



Ressources maternelle

Mobiliser le langage  
dans toutes ses dimensions

## Partie II.4 - Lien oral-écrit - Les dictées à l'adulte



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE, DE  
L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR ET DE  
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :



Avril 2016



---

# Table des matières

---

<b>1.</b>	<b>Des enjeux essentiels</b>	<b>5</b>
	1.1. Aider l'enfant à instaurer un autre rapport à la langue	5
	1.2. Accompagner le passage de l'oral à l'écrit	6
<b>2.</b>	<b>Les modalités de mise en œuvre</b>	<b>7</b>
	2.1. L'organisation pédagogique	7
	2.2. Les étapes de la production d'écrit	8
<b>3.</b>	<b>Amener les élèves à produire de l'écrit par la dictée : quelles tâches pour l'enseignant ?</b>	<b>13</b>
	3.1. Dimension linguistique	13
	3.2. Dimension textuelle	17
	3.3. Dimension métalinguistique	18
<b>4.</b>	<b>Quelle progressivité dans l'apprentissage ?</b>	<b>20</b>
	4.1. Prise en compte de l'évolution des élèves	20
	4.2. Les différentes sortes de dictées à l'adulte	21
	<b>Pour conclure</b>	<b>23</b>
	<b>Annexes</b>	<b>25</b>

## Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement

*C'est l'enseignant qui juge du moment où les enfants sont prêts à prendre en charge eux-mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit. Et comme il n'y a pas de pré-lecture à l'école maternelle, cette prise en charge partielle se fait en production et largement avec l'aide d'un adulte. Toute production d'écrits nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. La technique de **dictée à l'adulte** concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit. (Programme de 2015, 1.2. « L'écrit »).*

L'école maternelle accompagne l'enfant, progressivement pendant les trois années dans un va-et-vient constant entre ce qui se dit et ce qui s'écrit, dans la difficile compréhension de ce qu'est l'écrit. Des activités variées vont lui permettre de découvrir que l'écrit peut être converti en langage oral (lors de la lecture des messages et des albums par l'enseignant, par exemple) et qu'inversement, l'oral produit peut être transcrit de façon pérenne par des signes particuliers. La dictée à l'adulte est l'activité la plus propre à mettre en évidence le passage de l'oral à l'écrit. Le dispositif, conceptualisé par Laurence Lentin dans les années 70 comme une délégation d'écriture, est promu depuis des décennies par les différents textes institutionnels : il apparaît dans les orientations pour la maternelle de 1986. Repris par les programmes de 1995, 2002, 2008, il est également préconisé par celui de 2015. C'est dire l'importance que l'institution lui accorde. Pourtant, le rapport de l'inspection générale sur la maternelle de 2011 relève que, même si la classe est « envahie » d'écrits divers, les enfants « voient rarement écrire les adultes à l'école » ; la dictée à l'adulte constitue « une pratique trop occasionnelle » qui n'occupe que 1.8% des activités de classe<sup>1</sup>.

Les pratiques enseignantes doivent s'attacher à en proposer davantage, à comprendre ses enjeux, les modalités qui lui donnent toute son efficacité et à prendre conscience des différentes formes qu'elle peut revêtir – c'est pourquoi on peut parler de différentes formes de « dictées à l'adulte ». Si elles ne sont pas vraiment pratiquées c'est qu'elles ne font pas partie du bagage historique commun aux gestes professionnels des enseignants de maternelle. L'objet de cette section est d'éclairer ce domaine important d'activités qui doit prendre toute sa place dans la conquête spécifique de l'écrit par chaque enfant en maternelle.

<sup>1</sup> Les rapports d'inspection portent sur 221 classes de maternelle  
([http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR\\_215545.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf)).

---

# 1. Des enjeux essentiels

---

## 1.1. Aider l'enfant à instaurer un autre rapport à la langue

Les progrès dans le langage oral et l'acculturation à l'écrit permettent aux enfants de franchir un autre palier, en considérant la langue sous un autre angle : « *C'est à partir de trois-quatre ans qu'ils [les enfants] peuvent prendre du recul et avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement. On peut alors centrer leur attention sur le vocabulaire, sur la syntaxe et sur les unités sonores de la langue française dont la reconnaissance sera indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français.* » (Programme 2015)

Les travaux des anthropologues et des ethnologues portant sur les peuples sans écriture mettent en avant le fait qu'ils ont une conscientisation moindre du fonctionnement de leur propre langue que les peuples qui mobilisent l'écriture. L'usage leur suffit. C'est seulement à l'apparition de la version écrite d'une langue qu'apparaissent des questions et des interrogations portant sur la grammaticalité de cette langue, sur des régularités du système. Ces interrogations amènent à penser socialement le système en termes de règles strictes et de normes à respecter. Elles impliquent l'apparition d'outils de régulation tels que les grammaires et les dictionnaires ou même d'institutions comme l'Académie française créée en 1635. Cette bascule cognitive induite par l'invention et le développement de l'écriture favorise une appropriation de la langue elle-même qui a été décrite avec précision : répartition différente dans la langue du poids respectif des noms, des verbes, des adjectifs et complexification de la syntaxe. Dans la langue orale, le message n'est pas perçu dans toute sa forme linguistique ; nous le reconstruisons par l'interprétation permanente que nous en faisons, en relation avec le contexte de la situation, l'interlocuteur et l'intonation. A contrario, l'écrit établit une distance et sa lecture nécessite une perception précise des phrases et de leur organisation linguistique. Par ailleurs, la maîtrise du code comme connaissance explicite implique la prise de conscience des unités qui le constituent, des mots en particulier.

Dans les ponts à dresser entre les fonctionnements spécifiques du langage oral et du langage écrit ([voir Partie II- Lien oral-écrit - texte de cadrage général](#)), l'activité générique de dictée à l'adulte est centrale tant à la maternelle qu'au cycle deux et peut être mobilisée également au cycle trois avec des élèves dyslexiques ou dysorthographiques ou encore nouvellement arrivés en France et maîtrisant encore difficilement le code écrit. Elle favorise l'apparition d'une oralité « secondaire » au sens où celle-ci n'est pas antérieure à l'écriture mais postérieure à son apparition. Nous avons beaucoup de mal à nous mettre à la place des peuples sans écriture. Or c'est bien la place qu'occupent les enfants dans un premier temps. Les mots parlés impliquent invariablement pour eux les gestes, le corps, la voix. Ils effectuent des manœuvres verbales pour agir sur leur environnement, influencer sur les relations sociales et les interactions langagières. Le jeune enfant se retrouve au cœur d'un monde auditif où avant d'être des signes – ce qu'ils sont dans l'écriture –, les mots sont d'abord des actes : « hausser le ton », « chuchoter », « dénoncer », « établir une requête », « menacer » ...

Cette bascule cognitive entre discours oral et discours écrit favorise l'apparition de modes d'implication différents. L'écriture va intensifier la perception de soi alors que les interactions orales induisent un comportement créatif et coopératif collectif. Si l'altérité se construit à l'oral, l'individuation qu'opère l'écriture chez l'individu est essentielle. Ecrire, c'est être son premier lecteur, donc établir une forme particulière de dialogue avec soi.

## 1.2. Accompagner le passage de l'oral à l'écrit

Le maître doit aider les enfants à produire un écrit puisqu'ils sont dans l'incapacité totale de le faire seuls ; il sépare donc le geste graphique et l'encodage qu'il prend en charge et la production même, assumée par les élèves, avec un accompagnement important de sa part. Il les amène progressivement à comprendre ce qu'est l'écrit, ce qui les conduit à saisir un certain nombre d'éléments.

- **Ce qui se dit peut s'écrire** ; ils mettront plusieurs années à saisir vraiment que l'écrit code l'oral ; la dictée à l'adulte peut les y aider de façon notable. Les enfants parlent et l'enseignant prend en charge l'écriture ; il leur donne à voir, de façon concrète, le passage du langage oral à l'écrit, en transformant les paroles en signes et en se montrant en train de le faire.
- **On n'écrit pas comme on parle**. Il existe des différences entre le discours oral spontané et un discours écrit plus élaboré. L'enseignant aide les élèves à passer d'une formulation orale à un message écrit, en respectant les règles, comme la non-reprise du pronom, la non-concordance des temps, etc. Ainsi se met progressivement en place un processus de complexification lexicale et syntaxique.
- **L'écrit permet toutes les reprises nécessaires** : on peut planifier ce que l'on a à dire, revenir en arrière, faire un brouillon, ce qui permet une distanciation par rapport aux propos pour les réajuster et les corriger.
- **Quand on écrit, on fait attention** à ce que l'on dit et à la façon de le dire. Ce qui est difficile, même pour un enfant qui maîtrise bien le langage, c'est la dissociation qu'il doit opérer pour, à la fois, se mobiliser sur le contenu qui a de l'importance pour lui et se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu. Il est nécessaire que l'enseignant conduise avec subtilité l'activité pour que cette double focalisation soit possible. Elle ne peut se mettre en place que progressivement, à travers des activités très régulières et des explicitations répétées.
- **Il ne suffit pas de parler pour dicter** ; les enfants sont obligés de changer leur débit car écrire prend du temps ; l'enseignant peut signifier le décalage entre la dictée et l'écriture : « Vous allez trop vite ! ». Il relit alors le mot qu'il est en train d'écrire ; les enfants attendent et doivent parfois répéter le mot qui n'a pas encore été écrit.

Des exemples seront donnés plus avant pour éclairer ces points.

## 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

E 3 : 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 » \(Fiche en annexe\)](#)

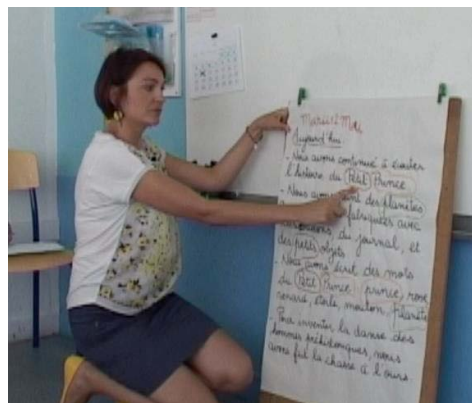


Jusqu'ici, il est possible d'enrôler tous les enfants comme on peut l'observer dans la vidéo « Le papillon piéride ». Ensuite, la mise en mots nécessite un travail en atelier.

**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.

## 3. Amener les élèves à produire de l'écrit par la dictée : quelles tâches pour l'enseignant ?

Le rôle du maître est déterminant dans cette activité conjointe avec l'élève : que fait-il faire aux élèves ? Que fait-il en l'explicitant aux élèves ? Que fait-il sans le dire aux élèves ? On peut attendre de la part de l'enseignant un certain nombre de gestes professionnels et une attention portée à certains éléments, d'un point de vue linguistique, textuel et métalinguistique.

### 3.1. Dimension linguistique

#### 3.1.1. Respecter les normes de l'écrit

Il est essentiel d'amener les élèves impliqués dans cette tâche de dictée à passer du registre oral/pratique à un registre écrit qui respecte des normes de ponctuation (majuscule et fin de phrase), d'organisation du groupe nominal (gestion des déterminants adéquats), d'emploi des temps adaptés et d'organisation syntaxique.

Il s'agit de pointer les propositions non conformes avec la langue écrite « *quand on parle, on dit... mais on ne peut l'écrire comme cela ?* » Proposer des corrections, aider l'enfant pour le vocabulaire, les structures syntaxiques, les répétitions comme celle du sujet (*Le loup, il ...*).

#### Exemple en MS-GS

M : nous avons lu un livre  
A : des animaux  
M : un livre des animaux ça se dit ça ?  
Tous : non !  
M : un livre qui  
J : parle  
M (elle écrit) qui + parle  
A : de  
M : de les animaux ?  
L et F : des  
M : des animaux (elle écrit ce groupe)

Cette gestion de la norme écrite par l'enseignant s'effectue en deux temps. Il s'agit d'abord de prendre en compte tout ce qui est dit pour ensuite ne pas écrire tout ce qui est dit. C'est dans cette deuxième étape que l'attitude de l'enseignant est complexe et implique des choix de sa part. Pour cela, il doit faire appel à sa propre connaissance du niveau de discours de ses élèves. Un principe peut le guider : il ne s'agit pas de pratiquer une surnorme et trop modifier les écrits des enfants, au risque qu'ils ne reconnaissent plus leur propos. Ce qui amène l'enseignant parfois à écrire en modifiant seul le message (effacement du double sujet, par exemple), parfois en faisant appel à la conscientisation de l'enfant quand il le juge profitable (réflexion autour de la forme du déterminant).

### Exemple en MS

E1 : alors le loup il s'approche

M : (il épelle en écrivant) a / lors / l e / loup / s'approche. Il s'approche de qui le loup ?

E2 : de le petit cochon

M : je peux l'écrire ça ? « Il s'approche de le petit cochon »

E1 : non ! du petit cochon.

M : (il suit du doigt la partie déjà écrite et épelle en continuant) alors le loup s'approche DU / pe / tit / co / chon

Il ne suffit pas que les enfants prennent conscience que l'on n'écrit pas comme on parle. Il faut qu'ils soient capables de manipuler ces deux registres de la parole progressivement. Un marqueur important de cette évolution apparaît lorsque l'enfant se reprend lorsque l'enseignant prend juste un ton interrogatif.

### Exemple en MS

E : tu le renverses

M : tu le ?

E : tu le verses dans le verre

Dans cet extrait, l'enfant n'est plus dans un rapport oral pratique à sa langue mais dans la perception d'un oral élaboré. Il est susceptible de porter son attention sur la forme de son énoncé et la construction de la langue.

**Quels sont les objets « travaillés » en langue ?** Il s'agit des unités de la langue qui peuvent faire l'objet de l'attention de l'élève et des médiations de l'enseignant pendant la dictée :

- la construction de phrases (négation à l'écrit, doublement du sujet à l'oral, petits mots de liaison...);
- les phrases simples : GN + GV ;
- les phrases plus longues avec expansion du groupe nominal (adjectif/complément du nom), du groupe verbal (COD/COI) avec compléments de phrases (compléments circonstanciels) ;
- les phrases complexes (subordonnées) ;
- le lexique de spécialité (reformulation, recherche du terme spécifique comme *piéride*, par exemple) ;
- l'enchaînement des phrases ;
- le système des temps et la conjugaison.

L'usage des mots de liaison joue un rôle essentiel ; ces liaisons peuvent concerner les relations temporelles, spatiales, causales, logiques... Les enfants entrent progressivement dans ces subtilités ; la dictée à l'adulte est particulièrement propice à cet apprentissage parce qu'elle permet les reformulations et les tâtonnements à plusieurs.

### Exemple en G.S.

Les élèves proposent des phrases acceptables qui sont ou non validées par l'enseignante : « Les papillons ont une trompe pour boire et manger / les papillons ont des ailes pour voler ».

Pour un message plus complexe l'enseignante avance par étapes et soit fait compléter (sur les ailes) soit propose la formulation écrite correspondant à la norme écrite (ne...pas). Ainsi une première formulation « Ils ont des points noirs pour que les prédateurs les mangent pas » devient « Ils ont des points noirs sur les ailes pour que les prédateurs ne les mangent pas ».

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

### 3.1.2. Encoder et retrouver des mots

Dans les activités d'écriture, l'enseignant encode les mots à la place des enfants qui ne savent pas le faire ; il s'arrête, parfois, sur des mots réguliers pour les épeler, en donnant le nom de la lettre et le bruit qu'elle produit, les aidant ainsi à comprendre le principe alphabétique.

En fin de rédaction, l'enseignant peut également demander aux élèves de retrouver certains termes, écrits plusieurs fois, ou travaillés antérieurement, lors des ateliers d'écriture.

### Un exemple en GS

L'enseignante a lancé un projet autour du *Petit Prince*. Après la rédaction du compte rendu quotidien (voir le point 3.2. qui suit), elle demande aux élèves de repérer dans l'affiche le mot *petit*. Les enfants indiquent d'abord le mot dans le groupe *Petit Prince* mais elle voudrait obtenir un relevé exhaustif de toutes les occurrences.

M : il en reste un. On a dit que l'on avait collé de PETITS objets mais attention le p, il n'est pas en majuscule dans le dernier mot *petit* qui reste. Il n'est pas écrit avec une majuscule comme ce p (désigne *Petit Prince*).

E1 : il est là (elle désigne *Pour*)

M : non, est-ce que là, c'est *petit* (s'adressant à la classe) ?

E2 : et non, c'est *pour*

M : *pour*. Tu as raison. Va t'asseoir (à la petite fille qui est en train de finir d'encadrer *Petit* dans *Petit Prince*). On cherche le mot petit mais attention il n'a pas un p comme là (elle montre *Prince*) mais un petit p comme celui-là (elle montre *peint*). Solal ? Vas-y. Allez, il est par là (en déterminant un ensemble de lignes avec le doigt) ; on a dit que l'on avait écrit « des petits objets ».

EE : Je sais, maîtresse, je sais

M : Laïna, tu le vois ?

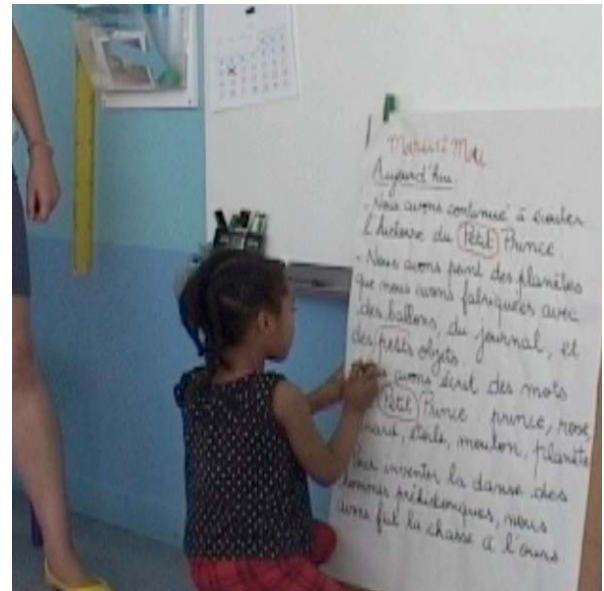
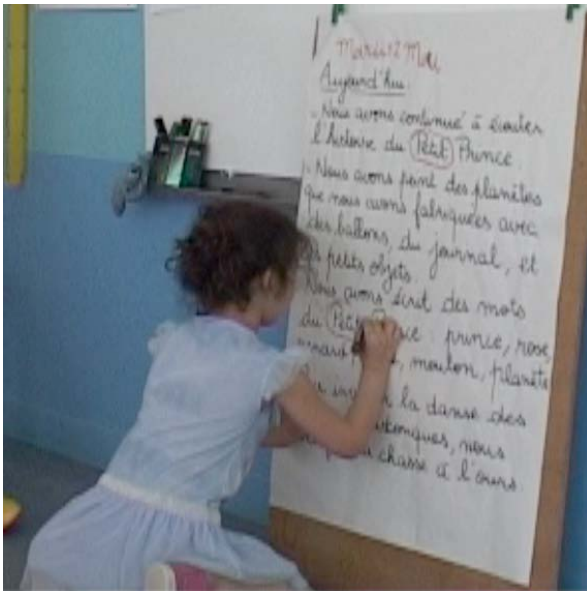
La petite fille vient au tableau et désigne le mot *petits* dans le groupe *petits objets*

M : Très bien ! Bravo !

EE : Moi aussi, moi aussi

M : Ah, vous êtes trop forts !

[Consulter la vidéo « Le compte rendu quotidien » \(Fiche en annexe\)](#)



lundi 30 mars  
 mardi 31 mars  
 Aujourd'hui :

- Nous avons préparé le maternathlon.
- Nous avons fait du saut en longueur.
- Nous avons continué nos royaumes.
- Nous avons fait des maths avec des perles. Il fallait en mettre plus que la maîtresse.
- Nous avons joué au tangram. C'est un jeu avec des formes géométriques. Il faut retrouver les formes pour faire un dessin.

lundi 11 mai  
 Aujourd'hui :

- Nous avons continué nos planètes.
- Nous avons collé des bouchons, des feuilles, des plumes, des bâtons...
- Nous avons joué deux par deux avec des quadrillages.
- Nous avons dansé la danse des dinosaures.
- Nous avons écouté Taupinette dans la maison du [t]



## 3.2. Dimension textuelle

Les objectifs sont :

- d'expliciter le but et l'enjeu de la construction ; à qui s'adresse le texte écrit ;
- de se mettre d'accord sur les informations à exprimer et l'ordre à respecter ;
- de faire récapituler.

Une organisation de texte récurrente est facilement repérable par les enfants. Par exemple, lorsqu'il s'agit de lister les activités faites dans la journée, les enfants savent que tout en haut de l'affiche se trouve la date (dont l'écriture, le matin, trouve une motivation supplémentaire dans la création de cette affiche quasi quotidienne). Le texte commence toujours par « Aujourd'hui » et les activités se suivent, précédées par un tiret. ([Consulter la vidéo, « Le compte rendu quotidien »](#)).

Dans la séquence sur le papillon piéride ([Consulter la vidéo « Le papillon piéride » - Fiche en annexe](#)), l'enseignante prend le soin d'insérer le texte à produire dans le plan général du petit livret prévu ; ce que va rédiger le groupe concerne la 2ème partie de la rubrique : « Les papillons : comment ils sont ».

Elle intègre ainsi la partie à dicter dans l'économie générale du livre, lui donnant du sens et de la cohérence. Puis définit la quantité de texte à produire : « Dans chaque partie, il y aura plusieurs paragraphes ».

**Les phénomènes de cohérence/cohésion** sont l'occasion d'explicitations collectives avec l'aide de l'enseignant.



### Exemple en G.S.

La maîtresse demande où on s'était arrêté la dernière fois, mais Kevin pointe le bas de la première feuille (le blanc de la feuille) et non la fin de l'écriture.

M : Où on en est dans notre histoire si on regarde sur les dessins ?

E1 : là (pointe le dessin de la petite fille sur le toboggan)

(Les dessins permettent de visualiser la structure des événements, leur organisation.)

[...]

M : (écrit et parle en même temps) : La maman/cherchait/la/petite/fille/partout... Attends Laura, on va essayer que les autres parlent aussi/. Kevin qu'est-ce qu'on dit maintenant ?

E1 : Parce que Boucle d'or elle est dans le sac mais le loup i dort.

M : Le loup dort ! il a raison Kevin ... Mais pourquoi il dort le loup ?

E2 : Parce que il est fatigué.

Edwige : Il a poussé la petite fille avec le sac après il a dit ouille ouille ouille je suis fatigué après il a dit j'ai très faim.

M : Oui alors Edwige on y va/le loup. Kevin : l'est/fa/ti/gué

Aborder les phénomènes de cohérence et de cohésion implique des questions qui amènent des justifications de la part des élèves.

[Consulter Annexe 1 : Inventer et écrire une longue histoire](#)

La gestion des propositions d'énoncés par l'enseignant fait aussi l'objet d'une attention soutenue.

#### Exemple en GS

M : Edwige, j'ai besoin de toi écoute bien/quand on écrit est-ce qu'il faut écrire « la petite fille elle était dans le sac » ou « la petite fille était dans le sac ? »

E : était dans le sac

M : On dit « la petite fille était dans le sac ». Et tout à l'heure, là on a écrit comme quand on parle alors je vais retirer ce mot-là, « elle ». (barre « elle »)

[Consulter Annexe 1 : Inventer et écrire une longue histoire](#)

#### Exemple en PS

M : il est comment cet épouvantail ?

E1 : l'est tout habillé

E2, 3 : tout habillé

M : ah, c'est l'histoire d'un épouvantail, il est tout habillé. On l'écrit, alors, ça ?

M : alors je l'écris, vous me dites

[...]

E2 : tout habillé l'épouvantail

E1 : il est tout habillé, l'épouvantail.

M : alors est-ce que l'on va écrire : il est tout habillé l'épouvantail ?

[...]

E 1 : L'épouvantail est / tout/ha/billé

[Consulter la vidéo « Le vent m'a pris » \(Fiche en annexe\)](#)

### 3.3. Dimension métalinguistique

Le maître commente de plus en plus son activité de scripteur à mesure que l'intérêt des enfants s'éveille. Pour parler du langage avec exactitude, il emploie quelques termes exacts soigneusement choisis : *histoire*, *début*, *fin*, mais également *phrase*, *mot*, *lettre*, *ligne*, et quelques expressions moins techniques, mais exprimant le rôle d'un mot, par exemple « les mots qui permettent d'accrocher ensemble les morceaux d'une histoire ».

Le maître essaie de faire repérer aux enfants les marques de ponctuation les plus importantes : le point par exemple (« Maintenant la phrase est finie, je mets un point. »), les guillemets (« Là, c'est le garçon qui parle, pour que ça se voie sur la feuille, je mets des guillemets, comme ça. »). Ce sera une incitation à aller chercher, dans un album connu, comment on voit qu'un personnage parle.

Le maître commente la gestion de l'espace-page par rapport à ce qu'il écrit : par exemple, « Je suis arrivé en bas de la page, qu'est-ce que je fais pour continuer ? » ou bien lorsqu'on décide d'ajouter quelque chose dans le cours du texte, le maître demande simplement « Où est-ce que j'écris ce qu'on va ajouter ? ».

### Exemple en P.S. (mois de mai)

A partir d'un album de Rascal bien connu des enfants « Le vent m'a pris » (Pastel).

M : qu'est-ce qu'on écrit, alors, pour commencer, pour leur parler de ce personnage ?

[...]

On vient de dire : c'est ... c'est l'histoire

E1 : l'histoire d'un épouvantail

M : Je l'écris. Vous m'aidez.

E2 : oui . C'est l'histoire

M : c'est (elle écrit)

E2 : l'histoire

M : l'histoire (elle écrit)

E1, E2 : l'histoire

M : d'un (elle écrit)

E1, E2 : d'un

E1, E2 : ...van/tail.

M : je n'ai plus de place

E1 : tu reviens à la ligne

E2 : tu reviens à la ligne

M : je relis : c'est l'histoire d'un (elle écrit) épouvantail

E1, E2 : é/pou/van/tail

M : j'ai fini la phrase...

E1 : tu dois faire un petit point.

M : je fais un petit point à la fin de la phrase.



[Consulter la vidéo « Le vent m'a pris » \(Fiche en annexe\)](#)

Dans le cours de la dictée à l'adulte, l'enseignant répond aux questions des élèves qui sont autant d'indicateurs de leur questionnement sur l'activité d'écriture. Il favorise ainsi des conduites métalinguistiques.

Par exemple :

Élève : *ont*, c'est pas comme ça.

Maître : qu'est-ce qui n'est pas comme ça ?

Élève : eh ben *ont* c'est juste un n avec un o.

Maître : ah oui, c'est le on qui est dans ton prénom, quand tu écris Simon. Mais là quand j'écris les enfants ont joué, je dois l'écrire o. n. t.

L'adulte formule une hypothèse sur les dires de l'enfant (emprunt au prénom) et lui indique la bonne forme sans expliquer ce qui ne pourrait encore être compris.

## 4. Quelle progressivité dans l'apprentissage ?

### 4.1. Prise en compte de l'évolution des élèves

Quand peut commencer l'activité de dictée à l'adulte et sur quels indices s'appuyer ? Quel type d'écrit proposer ? Voici des éléments de cadrage.

#### Étape 1

**L'enfant est dans l'oral, comme c'est le plus souvent le cas en petite section :** énonciation simple d'un énoncé oral transcrit. Il raconte plus qu'il ne dicte, par exemple, ou se remémore l'activité plus qu'il n'en organise sa restitution. L'enseignant modifie certaines répétitions (*le garçon, il*) sans demander à l'enfant de le faire, conserve certaines des formulations, par exemple, les connecteurs comme *et après*, et tout ce qui ne posera pas, à la lecture, des problèmes de compréhension. En revanche, il complète des structures syntaxiques (« phrases ») inachevées. Il met des points pour segmenter le discours fait de pauses en phrases, élimine les modalisations (*ben alors, euh*), les ambiguïtés des pronoms de reprise (*Il le donne* devient *le garçon donne le sac*), corrige les formes verbales inadaptées, les économies de l'oral (*i = il*) etc. L'ensemble est compréhensible à la lecture. Le message a été transformé, explicité.

#### Étape 2

**L'enfant prend conscience de l'écrit.** Il ralentit son débit oral pour permettre à l'enseignant d'écrire et prête ainsi attention à sa retranscription manuelle, doute de ses formulations, essaie de produire un oral plus élaboré sans être en mesure de le faire vraiment. Attention : il ne s'agit pas d'écrire une suite de phrases, la première puis une autre. D'abord, parce qu'un texte n'est pas une suite de phrases ; ensuite, parce que cette unité est linguistiquement problématique et que son étude relève du domaine de la grammaire dont l'apprentissage s'étale du CP à la troisième. Il s'agit d'écrire la phrase qui suit une autre phrase en interrogeant les élèves sur le pourquoi de cet enchaînement : « que doit-on rajouter maintenant ? », « est-ce qu'ils vont comprendre ? », « avons-nous fini cette partie du texte, ce paragraphe, est-il bien complet, que manque-t-il pour que l'on comprenne ? ». Ces petites questions mettent en avant le fait que les phrases sont liées entre elles par des phénomènes sémantiques de cohérence (« on doit écrire qu'il est fatigué sinon ils ne comprendront pas pourquoi il veut dormir ») et des phénomènes de connexion, de cohésion (« là on doit préciser que c'est le lendemain » ; « il est surpris, donc on va commencer la phrase en écrivant « tout à coup » »).

#### Étape 3

**L'enfant s'installe dans le registre de l'écrit de façon consciente :** il est entré dans la production d'écrits et il différencie de plus en plus nettement raconter et dicter. Il choisit les mots qu'il utilise. Dans un premier temps, il dicte par groupes de mots, puis il commence à dicter mot à mot : il se représente le langage comme une suite de mots isolables. L'adulte, qui répète les mots en les écrivant, aide à cette prise de conscience. Une étape importante est franchie lorsque l'enfant est capable de séparer l'article et le nom, un pronom et son environnement.

L'enseignant commence à demander si c'est bien ce qu'il doit écrire ou si c'est bien ainsi que l'on doit le formuler quand on écrit. Il demande de dicter mot à mot et propose des corrections lorsqu'il considère

que l'enfant n'est pas encore en mesure de le faire (zone possible d'apprentissage). Ralentir le débit de l'enfant induit un changement de posture de la part de ce dernier. D'abord, il prend acte que ce qui s'écrit peut se relire (stabilité de la forme écrite) et permet donc la conservation fidèle d'un discours. Ensuite, il est amené à adopter une posture réflexive : se souvenir du début de son énoncé pour l'achever. Enfin, il s'attache à la compréhension de l'unité du mot.

Il y a les modifications indispensables qui concernent les formes orales telles que « Il était une fois un lutin i dormait et puis et puis le monsieur il a réveillé le lutin. » ou encore « Qui c'est qui a fait ça ? ». Ce type d'énoncés est à transformer avant l'écriture. En fonction des compétences de l'élève et pour lui permettre de comprendre les modifications nécessaires, le maître, dans un premier temps, demande à l'enfant : « Tu as dit... ça va ? Est-ce que je l'écris comme ça ? ». Si l'enfant maintient sa formulation, dans un deuxième temps, le maître propose une alternative en mentionnant bien que la forme langagière écrite nécessite un changement : « Écoute bien, tu as dit "le monsieur il a réveillé le lutin" ; il y a une manière de le dire et une manière de l'écrire. Qu'est-ce que j'écris ? ». Si l'enfant maintient sa proposition, dans une troisième et dernière étape, le maître lui donne l'énoncé « écrivable » en lui précisant : « Je vais écrire "Le monsieur a réveillé le lutin" ». Il peut aussi demander une aide au groupe.

## 4.2. Les différentes sortes de dictées à l'adulte

Il s'agit ici d'inventorier les diverses raisons fonctionnelles scolaires de dicter un message à écrire. **Seule la fréquence qui conduit à la familiarité avec la tâche** permet à l'enfant de progresser dans la maîtrise de l'écrit dont il est ici question. Il est nécessaire de respecter la progressivité dans la difficulté. Une pratique régulière de l'activité permettra à l'enseignant d'opérer les choix pertinents.

Ecrire une suite de phrases – légendes sous des images, des photos, des croquis, des schémas – permet de garder une trace par écrit sans que l'enfant soit pour cela en situation d'élaboration d'un texte cohérent, difficulté ultime à laquelle les élèves d'école maternelle doivent être confrontés quand ils peuvent le faire avec des chances de succès.

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. Mais il facilite la compréhension des enjeux en choisissant, par exemple, pour commencer des messages ou des lettres à des destinataires connus : par exemple, le compte rendu rituel des activités de la journée affiché dans le couloir à destination des parents ([voir vidéo « le compte rendu quotidien »](#)). Les destinataires peuvent ensuite être plus éloignés : les élèves de la classe d'à côté ou d'une autre école, le maire de la commune, etc.

On pourra produire, par dictée à l'adulte, des écrits documentaires, des fiches techniques, des règles du jeu ou des histoires mais il faut toujours que les élèves connaissent déjà le genre de texte qu'ils sont censés écrire. S'ils ont déjà pratiqué des règles du jeu, compris les informations qu'elles dispensent et la manière dont elles les organisent, ils pourront éventuellement en produire avec une aide soutenue de l'enseignant.

## P.S et début M.S.

- Des écrits très courts, en une phrase : listes / messages/ légendes de dessins, photographies, schémas...
- Ensuite des formes plus longues d'écrits (paragraphe qui enchaîne deux ou trois phrases) : courrier, recette, fiche technique, une comptine apprise par cœur qu'il s'agit d'écrire afin de prendre conscience des mots et des phrases qui la composent
- Enfin, un court récit peu complexe comme, par exemple, ajouter un seul épisode à un album à structure répétitive. A cet âge, il se doit d'être très bien connu par les enfants.

### Exemple en PS de l'écriture d'une fiche technique (5 élèves en atelier)

Les élèves se remémorent comment l'on fait pour produire un jus d'orange.

M : bon, maintenant que vous m'avez très bien expliqué comment on fait du jus d'orange nous allons l'écrire. Nous allons écrire sous chaque photo ce qu'il faut faire, pour bien s'en rappeler, pour ne pas oublier.

qu'est-ce que je dois faire (montre la première image), je...

E1 : coupe

M : je coupe quoi ?

E2 : l'orange

M : je coupe l'orange avec quoi ?

E3 : avec le couteau

M : Je coupe l'orange avec le couteau. Très bien, alors je l'écris. Je/ coupe / l'orange / avec / un / cou /teau

E2 : cou/teau



[Consulter la vidéo N°1 « Fabriquer du jus d'orange » \(à partir de 8mn10\) sur eduscol : Activités pédagogiques complémentaires.](#)

## M.S. et G.S.

- Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant avec un vocabulaire de plus en plus précis, une syntaxe de plus en plus adaptée, des enchaînements clairs, une cohérence d'ensemble.
- Ecrire ou réécrire des histoires déjà connues : on peut partir de récits racontés, de récits lus, d'albums, de bandes dessinées, de dessins animés. S'il s'agit d'écrire à partir d'images, une première verbalisation est toujours utile. Il est nécessaire de privilégier des supports courts favorisant une narration complète en peu d'épisodes.
- Ecriture d'un texte appris par cœur : chanson, comptine, poésie : le ton de dictée est différent du ton du texte récité.
- Les récits d'expérience : sorties, spectacles, séances de cuisine, expositions, anniversaires, fêtes d'école, mots pour informer les parents.
- Les écrits documentaires : en relation avec les divers domaines d'apprentissage.

## Pour conclure

Le rapport de l'inspection générale de 2011 sur la maternelle donne un exemple d'une pratique peu réussie de dictée à l'adulte. Après avoir listé les différentes modalités donnant toute son efficacité à la dictée à l'adulte, on est à même de comprendre ce qui ne fonctionne pas dans l'exemple donné ci-dessous.

### Extrait d'un compte rendu de visite : la fausse dictée à l'adulte

Une fois le groupe au complet assis au coin-regroupement, l'enseignante engage la conversation au sujet des décorations qui ont été accrochées dans le couloir (on fête Carnaval le lendemain) en se satisfaisant de réponses à la cantonade. Des réponses fusent dans le désordre ; le mot « décorations » évoque d'abord Noël puis Carnaval.

M : « C'est quoi Carnaval ? »

E : « On se déguise »

M (qui n'a pas annoncé qu'elle allait écrire mais dispose d'un bloc de papier et d'un crayon) : « Je marque, je peux pas marquer si vous parlez tous en même temps. » (elle utilise le verbe « marquer » et non « écrire »).

S'ensuit un moment qui pourrait être intéressant mais qui est insuffisamment exploité, la séance collective se prêtant peu aux affinements d'autant qu'elle veut interroger tous les élèves ; ce « texte » collectif sera dans le cahier de vie et chaque famille doit pouvoir y retrouver son enfant. Les enfants répondent le plus simplement à la question relative au déguisement qu'ils ont choisi : « Zorro » ; « en chevalier » ; « en Spiderman » ; « princesse » ; « en Robin des bois ». La phrase la plus construite entendue est : « Moi je vais me déguiser en Spiderman. »

Les enfants restent dans la tâche mais on ne sait si c'est par imitation les uns des autres ou s'ils ont encore en tête la consigne et la finalité du moment. La maîtresse ne formule pas d'exigence quant à ce qui est attendu. Elle redit en écho et semble noter exactement les paroles des élèves mais on ne sait pas exactement ce qu'elle écrit car elle ne relit jamais. Elle pose parfois des questions : « Qui c'est Robin des bois ? Qu'est-ce qu'il fait ? » ; « C'est gentil ou méchant le pirate ? » Mais elle n'induit jamais de réflexion sur la manière de dire. Une fois, elle prévient : « Je peux pas le marquer là, j'entends mais je sais pas qui c'est qui parle ».

En quoi est-ce une « fausse dictée à l'adulte » ?

Il existe un problème de dispositif :

- le groupe est au complet, ce qui bloque les interactions notamment la parole des enfants qui interviennent rarement ;
- les « réponses » se font à la cantonade et « dans le désordre » ;
- il n'y a pas d'écoute réelle : ils « parlent tous en même temps » ce qui ne favorise pas la perception d'un travail portant sur la langue même, sa formulation.

Il existe un problème de finalisation de la tâche :

- l'enseignante « engage la conversation », sans fixer clairement le cadre de l'activité, pourquoi on écrit ni pour qui ;
- la situation de communication écrite n'étant pas posée, le retour possible de cette activité (gage d'efficacité) et son repérage par les enfants deviennent incertains.

Il existe un problème de médiation, de gestion de la tâche d'écriture :

- l'enseignante ne dit pas qu'elle va écrire ni que les enfants vont dicter, malgré la remarque sur la vitesse du débit ;
- les productions langagières des enfants sont lapidaires ;
- elles ne sont pas reprises par l'enseignante et jamais la différence entre ce qui se dit et s'écrit n'est travaillée.



## Annexe 1. Une dictée à l'adulte : inventer et écrire une longue histoire

Le document présenté ci-après est extrait du livret qui accompagnait la cassette diffusée en 1999 par le ministère de l'Éducation nationale auprès des inspecteurs et des formateurs sous le titre *Parole, langage et apprentissages à l'école maternelle*. Il gagne à être lu en complément du moment de vidéo correspondant mais, tel quel, il illustre la démarche de dictée à l'adulte.

Une démarche qui est maîtrisée par l'enseignant à la suite d'une pratique très régulière de cette activité. Et ce n'est qu'à travers une pratique régulière qu'il est possible d'acquérir petit à petit les gestes professionnels adéquats.

La scène se déroule dans une école située en milieu défavorisé, au mois de mai. On est en moyenne section. Alors que les enfants ont déjà travaillé depuis pratiquement un mois à cette histoire, dans la séquence présentée, ils en dictent un passage et reviennent alors sur la planification des événements (ordre), sur la trame narrative (enchaînement causal et place d'un élément manquant), avant et pendant la dictée.

Les étapes de travail qui ont précédé le moment filmé sont les suivantes :

- proposition par l'enseignante d'inventer d'une nouvelle aventure de Boucle d'or, histoire que l'on écrira, qu'on éditera dans un livre et qu'on lira aux grands frères, aux grandes sœurs, aux parents, aux maîtresses de l'école. Le choix de Boucle d'or vient de l'intérêt des enfants pour cette histoire et du fait que la connaissance du caractère du personnage les aidera dans leur conception d'aventures ;
- en collectif, choix du début, de la fin, de l'événement central et prise en note par la maîtresse sous forme de schéma ;
- discussions successives en collectif sur les différents épisodes. On remarque alors que toute la culture des récits de fiction des enfants est mobilisée, mêlée à leurs expériences récentes : Boucle d'or fera du toboggan et il se trouve qu'ils viennent d'en avoir un dans l'école, elle sera sauvée grâce à un stratagème emprunté à *Petite Poule Rousse et le Renard rusé* (le sac coupé), le loup subira une punition proche de celle qu'il a dans *Les Trois Petits Cochons* (puni par le feu), l'histoire finira par la formule de *La Chasse à l'ours* (« enfin sauvée ! ») ;
- un groupe d'enfants choisis par l'enseignante a commencé la dictée du début du texte en se référant au schéma. Ce sont quelques enfants très participants et d'autres, au contraire, très en retrait. Il s'agissait de rendre cette première séance exemplaire pour que tous les enfants comprennent bien ce qui leur est demandé. Chaque jour, les enfants « dicteurs », aidés par la maîtresse, ont relu ce qui était écrit pour le groupe classe ;
- devant la difficulté de la dictée d'événements successifs, on a procédé à un jeu dramatique en mimant l'histoire ;
- trois autres groupes ont pris le relais d'écriture avant la séance filmée.

Dans celle-ci, il s'agit de la production de la suite du texte déjà bien avancé. La maîtresse choisit les participants, ici, tous des enfants dont l'enseignante s'est occupée particulièrement toute l'année afin de les aider à entrer dans le discours oral et à s'intéresser aux histoires.

Dès l'annonce du travail par la maîtresse, les enfants commencent à raconter leur histoire (« et après... et après... »). Ils la connaissent bien et complètement. Ceci est très important car c'est une condition pour pouvoir la dicter. Les enfants ne s'appuient pas sur les images pour dicter ensuite. Ici, la dictée est une activité langagière autonome et les dessins ne sont que des recours lorsqu'on ne sait plus où on en est. Le schéma n'est rien d'autre qu'un « pense-bête ». C'est d'ailleurs pour cela que schéma et texte sont sur deux feuilles différentes.

On commence par une relecture du début du texte déjà produit. Celui-ci est affiché et l'enseignante suit du doigt pour bien matérialiser le lien entre chaîne orale et chaîne écrite. On remarque alors que les enfants accompagnent cette lecture en regardant le texte et en le récitant pratiquement par cœur : les enfants tiennent beaucoup à ce texte qui est leur langage et ils aiment le dire.

À partir de là, la séquence compte 7 moments présentés dans le tableau suivant.

Moment	Explicitation
<p><b>Moment 1</b></p> <p>La maîtresse demande où on s'était arrêté la dernière fois, mais Kevin pointe le bas de la première feuille (le blanc de la feuille) et non la fin de l'écriture.</p> <p>M 1 : <i>Où on en est dans notre histoire si on regarde sur les dessins ?</i></p> <p>Kevin 1 : <i>là</i> (pointe le dessin de la petite fille sur le toboggan)</p>	<p>Ce passage est un des très nombreux exemples de comportement qui permettent à l'enseignante de procéder à une évaluation très fine des représentations des enfants, au sujet des histoires et au sujet de l'écrit.</p> <p>Cette situation de rappel, en petits groupes, rend les enfants comme « transparents » dans leurs procédures et leurs représentations, tant ils sont impliqués dans la tâche.</p>
<p><b>Moment 2 : ajout sur le schéma</b></p> <p>L'enseignante ajoute un dessin manquant au schéma : le loup fatigué dort à côté du sac dans lequel est enfermée Boucle d'or.</p> <p>Et Jessica demande « pourquoi tu fais pas Boucle d'or dedans ? », d'où la précision concernant le dessin du sac.</p> <p>Un autre ajout va avoir lieu.</p> <p>M 2 : <i>Qu'est-ce qu'elle dit Boucle d'or quand elle est enfermée dans le sac ?</i></p> <p>Julien 1 : <i>Au secours ! Au secours maman !</i></p> <p>M 3 : <i>Au secours ! Au secours maman ! C'est une bonne idée ça Julien...</i></p> <p>Julien 2 : <i>Et on a oublié qu'i di dit ouille ouille ouille le loup !</i></p> <p>La maîtresse écrit « ouille ouille ouille ».</p> <p>Jessica 1 : <i>Pourquoi t'as fait des ronds ?</i></p> <p>M 4 : <i>Parce que ouille ça commence par un rond et comme j'ai mis trois fois ouille j'ai mis trois ronds, et les ronds c'est des « O », ouille, ouille, ouille.</i></p>	<p>On voit ici une belle activité langagière de Julien et un questionnement de Jessica qui permet à l'enseignante une remarque d'ordre métalinguistique sur l'écriture.</p>

Moment	Explicitation
<p><b>Moment 3 : dictée</b></p> <p>M 5 : (écrit et parle en même temps) :</p> <p>La maman/cherchait/la/petite/fille/partout... <i>Attends Laura, on va essayer que les autres parlent aussi/. Kevin qu'est-ce qu'on dit maintenant ?</i></p> <p>Kevin 2 : <i>Parce que Boucle d'or elle est dans le sac mais le loup i dort.</i></p> <p>M 6 : <i>Le loup dort ! il a raison Kevin ...</i></p> <p>M 7 : <i>Mais pourquoi il dort le loup ?</i></p> <p>Enfant 1 : <i>Parce que il est fatigué.</i></p> <p>Edwige : <i>Il a poussé la petite fille avec le sac après il a dit ouille ouille ouille je suis fatigué après il a dit j'ai très faim.</i></p> <p>M 8 : <i>Oui alors Edwige on y va/le loup.</i></p> <p>Kevin 3 : <i>l'est/fa/ti/gué</i></p>	<p>Lorsqu'un enfant propose un énoncé, l'adulte reprend et écrit en ralentissant le débit oral pour accompagner l'écriture. On voit ici que certains enfants seulement, commencent à dicter.</p>
<p><b>Moment 4 : relecture et remarque de l'enseignante sur une formulation orale inadaptée</b></p> <p>M 8 : <i>Edwige, j'ai besoin de toi écoute bien/quand on écrit est-ce que l'on dit « la petite fille elle était dans le sac » ou « la petite fille était dans le sac ? »</i></p> <p>Edwige 1 : <i>était dans le sac</i></p> <p>M 9 : <i>On dit « la petite fille était dans le sac ». Et tout à l'heure, là on a écrit comme quand on parle alors je vais retirer ce mot-là, « elle ».</i> (barre « elle »)</p>	<p>À la relecture, l'enseignante met en évidence les énoncés qui ne sont pas possibles à l'écrit.</p>
<p><b>Moment 5 : relecture et remarque d'un enfant au sujet d'un passage manquant</b></p> <p>Jessica 3 : <i>T'as oublié que/que le/le/que la petite fille reconnaît pas le loup/parce que le loup il était caché dans le sable.</i></p> <p>M 10 : <i>Je ne l'ai pas dit parce qu'on ne l'a pas écrit mais si tu veux plus tard on pourra l'écrire, tu as raison mais là je ne l'ai pas écrit alors je ne pouvais pas le dire, mais tu as raison on va garder cette idée-là, on va pas l'oublier.</i></p>	<p>Il se trouve que Jessica tenait à cet ajout depuis le début de la séance : pour elle, on a oublié de préciser que le loup étant caché dans le sable, en bas du toboggan, la petite fille est sans crainte. Il est vrai que l'écriture permet de lever l'ambiguïté du texte existant.</p>

Moment	Explicitation
<p><b>Moment 6 : ajout du passage manquant</b></p> <p>La maîtresse demande où il faut faire l'ajout et elle pense à l'endroit du texte, mais les enfants proposent de l'écrire à la fin du texte. Pour eux c'est un problème matériel et non énonciatif : c'est là où il y a de la place sur le papier que l'on peut écrire. La maîtresse relit alors pour montrer que ça ne va pas à la suite, dans le discours. Elle demande ensuite aux enfants :</p> <p><i>M : C'est quand dans notre histoire que la petite fille ne voit pas le loup ?</i></p> <p>La question mentionnant l'endroit dans l'histoire, Edwige montre l'endroit sur le schéma.</p> <p>Il y a ensuite relecture de la totalité du texte, nouvelle demande des enfants pour l'écriture dans le blanc du texte, proposition de l'enseignante de l'écrire en bas de la feuille et écriture sous la dictée :</p> <p><i>M : Elle n'avait pas vu le loup/parce que/le loup/était/caché/dans/le/sable.</i></p> <p>L'enseignante découpe la feuille et un enfant demande si on donnera ce morceau de feuille aux parents. Un autre dit « faut que tu le colles ». C'est l'enseignante qui ajoute le passage à l'endroit choisi.</p>	
<p><b>Moment 7 : relecture</b></p> <p>Cette relecture sert de vérification.</p>	

## Texte obtenu : « Boucle d'or et le loup »

Il était une fois une petite fille aux cheveux bouclés qui s'appelait Boucle d'or. Elle n'écoutait pas sa maman, elle voulait aller faire du toboggan dans les bois. Et sa maman disait non, elle n'était pas du tout d'accord.

Boucle d'or sauta par la fenêtre de sa chambre et alla dans les bois. Sa maman ne savait pas que Boucle d'or était partie dans les bois parce qu'elle ne l'avait pas vue, elle faisait de la couture, buvait du café et regardait la télé.

Le loup était caché dans les bois, derrière un arbre. Le loup voulait manger la petite fille. Boucle d'or était à côté du toboggan, elle n'avait pas vu le loup parce que le loup était caché dans le sable. Elle monta sur l'échelle du toboggan. Le loup mit un sac en bas du toboggan. Après la petite fille glissa dans le sac et le loup ferma le sac avec un grand élastique.

La petite fille était dans le sac. Le loup voulait l'emmener dans sa maison pour la manger. La maman cherchait la petite fille partout. Le loup était fatigué parce qu'il avait porté le sac. Il se coucha et s'endormit.

La petite fille cria :

– Maman !

La maman dit :

– Où es-tu Boucle d'Or ?

– Je suis dans les bois à côté du loup, au secours !, dit Boucle d'or, fais attention au loup si tu me cherches !

La maman suivit la voix de Boucle d'or. Elle la retrouva, alla sur la pointe des pieds et brûla la queue du loup. Le loup se réveilla et dit :

– Ouille ouille ouille !!!

Il avait mal à sa queue. Il partit en courant dans l'eau d'une rivière. Pendant ce temps, la maman de Boucle d'or coupa le sac avec ses ciseaux de couture. Après, elles coururent très vite pour que le loup ne les rattrape pas. Elles fermèrent la porte à clef et dirent : « enfin sauvées ! ».

## Annexe 2 : 5 fiches des vidéos signalées dans cette section II. 4 « Les dictées à l'adulte »

Lien : II- 4. Liens oral-écrit – Inventer et écrire une histoire	
Durée : 12 mn 55 Niveau : MS Organisation : atelier de 6 enfants	
Objectifs	<p>Dicter à l'adulte un récit narratif déjà connu.</p> <p>Prendre conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire.</p>
Références au programme 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Découvrir la fonction de l'écrit.</i></li> <li>• <i>Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement.</i></li> </ul>
Contenu	<p>La séance est la suite de l'écriture du récit de Boucle d'or. Les enfants disposent d'un récapitulatif des événements du récit à travers un bandeau dessiné qui est affiché au tableau. Ils connaissent bien l'histoire de Boucle d'or. L'enseignante complète ce bandeau dessiné en début de séance pour remobiliser les enfants et leur permettre de se rappeler des événements à rédiger, de leur chronologie. Elle alterne les récapitulatifs oraux des élèves avec les moments d'écriture sous la dictée.</p>
Le langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs principaux de cette activité sont langagiers. Il s'agit d'un <b>atelier de langage</b>, mettant en œuvre une conduite narrative qui implique l'emploi des temps du récit. Il s'agit aussi de respecter certaines règles de la langue écrite.</li> </ul> <p>L'enseignante utilise une procédure personnelle qui consiste :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. à se souvenir oralement du passage à écrire à partir de dessins affichés portant sur le récit de Boucle d'or que l'enseignante complète au début de chaque séance, ;</li> <li>2. à écouter les propositions orales des élèves au moment des commentaires portant sur les dessins pour les reprendre dans l'écriture du texte ;</li> <li>3. à rappeler certaines contraintes et spécificités inhérentes à l'écrit.</li> </ol> <p>Les élèves ne dictent pas directement à l'enseignante ce qui est une autre procédure possible. C'est surtout au moment de la relecture collective qu'ils prennent conscience de la stabilité et des normes de l'écrit.</p> <p>Par ce choix, on constate que les propositions orales des élèves sont riches mais le passage à l'écrit s'en trouve plus implicite puisque l'enseignante fait souvent un choix.</p> <p>Parfois, en suivant la formulation des enfants :</p> <p>Exemple (6 mn 30) de la production d'un message à deux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>la maman</i></li> <li>- <i>la maman a cherché la petite fille partout</i></li> <li>- <i>la maman cherchait la petite fille partout / j'écris ça maintenant ?</i></li> </ul> <p>Parfois en utilisant les propositions des enfants pour les reformuler.</p> <p>Exemple : (7mn 30)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>le loup dort</i></li> <li>- <i>ça on ne l'a pas écrit / pourquoi il dort le loup ?</i></li> <li>- <i>parce qu'il est fatigué</i></li> <li>- <i>il a poussé la petite fille avec le sac et après il a dit je suis très fatigué.</i></li> <li>- <i>le loup était fatigué parce qu'il avait poussé le sac</i></li> </ul>
Regarder aussi la vidéo pour	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer les deux enfants, en début de séance, qui redisent spontanément ce que lit l'enseignante. Ils sont très motivés et ont l'impression de lire, de savoir.</li> <li>• Constater que la parole des enfants est libérée. Ils n'ont pas peur de s'exprimer.</li> <li>• Observer que l'enseignante essaie de gérer toutes les propositions des enfants, même si elle doit pour cela revoir une partie antérieure du texte déjà écrit.</li> </ul>
Lien	<p>Consulter la section 4 de la <b>partie II Liens oral-écrit</b> qui porte sur la dictée à l'adulte et les quatre autres vidéos portant sur cette activité.</p>

Lien : II- 4. Liens oral-écrit – Enoncer une règle de jeu	
Durée : 8 mn 59 Niveau : GS Organisation : atelier de 5 enfants	
Objectifs	Se remémorer une règle de jeu. Dicter à l'adulte un texte descriptif, explicatif. Prendre conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire.
Références au programme 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Découvrir la fonction de l'écrit.</i></li> <li>• <i>Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement.</i></li> <li>• <i>Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.</i></li> </ul>
Contenu	La séance se déroule en trois temps. - L'enseignante fait préciser l'enjeu du texte et son contenu informatif afin de parvenir à un titre par des questions et écrit : règle du jeu de Memory des gants. - La seconde partie de la séance consiste à reformuler comment on joue. - La troisième partie consiste à écrire sous la dictée en guidant les élèves.
Le langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs principaux de cette activité sont langagiers. Il s'agit d'un <b>atelier de langage</b>, mettant en œuvre des conduites descriptive/explicative.</li> </ul> <p>Plusieurs objectifs sont à atteindre dans le cadre de la dictée à l'adulte : l'un d'eux porte sur le plan du texte. L'enseignant est le garant d'une information fiable ; il doit donc valider et faire compléter ou reformuler en précisant que cela ne suffit pas. Il encourage ses élèves dans cette tâche complexe. Les élèves doivent produire une description d'actions qui s'enchaînent logiquement. Ils coopèrent dans le cadre de l'atelier restreint, guidés par les interventions précises de l'enseignant :</p> <p><i>- on ouvre la boîte / on tourne les cartes / et après / ce... / celui qui commence s'il a perdu c'est l'autre qui le fait</i>  <i>- et si on gagne et ben on rejoue .... Si on gagne une même paire de gants</i>  <i>- moi je sais il faut qu'on (les cartes) les mélange.</i></p> <p>Ce n'est que lorsque les élèves de cet atelier ont retrouvé l'ordre logique des actions que l'enseignant propose de passer à l'écriture.  Il faut mélanger les cartes et les mettre à l'envers sur la table.  Il faut essayer de gagner le plus de cartes possible.  Il faut retourner deux cartes. Si on n'a pas les deux cartes pareilles on les retourne sur la table et c'est à l'autre de jouer.  Les élèves ont deux comportements langagiers :  - ils expliquent et décrivent des procédures dans un langage explicite ;  - ils dictent ensuite une formulation adéquate, visant ainsi la structure de la langue écrite. Ils font ainsi une double bascule, du langage oral au langage écrit (message, enjeu) et de la langue orale à la langue normée de l'écrit. A la fin de la séance, les enfants dictent en chœur, c'est-à-dire qu'ils reprennent tous la même formulation.  Le contrat didactique s'éclaircit.</p>
Regarder aussi la vidéo pour	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer les choix de l'enseignant lorsqu'il écrit, ce qu'il demande de reformuler et ce qu'il décide de prendre en charge seul. Par exemple, les enfants proposent de « mettre les cartes sur la table » et l'enseignant modifie le verbe, « étaler les cartes... ». De même, « il faut gagner » et « il faut essayer de gagner » « le plus de cartes » et « le plus de carte possibles ».</li> <li>• Observer le débit particulier de l'enseignant quand il écrit et la grande concentration des élèves de M.S., ce qui implique de bien maîtriser le temps d'une séance.</li> </ul>
Lien	Consulter la section 4 de la <b>partie II Liens oral-écrit</b> qui porte sur la dictée à l'adulte et les quatre autres vidéos portant sur cette activité.



Lien : I- 3. L'oral – Le papillon piéride	
Durée : 10 mn 22 Niveau : GS Organisation : Grand groupe puis atelier	
Objectifs	Rédiger un petit documentaire à partir d'une observation antérieure portant sur le papillon piéride par dictée à l'adulte. Le texte sera envoyé aux CE1 qui le taperont afin de constituer ensuite un petit livret. Prendre conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire.
Références au programme 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement.</li> <li>• S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.</li> <li>• Pratiquer divers usages du langage oral : décrire, expliquer.</li> <li>• Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.</li> </ul>
Contenu	<p>La séance a été précédée par des observations portant sur le papillon piéride et des consultations de documentaires. Les élèves ont donc établi une culture commune qui a été mise en mots par l'enseignante. Ensuite, le projet de rédiger un écrit documentaire leur a été proposé et une première séance a consisté à établir un plan en trois paragraphes avec leurs intitulés et la détermination des informations qu'ils doivent renfermer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les papillons (Comment ils font des bébés et comment ils sont) ;</li> <li>• les chenilles (Comment elles sont et ce qu'elles mangent) ;</li> <li>• les chrysalides (Comment elles sont et leur métamorphose).</li> </ul> <p>La séance commence par un rappel général à l'aide d'une affiche qui contient le plan du texte, en grand groupe (2mn 17) et se poursuit par une dictée à l'adulte avec un petit groupe de sept élèves.</p>
Le langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs principaux de cette activité sont langagiers. Il s'agit d'un <b>atelier de langage</b>, mettant en œuvre le langage descriptif.</li> </ul> <p>Il faut insister sur la distinction entre vocabulaire passif (entendu, mémorisé et plus ou moins bien compris) et vocabulaire actif (produit par l'enfant dans une situation orale). Si les séances d'observation des papillons ont permis une première intégration du vocabulaire (très précis et riche) il faut l'élève puisse aussi le produire.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions explicites de l'enseignante sur le langage : elle propose l'enjeu langagier en répondant à la question : « comment sont-ils, les papillons ? ».</li> </ul> <p>Les élèves se remémorent à plusieurs les caractéristiques de ces papillons et coopèrent avec l'aide de l'enseignante qui questionne. Ils s'appuient sur des photos et des papillons réels.</p> <p>La dictée à l'adulte proprement dite commence dans la deuxième partie de la séance.</p> <p>Les élèves proposent des phrases acceptables qui sont ou non validées par l'enseignante : « Les papillons ont une trompe pour boire et manger / les papillons ont des ailes pour voler ».</p> <p>Pour un message plus complexe, l'enseignante avance par étapes et soit, fait compléter (« sur les ailes »), soit propose la formulation écrite correspondant à la norme écrite (« ne...pas »). Ainsi une première formulation « Ils ont des points noirs pour que les prédateurs les mangent pas » devient « Ils ont des points noirs sur les ailes pour que les prédateurs ne les mangent pas ».</p>
Regarder aussi la vidéo pour	Repérer l'alternance entre les propositions des élèves les discussions collectives autour de reformulations et les moments de relecture.
Lien	Consulter la section 4 de la <b>partie II Liens oral-écrit</b> qui porte sur la dictée à l'adulte et les quatre autres vidéos portant sur cette activité.

Lien : II- 4. L'oral – « L'histoire d'un épouvantail »	
Durée : 6 mn 15 Niveau : PS Organisation : atelier de 4 élèves	
Objectifs	Rédiger un récit déjà connu, <i>Le vent m'a pris</i> pour le restituer à une autre classe. Prendre conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire.
Références au programme 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement</li> <li>• S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.</li> <li>• Pratiquer divers usages du langage oral : raconter.</li> <li>• Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.</li> </ul>
Contenu	La séance a été précédée de plusieurs lectures de l'album <i>Le vent m'a pris</i> (Rascal, édition Pastel). La séance commence par un travail autour de l'enjeu technique de la production écrite : « Vous allez me dicter le texte ; moi, je vais écrire ».
Le langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs principaux de cette activité sont langagiers. Il s'agit d'un <b>atelier de langage</b>, mettant en œuvre le langage narratif.</li> <li>• Interventions explicites de l'enseignante sur le langage : elle propose l'enjeu langagier tout en l'écrivant : « Livret pour raconter l'histoire d'un épouvantail ». L'enseignante gère ensuite trois types de phénomènes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de cohérence sémantique : M : C'est le début de l'histoire. Il faudra leur dire que c'est l'histoire d'un épouvantail. E : Le vent m'a pris, on comprend rien.</li> <li>• de cohésion (usage de connecteurs de temps, « tout d'un coup », de l'espace de la feuille, « Je n'ai plus de place, je reviens à la ligne).</li> <li>• de syntaxe écrite (« Tout d'un coup, le vent souffle fort, la phrase est terminée »).</li> </ul> </li> </ul>
Regarder aussi la vidéo pour	Comprendre qu'il ne s'agit pas d'écrire une suite de phrases, la première puis une autre ; un texte n'est pas une suite de phrases. Il s'agit d'écrire la phrase qui suit une autre phrase en interrogeant les élèves sur le pourquoi de cet enchaînement : « Que doit-on rajouter maintenant ? » ; « est-ce qu'ils vont comprendre ? » ; « avons-nous fini cette partie du texte ? ». Ces petites questions mettent en avant le fait que les phrases sont liées entre elles par des phénomènes sémantiques de cohérence (il faut faire comprendre que le vent va déshabiller l'épouvantail) et des phénomènes de connexion, de cohésion (L'épouvantail est surpris, donc on va commencer la phrase en écrivant « Tout à coup »).
Lien	Consulter la section 4 de la <b>partie II Liens oral-écrit</b> qui porte sur la dictée à l'adulte et les quatre autres vidéos portant sur cette activité.

Lien : II- 4. Liens oral-écrit – Le compte rendu quotidien	
Durée : 13'37 Niveau : GS Organisation : Groupe de 12 élèves	
Objectifs	Se remémorer les activités du jour. Faire un compte rendu, par dictée à l'adulte, pour l'information des parents. Travailler l'articulation entre ce qui est dit et écrit.
Références au programme 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.</i></li> <li>• <i>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.</i></li> <li>• <i>Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte.</i></li> <li>• <i>Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.</i></li> </ul>
Contenu	De façon ritualisée, l'enseignante demande souvent aux élèves, en fin de journée, de récapituler, avec son aide, les activités effectuées. Les enjeux sont connus : informer les parents car l'affiche est placée dans le couloir pour que les parents en prennent connaissance. La forme textuelle est fixée : après la date, se trouve systématiquement la mention « Aujourd'hui », suivie d'une liste présentée de manière verticale (formalisée par des tirets) reprenant les éléments à consigner. L'enseignante aide les enfants à se remémorer les activités menées, elle écrit sous leur dictée et leur propose à la fin de retrouver un certain nombre de mots de l'affiche. Cette séance est située en fin d'année.
Le langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs portent essentiellement sur <b>l'écrit</b>, grâce à un dispositif facilitant. En effet, la tâche d'écriture est simple, facile à cerner car <b>ritualisée</b> : les activités à évoquer se déroulent suivant un plan chronologique, sous la forme d'une liste ; elles sont fraîches dans la mémoire et leur remémoration est facilitée par la présence des objets fabriqués ou des fiches. Le contenu étant nettement cadré, <b>l'attention des enfants porte de façon quasi exclusive sur la production même de l'écrit.</b></li> <li>• <b>La séance est tournée en fin d'année</b> et les enfants pratiquent l'exercice avec une certaine aisance. Ils sont <b>très au clair sur la tâche à accomplir</b> et procèdent d'eux-mêmes à certains petits ajustements nécessités par le passage de l'oral à l'écrit : le <i>on</i> oral devient un <i>nous</i> écrit, par exemple. Le rythme de la dictée qui doit s'ajuster sur le temps de l'écriture est rappelé à plusieurs reprises.</li> <li>• Les demandes de <b>précisions lexicales</b> sont comprises par les enfants car les informations à donner doivent être exactes : le verbe <i>lire</i> est remplacé par <i>écouter</i>, <i>musique</i> par <i>danse faire</i> par <i>fabriquer</i>, <i>écrire</i> et <i>peindre</i>...</li> <li>• Les nombreuses <b>lectures et relectures</b>, avec le suivi du doigt, permettent aux élèves de retrouver la transcription de l'oral en mots.</li> <li>• L'enseignante demande, à la fin, de <b>retrouver quelques mots</b> dans l'affiche. Cette tâche plaît beaucoup aux élèves et se déroule dans un climat d'émulation et de jeu. Les mots sont très bien choisis car ils sont répétés plusieurs fois (comme <i>petit</i> avec la variante minuscule/majuscule) ou écrits par les élèves lors de l'atelier d'écriture du jour (comme <i>planète</i> ou <i>prince</i>). Noter aussi les commentaires sur la différence entre <i>prince</i> et <i>pour</i>. Il y a ici une <b>mise en cohérence</b> des activités menées dans la journée et du récapitulatif final, avec un travail portant sur la reconnaissance des mots et le rebrassage des savoirs.</li> </ul>
Regarder aussi la vidéo pour	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rituel de la date se trouve ici chargé de sens. Ecrite dès le matin sur l'affiche par un enfant, la date trouve ici sa justification : il s'agit bien d'un repère temporel placé sur l'affiche du jour.</li> <li>• <b>Le nombre d'enfants est évolutif</b> : très réduit en début d'année (3 à 4), il est augmenté au fur et à mesure et en fonction de l'écrit à produire. Ils sont une douzaine dans cette séance de fin d'année mais interviennent tous, avec une fréquence correcte.</li> <li>• Ce petit dispositif du CR quotidien, sur un temps relativement court permet de fixer dans la mémoire les événements du jour. Le programme de 2015 insiste sur les nécessaires activités de remémoration (2.4. <i>Apprendre en se remémorant et en mémorisant</i>). D'autant que les parents, après lecture de l'affiche, peuvent interroger les enfants sur ce qu'ils ont fait dans la journée, créant ainsi une autre reprise productive des activités du jour.</li> </ul>
Lien	Consulter la section 4 de la <b>partie II Liens oral-écrit</b> qui porte sur la dictée à l'adulte et les quatre autres vidéos portant sur cette activité.