

I. Qu'entend-on par production d'écrit ?

- 1) C'est une production communiquée sous forme écrite qui fait l'objet de modifications pour atteindre une forme cohérente et normée (voir les séquences de production de la didactique traditionnelle : premier jet, révision...).
- 2) C'est une production communiquée sous forme écrite qui implique la réflexivité du scripteur dans sa dimension épi- et métalinguistique : un « achèvement provisoire » comme le dirait Bucheton et Chabanne (2008 : 38) qui *fait sens* et permet le développement du sujet.

II. Qu'est-ce qu'écrire ?

En produisant de l'écrit, l'enfant intègre une représentation dynamique de lui-même, comme « sujet écrivant », ayant à faire une utilisation spécifique de la langue, différente de celle de l'énonciateur d'oral.

Écrire (« première définition »), c'est :

- Prévoir** : se représenter le destinataire de son écrit, savoir ce qu'on va lui dire et pourquoi faire.
- C'est **organiser** : ce qu'on a à dire, choisir par où commencer, choisir un ordre, décider de comment on va finir
- C'est **refaire** : c'est-à-dire retravailler le texte produit au fur et à mesure qu'on l'écrit : **ajouts, suppressions, déplacements, remplacements.**
- C'est **inscrire** un texte sur papier pour le conserver et le rendre « détachable » de son énonciateur.
- C'est **éditer** : c'est-à-dire établir la version définitive d'un texte lisible par des lecteurs absents.

Écrire (« deuxième définition »), c'est :

- C'est inscrire un **état de pensée** sous forme écrite.
- C'est permettre **un retour réflexif sur soi** (son propre usage du savoir...)

Écrit intermédiaire (Bucheton, 2014 : 76) :

- entre un premier jet, un second, un troisième et le produit final.
- entre un état émotionnel et créatif premier et sa mise à distance.
- entre un point de vue premier du scripteur et ses développements ultérieurs.
- entre un texte et les interactions, les rencontres qu'il a pu susciter.

entre un texte et la culture rencontrée ou en cours d'appropriation
entre des usages premiers et sommaires de la langue et des maniements plus complexes.
entre un rapport très flottant à la norme et un rapport plus conscient.

A. Les différentes étapes de la production d'écrits (séquence traditionnelle) :

- 1) **La planification** (elle vise à clarifier la spécificité textuelle, à prendre conscience de l'écrit à produire d'une part et du travail d'écriture à effectuer d'autre part). **Spécificité du texte et statut de l'« écrivain », effet** sur le ou les destinataires...
- 2) **Le premier jet** (ou premier essai d'écriture).
- 3) **La première révision, second jet** (du contenu et de la mise en page, à partir d'une « fiche- outil » construite par les élèves à l'issue de différentes lectures : que faut-il supprimer ou bien encore que faut-il déplacer... ?).
- 4) **La deuxième révision ou troisième jet** (travail de réécriture, de révision de la langue, toujours à partir de « fiches outils ») Possibilité d'envisager **un quatrième jet mais attention à ne pas faire traîner en longueur les écrits, c'est fastidieux et les élèves « décrochent »**.
- 5) **La correction finale**, autrement nommée « toilettage orthographique et syntaxique », est rédigée à l'aide d'une grille d'auto-correction portant sur l'étude de la langue.

III. La dictée à l'adulte aux cycles 1 et 2 :

A. Définition et rôle de la dictée à l'adulte :

- ☒ La dictée à l'adulte est une **situation pédagogique** dans laquelle l'enfant met en forme un texte signifiant, bien qu'il n'ait pas encore acquis une maîtrise suffisante des contraintes orthographiques graphiques, syntaxiques de la langue écrite. Il s'agit donc d'un **écrit oralisé** dont la réalisation matérielle est prise en charge par un scripteur compétent (en l'occurrence l'enseignant) qui peut être mené de manière individuelle ou collective, et qui permet de rendre visible à l'enfant le passage du langage oral au langage écrit. L'enfant, déchargé de l'acte graphique, s'attache alors essentiellement à la structuration de son énonciation orale. Il évolue ainsi du « parler » au « dicter » et devient par ce biais énonciateur d'écrit.

☒ L'objectif principal de la dictée à l'adulte est donc de rendre manifestes les opérations mentales mises en œuvre dans l'écriture d'un texte pour amener progressivement l'enfant vers une écriture autonome.

☒ À travers elle, l'enseignant amène par exemple l'élève à se rendre compte de l'incidence d'un découpage hasardeux des mots ou des phrases sur la compréhension du scripteur. L'adulte fait ressentir également la nécessité de contrôler la vitesse du débit de parole afin de pouvoir avoir le temps de retranscrire l'énoncé oral produit.

☒ La dictée à l'adulte permet par ailleurs aux élèves de saisir que l'écriture d'un texte ne va pas de soi, qu'elle ne « coule pas de source » et qu'elle demande un certain nombre d'opérations. Un texte en effet n'est pas une succession de phrases qui sont posées les unes à côté des autres, sans que leur lien soit expliqué. C'est un système cohérent et organisé (image de la toile d'araignée), fondé à la fois sur des éléments qui assurent sa cohésion et sur des contraintes de type textuel. « La cohérence est, en linguistique textuelle, inséparable de la notion de cohésion avec laquelle elle est souvent confondue. Le mot *cohésion* désigne (...) l'ensemble des moyens linguistiques assurant les liens intra et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme texte » (Patrick Charaudeau et Dominique Mangueneau, Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil, 2002) .

B. Les différentes étapes de la dictée à l'adulte :

D'abord l'élève se situe dans le registre oral, puis il prend conscience de l'écrit et enfin dicte à l'adulte. La dictée à l'adulte connaît donc trois phases distinctes et complémentaires : la verbalisation, la reformulation et l'écriture.

C. L'organisation pédagogique :

- 1) Partage de la classe en petits groupes homogènes (plus de disponibilité de la part de l'adulte et objectifs ayant un même degré de difficulté) ou dictée à l'adulte individuelle.
- 2) Temps alloué (en fonction des cycles et de la tâche proposée),
- 3) Matériel nécessaire.

D. Les rôles et statuts de l'adulte :

* L'« étayage » de l'adulte → Jérôme BRUNER : l'étayage désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à

organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.

L'enseignant possède différents statuts : il est programmateur, observateur, initiateur du dialogue pédagogique, lecteur expert et régulateur :

- a. Il observe les difficultés et les réussites de ses élèves et construit des outils synthétisant les acquis pour induire de nouveaux progrès. Il garde trace du travail fait (points d'appui pour poursuivre l'apprentissage).
- b. Il initie le dialogue pédagogique pour aider les élèves à expliciter les procédures qu'ils utilisent pour répondre à la consigne (questions impliquant une interrogation sur la tâche, donc une réflexion sur l'objet – langue, et réflexion sur ce que l'on fait pour écrire). **Dimension meta-cognitive.**
- c. Il régule
- d. Il est lecteur expert et rend explicite le travail d'énonciation (sans en donner les solutions).
- e. Formuler les critères de recevabilité du texte écrit.

Ainsi, il joue trois rôles essentiels : celui de scribe, de récepteur de texte et de soutien permanent de l'effort langagier de l'enfant.

L'adulte doit donc :

☒ Dire ce qu'il écrit, mot après mot:

Cette oralisation a deux fonctions :

- Amener l'enfant à ralentir son débit et à aligner son rythme d'expression sur celui de l'adulte
- Contrôler la fidélité du scripteur : il ne faut donc pas s'offusquer de la platitude des contenus ou de la pauvreté de l'expression.

☒ Demander à l'enfant de ralentir le débit

L'adulte doit manifester l'écart entre la vitesse de l'énonciation orale et celle de l'écriture. En disant « va moins vite », il attire l'attention sur la main qui écrit.

Quand l'enfant se laisse emporter par l'oral, l'écouter et à la première pause, dire : «

qu'est-ce que j'écris
maintenant ? »

Ce travail de ralentissement est important car il modifie la façon dont l'enfant doit gérer la mémoire de son énonciation.

Demander des explications, des éclaircissements sur le contenu

« là, je ne comprends pas » signifie aussi « là on ne comprendra pas ».

Montrer son embarras devant le texte produit

La situation de dictée individuelle est pertinente pour faire sentir l'existence des normes de l'écrit.

Il faut cependant définir des priorités selon l'âge, la situation relatée et le contexte scolaire.

L'enseignant est ainsi amené tantôt à accepter, tantôt refuser une même formulation erronée.

Proposer certaines corrections

Si on peut accepter dans une première phase des formulations erronées, concernant les tournures des phrases, dans d'autres cas on ne peut laisser l'enfant dans l'erreur.

C'est le cas quand l'enfant déforme les mots, se trompe sur les genres, sur la morphosyntaxe du nombres (« les chevaux »), sur les variations des radicaux ou des désinences verbales (« j'ai perdu » ; « il faisait »). Le plus efficace est de proposer la formulation convenable au moment de l'écrire, en signalant l'erreur, **sans insister** et surtout **sans interrompre l'effort d'énonciation de l'enfant**.

Relire en cours, et en fin d'activité

La relecture est utile chaque fois qu'il y a un problème, lorsque l'enfant est en panne ou qu'il a perdu le fil.

L'adulte peut aussi en avoir besoin quand il ne voit plus où l'enfant veut en venir. Il faut qu'il le dise explicitement au

lieu de relire des yeux sans le signaler.

La relecture permet de mettre en évidence si la dernière phrase ouverte a été ou non close : l'enfant le percevra d'abord selon que la voix de l'adulte se pose, ou reste en suspens.

La dernière lecture, récapitulative, transforme véritablement en texte ce que l'enfant a dicté. Une étape importante est franchie, lorsqu'à la relecture, l'enfant manifeste une certaine insatisfaction et propose des corrections. Ils viennent d'entrer dans l'écriture comme « travail du texte »; ils vont pouvoir devenir des participants beaucoup plus actifs lors des moments de dictée collective.

E. Les différentes postures de l'enfant :

L'enfant est actif :

- a. Il est sélectionneur d'informations.
- b. Il est auteur et chercheur : à lui de résoudre par étapes les problèmes d'écriture.
- c. Il est lecteur (du produit fini).

Remarque très importante : la dictée à l'adulte peut être utilisée dans des contextes variés et ne pas correspondre dans son intégralité au dispositif présenté plus haut.

IV. Au cycle 1 : s'extraire du langage « en situation » et mettre les élèves en situation de questionner l'écrit.

En Petite et Moyenne Section, interroger l'écrit revient à donner aux élèves les moyens de reconnaître des **indices dans l'écrit**, de s'intéresser à la **fonction des écrits rencontrés**, mais aussi de s'intéresser aux **graphies des lettres** de l'alphabet, **aux sons qu'elles produisent**, à leur **situation dans un mot**, à leur **positionnement sur la ligne et dans la page**.

L'enseignant doit à la fois donner à voir aux élèves ce qu'il fait avec le langage écrit (Remarque : les enfants de Petite et Moyenne Section ont par exemple beaucoup de mal à considérer comme « écrit », les écrits que l'enseignant n'a pas produit devant eux : affiches tapées à l'ordinateur et préparées en dehors du temps de classe...) **et aussi créer des situations pour que les enfants se représentent l'écrit, qu'ils utilisent et reconnaissent les différents supports de lecture, qu'ils interrogent le rapport texte / image et le rapport de l'oral et de l'écrit, qu'ils réalisent la permanence de l'écriture et le sens conventionnel de l'écriture et de la lecture, qu'ils reconnaissent les principaux repères typographiques (ponctuation, majuscule) et distinguent les lettres des sons, les mots des phrases...**

Dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (Hachette Éducation, 2007, p. 74), Mireille Brigaudiot insiste sur le fait que, dès leur plus jeune âge, les élèves doivent être des « sujets » langagiers et des « agents » de l'écrit c'est-à-dire qu'ils doivent utiliser le langage pour dire comprendre et réfléchir, mais qu'ils doivent aussi petit à petit

résoudre des problèmes cognitifs liés à la nature de l'écrit. L'apprentissage ne devient signifiant pour les élèves qu'à partir du moment où ils en sont acteurs : il s'agit de « donner du grain à moudre à l'intelligence des enfants (et) non de le moudre à leur place. » (*Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Josette Jolibert et Christine Straïki, Hachette Éducation, 2006, p. 26).

A. Les objectifs poursuivis à la maternelle :

- 1) Utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir.
- 1) Comprendre le langage écrit et prendre conscience, dans le cadre de situations authentiques et motivantes, des formes et des contenus de la culture écrite.
- 1) Découvrir la nature de l'écrit (écrire pour correspondre, écrire pour communiquer, pour mémoriser, pour faire...).

Dans ce contexte, la dictée à l'adulte est un excellent moyen de montrer aux enfants qu'il est possible de mettre sur du papier du « **langage transportable** ». **L'enfant traite alors simultanément deux types d'information** : il traite la sonorité de son propre énoncé et perçoit les relations entre le langage (activité naturelle) et le système de l'écrit (les lettres, leurs formes et leurs valeurs, les mots, les signes de ponctuation, les majuscules et autres paragraphes...)

Ce que je dis, c'est du langage (« ça se parle ») et le maître peut le retranscrire (« ça s'écrit ») et le relire de manière différée (« ça se lit et se relit ») d'où le pouvoir de l'écrit d'agir sur les autres même s'ils ne sont pas présents au moment de l'écriture.

A. Exemples d'activités :

Activité	Objectif	Exemple de tâches
Les prénoms (écrire pour affirmer son identité) / Les jours de la semaine	Reconnaître l'utilité de l'écrit, chercher des indices, comparer	Dictée à l'adulte : écrire chaque jour une nouvelle phrase mettant en scène un enfant : « Marie a soufflé la bougie bleue du lundi »
La météorologie	Écrire pour mettre en mémoire, chercher, comparer, classer.	Dictée à l'adulte : description : « Jeudi : il pleut, le ciel est gris ».

Le cahier de vie, le cahier, de correspondance, les cartes de voeux	Écrire pour laisser une trace du vécu de la classe, pour communiquer	Plusieurs formes d'écrits avec des finalités différentes (légendes de photos, compte-rendus, recettes, règles de jeu...)
La lettre au Père Noël	Écrire pour correspondre	Suivant le niveau de classe : coller des images découpées dans des magazines, dicter à l'adulte etc...
La recette des crêpes	Écrire pour mémoriser, lire pour faire.	
Les écrits du quartier	Lire pour se repérer	
Les albums	Se repérer dans l'écrit	Choisir le meilleur résumé. Trouver un titre. Écouter un résumé à trous de l'histoire. Trouver la page du livre correspondant à une demande. Sortir les photocopies des illustrations.
Les trésors	Écrire pour laisser une trace du vécu de la classe ; se constituer un répertoire de mots ; repérer une des fonctions de l'écrit : mettre en mémoire.	

A. Évaluation formative et différenciation :

Repérer le niveau de conceptualisation des élèves et leurs représentations de l'écrit : l'élève fait-il la différence entre écrire et dessiner ? À quel niveau d'écriture en est-il (simili écriture, pseudo- lettre, lettres...) ? Y a-t-il une linéarité dans son tracé ? Respecte-t-il le sens de l'écriture ? Utilise-t-il les signes suivants : majuscule, point, espace ? Arrive-t-il à relire sa production ? Comment segmente-t-il par rapport à ce qu'il a écrit ?...

V. Au cycle 2, produire des textes conscients :

Au cycle 2, les enfants vont s'appuyer sur tous les savoirs et savoir-faire de la maternelle pour développer d'une part des activités de compréhension et d'autre part des activités sur le code.

Il s'agit de faire passer les élèves d'une compréhension de l'écrit à une énonciation écrite afin que ceux-ci en découvrent les contraintes textuelles.

« Cet apprentissage a pour visée lointaine l'activité de celui qui écrit seul devant sa page blanche, ayant intériorisé le code graphique, mis en mémoire des formes syntaxiques et textuelles et dont le travail mental est tout entier mobilisé par les allers et retours entre la constitution du message et les choix de formulation. »

(Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse et Jean Hébrard in, *Lire écrire 2 : produire des textes*, Hatier Pédagogie, 1998, page 23).

VI. Au cycle 3, produire des textes inscrits dans des genres de discours identifiés :

Voir les genres scolaires et la typologie des textes.