



HAL
open science

Littérature de jeunesse et écrits de travail en classe de moyenne section de maternelle

Fabien Alloin

► **To cite this version:**

Fabien Alloin. Littérature de jeunesse et écrits de travail en classe de moyenne section de maternelle. Education. 2015. dumas-01176950

HAL Id: dumas-01176950

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176950>

Submitted on 16 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE
L'EDUCATION DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

Mémoire de master « MEEF », mention « Premier degré »

**LITTERATURE DE JEUNESSE ET
ECRITS DE TRAVAIL EN CLASSE
DE MOYENNE SECTION DE
MATERNELLE**

FABIEN ALLOIN

PROFESSEUR DES ÉCOLES

Moyenne section de maternelle

Groupe E

MEMOIRE DIRIGE PAR MARIANNE BERISSI

ANNÉE : 2014/2015

Mots-clés : *littérature de jeunesse ; écrits de travail ; maternelle*

SOMMAIRE

Introduction (p. 2)

I. Ecrits de travail et littérature de jeunesse en cycles 2 et 3 (p. 2)

a) Vers une définition des écrits de travail (p. 2)

b) De la lecture littéraire aux écrits de travail en classe élémentaire (p. 8)

II. De la littérature de jeunesse à la production d'écrits de travail en classe de moyenne section de maternelle (p. 15)

a) La littérature de jeunesse comme outil de familiarisation avec l'écrit (p. 15)

b) De la lecture collective à l'écriture individuelle (p. 22)

Conclusion (p. 29)

Bibliographie (p. 31)

Annexes (p. 33)

Introduction

En 1975, à la demande du premier ministre Jacques Chirac, Paul Granet soumet son rapport provisoire visant à élaborer une nouvelle politique du livre. Ce rapport, qui travaillera à la protection sociale des auteurs, s'interrogera également sur la place du livre dans les écoles. Selon lui, l'objectif de l'éducation nationale,

(...) qui est l'intelligence et le plaisir de la lecture, appelle deux séries d'efforts contradictoires : d'une part une intégration plus complète de la lecture dans la pédagogie, d'autre part la déscolarisation du livre. En effet, si l'on doit apprendre la lecture, on doit en même temps oublier qu'elle est un exercice.¹

Cette idée de déscolarisation du livre n'était pas une création ex nihilo du rapport Granet mais venait corroborer une vision dans l'air du temps qui dissociait, comme le préconisait André Malraux, effort de lecture et plaisir². Si l'école devait permettre aux élèves d'apprendre à lire, elle ne devait pas interférer dans leur approche et leurs goûts littéraires. Le livre avait sa place à l'école comme objet pédagogique et non comme œuvre artistique. La présence aujourd'hui de la littérature de jeunesse dans les programmes scolaires montre à quel point la relation du livre à la scolarisation a évolué depuis quarante ans. Depuis le rapport Granet, de la réforme des collèges en 1995, jusqu'à son entrée dans le premier degré (par les programmes de 2002 et 2008), la présence de la littérature dans les classes n'a cessé d'être légitimée. Des expressions comme « goût de lire » ou « plaisir de lire » commencent à apparaître dans les textes officiels et des listes d'ouvrages littéraires sont même proposées aux enseignants. Plutôt qu'une déscolarisation du livre, l'Education Nationale s'est évertuée à repenser sa scolarisation et le rôle de la littérature de jeunesse à l'école est désormais multiple. Le Bulletin Officiel de 2008 indique que durant le cycle des approfondissements (actuellement les classes de CE2, CM1 et CM2), « le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture

¹ Paul Granet, rapport au Premier ministre, *Pour une politique du livre*, 1975, p. 87.

² « Il appartient à l'Université de faire connaître Racine mais il appartient seulement à ceux qui jouent ses pièces de le faire aimer [...]. La connaissance est à l'Université, l'amour, peut-être, est à nous. » André Malraux, discours prononcé devant le Sénat le 8 décembre 1959.

littéraire commune ». Cette construction d'une « culture littéraire commune » est un élément essentiel du rôle qui a été donné à la littérature de jeunesse dans le premier degré, dès le cycle 1. Par la lecture quotidienne d'albums, par la constitution de réseaux de lecture, l'enseignant propose à ses élèves une découverte des livres ainsi qu'un univers commun, un « imaginaire culturel partagé » pour reprendre les mots de Véronique Boiron³. Néanmoins, mettre les élèves en relation avec des albums de jeunesse ne peut suffire à définir l'importance de la littérature de jeunesse à l'école et plus spécifiquement dans le premier degré. Au-delà du seul contact avec des œuvres culturelles, la littérature doit être une première entrée dans l'écrit pour les élèves, même à un âge où lecture et écriture ne sont pas encore acquis.

De la maternelle jusqu'aux cycles 2 et 3, où les élèves changent leur rapport à l'écriture et à la lecture, la littérature de jeunesse doit être un levier permettant une véritable explicitation de l'écrit. En parallèle à des écrits de création (suite de texte, poème, récit etc.), Anne Verin développe en 1995 le concept d'« écrits de travail »⁴. Didacticienne des sciences, elle décrit comment, dans un processus scientifique, l'écriture peut être utilisée pour construire l'interprétation et la compréhension. Les écrits ne sont plus dans cette optique une fin en soi mais une étape éphémère où la pensée des élèves se retrouve « couchée sur papier ». Devenue « outil » d'une réflexion, l'écriture trouve également un rôle de communication : les élèves écrivent pour garder une trace de leurs propres opinions passées mais également pour confronter leurs idées aux autres. En 2002, dans l'ouvrage qu'elle dirige, *Lire la littérature à l'école* édité chez Hatier, Catherine Tauveron explique comment ces types d'écrits peuvent être reliés à un travail sur la littérature de jeunesse et à quel point cela peut être bénéfique aux élèves. Le livre comme objet littéraire scolarisé se retrouve alors être aussi bien l'outil d'une construction culturelle qu'un outil de l'écrit.

Après avoir développé le rôle des écrits de travail et leur utilisation par Catherine Tauveron dans le domaine de la lecture littéraire, nous nous interrogerons sur la pertinence et le moyen de les adapter pour une utilisation en cycle 1, et plus précisément en classe de moyenne section de maternelle. Comment relier écrits de travail et littérature de jeunesse dans une classe composée d'élèves non-scripteurs et non-lecteurs et construire ainsi avec eux une première approche de la production d'écrits ?

³ BOIRON Véronique, « Apprendre à comprendre les récits écrits et illustrés à l'école ou pour une pédagogie d'une compréhension dialoguée à travers les interactions maître/textes/élèves », 21 mars 2007.

⁴ VERIN Anne, « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en science », Repères, 1995, n°12, p. 21-36.

I. Ecrits de travail et littérature de jeunesse en cycles 2 et 3

a) Vers une définition des écrits de travail

Avant d'identifier les liens possibles entre la littérature de jeunesse et les écrits des élèves, entre la lecture littéraire et les écrits de travail, il convient de définir plus précisément ces derniers. En 1995, Anne Verin construit, dans un contexte scientifique, une première approche des écrits de travail basée sur une pédagogie de type constructiviste. Elle s'appuie sur ses précédents travaux de 1988, où le rôle donné aux écrits avait déjà été interrogé⁵. Pour elle, dans un contexte scientifique, l'écrit a deux fonctions principales : celle d'« instrumentaux pour soi »⁶ et celle permettant d'exposer son travail aux autres. Les élèves écrivent pour garder une trace de leur pensée et de leur recherche afin d'y revenir plus tard mais également afin de rendre plus simple la confrontation ou l'explication de leur point de vue. D'un point de vue constructiviste, la compréhension de l'élève se construit par rapport à tout ce qu'il a déjà vécu et l'écrit de travail est l'une des façons de représenter ce vécu.

Selon Anne Verin, les écrits de travail, en tant qu'« instrumentaux pour soi », ont trois fonctions distinctes : « agir, retenir et comprendre et s'expliquer »⁷. La fonction « agir » désigne un travail en cours de construction de la part de l'élève scripteur. Ses écrits ont ici la valeur d'hypothèses, de suppositions qu'il faudra ensuite interroger et démontrer. Ils lui permettent de transcrire sur papier ses projections, porteuses d'un résultat futur. L'écrit permet également à l'élève de garder une trace de sa réflexion et de se rendre ainsi disponible pour d'autres activités ; c'est la fonction « retenir ». Anne Verin met en avant la manière dont l'écrit de travail sert à transformer la réflexion, en la rendant plus facilement concrète. Le fait d'écrire, d'arrêter une idée sur leur feuille, permet aux élèves d'y retourner pour la lire ou la modifier. Ecrire, c'est donner à l'élève la possibilité de construire un « objet » d'écriture qui

⁵ VERIN Anne, « Apprendre à écrire pour apprendre les sciences », Aster, 1988, n° 6.

⁶ Ibid., p. 21.

⁷ Idem.

sera le fruit de sa propre réflexion. Si l'écrit de travail est bien ici un outil au service d'une activité autre (notes d'observation, résultats expérimentaux etc.), il permet également de désinhiber l'élève par rapport à l'écriture. La qualité de l'écrit (qu'il s'agisse d'orthographe, de grammaire ou même de graphisme) n'est pas ce qui importe en premier lieu ici, tant qu'elle permet la relecture par soi-même ou la lecture par d'autres. Enfin, la fonction « comprendre et s'expliquer » fait davantage intervenir la réflexion dans l'écrit de travail. Une fois la pensée transcrite par le biais de l'écriture, une fois qu'elle est « retenue », il est désormais possible de la modifier, de la structurer et de l'ordonner. Ce rôle, que les écrits de travail remplissent, est essentiel car il permet de désacraliser l'écriture. L'écrit de travail est un écrit « en cours », qui se modifie et ne reste pas figé. L'écrit de travail peut ainsi se modifier, se raturer afin de suivre le cours d'une réflexion. L'importance de l'écriture est bien explicitée mais mise en action, concrétisée dans une démarche usuelle.

Selon Anne Vérin, l'écrit de travail, enfin, est un moyen « permettant d'exposer aux autres »⁸ ; l'écriture a également un rôle de communication. Lorsque la chercheuse définit ce rôle de « passeur » de l'écriture, elle indique qu'il est de « faire comprendre, expliquer à d'autres et faire savoir ce qu'on sait »⁹. Il est ainsi essentiel de noter l'évolution que permettent les écrits de travail qui, d'une démarche individuelle basée sur la réflexion personnelle au départ, tendent vers le collectif. S'il est important de souligner que le travail d'Anne Verin se concentre sur des élèves allant de la fin du cycle 3 jusqu'au lycée, nombre de ses réflexions sur le rôle de l'écrit sont transposables dans les niveaux de classes précédents. Ecrire est un but en soi, un objet d'apprentissage appelant un travail et une évaluation spécifique mais l'écriture doit également être proposée comme outil. Dans le B.O. de 2008, il est indiqué que dès le CE2, « [les] travaux des élèves font l'objet d'écrits divers consignés, par exemple, dans un carnet d'observations ou un cahier d'expériences »¹⁰. Cette place donnée à des écrits transitoires se trouvait déjà consignée dans le B.O. HS n°5 du 12 avril 2007 :

Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expériences et d'observations. L'élaboration d'écrits permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations ou ses expériences. Il écrit aussi pour mettre en forme les résultats acquis (texte de statut scientifique) et les communique (texte de statut documentaire). Après avoir

⁸ Idem.

⁹ Idem.

¹⁰ Bulletin officiel Hors série n°3 du 19 juin 2008, p.24.

*été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, ces écrits valides prennent le statut de savoirs.*¹¹

Dans *Propositions pour une didactique du texte explicatif*¹², Claudine Garcia-Debanc donne plusieurs exemples de cette mise en place de l'écrit dans le contexte scientifique d'une classe élémentaire. Des élèves de CE2 devant rédiger deux textes explicatifs, l'un pour leur propre classeur de sciences et l'autre qui sera envoyé à une classe de CM1, se satisferont plus facilement d'un texte incomplet dans le premier des deux cas. Le second, destiné à être communiqué se voudra plus explicite, plus clair et plus soigné orthographiquement parlant. Pour Claudine Garcia-Debanc, « [la] fonctionnalité de la communication permet donc d'améliorer la qualité des écrits produits »¹³. L'écrit de travail permet de donner un sens au travail des élèves qui comprendront d'eux-mêmes, par relecture de leur production, que l'écriture, tout comme l'oral, est un outil de communication et qu'il est important de le soigner afin que la communication se fasse. Sans que cela soit indiqué clairement, l'écrit se fait outil et c'est par la mise en situation, par la confrontation à un problème réel que les élèves s'adapteront.

Un autre exemple, cité par Claudine Garcia-Debanc, met en scène des élèves de CM2 qui doivent produire individuellement un texte explicatif concernant la digestion. Chacun des textes sera relu par un autre élève de la classe qui y annotera ses remarques afin que son rédacteur puisse y apporter des corrections. Au terme de ces échanges et de ces relectures, le texte original sera en grande partie modifié afin d'atteindre une plus grande clarté et une meilleure construction. L'écrit de travail, écrit transitoire, tend à se modifier après relecture de son rédacteur et lecture par des tiers. Les trois fonctions « Agir, retenir, comprendre et s'expliquer » définissent ainsi parfaitement le rôle de l'écrit, qui est de se rendre compréhensible, de rendre possible la communication. Les élèves s'approprient personnellement ces écrits car ils ne sont pas directement destinés à l'enseignant mais à leurs pairs. Il ne s'agit pas d'écrits destinés à être évalués mais à permettre l'évolution des connaissances.

¹¹ Bulletin officiel Hors série n°1 du 14 février 2002, page 87.

¹² GARCIA-DEBANC Claudine, « Propositions pour une didactique du texte explicatif » Aster, 1988, n° 6.

¹³ Ibid, p. 152.

Anne Vérin, dans un article de 1995, « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en science », donne un élément essentiel de définition des écrits de travail, qui nous permettra d'adapter leur utilisation à une classe de cycle 1 :

Les élèves sont engagés dans une écriture « à la première personne », au sens où c'est la pensée propre de ceux qui écrivent qui est en jeu - et non pas des connaissances scientifiques existant comme un corps de connaissances extérieur à l'apprenant. Il ne s'agit pas pour autant d'une écriture seulement individuelle. Dans la mesure où la dynamique de construction est collective, l'élaboration par oral d'un écrit collectif, la reprise d'écrits individuels par un groupe et l'inverse jouent tout autant.¹⁴

Deux points soulevés ici par Anne Vérin définissent parfaitement l'intérêt des écrits de travail mais également leur ambivalence. Alors que c'est la subjectivité du scripteur qui donne naissance et sens à l'écrit, ce dernier n'aura qu'un intérêt limité s'il ne peut être réinvesti au sein du groupe constitué par la classe. Etonnement, plus encore que les écrits de création qui semblent destinés par nature à être partagés, les écrits de travail ont « un rôle de légitimation et de validation des discours »¹⁵ par le reste de la classe et l'enseignant. Bien qu'étant un outil de transcription d'une pensée personnelle, les écrits de travail entraînent une socialisation de l'élève.

En 1995, Anne Vérin concluait sa réflexion par la nécessité d'élargir l'usage des écrits de travail à d'autres domaines que la science afin de faire évoluer la vision des élèves vis à vis de l'écrit :

Cependant, on s'aperçoit que les élèves ne rattachent pas spontanément ce type de travail au domaine de l'écriture, qui pour eux comporte essentiellement les textes mis en forme, et de façon privilégiée les textes narratifs. La prise de conscience de ce qui se joue là par rapport à l'écriture ne va pas de soi, elle doit être provoquée. Les liens sont à construire. Les transferts à d'autres situations de production d'écrits doivent être pris de front dans l'enseignement.¹⁶

Si le rôle des écrits de travail a donc été défini au départ dans un contexte scientifique, grâce aux expérimentations d'Anne Vérin et Claudine Garcia-Debanc, un transfert de cette réflexion

¹⁴ VERIN Anne, « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en science », Repères, 1995, n°12, p. 33.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Ibid., p.34.

sera effectué dans le domaine de la littérature de jeunesse par Catherine Tauveron en 2002, qui exploitera leurs différentes fonctions de manière exhaustive.

b) De la lecture littéraire aux écrits de travail en classe élémentaire

Dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron s'inscrit dans la continuité directe des travaux d'Anne Vérin, affirmant la possibilité de transposer les réflexions de la chercheuse à un autre domaine et plus précisément ici à la littérature de jeunesse : « Le discours que tient A. Vérin, didacticienne des sciences, sur la fonction des écrits de travail accompagnant la démarche expérimentale peut être exactement transposé dans le domaine de la lecture littéraire »¹⁷.

Il convient tout d'abord de définir le terme de « lecture littéraire », ainsi que le rôle qui en est attendu à l'école primaire. Dans la première partie de son ouvrage, Catherine Tauveron définit les enjeux et les spécificités de la lecture littéraire à l'école. La lecture littéraire, selon elle, se doit d'être

*(...) attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, (...) soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle*¹⁸.

La littérature de jeunesse est en partie présentée dans les programmes de 2008 via la confrontation des élèves à des œuvres littéraires : imprégnation à l'école maternelle, première culture littéraire au cycle des apprentissages fondamentaux, constitution d'une culture littéraire commune au cycle des approfondissements.¹⁹ Six ans auparavant, Catherine Tauveron notait déjà l'importance qui doit être donnée à la compréhension d'un texte littéraire afin de rendre bénéfique cette confrontation. Pour cela, la compréhension ne doit pas s'arrêter aux

¹⁷ *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, dirigé par Catherine TAUVERON, Paris, Hatier, 2002, p. 167.

¹⁸ Ibid. p. 18.

¹⁹ Bulletin officiel Hors série n°3 du 19 juin 2008.

mots qui construisent le texte mais l'on doit s'interroger également sur les inférences qui s'y jouent et les interprétations auxquelles il donne lieu et cela dès l'école primaire. Le bain de lecture, le goût de lire ne peut être efficace que si un véritable travail sur la compréhension est entrepris. Cette compréhension là ne peut se contenter d'un questionnaire venant après lecture comme pour d'autres sortes de textes (documentaires par exemple). On ne peut pas, selon Catherine Tauveron, se limiter seulement à un questionnaire centré sur « la littéralité du texte »²⁰. La lecture d'un texte littéraire, tel qu'elle le définit, entraîne aussi bien un « don de soi », un investissement affectif qu'« intellectif et symbolique ».²¹ L'élève lecteur est trop investi pour qu'on ne lui propose après lecture qu'une série de questions directement liées au texte ou à certains mots.

Si « [la] lecture littéraire est une activité à la fois cognitive et culturelle, plus exactement une activité dans laquelle le cognitif est largement piloté par le culturel »²², il faut alors donner les moyens à l'enseignant tout comme aux élèves, de prendre du recul par rapport à la compréhension de celle-ci. Un texte littéraire ne sera pas forcément compris et interprété de la même manière par tous les élèves mais certaines lectures littéraires n'appellent qu'une seule interprétation et une seule compréhension. Se concentrer sur le bain de lecture et le goût de lire ne doit pas faire oublier que des contre-sens existent chez certains élèves dès les premières pages d'un livre ou que des problèmes de compréhension peuvent leur faire perdre tout intérêt pour la littérature dès leurs premières années de scolarité. Le lien scolaire qu'entretiennent les élèves avec un texte littéraire ne peut se limiter à un simple questionnaire de compréhension littérale mais doit interroger leur relation même à la lecture et à l'écrit.

Les écrits de travail, tels que les a définis Anne Vérin, sont un outil pouvant faciliter cette prise de recul. Catherine Tauveron en a proposé un classement précis afin de les transposer du domaine scientifique à la lecture littéraire dans des classes de cycles 2 et 3. En nous appuyant sur l'ouvrage *Lire la littérature à l'école*, nous nous concentrerons ici sur les trois principaux types d'écrits de travail pouvant être proposés à une classe de cycle 1, à savoir les écrits des premières ou ultimes impressions de lecture, les écrits permettant d'interroger le caractère interprétatif d'une lecture et enfin les écrits rendant les élèves témoins de l'évolution de leur

²⁰ TAUVERON Catherine, op. cit., p. 14.

²¹ Ibid., 19.

²² Ibid., p. 43.

lecture²³. Bien qu'ils proposent des angles de travail différents, ces trois écrits ont bien le même objectif : écrire pour mieux lire.

Les écrits retranscrivant les premières ou ultimes impressions de lecture permettent de mettre en avant les erreurs de compréhension d'un texte littéraire, à deux niveaux. Catherine Tauveron explique en effet le risque d'abandon éventuel d'un texte par le jeune lecteur dès les premières pages de lecture s'il rencontre un problème de compréhension. Les questions de l'enseignant ne peuvent suffire à éviter cela car elles se basent sur des hypothèses quelques fois assez éloignées des problèmes des élèves. Catherine Tauveron prend comme exemple un extrait du livre *La main coupée* de Chaland et Fromental, roman illustré, lu par une élève de CM :

La lettre m'attendait sous l'avalanche matinale des factures et des rappels d'huissiers. Mon correspondant jouait sur du velours en confiant à Blaise Pascal le soin de me transmettre son invitation. Rien ne me rend plus serviable que le portrait de ce grand philosophe, surtout quand il orne des billets de la Banque de France²⁴.

Invitée à écrire ses premières impressions de lecture et ses interrogations, cette élève va mettre à jour une confusion rendue possible par le texte :

On dirait que l'homme est un détective parce qu'il fait des enquêtes. Ce texte n'est pas récent parce que Blaise Pascal est mort depuis 300 ans.²⁵

Le contresens que met en évidence cette production d'écrit – l'élève voit en Blaise Pascal un personnage du roman alors qu'il représente dans la narration un billet de 500 francs – sera rectifié par un dialogue dans la classe. L'écrit de travail intervient ici en amont d'un débat de classe et des questions de l'enseignant. Plutôt que d'essayer de déceler avant lecture les problèmes de compréhension des élèves, cette même lecture sera interrogée via un premier travail de réflexion que permet l'écrit. Ainsi, les élèves se retrouvent acteurs de chacune des étapes de compréhension : la lecture, les premiers écrits et les corrections éventuelles. Le texte littéraire est questionné et les réponses qui pouvaient y être cachées sont produites directement par les élèves eux-mêmes.

²³ Ibid., p. 168-204.

²⁴ FROMENTAL Jean-Luc et CHALAND Yves, *La main coupée*, Paris, Nathan, 1990.

²⁵ TAUVERON Catherine, op. cit., p.169.

De plus, Catherine Tauveron souligne l'importance des écrits de travail afin de revenir, après lecture d'un texte littéraire, sur les impressions finales de lecture. En complément des écrits des premières impressions, les écrits d'après lecture sont également précieux pour l'enseignant qui s'en servira comme outils afin d'évaluer la qualité de la séquence proposée. Après une lecture minutieuse collective et individuelle, une production d'écrits durant toute la séquence et des débats constructifs entre les élèves, le professeur peut en effet avoir une idée faussée de la compréhension générale de la classe. Il est important de ne pas oublier que les réponses pertinentes de certains élèves peuvent masquer les zones d'ombre qui persistent pour d'autres. C'est ce que les écrits de travail individuels permettent de mettre en lumière.

Les écrits permettant d'interroger le caractère interprétatif d'une lecture sont présentés par Catherine Tauveron comme une alternative préférable aux habituels résumés de récit « univoques » qui présentent selon elles plusieurs inconvénients :

On s'accorde généralement à penser que savoir résumer un récit est le signe d'une bonne compréhension. Mais l'on se comporte bien souvent dans les pratiques comme s'il n'existait qu'un seul résumé possible et c'est ainsi que l'on trouve dans certains manuels des exercices de « vérification de la compréhension » [...] qui consistent à présenter à l'élève plusieurs résumés entre lesquels il doit choisir et dont un seul est valable (...).²⁶

Selon Catherine Tauveron, tout résumé est interprétatif, étant d'une part le fruit d'un regard subjectif sur un texte et d'autre part la production d'écrit d'un élève. Ce qu'elle nomme « reformulation synthétique » a ainsi deux rôles : d'une part cet écrit de travail permet à l'élève de prendre du recul par rapport à sa lecture et d'ainsi d'interroger sa construction, d'autre part il donne l'occasion aux élèves, par les échanges qui suivront, de se confronter à plusieurs interprétations d'un même texte. Par l'écrit, c'est la posture du lecteur qui est à nouveau mise en valeur, valorisée par le collectif. A travers la littérature de jeunesse, l'écrit encourage ici l'élève à s'affirmer en tant que lecteur mais également comme membre du groupe classe.

S'il ne propose pas à ses élèves de résumer un ouvrage littéraire ou d'en produire une « reformulation synthétique », l'enseignant peut également travailler sur des phrases courtes choisies dans un texte pour leur caractère problématique et leur ouverture. Catherine

²⁶ Ibid., p.178.

Tauveron cite comme exemple *Le temps des villages* d'Azouz Begag²⁷, qui évoque un temps où le village du narrateur prenait en charge les hommes et les femmes qui en sont exclus aujourd'hui : vieillards, fous, orphelins. Chaque élève reçoit une phrase extraite du texte – par exemple : « et quand quelqu'un devient fou, il était consacré fou du village » - avec les consignes suivantes :

*Je vous demande d'expliquer à votre manière cette phrase, ce que vous comprenez et ce que vous en pensez, si vous êtes d'accord ou pas avec cette phrase ; mais avant tout vous devez l'expliquer, comme si je n'avais pas compris. D'ailleurs, je ne l'ai peut-être pas comprise comme vous. J'ai pris des phrases qu'on peut comprendre de plusieurs manières.*²⁸

Avant même de souligner le caractère interprétatif de la proposition des élèves, l'enseignante met en avant la clarté nécessaire de l'écrit en se présentant comme une future lectrice à qui l'on devra expliquer le sens de la phrase initiale. L'écrit a un rôle de communication que l'élève se doit de prendre en compte. Il ne s'agit pas de seulement résumer un texte, une phrase ou un point de vue, mais de se rendre compréhensible par écrit. L'importance donnée à la subjectivité de l'écrit de l'élève (« ce que vous comprenez et ce que vous en pensez ») n'aura de sens qu'une fois son point de vue confronté aux autres écrits de la classe, par le biais d'un débat par exemple. Catherine Tauveron soulève ici un point important par rapport au caractère interprétatif de la lecture chez les élèves. S'il est essentiel de leur permettre de comprendre qu'un texte peut être interprété de plusieurs manières, ils doivent également saisir que leur interprétation peut être partagée par plusieurs de leurs camarades ou au contraire par eux seuls. Dans le premier cas, l'écrit leur donne la possibilité de constater que bien que leur interprétation soit partagée, la façon dont ils l'ont mise en mots est unique. Dans le deuxième cas, la mise en relation avec d'autres écrits peut remettre en question leur propre interprétation. A nouveau, si Catherine Tauveron place les écrits de travail dans un processus de réflexion personnelle, elle ne leur donne du sens qu'en les confrontant au regard du groupe classe. C'est la dernière phase du travail, collective, qui révèle l'intérêt des écrits issus d'une lecture personnelle.

Catherine Tauveron définit enfin un troisième type d'écrit pouvant être transposé dans une classe de cycle 1, qui rend les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture. Dans *Lire*

²⁷ BEGAG Azouz, *Le Temps des villages*, Genève, La Joie de Lire, 1993.

²⁸ TAUVERON Catherine, op. cit., p.180.

la littérature à l'école, elle cite comme exemple la lecture collective en CP de *Sept cochons sauvages* d'Helme Heine²⁹. La séance de lecture entière est décrite ainsi que chacune des quatre étapes donnant lieu à une production d'écrits par le biais d'une dictée à l'adulte. L'enseignante rédige avec les élèves, tout au long de la découverte du texte, ce qu'elle nomme un « mémoire de lecture ». Ce dernier, qui évolue au fur et à mesure de la lecture, laisse une trace de la compréhension des élèves à différents moments donnés. Catherine Tauveron note l'importance, à la fin de la lecture de l'album, de relire chacun de ces états de compréhension afin que les élèves puissent constater son évolution.

Alors que le premier état de compréhension consiste en la rédaction d'hypothèses avant lecture en partant du visuel de la couverture, le second état, en cours d'album, introduit les premières modifications dans le « mémoire de lecture ». La première phrase écrite après observation de la couverture - « C'est peut-être une histoire d'animaux, amusante, qui se passe dans la maison des sept cochons » - est ainsi modifiée lors du deuxième état, « dans la maison » devenant « dans la forêt ou dans la maison peinte »³⁰. La production d'écrit que les élèves dictent à l'enseignante, si elle est bien modifiée par les premières pages lues, ne doit pas faire disparaître la première version, qui reste visible par les élèves.

A la fin de la lecture de l'album, Catherine Tauveron décrit deux autres états de production d'écrits qui donnent tout son sens à l'exercice. Le troisième état, après la lecture de l'album, modifie une nouvelle fois et complète ce qui a été écrit depuis la découverte de la couverture, « dans la forêt ou dans la maison peinte » devenant « dans la forêt d'un tableau »³¹. Puis l'enseignante relit une nouvelle fois l'album et confronte les élèves avec les écrits du « mémoire de lecture ». C'est la réaction des élèves qui produira alors le quatrième état, cette dernière phase d'écriture : « En fait c'est pas comme on l'a dit l'histoire des cochons mais l'histoire du peintre »³². Plus encore qu'un détail de l'album – le récit se déroule-t-il dans une maison, une forêt ou une peinture ? – c'est son sens même qui se trouve transformé à la suite de ce travail. Catherine Tauveron note l'importance de garder une trace des écrits à chaque état de la séance afin de permettre des retours successifs et ainsi de confronter les élèves à

²⁹ HEINE Helme, *Sept cochons sauvages*, Paris, Gallimard, 1986.

³⁰ TAUVERON Catherine, op. cit., p.199.

³¹ Idem.

³² Idem.

l'évolution de leur compréhension. C'est la lecture même ici qui est interrogée et avec elle l'objet littéraire.

*Le retour réflexif est renouvelé jusqu'à la reformulation finale. Les reformulations successives considérées dans leur ensemble donnent à voir un parcours de lecture sur lequel il est ensuite possible d'avoir une réflexion métacognitive collective. L'exercice ne trouve son intérêt que si le texte fourvoie le lecteur à plusieurs reprises ou présente un problème de compréhension qui ne peut être résolu que progressivement.*³³

Cet exercice, écrit et collectif, permet de travailler sur la conception qu'ont les élèves de la littérature de jeunesse. La réflexion sur leurs attentes vis-vis d'un livre à travers sa couverture, l'évolution durant la lecture et ce qu'ils en gardent une fois celle-ci terminée est rendue possible par l'analyse d'écrits de travail rendant les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture.

Associer la littérature de jeunesse aux écrits de travail tels qu'ils ont été définis par Anne Verin, c'est permettre à des élèves de cycles 2 et 3 d'écrire pour mieux lire mais également de lire pour mieux écrire. Qu'il s'agisse des écrits des premières ou ultimes impressions de lecture, des écrits permettant d'interroger le caractère interprétatif d'une lecture ou bien des écrits rendant les élèves témoins de l'évolution de leur lecture, pour Catherine Tauveron, il est question chaque fois d'interaction.

Compte tenu de la place occupée par la littérature de jeunesse dans les programmes dès le cycle 1 et du travail de graphisme demandé aux élèves comme découverte de l'écriture lors des trois années de maternelle, l'usage des écrits de travail est-il envisageable dans ces classes et sous quelle forme ? Si la littérature de jeunesse dans des classes de cycle 1 a pour but de familiariser les élèves avec l'écriture, est-il possible de s'appuyer sur les albums pour les amener à produire leurs propres écrits ? Selon les recherches de Catherine Tauveron, les écrits de travail trouvent leur sens dans les aller-retour entre individuel et le collectif, entre l'élève et la classe, mais comment rendre cela possible dans une classe où la lecture et l'écriture ne sont pas encore acquises ?

³³ Ibid., p.197.

II. De la littérature de jeunesse à la production d'écrits de travail en classe de moyenne section de maternelle

a) La littérature de jeunesse comme outil de familiarisation avec l'écrit

Dans le projet de programme scolaire du cycle 1 daté du 3 juillet 2014, il est notifié que « la fréquentation de la littérature de jeunesse et la découverte d'usages variés de l'écrit fournissent [aux élèves] des référents culturels » mais également que « la pratique de l'écriture devant eux par un enseignant qui explicite ce qu'il fait les aide à se construire une première représentation de l'activité de lecture et d'écriture ».³⁴ Ainsi, en parallèle à des lectures d'albums de jeunesse, il semble important de rendre l'écriture concrète pour les élèves dès le plus jeune âge. L'outil le plus intéressant à proposer à des élèves de cycle 1, qui ne savent pas encore écrire seuls, est la dictée à l'adulte. On peut lire dans la brochure publiée par le ministère de l'éducation nationale et le Scérén - CNDP « Le langage à l'école maternelle » une définition très précise de la dictée à l'adulte en classe de maternelle ainsi que du rôle joué par l'enseignant :

Écrire une suite de phrases – légendes sous des images, des photos, des croquis, des schémas – permet de garder une trace par écrit sans que l'enfant soit pour cela en situation d'élaboration d'un texte cohérent, difficulté ultime à laquelle les élèves d'école maternelle doivent être confrontés car ils peuvent s'y affronter avec des chances de succès. Produire du langage « écrivable » exige une décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger. Le rôle du maître est déterminant dans cette activité conjointe avec l'élève. Pour entrer dans le dispositif de dictée de textes à l'adulte, il faut que l'enfant commence à maîtriser le langage oral de récit, qu'il soit capable de comprendre des récits complets lus

³⁴ Projet de programme. Ecole maternelle, 3 juillet 2014, p. 13.

*plusieurs fois par le maître et qu'il commence à rappeler oralement un récit bien connu.*³⁵

Enseignant d'une classe de moyenne section de maternelle parisienne durant l'année scolaire 2014-2015, je me suis appuyé sur la littérature de jeunesse pour commencer à familiariser mes élèves avec l'écrit. A partir des études de Catherine Tauveron, il semblait envisageable dans une classe de moyenne section de maternelle de lier littérature de jeunesse et dictée à l'adulte, afin de produire des écrits rendant les élèves témoins de l'évolution de leur lecture. Il fallait pour cela proposer dès le début d'année une lecture quotidienne d'albums, des relectures et construire avec la classe une culture commune autour d'auteurs familiers, de personnages et de situations récurrents. Afin de rendre possible et pertinente une dictée à l'adulte s'appuyant sur la littérature de jeunesse, il était important de travailler avec les élèves sur leurs horizons d'attente et d'élargir leurs connaissances de certains personnages archétypaux de la littérature de jeunesse comme par exemple les loups ou les sorcières.

Avant de proposer une dictée à l'adulte collective basée sur la couverture d'un album de jeunesse, il semblait nécessaire d'avoir déjà lu ensemble nombre d'albums afin enrichir les propositions des élèves mais également d'agrandir le nombre d'élèves susceptibles d'intervenir. Une dictée à l'adulte se basant sur la couverture d'un album avant sa lecture n'est jamais infructueuse mais peut rapidement concerner seuls quatre ou cinq élèves du groupe et se concentrer sur autant de propositions assez semblables. Si ce type d'activité est possible dès la première période de moyenne section de maternelle³⁶, il est important de s'interroger sur sa pertinence au sein de la classe à ce moment de l'année connaissant ses élèves. S'il apparaît rapidement que seuls quelques élèves interviennent, il est tout à fait possible de repousser cette dictée à l'adulte d'une période afin de laisser le temps au reste de la classe de se familiariser avec l'objet livre mais également de se sentir plus en confiance par rapport au groupe. Tout au long de l'année certains élèves auront plus de difficultés que d'autres à prendre la parole et si la littérature de jeunesse peut les aider à être moins inhibés, l'enseignant doit néanmoins leur laisser le temps de trouver leur place au sein de la classe.

³⁵ « Le langage à l'école maternelle. Ressources pour faire la classe », Mai 2011, p. 73.

³⁶ L'année scolaire est divisée en cinq périodes : la première, va de la rentrée des vacances d'été aux vacances de la Toussaint ; la deuxième, de la rentrée des vacances de la Toussaint aux vacances de Noël ; la troisième, de la rentrée des vacances de Noël aux vacances d'hiver ; la quatrième, de la rentrée des vacances d'hiver aux vacances de printemps ; la cinquième, de la rentrée des vacances de printemps aux vacances d'été.

Ainsi, dès la deuxième période, nous avons introduit un nouvel objet en classe : le cahier d'hypothèses. Avant la lecture d'un nouvel album – de façon non systématique afin de ne pas enfermer l'activité dans une routine – la couverture était présentée aux élèves. Après avoir énoncé le titre et le nom de l'auteur, il leur était demandé d'émettre des hypothèses quant à l'histoire racontée dans le livre. Cette étape, qui a lieu au « coin regroupement », pour permettre un travail avec l'ensemble de la classe, demandait une participation active des élèves. Ils devaient lever la main et parler devant toute une classe attentive aux mots qu'ils prononceraient. Ces prises de parole, qui leur donnaient un véritable rôle dans la classe, les ont encouragés à faire des efforts pour bien s'exprimer. Ils devaient être compréhensibles pour leurs camarades mais également pour leur enseignant qui prenait en note chacun de leurs mots.

Le cahier d'hypothèses a été choisi pour deux raisons. Tout d'abord, en tant qu'objet, le cahier d'hypothèses occupait une place importante dans la classe. Rangé dans le coin bibliothèque, consultable par tous, il n'était aucunement le « cahier du maître ». Le cahier d'hypothèses a été, dès son introduction, le cahier de la classe. De plus, le cahier d'hypothèses, assez tôt dans l'année, a permis d'illustrer concrètement la pérennité de l'écrit. Durant la dictée à l'adulte, les élèves me voyaient écrire leurs hypothèses dans le cahier et leur présenter sur le moment mais surtout, ils constataient que je pouvais leur relire leurs hypothèses plusieurs jours après. S'ils n'avaient plus de souvenirs précis de leur prise de parole, s'il leur était impossible de retrouver les mots qu'ils avaient utilisés, le cahier d'hypothèses de la classe, les avait conservés par écrit. Ce cahier permettait un rapprochement intéressant entre les mots des élèves et ceux des albums que nous lisions. Le cahier d'hypothèses les a aidé à comprendre, tout comme les albums lus plusieurs fois, qu'une fois écrits, les mots, les phrases et l'histoire contée ne changent plus.

La dictée à l'adulte dans le cahier d'hypothèses a pourtant une véritable limite qu'il a fallu dépasser très rapidement. Si le fait d'écrire leurs hypothèses dans un cahier leur permet de comprendre en partie l'intérêt de l'écrit, il semble accentuer le mystère autour du geste même de l'écriture. Rendre le cahier disponible pour toute la classe permet de le désacraliser en tant qu'objet mais n'aide pas les élèves à comprendre clairement comment l'écrit apparaît. Une écriture de leurs hypothèses au tableau, dès la période 3 de l'année, a donc semblé plus adaptée et plus pertinente au vu des attentes des élèves et des objectifs que je m'étais fixés.

Dans un premier temps, ce travail de dictée à l'adulte s'est concentré sur la couverture des albums que nous lisions en classe. Avant lecture, au « coin regroupement », l'album était présenté aux élèves et à partir du titre et de l'illustration de la couverture, je notais au tableau devant eux les hypothèses qu'ils me proposaient. Je me suis rapidement rendu compte qu'il était nécessaire de garder une note de chaque intervention, sous forme de tableau par exemple, afin d'avoir une idée précise des élèves intervenant régulièrement et de ceux qui restaient silencieux. Je devais être en mesure d'identifier les élèves les plus timides de la classe afin de pouvoir les interroger à leur tour après plusieurs lectures.

Dans un réseau de lecture consacré à Claude Boujon, l'album *Le lapin loucheur*³⁷ a été présenté aux élèves en période 3. Nous avons lu auparavant d'autres œuvres du même auteur faisant intervenir des personnages de lapins (*Bon appétit Monsieur Lapin*³⁸, *La brouille*³⁹ ou encore *Un beau livre*⁴⁰). Après examen de la couverture – qui représente deux lapins côte à côte au dessus de leur terrier, surplombant un troisième qui louche – six hypothèses furent écrites au tableau⁴¹ :

- « C'est une histoire de lapins.
- Deux sont frères.
- Il y a le papa et la maman.
- Un lapin s'est cogné à un arbre et il a les yeux qui tournent.
- Le lapin seul va rencontrer le loup.
- Le loup va faire un piège au lapin. »

Ces six hypothèses, proposées par six élèves différents, ont été écrites sans reformulation de ma part au tableau. « C'est une histoire de lapins » est la seule hypothèse qui se basait uniquement sur l'observation de la couverture alors que déjà « Deux sont frères » et « Il y a le papa et la maman » laissaient apparaître une attente précise des élèves basée sur leur ressenti. « Un lapin s'est cogné à un arbre et il a les yeux qui tournent » résultait d'une observation assez poussée montrant une véritable réflexion de la part de l'élève. Enfin, « Le

³⁷ BOUJON Claude, *Le lapin loucheur*, Paris, L'école des loisirs, 1988.

³⁸ BOUJON Claude, *Bon appétit Monsieur Renard*, Paris, L'école des loisirs, 1996.

³⁹ BOUJON Claude, *La brouille*, Paris, L'école des loisirs, 1989.

⁴⁰ BOUJON Claude, *Un beau livre*, Paris, L'école des loisirs, 1990.

⁴¹ Voir annexe 1.

lapin seul va rencontrer le loup » et « Le loup va faire un piège au lapin » étaient deux exemples montrant de quelle manière les albums lus précédemment influencent l'attente qu'ont les élèves à la lecture d'un nouvel album. Aucun loup n'apparaît sur la couverture, néanmoins les élèves imaginaient déjà parfaitement les problèmes éventuels que rencontreraient les lapins. La présence d'un prédateur dans l'histoire - le loup étant remplacé cette fois par un renard - ne validait pas l'hypothèse proposée mais démontrait la pertinence de la réflexion. L'élève qui proposait comme hypothèse « Le lapin seul va rencontrer le loup » est un élève qui était déjà entré dans la littérature de jeunesse. Il commençait à comprendre certains de ses codes et avait déjà mémorisé quelques personnages et quelques situations. La dernière hypothèse - « Le loup va faire un piège au lapin » - clairement influencée par la précédente, mettait en avant un problème posé par la dictée collective à l'adulte sur lequel nous aurons l'occasion de revenir quand nous nous intéresserons aux limites des écrits de travail en classe de moyenne section de maternelle.

Après lecture de l'album⁴², les hypothèses écrites au tableau ont été relues et les élèves ont entouré celles qui leur semblaient justes puis les ont modifiées après concertation. Trois phrases ont été entourées au tableau :

- « C'est une histoire de lapins.
- Les trois lapins sont frères.
- Les trois lapins vont rencontrer un renard ».

Ce retour après lecture n'avait pas pour objectif de résumer l'album mais bien de revenir sur les premières impressions dégagées par la couverture afin de les confronter à leurs connaissances après la lecture. Toutes les phrases ont été conservées au tableau afin qu'une relecture et un retour sur ces hypothèses soient possibles le lendemain. La lecture des élèves a évolué durant la séance et il était important qu'ils comprennent que l'écrit produit collectivement permet de rendre compte de cette évolution.

Dans ce réseau de lecture, le même travail a été proposé à partir de l'album *Verdurette cherche un abri*⁴³. Avant lecture, la couverture sur laquelle est dessinée une grenouille

⁴² *Le lapin loucheur* raconte l'histoire d'un lapin atteint de strabisme qui sauvera ses deux frères d'un renard et fera ainsi cesser leurs moqueries à son encontre.

regardant au loin a été présentée à la classe, ainsi que le titre. Trois hypothèses ont été écrites au tableau⁴⁴ :

- « Peut-être qu'il cherche une maison le petit crapaud.
- Peut-être qu'il va pleuvoir.
- Peut-être qu'un garçon va jouer avec lui ».

Cette couverture ne rappelant aux élèves aucun album lu précédemment, au contraire du *Lapin loucheur*, il leur a été difficile de proposer de nombreuses hypothèses. La couverture de l'album assez minimaliste – aucun autre personnage n'est représenté et le décor n'est pas clairement identifiable – ne les a pas non plus aidés. Au contraire d'autres œuvres, où ils étaient en mesure de formuler des hypothèses dès la présentation du titre et de la couverture, les élèves ne pouvaient pas faire intervenir ici des archétypes qu'ils connaissaient déjà : loup, sorcière, lapin, etc. Après lecture de l'album, une seule hypothèse a été conservée puis corrigée :

- « Elle cherche une maison la petite grenouille ».

Il est intéressant de noter que cette hypothèse a été construite grâce à la compréhension du titre (« cherche un abri ») ainsi que par la reconnaissance de l'illustration, qui représente une grenouille ou un crapaud. Les deux autres hypothèses ont été éliminées par la classe sans difficulté après relecture. Cet exemple fait cependant apparaître une limite quant à la compréhension même de ce qu'est une hypothèse, « Elle cherche une maison la petite grenouille » étant en réalité une paraphrase de la couverture. Si la production d'hypothèses à partir de l'analyse d'une couverture d'un album est intéressante lorsque cette dernière renvoie aux connaissances et à la culture des élèves, le résultat peut être mitigé dans le cas contraire et les phrases écrites au tableau moins pertinentes.

Dans un second temps, nous avons étudié avec les élèves les premières hypothèses produites à partir de la couverture non plus seulement à la fin de l'album mais également en cours de lecture. A la fin du réseau de lecture présenté précédemment, l'album *Bon appétit Monsieur*

⁴³ BOUJON Claude, *Verdurette cherche un abri*, Paris, L'école des loisirs, 1995.

⁴⁴ Voir annexe 2.

*Renard*⁴⁵ a été proposé aux élèves. Sachant qu'ils connaissaient déjà l'album *Bon appétit Monsieur Lapin* et que nous avons lu ensemble différents ouvrages sur ce personnage, plusieurs hypothèses pertinentes étaient attendues. La couverture représente un renard à table, une cuillère à la main, regardant en souriant dans notre direction. Quatre hypothèses ont été proposées par les élèves avant la lecture de l'album :

- Il va manger un lapin le renard.
- Il va rien manger Monsieur Renard.
- Il est gentil.
- Il va manger les oreilles du lapin.

Alors que deux hypothèses se basent uniquement sur le dessin de la couverture (« Il est gentil » et « Il va rien manger »), les deux autres sont formulées grâce aux albums déjà lus ensemble et à la culture commune ainsi acquise par la classe. Après avoir relu ces hypothèses, la lecture de l'album s'est arrêtée à la sixième page, passage charnière de l'album où, après n'avoir attrapé aucun animal, le renard rencontre un corbeau. Un retour sur les hypothèses écrites au tableau a été demandé aux élèves afin de savoir si certaines pouvaient d'ores et déjà être écartées et s'il était possible d'en rajouter d'autres. Seule l'hypothèse « Il est gentil » a été éliminée et une autre hypothèse a été ajoutée : « Il va manger le corbeau ». De plus, cet arrêt dans la lecture et ce retour aux hypothèses a entraîné une discussion dans la classe quant aux phrases écrites au tableau concernant le lapin. Alors que certains élèves voulaient écarter les phrases suggérant une rencontre avec le lapin, d'autres tenaient à ce qu'on les garde. Afin de conserver ces hypothèses tout en indiquant une incertitude quant à leur réalisation, « Peut-être » a été rajouté devant chacune d'elle.

Une fois la lecture de l'album terminée – au cours de laquelle on découvre que le renard ne mange aucun animal rencontré mais une compote de pommes faites grâce au pommier sur lequel était perché le corbeau – un ultime retour aux hypothèses des élèves écrites au tableau a été effectué et aucune n'a été conservée. Il était très important que les élèves ne voient pas dans cette dernière étape de la séance un échec. Il était essentiel de leur rappeler quel était le but de l'activité, à savoir leur permettre d'observer comment leur compréhension évolue au fur et à mesure de la lecture de l'album avant de passer à une nouvelle étape. Après relecture

⁴⁵ BOUJON Claude, *Bon appétit Monsieur Renard*, Paris, L'école des loisirs, 1996.

sans pause de l'album, une nouvelle production d'écrits, par la dictée à l'adulte, a été demandée aux élèves : quelle est l'histoire de *Bon appétit Monsieur Renard* ? Après discussion et validation par la classe, trois phrases ont été écrites au tableau :

- « Le renard n'attrape pas le corbeau.
- Le renard mange de la compote de pommes.
- Le renard dit des mensonges ».

Même si les phrases écrites au tableau ne permettaient pas à une personne ne l'ayant pas lue de comprendre l'histoire, elles montraient aux élèves le chemin parcouru depuis la première phrase écrite : « Il va manger un lapin le renard ».

Produire des écrits rendant les élèves témoins de l'évolution de leur lecture est une activité possible dans une classe de moyenne section de maternelle. Les élèves sont en capacité de comprendre que les écrits produits collectivement évoluent et surtout pourquoi. Après les hypothèses basées sur la couverture et celles formulées en cours d'album, l'ultime lecture de *Bon appétit Monsieur Renard* a été très intéressante. Bien que connaissant déjà l'histoire, les élèves en regroupement étaient plus concentrés encore que lors de la première lecture, comme si le fait d'avoir écarté ensemble plusieurs hypothèses, leur permettait de se concentrer davantage sur l'histoire.

Il reste cependant à résoudre une difficulté dans la production de ces écrits de travail : comment faire en sorte que les propositions écrites au tableau ou dans un cahier n'émanent pas de quelques élèves seulement ? Les écrits de travail en classe de cycle 1 sont-ils seulement des activités collectives ? Comment permettre un travail individuel via la dictée à l'adulte dans une classe de moyenne section de maternelle pour ensuite le proposer au groupe ?

b) De la lecture collective à l'écriture individuelle

Nous avons constaté qu'il est tout à fait possible, grâce à la dictée à l'adulte, de proposer des écrits de travail articulés autour de la littérature de jeunesse en classe de maternelle. Pourtant, même en étant attentif à la participation de chaque élève grâce à la prise en note de leurs interventions durant ces phases de travail en groupe, le rapport à l'écriture reste ici essentiellement collectif. La dictée à l'adulte permet aux élèves de se familiariser avec l'écrit en complément d'une lecture quotidienne d'albums de jeunesse mais laisse de côté le lien personnel que chacun doit construire avec l'écriture. Si une classe de moyenne section de maternelle est en capacité de produire en groupe des écrits témoignant de l'évolution de la lecture par les élèves, comment les amener - dans un second temps - à restituer individuellement par écrit leurs ultimes impressions de lecture ou à rendre compte du caractère interprétatif du texte?

Nous pouvons alors recourir alors à un autre outil que la dictée à l'adulte : le dessin.

Comme l'écriture, le dessin permet, dans un autre registre sémiotique, d'exprimer une interprétation et d'en discuter la pertinence à partir d'un support tangible. En libérant les élèves de la difficulté de la mise en mots, il peut même se révéler plus efficace que l'écriture, à condition de la réserver à des scènes problématiques nettement circonscrites et ne posant pas de véritables difficultés de représentation. Le fait que les élèves soient en mesure de représenter avec précision les référents évoqués dans la scène en s'appuyant sur une certaine connaissance du monde, de commenter leurs dessins et d'y lire la manifestation d'une interprétation, en est une autre.⁴⁶

Le dessin d'une scène ou de personnages du récit est l'un des moyens auxquels nous pouvons avoir recours en classe de moyenne section de maternelle pour évaluer de manière individuelle la compréhension globale d'un album de jeunesse. Il faut simplement veiller à ce que ce que l'objet de dessin ne soit pas particulièrement difficile à représenter pour les élèves, précise Catherine Tauveron. Dès la troisième période de l'année, j'ai proposé ce type de travail à mes élèves, qui devaient dessiner une scène de leur choix issue d'un album lu en classe. Ces productions étant conservées dans leurs classeurs respectifs et emportés par les

⁴⁶ TAUVERON Catherine, op. cit., p.166.

parents avant chaque période de vacances, il me paraissait intéressant d'écrire avec chaque élève une légende pour accompagner le dessin. La dictée à l'adulte permettait d'apporter des précisions sur la scène représentée, au cas où le dessin seul ne serait pas suffisamment explicite. A la différence des écrits précédents produits en groupe, ces productions – dessins et légendes – permettaient aux élèves de s'approprier individuellement l'écriture afin de partager avec d'autres leur compréhension du texte.

Les premières dictées à l'adulte furent assez timides. Quelque fut la scène représentée par chacun, les phrases suggérées par les élèves pour accompagner leurs illustrations de l'album *Pierre et le loup*⁴⁷ d'Olivier Tallec d'après Serge Prokofiev, étaient assez conventionnelles⁴⁸ :

- « C'est l'histoire de Pierre et le loup.
- *Pierre et le loup* c'est l'histoire d'un loup qui veut manger un canard.
- *Pierre et le loup* c'est l'histoire de Pierre, du loup, de l'oiseau, du canard, des chasseurs et du grand-père.
- C'est l'histoire d'un garçon qui s'appelle Pierre ».

J'obtins un résultat semblable avec les dessins⁴⁹ illustrant l'album *Cornebidouille*⁵⁰ :

- « *Cornebidouille* c'est l'histoire de Pierre et de Cornebidouille.
- Pierre enferme Cornebidouille dans une chaussette.
- *Cornebidouille* c'est l'histoire d'une sorcière ».

Bien que leurs dessins fussent tous différents, les élèves n'arrivaient pas réellement à se démarquer par la phrase qu'ils me dictaient pour accompagner leur illustration. Leurs propositions se résumaient le plus souvent à l'énumération des personnages de l'album et les élèves me décrivaient rarement avec précision la scène qu'ils avaient représentée. Afin de les aider à mieux saisir le rôle de communication qu'avaient ces écrits, les légendes accompagnant leurs dessins ont donc été relues en groupe. Cette étape a permis aux élèves de

⁴⁷ PROKOVIEV Serge, TALLEC Olivier et GIRAUDEAU Bernard, *Pierre et le loup*, Paris, Gallimard jeunesse, 2009.

⁴⁸ Voir annexe 3.

⁴⁹ Voir annexe 4.

⁵⁰ BONNIOL Magali et PIERRE Bertrand, *Cornebidouille*, Paris, L'école des loisirs, 2003.

réaliser que le texte accompagnant leur dessin devait résumer ce qui s’y passait pour que leurs parents comprennent mieux quelle scène de l’histoire ils avaient illustrée.

Tout résumé est interprétatif selon Catherine Tauveron et pour chaque histoire, plusieurs résumés sont envisageables selon le récit qu’en fera chacun. Ecrire sous la dictée de chaque élève un très court texte résumant la scène illustrée permet de rendre compte de la diversité de ces interprétations. Il est néanmoins très difficile de travailler individuellement à des courts résumés d’album en classe de moyenne section de maternelle. La principale difficulté qui est apparue est la grande différence de qualité dans les écrits produits par chaque élève. Alors que certains comprennent bien le travail demandé, d’autres n’arrivent pas à saisir la démarche et proposent le même type de légendes que lors de précédents travaux. Bien que les élèves aient une bonne connaissance de l’histoire, les réponses de certains aux questions « Quelle est l’histoire de Pierre et le loup ? » ou « Que raconte l’histoire de Pierre et le loup ? », par exemple, se contentaient de reprendre la question sous forme affirmative :

- « *Pierre et le loup*, c’est l’histoire d’un garçon et d’un loup.
- *Pierre et le loup* c’est l’histoire de Pierre et du loup.
- *Pierre et le loup* c’est l’histoire d’un garçon qui attrape un loup ».

Malgré le fait que l’album ait été lu plusieurs fois en classe depuis le début de l’année et que j’ai pu valider sa compréhension générale lors des échanges qui suivaient, les élèves avaient beaucoup de difficultés à proposer un court résumé de l’album sans aide supplémentaire de ma part. Ils se contentaient pour certains de citer les personnages ou de répéter le titre. Afin de rédiger de véritables résumés des albums lus en classe pour accompagner les dessins des élèves, il était donc nécessaire de mettre de côté l’objectif d’un résultat individuel et de revenir à l’étape précédente du travail collectif.

L’objectif de cette activité était d’arriver à trouver ensemble une phrase courte permettant de résumer un album lu en classe. La difficulté était de faire en sorte que la phrase obtenue ne soit pas celle de l’enseignant mais qu’elle ne soit pas due non plus à une minorité d’élèves de la classe. Afin d’obtenir ce résultat, chaque élève devait proposer devant la classe un mot décrivant un objet ou un personnage qu’il avait choisi de représenter. Grâce à la participation de tous les élèves, nous pûmes établir une liste de mots pour nous aider à écrire ensemble par la suite la phrase de résumé.

Le premier album sur lequel nous avons effectué ce travail fut *La vague*⁵¹ de Suzy Lee. Cet album étant sans texte⁵², il semblait intéressant de le présenter aux élèves qui ne pouvaient plus dès lors se raccrocher aux prénoms des personnages ou à un titre très descriptif pour leur production d'écrit. Après leur avoir demandé de dessiner la scène de l'album qu'ils préféreraient, les élèves se retrouvèrent au coin regroupement et je notais au tableau tous les mots proposés : « une fille, une petite fille, vague, coquillages, Maman, parapluie, mer, tire la langue »⁵³.

Bien que tous les élèves aient participé à la construction de cette liste, plusieurs mots (fille, mer, vague) ont été proposés plusieurs fois, ce qui peut laisser penser que certains élèves se contentent de répéter les propositions de leurs camarades. Or il importe de préciser ici que l'album proposé, très minimaliste, ne permettait pas d'agrandir tellement la liste initiale. Les huit mots trouvés par la classe, par leur cohérence, suffisaient ainsi à construire un résumé collectif de l'album, en une phrase. Dans un premier temps, les élèves devaient éliminer les mots ou groupe de mots qui n'étaient pas essentiels à la compréhension de l'histoire. « Coquillages », « maman », parapluie » et « tire la langue » ont ainsi été mis de côté. Les quatre mots restants désignant le personnage principal de l'histoire ainsi que le lieu de l'action, un étayage par rapport à l'action effectuée par la petite fille nous permet de valider ensemble une phrase de résumé : « *La vague*, c'est l'histoire d'une petite fille qui joue avec la mer ». C'est cet écrit, élaboré en groupe, qui a servi cette fois de descriptif à l'ensemble des dessins d'élèves⁵⁴.

C'est donc un travail de groupe qui a permis de restituer par écrit les ultimes impressions de lecture d'un album même si chaque élève – en produisant un dessin et en proposant un mot descriptif – y a participé cette fois par son travail en amont de la phase collective. Afin d'amener les élèves à réaliser que l'écriture est un moyen de communication qui demande une certaine application si l'on veut se faire comprendre, il n'était pas possible de se contenter, en guise de résumé, de phrases ou de tournures imprécises. Même si le résumé reflète alors une

⁵¹ LEE Suzy, *La vague*, Paris, L'école des loisirs, 2011.

⁵² *La vague* présente une jeune fille jouant sur la plage avec les vagues de la mer. Trempée par une grosse vague qui lui est tombée dessus, elle trouve sur la plage des coquillages et des étoiles de mer.

⁵³ Voir annexe 5.

⁵⁴ Voir annexe 6.

interprétation du texte, décidée collectivement, ce travail leur a permis de saisir l'enjeu – en termes de communication – de formuler leurs idées par écrit.

Cette même activité a été proposée avec plusieurs albums de jeunesse et les élèves ont construit ensemble d'autres résumés d'albums :

- « *Le lapin loucheur*, c'est l'histoire d'un lapin loucheur qui sauve ses frères.⁵⁵
- *Bon appétit Monsieur Lapin*, c'est l'histoire d'un lapin qui n'aime pas les carottes⁵⁶ ».

Un écrit de travail illustrant les ultimes impressions de lecture d'un album est donc possible en classe de moyenne section de maternelle mais l'investissement individuel de chaque élève reste encore modeste. Connaissant ces limites, les écrits permettant d'interroger le caractère interprétatif de la lecture que je souhaitais proposer à ma classe devaient donc respecter cet équilibre entre travail collectif et travail individuel.

Deux albums permettant différentes interprétations furent choisis en période 4 pour travailler ces écrits : *Max et les Maximonstres*⁵⁷ et *Les deux goinfres*⁵⁸. Dans les deux albums, les élèves sont susceptibles de confondre le rêve et la réalité. Après la lecture collective de l'album de Maurice Sendak, je posai cette question à chaque élève dans un atelier dirigé par moi-même : « Max a-t-il vraiment vécu toutes ces aventures et a-t-il vraiment rencontré les Maximonstres ? ». Après avoir noté dans mon cahier d'hypothèses chacune des interprétations des élèves, les résultats furent présentés au coin regroupement avant relecture de l'album. Sur les vingt-neuf élèves de ma classe, seuls cinq d'entre eux pensaient que Max avait rêvé ses aventures, dont trois qui connaissaient déjà cet album. La relecture de l'album ne modifia qu'assez peu l'opinion des élèves mais les deux interprétations – « Max a rencontré les Maximonstres » et « Max a rêvé » - furent écrites au tableau, signifiant ainsi aux élèves que deux interprétations de la même histoire étaient possibles.

Les deux goinfres est un album jouant également sur la frontière entre rêve et réalité. Il raconte l'histoire d'un enfant qui, ayant trop mangé au dîner, voit au moment du coucher sa

⁵⁵ Voir annexe 7.

⁵⁶ Voir annexe 8.

⁵⁷ SENDAK Maurice, *Max et les Maximonstres*, (première publication, 1963) Paris, L'école des loisirs, Réimpression le 25 mars 2015.

⁵⁸ CORENTIN Philippe, *Les deux goinfres*, L'école des loisirs, 1997.

maison se transformer en un bateau sur lequel il vivra plusieurs aventures. La dernière page de l'album représente l'enfant, couché dans son lit, réveillé par sa mère le lendemain matin. Sur cette dernière illustration, une vague vient toucher le lit de l'enfant et donne comme information qu'il n'est pas encore totalement réveillé. C'est sur cette dernière page que j'ai proposé à mes élèves de travailler. Après leur avoir demandé de dessiner individuellement la scène, je leur posai à chacun la question suivante : « D'où vient la vague dessinée dans la chambre de l'enfant ? ». La réponse, en dictée à l'adulte, fut ensuite écrite sous chaque dessin :

- « Je pense que la vague c'est l'eau qui est tombée dans la chambre du garçon.
- Je pense que la vague c'est la mer du bateau.
- Je pense que la vague c'est l'eau de la mer ».

Ces trois exemples sont représentatifs des résultats obtenus. Aucun élève n'a interprété la vague dessinée comme une partie du rêve de l'enfant et pourtant, au moment de la mise en commun de ces écrits, une partie de la classe pensait que toute l'histoire vécue par le personnage n'était qu'un rêve. A la différence de *Max et les Maximonstres*, l'histoire racontée leur semblait plus difficile à croire et l'album de Maurice Sendak ayant déjà été lu, des similitudes avec celui-ci les orientèrent peut-être vers cette interprétation. Il reste que si certains élèves étaient persuadés que l'aventure de l'enfant n'était qu'un rêve, il leur était impossible de comprendre la présence de la vague dans la dernière page de l'album. Les différentes interprétations ont donc été données par les élèves à l'oral en coin regroupement sans que la mise par écrit ne les aide vraiment à résoudre cette difficulté.

Nous avons ainsi travaillé oralement et par écrit sur l'interprétation et son caractère personnel, par l'usage imposé de l'incipit « Je pense que » en début de leurs phrases notamment, mais c'est surtout la mise en commun qui a permis aux élèves de comprendre que leur interprétation, aussi personnelle fut-elle, pouvait être partagée par d'autres. Si les écrits permettant d'interroger le caractère interprétatif d'une lecture sont possibles en classe de moyenne section de maternelle, il ne faut pas négliger ainsi la nécessité pour les élèves de passer par l'oral. Ce qui peut paraître évident à l'enseignant ne l'est pas nécessairement pour des élèves qui seront plus à l'aise avec la langue dans le cadre d'un dialogue au coin regroupement qu'au travers d'une dictée à l'adulte.

Conclusion

Les écrits de travail, tels que Catherine Tauveron les a transposés à la littérature de jeunesse, interviennent dans deux types d'apprentissage pour des élèves de cycles 2 et 3. La mise par écrit leur permet tout d'abord de modifier parfois leur interprétation d'un récit et – avec du recul – de porter un regard sur leur manière de lire. Les écrits de travail jouent ainsi un véritable rôle pour l'élève dans la construction de son rapport à la lecture. Il n'est plus seulement interrogé par l'enseignant ou appelé à répondre aux questions d'un manuel, il est désormais en mesure de réviser lui-même son interprétation si besoin, avec l'aide de ses camarades. L'interaction que l'élaboration de ces écrits crée entre l'élève et le groupe classe est un aspect essentiel des écrits de travail, que souligne Catherine Tauveron. L'élève se construit lui-même en tant que lecteur mais c'est la rencontre avec les autres qui le lui permet. Un deuxième apprentissage est facilité par les écrits de travail : donner du sens à l'écriture. Les dialogues qui ont lieu dans une classe autour de la compréhension ou de l'interprétation d'un texte se basent sur des écrits préalablement produits par les élèves. Les écrits de travail ne sont pas seulement des écrits pour soi mais des écrits à destination des autres élèves, des parents, des enseignants. En tant qu'écrit « pour l'autre », en tant que support de communication, ils doivent être compréhensibles, lisibles et pertinents.

Notre problématique était de déterminer si ces écrits de travail, très stimulants pour les élèves, étaient transférables dans une classe de cycle 1 et plus particulièrement dans une classe de moyenne section de maternelle. L'enseignement des premières bases de l'écriture – par l'acquisition d'une motricité fine ou la reconnaissance des premiers mots –, l'omniprésence de la littérature jeunesse, la construction de l'enfant comme élève au sein d'un groupe de pairs sont autant d'éléments qui rendent possible la présence d'écrits de travail dans une classe où lecture et écriture ne sont pourtant pas encore acquis.

Les écrits de travail les plus faciles à mettre en place dans une classe de moyenne section de maternelle sont les écrits permettant de rendre les élèves témoins de l'évolution de leur lecture, grâce à la dictée à l'adulte. En verbalisant leurs attentes, leurs espérances ou le souvenir d'autres albums, les élèves font leurs premiers pas en tant que lecteurs. Ils ont un

rôle actif à jouer, à un âge où cette activité fait d'eux essentiellement des auditeurs et des spectateurs. Grâce à la dictée à l'adulte, ils sont en mesure de formuler leur propre interprétation d'un récit par écrit et de le redécouvrir eux-mêmes ou de le communiquer à d'autres ultérieurement. Ainsi, la littérature de jeunesse qui occupe déjà une place importante dans leur apprentissage en tant qu'objet culturel, leur permet également, par la production d'écrits de travail, de se familiariser avec l'écrit dès le cycle 1. Les élèves n'écrivent pas encore eux-mêmes leurs idées mais ils peuvent d'ores et déjà élaborer les mots et mêmes les phrases qui laisseront une trace écrite de leur travail.

A la différence cependant des cycles 2 et 3 où l'équilibre doit être respecté entre les travaux individuels et collectifs, comme le rappelle Catherine Tauveron, nous avons constaté la difficulté de demander un travail d'écriture véritablement individuel à des élèves de cycle 1. Même avec l'aide de l'enseignant, les phrases dictées individuellement par les élèves sont souvent plus hésitantes et présentent généralement moins d'intérêt que leurs interventions orales en coin regroupement. Et il arrive fréquemment que des élèves pourtant très pertinents dans leurs commentaires à l'oral soient incapables de les dicter ensuite à l'adulte. En dépit de ces difficultés, leur réflexion commence pourtant à être celle de scripteurs cherchant les bons mots et les bonnes tournures de phrases afin d'être compréhensibles par d'autres. Si les productions personnelles doivent continuer à être encouragées, le travail en groupe en particulier les aide à donner un sens à ce travail d'écriture qu'on leur demande déjà. L'enseignant devra alors veiller à ce que chaque élève participe au travail collectif et développe ainsi de nouvelles compétences comme oser présenter un travail personnel au groupe, respecter le travail des autres ou encore apprendre de ses pairs. Car s'ils permettent en effet aux enfants de lire pour mieux écrire et d'écrire pour mieux lire, les écrits de travail collectifs, proposés à une classe de moyenne section de maternelle, les aident aussi à devenir élèves.

Bibliographie

Ouvrages et articles relatifs à la production d'écrits de travail du cycle 1 au cycle 3.

- *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, coordonné par Mireille BRIGAUDIOT, Paris, Hachette éducation, 2000.

- BOIRON Véronique, « Apprendre à comprendre les récits écrits et illustrés à l'école ou pour une pédagogie d'une compréhension dialoguée à travers les interactions maître/textes/élèves », 21 mars 2007, http://web.ac-bordeaux.fr/dsden40/fileadmin/polematernelle/domainesactivites/comprehension/veronique_boironcomprehensionageem.pdf

- GARCIA-DEBANC Claudine, « Propositions pour une didactique du texte explicatif » Aster, 1988, n° 6.

- « Le langage à l'école maternelle. Ressources pour faire la classe », Mai 2011, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

- *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, dirigé par Catherine TAUVERON, Paris, Hatier, 2002.

- VERIN Anne, « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en science », Repères, 1995, n°12.

- VERIN Anne, « Apprendre à écrire pour apprendre les sciences », Aster, 1988, n° 6.

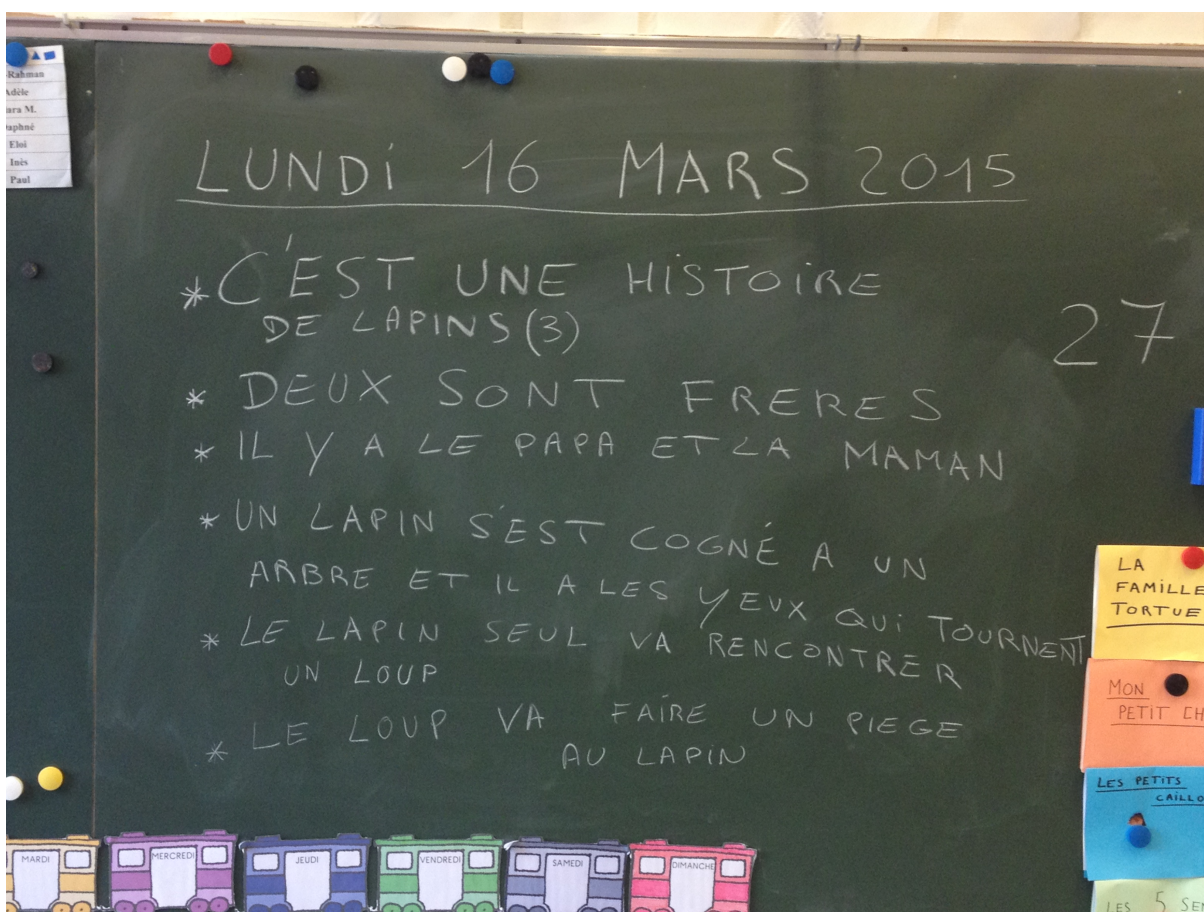
- *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*, TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, Paris, Hatier, 2005.

Albums de littérature de jeunesse cités dans le mémoire.

- BEGAG Azouz, *Le Temps des villages*, Genève, La Joie de Lire, 1993.
- BONNIOL Magali et PIERRE Bertrand, *Cornebidouille*, Paris, L'école des loisirs, 2003.
- BOUJON Claude, *Bon appétit Monsieur Lapin*, Paris, L'école des loisirs, 1985.
- BOUJON Claude, *Le lapin loucheur*, Paris, L'école des loisirs, 1988.
- BOUJON Claude, *La brouille*, Paris, L'école des loisirs, 1989.
- BOUJON Claude, *Un beau livre*, Paris, L'école des loisirs, 1990.
- BOUJON Claude, *Verdurette cherche un abri*, Paris, L'école des loisirs, 1995.
- BOUJON Claude, *Bon appétit Monsieur Renard*, Paris, L'école des loisirs, 1996.
- CORENTIN Philippe, *Les deux goinfres*, L'école des loisirs, 1997.
- FROMENTAL Jean-Luc et CHALAND Yves, *La main coupée*, Paris, Nathan, 1990.
- HEINE Helme, *Sept cochons sauvages*, Paris, Gallimard, 1986.
- LEE Suzy, *La vague*, Paris, L'école des loisirs, 2011.
- PROKOVIEV Serge, TALLEC Olivier et GIRAUDEAU Bernard, *Pierre et le loup*, Paris, Gallimard jeunesse, 2009.
- SENDAK Maurice, *Max et les Maximonstres*, Paris, L'école des loisirs, Réimpression le 25 mars 2015.

ANNEXES

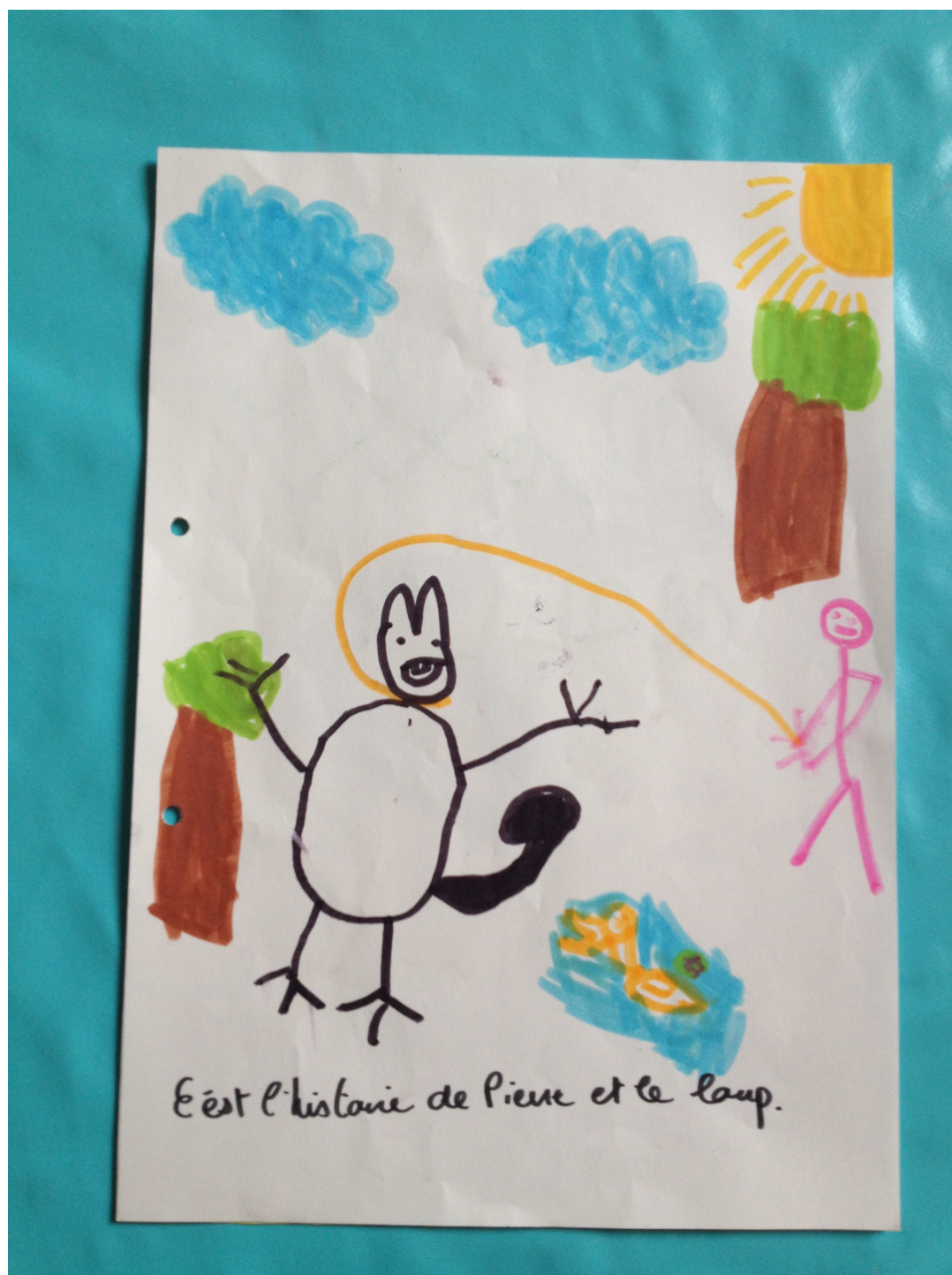
ANNEXE 1. Hypothèses des élèves avant la lecture de l'album *Le lapin loucheur*.



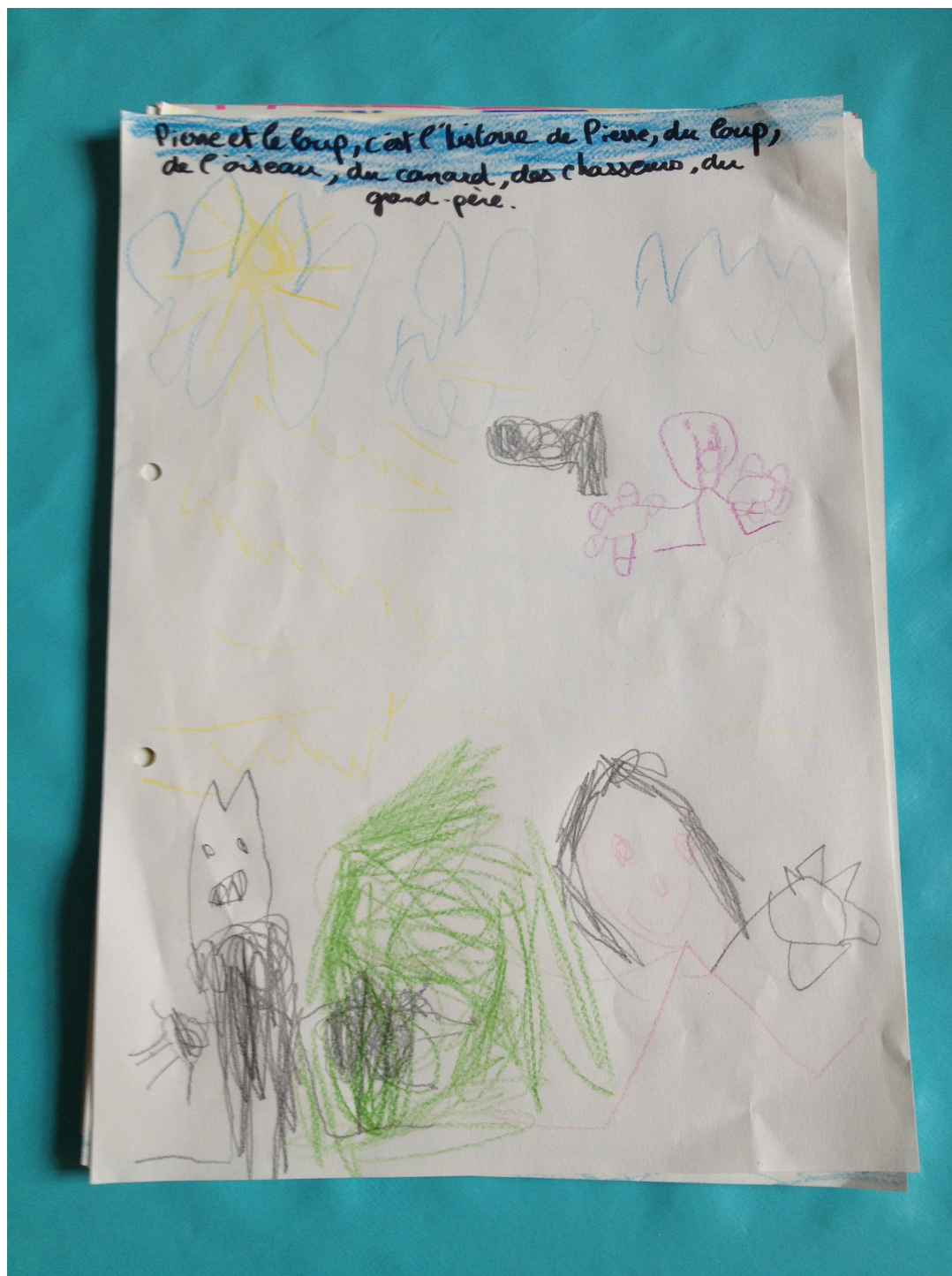
ANNEXE 2. Hypothèses des élèves avant la lecture de l'album *Verdurette cherche un abri*.



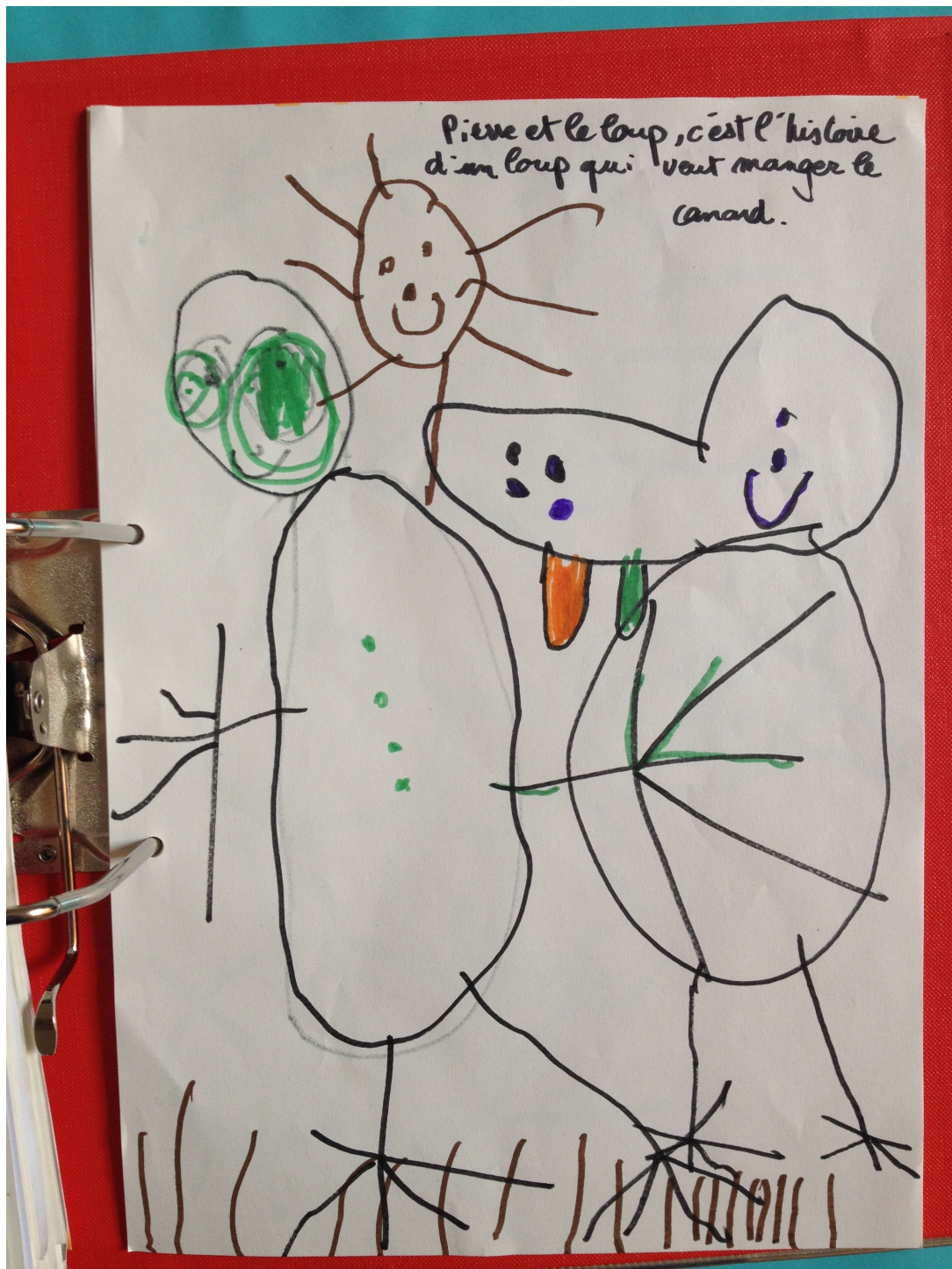
**ANNEXE 3 (1/3). Dictée à l'adulte individuelle après
la lecture de l'album *Pierre et le loup*.**



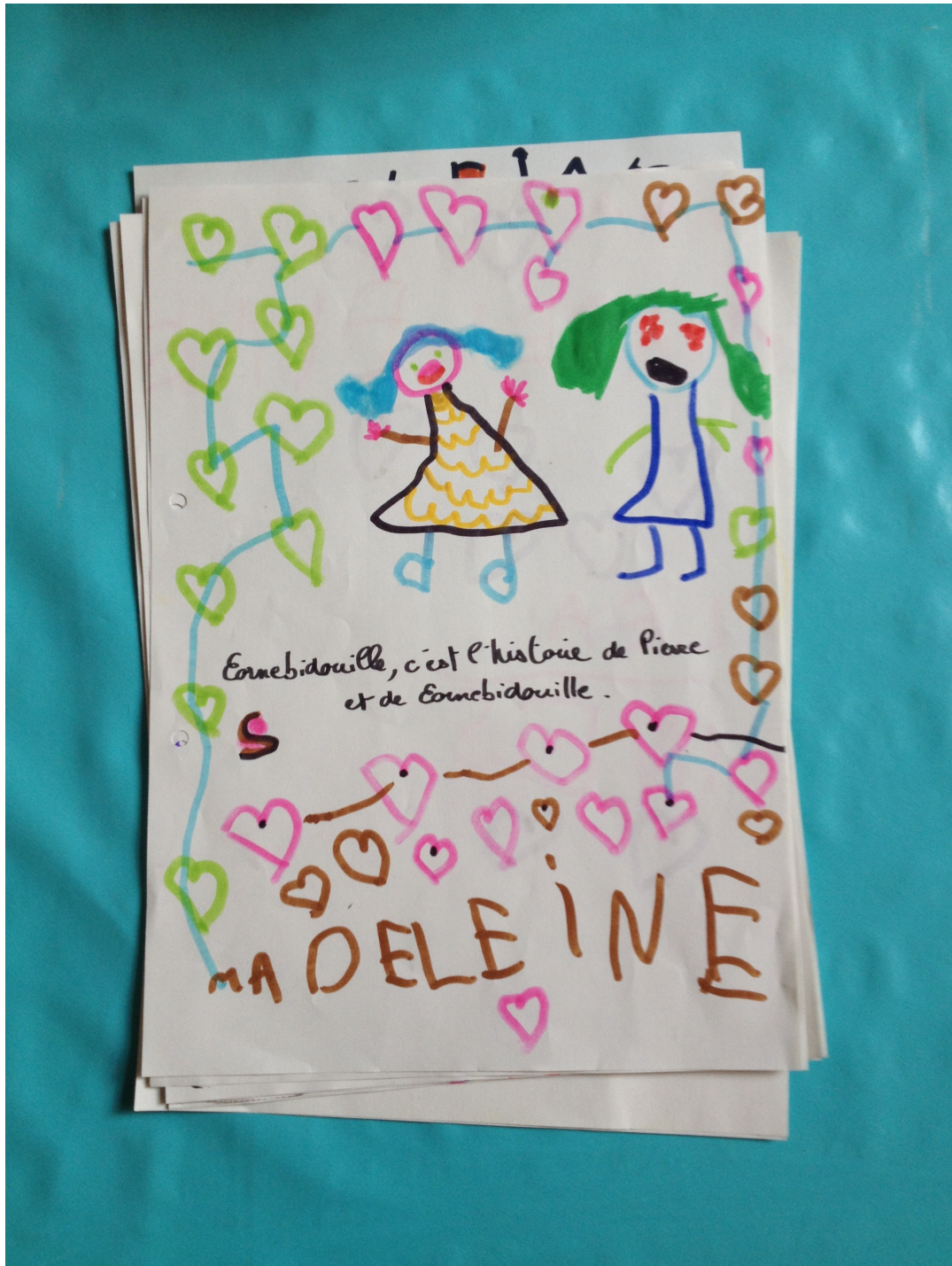
ANNEXE 3 (2/3). Dictée à l'adulte individuelle après la lecture de l'album *Pierre et le loup*.



**ANNEXE 3 (3/3). Dictée à l'adulte individuelle après
la lecture de l'album *Pierre et le loup*.**



ANNEXE 4 (1/2). Dictée à l'adulte individuelle après la lecture de l'album *Cornebidouille*.



ANNEXE 4 (2/2). Dictée à l'adulte individuelle après la lecture de l'album *Cornebidouille*.



ANNEXE 5. Dictée à l'adulte collective après la lecture de l'album *La vague*.



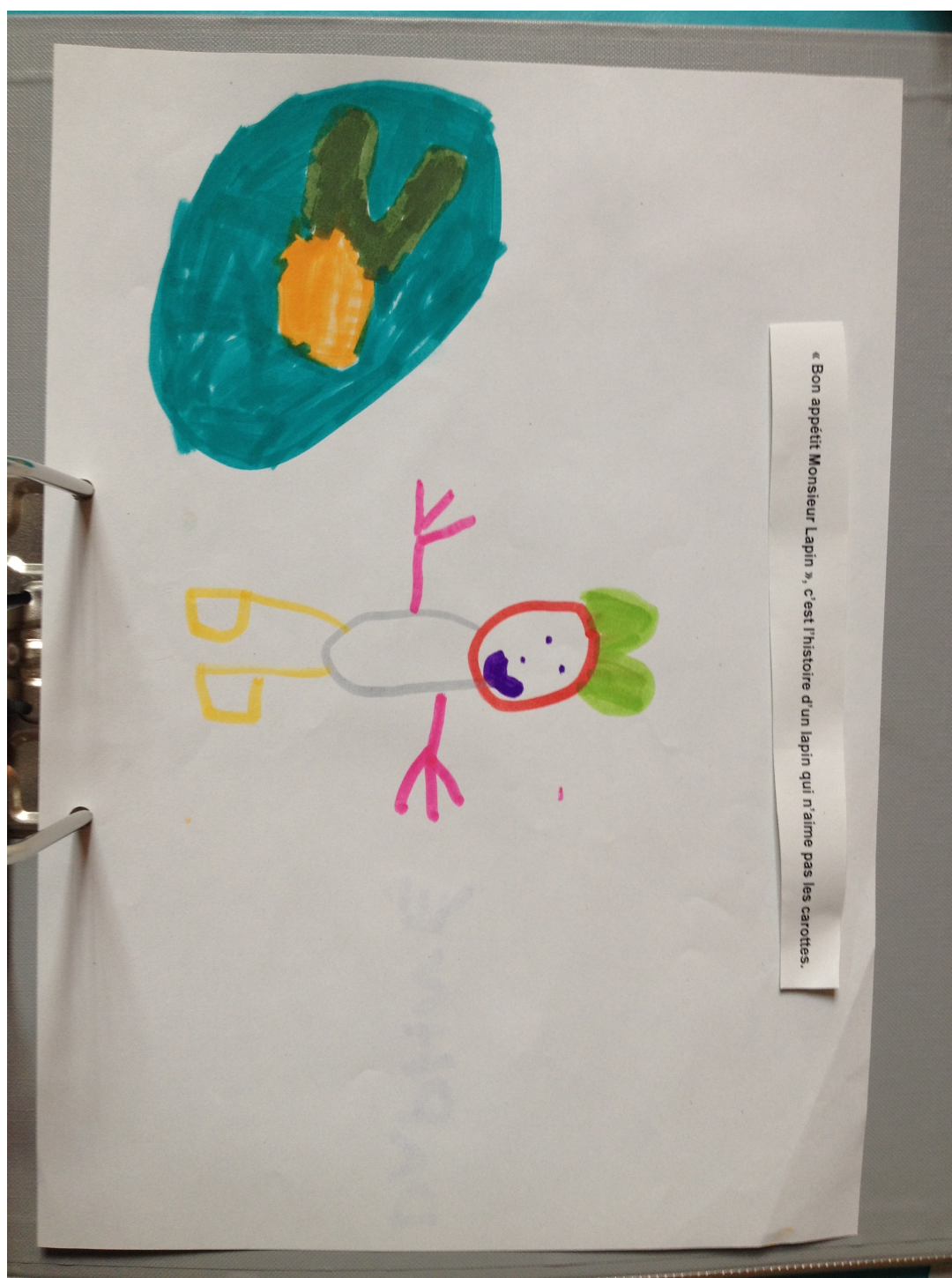
ANNEXE 6. Résumé de l'histoire de l'album *La vague* produit collectivement par la dictée à l'adulte.



ANNEXE 7. Résumé de l'histoire de l'album *Le lapin loucheur* produit collectivement par la dictée à l'adulte.



**ANNEXE 8. Résumé de l'histoire de l'album *Bon
appétit Monsieur Lapin* produit collectivement par la dictée
à l'adulte.**



La littérature de jeunesse occupe une place importante en cycle 1, particulièrement en classe de moyenne section de maternelle. Elle permet une première rencontre entre les élèves et les livres, une première approche de la lecture ainsi que la constitution d'une culture littéraire commune. A l'âge où les élèves apprennent les premiers gestes de l'écriture, la littérature de jeunesse peut également servir de support à la production de leurs premiers écrits. Ces derniers, issus de la dictée à l'adulte, aident les élèves dans leur compréhension d'un album. Le passage à l'écriture leur permet en effet de réaliser que celle-ci évolue au fil de la lecture, de même que leur interprétation et celle de leurs camarades. Transitoires, éphémères, on nomme ces écrits : « écrits des travail ». Ils sont essentiellement issus d'un travail collectif en classe de moyenne section de maternelle, où les élèves lisent pour mieux écrire, écrivent pour mieux lire et trouvent ainsi progressivement leur place au sein du groupe.