu'on les amène à la bibliothèque ; ils rencontrent très tôt les classiques fondateurs qui leur permettront d'établir clairement des liens lors de la lecture de pastiches, d'autres livres du même auteur, du même genre... D'autres, en revanche, ne fréquentent la littérature qu'à l'école, et doivent donc pouvoir y trouver les apports nécessaires pour pouvoir eux aussi établir ces liens, garants -entre autres- de la réussite scolaire. « La rencontre occasionnelle ne suffit pas ; ce sont des fréquentations répétées et la stabilité des scénarios où elles s'insèrent qui permettent de repérer des régularités.¹⁹ »

D'ailleurs, il ne faut pas s'arrêter à la lecture de classiques de la littérature de jeunesse, mais constituer des réseaux de lectures mêlant ces classiques à des œuvres plus contemporaines, à des œuvres propices à la rencontre avec d'autres cultures. Ainsi, tous les élèves d'une même classe peuvent se rencontrer autour des mêmes textes, échanger à propos de leur interprétation, comprendre les références faites par un camarade...

¹⁷ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP - XO Éditions, 2007.

¹⁸ *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* CNDP - XO Éditions, 2007.

¹⁹ *Le langage à l'école maternelle.* CNDP, coll. « Documents d'accompagnement des programmes », 2006, p.69.

2. La dictée à l'adulte²⁰.

a) Définition :

C'est Célestin Freinet qui, le premier, défend l'idée que l'on peut apprendre à rédiger avant de savoir lire. Plus tard, dans les années 70, Laurence Lentin ; qui dénomme cette méthode "dictée à l'adulte", affirme que c'est une étape essentielle au développement langagier de l'enfant.

Depuis quelques années, le nom de dictée à l'adulte fait partie du vocabulaire de l'école maternelle mais elle est encore présente à l'école élémentaire. Cette activité, qui peut être collective ou individuelle, consiste à déléguer le travail d'écriture au maître pour apprendre aux élèves à rédiger. C'est « une situation scolaire au cours de laquelle des activités langagières, inscrites dans un espace intermédiaire organisant le " passage à l'écrit ", issues des interactions entre le maître et un groupe d'élèves, visent à élaborer un texte écrit répondant à un but explicite et partagé.²¹ »

En outre, cette activité peut être menée pour produire tout type d'écrit (littéraire, documentaire, récit d'expériences) avec tous les élèves, à partir du moment qu'ils maîtrisent -ou du moins manient- le langage oral d'évocation et qu'ils comprennent des récits complets lus plusieurs fois par le maître.

b) Intérêts :

① La démarche permet d'établir la correspondance entre langage oral et langage écrit. Les élèves prennent peu à peu conscience de l'acte d'écrire et ralentissent le débit de leur élocution. Plus tard, ils établiront des correspondances entre graphies et phonies.

② Elle met en exergue la permanence de l'écrit, que l'on relit au fur et à mesure que l'on avance dans la rédaction.

③ Elle rend visible le cheminement de la réflexion lors de l'élaboration du texte, même pour ceux qui ne participent pas.

④ Elle met en évidence la globalité du texte, lors des relectures intermédiaires et finale.

⑤ Le capital lexical des élèves s'enrichit, se précise, grâce aux divers types de textes produits, aux thèmes abordés, et surtout à la pluralité des auteurs.

²⁰ M-C. Javerzat, *Mélanges Crapel n°29, La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit*, sciences de l'éducation, IUFM d'Aquitaine ; *Le langage à l'école maternelle*. CNDP, coll. « Documents d'accompagnement des programmes », 2006.

²¹ M-C. Javerzat, *Mélanges Crapel n°29, La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit*, sciences de l'éducation, IUFM d'Aquitaine.

⑥ La dictée à l'adulte rend palpables certains éléments grammaticaux, tels que la nécessité d'utiliser des substituts pour fluidifier la lecture du texte.

⑦ C'est une base solide pour faire produire des écrits individuels aux élèves. En effet, ils ont déjà construit des habiletés lexicales et grammaticales au niveau du langage écrit, et identifié les caractéristiques de certains types d'écrits.

⑧ Elle libère les élèves du geste graphique qui peut représenter un certain handicap pour des élèves apprentis scripteurs.

c) Dispositif :

A la lecture de *Le langage à l'école maternelle* quatre étapes apparaissent clairement :

① Un temps pour dire, pour planifier les tâches inhérentes à la production d'écrit ;

② Un temps pour écrire, formuler à l'oral du langage écrit ;

③ Un temps pour relire, et réguler l'écrit produit au niveau grammatical, notamment ;

④ Un temps de correction et de validation, où l'on s'intéresse plus particulièrement à la cohésion du texte dans son ensemble et où l'élève évalue la qualité de son texte par rapport aux objectifs visés.

Afin que cette activité soit profitable à l'ensemble des élèves, elle doit être régulière, l'idéal étant de la mener une fois par semaine.

d) Tâches de l'élève :

- Orienter son récit en fonction de la situation de communication. L'élève doit penser à qui il veut s'adresser et pourquoi, afin d'adapter son énoncé.

- Elaborer des contenus. Pour produire un écrit, l'élève est obligé de se demander ce qu'il va dire et comment il va le faire.

- Assurer l'organisation et la cohérence du texte. Très vite, il va réaliser, par lui-même ou grâce à ses camarades et/ou à l'enseignant, qu'un texte doit avoir une unité au niveau du sens et du style.

- Utiliser les unités grammaticales et lexicales. Il va employer le lexique approprié et articuler les groupes constitutifs de la phrase entre eux, et les phrases entre elles, afin de former un texte.

- Assurer la présentation. Un texte doit être "publiable", c'est-à-dire lisible par un tiers.

e) Rôles du maître :

① Faire adapter le rythme de l'élève à son activité de scripteur.:

Lors de la dictée à l'adulte, l'enseignant joue le rôle de scripteur. Il n'adapte pas son rythme d'écriture à la dictée des élèves, mais inversement afin de les aider à prendre pleinement conscience du lien qui unit oral et écrit, de la segmentation de la phrase en mots; d'autant plus qu'il commente son activité.

② Gérer le cadre du dispositif.:

Il fait avancer le texte, en relançant les élèves et en les stimulant, en retenant une proposition plutôt qu'une autre, car il est gestionnaire du temps et du groupe en présence. Il pointe les problèmes lexicaux et grammaticaux sans systématiquement en donner la clé, en intervenant le moins possible dans leur résolution.

③ Aider les élèves à reformuler jusqu'à obtenir un texte publiable.:

Il les aide à distinguer clairement langage oral et langage écrit, en pointant par exemple " tu as dit ..., mais qu'est-ce que j'écris ? ". Tout en respectant les formulations des élèves, il n'écrit pas d'énoncés impossibles. De plus, il respecte le registre de langue et le lexique usités par les élèves.

Le rôle du maître est extrêmement délicat, car il doit être constamment en alerte, capable d'adapter son étayage en fonction des propositions des élèves. Il doit intervenir à propos tout en se gardant d'interférer avec les propositions des élèves. Il doit garder un esprit de neutralité : il doit intervenir suffisamment pour ne pas écrire un texte incompréhensible, incorrect du point de vue de la syntaxe, mais rester en retrait, de telle sorte que les élèves sentent que le texte produit est le fruit de leur travail.

C) Les aides à la production d'écrits.

1. Les outils de la classe.

Leur objectif premier est de guider les élèves pas à pas vers l'acquisition de leur autonomie vis-à-vis de la production d'écrits. L'enseignant doit aider les élèves à utiliser ces référentiels et à adopter des stratégies efficaces de recherche.

Il existe des outils divers tels que : affichages dans la classe, manuels de lecture, livres de la BCD, carnets d'orthographe, dictionnaires ou boîtes à mots, squelettes de types d'écrits... Il va de soi que même si les outils utilisés sont de même nature, leur

niveau de complexité est différent selon qu'il s'adresse à des élèves de petite section ou de CP.

2. Les dispositifs pouvant être mis en place par l'enseignant.

En premier lieu, l'enseignant peut choisir entre diverses modalités d'organisation du groupe-classe. Il peut choisir de faire produire un texte collectif par l'ensemble des élèves. Cela peut permettre de renforcer la cohésion du groupe, et aider les élèves en difficulté à comprendre en quoi consiste cette tâche. Cependant, il y a de gros risques que ce soient les plus extravertis et les plus experts qui monopolisent la parole tandis que le reste de la classe reste passif. Dans ce cas, le maître doit veiller à ce que la parole circule, relancer les élèves qui ne participent pas spontanément.

En deuxième lieu, l'enseignant peut décider de travailler en dictée individuelle à l'adulte. Dans ce cas, l'élève en retrait se retrouve dans une situation de relation privilégiée avec l'adulte, qui peut lui permettre d'investir la tâche. Néanmoins, ce dispositif est très coûteux : que font les autres élèves pendant ce temps ?

Un bon compromis réside dans l'écriture en groupe restreint. Cela fonctionne d'autant mieux que le maître s'appuie sur un roulement en ateliers. Ainsi, il est libre de se consacrer entièrement au groupe pendant que le reste de la classe travaille en autonomie. Il est plus disponible pour chaque élève, et plus à même d'apporter l'étayage adéquat. Il est préférable de fonctionner avec des groupes de deux à cinq élèves. Ainsi, les élèves voient leur charge de travail au niveau de la mémoire réduite -comme dans le cadre de la production collective-, puisqu'ils peuvent à la fois s'appuyer sur leurs camarades (ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui vont faire progresser l'écriture) et prendre chacun part aux échanges -comme en situation de dictée individuelle-, car moins nombreux et inhibés qu'en groupe-classe.

3. La gestion de l'hétérogénéité au sein de la classe.

Comme dans toute situation d'apprentissage, l'enseignant est confronté à une certaine hétérogénéité entre ses élèves quant à leurs compétences en matière de production d'écrit. Sa gestion est indispensable à la réussite de chacun.

Elle réside, de prime abord, dans la constitution des groupes : s'ils sont homogènes, tous les élèves participent également ; s'ils sont hétérogènes, les élèves le plus en difficulté s'imprègnent de la tâche par observation.

Ensuite, elle vient de la diversité des écrits à produire. En effet, pour que **tous** les élèves investissent réellement la tâche de production d'écrits, il faut qu'à un moment donné, l'activité les interpelle. Ainsi, se limiter à l'écriture de récits peut être dommageable pour l'élève en difficulté passionné par l'astronomie. En proposant la rédaction d'un écrit documentaire sur le système solaire, l'enseignant peut l'intéresser, le toucher, et le faire progresser.

Enfin, pour que les élèves soient réellement investis dans la tâche, il convient de leur proposer des situations authentiques, porteuses de sens, dans lesquelles le destinataire et l'objet de l'écrit sont clairement identifiés. Ainsi, établir une correspondance avec des élèves d'une autre classe est bien plus stimulant que d'imaginer écrire une lettre à une personne fictive. De même, dans le cadre d'une production d'écrits à partir d'un album-source, par exemple, il faut qu'au préalable les élèves l'aient fréquenté assidûment, qu'il soit partie intégrante de leur culture commune.

II. Projets d'écriture menés en Petite Section de maternelle et en C.P.

A) L'élaboration d'un album avec des élèves de petite section « à la manière de » *Oh ! C'est à qui*, de Grégoire Solotareff.

1. Mise en place du projet.

a) Le choix de l'œuvre :

Le choix de l'œuvre a été délicat, car il devait s'agir d'un album de qualité à la portée d'élèves de petite section du point de vue de la compréhension, mais aussi de la mémorisation de la structure, qui se devait d'être répétitive.

Après maintes recherches, mon professeur référent m'a conseillé *Oh ! C'est à qui !*.²² Il correspondait à mes attentes tant du point de vue de la structure, que de celui de l'auteur - une référence en matière de littérature de jeunesse-, que de celui de la transposition possible. Etant donné que nous étions engagés dans des réseaux de lecture autour de personnages archétypaux de contes, ils remplaceraient les animaux de l'album-source.

²² cf. annexe 1

La structure répétitive de l'album :

- une partie d'un animal est présentée en face du texte « Oh ! C'est à qui ? »,
- puis, on voit l'animal en entier sous « peut-être à ... »,
- enfin, un enfant apparaît déguisé avec les différentes parties d'animaux rencontrées dans l'album et dit « Eh bien non, pas du tout. Tout ça, c'est à moi ! »

b) La mise en réseau du texte-source :

Les lectures se sont principalement articulées autour des personnages du loup et de la sorcière.

- Le loup : *Le loup et les 7 chevreaux*²³, *Les 3 petits cochons*²⁴, *Loup*²⁵, *Qui a vu le loup ?*²⁶, *Loup, y es-tu ?*²⁷, *C'est moi le plus fort.*²⁸, *C'est moi le plus beau.*²⁹, *Le petit chaperon rouge*³⁰.
- La sorcière : *La sorcière qui rapetissait les enfants*³¹, *Ah ! Les bonnes soupes.*³², *La sorcière Tambouille*³³, *Toc, toc. Qui est là ?*³⁴.

La rencontre fréquente avec ces personnages a permis aux élèves de se familiariser avec leurs caractéristiques à travers la littérature de jeunesse. Rapidement, ils ont établi des ponts entre ces différentes lectures, comparant le loup qui mange les petits chevreaux, les petits cochons, le petit chaperon rouge, et le " rigolo " qui mange des carottes.

Cela nous a permis de dégager les attributs de ces personnages qui pouvaient être utilisés dans l'album à produire. Le loup a des oreilles pointues, des griffes, une queue, des dents pointues ; la sorcière a un chapeau pointu, un balai, des verrues, un nez crochu, il lui manque des dents.

²³ N. Choux, *Le loup et les sept chevreaux*, Milan Editions, 2007.

²⁴ Kimiko, *Les trois petits cochons*, Loulou et compagnie, 2001 ; Xavier Deneux, *Les trois petits cochons*, Milan Editions, 2006.

²⁵ O. Douzou, *Loup*, Rouergues Editions Du Monde, 1995.

²⁶ A. Sanders, *Qui a vu le loup ?*, Loulou et compagnie, 2006.

²⁷ M. Ramos, *Loup, y es-tu ?*, Ecole des loisirs, 2006.

²⁸ M. Ramos, *C'est moi le plus fort*, Ecole des loisirs, 2001.

²⁹ M. Ramos, *C'est moi le plus beau*, Ecole des loisirs, 2006.

³⁰ C. Perrault, S. Raynaud, *Le petit chaperon rouge*, Nathan, Musicontes, 2005.

³¹ V. Caylou, *La sorcière qui rapetissait les enfants*, Bayard Jeunesse, 2007.

³² C. Boujon, *Ah ! Les bonnes soupes*, Ecole des loisirs, 1994.

³³ Magdalena Guirao-Jullien, M. Barcillon, *La sorcière Tambouille*, 2003.

³⁴ Grindley, *Toc ! Toc ! Qui est là ?*, illustrations d'Anthony Browne, Ecole des loisirs, 2005.

c) La planification des tâches :

Le travail sur l'album-source devait se découper en trois étapes : la lecture, l'analyse et l'explicitation de la structure du texte, et la production d'un écrit « à la manière de », dans lequel les animaux seraient remplacés par les personnages archétypaux rencontrés au cours de l'année. Il y aurait donc une première phase de découverte du texte, une phase d'analyse, puis une phase de transposition des connaissances construites.

La production du texte définitif prendrait appui sur des écrits intermédiaires.

2. Présentation du projet aux élèves.

Dès le début de l'année scolaire, j'ai annoncé aux élèves que nous allions travailler à l'élaboration d'un livre. A la fin de l'année, chaque élève ramènerait chez lui un livre dont il serait l'auteur. Il était très important qu'ils le sachent dès le départ, bien avant le passage à l'acte, car cela les impliquait dans les apprentissages. A force de le répéter tous les lundis, ils se sont sentis partie prenante. En outre, cela leur a permis de m'identifier dans mon rôle de maîtresse non pas "qui remplace la vraie maîtresse ", mais plutôt comme celle avec qui "on travaille pour faire un livre".

Puis, au fur et à mesure que le projet avançait, je leur rappelai que nous préparions l'écriture de l'album. En effet, si le lien n'avait pas été explicité entre le choix de cinq personnages parmi tous ceux rencontrés lors de nos lectures et leur place dans l'album, certains ne l'auraient pas vu.

Enfin, pour que le projet ait réellement du sens pour eux, il fallait définir le destinataire du livre. Il s'agissait de leur maman : l'album serait le cadeau de la fête des mères.

3. Etapes préalables permettant la production de l'album par les élèves.

a) L'ossature du texte :

Afin que les élèves soient en mesure de produire l'écrit, ils devaient être familiarisés avec la structure, la connaître parfaitement. Etant donné que le projet devait être mené lors du stage filé, à raison d'un jour par semaine, je devais lire l'album tous les lundis. Au départ, je le leur lisais. Puis, lorsque je vis qu'ils commençaient à le connaître, je leur montrais les illustrations, et ils disaient le texte correspondant.

Cette appropriation du texte-source a été fondamentale. En effet, avant cela, ils réussissaient à anticiper le déroulement de l'histoire, mais ne visualisaient pas la structure répétitive. Ainsi, la structure du texte a pu être dégagée, puis élargie aux nouveaux personnages. Ils avaient compris comment fonctionnait l'écrit.

b) Les personnages :

Ils ont dû choisir cinq personnages parmi tous ceux que nous avons déjà rencontrés lors de nos lectures. Pour les aider, je leur ai présenté tous les albums que nous avons lus.

Néanmoins, il n'était pas possible que tous puissent choisir n'importe quel personnage car, d'une part, tous n'en auraient pas été capables, noyés dans le flot des possibles ; d'autre part, cela était difficile au niveau matériel. Je souhaitais les regrouper par rapport au choix des personnages afin que la phase de réalisation de l'album ne soit pas trop longue et que les élèves ne perdent pas l'objectif du projet de vue. Or, je ne disposais que d'un jour par semaine. De plus, l'illustration des personnages, mais aussi des attributs choisis dans l'album posait problème au niveau de l'organisation en ateliers et du matériel nécessaire.

c) Le jeu « Oh ! C'est à qui ? » :

Pour que tous les élèves puissent se préparer à la production d'écrits, j'ai construit un plateau de jeu³⁵ scindé en deux : d'un côté la sorcière et des cartes avec ses attributs, et de l'autre, le loup et les siennes. Le but du jeu était d'associer les attributs correspondant au bon personnage.

Cette activité intermédiaire a permis de consolider les notions d'appartenance et de partie d'un tout sous-jacentes à la structure répétitive de l'album-source. Après une séance avec chacun des groupes en atelier d'apprentissage, le jeu a été mis à disposition des élèves à l'accueil, en autonomie.

d) Les écrits intermédiaires :

Ils ont eux aussi été produits en dictée à l'adulte, mais en groupe-classe. Il s'agit de :

- une affiche identifiant le nom de l'auteur et le titre sur la première de couverture,

³⁵ cf. annexe 4

- une affiche répertoriant les attributs du loup³⁶,
- une affiche répertoriant les attributs de la sorcière,
- une affiche de présélection des personnages de l'album³⁷ (Elmer, les sept chevreux, les trois petits cochons, le loup et la sorcière).

Ils avaient pour objectif de marquer les différents composants nécessaires à l'élaboration du livre, de décharger la mémoire des élèves, et donc de mettre l'accent sur une des grandes fonctions de l'écrit. De plus, cela m'a permis de familiariser les élèves avec le dispositif particulier qu'est la dictée à l'adulte.

4. Production d'un album individuel par les élèves de petite section³⁸.

a) Le dispositif :

J'ai regroupé les élèves en fonction des personnages choisis. Chaque élève avait choisi deux personnages parmi les cinq proposés. Le nombre d'élèves par groupe n'était donc pas le même : il oscillait entre un et quatre élèves. Pendant ce temps, le reste de la classe tournait sur des ateliers en autonomie ou encadrés par l'ATSEM. Il est d'ailleurs important de bien penser les autres ateliers, afin qu'ils ne dysfonctionnent pas et ne viennent pas perturber la séance de dictée à l'adulte, et de bien préciser qu'il faut rester sur la tâche attribuée par l'enseignante, car elle a besoin de ne pas être dérangée pendant ce temps particulier. Cette précision n'est pas nécessaire si les élèves sont habitués à fonctionner en ateliers tournants.

Avant d'entrer dans la tâche de production à proprement parler, je demandais aux élèves d'expliciter ce qu'ils allaient faire et pour qui, dans le but de réveiller les structures cognitives qui allaient être sollicitées.

Si nécessaire, je relisais avec eux l'album-source, afin qu'ils aient bien à l'esprit la structure du texte et les formulations.

Puis, je leur rappelais les personnages qu'ils avaient personnellement choisis lors de la dernière séance en prenant appui sur les notes prises à cette occasion. Ainsi, j'insistai une fois de plus sur la permanence de l'écrit et sa fonction de mémorisation.

Enfin, je prenais appui sur la matrice de l'album, les personnages choisis et leurs attributs -que j'avais imprimés et plastifiés afin qu'ils puissent les manipuler-.

³⁶ cf. annexe 2

³⁷ cf. annexe 3

³⁸ cf. annexe 5

b) La phase de dictée à l'adulte :

➤ individuelle : elle a été très profitable pour les élèves qui avaient déjà des repères dans le domaine de l'écrit, ainsi que pour les élèves timides. Elle leur a permis de s'exprimer et d'être pleinement acteurs de leurs apprentissages.

Néanmoins, avec certains élèves en difficulté, elle a été une source de blocage. J'ai été la seule source d'étayage. Or, les élèves se sont apporté plus entre eux, avec leurs mots et leurs raisonnements. Il aurait donc été préférable, pour ces élèves, de constituer des groupes hétérogènes, ce qui n'a pas été possible du fait de choix de personnages différents pour l'album.

➤ en groupe : la composition des groupes a été très importante. Les binômes ont très bien fonctionné quand ils étaient homogènes, chacun pouvant prendre la parole sans qu'aucun ne prenne réellement le dessus. Je suis intervenue moins fréquemment que dans le cadre de la dictée individuelle.

Les groupes de trois ou quatre élèves ont été très profitables aux élèves les plus en difficulté. En effet, en observant et en écoutant les élèves performants, ils ont pris conscience de beaucoup de choses, même s'ils ne participaient pas toujours de façon active. Sinon, les mêmes élèves monopolisent la parole, et les autres s'en contentent, se désengagent de la tâche.

c) Difficultés rencontrées par les élèves :

➤ Transposer les personnages. Beaucoup d'entre eux ont réussi à formuler « Oh ! C'est à qui » face à un attribut, mais retombaient sur les personnages de l'album-source. Ils pouvaient associer la verrue de la sorcière à l'éléphant. Cette difficulté de transfert a dû être induite par les références constantes à l'album-source. Le conseiller pédagogique qui est venu me visiter m'a suggéré d'utiliser l'outil informatique. Le fait de présenter le livre de l'élève avec ses illustrations et de taper le texte en face, au fur et à mesure de la dictée aurait pu soulager les élèves de la tâche d'abstraction nécessaire pour imaginer le produit fini. En effet, je notais les textes sur une feuille blanche pour ensuite le taper, l'imprimer et le découper. Il est peu probable que tous les élèves aient été en mesure d'établir un lien entre la séance de dictée à l'adulte où leur texte était manuscrit par mes soins, et les cadres contenant le texte qu'ils avaient collé dans leur album. Pour pallier ce problème, je leur montrais des photos des opérations

intermédiaires auxquelles je m'étais livré hors de la classe, afin de faire avancer le projet.

➤ Comprendre le concept d'auteur. L'auteur est celui qui écrit le texte. Cette proposition est ambiguë : que veut dire écrire ? Est-ce que l'on parle de l'acte graphique ou de la création d'un texte ? Pour clarifier les choses auprès des élèves, il faut clairement distinguer les deux activités. J'ai donc parlé d'écriture pour le geste graphique et d'invention d'une histoire pour la conception du texte. Dans le premier cas, c'est le rôle de l'imprimeur et du maître en situation de dictée à l'adulte ; dans le deuxième, c'est celui de l'auteur et dans le cas présent celui de l'élève. C'est pourquoi il va écrire son prénom sur la couverture de son album.

d) Intérêts du projet :

Le projet a été profitable à tous les élèves. Cela a permis d'intensifier leur rapport à l'écrit. Ils ont réalisé qu'on n'écrit pas comme on parle. Certains élèves ont même adapté le rythme de leur dictée à celui de mon écriture, compétence attendue en fin de cycle 2. Beaucoup se sont interrogé sur la permanence de l'écrit : « comment tu sais que j'avais choisi ces personnages ? ».

De plus, ils ont tous écrit leur prénom sur la première de couverture, ce qui était un des objectifs défini par l'équipe de cycle pour la fin d'année de petite section.

Enfin, ils se sont réellement approprié le projet. En effet, P., un élève a proposé de coller sa photo à la fin du livre, à la place du dessin de l'enfant déguisé. Les autres élèves ont approuvé cette idée, que j'ai appliquée.

B) La production d'un texte poétique « à la manière de » *Dans Paris, il y a...* de Paul Eluard par des élèves de CP.

1. Mise en place du projet.

a) Le choix de l'œuvre :

Le projet d'écriture mené en CP au mois de janvier était centré sur le poème *Dans Paris, il y a...*³⁹ de Paul Eluard. Ce choix a été motivé par plusieurs raisons.

³⁹ cf. annexe 6

Tout d'abord, Paul Eluard est un grand poète français, il me paraissait donc intéressant de familiariser les élèves à son œuvre et de contribuer, par là-même, à la construction d'une culture commune.

De plus, la production d'écrits poétiques est trop rare à l'école. Or, ce type d'écrit peut permettre aux élèves de développer nombre de capacités et de connaissances, mais aussi des attitudes : il peut donner le goût des mots, de la langue aux élèves, les inciter à une réflexion méta-linguistique, mais aussi leur permettre de s'épanouir, de se découvrir sur le plan personnel.

En outre, *Dans Paris, il y a...* est construit selon une structure particulière : d'une part, elle est répétitive, puisque la formule « dans... il y a... » est utilisée tout du long ; d'autre part, elle est gigogne, c'est-à-dire que les divers éléments constitutifs du poème s'emboîtent les uns dans les autres.

La structure répétitive devait être un élément facilitateur pour les élèves, peu accoutumés à produire des écrits poétiques. Quant à la construction par emboîtements, elle est très intéressante pour travailler la notion de point de vue, la lecture d'images.

Par ailleurs, une de mes collègues a choisi de travailler sur la production d'écrits poétiques dans le cadre de son mémoire. Nous avons donc pu monter le projet d'écriture en collaboration.

b) La mise en réseau du texte-source :

Afin que les élèves puissent bien comprendre comment fonctionnait le texte-source, le choix des œuvres du réseau était essentiel. Notre choix -à ma collègue et à moi- s'est porté sur : *Dans Paris*⁴⁰, *Dans Paris, il y a...*⁴¹, *Une histoire sombre, très sombre*⁴², *Zoom*⁴³, *Zoom*⁴⁴ et *Un grain de sel dans les étoiles*⁴⁵. Le point commun entre toutes ces œuvres est la structure gigogne.

Tous ces textes étaient accessibles pour les élèves du point de vue de leur complexité. Ils devaient parvenir à les déchiffrer par eux-mêmes. Ainsi, le lire et l'écrire devaient être intrinsèquement liés dans le projet. Avant de passer à la production d'écrit,

⁴⁰ Christophe Alline, d'après le texte original de Paul Eluard, *Dans Paris*, Didier jeunesse, coll. Pirouette, 2007.

⁴¹ Antonin Louchard, d'après le texte original de Paul Eluard, *Dans Paris, il ya ...*, Rue Du Monde Eds, 2001.

⁴² Ruth Brown, *Une histoire sombre, très sombre*, Gallimard jeunesse, coll. folio benjamin, 2001.

⁴³ Istvan Banyai, *Zoom*, Circonflexe, 2007.

⁴⁴ I. Pelissier *Zoom*, Archimède, 1993.

⁴⁵ François David, *Un grain de sel dans les étoiles*, Motus, 1992.

les élèves devaient avoir lu le texte, l'avoir compris, avoir analysé sa structure, sa musicalité.

En outre, le fait de proposer deux versions illustrées du poème-source devait permettre de soulever un questionnement sur le point de vue, sur les choix faits par un illustrateur. Cette lecture d'images serait complétée par la lecture de *Zoom* d'Istvan Banyai, album sans texte dans lequel le lecteur circule d'une illustration à l'autre comme s'il regardait à travers l'objectif d'un appareil photographique en zoom arrière. Tout le travail portant sur les illustrations devait aider les élèves à illustrer leur propre écrit. En effet, le projet était interdisciplinaire : il alliait production d'écrit et arts visuels. Ainsi, il devait prendre plus d'ampleur, plus de sens pour les élèves.

c) La planification des tâches :

Une fois le réseau de lecture constitué, il restait à établir la planification des tâches, à préciser les conditions de mise en œuvre du projet.

La découverte du réseau devait se faire autour d' *Une histoire sombre, très sombre*. En effet, c'était le texte sur lequel devaient porter la majorité des séances de lecture. Les élèves devaient remarquer la structure répétitive « Dans... il y avait ... sombre, très sombre. »

Puis, je lirais aux élèves le texte de *Dans Paris, il y a...*, sans montrer d'illustrations aux élèves, afin qu'ils puissent se concentrer sur les mots, dans un premier temps. Alors, ils devaient faire le parallèle avec *Une histoire sombre, très sombre*, remarquer que les deux textes fonctionnent selon le même principe.

Dès lors, je leur présenterais le projet de production d'un écrit poétique à la manière de *Dans Paris, il y a...*

Il est à noter que dans le but d'aider les élèves en difficulté à se concentrer sur le contenu de leur poème, sur l'aspect créatif de la production d'écrits, je leur ai donné des textes à trous où il fallait compléter les structures répétitives. Or, au lieu de les aider, ces matrices les ont perturbés. Les élèves lecteurs y sont parvenus, mais nombre d'élèves n'arrivaient plus à saisir le texte dans sa globalité et réécrivaient la structure répétitive sans tenir compte du texte déjà présent sur la feuille. J'ai donc décidé d'abandonner ce dispositif.

2. Présentation du projet aux élèves.

Afin que les élèves s'approprient le projet de production d'écrits que je leur proposais, il fallait l'ancrer dans une situation authentique. L'écrit produit aurait donc pour destinataire la maîtresse partie en stage ; il permettrait de faire état des progrès réalisés par ses élèves en son absence.

En outre, la nature de cet écrit devait être clairement identifiée, afin d'en respecter les caractéristiques. Cet écrit poétique devait à la fois tourner autour de la structure répétitive " dans... il y a... " et procéder par emboîtements successifs. Néanmoins, les élèves avaient toute latitude quant au choix du propos (sujet abordé), ainsi que de la mise en page, du dispositif -puisque'ils pouvaient choisir de produire un écrit individuel ou de travailler par deux-...

3. Etapes préalables permettant la production de l'album par les élèves.

a) L'analyse de la structure du texte-source :

La première rencontre des élèves avec le texte a eu lieu par mon intermédiaire, lors d'une lecture à haute voix. Déjà, certains élèves ont remarqué que certains groupes de mots revenaient fréquemment.

Puis, ils ont eu le texte sous les yeux, sans illustrations. Je leur ai demandé de me dire ce qu'ils arrivaient à lire. Lorsque le même mot réapparaissait, je l'entourais de la même couleur. Ainsi, la structure du texte était réellement palpable.

Enfin, pour que tous les élèves puissent percevoir la structure du poème de façon plus concrète, j'ai utilisé des boîtes gigognes, pour symboliser l'emboîtement. A chaque nouveau lieu, une nouvelle boîte.

En parallèle, j'ai tracé au tableau des cercles concentriques de la couleur des boîtes, ainsi que le nom du lieu qu'elles symbolisaient, suivant les indications des élèves. Dès lors, chaque élève de la classe avait clairement à l'esprit la structure du texte, préalable indispensable à la production de leur écrit. En effet, on ne peut produire un écrit que si on en connaît le type.

b) La mise en corps du texte :

Parallèlement, afin que les élèves s'approprient le texte de façon autrement plus efficace qu'en l'apprenant par cœur sans forcément en comprendre le sens, je leur ai demandé de le mettre en corps au cours d'une séance d'expression corporelle. Par petits groupes, ils ont fait de multiples propositions pour exprimer les lieux, et traduire leur

emboîtement. En agissant le texte, en lui donnant corps, ils ont ressenti le texte, et l'ont interprété. Ils se sont investi, ont donné leur compréhension du poème.

c) La mise en voix du texte :

Les élèves étaient désormais plus à l'aise avec le poème. Ils ont joué avec le texte, avec les sons, avec leur musicalité, en proposant plusieurs tonalités, plusieurs manières de le dire : en chuchotant, en criant, en parlant de plus en plus doucement... Cette étape était destinée à leur donner à voir un autre aspect de la poésie : le plaisir de jouer avec les mots, de les avoir en bouche.

Ils ont réalisé que la poésie pouvait être un espace de liberté, qu'ils pouvaient investir avec leur personnalité; qu'elle pouvait être décalée par rapport à l'idée qu'ils s'en faisaient.

d) La lecture des textes du réseau :

Les textes du réseau ont permis aux élèves d'établir des liens entre diverses œuvres littéraires par rapport à leur structure gigogne. Ils ont pu consolider leurs connaissances par rapport à l'écrit-source.

L'album d'Istvan Banyai les a particulièrement interpellés. En effet, le fait qu'il n'y ait pas de texte a instauré un réel débat d'interprétation entre les élèves. La question du point de vue a été abordée : qui nous guide dans le livre ? D'où regarde-t-on la scène ? Que va-t-on voir sur l'illustration suivante ? Très vite, les élèves ont remarqué que les images n'étaient jamais ce qu'elles semblaient être. Le débat a pris une tournure philosophique : l'illustrateur peut nous tromper, nous induire en erreur. Il guide le lecteur, lui montre ce qu'il veut selon ses choix. De même, les élèves devraient faire des choix lors de l'illustration de leur poème.

e) L'élaboration d'un répertoire de mots :

Pour que les élèves sachent ce qu'ils allaient écrire avant de se retrouver devant leur feuille, ils ont proposé tous les lieux dont ils avaient envie de parler dans leur poème. Ainsi, j'ai pu leur constituer un répertoire de mots⁴⁶ auquel ils pouvaient se référer de façon autonome. De plus, certains élèves n'étaient pas inspirés. Cette étape intermédiaire leur a donné des pistes d'écriture, des idées.

⁴⁶ cf. annexe 7

L'IMF qui est venue me visiter a souligné l'importance de cette phase d'entrée en écriture, de planification de l'écrit à venir. En effet, quand il se retrouve devant sa feuille, un élève doit avoir en tête ce qu'il va écrire. Il doit savoir clairement où il va, ne pas partir de zéro, sinon la tâche n'est pas à sa portée d'un point de vue cognitif. Produire un écrit poétique n'est pas chose aisée. L'auteur livre une part de sa personnalité, se dévoile, ne serait-ce que par le choix du lieu décrit.

Dès lors, l'élève doit pouvoir se concentrer sur la formulation de son poème, et non pas buter sur l'encodage des mots prononcés dont il ne connaît pas l'écriture. Il doit pouvoir trouver ces mots dans des ressources associant leur illustration et leur orthographe.

4. Production d'un livret individuel ou non par les élèves de CP.

Pour ce qui est de l'écriture à proprement parler, les élèves pouvaient s'appuyer sur divers dispositifs. La plupart d'entre eux ont produit leur écrit en autonomie, à l'aide des outils mis à leur disposition : dictionnaires, cahiers-outils, cahiers de lecture (répertoriant tous les textes lus depuis le début de l'année scolaire) et affiches associées, répertoires de mots...

Cependant, certains élèves en difficulté par rapport à l'écrit ont dû passer par la dictée à l'adulte.

a) Cas de J., un élève primo-arrivant :

J. venait d'arriver du Portugal et avait de réelles difficultés de compréhension et de production de la langue française. Lorsqu'il a compris qu'il allait devoir produire un écrit, il m'a dit qu'il en était incapable, qu'il ne savait pas s'exprimer. Je lui ai alors expliqué que la poésie était un espace dans lequel on joue avec la langue et que c'était justement une occasion pour lui de se l'approprier.

En effet, les poètes sont des êtres en souffrance vis-à-vis de la langue, c'est pourquoi ils l'étirent, la triturent tous azimuts. Je suis persuadée que les écrits poétiques peuvent permettre à des élèves en difficulté avec la maîtrise de la langue française de se réconcilier avec elle.

Une fois décomplexé, l'élève s'est investi dans la tâche. Incapable d'encoder l'oral qu'il ne maîtrisait pas, il m'a dicté son texte. Mon rôle était délicat, dans le sens où je ne voulais pas me substituer à lui dans son rôle d'auteur. Néanmoins, il fallait que je l'aide suffisamment pour qu'il ne renonce pas devant une trop grande charge de

travail. J'ai donc pris appui sur le dictionnaire, les albums de la classe, toutes les ressources dans lesquelles les illustrations permettaient à l'élève de trouver le mot qu'il voulait utiliser.

En effet, le problème de cet élève résidait, non pas dans le respect du type d'écrit à produire et de sa structure particulière, qu'il avait parfaitement comprises, mais dans la formulation dans notre langue des images qu'il avait en tête, ce qui le mettait en souffrance.

Pas à pas, au fur et à mesure qu'il avançait dans la dictée, il m'a indiqué, spontanément, chaque fois qu'il s'en sentait capable, comment encoder une phonie, ce qui lui a permis de prendre confiance en lui.

Pour lui, le projet avait une résonance particulière, il en est sorti grandi. Ses parents ne lisaient pas notre langue, il était donc très fier d'être parvenu à produire un écrit⁴⁷. Les progrès qu'il a réalisés en lecture pendant les trois semaines de mon stage ont été spectaculaires. Il a pris conscience de certaines régularités au niveau du principe alphabétique. L'écrit a pris tout son sens : ses usages, son utilité, ses enjeux, son code... Il a eu le "décliv".

b) Cas de L., une élève "non-élève" :

L. était une élève qui ne savait pas très bien ce qu'elle faisait là. Elle ne rentrait pas dans les apprentissages, dont elle ne saisissait pas les enjeux. Je pensais que lui proposer un projet de production d'écrits, avec un produit fini, serait porteur de sens, donc motivant. Or, si elle avait bien compris qu'il fallait produire un écrit poétique pour la maîtresse titulaire, elle n'a manifesté aucun enthousiasme. Elle n'a fait aucun effort pour rentrer dans l'activité, qui lui paraissait bien trop complexe et coûteuse. Ses difficultés n'étaient donc pas tout à fait du même ordre que celles de J.. Elle n'était pas non plus lectrice, mais maniait correctement la langue française (lexique, syntaxe...).

Sur les conseils de l'IMF venue me visiter, j'ai proposé à L. d'illustrer son texte à venir. Cela devait lui permettre de bien garder à l'esprit le thème de son poème, ainsi que les emboîtements successifs -une illustration correspondant à un vers-, et par là-même de décharger sa mémoire. Ainsi, la tâche de production d'écrits serait moins laborieuse. Cependant, au lieu d'être une aide pour elle, l'illustration a été une entrave.

⁴⁷ cf. annexe 8

Lors de la séance de dictée à l'adulte individuelle, je lui ai dit que nous allions prendre appui sur ce qu'elle avait dessiné pour écrire son poème. Elle s'est alors enfermée dans une description de ses dessins. Mon étayage a été bien plus important que dans le cas de J., puisque j'ai dû lui rappeler la structure répétitive "dans... il y a..." tout au long de la séance. Elle dictait un vers, puis repartait dans la description. Finalement, elle est parvenue à produire son écrit⁴⁸. Néanmoins, je doute qu'elle ait bien identifié le type d'écrit produit ou que cela ait motivé chez elle un intérêt pour l'écrit. L'aspect positif réside dans le fait que L. a été intégrée dans le projet, qu'elle a produit un texte au même titre que les autres. Elle a été valorisée lors de la lecture de son poème au reste de la classe.

C) Etat des lieux : comparaison entre la dictée à l'adulte en Petite Section de maternelle et en CP.

1. Les objectifs principaux :

En petite section, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la permanence de l'écrit, de l'activité graphique d'écriture, de la différence entre illustration et texte et de la notion d'auteur.

En CP, ces compétences doivent être construites -du moins partiellement-. Les attentes se situent surtout au niveau de l'encodage de l'oral. Les élèves doivent faire des propositions d'orthographe de phonèmes, de mots connus ou réguliers. Dans le cadre du présent mémoire, la dictée à l'adulte n'a pas été systématique, la majorité des élèves ayant produit leur texte de façon autonome.

Néanmoins, l'objectif de réussite scolaire inhérente à la maîtrise de la langue est commun aux deux niveaux. La dictée à l'adulte est un formidable outil de médiation pour des élèves en difficulté tout au long de leur scolarité. En leur donnant confiance en eux, elle peut leur permettre de ne pas baisser les bras et de progresser.

2. Les outils d'aide à l'écriture :

Ils diffèrent surtout du point de vue de leur utilisation. Les élèves de CP sont plus autonomes et ont moins besoin de l'intervention du maître.

Il s'agit des différents supports construits ou non avec le maître, de la coopération entre pairs, et de la médiation du maître.

⁴⁸ cf. annexe 9

3. Le rôle du maître :

Il est très délicat. Il doit se garder de trop intervenir, faire en sorte que l'élève se reconnaisse en tant qu'auteur du texte, tout en l'aidant à formuler du langage écrit restant dans le cadre du type d'écrit à produire. Il doit rester neutre, ne pas intervenir dans la formulation si ce n'est pas nécessaire. L'élève doit reconnaître ses mots. L'écrit produit ne doit pas être normalisé, sinon il perd de son intérêt.

En outre, il doit veiller, lors de dictée en groupe, à ce qu'aucun élève ne monopolise la parole. Or, cela est très difficile à faire. Le maître doit donc y penser lors de la constitution des groupes. Un élève de ce type pourra produire son texte seul ou avec un élève en difficulté qui pourrait gagner à l'observer.

Enfin, l'enseignant doit veiller à ne pas contraindre l'élève à la tâche "coûte que coûte " et le dégoûter ainsi de la production d'écrits. E., une des élèves de petite section, a eu beaucoup de difficultés à rentrer dans l'activité lors de la première séance. J'ai préféré interrompre et différer la dictée. Elle est venue me voir, l'après-midi-même, pour me demander si elle pouvait finir d'écrire le livre pour sa maman. Sa démarche était volontaire et montrait son implication dans le projet. La deuxième séance a très bien fonctionné. E. était plus disponible, elle était actrice de ses apprentissages.

4. Le dispositif :

Comme souligné précédemment, le fonctionnement en ateliers tournants est indispensable pour que l'enseignant puisse se consacrer à la dictée à l'adulte avec un petit groupe d'enfants. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce dispositif est plus facile à mettre en place en petite section de maternelle qu'en CP, où les élèves ne sont plus habitués à travailler en autonomie -du moins, à ce que j'ai pu observer.

Conclusion

Un même objectif : donner à chaque élève une chance de réussir sa scolarité et son intégration professionnelle et sociale à travers la maîtrise de l'écrit. La dictée à l'adulte, bien que coûteuse -notamment au niveau du dispositif- est un outil formidable pour aider tous les élèves à réussir à produire un écrit. En effet, elle permet de mettre l'élève en confiance, de lui montrer qu'il en est capable, mais aussi de débloquent certaines difficultés au niveau de la langue, par l'étayage du maître ou de ses camarades. Lorsque les élèves produisent un écrit à plusieurs, la situation est d'autant plus riche. Ils coopèrent, se confrontent à d'autres opinions...

Cet outil didactique très intéressant n'est cependant pas le seul à la disposition de l'enseignant. Il va de soi que pour permettre à **tous** les élèves de réussir, l'enseignant doit savoir profiter de la pluralité des dispositifs.

Néanmoins, la dictée à l'adulte est à privilégier avec des élèves non-lecteurs, afin de motiver leur entrée dans le langage écrit, car elle donne à voir ses multiples aspects (fonctions, différences entre langage écrit et langage oral, plaisir dû au maniement de la langue...).

En outre, il ne faut pas cesser d'y avoir recours dès lors que les élèves savent écrire de façon autonome. En effet, le procédé ne se limite pas à encoder le texte produit par les élèves à leur place. La production d'écrits est une activité complexe, et le fait de produire, même en CM2, un texte collectif alors qu'une seule personne prend note des propositions permet de développer nombre de capacités, de connaissances et d'attitudes.

Bibliographie

✓ Ouvrages lus

- *Le langage à l'école maternelle*. CNDP, coll. « Documents d'accompagnement des programmes », 2006.

✓ Ouvrages consultés

- *Lire au CP - Repérer les difficultés pour mieux agir*, CNDP, 2003.
- *Littérature, cycle 3*. CNDP, coll. « Documents d'application des programmes », 2002, p.10.
- *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP - XO Éditions, 2007.
- *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* CNDP - XO Éditions, 2007.
- *Socle commun de connaissances et de compétences* Encart au B.O. n° 29, 20 juillet 2006.
- G. Hindryckx, A-S Lenoir, M-C Nyssen, *La production écrite en questions*, De Boeck, 2002.

✓ Articles lus

- M-C. Javerzat, *Mélanges Crapel n°29, La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit*, sciences de l'éducation, IUFM d'Aquitaine.

✓ Œuvres utilisées dans le cadre des projets d'écriture

- Christophe Alline, d'après le texte original de Paul Eluard, *Dans Paris*, Didier jeunesse, coll. Pirouette, 2007.
- Istvan Banyai, *Zoom*, Circonflexe, 2007.
- C. Boujon, *Ah ! Les bonnes soupes*, Ecole des loisirs, 1994.
- Ruth Brown, *Une histoire sombre, très sombre*, Gallimard jeunesse, coll. folio benjamin, 2001.
- V. Caylou, *La sorcière qui rapetissait les enfants*, Bayard Jeunesse, 2007.
- N. Choux, *Le loup et les sept chevreaux*, Milan Editions, 2007.
- François David, *Un grain de sel dans les étoiles*, Motus, 1992.

- O. Douzou, *Loup*, Rouergues Editions Du Monde, 1995.
- Magdalena Guirao-Jullien, M. Barillon , *La sorcière Tambouille*, 2003.
- S. Grindley, *Toc ! Toc ! Qui est là ?*, illustrations d'Anthony Browne, Ecole des loisirs, 2005.
- Kimiko, *Les trois petits cochons*, Loulou et compagnie, 2001 ; Xavier Deneux, *Les trois petits cochons*, Milan Editions, 2006.
- Antonin Louchard, d'après le texte original de Paul Eluard, *Dans Paris, il ya ...*, Rue Du Monde Eds, 2001.
- I. Pelissier *Zoom*, Archimède, 1993.
- C. Perrault, S. Raynaud, *Le petit chaperon rouge*, Nathan, Musicontes, 2005.
- M. Ramos, *C'est moi le plus beau*, Ecole des loisirs, 2006.
- M. Ramos, *C'est moi le plus fort*, Ecole des loisirs, 2001.
- M. Ramos, *Loup, y es-tu ?*, Ecole des loisirs, 2006.
- A. Sanders, *Qui a vu le loup ?*, Loulou et compagnie, 2006.
- G. Solotareff, *Oh ! C'est à qui ?*, Loulou et compagnie, 2000.

Annexes

Annexe 1 : Texte original d' *Oh ! C'est à qui ?*, de Grégoire Solotareff.

Annexe 2 : Affiche des attributs de la sorcière de la classe de petite section.

Annexe 3 : Affiche des personnages pouvant figurer dans l'album des élèves de petite section.

Annexe 4 : Plateau de jeu « Oh ! C'est à qui ? » de la classe de petite section.

Annexe 5 : Textes produits par quatre groupes d'élèves de petite section.

Annexe 6 : Texte original de *Dans Paris, il y a ...*, de Paul Eluard.

Annexe 7 : Répertoire de mots destiné à aider les élèves de CP à produire leur écrit.

Annexe 8 : Texte produit par J, un élève de CP primo-arrivant, en dictée à l'adulte au mois de janvier.

Annexe 9 : Texte produit par L, une élève " non -élève " de CP, en dictée à l'adulte au mois de janvier.