

2. Les modalités de mise en œuvre

2.1. L'organisation pédagogique

La plus favorable est une organisation de type « ateliers ». Elle rend le maître disponible pour conduire l'activité avec un petit groupe de 4 à 6 enfants. La dictée à l'adulte en très grand groupe est moins profitable car ce sont les parleurs les plus habiles qui produiront le texte tandis que les autres, au mieux, écouteront, au pire, s'ennuieront. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à formuler leurs idées, il est souhaitable de conduire cette activité dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires (A.P.C.) qui permet à l'enseignant d'être entièrement disponible pour quelques élèves.

Des groupes homogènes constitués d'élèves aux compétences langagières assez proches favorisent une participation active de chacun et une meilleure interaction avec le maître. Toutefois, une organisation en groupes hétérogènes peut permettre aux enfants moins performants sur le plan langagier de comprendre l'activité en jeu et de répéter les énoncés entendus. Ce bénéfice non négligeable doit être repris et cultivé dans des moments où ces enfants auront à être plus actifs en production car la place de « spectateur » ne suffirait pas pour apprendre.

Le maître choisit un espace de la classe où il aura pris soin d'afficher les écrits connus des élèves afin qu'ils puissent y chercher des aides. Avec un groupe de 4 à 6 élèves, il a besoin d'un support vertical de grand format visible de tous et lui permettant d'écrire lisiblement en cursive dans une seule couleur. Les enfants doivent être installés tous face à la feuille.



Cette activité peut aussi être menée autour d'une table en veillant bien à la lisibilité du support de l'écrit géré par l'enseignant.



L'idéal étant que l'enfant puisse voir l'écrit comme l'enseignant qui le trace et qu'il ne soit pas placé en face. Il s'agit d'éviter une « lecture à l'envers ».

2.2. Les étapes de la production d'écrit

Le découpage de l'activité de production d'écrit en étapes n'a d'autre finalité pédagogique que de faire mieux percevoir les nombreuses procédures en jeu. Il faut un temps pour dire, un temps pour écrire sous dictée, un temps pour relire et un dernier pour corriger et valider. Ces temps, loin d'être successifs (du « dire » au texte écrit, linéairement), gagnent à être récurrents.

Détermination du contenu et construction du canevas. Il s'agit d'une activité de production langagière orale qui va permettre la clarification de la tâche d'écriture à mener et fixer un certain nombre de points qui diffèrent suivant le projet.

Le maître conduit, d'abord, les élèves à se représenter le destinataire absent : à qui s'adresse cet écrit ? Il est important que les enfants sachent que leur texte sera lu par des lecteurs qui ne sont pas au courant de ce qui est écrit ; ils sont dans une situation d'écriture authentique.

Qu'avons-nous à lui (leur) dire et pour quoi faire ?

Exemple en MS-GS

L'enseignante organise, chaque fin d'après-midi, avec des groupes qui tournent et pendant plusieurs périodes, la rédaction d'une affiche pour résumer aux parents les activités de la journée. Pendant la première période et de façon récurrente, elle demande de préciser à qui sont destinées ces affiches.

M : Alors, nous allons remplir ce tableau. A quoi il sert ce tableau ? (elle montre le tableau sur lequel est collée le *paper board*)

J et A : à

F : à écrire

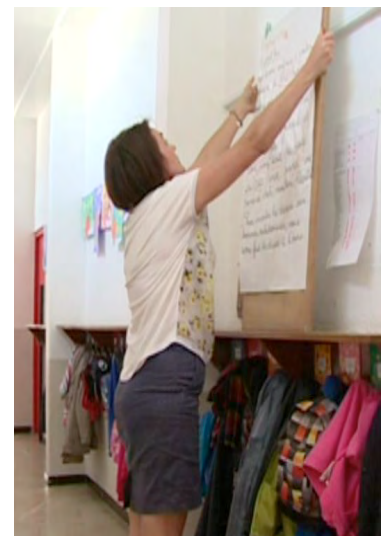
M : à écrire quoi ?

F : à écrire ce qu'on a fait dans la journée

M : ce qu'on a fait dans la journée pour qui ?

J et F : pour les papas et les mamans !

M : pour les papas et les mamans qui n'étaient pas avec nous.



L'enseignante place l'affiche dans le couloir à la fin de l'activité pour que des parents puissent la lire ou se la faire lire.

Le maître fait appel à la mémoire de la classe, le vécu et les références communes qui vont constituer l'information véhiculée par le texte. On écrit à partir de ce que l'on connaît déjà.

Exemple en GS

M : on va reparler des papillons cet après-midi. Est-ce que vous voudriez expliquer aux autres, ceux qui étaient avec moi vendredi, ce qu'on a fait la dernière fois ?

E1 : un livre

M : Léo

Léo : un petit livre sur les papillons et les chenilles.

M : oui. Est-ce que tu te souviens, Camille, du nom des papillons que vous aviez dans votre boîte ?

[...]

M : oui, dans cette boîte il y avait des piérides

[...]

M : on avait dit ensemble que dans un documentaire on forme ce que l'on avait appelé des paragraphes

[Consulter la vidéo « Le papillon piéride » \(Fiche en annexe\)](#)

Exemple en GS (atelier de 5 élèves)

M : et qu'est-ce qu'on doit faire, nous ?

E1 : expliquer le Memory

M : voilà ! Le Memory de quoi, Camille ?

Camille : de les gants

E2 : des gants

M : vous me rappelez alors ce que l'on a dit que l'on faisait ?

E3 : la règle du jeu

M : la règle du jeu [...]

M : alors on va bien expliquer comment il faut jouer

E3 : on ouvre la boîte, après on retourne les cartes et après celui qui commence s'il a perdu c'est l'autre qui le fait

M : d'accord mais ça c'est un peu rapidement expliqué tout de même.

[...]

[Consulter la vidéo « Enoncer une règle de jeu » \(Fiche en annexe\)](#)

Comment organiser cet écrit ?

Ces échanges oraux peuvent conduire, dans certains cas, à l'élaboration d'une première trame écrite. Cet écrit au brouillon devient alors un aide-mémoire, un point d'appui pour la mise en mots.

Exemple en GS

M : alors vous allez essayer de me raconter ce qui s'est passé mardi à la piscine. Qu'est-ce qu'on va écrire ? Qu'est-ce qu'on a à dire ? On va d'abord écrire au brouillon toutes les idées, tout ce qui vous passe par la tête tout ce qui faut dire. On va essayer de ne rien oublier et puis après on écrira un joli texte avec des jolies phrases, d'accord ?

Ces échanges diffèrent suivant le genre de texte et la finalité de l'écrit. Par exemple, pour une lettre, on définira le destinataire et l'objet précis du courrier. Pour une histoire inventée, on définira les personnages, leurs noms, leurs caractéristiques, les lieux et les événements. Le groupe s'étant mis d'accord, on ne changera plus de scénario.

Dans d'autres cas, « le temps pour dire » ne passera pas forcément par l'établissement d'un brouillon. S'il faut, en effet, respecter un certain nombre de principes, il ne s'agit pas de figer cette activité. Pour le compte rendu quotidien des activités de la journée, par exemple, les élèves connaissent la structure de la fiche à écrire (« Aujourd'hui, nous.... ») qui permet de lister les différentes activités : un simple rappel oral suffit à réactiver les éléments à mentionner.

Dans l'exemple suivant, portant sur un écrit documentaire, les élèves ne passent pas par l'étape du brouillon mais par l'établissement d'un plan dans lequel vient s'insérer l'écriture du texte.

Exemple en GS

M : oui, dans cette boîte il y avait des piérides

[...]

M : et on avait repéré que dans les documentaires, les informations, elles étaient rassemblées. On avait dit ensemble que dans un documentaire, le texte, il était...

E1 : à côté ou dessus

M : au-dessous de certaines images. Les informations ne sont pas toutes mélangées ; on avait dit ensemble

que dans un documentaire on forme ce que l'on avait appelé des paragraphes.... On a dit qu'il y aurait une partie sur

E, E, E : les papillons, les chenilles

M : et une troisième sur les chrysalides. Et dans chaque partie ils ont dit qu'il y aurait plusieurs paragraphes.

[Consulter la vidéo « Le papillon piéride » \(Fiche en annexe\)](#)

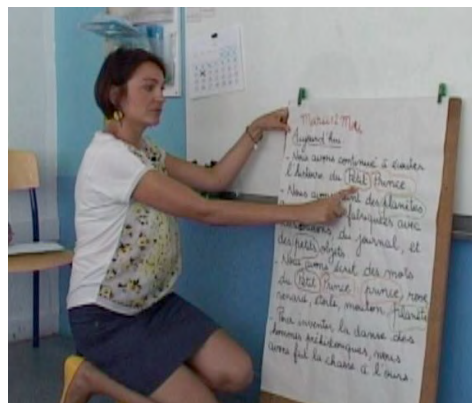


Jusqu'ici, il est possible d'enrôler tous les enfants comme on peut l'observer dans la vidéo « Le papillon piéride ». Ensuite, la mise en mots nécessite un travail en atelier.

Mise en mots et écriture du texte dicté. Au moment de commencer la dictée du texte, le maître affiche tous les éléments préparatoires déjà élaborés en groupe classe : pense-bête, canevas, éléments de connaissances du monde, dessins ([Consulter la vidéo « Inventer et écrire une histoire »](#), [fiche en annexe](#)). Le maître aide les enfants à énoncer de l'écrit en sollicitant des reformulations. Il écrit de manière cursive sous la dictée des élèves, tout en les conduisant par son questionnement à transformer leur oral en écrit, sans en changer le sens. Comme il ne convertit pas automatiquement les énoncés dictés, il y a un moment essentiel à ne pas manquer celui de l'élaboration/négociation du texte à écrire. Le maître respecte les formulations mais n'écrit pas d'énoncés non recevables à l'écrit. Il intervient pour susciter des reformulations acceptables. Il s'agit d'une négociation permanente entre l'enfant et l'adulte sur le sens de ce qu'on écrit et la mise en page du texte. La dictée à l'adulte ne consiste donc pas en une simple délégation d'écriture.

Les phases de lecture et de relecture. Pour réguler la production, la lecture et la relecture du texte produit jouent un rôle important et doivent être conduites par le maître à différents moments. En cours d'écriture, l'adulte énonce à voix haute ce qu'il écrit, au fur et à mesure qu'apparaissent les mots ou groupes de mots. Il dit ce qu'il est train d'écrire. Il désigne les mots avec le doigt, en segmentant l'énoncé, pour faire des liens entre l'oral et l'écrit. L'emploi du verbe écrire par l'adulte est nécessaire pour clarifier l'activité. Ce repère permet aussi à l'enfant de s'ajuster à la vitesse d'écriture de l'adulte, et il découvre ainsi de façon inconsciente les différents segments de la phrase. On observe progressivement que l'enfant opère des pauses dans son énoncé pour laisser le temps à l'adulte d'écrire. On peut aussi observer, dans le cas d'une pratique régulière de la dictée à l'adulte, l'élaboration d'une grammaire intuitive, les segments dictés correspondant à des unités syntagmatiques de la phrase écrite.

Au cours de sa mise en mots, l'enfant peut hésiter, chercher une idée, une formulation, parfois la relecture de l'énoncé déjà écrit peut lui permettre de continuer. L'adulte peut proposer une relecture en cas de répétition d'un mot dans une phrase ou un problème de reprise d'une information par un substitut qui peut gêner la compréhension : « Le Petit Chaperon rouge... la petite fille... le loup lui dit ». Chaque fois que l'adulte vient d'écrire une partie du texte, il le relit entièrement aux enfants pour redonner la mémoire vive du déroulement. Ils entendent le texte lu d'une seule traite et ainsi peu à peu ils parviennent à percevoir mieux l'enchaînement des énoncés entre eux, la cohérence du texte. Ce qui peut les amener à rajouter des événements manquants, rétroactivement.



Exemple en MS

Les enfants, en observant les dessins, se rendent compte qu'il manque un événement. L'enseignante le dessine et relance la phase d'écriture de cet événement oublié en s'appuyant sur l'enfant venu au tableau.

M : alors écoute bien je relis tout et quand c'est à ce moment-là tu me le dis. D'accord ? « Elle n'avait pas vu le loup »

E : faut que tu l'écrives ici, là (elle pointe la feuille blanche du jour où il est seulement écrit : « Il se coucha et s'endormit »).

M : c'est à ce moment-là de l'histoire (pointe sur la feuille sur le texte déjà écrit antérieurement) qu'il faut l'écrire. Je peux l'écrire là pour l'instant (montre la feuille vierge du jour) mais en faisant quelque chose, ou on va remettre un petit papier qu'on va coller là-haut ; alors dis-moi ! « Elle n'avait pas vu le loup ».

Qu'est-ce que tu veux que l'on rajoute là (pointe du doigt un passage antérieur déjà écrit en dictée à l'adulte tout en tenant par la main l'enfant qu'elle a invité à venir devant les dessins et le texte).
Qu'est-ce que tu m'as dit : « elle n'avait pas vu le loup... »

E : parce que le loup il était cassé (caché) dans le sable

M : alors regarde ce que l'on va faire ! (Elle écrit en scandant sa phrase par moments). Elle n'avait pas vu le loup par/ce /que/ le /loup ...

E : était cassé (caché)

M : était/ca/ché. Il était caché...

E : dans le sable

M : dans/le/sable.

...

M : alors je le découpe (cette portion du texte écrite sur le papier vierge du jour)

E : je vais le donner aux parents ?

M : on le réécrira bien pour le donner aux parents, oui.

E : oui mais ça (montre la partie découpée) je vais le donner aux parents

M : tout ça, ce sera dans l'histoire. On donnera tout.

[Consulter la vidéo « Inventer et écrire une histoire » \(Fiche en annexe\)](#)

La relecture complète du début du texte est également nécessaire quand on travaille en épisodes sur une production longue afin que les élèves se souviennent du texte déjà produit, et se réinscrivent dans la suite logique ; c'est une aide essentielle pour poursuivre l'activité. De plus, cette relecture permet de valoriser une des caractéristiques de l'écrit : sa permanence. La trace produite lors de la dernière séance est restée la même ([Consulter la vidéo « Inventer et écrire une histoire », fiche en annexe](#)).

Quand l'énoncé est en voie de finalisation, l'enseignant se recentre sur son rôle de récepteur du texte. Dans sa relecture pour relancer l'activité, il insiste sur tout ce qu'il ne comprend pas, et demande des compléments d'information. Il peut surjouer l'incompréhension afin de pousser les enfants dans leurs limites : jusqu'où peuvent-ils améliorer leur écrit ? L'enseignant étant perçu comme expert par les enfants, ceux-ci lui prêtent un contrat de sincérité total dans la gestion de la communication et le pilotage de la tâche. Ils sont prêts à le suivre de leur mieux dans l'exploration de cet univers qui les fascine : le monde des écrits et ses secrets. Les arrêts sur image des vidéos enregistrées portant sur l'intensité des regards et de l'attention des enfants sont très significatifs de leur fascination pour cet exercice.