

GS • CP • CE1

Pratiquer la dictée à l'adulte

De l'oral vers l'écrit

Emmanuelle Canut
Mireille Guillou



GS • CP • CE1

Pratiquer la dictée à l'adulte

De l'oral vers l'écrit

Emmanuelle **Canut**
Mireille **Guillou**

avec la collaboration de
Natacha **Espinosa**
Magali **Husianycia**
Martine **Vertalier**

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

© Retz, 2017.
ISBN : 978-2-7256-3538-5

Adaptation maquette : Anne-Danielle Naname
Mise en page : Grafatom
Direction éditoriale : Céline Lorcher
Édition : Adeline Guérin-Grimouille
Correction : Florence Richard
Illustrations : Isabelle Borne

Toutes les photos ont été réalisées par les auteures,
leur reproduction est formellement interdite.

N° de projet : 10229968
Dépôt légal : février 2017
Achevé d'imprimer en France, en janvier 2017, sur les presses de l'imprimerie Chirat.



Sommaire

Préface	5
---------------	---

La démarche de la dictée à l'adulte

Les fondements.....	10
Définition.....	10
Les fondements théoriques	10
Les apports pour l'élève	12
Le rôle de l'enseignant	15
Les programmes de l'Éducation nationale	16
Démarche et procédure pédagogique.....	18
Interactions au cours d'une dictée à l'adulte.....	27
Pendant la phase orale	27
Pendant la phase d'écriture	28
Éléments didactiques.....	30

Exemples de situations de dictée à l'adulte

Textes narratifs

1. Écrire dans une éphéméride	52
2. Écrire un compte rendu pour les parents	55
3. Écrire un texte sur un événement vécu	60
4. Écrire une lettre	64
5. Écrire un commentaire d'une photo	69
6. Écrire un résumé d'un livre	73
7. Écrire un récit à l'aide d'images séquentielles	76

Textes injonctifs

8. Écrire une affiche pour les parents	84
9. Écrire une fiche technique	87
10. Écrire un compte rendu d'expérience	91
11. Écrire les consignes pour tracer une lettre de l'alphabet.....	96
12. Écrire une règle de jeu en EPS	100
13. Écrire une règle de jeu de société	106
14. Écrire les consignes d'une réalisation graphique	112

Textes descriptifs et injonctifs

15. Écrire un mode d'emploi	116
-----------------------------------	-----

Annexes

Quelques images séquentielles	122
Quelques repères dans l'évolution du langage des enfants entre 2 et 7 ans ..	124
Bibliographie	127

Préface

● La dictée à l'adulte, une pratique éducative d'appropriation de l'écrit, inspirée de pratiques sociales

Les pratiques proposées dans cet ouvrage découlent d'une réflexion sur le processus d'appropriation de l'écrit, sans anticipation prématurée des apprentissages formels du cours préparatoire. Cette démarche, indépendante des sempiternels et vains débats sur les méthodes de lecture, vise les premiers apprentissages de l'écrit. Elle est transposable à la poursuite et aux reprises de cet apprentissage pour des élèves de l'école élémentaire, de l'enseignement secondaire, voire pour des apprenants adultes.

Ces pratiques se situent dans le continuum de l'apprentissage du langage, de l'oral à l'écrit, « du parler au lire¹ ». Elles ne peuvent être efficaces sans un appui sur la maîtrise préalable d'un langage oral suffisamment structuré syntaxiquement. Elles s'appuient aussi sur la découverte d'une grande diversité d'écrits signifiants en contexte, guidée, assurée par la médiation d'adultes lisant et écrivant : découverte de la littérature enfantine qui permet d'apprendre à parler en racontant, en « parlant les livres² », car « les livres à parler préparent aux livres à lire³ » ; échanges d'écrits divers en réception et en production (récits d'expériences, courrier, modes d'emploi, listes...).

Les auteures se sont appuyées sur de longues années de réflexion théorique et de recherches fondamentales en linguistique de l'acquisition du langage, mais aussi sur de nombreuses applications expérimentales à différents niveaux de l'apprentissage de l'écrit, dans l'enseignement primaire et secondaire et auprès d'apprenants adultes.

1. Lentin L., *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, ESF, 1977/1999 ; *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*, Paris, ESF, 2009.
2. Voir Canut E., Bruneseaux-Gauthier F., Vertalier M., *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle* (préface de L. Lentin), Nancy, CRDP de Lorraine, 2012.
3. Lentin L., *Du parler au lire*, Paris, ESF, 1977/1999, p. 153.

Ces recherches et leurs applications ont été menées par une équipe de chercheurs et de praticiens-chercheurs⁴ (enseignants, enseignants spécialisés, orthophonistes, écrivains pour enfants...) engagés aux côtés de Laurence Lentin dès les débuts de ses recherches, depuis la fin des années 1960. Des recherches orientées dès le départ pour donner aux professionnels les moyens de mener les apprenants, quelles que soient leurs conditions de vie, à la réussite de leurs apprentissages, en s'appuyant sur des expériences de recherche-action-formation⁵.

Tout en se situant dans le cadre de la psychologie d'inspiration sociale et culturelle selon Lev Vygotski, Henri Wallon, Jerome Bruner, l'approche linguistique de L. Lentin est qualitative et recherche des **processus** d'apprentissage du langage, plutôt que des étapes de développement, afin de mieux cerner les conditions favorables à ces processus. Les analyses individuelles de l'évolution du langage d'enfants, voire d'apprenants plus avancés et d'adultes, de l'oral à l'écrit, se font toujours en contexte d'interaction entre apprenant et « apprenneur ». Elles débouchent ainsi sur l'identification de modalités d'interaction langagière favorables à l'apprentissage et trouvent leur application dans la formation non seulement des enseignants, mais aussi de tout professionnel de l'enfance ou d'autres praticiens qui interviennent dans l'accès à la maîtrise du langage, avec des apprenants de tous âges.

Cette recherche s'est développée parallèlement aux recherches sur le français parlé menées par Claire Blanche-Benveniste et ses collaborateurs, qui ont permis de remettre en question les idées reçues sur les frontières entre « langue orale » et « langue écrite », et de reconnaître le fonctionnement d'un « continuum de pratiques différentes de la langue⁶ ». Cette approche linguistique contribue à éclairer le cheminement des apprenants de leur propre oral à la maîtrise de variantes langagières diversifiées, susceptibles de fonctionner dans différents contextes, dans des registres familiers ou soutenus, à des degrés divers, à l'oral comme à l'écrit.

4. L. Lentin a toujours affirmé que, pour se donner les moyens d'assumer sa responsabilité de formateur, « le formateur est un chercheur », *Raison présente*, 71, 1984, pp. 79-85.

5. Voir entre autres la recherche-action menée en collaboration avec ATD Quart Monde : Lentin L. (dir.), *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, éditions Quart Monde, 1995 ; et celle menée par E. Canut en collaboration avec l'équipe d'une école du 18^e arrondissement de Paris : E. Canut (dir.), *Apprentissage du langage et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, CRDP de l'Académie d'Amiens, Scérén 2006.

6. Blanche-Benveniste C., *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2010.

Pour théoriser la pratique de la dictée à l'adulte comme démarche d'apprentissage dans le cadre scolaire, Laurence Lentin s'est inspirée des pratiques courantes de l'écrit en famille : les lettres à un parent ou à un ami, les récits qu'un adulte écrit sous la dictée d'un enfant.

À l'image de ces pratiques sociales, la dictée à l'adulte n'est pas un but en soi. Elle ne peut pas être abordée sans préparation ni précaution : elle s'inscrit dans le processus interactionnel d'apprentissage du langage oral et écrit et n'en constitue qu'un moment, dont la réussite requiert des conditions préalables, et qui doit déboucher sur des pratiques personnelles d'écriture. Ces productions d'écrit assistées, qui deviennent peu à peu autonomes, sont indissolublement liées à l'anticipation et à la recherche de sens qui constituent le fondement de l'activité de lecture.

Pour être efficace, l'apprentissage nécessite des interactions adaptées aux capacités de chaque apprenant et évoluant à mesure de ses progrès. Cela implique que tous les enfants ne font pas la même chose en même temps et que les activités et les tâches proposées sont adaptées à chacun, à ce qu'il est capable de faire à ce moment-là, tout en lui donnant les moyens de faire plus. La mise en œuvre d'une organisation propice à ces interactions individualisées suppose une formation à la gestion de la classe.

La dictée à l'adulte a d'abord été expérimentée au cours préparatoire, grâce à l'engagement de Christiane Clesse dans la démarche proposée par Laurence Lentin. Ce sont les analyses réalisées par Marie-Thérèse Rebard⁷, des dialogues entre chaque élève et l'enseignante au cours de ces productions d'écrit, qui ont permis d'approfondir la réflexion sur le rôle de l'adulte dans ces processus d'apprentissage d'un langage qui peut s'écrire.

Cette démarche a été étendue avec prudence à la grande section de maternelle, grâce à l'implication de Mireille Guillou et Michèle Dauriat, praticiennes, chercheuses et formatrices, investies dans l'expérimentation et l'analyse de divers types de dictée à l'adulte à ce niveau de scolarisation. Parallèlement, une réflexion approfondie a été menée pour montrer comment la médiation d'écrits signifiants en contexte assure l'acquisition de représentations pertinentes de l'écrit : lecture et narration de livres illustrés en classe ou en bibliothèque, écrits destinés aux

7. Rebard M.-T., *Un apprentissage personnalisé de la langue écrite : La dictée à l'adulte. L'énonciation écrite*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1987.

adultes dans l'école (M. Bertin⁸ ; C. Le Saint, M. Dauriat⁹). J.-M. O. Delefosse a étendu l'application de cette démarche aux adolescents en difficulté scolaire, puis aux adultes en reprise de formation ou en situation d'illettrisme¹⁰.

C'est l'expertise acquise par M. Guillou dans ses pratiques et sa réflexion¹¹ qui a permis la réalisation de ce livre.

Après une première partie théorique, le lecteur trouvera dans ce livre des exemples de situations expérimentées dans les conditions réelles de la classe, tant collectives qu'individuelles, minutieusement analysées et classées par types de textes, pour guider et justifier la mise en pratique par l'enseignant. Des analyses d'interactions entre élèves et enseignants l'aideront à évaluer les compétences mises en œuvre par les élèves et leurs progrès.

Au cours de la dictée à l'adulte, l'enfant s'exerce à écrire avant même de maîtriser le geste graphique, de même qu'il s'exerce aussi à lire sans déchiffrer, car il connaît le sens du texte qu'il a dicté. En effet, apprendre c'est « exercer, déjà, l'activité visée, avec l'aide ajustée d'un médiateur expert¹² ». C'est ainsi que l'enfant accède peu à peu à la production d'écrits autonomes, et donc aux prémices de la lecture.

Martine Vertalier

Présidente de l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL)

8. Bertin M., « Les livres à parler de Laurence Lentin. Vingt ans de compagnonnage », *L'Acquisition du langage oral et écrit* n° 58-59, 2007 ; *Littérature de jeunesse. Pourquoi des critères d'écriture pour des apprenants non encore lecteurs ou lecteurs débutants ?*, pp. 71-101.

9. Le Saint C., « La bibliothèque d'une école maternelle. Les divers fonctionnements », pp. 137-146 ; Dauriat M., « Les écrits destinés aux adultes dans une école maternelle », pp. 147-162 in Lentin L. (dir.), *Recherches sur l'acquisition du langage*, tome. 2, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1988.

10. Delefosse J.-M. O., « La démarche de l'oral vers l'écrit », *Revue L'Acquisition du langage oral et écrit* n° 48, 2002, *L'apprentissage de l'écrit*, pp. 41-60. Delefosse, J.-M. O. (dir.), *Par l'écriture : réinsertion dans l'écrit des publics hétérogènes*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1993.

11. Guillou M., « La dictée à l'adulte, une activité langagière passerelle entre l'oral et l'écrit », in Canut E., Vertalier M. (éd.), *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp. 235-250.

12. Lentin L., *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, ESF, 2009, p. 78.

La démarche de la dictée à l'adulte

- Les fondements p. 10
- Démarche et procédure pédagogique p. 18
- Interactions au cours d'une dictée à l'adulte..... p. 27
- Éléments didactiques p. 30

Les dictées à l'adulte collectives sont assez difficiles à mener. Elles aident les élèves à construire des projets, à s'approprier les règles de fonctionnement de la dictée à l'adulte, à s'exercer à la production d'énoncés « écrivables », mais elles ne permettent pas à tous les élèves de s'exercer à la mesure de leurs besoins. L'enseignant doit donc être attentif à faire avancer le projet, mais aussi aux énoncés des différents élèves pour tenter d'ajuster ses reformulations.

Si toutes les situations, ou presque, peuvent se pratiquer individuellement, le travail collectif permet de multiplier les expériences des élèves en matière de :

- diversité des textes (brefs messages d'information, recettes, fiches techniques, lettres, règles de vie) ;
- longueur des textes, avec ou sans supports visuels (planifier, organiser des comptes rendus de sortie, des résumés de films, des lettres, des invitations...).

Les écrits produits en classe font tous référence au vécu de la classe ou à des histoires connues de tous. Tous les écrits achevés peuvent être conservés dans le cahier de vie ou de liaison, qui navigue entre la classe et la maison et constitue un bon outil de communication. Ces cahiers contiennent toutes les informations qui doivent parvenir aux parents, ainsi que les divers comptes rendus à partager. Grâce à l'écriture, les enfants communiquent par nécessité et par plaisir. Ils savent pour qui et pour quoi ils écrivent.

● Quelles sont les phases de déroulement d'une dictée à l'adulte ?

• Phase introductive

Il est indispensable que la dictée à l'adulte s'inscrive dans un projet d'écriture authentique, avec un émetteur et un destinataire identifiés, et un type de texte spécifique. Les élèves parlent pour dire quelque chose à quelqu'un. Ainsi, il leur faut :

- une raison particulière d'écrire une lettre (réponse à une carte postale, demande spécifique à une personne extérieure à l'école...) ;
- avoir besoin d'écrire une règle de jeu (prêt de jeu, journée du jeu...) ;
- un futur lecteur (les parents qui liront le cahier de vie, l'éphéméride, un journal, ou un élève plus grand qui lira le livre créé par les élèves...).

L'écrit doit servir à quelqu'un et à quelque chose et ne doit pas être fait pour lui-même. Ce n'est qu'après de multiples expériences que l'élève pourra

comprendre l'exercice scolaire qui consiste à produire un type d'écrit sans contexte commun et sans destinataires précis.

Comme il est nécessaire de contextualiser l'activité, il faut que les élèves aient :

- vécu l'évènement avant d'en faire le récit ;
- déjà raconté l'histoire avant d'en écrire le texte ;
- joué au jeu de société, avant d'avoir besoin d'en (ré)écrire la règle.

Il est nécessaire, surtout pour les premières dictées à l'adulte, que les apprenants et l'enseignant aient vécu ensemble l'évènement support de la dictée à l'adulte. Dans le cas contraire, quand le contexte n'est pas connu de l'enseignant, il lui est difficile de comprendre ce que dit l'élève et par conséquent d'interagir efficacement. Lorsque l'adulte focalise son attention sur la compréhension de ce qui est dit, il perd des possibilités de travailler la complexité des énoncés et ne peut donc pas aider l'élève à formuler des hypothèses sur le fonctionnement, l'organisation du discours à construire.

• Phase orale

La dictée à l'adulte nécessite une phase orale importante pour atteindre la production d'énoncés « écrivables ». L'objectif est de faire travailler l'élève sur l'enchaînement des événements à évoquer et non sur des phrases ou du vocabulaire isolés.

Pendant cette phase, la construction de la trame, l'organisation et l'ajustement du discours se travaillent dans les échanges entre l'enseignant et les élèves. Ainsi, l'enseignant écoute attentivement les propositions de chaque élève ; il reformule ou ajuste le contenu et la forme grammaticale des verbalisations de l'élève ; il suggère des formulations dans des phrases complètes, adaptées à ce que l'élève peut comprendre et à ce qu'il est potentiellement capable de produire. L'élève reprendra ou non ces propositions lors de la phase où il dictera son texte à l'adulte.

Durant cette phase introductive, l'enseignant écrit quelques notes (« mots-mémoire » ou mots-clés) devant l'élève, pour se remémorer les idées retenues et organiser la suite logique du texte à produire.

Exemple⁹ :

- ÉLÈVE – « On est y allés en bus.
ADULTE – On est y allés en bus. On est allés en bus, où ça ?
E – Au parc...
PLUSIEURS ENFANTS – ... de La Courneuve.
A – Au parc de La Courneuve. On est allés en bus, au parc de La Courneuve. »
- A – « Alors, nous sommes allés à La Courneuve en...
LES ENFANTS – bus
A – ...en bus. Jusqu'où ?
E – à la porte de la Chapelle, quand on était euh... euh... en dessous du pont euh... de l'autoroute.
A – Est-ce que je pourrais écrire ça tout à l'heure : Nous sommes allés à La Courneuve, à la porte de la Chapelle, quand on était en dessous du pont de l'autoroute ?
E – Non.
A – Alors, on reprend... »
- A – « Alors attends, je reprends depuis le début ce que vous m'avez dit : Nous avons pris le bus à Porte de la Chapelle pour aller...
E – à La Courneuve. »

► L'adulte reprend les propositions des élèves et les insère dans des phrases complètes.

► L'adulte répète ce que dit l'élève pour signaler les propositions qui ne sont pas « écrivables ».

► L'adulte reformule et propose une articulation entre deux événements.

• Phase de dictée à l'adulte

Cette phase se déroule quand l'enseignant estime que la production orale de l'enfant est suffisamment structurée pour être écrite. Pendant cette phase, l'enseignant :

- donne les consignes à propos du sujet de l'activité, comme « Es-tu prêt à me dicter l'histoire de..., la lettre à... ? » ;
- indique quelques modalités pratiques, telles que « Tu me dictes doucement pour que j'aie le temps d'écrire. » ;
- aide l'élève à construire les énoncés qu'il veut dicter, par exemple en proposant une formulation plus complète et en incitant l'élève à la reprendre ;
- signale quand l'énoncé n'est pas « écrivable » ;
- n'écrit que ce que l'enfant dicte, sans rajouter d'éléments, et dit au fur et à mesure ce qu'il est en train d'écrire ;
- relit ce qu'il vient d'écrire, pour aider les élèves à se souvenir de ce qui a déjà été écrit afin qu'ils poursuivent la dictée de leur texte.

9. Exemple extrait de Canut *et al.*, 2006.

Exemple :

ÉLÈVE – « On est sorti de le bus.
 ADULTE – Comme on a commencé par dire “nous”, on va continuer : Nous...
 E – Nous sommes sortis
 A – du...
 E – ... bus.
 A – Peux-tu parler plus fort ?
 E – Nous sommes sortis du bus.
 A – Nous sommes sortis du bus.¹⁰ »

L'adulte demande une reformulation afin d'obtenir une formulation « écrivable ».
 Puis il écrit en énonçant au fur et à mesure chaque mot écrit.

• Phase de relecture

Quand le texte est terminé, l'enseignant en fait une relecture intégrale. À ce moment, l'enseignant et l'élève peuvent décider ensemble d'effectuer quelques modifications minimales (évoquer un événement avant un autre, changer un mot qui revient très souvent...).

Il est très important que l'enseignant ne retouche pas, seul, ultérieurement, le texte conçu mentalement et verbalisé par l'élève puis écrit sous sa dictée.

Exemple de texte final¹¹ :

Nous sommes allés à La Courneuve en bus. Puis, nous sommes sortis du bus et la maitresse nous a pris en photo devant le panneau du parc de La Courneuve. Nous avons ramassé des pommes de pin, des marrons, des feuilles, des glands, des champignons, des hélicoptères et des petites boules rouges. Ensuite, nous sommes allés aux jeux. Enfin, nous avons repris le bus jusqu'à Porte de la Chapelle.

10. Dans les exemples de situations de dictée à l'adulte, les énoncés « écrivables », qui sont écrits par l'adulte, sont ainsi soulignés.

11. Dans les exemples de situations de dictée à l'adulte, les textes finaux seront ainsi présentés.

- **Phase de mise au propre**

Selon les compétences des élèves, ils peuvent recopier eux-mêmes le texte à l'ordinateur ou sur papier en cursive. Si les élèves ne sont pas aptes à le faire seuls, l'enseignant recopie proprement le travail sur un support adapté. Le texte peut être en cursive ou en caractères d'imprimerie.

Chacune des phases peut se dérouler sur plusieurs séances selon la fatigabilité de l'élève (et de l'enseignant). La phase d'interaction orale est souvent réalisée en plusieurs fois avant que l'élève ne parvienne à produire un récit construit, articulé syntaxiquement, qui puisse s'écrire tel quel.

Exemples de situations de dictée à l'adulte

- Écrire dans une éphéméride..... p. 52
- Écrire un compte rendu pour les parents..... p. 55
- Écrire un texte sur un évènement vécu p. 60
- Écrire une lettre p. 64
- Écrire un commentaire d'une photo..... p. 69
- Écrire un résumé d'un livre..... p. 73
- Écrire un récit à l'aide d'images séquentielles p. 76
- Écrire une affiche pour les parents..... p. 84
- Écrire une fiche technique p. 87
- Écrire un compte rendu d'expérience p. 91
- Écrire les consignes pour tracer une lettre de l'alphabet..... p. 96
- Écrire une règle de jeu en EPS..... p. 100
- Écrire une règle de jeu de société p. 106
- Écrire les consignes d'une réalisation graphique p. 112
- Écrire un mode d'emploi..... p. 116

Écrire dans une éphéméride

GS

Organisation :	Plusieurs séances, en classe entière, 1 ou 2 fois par semaine minimum, tout au long de l'année.
Durée :	De 10 à 15 min par séance.
Situation :	Les élèves, assis devant le tableau, doivent tous voir l'adulte écrire au tableau.
Compétences :	Comprendre les fonctions de cet écrit (écrire pour se souvenir, pour informer, pour communiquer). Produire des énoncés « écrivables ».
Matériel :	Une éphéméride.

● Déroulement

En début d'année, apporter une éphéméride, qui prend sa place parmi les autres calendriers. L'objectif est d'y consigner tous les jours l'évènement important de la journée de classe. Le plus souvent, ce travail se fait le soir pour noter ce qui a été marquant, mais il peut avoir lieu en avance pour anticiper un évènement. Cette éphéméride pourra être consultée régulièrement par les parents ; les élèves pourront s'y référer et demander des relectures au besoin.



Phase orale

Introduire la séance par une phase orale pour que les élèves et l'enseignant se mettent d'accord sur l'évènement à retenir pour la journée et sur ses formulations possibles.

Au début de l'année, l'adulte synthétise les idées des élèves pour proposer des énoncés puis, assez vite, les élèves produisent des énoncés plus longs et plus construits. Au départ, il est possible que les élèves ne dictent que quelques mots, mais rapidement viendra la nécessité d'écrire une phrase complète.

Exemple 1 : *Le lundi 7 janvier, la séance de piscine n'a pas eu lieu. Sur la page de l'éphéméride, il y a écrit « piscine ». Que faire ? Un dialogue s'engage entre l'enseignant et les élèves.*

ADULTE – « Sur la page d'aujourd'hui, il y a écrit "piscine". Vous vous souvenez, on l'avait écrit pour s'en rappeler.

JEAN – Y a un problème !

SIMON – Y a pas eu piscine !

MEHDI – Y a qu'à barrer !

A – Oui, vous avez raison, il n'y a pas eu piscine aujourd'hui. On ne peut pas laisser écrit "piscine", sinon les parents vont croire que vous y êtes allés.

TANH BIHN – Y a qu'à écrire ! »

L'adulte profite de cet évènement pour rappeler une des fonctions de l'écrit : informer.

Les élèves arrivent vite à penser au recours à l'écrit ; ils montrent que l'écrit devient pour eux plus familier.

A – « Vous savez pourquoi nous ne sommes pas allés à la piscine ?

ELVIS – Parce que c'était fermé.

S – Parce qu'il faisait froid.

M – Parce que l'eau était trop froide.

DYLAN – Non, c'est parce que les cars, ils roulaient pas.

A – Oui, l'eau était trop froide et les cars n'ont pas pu démarrer. Alors, qu'est-ce que j'écris ?

BRIAN – Parce que l'eau était froide.

A – Oui, mais si j'écris "parce que l'eau était froide", les parents ne vont pas comprendre ce qui s'est passé aujourd'hui.

J – On n'est pas allés à la piscine...

A – On n'est pas allés à la piscine...

E – ... parce que l'eau elle était froide.

J – trop froide. »

L'adulte laisse les élèves émettre des réponses. Il pourrait reprendre en proposant tout de suite un énoncé plus complet et complexe, mais il est dans l'immédiat plus attentif aux idées qu'à la construction de l'écrit.

Les élèves poursuivent l'énoncé de l'adulte en dictant ; ils maintiennent l'emploi du passé.

Phase d'écriture

Dans un premier temps, l'enseignant écrit le texte dicté au tableau ou sur une feuille :

On n'est pas allés à la piscine parce que l'eau était trop froide et que les autocars ne pouvaient pas démarrer.

Puis il le recopie sur la page du 7 janvier de l'éphéméride.
Cette phase d'écriture ne prend que quelques minutes.

Au fil des jours, les phrases s'allongent et se complexifient. Écrire devient un jeu.
Il ne s'agit plus d'écrire le minimum, mais de développer le récit de l'évènement.

Exemple 2

Texte écrit le 11 mars :

L'autocar était encore au garage. On est allés de l'école à la piscine à pied. On est arrivés trop tôt à la piscine parce qu'on a marché trop vite, alors on s'est reposé en regardant les grands dans le grand bain.

Le texte est bien construit. Les temps du passé du récit sont respectés, les enfants ont recours à deux complexités syntaxiques : l'emploi de « parce que » et le gérondif.

Exemple 3

Texte écrit le 22 mars :

Ce matin, les filles sont allées à la visite médicale. Lundi après-midi, les garçons iront à la visite médicale. Cet après-midi, on est allés voir un film qui s'appelait *Tintin et le lac aux requins*.

Les temps des verbes sont cohérents ; des connecteurs de temps et des introducteurs de complexité (comme le relatif « qui ») apparaissent.

Exemple 4

Texte écrit le 15 avril :

On a écrit une lettre à Michèle [la bibliothécaire] parce qu'on ne se rappelle plus le nom du petit lutin. Quand on est allés à la bibliothèque, Michèle nous avait raconté une histoire de petit lutin.

Les élèves montrent qu'ils acquièrent la notion de destinataire. Si, en premier lieu, ils racontent l'évènement marquant pour eux, à savoir l'écriture d'une lettre, ils sentent que ce n'est pas assez explicite pour quelqu'un d'extérieur à la classe.

● Conseils

Il est important de proposer suffisamment de variantes orales, pour ne pas se limiter à la répétition de phrases construites sur le même modèle.

Il faut aussi repérer les élèves qui ne participent pas à un projet. Parfois, il est possible de demander à certains élèves d'« écrire » pour les autres. Ils deviennent les porte-paroles de la classe et reprennent ainsi une place dans le collectif.