



**HAL**  
open science

**La dictée à l'adulte constitue-t-elle un dispositif  
pédagogique pertinent pour améliorer la structuration  
du langage oral des élèves de Grande section lorsqu'ils  
sont dans une situation de raconter ?**

Marion Salazar

► **To cite this version:**

Marion Salazar. La dictée à l'adulte constitue-t-elle un dispositif pédagogique pertinent pour améliorer la structuration du langage oral des élèves de Grande section lorsqu'ils sont dans une situation de raconter ?. Education. 2017. dumas-01681663

**HAL Id: dumas-01681663**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01681663>**

Submitted on 28 May 2018

**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.



Mémoire présenté par

Marion SALAZAR

Soutenu le

14/06/2017, à l'ESPE CVL de Bourges, pour obtenir le diplôme du

**Master**

**Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation**

**Mention : 1<sup>er</sup> degré**

Discipline : Français

**La dictée à l'adulte constitue-t-elle un dispositif pédagogique pertinent pour améliorer la structuration du langage oral des élèves de Grande section lorsqu'ils sont dans une situation de raconter ?**

Dirigé par

Mme Pascale BEGUE (formatrice de Lettres à l'ESPE)

Devant une commission composée de

Mme Cindy CHATEIGNIER (maîtresse de conférences), présidente du jury,  
enseignante de l'université d'Orléans

Mme Elisabeth AUDIGER (directrice d'école d'application, professeure des écoles  
maîtresse formatrice), formatrice ESPE

Mme Pascale BEGUE (formatrice de Lettres à l'ESPE), directrice du mémoire

Année universitaire 2016-2017

---

*Table des matières*

---

<b>Introduction.....</b>	<b>7</b>
<b>Cadre théorique de l'étude .....</b>	<b>10</b>
I.    L'acquisition et le développement du langage oral.....	10
A.    Parler : un apprentissage construit autour d'interactions multiples .....	10
1.    « Ce qu'on ne peut pas ne pas savoir » (Dehaene, 2013) sur la formation du langage : l'éclairage des sciences cognitives pour comprendre la formation du langage de 0 à 3 ans .....	10
2.    La nécessaire médiation de l'adulte : la sphère familiale.....	11
3.    A l'école : les apports de l'enseignant et les conditions propices au développement du langage .....	12
4.    De la zone proximale de développement (ZPD) à la zone proximale d'apprentissage (ZPA).....	13
B.    Le développement du langage.....	14
1.    Le pôle lexical.....	14
2.    Le pôle syntaxique.....	15
A.    Un outil pour travailler les langages .....	17
1.    Deux formes de langage oral.....	17
2.    Un langage à la frontière entre l'oral et l'écrit : l'oral scriptural .....	18
B.    Objectifs et compétences à atteindre pour les élèves.....	19
C.    Dicter pour apprendre à raconter .....	20
1.    Comprendre les enjeux de la communication.....	20
2.    Communiquer de manière structurée : les conduites discursives .....	21
3.    La conduite discursive narrative .....	22
A.    Prendre conscience des inégalités langagières .....	24

1.	Un constat sans appel : « The early catastrophe » (Hart, Risley, 2003)	24
2.	Des constats dans les écoles maternelles.....	25
B.	Des pistes d'organisation pédagogique .....	26
1.	Quel travail en petits groupes ? .....	26
2.	Utiliser la dictée à l'adulte dans sa diversité pour aider les élèves à besoins particuliers .....	27
	<b>Méthodologie adoptée.....</b>	<b>29</b>
I.	Question de recherche et méthodologie adoptée .....	29
A.	Problématique de travail et hypothèses .....	29
B.	Type d'étude et méthodologie.....	31
1.	De la difficulté d'élaborer un protocole pertinent scientifiquement sans laisser d'élèves dans le besoin .....	31
2.	Plan de travail.....	31
II.	Contexte de l'étude.....	32
A.	Contexte socio-économique de la population de l'étude.....	32
B.	Echantillon expérimental.....	32
C.	Le groupe de besoin .....	33
III.	Outils et supports utilisés dans le cadre de l'étude.....	33
A.	Les outils des phases de test (initial et final).....	33
1.	Les images séquentielles .....	33
2.	Collecte des données : enregistrement des énoncés oraux .....	35
3.	La grille d'analyse des productions orales .....	35
4.	Méthode d'analyse des données .....	36
B.	Les activités de dictée à l'adulte .....	36

<b>Résultats de l'étude.....</b>	<b>38</b>
I. La dictée à l'adulte a-t-elle permis de structurer l'oral des élèves en utilisant davantage de connecteurs ? .....	38
A. Les connecteurs temporels .....	39
1. Typologie des connecteurs temporels employés.....	39
2. Evolution chiffrée .....	40
3. Commentaire des résultats.....	40
B. Les connecteurs logiques .....	41
1. Typologie des connecteurs logiques employés .....	42
2. Evolution chiffrée .....	43
3. Interprétation des résultats .....	43
II. La dictée à l'adulte a-t-elle permis de structurer l'oral des élèves en utilisant davantage de phrases complexes ?.....	44
A. Des obstacles méthodologiques .....	44
1. Les limites de la transcription .....	44
2. La phrase complexe : une définition opérante à l'écrit, problématique à l'oral.....	44
B. Données chiffrées .....	45
C. Interprétation des résultats.....	46
III. La dictée à l'adulte a-t-elle permis aux élèves du groupe de besoin de progresser plus que les autres dans les compétences travaillées spécifiquement ? .....	46
A. Cohérence, cohésion et chronologie.....	46
1. Repères terminologiques.....	46

2.	Résultats chiffrés .....	47
B.	Les connecteurs.....	48
1.	Les connecteurs temporels.....	48
2.	Les connecteurs logiques .....	49
C.	Les phrases simples et complexes .....	50
D.	Interprétation synthétique des résultats .....	51
<b>Discussion</b>	.....	<b>53</b>
I.	Qualification des résultats à la lumière des apports théoriques.....	53
II.	Des observations inattendues .....	55
A.	L'absence de parole : constat similaire, causes similaires ?.....	55
1.	Cas n°1 : l'impossibilité de prendre la parole.....	55
2.	Cas n° 2 : le refus de prise de parole .....	56
3.	Remédiation envisagée .....	56
B.	Invention et créativité .....	56
III.	Analyse réflexive .....	57
A.	Limites du présent travail et biais méthodologiques.....	57
B.	Apports professionnels .....	58
1.	Pour la gestion de classe.....	58
2.	Pour l'enseignant.....	59
<b>Conclusion</b>	.....	<b>60</b>
<b>Bibliographie</b>	.....	<b>62</b>
<b>Annexes</b>	.....	<b>65</b>

Annexe 1 : images séquentielles utilisées dans les deux phases de test. ....	65
Annexe 2 : transcription des productions orales du test initial.....	66
Annexe 3 : transcription des productions orales du test final. ....	67
Annexe 4 : grille d'analyse des productions orales. ....	68
Annexe 5 : résumés d'albums pour le cahier de vie (groupe classe) .....	69
Annexe 6 : lettre écrite à un ancien élève (groupe classe).....	70
Annexe 7 : fabrication de chocolats (groupe de besoin) .....	71
Annexe 8 : expériences autour de la germination (groupe de besoin). ....	72
Annexe 9 : résumé du Petit Chaperon Rouge (groupe de besoin).....	73
Annexe 10 : commentaires de dessins (groupe de besoin). ....	74

---

## Introduction

---

Une lecture comparée des anciens et nouveaux programmes officiels pour l'école maternelle parus respectivement en 2008 et en 2015 met en lumière une actualisation du regard porté sur le langage des jeunes enfants. Les items : « S'approprier le langage » et « Découvrir l'écrit », bien distincts et faisant appel à des compétences relativement séparées en 2008 deviennent un seul et même domaine, global et ouvertement transversal : « Mobiliser le langage dans toutes les dimensions » en 2015. Cette évolution sensible traduit une volonté de considérer le langage dans sa globalité, sans le morceler entre objet d'étude et support de communication (et d'apprentissage). Il s'agit désormais de circuler sans cesse entre les différentes approches du langage. Loin d'être un seul changement de dénomination formel, on assiste à une affirmation du lien d'interdépendance et de connexion très fort entre le dire, le lire et l'écrire ; et ce dès la petite section de maternelle. Le langage apparaît donc comme une entité protéiforme, aux multiples facettes qui seront plus ou moins exploitées en fonction des activités mais qui restent malgré tout étroitement liées.

Même s'il est clairement affirmé, le lien entre ces trois pôles que nous simplifierons ici en deux : oral et écrit, est au premier abord difficile à cerner. En effet, contrairement au monde de l'écrit, le langage oral paraît presque inné chez les enfants, qui dès leur plus jeune âge, babillent et tentent de communiquer par la parole (Cabrejo-Parra, 2010). En effet, pour eux la parole est un moyen de se faire entendre, d'exprimer leurs besoins, leurs désirs, leurs craintes, de dire leur point de vue, d'agir sur le réel et sur autrui... Le langage semble ainsi aller de soi et représenter quelque chose de facile et naturel. A l'inverse, le monde de l'écrit est souvent assimilé à un apprentissage scolaire systématique, codifié et formel qui requiert des efforts, de la mémoire, sans laisser de place à la spontanéité (Chartier *et alli.*, 1991). On apprend ainsi les lettres de l'alphabet, leur forme, leur tracé, dans plusieurs graphies, puis on étudie le lien graphie-phonie, puis les normes orthographiques, etc. Nous sommes donc *a priori* confrontés à deux univers bien distincts.

Cependant, à s'y intéresser on remarque que le langage oral n'est pas uniforme. Il suffit de varier les situations de communication (et elles sont nombreuses à l'école maternelle : récréation, situation duelle avec un pair, avec un adulte, avec l'ATSEM, dans un jeu collectif...) pour se rendre compte que les élèves disposent de tout une

palette de langages oraux qui s'éloignent parfois sensiblement du langage spontané et naturel que nous avons caractérisé précédemment. Certes, ces langages présentent des traits communs mais ils se distinguent aussi très clairement par des observables révélateurs.

Écoutons un élève parlant à sa mère pendant le temps de l'accueil, ou bien avec ses camarades au coin cuisine, etc. Cet élève utilisera-t-il le même langage que lors d'une prise de parole au coin regroupement ? Aura-t-il recours au même langage que lors d'une production collective d'oral visant à être écrite par l'adulte ? On remarque assez vite que l'enfant s'adapte à la situation de communication (Brigaudiot, 2000) dans laquelle il se trouve et que la structuration de son énoncé oral est conditionnée par le contexte de la prise de parole. L'enfant semble ainsi opérer une bascule intellectuelle pour se conformer à la situation de communication qu'il est en train de vivre. A ce propos, une pratique scolaire largement utilisée à l'école maternelle : la dictée à l'adulte, a particulièrement retenu notre attention et permis de mettre en avant les connexions entre l'oral et l'écrit.

Les pratiques de classe ainsi que la recherche nous montrent que la dictée à l'adulte est un outil particulièrement efficace pour favoriser l'entrée dans l'écrit chez les élèves de maternelle (Chartier *et alli.*, 1991 ; Brigaudiot, 2000). Les programmes officiels invitent même explicitement les enseignants à y avoir recours. Non plus seulement comme dispositif permettant de travailler l'écrit, nous avons cherché à savoir si cet exercice pouvait se révéler être un outil efficace pour améliorer les compétences orales des élèves dans une situation de communication donnée. Plus précisément, nous avons cherché à comprendre si ce dispositif permettait de structurer l'oral des élèves de Grande section quand ils sont dans une situation de raconter. De plus, nous avons tenté d'observer si ce travail spécifique se révélait être plus efficace chez les élèves repérés en difficultés ?

Dans un premier temps, nous définirons les termes indispensables à la bonne appréhension et compréhension de ce mémoire. Nous chercherons notamment à comprendre comment et par quels biais se développe le langage chez le jeune enfant, puis nous présenterons les caractéristiques du dispositif de dictée à l'adulte qui nous amènera à définir la notion d'oral scriptural. Nous mettrons en exergue les particularités et l'intérêt de travailler sur la compétence narrative. L'ensemble de ces

apports théoriques et les difficultés qu'ils soulèvent nous conduiront à une réflexion sur la nécessité de proposer des situations langagières différenciées.

Dans un second temps, nous présenterons et décrirons en détail les modalités de l'étude menée, ainsi que la méthodologie adoptée.

Une troisième partie sera consacrée à la présentation des résultats obtenus suite aux expérimentations en classe, d'un point de vue quantitatif et comparé.

Enfin, une dernière partie proposera une analyse qualitative de ces résultats, puis une interprétation à la lumière des apports théoriques évoqués dans la première partie. Nous apporterons aussi quelques éléments d'analyse critique et réflexive qui nous permettront de nuancer nos propos et de caractériser les limites de la présente étude.

### I. L'acquisition et le développement du langage oral

Avant de s'intéresser plus particulièrement à la structuration du langage oral, il paraît important de comprendre comment l'enfant apprend à parler et comment se forme le langage chez lui. Quels sont les mécanismes, les facteurs et les acteurs qui entrent en jeu dans l'acquisition du langage oral du jeune enfant ?

#### A. Parler : un apprentissage construit autour d'interactions multiples

1. « Ce qu'on ne peut pas ne pas savoir » (Dehaene, 2013) sur la formation du langage : l'éclairage des sciences cognitives pour comprendre la formation du langage de 0 à 3 ans

Sans entrer dans des explications complexes qui ne concernent pas immédiatement notre objet d'étude, il paraît néanmoins judicieux de rappeler quelques éléments théoriques en lien avec l'acquisition du langage du très jeune enfant du point de vue neuroscientifique. Le bébé est un « scientifique au berceau » (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2005), son cerveau est structuré et très organisé dès la naissance : ce n'est pas une « ardoise vierge » (Dehaene, 2013) qui se développe par stades. Les différentes aires cérébrales fonctionnent de manière très précoce ; à partir de quelques mois de vie, et présentent très tôt des signes d'activité. Tous les enfants naissent avec des intuitions profondes et non conscientes issues de l'évolution des structures cérébrales humaines. Le cerveau humain recycle des structures anciennes pour s'adapter au milieu actuel (spécialisation du cerveau). S. Dehaene (2016) parle ainsi de « recyclage neuronal ». L'éducation cherche à dépasser ces intuitions (sur les nombres, les phénomènes physiques, le langage...) en les formalisant en savoirs. De plus, le cerveau du jeune enfant est doté de puissants algorithmes d'apprentissages capables d'inférences statistiques logiques. Il mémorise donc les éléments les plus fréquemment rencontrés, en encodant les régularités statistiques *a priori* sous une forme arborescente (Dehaene, 2016). Si on prend l'exemple du langage tout particulièrement, la fréquence de répétition des mots (accroissement quantitatif et qualitatif du lexique) et des phrases (acquisition de la structure syntaxique de base, reconnaissance des mots grammaticaux et des natures de mots), conditionnent la

mémorisation. Ces derniers conditionnent directement le niveau de langage futur de l'élève. Par conséquent, il convient de proposer aux enfants de rencontrer, d'écouter, de fréquenter et de produire un langage varié, riche et complexe tout au long de la scolarité. Le développement du langage n'est donc pas une prédisposition génétique, puisque tous les enfants présentent des structures cérébrales organisées (sauf pathologie clinique), mais une construction précoce de l'enfant à l'aide des éléments plus ou moins riches qu'il capte dans son milieu familial.

## 2. La nécessaire médiation de l'adulte : la sphère familiale

Un consensus scientifique (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983 ; Florin, 1991, 2010) montre que tous les enfants ont appris à parler en dialoguant avec l'adulte, d'abord dans un contexte familial puis accompagné dans un contexte scolaire. Depuis les premiers babils (Cabrejo-Parra, 2010) qui se focalisent surtout sur la musicalité de la langue (prosodie, accentuation) jusqu'à la production d'énoncés construits, on constate que c'est toujours l'adulte qui fournit au jeune enfant des matériaux pour élaborer son propre langage (Florin, 1991, 1995). Les adultes sont par la suite appuyés par les interactions entre pairs issues de la socialisation.

Nous savons ainsi depuis les travaux de L. Vygotski (1934) et J. Bruner (1983) que le langage est un fait social, c'est-à-dire que l'apprentissage requiert l'intervention d'un être humain expert. Le jeune enfant développe et construit son langage par des activités communicatives et acquiert ainsi un lexique et une syntaxe en relation avec la situation qu'il vit. C'est bien la médiation de l'adulte qui permet la transmission du savoir en confrontant l'enfant à des situations-problèmes qu'il est capable de résoudre mais pas de manière intuitive et immédiate. Du point de vue des sciences cognitives, P. Kuhl (2011) montre par ailleurs que sur une cohorte de bébés exposés à une langue étrangère avant la période critique d'élagage synaptique (destruction des liaisons neuronales non sollicitées de manière fréquente), seul l'échantillon ayant bénéficié de la présence d'un adulte a assimilé des sons de langue étrangère (en l'occurrence le mandarin). Les échantillons confrontés à des enregistrements audio ou vidéo n'ont gardé aucune trace des sons mandarins. Cela montre bien que l'adulte est l'instrument principal pour le jeune enfant concernant l'acquisition du langage.

### 3. A l'école : les apports de l'enseignant et les conditions propices au développement du langage

A l'école, l'enseignant doit proposer un environnement propice au développement et à l'enrichissement du langage : c'est un adulte que nous qualifierons d'expert. Si A. Florin (2010) utilise l'élégante formule imagée de « mettre le monde en mots », c'est qu'il y a une réelle nécessité pour l'enseignant non seulement de nommer de manière précise les choses pour parvenir à une bonne catégorisation du monde sensible, mais aussi (et surtout) de dire et d'expliquer ce qui semble aller de soi. La verbalisation de l'implicite : attentes de l'enseignant par rapport au travail de l'élève, consignes, critères de réussite, inférences textuelles ainsi que la mise en mots des émotions permet d'accroître la compréhension des enfants et d'affiner leur prise de parole. Notons à titre de remarque que le fait de pouvoir dire une émotion et la caractériser a un impact très positif d'un point de vue psychologique sur l'enfant qui n'entre pas dans un processus de stress et de frustration. L'enseignant se doit donc d'utiliser un langage soutenu, clair et riche pour s'adresser aux élèves. Cette compétence professionnelle est d'ailleurs explicite dans les instructions officielles. On peut ainsi lire que l'enseignant « accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. [II] s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe » (MEN, 2015). On peut même supposer que cette exigence devrait être la même entre pairs, l'adulte étant disponible pour aider à formuler et apporter le vocabulaire nécessaire.

Outre cette condition *sine qua non* de prendre appui sur un langage approprié, l'enseignant n'est pas un adulte comme les autres. Il propose aux élèves un modèle interactionniste où l'expert va avoir recours à l'étayage (Brigaudiot, 2000). J. Bruner (1983) le définit comme l'ensemble des « interactions pédagogiques qui prennent place au sein d'une communauté d'apprenants. Celles-ci consistent, pour le partenaire plus avancé, à prendre en charge les parties de la tâche les plus difficiles en lui permettant de se concentrer sur les parties de la tâche qui lui sont accessibles. Ceci permet d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre

seul. ». Si l'on interprète cette définition, l'école doit être un lieu où les apprenants s'entraident mutuellement pour apprendre, chacun selon ses aptitudes et ses prédispositions. Six fonctions principales sont associées à l'étayage et représentent les attitudes que l'enseignant doit adopter pour permettre à l'élève de progresser :

- L'enrôlement : l'enseignant s'efforce de soutenir l'intérêt de l'apprenant.
- L'orientation : il s'assure que l'apprenant ne s'écarte pas du but et des objectifs.
- La réduction des degrés de liberté : procédés par lesquels l'adulte simplifie, plus ou moins la tâche pour aider l'apprenant à résoudre le problème qui lui est posé.
- La mise en évidence des caractéristiques critiques de la tâche : attirer l'attention sur les éléments pertinents de celle-ci de manière constante.
- Le contrôle de la frustration qui permet d'éviter une mise en échec si les difficultés de l'élève s'avèrent trop importantes.
- La présentation de modèles qui matérialisent la tâche à réaliser, en détaillant les étapes.

Si l'étayage est indispensable, l'enseignant doit proposer des tâches ni trop simples ni trop complexes à l'élève en situation d'apprentissage.

#### 4. De la zone proximale de développement (ZPD) à la zone proximale d'apprentissage (ZPA)

Pour que l'interaction soit efficace, il faut que le système cognitif de l'expert et celui de l'enfant aient une surface de recouvrement suffisamment importante. C'est ce que Vygotski (1934) nomme la zone proximale de développement (ZPD). Dans une situation donnée, le connu est un problème que l'enfant peut résoudre seul sans difficulté, et la ZPD est constituée par ce qu'il ne peut résoudre qu'avec l'aide d'un expert. Pour cela, il faut que l'adulte crée les conditions propices à l'apprentissage sans s'éloigner trop de la ZPD, au risque que l'enfant ne puisse pas faire le pas entre le connu et l'inconnu. L'enseignant se doit d'utiliser un langage adapté, de tenir compte des prérequis à maîtriser en amont, de s'interroger sur les représentations en jeu... De plus, l'interaction doit avoir lieu dans un cadre de véritable échange, centré sur la coopération où chacun joue un rôle actif<sup>1</sup>. Le but étant bien sûr que ce qui a pu être

---

<sup>1</sup> S. Dehaene (2013, 2016) rappelle à plusieurs reprises dans ses interventions que l'attention est un point fondamental dans les mécanismes d'apprentissage, au même titre que l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation.

réalisé grâce à l'étayage de l'adulte puisse être reproduit, et donc intériorisé, par l'apprenant. Parallèlement, M. Brigaudiot (2015) s'appropriant Vygotski, propose d'inscrire son enseignement en prenant en compte la zone proximale d'apprentissage (ZPA) des élèves. Elle considère que « le grand malentendu est de croire que pour qu'il y ait apprentissage, un enfant doit tout trouver par lui-même. Quand il n'y a pas de « déjà là », il ne trouve rien du tout. ». La ZPA est donc l'espace de travail entre connu et non connu que l'enseignant va prendre en compte. M. Brigaudiot (2015) détaille plusieurs cas de figure qui sont le quotidien des enseignants de maternelle : travailler en amont de la ZPA (introduction d'une notion, exemplarité, mise en mots de l'implicite, explication), enseigner dans la ZPA (rebondir sur l'activité ou la production d'un élève), prolonger en aval de la ZPA (activités d'entraînement, de consolidation en autonomie). Elle propose aussi une idée surprenante : enseigner sans rien savoir de la ZPA, ce qui suppose pour l'enseignant de devenir spectateur de sa classe en observant ses élèves, leurs stratégies, etc. et qui permet ensuite de concevoir des activités au plus juste de leur ZPA réelle (et non présumée).

Le développement du langage de l'enfant est essentiellement construit par des modèles conversationnels et interactionnistes aussi bien dans la sphère familiale, de socialisation qu'à l'école. Aussi, l'enseignant doit-il soigner son langage et avoir des exigences élevées le concernant, qu'il soit objet ou support d'apprentissage.

## B. Le développement du langage

Lorsque l'on s'intéresse à l'acquisition puis à la structuration du langage, il est important d'avoir en tête que « le langage est décorrélé de l'intelligence » (Christophe, 2012) et que « la compréhension précède la production » (Dehaene, 2013). Avant de pouvoir s'approprier pleinement et utiliser le lexique ou des structures de phrases, l'enfant doit les avoir fréquentés à de nombreuses reprises (algorithmes statistiques) et dans des contextes variés.

### 1. Le pôle lexical

Le développement du pôle lexical se fait de manière très précoce chez l'enfant (Fayol & Kail, 2000). D'un point de vue quantitatif il se fait de manière très rapide. La phonologie de la langue se stabilise autour de 6 mois (voyelles) et 12 mois

(consonnes). A 6 mois, un enfant comprend des mots fréquents, à 11 mois des mots grammaticaux. Cependant, pour qu'un mot puisse être considéré comme acquis, il faut que le jeune enfant ait un certain nombre de représentations autour de la notion ainsi que des connaissances sur l'objet désigné (Fayol & Kail, 2000). C'est pourquoi l'accroissement quantitatif du vocabulaire est intimement lié aux compétences de catégorisation<sup>2</sup> des jeunes enfants (en lien avec les algorithmes statistiques arborescents).

L'affinement qualitatif du lexique est plus progressif et se manifeste notamment par l'usage de termes génériques qui résultent d'une catégorisation des êtres et des objets dans un système ordonné (Fayol & Kail, 2000). Par ailleurs, les jeunes enfants développent assez tôt une conscience de la polysémie et apprennent à choisir la bonne définition en fonction du contexte d'utilisation. L'enfant apprend par la suite à comprendre et utiliser des mots abstraits ou exprimant des relations logiques sans pour autant pouvoir les expliquer (Christophe, 2012). En effet, la définition requiert une distance par rapport à la langue qui nécessite de la part de l'enfant un effort cognitif important (Fayol & Kail, 2000 ; Florin ,1991).

M. Fayol (2000) montre ainsi l'importance de s'adresser aux élèves de maternelle (et ensuite) avec un langage élaboré permettant la mémorisation du vocabulaire « passif », qu'il définit comme vocabulaire mémorisé. Dans un second temps, il convient de mettre les élèves dans des situations de production permettant de réinvestir le vocabulaire stocké en mémoire. On passe ainsi d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif.

## 2. Le pôle syntaxique

L'enfant possède des prédispositions à acquérir les langues humaines en utilisant la prosodie de la phrase (Kuhl, 2011 ; Christophe, 2012). A partir de là, le cerveau de l'enfant repère des fréquences particulières et assimile des propriétés relatives à la syntaxe en identifiant des positions de mots dans les énoncés (Christophe, 2012). La syntaxe se développe de manière progressive chez l'enfant autour de plusieurs axes : tout d'abord, la longueur des phrases. D'une pseudo phrase d'un ou deux mots avant 3 ans, l'enfant construit à partir de cet âge des phrases mieux organisées avec des

---

<sup>2</sup> D'où l'importance des tâches de catégorisation en maternelle. Voir par exemple l'outil de catégorisation *Catégo* (Hatier) conçu par Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Jean-Louis Paour.

adverbes, des prépositions. L'ordre des mots dans la phrase répond à une exigence sémantique chez l'enfant. En effet, loin de toute construction normée (et donc partiellement arbitraire) l'enfant cherche à faire sens dans une logique perceptive. C'est entre 3 et 6 ans que le jeune enfant apprend de manière intuitive l'ordre canonique puis l'intégration de mots-outils et d'éléments de conjugaison. A 5 ou 6 ans, on peut dire que l'enfant possède déjà un instrument élaboré de représentation et de communication. Vers 6 ans, si la phrase simple est alors construite à peu près comme celle de l'adulte, il reste encore beaucoup de choses à apprendre tant sur le plan de la compréhension, que de la production des structures complexes (difficultés liées à la voix passive par exemple). A. Christophe (2012) montre par ailleurs le rôle fondamental des mots grammaticaux (pronoms notamment) et de leur position dans la phrase qui structurent les jalons de la syntaxe chez l'enfant.

En outre, l'enfant apprend à parler en exerçant à la fois son écoute et ses propres tentatives langagières (Fayol, 2000 ; Dehaene, 2016). Les situations d'apprentissages langagiers doivent travailler conjointement des compétences en réception (compréhension<sup>3</sup> notamment) et en production afin de s'approprier des éléments liés au lexique ainsi qu'à la syntaxe.

Le langage se développe donc chez les jeunes enfants grâce aux interactions plus ou moins expertes et se structure autour du lexique et de la syntaxe. A partir de ce constat, comment favoriser le développement du langage à l'école maternelle ? Existe-t-il un procédé permettant de travailler spécifiquement les compétences langagières ?

## II. La dictée à l'adulte, un dispositif pédagogique pour travailler l'oral et l'écrit

La dictée à l'adulte est un dispositif pédagogique souvent utilisé à l'école maternelle pour familiariser les jeunes élèves au monde de l'écrit (Chartier *et alli.*, 1991 ; Brigaudiot , 2000) : il s'agit d'une délégation d'écriture pour apprendre à mieux parler et à rédiger. Son principe est simple : « l'enfant qui ne peut ni écrire, ni orthographier de manière suffisamment autonome peut toutefois développer ses capacités de production de textes écrits en les dictant à l'adulte qui est auprès de lui » (Chartier *et alli.*, 1991). Autrement dit, il s'agit de gérer la mise en forme d'un texte en interaction

---

<sup>3</sup> CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland. *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement*. Le français aujourd'hui n°179, Armand Colin, 2012/4, p.21-26.

entre l'adulte expert et des enfants ne sachant pas encore écrire. L'adulte devient celui qui se charge de l'aspect matériel très contraignant de l'écriture. C'est L. Lentin qui, dans les années 1970, s'intéresse à cette approche en lui donnant le nom de dictée à l'adulte.

S'il est souvent utilisé pour travailler l'entrée dans l'écrit, l'exercice de dictée à l'adulte permet de travailler des compétences orales (Brigaudiot, 2000). Le but étant que l'enfant se concentre sur ce qu'il dicte et la façon dont il le dicte, le reste étant travaillé dans d'autres situations d'apprentissage (geste moteur, tracé des lettres, etc.). La dictée à l'adulte permet aux enfants de travailler à leur vrai niveau de compétence en se concentrant avant tout sur le fond, la forme étant en partie traitée par l'adulte (Brigaudiot, 2015). Son rôle est d'ailleurs déterminant dans l'efficacité du dispositif puisqu'il ne doit pas être un simple secrétaire, ni se contenter de transcrire dans des formes acceptables de l'écrit, un énoncé oral : il doit pratiquer les conduites d'étayage que nous avons exposées précédemment (Brigaudiot, 2000, 2015).

La dictée à l'expert contribue au développement des compétences langagières des enfants, par entraînement à l'utilisation orale des formes écrites de la langue. Un autre intérêt majeur du dispositif consiste à articuler de manière très étroite la lecture et l'écriture. La dictée à l'adulte permet une réelle prise de conscience chez les élèves de l'équivalence du texte lu et du texte écrit, ainsi que de l'unité d'un énoncé, c'est-à-dire que le même texte se lit toujours de la même façon, quel que soit le lecteur (on se cantonne ici au sens premier du texte en excluant les effets de style, la polysémie ou les écarts dans la réception des œuvres). M. Brigaudiot (2000) montre qu'« en voyant le maître écrire sur un papier ce qu'ils lui ont dicté, les enfants comprennent que leur langage peut s'écrire ». Cette perspective les conduit à percevoir « les relations entre le langage [...] et le système de l'écrit ».

## A. Un outil pour travailler les langages

### 1. Deux formes de langage oral

Si nous revenons aux théories socio-constructivistes, le langage est un fait social mais il est aussi fait pour s'exprimer dans des contextes sociaux très variés. Il existe deux aires principales de déploiement du langage oral : le contexte familial et immédiat ainsi qu'un langage décontextualisé de la situation de communication.

Le langage « factuel » (MEN, Document d'accompagnement des programmes, 2002), très fréquemment utilisé à l'oral et dans un contexte familial, se caractérise par son immédiateté et son caractère nécessaire pour se faire comprendre. Il est souvent marqué par la présence de déictiques (« ça », « là », « ici ») qui renvoient de manière évidente à un élément de contexte sans avoir besoin de le nommer. Ainsi « le référent est présent dans la situation de discours ou accessible à partir d'elle » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994).

La seconde forme de langage, le langage dit d'évocation, est plus « structuré, précis et se rapproche de la langue du récit » (MEN, Document d'accompagnement des programmes, 2015). C'est le langage proposé et attendu par l'institution scolaire. En choisissant des thèmes adéquats, l'adulte va obliger l'élève à sortir de son propre vécu, de la situation d'énonciation pour s'exprimer dans une langue artificielle (au moins au début). L'école demande à l'enfant de s'éloigner du langage de situation qui lui vient spontanément aux lèvres pour produire un langage normé. En fonction du contexte familial et de la richesse du langage utilisé dans la sphère familiale, le décalage peut demander de simples réglages ou bien des efforts très importants pour l'enfant (Florin, 2010). Par ailleurs, la fréquentation et l'utilisation du langage d'évocation permet à l'enfant de prendre une certaine distance par rapport à la langue et d'acquérir des compétences métacognitives.

## 2. Un langage à la frontière entre l'oral et l'écrit : l'oral scriptural

Pour travailler ce passage entre langage de situation et langage d'évocation, l'enseignant peut proposer de passer par une forme particulière d'oral. A la frontière entre l'oral et l'écrit, se trouve une forme d'oral hybride, qui présente à la fois des caractéristiques du langage oral *stricto sensu* et des caractéristiques empruntées au langage écrit. Pour L. Lentin (2009), qui a formalisé l'exercice de dictée à l'adulte, l'expression orale des formes écrites constitue une étape majeure du développement langagier de l'enfant.

Les documents d'accompagnement des programmes pour l'école maternelle définissent ce langage hybride comme un « oral scriptural » (MEN, 2015) c'est-à-dire, un oral « élaboré et proche de l'écrit ». L'enseignant va chercher progressivement à amener les élèves vers une prise de parole structurée qui emprunte et adopte certains codes et règles du langage écrit. L'objectif est d'ailleurs explicite dans les programmes

pour l'école maternelle qui indiquent que « [l'enseignant] permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées ». L'oral scriptural est reconnaissable par un certain nombre d'indicateurs : décentration du sujet (passage du « je » à la troisième personne), passage du « on » au « nous », baisse des hésitations et des signes d'oralité (« bah », « en fait », « et pis »), utilisation de phrases simples et/ou complexes, usage de la négation complète, absence de déictiques, présence d'un enchaînement logique (chronologique, causal), cohérence textuelle (pas d'ellipses, de retours en arrière, fluidité), etc. qui dénotent une entrée dans la langue formalisée. Au fur et à mesure que l'enfant s'approprie les codes de l'écrit grâce à la dictée à l'adulte, il ne dicte plus des bribes de phrases marquées par des déictiques du type « il a pris ça ici », mais « le garçon a pris le crayon », puis « le petit garçon a pris le crayon de couleur dans la trousse ». L'étoffement quantitatif et qualitatif de l'énoncé permet à l'élève de s'exprimer avec de plus en plus de justesse et de précision, il pense ainsi de manière plus subtile et juste (Brigaudiot, 2015).

On voit que le développement du langage se fait par le biais d'interactions riches, répétées et structurées avec l'adulte et les pairs et que la décentration du jeune enfant doit être entraînée régulièrement pour développer le bagage lexical et syntaxique de l'élève. La dictée à l'adulte constitue une situation langagière permettant de travailler progressivement la structuration du langage oral.

## B. Objectifs et compétences à atteindre pour les élèves

Les objectifs visés par les exercices de dictée à l'adulte sont multiples et présentent une réelle difficulté (un réel apprentissage) pour les élèves de maternelle (Chartier *et alli.*, 1991). On en distingue trois principaux (Brigaudiot, 2000, 2015) :

- Tout d'abord, dicter un texte à l'adulte en adaptant son débit et son énonciation au contexte. Ceci suppose que l'élève apprenne à faire la distinction entre le dicible et le scriptible (notamment dans l'agencement et l'ordre des mots). Il doit non seulement connaître mais aussi appliquer les codes propres à chacun et jongler entre les deux formes dans un même exercice (phase de construction de l'histoire dans une énonciation orale et phase de dictée proprement dite en énonciation écrite oralisée). De plus, l'élève doit être en mesure d'établir une

relation entre le débit de parole et la vitesse d'écriture, ce qui demande un effort mémoriel important.

- Le second objectif est de composer un texte, c'est-à-dire produire un écrit (descriptif, narratif...) avec l'aide de l'adulte. Ce qui suppose une planification, une organisation et une mise en ordre des données et du texte lui-même, l'exposition de liens logiques et une hiérarchisation des informations. Pour cela, les élèves doivent comprendre ce qu'est un écrit (avec ses contraintes) ainsi que les notions d'auteur et de destinataire.
- Le dernier objectif visé est de rédiger un texte par l'intermédiaire de l'expert en respectant les normes syntaxiques, lexicales et grammaticales de l'écrit. La compétence sous-jacente est ici d'être capable de prendre en compte les paramètres de la communication écrite.

Nous avons vu que le langage se développe surtout grâce à des interactions riches où l'adulte pratique un étayage structurant pour la langue de l'enfant. La dictée à l'adulte semble par conséquent reproduire ce comportement naturel en y ajoutant des contraintes. A partir de là, que faire dicter aux élèves ? De quelles situations partir pour proposer un projet d'écriture suscitant leur intérêt ?

### C. Dicter pour apprendre à raconter

M. Brigaudiot (2015) et A. Florin (2010) nous rappellent à plusieurs reprises que les séances de langage doivent faire sens aux yeux de l'élève. Pour qu'il puisse s'investir, s'intéresser et participer verbalement aux activités, il faut que le choix thématique soit judicieusement pensé. M. Brigaudiot insiste tout particulièrement sur la notion de partage (en lien avec le travail dans la ZPA) entre l'adulte et l'enfant qui conditionne l'efficacité de la séance. Aussi, dans le domaine qui nous intéresse ici, que faire dicter aux élèves ? Quel projet de communication passant par l'oral et l'écrit leur proposer ?

#### 1. Comprendre les enjeux de la communication

Avant même de proposer une situation d'écriture, rappelons que le langage oral s'inscrit toujours dans une situation de communication. Si on se réfère au modèle structuraliste de R. Jakobson (1963), on constate que l'acte de communication est volontaire et répond à plusieurs contraintes. Un émetteur (aussi appelé destinataire)

transmet un message à un récepteur (destinataire). Ce message a un contenu qui l'on nomme référent. La communication induit donc un contact, c'est-à-dire un enrôlement de deux acteurs autour d'un message. Le code permet d'émettre le message dans un langage commun et intelligible par les deux acteurs. R. Jakobson propose ensuite une typologie des fonctions du langage en fonction du pôle sur lequel est mis l'accent dans l'acte de communication.

- La fonction référentielle est centrée sur le contenu du message.
- La fonction émotive ou expressive se rapporte à l'expression d'une émotion.
- La fonction conative exprime une volonté d'agir sur le destinataire du message.
- La fonction phatique où le message reflète les conditions de communication.
- La fonction métalinguistique où l'accent est mis sur le code (la langue elle-même qu'elle soit écrite ou orale) et qui suppose une certaine distance de la part des acteurs pour s'interroger sur lui.
- La fonction poétique lorsque l'accent est porté sur la forme du message.

Avoir en tête ces différentes fonctions du langage nous permet de mieux cibler celles qui sont les plus pertinentes à exploiter en classe, notamment pour les séances de dictée à l'adulte.

## 2. Communiquer de manière structurée : les conduites discursives

Dans le prolongement, de la théorie des actes de langage, on distingue plusieurs conduites discursives qui sont des conduites langagières expertes. L. Mondada (1999) les définit comme des « activités conversationnelles résultant de l'exploitation située, temporelle et séquentielle de ressources linguistiques par les interlocuteurs ». Elles sont des « configurations linguistiques qui sont des accomplissements interactionnels des participants ». En effet, la maîtrise des conduites discursives suppose de la part de l'émetteur de nombreuses connaissances pour bâtir une organisation structurelle et sémantique complexe. On en distingue plusieurs générales qui peuvent ensuite être affinées et sous-divisées : raconter, décrire, expliquer, prescrire et demander.

La conduite descriptive produit un énoncé dont les éléments ne sont pas agencés selon un ordre causal mais pourtant hiérarchisés dans un ordre logique. Le lexique y joue un rôle important dans son degré de précision et d'expertise. La conduite explicative a pour but d'expliquer quelque chose au destinataire (qui en sait moins que

l'émetteur) en montrant les liens qui unissent des faits ou des phénomènes entre eux. Elle répond généralement à une question de type pourquoi ou comment. La conduite prescriptive ou injonctive a une fonction en actes qui vise à expliciter une succession d'actions à accomplir. La conduite argumentative se caractérise par une intention de faire changer le destinataire d'avis sur un sujet, elle suppose de connaître et de tenir compte de l'avis et des arguments de l'interlocuteur.

Ces conduites discursives expertes sont complexes et requièrent de nombreuses connaissances formelles (type et forme de phrase, usage de la négation, éléments de conjugaison et de grammaire...) mais aussi informelles ; qui sont liées à la compréhension du contexte et qui demandent sans cesse à l'émetteur d'interpréter l'implicite et de faire des inférences (Cèbe & Goigoux, 2012). La compréhension est donc une notion clé pour s'inscrire pleinement dans la conduite choisie. L'émetteur et donc l'élève, doit manifester et utiliser à bon escient de nombreuses ressources hétérogènes pour mettre en forme un message en adéquation avec la conduite concernée.

Ce panorama des fonctions du langage puis des différentes conduites discursives nous permet d'avoir en tête les prérequis et les difficultés de chacune pour mieux concevoir les situations d'enseignement.

### 3. La conduite discursive narrative

L'école offre, notamment grâce à la richesse de la littérature de jeunesse, la possibilité de travailler en profondeur la compétence discursive narrative qui équivaut au verbe « raconter ». Celle-ci suppose de produire un énoncé centré sur un déroulement chronologique finalisé, généralement autour d'un but commun ou non aux acteurs de la narration (Cèbe & Goigoux, 2012). La présence de liens logiques et causals fait tout autant l'intérêt que la difficulté de la narration pour les élèves. En effet, ces critères de narrativité posent souvent des problèmes de compréhension chez les enfants qui ne parviennent pas à relier des événements qu'ils considèrent isolément. Ils savent généralement désigner les personnages, les actions juxtaposées mais ils ne parviennent pas toujours à structurer leur récit pour faire apparaître un schéma organisationnel.

La conduite narrative implique pour l'élève une capacité à construire des « inférences causales » (Bishop & Joole, 2012) qui sont la clé de voute de la structuration du récit. Cette projection est une forme d'abstraction à laquelle les élèves sont inégalement entraînés en fonction de leur milieu d'origine (Florin, 2010). Il s'agit pour eux d'identifier et d'explicitier les buts que poursuivent les personnages individuellement et dans le tout que forme l'histoire (« représentation mentale ») ainsi que les ordonner pour les mettre en mémoire (Cèbe & Goigoux, 2012). Ces deux étapes sont des préalables indispensables à toute narration. Leur maîtrise n'est cependant pas une garantie de réussite puisqu'il faut, en plus, que l'élève ait une bonne connaissance de la compétence langagière en elle-même (d'un point de vue formel : organisation et cohérence textuelle accompagné d'un langage d'évocation). L'enseignant se doit donc de faire comprendre et verbaliser les inférences causales. Le travail sur la compétence narrative peut ainsi prendre appui sur la dictée à l'adulte.

Puisque le langage se construit par l'intermédiaire de situations conversationnelles étayées, tout comme le propose l'exercice de dictée à l'adulte, il convient de proposer aux élèves des thèmes qui les intéressent et soient proches de leur vécu (le travail sur les contes peut tout à fait être pertinent) pour qu'ils puissent s'inscrire dans une conduite langagière narrative. Pour autant, si nous avons abordé des modalités efficaces pour développer et structurer le langage des élèves, il reste à savoir comment organiser son enseignement pour y parvenir tout en sachant que les enfants n'ont pas tous le même bagage langagier. Comment faire progresser et réussir tous les élèves ?

### III. De la nécessité de différencier les situations langagières

Les programmes pour l'école maternelle (MEN, 2015) mettent l'accent sur le domaine : « mobiliser le langage dans toutes les dimensions » et dédie tout particulièrement un chapitre à l'oral, duquel découle plusieurs compétences :

- « Oser entrer en communication », qui fait référence à prise de parole de plus en plus opportune et pertinente.
- « Comprendre et apprendre », qui renvoie à l'imprégnation au langage de l'adulte pour structurer sa pensée.
- « Echanger et réfléchir avec les autres », qui constitue les interactions entre pairs et le langage d'évocation dans des situations de mise à distance.

- « Développer la conscience phonologique », qui traite des capacités d'écoute, de manipulation de syllabes et de phonèmes.

Cependant, les programmes n'évoquent pas de manière explicite les modes d'organisation les plus efficaces et pertinents pour travailler ces compétences. Quelques pistes sont évoquées dans les documents d'accompagnement, notamment le travail en grand groupe (groupe classe) ou en petits groupes de langage (exemple des séances de phonologie). Cependant, les travaux d'A. Florin (1991, 1995, 2010) mettent en évidence que les temps de langage collectifs (souvent au coin regroupement) ainsi que des ateliers de langage constitués d'élèves disposant d'un bagage langagier ne sont pas profitables à tous les élèves et participent à renforcer les inégalités langagières entre eux.

#### A. Prendre conscience des inégalités langagières

##### 1. Un constat sans appel : « The early catastrophe » (Hart, Risley, 2003)

En 2003, B. Hart et T.R. Risley ont montré, grâce à une étude longitudinale menée auprès de 42 familles pendant 2 ans et demi, de très fortes inégalités dans le développement du langage oral chez les enfants de 3 ans, en fonction du niveau de vie du foyer dont ils sont issus. Ils montrent tout d'abord que « 86% to 98% of the words recorded in each child's vocabulary consisted of words also recorded in their parents' vocabulary »<sup>4</sup>. Ce premier constat démontre que les enfants assimilent et utilisent de manière prioritaire des mots qu'ils fréquentent dans la sphère familiale. Si le bagage lexical de la famille est étoffé, l'enfant aura un empan lexical important et si le bagage lexical de la famille est limité, l'enfant possède un empan lexical réduit.

La seconde conclusion apprécie le vocabulaire utilisé (quantité de mots employée par les enfants) : à l'âge de trois ans, les enfants issus de milieux favorisés emploient en moyenne 1100 mots, les enfants issus de milieux populaires environ 700 mots, et les enfants issus de familles modestes environ 500 mots. Il y a donc un écart très significatif dans le bagage lexical des jeunes enfants au moment même où ils entrent à l'école maternelle.

---

<sup>4</sup> « Les mots de vocabulaire constatés chez les enfants équivalent entre 86% et 98% à ceux employés par leurs parents. »

A ce constat alarmant, vient s'ajouter une dimension psychologique dans la relation parent/enfant. En effet, en fonction des milieux, la qualité interactionnelle n'est pas la même. L'étude s'est en effet intéressée aux « feed-back » d'encouragement (de valorisation, de persévérance) et aux « feed-back » d'interdiction (de restriction ou de négation). Les enfants issus de milieux favorisés reçoivent en moyenne 32 encouragements et 5 interdictions par heure, un enfant de classe moyenne 12 encouragements et 7 interdictions, un enfant de milieu populaire 5 encouragements contre 11 interdictions. On voit ainsi très bien que la qualité des interactions verbales d'une part et que le rapport même à l'enfant en tant que personne d'autre part, au sein du contexte familial ont un fort effet différenciateur du langage oral.

## 2. Des constats dans les écoles maternelles

A. Florin (1991, 1995) démontre que dans les séances de langage en groupe classe (hétérogène), seuls les « grands parleurs » et les élèves les plus performants participent et tirent profit du dialogue avec l'adulte. Pendant ce temps, les autres élèves s'effacent, parlent peu, voire pas du tout. Ils sont en effet perdus à cause de la vitesse des échanges et de l'implicite scolaire qui se joue entre les élèves les mieux armés et l'adulte.

Suite à ses nombreuses observations et interventions en classe, M. Brigaudiot (2015) développe quant à elle, la notion "d'enfants prioritaires". Ce sont les enfants qui sont en décalage durable avec leurs camarades et que l'enseignant doit en priorité prendre en charge jusqu'à ce qu'ils réussissent. Ce sont précisément ces enfants-là qui ont le plus besoin de l'école et de l'étayage de l'enseignant.

Alors même que le cerveau de l'enfant dispose de toutes les ressources pour que le langage se développe, on constate dès l'âge de 3 ans des inégalités frappantes. A la lumière de cette réalité (même s'il ne faut pas négliger le versant développemental qui peut varier d'un enfant à l'autre sans être nécessairement alarmant), quelles pistes pédagogiques mettre en œuvre pour permettre aux élèves les moins performants à l'oral de progresser ?

## B. Des pistes d'organisation pédagogique

Un consensus existe aujourd'hui sur la nécessité de différencier son enseignement en fonction des besoins des élèves et *a fortiori* à la lumière des constats précédents. Plusieurs pistes sont proposées par les chercheurs et sont en cohérence avec les recommandations du récent compte rendu du Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO, 2017).

### 1. Quel travail en petits groupes ?

En ce qui concerne notre objet d'étude, A. Florin (1995, 2010) propose des pistes pédagogiques pour optimiser les apprentissages langagiers. Elle propose de favoriser une implication active de l'enfant<sup>5</sup> en créant des groupes de besoins revus régulièrement. Elle propose de considérer l'enfant dès son plus jeune âge comme un interlocuteur à part entière avec lequel l'adulte va verbaliser, expliciter et « mettre en mots » la démarche, les étapes successives pour y parvenir, etc. tout en adaptant son langage. Les groupes conversationnels sont constitués à partir de la quantité de langage produit (uniquement) et se basent sur le besoin de communiquer de l'élève en cherchant une réelle expression de sa part. Pour y parvenir, elle propose de diversifier les objectifs, les thèmes et les fonctions du langage, la structure des groupes d'élèves et les moyens d'intervention de l'adulte. Selon A. Florin (2010), ces groupes de besoins différenciés permettent aux petits parleurs de prendre progressivement confiance en eux au sein du groupe classe et de mieux profiter des séances collectives : ils font un « transfert de compétences ». Cependant, le compte rendu de la conférence de consensus du CNESCO autour de la question de la différenciation pédagogique nous met en garde contre deux tendances qui sont inefficaces pour garantir la réussite de tous les élèves : le « tout collectif » et le « tout individualisé ». Il ne s'agit donc pas d'isoler les élèves « petits parleurs » dans des groupes de manière systématique mais de trouver un équilibre entre des temps individualisés (de type groupe de besoin) et des temps collectifs.

M. Brigaudiot (2015) rappelle avec enthousiasme qu'il n'y a pas de fatalité à la difficulté et à l'échec et propose des pistes pour « une école moins injuste ». Elle fournit des conseils à l'attention des enseignants pour permettre aux élèves à besoins particuliers

---

<sup>5</sup> Rappelons que l'attention et l'engagement actif de l'élève sont deux des quatre indicateurs de la vitesse d'apprentissage selon S. Dehaene (2013, 2016).

de compenser leurs difficultés. Elle propose notamment de donner de l'avance aux élèves en leur lisant (plusieurs fois, à l'accueil par exemple) les récits qui feront l'objet de séances collectives. Ces moments d'attention conjointe, valorisants, peuvent avoir un effet bénéfique non seulement sur les apprentissages mais aussi sur l'estime de soi. Ainsi, l'effet décrit par A. Florin (seuls les plus performants tirent profit des séances de langage) peut être partiellement atténué. En outre, elle invite à : « lire, expliquer, expliquer, expliquer, la causalité, les émotions, les désirs, les croyances des personnages » (Brigaudiot, 2012). La triple itération du verbe expliquer revient non seulement à la mise en mots d'A. Florin (1991, 2010) mais aussi à la nécessité décrite par S. Cèbe et R. Goigoux (2012) de mettre en exergue les inférences causales dans les récits.

## 2. Utiliser la dictée à l'adulte dans sa diversité pour aider les élèves à besoins particuliers

Il nous a paru intéressant de questionner la dictée à l'adulte en tant qu'outil efficace de différenciation pédagogique. Au départ, on constate que l'enfant est dans l'oral et la tâche de l'adulte est avant tout d'écrire. Certains enfants restent dans l'oral, ils tiennent leur texte sémantiquement (ils se souviennent *grosso modo* de ce qu'ils ont à dire, mais de manière décousue et sans parvenir à proposer une verbalisation organisée) mais pas littéralement. Ils sont capables de faire un monologue (qui s'apparente souvent à une juxtaposition de phrases ou pseudo phrases, compréhensibles dans leur globalité) mais n'ont pas de registre de langue spécifique. Ils n'ont pas encore conscience des valeurs de la langue écrite. C'est pourquoi il est judicieux de rassembler les conditions qui favorisent la mise en mémoire de l'information : temps d'oralisation du projet d'écriture, discussion sur ses finalités, réalisation d'une trame de texte, etc. M. Brigaudiot (2015) propose également aux enfants les plus mal à l'aise avec ce type d'exercice, de s'approprier le contenu à dicter par le mime, la pratique théâtrale ou la réalisation de maquettes à raconter. Cette appropriation profonde du contenu va aider les élèves à « se retrouver » dans la production finale. Ils vont ainsi pouvoir identifier leur propre production (ou participation) tant l'activité de remémoration sera ancrée dans leur vécu.

Par ailleurs, l'exploitation des prises de paroles spontanées (explication d'un dessin, objet apporté en classe) peut se faire stylo à la main pour favoriser l'entrée dans l'écrit.

En dehors des dispositifs pédagogiques, les professionnels de l'éducation sont unanimes pour prôner une grande bienveillance vis-à-vis des élèves qui favorise une meilleure estime de soi. Cette bienveillance passe désormais par un recours à l'autoévaluation et à l'évaluation positive mais aussi par des feedbacks précis d'encouragement. Le compte rendu du CNESECO (2017), comme plusieurs travaux de chercheurs, met également en avant la nécessité d'un apprentissage explicite aussi bien sur les contenus, les objectifs, les démarches, la méthodologie. Il préconise finalement de maintenir un haut niveau d'exigence intellectuel global de façon à ce que la différenciation pédagogique ne soit plus assimilée à un nivellement par le bas ou à une simplification généralisée.

Les différents apports théoriques pluridisciplinaires nous permettent de mieux appréhender les mécanismes et les acteurs impliqués dans l'acquisition et le développement du développement du langage. Ils nous ont également fourni des clés d'analyse pour appréhender de manière critique la dictée à l'adulte en faisant un focus sur la compétence discursive narrative. Finalement, des constats empiriques ont amené à faire de la différenciation pédagogique une préoccupation centrale. A partir de là, quelle méthodologie adopter pour améliorer la structuration, et donc la qualité, du langage oral des élèves de Grande section ?

### I. Question de recherche et méthodologie adoptée

#### A. Problématique de travail et hypothèses

Les apports théoriques exposés dans la première partie nous ont amenés à considérer que la dictée à l'adulte proposait un exercice, certes scolaire, mais pouvant présenter des caractéristiques assez proches du schéma naturel de développement du langage (alternance de phases de réception et de production appuyées par des conduites d'étayage). Partant d'un modèle interactionniste proche des conditions naturelles, l'exercice scolaire de dictée à l'adulte permet de travailler à la fois des compétences orales et relatives à l'entrée dans l'écrit. Cet aller-retour constant entre l'oral et l'écrit nous a conduit à définir le langage d'évocation et l'oral scriptural qui permettent aux enfants de prendre du recul par rapport à la langue familière et d'acquérir des compétences linguistiques. Comme nous le rappellent les programmes pour l'école maternelle (MEN, 2015), le fait de bien parler s'apprend progressivement. Le fait « d'organiser un raisonnement chronologique ou un rapport de cause à conséquence » suppose un « usage élaboré du langage oral, produit d'une manière consciente, avec une attention portée à [la] construction autant qu'aux significations qu'il véhicule » (MEN, 2015). Cet oral « apparenté à l'écrit » se distingue par des critères observables qui varient en fonction des types de situation proposées. Parmi ces critères, on peut citer :

- La richesse lexicale : le vocabulaire employé est de plus en plus complexe et précis, adapté au contexte de prise de parole.
- La clarté du discours qui se manifeste par une baisse de la fréquence des hésitations, par une absence de reprise du sujet et par l'usage d'intonations appropriées.
- La construction syntaxique qui se traduit tout d'abord par l'usage de négations complètes, de phrases simples correctes, de phrases complexes mais aussi par des reprises pronominales adéquates et non redondantes (en lien avec la clarté du discours).
- La construction de la cohérence interne du discours qui se caractérise par une organisation élaborée de la chronologie et des relations de causalité. Ceci peut

s'observer grâce à la présence de plusieurs connecteurs qui jouent le rôle « d'organiseurs textuels » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Parmi eux, on note les connecteurs temporels et spatiaux ainsi que les « organisateurs de la mise en texte » (connecteurs énumératifs, marqueurs de topicalisation, marqueurs d'exemplification). Mais aussi, les « marqueurs de prise en charge énonciative » qui dénotent « l'émergence d'un point de vue » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994) ainsi que les connecteurs argumentatifs qui marquent « différentes relations entre les parties » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994).

Les compétences à construire pour les élèves sont donc multiples et complexes. En ce qui concerne la Grande section de maternelle, il nous a fallu faire des choix parmi ces critères. C'est pourquoi nous avons retenu des observables réalistes au regard du niveau de classe et en lien avec la conduite langagière narrative : la présence de connecteurs temporels et logiques ainsi que la verbalisation de phrases complexes. Pour autant, les constats d'inégalités très fortes en matière de développement langagier ainsi que des réflexions autour de la différenciation pédagogique nous ont amenés à réfléchir sur les moyens de faire progresser tous les élèves dans le cadre que nous nous sommes fixé.

A partir de là, nous avons voulu tester si un travail axé spécifiquement sur la dictée à l'adulte permettait aux élèves de Grande section de maternelle de mieux structurer leur langage oral lorsqu'ils sont dans une situation de production narrative.

Pour répondre à cette question directrice, nous avons émis trois hypothèses.

D'une part, la dictée à l'adulte permet à tous les élèves de structurer leur oral en utilisant des connecteurs logiques et temporels.

D'autre part, la dictée à l'adulte permet à tous les élèves de structurer leur oral en utilisant des phrases complexes.

En outre, utilisée comme outil de différenciation pédagogique, la dictée à l'adulte permet aux élèves qui présentent des difficultés dans le domaine du langage oral de progresser plus significativement que les élèves sans difficulté particulière.

## B. Type d'étude et méthodologie

### 1. De la difficulté d'élaborer un protocole pertinent scientifiquement sans laisser d'élèves dans le besoin

Dans un premier temps, nous avons prévu de mesurer les progrès des élèves d'une classe expérimentale par rapport à une classe témoin qui n'aurait que très peu pratiqué la dictée à l'adulte pendant l'année. Cependant, au fur et à mesure de nos lectures théoriques et des constatations de terrain, il nous a paru particulièrement pertinent et actuel d'intégrer un travail différencié. Les différentes études et constats de grandes inégalités dans le développement du langage en maternelle : « the early catastrophe » (Hart, Risley, 2003), les mises en garde d'A. Florin et la notion « d'élève prioritaire » définie par M. Brigaudiot (2015) nous ont donc amené à repenser à plusieurs reprises notre protocole de recherche. De plus, une bonne connaissance des élèves de la classe expérimentale a presque rendu nécessaire l'expérimentation d'un outil performant pour aider les élèves. La volonté de faire progresser les élèves qui en avaient le plus besoin s'est avérée prépondérante et nous a orienté vers une étude comparée. Finalement, nous avons choisi de mesurer l'effet de la dictée à l'adulte sur une classe expérimentale de Grande section de maternelle en faisant un focus sur un groupe d'élèves identifiés en amont comme à besoins particuliers dans le domaine du langage oral. Nous avons cherché à savoir non seulement si la dictée à l'adulte permettait aux élèves situés dans la norme de mieux structurer leur langage oral, en utilisant des connecteurs (temporels et logiques) ainsi que des phrases complexes, mais aussi à savoir si le travail différencié en utilisant la dictée à l'adulte permettait aux élèves à besoins particuliers de progresser de manière plus significative que les autres.

### 2. Plan de travail

Le protocole expérimental a débuté par un test initial, s'est poursuivi par un travail spécifique sur la dictée à l'adulte pendant six semaines (de février à avril 2017) et s'est terminé par un test final. Le protocole théorique prévoyait au départ une séance de dictée à l'adulte par jour de présence en classe pour l'ensemble du groupe et deux séances de dictée à l'adulte par jour de présence pour le groupe de besoin (soit respectivement 7 et 14 séances). Cependant, la réalité de la vie de classe nous a

contraint à supprimer certaines séances pour d'autres activités. Ainsi, les élèves ont au final bénéficié de 6 séances pour le groupe A (sans difficulté particulière dans le domaine du langage oral) et de 11 séances pour le groupe B (avec des difficultés d'expression orales).

## II. Contexte de l'étude

### A. Contexte socio-économique de la population de l'étude

Afin de mieux cerner le contexte général de la présente étude, il paraît important d'apporter quelques éléments statistiques de cadrage. La classe expérimentale se situe dans un village rural qui compte 1500 habitants (données INSEE pour l'année 2014). Le taux d'activité des 15-64 ans y est d'environ 70% en 2013. Parmi les actifs, on compte 19,7% de profession intermédiaires, 14,4% d'employés et 50,3% d'ouvriers en 2013. Au regard de ces statistiques, on peut donc affirmer que la plupart des familles appartient au milieu populaire. En effet, la part des cadres parmi les actifs en 2013 est de 7,9 % et le revenu annuel médian disponible était de 18369 euros. A titre indicatif, nous rappelons que 42,8 % des habitants de la commune sont peu ou pas diplômés en 2013.

### B. Echantillon expérimental

En suivant la logique de M. Brigaudiot (2015) qui démontre la pertinence du dispositif de dictée à l'adulte à partir de la moyenne section, mais surtout en Grande section de maternelle nous avons choisi de mener notre expérimentation auprès de ce public. Ce niveau représente le dernier stade du cycle 1, ce qui permet de mesurer avec finesse les acquis des élèves par rapport aux programmes qui fixent des « attendus en fin de cycle ». De plus, l'articulation entre l'oral et l'écrit est travaillée tout au long de l'année de Grande section de manière systématique, ce qui légitime notre choix.

Le groupe expérimental est constitué de 24 élèves (tous nés en 2011), répartis en 14 filles et 11 garçons. Aucun élève ne fait état d'une mesure de maintien. Les 24 élèves ont pour langue maternelle le français et 3 élèves fréquentent régulièrement la langue arabe dans leur sphère familiale. Une élève bénéficie d'un suivi psychologique

hebdomadaire au CAMSP et 2 élèves bénéficient d'un suivi orthophonique (difficultés articulatoires).

### C. Le groupe de besoin

La nécessité de proposer un travail différencié pour donner plus aux élèves qui en ont le plus besoin (*a fortiori* dans un milieu populaire) ainsi que la logique d'une étude comparée, nous ont amenés à constituer un groupe de besoin faisant l'objet d'un travail spécifique de dictée à l'adulte différent et complémentaire du groupe classe. Afin de s'affranchir au maximum de tout *a priori* inhérent à la connaissance des élèves et leur niveau général, le test initial a été conçu comme une évaluation diagnostique permettant d'identifier quels élèves avaient le plus besoin d'améliorer leur oral. Nous avons donc ciblé en priorité les élèves qui avaient produit un énoncé peu cohérent ou difficilement intelligible (soit 2 élèves), puis les élèves dont l'énoncé oral ne comportait aucune phrase complexe (soit 5 élèves). Nous avons par ailleurs remarqué que les deux critères combinés : énoncé non intelligible ou cohérent et absence de phrase complexe était souvent lié à une absence ou une quasi absence de connecteurs logiques et temporels. Le groupe de besoin est donc constitué de 7 élèves : 3 garçons (dont un suivi orthophonique) et 4 filles (dont un suivi psychologique au CAMSP).

## III. Outils et supports utilisés dans le cadre de l'étude

### A. Les outils des phases de test (initial et final)

#### 1. Les images séquentielles

Au regard de notre question de recherche qui concerne la structuration du langage oral en situation narrative, il a fallu concevoir un dispositif permettant aux élèves de prendre la parole facilement sans impliquer d'inhibition liée au vocabulaire et induisant une narration. En effet, M. Brigaudiot (2012) nous rappelle de manière claire et explicite qu'une suite d'images séquentielles ne raconte pas *ex nihilo*. Elle insiste sur le fait que « seul le langage permet de raconter », c'est donc à l'élève de produire une narration à partir du support donné. Si la disposition logique d'une suite d'image induit une narration, celle-ci ne va pas de soi et peut différer selon les élèves. Nous avons donc choisi de proposer quatre images séquentielles dans l'ordre et sans intrus aux

élèves. Ce dispositif permet d'éviter au maximum l'effet « page blanche » que peut provoquer une seule consigne orale sans support (du type « raconte-moi l'histoire de »). De plus, afin d'obtenir des transcriptions précises, nous avons fait en sorte que les élèves prennent la parole pendant un temps court (entre 30 secondes et une minute en moyenne). Ce choix s'explique aussi par une volonté de ne pas mettre en échec les élèves qui peinent à prendre la parole dans une situation scolaire et/ou duelle avec l'adulte.

D'autres situations inductrices de langage auraient pu être choisies comme le fait de légender un dessin ou de raconter la suite ou la fin d'une histoire vue en classe. La première option a rapidement été écartée puisque le dessin ne représente pas toujours une histoire. Il s'agit souvent d'une représentation figée dans le temps où les relations causales n'ont pas forcément leur place. Or ce sont bien ces critères que nous souhaitons analyser. La deuxième option aurait pu constituer un support intéressant pour mesurer les progrès des élèves. Cependant, elle présente un inconvénient majeur. Raconter la suite ou la fin d'une histoire, nécessite de la part de l'élève une invention pure qui peut occuper toutes ses ressources cognitives sans qu'il parvienne à mettre ses idées en mots. Ainsi confronté à un degré élevé d'abstraction, certains élèves auraient pu se sentir en situation d'échec et n'aurait ainsi pas pu prendre la parole. Dans un souci de favoriser le plus possible l'égalité entre les élèves, notre choix s'est donc orienté vers le support illustré.

La série d'images choisie<sup>6</sup> présente l'histoire d'un lapin qui entre dans un potager pendant la nuit. Il y découvre un champ entier de carottes prêtes à être dégustées. Il décide alors de déterrer une carotte puis de la manger<sup>7</sup>. Les images séquentielles ont volontairement été choisies simples et explicites. En effet, les graphismes en jeu sont clairs et réalistes (couleurs franches et illustrations fidèles au réel sans détails superflus). Nous avons exclu des images qui auraient pu créer des inégalités de prise de parole : situations vécues par certains et non par d'autres<sup>8</sup>, vocabulaire prérequis trop complexe et ainsi trop discriminant, illustrations implicites ou complexes qui auraient pu perturber l'accès direct au sens et à la narration implicite.

---

<sup>6</sup> MAUFFREY, Annick, COHEN, Isdey. *Suites chronologiques*. Nathan, 2003.

<sup>7</sup> Voir annexe n°1, p. 65.

<sup>8</sup> M. Brigaudiot rappelle qu'il faut choisir avec soin les supports de prise de parole de manière à ce qu'il fasse effectivement écho au vécu de l'élève (exemple du petit déjeuner apporté au lit totalement inefficace en REP).

En outre, dans une logique d'objectivité, les images séquentielles choisies n'ont pas fait l'objet d'une présentation ou d'une exploitation en classe. Elles n'ont servi que dans les deux situations de test (initial et final) sans jamais constituer un support d'apprentissage en classe.

## 2. Collecte des données : enregistrement des énoncés oraux

La collecte des données s'est effectuée au cours des deux phases de test : en amont et en aval du travail spécifique de dictée à l'adulte. Les productions orales ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone numérique puis retranscrites<sup>9</sup>. Les auditions se sont déroulées de manière individuelle dans le coin bibliothèque de la classe, aménagé pour l'occasion. Nous avons fait le choix de rester dans la classe pour que les élèves les plus timides ne soient pas perturbés par un changement de cadre ou par la situation duelle de l'exercice. Le projet a d'abord été présenté à l'ensemble du groupe classe de façon synthétique. Puis, il a été rappelé à chaque élève qu'il allait être enregistré avec un dictaphone et que cet enregistrement était uniquement là pour que l'on puisse se souvenir de tout ce qui avait été dit, sans en oublier. Cette précaution a été prise pour désamorcer l'effet « évaluation » dont est souvent porteur l'enseignant et qui peut freiner certains élèves voire les bloquer totalement dans la production verbale. Les quatre images séquentielles ont été placées dans l'ordre devant l'élève qui a ensuite eu une minute pour les regarder. Puis, à la fin du temps imparti, la même consigne a été donnée à chaque élève, à savoir : « raconte-moi une histoire à partir de ces images ».

## 3. La grille d'analyse des productions orales

Pour analyser les énoncés oraux produits (puis retranscrits) dans les deux phases de test, nous avons conçu une grille d'observation et d'analyse unique basée sur plusieurs critères observables<sup>10</sup>. Ceux-ci ont été choisis en fonction de notre question de recherche et de nos hypothèses, à la lumière des apports théoriques exposés en première partie. Les indicateurs retenus concernent d'une part des caractéristiques de l'oral scriptural et des caractéristiques propres à la conduite discursive narrative. La grille d'analyse s'articule donc autour de deux pôles : les caractéristiques formelles

---

<sup>9</sup> Voir annexes n°2 et n°3, p. 66, 67.

<sup>10</sup> Voir annexe n°4, p. 68.

propres à l'oral scriptural (s'observant avec les indicateurs de type de phrases : simple ou complexe) et l'organisation ; la cohérence textuelle de l'énoncé propres au récit. Les indicateurs retenus sont donc la cohérence (énoncé proposé en adéquation avec le sujet proposé), le respect d'une chronologie (connecteurs temporels et temps verbaux du passé) et une organisation logique propre à la narration (présence de connecteurs logiques, d'enchaînement causal).

#### 4. Méthode d'analyse des données

Nous avons fait le choix de proposer aux élèves le même test avant le travail spécifique en dictée à l'adulte, et après. Les deux phases de test ont donc été identiques aussi bien du point de vue de l'organisation que de l'analyse. Nous avons par la suite comparé les productions orales des élèves pour mesurer leur progrès personnel. A l'aide des indicateurs choisis, notre analyse a surtout été quantitative. De plus, pour répondre à notre troisième hypothèse qui vise à vérifier que la dictée à l'adulte permet aux élèves repérés en difficulté de progresser de manière plus significative que les autres, nous avons comparé les progrès des élèves du groupe de besoin et ceux du groupe témoin. Pour cela, nous avons comparé le nombre d'élève du groupe témoin pour qui l'énoncé oral s'était clairement amélioré (regard quantitatif sur les indicateurs de la grille) et le nombre d'élève du groupe de besoin pour qui l'oral s'était également clairement amélioré.

#### B. Les activités de dictée à l'adulte

Notre question de recherche nous a amené à considérer la dictée à l'adulte comme un moyen (un outil) et non comme une fin (un objet d'étude). A ce titre, nous n'avons pas détaillé les séances et leur déroulement. Malgré tout, nous nous sommes efforcés de mettre en œuvre avec le plus de rigueur possible les nombreux conseils pratiques prodigués par M. Brigaudiot (2010, 2015) pour proposer des situations de dictée à l'adulte riches et efficaces. En recoupant les recommandations d'A. Florin (1991, 1995, 2010) de M. Brigaudiot (2010, 2015) et du CNESEO (2017), nous avons choisi de maintenir des activités en grand groupe pour tous les élèves et de proposer des activités spécifiques au groupe de besoin.

Pour travailler sur la compétence narrative, nous avons travaillé en collectif sur plusieurs albums de Christian Voltz. Il s'agissait à chaque fois d'écrire un résumé

d'album à taper sur ordinateur pour le publier dans le cahier de vie de la classe<sup>11</sup>. Les hasards de la vie de classe nous ont aussi amené à écrire une lettre à un élève ayant déménagé<sup>12</sup>. Nous avons à chaque fois proposé un travail sous la forme : recueil des données à écrire, premier jet, révision, finalisation.

Avec le groupe de besoin, nous avons axé notre travail sur des situations vécues en classe : raconter comment nous avons fabriqué du chocolat pour Pâques<sup>13</sup>, raconter comment nous avons planté nos graines et comment nous les avons entretenues<sup>14</sup>, raconter l'histoire du Petit Chaperon Rouge<sup>15</sup> après l'avoir mimé à plusieurs reprises en salle de motricité et à l'aide d'une maquette. Nous avons aussi saisi l'opportunité de travailler ponctuellement de façon duelle avec les élèves qui dictaient ce qu'ils avaient dessiné<sup>16</sup>, ce qu'ils avaient apporté en classe.

---

<sup>11</sup> Voir annexe n°5, p. 69.

<sup>12</sup> Voir annexe n°6, p. 70.

<sup>13</sup> Voir annexe n°7, p. 71.

<sup>14</sup> Voir annexe n°8, p. 72.

<sup>15</sup> Voir annexe n°9, p. 73.

<sup>16</sup> Voir annexe n°10, p. 74.

---

## Résultats de l'étude

---

Avant de présenter les résultats de notre étude, rappelons que nous cherchons à mesurer l'influence de la dictée à l'adulte sur la structuration des énoncés oraux produits par les élèves de Grande section en situation narrative. La structuration de l'oral peut se mesurer par de très nombreux indicateurs, aussi nous avons choisi de nous focaliser sur deux pôles en lien avec notre question de recherche : d'une part l'utilisation de connecteurs temporels et logiques (qui renvoient à la cohérence textuelle du récit et à la compétence discursive narrative), d'autre part l'utilisation de phrases complexes (qui relève davantage des caractéristiques de l'oral scriptural). A partir de là, nous avons également testé si la dictée à l'adulte présentait un outil de différenciation efficace auprès des élèves repérés en difficulté dans le domaine concerné.

Nous détaillerons donc nos résultats en les déclinant par hypothèse. De plus, afin de faciliter leur lecture, nous désignerons par « groupe classe », l'ensemble des élèves ayant produit des énoncés oraux, par groupe A, le groupe d'élève sans difficulté particulière dans le domaine du langage oral et par groupe B, le groupe de besoin.

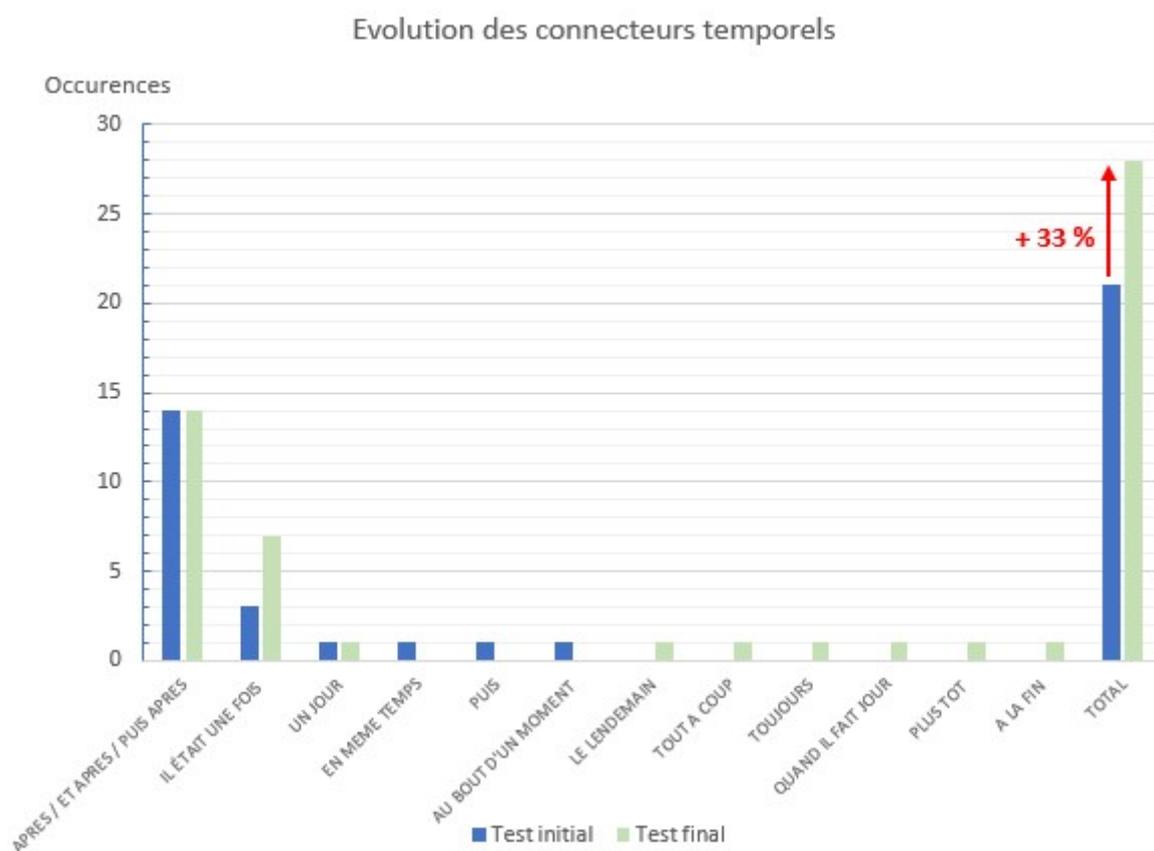
### I. La dictée à l'adulte a-t-elle permis de structurer l'oral des élèves en utilisant davantage de connecteurs ?

Les connecteurs sont des mots ou des locutions invariables, appartenant à différentes classes grammaticales qui marquent un rapport de sens entre des propositions, des phrases ou des parties de texte (Eluerd, 2008). Ce sont des « termes de liaison et de structuration [qui marquent] des relations entre les propositions ou entre les séquences qui composent le texte [...] en indiquant les articulations du discours » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Ils ont un « rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation » et « assurent l'organisation d'un texte » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Dans les récits, ils sont nombreux et mettent en relief l'organisation de l'énoncé en facilitant la compréhension. Parmi les connecteurs, on distingue notamment les connecteurs temporels et les connecteurs logiques.

## A. Les connecteurs temporels

Comme les connecteurs spatiaux, les connecteurs temporels « sont surtout spécialisés dans le récit (narration ou description) » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Les connecteurs temporels marquent plus spécifiquement une « succession chronologique ». Ils organisent le propos en étapes pour permettre au lecteur de se situer dans l'histoire. Ils participent à l'élaboration d'une bonne représentation mentale du déroulé de la situation.

### 1. Typologie des connecteurs temporels employés



Dans la phase de test initial, 6 connecteurs temporels différents ont été utilisés par le groupe classe avec un usage prépondérant de « après » et assimilés (« et après », « puis après ») à raison de 14 occurrences. La locution : « il était une fois » a été utilisée à trois reprises. Par ailleurs, on note la présence marginale de « puis » (1 occurrence), « un jour » (1), « en même temps » (1), « au bout d'un moment » (1).

Dans la phase finale de test final, 9 connecteurs temporels ont été répertoriés, avec une fréquence très marquée pour « après » et assimilés (14 occurrences) et « il était

une fois » (7 occurrences). Les autres connecteurs employés sont : « un jour » (1) « le lendemain » (1), « tout à coup » (1), « toujours » (1), « quand il fait jour » (1), « plus tôt » (1), « à la fin » (1).

## 2. Evolution chiffrée

D'un point de vue quantitatif, 21 connecteurs temporels étaient employés (dans l'ensemble des prises de parole) dans la phase initiale et 28 dans la phase finale, soit une augmentation de 33%.

Dans la phase de test initial, le groupe classe utilisait en moyenne 1 connecteur temporel par énoncé contre 1,5 en phase de test final. On constate donc un léger accroissement du nombre moyen de connecteur utilisé. Pour affiner ce constat, on remarque que le pourcentage d'énoncés présentant au moins un connecteur temporel est passé de 63% en phase initiale à 84% en phase finale. Ceci démontre que davantage d'élèves ont employé au moins un connecteur temporel pour structurer leur énoncé. Si la fréquence ne démontre pas une évolution très importante, le type de connecteurs majoritairement utilisé est particulièrement révélateur.

On remarque également un accroissement du panel de connecteurs temporels utilisés passant de 6 connecteurs en phase initiale à 9 connecteurs en phase finale, soit une augmentation de 50%.

On peut donc dire que la dictée à l'adulte a permis au groupe classe d'accroître légèrement le nombre de connecteurs temporels utilisés par énoncé. Elle a surtout permis à plus d'élèves de structurer leur oral autour d'au moins un connecteur temporel.

## 3. Commentaire des résultats

On peut supposer que la brièveté des énoncés oraux induits par la succession des quatre images séquentielles n'a pas rendu nécessaire une articulation logique complexe. Ceci explique la prépondérance du connecteur « après » qui suffit à la bonne compréhension de l'histoire. En effet, la prise de parole étant relativement courte (entre 30 secondes et 1 minute) la multiplication des connecteurs temporels serait presque artificielle. Nous pouvons également supposer que l'articulation chronologique était implicite dans le schéma mental sans que l'élève l'exprime. Ainsi,

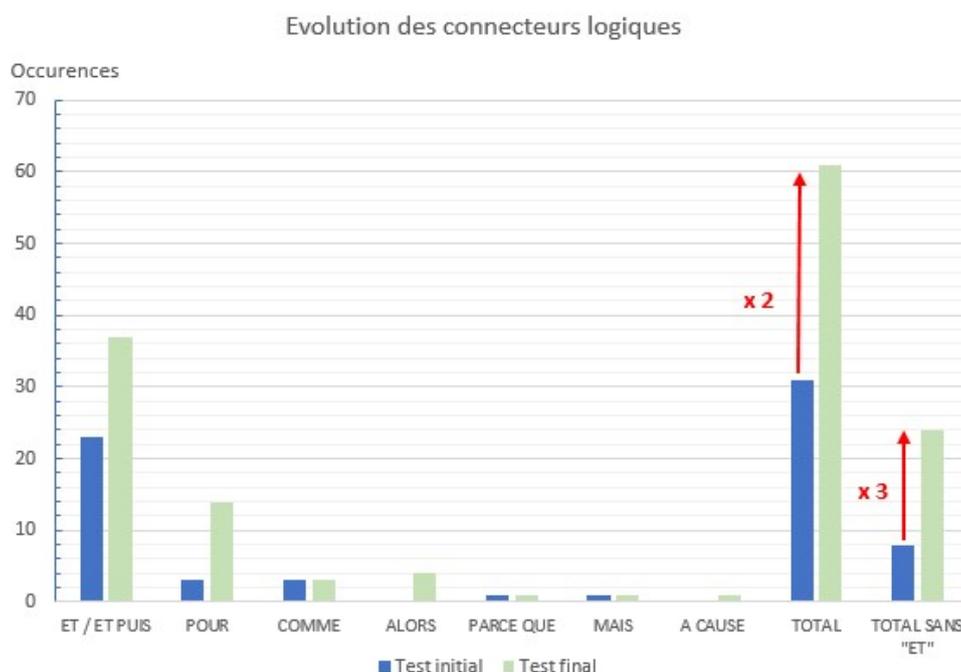
« dans un [énoncé] narratif où la succession chronologique est relativement simple, la succession des énoncés suffit souvent à figurer le déroulement chronologique, sans qu'il soit nécessaire d'utiliser massivement des connecteurs temporels » nous rappellent M. Riegel, J.C. Pellat et R. Rioul (1994). Cette hypothèse serait confortée par le fait que tous les élèves du groupe A ont produit un énoncé chronologiquement correct dès le premier test.

L'accroissement très sensible du nombre d'occurrences de l'expression « il était une fois » démontre un réel engagement dans le processus d'appropriation de la compétence discursive narrative. Certains élèves ont identifié la formule « il était une fois » très employée dans les contes et l'ont transposée dans l'exercice. Il y a donc pour eux une relation entre le verbe « raconter » (présent dans la consigne) et la formule temporelle d'introduction des contes. Ceci témoigne d'une première assimilation des codes littéraires et participe à la construction d'une culture commune. Ceci atteste également d'une appropriation de la compétence narrative.

## B. Les connecteurs logiques

Les connecteurs logiques sont les plus fréquents dans la langue française et marquent un rapport logique entre les blocs textuels (Eluerd, 2008). Ils expriment une multitude de relations logiques qui ne nécessitent pas le même degré d'abstraction : cause, conséquence, but, hypothèse, concession, opposition, addition, alternative... Ces connecteurs sont des marqueurs explicites du cheminement du texte et participent à sa bonne compréhension par le destinataire.

## 1. Typologie des connecteurs logiques employés



Dans les deux phases de test, c'est la conjonction de coordination à valeur additive : « et » (et assimilés du type « et puis » à valeur additive et non temporelle) qui est la plus employée par le groupe classe à raison de 23 occurrences en phase initiale et 37 en phase finale.

Dans la phase de test initial, les autres connecteurs logiques utilisés sont la préposition « pour » exprimant le but et la conjonction de subordination « comme » exprimant la cause (respectivement : 3 occurrences). Plus rarement, on note la présence de la conjonction de coordination « mais » exprimant l'opposition (1) et la locution conjonctive exprimant la cause : « parce que » (1).

Dans la phase finale de test, on retrouve les mêmes connecteurs que dans la phase initiale avec des fréquences identiques : « comme » (3), « parce que » (1), « mais » (1), ou bien différentes. C'est le cas de la préposition « pour », qui passe de 3 à 14 occurrences. D'autres connecteurs apparaissent en phase de test final : l'adverbe « alors » exprimant la conséquence (1) et la locution partiellement erronée mais intelligible « à cause que » (1).

## 2. Evolution chiffrée

D'un point de vue quantitatif, 31 connecteurs logiques ont été employés pendant le test initial (ensemble des prises de parole) et 61 pendant le test final, soit une augmentation de 97%. Le groupe classe emploie en moyenne, 1,6 connecteurs logiques dans la phase de test initial contre une moyenne de 3,2 au test final. Si on s'en tient à ce constat, on peut dire que le nombre de connecteurs logiques moyen utilisé à l'oral a doublé.

Cependant, pour pondérer cette observation, nous avons isolé le cas de la conjonction de coordination « et » qui marque le degré de relation le plus simple (l'addition) pour ne conserver que les connecteurs exprimant d'autres valeurs (qui nécessitent un plus grand degré d'abstraction). Ainsi, si on ne comptabilise pas les connecteurs additifs, on constate que 8 connecteurs sont utilisés en phase initiale contre 24 en phase finale, leur nombre a donc triplé. Ceci nous permet ainsi d'affiner notre constat en comptabilisant les connecteurs qui apportent une architecture structurelle au récit.

Comme pour les connecteurs temporels, on remarque un accroissement du répertoire de connecteurs logiques utilisés qui passe de 5 (test initial) à 7 (test final). On note donc une augmentation de 40% du panel de connecteurs logiques utilisés.

## 3. Interprétation des résultats

Le format du test, composé de quatre images séquentielles juxtaposées, peut expliquer la multiplication des connecteurs logiques additifs (« et », « et puis »). Les élèves ont ainsi traité les informations de la première image et ont ensuite ajouté les informations de la seconde et ainsi de suite pour former une histoire. De plus, l'abondance de ce type de connecteur simple montrent que les élèves ont cherché à donner un maximum d'informations en un minimum de temps à l'auditeur.

Les connecteurs logiques utilisés uniquement en phase finale (« alors », « à cause ») témoignent d'une prise de distance par rapport au support fourni et une réelle volonté de créer du lien entre les images. Cette évolution montre une capacité à effectuer des inférences causales et à se projeter dans la psyché du personnage. L'apparition de connecteurs plus complexes traduit un degré d'abstraction plus élevé chez certains élèves mais aussi une meilleure compréhension de la trame narrative induite par les images séquentielles. En effet, R. Goigoux et S. Cèbe (2012) montrent qu'une

meilleure compréhension de l'histoire est un prérequis nécessaire (mais non suffisant) à la production.

Au regard des différents résultats présentés, nous pouvons dire que notre première hypothèse se vérifie dans la mesure où la dictée à l'adulte a permis au groupe classe de mieux structurer sa production orale narrative en utilisant davantage de connecteurs temporels et logiques. En plus d'un accroissement quantitatif pour les deux types de connecteurs, on observe une évolution qualitative des connecteurs logiques qui peut traduire un début d'appropriation de la compétence discursive narrative.

## II. La dictée à l'adulte a-t-elle permis de structurer l'oral des élèves en utilisant davantage de phrases complexes ?

### A. Des obstacles méthodologiques

#### 1. Les limites de la transcription

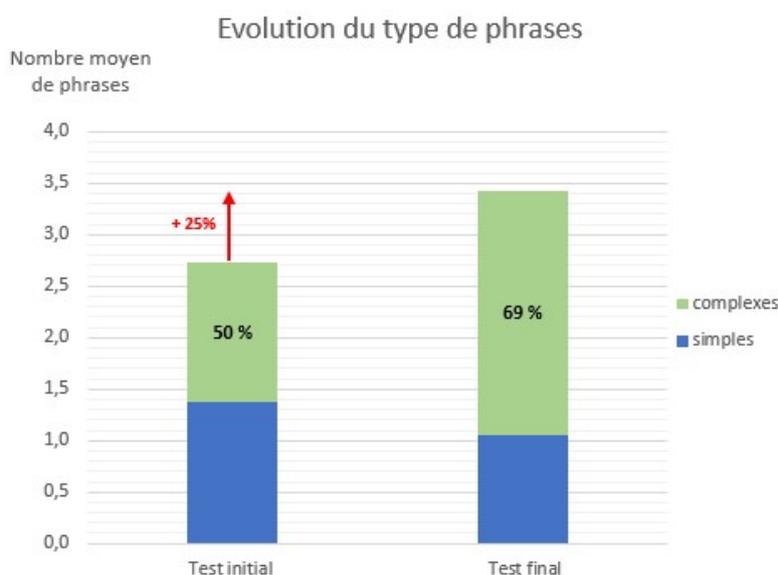
Avant toute exposition des résultats, nous tenons à attirer l'attention du lecteur sur la complexité de la transcription des productions orales des élèves. En effet, même si celles-ci ont été enregistrées et transcrites avec rigueur, la notion de phrase -certes pertinente à l'écrit- est parfois problématique à l'oral, *a fortiori* pour des élèves de maternelle. Dans la mesure où certains élèves hésitent, se reprennent (parfois avec une conjonction de coordination de type « et »), font des pauses..., il est parfois difficile de savoir si nous devons transcrire par une virgule, par deux points ou bien par un point. Aussi, nous avons fait le choix de nous fier aux intonations des élèves, à leurs temps de pause et aux unités sémantiques pour arbitrer la transcription. Gardons donc en tête que les résultats présentés contiennent une part incontournable d'interprétation.

#### 2. La phrase complexe : une définition opérante à l'écrit, problématique à l'oral

« L'oral et l'écrit ne sont pas égaux devant la norme », rappellent M. Riegel, J.C. Pellat et R. Rioul (1994). En effet, la distinction entre une phrase simple et une phrase complexe est aisée à repérer à l'écrit, d'un point de vue formel. Une phrase simple est

constituée d'une seule proposition indépendante contenant un verbe conjugué. A l'inverse, « syntaxiquement, une phrase est complexe si elle possède globalement les attributs définitoires de la phrase : elle a un type et l'unité mélodique correspondante, s'interprète comme une structure prédicative et peut constituer un énoncé complet [...] Elle comprend un constituant qui, ayant lui-même la structure d'une phrase, se trouve ainsi être en relation de dépendance ou d'association avec une autre structure de phrase » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). La phrase complexe est composée d'une ou plusieurs propositions s'insérant dans une « phrase constituée dite matrice » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Elles se distinguent selon leur « mode de composition » : juxtaposition, coordination, subordination, insertion. Ces définitions, quoique très précises, ont parfois posé des problèmes de classification des phrases produites par les élèves. En effet, la distinction entre une phrase complexe correcte et la succession de phrases simples accolées n'est pas évidente à discerner à l'oral. Plus généralement, analyser l'oral d'un élève en passant par des indicateurs propres à l'écrit pose inévitablement des problèmes puisque l'oral est par définition plus souple que l'écrit. Cet obstacle, couplé à celui de la transcription, nous invite donc à une interprétation nuancée des résultats suivants.

## B. Données chiffrées



Au cumul en phase initiale, 52 phrases ont été produites (2,7 phrases par énoncé en moyenne) se répartissant équitablement en 26 phrases simples et 26 phrases complexes. Au cours du test final, 65 phrases ont été produites (3,4 phrases par

énoncé en moyenne) dont 20 phrases simples et 45 phrases complexes. En phase de test initial, on a en moyenne 1,4 phrase complexe par énoncé, contre 2,4 phrases complexes en phase finale, soit une phrase de plus par énoncé en moyenne.

On constate donc une augmentation non seulement du nombre de phrases produites (+25%), mais aussi une modification de la répartition en phrases simples et complexes. En phase initiale, une phrase sur deux est une phrase complexe alors qu'en phase finale, 69% des phrases produites sont des phrases complexes.

### C. Interprétation des résultats

L'accroissement du nombre de phrase complexe est directement lié à l'accroissement du nombre de connecteurs logiques utilisés. En effet, ceux-ci permettent aux élèves de construire des propos plus structurés d'un point de vue textuel en verbalisant des éléments implicites (relations causales, but des personnages).

D'après ces résultats, qui sont à considérer avec les précautions exposées plus haut, nous pouvons dire que le travail de dictée à l'adulte a permis à tous les élèves de produire davantage de phrases complexes.

## III. La dictée à l'adulte a-t-elle permis aux élèves du groupe de besoin de progresser plus que les autres dans les compétences travaillées spécifiquement ?

### A. Cohérence, cohésion et chronologie

#### 1. Repères terminologiques

Même si les indicateurs de cohérence, de cohésion et de chronologie globale de l'énoncé ne font pas partie de nos hypothèses initiales, nous avons tenu à les intégrer dans la grille d'analyse des productions orales. En effet, ceci nous paraît être un prérequis à toute analyse qualitative de l'énoncé produit.

Nous appelons intelligibilité, le fait que l'énoncé produit soit globalement compréhensible (même s'il est hors sujet). La cohérence d'un énoncé peut être définie par quatre règles structurelles ou « méta-règles » (Charolles, 1978) :

- Méta-règle de répétition : énoncé « suivi », à « développement homogène et continu », sans rupture.
- Méta-règle de progression : l'énoncé présente un « apport sémantique constamment renouvelé » et ne doit pas être une répétition indéfinie des mêmes données.
- Méta-règle de non contradiction : un élément de l'énoncé ne peut pas venir contredire une observation antérieure, sauf effet stylistique délibéré.
- Méta-règle de relation : nécessité que les faits exposés soient reliés entre eux.

Contrairement à Charolles, Riegel, Pellat & Rioul (1994) font la distinction entre cohérence et cohésion du discours. La « cohésion » se rapporte aux « relations internes de l'énoncé » alors que la « cohérence » se rapporte aux « relations externes de l'énoncé avec la situation ». Ce qui nous intéresse de ce point de vue, est donc la « cohésion » qui « caractérise la bonne formation architecturale du texte, assurée par les relations sémantiques entre [les] parties consécutives ». A partir de ces éléments complexes de définition qui s'appliquent à des énoncés longs et construits, nous avons effectué une synthèse opérante pour analyser des énoncés d'enfants de maternelle. Nous avons donc appelé cohérence le respect du thème choisi (ici l'histoire d'un lapin entrant dans un potager) associé à l'intelligibilité de l'énoncé produit. La chronologie globale renvoie à un énoncé qui évoque les événements présentés sur les images séquentielles dans l'ordre chronologique.

## 2. Résultats chiffrés

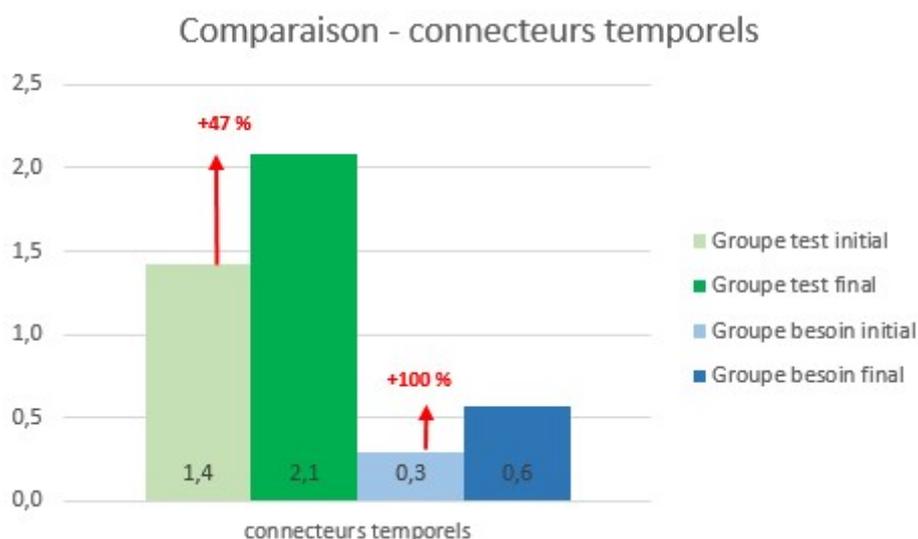
L'ensemble des élèves (groupes A et B) a produit dès le test initial un énoncé en respectant le thème proposé (un lapin dans un jardin). En revanche, 2 élèves du groupe de besoin ont produit des énoncés incohérents (succession de mots isolés, repris ou répétés, emploi de verbes sans sujet) qui les rendaient inintelligibles. Si on traduit ce constat statistiquement cela revient à dire qu'en phase initiale : 100% des élèves du groupe A ont réussi à produire un énoncé cohérent, alors que 71% des élèves du groupe de besoin ont réussi. De plus, 3 élèves du groupe de besoin n'ont pas réussi à produire un énoncé qui respectait la chronologie générale induite par les images séquentielles. On notait ainsi des ellipses, des retours en arrière, des histoires à rebours qui changeaient de « sens » en cours d'énoncé. Si tous les élèves du groupe

A ont réussi à produire un énoncé chronologique, seuls 57% des élèves du groupe B ont réussi à le faire.

Dans la phase de test final, tous les élèves du groupe de besoin ont réussi à produire un énoncé cohérent et chronologiquement correct. Nous pouvons donc dire que la dictée à l'adulte a permis à tous les élèves du groupe de besoin de produire un oral plus structuré d'un point de vue qualitatif.

## B. Les connecteurs

### 1. Les connecteurs temporels



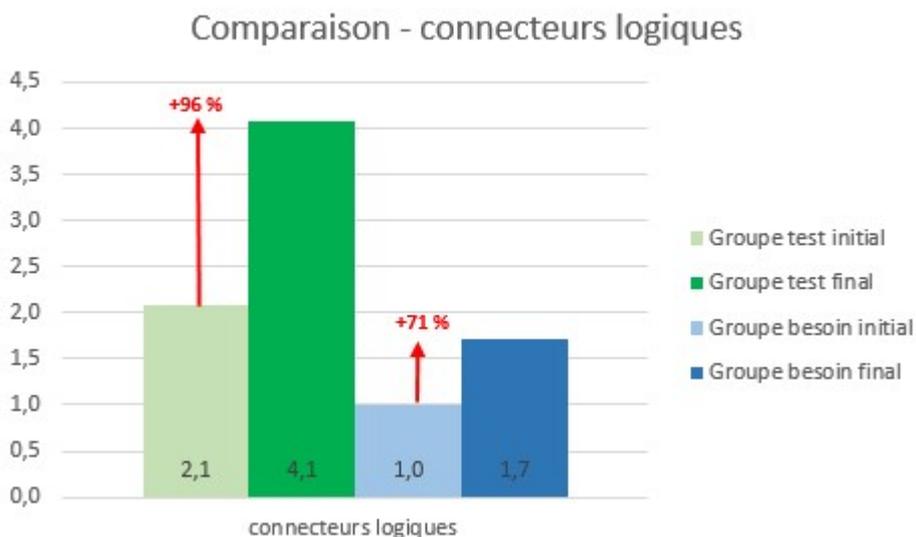
En phase de test initial, 29% du groupe de besoin utilisaient au moins un connecteur temporel contre 83% dans le groupe A. De plus, le groupe A utilisait en moyenne 1,4 connecteur par énoncé contre 0,3 pour le groupe B. On constate ainsi un très fort écart entre les deux groupes.

Au cours du test final, 57% du groupe de besoin employait au moins un connecteur temporel contre 100% pour le groupe A. Ce dernier utilisait en moyenne 2,1 connecteurs temporels contre 0,6 pour le groupe B. On observe ainsi que le nombre moyen de connecteurs temporels utilisé par le groupe B a doublé, et a augmenté de 47% pour le groupe A, ce qui traduit un progrès beaucoup plus important pour le groupe de besoin.

Si tous les élèves du groupe A ont réussi à utiliser au moins un connecteur temporel dans leur production orale finale, 57% du groupe de besoin y est parvenu en phase

finale de test. On remarque donc une évolution positive pour le groupe de besoin, sans toutefois rattraper le niveau du groupe A. D'un point de vue qualitatif, le seul connecteur temporel utilisé par le groupe de besoin dans les deux phases de test est « après » (ou assimilé : « et après »). On ne constate donc pas d'enrichissement du répertoire de connecteurs temporels.

## 2. Les connecteurs logiques



Au cours du test initial, 57% des énoncés du groupe de besoin présentaient au moins un connecteur logique contre 67% des énoncés du groupe B. Le groupe A employait en moyenne 2,1 connecteurs logiques par énoncé et le groupe B en employait 1.

Au cours du test final, 86% des énoncés du groupe de besoin présentaient au moins un connecteur logique et l'ensemble des énoncés du groupe A comportait au moins un connecteur logique. D'un point de vue quantitatif, le groupe A utilisait en moyenne 4,1 connecteurs logiques par énoncé et le groupe de besoin 1,7.

Le groupe A a donc presque doublé (augmentation de 96%) le nombre moyen de connecteurs logiques par énoncé alors que dans le groupe de besoin l'augmentation du nombre moyen de connecteurs logiques est de 71%. Le groupe A a donc progressé de manière plus significative que le groupe B.

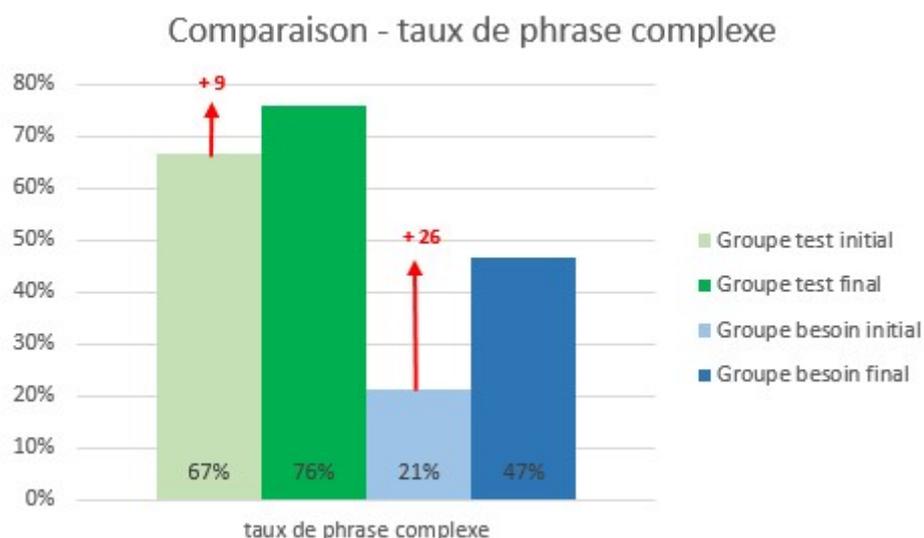
Pour affiner notre constat, nous avons repris la variable du nombre moyen de connecteurs logiques utilisés sauf la conjonction de coordination « et » pour mesurer l'évolution des autres connecteurs logiques plus abstraits. Ainsi, le nombre moyen de connecteurs logiques sauf « et » est passé de 0,75 à 1,67 pour le groupe A, soit une

augmentation de 123%. Le nombre moyen de connecteurs logiques sauf « et » est passé de 0,14 à 0,57 pour le groupe de besoin, soit une augmentation de 307%. On peut donc dire que le groupe de besoin a multiplié par 4 son nombre moyen de connecteurs logiques sauf « et » employé par énoncé entre la phase initiale et la phase finale de test.

D'un point de vue qualitatif, on observe une légère évolution du panel de connecteurs logiques entre le test initial et le test final. Seuls « et » et « pour » étaient utilisés au départ, auxquels se sont ajoutés : « puis » et « alors ».

Au regard de ces résultats, on peut dire que la dictée à l'adulte a permis au groupe de besoin d'accroître le nombre moyen de connecteurs logiques utilisés par énoncé. Elle a permis à 4 élèves sur 7 d'utiliser au moins un connecteur temporel et à 6 élèves sur 7 d'utiliser au moins un connecteur logique par énoncé. Le dispositif a donc permis aux élèves du groupe de besoin de structurer leur oral en utilisant davantage de connecteurs. Néanmoins, le protocole expérimental mis en place n'a pas permis aux élèves de combler totalement l'écart avec le groupe A.

### C. Les phrases simples et complexes

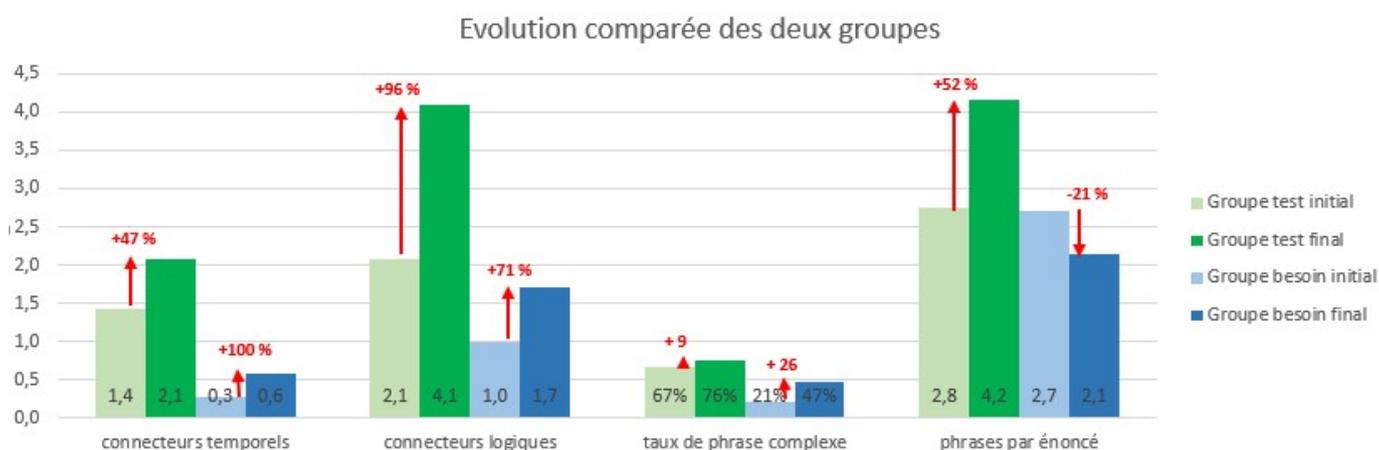


Pour le groupe A, 67% des phrases produites en phase initiale sont des phrases complexes contre 76 % en phase finale, soit une augmentation de 9 points. En phase initiale de test dans le groupe de besoin, 21% des phrases produites sont des phrases complexes contre 47% en phase finale, soit une augmentation de 26 points. Le groupe de besoin a donc progressé de manière plus significative que le groupe A.

Si tous les élèves du groupe A parviennent à employer au moins une phrase complexe dès le test initial, pour le groupe de besoin on constate une évolution sensible passant de 29% à 71% de réussite, entre le test initial et le test final.

Ces résultats nous permettent d'affirmer que la dictée à l'adulte a permis au groupe de besoin d'utiliser davantage de phrases complexes dans une production orale narrative. Pour autant, la totalité des élèves du groupe de besoin n'y est pas parvenue à la fin de l'expérimentation. Nous constatons donc une évolution positive mais non suffisante pour égaler le niveau atteint par le groupe A.

#### D. Interprétation synthétique des résultats



Nous pouvons donc dire que la dictée à l'adulte a permis à tous les élèves à besoins spécifiques dans le domaine du langage oral de produire un énoncé cohérent et chronologiquement correct. Le travail spécifique avec cet outil a permis un accroissement quantitatif et qualitatif des connecteurs utilisés. Par ailleurs, la dictée à l'adulte a permis à un plus grand nombre d'élèves du groupe de besoin d'utiliser au moins une phrase complexe par énoncé. Nous pouvons ainsi affirmer que la dictée à l'adulte a permis aux élèves du groupe de besoin de progresser dans la structuration de leur oral en situation narrative. Par ailleurs, les élèves du groupe de besoin ont plus progressé (quantitativement) que le groupe A dans l'utilisation de connecteurs temporels, et dans l'emploi de phrases complexes.

Cependant, notre hypothèse ne se vérifie qu'en partie puisque malgré un progrès réel, les élèves du groupe de besoin ne sont pas parvenus au même niveau moyen que le reste de la classe à la fin du protocole expérimental, et ce pour les trois critères que

nous avons observés : connecteurs temporels, connecteurs logiques et emploi de phrases complexes.

---

## Discussion

---

### I. Qualification des résultats à la lumière des apports théoriques

Les résultats présentés sont cohérents avec les différents apports de la recherche et avec les recommandations des programmes officiels pour l'école maternelle. D'un point de vue quantitatif, la dictée à l'adulte a permis à l'ensemble des élèves d'utiliser davantage de connecteurs temporels, de connecteurs logiques, de produire davantage de phrases correctes et de phrases complexes. L'utilisation de la dictée à l'adulte pendant six semaines (à raison de 6 séances pour le groupe A, et de 11 séances pour le groupe B) a permis à une plus grande part d'élèves, d'utiliser au moins un connecteur (temporel ou logique) dans sa production orale. Si le dispositif est généralement utilisé pour favoriser l'entrée dans l'écrit (Chartier *et alli.*, 1991; Brigaudiot, 2000, 2015), le présent travail semble indiquer qu'il peut tout à fait servir d'outil pour travailler l'oral, comme l'indique L. Lentin (2009). Ces observations sont également en cohérence avec les recommandations des documents d'accompagnement des programmes pour l'école maternelle (MEN, 2015) qui préconisent de travailler un « oral élaboré et proche de l'écrit [nommé] oral scriptural ».

D'un point de vue qualitatif, un étoffement du répertoire de connecteurs utilisés est à retenir. Ceci témoigne d'un degré d'abstraction croissant, d'une meilleure compréhension et d'une première appropriation de la conduite discursive narrative. Une modification structurelle de la nature des phrases produites est également à noter, en lien avec la complexification des connecteurs logiques. Les énoncés produits sont ainsi plus structurés par des relations temporelles et causales au moyen de phrases complexes. Même si l'efficacité de la dictée à l'adulte n'est plus à démontrer, ces résultats corroborent les travaux de S. Cèbe et R. Goigoux (2012) qui montrent qu'une meilleure compréhension (notamment des inférences causales) des récits favorise une meilleure production narrative. En effet, lors de la phase de test final, l'histoire était connue par les élèves et était donc plus familière. La compréhension peut donc être un facteur explicatif des progrès observés entre les deux tests. C'est pourquoi, si nous n'avions pas pris les mêmes images, nous n'aurions peut-être pas eu les mêmes résultats. A cet effet, il serait intéressant de poursuivre notre étude en choisissant une nouvelle série d'images séquentielles inconnues pour mesurer les progrès des élèves.

Il serait également possible de faire raconter aux élèves une histoire qu'ils connaissent déjà et d'observer le langage utilisé (notamment la présence de connecteurs et l'emploi de phrases complexes).

Enfin, d'un point de vue comparé entre le groupe A et B, on retient que la dictée à l'adulte pratiquée de manière différenciée a permis aux élèves du groupe B d'améliorer la structuration de leurs énoncés oraux (connecteurs et phrases complexes), sans toutefois leur permettre d'égaliser les performances des élèves du groupe A. Le fait que les élèves du groupe B aient bénéficié de plus de séances que les élèves du groupe A peut expliquer la progression plus importante du groupe de besoin. Ces résultats sont en cohérence avec la synthèse des recommandations d'A. Florin (2010), de M. Brigaudiot (2015) et du CNESTO (2017). Ceci nous a permis de vérifier la pertinence de différencier le travail auprès des élèves à besoins particuliers. Cette action spécifique, qui s'est traduite par un nombre plus importants de séances et par des usages plus variés de la dictée à l'adulte s'est avérée bénéfique.

Toutefois, elle ne parvient pas sur le court terme à contrebalancer de grandes inégalités de développement du langage (Hart & Risley, 2003). Ce travail spécifique en dictée à l'adulte a permis aux élèves de progresser à leur rythme et d'améliorer progressivement leur langage oral. Le groupe de besoin gagnerait sans doute à être repensé au regard des difficultés des élèves puisque tous n'ont pas progressé de manière significative. Ainsi, comme le souligne A. Florin (2010), les groupes de besoin ne doivent pas être figés. Au contraire, pour être efficaces sur le long terme et accompagner les progrès des élèves ils doivent être régulièrement revus en termes de constitution (élèves concernés) et en termes d'objectifs pédagogiques à atteindre. Le facteur temps est également à souligner. Nous pouvons supposer que plus de séances auraient permis aux élèves de progresser encore davantage. Par ailleurs, un travail accru de lecture et d'écoute attentive de l'écrit peut soutenir les progrès des élèves. Malheureusement, nous n'étions dans cette classe qu'une seule journée par semaine, ce qui nous a empêché de mener des projets de plus aboutis et de plus grande envergure.

On peut donc conclure que nos deux premières hypothèses sont validées. En revanche, notre troisième hypothèse ne se vérifie pas totalement et est à nuancer. Les

élèves du groupe de besoin ont amélioré leurs productions orales du point de vue des indicateurs observés sans toutefois rattraper le niveau des autres élèves de la classe.

## II. Des observations inattendues

Certains phénomènes que nous n'avions pas envisagés se sont présentés à nous au cours de l'expérimentation. Sans entrer dans une analyse poussée, certains constats nous ont paru intéressants à souligner.

### A. L'absence de parole : constat similaire, causes similaires ?

Un constat amer, mais bien réel, a dû être pris en compte : 5 élèves sur 24 n'ont pas produit d'énoncé oral lors du test diagnostique, soit 21% de l'effectif global. Si les causes sont souvent multifactorielles, nous avons distingué deux cas.

#### 1. Cas n°1 : l'impossibilité de prendre la parole

3 élèves sur 5 étaient volontaires (voire impatients) pour raconter l'histoire mais sont restés sans rien dire une fois la consigne donnée. Les facteurs explicatifs de ce mutisme peuvent être très variés et interdépendants mais nous proposons quelques pistes, étayées par la connaissance des élèves. Tout d'abord, des problèmes médicaux ou phonatoires : 1 élève avec un suivi orthophonique, 1 élève avec un problème de perte d'audition (opéré peu avant la passation du test 0). Mais aussi, des facteurs liés à la personnalité : notamment la timidité, le manque de confiance en soi. 2 élèves sur les 3 sont discrets et ne participent que très peu en grand groupe. La surcharge émotionnelle engendrée par l'effet évaluation et la situation duelle avec l'enseignant peut aussi expliquer le mutisme. On peut supposer que les conditions individuelles de passation (avec dictaphone) ont généré un stress chez l'enfant se sentant évalué, jugé ou ayant peur de mal faire (expression de la violence scolaire implicite). La surcharge cognitive peut aussi expliquer l'absence de parole : l'exercice étant nouveau et n'ayant pas fait l'objet d'un travail spécifique (description des images séquentielles, vocabulaire, analyse).

## 2. Cas n° 2 : le refus de prise de parole

Les 2 élèves restants ont explicitement refusé de participer à l'exercice. Une élève n'a pas voulu participer mais ne présente aucune difficulté d'apprentissage et s'exprime très bien dans d'autres situations scolaires (dialogue entre pairs, reformulation de consigne, participation en grand groupe...). Nous avons donc considéré que la timidité, la fatigue ou bien l'appréhension de se trouver dans une dimension duelle avec l'enseignant avait pu générer du stress et un refus.

Le cas du second élève est très particulier : il s'agit d'un élève ayant des difficultés durables d'apprentissage. Il a été longtemps absent en raison d'une maladie (presque deux mois en début de Grande section). De plus, au moment de la passation du test initial, il venait de vivre une expérience traumatisante psychologiquement (accident grave ayant touché son petit frère). Nous avons donc jugé que la situation était vectrice de stress et avons respecté son refus.

## 3. Remédiation envisagée

Des contraintes de temps ne nous ont pas permis d'offrir à ces élèves des activités répétées et systématiques leur permettant de renouer le lien et la complicité avec l'enseignant en surmontant leurs émotions. Cependant, nous avons mis en place plusieurs ateliers pour faciliter l'expression orale : un atelier de pratique théâtrale et de mise en voix (selon les recommandations de M. Brigaudiot, 2015) autour du Petit chaperon rouge, un temps calme en début d'après-midi pendant lequel les élèves racontent un livre de leur choix au reste de la classe. Ces activités ont été très motivantes pour les élèves et ont favorisé la prise de parole. Par ailleurs, un effort a été fait dans la suite de l'année scolaire pour valoriser leurs progrès (notamment à l'aide du carnet de réussites mis en place dans cette classe pour la journée du mardi). Ce travail serait à poursuivre sur la durée et à approfondir pour permettre à chaque élève d'exprimer ses idées et ses émotions.

### B. Invention et créativité

Nous avons remarqué que certains élèves manifestaient une prise de distance par rapport au support fourni lors de la phase de test final. Entre la phase de découverte du matériel au cours de laquelle les énoncés étaient restés très focalisés sur les

images séquentielles, et la phase de production finale, on a vu s'exprimer davantage d'invention et de créativité. Au départ, seuls 3 élèves avaient inventé une fin contre 8 élèves en fin de protocole. Cette variable traduit une aisance croissante dans la production orale et une plus grande liberté face à l'exercice scolaire. En effet, même si la consigne était la même dans les deux phases et qu'aucun travail spécifique n'a été effectué sur les images séquentielles, les élèves ont su relier au verbe « raconter » une conduite langagière créative.

### III. Analyse réflexive

#### A. Limites du présent travail et biais méthodologiques

Malgré une rigueur de mise en œuvre, certaines limites et biais méthodologiques sont à relever dans la présente étude. Nous avons déjà soulevé les problèmes liés à la transcription des énoncés oraux qui présentent une part d'interprétation. A cela, nous pouvons ajouter que la situation proposée aux élèves n'est pas égalitaire d'un point de vue émotionnel. En tant qu'enseignante à temps partiel dans la classe, une forme de lien (pouvant encourager ou décourager la parole) unit déjà chaque élève à moi et a pu, dans une certaine mesure, influencer sur le degré de confiance et donc sur l'énoncé final.

Par ailleurs, le support utilisé (les images séquentielles) ne facilite pas toujours la continuité. En effet, la succession d'images juxtaposées peut inviter les élèves à traiter chacune d'elle individuellement et non l'envisager comme un tout (équivalent à une histoire, un récit). Il aurait sans doute été intéressant de poursuivre les tests en proposant des images différentes afin de pouvoir comparer les résultats.

En outre, notre grille d'observation visant à mesurer la structuration du langage oral est limitée à des indicateurs partiels qui ne rendent pas totalement compte de la qualité des productions. La grille aurait pu comporter d'autres indicateurs pour enrichir l'analyse. Nous aurions par exemple pu mentionner des indicateurs propres à l'oral scriptural tels que la présence d'hésitations, les reprises pronominales intempestives.

Ajoutons également qu'une étude plus longue aurait permis de mesurer des progrès sur le long terme et permis de mieux vérifier l'hypothèse 3 en permettant de faire un

travail encore plus approfondi avec le groupe de besoin. L'ajout d'une classe témoin ne pratiquant pas ou peu la dictée à l'adulte aurait également pu permettre de donner un point de repère pour mesurer l'efficacité du dispositif.

En plus de ces éléments, la mesure des progrès des élèves grâce à la dictée à l'adulte est nécessairement biaisée par les autres exercices et apprentissages faits par les élèves sur la période. Enfin, la maturation développementale peut également expliquer les résultats encourageants que nous avons exposés.

## B. Apports professionnels

### 1. Pour la gestion de classe

La lecture d'ouvrages et d'articles théoriques nous a permis de nous familiariser avec des problématiques de fond et de mesurer la grande responsabilité de l'école, notamment en matière de langage à l'école maternelle. Les constats frappants de fortes inégalités entre les élèves nous ont conduits à prendre toute la mesure de l'importance de l'institution scolaire pour former des citoyens libres et égaux. Ils nous ont également convaincu de la nécessité de différencier sans cesse notre pratique de classe pour aller au plus près de la bonne zone de travail des élèves. Cette approche, bien qu'assise d'un point de vue théorique, a été une prise de conscience pratique et vécue. Ceci nous pousse à chercher dans la littérature scientifique des moyens de travailler au vrai niveau des élèves pour les faire progresser. En effet, certains élèves issus de milieux défavorisés ont absolument besoin de l'école pour réussir dans leur vie personnelle, professionnelle et citoyenne future.

La mise en place de notre protocole de recherche nous a aussi permis de pointer l'importance d'évaluer nos élèves selon des critères objectifs, clairs et explicites afin de clarifier le contrat qui unit l'enseignant aux élèves. Ce travail doit être conduit avec rigueur et objectivité pour proposer des situations adaptées aux besoins des élèves.

L'expérience amère vécue avec le groupe d'élèves n'ayant pas pris la parole nous a fait prendre conscience de la nécessité de valoriser les réussites pour conforter l'estime de soi et la confiance en soi. Cette situation nous a permis de voir combien l'école, dès la maternelle, peut être vectrice de stress et d'inhibition, ce sur quoi nous devons lutter au quotidien pour ajuster notre posture et notre pratique.

Ainsi, ce travail de mémoire nous a montré l'importance de s'effacer, de laisser les élèves explorer et verbaliser en leur assurant un cadre juste et bienveillant.

## 2. Pour l'enseignant

Le travail autour du mémoire s'est avéré particulièrement formateur pour la construction de l'identité professionnelle en asseyant certaines compétences nécessaires à l'exercice du métier. La constitution d'un corpus théorique de qualité a ouvert de nombreux horizons et nourri notre réflexion sur les conduites à adopter ou à éviter en classe. Ceci nous montre que se tenir informé des avancées de la recherche ne peut qu'améliorer notre pratique professionnelle. Ainsi, ce travail de recherche nous a permis de découvrir un champ disciplinaire (psychologie cognitive) qui a complètement changé notre façon d'envisager le développement du langage et de la lecture. Ces apports théoriques nous permettent ainsi de développer un regard critique sur les activités proposées en classe, sur la pertinence des progressions de certains manuels scolaires.

Le travail d'organisation et de rédaction du mémoire nous a permis de mieux hiérarchiser les idées et de les structurer de manière claires et cohérentes. Aussi, nous abordons les travaux de rédaction avec plus d'aisance et de confiance (rapports de réunion, communication aux familles, traces écrites en classe).

Enfin, ce travail a permis d'ouvrir des possibilités en créant une invitation à tester des dispositifs et des situations en classe. Ceci nous montre que la pratique pédagogique est nécessairement faite d'essais et d'erreurs nécessaires pour ajuster notre pratique et progresser. En ce sens, nous sommes désormais convaincus de la pertinence d'essayer nous-mêmes en classe et d'analyser les points positifs et négatifs d'une pratique, d'un dispositif, d'un matériel.

---

## Conclusion

---

Le langage oral qui paraissait si naturel *a priori*, dans l'expérience que nous en faisons au quotidien, se révèle être une acquisition longue et complexe. Si tous les êtres humains sont biologiquement équipés pour le développer, l'influence du milieu et la qualité des interactions jouent un rôle fondamental dans son élaboration. La dictée à l'adulte, qui prend appui sur un modèle conversationnel intégrant un étayage expert, est un moyen de le travailler.

Après avoir fait le constat que la dictée à l'adulte était un outil souvent utilisé à l'école maternelle pour travailler l'entrée dans l'écrit, nous avons cherché à savoir s'il permettait également de structurer le langage oral des élèves. Partant de la compétence discursive narrative, l'objectif de notre étude était de montrer que la dictée à l'adulte permettait aux élèves d'utiliser davantage de connecteurs et de phrases complexes. Le présent travail nous a permis de porter un regard expérimental et critique sur ce dispositif fréquemment utilisé et préconisé par les programmes de l'école maternelle. D'ordinaire plutôt utilisé pour accompagner l'entrée dans l'écrit des élèves, l'utilisation de cet outil de manière différenciée montre qu'il présente aussi un intérêt pour la structuration du langage oral. Il serait intéressant de poursuivre cette étude en l'étendant à d'autres compétences discursives. Par ailleurs, l'observation de certains indicateurs complémentaires à ceux étudiés pourraient permettre d'affiner nos constats et d'identifier précisément sur quels critères relatifs à la qualité du langage oral, la dictée à l'adulte est la plus efficace.

Les différentes étapes de réalisation de la présente étude ont tissé un fil conducteur de la construction de l'identité professionnelle. En effet, la recherche d'un éclairage théorique : institutionnel et scientifique, nous pousse à une connaissance actualisée et précise des publics, des outils et des mécanismes d'apprentissage pour ajuster notre pratique enseignante. Ceci nous a permis d'explorer de nombreuses ressources et d'identifier les plus pertinentes. La mise en œuvre d'un protocole rigoureux et d'une expérimentation instrumentée en classe mettent en évidence la nécessité de proposer une évaluation précise, formative et la plus objective possible. Les différences inter-élèves qui émergent sont alors abordées de manière différenciée pour permettre à chaque élève de progresser là où il en a besoin. Ainsi, la rédaction d'un mémoire

professionnel s'inscrit dans la logique de développement des compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

Même si de nombreux aspects ont été porteurs, nous retiendrons surtout la nécessité de se former continuellement et de s'intéresser aux problématiques actuelles dans le domaine de l'éducation et aux enjeux qui font à la fois la richesse et la complexité du métier d'enseignant. Le caractère non figé du métier nous donne, à nous futurs enseignants, à la fois une marge de manœuvre prometteuse mais aussi une responsabilité dont nous devons prendre toute la mesure pour former au mieux les citoyens de demain, de manière critique et évolutive.

---

## Bibliographie

---

- BISHOP, Marie-France, JOOLE, Patrick. *Et si l'on parlait des récits...* Le français aujourd'hui n°179, Armand Colin, 2012/4, p.3-8.
- BRIGAUDIOT, Mireille (Dir.). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. PROG, INRP, Hachette Éducation, 2000.
- BRIGAUDIOT, Mireille. *Sciences du langage, lectures de récits en maternelle*. Le français aujourd'hui n°179, Armand Colin, 2012/4, p.129-138.
- BRIGAUDIOT, Mireille. *Langage et école maternelle*. Hatier, 2015.
- BRUNER, Jérôme. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF, 1983.
- CABREJO-PARRA, Evelio. *Du babil au langage*. Apprendre à parler. SCEREN, CNDP-CRDP, 2010.
- CHRISTOPHE, Anne. *L'acquisition précoce de la syntaxe*. Séminaire au Collège de France, 2012.
- CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland. *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement*. Le français aujourd'hui n°179, Armand Colin, 2012/4, p.21-26.
- CHAROLLES, Michel. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes [Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques]*. Langue française n°38 : Enseignement du récit et cohérence du texte, 1978, p.7-41.  
[www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1978\\_num\\_38\\_1\\_6117](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117) [consulté le 11/05/2017]
- CHARTIER, Anne Marie, CLESSE, Christiane, HEBRARD, Jean. *Lire, écrire : entrer dans le monde de l'écrit*. Hatier enseignants, 1991.
- CHARTIER, Anne Marie, CLESSE, Christiane, HEBRARD, Jean. *Lire, écrire : produire des textes*. Hatier enseignants, 1991.
- CNESCO (2017). Dossier de synthèse et recommandations du jury suite à la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique. *Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*  
[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation_dossier_synthese.pdf)  
[consulté le 11/05/2017]
- DEHAENE, Stanislas. *Les grands principes de l'apprentissage*. Conférence au Collège de France, 2013.

- DEHAENE, Stanislas. *Représentation cérébrale et structures linguistiques : introduction aux structures combinatoires du langage*. Cours au Collège de France, 2016.
- DEHAENE, Stanislas. *Représentation cérébrale et structures linguistiques : l'instinct du langage ? Précocité et automaticité des représentations linguistiques*. Cours au Collège de France, 2016.
- ELUERD, Roland. *Grammaire descriptive de la langue française*. Armand Colin, 2008.
- FAYOL, Michel, KAIL, Michèle. *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans*. Chapitre 5 : *La constitution du lexique : le « développement lexical précoce »*. PUF, 2000.
- FAYOL, Michel. *La recherche dans l'apprentissage de l'oral entre 3 et 6 ans*. Apprendre à parler. SCEREN, CNDP-CRDP, 2010.
- FLORIN, Agnès. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de réussite scolaire*. PUF, 1991.
- FLORIN, Agnès. *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses, 1995.
- FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*. Dunod, 1999.
- FLORIN, Agnès, CRAMMER, Carole. *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Hatier, 2010.
- FLORIN, Agnès. *Différencier les capacités langagières*. Apprendre à parler. SCEREN, CNDP-CRDP, 2010.
- HART, Betty, RISLEY, Todd R. *The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3*. American educator, 2003.  
<https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf> [consulté le 11/05/2017]
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE).  
<https://insee.fr/fr/accueil> [consulté le 11/05/2017]
- JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique Générale. Tome 1 : les fondations du langage*. Les éditions de Minuit, 1963 (réédition de 2003).
- KUHL, Patricia. *The linguistic genius of babies*. Conférence TED, 2011.  
[https://www.ted.com/talks/patricia\\_kuhl\\_the\\_linguistic\\_genius\\_of\\_babies](https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies) [consulté le 11/05/2017]

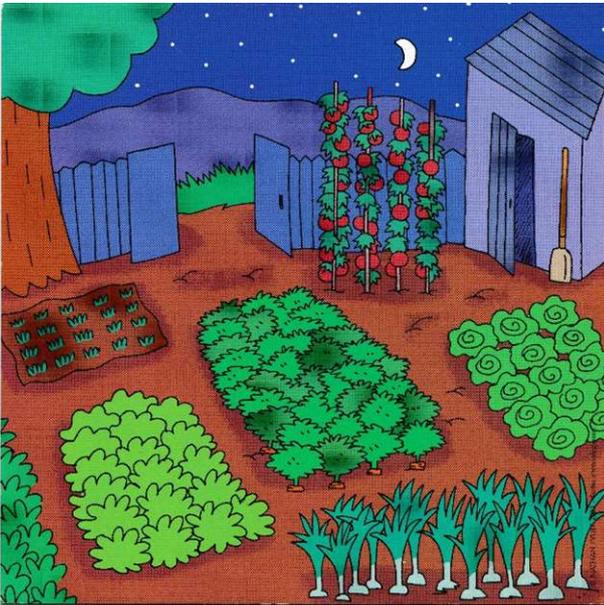
- LENTIN, Laurence. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisition du langage oral et écrit*. Pédagogies / Références. ESF Editeur, 2009.
- MAUFFREY, Annick, COHEN, Isdey. *Suites chronologiques*. Nathan, 2003.
- MENESR (2002). Document d'accompagnement des programmes de 2002. *Le langage à l'école maternelle*.
- MENESR (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle : Arrêté du 18/02-2015*. Journal Officiel de l'Education Nationale du 12/03/2015.  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940) [consulté le 11/05/2017]
- MENESR (2015). Document d'accompagnement des programmes. *Ressources maternelles, mobiliser le langage dans toutes les dimensions. Lien oral/écrit, texte de cadrage*.  
<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html> [consulté le 11/05/2017]
- MENESR (2015). Document d'accompagnement des programmes. *Ressources maternelles, mobiliser le langage dans toutes les dimensions. Partie I : l'oral. Fiches repères. Fiche repère n°2, un oral élaboré et proche de l'écrit : l'oral scriptural*.  
<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html> [consulté le 11/05/2017]
- MONDADA, Lorenza. *L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration descriptive des descriptions*. Langage et société n°89, 1999, p9-36.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René. *Grammaire méthodique du français*. PUF, 1994.
- VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*. La dispute. Paru en 1934, réédition de 2013.
- VOLTZ, Christian. *Comme chaque matin*. Editions du Rouergue. 1998.
- VOLTZ, Christian. *Toujours rien ?* Editions du Rouergue. 1999.

---

## Annexes

---

Annexe 1 : images séquentielles utilisées dans les deux phases de test.



Annexe 2 : transcription des productions orales du test initial.

Test initial – Transcription des énoncés oraux	
Z***	Y'avait un lapin qui était dans le jardin. Y creusait pour aller [...] y cherchait une carotte. Il a tout creusé. Il a creusé et après il mangea.
M*****	La porte du jardin est ouverte le petit lapin peut passer par là. Il rentrerait dans le jardin, y creusait pour récupérer une carotte et après il prenait la carotte et y la mangeait.
E****	Un petit lapin était dans le jardin. Il voulait manger des carottes. Il en mangeait deux. Il se régala.
K****	Il était une fois, un petit lapin dans le jardin. Il a trouvé des carottes. Il en cueille une puis après deux et là il mangea les deux en même temps. Et, il adorait les carottes mais il en mangeait trop. Après il ne pouvait plus marcher, plus sauter et même plus manger de carotte.
F****	Un lapin qui allait. Qui cherchait des carottes. Et il a trouvé des carottes. Et il se met à manger les carottes.
N****	Le lapin y voit carotte et pi après y la mange.
N*****	Pe-tit lapin, petit lapin, qui, qui marche en, en l'herbre il mange une carotte. Et a-près de manger une ca-rotte, on a-ttend pour man-ger er un carotte.
W*****	Un lapin qui mange une carotte. Et qui creuse. Qui va en chercher d'autres [lum...] Et qui va en chercher encore d'autres.
Y****	[euh] la un lapin qui mange des carottes [euh] qui mange beaucoup de carottes qu'est planté dans la terre. Y mange tous les carottes et les lapin, mange toutes les carottes et mange tous les carottes.
J***	Un jour un petit lapin décide d'aller dans l'herbe chercher la carotte. Il creusa, creusa et trouva la carotte et au bout d'un moment, il décida de manger la carotte.
L****	Le petit lapin qui mangeait des petites carottes dans le jardin [de] d'une personne et puis le lapin quand il était arrivé, il avait vu pleins de carottes et il les mange. Et puis, il a vu plein de choses : il voulait manger que des carottes et du coup il mangeait tout, toutes les carottes. Et puis le lapin après y repart.
M*****	Le petit lapin eh ben il prend une carotte. Y creuse [euh]
K**	C'était un petit lapin qui était dans le jardin. Il prend une carotte et y la mange.
J****	Il était une fois un petit lapin qui a faim qui veut manger des carottes. Et après [euh...] et après il gratte. Et après il mange la carotte.
Y****	Le ti yapin, le ti yapin y creusait. Après y'avait une tite carotte.
T*****	C'était une fois qu'un petit lapin il avait trouvé des carottes. Il creusa et après y mangea des carottes.
N****	Un lapin [avait ou] a ouvert la porte, il a senti une carotte et a creusé. Il a mangé une carotte.
E****	Le lapin y va aller chercher des carottes parce qu'il a très faim. Et, comme il a hyper faim, il mange plein de carottes. Et il a envie de après, comme il a fini de manger ses carottes, de aller un peu jouer avec ses copines et ses copains. Et, comme sa copine elle était en train de jouer avec lui, et bien il avait envie de jouer un peu aussi avec ses copains.
S****	Dans le jardin, y'avait un petit lapin qui court chercher des carottes. Après il mangeait les carottes. Il grignote toutes les carottes qui sont dans le jardin.

Énoncés produits par les élèves du groupe de besoin.

Annexe 3 : transcription des productions orales du test final.

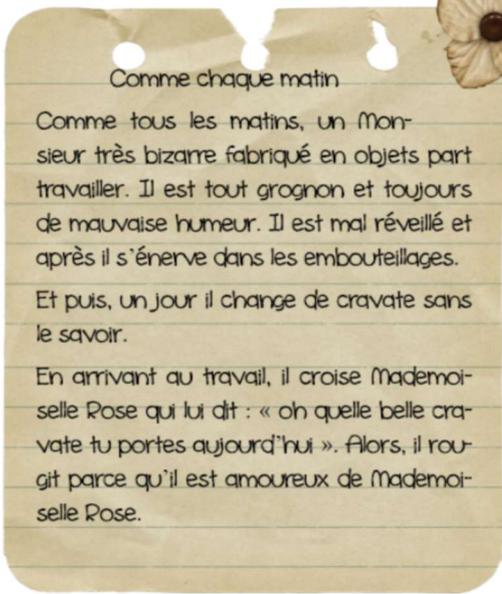
Test final – Transcription des énoncés oraux	
Z**	C'est l'histoire d'un p'tit lapin qui entre dans un potager. Tout à coup, il a vu une carotte et a creusé, creusé. A la fin, il mangea la carotte et quand il fait jour y'a plus aucune carotte dans le jardin.
M*****	Il était une fois un petit lapin qui était très gourmand, il adorait manger des carottes. Un jour, il trouva un jardin rempli de carottes. C'est un peu comme le paradis des lapins ! En cachette, il s'approchait des carottes et creusa pour toutes les manger. Après il avait plus faim et il dormait dans la cabane.
E****	Il y a un petit lapin qui est dans le jardin, entouré de légumes et de carottes. Il a très faim alors il en mange.
K*****	Il était une fois, l'histoire d'un lapin. Il est entré dans le potager de Monsieur Louis où les graines avaient bien poussé. Il a vu un champ de carottes et a tout creusé pour récolter plein de carottes. Après, il se sauva pour en ramener à son amoureuxse.
I****	C'est un lapin qui sort la nuit pour manger une carotte. Il a faim et creuse et mange la carotte.
N*****	Y'a un lapin qui rentre dans un jardin avec plein de légumes : des salades, des poireaux et des carottes. Il est content parce qu'il va pouvoir bien se régaler avec toutes ses carottes. Après, il creuse et il en mange une.
N*****	[euh] Le lapin, il voit les carottes. Il voit les carottes dans le jardin. Et pi après il mange la carotte.
W*****	Un petit lapin qui arrive et qui creuse pour manger une carotte. [euh] Il est content.
Y****	[euh] La un lapin qui vient dans le jardin. [euh] Y voit des carottes et décide de creuser pour en chercher et après il la mange la carotte.
J****	Il était une fois un bébé lapin qui se promenait. Comme il faisait nuit et qu'il était tout seul et qu'il avait un peu peur, il décida de revenir plus tôt à la maison. Sur le chemin il a croisé un potager et il a senti une odeur de carotte. Miam miam ! Il creusa, creusa et s'assevît pour manger sa carotte. Après il est retourné chercher sa maman.
L****	C'est le plus mignon des p'tits lapins qui s'appelle Nino et qui va à la chasse aux carottes. Il était arrivé dans le jardin de Monsieur Louis où y'avait plein de carottes. Après, il creusait et il mangeait la carotte pour se régaler. Et après, le lapin il joue avec ses copains dehors.
M*****	Le petit lapin [euh], y voit une carotte et y creuse. Après il mange la carotte.
K**	Il était une fois un petit lapin qui était dans le jardin. Comme il avait très faim, il a creusé la terre tassée et il a mangé la carotte.
J*****	Il y a longtemps au pays des lapins, un petit lapin avait très faim à cause qu'il n'avait pas de pluie. Il alla chercher autour de chez lui des carottes et il en trouva. Après, il a gratté et creusé pour [euh...] trouver la carotte et la dévorer.
Y****	Le ti Yapin, y creuse et s'arrête pas de creuser. Après il trouve une carotte et puis y la mange.
T*****	C'était une fois un petit lapin qui rêvait de manger tout plein de carottes. Sa maman lui disait toujours non et non ! Alors un jour il s'enfuya pour en chercher. Il a trouvé un grand champ de carottes pas loin de chez lui. Il gratta et mangea des carottes mais le chasseur arriva pour lui tirer dessus. Alors il partit [euh il parta] en courant et sautant.
N****	C'est une histoire où le lapin découvre un jardin. Il fait nuit et y'a personne : il est tout seul pour manger des carottes. Alors il s'approche, tout doucement, et il creuse pour trouver une carotte. Après il la mange.
E****	Il était une fois un petit lapin qui avait très faim. Et comme il veut se débrouiller tout seul et qu'il est grand, il décide d'aller chercher lui-même des carottes. Il arrête pas de creuser et mange toutes les carottes du jardin. Après, il saute partout tellement il a bien mangé et il s'endort. Le lendemain, c'est sa maman qui vient le réveiller et le gronder.
S****	C'est le potager et il fait nuit. Tout à coup, y'a un petit lapin qui apparaît. Il s'approche du champ de carottes et il creuse toute la nuit pour tout manger. Il grignote toutes les carottes une par une. Et après il va se coucher.

Annexe 4 : grille d'analyse des productions orales.

Classe : GS		
Nom :	Date du test :	Durée enregistrement :
<b>Organisation et structure de l'énoncé</b>		
L'énoncé produit est <b>cohérent</b> avec les images proposées (sujet de l'énoncé).	Oui	Non
L'énoncé produit <b>respecte la chronologie</b> induite par les images.	Oui	Non
L'énoncé produit contient des <b>connecteurs temporels</b>	Nombre :	Non
L'énoncé produit contient des <b>temps verbaux</b> indicateurs d'une chronologie	Temps utilisés : Oui	Non
L'énoncé produit contient des <b>connecteurs logiques</b> (cause, conséquence, but, conclusion)	Nombre :	
<b>Syntaxe de l'énoncé</b>		
L'énoncé produit contient des <b>phrases simples</b> (sujet/verbe/complément).	Nombre :	Non
L'énoncé produit contient des <b>phrases complexes</b> (2 propositions).	Nombre :	Non
L'énoncé produit contient des phrases <b>affirmatives</b>	Oui	Non
L'énoncé produit contient des phrases <b>négatives</b>	Nombre :	Non
Remarques éventuelles :		

Annexe 5 : résumés d'album pour le cahier de vie.

Période 4 - GS- Journée du mardi  
Résumés d'albums de Christian Voltz (dictés par les GS)



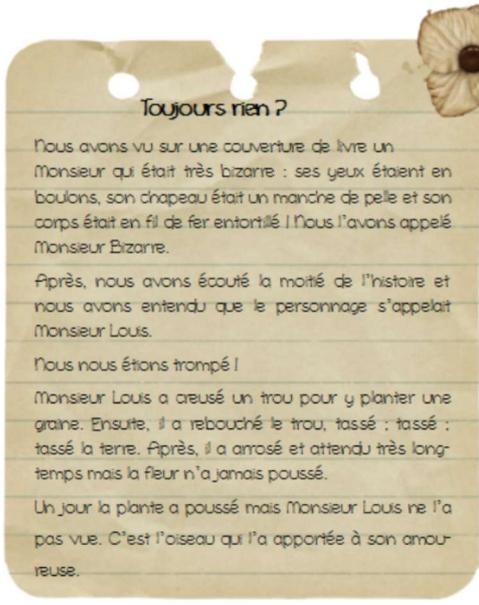
Comme chaque matin

Comme tous les matins, un Monsieur très bizarre fabriqué en objets part travailler. Il est tout grognon et toujours de mauvaise humeur. Il est mal réveillé et après il s'énerve dans les embouteillages.

Et puis, un jour il change de cravate sans le savoir.

En arrivant au travail, il croise Mademoiselle Rose qui lui dit : « oh quelle belle cravate tu portes aujourd'hui ». Alors, il rougit parce qu'il est amoureux de Mademoiselle Rose.

Période 4 - GS- Journée du mardi  
Résumés d'albums de Christian Voltz (dictés par les GS)



Toujours rien ?

Nous avons vu sur une couverture de livre un Monsieur qui était très bizarre : ses yeux étaient en boulons, son chapeau était un manche de pelle et son corps était en fil de fer entortillé ! Nous l'avons appelé Monsieur Bizarre.

Après, nous avons écouté la moitié de l'histoire et nous avons entendu que le personnage s'appelait Monsieur Louis.

Nous nous étions trompé !

Monsieur Louis a creusé un trou pour y planter une graine. Ensuite, il a rebouché le trou, tassé ; tassé ; tassé la terre. Après, il a arrosé et attendu très longtemps mais la fleur n'a jamais poussé.

Un jour la plante a poussé mais Monsieur Louis ne l'a pas vue. C'est l'oiseau qui l'a apportée à son amoureux.

Annexe 6 : lettre écrite à un ancien élève en dictée à l'adulte.

Cher Matthieu,  
Nous espérons que tu vas bien dans ta nouvelle école car tu nous manques.  
Nous avons un nouveau copain dans la classe. Il s'appelle Bilal et il est gentil.  
A l'école, nous avons des poissons. Ce sont des guppys : un mâle et une femelle. Ils vivent dans un aquarium et nous leur donnons à manger.

Avec Marion, on a fabriqué des bonhommes bizarres en objets comme Christian Volz. On a aussi planté des graines de radis qui ont bien poussé dans la serre. Nous espérons te revoir bientôt avec nous.  
Gros bisous.  
Les élèves de GS

Annexe 7 : texte dicté par le groupe de besoin puis mis en forme pour le cahier de vie.



# CHOCOLAT

Dans tous ses états !

Le mardi 4 avril, nous avons confectionné des chocolats de Pâques avec l'aide précieuse de Mariela. Nous avons d'abord teinté le chocolat avec du colorant alimentaire, puis nous l'avons coulé dans des moules à chocolats au réfrigérateur. Quelques heures plus tard, nous avons pu déguster nos délicieux chocolats ! Et nous avons pu déguster nos délicieux chocolats !



Annexe 8 : les élèves du groupe de besoin décrivent les résultats des expériences autour de la germination.

Période 4—Journée du mardi

Nos expériences autour de la germination — Légendes dictées par les élèves de GS



Expérience n°1 : l'eau



« Nous avons comparé si les graines de radis poussaient bien avec de l'eau et sans eau. Sans eau les graines ne poussent pas mais quand on les arrose bien, les graines germent et on voit de toutes petites plantes qui poussent. Elles deviendront bientôt des radis que nous pourrions manger à la cantine. »

Expérience n°2 : la lumière



« Nous avons comparé si les graines de radis poussaient bien avec de la lumière et sans lumière. Nous avons mis un pot près de la fenêtre pour que les graines profitent du soleil. Nous avons mis l'autre pot dans une boîte à chaussures sans lumière. Les graines de radis ont poussé sans lumière mais elles sont jaunes. Les racines sont très fines.

Les graines de radis avec la lumière sont bien vertes et ont bien poussé. »

Période 4—Journée du mardi

Nos expériences autour de la germination — Légendes dictées par les élèves de GS



« Comme Monsieur Louis, nous avons planté des graines de radis. Nous les avons mis dans la terre et les avons bien tassées. Après, nous avons attendu... alors, « toujours rien » dans notre jardin?

Pour que nos graines poussent bien, nous les avons arrosées tous les jours. Marion avait fait un tableau pour que nous puissions tous le faire.

Nous avons laissé nos radis à la lumière pour qu'ils soient bien verts et dans la classe pour qu'il fasse bien chaud. Après, les graines ont germé et bientôt nous pourrions enfin goûter les radis bien roses ! »



Annexe 9 : les élèves du groupe de besoin dictent le résumé de l'histoire du Petit Chaperon Rouge.

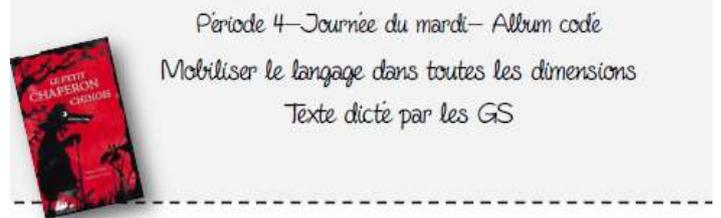
Cet écrit a servi de page de garde à l'album codé réalisé par l'ensemble du groupe classe.



« Il était une fois une petite fille qui était toujours habillée en rouge. Un jour, sa maman lui donna des galettes et du vin chaud pour apporter à sa grand-mère qui était très malade. Elle lui dit : « fais bien attention ma petite, ne traverse pas les bois et ne parle à personne ». Le Petit Chaperon Rouge se mit en chemin et alla cueillir des fleurs. Tout à coup, le loup surgit du buisson et dit « où vas-tu comme ça ma petite ? », le Petit Chaperon Rouge répondit : « je vais apporter des galettes et du vin chaud à ma grand-mère ». Alors le loup répondit : « prend ce chemin qui est plus court ».

Pendant ce temps, le loup se précipita chez la grand-mère. Toc, toc, toc ! « Qui est -là ? », demanda la grand-mère. Alors le loup imita le Petit Chaperon Rouge : « C'est moi, ta petite fille chérie », « entre ma petite » répondit la grand-mère. Le loup entra dans la maison et dévora la grand-mère. Puis, il se déguisa avec son bonnet en dentelle et ses lunettes et se mit dans le lit.

Le Petit Chaperon Rouge arriva et frappa à la porte. Le loup imita alors la voix de la grand-mère et dit : « entre ma petite chérie ». Le Petit Chaperon Rouge entra et dit :



- Grand-mère, que tu as de grandes mains
- C'est pour mieux te câliner mon enfant.
- Grand-mère, que tu as de grandes oreilles.
- C'est pour mieux t'entendre mon enfant.
- Grand-mère, que tu as de grandes dents.
- C'est pour mieux te manger mon enfant !

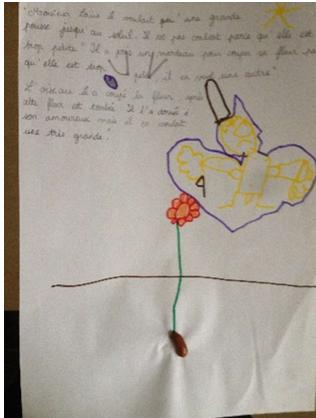


Alors le loup dévora la petite fille et s'endormit en ronflant très fort. Le chasseur qui passait par là entendit le ronflement et alla vérifier dans la maison de la grand-mère. Là, il vit le loup avec un énorme ventre. Il prit des ciseaux pour découper le ventre du loup. Il en sortit la grand-mère et le Petit Chaperon Rouge.

Le loup ne revint jamais dans les parages et la petite fille promit de plus écouter sa maman. »



Annexe 10 : des élèves du groupe de besoin dictent ce qu'ils ont dessiné.



« Monsieur Louis il voulait qu'une grande plante pousse jusqu'au soleil. Il est pas content parce qu'elle est trop petite. Il a pris un marteau pour couper sa fleur parce qu'elle est trop petite, il en veut une autre. L'oiseau il a coupé la fleur, après cette fleur est tombée. Il l'a donnée à son amoureuse mais il en voulait une très grande. »

« Monsieur Louis il plante une graine. Après, il l'arrose. »



### Résumé

L'objectif de ce travail est de mettre en évidence la pertinence du dispositif de dictée à l'adulte dans le processus de structuration du langage oral. L'étude qualitative et comparée se concentre sur des indicateurs précis et rend compte des évolutions du nombre de connecteurs utilisés ainsi que de la modification du ratio phrases simples/ phrases complexes. Les résultats montrent une meilleure structuration de l'oral qui se traduit par une augmentation des connecteurs et des phrases complexes. La comparaison d'un groupe témoin et d'un groupe de besoin montre un progrès significatif du groupe de besoin, à relativiser. Les données exposées sont discutées au regard de la littérature.

### Mots clés

Dictée à l'adulte – Oral scriptural – Différenciation – Connecteurs – Phrases complexes - Maternelle

### Abstract

The purpose of this study is to highlight the benefits of dictation to adults in the oral structuration process. This qualitative and comparative research concentrates on the increase of logical connectives and complex sentences. Results show a better oral structure which leads to a rise in the number of logical connectives and complex sentences. The comparison between a particular group and a control group demonstrates significant progress which needs to be qualified. Exposed data are argued by the bias of scientific literature.

### Keywords

Dictation to adults - Oral expression - Differentiated instruction - Logical connective – Complex sentence - Preschool