

DOSSIER n°4

La dictée à l'adulte: définition et enjeux**La dictée à l'adulte : une délégation d'écriture pour apprendre à rédiger**

Principe : à un âge où l'enfant ne peut ni écrire, ni orthographier de manière autonome, il peut néanmoins développer ses capacités de production de textes écrits, en dictant à l'adulte. Cette situation d'apprentissage va permettre de développer progressivement dès l'école maternelle et tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux, les compétences qui feront de lui un scripteur autonome.

Le principe de la dictée à l'adulte est donc simple : il s'agit de gérer, en interaction, la production et la mise en forme d'un texte, en déchargeant l'élève de tout le travail de transcription graphique.

Ce dispositif permet donc de développer dès la maternelle des compétences multiples et fondamentales pour entrer dans l'écrit :

- se construire une première représentation de l'acte d'écrire ;
- être capable de maîtriser la langue de l'écrit, « on n'écrit pas comme on parle » ;
- repérer la spécificité de l'écrit : permanence de l'écrit, découverte de la nature de l'écrit (organisation spatio-temporelle particulière, notion de mot, ponctuation spécifique, construction du principe alphabétique).

Toutes ces compétences correspondent à de forts enjeux dans la perspective de la prévention de la difficulté scolaire et de la lutte contre les inégalités sociales

Cependant, **pour rendre cette activité productive, il convient de la pratiquer très régulièrement** (une fois par semaine individuellement ou par petits groupes) et de développer les gestes professionnels propices au développement chez tous les élèves des compétences mobilisées par ce dispositif.

Ainsi, l'enseignant ne doit être :

- ni « un magnétophone à plume » qui enregistrerait tout fidèlement
- ni « un traducteur simultané » qui convertirait magiquement, comme peut le faire un écrivain public, un message oral spontané en un message écrit élaboré.

Il est au contraire celui qui doit **rendre explicites les transformations linguistiques que l'on doit opérer, pour passer de la langue de l'oral à la langue de l'écrit** et permettre à tous les élèves d'être les spectateurs conscients de la démarche et des gestes de celui qui écrit.

Si le principe est stable et simple, les exigences de l'enseignant sont évolutives et doivent s'ajuster au fur et à mesure aux progrès des élèves.

La dictée à l'adulte : mise en oeuvre

1. Se familiariser avec l'écrit : contribuer à l'écriture d'un texte

➤ Quelles sont les compétences visées par la dictée à l'adulte ? *extraits des programmes de 2008*

Petite section	Moyenne section	Grande section
Initiation orale à la langue écrite - Écouter des histoires racontées ou lues par le maître.	Contribuer à l'écriture d'un texte - Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit : dictée à l'adulte.	Contribuer à l'écriture d'un texte - Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant : <ul style="list-style-type: none">- vocabulaire précis,- syntaxe adaptée,- enchaînements clairs,- cohérence d'ensemble.

2. Les conditions favorables

➤ Dictée à l'adulte individuelle

- Le maître et l'élève doivent être **installés côte à côte**, avec nécessité pour le maître de conserver la vision sur le groupe classe qui travaille parallèlement en ateliers.

- Le support de la dictée doit être orienté de telle sorte que maître et élève voient le texte s'inscrire sur la feuille dans le bon sens : il s'agit **d'ancrer rigoureusement l'organisation spatio-temporelle propre à l'écrit**.

- Il convient de veiller à la **qualité de la calligraphie** du maître (écriture cursive respectant les normes de l'écriture) qui doit avoir une dimension modélisante.

- La **durée de l'activité -autour de cinq minutes-** doit être compensée par sa qualité et la régularité de sa mise en oeuvre : en grande section, il est pertinent de proposer cette situation au moins une fois par quinzaine à chaque enfant. Deux phrases peuvent suffire, dans la mesure où elles donnent lieu à un vrai travail : prise en compte des énoncés de l'enfant et travail de reformulation progressif, étayé par les interactions adulte-enfant (voir rôle de l'adulte).

- Il convient de ne pas perdre de vue que c'est la dictée à l'adulte individuelle est la **seule modalité qui permette d'évaluer rigoureusement chaque enfant** et d'apprécier les progrès accomplis dans la maîtrise de la langue de l'écrit.

Question : doit-il y avoir un ou deux jets d'écriture, sachant que les hésitations peuvent donner lieu à des ratures, en cours de transcription ou à la relecture ?

Il est très intéressant de faire apparaître les hésitations et donc les ratures, car elles sont inhérentes à l'activité d'écriture; on peut donc choisir délibérément de montrer le travail du premier jet avec toutes les corrections qu'il comporte. Cela contribue à nourrir la représentation de l'écriture chez de jeunes enfants. Dans un second temps, l'adulte élaborera une mouture définitive en recopiant au propre le texte produit.

On peut opter aussi pour un seul jet, en effectuant la correction pas à pas. Dans ce cas, on travaille au crayon à papier en gommant au fur et à mesure les formulations intermédiaires. Cette formule plus économique en temps est très adaptée à la dictée individuelle puisque le temps consacré à chaque élève est nécessairement de courte durée.

➤ **Dictée à l'adulte en petit groupe**

(6 à 8 élèves, ce qui correspond à peu près à un quart de l'effectif d'une classe)

Les groupes peuvent être des **groupes homogènes ou au contraire hétérogènes**, chaque formule ayant son intérêt propre.

Faire participer des enfants moins « langagiers » à des groupes performants est très intéressant, car ces élèves voient la situation fonctionner, ils comprennent ce que l'on attend d'eux et nourrissent ce faisant leur représentation de l'acte d'écrire. C'est donc une excellente stratégie pour « initier » les plus timides.

En revanche, le groupe homogène favorise la participation active de chaque enfant, en éliminant le risque de la monopolisation de la parole par les plus performants. Il permet également au maître de **penser son action** et d'**ajuster ses interactions en réponse à des besoins** de même nature et clairement identifiés.

***Un exemple de groupe de besoin:** le maître veut déclencher chez les élèves du groupe le passage de la langue de l'oral à la langue de l'écrit, au moment où le texte est écrit. Le but est clarifié : dès lors, l'action du maître va converger vers cet objectif, d'autant qu'il aura recensé en amont de la séance les différentes modalités de relance à utiliser pour rendre visible aux enfants le passage de l'oral à l'écrit :*

- « Et maintenant, qu'est-ce que j'écris ? » ou bien

- « Est-ce que je peux écrire ce que tu viens de me dire ? Comment pourrait-on le dire pour que je puisse l'écrire ? » ou bien

- « Je comprends ce que tu veux me dire, mais je ne peux pas écrire ça :

« Le papa de Mélanie, eh bé, il l'a vue ce matin ma nouvelle voiture. »

- Voilà ce que j'écris : « Ce matin, le papa de Mélanie a vu ma nouvelle voiture. » Tu peux me redire ce que je viens d'écrire ? En sollicitant régulièrement la reformulation en cours de dictée, le maître favorisera l'appropriation par l'enfant de formulations relevant de la langue de l'écrit.

Les enfants doivent être **installés dans les meilleures conditions possibles** pour tirer profit de cette situation d'apprentissage :

- lieu favorable à la concentration (« coins »)
- lieu facilitant l'accès aux référents utiles (textes déjà produits, étiquettes-mots, dessins ou photos qui servent de supports à la production, mémo des étapes, ...)
- installation des enfants face à la grande feuille verticale qui sert de support pour accueillir le texte qui sera parfaitement calligraphié par le maître en écriture cursive au gros feutre.

- La **durée de l'activité se situe autour de 20 minutes** mais peut être adaptée en fonction du projet.

Question : est-il envisageable de produire un texte long, une grande histoire par exemple ?

Pourquoi pas. Dans ce cas, il sera judicieux d'élaborer dans un premier temps la trame de l'histoire (choix des personnages, des lieux et chronologie succincte des étapes) qui sera consignée par le maître pour mémoire.

A partir de cette trame réactivée par la lecture du maître, plusieurs groupes vont se succéder pour travailler à la mise en mots de ce premier « script » sous la forme d'un véritable récit, incluant narration, description et dialogues. La lecture du début de texte initiera chaque séance de travail, pour garantir l'inscription du nouvel extrait produit dans la cohérence d'ensemble du texte. Ce travail très ambitieux est possible en grande section.

Il est également possible d'avoir une approche plus intuitive et d'élaborer l'histoire au fur et à mesure que le texte avance sans planification préalable. Ce travail sera d'autant plus productif que les enfants auront été nourris par des histoires, qu'on les aura engagés à produire des rappels de récit, autant d'activités de nature à leur faire acquérir des « patrons d'histoires » réinvestissables dans leur propre production.

Avec des enfants plus jeunes, ce qui est très porteur, ce sont les histoires à structure répétitive que l'on prolonge ou que l'on imite. Les références d'albums indiqués en annexe peuvent servir d'inducteurs pour un tel travail. En maternelle, le texte sera produit à l'oral et dicté à l'adulte, puis au cycle des apprentissages fondamentaux, les mêmes albums peuvent être réemployés pour soutenir les premières productions écrites autonomes.

Quels dispositifs pour quels enjeux ?	INTERET	LIMITES
Dictée individuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Elle permet à tous les enfants d’oser s’engager. - Elle permet de travailler la construction des compétences en langage écrit, sans surajouter l’exigence d’écoute mutuelle liée au travail en groupe (ce qui représente une charge supplémentaire pour certains élèves qui perdent le fil). - Elle permet d’apporter une aide personnalisée. - Elle seule permet d’évaluer véritablement les acquis de chaque enfant. - C’est elle qui correspond le mieux à la situation d’écriture : LIRE comme ECRIRE sont des activités solitaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est peu adaptée pour « les premières fois », ou pour les élèves en grande difficulté ; d’une manière générale, pour les enfants qui n’ont pas compris en quoi consiste cette activité : <ul style="list-style-type: none"> - ce que l’on va faire, - ce que l’on attend d’eux, - ce que l’on va apprendre. - Elle est peu productive pour les enfants qui ne font aucune encore aucune différence entre langue de l’écrit et langue de l’oral. Pour ceux-là, l’initiation orale à la langue écrite est une priorité (voir le dossier « Le rappel de récit »)
Dictée en petit groupe homogène	<ul style="list-style-type: none"> - Elle favorise la sollicitation intensive de tous les enfants du groupe. - Elle permet aux enfants de progresser dans l’écoute mutuelle, sans pâtir de la concurrence avec les grands parleurs qui ont tendance à monopoliser la parole. - Elle est bien adaptée pour les situations de remédiation et/ou de prévention des difficultés. - Elle permet d’ajuster finement objectifs et exigences aux besoins réels des enfants du groupe. En ce sens, elle peut constituer une réponse pour les élèves qui avancent plus vite et peuvent aller plus loin. On néglige trop souvent ce type de différenciation. - Elle permet d’apporter une aide personnalisée. - Elle facilite l’évaluation des progrès de chaque enfant d’autant que les objectifs sont ciblés. 	<p>Elle est peu adaptée pour « les premières fois », ou pour les élèves en grande difficulté (les enfants qui n’ont pas compris en quoi consiste cette activité)</p> <p>Le risque pour les élèves les plus faibles est celui d’une production très pauvre ou trop « téléguidée » par l’adulte.</p> <p>L’absence de stimulation par des enfants moteurs est dommageable, d’autant que ces enfants-là apportent des formulations souvent plus accessibles à leurs camarades que celles que proposerait l’adulte.</p>
Dictée en petit groupe hétérogène	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est bien adaptée pour « les premières fois », ou pour les élèves en grande difficulté, quand il s’agit de faire comprendre aux enfants en quoi consiste cette activité. - C’est la situation d’initiation par excellence. Pour un enfant, être spectateur et acteur (même modeste) d’un moment de dictée à l’adulte qui fonctionne bien est un dispositif pertinent pour saisir : <ul style="list-style-type: none"> - ce que l’on va faire, - ce que l’on attend de lui, - ce qu’il va apprendre. <p>Mais attention cela ne suffit pas : pour construire des compétences, il faut les mobiliser personnellement!</p> <p>En reprenant à leur propre compte les formulations des plus habiles, les élèves les plus fragiles développeront eux aussi leurs premières compétences à produire une qualité de langue qui relève de l’écrit.</p>	<p>Le risque dans ce cas est la monopolisation de la parole par les « grands parleurs », les autres étant relégués au rang de spectateurs passifs.</p> <p>Pour éviter cela, il appartient au maître de solliciter régulièrement les enfants les moins participatifs, de les inviter à répéter les énoncés élaborés par le groupe, à les dicter au maître qui les transcrit. On sous estime les vertus de la reformulation : elle permet pourtant de s’assurer</p> <ul style="list-style-type: none"> - que les enfants ont entendu, compris, mémorisé les énoncés à transcrire, - qu’ils sont capables de les restituer, en respectant leurs caractéristiques linguistiques. <p>La reformulation est donc un mode de sollicitation qui doit être développé dans les classes. Il est à la fois simple et productif car il contribue à asseoir durablement les acquis.</p>

3. Les situations d'écriture à privilégier dans le cadre de la dictée à l'adulte

Une option fondamentale

Il s'agit bien de faire produire des textes qui relèvent de la langue écrite.

Dés lors, la transcription de dialogues ne correspond pas aux enjeux de la dictée à l'adulte puisqu'il s'agit là d'oral transcrit. Ce qui est primordial dans la dictée à l'adulte, c'est de faire prendre conscience aux enfants de la spécificité de la langue écrite pour qu'ils deviennent progressivement capables de la maîtriser : « on n'écrit pas comme on parle ».

Quel que soit l'écrit produit, même très modeste, il doit correspondre à un besoin ou à un projet clairement identifié : pour qui et pourquoi on écrit. Le sens de cette activité doit toujours être explicite.

Des situations favorables à la dictée à l'adulte individuelle

- les légendes de photos, d'images, de dessins réalisés par les enfants, d'images séquentielles ;
- les observations en sciences consignées dans le cahier d'expérience ou le cahier « découverte du monde » ;
- l'annonce de nouvelles ;
- la narration d'évènements personnels dans le cahier de vie ;
- les résumés des histoires que l'on a préférées (premier carnet de lectures) ;
- la description de héros préférés (premier carnet de lectures) ;
- l'invention individuelle de petites histoires ;
- l'invention de devinettes (excellente situation pour travailler sur les pronoms et les différents modes de désignation d'un objet, d'une personne,...).

Des « boîtes » peuvent être mises en place dans la classe pour stimuler la dictée à l'adulte individuelle ou par petits groupes

- la boîte aux lettres : elle est alimentée par des messages personnels rédigés à l'attention d'un enfant ou plusieurs enfants de la classe ;
- la boîte des curieux : c'est la boîte des « pourquoi » : on y dépose régulièrement des questions que l'on se pose sur le monde. Ces questions motivent la rédaction de réponses courtes élaborées après lecture de petits documentaires avec le maître, par exemple ;
- la boîte à problèmes : c'est la boîte des « comment faire pour que... » : on y dépose les questions qui surviennent dans la vie de la classe ; ces questions motivent la recherche de solutions, de conseils et plusieurs enfants peuvent rédiger une réponse ;
- la boîte des lecteurs : c'est la boîte qui rassemble les avis des enfants sur les livres de la classe ; une fiche par livre peut être fabriquée, incluant la photocopie de couverture. Quand l'enfant rapporte de la maison le livre qu'il a emprunté, il peut rédiger une courte phrase pour dire ce qu'il a aimé ou non dans ce livre. Plusieurs avis seront peu à peu réunis à propos du même livre.

Des situations favorables à la dictée à l'adulte par petits groupes : projets d'écriture

- la création de mini documentaires à partir des plantations ou élevages de la classe ;
- la narration de sorties, d'évènements ou d'activités inscrites dans les projets de la classe ;
- l'annonce de nouvelles ou la présentation de projets ;
- la rédaction de recettes ou de fiches techniques, règles de jeux : différentes étapes de fabrication ;
- les hypothèses que l'on fait à propos d'un album dont on explore les images ;
- les résumés des histoires que l'on a lues ensemble ;
- la description de héros préférés ;
- l'invention collective de grandes histoires (par épisodes) ;
- l'invention de devinettes comportant plusieurs indices (excellente situation pour travailler sur les pronoms et les différents modes de désignation d'un objet, d'une personne,...) ;
- la correspondance scolaire.

4. Les gestes professionnels à développer pour optimiser les apprentissages

➤ Quel rôle le maître doit-il jouer pour rendre cette activité productive ?

Ce qu'il convient de faire	Ce qu'il faut éviter
Placer l'enfant en situation de projet : il faut que la situation soit intéressante, qu'elle ait du sens pour lui.	Se lancer dans l'activité « à froid » sans identifier explicitement le destinataire, les enjeux (pour qui et pourquoi on écrit) et ce que cela nous impose pour être compris.
Eclairer l'enfant sur les différentes étapes de l'écriture : <ul style="list-style-type: none"> ▪ penser à ce qu'on veut dire, ▪ le dire et l'écrire sur la feuille, ▪ le mettre au propre, ▪ l'acheminer vers son destinataire. 	Faire comme si tout cela allait de soi , ce qui est loin d'être le cas pour les enfants qui ont eu peu voire pas de contact avec l'écrit dans leur famille.
Nourrir les représentations sur l'acte d'écrire : il ne faut pas hésiter à se « donner en spectacle » en train d'écrire tout en commentant très précisément ses faits et gestes.	
Faire découvrir à l'enfant les spécificités linguistiques du langage écrit . A cet effet, le maître a un triple rôle à jouer : <ul style="list-style-type: none"> ❶ scribe : il tient la plume et relit autant de fois que nécessaire, ❷ premier récepteur du texte : il en relève les ambiguïtés, ❸ soutien permanent des efforts langagiers des élèves. 	Le maître n'est : ni un « magnétophone à plume » qui note textuellement ce que dit l'enfant ni un « correcteur automatique » qui remanie les propositions maladroites des enfants, sans rendre explicite ce travail de reformulation. <i>Remarque : les textes qui sont consignés dans les cahiers de vie sont souvent bien trop complexes pour avoir été élaborés par les enfants. Il vaudrait mieux qu'ils soient plus modestes, mais révèlent véritablement les capacités langagières des élèves.</i>

➤ Quelles formes prend ce soutien permanent des efforts langagiers de l'enfant ?

- **Le maître manifeste l'écart de vitesse entre énoncé oral et écriture.**

« Attends, tu vas trop vite ! », « Tu crois que je peux écrire tout ça ? »

- **Le maître manifeste l'écart entre langue de l'oral et langue de l'écrit, entre parler et écrire.**

« Bon, qu'est-ce que j'écris maintenant ? ». Cette formule qui ponctue l'activité va induire un changement de registre chez les enfants emportés par l'oral.

Question : comment faire énoncer de l'écrit aux élèves ?

Bien souvent, l'enfant ne fait pas la différence entre :

- le temps d'élaboration - négociation du texte à l'oral où il cherche ce qu'il va dire et comment il peut le dire de manière compréhensible

- et le moment du passage à l'écrit qui impose un changement de discours.

Réponse pédagogique : tout est dans la posture et le regard du maître !

- quand il regarde les élèves, il se positionne comme interlocuteur (on parle et on réfléchit ensemble)

- quand il se tourne vers la feuille, il n'est plus dans la communication ; il devient scripteur, change de ton et de débit en marquant le découpage en mots et signifie ostensiblement aux enfant le changement de discours.

Le maître dit ce qu'il est en train d'écrire mot après mot sans découper les syllabes favorisant ainsi la découverte de la segmentation en mots de la chaîne écrite.

Le maître doit signaler les ambiguïtés et doit solliciter des éclaircissements.

« Là, je ne comprends pas ce que tu veux dire. »

Il montre son embarras, sa réticence et engage un effort de reformulation de la part de l'élève, tant sur le plan du lexique que de la syntaxe.

E : Il avait une souris dans le jardin.

M : « Il avait ? ». J'écris « Il avait » ? Mais qui est-ce qui avait une souris ?

E : Il avait une souris.....

M : Tu veux dire que la souris était dans le jardin. C'est ça ?

E : Oui.

M : Alors il faut dire « Il / y / avait une souris dans le jardin ». (Détacher clairement les mots.)

Répète avec moi.

Il propose certaines corrections (morphologie verbale ou pluriel méconnus par exemple) * qui correspondent à des savoirs que l'enfant n'a pas encore acquis.

E : « La petite fille cueillissait des fleurs. »

M : « La petite fille cueillait des fleurs », on dit « cueillait », j'écris ça.

Question : jusqu'où aller dans la correction ?

Un principe à ne pas perdre de vue : il faut respecter le plus possible les formulations des élèves et éviter de trop normer par rapport à une langue écrite jugée correcte (ex : on peut avoir une tolérance pour les répétitions, dans un premier temps ou accepter le « on » avant de passer au « nous »)

Corrections indispensables :

- les formes très orales (« le garçon, il tomba à l'eau » ou l'absence de la double négation)
- les mots déformés (« on écoute les formations » pour « on écoute les informations »)
- les erreurs de syntaxes : genre et pluriel des noms non maîtrisés (la pique-nique, les journals)
- la morphologie verbale (« j'ai rendu » pour « j'ai pris »)

Il procède à la relecture fréquente du texte en cours et en fin d'activité.

C'est la relecture finale qui donne son statut au texte : elle transforme la production orale de l'enfant en texte écrit et induit souvent des améliorations voire des corrections.

Question : quelle doit être l'attitude langagière du maître pour favoriser la découverte de la nature de l'écrit ?

- Éviter absolument de relire syllabe après syllabe.
- Favoriser la perception des mots en les séparant au moment où on les écrit et en les pointant du doigt pendant la relecture.
- Marquer par une pause à l'oral les espaces graphiques.
- Répondre chemin faisant aux questions des enfants sur la trace graphique (rôle des guillemets, des différents points et leur signification)
- Introduire en situation le vocabulaire spécifique de l'écrit : début, fin, phrase, ligne, retour à la ligne, mot, lettre, point de suspension, d'interrogation, d'exclamation.
- Associer les enfants à la transcription graphique pour des mots qu'ils connaissent ou des morceaux de mots qui correspondent à leurs découvertes en phonologie.

5. Progressivité des objectifs et des exigences pour conduire la dictée à l'adulte

➤ Premier objectif : apprendre à dicter (MS/GS)

Cf. Programmes 2008 MS :

« Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit : dictée à l'adulte »

Dispositifs privilégiés

- Petit groupe hétérogène pour les premières mises en situation
- Individuel pour mettre chaque élève en confiance, évaluer ses besoins et ses progrès

Acquisition de compétences → étapes caractéristiques

- L'enfant est dans l'oral : il ne perçoit ni les contraintes liées à la situation, ni les changements linguistiques propres à l'écrit.
- L'élève prend conscience de la différence entre langue de l'oral et langue de l'écrit : son énonciation se transforme au moment de dicter.
- Par ailleurs, il manifeste un intérêt pour l'écrit : il regarde la main qui écrit, pose des questions (MS).
- L'élève est capable de dicter : il s'installe de façon consciente dans le registre de l'écrit, il dicte par groupes de mots puis mot par mot. (GS)
- Il est capable de repérer ce qui manque pour que le récepteur comprenne son message (GS).

➤ Deuxième objectif : apprendre à rédiger (GS/CP)

Cf. Programmes 2008 GS :

« Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant :

- vocabulaire précis,
- syntaxe adaptée,
- enchaînements clairs,
- cohérence d'ensemble. »

Dispositifs privilégiés

- Petit groupe hétérogène : les discussions entre enfants sont intéressantes pour trouver différentes solutions aux problèmes linguistiques qui se posent (cohérence du texte, syntaxe, vocabulaire, ...)
- Petit groupe homogène pour répondre à une difficulté identifiée
- Individuel pour évaluer les besoins et les progrès de chaque élève

Acquisition de compétences → étapes caractéristiques

Les exigences linguistiques sont plus fortes : il s'agit de veiller à la cohérence du propos (logique d'ensemble du texte) et à la cohésion du texte (choix des temps verbaux et utilisation pertinente des pronoms et autres procédés de reprise)

- A la relecture, l'enfant est capable de percevoir les ambiguïtés et de proposer des solutions pour y remédier : exemple des pronoms possessifs et des pronoms de troisième personne ambigus.

Ex : Il s'enfuit et se cacha dans le trou qu'il avait creusé dans un gros arbre

Problème : qui se cache derrière ce « il » sachant qu'il y a plusieurs protagonistes masculins dans cette histoire. De qui parle-t-on ?

- L'enfant devient capable d'utiliser des connecteurs logiques ou chronologiques qu'il a déjà rencontrés dans les histoires lues par le maître (un jour, tout à coup, soudain, puis, malheureusement, mais, alors, ...) ou d'opérer un choix pertinent parmi les solutions proposées par le maître.

- L'enfant a une première maîtrise intuitive de l'usage des temps verbaux. En particulier, dans les histoires inventées, il utilise à bon escient l'imparfait ou le passé simple, même s'il ne maîtrise encore pas les formes verbales.

Quels choix opérer parmi les multiples améliorations que l'on pourrait apporter aux propositions des enfants ?

L'enseignant est le maître du temps : il s'agit donc de faire avancer le texte tout en gérant le groupe.

Or les capacités d'attention du groupe sont encore réduites en grande section, surtout sur un travail aussi technique. C'est pourquoi, il faut s'adapter souplement, s'attarder sur les problèmes en fonction de l'intérêt qu'ils présentent et avoir la sagesse de différer des modifications de moindre importance.

Les priorités demeurent la recevabilité à l'écrit du texte produit et son intelligibilité par le lecteur.

Les améliorations secondaires pourront survenir à la relecture et pourront faire l'objet d'une deuxième séance :

- enrichissement du vocabulaire, évitement des répétitions, recherche de différentes façons de désigner les personnages,

- diversification des connecteurs pour éviter la répétition de « et puis »,

- introduction d'un passage descriptif, d'un dialogue,...

6. Organisation des apprentissages dans le temps

➤ Organisation de la semaine pour la dictée à l'adulte individuelle

Les temps d'accueil et de bilan de fin de demi-journée ainsi que le temps calme en début d'après-midi constituent des moments très favorables à la dictée à l'adulte individuelle. Elle prendra alors une **forme ritualisée** qui pourra s'appuyer sur les propositions décrites en annexe (Boîte aux lettres, Boîtes des curieux,...). Dans ce cas, la durée ne peut excéder 10' et le texte produit est très court (1 ou 2 phrases). Les efforts sont à porter sur la qualité des énoncés et non sur la longueur du texte.

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Accueil	Accueil	Accueil	Accueil
Bilan matinée	Bilan matinée	Bilan matinée	Bilan matinée
Temps calme	Temps calme	Temps calme	Temps calme
Bilan journée	Bilan journée	Bilan journée	Bilan journée

L'organisation ci-dessus identifie 16 créneaux possibles dans la semaine. Chaque enseignant adaptera cette proposition en fonction de l'organisation propre de sa classe. **L'essentiel est que chaque enfant soit mis en situation individuelle de dictée à l'adulte une semaine sur deux.**

➤ Organisation de la semaine pour la dictée à l'adulte par groupes : projets d'écriture

Les projets d'écriture plus ambitieux requièrent une organisation par ateliers. Les différents groupes prendront en charge la production d'une partie du texte (un épisode d'une histoire, une page d'un petit documentaire, une partie d'une recette, ...). Tous les enfants s'impliqueront dans la relecture critique du travail de leurs pairs.

On ne peut attendre du travail en grand groupe qu'il permette l'expression et les progrès de chaque élève. La qualité du texte produit collectivement ne nous dit rien des progrès réellement accomplis par chacun des enfants : seule la rigueur de la démarche garantit l'efficacité (voir gestes professionnels).

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Dans le cadre des ateliers du matin ou de l'après-midi	Dans le cadre des ateliers du matin ou de l'après-midi	Dans le cadre des ateliers du matin ou de l'après-midi	Dans le cadre des ateliers du matin ou de l'après-midi

➤ La période

Les deux organisations ci-dessus sont combinées au cours de la période, afin de favoriser alternativement les deux dispositifs qui correspondent à des projets de production différents.

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Dictée individuelle ou à deux (voir organisation proposée ci-dessus)		PROJETS D'ECRITURE EN ATELIERS 4 à 8 séances selon l'âge des enfants et la dimension du projet d'écriture		Dictée individuelle ou à deux plus évaluation (voir organisation proposée ci-dessus)	

7. Conservation des textes produits en dictée à l'adulte : quels supports ?

Le cahier de vie :

- intérêt de la mise en mémoire des événements partagés à l'école et du ressenti personnel de l'enfant
- intérêt de la mise en mémoire de certains éléments du vécu personnel de l'enfant

Le cahier d'expérience ou le cahier découverte du monde :

- intérêt de la mise en mémoire des observations sur le monde du vivant, sur la matière et les objets

Le cahier d'écriture : en grande section, un cahier spécifiquement réservé à l'élaboration de textes peut être mis en place. En regroupant les textes produits, il présente l'intérêt de montrer les progrès accomplis.

Le carnet de lecture : mémoire des histoires et personnages préférés tout au long de l'école maternelle

Les petits albums : textes et dessins reliés sous forme de livret (petites histoires, documentaires,...)

7. Bibliographie

« Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle »

Mireille Brigaudiot

Editions Hachette éducation

« Lire, écrire 2 : produire des textes »

A.M. Chartier – Jean Hébrard – Christiane Clesse

Editions Hatier éducation

« La maîtrise de la langue un véritable accompagnement pédagogique »

Chantal Mettoudi

Editions Hachette éducation

Collection « Comment enseigner en maternelle »