

Bibliographie

Articles

Aeby Daghé, S., & Almgren, M. (2018). « Le loup entre dans la cage... ». Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves. In: *forumlecture.ch* (1, 1-13). <https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/623/2018-1-aeby-almgren.pdf>

David, J. (2004). Apprendre à écrire en explicitant les procédures. In *Québec français* (135, 68-70). <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2004-n135-qf1183720/55554ac.pdf>

Montésinos-Gélet, I., Morin, M.-F., & Lavoie, N. (2010). Les pratiques exemplaires de Julie : étude de cas d'une enseignante de 1^{re} et 2^e année primaire. 11^e rencontre des chercheurs en didactique des littératures. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Montesinos%20Morin%20Lavoie%202010.pdf

Riat, C. (2018). Écrire quand on a 4-5 ans : un « savoir partagé » avec l'enseignant. In *Le français aujourd'hui* (203, 13-27). <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0013>

Ouvrages

Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*. CIIP.

Brigaudiot, M. (2014). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette Éducation.
Brigaudiot, M. (2022). *Langage et école maternelle*. Hatier.

Ferreiro, E. (2008). *L'écriture avant la lettre*. Hachette Education.

Giasson, J. (2012). *La lecture, apprentissage et difficultés*. De Boeck.

Machefel, B. (2017). *Pratiquer l'écrit en maternelle*. Chronique Sociale.

Ouzoulias, A. (2022). *Lecture Écriture - quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Retz.

Ouzoulias, A. (2015). Concept de situation générative dans la production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. In T. Auzou-Caillemet (dir.). *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. Retz.

Références et affichage au cycle 1 : schèmes, lettres et graphèmes

Cette ressource conseille les enseignant·e·s sur différentes utilisations des cartes de référence de la 1^{re} à la 4^e pour les modules suivants :

- *Lettres et mots*
- *Conscience phonologique*
- *Passage de l'oral à l'écrit*
- *Décodage-encodage*
- *Geste d'écriture*

Matériel du coffret

- 1^{re}-3^e : 9 cartes schèmes au format A5
- 1^{re}-2^e : 26 cartes lettres minuscules et majuscules en script au format A5.
- 3^e-4^e : 26 cartes lettres minuscules fléchées en écriture cursive au format A5.
- 3^e-4^e : 48 cartes graphèmes en écriture scripte et cursive au format A6.

Indications

Dès la 1^{re} et en début de 3^e, les cartes de référence des **schèmes** permettent de :

- visualiser le tracé des schèmes dans *Geste d'écriture*.

En 1^{re} et 2^e, les cartes de référence des **lettres** permettent à l'élève de :

- visualiser des lettres découvertes dans les activités *Lettres et mots*.
- associer les phonèmes et les graphèmes dans *Conscience phonologique*.
- encoder en situation de production d'écrits dans *Passage de l'oral à l'écrit* et dans les parcours.

À partir de la 3^e, les cartes de référence des **graphèmes** permettent de :

- découvrir et mémoriser des correspondances phonèmes-graphèmes dans *Décodage-encodage*.
- encoder en situation de production d'écrits dans *Décodage-encodage*, *Passage de l'oral à l'écrit* et dans les parcours.

À partir de la 3^e, les cartes de référence des **lettres minuscules fléchées** permettent de :

- visualiser le tracé des lettres dans *Geste d'écriture*.
- encoder en situation de production d'écrits dans *Décodage-encodage*, *Passage de l'oral à l'écrit* et dans les parcours.

En 1^{re}, les lettres peuvent être affichées en classe dès le début de l'année scolaire puis maintenues en 2^e pour assurer une continuité. Elles peuvent être aussi présentées une par une en fonction des besoins de la classe. Si elles sont introduites progressivement, il est préconisé de commencer par les voyelles et les consonnes les plus courantes.

Polices :

- Scripte : Script Ecole2, Century Gothic, Andika basic
- Cursive : NE FR *Tyvo libre*

Syntaxe du français parlé – écrit

La syntaxe du français parlé et du français écrit constitue deux faces d'une même langue. Dans l'idée d'enseigner les réels usages de la parole, telle qu'elle est pratiquée par les francophones au quotidien, nous explicitons quelques éléments propres au français parlé, en le distinguant de la modalité du français écrit.

La syntaxe du français parlé

Par français parlé, nous entendons, à l'instar de Claire Blanche-Benveniste (2023), les usages de la parole, qui varient en fonction de la situation de communication et des locuteurs et locutrices.

La communication orale est souvent immédiate, l'espace-temps y est partagé par les interlocuteur.trices, ce qui fait que la production et la compréhension se font de manière quasi synchrone.

Un texte produit de manière plus spontanée présuppose plus de liberté thématique. La cohésion des informations s'y fait par la répétition, les énoncés sont coordonnés. Certains mots peuvent être également supprimés par souci de rapidité. Le locuteur ou la locutrice ne donne pas toujours les informations par ordre d'importance, comme son discours est planifié en simultané. Du coup, la construction des énoncés se caractérise aussi par des reprises, des hésitations et des ruptures (liées à des lapsus ou des disfluences) dans la construction. Le locuteur ou la locutrice recourt à des mots passepartouts ou à des commentaires métalinguistiques.

Il est nécessaire de sortir de l'idée que le français parlé est « incorrect » par rapport à un français écrit « correct ». Souvent cette idée est basée sur le fait que l'on analyse la parole avec les « lunettes de l'écrit » et que l'on confond le français parlé avec le registre familier ou populaire.

Voici quelques exemples de marques propres au français parlé, acceptables dans une situation de communication où l'on attend un registre de langue standard :

- Utilisation du « on » à la place de « nous » : On est allé à...
- Implication du locuteur : Moi, ma chienne, ...
- Répétitions du sujet (ou dislocation à gauche ou à droite) : La fille, elle...
- Autres répétitions : On voit pas les cartes des autres... et on peut les aider les autres...
- Phrases enchâssées sans lien ou ponctuation repérable : Jouer à l'ordinateur et... les jeux y sont cool... euh j'aime bien, et c'est dur...
- Vocabulaire parfois imprécis (usage de mots passepartouts) : Tu sais... le truc du jeu... c'est bleu...
- Négation incomplète : Mon stylo... (y) il marche pas...
- Conjonctions de coordination multiples : et... mais... ou... parce que...
- Troncation (prof pour professeur, dico pour dictionnaire...)

Dans le module *Fonctionnement de la langue*

En 3^e, l'oral est privilégié dans les activités, tant pour l'enrichissement du vocabulaire que pour la découverte des premières notions de fonctionnement de la langue, car il s'agit, comme il est mentionné dans le PER du travail, d'une grammaire intuitive. Pour aider l'élève à passer d'une grammaire implicite à une grammaire explicite, il faut lui permettre d'abord d'utiliser les structures linguistiques de manière pratique et intuitive pour ensuite favoriser leur intégration.

Les activités spécifiques où l'objectif est de produire des énoncés oraux, même si elles partent d'un groupe de mots ou d'une phrase modèle, restent ouvertes à des énoncés libres de la part des élèves. Le but des activités étant que tous les élèves s'expriment et que peu à peu ils puissent complexifier leurs énoncés oraux. Les activités en question ont toutefois une exigence au niveau d'une notion de vocabulaire à réinvestir.

Il ne s'agit pas ici de produire des énoncés « écrivables », mais des énoncés qui ont du sens, des énoncés « compréhensibles » et « acceptables » par rapport à la situation donnée. Le rôle de l'enseignant.e est de reformuler, si nécessaire, au plus près de ce qu'a dit l'élève, en ne corrigeant que l'essentiel : erreur dans le choix du genre grammatical, précision du pronom, des prépositions, de verbe, de complément, etc.

Par exemple :

Élève : L'escargot, il sort de sa coquille. ✓

L'escargot y sort de sa coquille. ✗

Ou : L'escargot, elle sort de sa coquille. ✗

Ens. : L'escargot, il sort de sa coquille. ✓ et ✗

L'escargot sort de sa coquille. (cf. explication dans l'encadré)

Élève : Le livre, euh, il est dans chaise. ✗

Ens. : Le livre, il est sur la chaise. ✓

Élève : Il a tombé sur la chemin. ✗

Ens. : Il est tombé sur le chemin. ✓

Élève : Moi, j'ai pas mangé mon gouter. ✓

Mon copain, euh... Liridon, il a pas voulu, euh, prêter le jouet, tu sais, la voiture. ✓

En effet, quelles que soient nos représentations métalinguistiques, pour le jeune enfant, la dislocation peut constituer un atout pour le perfectionnement de sa langue. Observons l'échange entre un adulte (A) et un enfant (E, 6 ans) :

E1 : i(l) dit à maman que + euh ma **mes piles** i(ls) sont **i(ls) marchent pas** du tout.

A1 : oui, il dit que **les piles ne marchent pas**.

E2 : i(l) dit à maman que **les piles i(ls) marchent pas** (CANUT & VERTALIER 2010, 308.)

En E1, l'enfant utilise erronément le masculin pour pile. Or, en A1, en adoptant une reformulation conforme à la syntaxe de l'écrit normé, l'adulte prive l'enfant d'une information fondamentale, qu'aurait pourtant révélée le recours à la dislocation « les piles, **elles** ne marchent pas », permettant ainsi d'éviter la même erreur en E2 !

Extrait de l'article de Roxane Gagnon et Christian Surcouf

Il faut bien différencier ces activités de production d'énoncés libres, des activités sur la construction de la langue écrite. Dans ces dernières, les élèves vont travailler sur des phrases écrites oralisées dans un premier temps. Dans les écrits oralisés, les élèves manipulent des groupes de mots ou des mots à l'oral dans des phrases simples, permettant ainsi une sensibilisation à la syntaxe de l'écrit. Des phrases écrites leur sont proposées dès que leur décodage est possible.

Dans le module *Passage de l'oral à l'écrit*

Certaines activités demandent aux élèves de produire des énoncés complets, dans un premier temps à l'oral, puis de les dicter à l'enseignant.e ou de les écrire seuls.

Lors de la dictée à l'adulte, l'élève va formuler son énoncé à l'oral, puis le dicter mot à mot. Durant la phase orale, l'enseignant.e questionne l'élève sur le contenu et l'amène à reformuler un énoncé écrivable.

Lorsqu'il s'agit d'un discours plus long, l'élève est amené à le reformuler par phrase. Au moment de la phase écrite, lors des interactions avec l'adulte, le respect de la syntaxe de la phrase, propre à l'écrit, est mis en avant.

Le rôle d'accompagnement de l'enseignant.e est primordial afin que les élèves passent d'un énoncé oral à un énoncé écrit. Les marques de syntaxe orale vont disparaître pour aboutir peu à peu à une phrase, un texte syntaxiquement correct.

Par exemple :

Élève : L'escargot, il sort de sa coquille. ✗

Ens. : L'escargot sort de sa coquille. ✓

Élève : Le livre, euh, il est dans la chaise. ✗

Ens. : Le livre est sur la table. ✓

Élève: Il a tombé sur la chemin. ✘
Ens.: Il est tombé sur le chemin. ✔

Élève: Moi, j'ai pas mangé mon gouter. ✘
Ens.: Je n'ai pas mangé mon goûter. ✔

Élève: Mon copain, euh...Victor, il a pas voulu, euh, prêter le jouet, tu sais, la voiture et y m'a tapé et j'ai pleuré.. ✘
Ens.: Mon copain Victor n'a pas voulu me prêter la voiture. ✔

Certaines activités se basent sur un texte écrit et oralisé comportant une structure syntaxique bien définie, laissant peu de place à l'erreur. Les élèves modifient une ou plusieurs parties (mots ou groupes de mots).

D'autres activités partent d'un texte plus long à partir duquel l'élève produit un énoncé à l'oral puis, pour le rendre écrivable, le modifie en fonction des règles de la syntaxe écrite.

La production écrite

Cette ressource détaille les principes qui organisent les situations de production d'écrit de la 1^{re} à la 4^e année dans chaque parcours à l'écrit, quelques activités ritualisées et le module *Passage de l'oral de l'écrit*.

Dispositifs mis en œuvre dans le MER

Trois dispositifs permettent d'amener les élèves à expérimenter les fonctions de l'écrit et à adopter une posture d'auteur.e :

– L'écriture émergente provisoire

Dispositif qui permet à l'élève de produire des textes écrits de manière autonome, en prenant en compte la fonction communicative, en approchant les normes de l'écrit et en s'appuyant sur ses propres connaissances des dimensions de l'écrit, des correspondances phonème-graphème et des concepts phrase, mot, syllabe et lettre. À la fin de la production, l'élève commente ou relit son texte avec l'aide de l'adulte.

En 1^{re}-2^e, ce dispositif est appelé écriture émergente provisoire. Le terme « émergente » est abandonné dès la 3^e année.

– La dictée à l'adulte

Dispositif qui, par l'intermédiaire de l'enseignant.e qui écrit, permet à l'élève de produire des textes organisés, complexes et qui respectent quelques caractéristiques liées au genre textuel. Dégagés de la charge cognitive de l'écriture manuelle et de l'orthographe, les élèves s'attachent à énoncer un oral syntaxiquement correct, à repérer la segmentation des mots et les conventions de l'écrit.

La dictée à l'adulte peut se réaliser selon trois modalités en fonction des besoins des élèves.

Modalité 1 : l'élève dit son texte à l'adulte et observe de façon active l'enseignant.e qui oralise ce qu'il ou elle est en train d'écrire.

Modalité 2 : l'élève dit son texte à l'adulte qui écrit. Une activité conjointe et interactive se met en œuvre. On parle de dictée à l'adulte *interactive*. Exemples de questions de l'enseignant.e : pourrais-tu me dire comment je dois faire pour écrire ce mot ? Comment sais-tu cela ? Quel est le premier mot que je vais écrire ? Etc.

Modalité 3 : l'élève dit son texte à l'adulte qui écrit. Une activité conjointe et interactive se met en œuvre autour de la manière d'écrire. L'élève est invité.e à écrire quelques mots. On parle de dictée à l'adulte *participative*. Exemple d'intervention de l'enseignant.e : à toi d'écrire ce mot, je sais que tu peux l'écrire seul.e, etc.

La dictée à l'adulte permet d'élaborer collectivement des textes en profitant du groupe pour apprendre des autres et enrichir les énoncés. Elle permet notamment de favoriser un collectif d'apprentissage autour de la production de texte.

Lorsqu'elle se réalise individuellement, la dictée à l'adulte permet de favoriser un lien étroit, privilégié entre l'élève et l'enseignant.e pour soutenir chacun et chacune dans ses progrès.

– La production avec des références

Dispositif qui permet à l'élève de prendre en charge l'écriture normée en utilisant des références sous forme de répertoires de mots, de phrases ou de textes et toutes autres références à disposition dans la classe y compris le dictionnaire.

Exemples de mise en œuvre des dispositifs

– La situation générative

Une situation générative vise la production d'un texte court à partir d'un texte « matrice » à structure forte. En changeant un élément, un nouveau texte est constitué. Les élèves utilisent les listes, les textes de référence, les imagiers, pour écrire un nouveau texte en s'appuyant sur la structure proposée.

– L'atelier dirigé

Mené en petits groupes, sous la conduite de l'enseignant.e, cet atelier vise à faire écrire un mot, une phrase ou un texte court aux élèves en s'aidant de tous les apprentissages réalisés et des références à disposition.

Cet atelier se déroule en trois temps :

1. Contextualisation, rappel du but, des références et des liens avec les apprentissages par l'enseignant.e.
2. Moment d'écriture individuelle et verbalisation des procédures par les élèves.
3. Retour sur les productions, valorisation de ce qui a été produit, explicitation des normes de l'écrit par l'enseignant.e.

L'accompagnement de l'enseignant.e se fait de façon soutenue tout au long de la démarche.

Activités du module *Passage de l'oral à l'écrit*

	1 ^{re} -2 ^e	3 ^e	4 ^e
Écriture émergente provisoire Écriture provisoire	Les écrits en situation Le coup de cœur	Toutes les activités	
Dictée à l'adulte	La liste de nos idées Le lâcher de phrases Le fait du jour	Devinettes Partie de pêche	Histoire piquante
Production avec des références	Des goûts et des couleurs	Toutes les activités	
Situation générative	La chenille qui fait des trous	Dans ma valise Destination Bornéo	
Atelier dirigé		Classe fictive La maison sur la colline	Au coin bibliothèque

Normes de l'écrit développées dans les situations de production de texte

- Le sens de l'écriture.
- La segmentation d'un énoncé en mots.
- La correspondance phonèmes-graphèmes.
- Le tracé des lettres.
- Les conventions typographiques : majuscules et ponctuation.
- La syntaxe et l'orthographe.

Bibliographie

- Auvergne, M., Jaquier, M-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire – Écrire – Lire au cycle 1 de l'école romande*. CIIP.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Canut E., & Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Retz.
- Ouzoulias, A. (2014). *Lecture-Écriture, quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Retz.
- Ouzoulias, A. (2015). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. In T. Auzou-Caillemet (dir.), *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. Retz.

Article

- Aeby Daghe, S., & Almgren, M. (2018). *Le loup entre dans la cage... Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves*. Forumlecture.ch.
<https://www.forumlecture.ch/lffl/2018/1/623>