

IUFM

Magali GANIDEL

ACADEMIE DE MONTPELLIER

SITE DE MONTPELLIER

« On écrit des histoires comme les grands »

PRODUCTION D'ECRIT EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Discipline concernée : Découvrir l'écrit

Classe de grande section

Ecole Les grands tamaris à Lattes

Tutrice de mémoire : Elisabeth Pillet

Année universitaire 2008-2009

Résumé

Découvrir l'écrit est un objectif central du cycle 1. Mais comment amener des élèves de grande section de maternelle à produire des écrits alors qu'ils sont encore exclusivement dans le langage oral. Ce mémoire apporte des éléments de réponse, en focalisant sur un point précis : l'apprentissage de la langue écrite à travers l'élaboration d'un album.

Summary

The learning of written language is one of the most important target of cycle 1. How teaching five year-old pupils to use written language whereas they can only speak? This paper brings some answers regarding especially how to teach written language through a handwritten book's project.

Mots-clés

- Culture littéraire,
- mise en réseau,
- dictée à l'adulte,
- production d'écrit,
- maternelle.

Sommaire

Introduction :	4
I- <u>Première partie</u> : Découvrir l'écrit :	5
1- Découvrir la culture écrite :	5
2- Le choix des ouvrages :	7
3- Contribuer à l'écriture d'un texte :	8
a- Le projet d'écriture :	8
b- La dictée à l'adulte :	9
C- La production d'écrit en grande section :	10
II- <u>Deuxième partie</u> : Présentation d'une expérience en Grande section de maternelle : création d'un album dont le personnage principal est un loup.	11
1- Présentation de la classe :	11
2- Organisation du travail :	11
a- Le réseau choisi:	11
b- Les albums :	12
c- Programmation des lectures :	13
d- Le cahier de vie :	14
3- Le dispositif :	15
4- La production :	17
a- Le choix des personnages :	17
b- La mise en mots :	18
c- Mise en images des histoires :	24
d- Edition de l'album :	26
e- La divulgation de l'écrit :	27
III- <u>Troisième partie</u> : Bilan de l'expérience	28
1- Analyse critique de l'expérience :	28
2- Si c'était à refaire :	30
3- Ce que j'ai appris grâce à cette expérience :	30
Bibliographie	32
Annexe 1 : Les productions réalisées	33
Annexe 2 : Les productions de Kévin.....	37

Introduction :

La découverte de l'écrit est l'un des principaux objectifs de l'école maternelle. Les programmes de l'école primaire¹ préconisent que « [...] les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et l'écriture. » Les instructions officielles sont clairement définies mais comment peut-on les mettre en œuvre lorsque l'on débute dans le métier?

Lors de mon année de PE1, je me suis beaucoup intéressée aux albums dont le personnage principal était le loup. Mes références étaient nombreuses, je pensais qu'il serait intéressant de mettre en place un réseau autour de lui. Je me suis alors interrogé sur l'intérêt et la pertinence d'un tel réseau.

Les activités proposées en classe ne doivent pas se limiter à la lecture, mais il faut qu'elles s'ouvrent également à la production écrite en plaçant le jeune enfant en situation d'« écrivain ».

Pour mettre en relation lecture et écriture, j'ai eu l'idée de faire réaliser par les élèves un album dont le personnage principal serait un loup. Le projet de production d'écrit venait de « naître », mais de nombreuses questions restaient en suspens : Quels albums choisir ? Comment des élèves qui sont exclusivement dans la langue orale peuvent-ils entrer dans l'écrit ? Comment faire concrètement avec des enfants qui ne maîtrisent ni le geste ni le fonctionnement de l'écrit pour leur faire produire des textes ?

C'est pour répondre à toutes ces questions et donc, pour pouvoir mettre en œuvre des situations d'apprentissages efficaces, que je me suis intéressée à ce sujet.

¹ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *Programmes de l'école maternelle 2008*, p. 13.

I- Première partie : Découvrir l'écrit :

L'écrit sert à communiquer un message à un destinataire qui n'est pas là: il permet de transporter ce que l'on a dit sous forme de signes visuels qui représentent du son et qu'il faut décoder.

Dans notre société, l'écrit est un instrument de liberté et de réussite scolaire et sociale des individus. Son apprentissage est difficile et il exige des années d'efforts. Dès lors, quelles méthodes utiliser pour aider au mieux les élèves dans cette acquisition ? Les programmes préconisent de faire découvrir l'écrit dès l'école maternelle, mais comment cet apprentissage peut-il se mettre en œuvre si précocement ?

1- *Découvrir la culture écrite :*

L'enfant est entré dans le langage par l'oral et c'est d'abord grâce à l'oral que la compétence rédactionnelle doit être travaillée. C'est donc par ce biais que se fait l'entrée dans l'écrit : la lecture à haute voix de l'adulte permet à l'élève de s'approprier les caractéristiques des textes et de la langue écrite. « Les élèves se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. [...] Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. »². Ils construisent ainsi une première culture littéraire.

Les lectures magistrales ritualisées occupent une place essentielle dans la construction d'un capital de lecture par les élèves. En effet, « une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures. »³. Dans les trois cycles de l'école primaire, la lecture à haute voix par l'enseignant (ou lecture magistrale) occupe une place essentielle dans la construction d'un capital lecture par les élèves. Mais cette accumulation ne peut devenir une culture que si on dispose de repères pour s'y orienter. Tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau de lectures antérieures. Les élèves doivent mettre en place un comportement essentiel qui consiste à tisser des liens, à mettre en réseaux les savoirs et à les réinvestir. Ecrire favorise la création des liens intertextuels et l'entrée dans une démarche culturelle de plus en plus riche et complexe.

² *Op. cit.*, p. 13.

³ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, *Littérature cycle des approfondissements (cycle 3)*, Centre National de Documentation Pédagogique, 2002, p. 5.

Le rôle du maître est de proposer un éventail de textes qui permettront aux élèves de nourrir leur travail d'écriture. La mise en place dès l'entrée à l'école maternelle de « pratiques culturelles quotidiennes du livre » (Bernard Devanne) constitue la condition d'une entrée dans la culture littéraire.

Les programmes de l'école maternelle stipulent que « des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première lecture littéraire appropriée à son âge dont l'enfant a besoin. [...] Ils conduisent à rapprocher des personnages, ou des types de personnages, à explorer des thèmes. » La mise en réseaux permet d'associer des œuvres littéraires autour d'un fil conducteur. Les élèves vont tisser des liens entre eux. Au fur et à mesure des lectures, ils vont développer une pratique de la pensée en réseaux. Le travail en réseau permet non seulement d'élargir le nombre de lectures des enfants, mais aussi d'éveiller leur esprit critique et de leur donner des outils d'aide pour l'expression écrite. Comme l'indique Catherine Tauveron⁴, le travail de lecture en réseau permet de répondre à trois objectifs d'apprentissage en interaction dynamique. Tout d'abord, il permet l'éducation d'un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation avec des textes appartenant à la culture littéraire du lecteur. Ensuite, il développe la construction et la structuration de la culture qui, en retour, alimentera la mise en relation. Enfin, il permet, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'éclairer les zones sombres.

Exemples de réseaux littéraires possibles d'après les documents d'accompagnement du ministère de l'éducation nationale:

- Les réseaux basés sur l'architextualité : les ouvrages appartiennent à un même genre (les contes, les policiers...). On va les lire et dégager des critères de fonctionnement qui vont devenir des outils d'aide à l'écriture du même type de texte ;

- Les réseaux basés sur l'intertextualité où chaque texte fait appel à d'autres textes. Ces livres donnent du plaisir-lecture et on peut créer du plaisir-écriture en s'inspirant d'un texte existant. Il faut savoir s'imprégner des écrits des autres ;

- Les réseaux basés sur l'intratextualité où chaque livre est écrit par un même auteur : très intéressant pour construire la notion d'auteur;

- Les réseaux autour d'un même thème : le cirque, le voyage...

⁴ Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM, Hatier Pédagogie.

- Les réseaux autour d'une même valeur : Amitié, Famille... ils permettent l'ouverture sur l'éducation civique ;

-Les réseaux centrés sur un personnage type : Leur intérêt c'est la construction d'un mythe, on travaille sur les caractéristiques physiques et morales. Toutefois, il faut d'abord présenter des textes avec le personnage stéréotype : les textes déconstruisant les stéréotypes ne pouvant pas être compris sans la connaissance de ces derniers, il faut lire quelques textes les mettant en scène ;

- ...

C'est cette même littérature qui en donnant des références communes va constituer la base d'une culture littéraire partagée, commune.

2- Le choix des ouvrages :

Les enfants adorent les histoires (récits qui mettent en scène des évènements non ordinaires) elles sont source de plaisir. Elles sont lues par des personnes qu'ils apprécient beaucoup. Elles mettent en scène des personnages auxquels ils peuvent s'identifier, qu'ils peuvent imaginer. Mais « Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais, pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination.»⁵.

Les histoires ne doivent pas être choisies au hasard. En effet, si l'on reste dans les propos de Catherine Tauveron⁶, il convient que le maître choisisse des œuvres qui favorisent « [...] le retour métacognitif sur le travail interprétatif ». C'est pour cela qu'il faut favoriser à l'école la fréquentation de « textes résistants », terme emprunté par C.Tauveron à D.Maingueneau in *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, 1990 et non « des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol ». Elle distingue à l'intérieur des textes résistants deux types :

- Les textes « réticents », qui posent des problèmes de compréhension délibérés;
- Les textes « proliférants », qui « peuvent être localement ou globalement polysémiques, posent des problèmes d'interprétation ou invitent le lecteur à lui poser des problèmes d'interprétation.

⁵ B. Bettelheim *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Lafont, 1990, p. 15.

⁶ *Op. cit.*, p. 41.

Cette lecture littéraire doit conduire le lecteur à dépasser la seule notion de plaisir pour arriver à une lecture distanciée. C'est pourquoi la littérature de jeunesse, propose une multitude d'œuvres, de textes qui ont du ou des sens : elle s'inscrit dans une véritable démarche de résolution de problème. Ce sont ces textes dont le ou les sens ne sont pas directement accessibles au lecteur lors d'une première lecture qui constituent les « textes résistants ».

La lecture littéraire est le passage de la lecture littérale à la lecture interprétative. Il s'agit d'une lecture active où le lecteur est invité à être le partenaire d'un jeu avec un texte qui a lui-même du jeu, nous sommes bien donc au cœur d'une lecture interprétative où le lecteur se donne pour tâche de construire le ou les sens du texte.

3- Contribuer à l'écriture d'un texte :

La compétence à acquérir pour les élèves est : « Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant (vocabulaire précis, syntaxe adaptée, enchaînements clairs, cohérence d'ensemble)»⁷.

a- Le projet d'écriture :

Comme 'indiquent Annie Cabrera et Monique Kurz⁸ « [...] pour entrer dans un apprentissage, il faut avoir des raisons personnelles de le faire. Les projets de réalisation de livres placent l'élève dans le statut d'auteur. C'est une proposition engageante pour les élèves : concevoir un récit, l'écrire, l'illustrer, fabriquer le livret et le divulguer, voilà de quoi faire naître fierté et satisfaction motivante. » L'enseignant ne peut éviter de se poser la question de la motivation des élèves. C'est pour cette raison que j'ai eu envie de proposer un projet de production aux élèves, d'autant plus que les programmes préconisent de mettre les élèves en situation de contribuer à l'écriture de textes. Toutefois, je savais que c'était un projet audacieux étant donné le jeune âge des élèves. En effet, il est difficile à cet âge de garder à l'esprit le produit final visé par le projet.

⁷ MEN, *Programmes 2008 de l'école maternelle*, p. 13.

⁸ *Produire des écrits*, Bordas pédagogie, 2002, p. 20.

b- La dictée à l'adulte :

Avant de pouvoir et de savoir écrire lui-même, l'élève s'entraîne oralement à produire des textes écrits. Le travail en dictée à l'adulte permet de rendre visible à l'enfant le passage du langage oral vers les signes de l'écrit. C'est lors de ce travail que l'enfant peut prendre conscience d'un certain nombre de traits du langage. En effet, les enfants, en voyant le maître écrire sur un papier ce qu'ils ont dicté, comprennent que leur langage peut s'écrire. Puis, quand le maître relit, ils retrouvent exactement ce qu'ils ont dit et cela leur permet de traiter la sonorité de leurs propres énoncés. C'est ainsi qu'ils perçoivent les relations entre le langage et le système de l'écrit. Avant de pouvoir écrire de manière autonome, ils s'entraînent donc oralement à créer des textes et à les formuler en « parlant comme les livres » c'est-à-dire en approchant au plus près la langue écrite.

La dictée à l'adulte permet de travailler des apprentissages multiples. Elle permet aux élèves d'apprendre à « parler » la langue écrite. Effectivement, ils prennent conscience des spécificités de l'écrit par rapport à l'oral : l'écrit est un dialogue à distance avec un interlocuteur absent. C'est donc une situation de communication différée qui génère des contraintes difficiles pour le jeune scripteur. Celui-ci doit imaginer son destinataire pour concevoir son texte.

Le rôle de l'enseignant est important. D'abord, il doit créer un climat de confiance : il ne faut pas qu'une prise de parole soit une prise de risque pour les élèves. Ensuite, il écrit sous la dictée des enfants tout en les guidant par un questionnement bienveillant pour les aider à transformer leur oral en écrit sans en changer le sens. Il ne doit intervenir que sur des points de langue que l'écrit ne peut admettre. C'est ce qui est difficile à gérer pour l'enseignant. En effet, il doit « [...] respecter le plus possible les productions enfantines tout en conduisant les élèves à la construction de la langue écrite. Le guidage du maître doit se faire avec délicatesse et il ne doit pas refuser de donner la solution lorsque les élèves n'ont pas la réponse » Annie Cabrera et Monique Kurz⁹. Comment pourraient-ils proposer ce qu'ils n'ont pas encore appris ? Il doit faire en sorte que tous les élèves aient envie de s'intéresser à l'écrit et qu'ils soient le plus souvent en activité langagière. De plus, le maître doit apprendre aux élèves à dicter en leur demandant de ralentir le débit, en leur faisant comprendre que certaines paroles ne peuvent être écrites parce que le destinataire ne peut pas les comprendre si elles ne sont pas suffisamment explicites... De plus, lors de la mise en mots, il est important, comme le recommande M. Brigaudiot que l'enseignant tienne compte de toutes les propositions qui

⁹ *Op. cit.*, p. 66.

sont énoncées par les élèves et pas seulement celles qui correspondent à ses attentes ce qui irait à « [...] l'encontre d'une dynamique collective d'apprentissages»¹⁰. La bonne gestion du groupe est fondamentale pour favoriser la construction de compétences en langage écrit c'est pourquoi, l'enseignant doit apprendre aux élèves à s'écouter et à leur permettre de se compléter l'un l'autre pour élaborer une phrase et enrichir le texte. Il doit aussi donner la possibilité à chacun de s'exprimer en distribuant judicieusement la parole et susciter une décision du groupe avant d'écrire. Il est aussi important qu'il montre aux élèves comment il écrit ce qu'ils lui disent et qu'il relise lentement en suivant du doigt.

C- La production d'écrit en grande section :

L'enseignant doit tout d'abord aider les élèves à se représenter la situation de communication. Ils vont s'adresser à un destinataire absent dans un but très précis.

Comme vu précédemment, l'élève doit trouver un intérêt personnel pour s'investir dans la production d'écrit.

Une fois cette étape franchie, il faut élaborer le texte : le mettre en mots, l'améliorer, le graphier. L'enseignant doit aider les élèves à énoncer de l'écrit et à l'enrichir ou à le clarifier pour le destinataire. Le brouillon devient un outil de travail sous les yeux des élèves. On peut le laisser reposer pour permettre aux élèves de prendre du recul par rapport au texte, on le reprend par la suite et on l'améliore, le texte n'est pas figé.

Ensuite, le texte est édité afin de lui donner une forme proche des écrits sociaux que les élèves peuvent rencontrer et surtout pour leur montrer que la production est terminée.

Enfin, il est important que les élèves voient le plus souvent possible des lecteurs lire tout haut leurs textes et y réagir afin d'observer l'effet produit par leurs écrits.

Comme le souligne Mireille Brigaudiot¹¹ « La production d'histoires écrites est une aventure difficile pour des enfants non lecteurs et non écrivains. Pourtant, elle est fondatrice de progrès considérables chez les enfants parce que c'est là qu'ils voient comment leurs propres idées deviennent langage, s'intègre à une histoire, vont sur du papier, « parlent » à ceux qui la lisent. »

¹⁰ *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle*, p 61.

¹¹ *Op. cit.*, p. 35.

II- Deuxième partie : Présentation d'une expérience en Grande section de maternelle : création d'un album dont le personnage principal est un loup.

1- Présentation de la classe :

Il s'agit d'une classe de 27 élèves de grande section de maternelle à Lattes dans laquelle j'ai effectué mon stage filé. D'un point de vue linguistique, il s'agissait d'une école située dans un milieu plutôt favorisé, ce qui se traduisait par une syntaxe correcte et un lexique assez étendu. Aucun enfant n'avait de retard scolaire. Deux élèves avaient des besoins particuliers :

- la première : étant donné que c'était sa première année de scolarisation, elle avait des difficultés de concentration et un léger retard dans les apprentissages.

- le second : sa situation familiale était très lourde, il présentait un grand manque de confiance en lui.

A part ces deux élèves, la classe avait un niveau relativement homogène. L'atmosphère de cette classe était sereine, les élèves calmes et attentifs et il n'y avait aucun problème de discipline ce qui permettait de travailler dans d'excellentes conditions. Dès le début de l'année, je leur ai présenté le projet d'écriture que je comptais réaliser avec eux : « Cette année, je vais vous lire différentes histoires de loups. Est-ce que cela vous plairait d'écrire vous aussi une histoire de loups ? On pourrait en écrire une et vous la présenteriez à vos papas et à vos mamans ainsi qu'à la classe de Catherine. » Les élèves avaient de suite été très enthousiastes, l'idée de réaliser un album, LEUR album, leur avait beaucoup plu.

2- Organisation du travail :

Nous l'avons vu, le rôle de l'enseignant est primordial, il doit proposer aux élèves des histoires dont les textes présentent un intérêt véritable, programmer les lectures et construire un dispositif adapté à ses élèves. J'ai donc organisé mon travail en tenant compte de tous ces paramètres afin de placer les élèves dans les meilleures conditions possibles.

a- Le réseau choisi:

Parmi les réseaux décrits par Catherine Tauveron, il m'a paru intéressant de travailler avec des élèves de grande section sur le personnage stéréotypé du loup. Il fait partie de notre

patrimoine culturel, le loup est un réservoir d'histoires imaginaires, il représente la nature, la force brute, il est méchant cruel, dévorateur, tout sauf « sentimental ». La littérature de jeunesse exploite abondamment cette figure, et il est ainsi permis de l'envisager de différentes manières, tout en adaptant les exigences au niveau des élèves. Mon objectif a été de tisser avec les élèves un des premiers fils constitutifs d'une culture partagée. Le choix du loup n'est pas anodin : outre l'abondance des albums, c'est l'impact que ce personnage a généralement sur les jeunes enfants et, par conséquent, son effet sur leur implication dans la lecture qui me l'a fait choisir. Il existe une réelle ambivalence de ce personnage dans la littérature. Je trouvais intéressant une fois le stéréotype du loup identifié (carnivore, méchants, affamés...) de surprendre les élèves en leur présentant des loups atypiques (sentimentaux, gentils...). Le travail mené autour du réseau sur les loups permet aux élèves de mettre en relation différentes histoires où les éléments concordent. Ces liens vont permettre d'améliorer la compréhension des histoires car ils créent des horizons d'attente chez les lecteurs.

b- Les albums :

Comme nous l'avons vu, le choix des livres ne doit pas se faire en aveugle : l'enseignant doit offrir aux enfants des livres, et notamment des albums dont les textes présentent un intérêt véritable. J'ai donc fait une sélection de livres parmi les auteurs recommandés par le ministère de l'éducation nationale et parmi les classiques de la littérature de jeunesse.

En tenant compte de tous les paramètres cités, voici les ouvrages que j'ai proposée aux élèves :

- *Les loups*, Emily Gravett, Kaléidoscope (2005). C'est une belle mise en abyme. En effet, un lapin emprunte un documentaire sur les loups et le lit : il s'agit donc d'un livre dans un livre. L'auteur nous propose un album jouant tout autant sur la peur du loup que sur les pouvoirs de la lecture. L'intérêt c'est que ce livre donne aux élèves des informations pour construire le stéréotype du loup : carnivore, vit en meute, dents pointues... ;

- *Les trois petits cochons*, *Le petit chaperon rouge* dans l'anthologie *Les plus beaux contes d'Europe*, Casterman (1995) et *Le loup et les sept chevreaux*, Grimm, *Contes de mon enfance*, Milan jeunesse (2007) : Contes traditionnels dans lesquels le stéréotype du loup méchant et dévorateur peut être reconnu;

- *La soupe au caillou*, Anaïs Vaugelade, Ecole des loisirs (2003): Cette histoire (qui est aussi un conte) met en scène un loup ambivalent : il n'agresse personne, mais,

physiquement, il a tout d'un loup dévorateur. Il emploie la ruse pour se nourrir aux dépens des autres animaux ;

- Plusieurs albums de Geoffroy De Pennart (réseau autour d'un auteur):

- *Le loup est revenu*, Ecole des loisirs (2004) : Cet album exploite dans une première partie le stéréotype du loup à travers les représentations que s'en font les différents personnages, puis le prend à contre-pied en mettant en scène un loup gentil qui partage le repas avec tous les convives du cochon. De plus il met en scène de nombreux personnages déjà rencontrés par les élèves dans des contes lus précédemment. Cette intertextualité permet aux élèves de tisser facilement des liens entre les différents textes rencontrés ;

- *Le loup la chèvre et les 7 chevreaux*, Ecole des loisirs (2006) : Comme précédemment, l'intérêt de cette histoire est le rapprochement de cette histoire avec celle du « *Loup et les sept chevreaux* » les élèves ont beaucoup aimé retrouver ainsi parodiée une histoire connue ;

- *Le loup sentimental*, Ecole des loisirs (1999): Le loup est dans un contre emploi, en effet, un loup est un animal cruel, dévorateur et sûrement pas sentimental ;

- *Plouf!*, Philippe Corentin, Ecole des loisirs (1990) : il présente un loup méchant mais idiot ;

- *Loulou* de Grégoire Solotareff, Ecole des loisirs (2001) ; *Grand loup et petit loup*, Nadine Brun-Cosme et Olivier Tallec, Les p'tits albums du père Castor (2005) : Ceux sont des histoires d'amitié entre personnes différentes.

Le personnage du loup a suscité un grand enthousiasme chez les enfants, qui ont pris beaucoup de plaisir à entendre les histoires, puis à feuilleter seuls les albums par la suite. Mon objectif principal a été atteint dans la mesure où les enfants ont su faire des rapprochements entre les albums. De plus, ce parcours leur a permis de redécouvrir deux contes traditionnels et de découvrir huit œuvres de littérature de jeunesse qui contribuent à construire une première culture littéraire et d'enrichir la bibliothèque intérieure.

c- Programmation des lectures :

Le rôle de l'enseignant est de programmer les lectures et de construire un dispositif adapté à ses élèves. C'est donc ce que j'ai essayé de faire de mon mieux.

J'ai débuté la lecture d'album le jeudi 4 septembre. Je lisais une première fois le matin et je relisais le soir. Je m'appliquais à respecter au mieux l'intonation du texte en faisant bien

attention de ne pas trop théâtraliser pour ne pas surjouer. « La voix du maître, parce qu'elle découpe l'énoncé et le structure par une intonation adéquate, facilite évidemment la compréhension »¹². De plus, la lecture à haute voix par le maître, lorsqu'elle est fidèle, est une source de plaisir pour les élèves. Tout le long des lectures je m'assurais si nécessaire de la compréhension par les enfants, après chaque lecture, je les faisais parler pour que chaque élève « après l'écoute d'un texte lu, accède à sa pleine compréhension en interrogeant le maître sur le sens inconnu des mots, d'expressions, de constructions de phrase et donne leur avis sur l'histoire »¹³. Les élèves, préalablement à la seconde lecture, faisaient un rappel du récit : c'est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. Ce travail permet aux enfants de les habituer à respecter la chronologie d'une histoire, à utiliser un vocabulaire précis, à utiliser le langage écrit...

J'ai terminé la liste que j'avais sélectionnée le 16 décembre. Je décidai donc de commencer le projet d'écriture à la rentrée des vacances de Noël.

d- Le cahier de vie :

A ma connaissance, les élèves de cette classe ne pratiquaient pas la dictée à l'adulte avec la titulaire. Au début de l'année, je ne voyais pas comment la pratiquer au quotidien avec la classe. C'est au cours d'un stage de pratique accompagnée que j'ai trouvé la solution. En effet, tous les soirs, l'enseignante demandait à ses élèves de se rappeler de tout ce qu'ils avaient fait dans la journée pour que les papas et les mamans sachent ce qu'ils avaient fait à l'école ; elle écrivait sur un tableau qu'elle plaçait devant la porte de la classe pour que les parents puissent le lire. J'ai trouvé l'idée excellente : les élèves « écrivaient » dans un but précis, source de motivation pour eux et cet écrit était systématiquement lu par les parents. Elle était, avec cette pratique, en plein dans ce que les programmes préconisent. J'ai donc appliqué cette idée dans ma classe. Tous les soirs, je prenais mon tableau et je leur demandais : « Qu'est ce que vous avez fait aujourd'hui ? ». Bien entendu, les débuts furent difficiles, les enfants étaient encore complètement dans le langage oral. Ils avaient du mal à dire quelque chose à un destinataire absent, à lui apporter toutes les précisions nécessaires. Puis, rapidement, la richesse de leurs propositions m'a étonnée. Tel que Mireille Brigaudiot

¹² MEN, Document d'application des programmes *Littérature au cycle 3*, p. 5.

¹³ MEN, *Programmes 2008 de l'école maternelle*, p. 13.

l'indique, comme « la visée principale de la production d'écrit concerne le changement des manières ordinaires de dire et l'organisation du discours en texte écrit »¹⁴, je montrais toutes ces transformations en dictant ce que j'écrivais, en le redonnant en écho au fur et à mesure de l'écriture. Les élèves s'investissaient beaucoup dans cette activité. J'interrogeais les élèves volontaires mais aussi ceux qui ne levaient pas le doigt afin de permettre à tous de rentrer dans le langage écrit. L'avantage de ce dispositif c'est que tous les élèves ont forcément quelque chose à dire. Il me fallait simplement être attentive à interroger les petits parleurs en début de dictée. Les enfants étaient fiers de montrer leur production aux parents. Tous ces travaux, je les photocopiais ensuite pour les coller dans un cahier de vie afin d'en garder une trace écrite.

Cette première expérience de dictée à l'adulte a permis d'instaurer les règles de prise de parole et d'entraîner les élèves au langage écrit : comprendre que l'on s'adresse à un destinataire absent, utiliser un vocabulaire précis, comprendre que le langage écrit est différent du langage oral...

Cette activité a aussi permis de développer certaines compétences dans le domaine langagier qui ont été très utiles à l'élaboration du projet d'écriture:

- au niveau de la communication : règles de prises de parole, écouter autrui, rester dans le propos de l'échange ;

- au niveau du langage de l'évocation : il s'agit ici pour les enfants de s'exprimer sur des événements passés ou à venir, pour les communiquer à des interlocuteurs absents.

Après les vacances de Noël, les élèves étaient préparés à la dictée à l'adulte, les albums choisis étaient lus, le projet de production d'un album pouvait commencer.

3- Le dispositif :

L'effectif de la classe de Grande section que j'avais en stage de responsabilité filé était important : 28 élèves. Il me paraissait évident, pour un travail basé sur le langage, de devoir restreindre le groupe. L'idéal eût été de composer quatre groupes de sept élèves ; mais le fait d'intervenir dans la classe uniquement le lundi ne me permettait pas de travailler avec de plus petits groupes que ce que je mis en place: deux groupes de quatorze élèves. Si j'avais eu plus de deux groupes, je n'aurais pas pu les faire tourner sur la journée et cela aurait trop allongé la durée de réalisation du projet. En revanche, mon manque d'expérience dans la pratique ne me

¹⁴*Op. cit.*, p. 135.

permettait pas de déterminer si je devais composer des groupes hétérogènes ou, au contraire, s'il valait mieux créer des groupes homogènes pour laisser aux petits parleurs la possibilité de s'exprimer plus facilement? Je m'interrogeais aussi sur la manière d'adapter mes interventions à la diversité des enfants pour assurer le développement des capacités langagières pour tous. Afin de trouver des éléments de réponse, je me suis intéressée à quelques références théoriques pour guider mes choix. Les travaux d'Agnès Florin¹⁵ m'ont apportée quelques éléments de réponse. Dans ses recherches, elle a expérimenté divers dispositifs pour ce qu'elle appelle des « groupes conversationnels ».

Conformément à ce que je pensais, elle note que réduire la dimension du groupe est nécessaire pour augmenter le temps de parole de chacun. Mais elle ajoute que c'est insuffisant pour rééquilibrer la participation verbale au profit des faibles parleurs. Elle déduit de ses recherches qu'homogénéiser les groupes en fonction du degré de participation, permet de réduire la pression concurrentielle. Mireille Brigaudiot¹⁶ pense elle aussi que, regrouper « les enfants aux performances langagières assez proches, permet d'éviter qu'un ou deux enfants se mettent en retrait ». Agnès Florin conclut que le petit groupe permet des dialogues plus personnalisés et l'instauration de tours de parole permet le respect de la parole d'autrui.

Le dispositif le plus adéquat pour travailler le langage serait donc de constituer des petits groupes homogènes de quatre à six élèves et d'instaurer des tours de parole. Ainsi, les faibles parleurs peuvent s'exprimer et les grands parleurs, eux, apprennent les règles de communication en groupe.

J'ai donc séparé la classe en deux groupes homogènes de quatorze élèves :

- Les grands loups : groupe des élèves grands parleurs composé de trois filles et onze garçons ;
- Les petits loups : groupe des élèves petits parleurs composé de douze filles et deux garçons.

Le nom des groupes a plu aux enfants puisqu'il faisait référence au titre *Grand loup et petit loup* de N. Brun Cosme que nous avons juste avant la création des groupes.

Alors que je travaillais en atelier dirigé avec les uns, les autres étaient en atelier en autonomie de façon à ce que je puisse me consacrer entièrement à la production d'écrit.

¹⁵ *Parler ensemble en maternelle*, Ellipse, 1995.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 148.

4- La production :

Préalablement à la constitution des groupes, j'ai demandé aux élèves de lister tous les livres que nous avons vus ensemble depuis le début de l'année. A ma grande satisfaction, la liste était complète. J'ai demandé aux élèves s'ils se souvenaient de la raison pour laquelle nous avions lu toutes ces histoires : le projet d'écriture n'était pas sorti de leur esprit, ils se rappelaient que nous allions créer une histoire de loups. J'ai alors exposé comment nous allions procéder. Ensuite, j'ai donné les consignes aux grands loups pour l'atelier en autonomie, j'installais les petits loups afin qu'ils soient dans les meilleures conditions pour travailler, le projet pouvait commencer.

a- Le choix des personnages :

Les élèves n'avaient pas perdu de vue que le personnage principal devait être un loup. Je les interrogeais sur les loups que l'on avait rencontrés au cours de nos lectures et sur leurs traits de caractère. Ils m'ont dit qu'on avait rencontré des gentils et des méchants loups. Je voulais connaître leurs représentations, voici leurs réponses :

- Les loups méchants :

« Mangent les animaux, sont carnivores, font peur, montrent leurs grandes dents, montrent leur grande bouche, se lèchent les babines, sont affamés, mangent les hommes, mangent les enfants, ont des dents pointues, mordent et griffent... »

- Les loups gentils :

« Ne mordent pas, mangent des pommes, n'ont pas de dents pointues, sont amis avec les poules et avec les autres animaux, ils rigolent entre copains, ils sont heureux, ils sont contents... »

Ces réponses m'ont apportée la preuve que les élèves faisaient des liens avec leurs lectures. En effet, j'ai pu reconnaître des loups rencontrés dans plusieurs ouvrages : *Les loups, la soupe au caillou, Le petit chaperon rouge, Loulou*. Comme préconisé par les programmes, les enfants réutilisent des paroles qu'ils avaient entendues au cours des lectures.

Ensuite, je leur ai expliqué que lors de cette première séance, nous n'allions pas écrire toute l'histoire, mais que nous allions juste choisir les caractéristiques du personnage principal ainsi que ce qui allait lui arriver et si, on avait le temps, juste le début. Moi, j'allais juste leur servir de secrétaire : sur une feuille de papier j'allais noter toutes leurs idées pour ne pas les oublier et pour pouvoir choisir plus tard celles que nous garderions. J'ai ajouté que la création d'un album était un long travail et donc qu'il nous faudrait plusieurs jours pour le réaliser.

Les élèves devaient choisir leur loup : gentil ou méchant, garçon ou fille, son lieu d'habitation, son prénom, ce qui allait lui arriver...

Le fait de leur demander leur avis permettait de favoriser les échanges, je faisais en sorte qu'ils discutent, qu'ils argumentent leur choix, je les obligeais à se mettre d'accord et, s'ils n'y arrivaient pas, sur le conseil d'un élève (Gustave) nous procédions par vote.

b- La mise en mots :

Comme nous l'avons vu, le rôle de l'enseignant est déterminant, il doit animer le débat durant la phase de rédaction, servir de secrétaire, relire le plus souvent possible leurs productions aux élèves, afin que ces derniers soient en mesure de les modifier à tout moment.

Cette étape du projet est la plus difficile, les enfants doivent à la fois gérer la cohérence de leur récit et la syntaxe.

Séance n°1 : Mise en mots

Dispositif : ATELIER DIRIGE

Séances de 50 min

1) Réexpliquer aux enfants pourquoi on va écrire une histoire de loups 2 min
(Pour la bibliothèque de la classe, pour faire une surprise à la maîtresse, pour le lire à l'autre moitié de la classe...)

Répondre aux éventuelles questions.

2) Avec les enfants, faire l'inventaire des histoires de loups qu'ils connaissent. 3 min

3) Parler des types caractéristiques du personnage principal : Le loup
Loups méchants/loups gentils : quelles représentations ? 5 min

4) Choix des caractéristiques du personnage principal : 10 min

Méchant/gentil ; garçon/fille ; où il vit ; prénom ; ce qui lui arrive

5) La mise en mots (dictée à l'adulte) 30 min

Compte rendu de la séance :

J'ai été agréablement surprise par l'enthousiasme des élèves, ils sont de suite entrés dans l'activité et les propositions ont été nombreuses. Après leur avoir demandé ce qui pouvait arriver à notre loup, voici la réponse des grands loups :

Jahialy : *Le loup va avoir peur.*

Tommy : *Il y a un piège, il se fait prendre.*

Jules : *Le loup a peur des arbres qui sont des animaux.*

Benjamin : *Le loup tombe dans un trou.*

Clara : *Le loup voit des yeux qui brillent.*

Loïc : *Le loup a trouvé une maison avec un lapin dans le lit.*

Jahialy : *Le loup a trouvé une maison, c'était la cabane des chasseurs dans la nuit. Le lendemain, les chasseurs sont arrivés, ils ont trouvé le loup et ils tuent le loup.*

Jules : *Non, le loup s'est enfuit de la cabane quand les chasseurs sont arrivés et il est tombé dans un piège. Il se fait attraper par les chasseurs qui le tuent.*

Axel : *Dans le piège, il y avait un lapin, le loup voulait le manger mais trop mignon car c'était un bébé alors il l'a pas mangé.*

Maelig : *Le loup a trouvé un ressort dans le trou, il a pris le bébé lapin dans ces bras et il a rebondi et ils sont sortis du piège.*

Lors de cette phase, on remarque que les interactions sont nombreuses. Les élèves s'écoutent, prennent la parole à leur tour, Aucun ne monopolise la parole, le groupe fonctionne bien. Sur dix interventions, huit élèves différents ont pris la parole. De nombreuses propositions sont faites, au cours de la discussion, les interventions deviennent de plus en plus riches. Jahialy rebondit sur l'intervention de Loïc qu'elle étoffe. Jules fait de même avec l'intervention de Jahialy. Axel, lui, fait des liens avec ses lectures antérieures : on reconnaît *Le loup sentimental* de Geoffroy De Pennart dans sa proposition. De même, un peu plus tard, Tommy : - « Il est tombé en faisant une roulade et il s'est cogné la tête contre un gros caillou. » Cet élève faisait un lien avec *Loulou* de Grégoire Solotareff.

On remarque aussi que les élèves utilisent le passé sans difficultés, ils sont dans le récit et dans le langage d'énonciation. Lors de la mise en mots, les élèves des deux groupes utilisaient beaucoup le passé composé et le présent alors que le passé simple eut été plus pertinent. Je ne savais pas ce que je devais faire. En effet, fallait-il que je relise en utilisant le passé simple ou devais-je laisser tel quel ?

Exemple :

« *Il se baladait tranquillement quand il a vu quelque chose au loin* » devais-je le modifier en « ... il **vit** ... » ou encore « *Un matin, elle est allée dans la forêt sur la colline pour faire une petite promenade et pour cueillir des fleurs pour l'anniversaire de sa maman. En chemin, elle rencontre un chat.* » (Puis reste du récit au présent) en « ...elle rencontra... » (Puis reste du récit au passé) ? au risque d'utiliser pour les enfants un langage très éloigné du leur.

J'ai beaucoup hésité mais après avoir lu et relu les productions réalisées et après avoir échangé avec la titulaire de la classe et ma tutrice de stage, j'ai pris la décision de ne pas utiliser le passé simple et donc de respecter les propositions des élèves. L'objectif de ce projet

d'écriture est la réalisation d'une histoire de loup sous forme d'album et non la réalisation d'un conte. Le passage du langage oral au langage écrit est difficile: les élèves doivent prendre en compte beaucoup de paramètres. Alors, pourquoi ajouter des difficultés inutilement ? L'apprentissage de l'écrit ne doit-il pas être « progressif »?

De plus, j'ai réalisé que *Flora et le prince charmant* était écrit à la manière du *loup vert* de René Gouichoux, ce qui n'a fait que conforter mon choix :

- *Le loup vert* : « Il était (imparfait) une fois un loup vert aussi vert qu'une belle pomme verte. Il s'appelait (imparfait) Raoul. Un jour, Raoul arrive (présent)... »

- *Flora et le prince charmant* : « Il était une fois, une très belle princesse qui habitait dans un royaume doré. Elle vivait.... elle est allée ...En chemin, elle rencontre un chat... »

Après cette phase de recherche d'idées, nous nous sommes lancés dans l'écriture de l'histoire. Tout en étant scripteur, je devais intervenir pour assurer la cohérence du texte tout en valorisant les petits parleurs. Je demandais aux élèves comment notre histoire pourrait commencer : les paroles des élèves sont en italiques.

Andrea : *Il était une fois, un loup qui était méchant qui vivait seul dans une forêt.*

Maître : On s'est mis d'accord tout à l'heure : notre loup est « gentil ».

Andrea : *Il était une fois, un loup qui vivait seul dans une forêt.*

Liam : *Il était bien au chaud dans sa tanière quand il avait envie de sortir se promener.* Maître : Pourquoi ?

Liam: *Il s'ennuyait beaucoup.*

Jules : *Il avait faim.*

Maître : Comment s'appelait-il ce loup ?

Clara : *Il s'appelait Loulou.*

Maître : Je relis tout ce que l'on a écrit : « Il était une fois un loup qui vivait seul dans une forêt, il s'appelait Loulou. Il était bien au chaud dans sa tanière mais il s'ennuyait beaucoup et il avait faim. Il avait envie de sortir se promener.»

Maître : Que se passe-t-il ensuite?

Alexandre : *Il a vu quelque chose au loin savait pas ce que c'était alors il voulait savoir.*

Loïc : *Il est tombé, il a fait une roulade.*

Tommy : *Il est tombé en faisant une roulade et il s'est cogné la tête contre un gros caillou.*

Loïc : *Il s'est évanoui.*

Relecture de l'ensemble du récit.

Fin de la première séance.

Séance n°2 : Mise en mots

- | | |
|--|--------|
| 1) Relire ce que les enfants ont écrit la fois précédente. | 2 min |
| 2) Améliorer le texte déjà produit. | 10 min |
| 3) Continuer l'écriture en mettant l'accent sur la cohérence du récit. | 35 min |
| 4) Relire l'ensemble de l'histoire. | 15 min |

Faire des améliorations : précisions, substituts, connecteurs.

Compte rendu de la séance :

1) La deuxième séance a débuté par la lecture du texte déjà écrit. Cette lecture est indispensable, pour plusieurs raisons :

- pour faire un rappel de ce que l'on a écrit ;
- pour savoir où on en est dans notre récit ;
- pour que les enfants absents lors de la première séance sachent ce que l'on était en train de faire et, ainsi, qu'ils puissent participer à la suite de l'élaboration de l'histoire.

A la suite du texte j'avais ajouté les propositions qui avaient été données en vrac lors de la première séance. L'ensemble faisait un texte tout à fait cohérent. Les élèves étaient subjugués. Tout le long de la lecture j'entendais : « c'est Miliana qui avait dit ça...là, c'est Manon...c'est moi qui l'avait dit... » Les élèves concernés par les passages affichaient un sourire de contentement : ce texte, c'était bien le leur !!

2) Avant de continuer l'histoire, je demandais aux élèves d'améliorer le texte déjà produit afin de l'enrichir. Je relisais donc en demandant des précisions à certains moments :

Exemples avec le groupe des Grands loups:

Maître : « ...Il est tombé, il a fait une roulade » pourquoi est-il tombé ?

Andrea : *Il s'est entravé les pieds.*

...

Maître : « Les arbres qui sont des animaux. », je ne comprends pas ce que vous voulez dire.

Liam : *c'était le vent qui faisait bouger les branches.*

Jules : *Oui, c'est ça, il croyait que les arbres étaient des monstres alors que c'était le vent faisait bouger les branches dans tous les sens.*

...

Maître : « dans ce piège, il y avait un lapin » vous ne l'avez pas présenté, comment il est ce lapin, quel est son nom ?

Clara : *Il est tout blanc*

Après discussion, les élèves s'étaient accordés pour prénommer leur lapin « lapinou ». Mais, l'après-midi, je leur ai lu *Flocon, petit lapin des neiges* de Marcus Pfister , édition Nord-Sud (1991), c'était alors une évidence : Flocon s'était le lapin de leur histoire, il fallait changer son nom. Les élèves venaient de tisser du lien.

3) Nous avons ensuite continué la mise en mots. Tout comme lors de la première séance, les élèves ont été très actifs. Préalablement, j'ai demandé à ceux que je n'avais pas encore entendu de rappeler le début de notre histoire afin de m'assurer qu'ils suivaient.

Puis, nous avons repris la mise en mots.

*Exemple avec le groupe des Grands loups :

Maître : Que s'est-il passé ensuite ? Quentin, tu as une idée ? Loulou vient de sauver le bébé lapin... Jahialy ?...

Jules : *Il a ramené le bébé lapin chez ces parents.*

Clara : *à son terrier.*

...

Tommy : *Le bébé lapin et le loup sont devenus amis pour toujours.*

Loïc : *Ils étaient très heureux de jouer ensemble toute la journée.*

Clara : *et de se promener.*

Maître : J'écris « Le bébé lapin et le loup étaient heureux de se promener et de jouer ensemble toute la journée. Ils étaient devenus amis pour toujours.

Notre histoire venait de trouver une fin, il fallait juste améliorer cette dernière partie parce que les répétitions étaient très importantes :

Maître : « Il a pris le bébé lapin... il a sauvé le bébé lapin...il a ramené le bébé lapin... le bébé lapin et le loup... » on répète trop souvent le bébé lapin, il faudrait essayer de remplacer « le bébé lapin ». Un bébé chat c'est un chaton, un bébé chien ?

Groupe : *Un chiot*

Maître : Un bébé lapin ?

Andréa : *Un lapereau*

J'étais stupéfaite par la richesse du vocabulaire d'Andrea : « entravé », « lapereau »...

*Exemple avec le groupe des petits loups :

Dans ce groupe aussi les interactions ont été nombreuses, la mise en mots s'est déroulée de la même manière hormis à un moment où les élèves n'arrivaient plus à avancer dans l'histoire :

Maître : « ...En chemin, elle rencontre un chat » qu'est ce qu'il se passe ensuite ?

Maître : Que se disent-ils ?

Maître : Que fait le chat ? Miliana, tu as une idée ?... Manon ?... et toi Gustave...

Je me suis souvenue que Mireille Brigaudiot¹⁷ préconisait de faire appel à la dramatisation pour aider les élèves lors de la mise en mots. Je décidai donc d'essayer et distribuai les rôles :

Maître : Quentin tu es Flora et toi, Noémie, tu es le chat. Alors Quentin, tu rencontres Noémie, que lui dis-tu ?

Quentin : *Bonjour*

Maître : C'est tout ?

Quentin : *Bonjour, ami, comment t'appelles-tu ?*

Maître : Noémie, c'est à toi qu'il parle, tu es le chat, que réponds-tu ?

Noémie : *Je m'appelle Myrtille.*

Maître : Quentin...

Quentin : *Est-ce-que je peux toucher à ta fourrure ?*

Noémie : *Non, je n'ai pas envie.*

Maître : Pourquoi veut-il toucher la fourrure ? Jade ?

Jade : *pour voir si elle est douce.*

Manon : *Le loup est en colère parce qu'il a pas envie qu'elle touche à sa fourrure.*

Maître : Elle ?

Manon : *La louve*

Miliana : *Il fait peur à Flora en montrant ses griffes.*

Maître : Et ?

Miliana : *Elle s'en va.*

L'essai a été satisfaisant : dramatiser la situation a bien aidé les élèves pour la mise en mots.

Objectif de mes interventions :

- faire le point sur ce qui vient de s'échanger (« Donc..., et... »)
- relancer (« que se passe-t-il ensuite »)
- étayer le récit (« pourquoi ? »)

¹⁷Op. cit., p. 156.

- assurer sur la cohérence du récit (« Comment fait-il...? », relecture du passage qu'ils venaient de me dicter...)

-inciter les petits parleurs à prendre la parole (« Quentin..., Jade... »)

4) Après amélioration, j'allais relire l'histoire quand Jules qui venait de voir la longueur du texte sur ma feuille dit : « On a écrit tout ça ? Elle est longue notre histoire !! »

J'étais contente de voir qu'il se sentait complètement investi dans le travail d'écriture.

Une fois la lecture terminait, je les questionnais sur leur ressenti : l'histoire leur plaisait beaucoup.

Manon : « Elle est chouette notre histoire, moi, je préfère cette histoire à toutes celles que j'ai à la maison ! »

c- Mise en images des histoires :

Séance n°3 : Mise en images

- 1) Relire l'ensemble de l'histoire en leur montrant le texte écrit d'un seul tenant. 2 min
- 2) Demander aux élèves ce qu'il manque pour que cela soit un véritable album. Faire feuilleter des albums. 5 min
- 3) Faire une discussion pour faire ressortir qu'il manque des illustrations et que le texte doit être découpé. 5 min
- 4) Découper l'histoire, relire chaque partie et demander ce qui doit apparaître sur les dessins qu'ils vont faire pour illustrer l'album. 10 min
- 5) Après s'être mis d'accord, demander qui veut prendre en charge ce moment de l'histoire.
- 6) Faire faire les illustrations. 25 min

Compte rendu de la séance :

J'ai lu le texte que j'avais écrit en écriture cursive sur une feuille de papier. Comme je l'avais lu dans les travaux de Mireille Brigaudiot, j'ai expliqué aux élèves que dans les albums, les histoires n'étaient pas présentées comme je l'avais fait. Nous avons discuté du problème ensemble. Puis, nous avons regardé des albums pour prendre des indices sur la mise en page. Ensuite, j'ai demandé aux élèves ce qu'il manquait pour que cela soit un véritable album. Plusieurs m'ont spontanément répondu qu'il fallait des dessins. J'ai alors demandé comment on appelait les images dans un livre et le terme « illustration » a été donné. Une discussion a

permis de faire ressortir que ces illustrations étaient redondantes avec le texte qui était écrit à côté. Ensuite, nous avons imaginé comment présenter le livre et comment découper le texte pour placer les pages les unes derrière les autres. Pour les élèves, le découpage était très difficile à faire, ils ne savaient pas où le faire. Je les ai beaucoup aidés pour cette étape. Nous avons découpé chaque histoire en sept parties et j'ai dit aux élèves que maintenant que l'on savait ce qui se passait dans l'histoire, ils allaient pouvoir l'illustrer.

J'ai alors lu les unes après les autres chaque partie et je demandais ce qui devait apparaître sur les dessins. Après s'être mis d'accord, je demandais qui voulait prendre en charge ce moment de l'histoire. Les élèves levaient le doigt et je désignais deux d'entre eux à chaque fois. Le fait d'avoir deux enfants qui réalisaient le même moment de l'histoire permettait de pouvoir choisir les dessins qui « racontaient » le mieux.

Séance n°4 : Mise en images

- 1) Validation des dessins : lecture du passage en montrant les dessins correspondants.
Faire valider par les élèves. 10
min
- 2) Faire améliorer ou recommencer les dessins si nécessaires. 25
min
- 3) Validation des dessins 10
min

Compte rendu de la séance :

Les dessins ont été validés : je lisais le passage en montrant les dessins et les enfants faisaient leur choix. Certaines réalisations ne pouvaient être retenues parce qu'elles étaient incohérentes. Soit parce qu'il y avait deux soleils, soit parce que certains élèves avaient oublié que les personnages devaient être des loups, soit parce que les arbres étaient roses... Certains élèves ont repris leur production pour ajouter des détails afin qu'elle soit conforme au texte.

Exemple : Miliana a dû ajouter des arbres puisque l'histoire se passe dans une forêt ; Tommy, lui, a dû repasser son loup en noir : il l'avait colorié en marron alors que les élèves s'étaient accordés sur la couleur noire.

Ainsi certaines illustrations ont été validées mais d'autres ont été, soit être améliorées, soit recommencées par d'autres élèves.

Je me suis rendue compte qu'il était très difficile pour des élèves de grande section de réaliser les illustrations. Certains enfants partaient dans des « délires créatifs » : ils se mettaient à ajouter des éléments, d'autres ne savaient plus ce qu'ils devaient représenter, d'autres

plagiaient le voisin. Beaucoup ne faisaient pas du tout attention aux couleurs qu'ils utilisaient (ainsi nous avons un loup rose, un arbre rouge...), ils ne respectaient pas les proportions... Ce travail a permis aux élèves d'être plus attentifs lors de leurs productions.

En ce qui concerne les illustrations, j'ai fait attention à ce que chaque élève retrouve ses travaux dans l'album. Certains enfants avaient des dessins inexploitablement tels quels. J'ai alors sélectionné les éléments de plusieurs d'entre eux pour réaliser une production commune.

d- Edition de l'album :

Séance n°5

- 1) Mise en page de l'album.
- 2) Présentation par chaque groupe de son histoire.
- 3) Discussion autour de cette expérience en regroupement.

1) Il aurait été très intéressant de donner une partie de texte à chaque élève et de leur faire taper sur l'ordinateur mais l'école ne disposait pas du matériel informatique nécessaire et surtout, cela aurait trop étalé le projet sur le temps. J'ai donc pris en charge la fabrication de l'album (dactylographie, mise en page du texte, réalisation de l'album). Je l'ai ensuite présenté aux élèves.

2) Les élèves ont beaucoup aimé la présentation des albums, pour la première fois, ils voyaient leur projet terminé. Lors de la lecture, ils étaient attentifs aux illustrations. Je leur ai dit que tous avaient participé aux illustrations : « Ici, par exemple, Flora et cet arbre, c'est Gustave qui les a dessinés et le prince et cette fleur, c'est Jade, Jade, je n'ai pas pu garder tout ton dessin parce que tu as fait une fille et pas une louve pour représenter Flora... »

3) J'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de leur album.

Réponse des élèves : « *Il est bien ; on a bien travaillé ; l'histoire est de nous ; Magali l'a écrite mais le texte est de nous ; on a tous fait des dessins ; on aimerait l'avoir ; l'histoire est belle, on l'a bien réussie ; on a fait le bon choix de l'histoire ; ça ressemble à un vrai album ; on a écrit des histoires comme les grands ; quand tu nous la lis, ça nous plaît ; ça m'a plu car c'est nous qui l'avons écrite ; ça m'a plu quand tu nous as montré les images... »* J'ai demandé si certains n'avaient pas aimé, Jade m'a dit qu'elle n'aimait pas l'histoire parce qu'il n'y avait pas de dessin d'elle : effectivement, alors qu'elle avait réalisé quatre productions, je n'avais retenu de ses travaux qu'un loup et une fleur !! J'ai alors décidé de mettre une de ces réalisations en deuxième de couverture : elle était ravie.

e- La divulgation de l'écrit :

Moment le plus important pour les élèves car il correspond à l'aboutissement du projet : l'objectif initial est atteint, le contrat est rempli.

Chaque production a d'abord été présentée à l'autre groupe puis, à la titulaire et l'ATSEM puis, à la maîtresse qui venait me faire la visite certificative... Les élèves ont éprouvé à chaque fois, un plaisir et une fierté immenses à présenter LEUR album, le fruit de leur travail. Il s'agissait de leur première production, ils n'avaient pas fourni un effort de longue haleine pour rien : leur album était lu et il était lu comme on lisait les autres ouvrages !!

Certains élèves m'ayant fait part de leur désir d'en posséder un exemplaire, je me suis renseignée sur le coût de son édition dans un magasin de copies : celui-ci était de 6 euros. Vingt et un enfants sur vingt-sept ont commandé leur album.

III- Troisième partie : Bilan de l'expérience

1- Analyse critique de l'expérience :

→Le bilan de ce travail s'avère positif.

*** Sur le plan des apprentissages**

- l'objectif a été atteint, les deux groupes ont réalisé un objet écrit associant le texte et l'image. Il s'agit pour chacun d'un album contenant un texte ainsi que des images cohérentes : les histoires sont complètes et structurées et les illustrations de qualité. Les élèves ont donc été initiés à la production de texte (collective)

- Ce projet a permis de travailler sur les compétences : écouter et comprendre un texte lu par l'adulte ; connaître quelques textes du patrimoine (dont des contes) et produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte tel que préconisé dans les programmes : Ils ont renforcé leur culture littéraire ; ils ont une meilleure connaissance de l'objet livre ; ils ont régulièrement produit des textes écrits.

***Sur le plan des compétences transversales :**

- Devenir élève : Ce travail a permis de travailler sur les compétences « respecter les autres ; écouter ; aider ; éprouver de la confiance en soi ».

En effet, les enfants ont travaillé en groupe sur une production commune avec tout ce que cela suppose : le respect des autres, l'écoute, la bonne prise de parole, accepter que les autres soient en désaccord, participer à un vote, aider l'autre en enrichissant ses énoncés, argumenter...

- Percevoir, sentir, imaginer, créer :

La compétence travaillée dans ce domaine est « utiliser le dessin comme moyen de représentation ».

Entre la première et la deuxième séance, les productions des élèves ont beaucoup évolué : les premiers dessins manquaient de cohérence : arbres en rose, humain à la place de loups, deux soleils... erreurs qui ont été beaucoup moins fréquentes lors de la deuxième séance. Les enfants se servaient des représentations de leurs camarades pour améliorer leur dessin. Ainsi, Kévin, l'enfant ayant le plus de difficultés à fait des progrès fulgurants en deux séances. (Voir ses trois dessins en annexe 1).

La réussite s'explique par le fait que les enfants sont parvenus à travailler en équipe et à coopérer efficacement : ce qui est souvent difficile pour des élèves de cet âge qui ne sont

centrés que sur eux. De plus, elle a aussi été possible grâce au respect de l'autre groupe qui travaillait en autonomie et qui ne dérangeait pas ou peu l'atelier dirigé. Elle s'explique aussi par le fait que le projet leur a plu et les a motivés.

→Une ombre au tableau :

Afin de me permettre d'évaluer les élèves, je décidais de les enregistrer ce que j'ai fait la première fois. Très vite, je me suis aperçue que la lecture de ces enregistrements était extrêmement fastidieuse, alors je préférais transcrire tout ce que disaient les élèves en prenant soin de noter leur prénom.

La relecture de ces notes me permettait de classer les élèves en différents groupes :

- Ceux qui font de nouvelles propositions, qui énoncent des phrases entières ;
- Ceux qui ne disent qu'un seul mot mais qui savent exactement où on en est ;
- Ceux qui disent des énoncés qui peuvent être écrits ;
- Ceux qui restent dans l'oral ;
- Ceux qui ne respectent pas la prise de parole ;
- Ceux qui enrichissent les propositions de leurs camarades ;
- Ceux qui savent exactement où on en est mais qui ne font aucune proposition...

Les notes prises ainsi que mon observation permanente, m'ont donc permise d'accorder une attention particulière aux élèves en difficultés. Ainsi, comme le conseille Mireille Brigaudiot dans *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle* p148, en fin et en début de séance, je demandais aux élèves en difficultés de récapituler l'histoire que nous élaborions ensemble. Mais, malgré cela, la principale difficulté que j'ai rencontrée a été la prise de parole quasi inexistante de certains élèves. En effet, certains n'ont rien proposé autant dans la phase de recherche d'idées que dans la phase de mise en mots. Je les voyais pourtant concentrés, écoutant les autres et réfléchissant, je pensais qu'ils manquaient de temps pour s'exprimer et se faisaient déborder par les autres. Alors, je demandais à chacun de réfléchir dans leur tête, j'attendais un peu et j'interrogeais ces élèves, mais ils n'avaient pas de proposition à faire. J'avais vraiment l'impression que l'élaboration du texte allait trop vite pour eux, ils essayaient de suivre une idée quand une autre leur était proposée. Je pense que cela est dû au dispositif mis en place : l'effectif des groupes était trop important et, je pense, qu'ils auraient surtout dû être plus mixtes.

2- Si c'était à refaire :

Le stage filé est assez inconfortable : on voudrait faire beaucoup mais, en fin de compte, on a peu de temps donc, on ne fait pas toujours comme on veut mais, plutôt, comme on peut. Si c'était à refaire dans les mêmes conditions, je ne modifierais rien. En revanche, lorsque j'aurai ma propre classe, je travaillerai avec des groupes homogènes de cinq à six élèves. Parallèlement à ce travail de découverte de la langue écrite par les textes littéraires et par la dictée à l'adulte, je ferais un travail sur le code. Il aurait été très enrichissant pour les enfants de les faire travailler en ateliers d'écriture pour qu'ils participent à la rédaction du texte. Cela aurait permis de leur faire développer des stratégies comme : comment écrire : « il était une fois » ? , si on regardait dans tel livre...

De plus, afin de les habituer à produire des récits, je leur ferai créer des personnages et des lieux qu'ils pourront régulièrement utiliser pour inventer des histoires.

Surtout, je ne leur « imposerai » pas MON projet : je ferai en sorte que les enfants en aient un. Je les laisserai (plus que ce que je ne l'ai fait) m'indiquer comment nous pourrions procéder pour le réaliser. Ainsi, ce projet serait uniquement le LEUR et non le notre.

3- Ce que j'ai appris grâce à cette expérience :

* Les lectures que j'ai faites en vue de l'élaboration de ce mémoire m'ont beaucoup apporté. Elles m'ont permis de ne pas me lancer en aveugle dans la réalisation du projet. Ainsi, lorsque j'ai été confrontée à une difficulté, j'ai pu être réactive. C'est ce qui s'est produit lorsque j'ai fait dramatiser la scène par Quentin et Noémie. Ces lectures m'ont donné beaucoup d'éléments de réponse pour ma problématique de départ qui était « comment amener des élèves de grande section de maternelle à produire des écrits alors qu'ils sont encore exclusivement dans le langage oral. » Les lectures m'ont fournies la théorie et l'expérience en classe la pratique.

* La pratique régulière de dictées à l'adulte permet aux enfants de réaliser des progrès en langage écrit : ils sont de moins en moins dans le langage oral. Ils comprennent qu'il est important d'être précis parce qu'on s'adresse à quelqu'un qui est absent. Ils aiment participer à l'élaboration de textes quels qu'ils soient du moment qu'ils sont réalisés dans un but précis.

* Lorsque l'on fait produire du langage écrit par les élèves, il faut privilégier comme dispositif, des groupes de cinq à sept enfants afin de laisser les petits parleurs s'exprimer. Il faut créer un climat de confiance dans lequel tous les élèves sentent que chaque prise de parole ne sera pas une prise de risque.

Conclusion :

Cette expérience a été très enrichissante et elle m'a permise de m'interroger sur les manières d'aborder la production d'écrit en grande section de maternelle. Afin de trouver des éléments réponses aux questions que je me posais, j'ai lu des ouvrages, des travaux de recherche et j'ai été attentive à ce qui été mis en place dans les classes que j'observais. J'ai ainsi pu proposer aux élèves différentes activités qui leur ont permis de se familiariser avec le langage écrit.

La production d'écrit est un travail qui plait beaucoup aux élèves de cet âge : ils aiment écrire des poésies, des histoires, des lettres, le cahier de vie... Je pense comme Mireille Brigaudiot¹⁸ que la réalisation d'histoires écrites est un « travail long, parfois un peu lourd mais si magique qu'il reste un repère indélébile dans les souvenirs des enfants ». Chaque moment de dictée à l'adulte et de lecture est un réel moment de plaisir pour tous : Tous les élèves sont attentifs, détendus, participatifs à condition que le professeur des écoles crée une atmosphère propice aux échanges, à l'écoute et au respect de tous.

Les deux premières parties de mon stage filé, je me suis concentrée sur l'apprentissage de la langue écrite par la culture écrite et la dictée à l'adulte ainsi que sur le graphisme. Une fois ce mémoire mené à bien, je décidais de continuer mais aussi d'aborder l'apprentissage du code avec la mise en place d'ateliers d'écriture. Je réalisais déjà régulièrement des séances de phonologie mais je voulais les voir écrire.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 35.

Bibliographie

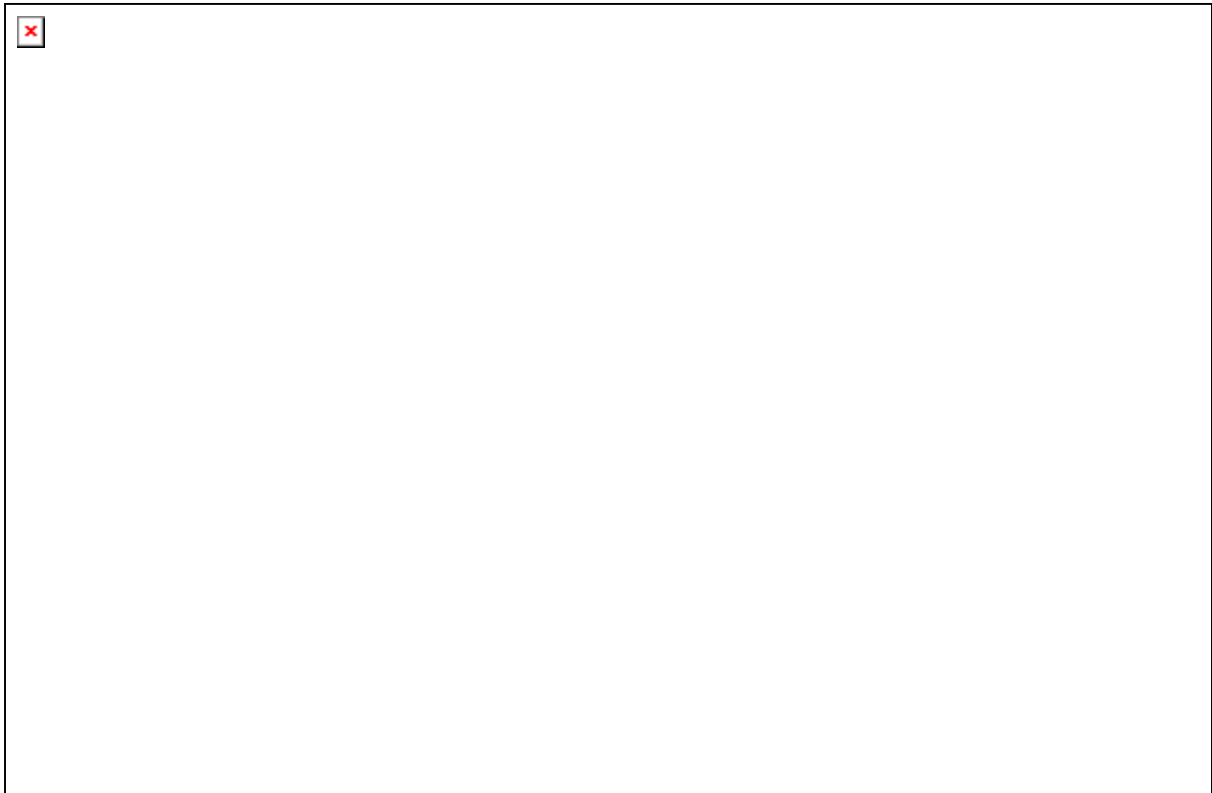
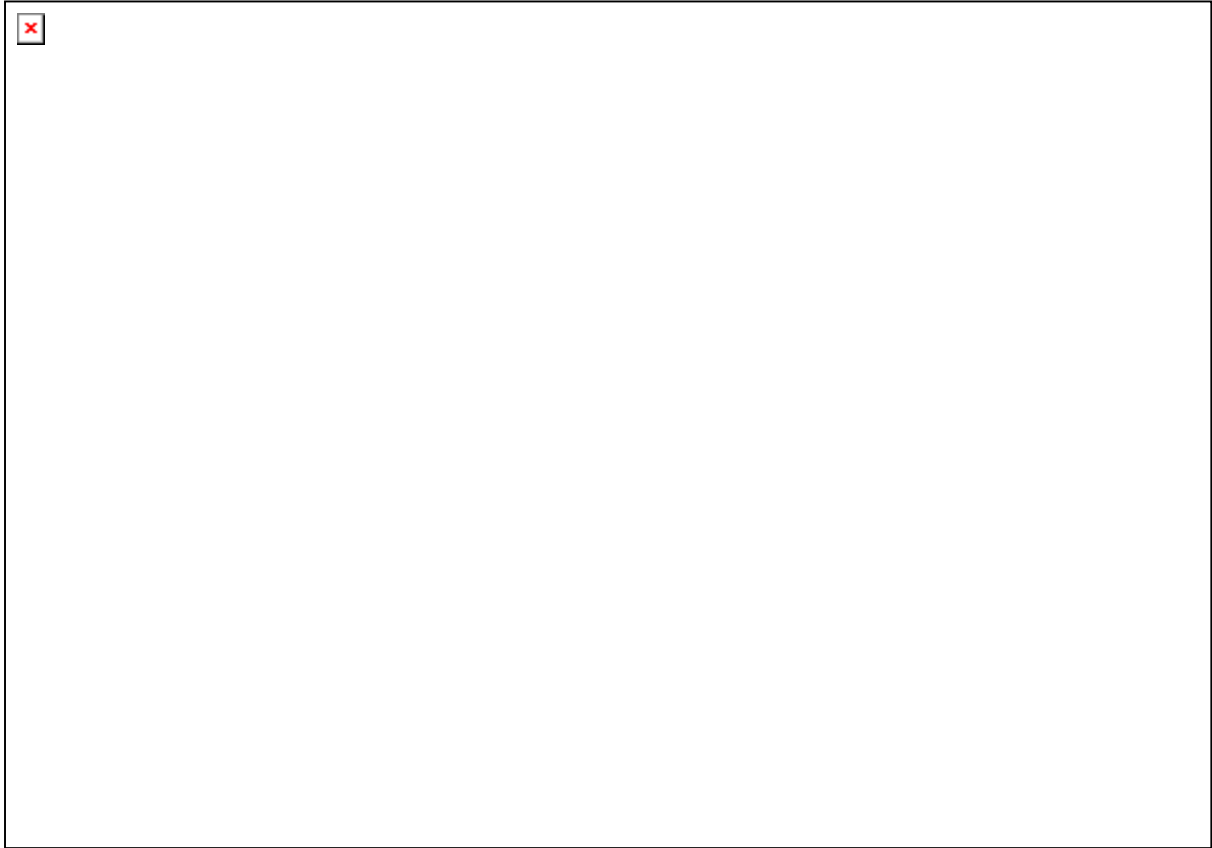
Ouvrages de référence :

- *BRIGAUDIOT, Mireille. 2001. *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette Education. (pedagogies pour demain/didact)
- *TAUVERON, Catherine. 1995. *Le personnage : Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- *DEVANNE, Bernard. 1992. *Lire et Ecrire:des apprentissages culturels Cycles 1 et 2*. Armand Colin
- *TAUVERON, Catherine. 2002. *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier Pédagogie.
- *FRANCE. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Littérature cycle des approfondissements (cycle 3)*. Documents d'application des programmes, 2002.
- *FLORIN, Agnès. 1995. *Parler ensemble à l'école maternelle*. Ellipse.
- *MAINGUENEAU, Dominique. 1990. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Bordas.
- *CABRERA, Annie, KURZ Dominique. 1992. *Produire des écrits ; cycle 2*. Bordas pédagogie.
- *FRANCE. Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Arrêté du 09/06/2008. Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale, 19 juin 2008, n°3, p 1 à 40.
- *BETTELHEIM, Bruno. 1976. *Psychanalyse des contes de fées*. Robert Lafont, 01/04/2003. (Réponse)

Ouvrages de littérature de jeunesse :

- *GRAVETT, Emily. 2005. *Les loups*. Kaléidoscope.
- **Les trois petits cochons, Le petit chaperon rouge*
- *LES FRERES GRIMM. 2007. *Le loup et les sept chevreux. Contes de mon enfance*. Milan.
- *VAUGELADE, Anaïs. 2003. *La soupe au caillou*. L'école des loisirs.
- *DE PENNART, Geoffroy. 2004. *Le loup est revenu*. L'école des loisirs.
- *DE PENNART, Geoffroy. 2006. *Le loup la chèvre et les 7 chevreux*. L'école des loisirs.
- *DE PENNART, Geoffroy. 1999. *Le loup sentimental*. L'école des loisirs.
- *CORENTIN, Philippe. 1990. *Plouf !* Ecole des loisirs.
- *SOLOTAREFF, Grégoire. 2001. *Loulou*. L'école des loisirs.
- *BRUN-COSME, Nadine, TALLEC, Olivier. 2005. *Grand loup et petit loup*. Les p'tits albums du père Castor.

Annexe 1 : Les productions réalisées



Les grands loups :

Flocon et Loulou, des amis pour toujours

Il était une fois, un loup qui vivait seul dans une forêt, il s'appelait Loulou.

Un jour, alors qu'il s'ennuyait beaucoup dans sa tanière et qu'il avait très faim, il est sorti se promener.

Il se baladait tranquillement quand il a vu quelque chose au loin. Il s'est mis à courir pour savoir ce que c'était. Mais, il s'est s'entravé les pieds et il est tombé en faisant une roulade. Il s'est cogné la tête contre un gros caillou et s'est évanoui.

Quand il s'est réveillé, il faisait nuit. Le loup voyait des yeux rouges dans les buissons, il avait très peur. Il croyait que les arbres étaient des monstres, alors que ce n'était que le vent qui faisait bouger les branches dans tous les sens.

Il a trouvé une cabane, c'était la cabane des chasseurs mais il ne le savait pas.

Il s'est couché dans un lit et s'est endormi.

Le lendemain matin, les chasseurs sont arrivés. Loulou s'est enfui à toute vitesse.

Il est tombé dans un trou. C'était un piège. A l'intérieur, il y avait aussi un petit lapin tout blanc : Flocon.

Loulou, qui avait très faim, voulait le manger. Mais, il ne l'a pas fait car c'était un bébé et il était très mignon.

Dans le trou, il y avait un grand ressort que les chasseurs avaient oublié. Le loup a pris le lapereau dans ses bras et il a rebondi, rebondi... et ils sont sortis du piège.

Loulou a ramené Flocon à ses parents pour qu'il ne se fasse pas attraper par un méchant chasseur.

Les parents lapin étaient tristes parce qu'ils croyaient que leur bébé était mort : il n'était pas rentré au terrier de la nuit !

Quand ils ont vu le loup, ils ont eu très peur.

Flocon leur a dit que Loulou ne voulait pas leur faire du mal parce que c'était un gentil loup :

Il ne l'avait pas mangé et il l'avait sauvé des méchants chasseurs.

Les parents étaient très contents de retrouver leur bébé et ils ont remercié Loulou.

Le loup est resté avec la famille lapin pour la protéger des chasseurs.

Loulou et Flocon étaient heureux de se promener et de jouer ensemble toute la journée. Ils étaient devenus amis pour toujours.



Flora et le prince charmant

Il était une fois, une très belle princesse qui habitait dans un royaume doré.

Elle vivait dans un très beau château avec sa famille. Elle était très heureuse.

Cette princesse était une gentille louve qui s'appelait Flora.

Un matin, elle est allée dans la forêt sur la colline pour faire une petite promenade et pour cueillir des fleurs pour l'anniversaire de sa maman.

En chemin, elle rencontre un chat.

Elle lui dit :

« - Bonjour ami, comment tu t'appelles ?

-Je m'appelle Myrtille.

- Tu as une jolie fourrure, est-ce-que je peux la toucher pour voir si elle est douce ? »

Le chat n'est pas content, il n'a pas envie que la louve touche à sa fourrure. Alors, il lui fait peur en sortant ses griffes et en miaulant très fort.

Flora s'enfuit à toute vitesse.

Dans sa course, elle bouscule un ours qui était en train de manger du miel.

L'énorme animal est très en colère d'être dérangé pendant son repas. Il se tourne vers Flora en lui montrant ses grandes dents pointues.

La louve a très peur, elle crie et appelle au secours.

Un prince qui était dans la forêt pour chasser, entend la princesse demander de l'aide.

Il court pour la sauver.

Il aperçoit l'ours et le tue avec son fusil.

Quand il voit la louve, il tombe de suite amoureux d'elle parce qu'il la trouve très belle.

Il lui demande si elle veut se marier avec lui.

Flora est d'accord parce qu'elle le trouve très beau elle aussi.

Ils ont invité tous leurs amis et leurs proches à leur mariage.

Ils ont fait une grande fête avec des ballons, des gâteaux et des bonbons. Il y avait aussi de la lumière qui tournait et de la musique. Tout le monde a dansé jusqu'au lendemain matin.

Ils ont eu plein de louveteaux et ils ont vécu heureux jusqu'à la fin des temps.

Annexe 2 : Les productions de Kévin

