HAL
open science

La dictée à l'adulte en maternelle (moyenne section)

Charlotte Bosquier

To cite this version:

Charlotte Bosquier. La dictée à l'adulte en maternelle (moyenne section). Education. 2016. dumas-01365861

HAL Id: dumas-01365861

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01365861v1

Submitted on 13 Sep 2016

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.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE L'ACADÉMIE DE PARIS

Mémoire de Master MEEF

Mention « Premier degré »

LA DICTÉE À L'ADULTE EN MATERNELLE

Moyenne section

CHARLOTTE BOSQUIER

PROFESSEUR DES ÉCOLES

M2 ALTERNANT – GROUPE E

SOUS LA DIRECTION DE

BENJAMIN FARGE

2015-2016

Mots-clés : écrit – langage – dictée à l'adulte – maternelle

Sommaire

Introduction.....3

I. Mes premiers « essais » de dictée à l'adulte.....6

1. Des essais en grand groupe.....6

A. La boule à neige.....6

B. Le personnage du loup.....7

C. Points positifs et négatifs de la dictée à l'adulte en grand-groupe.....8

2. Des essais en petit groupe.....10

A. Une première réflexion.....10

B. La recette de la galette aux pommes et son analyse.....11

II. Réflexion sur la mise en place d'un projet et sur les pratiques de l'enseignant.....15

1. Mise en place du projet.....15

2. Observation et évaluation des élèves.....18

III. Les séances de dictée à l'adulte : une vraie pédagogie à mettre en place.....22

1. La première lettre du projet correspondance.....22

A. Les différentes étapes de l'écriture de la lettre.....22

B. Les points forts et les limites de l'écriture de cette lettre.....23

C. Les aides apportées par l'enseignant.....24

2. Résumés d'histoires lues et connues.....26

A. Les différentes étapes d'écriture de ces résumés.....26

B. Analyse élève par élève.....27

C. Les points forts et ce qui reste encore à améliorer.....28

3. Écriture d'une histoire.....,.....29

A. Les étapes de l'écriture d'une histoire.....30

B. Mise en texte et analyse.....30

Conclusion.....32

Annexes.....34

Bibliographie.....50

Résumé.....51

INTRODUCTION

Avant de vouloir devenir professeur des écoles, j'ai été auxiliaire de vie scolaire pendant un an dans une école élémentaire il y a quelques années de cela. Cette expérience s'est déroulée dans une CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) de type 4, c'est-à-dire avec des élèves en situation de handicap moteur mais aussi présentant des troubles dyspraxiques. Ils étaient douze dans la classe, âgés de cinq à onze ans. Ces enfants avaient donc des besoins particuliers, comme le fait par exemple que je doive écrire à leur place. En effet, l'acte d'écrire leur demandait une grande concentration ainsi qu'un effort important pour pouvoir tenir un stylo et écrire avec. Ils étaient par conséquent très vite fatigués. Je devais alors, pour certains, écrire sous la dictée ce qu'ils me disaient. Je me souviens qu'à l'époque déjà je m'étais questionnée et notamment je m'étais demandée si je devais reformuler parfois leurs maladresses, leur poser des questions pour savoir si c'était vraiment ce qu'ils voulaient écrire... Évidemment, cela dépendait finalement de l'exercice mais aussi de l'attente de l'enseignant(e) de la classe dans laquelle les élèves étaient intégrés. En outre, lors de mon stage d'observation et de pratique accompagnée l'année passée en première année de master à l'ESPE de Paris en maternelle en moyenne section, je me suis de nouveau retrouvée confrontée à cette question. En effet, il se trouve que les élèves avaient vu plusieurs mini-films et devaient dire lequel ils avaient préféré et pourquoi. Mon maître de stage m'avait alors demandé de prendre en notes ce que les élèves me disaient, sans plus de précision au préalable. Je me suis alors prêtée à cet exercice une première fois en retranscrivant mot à mot ce que les élèves me disaient (bien souvent, leurs propos s'arrêtaient à une ou deux phrases), puis une deuxième fois en reformulant légèrement, notamment leurs erreurs syntaxiques.

Cette année, je suis professeur des écoles stagiaire à mi-temps dans une classe de vingt-six élèves de moyenne section dans le septième arrondissement de Paris, avec quelques élèves en grande difficulté au niveau langagier. Même si dans l'ensemble mes élèves parlent très bien, avec un vocabulaire relativement riche et des structures syntaxiques assez complexes, l'objectif de l'apprentissage et de l'amélioration de la langue orale reste central à la maternelle. J'ai eu assez rapidement l'idée de leur faire écrire une histoire dans le cadre d'un projet, mais sans trop savoir comment m'y prendre. Suite à plusieurs essais (comme par exemple expliquer son dessin en me dictant une ou deux phrases), j'ai alors pensé à la dictée à l'adulte en repensant notamment à mes courtes expériences précédentes. Malgré tout, la « vraie » dictée à l'adulte était pour moi un exercice relativement nouveau et finalement mal

connu puisque ce que j'avais fait jusqu'à présent était plus de l'ordre de l'oral graphié (c'est-à-dire écrire ce que les élèves disent sans chercher à l'améliorer et à le modifier) que de la vraie dictée à l'adulte.

Chartier, Clesse et Hébrard, dans leur ouvrage *Lire, écrire, produire des textes*, définissent en effet la dictée à l'adulte comme une « activité qui permet à un enfant qui ne sait encore ni lire ni écrire de s'initier à la production de textes». L'idée est alors d'amener progressivement l'enfant à produire des textes de manière autonome en développant « ses capacités de production de textes écrits en les dictant à l'adulte qui est auprès de lui ». C'est par ailleurs dans les années 1970 que « Laurence Lentin […] relance l'idée de la « dictée à l'adulte » à laquelle elle donne le nom qui, depuis, lui est resté attaché. ». C'est un moyen de recueillir des observations sur le développement du langage chez le jeune enfant et de faciliter ce développement par des interactions appropriées avec le langage de l'adulte. Cela permet de plus aux élèves d'entrer dans la découverte de l'écrit et de se familiariser avec la langue écrite.

La dictée à l'adulte tisse donc un lien entre l'oral et l'écrit (l'élève comprend que tout ce qu'il dit peut s'écrire, mais de manière réfléchie) mais aussi entre un expert (l'enseignant) qui écrit ce que lui dicte l'apprenant (l'élève). Elle permet de développer certaines compétences dans le domaine de l'écrit dont :

– dans le domaine de la culture des écrits : faire comprendre aux élèves que l'écrit code l'oral, que l'écrit est stable, permanent et immuable, les sensibiliser très tôt à la connaissance et à la production de types d'écrits variés aux modes de fonctionnement différents... ;
– dans le domaine de la représentation de l'acte d'écrire : l'enseignant doit expliquer aux élèves qu'on ne peut pas écrire tout ce qu'on dit et qu'il faut une certaine réflexion dans les propos, les différentes phases d'élaboration d'un texte et les familiariser à l'apprentissage de l'écriture (les faire entrer dans le processus rédactionnel avant l'école élémentaire), faire prendre conscience aux élèves que le destinataire est absent et que cette absence entraîne certaines contraintes (toujours préciser de quoi on parle, expliquer clairement la situation...) ;
– dans le domaine linguistique proprement dit : l'enseignant doit mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées aux élèves pour qu'à la fin tous se soient de la même façon familiarisés à la langue écrite (la syntaxe principalement).

En effet, sensibiliser les élèves à l'écrit dès l'école maternelle permet non seulement de leur faire prendre conscience du langage écrit, mais aussi de leur montrer le pouvoir et le plaisir qu'écrire procure. Ainsi, les principaux objectifs visés d'après le Bulletin Officiel de

2015 se situent dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et les objectifs sont de « découvrir la fonction de l'écrit » et de « commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ». De plus, « l'enjeu cognitif essentiel réside dans l'acquisition de la capacité à produire un message construit compréhensible pour un tiers dans une situation de communication authentique », d'après le rapport de l'IGEN d'octobre 2011.

Seulement, je me suis rapidement rendue compte que mener une dictée à l'adulte n'était pas facile et que des problèmes se posaient à moi : les élèves parlaient normalement, sans prendre le temps d'attendre que j'écrive, disaient ce qui leur passait par la tête, parlaient en « langage oral », ne s'occupaient pas de ce que j'écrivais ni même du fait que j'écrivais ou non, ne prenaient pas le temps de réellement me dicter... Mais le problème majeur que j'ai rencontré dans ma classe consiste en ce que les élèves ne me dictaient pas directement un oral « écrivable ».

Comment amener alors tous les élèves à un oral dit « scriptible », c'est-à-dire un oral que l'on peut directement écrire ?

Pour voir comment j'ai essayé tout le long de l'année d'amener les élèves à produire cet oral scriptible, je présenterai dans une première partie mes premiers essais de dictée à l'adulte. Nous en verrons alors les apports et les limites. Dans une deuxième partie, je parlerai de ma réflexion sur la mise en place d'un projet ainsi que sur les pratiques de l'enseignant et nous verrons alors en quoi ce projet permet la pratique d'une dictée à l'adulte. Enfin, dans une dernière partie, nous détaillerons des séances spécifiques sur cette pratique avec son analyse.

I. Mes premiers « essais » de dictée à l'adulte

1. Des essais en grand groupe

A. La boule à neige

Avant de réellement m'intéresser à la pratique de la dictée à l'adulte et d'en faire le choix de mon mémoire, j'en ai pratiqué quelques essais de façon empirique et tâtonnée.

En effet, vers le mois de décembre, j'ai fait fabriquer aux élèves une boule à neige en technologie dans le domaine « Explorer le monde ». Pour fabriquer cet objet, je leur ai montré dans un premier temps l'objet fini, puis les élèves devaient me dicter au coin regroupement en groupe-classe la liste des matériaux nécessaires à sa fabrication, que je transcrivais sur une grande feuille affichée au tableau. Il s'agissait ici de simples mots ou groupes de mots à me dicter, et les élèves n'avaient alors pas à se préoccuper de la façon de formuler ce qu'ils voulaient me dire.

La question de la matière pour faire la neige s'est posée : les élèves ont alors proposé différentes matières pouvant faire office de neige, et ils les ont testées. Nous avons à la suite de ces différents tests écrit un bilan. Ce bilan consistait à écrire avec quelles matières fabriquer l'objet et à justifier son choix. Les élèves ont donc dû se rappeler des tests (à savoir plonger les différentes matières dans l'eau et voir si elles pouvaient ou non faire la neige, c'est-à-dire si la matière n'était pas soluble et coulait lentement) réalisés en classe lors des séances et formuler des phrases sur les matières qui fonctionnaient et pourquoi.

Le premier problème qui s'est posé à moi est que les élèves ne comprenaient pas bien ce que je demandais et quel était le but de cette activité. Cependant, ils ont fini par me répondre et me dire des phrases. Mais ils ne prenaient pas le temps de me dicter et seuls quelques-uns participaient. Cette difficulté est probablement due au dispositif en grand-groupe où certains se sentent moins concernés que d'autres, où les grands parleurs prennent très rapidement le dessus sur les autres grâce à leur aisance à l'oral. De plus, leurs phrases étaient relativement courtes et j'ai beaucoup dû les guider pour faire des phrases construites correctes d'un point de vue syntaxique. En effet, je leur proposais un début de structure syntaxique pour qu'ils fassent une phrase complète car bien souvent, ils ne répondaient que par un mot ou par un groupe de mots.

Nous ne pouvons pas dire ici qu'il s'agit d'une réelle dictée à l'adulte, mais il s'agissait plutôt

pour moi d'une ébauche, d'un début, d'un simple essai. A ce moment-là, je ne savais pas encore que j'allais faire mon mémoire sur la dictée à l'adulte mais j'ai commencé à me demander comment je pourrais la mener dans de bonnes conditions.

B. Le personnage du loup

Plus tard dans l'année, après les vacances de Noël en période 3, nous avons fait un réseau de lectures autour du personnage du loup. J'aiai alors lu aux élèves divers albums mettant en scène le personnage du loup. J'ai de nouveau utilisé comme type d'écrit une affiche. Celle-ci a servi à noter les caractéristiques communes du loup que nous retrouvons dans tous les albums. Dans un premier temps, j'ai seulement lu des contes dits « traditionnels », où le loup est vu comme le « méchant » de l'histoire. Suite à ces diverses lectures, les élèves ont dû me lister les caractéristiques du loup, que j'écrivais sous leur dictée.

Encore une fois, ce qui m'a posé problème ici est que de nouveau les élèves ne comprenaient pas le but de l'activité : il leur manquait un destinataire précis, point sur lequel je reviendrai plus tard. Malgré tout, contrairement à la précédente activité, les élèves étaient plus motivés, sans doute parce que le personnage du loup leur parlait davantage, c'était quelque chose qu'ils connaissaient. En effet, même si lors du premier essai (la boule à neige), les élèves parlaient d'une expérience vécue de classe, ils n'avaient pas pour habitude de faire un bilan d'expérience, de dire ce qui avait marché ou non (en plus du thème, le type d'écrit à produire – un compte rendu d'expérience – était également nouveau pour eux), alors qu'ici, le personnage archétypal du loup n'était pas inconnu pour eux, ils l'avaient effectivement déjà rapidement abordé l'année dernière en petite section. De ce fait, à la fin, nous avons obtenu l'affiche reproduite en annexe 1.

Nous pouvons observer que les élèves varient très peu leurs tournures de phrases : ils la commencent bien souvent par « Il est ». Ils n'utilisent pas de substantifs. Comme la dernière fois, au début, ils me disaient simplement des mots comme « méchant », « noir » etc. Ma consigne était la suivante : « Sur l'affiche, nous allons décrire le loup. Vous allez donc me donner ses caractéristiques, me dire comment il est », et en conséquence, ils y répondaient sans se préoccuper de formuler des phrases que l'on pourrait écrire, à cause sans doute de l'absence d'un réel destinataire. J'ai encore dû leur donner un début de phrase : « Il est... » et c'est d'ailleurs sans doute pour cette raison que nous retrouvons cette répétition, à cause de la structure syntaxique inductrice. Les élèves ont simplement repris le modèle par mimétisme et parfois l'ont adapté. Ils restaient encore néanmoins beaucoup dans l'oral, sans se préoccuper de formuler un oral directement scriptible.

Dans un second temps, je leur ai lu d'autres albums de jeunesse où le loup apparaissait, mais cette fois-ci où il n'intervenait pas seulement comme le « méchant » de l'histoire. Nous avons ressorti l'affiche établie précédemment et j'ai relu ce que nous avions écrit, mot par mot en suivant avec mon doigt. Je voyais certains élèves très intéressés par ce geste et comprendre que ce que je pointais du doigt correspondait à ce que je disais. Par eux-mêmes, les élèves m'ont dit que l'affiche n'était plus vraie, qu'il y avait des choses à changer. Ils m'ont par exemple dit que « Le loup n'est pas tout le temps méchant ». Je leur ai alors demandé ce que nous allions écrire sur l'affiche et où. Je leur ai de nouveau lu l'affiche, et ils ont dû m'arrêter pour faire les modifications. Mais très vite un problème s'est posé : il n'y avait pas la place d'écrire. Les élèves ne s'en sont pas aperçus, ce qui montre qu'ils n'étaient pas encore totalement rentrés dans l'écrit mais restaient encore beaucoup dans l'oral. Cependant, j'ai pour la première fois devant eux coupé la feuille pour insérer une partie de feuille avec leur modification. Très rapidement est venue la question suivante « Maîtresse, pourquoi tu as coupé la feuille ? ». J'ai alors dû leur expliquer que c'était pour modifier le texte, pour insérer leur modification. Cette question a montré l'intérêt de certains à l'exercice. Nous avons obtenu l'affiche en annexe 1 bis. Ils ont eu cette fois plus de facilité à formuler des phrases que je pouvais écrire directement, sans doute parce qu’ils se sont ré-inspirés de ce que nous avions déjà écrit, et qu’ils n'avaient plus que des modifications à apporter. De plus, très vite, certains m'ont dit qu'il fallait que je coupe la feuille à tel endroit précis pour rajouter telle ou telle phrase, ce qui montre pour ces élèves qu'ils étaient déjà rentrés dans l'écrit et dans la modification du texte (même s'ils n'ont pas changé ce qui était déjà écrit, ils ont simplement ici complété l'affiche). Mais ces élèves correspondaient à une petite minorité, à ceux qui sont dans l'ensemble très bons dans les apprentissages de manière générale.

Ce qui pêche ici encore cependant est l'absence de destinataire : personne n'allait lire l'affiche, ce qui fait que la plupart des élèves n'étaient sans doute pas très motivés pour réaliser une belle affiche complète et que seuls quelques élèves participaient, ces élèves ayant sans doute compris que le vrai destinataire de l'affiche était eux-mêmes, ou en tout cas la classe, élaborant des savoirs culturels et les construisant pas à pas, cherchant à en garder mémoire par l'écrit. Cela a de nouveau créé quelques inattentions de la part des élèves, qui s'intéressaient plus à leur voisin qu'à l'affiche et ce qui a alors eu pour conséquence qu'à la fin, je devais faire de la discipline tout en gérant ce que me dictaient les élèves.

C. Points positifs et négatifs de la dictée à l'adulte en grand-groupe

Nous pouvons donc dire que la dictée collective comportait à la fois des aspects positifs et des aspects négatifs.

Du côté des aspects positifs, la dictée en collectif permet de nombreux échanges où au début beaucoup d'élèves veulent participer à la production de l'affiche. D'autres écoutent en silence, sont attentifs, réagissent parfois en montrant leur désaccord ou leur accord.

En revanche certaines limites sont à souligner, et notamment le fait qu'il est nécessaire de souvent rappeler les règles de prise de parole en grand groupe, comme le fait de lever le doigt et d'attendre d'être interrogé pour parler, d'écouter quand quelqu'un parle... Un autre problème en grand groupe est que, très vite, trop vite, une partie de la classe « décroche ». Les élèves ne sont plus attentifs, et seule une minorité continue de participer et d'être intéressée par l'activité. Ainsi, je passe plus de temps à faire de la discipline, à recadrer les élèves, à essayer de capter de nouveau l'attention de tous, qu'à vraiment élaborer l'affiche. Certains rentrent cependant très bien dans l'activité, même pour un court moment, mais d'autres continuent de vouloir attirer l'attention sur eux, de s'amuser avec leur voisin. Enfin, d'autres restent assis en silence mais je sens bien qu'ils ne sont plus concernés par ce qui se passe, qu'ils pensent à autre chose. La majorité des élèves sont en réception uniquement, seuls quelques-uns sont en production. Et au final, l'affiche n'est le résultat que d'un petit groupe de la classe. De plus, je n'ai pas pu prendre le temps de procéder à une réelle différenciation. Or pour une activité de ce genre, il est indispensable de la prévoir. D'autre part, une autre limite du collectif est que les enfants sont assis « en carré » et ne sont donc pas tous en face de la feuille : en conséquence, ils ne voient pas tous l'affiche, ni le geste du scripteur. Cette disposition peut générer des disputes entre les élèves, qui se poussent, se disputent pour mieux voir, etc.

Pour pallier ces limites, la solution qui me semble la meilleure est donc de faire des petits groupes qui auront été pensés spécifiquement en fonction de l'objectif à atteindre.

La dictée à l'adulte était un exercice nouveau aussi bien pour les élèves que pour moi. Lors de ces premiers essais, ils me demandaient à chaque fois « Maîtresse, pourquoi tu as sorti une feuille ? », question à laquelle je répondais que nous allions écrire quelque chose sur cette feuille. Cette question montre qu'ils n'étaient pas encore complètement rentrés dans l'activité, dans l'écrit, qu'ils ne comprenaient pas bien les enjeux de l'écriture et ses fonctions, et notamment le fait que l'écrit permettait d'avoir une trace de ce que nous pouvions dire, mais qu'ils manifestaient quand même un intérêt pour l'activité.

C'est après ces essais que je me suis réellement demandé comment produire une bonne

dictée à l'adulte et que j'ai choisi d'en faire mon sujet de mémoire.

2. Des essais en petits groupes

A. Une première réflexion

Après ces exercices collectifs de dictée à l'adulte, et après discussion avec mon directeur de mémoire, il m'est apparu notamment que la meilleure des solutions pour produire une bonne dictée à l'adulte était pour commencer de faire des plus petits groupes.

Je me suis donc appuyée sur ses conseils et j'ai commencé à me plonger dans des lectures m'apportant des aides sur la dictée à l'adulte. J'ai commencé par me pencher sur les Documents d'accompagnement des Programmes consultables sur Eduscol. Comme les documents d'accompagnement de 2015 sur le thème de la dictée à l'adulte n'ont pas encore parus (au 05/02/2016), je me suis alors appuyée sur ceux de 2010 qui expliquent que « pour entrer dans le dispositif de dictée de textes à l'adulte, il faut que l'enfant commence à maîtriser le langage oral d'évocation, qu'il soit capable de comprendre des récits complets, lus plusieurs fois par le maître, et qu'il commence à rappeler oralement un récit bien connu. » mais surtout que « l'enseignant veille à l'authenticité des situations et des projets d'écriture : il doit y avoir un véritable destinataire, un lecteur identifié, une fonction précise à cet écrit. » La question du véritable destinataire s'est alors posée à moi. En effet, jusqu'à présent, il n'y avait pas de destinataire précis, nous avions juste fait des affiches pour la classe, ce qui fait que personne ne les lisait, les parents ne rentrant pas dans l'école, à quelques rares exceptions près. Même si les productions de ces écrits sont parties de situations concrètes de classe, elles n'étaient pas vraiment authentiques car il y manquait notamment un réel destinataire. D'autre part, leurs écrits n'étaient pas non plus retravaillés après coup, il n'y avait pas de révision de l'écrit.

En effet, comme le dit Mireille Brigaudiot dans son ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, « les précautions à prendre sont de deux ordres: d'une part, celles qui relèvent du type d'activité qu'on demande aux enfants, d'autre part celles qui concernent leur capacité à entrer dans cette activité. Il ne suffit pas d'écrire pour être en production d'écrit […]. Il faut faire attention au destinataire : il doit pouvoir réellement lire le texte, sinon on reste dans une production « à vide », sans enjeu. » C'est ce qui s'est passé lors de mes premiers essais, puisque les écrits restaient dans la classe, n'ayant pas de véritable destinataire ; et les enfants ne sachant pas lire, l'écrit ne prenait pas sens pour eux et ils ne comprenaient pas le but réel de réaliser ces affiches.

J'ai donc cherché à créer une situation authentique de production d'écrit avec un vrai destinataire.

Suite à ce constat, je me suis d'abord souvenue des différentes étapes dans la production d'écrits permettant de développer l'approche cognitiviste de la rédaction. La première étape est d'abord la planification. Cette planification permet de récupérer les informations essentielles telles que le destinataire, ce qu'on va écrire... et qui permet de collecter et d'organiser ses connaissances. Ensuite, la deuxième étape est la mise en texte, c'est-à-dire la phase d'écriture à proprement parler et la création du message, en utilisant un lexique et une syntaxe corrects. Et enfin la troisième et dernière étape de ce processus est la révision où on vérifie la conformité de ce qu'on a écrit. C'est également l'étape où comme son nom l'indique on révise le texte, c'est-à-dire qu'on le corrige si nécessaire, qu'on le modifie, qu'on rajoute ou qu'on enlève certaines choses... Ces étapes sont récursives. La révision peut en effet se faire avant la fin du premier jet. Ainsi, on commence à écrire, puis on corrige ce qu'on a écrit, puis on planifie à nouveau en se demandant ce qu'on pourrait rajouter, on écrit et on corrige de nouveau... Ce modèle fournit un cadre de base à tout projet d'écriture.

B. La recette de la galette aux pommes et son analyse

J'ai choisi une situation concrète de classe. Il s'agissait d'écrire la recette de la galette aux pommes pour la coller dans les cahiers, pour qu'elle puisse être relue avec les parents. J'ai mené cette activité en petits groupes pour que les élèves soient plus disponibles pour mener l'activité, contrairement au grand-groupe. J'ai fait le choix ici de constituer des groupes hétérogènes pour permettre aux enfants les moins performants de comprendre l'activité en jeu. Nous verrons que ceux-ci sont rentrés petit à petit dans l'activité, se sont mis à parler, à participer à l'écriture de la recette. Nous avons revu en grand groupe les différentes étapes pour cuisiner une galette aux pommes. Ma consigne était la suivante à chaque début d'activité : « Vous allez écrire la recette de la galette aux pommes pour vos parents. Pour cela, vous allez devoir me donner les différentes étapes et je les écrirai sur une feuille, que vous collerez ensuite dans le cahier. » Il est important de faire comprendre aux élèves qu'il faut être clair et explicite pour le destinataire, pour que celui-ci n'ait pas de questions à se poser à la lecture de la recette et qu'il sache quoi faire. Ils avaient pour s'aider le pas à pas (la recette de la galette) (annexe 2), qu'ils avaient à leur disposition lorsque nous l'avions cuisinée ensemble.

Analysons plusieurs dictées à l'adulte (annexe 3). J'ai choisi de retranscrire ces

passages car ils me semblent les plus intéressants en terme de progression et de compréhension de l'activité.

Dans le premier groupe, nous pouvons observer que l'élève 2 a très rapidement compris un principe essentiel de l'écrit : qu'il fallait me donner des phrases complètes pour que je puisse les écrire, et pour que cela ait du sens pour le destinataire. Il a de plus compris le lien entre la lecture et l'écriture, puisqu'à un moment il me montre la feuille du doigt en me disant qu'il faut rajouter tel mot ici. Cet élève a également compris le lien entre le pas à pas de la galette et l'écriture. Il est bien dans l'écriture puisqu'il prend conscience de l'importance du destinataire, rajoute des précisions qu'il n'y avait pas avant à la relecture, supprime des répétitions... Par exemple, la phrase « Il faut éplucher la pomme et couper la pomme » devient « Il faut éplucher les pommes et les couper » : il supprime une répétition par pro-nominalisation.

L'élève 4 quant à lui participe très peu mais a été très attentif aux paroles de ses camarades. Il a participé seulement lorsque je l'ai sollicité, mais nous remarquons que sa phrase est relativement bien construite syntaxiquement et qu'elle a du sens.

L'élève 3 est celui qui a le plus de problème pour formuler une phrase correcte. En effet, il ne propose encore que des groupes de mots et ne fait pas de liens avec ce que disent les autres. Au contraire, l'élève 1 est rentré dans l'acte d'écrire. Nous remarquons en effet qu'au début il ne proposait que des groupes de mots également, puis petit à petit des phrases avec du sens et bien construites. Il interagit de plus avec l'élève 2 et complète certaines de ses phrases.

Dans le deuxième groupe, la plus grosse difficulté rencontrée est que les élèves ne tenaient pas compte du destinataire absent. Pour eux c'est sans doute quelque chose de logique de ne seulement donner que ce qui est nécessaire à la réalisation de la galette puisque nous l'avions déjà cuisinée en classe. J'ai essayé de leur rappeler la nécessaire prise en compte du destinataire plusieurs fois, puis je leur ai relu ce qu'ils m'ont dit et ce que j'avais écrit (une simple liste de mots au départ). A la fin, les élèves ont commencé à comprendre comment formuler des phrases qui s'écrivent sur feuille, ils étaient un peu plus dans l'écrit qu'au début de l'activité. Mais néanmoins ils ne sont pas encore tout à fait dans l'exercice, ils n'attendent pas que j'écrive et dictent les différentes étapes à la suite sans attendre que je les écrive. Mais le plus important reste que nous voyons que les élèves complètent parfois les propositions des uns et des autres. Ils commencent aussi à comprendre qu'il faut faire des phrases que l'on peut écrire (des phrases avec une bonne syntaxe) et que l'oral est différent de l'écrit.

Le plus gros problème du troisième groupe a été la concentration. En effet, lors des diverses relectures effectuées, ils ne m'écoutaient pas et parlaient entre eux. Je leur ai donc

rappelé que la recette était destinée à leurs parents, et ils ont été à la suite de cette remarque plus attentifs. D'où l'importance de rappeler que l'écrit a un destinataire. Nous observons que les élèves complètent les phrases des autres, interagissent ensemble.

J'ai essayé pendant cette dictée à l'adulte d'apporter des aides aux élèves. En effet, le recours à un canevas (le pas à pas de la recette) était possible et jouait le rôle du plan, de la « composition ». Tous les groupes se sont appuyés dessus pour savoir où ils en étaient dans l'écriture de la recette. Son intérêt est qu'il est facile à « lire » et à décrypter pour des élèves qui ne sont pas encore dans la lecture puisqu'il est en majorité constitué d'images, ce qui permet aux élèves de comprendre les différentes étapes et les différents ustensiles et ingrédients nécessaires à la recette de la galette. Je leur ai également rappelé plusieurs fois que le destinataire est absent et qu'il ne sait pas l'ordre des étapes, les ustensiles et les ingrédients à utiliser..., et qu'il faut alors être précis dans ce que nous disons si nous voulons que le destinataire comprenne où nous voulons en venir. J'ai aussi essayé d'encourager les enfants à formuler leurs énoncés en langage écrit, pour arriver à ce qui va s'écrire, tout en les laissant s'exprimer librement.

Cette première dictée à l'adulte était finalement assez pauvre car les élèves ne maîtrisaient encore ni la situation ni le langage écrit. Comme dans tous les domaines, il faut pratiquer pour progresser. C'est pour cette raison que je n'ai pas insisté sur les problèmes de répétitions. Cependant, des apports et des points positifs sont à souligner.

L'essentiel ici était en effet que les élèves formulent les étapes de la recette en langage écrit à leurs parents, et qu'ils ne me proposent pas seulement des verbes d'action isolés ou des groupes de mots. L'objectif était pour eux de comprendre qu'on n'écrit pas comme on parle, qu'il faut passer de ce qu'on a à dire à l'énonciation écrite. C'est ce qui s'est vu à la fin, car si bien souvent le début était difficile, ils ont réussi petit à petit à élaborer du texte à écrire. De plus, ils ont aussi compris qu'on se situait dans la zone oral-écrit lors de la mise en texte. En effet, nous constatons à la fois une transformation du texte et de l'activité langagière, et les élèves complétaient les propositions des uns et des autres pour élaborer une phrase, ce que nous avons pu observer à plusieurs reprises.

Un deuxième point positif de cette dictée à l'adulte est que très peu de maladresses syntaxiques ont eu lieu. En effet, la recette est, d'après Josette Jolibert dans son ouvrage *Former des enfants producteurs de textes*, un « texte à dominante explicative », et les élèves ont d'eux-mêmes compris qu'il fallait utiliser une énonciation de type impersonnelle comme par exemple « Il faut » + infinitif. Le vocabulaire culinaire a été dans l'ensemble bien ré-

utilisé et certains groupes ont utilisé quelques connecteurs logiques de type « d'abord, ensuite, après... », ce qui montre qu'ils sont déjà dans une structuration logique du texte avec un point de départ et un point d'arrivée avec différentes étapes, ce qui permet au destinataire d'être au clair dans l'avancement de la recette.

Mais toutefois, des limites ont aussi été rencontrées. La plus grande dans cette dictée à l'adulte est que le texte n'était pas assez autonome, c'est-à-dire que les enfants s'appuyaient trop sur le pas à pas et c'est pourquoi ne me donnaient que les accessoires ou les ingrédients nécessaires pour telle ou telle étape, or plus un texte est autonome, plus le texte vient réellement des élèves et plus les élèves travaillent le discours écrit. C'est pour cette raison qu'ils donnaient seulement le contenu à transmettre, mais sans le formuler en langage écrit. Par exemple, ils me disaient d'écrire « Des pommes », ou « Un couteau », et non : « Il faut éplucher des pommes puis les couper en morceaux avec un couteau ». De plus, communiquer la recette à leurs parents les intéressait finalement assez peu, seule une minorité était dans l'activité.

La mise en œuvre était aussi relativement difficile. En effet, même si le reste de la classe avait des activités à faire en autonomie, les élèves venaient bien souvent me voir pour me poser des questions ou pour me montrer leur travail fini, ce qui m'interrompait dans la continuité et pouvait parfois perdre les élèves qui étaient dans la production d'écrit.

Ces derniers ont également eu du mal à associer le coin regroupement où nous travaillions la dictée à l’adulte comme autre chose que le coin regroupement. Certains me disaient qu'ils voulaient aller faire un vrai atelier « comme les autres ».

De plus, même si nous avons fait toutes les étapes de la production d'écrit lors de cette dictée à l'adulte (planification, mise en texte et éditer le texte), ce qui me manque néanmoins est le retour sur leur écrit. Je ne sais pas en effet si tous les parents reliront le texte produit avec leur enfant. Or il est très important que les élèves puissent avoir ce retour, ce qui leur permet de faire la différence entre l'acte de lire et celui d'écrire.

Je me suis donc penchée sur l'idée d'un projet à mettre en place qui permettrait d'avoir un véritable retour sur nos écrits.

Ces dictées à l'adulte en petits groupes ont eu des apports bénéfiques sur les élèves. Ceux-ci sont effectivement peu à peu rentrés réellement dans le langage écrit mais quelques-uns sont encore en difficulté et c'est pourquoi j'ai essayé de trouver une situation qui puisse motiver tous les élèves.

II.Réflexion sur la mise en place d'un projet et sur les pratiques de l'enseignant

1. Mise en place du projet

Avec mon directeur de mémoire, nous avions parlé de l'idée de correspondance. Il se trouve que, par hasard, ma binôme a dans le même temps eu une animation pédagogique avec La Poste. Celle-ci est venue dans notre classe expliquer aux élèves le fonctionnement de la poste, du courrier... Mes élèves ont dû par la suite envoyer un dessin à l'adresse de l'école à un autre de leur camarade de classe. Les lettres sont arrivées quelques jours après. J'ai ouvert devant eux les différentes lettres et ils étaient très contents de recevoir du courrier. Mais un problème est rapidement apparu : certains dessins n'avaient pas de nom. Ce problème leur a fait comprendre l'importance de signer son courrier et de préciser son destinataire.

Avec ma binôme, voyant l'enthousiasme des élèves lorsque nous avons reçu les lettres, nous avons eu alors l'idée de mettre en place un projet sur la correspondance. Il a donc fallu trouver un partenaire. J'ai alors contacté plusieurs de mes collègues et j'ai eu un retour positif d'une autre maitresse qui a accepté de correspondre avec notre classe. Il s'agit d'une classe à double niveau (des Petits et des Moyens), mais elle a choisi d'écrire les lettres avec seulement ses Moyens.

Lorsque j'ai proposé aux enfants d'écrire à une autre classe, ils ont tout de suite été enchantés par la proposition et m'ont proposé beaucoup d'idées, sur lesquelles je reviendrai un peu plus loin. Le fait d'avoir un projet très concret, à savoir envoyer du courrier à une autre classe et en recevoir, avoir finalement une situation de vie réelle, permet aux élèves d'être motivés et donc d'entrer très facilement dans l'activité. De plus, comme le rappelle Mireille Brigaudiot dans son ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle,* la moyenne section est le bon moment pour commencer à dicter des messages et des récits simples, c'est pourquoi le fait de commencer par des courtes lettres où les élèves racontent quelque chose de vécu me semble une bonne idée. En outre, le groupe classe a favorisé l'adhésion de la classe au projet. En effet, ceux qui ont directement compris les enjeux (écrire à une autre classe, avoir une réponse...) ont transmis leur motivation aux autres, ce qui fait qu'à la fin de la séance, pratiquement tous les élèves étaient entrés dans le projet et impatients de commencer à écrire une première lettre.

Ce projet me permet donc de faire une vraie situation de communication avec un

émetteur (notre classe), un message (les lettres), et un récepteur (l'autre classe) et d'inverser les rôles (d'être également dans le rôle de récepteur et pas seulement d'émetteur). De plus, la correspondance permet une pratique régulière et « programmée » : lorsque nous recevons une lettre, nous la lisons et nous y répondons. Comme le dit Mireille Brigaudiot, dans le même ouvrage que précédemment « produire un écrit suppose d'avoir une intention d'écrire », ce qui est le cas ici.

De plus, pour elle, la dictée à l'adulte est un apprentissage de l'écrit à l'école qui peut se faire seulement si l'enseignant respecte des « principes de travail ». Ces principes sont au nombre de quatre.

Le premier principe est « le langage d'abord et toujours ». Il faut faire comprendre à l'élève que le langage est d'abord intérieur avant d'être extérieur. Lorsqu'il est extériorisé, le langage sert à communiquer. Mais parfois, l'enfant communique aussi également avec ses attitudes, ses expressions du visage... L'enseignant doit alors savoir décoder ces différents états du langage.

Le deuxième principe est « de faire de l'écrit un objet pas comme les autres ». Il s'agit ici de devoir rendre pour les élèves l'écrit un acte intéressant. Pour réussir à atteindre cet objectif, il faut prendre un sujet proche des enfants, de leur monde, de leur quotidien, de leurs goûts... S'ils se sentent concernés, alors ils rentreront plus facilement dans l'activité que si ce n'est pas le cas.

Le troisième principe est « être devant, être derrière ». Ce qu'il faut comprendre par là, c'est qu' « être devant » signifie avoir un objectif à long terme pour l'élève dans la maîtrise du langage écrit. « Être derrière » veut dire ajuster ses choix et ses attitudes pédagogiques en fonction des élèves afin de leur proposer des séances propices aux apprentissages, que l'élève soit actif. Pour cela, il faut que l'enseignant sache où l'élève en est. Il faut un « partenariat » entre les élèves et l'enseignant pour produire un bon texte écrit. Il faut qu'ils explicitent ensemble la tâche à réaliser, les différentes procédures pour y arriver...

Enfin, le dernier principe est celui qui dit qu'il faut « une ambiance de classe particulière ». Il faut une confiance entre les élèves et l'enseignant. Ce dernier ne doit pas piéger ses élèves mais au contraire coopérer avec eux.

Avant de me lancer dans ce projet de la correspondance, j'ai lu quelques ouvrages pour améliorer mes futures dictées à l'adulte. Je me suis beaucoup appuyée sur l'ouvrage de Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de la langue orale à l'école maternelle*, qui

considère qu'il y a quatre étapes de la production d'écrit au cycle 1 :

– Étape 1 : Prévoir et organiser : c'est un moment de langage intérieur où on se représente son destinataire, ce qu'on veut lui dire, où on choisit par où commencer... Cette étape sert les élèves à se représenter la situation de communication. Ils verbalisent le contenu sémantique de l'histoire, du message... qu'on mettra sous la forme d'un canevas.

– Étape 2 : Mettre en mots, améliorer et graphier le texte : on énonce de l'écrit. C'est une phase qui nécessite du temps et plusieurs relectures, des modifications... Les élèves doivent comprendre qu'un texte se travaille, qu'il peut être modifié, qu'on peut apporter des modifications comme la suppression, le remplacement, les ajouts, le déplacement... Ils comprennent alors qu'on écrit rarement un texte du « premier coup », qu'un texte doit être retravaillé. On enrichit le texte et on le clarifie si nécessaire. La notion de brouillon apparaît clairement aux yeux des élèves puisqu'on peut raturer, ajouter, couper et coller des morceaux de texte... Le brouillon devient un véritable outil de travail sous leurs yeux. On peut soumettre le texte presque définitif à des lecteurs mais on peut le laisser reposer un moment pour faire des lectures en différé. Cela introduit une première distance entre les enfants et leur écrit, et permet au travail d'amélioration de prendre toute sa valeur.

– Étape 3 : la phase d'édition du texte, où on met en forme le texte écrit en fonction du destinataire. Il faut si possible lui donner une forme proche de celle des écrits que les enfants peuvent rencontrer. Cette étape permet aux enfants de comprendre que la production écrite est terminée et que l'écrit va rejoindre son destinataire pour être lu.

– Étape 4 : Observer activement l'effet produit par leur écrit.

Cette dernière étape est celle qui me manquait lors de ma dictée à l'adulte sur les galettes. Le projet de la correspondance et les réponses aux lettres permettront aux élèves d'avoir un réel retour sur leur écrit.

En outre, d'après Josette Jolibert dans *Former des enfants producteurs de textes*, il est nécessaire qu'avant la production les élèves soient capables d'identifier de manière précise les paramètres de la situation de communication écrite qui vont déterminer sa production, à savoir :

– quel est le destinataire précis de mon écrit ?

– quel est le but de mon écrit ?

– quel est son enjeu ?

– quel est son objet précis ?

J’ai décidé de reprendre ces questions à chaque début de dictée à l'adulte pour que les élèves sachent à qui ils écrivent, pourquoi... : qu'ils soient dans un véritable projet d'écriture et qu'ils en saisissent les objectifs.

Pendant la production, il est important de faire attention à la linguistique du texte, c'est-à-dire aux fonctions dominantes, à l'énonciation (personne, espace, temps...) mais aussi à la linguistique de la phrase (ordre des mots, relations syntaxiques...). (NB : Pas de microstructures orthographiques en cycle 1 puisque c'est l'enseignant qui prend en charge l'outil scripteur).

2. Observation et évaluation des élèves

Avant de commencer ce projet, il m'a fallu observer attentivement et évaluer chacun de mes élèves. En effet, ces observations et cette évaluation sont nécessaires pour former les différents groupes de travail.

J'ai pris en compte tout ce que je savais d'eux depuis le début de l'année et ce qui était ressorti de la dictée à l'adulte sur la recette de la galette. J'ai également repris les notes prises sur leur langage et en ai repris des nouvelles sachant que le langage s'évalue au quotidien (lorsqu'ils me posaient une question, lorsqu'ils me racontaient une histoire, leurs gestes, leurs attitudes...). Le fait de mesurer leurs compétences langagières a pour but d'adapter mes objectifs et mes pratiques. En effet, j'ai décidé pour mes prochaines dictées à l'adulte de constituer des groupes homogènes pour ne pas qu'un élève moins « performant » se sente moins à l'aise vis à vis d'un élève avec plus de facilité au niveau du langage.

Pour aider l'élève, différentes étapes doivent se succéder. Chartier, Clesse et Hébrard définissent ainsi trois étapes d'acquisition :

– d'abord, « l'enfant est dans l'oral » : l'enfant raconte ce qu'il a à dire sans prêter attention au scripteur. C'est le cas rencontré lorsque les élèves devaient me donner les étapes de la galette aux pommes. Bien souvent, ils ne prenaient pas le temps de me dicter et d'attendre que j'écrive leur propos sur la feuille, mais ils étaient dans une conversation entre eux et avec moi ;

– ensuite, l’élève « prend conscience de l'écrit » : l'enfant observe les gestes du scripteur et s'adapte au rythme de parole de celui-ci, il évolue vers une réelle énonciation écrite. Il peut

perdre l'aisance qu'il avait à l'oral car il se concentre trop sur l'écrit. Il ne s'appuie plus sur son oral spontané. Ce signe est positif car il montre que l'élève est en train d'évoluer vers l'écrit ;
– enfin la dernière étape où « l'enfant dicte » : il se situe de manière consciente dans la production d'écrit, il attend que le scripteur écrive, il ralentit son débit...

Pour faire une bonne dictée à l'adulte, plusieurs critères sont à mon sens essentiels. Le premier est que l'élève doit arriver à faire de l'oral un oral scriptible, c'est-à-dire que l'on peut écrire directement sur papier et qui peut être lu par un destinataire absent de la situation. Mais il faut également que l'élève communique pour maîtriser mieux la langue, qu'il contrôle la cohérence syntaxique, qu'il apprenne à ralentir le débit d'élocution pour laisser le temps à l'enseignant d'écrire ce qu'il dit...
D'autres éléments sont aussi à prendre en compte, du point de vue du groupe-classe cette fois-ci. La dictée à l'adulte permet d'apprendre à écouter l'autre, pour compléter ses idées ou au contraire ne pas répéter ce qu'il a déjà dit notamment, mais aussi de s'intégrer dans la classe en enrichissant ses camarades par ses idées.

Pour noter l'évaluation des progrès, j'ai choisi de noter sur une fiche individuelle quelques éléments d'observation et d'évaluation sur la performance. Cette fiche permet en premier lieu de savoir à quelle étape de Chartier, Classe et Hébrard se situe l'élève dans l'acquisition d'un écrit directement écrivable (annexe 4). Plusieurs éléments sont pris en compte, notamment l'attention de l'élève vis-à-vis du scripteur, s'il est attentif ou non à ses gestes, le débit de l'élève lorsqu'il dicte, le niveau syntaxique (phrases simples, complexes, temps utilisés, pronominalisation ou au contraire la répétition des noms, l'utilisation de connecteurs...), la cohérence du récit... J'ai fait le choix de ne faire qu'une seule et même ligne pour la syntaxe pour ne pas avoir trop de choses à observer. De plus, ce qui m'intéresse vraiment ici concerne plus les attitudes des élèves vis-à-vis de l'écriture (s'ils dictent, s'ils sont attentifs à mes gestes...) que leur niveau syntaxique.

Je n'avais pas encore cette fiche au moment de la dictée à l'adulte concernant la galette aux pommes, mais je l'ai remplie par la suite à l'aide des diverses notes que j'avais pu prendre, pour pouvoir noter et comparer l'évolution entre deux dictées à l'adulte.

J'ai choisi d'analyser les évaluations de deux élèves à deux moments assez éloignés de l'année pour permettre de voir les évolutions.

Prenons par exemple les évaluations de l'élève de l'annexe 5. C'est un élève qui avait

des difficultés en début d'année à rester concentré lors du coin regroupement, qui participait également très peu et qui se faisait parfois difficilement comprendre à cause d'un léger retard au niveau langagier. Lors de la dictée à l'adulte de la galette aux pommes, cet élève est encore nettement dans l'oral. Il ne me dictait pas et participait très peu, ou alors pour me parler de choses qui n'avaient pas de rapport avec le sujet. Après recul, il se peut qu'il ait eu une mauvaise compréhension de l'exercice ou du moins que cela ne faisait pas sens pour lui, et c'est pour cette raison qu'il n'était pas concentré. Nous remarquons néanmoins une très nette évolution avec la dictée à l'adulte concernant l'histoire inventée (qui s'est déroulée avant les vacances de Pâques). Effectivement, cet élève m'a parfois posé des questions sur ce que j'écrivais, il voulait toucher le papier et le feutre. C'est par ailleurs à la suite de cette dictée que de lui-même il s'est mis à vouloir écrire au tableau son prénom, ce qui montre qu'il a commencé à prendre conscience de l'écrit. Il a de plus participé très nettement. Il a en outre échangé dans le calme avec les autres sur ce qui se passait dans l'histoire, ce que les personnages faisaient... Cette amélioration est sans doute liée au fait qu'il a dans le même temps progressé au niveau syntaxique (il produit des phrases simples mais complètes) mais aussi qu'il est aujourd'hui capable de rester assis pendant tout le coin regroupement, de participer, de poser des questions...

Si nous prenons maintenant les évaluations de l'élève de l'annexe 6, nous pouvons remarquer que lors de la recette de la galette aux pommes, il ne dictait pas et était encore dans l'oral. Mais il regardait déjà néanmoins un peu mes gestes, ce qui montre qu'il s'intéressait à l'activité. Si nous regardons maintenant l'évaluation concernant les résumés (je détaillerai cette dictée à l'adulte dans la troisième partie de mon mémoire), nous observons encore qu'une amélioration s'est produite pour cet élève. Il a en effet produit des phrases complexes comme par exemple « C'est le loup qui voulait faire une promenade. ». En outre, son débit a considérablement ralenti, puisqu’il attendait en effet que j'écrive et que je relise ce que j'avais écrit pour continuer sa phrase. Il me dictait donc par groupes de mots en étant très attentif à mes gestes de scripteur.

L'hétérogénéité de la classe m'a permis de faire des groupes homogènes en fonction de leur niveau de langage. Ces groupes ont permis je pense que tous participent davantage aux dictées à l'adulte que lors de la recette de la galette aux pommes. En effet, peut-être se sont-ils sentis plus à l'aise qu'avec des bons parleurs qui prenaient le dessus sur eux. Du fait qu'ils participent tous, tous ont donc pu progresser. Même si tous mes élèves ne sont pas partis du même point de départ, tous ont progressé, chacun à leur rythme.

Après ces différentes recherches et ces diverses observations, j'ai mis en place des séances spécifiques pour la dictée à l'adulte en lien avec mon projet « correspondance », séances que nous allons analyser dans la prochaine partie.

III.Les séances de dictée à l'adulte : une vraie pédagogie à mettre en place

1. La première lettre du projet correspondance

A. Les différentes étapes de l'écriture de la lettre

Après avoir suivi l'animation avec La Poste qui est venue dans notre classe, j'ai lu au retour des vacances de février aux élèves l'album de jeunesse *Le gentil facteur*, album dans lequel un facteur distribue le courrier à des personnages connus. Il y a du courrier de toute sorte : des invitations, de la publicité... Cette lecture a permis aux élèves de prendre conscience de la diversité du courrier que l'on peut recevoir chez soi, mais aussi du vocabulaire lié à la poste, celui-ci n'étant pas acquis malgré l'animation. Nous avons donc revu ensemble la notion d'enveloppe, et également de ce qu'on écrivait dessus (l'adresse, le destinataire), et de timbre.

J'ai alors proposé d'écrire à une autre classe. Tout de suite, les élèves ont été très motivés par l'idée et beaucoup de questions et de propositions leur sont venues à l'esprit. Un véritable dialogue et un riche moment d'échanges ont alors eu lieu :

« Maitresse, pourquoi on va écrire à une classe ? Ça veut dire quoi, qu'on va écrire à une autre classe ? ont demandé ceux qui n'avaient pas saisi l'enjeu

– On peut leur raconter ce qu'on fait en classe ! ont répondu en chœur d'autres
– On peut leur envoyer les histoires qu'on aime ?
– Et aussi la recette de la galette ?
– On peut leur dire ce qui est affiché dans la classe ? »

Beaucoup de questions sont venues de la part des élèves. J'ai donc cadré un peu les choses, et en classe entière, nous avons listé avec les élèves tout ce qu'ils voulaient dire dans la lettre pour ne pas oublier. Cette liste sert de canevas et renvoie à la première phase de la production d'écrits, à savoir la planification, et correspond également à la phase 1 de Mireille Brigaudiot (prévoir et organiser son écrit). Les élèves rappellent le destinataire (une autre classe qu'ils ne connaissaient pas encore), ce qu'ils veulent dire...

Commence l'écriture de la lettre. J'ai choisi pour cela de faire quatre groupes de cinq

ou six élèves. Ces groupes sont constitués par niveau de langue suite aux diverses évaluations effectuées (notamment sur la dictée à l'adulte des galettes). Cette phase constitue la mise en texte, c'est la création du message à proprement parler. Chaque groupe a participé à l'élaboration de la lettre (annexe 7).

Le premier groupe, le groupe des plus petits parleurs, ont voulu écrire ce que nous faisions en classe directement. Je n'ai pas voulu intervenir dans l'ordre des choses pour ne pas les brusquer ni les forcer à me parler de quelque chose dont ils n'avaient pas envie de parler. Un deuxième groupe a rajouté que nous avions un ordinateur dans la classe, et a proposé l'idée que nous envoyions notre photographie de classe pour que nos correspondants voient à quoi nous ressemblions. Cette proposition prouve que ce groupe a conscience du destinataire derrière la lettre, qu'elle va être lue. Un autre groupe a voulu parler de la recette de la galette aux pommes mais aussi qu'il voulait, si les élèves de l'autre classe étaient d'accord, envoyer des « résumés d'histoires que nous aimons ». Enfin, seul le dernier groupe, le groupe des bons parleurs, a remarqué que nous ne nous étions pas présentés. Les élèves ont alors cherché à comment ils pouvaient présenter la classe. Nous voyons ici l'aspect récursif des phases du processus rédactionnel puisque les élèves planifient de nouveau en prenant en compte le destinataire. Ils ont voulu préciser le nombre de garçons et de filles, mais aussi le nom de l'école et les référents de la classe (les maitresses et l'ASEM). Le fait d'avoir pensé à se présenter prouve que ce groupe a pris conscience qu'il y avait un véritable destinataire, que des élèves de leur âge allait lire leur lettre, et qu'ils ne les connaissaient pas. C'est pourquoi ils ont pensé à se présenter.

Enfin, en classe entière, nous relisons la lettre à chaque fois qu'un groupe travaille dessus et rajoute ou corrige des choses. C'est la révision. Lorsque j'ai relu la lettre au fur et à mesure, les élèves ont exactement retrouvé ce qu'ils avaient dit, et c'est avec plaisir que certains se sont exclamés : « C'est moi qui l'ai dit ça ! ». Ils ont retrouvé leur activité langagière. Ces exclamations montrent que les élèves ont compris que l'écrit était aussi du langage, que cela raconte des choses, et pas n'importe lesquelles : celles qu'ils ont décidé de raconter.

B. Les points forts et les limites de l'écriture de cette lettre

Cette dictée à l'adulte présente donc des points positifs comme des points négatifs.

Concernant les points positifs, nous pouvons dire que les conditions matérielles étaient relativement bonnes. En effet, les groupes de langage ont permis que tous les élèves, ou

presque, participent. Seuls quelques-uns très en difficulté ne sont pas rentrés dans l'activité, même s'ils ont toutefois parfois participé au coin regroupement. Le fait d'avoir deux moments d'ateliers dans la journée a permis de garder une bonne dynamique de l'écriture. Le moment de regroupement pour lire le nouveau morceau de texte produit a aussi été productif puisqu'à chaque fois les élèves apportaient quelques modifications et de nouvelles idées. La confrontation des productions s'est faite très facilement et tous les élèves étaient impatients de savoir ce que leurs camarades avaient rajouté, de voir l'évolution de la lettre et de donner leurs avis. L'alternance entre les petits groupes et le grand-groupe a été pour ces raisons assez pertinente.

Au niveau des outils et du support d'écriture, j'ai choisi d'avoir une grande feuille verticale visible par tous, avec les élèves installés face à la feuille pour qu'ils puissent tous voir ce que j'écrivais, de suivre visuellement la progression de l'écriture.

Ils ont commencé également à comprendre qu'il était possible de faire une activité au coin regroupement autrement qu'en classe entière.

Un dernier point fort de l'écriture de la lettre est que la notion de destinataire s'est construite d'elle-même pour les élèves. En effet, le fait d'envoyer la lettre permet aux élèves de saisir qu'elle va être lue.

Des points négatifs restent à souligner. Le premier, et non le moindre, est que les autres élèves n'étaient pas assez en autonomie. Pourtant habitués à poser le travail sur la chaise du coin regroupement, à ranger leur matériel et à prendre un jeu en autonomie lorsqu'ils ont fini leur activité, beaucoup sont venus me déranger pour me montrer leur travail, ce qui m'a plusieurs fois interrompue dans ma dictée à l'adulte, mais a aussi parfois coupé leurs camarades qui me dictaient une phrase. Certains voulaient aussi savoir ce que nous racontions. Ce n'est pas négatif en soi car nous voyons à travers ces réactions que les élèves sont intéressés par l'activité et qu'ils ont envie d'y participer. C'est pourquoi, dans le cas où ils n'intervenaient pas, je les ai laissés écouter la progression de l'écriture de la lettre.

La lettre reste en outre relativement pauvre en terme de contenu parce que les élèves commencent seulement à comprendre que le langage peut s'écrire sur papier et être lu : comme dans tout apprentissage, pour progresser, il faut de la pratique.

C. Les aides apportées par l'enseignant

Lors de l'écriture de cette lettre, il a été important pour les élèves et pour moi d'appuyer mon regard : « Que veux-tu leur raconter ? » en regardant l'élève et « Que vais-je

écrire ? » en regardant la feuille, pour que les élèves fassent bien la distinction entre oral et écrit. Cela a permis en partie aux élèves de rentrer dans l'écriture d'une lettre et de changer leur discours, de se rappeler que les correspondants n'étaient pas en classe avec nous, qu'ils ne nous connaissaient pas, et qu'il fallait donc être un minimum précis dans ce qu'ils racontaient.

J'ai essayé de leur faire prendre conscience que nous n'écrivons pas comme nous parlons, avec des phrases comme « Tu crois que les enfants de l'autre classe vont comprendre ? » pour leur permettre de passer de ce qu'ils ont à dire à l'énonciation écrite. En effet, l'élaboration d'un texte à écrire se situe dans la zone oral-écrit : il y a à la fois transformation du texte mais aussi de l'activité langagière. J'ai voulu respecter le plus possible leurs formulations, mais parfois leur syntaxe n'était pas correcte. C'est pourquoi je proposais des formulations orales comme par exemple « Tu as dit... j'écris ça, tu es d'accord ? ». Je n'ai en revanche pas cherché à modifier le vocabulaire utilisé, il fallait vraiment qu'ils sentent que c'était eux qui avait écrit la lettre, que c'était leur propre lettre.

Ce que j'ai également voulu leur faire comprendre ici était de ralentir leur débit pour me laisser le temps d'écrire. Je relisais très lentement en suivant avec mon doigt mot à mot la phrase écrite, en montrant la première lettre du mot. Lorsqu'ils me disaient une phrase très rapidement, j'écrivais quelques mots seulement, et leur relisais ce que j'avais écrit, pour leur faire saisir que je ne pouvais pas écrire aussi vite que ce qu'ils me disaient, pour essayer de les faire passer à l'acte de dicter. C'était assez difficile encore et c'est un point à ce stade qui reste nettement à améliorer. Il aurait plus fallu que je l'explicite.

Il a de temps en temps fallu recadrer les élèves parce qu'ils changeaient de place et bougeaient, mais le fait qu'ils soient tous installés face au tableau et surtout face à la lettre permettait toutefois d'éviter trop de dispersion.

J'ai aussi répondu aux nombreuses remarques des élèves sur l'écrit : « Pourquoi tu barres ? Pourquoi tu découpes ? Pourquoi tu mets ce truc bizarre ? » « Ce truc bizarre » étant en réalité un point d'interrogation. Toutes ces remarques prouvent qu'ils sont intéressés par l'activité et par l'écrit. La question sur le point d'interrogation m'a également permis de faire repérer aux élèves quelques marques de ponctuation comme les guillemets, les points, la majuscule.

Finalement, les interventions de l'enseignant et ses attitudes doivent être modulées en fonction de chaque enfant en prenant en compte non seulement son niveau de langage, mais aussi son caractère, ses difficultés et ses facilités. Avant toute chose, l'enseignant doit être pour l'élève un scribe. Comme le soulignent Chartier, Clesse et Hébrard dans leur ouvrage *Lire écrire, tome 2 : Produire des textes*, c'est le premier récepteur du texte et il se doit d'être

« un soutien permanent de l'effort langagier de l'enfant ».

Pour résumer, l'enseignant doit dire ce qu'il écrit mot après mot, demander à l'enfant de ralentir son débit, demander des explications, des éclaircissements sur le contenu, s'étonner, répéter sans écrire, manifester son embarras, proposer certaines corrections, mais aussi relire.

2.Résumés d'histoires lues et connues

A. Les différentes étapes d'écriture de ces résumés

Toujours lors du projet correspondance, mes élèves ont voulu raconter aux élèves de l'autre classe les histoires que nous avions lues en classe. Je me suis emparée de leur idée pour pratiquer une dictée à l'adulte, sachant que si l'idée venait d'eux, ils seraient beaucoup plus à même d'être concentrés et motivés pour faire l'activité. Les élèves ont donc écrit un résumé d'une histoire.

Je vais analyser le résumé d'un groupe de parleurs de niveau relativement correct (annexes 8 et 8 bis). J'ai choisi d'analyser cette dictée à l'adulte car comme nous allons le constater, malgré le fait d'avoir un groupe de langage dit homogène, au niveau de la production d'écrit, apparaît toutefois une hétérogénéité assez visible.

Avant de commencer l'écrit à proprement parler, comme dans chaque dictée à l'adulte, nous avons fait une rapide planification à l'oral en répondant en questions vues précédemment :

- quel est le destinataire précis de mon écrit ? les correspondants
- quel est le but de mon écrit ? raconter une histoire
- de quoi va-t-on parler ? des personnages, de ce qu'il se passe, du lieu.

Les élèves ont, lors de cette phase, rappelé ce qui se passait dans l'histoire. *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos est une histoire que nous avions lue dans le cadre de la séquence sur le personnage du loup, et sur laquelle les élèves avaient relativement bien travaillé, en mettant notamment dans l'ordre des images séquentielles. C'est donc une histoire qu'ils maîtrisaient et savaient raconter. Ils ont prévu ce qu'ils allaient dire et verbaliser le contenu.

La deuxième étape consistait à mettre en mots le texte, à énoncer de l'écrit. Je détaillerai ce point dans la partie suivante.

Les correspondants ne connaissaient pas l'histoire et ont de ce fait voulu la lire d'après un retour que nous avons eu. Un élève de ma classe s'est exclamé : « C'est parce qu'on leur a

écrit qu'ils ont voulu lire l'histoire ! » Un autre a dit : « Oui, et comme on leur a pas raconté la fin, ça leur a donné envie. » Les élèves ont eu un véritable retour sur leur écrit, et nous voyons par leurs manifestations qu'ils sont très contents de l'effet produit. Ils comprennent que l'écrit, ce n'est pas juste écrire sur du papier, mais c'est aussi communiquer aux autres. Ici, ils ont donné envie à une autre classe de lire une histoire.

B. Analyse élève par élève

J'ai choisi de retranscrire ces quelques passages parce qu'ils contiennent l'essentiel de ce que les élèves ont compris, et de leur progression.

Nous pouvons observer que l'élève 2 a saisi la notion de chronologie dans une histoire puisqu'il propose directement de commencer le résumé par « C'est l'histoire de » et surtout qu'il précise le genre d'écrit (récit) et le personnage principal. Il n'est en revanche pas encore totalement dans l'acte de dicter comme l'entendent Chartier, Clesse, et Hébrard mais il semble encore plutôt être au deuxième stade, c'est-à-dire qu'il prend conscience de l'acte d'écrire, tout comme l'élève 1 qui donne des groupes de mots.

Les élèves 1 et 2 sont attentifs aux traces de révision que sont les ratures ou les fléchages. L'élève 1 questionne et l'élève 2 lui répond. L'élève 2 a compris le but de barrer, et a donc compris qu'un texte se révisait, qu'il fallait le relire pour corriger ce qui n'allait pas. L'élève 1 au début n'en comprend pas le but, mais nous voyons par sa remarque « On peut barrer le « et après » comme dans l'autre phrase » qu'il commence à s'imprégner des enjeux que l'écriture d'un texte demande, et notamment ici la notion de révision et de brouillon.

Ces deux élèves commencent donc réellement à entrer dans la production d'écrit. De plus, ils interagissent ensemble à de nombreuses reprises.

L'élève 3 quant à lui n'a commencé à participer que lorsque je l'ai interrogé mais nous observons toutefois qu'il dicte : il sépare les mots par des silences et observe attentivement mes gestes, choses que ne faisaient pas forcément les deux élèves précédents ; nous pouvons dire qu'il dicte réellement. De plus, nous voyons qu'il a compris que la lecture était liée à l'écrit puisqu'il sait où rajouter le mot « ensuite » pour que la phrase ait du sens. Il se situe donc de manière consciente dans la production d'écrit, malgré son erreur de sens dans l'utilisation d'un connecteur logique. Il finit de plus par se corriger à l'aide de l'élève 2 qui lui en revanche a compris la notion des connecteurs logiques et les utilise à bon escient, ce qui prouve qu'il est dans l'énonciation écrite puisque le fait de baliser son texte par des connecteurs logiques ou temporels fait parti des compétences de l'énonciation écrite.

Seul l'élève 4 se situe encore complètement dans l'oral. Il ne fait pas de phrases

complètes et donne seulement des groupes de mots. Il n'a pas conscience que le texte va être lu par d'autres enfants avant que je ne lui pose la question. En outre, malgré l'aide de ses camarades, il ne comprend pas, je pense, le but de l'exercice. Il ne ralentit pas non plus le débit lorsqu'il répète une phrase que lui a donnée un autre élève. Il participe très peu même si de temps en temps il rajoute des mots comme « petit » pour le lapin, ce qui montre qu'il est quand même attentif à ce qui se passe sur le moment présent et qu'il écoute ce que ses camarades disent. Au moment des diverses relectures, il a également écouté attentivement ce que je lisais.

C. Les points forts et ce qui reste encore à améliorer

Cette dictée à l'adulte comporte des points positifs, mais certains points restent encore à améliorer.

Du côté des points forts, nous constatons qu'elle est plus riche que les dictées précédentes. Le fait de partir d'une histoire connue et lue à de nombreuses reprises a rendu sans doute l'activité plus simple pour les élèves.

Ceux-ci, sauf exceptions, ne formulent plus des groupes de mots ou des mots isolés, mais essayent vraiment de dire des phrases. Celles-ci sont d'ailleurs plus complexes, et à la relecture, les élèves rajoutent d'eux-mêmes des connecteurs temporels, suppriment quelques répétitions... Encore une fois, très peu de maladresses syntaxiques se sont produites. Ce qui est également intéressant à remarquer, c'est que les élèves n'ont finalement pas repris les phrases de l'album telles quelles mais ils ont cherché à les reformuler. Nous pouvons considérer que résumer ou raconter une histoire consiste à en faire un compte rendu. Les élèves ont très rapidement compris qu'il fallait respecter la chronologie pour respecter le sens de l'histoire et pour que quelqu'un qui ne connaissait pas l'histoire puisse la comprendre. Le fait que certains groupes laissent du suspens montre qu'ils ont eu pour intention de donner envie de lire, de susciter le désir de lire chez leur lecteur. Nous pourrions finalement presque dire qu'ils ont écrit une quatrième de couverture dans ce cas-là plutôt qu'un résumé, ce qui est peut-être lié au fait que souvent je leur lis la quatrième de couverture et ils font des hypothèses sur ce qui va se passer dans l'histoire. La plupart des groupes ont utilisé après des relectures des connecteurs logiques, ce qui confirme ce que nous avions déjà pu observer avec la recette de la galette, à savoir que la structuration logique du texte est acquise ou en très bonne voie d'acquisition pour eux. Ils savent qu'il faut un début, mais aussi une fin, avec au milieu différentes étapes, et qu'il faut les expliquer clairement : qu'il faut respecter la

temporalité de l'histoire.

D'autres bons indicateurs sont à souligner. J'ai effectivement remarqué que les élèves commençaient à ralentir le débit, à segmenter, à répéter leur phrase voire à demander à ce que je relise, ce qui est une avancée décisive dans le langage écrit. Ce qui a permis ces actions est sans doute lié au fait que les élèves disposaient de l'album et qu'ils pouvaient s'y référer en cas de besoin, même si les histoires racontées étaient connues de tous. J'ai donc finalement pu, contrairement à la recette de la galette, écrire ce que me disaient les élèves au fur et à mesure.

Un autre point positif est que je commençais moi-même à m'habituer à l'exercice, j'étais plus à l'aise et j'ai plus pris le temps d'écouter les élèves, de les guider avec des questions ouvertes pour qu'ils puissent d'eux-mêmes se corriger et compléter les propositions des uns et des autres.

Enfin, les autres sont beaucoup moins venus me voir lorsque j'étais avec un groupe. Ils sont de plus en plus autonomes et ont compris que ce que nous faisions avec un groupe allait être lu en classe entière, et qu'ils seraient donc au courant de ce que leurs camarades avaient écrit.

En revanche, quelques points sont encore à travailler.

En effet, nous constatons que dans un premier temps, les élèves utilisent encore beaucoup la répétition du pronom « il » ou du nom commun « Le loup ». Il a fallu plusieurs relectures pour qu'ils remarquent que le « Et après » était aussi souvent répété, même s'ils l'ont par la suite corrigé, ce qui est positif. Il n'y a qu'un seul groupe qui n'a pas remarqué ces répétitions malgré les relectures.

Un deuxième point négatif est encore que peu d'élèves ont fait attention aux gestes du scripteur. Nous remarquons que ceux qui y font très attention sont également ceux qui parviennent le plus à ralentir leur débit, et à attendre que je relise ce que j'écris pour continuer leur phrase.

Ce que nous pouvons finalement dire sur cette dictée à l'adulte, c'est qu'au final très peu de différences ont été observées en réalité entre les groupes. Tous voulaient participer et offrir un résumé à l'autre classe. De plus, dans tous les groupes il y avait des élèves encore uniquement dans l'oral, tandis que d'autres commençaient à dicter et à être dans la production d'écrit.

3.Écriture d'une histoire

A. Les étapes de l'écriture d'une histoire

Après avoir lu plusieurs histoires, mes élèves ont voulu écrire leur propre histoire. J'ai donc établi un calendrier pour prévoir les différentes étapes.

La première étape est la planification, comme dans toute production de texte. Il s'agissait ici de faire une ébauche de l'histoire ainsi que la construction d'un canevas sur lequel les élèves pourraient par la suite s'appuyer. Les élèves ont choisi les personnages, les événements. Toujours sur une grande feuille blanche, j'ai noté un résumé de l'histoire, les grandes étapes ainsi que les personnages. Tous les élèves se sont mis d'accord sur le scénario ensemble. C'était une étape importante pour ne pas changer d'idées en cours d'écriture. Il a également fallu choisir un destinataire. J'ai demandé à qui ils voudraient raconter leur histoire. Plusieurs réponses sont venues : aux parents, aux correspondants, aux élèves des autres classes... Finalement, nous nous sommes mis d'accord pour envoyer notre histoire aux correspondants, mais aussi la raconter aux élèves des autres classes et en donner un exemplaire aux parents de la classe. Les destinataires étant plus nombreux, cela a d'autant plus motivé les élèves à écrire cette histoire.

La deuxième étape concerne l'écriture même du texte. J'ai choisi de consacrer quelques semaines à la rédaction du texte, sans me donner une date précise en tête. La rédaction se fait par ateliers dans lesquels les différents groupes de niveau rédigent un épisode de l'histoire.

Enfin, un dernier temps pourra être éventuellement consacré à la phase d'édition du texte où les élèves devront morceler le texte en paragraphes sur plusieurs pages pour créer leur propre album. Des séances d'illustration seront également prévues.

B. La mise en texte et l'analyse

C'est encore, à ce stade de l'écriture de mon mémoire, un projet en cours.

Nous observons toutefois que le fait d'écrire une histoire ensemble a encore plus renforcé la cohésion du groupe-classe. De plus, dire ce que j'écris mot après mot amène l'élève à ralentir son débit et à aligner son rythme d'expression sur celui que l'adulte adopte pour dire en même temps qu'il écrit. Les élèves ont dans l'ensemble été nettement plus attentifs à mes gestes, certains commencent même à suivre le stylo des yeux pour sans doute contrôler en permanence la fidélité du scripteur. Cette attitude montre qu'ils ont compris que j'écrivais bien ce qu'ils me dictaient. De mon côté, j'ai essayé de davantage verbaliser les majuscules, les points... et de continuer la relecture à chaque nouvelle phrase. J'ai également essayé d'employer un ton parfois plus suspensif pour inciter les élèves à poursuivre, et à ne pas hésiter à plus solliciter les élèves les moins attentifs.

Cependant, des difficultés se sont fait ressentir. Notamment au niveau de la gestion de la durée du travail. J'ai parfois fait durer la dictée trop longtemps pour finir l'épisode de l'histoire, mais voyant l'attention des élèves baisser, j'ai compris qu'il ne fallait pas hésiter à scinder les séances. Il vaut mieux faire des séances plus courtes mais plus constructives pour les élèves qu'au contraire des séances trop longues qui les fatiguent. La gestion des prises de parole de l'élève reste également une difficulté. En revanche, tous se sont pendant ces séances relativement bien écoutés et ont été attentifs aux propos de leurs camarades.

Je vais pour étayer mes propos analyser une partie de la retranscription de la rédaction du début de l'histoire, élève par élève (annexe 9).

Au niveau du débit, tous l'ont considérablement ralenti, et dictent maintenant par groupes de mots. Ici, seul l'élève 4 a encore des difficultés à le ralentir. Il est toutefois attentif à mes gestes et nous le sentons investi dans l'histoire, même s'il a pour cela fallu le questionner et le diriger de nouveau dans l'activité. Il participe en effet à l'histoire et insiste pour que ce qu'il dise soit écrit, comme par exemple les cris du loup. L'élève 3 quant à lui ne ralentit son débit de paroles que lorsque je le lui demande, ce qui est tout de même très positif en moyenne section. C'est d'ailleurs ce que font la majorité des élèves, car seuls quelques-uns le ralentissent d'eux-mêmes.

L'élève 2 a bien compris que nous pouvions barrer certains mots pour les remplacer par d'autres afin d'améliorer le texte, ce qui montre qu'il est désormais dans l'écrit et non plus dans l'oral. Il arrive à saisir la répétition de certains mots également, d'où le fait qu'il veuille les remplacer.

Le gros point positif est que tous les élèves ont participé, sans doute parce qu’écrire leur propre histoire les motivait, d'où l'importance pour ce type d'exercice d'avoir des situations motivantes pour les élèves. Nous observons également des interactions entre élèves, qui se répondent et se complètent sans forcément passer par l'enseignant.

Tous les élèves ont finalement bien progressé dans la dictée à l'adulte (ralentir son débit, attention vis-à-vis du stylo et des gestes du scripteur...) et dans l'écrit. Ils comprennent plus ou moins ce qu'écrire un texte implique comme conventions (faire des phrases correctes au niveau de la syntaxe, préciser à chaque fois de quoi nous parlons pour le destinataire qui est absent...)

CONCLUSION

En conclusion de ce mémoire, je peux dire que ces expériences menées en classe m'ont beaucoup appris sur ma pratique et sur mes élèves. En effet, faire de la production écrite avec des élèves de moyenne section était pour moi une grande inconnue et notamment l'exercice de la dictée à l'adulte qui est beaucoup plus compliqué et complexe qu'il n'y parait au premier abord.

Je pense pouvoir dire que tous les élèves ont progressé dans l'écriture et dans l'initiation aux spécificités de l'écrit. Tous ont fini par se poser des questions sur l'écrit, par observer de plus en plus mes gestes, et même pour quelques-uns de réellement me dicter leur texte. En effet, pour être dans le langage écrit, plusieurs critères sont nécessaires. Il faut d'abord s'adapter à un destinataire absent et donc préciser toutes les informations, mais aussi baliser le texte par des connecteurs temporels et spatiaux. Les élèves ont également fini par comprendre qu'écrire un texte nécessitait du temps et qu'il fallait passer par plusieurs phases de planification, d'écriture à proprement parlé, et de révision du texte. Même si tous ne sont pas encore totalement dans la dictée, tous ont compris que des différences entre le langage écrit et oral existaient, et qu'il fallait à l'écrit tout expliciter et fournir le maximum d'informations pour le destinataire absent, mais aussi que nous pouvions à tout moment revenir sur ce qui avait été écrit pour corriger, modifier, remplacer... contrairement à l'oral où nous ne pouvons pas effacer ce qui a été dit. Tous se dirigent petit à petit vers un oral directement scriptible. En effet, lors des premières dictées à l'adulte, ils ne me disaient que des groupes de mots, ou des mots, puis, au fur et à mesure, ils ont commencé à formuler des phrases, d'abord simples, puis de plus en plus complexes en introduisant notamment des connecteurs et en supprimant des répétitions en utilisant la pro-nominalisation.

Concernant ma pratique de classe, changer les modalités de travail m'a été bénéfique. En effet, au début de l'année, je ne faisais pas de groupe de langage, alors que c'est parfois nécessaire, et notamment pour la dictée à l'adulte. J'ai pu ainsi mieux différencier et apporter des étayages différents pour chaque groupe. Mon rôle premier dans cet exercice est resté en outre d'être le scripteur, mais aussi de demander à l'élève de ralentir ce débit et d'en expliquer la raison : il est nécessaire de ralentir le débit pour avoir le temps d'écrire, de dire et de relire ce qu'il écrit, mot à mot, en cours et en fin d'activité, parfois de demander des éclaircissements sur le contenu du texte...

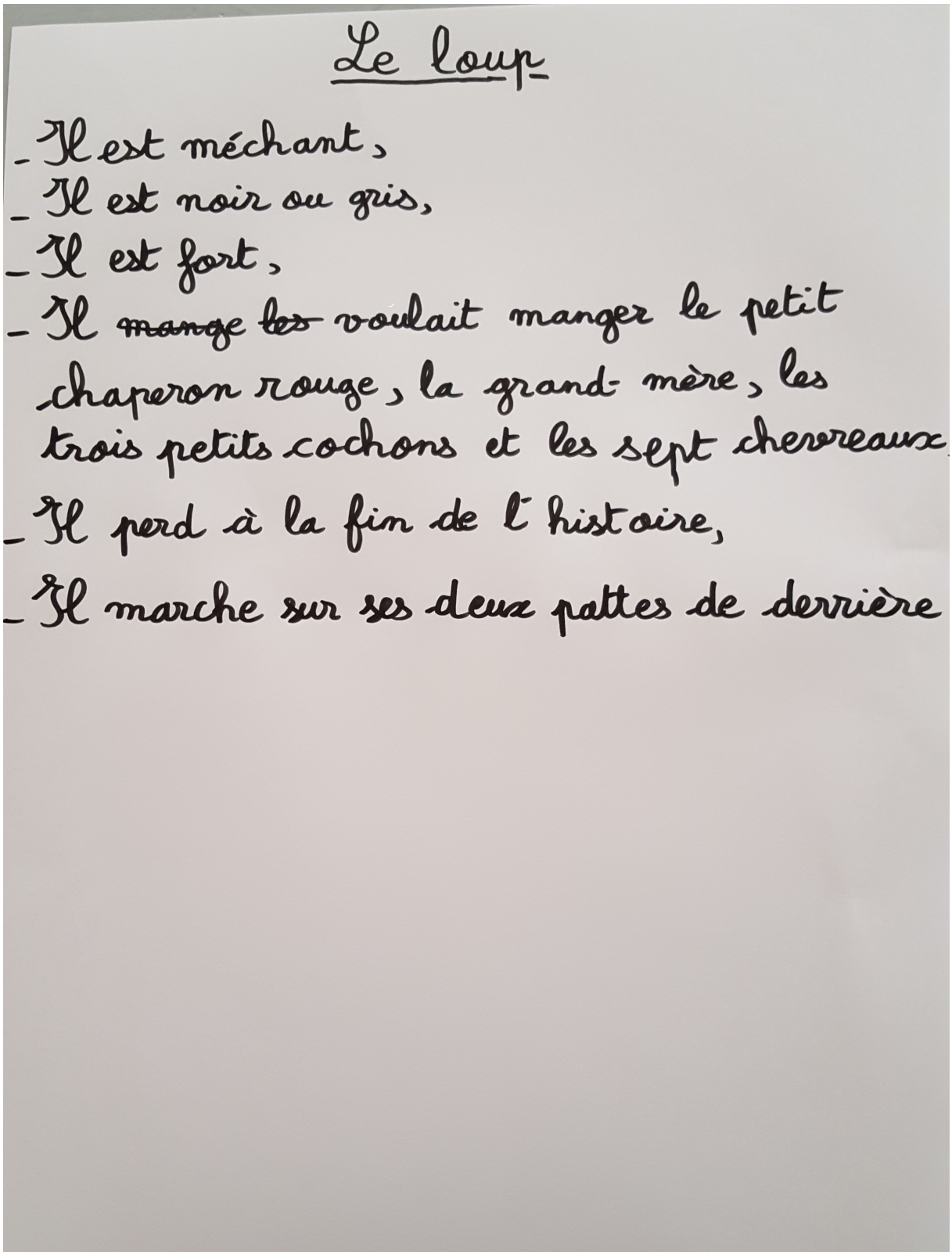
Finalement, pour faire une bonne dictée à l'adulte, plusieurs critères sont à prendre en compte. Les élèves doivent tout d'abord être motivés par le projet. Il faut passer par des

phases de planification, d'écriture du texte et de révision. Ces phases pouvant se répéter. Planifier l'écriture permet aux élèves de comprendre l'enjeu de l'écrit, de savoir ce qu'ils vont écrire, à qui... Les phases de révision servent à modifier le texte et à faire comprendre aux élèves qu'écrire un texte demande du temps, des relectures... Le fait de multiplier les exercices et les situations variées de dictée à l'adulte a permis aux élèves de comprendre les différents enjeux en fonction de l'écrit (écrire une lettre à un destinataire qu'ils ne connaissent pas, écrire un résumé, écrire une recette...). L'importance du destinataire est à prendre en compte, le fait de savoir pour les élèves qu'ils vont avoir un véritable retour sur leur écrit joue beaucoup pour eux. Tous ces différents facteurs ont permis aux élèves de passer progressivement à un oral scriptible.

C'est un exercice que j'aimerais beaucoup refaire, en m'y prenant plus tôt dans l'année, mais aussi si j'en ai l'occasion avec d'autres niveaux et même dans les autres cycles, ce qui engendrera d'autres attentes et d'autres difficultés. J'aurais également aimé pour les élèves en grande difficulté langagière faire de la dictée à l'adulte en situation duelle.

ANNEXES

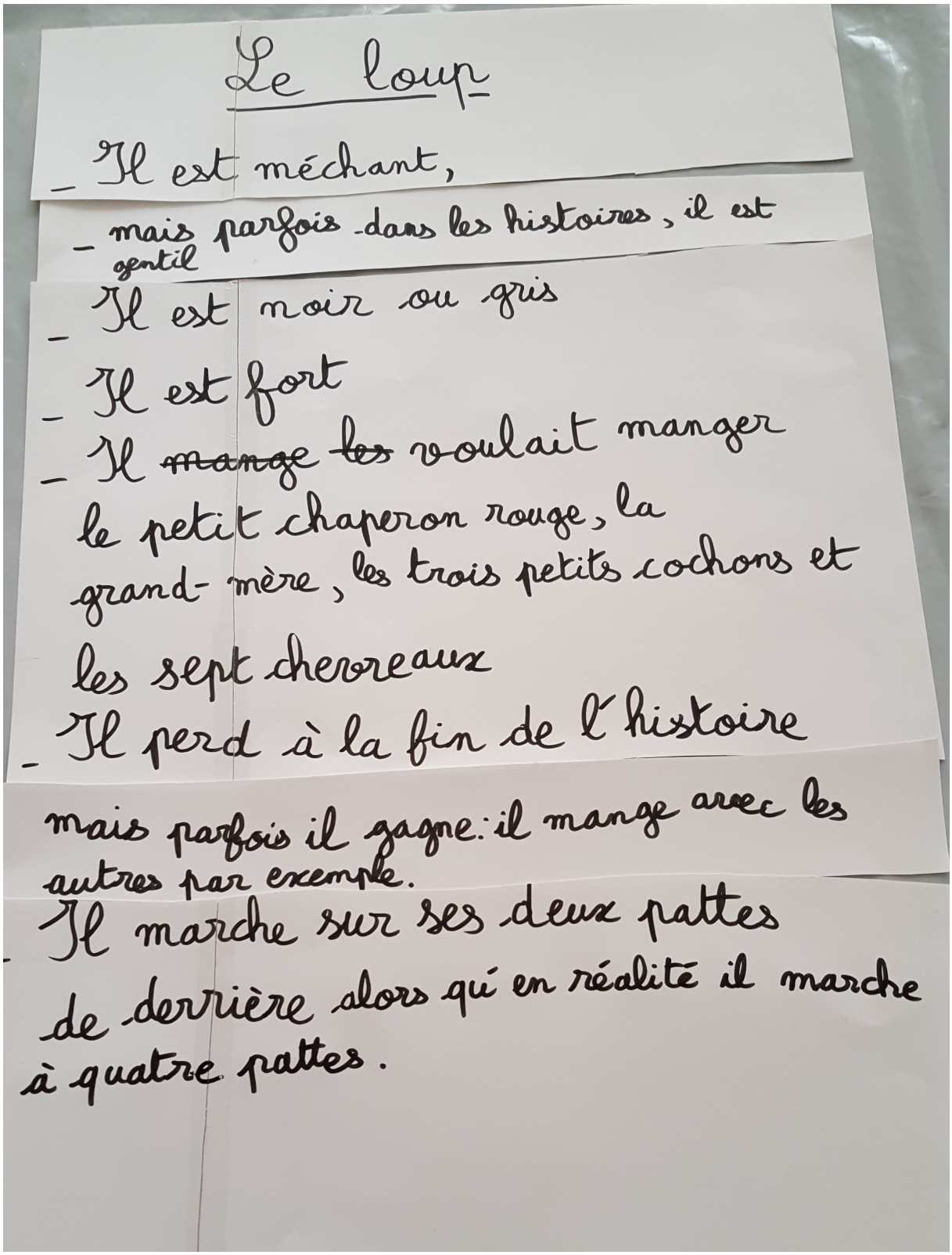
Annexe 1 : Affiche loup initiale



Le loup

- Il est méchant,
- Il est noir ou gris,
- Il est fort,
- Il ~~mange les~~ voulait manger le petit chaperon rouge, la grand-mère, les trois petits cochons et les sept chevreaux
- Il perd à la fin de l'histoire,
- Il marche sur ses deux pattes de derrière

Annexe 1 bis : Affiche loup corrigée



Le loup

- Il est méchant,
- mais parfois dans les histoires, il est gentil
- Il est noir ou gris
- Il est fort
- Il ~~mange les~~ voulait manger le petit chaperon rouge, la grand-mère, les trois petits cochons et les sept chevreaux
- Il perd à la fin de l'histoire mais parfois il gagne: il mange avec les autres par exemple.
- Il marche sur ses deux pattes de derrière alors qu'en réalité il marche à quatre pattes.

Annexe 2 : Pas à pas galette

LA GALETTE AUX POMMES

INGREDIENTS :

4	POMMES	
2	ROULEAUX DE PÂTE FEUILLETEE	
4	CUILLERES A SOUPE DE SUCRE	
1	PINCEE DE CANNELLE	
1	VERRE D'EAU	
1	JAUNE D'OEUF	

MATERIEL :

1	SALADIER	
1	COUTEAU	
1	ECONOME	
1	CUILLERE	
1	FEVE	
1	PINCEAU PÂTISSIER	
1	FOURCHETTE	
1	MOULE A TARTE	
1	MICRO-ONDES	
1	FOUR	

RECETTE :

1. Éplucher les pommes	
2. Couper les pommes en petits morceaux	
3. Les mettre dans le saladier	
4. Saupoudrer de sucre. Verser l'eau. Rajouter la cannelle	
5. Faire cuire 5 minutes au micro-ondes	
6. Étaler la pâte feuilletée dans le moule, la piquer avec une fourchette	
7. Verser la compote	
8. Poser la fève	
9. Étaler la 2ème pâte par dessus	
10. Dorer la pâte avec un jaune d'œuf et faire un quadrillage	
11. Faire cuire au four préchauffé 30 minutes à thermostat 7	

Annexe 3 : Dictées à l'adulte galette

M = Maitresse
E1/2/3/4 = élève 1/2/3/4
Es = élèves

Groupe 1 :

M : « Alors j'ai écrit : « Il faut éplucher la pomme et couper la pomme »

E1 : « Écraser la pomme ! »

M : « J'écris juste « écraser la pomme » ? Comment je vais écrire E1 ? »

Es : « Euh.... »

M : « Alors je vais vous relire : J'ai marqué il faut éplucher la pomme et couper la pomme, qu'est-ce que je vais écrire ? Je vais juste écrire écraser la pomme ? »

Es : « Oui ! »

J'écris donc « écraser la pomme » puis je relis depuis le début mot à mot en montrant les mots du doigt.

E2 : « Faut mettre il faut là ! »

M : « Ensuite ? E3, qu'est-ce qu'on fait ? »

E3 : « Couper la pomme ! »

E1 : « Non ça on a déjà écrit ! »

E2 : « Ici !On en est ici ! »

[...]

E2 : « Il faut mettre la pâte dans le moule »

M : « Oui très bien, ensuite E4, qu'est-ce qu'on a fait et qu'est-ce que je vais écrire ? »

E4 : « Hum, on met la fève, et faut mettre la pâte après. »

M: « J'ai écrit on met la fève et faut mettre la pâte après. Est-ce que ça vous va ? »

Es : « Oui ! »

E3 : « Après le jaune d'oeuf. »

M : « J'écris juste le jaune d'oeuf sur la feuille, tu crois que papa et maman vont comprendre ? »

E2 coupe la parole : « Non, il faut écrire, on a mis le jaune d'oeuf sur la pâte ! »

E1 : « Pour que la galette soit dorée. »

E2 : « Et ensuite on la met au four ! »

Groupe 2 :

E1 : « La pomme »

M : « Juste la pomme ? »

E2 : « Non, et aussi ça ! »

E3 : « C'est quoi ça ? »

E1 : « De la cannelle »

M : « Vous allez un peu vite, si j'écris juste la pomme dans votre cahier, vous croyez que papa et maman vont comprendre la recette en la lisant ? »

E1 : « Non. »

M : « Alors qu'est-ce que je vais écrire ? »

E2 : « La cannelle ! »

E3 : « La cannelle ! »

E4 : « La cannelle ! »

M : « J'écris la pomme et la cannelle ? C'est tout ? »

E1 et E2 : « Non ! »

M : « Moi j'écris ce que vous me dîtes. »

E3 : « Le saladier ! »

M : « Papa et maman en lisant ce qu'on a écrit est-ce qu'ils vont savoir ce qu'il faut faire avec la pomme, la cannelle et le saladier ? »

Es : « Non... »

M : « Alors comment on peut écrire pour que papa et maman sachent ce qu'il faut faire ? Comment est-ce qu'on va écrire ? »

E2 : « Après il faut mettre du sucre. »

M: « Tout de suite le sucre ? D'abord qu'est-ce qu'on a fait avec les pommes, essayez de vous rappeler ! »

E1 : « On épluche... »

E3 : « La pomme. »

E1 : « Non, on épluche les pommes ! »

E3 : « Après on coupe les pommes. »

E2 : « On met dans le saladier, puis après il faut mettre du sucre et de la cannelle »

E4 : « Et on met le saladier dans le micro-ondes ! »

Groupe 3 :

E1 : « D'abord on coupe la pomme »

M : « J'écris d'abord on coupe la pomme ? »

E2 : « Non plusieurs pommes ! »

M : « Donc qu'est-ce que je vais écrire ? »

E1 : « D'abord on coupe plusieurs pommes ! »

M : « Mais les pommes on les coupe tout de suite ? »

Es : « Non... »

M : « Qu'est ce qu'on a fait avant de les couper ? »

E3 : « D'abord on les a épluchées. »

M : « Ah ! Donc qu'est ce que je vais écrire ? »

E3 : « D'abord, on a épluché les pommes. »

E1 : « Ensuite on les a coupées. »

Après relectures

M: « Qu'est-ce que j'écris ensuite ? »

E1 : « Éplucher et couper les pommes ! »

E2 : « Non on a déjà écrit ça ! »

E3 : « On met les pommes dans un saladier »

M : « Ensuite qu'est ce qu'on rajoute dans le saladier ? »

Es : « De la cannelle et du sucre ! »

M : « Donc, qu'est ce que je vais écrire ? »

E1 : « De la cannelle et du sucre ? »

M : « Je vais juste écrire ça ? Vous pensez que papa et maman vont comprendre quand ils vont lire ça ? »

E2 : « Il faut rajouter du sucre. »

E3 : « Et de la cannelle »

E2 : « Dans le saladier ! »

M : « Ensuite ? »

E1 : « Micro-ondes ! »

M : « Donc qu'est-ce qu'on va écrire ? »

E1 : « On a cuit et chauffé les pommes dans le micro-ondes pour avoir de la compote de pommes »

M : « Très bien ! »

Annexe 4 : Fiche évaluation

PRENOM :			
Niveau d'acquisition	1 : l'élève est dans l'oral	2 : l'élève prend conscience de l'écrit	3 : l'élève dicte
Débit de parole	1 : il ne dicte pas	2 : il commence à s'adapter au rythme du scripteur et à ralentir son débit	3 : ralentit totalement son débit
Attention vis-à-vis des gestes du scripteur	1 : aucune attention	2 : attention peu élevée	3 : attention forte
Niveau syntaxique (phrases simples ou complexes, pronominalisation utilisée ou non, connecteurs logiques utilisés ou non...)	1 : quelques erreurs	2 : bon	3 : très bon
Cohérence des phrases énoncées (dictées ou non)	1 : pas de rapport avec le sujet	2 : cohérence avec le sujet	
Commentaires :			

Annexe 5 : Évaluations d'élève

PRENOM	Galette aux pommes		
Niveau d'acquisition	1 : l'élève est dans l'oral	2 : l'élève prend conscience de l'écrit	3 : l'élève dicte
	X		
Débit de parole	1 : il ne dicte pas	2 : il commence à s'adapter au rythme du scripteur et à ralentir son débit	3 : ralentit totalement son débit
	X		
Attention vis-à-vis des gestes du scripteur	1 : aucune attention	2 : attention peu élevée	3 : attention forte
	X		
Niveau syntaxique (phrases simples ou complexes, pronominalisation utilisée ou non, connecteurs logiques utilisés ou non...)	1 : quelques erreurs	2 : bon	3 : très bon
	X		
Cohérence des phrases énoncées (dictées ou non)	1 : pas de rapport avec le sujet	2 : cohérence avec le sujet	
	X		
Commentaires :	peu de participation, toujours dans l'oral parle de ce qu'il a mangé chez lui comme gâteau		

PRENOM	Histoire inventée		
Niveau d'acquisition	1 : l'élève est dans l'oral	2 : l'élève prend conscience de l'écrit	3 : l'élève dicte
	X		
Débit de parole	1 : il ne dicte pas	2 : il commence à s'adapter au rythme du scripteur et à ralentir son débit	3 : ralentit totalement son débit
	X		
Attention vis-à-vis des gestes du scripteur	1 : aucune attention	2 : attention peu élevée	3 : attention forte
		X	
Niveau syntaxique (phrases simples ou complexes, pronominalisation utilisée ou non, connecteurs logiques utilisés ou non...)	1 : quelques erreurs	2 : bon	3 : très bon
		X	
Cohérence des phrases énoncées (dictées ou non)	1 : pas de rapport avec le sujet	2 : cohérence avec le sujet	
		X	
Commentaires :	Ne dicte pas mais fait attention au guitre (lorsque je le passais, venait me le redonner) Echange avec les autres pour "débattre" des personnages. Bien dans l'activité → voulait raconter une nouvelle histoire. Phrases complètes.		

Annexe 6 : Évaluations d'élève

PRENOM	Galette aux pommes		
Niveau d'acquisition	1 : l'élève est dans l'oral	2 : l'élève prend conscience de l'écrit	3 : l'élève dicte
	X		
Débit de parole	1 : il ne dicte pas	2 : il commence à s'adapter au rythme du scripteur et à ralentir son débit	3 : ralentit totalement son débit
	X		
Attention vis-à-vis des gestes du scripteur	1 : aucune attention	2 : attention peu élevée	3 : attention forte
	X	X	
Niveau syntaxique (phrases simples ou complexes, pronominalisation utilisée ou non, connecteurs logiques utilisés ou non...)	1 : quelques erreurs	2 : bon	3 : très bon
		X	
Cohérence des phrases énoncées (dictées ou non)	1 : pas de rapport avec le sujet	2 : cohérence avec le sujet	
		X	
Commentaires :	Phrases complètes et correctes "Il faut éplucher les pommes." Regardait parfois quand j'écrivais. Bonne cohérence avec le sujet		

PRENO	Résumé C'est moi le plus fort		
Niveau d'acquisition	1 : l'élève est dans l'oral	2 : l'élève prend conscience de l'écrit	3 : l'élève dicte
		X	
Débit de parole	1 : il ne dicte pas	2 : il commence à s'adapter au rythme du scripteur et à ralentir son débit	3 : ralentit totalement son débit
		X	
Attention vis-à-vis des gestes du scripteur	1 : aucune attention	2 : attention peu élevée	3 : attention forte
			X
Niveau syntaxique (phrases simples ou complexes, pronominalisation utilisée ou non, connecteurs logiques utilisés ou non...)	1 : quelques erreurs	2 : bon	3 : très bon
			X
Cohérence des phrases énoncées (dictées ou non)	1 : pas de rapport avec le sujet	2 : cohérence avec le sujet	
		X	
Commentaires :	Commence à dicter par groupes de mots Dit aux autres de ralentir pour que je puisse écrire Utilisat° de connecteurs logiques S'est levé pour regarder mes gestes, attend que je répète ce que j'écris pour continuer ses phrases		

Annexe 7 : Lettre

Bonjour,

Nous sommes à l'école maternelle Éblé à Paris. Nous avons deux maitresses qui s'appellent Yaël et Charlotte. Nous avons aussi une assistante qui s'appelle Badiaa.

Nous sommes les enfants de la classe 5 en moyenne section. Il y a 13 filles et 13 garçons.

Nous avons collé des travaux sur les murs de la classe pour la décorer : des châteaux, des galettes, des peintures à la bille... Nous avons aussi affiché les groupes de couleur.

Nous avons un ordinateur dans la classe.

Nous vous envoyons une photo de notre classe. Pouvez-vous nous envoyer une photo de votre classe, s'il vous plaît ?

Nous vous enverrons aussi si vous le voulez la recette de la galette aux pommes et des résumés d'histoires que nous aimons !

Au revoir et à bientôt !

La classe 5

Annexe 8 : Dictée à l'adulte – résumé

M = Maitresse
E1/2/3/4 = élève 1/2/3/4
Es = élèves

Retranscription du résumé de *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos

Les élèves se mettent d'accord sur l'histoire qu'ils veulent raconter aux correspondants. Je leur explique qu'ils vont devoir faire un résumé de l'histoire.

E1 : « C'est le loup, il se promène dans la forêt. »

M : « J'écris ça ? Tu peux me répéter ? »

E2 : « Non d'abord pour commencer une histoire, il faut dire « C'est l'histoire de... »

M : « D'accord, donc j'écris quoi ? »

E2 : « C'est l'histoire d'un loup.

E1 : « qui veut faire une promenade. »

M : « Tu peux me répéter plus doucement, pour que je puisse écrire sur la feuille ? »

E1 : « C'est l'histoire »

M : « C'est l'histoire » (écrit en même temps)

E1 : « D'un loup »

M : « D'un loup » (écrit en même temps)

E1 : « Qui veut »

M : « Qui veut » (écrit en même temps)

E1 : « Faire une promenade »

M : « Faire une promenade » (écrit en même temps)

(Je relis la phrase mot à mot en suivant les mots avec mon doigt)

M : « Et ensuite E3, que se passe-t-il ? »

E3 : « Il rencontre un petit lapin. »

M : « J'écris ça ? »

E3 : « Oui. »

M : « Tu me le dis plus doucement ? »

E3 : « Il – rencontre – un – petit - lapin » (sépare les mots par des silences et attend que j'écrive les différents mots)

M : « Et ensuite il se passe quoi E4 ? »

E4 : « Petit chaperon rouge »

M : « Je vais écrire quoi ? »

E4 : « Le petit chaperon rouge ? »

M : « C'est tout ? »

E4 : « Je ne sais pas. »

M : « Je vais tout relire du début » (relecture du texte) « Si j'écris seulement, petit chaperon rouge, tu penses que les correspondants vont comprendre ? »

E4 : « Non. »

M : « Que faut-il écrire alors ? »

E4 : « ... »

E2 : « Et après il rencontre le petit chaperon rouge ! »

M : « E4, tu me le dis pour que j'écrive sur la feuille ? »

E4 : « Et après il rencontre le petit chaperon rouge. » (répète la phrase sans ralentir le débit)

(…)

Nous arrivons au premier résumé. Le lendemain, je relis le texte écrit avec eux. L'élève 3 me fait de lui-même la remarque suivante : « On dit tout le temps « Et après il rencontre » »

M : « Oui c'est vrai, qu'est-ce-qu'on pourrait écrire à la place ? »

E1 : « Il rencontre en premier un lapin. »

E4 : « Petit lapin ! »

M : « D'accord, je rajoute en premier, et petit. » (relit la nouvelle phrase) « ça vous va ? »

Es : « Oui. »

E3 : « On peut dire il rencontre ensuite le petit chaperon rouge, faut rajouter le mot ensuite ! »

M : « Où je vais rajouter le mot ensuite ? » (relit la phrase en pointant mot à mot)

E3 : « Ici ! » (me montre le bon endroit)

M : « Donc ça donne, Et après il rencontre ensuite le petit chaperon rouge. »

E2 : « Faut enlever le Et après. »

(Je barre le Et après)

E1 : « Maitresse, pourquoi tu as barré ici ? »

E2 : « C'est pour corriger la phrase. »

(Je relis la phrase en montrant toujours les mots avec le doigt)

M : « Ensuite, que voudriez-vous corriger d'autre ? »

E1 : « Dans la (compte les phrases) quatrième phrase, on peut barrer le et après comme dans l'autre phrase. »

(Je barre le et après)

M : « Et j'écris quelque chose à la place ? »

E3 : « En deuxième. »

M : « En deuxième, il rencontre les trois petits cochons, c'est cela que tu veux que j'écrive ? »

E3 : « Oui. »

(écrit en deuxième)

E2 : « C'est pas en deuxième. »

M : « Tu veux dire que ce n'est pas en deuxième qu'il rencontre les trois petits cochons ? »

E2 : « Bah... Non. En premier il rencontre le lapin, en deuxième le petit chaperon rouge, et en troisième les trois petits cochons. »

M : « Tout le monde est d'accord ? »

Es : « Oui. »

M : « Donc, qu'est-ce-que je vais écrire ? »

E3 : « En troisième, il rencontre les trois petits cochons. »

(barre « en deuxième » pour mettre « en troisième »)

Annexe 8 bis : Résumés de *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos

Premier résumé :

C'est l'histoire d'un loup qui veut faire une promenade.

Il rencontre un petit lapin.

Et après il rencontre le petit chaperon rouge.

Et après il rencontre les trois petits cochons.

Et après il rencontre les sept nains.

Le loup demande à chaque fois : « Qui est le plus fort ? »

Et après il rencontre un crapaud...

Résumé après plusieurs relectures :

C'est l'histoire d'un loup qui veut faire une petite promenade dans les bois.

Il rencontre en premier un petit lapin.

Il rencontre ensuite le petit chaperon rouge.

En troisième, il rencontre les trois petits cochons.

Puis il rencontre les sept nains.

Le loup demande à chaque fois : « Qui est le plus fort ? »

Et en dernier, il rencontre une espèce de petit crapaud...

Annexe 9 : Retranscription d'une dictée à l'adulte lors de l'écriture de l'histoire

Pour information, lors de la planification, voilà ce qui a été décidé par les élèves :

–les personnages : un loup méchant, un loup gentil, des chèvres et le petit chaperon rouge

–les actions principales :

–Le loup méchant veut manger les chèvres, puis le petit chaperon rouge mais il n'y arrive pas.

–Il veut par la suite manger le loup gentil mais il n'y arrive pas non plus.

–Le loup gentil va aider le loup méchant à devenir un gentil loup.

–Il y a à la fin de l'histoire deux loups gentils

M = Maitresse

E1/2/3/4 = élève 1/2/3/4

Es = élèves

Avec le groupe qui a, à priori, le plus de difficultés au niveau de la dictée à l'adulte, nous débutons l'histoire...

Les élèves rappellent l'histoire et les personnages sans problème.

M : « Alors, comment va commencer l'histoire ? »

E1 : « C'est un loup qui va manger tout le monde. »

E2 : « Non, faut commencer par il était une fois. »

M : « Donc, qu'est-ce que vous voulez que j'écrive ? »

E1 : « Il était une fois un loup méchant. »

E2 : « Il était une fois – un loup – méchant. » (sépare la phrase de l'élève 1 en groupe de mots, j'écris en même temps qu'il me dicte et je relis la phrase en montrant du doigt)

M : « Et ensuite ? »

E3 : « Le loup méchant va manger les chèvres. »

E4 : « Mais il n'y arrive pas. »

M : « Attendez, je n'ai pas le temps d'écrire. »

E3 : « Le loup méchant – va manger – les chèvres – mais – il – n'y arrive – pas. » (sépare les mots en même temps que j'écris et que je relis au fur et à mesure, puis relecture de tout ce que

j'ai écrit)

M : « Très bien, et ensuite ? »

E2 : « On dit deux fois le loup méchant... »

M : « Par quoi nous pouvons remplacer alors ? »

E3 : « Il va manger les chèvres mais il n'y arrive pas. »

M : « Comment je vais faire ? »

E2 : « Il faut barrer et remplacer, comme tu as fait pendant qu'on racontait l'histoire ! »

M : « Barrer quoi ? »

E2 : « Le loup méchant ! Et remplacer par il. »

(je barre et je remplace, et je relis le texte)

E1 : « Mais il va pas manger les chèvres car il y arrive pas ! »

E3 : « Tu peux écrire, il veut manger les chèvres mais il n'y arrive pas. »

(je barre, remplace et relis le texte)

M : « Et ensuite E4 ? »

E4 : « Faut dire pourquoi il y arrive pas. »

M : « Et tu as une idée ? »

E4 : « Car il tombe dans l'eau ? »

M : « Tu me redis ça plus doucement pour que je puisse l'écrire ? »

E4 : « Car il tombe dans l'eau » (suit mon stylo du regard mais ne ralentit pas le débit)

E1 : « Et comme il tombe dans l'eau il a crié ! »

E4 : « Ouh ! Ouh ! Aouh ! »

M : « Qu'est-ce-que vous voulez que j'écrive ? »

E1 : « Tu peux écrire : Le loup – a crié. »

E4 : « Ouh ! Ouh ! Aouh ! »

(J'écris ce que les élèves 1 et 4 me disent)

BIBLIOGRAPHIE

•BRIGAUDIOT Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2014

•CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HÉBRARD Jean, *Lire écrire, tome 2 : Produire des textes*, Paris, Hatier, 1998

•Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Rapport numéro 2011-108, *L'école maternelle*, 2011

•JOLIBERT Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1984

RÉSUMÉ

Lorsque j'ai commencé à enseigner en maternelle en moyenne section, j'avais très peu connaissance de ce qu'il était possible de faire avec des élèves de cet âge au niveau de l'écrit. Un peu par hasard et en pratiquant diverses activités, je me suis rendue compte que la dictée à l'adulte était un bon moyen de les faire progresser dans l'écrit et dans les conventions que cela implique, mais que c'était un exercice difficile et que je connaissais finalement relativement mal. J'ai alors tenté de monter un projet pour pouvoir exercer cette dictée à l'adulte dans de bonnes conditions. C'est à l'analyse de ces dictées à l'adulte qu'est consacré ce mémoire, à leurs apports et à leurs limites, aussi bien pour les élèves que pour moi-même. Ce mémoire m'a permis de faire évoluer mes pratiques tout au long de l'année, en formant notamment des groupes de langage, chose que je n'avais jamais essayé auparavant.