

Pratiquer la dictée à l'adulte en maternelle (moyenne section de maternelle)

Estelle Hamard

▶ **To cite this version:**

Estelle Hamard. Pratiquer la dictée à l'adulte en maternelle (moyenne section de maternelle). Education. 2015. dumas-01176958

HAL Id: dumas-01176958

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176958

Submitted on 16 Jul 2015

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.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION DE L'ACADEMIE DE PARIS

PRATIQUER LA DICTEE A L'ADULTE EN MATERNELLE

(Moyenne section de maternelle)

ESTELLE HAMARD

PROFESSEUR DES ECOLES

GROUPE D

Sous la direction de Mr ERIC HOPPENOT

ANNEE : 2014-2015

Mots clés : Langage oral, Langage écrit, Dictée à l'adulte, Maternelle, Production d'écrit

SOMMAIRE

INTRODUCTION **1**

I/ LA PLACE DE L'ORAL ET DE L'ECRIT EN MATERNELLE **3**

FAIRE LA DISTINCTION LANGUE ORALE/LANGUE ECRITE 3
Caractéristiques *3*
Maitrise du langage oral et du langage écrit *5*
UTILISATION DES LANGAGES ORAL ET ECRIT EN MATERNELLE 7
Le langage chez l'enfant *7*
Une forme de production d'écrit : La dictée à l'adulte *8*
RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE DU LANGAGE 10
Programmes scolaires *10*
Mireille Brigaudiot et la démarche PROG *12*
Pratiques de classe *12*

II/PRATIQUER LA DICTEE A L'ADULTE **13**

LA DICTEE A L'ADULTE EST UNE PRODUCTION D'ECRIT ET EN PARTAGE LES MODALITES 13
La production d'écrit selon Hayes et Flower *13*
METTRE EN PLACE LA DICTEE A L'ADULTE DANS LES CLASSES 16
Mise en place en classe *16*
Gestion de l'activité *17*
Outils préconisés *18*
CONSTRUIRE DES SAVOIRS ET DES SAVOIRS FAIRE PAR LE BIAIS DE LA DICTEE A L'ADULTE 18
Projet d'écriture *18*
Rôle de l'enseignant *19*
COMMENT FAIRE TRAVAILLER L'ELEVE AU MIEUX : DIFFICULTES LIEES A LA MISE EN PLACE DE LA DICTEE A L'ADULTE. 20
Encadrer l'activité *20*
Elèves en difficulté *20*
Proposition non recevables *21*

III/ UTILISATION DE LA DICTEE A L'ADULTE EN CLASSE : ANALYSE DE PRATIQUES **21**

S'APPROPRIER LE LANGAGE ET DECOUVRIR L'ECRIT DANS MA CLASSE 21
La classe *21*
Activités mises en place *22*
ANALYSE DE SITUATIONS DE CLASSE 24
Une situation de dictée individuelle : Légender un dessin *24*
Une situation de dictée collective : Imaginer une étape d'une histoire. *26*
PISTES DE TRAVAIL 28
Avoir une vision plus précise des capacités de chacun *28*
Utiliser des supports pertinents *29*
Expliciter la nature de l'activité *29*

CONCLUSION **31**

ANNEXES **33**

BIBLIOGRAPHIE **37**

INTRODUCTION

L'apprentissage du langage est une priorité de l'école maternelle. Il est nécessaire au développement de l'enfant et est bien souvent la condition implicite aux apprentissages concernant les autres domaines. Le pôle consacré au langage dans les programmes scolaires est intitulé « S'approprier le langage, découvrir l'écrit ». Je me suis questionnée sur le fait que ces deux domaines ne sont pas séparés et j'ai donc réfléchi aux liens qui unissent le langage et l'écriture. J'ai rapidement constaté que le langage et l'écrit sont indissociables. Nous produisons du langage lorsque nous écrivons, la seule différence résidant dans les contraintes particulières liées à l'acte d'écrire. Si langage et écrit sont liés, il me semble cependant qu'ils sont parfois enseignés séparément, la parole d'un côté et le geste de l'autre, sans entrer en interaction. Il est vrai que l'on peut se poser la question de la pratique de langage écrit chez des élèves n'ayant pas encore acquis la lecture et l'écriture. Je me suis naturellement dirigée vers la dictée à l'adulte pour répondre à ce problème et j'ai donc cherché à mêler le langage et l'écriture dans ma classe, sans que mes élèves n'aient besoin d'utiliser papier et crayons. Or, j'ai remarqué lors de la mise en place des activités de dictée à l'adulte, que si les élèves parlaient et que j'écrivais ce qui était dit, nous ne produisions par pour autant de l'écrit.

J'ai pris mes fonctions de professeur des écoles en septembre dernier dans une classe de moyenne section de maternelle, constituée d'enfants de 3 à 4 ans et demi. Il s'agit de ma première classe et c'est donc avec ces élèves que j'ai découvert l'enseignement. Les élèves de moyenne section de maternelle sont en général au contact de l'école depuis l'année précédente et ont certains acquis langagiers. Dans cette classe, j'ai remarqué un grand écart entre les capacités langagières des élèves les plus à l'aise et de celles des enfants qui ont le plus de difficultés, souvent les plus jeunes et ceux qui sont au contact d'une autre langue au sein de leur famille. Mes connaissances sur l'enseignement du langage en maternelle étaient plutôt théoriques et l'expérience acquise était peu importante. Je n'ai donc pas été tout de suite à l'aise avec l'enseignement de ce domaine, compte tenu en outre de la diversité des profils présents. Un enseignant doit en effet pouvoir composer avec les individualités de chacun pour faire progresser tous les élèves et ce sont ces individualités qui m'ont également posé des difficultés. En effet, je me demandais comment faire de la production d'écrit efficacement non seulement pour les élèves qui ont des capacités langagières très avancées mais également pour ceux qui ont plus de difficultés. J'ai donc du m'appuyer sur des ressources théoriques pour répondre à mes questions concernant la méthode la plus efficace

pour faire produire du langage écrit à tous les élèves. Tout au long de l'année, je me suis appuyée sur l'ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* coordonné par Mireille Brigaudiot, une auteure qui m'a été recommandée à plusieurs reprises, présentant une méthode, PROG, élaborée par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). A la lecture de cet ouvrage qui a répondu à une grande partie de mes questions, l'utilisation de la dictée à l'adulte s'est imposée et j'ai choisi de mettre mon questionnement à contribution dans ce mémoire.

Ainsi, la préoccupation qui a rythmé ces recherches est de savoir quelle pratique de la dictée à l'adulte peut aider l'élève de maternelle à distinguer le langage oral du langage écrit et à progresser dans sa capacité à produire de l'écrit.

Je me suis d'abord intéressée au rapport entre le langage oral et le langage écrit qui doivent être différenciés par l'enfant. En effet, si l'enfant dicte à l'adulte des phrases qui sont fortement marquées par le langage oral, ses apprentissages en termes de production d'écrit risquent de se limiter à l'acte graphique. J'ai ensuite cherché à présenter la manière la plus efficace de mener la dictée à l'adulte en détaillant l'activité de production d'écrit et les spécificités liées à cette forme particulière. La troisième partie de ce mémoire est enfin un compte rendu de ma pratique de la dictée à l'adulte en classe et des apports de la théorie sur cette dernière.

Nous allons donc commencer par étudier les caractéristiques du langage oral et du langage écrit pour voir quelles sont les notions qui doivent être transmises aux élèves de maternelle.

I/ LA PLACE DE L'ORAL ET DE L'ECRIT EN MATERNELLE

FAIRE LA DISTINCTION LANGUE ORALE/LANGUE ECRITE

Parler de distinction entre le langage oral et le langage écrit nous amène à définir ce qui les différencie l'un et l'autre. Pour cela nous décrirons d'abord les caractéristiques du langage de l'oral et du langage de l'écrit puis nous verrons les conclusions de plusieurs expériences visant à comprendre comment nous nous approprions les deux.

Caractéristiques

Le langage est un outil de communication qui met en scène un émetteur et un ou des récepteurs, qu'il soit produit oralement ou à l'aide de l'écrit. Traditionnellement, l'oral et l'écrit ont des caractéristiques distinctes : Le langage oral est le plus souvent utilisé dans le cadre d'une conversation où le récepteur est en mesure de recevoir directement le message. Cela implique que l'utilisation du langage oral révèle un caractère spontané au contraire de l'écrit pour lequel l'émetteur dispose d'un temps de réflexion plus long. Le langage écrit a des modalités spécifiques. Dans le cas de l'utilisation de l'écrit, le message va être délivré de façon différée et l'émetteur qui veut se faire comprendre doit laisser des indices sur ce qu'il a à transmettre. Ces indices se répercutent sur la forme employée. En effet, nous n'écrivons pas une lettre comme un mode d'emploi alors même que si l'interlocuteur était présent, les contenus seraient transmis sous une forme similaire. Une contrainte supplémentaire réside dans le fait qu'écrire implique un geste graphique qui mobilise plusieurs ressources. L'écriture nécessite un geste moteur qui doit s'apprendre. Nous n'écrivons pas aussi facilement que nous parlons et quelqu'un apprenant à écrire doit entrainer son geste comme c'est le cas à l'école. Nous avons donc un geste moteur de la main d'abord, qui n'est pas mis en jeu à l'oral, et une transcription en lettres des sons produits à l'oral ensuite, qui nécessite des compétences : Connaitre la transcription graphique des sons produits à l'oral et les mettre en forme selon les normes de sa langue (grammaire, orthographe…) s'apprend. En effet les sons que nous prononçons lorsque nous parlons s'écrivent de plusieurs manières et la grammaire orale n'est pas la même que la grammaire écrite. En effet, si nous voulons mettre la phrase « L'enfant traverse la route » au pluriel, le changement oral donnera « Les enfant traverse la route ». Seul le mot « Les » change à l'oral, le reste de la phrase ne subit pas de modification. Le changement est plus important à l'écrit puisque l'on écrira « Les enfants traversent la route » ce qui change l'article, le nom et le verbe. L'activité cognitive est plus

importante lorsque la grammaire écrite est en jeu. L'utilisation de l'écriture ne suffit cependant pas à distinguer ces deux types de langage. Nous avons en effet des situations où du langage écrit est produit à l'oral comme c'est le cas lorsqu'un discours est récité et inversement, quand un auteur de roman choisit d'écrire des conversations sous une forme oralisée.

Si nous entrons dans les détails, sans pour le moment nous intéresser à la réalisation graphique, nous pouvons définir en quoi l'écrit est déterminé par des codes le distinguant du langage oral. Ces codes se retrouvent dans la manière dont les mots vont être choisis et les phrases formulées. Nous constatons pour commencer, une différence entre les mots utilisés dans la production d'un langage oral ou écrit. En effet, l'utilisation des mots dans la production du langage nous permet de remarquer deux choses. Premièrement, nous utilisons moins souvent les mêmes mots à l'écrit qu'à l'oral. Ce qui signifie que les mots employés sont plus variés dans le cas d'une production d'écrit. Ensuite, notre vocabulaire est composé de plus de mots communs lorsque nous utilisons l'oral que lors d'une utilisation de l'écrit. Cela, certainement parce que l'écrit a une dimension prestigieuse, la littérature étant considérée comme un art, mais aussi parce que comme nous l'avons vu, le destinataire n'est pas présent et le vocabulaire doit palier l'aspect différé de la communication du message.

Nous constatons également des différences entre le langage écrit et oral dans la construction syntaxique des phrases qui diffère, une nouvelle fois, en fonction du message qui doit être passé (destinataire, but…). Le point qui entre le plus en compte est celui de l'ordre des mots. Le langage oral est moins rigoureux que l'écrit dans le fait de respecter l'ordre de type sujet, verbe, complément[1] tandis que l'écrit suit strictement cette logique dans sa forme traditionnelle. À l'oral, l'ordre des mots est plus libre et correspond à la logique de l'esprit de celui qui parle. De la même manière, le langage oral, parce que l'on cherche un discours pratique, tolère la suppression de certains mots, ce qui ne se rencontre pas dans la pratique de l'écrit. On pense à l'utilisation de l'adverbe « ne » pour souligner la négation qui à tendance à disparaitre à l'oral et qui reste une faute d'usage si elle est oubliée à l'écrit ainsi que dans un discours qui revêt comme on l'a souligné, les caractéristiques du langage écrit. On pense également aux contractions anglaises utilisées dans le cadre du langage oral uniquement, par exemple l'utilisation orale de « I'm » qui est une contraction de « I am » etc.

[1] Voir Eric Bidaud, Hakima Megherbi, De l'oral à l'écrit, article dans la *Revue de l'enfance et de l'adolescence* n°61 mars 2005 : *Certaines formes, notamment les dislocations du type « mon chien, il est blanc et noir »* se rencontrent fréquemment à l'oral mais ne sont pas d'usage à l'écrit où la forme employée sera : « Mon chien est blanc et noir » voire « Mon chien est noir et blanc » selon l'usage.

Enfin, nous remarquons que pratiquer l'oral et l'écrit implique de tenir compte de plusieurs spécificités. Lorsque la langue est pratiquée à l'oral, les personnes en situation de communication peuvent laisser des indices que l'on ne voit pas à l'écrit. Ainsi, l'expression du visage, le son de la voix et le corps témoignent des émotions et des intentions de celui qui parle. L'écrit devra compenser en précisant le contenu du message ou en utilisant des moyens qui lui sont propres comme l'utilisation de la ponctuation.

Maitrise du langage oral et du langage écrit

Nous allons maintenant voir comment nous utilisons ces deux types de langage. La langue orale est pratiquée la première. L'enfant parle en effet avant d'apprendre à écrire et c'est le langage oral qui va en premier lieu lui servir de référence. L'enfant qui commence à écrire va donc simplement tenter de retranscrire un langage oral sans prendre en compte les codes de l'écrit. L'exemple le plus clair pour expliciter cette idée est celui de l'écrit prescriptif, une recette par exemple : Un enfant qui doit écrire une recette va dans la plupart des cas raconter comment il a cuisiné sans s'intéresser à la forme comme on le ferait à l'oral. En effet transmettre une recette par le langage oral aboutit à un énoncé de type « Tu mets quatre œufs, deux tasses de farine, tu mélanges et tu cuits au four à 180°C pendant 20 minutes ». Cet énoncé s'éloigne fortement de la recette transmise à l'écrit qui se veut la plus pratique et la plus claire possible. Au fil du temps, l'enfant apprend à maîtriser l'écrit et parvient à se détacher du langage oral. Ce que l'on remarque d'abord, c'est que l'enfant écrit dans un premier temps beaucoup moins qu'il ne parle et utilise un langage écrit peu varié. On peut le comprendre tant il y a au départ un fossé entre l'effort fait pour produire un oral qui est devenu naturel et un écrit qui est récent et qui demande beaucoup d'efforts à l'enfant dont la compétence est en construction. Il faut en effet faire le geste de l'écriture, savoir retranscrire les mots que l'on dit facilement à l'oral, ce qui donne au départ un champ de mots connus assez limité, et enfin réfléchir à la construction de sa phrase. L'écart va cependant se réduire au fil de l'apprentissage. Nous pouvons ici relever quelques expériences dont ont rendu compte Janine Beaudichon et Arlette Strock en 1971 lorsqu'elles se sont intéressées au décalage entre le langage oral et écrit[2].

Plusieurs expériences ont été menées afin d'étudier le décalage existant entre la production de langage oral et de l'écrit. Nous allons ici rendre compte de quelques unes d'entre elles et voir quelles sont les conclusions que nous pouvons en tirer. Une première

[2] BEAUDICHON Janine, STROCK Arlette. Etude du "décalage" entre langage oral et langage écrit d'après l'analyse de quelques indices significatifs . In: *Enfance*. Tome 24 n°4-5, 1971. pp. 353-375.

expérience a été réalisée en 1944 par Roger Thabault, instituteur puis inspecteur général de l'éduction nationale. Cette expérience a été menée dans un cours préparatoire, c'est-à-dire lorsque les élèves commençaient l'apprentissage de l'écrit. Les enfants ont entre les mains une image représentant la vendange et doivent la décrire par écrit. On les questionne ensuite à l'oral à propos de cette même image. Thabault remarque que la description écrite prend peu de temps aux élèves qui énumèrent ce qu'ils voient sans lier les observations ni les organiser logiquement. Les productions écrites sont globalement peu fournies tandis qu'à l'oral les réponses sont riches. Nous remarquons un décalage entre la production de langage oral et écrit chez ces élèves tant par le contenu que par la manière dont il est organisé. Les conclusions de Roger Thabault sont les suivantes : *« Il ne s'agit point d'une même réalité mentale s'exprimant par deux moyens, l'un connu et aisé, l'autre mal connu et difficile, mais de deux réalités mentales différentes ». « Le divorce ne fera que s'accentuer plus tard chez ceux qui auront peu l'occasion d'écrire ».* Il constate donc une différence entre les deux systèmes, ce qui signifie que l'écrit n'est pas qu'une transcription de l'oral mais une forme de langage différente de l'oral qui doit être pratiquée pour être maitrisée.

En complément de cette expérience, nous pouvons citer celle de Harrel qui date de 1957. Harrel a comparé les capacités de produire du langage oral et écrit chez des enfants et adolescents de 9 à 15 ans. Voilà ce que nous remarquons : A chacun de ces âges les productions orales sont plus longues que les productions écrites. On observe cependant une évolution en fonction de l'âge de l'enfant. A partir de 15 ans, les phrases écrites deviennent plus longues que celles produites à l'oral. Les adverbes sont plus fréquemment employés à l'écrit peu importe l'âge du scripteur, tandis que le nombre d'adjectifs utilisés à l'écrit augmente au fil des années. Ainsi, si à l'âge de 9 ans on trouve moins d'adjectifs à l'écrit qu'à l'oral, la tendance s'inverse par la suite. Aussi, les phrases écrites se complexifient plus rapidement que celles du langage oral, ce qui fait que dès 11 ans, on trouve des phrases plus complexes à l'écrit. Il y a donc une évolution importante entre l'âge de 6 ans (correspondant au cours préparatoire) et l'âge de 15 ans et on peut raisonnablement penser que les progrès faits à l'écrit sont plus rapides que ceux faits à l'oral, qui était au départ mieux maitrisé. Nous pouvons enfin poursuivre avec l'expérience de Fraisse et Breyton (1959) qui a été effectuée auprès d'adultes. Les sujets devaient décrire des reproductions de tableaux et des textes à l'oral et à l'écrit. Ce que nous avons relevé précédemment est confirmé par les résultats de cette expérience. En effet, les auteurs de l'expérience remarquent que l'expression orale des sujets est plus dense que leur expression écrite. Au contraire, les mots utilisés sont plus variés

à l'écrit. Enfin, les adjectifs sont légèrement plus nombreux dans le langage écrit et les verbes à l'inverse plus nombreux dans le langage oral. L'expression active l'emporte à l'oral sur la description. Du cours préparatoire à l'âge adulte, le langage écrit ne cesse donc de s'enrichir. Nous allons chercher à savoir quelle est la place des langages, oral et écrit, en maternelle avec des enfants non scripteurs.

UTILISATION DES LANGAGES ORAL ET ECRIT EN MATERNELLE

Le langage chez l'enfant

Avant même de parler, l'enfant apprend à communiquer avec son entourage. Le jeune enfant exprime ses besoins en utilisant sa voix, par le biais des cris et pleurs, et son expression faciale. En grandissant, ses besoins de communication s'intensifient. Les enfants qui apprennent à maitriser la parole connaissent une évolution progressive de leurs capacités syntaxiques et de leur vocabulaire[3] et ils utilisent dans un premier temps le langage en situation, c'est-à-dire qu'ils décrivent ce qu'ils vivent sans temps de décalage. Le discours est alors limité à la description de la situation et n'est compréhensible que par quelqu'un qui voit ce dont l'enfant est en train de parler. Ce dernier apprend à améliorer ses capacités langagières en communiquant avec ceux qui l'entourent dans la famille, à l'école… Il s'agit là de trouver sa place, dans les familles, dans les classes en se liant à l'autre lors des situations de vie commune (jeux, découvertes etc.). L'adulte vient alors aider l'enfant à s'exprimer en l'écoutant et en lui apportant les mots et les structures syntaxiques qui lui manquent.

L'entrée à l'école de l'enfant augmente le nombre d'interlocuteurs à qui il a à faire, ce qui diversifie la possibilité des échanges. L'école maternelle va alors avoir un rôle important. D'abord parce qu'une partie des enfants n'a pas le français comme langue première. L'école va alors les sensibiliser à la langue française. Or pour parler, il faut comprendre et c'est en permettant à ces enfants de comprendre que les enseignants vont leur donner des outils pour s'exprimer. L'école introduit des interactions codifiées et inhabituelles pour l'enfant, comme les systèmes du regroupement et des ateliers durant lesquels les enfants doivent coopérer. Ils doivent non seulement communiquer entre eux, mais aussi avec l'enseignant et toute l'équipe éducative, et ils doivent alors adapter leurs propos à chacun de leurs interlocuteurs. Il s'agit là d'un véritable apprentissage qui nécessite du temps mais qui est indispensable à la bonne conduite des échanges avec autrui et à la maîtrise du langage. Si l'enfant veut être compris par ses pairs, il doit s'exprimer et s'il veut les comprendre il doit les écouter. La communication va donner un sentiment de sécurité à l'enfant et va lui permettre de régler ses conflits. Cela

[3] Voir résumé de la progression des capacités langagières des enfants en annexe 1

explique qu'un enfant ne communiquant pas ou ne pouvant mettre les mots sur ce qu'il veut dire sera mal à l'aise à l'école et pourra alors avoir un comportement agressif s'il veut témoigner de son mécontentement. Le langage est aussi un outil d'entrée dans les apprentissages lorsqu'il s'agit de transmettre les consignes et d'expliciter les objectifs afin de donner du sens, et lorsque les élèves échangent entre eux sur leurs interrogations, les procédures qu'ils utilisent… C'est avec l'utilisation de la parole rapportée, ou « langage d'évocation » que le langage s'enrichit, il faut en effet donner plus d'indices sur ce dont on parle et cela nécessite de mobiliser plus de ressources. C'est le langage d'évocation qui s'approche le plus du langage écrit. On parle parfois d'oral « scriptural » qui est défini comme une forme écrite d'oral en opposition à l'oral spontané. L'entrée dans le langage écrit sera alors destinée à pratiquer des formes de communication où l'interlocuteur n'est pas présent, ce qui constitue un niveau d'abstraction plus important. Cette entrée dans l'écrit se fait bien souvent sous la forme de la dictée à l'adulte.

Une forme de production d'écrit : La dictée à l'adulte

Dans les années 1950, Célestin Freinet remet en cause l'apprentissage de l'écrit tel qu'il est préconisé dans les programmes scolaires. Selon lui la production d'écrit peut être mise en place en classe avant que l'enfant ne sache lire et écrire. Il élabore alors une méthode qu'il appelle la « méthode naturelle ». Les fondements de cette méthode sont que l'enfant apprend de ses tentatives, de ses expériences et de ses balbutiements. Ces tentatives sont liées à des envies de l'enfant : Il a envie d'apprendre à marcher et à parler parce qu'il y trouve un intérêt. C'est donc en donnant du sens aux apprentissages et en laissant l'élève expérimenter qu'on lui permet d'améliorer ses compétences de lecture et d'écriture. Ainsi, c'est en produisant de l'écrit que l'on devient scripteur et pas l'inverse, c'est-à-dire apprendre à écrire puis produire de l'écrit comme on le trouvait dans les programmes précédents. Les idées de Freinet on été reprises dans les années 1970 par Laurence Lentin. Cette dernière considère que la dictée à l'adulte en maternelle est indispensable à l'entrée dans la lecture et l'écriture, et nous lui devons d'ailleurs l'expression de « dictée à l'adulte ». Derrière ce principe, c'est le fait de donner à l'enfant une culture de l'écrit et de lui apprendre à organiser ses propos qui importe. La pratique de l'écrit permet à l'enfant d'anticiper les implicites de la lecture et de l'écriture. Laurence Lentin a eu une influence sur la présence de la dictée à l'adulte dans les programmes scolaires. Il semblerait que ce soit dans les orientations pour l'école maternelle de 1986 que l'on trouve écrit pour la première fois que la dictée à l'adulte doit être pratiquée dans les classes. En effet, dans le contenu de ces orientations figure le passage suivant : « *Habitués dès la petite section aux albums et aux livres, puis aux sources documentaires, aux*

textes écrits sous leur dictée par le maître et à toutes sortes de travaux relatifs à l'écrit, les enfants ne cessent de « conquérir de la lecture ». Par ces quelques mots, nous pouvons donc voir que la dictée à l'adulte est une des méthodes de production d'écrit recommandée. Elle a progressivement trouvé sa place dans les classes, et les programmes les plus récents lui accordent toujours un rôle qui a gagné en importance puisqu'elle est citée dans le paragraphe « *Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement* ». On trouve dans ce paragraphe l'idée que les « *expériences précoces de productions* » dont la dictée à l'adulte fait partie *« génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit* ». Le fondement de la dictée à l'adulte est que l'enfant produit de l'écrit sans avoir besoin de savoir lire ou écrire. C'est en effet le maitre qui se charge du travail graphique sous la dictée de l'élève tout en s'assurant de n'écrire que ce que l'élève lui dit. Il est en effet le bras et non le cerveau de ce dernier. Alléger l'élève de la contrainte graphique permet une focalisation sur le travail de production d'écrit. C'est le contenu, (idées, syntaxe, vocabulaire) et non la forme (orthographe etc.) qui va être au cœur de la réflexion. Par la dictée à l'adulte, nous allons travailler la capacité de l'enfant à produire de l'écrit. Il s'agit donc d'utiliser une forme d'écrit oralisé. L'enfant dit mot après mot ce qui va être écrit. Il doit pour cela faire un travail qu'il n'a pas l'habitude de faire lorsqu'il est dans une situation de communication orale. Il doit s'assurer que le destinataire va comprendre son message et donc se mettre à la place de celui-ci. A cette dictée suit un travail de relecture où comme lorsqu'on écrit, l'enfant va chercher à savoir si ce qu'il a produit est conforme à ses objectifs et s'il respecte les règles de l'écrit. Il s'agit du même travail que celui d'une production d'écrit classique mais adaptée au niveau de l'élève de maternelle. Ajoutons que la dictée à l'adulte va être fortement encadrée dans un premier temps, puis que l'élève va progressivement acquérir une autonomie dans sa production.

Le premier intérêt de la pratique de la dictée à l'adulte en classe est qu'elle développe les possibilités langagières des élèves. D'abord parce que l'enseignant est un modèle et un guide. Il peut apporter aux enfants du vocabulaire, les corriger lorsqu'ils font des fautes à l'oral et leur montrer quelles sont les structures syntaxiques correctes. Ensuite, parce que la pratique du langage écrit diversifie les modes de pensées des élèves. Il s'agit donc là de parler comme on écrit à quelqu'un et d'adapter son message. Ainsi, les enfants ont une réflexion sur le langage qu'ils produisent et doivent s'efforcer de prendre une distance nécessaire à la réflexion, et qui permet de comprendre comment fonctionne la langue. Il faut penser le langage pour le rendre accessible à quelqu'un qui n'est pas en face de soi, savoir ce que l'on

peut écrire, ce qui sera important ou superflu et cela n'est pas habituel pour un enfant de maternelle. Le langage écrit implique également que l'enfant s'adapte à une autre forme langagière et qu'il pense son discours en conséquence. Il doit en effet effectuer des changements dans sa manière de procéder car il s'agit la de passer du langage oral, de ce qui est raconté, à ce qui peut être écrit. Travailler la dictée à l'adulte va alors avoir pour effet de faire progresser l'enfant, de l'habituer très tôt à la production d'écrit et à ses difficultés, à l'aider à structurer sa pensée. Cela diversifie le nombre de structures syntaxiques qu'il maitrise. Il adopte donc une posture langagière plus évoluée. La pratique de la dictée à l'adulte permet également à l'élève de se familiariser à langue de l'écrit. Produire de l'écrit va aider l'enfant à en comprendre les modalités de manière active. Il construit ainsi ses propres connaissances plutôt que d'en recevoir la théorie avant de pratiquer. Ainsi, si les premiers résultats obtenus par l'enseignant sont généralement pauvres, les enfants vont apprendre à parler l'écrit et à améliorer la qualité de leur rendu. Faire de la production d'écrit va aider les enfants à comprendre comment s'élabore un texte. Ils vont ainsi commencer à comprendre la spécificité et la nature de l'écrit. Outre l'apprentissage des mécanismes du langage écrit, la dictée à l'adulte donne également à l'enfant la possibilité de se préparer à la lecture et à l'écriture. En effet l'enfant voit le maitre écrire en transformant ses paroles en lettres et en signes. Il entrevoit les principes de la correspondance entre phonèmes et graphèmes, l'intérêt de la ponctuation et de la segmentation des mots. Cela participe à sa sensibilisation au rapport entre l'oral et l'écrit. Il commence à comprendre que l'on peut transcrire la parole pour communiquer d'une autre manière mais aussi que cette manière prend plus de temps car on n'écrit pas aussi rapidement que l'on parle. En observant l'adulte en train d'écrire, l'enfant a une première vision de ce qu'est la posture du scripteur et il a un premier contact avec l'idée de permanence de l'écrit, car en effet chaque mot sera toujours écrit de la même manière et chaque phrase ne changera pas entre deux lectures. Enfin, en voyant lire l'enseignant, il commence à comprendre l'intérêt de la lecture et de l'écriture. Nous allons maintenant voir quelles sont les instructions que reçoivent les professeurs de maternelle quant à l'enseignement du langage en classe.

RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE DU LANGAGE

Programmes scolaires

Nous constatons à la lecture des programmes scolaires que le langage est une préoccupation majeure de l'école maternelle. Nous allons voir la place qui est réservée au langage oral et au langage écrit dans les classes. Telle qu'énoncée dans les instructions

officielles, la pratique du langage oral, qui se retrouve dans les programmes sous l'intitulé *S'approprier le langage*, s'articule en trois points : *Echanger et s'exprimer, apprendre à comprendre* et *progresser vers la maitrise de la langue française.* Ces points impliquent l'acquisition des compétences suivantes[4] :

- *Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;*

Cette compétence implique la compréhension orale de l'élève.

- *Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;*

Cette compétence insiste sur la diversité du lexique que les élèves doivent maîtriser.

- *Formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;*
- *Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;*

Ces compétences insistent sur la syntaxe employée.

- *Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.*

Cette dernière compétence met en exergue la volonté de communiquer et de s'exprimer.

Volonté d'échanger avec l'autre, lexique, syntaxe et compréhension orale sont donc les points que les programmes préconisent de travailler en classe concernant l'acquisition du langage oral.

Le langage écrit est également présent sous l'onglet « *Se familiariser avec l'écrit* » et se décline lui aussi en trois catégories qui sont : *Découvrir les supports de l'écrit, découvrir la langue écrite à travers la littérature, contribuer à l'écriture de textes.* Voici les compétences ciblées :

- *Identifier les principales fonctions de l'écrit*
- *Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte* -> compréhension de l'écrit
- *Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes* -> acculturation
- *Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.* -> production de langage oral

Ainsi, les élèves ont un contact avec l'écrit dès l'école maternelle: Ils le voient et l'entendent sous des formes variées qui vont de l'écoute de la lecture produite par le maître qui exploite plusieurs supports, à la production de langage écrit. Pourtant, le langage écrit produit par les

[4] Voir B.O 2008

élèves sera dicté, c'est-à-dire qu'ils n'écrivent pas, mais parlent sous une forme adaptée à l'écrit parce qu'il ne s'agit pas de produire du langage en situation mais du langage d'évocation.

Mireille Brigaudiot et la démarche PROG

Nous pouvons préciser les compétences langagières travaillées à l'école maternelle en se basant sur la méthode PROG[5] menée par les chercheurs de l'Institut National de Recherche Pédagogique et coordonnée par Mireille Brigaudiot avec la participation de 96 enseignants, directeurs d'école, et conseillers pédagogiques, reprise par le document du SCEREN, *Le langage à l'école maternelle* dont le résumé se situe en annexe 2. Mireille Brigaudiot répartit les acquisitions attendues des élèves en quatre domaines dont trois concernent le langage écrit, et qui eux-même se déclinent en compétences et en représentations à construire. Nous voyons ainsi l'importance de l'écrit dans sa méthode.

Pratiques de classe

Nous pouvons nous demander comment transmettre les compétences établies par les programmes. En effet, comment travailler le langage oral en classe ? Nous disposons de plusieurs éléments de réponse. L'enseignant est le premier outil de l'élève qui construit ses compétences. Il est d'abord un modèle de langage de par la qualité de son expression et du fait qu'il montre un exemple à l'élève qui ne sait pas s'exprimer, notamment dans le cadre du langage d'évocation qui n'est pas habituel pour lui. L'enseignant donne des repères langagiers à l'élève. Comment faire, quelle syntaxe employer, quelle posture adopter en fonction de ce dont on parle…L'enseignant de maternelle va inciter l'élève à s'interroger et à prendre du recul sur ce qu'il dit. Il régule les échanges des élèves entre eux et avec lui, en les corrigeant et en pratiquant l'étayage pour les amener à progresser.

Il y a également des moyens de travailler le langage écrit en classe. L'enseignant pratique autant la régulation des échanges dans le cadre du développement du langage oral que de celui de l'écrit. Il fait d'ailleurs le lien entre l'oral et l'écrit, notamment en montrant que ce qui est dit peut être écrit et inversement, ceci en mettant l'accent sur l'aspect permanent de l'écrit. Il définit en classe les enjeux de l'écrit qui sont de communiquer avec quelqu'un que l'on n'a pas devant soi et de transmettre des informations qui peuvent être de natures diverses. Pour cela la diversité des supports présentés aux élèves est un outil favorisé dans les classes, chaque type d'écrit n'ayant en effet pas la même fonction. Il met aussi en place des affichages dans la classe. Ces derniers présentent à l'élève une des fonctions de l'écrit, celle d'un outil

[5] Voir l'ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Mireille Brigaudiot, 2000 (édition 2014), Hachette éducation, sur lequel ce travail s'appuiera régulièrement.

pour se rappeler et pour s'aider. Enfin, les élèves ne font pas que recevoir de l'écrit, ils en produisent. Comme nous l'avons évoqué, c'est la méthode de la dictée à l'adulte qui est favorisée en classe pour travailler la production d'écrit. Cette méthode nous intéresse particulièrement. Nous allons chercher à savoir comment elle doit être mise en place.

II/PRATIQUER LA DICTEE A L'ADULTE

LA DICTEE A L'ADULTE EST UNE PRODUCTION D'ECRIT ET EN PARTAGE LES MODALITES

La production d'écrit selon Hayes et Flower

La dictée à l'adulte est une modalité spécifique de la production d'écrit. Elle s'effectue de façon similaire à une production d'écrit classique à l'exception du fait que c'est l'enseignant et non l'élève qui écrit le texte. Nous allons détailler une méthode de production d'écrit. Il s'agit de celle qui a été préconisée par Hayes et Flower en 1980. C'est ce modèle qui a été utilisé en classe lorsque j'ai moi-même mis la production d'écrit en pratique.

Etape 1 : Produire un écrit doit d'abord provenir d'une envie ou d'un besoin. En effet, nous écrivons lorsque la situation le nécessite. Ecrire sans une motivation réelle n'a pas de sens pour un enfant, même si il participera à l'activité dans la volonté de faire plaisir au maitre. Il en va de même pour nous qui utilisons l'écrit pour répondre à un besoin spécifique. Il faut donc que la production d'écrit ait un sens. Cela commence par le fait d'identifier un destinataire qui peut être une personne interne ou externe à la classe, mais à propos de laquelle on doit savoir plusieurs choses pour pouvoir adapter sa production. En plus du destinataire, il faut que la personne qui a un projet d'écriture ait un but. C'est le principe même du projet. Ainsi, ce but peut prendre la forme d'une information à communiquer, d'une question à poser ou d'une création que l'on souhaiterai présenter à un tiers. Si nous résumons, il y a dans tous les cas un message à faire passer à quelqu'un.

Etape 2 : L'étape suivante consiste à rassembler les informations nécessaires à la production. Elles sont d'abord liées au destinataire et au message à distribuer, parce qu'il s'agit d'identifier ce que l'on veut lui transmettre. Il faut se référer au statut de notre destinataire, on ne s'adresse pas de la même manière à ses proches qu'à quelqu'un que l'on ne connait pas, tout comme on ne parle pas de la même façon selon qu'il y ait un seul ou plusieurs destinataires, et cela implique la connaissance de certains codes. Les informations nécessaires à la production peuvent ensuite concerner un thème ou un genre particulier. Ecrire un texte documentaire sur la forêt nécessite par exemple des connaissances à propos de cette dernière. Pour reprendre l'exemple de la recette, nous savons que nous ne l'écrirons par de la

même manière que nous écrirons une chanson, et cela nécessite des connaissances qui peuvent être préalablement détenues par les élèves ou qui seront acquises après recherches.

Etape 3 : La suite du parcours est celle de la planification. Maintenant que nous avons identifié les savoirs dont nous avons besoin pour écrire notre texte, nous allons réfléchir de manière concrète à ce qu'il contiendra. Il faudra d'abord rappeler quel est l'enjeu de la production qui peut être le fait de demander quelque chose, d'inviter quelqu'un, de donner des instructions… Il s'agira ensuite de détailler ce qui concerne la situation d'énonciation, à savoir déterminer qui parle ; un enfant, toute la classe ou un personnage inventé. Il faut ensuite identifier un ou des destinataires, puis regarder si l'écriture a des circonstances temporelles et spatiales particulières. Une fois que ce travail est fait, il peut y avoir la nécessité de déterminer le type de texte qui va être produit car ce dernier aura bien entendu des caractéristiques différentes en fonction de s'il s'agit d'un discours narratif, injonctif, descriptif… Il faudra enfin s'intéresser au contenu du texte qui va être écrit. Le contenu doit s'adapter aux éléments qui ont été identifiés. Il est donc écrit en conséquence de la détermination de l'enjeu, de la situation d'énonciation ainsi que du type de texte.

Etape 4 : Une fois que la planification a été faite, il va falloir faire une première mise en texte. C'est ici que la dictée à l'adulte va commencer à différer de la production écrite classique en cela que l'enfant va être allégé de certaines préoccupations. Mettre en texte consiste à écrire en prenant en compte le contenu qui a été choisi ainsi que les règles de grammaire qui sont de trois types. Nous devons pour commencer vérifier la grammaire de texte. Pour cela, il faut veiller à la structure, ce qui du niveau de l'enfant de maternelle s'appliquera sur le parler. Ainsi, on peut définir une structure en mettant en place des connecteurs logiques et des transitions. L'organisation en paragraphes peut-être également étudiée. Il faut veiller à faire des liens pour assurer une cohésion au texte et enfin s'assurer de la cohérence en mettant des éléments en relation et en veillant à ce que ces derniers ne se contredisent pas. Du point de vue de la phrase, la mise en texte nécessite de comprendre des règles de syntaxe, la grammaire écrite (ponctuation, accords…) doit également être réfléchie dans le cas où le producteur est scripteur ce qui n'est pas le cas ici. Enfin, écrire demander une maitrise de la grammaire de mots qui va se retrouver dans les choix de lexique. Le scripteur veillera également à l'orthographe des mots qu'il écrit. Ici, c'est l'enseignant qui prend la tâche orthographique en charge.

Etape 5 : Lorsqu'un premier jet a été produit, l'enfant ou le groupe d'enfant ayant participé à l'écriture va réviser son texte. La révision commence par une relecture qui peut-

être faite par l'enfant qui a fait la production, par un camarade qui va lui apporter un point de vue extérieur ou par l'enseignant. Dans le cas de la dictée à l'adulte c'est l'enseignant qui va faire ce travail de relecture. La relecture permet de voir les points à reprendre pour perfectionner l'écrit. Ils peuvent concerner chacun des points sur lesquels l'attention a été portée au moment de la conception et de la rédaction. Les questions que l'on peut se poser pour améliorer son travail sont les suivantes « Est-ce que les éléments à écrire ont été intégrés ? La grammaire a-t-elle été respectée ? L'ensemble est-il cohérent ? Peut-on l'améliorer ? ». Dans la majorité des cas, il y a en effet des choses à améliorer. Pour cela, quatre procédures sont possibles dont deux plus fréquemment utilisées par les enfants. Il y a d'abord la possibilité d'ajouter du contenu s'il manque des informations ou si l'on veut étoffer le texte. Des morceaux de texte peuvent également être déplacés, par exemple si l'on veut que l'ensemble suive une progression. Ces deux procédures sont relativement peu présentes chez les enfants. Il est également possible de supprimer du contenu superflu. La dernière procédure est celle de la substitution, c'est-à-dire remplacer un élément par un autre. Cela peut concerner les cas où l'on veut changer une idée et surtout lorsque l'on veut enrichir le lexique ou éviter une répétition. La révision peut-être faite en parallèle d'activités décrochées qui vont servir à améliorer les compétences des enfants sur les points qui leurs sont problématiques. Ainsi, si une difficulté particulière est identifiée dans les productions, des activités visant à faire progresser les élèves vont être mises en place et vont à terme les aider à améliorer leur réalisation.

Etape 6: La dernière étape de la production d'écrit est celle de l'écriture de la version finale. Une fois que le brouillon a été revu et que les éléments ont été corrigés, il ne reste qu'à coucher sur le papier la version améliorée. L'étape ne va pas concerner les enfants dans le cas de la dictée à l'adulte, c'est le maitre qui s'en charge.

A ces étapes, nous pouvons ajouter la mise en situation du texte selon la fonction qui lui avait été attribuée. S'il s'agissait d'une lettre, il faudrait la donner au destinataire et attendre une réponse par exemple. Cela contribue à donner du sens à la pratique de la production d'écrit, d'autant plus que les enfants de maternelle sont jeunes et ont besoin de situations qui ont un but et un intérêt pour eux, ce qui n'est pas forcement le cas lorsque l'on rentre dans l'abstraction.

Nous avons donc vu que la dictée à l'adulte peut être pratiquée de la même manière qu'une production d'écrit traditionnelle. Nous allons maintenant voir quelle mise en place matérielle peut faciliter la tâche de l'enseignant et des élèves.

METTRE EN PLACE LA DICTEE A L'ADULTE DANS LES CLASSES

Il n'y a pas de méthode miracle pour pratiquer la dictée à l'adulte mais mes recherches sur le sujet m'ont permis de relever quelques points qui améliorent les résultats de cette pratique en classe. Ils sont majoritairement issus de la méthode PROG de Mireille Brigaudiot et des instructions du Conseil supérieur des programmes. Nous allons commencer par voir quelles modalités pratiques permettent de rendre l'activité plus sereine et plus efficace, puis nous nous interrogerons sur les moyens de faire progresser les élèves.

Mise en place en classe

La dictée à l'adulte nécessite un aménagement spécifique de la classe. Elle peut faire participer un nombre varié d'élèves et peut être pratiquée en face-à-face avec un ou deux enfants. Cela à l'avantage de permettre à l'enseignant d'avoir un regard très précis sur les capacités de l'élève, et à l'élève d'avoir un rapport privilégié à l'enseignant qui peut prendre le temps de lui expliquer les procédures liées à l'écriture et le corriger si besoin. L'enseignant placera alors l'élève à côté de lui (ou un élève de chaque côté) et lui montrera l'acte d'écriture. Cela peut présenter des inconvénients, notamment si l'élève est en situation de blocage. Ses pairs ne pourront pas l'aider, or on apprend aussi des autres. Il est obligé de donner de sa personne dans sa production et ne peut pas s'appuyer sur le groupe ce qui est parfois un moteur. D'un point de vue pratique, faire de la dictée à l'adulte avec un seul élève prend du temps à l'enseignant qui doit multiplier le temps de production d'écrit par le nombre d'élèves présents en classe. On peut alors pratiquer la dictée à l'adulte avec le groupe classe ou en demi-classe. Cela est utile lorsque l'on veut revenir sur des expériences collectives mais cela a également l'inconvénient de proposer un schéma où bien souvent seuls quelques élèves monopolisent la parole et où les autres sont passifs. Ces enfants qui ne parlent pas vont apprendre de leur écoute, ce qui est positif, mais ils n'auront pas produit de langage écrit sur ces temps. On ne peut donc pas se satisfaire de la pratique en groupe uniquement. Entre les deux existe la pratique de la dictée à l'adulte avec de petits groupes d'enfants, de trois à six. Cela permet d'effectuer des groupes homogènes, avec des enfants ayant des capacités assez proches où chacun pourra être sollicité. Mireille Brigaudiot préconise également d'intégrer de temps en temps un enfant qui connait des difficultés langagières à des groupes d'enfants plus performants dans le but de lui donner un modèle. En effet, certains enfants s'en nourrissent et se débloquent lorsqu'ils reprennent place dans un groupe homogène. L'idéal serait donc cette

pratique en petit groupe, mais j'aurais tendance à penser qu'il ne faut pas limiter la dictée à l'adulte à un travail d'atelier car varier les modalités permet de varier les productions et met donc les enfants au contact de plusieurs exemples d'écrits. Pendant que l'enseignant pratique la production d'écrit avec un ou plusieurs élèves, il faut nécessairement que le reste de la classe travaille en autonomie. La production d'écrit est une activité qui demande de l'attention et de la concentration et si le groupe est interrompu par d'autres élèves, non seulement l'enseignant ne pourra pas se consacrer au groupe comme il le doit (et il s'agit là d'une activité qui doit être fortement encadrée), mais les élèves vont également perdre leur attention et ne seront plus focalisés sur la tâche. Si l'on en a la possibilité, on peut s'appuyer sur la présence de l'Agent de Service des Ecoles Maternelle pour prendre en charge les élèves demandant une assistance. La tâche donnée aux élèves autonomes devra leur prendre assez de temps pour que l'activité puisse être menée à bien. Il faudra également cadrer explicitement les élèves en leur expliquant que le groupe dirigé par l'enseignant pratique une activité qui demande de la concentration et qu'il ne faut pas le déranger.

Gestion de l'activité

Intéressons nous maintenant à la gestion de ces moments de production d'écrit. Comme nous l'avons vu lorsque nous avons parlé des modalités inhérentes à la production d'écrit, la dictée à l'adulte va être liée à un projet d'écriture. Ces projets peuvent s'étendre sur la durée ou au contraire être très courts, mais ils doivent dans tous les cas donner du sens à l'apprentissage et rendre les enfants actifs. Nous avons donc des projets d'écriture sur plusieurs temps d'apprentissages et d'autres sur un temps unique. Plusieurs possibilités s'offrent alors à nous. Il peut s'agir d'une production unique dans le cas où ce qui va être écrit est assez court, par exemple lorsque il s'agit pour l'enfant de légender une production. Dans ce cas, les étapes de la production d'écrit seront faites lors de la même séance. Si la production est plus longue, on peut prévoir un relais en faisant en sorte que les groupes se succèdent, chaque groupe qui passe prenant le texte à la suite de l'autre. La succession peut se faire de la manière suivante : Un groupe produit une portion du texte, un bilan collectif est effectué pour que la classe en prenne connaissance, puis un groupe vient écrire la suite et ce jusqu'à la fin du travail. On pourra alors pratiquer la dictée à l'adulte une à deux fois par jour. On doit penser la dictée à l'adulte comme une activité ritualisée. C'est en la pratiquant fréquemment que les enfants vont le plus progresser. Si cette activité doit dans l'idéal être pratiquée une à deux fois par jour, on peut se demander quelle est la durée que doivent avoir les séances. Elles ne doivent pas être trop courtes pour permettre une vrai réflexion, ni trop longues pour éviter la lassitude. La pratiquer sur un temps d'atelier, c'est-à-dire un quart

d'heure environ, semble approprié. Les enfants ont le temps de réfléchir à leur écrit, de le produire et d'en effectuer une première correction.

Outils préconisés

La dictée à l'adulte va également exiger de prendre quelques dispositions matérielles. Pour permettre la concentration nécessaire à la bonne conduite de l'activité, il faut que cette dernière se déroule dans un lieu calme. Pour que la dictée à l'adulte prenne plus de sens, il faut positionner les élèves de manière à ce qu'ils soient en mesure de comprendre quelle est la position du scripteur. Ils doivent donc être face à la feuille. L'idéal, qui est praticable dans le cas de la dictée individuelle, est que l'enfant soit positionné dans le même sens que le maître. Ainsi il peut adopter le même point de vue que lui et voit l'écriture se produire dans le même sens que s'il écrivait lui-même. Lorsque plusieurs enfants pratiquent la tâche, il devient difficile de tous les positionner à côté de nous. La meilleure option dans ce cas est de positionner le support à la verticale et d'installer les élèves en ligne face à ce support. Le support doit être plus grand qu'une feuille A4 pour que tout le monde puisse avoir une vue précise de ce qui est écrit. On peut alors utiliser un format raisin. De même, pour plus de lisibilité, il est préférable de choisir un gros feutre noir qui se verra beaucoup mieux que du crayon de papier. S'il y en a, on peut également mettre à disposition des outils aidant à la production. Ceux-ci varieront en fonction du texte à produire et auront été créés par la classe. Il pourra par exemple s'agir de photos d'un événement que l'on souhaite raconter. La mise en place de la dictée à l'adulte en classe va se faire par étapes. Si les enfants sont très jeunes, comme c'est le cas dans les petites sections, le processus va être simple et court pour s'adapter aux capacités des enfants. Chez les moyennes et grandes sections il est possible d'étoffer les productions. Le projet suivra alors les modalités de la production d'écrit que nous avons détaillées plus haut. Voyons maintenant comment mettre en place des dispositifs efficaces.

CONSTRUIRE DES SAVOIRS ET DES SAVOIRS FAIRE PAR LE BIAIS DE LA DICTEE A L'ADULTE

Projet d'écriture

Les apprentissages que feront les élèves pratiquant la dictée à l'adulte seront favorisés par certains choix de l'enseignant. On peut commencer par traiter du choix de l'élément déclenchant le projet. Certaines situations vont attirer les enfants et vont provoquer une implication plus importante. Il y a plusieurs possibilités. La première est un projet qui relève d'un besoin identifié par les élèves eux-mêmes, l'écrit est alors fonctionnel. Il peut s'agir de la mise en mots de modes d'emplois ou de règles de jeu. La seconde est un projet qui relève

d'un travail produit par l'élève ou qui touche un sujet qui lui tient à cœur. Il s'agira alors d'un écrit de type affectif comme c'est le cas lorsque l'enfant va parler d'un dessin, par exemple pour le légender ou lorsque l'on pratique des récits basés sur les expériences personnelles. Ces dernières peuvent toucher la classe dans son ensemble, ou ce qu'a vécu un enfant en particulier. Impliquer l'élève ne suffit pas à lui faire acquérir le langage écrit. Il faut également que les situations travaillées soient variées pour que les élèves puissent faire preuve d'une certaine polyvalence. Ainsi on pourra faire changer les supports : Une image unique, une série d'images peuvent faire travailler l'imaginaire tandis qu'une photo ou un événement de la vie de la classe s'appuiera sur le vécu. On pourra ensuite diversifier les consignes : Inventer quelque chose, trouver la suite, raconter le plus fidèlement possible, demander ou expliquer quelque chose par exemple. On pourra enfin travailler plusieurs types d'écrits et de textes pour habituer les enfants aux typologies de ceux qu'ils rencontreront. Si les supports jouent sur l'acquisition de compétences par les enfants de maternelle, nous pouvons constater que le maitre joue également un rôle très important.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle particulier lorsqu'il mène une dictée à l'adulte. Sa gestion de l'activité va avoir une grande importance. Il va écrire en cursive, de préférence sur une feuille blanche et en utilisant un feutre noir comme nous l'avons vu. La manière dont il intervient est le point qui revêt le plus d'enjeux. Lorsque l'on pratique la dictée à l'adulte, il faut trouver un équilibre entre la volonté de recopier mot pour mot ce que dit l'enfant et celle de transformer ses phrases dès que celui-ci fait une erreur. Pour cela il faut faire prendre conscience à l'enfant du bon modèle pour lui permettre de se corriger lui-même et à terme de ne faire des erreurs que rarement. Dans ce but il peut demander à l'élève de préciser ses propos lorsque ces derniers manquent de sens. De la même manière, si l'enfant s'éloigne du sujet, le maitre le lui fera remarquer et le recadrera. Il faudra amener l'élève à se questionner et à essayer de répondre à ses questions plutôt que d'y apporter une réponse immédiatement. Si ses propos sont exprimés dans une syntaxe ou avec un vocabulaire incorrects, il faudra d'abord demander à l'enfant s'il pense que ce qu'il dit est conforme aux spécificités de la langue écrite et proposer une correction s'il n'est pas capable de se corriger de lui-même tout en lui expliquant qu'il le corrige car l'écrit répond à certaines normes que chacun doit respecter. La correction sert alors de modèle à une production future. Pour aider l'élève à faire la distinction entre l'oral et l'écrit, l'enseignant peut mettre l'accent sur la notion de mot lorsqu'il est en train d'écrire. Il va dire qu'il écrit, mot après mot et non syllabe après syllabe, car le découpage en syllabe est lié à l'oral mais ne prend pas de sens à l'écrit. Il s'agit donc de

guider l'élève en l'aidant à se poser les bonnes questions et en lui apportant les outils dont il peut avoir besoin. Adopter l'attitude que nous avons définie n'empêche pas qu'un enseignant qui veut mener à bien la dictée à l'adulte pourra faire face à un certain nombre de difficultés.

COMMENT FAIRE TRAVAILLER L'ELEVE AU MIEUX : DIFFICULTES LIEES A LA MISE EN PLACE DE LA DICTEE A L'ADULTE.

Encadrer l'activité

Les difficultés que rencontre le maitre peuvent être liées aux réponses des enfants ou à la mise en place de l'activité en elle-même. Commençons par traiter ce dernier point. Il n'est pas toujours aisé d'assurer la gestion d'une séance de dictée à l'adulte. Les préoccupations matérielles mises de côté, il faut pouvoir gérer la parole de chacun à la manière d'un animateur de débat, tout en écrivant ce qui est recevable et en faisant réfléchir les enfants sur leurs propositions. Il est nécessaire dans ce cas de gérer les prises de parole des enfants. Le but est que chacun participe et écoute les autres mais aussi que l'activité soit rythmée, ni trop rapide pour favoriser une réflexion, ni trop lente. On peut verbalement encourager les enfants à échanger entre eux et à s'interroger sur leurs propositions. Ainsi, lorsque la proposition à écrire aura été déterminée, l'enseignant pourra écrire sans être assailli de propositions et les élèves seront à l'écoute, ce qui est important pour qu'ils s'imprègnent de l'activité de scripteur.

Elèves en difficulté

Lorsque les enfants ne s'imprègnent pas de l'activité de dictée, l'enseignant fait face à un autre problème. Dans le cas où les enfants refusent de parler, on pourra dans un premier temps tenter des dictées à l'adulte individuelles avec des supports affectifs qui sont bien souvent des éléments qui déclenchent la parole. Ce qui semble être le plus efficace est l'utilisation de photographies de l'enfant à la manière des albums écho de Philippe Boisseau. On cherchera avant tout à obtenir de l'enfant qu'il produise du langage même si il ne s'agit pas dans un premier temps de langage écrit, qui viendra progressivement lorsque l'enseignant pourra demander à l'élève de reformuler ou d'expliciter ses propos. Les enfants qui présentent des difficultés d'expression pourront faire l'objet de prises en charge particulières. Ainsi, on pourra constituer des groupes de langage lors des temps d'Activités Pédagogiques Complémentaires qui se font hors des temps de classe. On pourra également effectuer un travail avec le RASED[6] qui verra l'enfant selon des modalités différentes de celles de la classe et qui pourra le faire progresser.

[6] Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

Proposition non recevables

Une dernière difficulté peut survenir même si les enfants sont bien encadrés, font des propositions, mais que celles-ci ne sont pas recevables. Encore une fois, il s'agit de trouver un équilibre entre le fait de laisser l'énoncé tel quel bien qu'il ne soit pas correct, et de le modifier complètement. Il faudra respecter le plus possible les formulations des élèves pour qu'ils soient pleinement actifs dans le travail de production d'écrit, mais également ne pas écrire les propositions qui ne sont pas possibles à écrire. En effet, comme la met en place Mireille Brigaudiot, il existe une typologie des modifications éventuelles : « *Les indispensables, les inutiles, celles qu'il faut à tout prix éviter* ». Les formes qui font trop penser à l'oral devront être modifiées. Si après relecture l'enfant juge sa proposition correcte, l'enseignant devra proposer une alternative et la justifier. Les énoncés qui semblent étranges mais qui sont grammaticalement corrects peuvent rester tels quels. Les énoncés corrects et qui ne semblent pas étranges ne doivent pas être modifiés au profit d'une formulation plus élaborée. Dans le cas contraire, les enfants pourraient ne plus reconnaitre leur proposition et ne pas comprendre l'intérêt de la dictée à l'adulte. Ces difficultés, je les ai rencontrées lors de la mise en place de la dictée à l'adulte dans ma classe. Ce sont mes expériences pratiques que je vais maintenant mettre à profit pour voir comment les apports théoriques m'ont été utiles et pour y apporter mon regard.

III/ UTILISATION DE LA DICTEE EN CLASSE : ANALYSE DE PRATIQUES

S'APPROPRIER LE LANGAGE ET DECOUVRIR L'ECRIT DANS MA CLASSE

La classe

Dans le cadre de mon stage en responsabilité, j'ai eu à prendre en charge une classe de moyenne section de maternelle à mi-temps. Il s'agit d'une classe très hétérogène située dans un quartier classé zone d'éducation prioritaire jusque septembre 2015 dont les effectifs sont mixtes. En effet, si on s'intéresse au profil langagiers des enfants de la classe, sur l'ensemble des vingt-quatre élèves qui la composent, dix sont très performants et n'hésitent pas à prendre la parole ; quatre n'hésitent pas à prendre la parole mais n'ont pas le français comme langue première, manquent de vocabulaire et font des erreurs de syntaxe ; cinq sont des petits parleurs dont deux connaissent eux aussi la barrière de la langue ; un ne parle presque pas le français en classe ; et quatre n'ont pas de facilités ni de difficultés particulières. Ces élèves ont donc des besoins différents que j'ai identifiés de la manière suivante. Le tableau ci-dessous

s'articule en trois points : Les compétences à travailler, les profils d'élèves à qui elles sont destinées et les activités qui sont prévues pour travailler ces compétences :

Catégorie	Compétence	Profil d'élèves	Activités associées
Langage oral	Satisfaire son besoin de s'exprimer et perfectionner son langage	Elèves performants et grands parleurs	Temps de langage collectif. Temps de langage en petits groupes
	Oser s'exprimer	Petits parleurs	Temps de langage individuel ou par deux
	Comprendre ce qui est dit	Elèves en difficultés de compréhension	Ateliers de langage Activités pédagogiques complémentaires
Compréhension de langage écrit	Comprendre des textes écrits	Tous profils, la compréhension de l'implicite sera cependant différente.	Lecture régulière d'albums en collectif. Prise en charge d'élèves en particulier sur les temps de bibliothèque
Production de langage écrit	Produire du langage écrit en fonction de ses capacités	Tous profils avec différents niveaux d'attente	Dictées à l'adulte sous différentes modalités
Découverte de la nature de l'écrit	Se familiariser à l'écrit	Tous profils, certains ont cependant plus de contacts avec l'écrit que d'autres	Contact avec différents supports de l'écrit et production d'écrit

Détaillons maintenant les activités qui ont été pensées pour la classe et la façon dont elles ont été initialement prévues et mises en place dans les faits. Il me parait important en effet, d'expliquer comment le langage oral et le langage écrit ont été travaillés dans ma classe avant d'analyser plus précisément des situations de dictée à l'adulte.

Activités mises en place

Les temps de langage : Depuis le début de l'année, j'ai essayé de mettre en place des temps de langage quotidiens dans la classe. Il m'a d'abord semblé important de connaitre un peu mieux mes élèves et ces temps de langage m'ont permis d'évaluer les capacités de chacun. Par la suite, j'ai tenté d'adapter les situations proposées et mon comportement à mes objectifs. Ainsi, lors de ces moments de langage je propose aux élèves de s'exprimer sur un

événement récent[7] ou un sujet qui semble leur tenir à cœur. Je propose aussi régulièrement aux élèves de s'exprimer sur des œuvres d'art en lien avec ce qui est fait dans le domaine *Percevoir, sentir, imaginer, créer*. Je leur demande aussi de proposer des choses qui amélioreraient la vie à l'école. La situation à laquelle j'assiste généralement est une grande volonté de parler de la part des élèves extravertis, qu'ils soient très performants ou non. Les premiers vont alors pouvoir servir de modèle aux autres élèves qu'ils ont tendance à corriger d'eux même, et les seconds vont pouvoir exercer leurs capacités langagières. Je prends le temps de les corriger lorsqu'ils sortent du sujet ou lorsque leurs propositions sont incorrectes (lorsque le masculin et le féminin sont confondus par exemple) sans toutefois arrêter le débat trop longtemps. Dans ces situations, les petits parleurs ne s'expriment généralement pas, tout comme certains enfants qui n'hésitent pourtant pas à parler dans d'autres situations, ce qui m'a fait remettre en question ma pratique. J'ai pu relever deux profils d'élèves. Certains enfants de la classe me semblent avoir une personnalité introvertie, il est difficile d'avoir un échange de parole avec eux même en dehors du groupe. J'ai toujours beaucoup de difficultés à communiquer avec ces élèves, bien qu'ils se soient ouverts en cours d'année. Ce qui a fonctionné le mieux avec ces derniers est l'utilisation de ce qui touche leur sensibilité affective. Des sujets qui tiennent à cœur à ces élèves ou des activités qui leurs plaisent les motivent à s'exprimer. Ainsi, ces élèves ne s'expriment pratiquement pas au sein de la collectivité et c'est dans des groupes plus restreints que je préfère travailler avec eux.

Le deuxième profil est celui d'élèves qui ne s'exprimaient parce qu'ils ne s'intéressaient apparemment pas aux situations qui étaient proposées. Il me semble que ces élèves ne comprenaient pas la situation ou l'intérêt de prendre la parole. J'ai donc tenté d'apporter des situations plus concrètes où les élèves peuvent par exemple exprimer leur gout à propos d'un référent qui est affiché lors du temps de parole. Ces situations fonctionnent bien et je favorise la prise de parole de ces élèves. Au fil de l'année, j'ai de plus en plus cherché à faire parler mes élèves au sein de groupes restreints ou en face à face. De plus, il m'a semblé que pour pratiquer plus efficacement la production d'écrit avec la classe, il est nécessaire de bien connaitre les élèves. Pour aider les élèves en difficulté langagière, j'ai également mis en place des ateliers de langage.

Ateliers de langage : La pratique d'ateliers de langage a majoritairement servi à travailler le lexique et la syntaxe qui faisaient défaut à certains élèves parlant peu chez eux, ou parlant peu le français. J'ai réparti les élèves en fonction de groupes de besoins pour travailler un

[7] Ces récits sont utilisés en dictée à l'adulte, voir exemples de récits de la classe en Annexe 3

point particulier avec ces derniers. Cela pouvait par exemple être un champ lexical, ou encore un travail sur les mots masculins et féminins. Ces ateliers me paraissent importants mais sont difficiles à mettre en place car tous les élèves n'ont pas les mêmes besoins. Il faut pouvoir proposer une autre activité aux autres enfants pendant ce temps, et j'ai mis un peu de temps à me sentir à l'aise dans l'organisation de la classe.

Lectures en classe : J'essaye de faire la lecture d'un album une fois par jour. Les lectures offertes permettent à l'élève de prendre goût à l'écrit tandis que les livres qui seront étudiés plus profondément permettent de faire un travail de compréhension. Dans ce cas, les élèves les plus à l'aise peuvent aider ceux qui ne comprennent pas tous les implicites.

Dictée à l'adulte : La dictée à l'adulte a été pratiquée en classe à partir du mois d'octobre, d'abord en classe entière, puis sous d'autres formats. Il s'agissait dans un premier temps de faire le récit de ce qui s'était passé dans la journée pour le transmettre aux parents qui ont accès au cahier de vie de la classe durant l'accueil[8] et de faire des affichages pour se souvenir de ce que nous avions appris. En ateliers, les enfants ont également inventé le passage d'une histoire pour le confier aux autres élèves de la classe. En individuel, ils ont légendé un dessin dans le but de faire une exposition. Ce sont deux séances issues de ces modalités que je vais à présent détailler.

ANALYSE DE SITUATIONS DE CLASSE

Bien que j'aie pris des notes pendant les activités de dictée à l'adulte, je regrette de ne pas avoir enregistré les échanges faits avec mes élèves durant nos sessions de travail. Mon analyse portera donc sur mes souvenirs de l'activité et sur les éléments que j'ai pris en note. Je vais donc analyser une situation de dictée individuelle et une de dictée collective, en petit groupe.

Une situation de dictée individuelle : Légender un dessin.

Contexte : Au mois de novembre, la classe a pu observer quelques imagiers dans le cadre d'un travail sur le lexique. A partir de ma proposition, nous avons décidé de réaliser nous aussi un imagier pour la classe selon un thème choisi par les élèves. Le thème sélectionné a été celui des choses effrayantes. Les choses qui faisaient peur a chacun ont été relevées et notées lors d'une séance de langage, non seulement pour que les enfants puissent s'exprimer sur ce qui leur fait peur, mais également pour que les enfants n'ayant pas d'idée puissent s'inspirer des autres.

[8] Voir annexe 3

Description de l'activité : Les élèves vont dessiner la chose de la liste qui leur fait le plus peur. Le dessin est destiné à figurer dans l'imagier. Ils expliqueront leur travail et lui donneront un titre lors d'un bilan collectif. Enfin, ce travail sera repris individuellement en dictée à l'adulte où l'enfant proposera une description de son dessin à la manière d'un documentaire. C'est ce travail de dictée à l'adulte qui nous intéresse ici. L'enfant doit pouvoir mettre des mots sur ce qu'il a dessiné, ce qui est un travail de conceptualisation qui peut être difficile pour être certains mais qui est intéressant car ils pourront associer ce qu'ils ont créé à un mot (cependant, cela ne fonctionne que si ce qui est représenté est assez figuratif). On montrera à l'enfant le travail de transcription du mot parlé au mot écrit.

Mon rôle : Il est d'abord de rappeler les objectifs de l'activité, à savoir écrire une description de ce qu'on a dessiné pour l'imagier de la classe de manière à ce que chacun puisse comprendre, ainsi que d'écrire ce que disent les enfants (travail de scripteur). Il est également de guider les enfants qui ont des difficultés à s'exprimer, soit en leur donnant les mots ou structures qui leur manquent, soit en décrivant ce que l'on voit sur leur dessin, et en leur demandant de confirmer ou d'infirmer. Si les enfants ne produisent pas de phrases, il convient de demander des mots qui définissent le dessin et de proposer des phrases à partir de ces derniers, ou bien de proposer des mots puis de montrer aux élèves comment les phrases sont construites. J'ai cependant le cas d'un élève qui a refusé de parler, de confirmer ou d'infirmer et dans ce cas la situation est bloquée. Il s'agit enfin de témoigner du rapport oral écrit en répétant mot après mot ce que l'on écrit et en montrant le geste à l'enfant.

Exemples de productions : Voici les exemples de productions d'élèves plus ou moins à l'aise avec l'activité.

Elève 1 : Dessin d'un personnage sans bras et sans jambes avec une bouche et deux yeux auquel l'enfant a donné le titre *Mort-vivant. « Il mange des bisons. Il a juste un œil, il n'a pas de nez. Il peut manger des feuilles et même des monstres et des dinosaures* ». Lorsque j'ai demandé à l'enfant pourquoi son personnage semblait avoir deux yeux, sa réponse à été qu'il s'était trompé et qu'il ne voulait faire qu'un œil mais qu'il ne pouvait pas gommer. On voit que sans avoir besoin d'aide, l'enfant a des capacités à produire un langage fluide avec une syntaxe correcte et qu'il utilise son imagination pour produire de l'écrit à propos de quelque chose qui n'est pas visible sur le dessin. Le texte est de plus cohérent avec ce qui a été dessiné ce qui montre que l'enfant a compris les enjeux de la tâche.

Elève 2 : Dessin d'un personnage et d'un poisson intitulé *Squelette*. *« C'est un squelette et un poisson. Le poisson avale des petites filles des fois. Et aussi des fois, il avale*

des petits garçons. » Ici, une grande cohérence entre le dessin et le texte produit. L'enfant a beaucoup de vocabulaire, ne fait pas d'erreurs et est parfaitement compréhensible mais utilise une expression qui me semble encore oralisée. Suivant les principes de Mme Brigaudiot, j'ai identifié la modification et le déplacement de « des fois » en parfois comme n'étant pas indispensable et j'ai choisi de ne pas la corriger.

Elève 3 : Plusieurs formes difficiles à identifier mais que l'élève m'a définies comme étant des *« Fantômes ». « Ils mangent ».* Il a été difficile pour cette élève de légender son dessin pour l'expliquer à quelqu'un d'autre. On voit la difficulté à expliquer ce qui a été dessiné. Je crois que cette élève, qui est très volontaire mais qui a des difficultés à construire des phrases en français et été freinée par ses difficultés et a également eu du mal à comprendre quelle était l'utilité de son dessin. L'activité a donc ici été peu concluante.

Analyse de l'activité :

J'ai rencontré des difficultés avec les enfants qui n'ont pas voulu parler de leur travail, n'ont pas compris le sens de l'activité et ont dessiné des choses qui leur plaisaient sans liens avec l'activité. L'écrit qui a été produit ici est dans la plupart des cas trop court pour parler d'une production d'écrit réfléchie en amont et analysée par l'élève en aval, bien que leur proposition ait été relue et confirmée. Mais cela a été pour moi une bonne façon de voir le rapport à l'écrit des élèves. Ainsi, j'ai pu assister à des manifestations de curiosité pour le geste écrit, (« tu écris quel mot ? ») à une volonté de vérifier que ce qui a été dit par l'élève a bien été écrit dans les mêmes termes. Cette activité fonctionne très bien pour les élèves qui ont de bonnes bases, mais prend d'autres élèves au dépourvu. Il s'agissait du premier travail de ce type fait en classe ce qui induit une forte marge de progression des élèves. J'aurais aimé prendre plus de temps pour chaque élève, afin de les accompagner selon leur niveau de maîtrise, mais il a été difficile pour moi de gérer la classe car les élèves venaient régulièrement m'interrompre bien que positionnés sur une activité autonome. Cela montre que la dictée à l'adulte n'est pas toujours facile à gérer.

Une situation de dictée collective : Imaginer une étape d'une histoire.

Contexte : L'album à jouer *Le château de Radégou* est étudié en classe. L'album est lu en classe et les jeux qui y sont évoqués sont parallèlement joués en salle de motricité. Certains passages de l'aventure des personnages principaux, les souris Pensatou et Têtenlère sont prévus pour être écrits par les enfants. Les souris ont une tâche à accomplir, récupérer des objets dans le garage, et les enfants doivent écrire le texte manquant. C'est cette activité qui nous intéresse ici.

Description de l'activité : Par groupes de six enfants, les élèves vont élaborer le récit du passage manquant pour le présenter aux autres. Plusieurs passages sont manquants dans le livre ce qui permet de réutiliser la situation sans que tous les groupes travaillent sur le même passage. Il s'agit donc d'un atelier d'écriture. La séance va commencer par un rappel de l'histoire et être suivi par un rappel de la tâche. Les idées seront ensuite réunies puis, les élèves vont dicter le récit, s'en suivra une relecture de validation.

Mon rôle : Lorsque j'ai mené l'activité, mon rôle a d'abord été de réguler le discours. En effet, s'il est très intéressant de faire échanger les élèves, il faut cependant qu'ils ne sortent pas du sujet, ce qu'ils ont souvent tendance à faire. Il faut de plus que la parole soit bien répartie entre les enfants. Mon rôle a ensuite été d'étayer la situation : garder les élèves concentrés, les encourager, résumer les propositions. Une fois que le contenu a été décidé, il a fallu faire la dictée à l'adulte proprement dite. Cette fois encore, faire parler tous les élèves est difficile. Les groupes que j'avais constitués étaient de niveau homogène, mais malgré cela, certains élèves prennent toujours plus de place que d'autres. Lors de la dictée du contenu, j'ai effectué un travail de correction du langage mais j'ai également demandé aux élèves de préciser leurs propos. J'ai ainsi du leur montrer qu'ils n'étaient pas toujours adaptés à la compréhension de quelqu'un qui ne connait pas l'histoire. En effet, les phrases commençaient souvent par « Il » et j'ai donc expliqué aux élèves pourquoi il est important de nommer le personnage dont on parle. J'ai enfin fait un travail sur le rapport entre oral et écrit en essayant d'expliquer au maximum les procédés d'écriture que j'utilisais, comme par exemple le fait de mettre un point pour finir la phrase.

Exemple de production : Production d'un des groupes *« Pour entrer dans le garage, les souris vont casser le mur et prendre les perles. Pensatou peut-être, va donner un coup dans la porte du garage ».* Le récit manque de cohérence. Il semble manquer une phrase de fin, ou, la dernière phrase aurait pu être insérée autre part pour donner le résultat suivant : « Pour entrer dans le garage, Pensatou peut-être, va donner un coup dans la porte. Les souris vont casser le mur et prendre les perles ». Les élèves ayant tous validé le résultat final qui est présenté, j'ai laissé le texte tel quel et l'ai donc lu ainsi à la classe qui l'a très bien compris lors du bilan. Les élèves de ce groupe étaient d'un niveau langagier correct sans être les plus performants de la classe. Le langage employé a été parfois erroné (« le perle » par exemple) mais les élèves se sont la plupart du temps corrigés d'eux-mêmes ou entre eux, et je n'ai eu que peu d'interventions à faire.

Analyse : Il est difficile de cadrer les élèves et de faire en sorte qu'ils échangent entre eux, car ils ont eu beaucoup de mal à comprendre la situation et à faire des propositions cohérentes. Il n'est pas n'ont plus aisé de leur faire expliciter les choses. Je leur rappelle donc régulièrement qu'ils écrivent pour raconter la suite de l'histoire aux autres, et doivent donc être compréhensibles pour ces derniers. Les phrases proposées par les élèves sont satisfaisantes du point de vue de la production de langage écrit, bien que les enfants parlent trop vite, et qu'il a fallu leur répéter et leur montrer que l'on ne peut pas écrire aussi vite que l'on parle. Le rapport entre oral et écrit doit donc être travaillé. De plus, je ne suis pas convaincue par la situation qui était proposée par l'album. Cette dernière manquait finalement de sens. Le thème, entrer dans le garage (ou traverser un lac en fonction du passage sélectionné) en vivant des péripéties est un peu poussif et éloigné du reste du récit de l'album. Il me semble que cette situation n'a pas motivé les élèves qui n'en ont pas bien compris l'intérêt. Cela montre l'importance primordiale du support de travail. Si l'activité était à refaire, je proposerais une autre situation plus sensée et plus motivante comme, à partir du même support, imaginer la suite et la raconter à un groupe d'enfant qui la connait déjà pour comparer. Les enfants restent dans le cours de l'histoire, ont un destinataire et le travail de transmission du texte produit sera plus intéressant.

PISTES DE TRAVAIL

Avoir une vision plus précise des capacités de chacun

Ma pratique actuelle de la dictée à l'adulte ne me satisfait pas pleinement. En effet, si j'essaye de varier les situations au maximum et de pratiquer régulièrement l'activité, certains points me posent encore problème. Le premier est celui de l'évaluation. En effet, j'ai beaucoup de mal à évaluer les acquis de certains élèves en ce qui concerne les représentations qu'ils se font de l'acte de lire et d'écrire. Si je parviens à observer les capacités langagières des enfants lors de la production, j'ai cependant du mal à constater les acheminements intellectuels des élèves lors de la pratique de l'activité. Ayant gardé sous la main l'ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* de Mireille Brigaudiot, j'ai cherché des outils d'évaluation que je vais pouvoir utiliser dans la classe. Ainsi, elle cite des activités pouvant répondre à ma préoccupation d'évaluer ces compétences particulières sous la forme de jeux problèmes, d'activités de passation de messages et d'entretiens. Je souhaite parler plus particulièrement du système des entretiens métacognitifs de Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau, applicables aux classes de moyenne et de grande section, que Mireille Brigaudiot adapte à sa méthode. Il s'agit d'entretiens faits avec un élève, à mettre en

perspective avec les informations que nous avons déjà relevées sur ce dernier. Les questions posées lors de ces entretiens relèvent du rapport au livre, à l'écriture et à la lecture, et permettent de comprendre les images mentales que se font les élèves de ces activités et de leur apprentissage, et de voir s'ils comprennent le sens des apprentissages déjà mis en place dans la classe. Elle propose ainsi des questions-types réparties entre les représentations de l'acte de lire et de l'acte d'écrire. Par exemple la question *« Est-ce que tu sais lire ? »* nous permet en approfondissant de voir si l'enfant comprend ce qu'implique l'acte de lire. Je pense utiliser cette méthode pour évaluer les acquis des élèves qui me posent question. Cependant, la question n'est pas résolue dans le cas des quelques élèves de la classe qui sont très discrets à l'oral et qui répondent rarement aux questions, et dans ce cas les situations de jeux-problèmes présentées en amont semblent être les outils à privilégier. Parvenir à une vision plus fine de chaque élève me permettrai de pouvoir mieux pratiquer la différenciation, ce qui, il me semble, manque lorsque je pratique ces activités. En effet, je me contente souvent de varier les situations pour que chaque élève trouve une proposition qui lui permettra de progresser, mais je pense pouvoir aller plus loin en évitant de proposer chaque situation à toute la classe, et en adaptant ma pratique aux besoins de chacun. Cela nécessite cependant une organisation importante que je trouve d'autant plus difficile à mettre en place que je ne vois les élèves que sur la moitié de la semaine, ce qui allonge les activités dans le temps.

Utiliser des supports pertinents

Pour améliorer ma pratique, je pense continuer à chercher des situations plus pertinentes. Jusqu'à présent, les élèves n'ont pas eu l'occasion de travailler sur un projet plus long et je pense que cela manque. En effet une activité menée sur une durée plus longue permettrait un vrai travail de production d'écrit, incluant une phase de réflexion approfondie et surtout une phase de réécriture plus longue. Je pense ainsi mettre en place l'idée proposée dans la méthode PROG qui est d'écrire un récit ou chaque groupe prend la suite de l'autre. Cela donne une cohérence au projet et chaque groupe va réellement apporter un élément à l'ensemble. Je n'ai pas non plus mis en place de situations de correspondance et vais donc réfléchir à un projet accessible à mes élèves.

Expliciter la nature de l'activité

Le dernier point que j'aimerai améliorer est enfin ma gestion de l'activité. En effet, il me semble que je n'interviens pas assez pour expliciter le phénomène de transcription d'oral à écrit, la transformation de sons en lettres, la ponctuation etc., et que je n'aide pas assez l'élève à comprendre les enjeux de la production d'écrit et de la lecture. Il me faut donc mieux sensibiliser les élèves sur ce point. Cependant, je pense que dans le cas d'élèves qui ont de

fortes difficultés à produire du langage, qu'il soit oral ou écrit, c'est sur leur progression en langage qu'il faut insister. De même, un élève qui ne comprend pas et qui ne parle pas ne profitera pas d'une telle activité. Maitriser la communication est un pré-requis à l'acquisition du langage écrit et les élèves concernés doivent être suivis plus particulièrement.

CONCLUSION

Participant au développement des compétences de l'enfant en termes d'apprentissages du langage et de l'écriture, la dictée à l'adulte est aussi importante pour l'enfant qui aura besoin de l'écrit tout au long de sa vie, qu'elle est difficile à mener efficacement en classe. C'est en faisant pratiquer l'écrit à l'élève que l'on va lui permettre de le distinguer de l'oral. On considère que le langage produit est un langage écrit quand il se soumet aux codes de l'écrit qui sont de s'adapter à un destinataire absent et donc de rendre explicite toutes les informations qui manquent, de pratiquer une syntaxe correcte, un vocabulaire varié et de respecter les normes du type d'écrit que l'on veut produire. C'est en pratiquant des activités travaillant sur ces critères que l'on peut faire prendre conscience à l'enfant que lorsque l »on écrit, on n'a pas la même attitude que lorsque l'on discute avec quelqu'un. Il faut penser à expliciter tous les critères que l'enfant n'a pas l'habitude de rencontrer à l'oral pour lui donner les réflexes nécessaires à la production d'écrit.

Les enfants qui constituent ma classe n'ont pas le même rapport à l'écrit. Certains semblent avoir très bien compris que le langage de l'oral et le langage de l'écrit répondent à des modalités différentes. Je le vois lorsqu'ils me posent des questions sur les mots, les lettres, lorsqu'ils adoptent des phrases normées quand une dictée à l'adulte commence, et lorsqu'ils cherchent d'eux même des titres à la production d'écrit en cours. D'autres enfants connaissent plus de difficultés et c'est pour ces derniers que le travail doit être le mieux pensé. Ces enfants s'appuient toujours sur l'oral et ne semblent pas s'intéresser à l'acte d'écrire. Il me faut les prendre en groupes restreints et leur proposer des activités à haute tendance affective pour avoir des résultats. Cependant, il me semble que pour les élèves ayant de fortes difficultés à s'exprimer correctement à l'oral, travailler l'écrit n'est pas la priorité. Il faut d'abord que ces enfants s'expriment, et ce de manière compréhensible avant de leur demander une activité cognitive supplémentaire. L'apprentissage de l'écrit est cependant nécessaire à leur future vie d'élève et d'adulte et cette perspective ne doit pas être oubliée.

La rédaction de ce mémoire m'a permis d'avoir un regard plus éclairé sur cette tache et sur mon rôle d'enseignante. C'est en effet en réalisant ces recherches que j'ai pu mieux comprendre comment l'enfant s'initie à la pratique de l'écrit et j'ai grâce à cela une meilleure idée de la manière dont je dois mettre en place ces apprentissages et mener les activités. Je vois ainsi mes axes de progressions à savoir donner plus de sens à l'activité et expliciter les processus qui mènent à l'écrit. J'ai donc plusieurs projets à préparer qui me permettront de mettre ces acquisitions à profit et il me semble que les activités que j'ai menées au début

auraient été plus efficaces si j'avais eu ces connaissances au préalable. Cela me démontre que l'enseignant comme l'élève a toujours une marge de progression.

ANNEXES

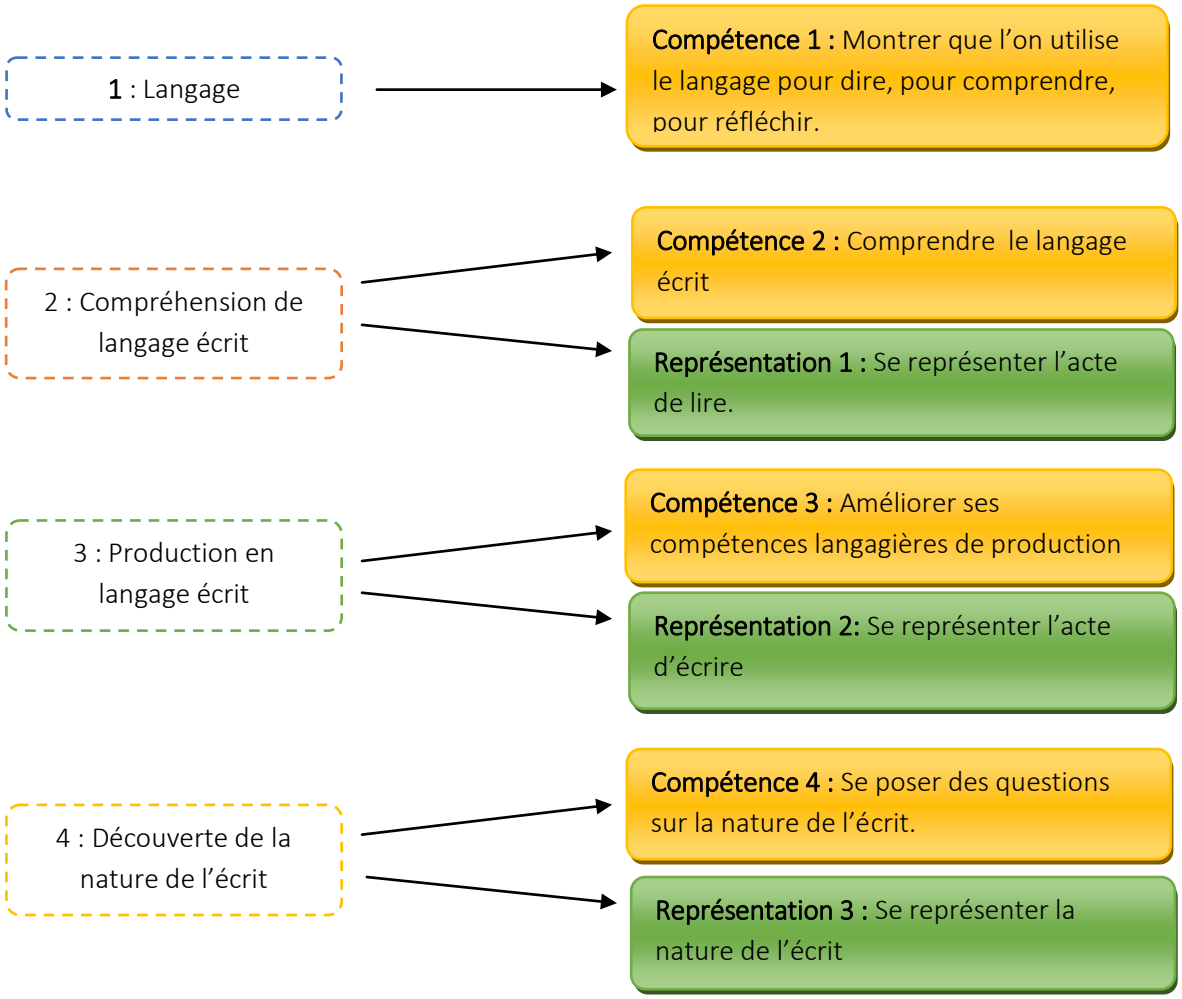
ANNEXE 1 : Repères en matière de développement du langage

	Repères en matière de développement du langage
Avant un an	En perception : vers 6/8 mois, perte de la capacité à discriminer les contrastes phonémiques variés pour se limiter à ceux de la langue maternelle ; sensibilité aux règles qui organisent les structures des syllabes (les formes inexistantes dans la langue maternelle provoquent des réactions de surprise) ; vers 8/9 mois, discrimination de mots en phase avec les premiers signes de compréhension.
	En production : vers 4/5 mois, jeux vocaux variés mobilisant surtout les sons-voyelles ; vers 6/9 mois, babillage avec d'abord production de syllabes simples répétées (mamama) puis plus diversifié ; premiers mots vers 11 mois, structurellement proches du babillage, dans lesquels les consonnes occlusives et nasales sont les plus précoces (mots comportant des écarts par rapport à leur forme canonique).
	À partir de 7 mois environ, gestes appelés « déictiques »1 visant un référent en situation avec une intention de communication ; vers 12 mois, gestes qui se décontextualisent et qui traduisent déjà une forme d'imitation ; ces comportements sont en corrélation avec la compréhension.
Un an/ 18 mois	Abondance de « proto-mots » : onomatopées telles que des cris d'animaux familiers, des bruits de chute (boum) ; routines sociales telles que « awoi » pour au revoir. Mots d'abord produits en contexte spécifique (« mots de contenus » avant termes grammaticaux).
	Dans la même période, jeux de faire semblant ; réactions adaptées à des consignes simples (dis bonjour).
	Vers 18 mois : environ 50 mots en production et de 100 à 150 mots en compréhension
18 mois/ 3 ans	Période d'acquisition rapide dans laquelle les noms précèdent les autres catégories, verbes, adjectifs, adverbes, dont l'apparition marque l'évocation des actions, des états, des propriétés ou qualités des objets et des personnes. Environ 300 mots vers 2 ans et 500 vers 30 mois.
	Vers 20 mois, combinaison de gestes et de mots pour communiquer (par exemple, bibi + pointage pour montrer le biberon).
	Entre 18 et 24 mois, combinaison de deux mots (bibi tombé, encore ato, a pu, oto cassée) pour exprimer désir, possession, localisation, qualité des objets.
	Acquisition du prénom.

	Combinaisons de mots dans des phrases simples : apparition des catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, préposition, début de la conjugaison). En moyenne, phrases de 3 mots à 3 ans (a pu lolo).
	Capacité à entrer dans des petits jeux, à écouter et suivre de courtes histoires.
3/ 4 ans	Vocabulaire de plus en plus abondant ; articulation parfois très approximative.
	Phrases de plus en plus longues et complexes tout en étant correctement architecturées. Maniement adapté du JE.
	Commencement de l'utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments.
4/5 ans	Utilisation ludique du langage.
	Articulation maîtrisée pour l'essentiel.
	Début des récits (centrés d'abord sur des activités propres) ; histoires inventées, petits mensonges.
	Maniement adéquat des pronoms personnels, du nombre et du genre, de comparatifs (plus long, moins lourd…) ; usage de la négation.
	Production de nombreuses questions de formes diverses.
	Tentatives d'adapter son langage à l'interlocuteur.
	Environ 1 500 mots et des phrases de 6 mots et plus.
	Début de la conscience phonologique : sensibilité aux syllabes (capacité à « hacher » son langage pour syllaber en jouant) et jeux avec des sons dans certaines conditions.
	Intérêt pour l'écriture ; production de lettres pour signifier quelque chose
5/6 ans	Vocabulaire varié (extension des champs et variété des registres).
	Récits structurés ; expression de la succession des temps avec des moyens lexicaux et avec la conjugaison (sensibilité aux temps même si les formes sont encore erronées).
	Construction de scènes imaginaires (« On dirait que... » avec usage du conditionnel).
	Phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielles ; usage correct du « parce que».
	Attitudes métalinguistiques : explication de mots possibles (début de l'activité de dé- finition) ; recherche de compréhension, questions sur la langue et son fonctionnement ; installation de la conscience phonologique.
	Sensibilité à l'humour, aux jeux de mots.
	Copie possible.

Source : Scéren-CNP, *Le langage à l'école maternelle,* 2011

ANNEXE 2 : Référentiel des maitres d'école maternelle



Source : BRIGAUDIOT Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette éducation, 2000 (édition 2014)

Annexe 3 : Productions d'écrit collectives en classe de moyenne section

Contexte : Réalisation d'un journal de la classe destiné aux parents d'élèves. En fin de journée ou après un événement important, les élèves dictent le message qui va être transmis aux parents. Ces réalisations témoignent de l'évolution collective de la classe.

« Jeudi 18 Septembre

Aujourd'hui il y a eu l'alarme incendie. Quand l'alarme a fait du bruit, on est sorti de l'école. Il n'y avait pas vraiment le feu. Certains enfants ont eu peur mais pas tout le monde. Certains d'entre nous ont fait de la peinture, nous avons mélangé les couleurs ».

« Jeudi 16 Octobre

On a fait des ronds avec de la farine. On a refait l'histoire de Trognon et Pépin. On a dessiné une pomme. On a travaillé avec des formes. Cet après-midi, Elève 1 et Elève 2 n'ont pas fait de travail parce qu'ils étaient trop fatigués »

« Mercredi 3 Décembre

On a fait des cadeaux pour accrocher dans le préau. On a fait du sable magique. On a donné aux ours le bol, les chaises et le lit de la bonne taille »

« Vendredi 20 mars

L'Eclipse

Nous avons d'abord montré ce qu'est une éclipse avec une lampe et deux aimants. Après, on s'est rangé par deux et on est descendu. Après on s'est assis sur les bancs, on a mis les lunettes, on est sorti. Avec les lunettes on ne voyait plus rien. Quelques enfants de la classe on vu quelque chose mais pas les autres parce que c'était trop nuageux ».

« Vendredi 3 avril

Les enfants et les dentistes

Nous avons dit notre prénom aux dentistes. Les dentistes ont regardé les bouches de tout le monde sauf celles des maitresses. »

BIBLIOGRAPHIE

Ressource principale :

BRIGAUDIOT Mireille (coordinatrice), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP, Hachette Education, 2000 (éd. 2014)

Ressources secondaires :

BEAUDICHON Janine, STROCK Arlette. *Etude du "décalage" entre langage oral et langage écrit d'après l'analyse de quelques indices significatifs*, extrait d' *Enfance*, Tome 24 n°4-5, 1971. pp. 353-375.

BIDAUD Eric, MEGHERBI Hakima, *De l'oral à l'écrit*, article dans la *revue de l'enfance et de l'adolescence* n°61 mars 2005

DEFRANCE Marie-Alix, *Les enfants de maternelle discourent-ils delà sur le discours et sur la langue dans certaines situations ?*, extrait de *Repères*, n°9, IRSN, 1994

LENTIN Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : Acquisition du langage oral et écrit*, ESF, 2009

Ressources éditées par l'éducation nationale :

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html

Résumé : La dictée à l'adulte est pratiquée dans de nombreuses classes de maternelle et pourtant, de nombreux enseignants, ont du mal à la mener. J'ai cherché dans ce mémoire à trouver une manière de l'enseigner conforme à mes objectifs. Il s'agissait de permettre à mes élèves d'avoir une compréhension des enjeux de l'écrit et des différences qui l'opposent à l'oral en le produisant régulièrement en classe, et de leur permettre d'améliorer leur capacités langagières. Pour cela j'ai effectué des recherches sur les caractéristiques du langage oral et écrit, leur apprentissage auprès des enfants ainsi que sur les méthodes permettant de pratiquer au mieux la dictée à l'adulte. Les résultats de ces recherches m'ont permis d'analyser mes pratiques de classe et les réponses de mes élèves, ce dans le but de les perfectionner.