



HAL
open science

Entrer dans l'écrit par la dictée à l'adulte

Marine Bellenge

► **To cite this version:**

| Marine Bellenge. Entrer dans l'écrit par la dictée à l'adulte. Education. 2012. <dumas-00736362>

HAL Id: dumas-00736362

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736362v1>

Submitted on 28 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : BELLENGE Marine
SITE DE FORMATION : Gravelines
SECTION : M2A**

**Intitulé du séminaire de recherche : Langage
Intitulé du sujet de mémoire : Entrer dans l'écrit par la dictée à l'adulte
Nom et prénom du directeur de mémoire : SALAGNAC Nathalie**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

Introduction	1
Du côté de la théorie.....	2
I. Apprendre à parler.....	2
1. Parler : une compétence innée?.....	2
2. Une activité complexe.....	3
3. Parler : pour quoi faire?.....	4
II. Apprendre à écrire.....	6
1. Qu'est-ce qu'écrire	6
2. Différences entre langue orale et langue écrite	8
3. Passage de l'oral à l'écrit.....	9
III. La dictée à l'adulte	12
1. définition et buts.....	12
2. activité de l'élève	13
3. le rôle de l'adulte	15
Méthodologie.....	18
1. Observation	18
2. Lieu	18
3. Dispositif.....	19
4. déroulement.....	20
Du coté des pratiques : analyse des situations.....	21
I. Analyse de mon comportement lors des deux activités.....	23
1. Les différentes fonction de l'étayage	23
2. le rôle des lectures et relectures	26
II. Analyse du comportement de l'élève.....	29
1. L'élève face à cette situation particulière de production d'écrit : la dictée à l'adulte.....	29
2. L'élève face aux genres : le récit et la restitution de consigne.....	32
Conclusion.....	36

Introduction

Qu'est-ce qu'écrire ? Que se passe-t-il quand l'élève est amené à produire ces premiers énoncés écrits ? Pour écrire un texte l'élève ne doit pas uniquement maîtriser le geste graphique de l'écriture. Ecrire c'est prendre conscience des nombreuses composantes de l'écrit. Faire le lien entre la chaîne graphique et la chaîne sonore n'est pas suffisant. Même une fois le système d'écriture maîtrisé, l'élève doit prendre conscience de la distance entre la langue orale et la langue écrite. A l'écrit les règles ne sont plus les mêmes qu'à l'oral, cette distance peut alors représenter un obstacle. Alors à partir de quand peut-on apprendre à écrire ? Il s'agit donc de voir comment un élève qui ne maîtrise ni le code ni les correspondances graphèmes - phonèmes peut entrer dans l'écrit. La dictée à l'adulte qui ne nécessite pas la maîtrise de ces dernières composantes peut donc être perçue comme un moyen de développer la prise de conscience des normes de l'écrit. Elle est d'ailleurs sollicitée dans les instructions officielles qui visent, dès l'école maternelle, la découverte de l'écrit. Principalement évoquée dans le B.O de 2008 dans la partie concernant la maternelle, cette activité est peu développée dans les cycles suivants. Cependant, son utilisation pourrait être pertinente avec des élèves déjà scripteurs. En effet, libéré des contraintes orthographiques, l'élève focaliserait son attention sur une autre tâche « dire l'écrit », adapter son langage oral aux normes de l'écrit. Cette inversion des rôles permettrait à l'apprenant de se concentrer uniquement sur l'élaboration cognitive de son texte. Je souhaite m'intéresser au problème suivant : Comment l'enfant entre-t-il dans l'écrit grâce à la dictée à l'adulte.

Pour répondre à cette question, j'ai choisi de mener moi-même cette activité avec un élève de CP, qui commence à se familiariser et à maîtriser le code. Ma réflexion s'organisera tout d'abord autour d'une approche théorique centrée sur les compétences mises à l'œuvre dans la dictée à l'adulte, puis sur l'analyse de deux activités menées avec un élève. Il s'agit de voir comment, lors d'une activité de dictée à l'adulte, l'élève parvient à construire un écrit à travers un oral adapté aux interventions de l'adulte.

Du côté de la théorie

I. Apprendre à parler

1. Parler : une compétence innée?

Mon observation se base avant tout sur l'oral de l'enfant, première apparition du langage chez l'être humain. La forme orale du langage serait ainsi plus « naturelle » que la forme écrite. En effet, L'enfant apprendrait à parler à partir d'une origine biologique, d'un patrimoine génétique. Lenneberg (1967) est l'un des premiers chercheurs à soutenir que le langage a une origine biologique et qu'il n'est pas appris. Son premier argument est que tous les membres de l'espèce parlent une langue, c'est la faculté du langage qui est la conséquence de notre patrimoine génétique. Il évoque également l'existence d'un organe, siège du langage. L'hémisphère gauche du cerveau correspond à la langue. Pour finir, il considère que l'oral est inné alors que l'écrit est acquis. Tous les humains parlent mais tous les humains n'écrivent pas. Pour Chomsky (1969) également, la langue a quelque chose d'inné et est caractéristique de l'espèce humaine. On n'apprend pas à l'enfant des règles pour parler et pourtant il produit des énoncés corrects. Il note par exemple que peu importe le milieu, avant 5 ans, tous les enfants sont capables d'utiliser la grammaire d'une langue. Il considère que l'enfant a en lui certaines dispositions innées parmi lesquelles l'élaboration de la grammaire. Pour lui, il y a nécessairement quelque chose d'inné dans la syntaxe, sinon comment expliquer qu'un enfant qui n'a pas été à l'école puisse maîtriser et produire des énoncés nouveaux. Il évoque la notion de grammaire universelle, parmi toutes les phrases possibles, l'enfant va sélectionner celles qui sont compatibles avec la langue de son environnement. Le milieu a donc un rôle de déclencheur, et c'est dans cet environnement linguistique que le langage se construit. De même, Mc Neil (1971), considère que les structures profondes du langage sont innées. Il évoque l'existence d'un « bagage linguistique génétique ».

Il semblerait cependant que l'enfant apprenne à parler avec l'adulte, il réinvestirait ce qu'il entend. A ce propos, Agnès Florin (1999), relève la rapidité des acquisitions. En effet, contrairement au chimpanzé par exemple, l'enfant n'a pas besoin d'un travail répétitif et systématique sur le vocabulaire. Elle définit l'enfant comme « un partenaire très actif dans la communication avec ses congénères ». En effet, dès les premières semaines et avant même de savoir parler, l'enfant cherche à établir un dialogue, par des moyens non

verbaux comme le babillage par exemple. Elle parle d'une « sorte d'appétit du langage » qui témoigne « d'un intérêt inné pour le langage ». D'après les théories béhavioristes, l'acquisition du langage serait dû à un ensemble de relations stimulus-réponse. Dans le cadre de mon sujet par exemple, la dictée à l'adulte, les réactions de l'adulte auraient un impact sur le « parler » de l'élève, qui évoluerait en fonction du discours de l'adulte. Selon Reuchlin (1986), c'est le retour du comportement de l'enfant dans l'environnement qui lui permet d'acquérir le langage. Les premiers mots de l'enfant par exemple décrivent son environnement. Le rôle de l'entourage dans l'acquisition du langage est un renforcement affectif, les productions non renforcées disparaissent du discours de l'enfant. De la même façon, Skinner (1978), définit l'apprentissage de la langue comme apprentissage par induction. Dans cette conception, on considère que l'individu est tellement riche en potentialité qu'il en devient incompetent. Il doit sélectionner les potentialités qui sont en lui et qui sont compatibles avec l'environnement. Parler relèverait donc en partie d'une composante innée qui comporte deux principes fondamentaux : un générateur de diversité (représentation mentale sans influence de l'extérieur) et un mécanisme de sélection qui compare les représentations externes avec celles issues de l'environnement.

2. Une activité complexe

« Apprendre à parler ce n'est pas apprendre des mots. » (Laurence LENTIN, 1998). Si de nombreuses recherches portent sur l'oral et si j'ai moi-même choisi d'aborder ce sujet c'est bien parce que son acquisition n'est pas si simple. Parler ce n'est pas juxtaposer des mots les uns à la suite des autres. Cet acte nécessite une organisation. Agnès Florin (1999) compare l'apprentissage du langage chez les animaux et chez les enfants. Selon elle, contrairement aux animaux, maîtriser le langage pour l'enfant ne consiste pas à « associer des signes ou des mots, à des objets ». L'enfant qui apprend à parler est en activité, dans un processus de verbalisation. Il entre dans un « usage langagier » qui s'élabore dans le dialogue. Il extrait du discours de l'adulte un « schème sémantico-syntaxique créateur » (Laurence LENTIN, 1998). La répétition n'est pas vue comme une activité passive mais d'avantage comme un acte volontaire, un processus d'appropriation. Florin (1999) relève que pour posséder les bases de la langue, l'enfant doit maîtriser le lexique, la syntaxe et les principales fonctions du discours. Le langage c'est donc : du vocabulaire, l'enfant se construit un répertoire de mots; c'est également une organisation des énoncés, l'enfant doit

acquérir les règles de syntaxe pour organiser son discours ; parler c'est enfin créer « des relations entre l'énonciateur, le destinataire et le contenu ce que qui est dit ou écrit».

Il semble intéressant de se demander pourquoi deux personnes, peuvent se comprendre, pourquoi utilisent-elles le même mot pour parler de la même chose alors qu'il n'y a pas de raison particulière de le nommer comme tel. Florin (1999) définit la langue comme un système complexe, elle s'appuie sur les recherches de Martinet et Saussure qui mettent en avant l'arbitraire du signe linguistique. Saussure (1913) distingue langage et langue. Selon lui, le langage est une « faculté naturelle de l'homme », c'est une spécificité innée qui doit être mise en relation avec notre cerveau. Au contraire, la langue est sociale, acquise et conventionnelle. Les raisons d'associer un signe à un référent sont purement linguistiques. Martinet (1960) évoque « la double articulation » du langage humain. La première articulation concerne les monèmes, qui sont des unités minimales de signification. Ces monèmes sont eux-mêmes décomposables en phonèmes, unités distinctives mais non significatives. Cette double articulation nous permet de produire une infinité d'énoncés. Ainsi pour maîtriser sa langue maternelle l'enfant va construire son discours en passant d'énoncés construits à partir de mots isolés à des énoncés complexes. Jean-François Simopoli (1991) parle d'une « complexité transformationnelle croissante ». Pour passer du mot à l'holophrase, puis de l'holophrase à la phrase à deux mots et enfin de la phrase à deux mots à la phrase complexe l'enfant doit acquérir les principes fonctionnels de la langue et maîtriser les règles de sa combinatoire. Certains chercheurs opposent aussi les « structures profondes innées » à des « transformations acquises ». Le savoir parler relèverait donc à la fois de compétences innées et d'un apprentissage.

3. Parler : pour quoi faire?

Il s'agit ici de voir si l'oral a d'autre but que lui-même, s'il développe d'autres compétences. Si l'on travaille bien sur l'oral en dictée à l'adulte, c'est qu'il aurait un rôle dans l'acquisition de l'écrit. Selon Florin, parler, c'est maîtriser à la fois l'expression orale et l'expression écrite. Le langage, en tant que faculté humaine, nous permet donc de communiquer et de nous représenter le monde. Très présente dans les instructions officielles, la maîtrise de la langue apparaît comme une condition de la réussite scolaire. Il y aurait ainsi une cohérence entre la maîtrise de la langue et la capacité à être un bon élève.

C'est dans ce sens que Simopoli (1991) parle des « enjeux du savoir-parler, » et cite Durif (page 55) pour qui apprendre à parler c'est « exercer son intelligence sous toutes ces formes :

- pour entendre, comprendre, échanger;
- pour trier, expérimenter, ajuster, parfaire les éléments de modèles reçus
- pour façonner, organiser, inventer par étapes;
- pour traduire du geste en parole et de l'action en discours
- pour raisonner, symboliser, abstraire
- pour adapter le registre à la situation [...]
- pour penser. »

De plus, Florin (1999) considère que le savoir-parler nécessite une articulation entre la maîtrise de l'oral et celle de l'écrit. C'est en ce sens, que je souhaite observer une activité de dictée à l'adulte, afin de voir en quoi un bon oral est un soutien de l'écrit et l'écrit un moyen de parler autrement. Il semblerait également, comme le souligne Thérèse Thevenaz-Christen (2004), qu'une bonne maîtrise des conduites orales permettrait de mieux comprendre l'acte d'écriture. En effet, l'enfant, confronté à différentes situations langagières prend conscience des diverses fonctions de l'écrit. Comme le définissent Cabrera et Kurz dans *Produire des écrits – Cycle 2* (2002), écrire est un acte langagier, c'est donc une activité ayant des points communs avec l'oral. Parler et écrire sont tous deux des moyens de communication faisant intervenir le langage. L'oral précède l'écrit, et est un moyen d'entrer dans le langage. L'élève peut s'approprier grâce à la lecture orale de l'adulte les caractéristiques de l'écrit. L'apprenant peut également, avant de maîtriser les composantes de l'écriture, s'entraîner oralement à créer un texte tout en approchant la langue écrite. L'oral et l'écrit sont complémentaires, les compétences orales se développent avec l'écrit ; et l'écrit se nourrit des compétences langagières.

Florin (1999) décrit la langue maternelle comme étant à la fois « objet d'apprentissage » , « vecteur de nombreux autres apprentissages » et « support essentiel de l'expression personnelle et de la communication avec nos congénères ». L'objet de mon observation me semble donc d'autant plus intéressant puisqu'il résulte non seulement de la première compétence à construire, le savoir parler, mais il est également la base de bien d'autres.

II. Apprendre à écrire

1. Qu'est-ce qu'écrire

Écrire relève d'un travail et donc d'un apprentissage. Il s'agit donc pour le maître de mettre en place des situations favorisant cet apprentissage. L'élève maîtrise ainsi peu à peu l'écrit au cours d'un cheminement cognitif et accède selon FERREIRO (1988) au « mode de construction d'un système de représentation ». Ainsi, je pourrais considérer la dictée à l'adulte comme une étape de ce cheminement cognitif, permettant d'accéder peu à peu à l'écrit. Cette maîtrise de l'écrit nécessite des procédures spécifiques « préorthographiques » qui apparaissent en premier lieu dans des « écritures inventées » définies par Chomsky. Pour apprendre à écrire, l'élève doit être en contact avec des formes conventionnelles de l'écriture afin de les confronter à ses représentations empiriques. A nouveau, mon sujet d'observation m'apparaît comme un bon moyen de donner à voir à l'élève ces formes conventionnelles en cours d'élaboration.

Pour produire un écrit, l'élève doit maîtriser plusieurs compétences :

- Avant la production :
 - Identifier les paramètres de la situation
 - Avoir une représentation préalable du produit fini
- Pendant la production :
 - Cerner les niveaux linguistiques (superstructure, linguistique de texte, linguistique de la phrase)
 - Mobiliser ses compétences et chercher à en acquérir d'autres
 - Gérer le va-et-vient d'ajustement entre les différents niveaux au cours des relectures et réécritures

Selon J.E Gombert (*Oser parler, pouvoir écrire*, Jeanjean et Massonnet, 1994) « la manipulation de l'écrit nécessite une réflexion constante »

On peut donc considérer l'acte d'écriture comme une activité cognitive impliquant différents processus : le modèle de Hayes et Flower (1980) identifie ces processus :

- L'environnement de la tâche :
 - Tâche d'écriture
 - Le texte déjà écrit
- La mémoire à long terme
- Processus cognitifs
 - Planification : organisation, mise en cohérence des connaissances nécessaires à la production écrite
 - Mise en texte : choix langagiers au niveau local et global
 - Révision : lecture, correction basée sur la pertinence des formes écrites
 - Contrôle : interaction entre les différents processus

Hayes en 1996 y ajoute la mémoire de travail (mémoire phonologique, bloc-notes visuo-spatial, mémoire sémantique) et la motivation du scripteur / rédacteur.

Ce modèle permet de prendre en compte l'idée de surcharge cognitive : difficulté pour l'élève de mobiliser en même temps toutes ces ressources cognitives. L'acte d'écrire est constitué d'opérations qui se succèdent ou se combinent. Il me permet ainsi de voir la difficulté que peut représenter l'acte d'écriture pour un nouvel apprenant, et l'intérêt de simplifier cette tâche, de la décomposer dans certaines activités s'y prêtant.

Le passage à l'écriture nécessite donc une prise de conscience des caractéristiques de la nature de l'écrit, une mise à distance des processus et procédures propres aux situations de production d'écrit et une réflexion favorable au développement de la conscience métalinguistique (*Oser parler, pouvoir écrire*, JEANJEAN, MASSONNET,

1994). Ainsi, lors de l'acquisition de la production écrite, le cerveau interroge le monde. Les apprentis lecteurs interrogent l'écrit en procédant par essais-erreurs et par résolution de problèmes successifs.

Écrire requiert diverses compétences, des compétences sociales et pragmatiques, individuelles, culturelles, textuelles et linguistiques, graphiques et motrices et stratégiques.

2. Différences entre langue orale et langue écrite

« Accéder à l'écrit suppose un rapport particulier au langage en rupture avec l'expérience première » (*Comment les enfants entrent-ils dans la culture écrite*, Bernardin, 1997)

L'appropriation de l'écrit pose le problème du lien entre la parole et l'écriture (*Oser, parler pouvoir écrire*, Jeanjean, Massonnet, 1994). L'élève comme énonciateur d'écrit doit maîtriser une utilisation spécifique de la langue différente qu'en tant qu'énonciateur oral. Dans *Former des enfants producteurs de textes*, Josette Jolibert (1994) évoque trois points qui distancent l'écrit de l'oral :

- L'écrit est un message différé dans le temps et dans l'espace (éléments de situation à expliciter)
- L'écrit n'est pas spontané, il s'élabore dans un processus de production distancié et organisé (« réfléchir avant d'écrire »)
- L'écrit nécessite une organisation (typographie, ponctuation)

A la différence de l'oral qui s'élabore dans une situation de communication directe, l'écrit correspond à une situation de communication différée, qui nécessite un décentrement et qui contrairement à l'oral ne peut se permettre de laisser de l'implicite. L'apprenant, privé de son interlocuteur oral et des réalités sonores de la langue, doit entrer dans cette « double abstraction » définie par Cabrera et Kurz (2002). Jacques David (1991) évoque cette mise à distance du destinataire qui peut poser problème à de jeunes apprenants rarement confrontés à des situations langagières où leurs propos sont différés. Confrontés à une situation d'écriture, ces jeunes élèves peuvent rencontrer des problèmes, au niveau de la

planification, au niveau du travail de mise en mots, et au niveau de la révision du texte. Cette différence me permet de voir pourquoi l'oral « habituel » d'un élève ne peut être à lui seul support d'un écrit.

Cependant Florin (1999) considère que, tout comme pour la langue orale, l'enfant découvre très tôt l'écrit. Selon elle, il « naît dans un monde d'écrits » Il comprend par exemple le sens de certaines écritures, prédominantes dans son environnement. Une représentation de l'écrit précéderait donc la maîtrise du langage écrit.

3. Passage de l'oral à l'écrit

Avant d'écrire en autonomie, l'élève doit pouvoir produire ses premiers énoncés verbaux « écrivables ». C'est ce qu'on l'amène à faire dans une activité de dictée à l'adulte. Ferreiro (1988) considère que l'élève construit l'écrit avant de savoir lire et écrire, il observe une évolution des stratégies au fil de cette construction.

Il me semble intéressant de voir les représentations de l'écrit que peuvent avoir de jeunes élèves. Lors de mon observation, il s'agit de ne pas oublier que la conception que l'élève a de l'écrit influence sur sa façon de dicter. Il convient tout d'abord de ne pas confondre graphisme et écriture. Le graphisme est un ensemble de formes sans significations, qui permet de maîtriser l'espace graphique, d'automatiser le geste, alors que l'écriture est une représentation de la pensée par des signes graphiques conventionnels. L'écriture a un sens, elle relève d'un besoin.

Cabrera et Kurz dans *Produire des écrits – cycle 2*, (2002) s'appuient sur les travaux de BESSE et de FERREIRO pour analyser l'évolution des représentations de l'écrit chez les élèves. Selon ce dernier, l'apprentissage de l'écrit relève avant tout d'une compréhension, il faut acquérir la notion de mot. Il a défini quatre grandes étapes dans la conceptualisation de l'écriture :

- Le stade pré-syllabique :

Ce stade se caractérise par une absence de correspondance entre graphèmes et sons. Au cours de ce niveau, les élèves passent par plusieurs étapes :

A- graphismes primitifs, écritures uni-graphiques ou sans contrôle de quantité

A ce niveau, l'élève utilise donc des graphismes primitifs, c'est-à-dire des gribouillages, des pseudos-lettres ; des écritures uni-graphiques, soit une seule graphie pour chaque nom à représenter. Ferreiro parle également d'écritures sans contrôle de quantité c'est-à-dire des successions de graphies qui s'étendent sur toute la ligne. Cette technique traduit l'hypothèse des enfants selon laquelle il faudrait mettre beaucoup de lettres pour dire quelque chose. Ils n'effectuent pas de sélection et considèrent qu'il faut occuper tout l'espace.

B- Écriture fixe (prédominance de graphies conventionnelles)

Les apprenants se servent de graphies conventionnelles et exercent un contrôle de quantité. Cependant ils ne font pas de différenciation, ils utilisent les mêmes lettres, dans le même ordre et dans une quantité constante.

C- Écritures différenciées

Les élèves utilisent des graphies conventionnelles, l'évolution concerne la quantité et la différenciation. La quantité peut être fixe ou variable, tout comme le répertoire ou la position des graphies qui se diversifient peu à peu. Les variations du nombre de graphies sont souvent en rapport avec la taille du référent. Ferreiro observe une absence de lien entre l'écriture et le son mais l'élève tente d'élaborer des critères objectifs pour écrire.

D- Écritures différenciées avec valeur sonore initiale

Ferreiro décrit à ce niveau des critères de différenciation au niveau de la quantité et du répertoire, les lettres initiales sont également en rapport avec la sonorité. Même si comme dans tout le stade pré-syllabique, la construction totale ne correspond pas à un essai de correspondance sonore, la valeur sonore de la première lettre annonce le niveau syllabique.

- Le stade syllabique

Ce stade se traduit par une prise de conscience du rapport entre les représentations écrites et les différences sonores des mots. Le manque qui caractérise ce niveau concerne

le découpage. L'élève essaie ici d'établir une correspondance entre graphies et syllabes. Là aussi, Ferreiro distingue plusieurs étapes :

E- Écritures syllabiques primitives

L'évolution concerne ici la valeur conventionnelle des graphies. L'élève cherche peu à peu à établir des correspondances sonores, en commençant par la lettre initiale. Cependant l'exigence quantitative freine cette recherche de correspondance. L'élève, fixé sur cette volonté d'assigner une syllabe à une lettre, renonce à la correspondance sonore.

F- Écritures syllabiques avec forte exigence quantitative

On observe à ce niveau une analyse syllabique du mot. Les apprenants fixent une quantité de graphies minimales supérieure à deux. Pour cette raison, les monosyllabiques et les dissyllabiques sont difficiles à écrire. Les élèves en oublient la correspondance graphique. Cependant, la valeur sonore prédomine.

G- Écritures syllabiques strictes

L'hypothèse syllabique domine, avec l'attribution d'une graphie à chaque syllabe. L'exigence de quantité diminue au profit de l'hypothèse syllabique. Une différence subsiste quant à la prédominance de la valeur sonore conventionnelle qui évolue dans ce niveau.

- Le stade syllabico-alphabétique

On observe chez l'apprenant deux manières de faire correspondre sons et graphies, l'hypothèse syllabique et l'hypothèse alphabétique. Le critère de quantité minimale, caractéristique du niveau syllabique, est compensé par l'analyse phonétique. Ferreiro qualifie ce stade d'« hybride », puisqu'il est intermédiaire, situé entre le niveau syllabique et le niveau alphabétique.

- Le stade alphabétique:

A ce stade, l'analyse syllabique est dépassée au profit de la correspondance entre graphies et phonèmes. L'élève se familiarise avec la valeur sonore conventionnelle et dépasse peu à peu les erreurs liées à son utilisation.

III. La dictée à l'adulte

1. définition et buts

La dictée à l'adulte est souvent vue comme une situation d'apprentissage intermédiaire entre l'oral et l'écrit (DELEFOSSE, 1997). C'est en cela que ce sujet me semblait intéressant, en tant qu'espace intermédiaire entre deux zones pouvant être à la fois très différentes et très liées. Dans une activité de dictée à l'adulte, l'élève prend du recul par rapport à ses pratiques orales pour les transformer en pratiques d'écrit. Il ne s'agit non plus de parler mais de dicter, ou selon Emmanuelle CANUT (2009) de « transformer son parler en parler qui s'écrit ». Laurence Lentin (1998), considère qu'avec la dictée à l'adulte « l'apprenant découvre que ce qu'il parle peut devenir de l'écrit ». Dans les recherches menées par MC Javerzat (2006) les élèves apprennent à parler et à penser l'écrit et avec l'écrit. Cette importance de dire et de parler l'écrit est également soulignée par Clotilde PONTECORVO (1991), la dictée à l'adulte consiste à « dire » ce que l'autre doit écrire. Il s'agit d'une production orale qui aboutit à un écrit, qui reste et qui permet une relecture, deux éléments caractéristiques de la langue écrite.

Elle est également définie comme une interaction dans laquelle un apprenant, centré uniquement sur l'élaboration cognitive de son texte dicte à un adulte qui écrit. Il me semble en effet intéressant de voir ce que fait intervenir la dictée à l'adulte, les compétences qu'elle peut développer et qui entrent en jeu. Cette activité permet une familiarisation avec la syntaxe, la structure de la langue écrite, donc avec une langue écrite parfois très éloignée du langage oral des élèves. Dans une activité de dictée à l'adulte, plusieurs dimensions entrent en jeu, une dimension métacognitive, une dimension textuelle, une dimension scripturale et une dimension sémiopicturale.

Celestin Freinet introduit l'idée que l'on peut apprendre à rédiger avant même de savoir lire et indépendamment de cet apprentissage. Il s'agit de « permettre à des enfants en début d'apprentissage, de savoir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capable de concevoir et d'énoncer des messages scriptibles mais pas encore de les graphier ou de les orthographier sans peine. ». C'est cet aspect de l'activité que je souhaite d'ailleurs mettre en avant.

La dictée à l'adulte permet de développer des compétences langagières en utilisant à l'oral des formes écrites de la langue. L'élève déchargé de la tâche matérielle d'écriture, se concentre sur la cohérence de sa dictée. L'objectif de cette activité défini par David (1991) est d'écouter l'apprenant pour l'accompagner dans l'acquisition du savoir-écrire. Celui-ci n'a à se soucier ni des contraintes orthographiques, ni de la gestion de l'espace graphique. Contrairement aux dictées plus traditionnelles, le renversement des rôles, caractéristique de la dictée à l'adulte permet à l'élève en tant que producteur de texte et par la médiation d'intégrer de nouvelles représentations de l'écrit. En facilitant certaines difficultés majeures liées à l'écriture, on permet à l'élève d'explicitier son fonctionnement, alors que dans un dispositif plus autonome ce mécanisme est inconscient. On allège une contrainte, à savoir la maîtrise des compétences scripturales, au profit d'une autre contrainte que l'élève devra dépasser, la mobilisation consciente des processus impliqués dans une tâche rédactionnelles. Selon David (1991), ce type d'activité permet ainsi de repérer les capacités mises en œuvre par l'élève dans les opérations de planification, de mise en texte et de révision, définies par Hayes et Flower (1980). La dictée à l'adulte offre donc aux apprenants la possibilité de produire des actes langagiers à la fois plus volontaires et plus intentionnels, et de comprendre en quoi il diffère de l'oral.

2. activité de l'élève

CHARTIER, CLESSE et HEBRARD (1998) définissent les trois étapes de la dictée à l'adulte :

- L'enfant est dans l'oral : son discours a l'allure d'une conversation
- L'enfant prend conscience de l'écrit : il s'adapte suit la main, ralentit mais rencontre de nouveaux obstacles, il oublie des éléments, s'exprime de façon maladroite
- L'enfant dicte : il fait la différence entre raconter et dicter. Il segmente son oral par groupe de mots, par mots, sépare déterminants et noms,...

Pour appréhender au mieux une activité de dictée à l'adulte, il me semblait intéressant de voir si l'élève s'interroge sur certaines difficultés, d'avoir en quelques sorte un témoignage. Je me suis pour cela intéressée aux travaux de Clotilde Pontecorvo (1991),

qui s'intéresse aux interactions entre élèves lors d'une activité de dictée à l'adulte. Son but est d'analyser le processus de production de l'écrit. On note ainsi que la dictée à l'adulte amène une prise de conscience des problèmes et des caractéristiques spécifiques de l'écrit. Cette activité favorise donc le développement métalinguistique. En incitant les élèves à expliciter leur fonctionnement on rend visible les mécanismes à la base de la production d'un texte écrit. En effet, selon J. David (1991), en adaptant le débit de son activité langagière, l'élève décompose les processus d'écriture, il explicite les sous-tâches impliquées dans ce processus. Le passage de l'oral à l'écrit se traduit alors par une segmentation de la production orale au fur et à mesure que l'enfant se familiarise avec l'écriture. Fondé sur des textes situés entre oral et écrit, l'oral s'enrichit peu à peu de certaines caractéristiques de l'écrit. L'apprenant est ainsi amené à résoudre des problèmes de la construction de la référence, de la syntaxe et de la cohésion. C. Pontecorvo (1991) définit ainsi trois grandes catégories qui ressortent du discours métalinguistique des élèves: la structure et les caractéristiques du récit ; les indices de décontextualisation et les processus de composition (adaptation du débit, indices de segmentation, de planification et de révision, demandes de relectures). Au fur et à mesure que l'élève s'habitue à cette pratique, la part du discours consacrée à la structure du récit diminue, alors que l'activité de planification occupe une place de plus en plus importante.

Il me semble également important de s'intéresser aux difficultés que le « dictateur » va rencontrer et à la façon dont il va y remédier. Selon J. David (1991), il apprend tout d'abord à faire la différence entre le scripteur et le destinataire réel du texte. Dans le cadre d'une lettre par exemple, l'élève doit passer du « il » au « tu ». Cette utilisation du pronom déictique témoigne du changement de point de vue, l'élève adopte également un registre de l'écrit codé. L'élève apprend à tenir compte du destinataire, cette prise en compte se traduit par une évaluation ajustée du « connu » et du « méconnu ». Il en est de même quand l'apprenant dicte une expérience personnelle, il doit faire la distinction entre le sujet - énonciateur et le sujet - actant. Cette prise en compte des variables contextuelles s'accompagne d'une capacité à traiter le texte en cours d'élaboration. L'élève rencontre ainsi des problèmes de planification, il doit intégrer des contraintes liées au référent et au contexte. L'enfant en situation de dictée à l'adulte peut également rencontrer des problèmes d'organisation dans l'agencement des séquences de propositions. Ce problème se pose en particulier lorsque l'élève veut effectuer des ajouts dans un texte déjà dicté. En effet,

lorsque le dicteur veut ajouter une information, il essaye de la localiser spatialement et non pas dans l'échange oral.

Il semblerait également que l'élève développe aussi des compétences scripturales. En effet, il apprend à adapter son débit à la vitesse d'écriture de l'adulte, compétence qui se répercute sur la taille des segments dictés. Ces aspects de l'écrit permettent à J. David, d'établir une typologie des enfants « dicteurs ». Il observe que certaines catégories linguistiques, notamment le lexique et les arrangements grammaticaux et orthographiques, sont plus concernées que d'autres par les modifications du texte. Cependant, il peut arriver que les élèves voient les problèmes rédactionnels, mais n'arrivent pas à les corriger. Cette capacité de correction demande en effet un haut degré de maîtrise des procédés de révision.

3. le rôle de l'adulte

Cette activité s'élabore dans une interaction, il semble donc évident de souligner l'importance de la médiation d'un adulte. Comparable à une situation de communication, cette activité s'élabore au cours de dialogues dont il semble important de mesurer l'impact (JAVERZAT, 2006). L'adulte interagit avec l'enfant par le biais de questions pour faire avancer l'activité pour la recadrer, pointer les incohérences,...

Son rôle est primordial, il est non seulement la « plume » de l'élève. Il doit écrire uniquement ce qui est « écrivable ». En effet, lorsque l'apprenant propose un énoncé que l'écrit ne peut admettre, il est délicat pour l'adulte d'intervenir tout en respectant à la fois la production de l'élève et la construction de la langue. Sans reprise de l'adulte sur une formulation incorrecte, l'enfant qui ne peut proposer une solution qu'il ne connaît pas, risque de ne pas progresser. Il ne s'agit pas non plus de transformer radicalement le texte de l'enfant. Dans le cadre de projet par exemple, l'enseignant risque de « monopoliser » l'activité afin de produire un texte « beau ». Il risque de transformer le discours de l'élève pour le faire correspondre à ses attentes. Le but n'est pas de produire un « beau » récit mais bien de faire entrer l'élève dans l'écrit. L'enseignant n'écrit pas fidèlement ce qui est dicté, et ne convertit pas automatiquement les énoncés dictés. Lorsque l'enfant dicte quelque chose qui relève de la langue orale, l'adulte cesse d'écrire. A l'inverse, il est parfois nécessaire pour l'adulte d'interpréter quelques aspects du discours de l'élève, tels que les

effets prosodiques qui n'ont pas toujours leur équivalence à l'écrit ; et ce lorsque l'élève n'est pas assez précis sur la ponctuation. Pour que l'apprenant parvienne à résoudre les problèmes évoqués par David (1991), l'adulte est chargé d'explicitier les rapports d'interlocution en jeu et de verbaliser le passage à l'écrit. De plus lorsque les problèmes liés à la planification restent trop difficiles résoudre, c'est l'étayage de l'adulte qui permet à l'élève d'ajuster ses énoncés. Pour l'adulte il s'agit d'adapter son questionnement pour aider l'élève, sans le frustrer. La médiation a donc une fonction d'étayage. Jeanjean et Massonnet (1994) considère que l'adulte « soutient l'énonciation », il doit l'aider par exemple à trouver le bon mot, il attire son attention sur la lenteur de la transcription manuelle et insiste sur les signes graphiques pour que l'élève fasse le lien entre son oral et les signes qui s'écrivent sous sa dictée et sous ses yeux.

Il semble important de s'intéresser aux interventions de l'adulte qui, selon Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébrard (1998), consistent en trois rôles : scribes, premier récepteur du texte, soutien de l'effort langagier de l'enfant. Il s'agit pour l'enseignant de :

- Dire ce qu'on écrit mot à mot : faire ralentir l'apprenant
- Demander de ralentir son débit : écart entre la vitesse de l'énonciation orale et celle de l'écriture
- Demander des explications sur le contenu
- Montrer son embarras devant le texte produit : agir devant les erreurs de syntaxe
- Proposer certaines corrections
- Relire en cours et en fin d'activité

Le rôle des relectures

L'adulte lit et relit, il peut montrer du doigt ce qui est écrit et verbaliser tous les codes de l'écriture. En suivant lui aussi la relecture avec le doigt, l'élève peut saisir la spécificité de l'écrit. En agissant ainsi, l'expert rend visible certaines composantes de l'écrit et familiarise l'élève avec la procédure experte qu'est la relecture. Le fait de relire à la fin favorise une mise à distance du texte qui permet d'évaluer objectivement le texte écrit et d'en éliminer toute trace d'oralité. C'est par des relectures insistantes que l'élève parvient à élaborer des corrections cohérentes. La relecture permet de mettre en relief certaines composantes extra langagières et langagières en jeu. En observant l'écrit de son discours, l'élève découvre par exemple le rôle des majuscules, de la ponctuation et les règles d'orthographe.

Méthodologie

1. Observation

J'ai choisi de m'intéresser à une classe de CP, qui me semble être une période importante pour entrer dans l'écrit. L'élève apprend avec la lecture à faire le lien entre chaîne graphique et chaîne sonore. Il va peu à peu écrire ses premiers énoncés en autonomie. Je voudrais donc voir si cette activité permet à l'élève de modifier son rapport à l'écrit avant d'écrire seul. Cette activité est généralement mise en place en maternelle, et abandonnée à l'école élémentaire. Une fois que l'élève commence à maîtriser la lecture, on estime qu'il peut utiliser ses connaissances pour écrire seul. Il semble cependant que les savoir-faire orthographiques opposent des résistances plus grandes en situation d'écriture qu'en situation de lecture. En effet, un élève de CP apprend à lire en quelques mois. A ce niveau, la dictée à l'adulte permettrait à l'élève de s'appuyer sur des éléments dictés à l'adulte, d'y ajouter d'autres éléments dont il connaît la graphie pour produire rapidement de premiers courts énoncés. Je voudrais donc observer le comportement d'un élève déjà familiarisé à l'écrit afin de voir s'il prend en compte son expérience de lecteur-scripteur dans ses productions en dictée à l'adulte. Il s'agit de vérifier si les compétences de lecture / écriture acquises par les élèves sont visible dans ce type d'activité.

2. Lieu

J'ai donc mené mon observation dans une classe de CP, située en zone rurale. J'ai choisi d'aller dans cette classe car l'enseignante met régulièrement en place des situations de dictée à l'adulte. Une fois par mois elle s'appuie sur la lecture d'un album pour mener cette activité. En effet, elle lit à la classe un album, il s'agit alors le soir pour les élèves de résumer l'histoire entendue en dictée à l'adulte. Les parents sont donc régulièrement sollicités pour ce genre d'activité. Lors de la réunion en début d'année, l'enseignante leur a

exposé sa volonté de mettre en place ce dispositif et leur a donné quelques conseils sur la façon dont ils doivent procéder. Elle a donc fait le choix d'utiliser la dictée à l'adulte pour travailler non pas sur l'oral mais sur les écrits produits par les élèves. Elle s'appuie ainsi sur certains problèmes récurrents dans les écrits pour amener certaines notions. Pour mener à bien mon observation, j'ai eu l'autorisation de me rendre chez un élève de cette classe, ce qui m'a permis d'être confronté au mieux à ce dispositif.

3. Dispositif

Ce dispositif particulier mis en place par l'enseignante de cette classe m'a permis de mener moi-même une activité de dictée à l'adulte, les parents d'un élève m'ayant autorisé non seulement à me rendre chez eux mais également à prendre le rôle de scripteur. Cette expérience me permet de mener cette activité de façon individuelle, afin d'observer le comportement d'un seul élève. Contrairement à un travail de groupe, l'élève met en œuvre ses compétences propres, il n'y a pas de discussions entre élèves qui pourraient se focaliser sur le récit au détriment des autres compétences liées à l'écriture.

J'ai également choisi d'analyser mon comportement, pour pouvoir réellement parler d'étayage, je me suis créée une liste d'attitude à avoir, fondée sur mes lectures théoriques, en particulier celles qui définissent le rôle de du scripteur. J'ai notamment essayé de marquer le passage à l'écrit pour aider l'élève à distinguer son parler écrit de son parler oral, de reprendre les formes « non écrivables » sans le frustrer dans sa production. Je souhaite donc voir si j'ai réellement réussi à adapter mon oral à ces règles pré-établies, et dans quelles mesures, cela a pu aider le « dictateur » à surmonter ses difficultés. Il s'agit donc parallèlement pour moi de me construire une posture enseignante.

Le texte produit en dictée à l'adulte résultant d'une interaction entre une adulte et un enfant, il est nécessaire de pouvoir s'appuyer sur cet échange oral. Pour cela, j'ai eu recours au magnétophone, outil m'ayant permis de garder une trace des échanges entre l'élève et moi-même, et ainsi de pouvoir les analyser. Grâce au dispositif mis en place par l'enseignante de cette classe, j'ai pu enregistrer deux séances de dictée à l'adulte, la première portant sur la restitution de récit, le deuxième sur l'écriture de consigne. J'ai souhaité traiter deux activités différentes afin de pouvoir analyser le comportement de

l'élève en dictée à l'adulte et non pas uniquement en restitution de récit par exemple, ce qui m'éloignerait de ma problématique. L'enseignante a pour habitude de donner ce genre d'activité à faire la maison, les élèves et leurs parents sont donc familiarisés à ce système.

4. déroulement

Pour mon expérimentation j'ai eu l'occasion d'aller en classe, assister à deux séances, l'une dédiée à la lecture d'un album de jeunesse, l'autre à un travail sur les restitutions écrites de cet album produites par les élèves. J'ai également pu aller à deux reprises chez un élève de la classe. J'ai choisi de focaliser mon analyse sur les enregistrements réalisés hors de l'école, les observations en classe plus axées sur le récit et sur le résultat écrit m'éloignant de ma problématique.

Restitution de récit

Cette première activité de dictée à l'adulte portait donc sur la restitution d'un album lu en classe par l'enseignante; *Une petite oie pas si bête*, de Caroline Jayne Church. Habitué à cet exercice, l'élève sait ce qu'il arrive, j'interviens donc plus au cours de la production et très peu au début pour expliquer le but de l'exercice. Assise à côté de lui afin qu'il puisse observer l'écriture en cours d'élaboration, je lui demande simplement de résumer l'histoire lue par la maîtresse. Après une première lecture, il évoque des oublis et cherche à compléter sa restitution.

Écriture de consigne

Au cours de cette deuxième activité, l'élève doit formuler des consignes à partir d'exercices réalisés par un autre élève. Pour cela on s'appuie sur une fiche sur laquelle neuf consignes sont à compléter. Il s'agit pour le dicteur de reformuler des consignes effacées. ainsi si l'on donne ces consignes à un autre élève, il doit pouvoir refaire l'exercice comme l'original. Pour cela, l'enseignante a mis à leur disposition une fiche outil, permettant à l'élève de retrouver le verbe adéquat avec des mots étiquettes. Pour qu'un autre élève puisse réaliser cet exercice, la consigne doit être complète, il faut donc que l'élève s'éloigne de la situation d'énonciation.

Du coté des pratiques : analyse des situations

Activité 1 : le récit

	Paul	Moi (sans la relecture)	Total
Nombre de tours de parole	82	88	170
Temps de parole (en minutes en secondes)	3minutes 33 secondes	4 minutes 13 secondes	7 minutes 46 secondes
Temps de parole (en pourcentage)	46%	54%	100%

Activité 2 : réécriture de consignes

	Paul	Moi (sans la relecture)	Total
Nombre de tours de parole	274	274	548
Temps de parole (en minutes en secondes)	9 minutes 30 secondes	13 minutes 11 secondes	22 minutes 41 secondes
Temps de parole (en pourcentage)	42%	58%	100%

L'analyse comparative de ces deux tableaux permet de souligner deux choses. Tout d'abord, le temps de parole ne se répartit pas de la même façon selon l'activité en cours. En effet, mon discours qui occupe dans les deux activités, plus de place que celui de l'enfant est plus prédominant dans l'activité sur les consignes. On remarque également une autre différence, entre les tours de paroles. Alors que j'occupe 58% du

temps de parole dans l'activité de réécriture de consignes, les tours de paroles, entre l'élève et moi sont plus équilibrés que dans l'activité de restitution de récit (88 contre 82), où les temps de paroles sont répartis plus équitablement (54% contre 46%). Un premier constat apparaît alors, le discours de l'adulte qui a pour principale fonction d'étayer le discours de l'élève occupe la majorité du temps de parole. L'étayage a donc un rôle très important dans une activité de dictée à l'adulte. Cependant cet étayage ne se répartit pas de la même façon selon l'activité.

Dans l'activité de récit, la différence entre les temps de parole est moins conséquente que dans l'activité de réécriture de consigne. On peut considérer que cette différence résulte du fait que dans cette activité c'est l'élève qui raconte son histoire. L'importance de l'espace discursif de l'adulte vient du fait qu'en plus d'étayer par des questions, l'adulte doit relire ce que dit l'élève, il doit également lire en même temps qu'il écrit. Il s'agit de relire régulièrement ce qui est déjà écrit pour que l'élève garde en tête ce qu'il a déjà dit avant de continuer son récit. La différence entre les tours de paroles est sans doute liée aux tentatives de relance. Après les relectures des phrases dictées par l'élève, une intervention est généralement nécessaire pour relancer, pour guider l'élève, l'aider à reprendre son récit.

L'activité de réécriture de consignes apparaît plus comme une situation de dialogue entre l'élève et moi. Elle se présente plus comme une situation de « questions-réponses », d'échange. A nouveau la différence entre les temps de parole est liée à ce que doit contenir le discours de l'adulte, qui doit relire, lire mot à mot en écrivant. Mes interventions sont donc généralement plus longues que celle de l'élève, car elle contiennent la répétition de son discours, une lecture mot à mot et des questions ou remarques sur l'activité en cours.

Au cours de ces deux activités se mêlent donc deux discours interdépendants qui se construisent et évoluent l'un avec l'autre. Ce sont ces deux discours qui aboutissent à la création d'un écrit qui s'élabore au fil du dialogue. Il me semble donc intéressant d'étudier d'une part mon propre discours qui évolue différemment selon les attentes de l'activité et selon les paroles de l'élève ; et en parallèle le discours de l'élève qui se construit en fonction des mes interventions. Il faut donc prendre en compte et analyser différents aspects de mes interventions afin de voir leur impact sur celles de l'élève et d'analyser l'évolution de son rapport à l'écrit.

I. Analyse de mon comportement lors des deux activités.

1. Les différentes fonctions de l'étayage

Dans une situation de dictée à l'adulte, différents aspects de l'écrit apparaissent au cours de l'échange. La parole de l'adulte en l'occurrence mon discours, a dans cet échange une fonction d'étayage. Il me semble donc important d'analyser mes attitudes qui visent à aider l'enfant à résoudre un problème. Je me suis donc inspirée de mes lectures pour essayer d'afficher une attitude étayante. J'ai donc choisi de ne pas écrire strictement ce que disait l'enfant, quand son discours était incorrect, sans pour autant écrire directement une phrase élaborée. L'objectif était d'aider l'élève avec des conduites étayantes, à modifier son parler pour construire un énoncé acceptable et aboutir à une production écrite.

J'ai donc essayé d'adapter mon discours à l'élève et à ses difficultés, en utilisant ce qu'il disait pour l'amener à approfondir à se reprendre,... Cette démarche étayante demande avant tout une écoute de ma part pour pouvoir ensuite adapter mes interventions. J'ai donc classé les interventions selon leur fonction :

- encourager
- reformuler
- relancer
- demander des explications sur le contenu
- institutionnaliser la phase d'écriture

Activité 1 : la restitution de récit

Encourager - stimuler	M10 ; M40 ; M65 ; M67 ; M52 ; M55
Reformuler	M13 ; M26 ; M33 ; M35 ; M53 ; M54 ; M75 ; M79
Relancer	M6 ; M19 ; M61 ; M62
Demander des explications	M9 ; M21 ; M52 ; M55 ; M58 ; M64 ; M67 ; M68 ; M76
Institutionnaliser la phase d'écriture	M2 ; M7 ; M10 ; M22 ; M23 ; M30 ; M57 ; M69 ; M78

Activité 2 : la réécriture de consigne

Encourager - stimuler	M26 ; M90 ; M101 ; M119 ; M120 ; M125 ; M168 ; M173 ; M187
Reformuler	M67 ; M184 ; M22
Relancer	M41 ; M42 ; M52 ; M71 ; M126 ; M196 ; M215
Demander des explications	M17 ; M54 ; M 57 ; M58 ; M65 ; M236 ; M256 ; M259 ; M261
Institutionnaliser la phase d'écriture	M3 ; M4 ; M5 ; M24 ; M39 ; M44 ; M61 ; M62 ; M81 ; M82 ; M83 ; M97 ; M128 ; M183 ; M217 ; M218

Au cours de ces deux activités, j'ai beaucoup questionné, ces questions ne sont cependant pas toutes classables, certaines ont au contraire plusieurs fonctions, j'ai donc choisi de relever principalement les exemples les plus parlants.

a) J'ai encouragé et stimulé l'enfant

Dans certaines assertions (récit :M66), l'intonation incite l'élève à continuer, à compléter son propos. Le ton employé relève l'importance de l'intervention de l'enfant. J'essaye également de motiver l'élève, de donner de l'importance à ses propos (consigne M101). J'essaye dans d'autres circonstances, de lui montrer qu'il peut résoudre certains problèmes qui se posent à lui (consignes M119). A d'autres moments, je lui donne un retour sur ses propos en les validant (consigne M173). Lorsque l'apprenant éprouve des difficultés à exprimer un idée, je l'invite à m'expliquer son idée en restant purement dans l'oralité (récit M52 et M55), pour la reprendre par la suite et la mettre à l'écrit en la reconstruisant petit à petit.

b) J'ai reformulé, proposé certaines corrections

Ayant choisi de ne recopier que les énoncés écrivables, j'ai donc pris le parti après les lectures théoriques, de reprendre les reformulations incorrectes (récit M14 ; M27 ; consignes M67). Il ne s'agit pas de frustrer l'élève en insistant et en stigmatisant son erreur. Je reprend donc sa phrase en la réécrivant afin d'attirer son attention sur un fait de langage sans que cela prenne trop d'importance dans l'espace discursif. J'ai choisi à d'autres moments d'interpeller l'élève afin qu'il repère son erreur et se corrige de lui-même (récit

M34 ; M54). Si l'élève n'arrive pas à se corriger je lui donne la formulation appropriée (récit M36).

c) J'ai relancé l'activité de l'élève

Il m'a fallu à d'autres moments relancer l'activité, aider l'élève à se reconcentrer sur la tâche. En général après avoir résolu un problème ou après une relecture en cours d'activité qui apparaissent comme des segments isolés dans l'élaboration de l'écrit, il faut amener l'élève à revenir sur la tâche principale (récit M6 ; M20 ; consigne M126 ; M196 ; M215). A un autre moment dans la restitution de récit, alors que l'élève semble un peu perdu et ne retrouve plus la suite de son idée, j'essaye de relancer sa réflexion en lui donnant quelques indications (récit M62 ; M63). Il peut également perdre le fil de l'activité notamment avec les différents exercices dans la réécriture de consigne, je devais le ramener à l'activité en cours (consignes M41 ; M71).

d) J'ai demandé des explications sur le contenu

Pour cette fonction, j'ai principalement recours aux questions impliquant l'interrogatif « pourquoi » qui peuvent l'inciter à compléter ses propos (récit M9 ; M20 ; M76 ; consignes M54). Je lui propose également de s'expliquer à l'oral avant de procéder à l'écriture pour l'aider à mettre en mot ses idées (récit M52 ; M55), ou d'explicitier plus clairement des éléments qui ne sont pas assez précis et complets pour être écrit tels quels, par exemple quand il citait un pronom sans antécédent (récit M58) ou quand ses phrases décrivent une action sans expliquer pourquoi elle a lieu (récit M64 ; M68). Présentes en grande majorité sous la même forme (pourquoi), elles n'ont pas la même fonction dans la réécriture de consigne où elles amènent l'élève à expliquer son choix, sa façon de présenter la consigne (consignes M17 ; M256)

e) J'ai institutionnalisé la phase d'écriture

L'élève commence par expliquer ses idées à l'oral, en particulier lorsque je lui demande d'expliquer ses propos, il répond à mes questions à l'oral, je l'amène donc à s'interroger sur la forme de son oral pour l'adapter à l'écriture en lui montrant que j'attends une formulation spécifique à l'écrit. Le mot écrire est donc employé pour institutionnaliser cette phase et pour insister sur la différence entre l'oral et l'écrit. Ces interventions se présentent en grande majorité sous la forme « qu'est-ce que j'écris alors ? » ou « j'écris quoi ? » (récit M7 ; M22 ; M57 ; M69 ; M78 ; consignes M44 ; M62 ; M82). L'élève doit également prendre conscience d'une autre particularité de l'écrit : l'écart entre la vitesse d'énonciation orale et celle de l'écriture. Il m'a fallu à plusieurs reprises rappeler à l'élève que c'est une activité d'écriture et qu'il doit ralentir son débit : « attends », « doucement »,... (récit M23 ; M30 ; M57 ; M69 ; consignes M62 ; M97 ; M128)

Cette phase d'institutionnalisation demande parfois d'insister sur le type d'écrit attendu sur le genre de l'activité en particulier en ce qui concerne les consignes. Les consignes se présentent en effet sous une forme particulière l'élève n'a pas l'habitude de les utiliser à l'oral. Il faut donc ici faire le lien avec ce qu'il peut rencontrer à l'écrit à l'école, rappeler le rôle des consignes, elles posent une question et précèdent le travail effectué (consigne M3 ; M5 ; M44 ; M61 ; M129,...). Il arrive à l'élève d'oublier le genre demandé, il explique le travail fait par un autre dans les exercices et oublie de transformer l'action effectuée en consigne, j'ai donc dû lui rappeler cette particularité (consignes M217 ; M218) et insister sur ce genre particulier en rappelant régulièrement le terme de consigne dans des phrases du type « j'écris quoi comme consigne » (M39 ; M81 ; M128 ; M183).

2. le rôle des lectures et relectures

Il est important que l'élève entende ce qu'il dit, il a un retour sur son écrit. J'ai donc choisi, à la lumière de mes lectures théoriques de lui donner à entendre son parler mis à l'écrit. Cette lecture, qui a donc elle aussi un rôle étayant, a lieu à plusieurs niveaux, on peut dans un premier temps lire en écrivant, dire ce qu'on écrit mot à mot, relire régulièrement et relire à la fin le produit abouti de l'élève.

a) Dire ce qu'on écrit mot à mot

J'ai donc pris le parti de lire à haute voix ce que j'écris (récit M4 ; M14 ; M41 ; M80 ; consignes M8 ; M25 ; M45 ; M63 ; M86,...) J'incite l'élève à observer la mise à l'écrit de son discours, je l'interpelle d'ailleurs à un moment où il ne regarde plus (consigne M92). Je verbalise ainsi tous les codes de l'écriture. Cette attitude sert également à faire ralentir l'apprenant qui adapte son débit sur le rythme de mon écriture. Il observe son discours s'écrire devant lui et peut contrôler la correspondance entre son oral et sa forme écrite. Il traite ainsi simultanément les deux aspects de la langue, l'oral et l'écrit, et observe les correspondances grapho-phonémiques entre les mots prononcés et les unités graphiques qui s'écrivent sous ses yeux. En début de CP, il peut vérifier et valider certaines correspondances grâce à ses connaissances.

b) Relire régulièrement en cours d'activité

Dans la restitution de récit, les hésitations de l'élève m'ont parfois incité à relire ce qu'il m'avait déjà dicté afin qu'il puisse suivre le fil de son écrit. Cela lui permet de se replacer dans la continuité afin de garder une cohérence, de se réapproprier son contenu et ainsi de pouvoir dépasser une difficulté et poursuivre son discours. J'ai choisi de relire régulièrement pour qu'il puisse également suivre au fur et à mesure la construction de son écrit et continuer à partir ce qu'il entend (récit M9 ; M17). J'ai également dû relire plus précisément certains passages suite à sa volonté d'ajouter des informations (récit M45 ; M51). La situation d'ajout est, comme je l'ai lu dans mes lectures théoriques particulièrement délicate. En plus de devoir construire son discours, l'élève doit savoir à quel niveau l'ajouter. J'insiste sur ce problème en lui posant à trois reprises la question sous différentes formes « j'écris ça où ? quand ? après quoi ? »(M44 ; M49 ; M59) J'essaye donc à partir de ses informations de situer le passage à ajouter. En le lisant à plusieurs reprises je l'amène à effectuer son ajout à cet endroit en particulier (M46 ; M51).

Les lectures régulières n'ont pas le même rôle dans l'activité de réécriture de consignes. Je lui lis après chacune de ses propositions l'incitant ainsi à prendre de la distance et à se mettre à la place de l'élève lecteur de la consigne (M10 ; M22 ; M46 ; M64 ; M172). Je lui demande également, pour le mettre à distance de son discours, ce qu'il

ferait s'il lisait cette consigne (M11) ; ou l'interroge sur la précision de ses consignes (M65 ; M269). Ces relectures lui permettent de faire le lien entre l'exercice réalisé et la consigne (M87 ; M228)

c) la relecture finale

En écoutant les relectures, l'élève découvre d'un point de vue extérieur, le texte qu'il a dicté. La relecture finale met l'élève à distance de son texte, il peut ainsi évaluer avec du recul par rapport à la situation d'énonciation le texte écrit. Ainsi, lors de l'activité de restitution de récit, la première relecture a permis à l'élève de relever des manques. Il commence par dire que cela lui convient puis revient sur ses propos. Je lui offre une deuxième relecture une fois les changements effectués. Pour la deuxième activité, j'ai choisi de faire une relecture de toutes les consignes en fin d'activité, il peut ainsi voir qu'il ne les a pas écrit toutes de la même façon, notamment avec la première consigne où il avait donné deux possibilités « dessine un chat » et « tu dois dessiner un chat ». Je lui donne en même temps l'occasion de choisir entre les deux possibilités celles qu'il juge la plus pertinente.

Au cours de ces activités, j'ai donc, par le biais de mes interventions, étayé, c'est-à-dire que je suis venu en aide à un élève qui n'a pas les connaissances suffisantes pour réussir la tâche seul. Elles ont donc un impact sur le discours de l'apprenant, qui va se transformer, évoluer en fonction ce que lui dit. Il me semble donc indispensable d'analyser l'évolution du discours de l'élève, de voir comment il se conduit face à cette situation particulière de production d'écrit, mais également face aux genres d'écrits à produire et en fonction de mes interventions. Cette analyse permet en même temps de voir dans quelles circonstances mon étayage est intervenu puisque mon discours s'est bien adapté aux difficultés de l'élève ; et s'il a réellement apporté quelque chose au discours de l'enfant, si celui-ci a bel et bien construit son discours en fonction de mon étayage.

II. Analyse du comportement de l'élève

1. L'élève face à cette situation particulière de production d'écrit : la dictée à l'adulte.

Lors d'une activité de dictée à l'adulte l'élève doit parler pour écrire, il doit s'exprimer dans un parler qui s'écrit. Dans les deux activités que j'ai mené avec un élève, on observe que son discours évolue et oscille entre l'oral et l'écrit. Il construit au fil du discours un écrit qui s'élabore dans l'oral. Même si cet élève, en début de CP est déjà familiarisé à l'écrit, il n'a pas l'habitude d'en produire, il n'est donc pas évident de le classer dans une des catégories définies par CHARTIER, CLESSE et HEBRARD. C'est plutôt mon intervention qui va l'amener à se situer dans les trois niveaux à la fois. Au cours d'une même activité l'élève peut donc être :

- a) dans l'oral : il exprime ses idées dans un flux continu de paroles, comme s'il s'agissait d'une conversation.

Ces flux continus engendrent généralement une réaction de ma part, réaction que j'ai classée dans la fonction d'institutionnalisation de la phase d'écriture. Cette phase purement orale précède la mise à l'écrit. L'élève exprime son idée puis l'adapte lorsque je commence à écrire. J'ai remarqué que ces parties du discours purement oralisées ont un lien avec certaines de mes interventions étayantes, j'ai donc voulu les classer. La lettre R correspond à l'activité de restitution de récit, et la lettre C à l'activité de réécriture de consignes.

L'élève est dans l'oral	
Avant institutionnalisation de la phase d'écriture	R9 ;R21 ;R22 ;R28 ;R65 ;R72 ;C84 ;C85 ;C100
Après relance	R62 ; C56 ; C127 ; C197
Après demande d'explication	R9 ; R21 ; R52 ; R55 ; R62 ; R65 ; R72

Pour les parties du discours qui ont lieu avant institutionnalisation de la phase d'écriture, l'élève est dans l'oral dans le sens où il exprime ses idées sans penser à l'écriture. Il ne les formule pas de la même façon après la phase d'institutionnalisation comme nous le verrons après. Il s'exprime également à travers un débit qui ne correspond

pas à la vitesse de l'écriture (C100). C'est en ce sens que j'interviens pour lui rappeler la lenteur de la tâche d'écriture.

Lorsque je relance l'élève, celui-ci a tendance à m'exposer ses idées comme dans une conversation, en particulier en ce qui concerne les consignes. C'est ma relance qui l'incite à s'exprimer à l'oral, puisque je lui demande dans un premier temps d'observer l'exercice réalisé avant de définir la consigne. L'oralité sert ici de soutien dans le sens où elle aide l'élève à transformer cette oralité en écrit adapté. C'est également le cas lorsque je demande à l'élève de m'expliquer son idée à l'oral avant de l'aider à le mettre à l'écrit, il s'exprime, comme je l'y invite à le faire, dans un style purement oral (R52, 55).

Les demandes d'explications, principalement dans l'activité de restitution de récit ont pour but d'amener l'élève à développer son idée. Ces demandes d'explications se présentant majoritairement sous la forme de questions incitent l'élève à se placer dans une situation de question-réponse et donc il se comporte comme dans un dialogue, dans une conversation. Il répond alors dans un premier temps à ma question comme dans une conversation habituelle sans penser que sa réponse doit être mise à l'écrit. On retrouve donc certaines de ces formes oralisées à la fois après une demande d'explications et avant une phase d'institutionnalisation (R9, R21, R65, R72).

b) entre l'oral et l'écrit : l'élève prend conscience de l'écrit, il adapte son débit mais s'exprime parfois maladroitement

Les deux discours se construisant l'un face à l'autre, l'élève revient sur ses propos purement orales suite à une intervention de ma part, il semble donc intéressant de voir dans quelle mesure mes interventions modifient son discours.

Il segmente son discours en fonction de la vitesse de l'écriture	R11, R12, R20, R30, R31, R35, R36, R69, C87, C89, C90, C101, C138, C167, C168, C228
Il modifie la phrase en passant de l'oral à l'écrit	R25, R29
Il s'interroge sur la bonne façon de s'exprimer	R46, R47, R51

En observant son discours s'écrire sous ses yeux, l'enfant prend conscience de la différence entre le débit de parole et l'écriture. Il adapte alors la vitesse de son débit de parole. Il le fait en partie en écoutant la lecture mot à mot de ce que j'écris ; et en se servant de ses connaissances en lecture qui lui permettent de faire le lien entre les mots qu'il prononce et leur écriture.

En assistant à la phase d'écriture, l'élève modifie certaines de ses phrases. On peut donc ainsi dire qu'il fait la différence entre l'oral et l'écrit, en considérant que l'on ne peut admettre à l'écrit certaines formes habituelles à l'oral. C'est le cas avec la répétition du pronom. Avant que je ne commence à écrire, l'élève utilise un pronom dans la phrase alors que l'antécédent y est présent (R22« le renard il la voit »). Une fois que je mets à l'écrit sa phrase, il supprime la répétition du pronom (R25). Il doit pour cela prendre en compte le début de sa phrase. A ce sujet, on peut relever une question de l'élève (R24), qui s'interroge sur le début de sa phrase pour « écrire la suite ».

Les réflexions de l'élève sur son discours témoignent d'une réflexion sur l'écrit. L'enfant s'interroge en effet sur la formulation de ses idées à l'oral avant de pouvoir les mettre à l'écrit (R46, R47, R51). Il rencontre encore cependant quelques difficultés. Il cherche à l'oral une façon claire de s'exprimer de façon à ce qu'elle soit acceptable à l'écrit. Il prend conscience qu'il faut réfléchir avant d'écrire, à travers ce processus cognitif que constitue la mise en texte.

c) dans l'écrit : il observe l'écrit et intervient sur cet écrit

Certaines interventions de l'enfant témoignent qu'il est à certains moments réellement dans l'écrit. En effet, il intervient directement sur les phrases qui s'écrivent devant lui et qu'il est capable de lire. Il vérifie ainsi, en suivant des yeux ce que j'écris, la fidélité de l'écriture. Trois passages témoignent de ce fait (R15, R16, R17, R18 ; R78, R79 ; C96). Dans le premier passage cité, (R15, R16, R17, R18) il vérifie l'écriture d'un mot précis et veut montrer qu'il sait l'écrire de lui-même, puisqu'il m'épèle ce mot (R18). A un autre moment il corrige une écriture qu'il juge non conforme par rapport à l'oral (R78, R79). Il ne comprend pas pourquoi j'écris « parce qu'il », il insiste sur la présence du « e » dans « parce que ». Cela montre qu'il utilise ses connaissances pour lire ce que j'écris

devant lui et vérifier si cela correspond à ce qu'il dit et à ce qu'il a acquis en lecture. En C96, il intervient sur la qualité de l'écriture qu'il juge difficile à relire.

Un autre passage (C239, C240) témoigne des connaissances de l'élève sur l'écrit. La tâche dans l'activité de réécriture de consignes est de compléter des consignes. L'élève prend en compte la place disponible. En effet, lorsque que je lui demande de choisir entre les deux possibilités dictées par lui, « dessine un chat » ou « tu dois dessiner un chat ». Il choisit la première en justifiant son choix par la longueur du texte à recopier. Il prend ainsi en compte la dimension spatiale de l'écriture. Il fait ainsi le lien entre la chaîne sonore et la quantité graphique.

2. L'élève face aux genres : le récit et la restitution de consigne

Ces activités demandent à l'élève de bien comprendre la tâche à accomplir et de réaliser cette tâche en fonction du genre de l'activité en cours. Son comportement s'appuie donc également sur ces facteurs. Il doit tenir compte des genres, en l'occurrence le récit et les consignes, qui n'ont pas les mêmes caractéristiques. Il doit donc respecter ces caractéristiques, pour pouvoir produire un écrit en cohérence avec le genre en jeu dans l'activité. Il n'agit pas de la même façon dans ces deux activités distinctes, et ne rencontre pas les mêmes problèmes. Il y a plusieurs dimensions à prendre en compte.

a) le but de l'activité

Pour entrer dans l'activité, il faut que celle-ci ait du sens, que le travail de l'élève serve à quelque chose. Ayant l'habitude de travailler en dictée à l'adulte à la maison, en particulier pour le récit, il se lance assez rapidement. L'enseignante de sa classe leur demande de « raconter l'histoire à leurs parents », le soir, ainsi les parents peuvent entendre l'histoire qu'ils ne connaissent pas. Les parents l'écrivent, les élèves ont ainsi une trace des histoires qu'ils auront entendues. Pour les consignes, je présente l'activité en lui montrant une feuille, avec des consignes. Une partie de ces consignes a été effacée. Un élève a déjà fait ces exercices, à partir de son travail, il faut retrouver les consignes pour pouvoir redonner la feuille d'exercices à d'autres élèves.

Au cours de l'activité, l'élève fait à plusieurs reprises référence au but de la tâche. En C96 par exemple, il considère que l'écriture est difficile à déchiffrer, il se soucie alors de l'élève qui devra lire cette consigne (« elle va pas réussir à lire à mon avis »). De même, alors que j'écris ses idées au brouillon pour pouvoir les relire ensuite et les modifier si besoin, il me rappelle que le but est de compléter la fiche d'exercice (C 177 « et pourquoi t(u) as pas écrit les choses hein ? »

En plus de se soucier de la bonne réalisation de son travail, il faut qu'il soit réécrit sur la feuille et que d'autres élèves puissent la lire, il s'intéresse aussi à la complexité de l'exercice formulé par sa consigne (C191,C261, C266). Il considère que l'exercice ne doit pas être trop facile, il imagine donc, pour tester le degré de complexité, que c'est un élève comme lui, puisque que c'est lui qui se met à place de l'élève pour vérifier la compréhension de la consigne. Il peut ainsi avoir du mal à résoudre un exercice, situation liée à ses difficultés alors qu'un autre élève réaliserait l'exercice sans problème. En C269, il considère que sa consigne n'est pas suffisamment compréhensible, je lui demande comment il y répondrait à la place de l'élève et il résout l'exercice correctement.

b) difficulté de l'ajout

Pour restituer un récit, l'élève doit respecter la succession des événements dans le récit initial, pour que son texte ait du sens. Cet aspect ne pose pas problème au début de la restitution. En effet l'élève dicte les événements marquants de mémoire donc tels qu'il les a entendus, en respectant la chronologie. De plus, mes questions (« et après ? », « pourquoi ? ») l'amène à poursuivre l'idée en cours. Cependant lors de la première relecture de son texte complet, il constate un oubli. S'en suit alors une double difficulté, celle de formuler son idée de façon à pouvoir l'écrire ; et celle de situer l'ajout dans le texte.

Dans un premier temps, l'élève cherche à situer son ajout au niveau spatial uniquement (R41), comme en témoignaient mes lectures théoriques (p14). Mes questions l'incitent alors à penser cet ajout dans la continuité du récit, en fonction du sens. L'élève prend ainsi conscience de l'importance du texte déjà dicté et me demande de relire. Malgré cette prise en compte, il reste en priorité fixé sur la formulation de son idée il faut donc que je le sollicite à plusieurs reprises sur la question du moment du récit concerné par l'ajout

(récit M44, M46, M47, M49, M50, M51). Il n'arrive pas à gérer cet aspect seul, c'est mon guidage qui va l'inciter à effectuer l'ajout au moment approprié.

c) le récit : description et histoire

L'élève dictant de mémoire une succession d'évènements, il concentre sa tâche sur la description d'évènements marquants, comme s'il décrivait une succession d'images. A ce sujet il fait d'ailleurs allusion à une image du livre pour expliquer et justifier une description d'évènement (R64 « moi j'ai bien regardé l'image ») en réponse à ma question « pourquoi elle vont se salir ? » Il ne pense pas à expliquer pourquoi les évènements ont lieu et se contente de les décrire les uns après les autres. Mes questions, mes demandes d'explications, l'incitent à justifier les événements et ainsi à donner du sens au récit, à faire en sorte que quelqu'un d'autre puisse le comprendre. Il privilégie la description chronologique des événements et laisse de côté la notion de cause et de conséquence, qui constitue le fil de l'histoire.

Mes demandes d'explications me semblent indispensables pour l'inciter à prendre en compte cet aspect du récit, et la relecture insuffisante sur ce point car l'élève ne prend pas assez de distance par rapport au texte. Il l'écoute en ayant à l'esprit ses connaissances de l'histoire qui n'apparaissent pas dans le texte dicté et non pas comme un élève qui ne l'a pas lu. Il reste donc dans le texte, certains éléments implicites que seule une personne qui connaît l'histoire peut prendre en compte pour comprendre le texte dicté. Il utilise par exemple des pronoms sans préciser à qui ils renvoient (R55). Il explique clairement de qui il parle dans la phase orale (R52) mais ne précise pas cette identité à l'écrit. Il dicte son récit en ne prenant en compte que la situation de dialogue, son interlocuteur, en l'occurrence moi, sait à qui renvoie le pronom. Il faut donc que je me conduise comme quelqu'un qui lit son texte sans connaître l'histoire (récit M58).

d) la consigne : la situation d'énonciation

Comme pour le récit, l'élève doit prendre en compte certaines caractéristiques de la consigne en particulier en ce qui concerne la situation d'énonciation. L'élève n'a pas l'habitude de cette situation particulière, dans laquelle il doit s'adresser à quelqu'un qu'il

ne connaît pas et à travers un message distancié dans le temps et dans l'espace. Son message doit être assez clair pour être compris par un lecteur. Il ne peut donc pas écrire sa consigne comme s'il s'adressait à quelqu'un en face de lui. Il faut que plus tard seul face à cette consigne un autre élève puisse la comprendre et y répondre.

L'élève prend très rapidement en compte cet aspect, prise en compte sans doute liée à son habitude de rencontrer ce genre de consignes. Il commence donc sa première consigne en utilisant l'impératif sans connaître ce mode mais arrive à l'utiliser sans difficulté grâce à ses habitudes de lecteur de consignes. L'enseignant a donné, en plus de la fiche d'exercice (annexe 3), une aide avec les mots des consignes associées à un dessin (annexe 4). L'élève a l'habitude de les manipuler en classe puisque ces mémo sont affichés dans la classe pour faciliter la lecture de consignes en classe.

A un moment cependant, il se pose la question de la situation d'énonciation. Il montre en effet qu'il fait la différence entre l'écrit distancié et l'oral. Il propose une consigne à l'indicatif contenant le pronom personnel « tu » (C15). Il soulève en effet l'absence du pronom personnel à l'impératif (C19). Il montre que ce pronom est important pour savoir à qui l'on s'adresse (C17, C18 « il va pas savoir que c'est lui). Je lui donne un exemple d'ordre à l'impératif (« Range ta chambre ») où l'on comprend que c'est à lui que l'on parle. Il n'arrive pas à expliquer comment il peut savoir que c'est lui, mais on peut considérer qu'il prend conscience que dans le dialogue la situation d'énonciation n'a pas besoin d'être précisée. Il admet cependant que les consignes rencontrées à l'école sont formulées à l'impératif.

Au cours de ces activités mêlant oral et écrit, l'élève intervient donc à différents niveaux manipulant à la fois ces deux aspects du langage. Bien qu'étant déchargé de l'activité scripturale il doit prendre en compte différents aspects, caractéristiques d'un écrit quel qu'il soit, mais également caractéristiques de genres précis, en question dans ces deux activités. Il rencontre donc des difficultés à ces différents niveaux. Il s'agit pour lui de les surmonter pour obtenir un écrit pertinent. La tâche d'écriture, pourtant simplifiée dans ce type de procédé qu'est la dictée à l'adulte, demande à l'élève des efforts langagiers concernant l'oral mais également l'écrit. L'élève doit mobiliser ses connaissances sur l'écrit pour pouvoir dicter. Son écrit se construit donc à travers l'oral, qu'il adapte dans un objectif de production d'écrit. Ces deux aspects sont donc, ici totalement interdépendants.

Conclusion

Je me suis donc servie des mes lectures théoriques pour appréhender au mieux les deux activités que j'ai choisi de mener. J'ai alors observé que j'adaptais mon discours aux difficultés de l'élève, et que ce dernier modifiait le sien en fonction de mes interventions, qui ont donc une fonction d'étayage. J'ai classé mes interventions en fonction de leur rôle dans l'activité, ce qui m'a permis de constater que mon étayage agissait à différents niveaux. L'élève mobilise des connaissances concernant à la fois l'écrit et l'oral et rencontre des difficultés à ces deux niveaux. J'ai également classé les interventions de l'élève pour voir le lien, d'une part, entre ses difficultés et mes interventions étayantes et d'autre part entre mes interventions étayantes et les transformations effectuées sur son discours. C'est donc par mes interventions que j'ai pu le guider et l'amener à résoudre ces problèmes pour produire un écrit qui respecte à la fois ce que dit l'élève et les règles propres au langage écrit. La présence de l'adulte est donc importante dans le sens où elle décharge l'élève de l'activité scripturale mais également par son discours et ses questions servant de soutien à l'énonciation. Cette activité m'a permis de travailler sur moi-même, en analysant mon discours dans le but de me construire une posture enseignante. J'aimerais pouvoir me servir de cette expérience dans une future carrière pour mettre en place des situations de dictée à l'adulte mais avec une classe entière pour en découvrir d'autres aspects.

Bibliographie :

FLORIN, A, Le développement du langage, Dunod, 1999

LENTIN, L, Apprendre à penser, parler, lire, écrire, ESF Éditeur, 1998

SIMONPOLI, JF, La conversation enfantine, Hachette Éducation, 1991

CABRERA, A, KURZ, M, Produire des écrits cycle 2, Bordas, Paris, 2002

FERREIRO, E, GOMEZ PALACIO, M, Lire – Ecrire à l'école comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture , CRDP de Lyon

JEANJEAN, MC, JEANJEAN, MF, MASSONNET, J, Oser parler pouvoir écrire, Nathan, 1994

JOLIBERT, J, Former des enfants producteurs de texte, Hachette, 1994

CHARTIER, AM, CLESSE, Ch, HEBRARD, J, Lire, Ecrire, 2 Produire des textes, Hatier, Paris, 1998

Articles :

THEVENAZ-CHRISTEN, T, « La dictée à l'adulte ou à médiateur « expert » : Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre de texte, FPSE, Genève, 2004

DAVID, J, « la dictée ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit », Études de Linguistiques appliquée, Revue de didactique des langues-culture, 1991

CANUT, E, « Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit. Nancy Université - ATILF & ASFOREL JAVERZAT, MC,

PONTECORVO, C, « Apprendre à écrire : interaction entre enfants et production de récits, Études de Linguistiques appliquée, Revue de didactique des langues-culture, 1991

Annexes

Annexe 1 : retranscription activité restitution de récit

Annexe 2 : retranscription activité réécriture de consignes

Annexe 3 : fiche exercices réécriture de consignes

Annexe 4 : fiche aide réécritures de consignes

Annexe 5 : enregistrement audio

Activité 1 : restitution de récit

moi 1 - alors vas-y tu me racontes l'histoire + c'est l'histoire de quoi déjà+¿

pau 1 - <inspiration> d'une + d'une petit(e) oie pas si bête

moi 2 - alors qu'est-ce que j'écris

pau 2- une petit(e) oie pas si bête

moi 3 - d'accord ++ (*écrit*) une

pau 3 - pe-

moi 4 - tit(e) + oie + pas + si'

pau 4 - pas si §++ bête§

moi 5 - §après§ pas si bête d'accord et maintenant alors elle racontait quoi cette histoire

pau 5 - <inspiration> <7 sec> <rire>

moi 6 - alors vas-y tu m'as dit une petit(e) oie pas si bête ++ donc qu'est ce qui lui arrive à cette petit(e) oie

pau 6 - elle se salit

moi 7 - elle se salit alors j'écris quoi

pau 7 - elle se salit dans la boue

moi 8 - j'écris ça (*écrit*) elle

pau 8 - §se sa- lit dans <+ fort > dans la boue§

moi 9 - §se sa- dans§ dans j'ai écrit dans la boue voila elle se salit dans la boue +alors et ensuite <2 sec> pourquoi elle se salit dans la boue

pau 9 - et puis + ben parc(e) que l(e) soir et bah pour que le renard il voit pas le soir l'oie

moi 10 -ah ouais d'accord + donc t'allais me dire et puis et j(e) dois écrire quoi là

pau 10 - le renard il la voit pas le soir parc(e) que elle se salit

moi 11 -d'accord (*écrit*) le renard <3sec> le renard quoi ¿ le renard

pau 11 - la

moi 12 -(*écrit*) la

pau 12 - voit

moi 13 -la voit. ne la voit pas

pau 13 - mm

moi 14 -ne la voit + pas <2 sec> ensuite

pau 14 - dans §le noir§

moi 15 -§dans le§ dans le noir

pau 15 - euh t'as « fait » ton e j'(e) regard(e) si t'as bien fait ton e

moi 16 -<rire> j'ai bien §fait mon e oui§

pau 16 - §attends§ attends j(e) regarde § { inaudible , 2 sec.}§

moi 17 -§j'ai écrit elle se§ elle se salit dans la boue le renard ne la voit pas dans le noir +++
ensuite

pau 17 - t'as écrit e +++ t'as écrit +++ e ou § ou§ t'as écrit e ou le

moi 18 -§où ça j'ai écrit e§ le renard ne la voit pas dans le noir regarde tu sais écrire le !
regarde

pau 18 - ben oui l et e

moi 19 -qu'est-ce qui s(e) pass(e) après donc elle salit dans la boue le renard ne la voit pas dans
le noir

pau 19 - et quand ≠ il neige

<4sec>

moi 20 - (*écrit*) et quand <2sec> §il neige§

pau 20 - §il neige§ <4sec> elle se lave

moi 21 -elle se lave pourquoi elle fait ça

pau 21 - pour que le renard il la voit pas dans la neige

moi 22 -§ donc j'écris quoi et quand il neige elle se lave

pau 22 - pour que le renard il la voit pas dans la neige

moi 23 -alors attends (*écrit*) pour +que§

pau 23 - §le ++ ro- nard§

moi 24 - (*écrit*) le re- nard

pau 24 - il attend t'as écrit quoi

moi 25 -et quand il neige elle se lave pour que le renard

pau 25 - la voit pas

moi 26 - ne la voit pas ++ (*écrit*) pour que le renard ne la voit pas

<7sec>

pau 26 - <inspiration> <5 sec> et §et§

moi 27 - §et ensuite§

pau 27 - et puis

moi 28 - (*écrit*) et puis

<6sec>

moi 29 -alors

pau 28 - bah <3sec> l'oie ell(e) fait un croch(e) pied au renard et§

moi 30 -§doucement et puis (*écrit*) +++ l'oie

pau 29 - fait

moi 31 -fait

pau 30 - un + cro- <3sec> §croch(e) pied au ro§

moi 32 -§croch(e) pied au re§

pau 31 - non ro'

moi 33 -au ro !

pau 32 - ro

moi 34 -au renard tu veux dire

pau 33 - oui

moi 35 -au re'nard pas au « ronar » au re'nard +++ c'est un renard + renard + (*relit*) et puis l'oie faut un croch(e) pied au renard

pau 34 - <inspiration> roul(e) dans + et le renard roul(e) dans la neig(e)

moi 36 - *écrit* et le re'nard +§+§roule

pau 35 - §roule§ dans

moi 37 -dans

pau 36 - la neig(e)

moi 38 -la +++ neige

pau 37 - et il (*regarde le moi ipteur écrire*) et il

moi 39 - et il

pau 38 - se transform(e) en boul(e) de neig(e)

moi 40 -se trans- form(e) en + boul(e) de neig(e) !

pau 39 - ben quoi

moi 41 - et il se transform(e) en §++ boule + de ++ neige

pau 40 - §boule de neige§

(Relecture)

Passage non enregistré dans lequel il me dit avoir oublié des choses

pau 41 - §on écrit au dessus§

moi 42 -§alors t'as§+ t'as oublié quelque chos(e) alors qu'est c(e) que t'as oublié

pau 42 - deux + §trucs§

moi 43 -§deux§ + trucs alors qu'est c(e) que t'as oublié dans ton histoire

pau 43 - le renard mang(e) les oies t'écris dans le soir

moi 44 -oui mai j'écris j'écris ça quand, où

pau 44 - attends ++§ ben tu peux lire§

moi 45- §alors on a écrit§ + elle se salit dans la boue + le renard ne la voit pas dans le noir

<3 sec>

pau 45 - sss

moi 46 -est-c(e) que j'dois rajouter quelque chose la§

pau 46 - § ben attends je réfléchis comment qu'on pourrait dire <3sec> mais les autres

moi 47 - alors j'écris où aussi après quoi§

pau 47 - §euh attends aussi j'réfléchis comment qu'on peut dire

moi 48 -ah tu réfléchis

pau 48 - parc(e) que j'ai pas d'idées

moi 49 -tu veux le mettre où mais les autres

pau 49 - dans le noir

moi 50 -après dans le noir

pau 50 - non après renard <3sec> et les autres

moi 51 -attends-tends-tends elle se salit dans la boue le renard ne la voit pas dans le noir ++ et là tu veux m'écrire autre chose c'est ça

pau 51 - oui mais ch'ais pas §comment dire§

moi 52 – alors mais les autres§ qu'est-c(e) que tu veux m'dire avec les autres, explique moi ton idée§

pau 52 - §ben les autres ≠ oies ben le renard il les mange mais comment j'pourrais dire ça§

moi 53 -il les mange !

pau 53 - oui

moi 54 – il arrive à les manger !§

pau 54 - §enfin non mais ::: [izõ] peur§

moi 55 -§ah elles ont peur + mais alors raconte moi c(e) que t'as oublié d(e) me dire, vas-y raconte le comme ça

pau 55 - ben qu' [izõ] + ben qu' [izõ] peur ++ du renard et qu(e) le renard y veut les manger

moi 56 -donc §j'écris§

pau 56 - §mais tu mets dans la neige et dans l(e) noir§

moi 57 - attends j'écris quoi ++ elles ont

pau 57 - peur du renard

moi 58 -qui elles aussi

pau 58 - les oies ont peur du renard'

moi 59 - les oies + ont peur du renard +++ mais je l'écris où ça après quoi

pau 59 - après après l(e) renard

moi 60 -après le renard ne la voit pas dans le noir j'écris les oies ont peur du renard ++ d'accord et ensuite

pau 60 - sss euh+++

<7 sec>

moi 61 -alors tu m'as dit elle se salit dans la boue le renard ne la voit pas dans le noir les oies ont peur du renard. <2 sec> alors qu'est c(e) qu'elles font les oies <4sec> pour ne plus avoir peur du renard elles ont plus envie d'avoir peur + non <3sec> elles en ont un peu marre du renard

pau 61 - euh oui

moi 62 -donc elles essayent de trouver un moyen pour s'en §

pau 62 - oui et puis § le ra-§ ra-raconte comment se débrouiller mais dans le soir pas dans la neige

moi 63 -§ah§

moi 64 -ah elle raconte comment se débrouiller c'est-à-dire explique moi

pau 62 - bah y s(e) salit quand y va neiger

moi 65 -ah les autres elles vont s(e) salir !

pau 62 - quand y va neiger

moi 66 -quand y va neiger

pau 63 - et le et y vont avoir peur du renard

moi 67 -ah oui donc elles vont ++ alors attend mais pourquoi elles sont s(e) salir aussi

pau 64 - ben p- + ben + moi j'ai bien regardé l'image

moi 68 -oui mais pourquoi elles vont s(e) salir

pau 65 - ah ben parc(e) que + y savaient pas + que et ben i(l) ça allait neiger + et puis + [izave] pas écouté l'autre quand elle était dans les montagnes

moi 69 -d'accord + et comment j'écris tout ça moi + alors les oies ont peur du renard <4sec> alors elles vont faire quoi

pau 66 - et bah +++ i(ls) vont se salir mais le renard y va encore les voir

moi 70 -alors attends elles se salissent

pau 67 - mais le renard y va encore les voir

moi 71 -alors attends donc les oies ont peur du renard, elles se salissent

pau 68 - et le renard

moi 72 -et ou mais + t'avais dit

pau 68 - <fort> et

moi 73 -et

pau 69 - le

moi 74 -le

pau 70 -ronard

moi 75 -re'nard <3sec> les oies ont peur du renard elles se salissent et le renard

pau 71 - les voit

moi 76 -les voit +++ ah il les voit et pourquoi il les voit

pau 72 - ben parc(e) que i(ls) s(e) sont salis et puis ça a neigé

moi 77 -ah elles se sont salis mais il a neigé

pau 73 - mm

moi 78 -donc j'écris quoi

pau 74 - ben + elle se salit lit mais il a neigé

moi 79 - elles se sont salies++ ou elles se salissent §vas y§

pau 75 - §ben§ elles se sont salies

moi 80 -ah d'accord (*écrit*) elles se sont +++ salies <4sec> mais

pau 76 - le renard les voit encore parc(e) que il neigeait

moi 81 -mais le renard ++ les voit §++ § <fort> encore

pau 77 - § tu trouves pas que c'est grand là§

moi 82 -donc elles se sont salies mais le renard les voit encore <4sec> parce

pau 78 - pa(r)c(e) que il (*regarde l'écriture*)

moi 83 -parc(e) qu'il

pau 79 - non <fort> pa(r)c(e) que

moi 84 -parc(e) qu'il ah n- oui ++ ta maîtresse elle a expliqué on met un apostrophe à la place du e ++ (*en montrant*) parc(e) qu'il a neigé pa(r)c(e) que là c'est une voyelle tu t'souviens elle a expliqué avec le l apostrophe

pau 80 - ah oui sss§

moi 85 -§ tu t'souviens

pau 81 -oui {xxx}

moi 86 -parc(e) qu'il neige

pau 82 -oui §++ § et on a fini

moi 87 -§ok§ + et c'est tout

(relecture)

Activité 2 : réécriture de consignes

moi 1 -alors+ voilà regarde ++ ici tu as § +§ des exercices tu les vois bien les exercices
§assieds-toi bien par contre§ parc(e) que t'es pas bien assis +++ voila + alors

pau 1 - §<rire>§

pau 2 - §ouais§

pau 3 - y'en a neuf

moi 2 -neuf oui et c'est un + un élève qui a fait les exercices seulement regarde + i(l) manque
++ une partie des consignes i(l) faut que tu les retrouves alors toi t'as d(é)jà lu des consignes
+ tu sais comment on fait alors regarde (*montre la feuille avec les mots étiquettes*) y'a des
mots pour euh donner les consignes la remarque regarde t'as des p(e)tites images avec les
mots pour t'aider à retrouver hop j'te mets ça à côté d(e) toi pour t'aider + à retrouver des
idées de consignes +++ alors regarde le premier exercice +++ alors qu'est c(e) qu'il a dû faire
+ l'élève

pau 4 - sss il a + il a dû dessiner un chat

moi 3 -il a dû dessiner un chat et là il a dessiné un chat oui ++ et donc comment + comment
elle + elle pouvait être la consigne pourquoi est-c(e) qu'il a pu dessiner un chat à ton avis on
retrouve la consigne tu vas me dicter pour qu'on puisse redonner l'exercice à d'autres élèves
parc(e) que là maintenant euh ++ on n'a p(l)us les consignes pour donner l'exercice i(l) faut
qu'on les retrouve +++ alors retrouve-moi la consigne

pau 5 - mmm§

moi 4 -§qu'est-c(e) qui était dit pour qu'y fasse ça

<11sec>

pau 6 - mmm

<4sec>

moi 5 -comme quand on te demande de faire quelque chose dans toi les dans les consignes à
l'école que toi tu peux lire

pau 7 - euh

moi 6 -comment on te demande

pau 8 - dessine

moi 7 -dessine ++ alors qu'est c(e) que j'écris

pau 9 - dessine un chat

moi 8 -(écrit) dessine +++ un ++ chat alors i(l) y a déjà écrit un chat ++i(l) manque que {inaudible 2 sec} d'accord dessine un chat

pau 10 - dessinejuste

moi 9 -ah je mets que dessine

pau 11 - bah ouais

moi 10 - ah oui non mais euh oui devant un chat là oui parc(e) que i(l) y a déjà écrit un chat oui alors est-c(e) que tu penses qu'avec dessine un chat l'élève i(l) peut comprendre qu'i(l) doit dessiner un chat

pau 12 - <chuchote> dessine un chat

moi 11 - si j(e) t'écis dessine un chat qu'est-c(e) que tu fais

pau 13 - et ben j(e) + je dessine un chat

moi 12 - donc on comprend bien la consigne

pau 14 - mm

moi 13 - d'accord + §bon on va essayer d(e) faire les autres§

pau 15 - §ou sinon tu dois dessiner un chat§

moi 14 - j(e) pourrais écrire tu dois dessiner un chat

pau 16 - bah ouais sinon

moi 15 - alors on met quoi dessine ou tu dois dessiner un chat qu'est-c(e) qui est mieux tu penses

pau 17 - bah tu + parc(e) que {xx} comme ça sinon +++ t(u)++ dessine un chat i(l) va pas très comprendre i(l) va pas savoir que c'est lui

moi 16 - bah si j(e) te dis range ta chambre + à qui j(e) parle

pau 18 - ben i- i(l) va pas savoir que c'est lui

moi 17 - pourquoi

pau 19 - parc(e) que sss parc(e) que i(l) y a pas le mot donc + §et§

moi 18 - §ah il() y a pas le tu§

pau 20 - ouais

moi 19 - d'accord + §mais + tu vois donc quand on donne un ordre§ range ta chambre par exemple maman elle te dis <fort> bon range ta chambre maintenant° c'est à toi qu'elle parle ++ et pourtant i(l) y a pas tu dans range ta chambre

pau 21 - §tu dois dessiner un chat§

pau 22 - ouais

moi 20 - comment tu sais qu'elle te parle à toi

pau 23 - ben sss c'est parc(e) que elle dit euh ben si- sinon i(l) y a une aut(re) façon qu'elle pourrait dire range ta chambre + §tu dois ranger ta chambre§

moi 21 - §oui§ + oui elle elle peut mais des fois on va dire range ta chambre i(l) y a pas le mot tu pourtant tu comprends que c'est à toi qu'on parle + parc(e) que quand on donne un ordre on peut dire range ta chambre ou dessine un chat on comprend que c'est toi qui dois l(e) faire + c'est un ordre + une consigne + on demande de faire quelque chose ++ donc on met quoi alors

pau 24 - euh tu dois dessiner un chat

moi 22 - toi quand tu lis une consigne tu lis souvent tu dois par exemple si tu dois§

pau 25 - §euh ben non i(l) a pas écrit euh tu dois sur les consignes que la maîtresse elle met

moi 23 - non i(l) y a écrit par exemple dessine plutôt

pau 26 - ben dessine et des aut(res) choses hein §entoure euh§

moi 24 - oui oui non mais euh c'est oui bon on va voir on va choisir après +si tu veux j'écris les deux solutions donc dessine un chat ou +++ c'est quoi la deuxième

pau 27 - ah euh dessine un chat tu dois dessiner un chat

moi 25 - (écrit) tu dois dessiner ++ un chat ++ d'accord on verra après deux + alors deux + qu'est-c(e) qu'il a pu faire là

pau 28 - il a pu euh <3sec> colorier

moi 26 - ah colorier

pau 29 - un chat

moi 27 - alors lis §lis§

pau 30 - §colorier§ le chat qui était là § fin§

moi 28 - §colorier§ et i(l) y a écrit quoi ici le chat

pau 31 - et non pas et euh ah en <3 sec> no- <4 sec> <chuchote> o i et r °

moi 29 - non ++ o i ça fait quoi

pau 32 - o i

moi 30 - o i ça fait quoi

pau 33 - o et i parc(e) que j'ai pas appris le o donc

moi 31 - mais on t'a lu une histoire avec euh un animal où ça faisait o i par exemple
regarde

pau 34 - §et tu l'as enregistré

moi 32 - euh oui c'est l'histoire qu'on a enregistré + tu te souviens

pau 35 - ouais mais j(e) sais plus

moi 33 - j(e) vais t(e) l'écrire le mot regarde

pau 36 - i(l) i(l) s'appelait o i§

moi 34 - attends tends non non je vais t(e) lire le mot comment il était (*montre le mot*)

<5 sec>

pau 37 - <chuchote> o et i

< 4 sec>

moi 35 - c'était un animal tu t(e) souviens

pau 38 - euh une oie

moi 36 - ah

pau 39 - c'était une oie

moi 37 - oie donc le chat en

pau 40 - noi

moi 38 - en

pau 41 - noir

moi 39 - en noir voilà donc qu'est-ce que ça peut être la consigne alors ++ avant le chat
en noir on pourrait écrire quoi ++ arrête de t(e) balancer assied-toi

pau 42 - dessine un ch-chat en

moi 40 - non (lis) le chat en §noir§ tu m'as dit un aut(re) mot tout à l'heure tu m'as dit

pau 43 - §ouais §

pau 44 - dessine un chat

moi 41 - oui là pour la première mais là pour le deuxième

pau 45 - euh

moi 42 - tu m'as dit il + il a du + qu'est-c(e) qu'il a dû faire l'enfant

pau 46 - il a + dû + il a dû euh colorier

moi 43 - ah oui donc comment on va dire ça

pau 47 - euh {xx} euh j(e) m(e) souviens plus comment c'était écrit§ le chat ++ en noir§

moi 44 - §oui non mais avant + avant le chat en noir § on écrit quoi +++ pour qu'i(l) comprenne qu'i(l) doit le colorier en noir justement + comment on écrit ça

pau 48 - colorie

moi 45 - (*écrit*) colorie <3 sec> §donc là on met plus tu dois

pau 49 - §un chat§ en noir

moi 46 - colorie le chat en noir <3sec> on écrit colorie

pau 50 - mm

moi 47 - donc on donne un on donne la consigne sous un forme sous une forme d'ordre + comme range ta chambre + tu mets p(l)us tu dois colorier la

pau 51 - mm

moi 48 - bon + d'accord

pau 52 - en fait on aura besoin de tout

moi 49 - je sais non pas besoin de tout mais certains mots vont t(e) servir ++ §alors§

pau 53 - et ça c'est on va faire comment ça

moi 50 - ah ben la tu vas voir après ++ là on fait le trois d'abord on fait dans l'ordre peut être + c'est pas mal <4sec> §alors§

pau 54 - §i(l) y a d(e) la batterie§ d(e)ssus

moi 51 - oui que e vérifie si la batterie elle est pas <2sec> trop usée ++ alors trois

pau 55 - trois

moi 52 - alors qu'est-c(e) qu'il a dû faire déjà

pau 56 - il a dû entourer

moi 53 - mm ++ entourer quoi

pau 57 - entourer le chat

moi 54 - lequel + i(l) y en a combien sur l'image§

pau 58 - § euh le chat

moi 55 - non non regarde là l'exercice trois tu regardes que ça +++ trois à partir de là + i(l) y a combien de chats dans l'exercice trois

pau 59 - i(l) y en a ++ trois

moi 56 - d'accord donc il a dû tu m'as dit

pau 60 - entourer un un chat

moi 57 - lequel

pau 61 - euh c(el)ui là qui est au milieu

moi 58 - ah et comment il a su qu(e) c'était celui du milieu

pau 62 - euh parc(e) que

moi 59 - r(e)garde c'est écrit là

pau 63 - le chat ++ <chuchote> p et e° pe ++ <chuchote> t et i° ti <3sec> le chat pe-

moi 60 - le pe-

pau 64 - le petit chat

moi 61 - donc qu'est-ce qu'on a pu lui demander

pau 65 - entoure le petit chat mais t'as § tu dis§

moi 62 - §j'écris quoi§ attends ent- j'écris quoi

pau 66 - entoure

moi 63 - (*écrit*) entoure +++ entoure ++ le

pau 67 - petit chat mais ça c'est d(é)jà écrit§

moi 64 - §oui c'est déjà écrit le petit chat oui + j(e) suis d'accord avec toi + mais je le réécrit moi pour euh bien voir ++ voilà entoure le petit chat c'est une bonne consigne ça§

pau 68 - là on a ben ouais

moi 65 - d'accord donc §comment i(l) sait§ que c'est celui qu'il doit + celui là qu'i(l) doit entourer

pau 69 - §la on a§

pau 70 - parc(e) que + parc(e) que il est petit et puis + entoure le petit chat on a dit

moi 66 - d'accord il est + donc c'est le plus petit des trois + d'accord

pau 71 - si c(e) serait le plus si c(e) serait le plus §grand + on§ + si c'était le plus grand
on aurait dit entoure le grand chat si c'était le moyen on aurait dit entoure + le moyen chat

moi 67 - §si c'était si c'était le plus grand§

moi 68 - c'est bien ++ alors§

pau 72 - § et les sauf que c'est le petit

moi 69 - c'est ça + arrête de bouger +++ alors quatre ++ alors quatre je vais bien t(e)
montrer c'est ça (entoure sur la feuille) +++ l'enfant il a fait ça

pau 73 - il a écrit il a écrit un chat

moi 70 - non

pau 74 - il a écrit chat

moi 71 - non non non non regarde bien <2sec> voila ça c'est l'exercice quatre + c(e)
qu'il a dû faire l'enfant ++ moi j(e) te l'encadre là fin je te fais ça pour te montrer + alors
qu'est-c(e) qu'il a dû faire l'enfant à ton avis

pau 75 - euh + il a du fff

moi 72 - alors essaye de r(e)garder c(e) qu'i(l) y a déjà d'écrit pour t'aider dans la
consigne i(l) y a déjà écrit quelque chose + il manque le mot avant mais ++ i(l) y a une partie
de la consigne qui est restée

pau 76 - le n et o no

moi 73 - non c'est un m

pau 77 - ah m et o mo <3sec> chat

moi 74 - le mot chat donc qu'est-c(e) qu'il a dû faire alors§

pau 78 - il a dû écrire le mot chat

moi 75 - il a écrit là regarde regarde bien

pau 79 - non ++ il§

moi 76 - § qu'est-c(e) qu'il a fait

pau 80 - il euh

moi 77 - regarde sur ton aide là t'as des petits mots qui peuvent t'aider ++ une action
qu'il a dû faire

<7sec>

pau 81 - euh

moi 78 - alors regarde qu'est-c(e) qu'il a fait là qu'est-c(e) qu'i(l) + regarde bien ++
arrête de toucher à ça ça c'est + qu'est-c(e) qu'il a dû faire + regarde + i(l) y a
quoi de spécial sur le mot qu'est-c(e) qu'i(l) y a de spécial sur le mot regarde
bien

pau 82 - euh i(l) y un trait en d(e)ssous

moi 79 - i(l) y un trait en d(e)ssous ah ben c'est quoi ça alors quand on met un trait en
d(e)ssous qu'est-c(e) qu'on fait§

pau 83 - c'est pour souligner

moi 80 - ah donc qu'est-c(e) qu'i(l) qu'est-c(e) qu'on lui a demandé d(e) [f] de faire à
l'élève

pau 84 - de souli- gner où c'est écrit le chat

moi 81 - alors je j'écris quoi comme consigne§

pau 85 - enfin c'est pas écrit le chat mais + de souligner + où le chat il est écrit

moi 82 - alors j'écris quoi

pau 86 - euh

moi 83 - comme consigne

pau 87 - souligne + le chat qui est écrit en mot

moi 84 - non <rire> +++ regarde t(u) as le l'autre moitié de la consigne

pau 88 - mm

moi 85 - souligne

pau 89 - le mot chat

moi 86 - souligne le mot + §chat§

pau 90 - §chat§

moi 87 - alors est-c(e) qu'il a bien fait l'élève

pau 91 - euh oui

moi 88 - bon à priori ça doit être ça + ça doit être souligne le mot chat +++ on y va +
alors le cinq maintenant ++ là

pau 92 - il a dû encadrer

moi 89 - ah +++ alors qu'est-c(e) j'écris

pau 93 - euh encadrer il est là

moi 90 - oui il est là + sur la feuille t(u) as raison la feuille d'aide il est là + alors qu'est-c(e) que on qu'est-c(e) qu'on pouvait écrire comme consigne qu'est-c(e) qu'on peut écrire + qu'est-c(e) que j(e) dois écrire moi

pau 94 - sss ++ en-cadre le mot chat

moi 91 - (écrit) encadre + le + mot +++ encadre le

pau 95 - mot chat

moi 92 - chat +++ regarde bien c(e) que moi j'écris aussi hein + regarde bien ++ en plus + encadre le mot chat +++ voilà

pau 96 - elle va pas réussir à lire à mon avis

moi 93 - non mais je vais recopier parc(e) que là on va r(e)commencer t(u)as raison +++ hop <9sec> voilà ++ six ++ alors <4sec> alors là

pau 97 - euh il a dû entourer ++ entoure

moi 94 - alors + vas-y dis-moi §

pau 98 - §entoure le mot chat

moi 95 - en-

pau 99 - c'est facile §pour l'instant§

moi 96 - §en-§ en-§toure + le§

pau 100 - §toure le mot chat + et là i(l) y a rien§

moi 97 - mot + attends deux secondes j'écris moi + le mot

pau 101 - chat§

moi 98 - §chat + donc ça c'est une bonne consigne entoure le mot chat

pau 102 - ouais

moi 99 - d'accord

pau 103 - et et là§ i(l) y a rien§

moi 100 - sept alors§ + ah i(l) y a rien d'écrit là pour t'aider + mais regarde l'exercice qu'i(l) y a en dessous c'est cet exercice là§

pau 104 - §ah ouais

moi 101 - alors qu'est-c(e) qu'il a qu'est-c(e) qu'il a dû faire ++ l'élève + essaye de
retrouver à ton avis

pau 105 - en fait faut retrouver des mots

moi 102 - mais regarde bien c(e) qu'il a dû faire qu'est-c(e) qu'i(l) y a sur ce euh dans cet
exercice

pau 106 - euh il y a un chat qui est dessiné

moi 103 - oui

pau 107 - euh i(l) y a écrit le mot chat + i(l) y a écrit euh euh <3 sec> euh <3sec> f l ++
[fə]

moi 104 - [fl]

pau 106 - [flə]

moi 105 - quoi

pau 107 - [flə]

moi 106 - [flə]

pau 108 - euh non <2sec> et c'est quoi {x} bâton

moi 107 - quel bâton

pau 109 - ben le bâton là

moi 108 - c'est un l

pau 110 - <chuchote> f et + f l le f il est muet

moi 109 - le f il est muet pourquoi i(l) serait muet

pau 111 - ben est-c(e) que (i)l est muet le f

moi 110 - c'est les + les lettres à la fin qui sont muettes souvent

pau 112 - ben ouais

moi 111 - alors lis moi le mot là

pau 113 - sss

moi 112 - tu + tu lis comment à l'école tu lis pas en détaché

pau 114 - euh ben si des fois et des fois non

moi 113 - bon allez ++ alors + f l

pau 115 - <chuchote> f et l +++ euh
<4sec>

moi 114 - fleur ++ c'est le mot fleur

pau 116 - fleur

moi 115 - donc chat + [f]

pau 117 - fleur

moi 116 - et ++ celui là tu l'as lu hier dans ta lecture

pau 118 - c'est vrai

moi 117 - oui c'est vrai

pau 119 - attend tu peux m(e) ramener mon livre

moi 118 - non non non non

pau 120 - pff

moi 119 - ben essaye souviens-toi + souviens-toi et re- dé- regarde bien comment il est
écrit ++ tu sais le faire hein + normalement allez
<4 sec>

pau 121 - euh
<3sec>

moi 120 - lis le mot tu dois l(e) reconnaître normalement si tu l'as d(é)jà lu + et hier on
l'a lu deux fois en plus ++ §il y était deux fois§

pau 121 - §et {xx} encore le mot chat§

moi 121 - oui non mais c'était pour te montrer l'exercice qui était fait là on est plus là on
est à celui-là ++ tu m'as dit i(l) y des mots bon i(l) y le mot chat le mot fleur et le
mot <3sec> alors la première lettre + commence

pau 122 - c'est un a ++ <chuchote> a r d°
<7sec>

moi 122 - alors + ça ça fait quoi

pau 123 - <inspiration> <chuchote> r <7sec> euh <8sec> euh

moi 123 - c'était avec l'esprit + le singe c'était l'esprit de quoi

pau 124 - de l'arbre + l'arbre

moi 124 - lis le bien le mot + regarde + ar-
pau 125 - bre
moi 125 - tu vois tu savais l(e) lire ++ alors i(l) y écrit +++ arbre
pau 126 - chat + [f] ++ fleur
moi 126 - et i(l) y a dessiné un chat alors qu'est-ce qu'il a dû faire l'élève
pau 127 - il a dû relier
moi 127 - ah
pau 128 - relier §le chat§ qui est dessiné au mot chat
moi 128 - §alors attend§ <2sec> ah d'accord alors comment on écrit ça comme consigne
pau 129 - euh
moi 129 - comment on demande de faire ça
pau 130 - relie
moi 130 - attends-tends relie
pau 131 - relie le + le dessin qui est dessiné au mot chat
moi 131 - relie le dessin qui est dessiné ben c'est quoi comme dessin ++ relie le +++ alors
relie le
pau 132 - relie + le chat qui est dessiné au mot chat
moi 132 - alors relie le chat
pau 133 - au mot
moi 133 - relie le chat
pau 134 - au mot qui
moi 134 - au mot
pau 135 - mot qui est ++ dessiné
moi 135 - au mot qui est <rire>§
pau 136 - non euh
moi 136 - relie vas-y recommence relis le + chat
pau 137 - relie le chat +++ au mot chat

moi 137 - relie le chat ++ §au mot chat§

pau 138 - §au mot chat§

moi 138 - est-c(e) qu'on comprend ça relie le chat au mot chat

pau 139 - mmm <3sec> euh <4sec> oui

moi 139 - oui +++ alors est-c(e) qu'on pourrait l(e) dire autrement

pau 140 - euh ben ouais

moi 140 - parce que tu vois le ++ oui +++ relis le chat au mot chat oui après ça va être un peu trop compliqué sinon

pau 141 - mais on pourrait dire autrement à mon avis

moi 141 - alors comment tu pourrais l(e) dire

pau 142 - on pourrait dire ++ relis le mot chat au dessin qui est dessiné au dessin

moi 142 - mais c'est la même chose relie le chat au mot chat le [m] le mot chat au dessin c'est pareil + ah tu voudrais dire le dessin p(l)us le chat tu voudrais enlever le chat

pau 143 - ouais + en fait euh tu veux faire + en fait là j'ai dit j'ai commencé par le chat

moi 143 - oui

pau 144 - et ben sss c'est possible qu'on ferait l'inverse

moi 144 - ah qu'on commence par le mot

pau 145 - ouais

moi 145 - donc vas-y

pau 146 - <inspiration> le§

moi 146 - aïe

pau 147 - <rire> ah désolé° euh

moi 147 - relie

pau 148 - rel- lie le mot chat au dessin chat <4sec> (suit l'écriture) au +++ dessin chat

moi 148 - au + de – ssin

pau 149 - ah ben c'est la deuxième qui est mieux hein

moi 149 - chat relie le mot chat au dessin chat

pau 150 - ben ouais ++ c'est la deuxième qui est mieux hein

moi 150 - mmm <3sec> mais est-c(e) qu'on pourrait euh par + on est pas obligé d(e) dire
que c'est un chat dans la consigne il le voit tout seul l'enfant

pau 151 - ouais

moi 151 - alors nous on veut pas lui dire qu(e) c'est un chat pour qu'il le devine comment
on pourrait dire ça

pau 152 - euh on pourrait dire + relie le mot chat au dessin qui est dessiné

moi 152 - oui mais tu redis le chat + tu dis relie le mot chat ++ comment on pourrait dire
sans + dire le mot chat pour que l'enfant il reconnaisse que le + qu'i(l) doit trouver le
bon mot

pau 153 - de quoi tu veux dire que on dit pas le mot

moi 153 - on dit pas chat on dit pas chat dans la consigne

pau 154 - en fait on dit le dessin mais pas le mot

moi 154 - si on dit le mot mot mais on on doit pas dire chat nous + parc(e) que l'élève i(l)
doit voir lui-même que c'est un chat et que + il doit reconnaître le mot chat + si on
lui dit il le sait que c'est un chat

pau 155 - mmm

moi 155 - donc comment on ferait

pau 156 - euh <2sec> relie le + mot ++ chat

moi 156 - ah mais tu redis le chat là ++ relie le mot + alors + si on enlève chat + relie ++
t'as pas une idée

pau 157 - re- relie

moi 157 - re + lie alors relie quoi et quoi + sans dire le mot chat + ça c'est quoi

pau 158 - c'est un chat

moi 158 - oui mais c'est un

pau 159 - un dessin

moi 159 - ça c'est un

pau 160 - un mot chat

moi 160 - un mot + c'est un mot

pau 161 - mmm

moi 161 - alors qu'est-c(e) qu'on pourrait dire en utilisant le mot dessin et le mot mot

pau 162 - mmm mais si ce + on aurait reliair c(e) s(e)rait plus facile hein ++ si on aurait reliair c'est nous qui

moi 162 - ah toi t(u) aurais préféré faire l'exercice que d'écrire la consigne

pau 163 - ouais

moi 163 - c'est plus facile ah + non mais là j(e) t(e) d(e)mande de trouver la consigne sans utiliser le mot chat on utilise le mot dessin et le mot mot + qu'est-c(e) qu'on pourrait dire

pau 164 - <inspiration> euh relie le + relis l(e) dessin

moi 164 - à quoi

pau 165 - au + au mot qui est bon

moi 165 - ah relie le dé-

pau 166 - ssin au mot qui est bon

moi 166 - au mot

pau 167 - qui est bon

moi 167 - qui §est§

pau 168 - §est§ bon

moi 168 - bon + ah comme ça l'élève i(l) doit trouver lui-même

pau 169 - ouais §++ par(e) que i(l)§ sait pas que c'est ce dessin là et puis que c'est le mot là hein

moi 169 - i(l) doit apprendre à § <3sec> ouais comme ça tu vois i(l) doit retrouver le mot tout seul§

pau 170 - §par(e) que

moi 170 - on l'aide pas trop

pau 171 - on dirait que il + il + c'est lui qui doit dessiner si si i(l) savait pas + s'i(l) savait pas lire + et ben on +i(l) croyait qu(e) c'était lui qui devait dessiner hein

moi 171 - mais i(l) sait lire là § si on lui dit relie le dessin au mot§ qui est bon

pau 172 - §ouais mais s'il savait pas lire§

moi 172 - on dirait ça comme relie le dessin au mot qui est bon

pau 173 - ben ouais

moi 173 - oui c'est bien ++ d'accord +++§ alors§

pau 174 - §là on a finit§ le plus dur

moi 174 - ensuite

pau 175 - c'est pas le plus dur on dirait

moi 175 - non i(l) y en d'autres

pau 176 - hein

moi 176 - alors là ++ huit ++ huit c'est c(e)t exercice là

pau 177 - et pourquoi t(u) as pas écrit les choses +++ hein

moi 177 - pourquoi j'ai pas écrit sur la feuille

pau 178 - ouais

moi 178 - parc(e) que j'ai préféré + fin j'ai écrit à côté pour euh le réécrire au propre après +++ d'abord j'ai écrit tes idées parce que regarde t(u) as écrit plusieurs idées pour l'instant là on a trois là on a deux + on n'a pas encore tout bien choisi

pau 179 - mmm

moi 179 - alors on fait l'exercice huit +++ alors ++ qu'est-c(e) qu'il a dû faire l'élève

pau 180 - sss il a dû + cocher

moi 180 - alors + comment on le + on lui demande de faire ça j'écris quoi moi comme consigne

pau 181 - attend on est au [k] + au combien§

moi 181 - §huit huit là+++ §c'est ça§

pau 182 - §ah§ et là c'est écrit quoi déjà + comme

moi 182 - ah ben

pau 183 - le + m et o mot + chat

moi 183 - alors qu'est-c(e) qu'on lui a demandé à l'élève ++ qu'est-c(e) j'écris comme consigne

pau 184 - euh ++ co- coche le mot qui est ++ bon

moi 184 - non le mot

pau 185 - le mot

moi 185 - c'est écrit ++ ah là t(u) as plus de dessin hein

pau 186 - ouais

moi 186 - tu dois cocher le mot + §donc t(u) es obligé de lui dire le mot§

pau 187 - §coche§ + coche le mot chat

moi 187 - coche le mot chat + voilà

pau 188 - sinon on s(e)rait + sinon on dirait c'est quoi ce§ {inaudible 2 secondes}

moi 188 - ben si tu lui coche le bon mot comment tu veux qu'il trouve le bon mot

pau 189 - ben ouais

moi 189 - on n'a plus de dessin là hein + alors l'exercice 9

pau 190 - sinon ce s(e)rait trop facile hein

moi 190 - si quoi

pau 191 - ben sinon ce s(e)rait trop facile

moi 191 - s'i(l) y avait le dessin

pau 192 - ben ouais

moi 192 - mm alors le neuf ++ alors le neuf il est un peu plus difficile hein

pau 193 - ah ben il est plus dur que tout + <bruit> + <rire> décolé°

moi 193 - ben alors

pau 194 - <rire> {xxx} <rire>

moi 194 - pourtant j(e) suis à côté d(e) toi + alors vas-y

pau 195 - <rire> <toux > l'enregistrement <bruitage >

moi 195 - ouais et on t'aura en train de tousser oui + c'est pas grave alors + neuf

pau 196 - <chuchote> neuf neuf

moi 196 - alors d'abord regarde c(e) qu'il a fait l'élève qu'est-c(e) qu'il a fait l'élève

pau 197 - il a écrit

moi 197 - ah il a écrit quoi

pau 197 - sss il a écrit m et i mi <2sec> s t i <4sec> parc(e) que s et t ça veut rien dire
comme syllabe donc s t i

moi 197 - ouais

pau 198 - <chuchote> s t i° euh <10 sec> <chuchote> s t i
moi 198 - ben t et i ça fait quoi
pau 199 - ti
moi 199 - alors tu mets un s devant s t i ça fait
pau 200 - si
moi 200 - le t + s t i +++ §sti§
pau 201 - §si§
moi 201 - sti
pau 202 - sti
moi 202 - mi- sti
pau 203 - misti- ah c'est quoi comme lettre ça
moi 203 - c'est un g
pau 204 - g r i
moi 204 - t(u) as vu le g à l'école déjà ou non
pau 205 - euh non
moi 205 - ça fait quoi comme son le g
pau 206 - j'ai d(é)jà vu le b mais pas le g
moi 206 - non mais oui ++ le g +++ [g]
pau 207 - <chuchote> g
moi 207 - comme un gâteau ++ c'est un g gâteau +++ alors misti- [gr] +++ là c'est quoi
la dernière + r et i
pau 208 - ri
moi 208 - misti- <3sec> gri
pau 209 - mistigri ça veut dire quoi mistigri
moi 209 - ben c'est quoi mistigri à ton avis
pau 210 - ben j(e) sais pas moi
moi 210 - ben essaye de lire c(e) qu'il y a écrit au-dessus alors

pau 211 - un +++ n et o + no

moi 211 - <bas> ouais mais

pau 212 - de ++ chat

moi 212 - un

pau 213 - mot

moi 213 - un [n]

pau 214 - no

moi 214 - nom

pau 215 - nom + de chat mistigri c'est un nom de chat

moi 215 - oui alors qu'est-ce qu'il a dû faire l'élève

pau 216 - il a dû écrire le + le +le + le prénom ++ de chat

moi 216 - alors j'écris quoi +++ § comme consigne§

pau 217 - §euh t(u) écris§ + t(u) écris il a dû écrire§

moi 217 - §non on est dans les consigne on lui demande d'écrire + il a dû écrire non + on
lui de- on lui de- c'est la consigne oublies pas on lui a dit coche le mot chat alors
qu'est-c(e) j'écris comme consigne

pau 218 - euh

moi 218 - parc(e) c'était avant qu'il ait écrit la consigne c'est avant +++ fa- faut
retrouver c(e) qui était écrit avant ++ pourquoi il a écrit le mot chat parc(e) qu'i(l) y
avait écrit une consigne + qui lui demandait

pau 219 - d'écrire

moi 219 - oui donc comment elle était + écrite cette consigne

pau 220 - écris le pré-

moi 220 - é- attend ++ quoi + é

pau 221 - cris le prénom du mot chat

moi 221 - écris

pau 222 - le +++ [cr] + [cri]

moi 222 - ben c'est la suite + la suite elle est écrite écris

pau 223 - le

moi 223 - c'est écrit quoi là + on vient de le lire ensemble + écris

pau 224 - un mot chat

moi 224 - un

pau 225 - mot

moi 225 - non c'est pas un mot ça

pau 226 - un nom

moi 226 - un nom

pau 227 - de chat

moi 227 - écris §un nom de chat§

pau 228 - §un nom de chat§

moi 228 - et le garçon il a écrit

pau 229 - le nom

moi 229 - il a écrit quoi comme nom

pau 230 - mistigri

moi 230 - mistigri

pau 231 - et c'est bizarre ça §c'est bizarre§

moi 231 - §ben c'est un nom de chat§ mistigri

pau 232 - ouais mais c'est bizarre

moi 232 - ah ça dépend +++ on peut appeler comme on veut les animaux

pau 233 - et ben si on n'appelait + si on+ m'appelait mistigri moi

moi 233 - c'est un nom de chat mistigri + alors regarde ++ pour la première consigne tu
m'as dit + dessine un chat ++ où + tu dois dessiner un chat + alors qu'est-c(e)
qu'on garde comme consigne

pau 234 - <chuchote> dessine un chat°

moi 234 - dessine un chat

pau 235 - tu dois + dessiner un chat

moi 235 - tu gardes celle-là

pau 236 - ouais

moi 236 - pourquoi

pau 237 - non + dessine un chat

moi 237 - dessine un chat

pau 238 - ben ouais c'est mieux

moi 238 - c'est mieux + tu trouves ça mieux pourquoi

pau 239 - parce que c'est moins long

moi 239 - ah c'est moins long

pau 240 - et puis + et puis sinon on n'a pas assez de place pour tout écrire

moi 240 - ah +++ oui + peut-être + alors ensuite en deux tu m'as dit colorie le chat en noir

pau 241 - ben ouais

moi 241 - on reste comme ça c'est bien

pau 242 - ouais

moi 242 - en trois regarde bien des- les + l'exercice tu m'as dit

pau 243 - colorie le chat§

moi 243 - § non + en trois

pau 244 - ah l(e) trois

moi 244 - entoure le petit chat § ici§

pau 245 - §ben ouais§

moi 245 - entoure le petit chat

pau 246 - ben ouais

moi 246 - alors regarde dessine un chat + colorie le chat en noir + entoure le petit §chat§

pau 247 - §chat§

moi 247 - en quatre tu m'as dit

pau 248 - euh

moi 248 - souligne + le mot + §chat§

pau 249 - §chat§

moi 249 - c'est bon

pau 250 - ouais

moi 250 - souligne le mot chat + t(u) aurais fait la même chose si on t'avait demandé d(e) souligner le mot chat

pau 251 - ben ouais <3sec> attend je met bien ma chaise

moi 251 - oui met bien ta chaise oui + t(u) as raison

pau 252 - c'est ton sac qui l'a gêné en fait

moi 252 - ah pardon + excuse-moi + en cinq regarde l'exercice cinq <2sec> encadre le mot chat

pau 253 - ouais

moi 253 - t(u) es d'accord c'est bien + en six +++ entoure le mot chat

pau 254 - ouais

moi 254 - c'est bien aussi

pau 255 - ouais

moi 255 - alors en sept tu m'as dit relie le chat au mot chat ++ tu m'as dit relie le mot chat + ou relie le dessin au mot qui est bon

pau 256 - ben + relie le dessin au mot qui est bon

moi 256 - pourquoi

pau 257 - parc(e) que c'est plus dur

moi 257 - ah tu trouves que ça fait un exercice plus dur

pau 258 - ouais + mais c'est pas + c'est pas le plus dur de tout le plus dur de tout c'est le neuf

moi 258 - d'accord mais c'est plus dur si on demande de relier le dessin au mot qui est bon

pau 259 - ouais

moi 259 - pourquoi c'est plus dur

pau 260 - sss pa- parc(e)§

moi 260 - §pourquoi c'est plus dur que si on écrit relie le chat au mot chat

pau 261 - sinon c(e) serait trop facile si + relie + le mot chat ++ relie + le + le dessin +
chat au mot chat c(e) serait trop facile et + mais i(l) pourrait pas comprendre
hein

moi 261 - pourquoi i(l) pourrait pas comprendre

pau 262 - ben§

moi 262 - si j(e) dis relie le chat au mot chat ++ on comprend + ou pas

pau 263 - ben ouais

moi 263 - alors on comprend

pau 264 - ouais mais

moi 264 - et si j(e) dis relie le dessin au mot qui est bon est-c(e) qu'on comprend

pau 265 - ben + ben ouais

moi 265 - on comprend les deux + donc toi tu choisis relie le dessin au mot qui est bon

pau 266 - ouais c'est plus dur

moi 266 - d'accord +++ huit + tu m'as dit coche le mot chat

pau 267- euh ben ouais

moi 267 - oui t(u) es d'accord avec coche le mot chat

pau 268 - mmm

moi 268 - et le neuf tu m'as dit + écris un nom de chat

pau 269 - i(l) pourrait pas comprendre à mon avis

moi 269 - écris un nom de + ben si j(e) t(e) demande écris un nom de chat qu'est-c(e) que
tu vas écrire toi

pau 270 - ben ouais

moi 270 - qu'est-c(e) que tu vas écrire toi + comme réponse

pau 271 - ben ++ mimi nana euh mistigri

moi 271 - ouais donc on comprend si on écrit écris un nom de chat ++ on peut
comprendre

pau 272 - mmm

moi 272 - alors est-c(e) que l'élève il a bien compris tout ça

pau 273 - ben ouais

moi 273 - on dirait hein

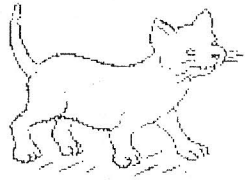
pau 274 - tout tout tout tout tout tout tout §tout tout§

moi 274 - §chut§ c'est bien

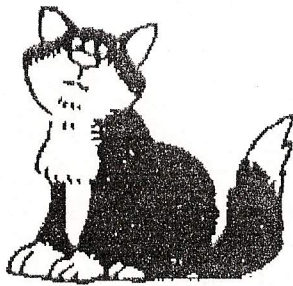
Annexe 3

Les consignes

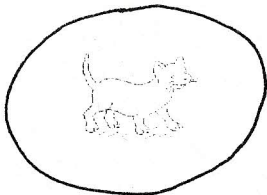
1- un chat.



2- le chat en noir.



3- le petit chat.



-2 bis-

4- le mot *chat*.

chat

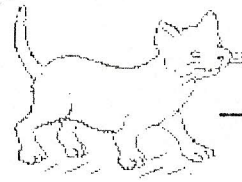
5- le mot *chat*.

chat

6- le mot *chat*.

chat

7-



arbre

chat

fleur

8- le mot *chat*.



école

fleur

chat

9- un nom de *chat*.

Mistigri

		une fleur <i>une fleur</i>
trace	relie	recopie

mots en caractères gras

mots en italique

LETTRES CAPITALES : A, B, C, D...

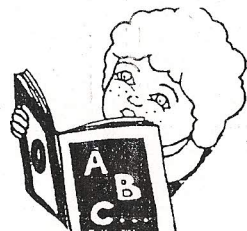


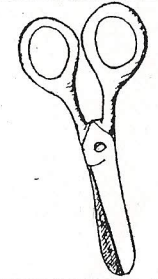

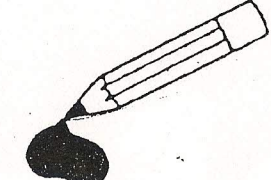

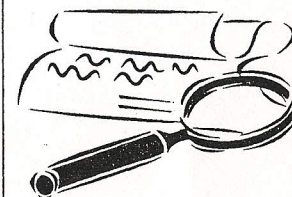
lettres minuscules : a, b, c, d...

écriture scripte

écriture cursive

Outil pour lire et écrire une consigne

Annexe 4

		
lis	écris	dessine
		
découpe	colle	colorie
		<u>fleur</u>
range	observe	souligne
fleur	fleur	fleur
barre	encadre	entoure

