



HAL
open science

La dictée à l'adulte : un dispositif pédagogique pertinent pour développer le langage écrit ?

Marion Maby, Sandrine Turquais

► To cite this version:

Marion Maby, Sandrine Turquais. La dictée à l'adulte : un dispositif pédagogique pertinent pour développer le langage écrit ?. Education. 2018. dumas-02081600

HAL Id: dumas-02081600

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02081600>

Submitted on 27 Mar 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018**

**LA DICTÉE A L'ADULTE : UN DISPOSITIF
PEDAGOGIQUE PERTINENT POUR DEVELOPPER LE
LANGAGE ÉCRIT ?**

**MARION MABY
SANDRINE TURQUAIS (DIAS)**

Directeur du mémoire : Corinne GOMILA
Assesseur : Aldo GENNAÏ

Soutenu le 23 mai 2018

Résumé

La dictée à l'adulte est un dispositif plébiscité par les didacticiens du français. Elle permet aux élèves non scripteurs de produire un texte écrit sous leurs yeux par l'enseignant expert. A travers l'étude de séances menées en classes de maternelle, il apparait que cette activité participe au développement de nombreuses compétences communicationnelles, textuelles, linguistiques et métalinguistiques. La dictée à l'adulte s'avère donc un dispositif pédagogique pertinent pour développer la culture de l'écrit chez de jeunes enfants, à condition de mettre en place des médiations et des étayages de l'enseignant appropriés.

Abstract

The dictation to adult is a situation approved by specialists in language teaching methods. It enables children who are not writers to produce a text written in front of them by the teacher. Through the study of work sessions in preschool level, it seems that this activity help to develop communication, textual, linguistic and metalinguistic skills. The dictation to adult is a relevant pedagogic tool to build up a literate culture, provided that the teacher's supporting and mediating position is appropriate.

Mots-clés

Dictée à l'adulte, langage écrit, didactique du français, dispositif pédagogique, cycle 1

Table des matières

INTRODUCTION	5
I. FONDEMENTS SCIENTIFIQUES.....	6
I.1. Le langage écrit	6
I.1.1. Le langage écrit et son histoire	6
I.1.2. Le langage écrit comme moyen de communication	9
I.1.3. Les composantes de l'écriture	10
I.2. L'écrit à la maternelle	11
I.2.1. L'évolution langagière des enfants entre trois et cinq ans.....	11
I.2.2. Le langage, une priorité au cycle 1	12
I.2.3. Les enjeux didactiques de l'apprentissage de l'écrit	14
I.2.4. Développer des situations d'apprentissage pour aborder l'écrit.....	16
I.3. La dictée à l'adulte.....	18
I.3.1. Un dispositif reconnu.....	18
I.3.2. Un passage de l'oral vers l'écrit	19
I.3.3. Les modalités et étapes de sa mise en œuvre.....	20
II. ANALYSE DE PRATIQUES.....	23
II.1. Dimension communicative.....	24
II.1.1. Comprendre la fonction de l'écrit.....	24
II.1.2. L'exemple de la lettre	25
II.2. Dimension textuelle	28
II.2.1. Comprendre que l'écriture s'anticipe	28
II.2.2. Donner de la cohésion à la conduite discursive adoptée	31
II.2.3. Savoir améliorer, enrichir son texte	33
II.3. Dimension linguistique.....	35
II.3.1. Savoir que l'on n'écrit pas comme on parle et produire un langage scriptural.....	35
II.3.2. Comprendre que l'écrit code l'oral et manipuler le code alphabétique	39
II.4. Dimension métalinguistique	41
II.4.1. Savoir adapter son débit au temps du geste d'écriture	41
II.4.2. Découvrir, comprendre et utiliser le métalangage.....	42
II.4.3. Réfléchir sur la langue.....	45
CONCLUSION	47
TABLE DES ILLUSTRATIONS	49
BIBLIOGRAPHIE.....	50

INTRODUCTION

Dans les nouveaux programmes de 2015 et notamment dans le premier domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », le langage occupe une place essentielle et déterminante au sein des apprentissages de l'école maternelle. Les deux objectifs prioritaires sont mis en évidence : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit. »

Différents travaux de recherche établissent que l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture est fortement lié aux rapports au langage que les enfants ont appris à entretenir au moment des différents types d'interactions sociales et langagières auxquels ils ont pu participer. Ainsi l'un des enjeux de l'école maternelle est de permettre aux élèves qui ne savent ni lire ni écrire, d'utiliser la forme écrite et de se l'approprier en tant qu'activité langagière. Préconisée par l'Education Nationale depuis 1986 dans les programmes de l'école maternelle, la dictée à l'adulte apparaît institutionnellement comme un dispositif pertinent, mais dans quelles mesures et à quelles conditions permet-elle concrètement de développer le langage écrit ?

Étant en stage de responsabilité dans des classes de cycle 1 et 2, il nous a paru intéressant de nous interroger sur la façon dont les élèves passaient du langage oral au langage écrit. Ainsi dans une première partie nous présenterons les fondements scientifiques de notre travail en définissant tout d'abord le langage écrit à travers son histoire, en l'analysant comme un moyen de communication et en déterminant ses trois composantes. Puis nous nous intéresserons plus particulièrement à l'écrit à l'école maternelle en analysant l'évolution langagière des enfants, en mettant en évidence l'importance du langage au sein des apprentissages, en développant ses enjeux didactiques et en examinant les conditions favorisant cet apprentissage. Enfin, nous présenterons le dispositif de dictée à l'adulte, ses enjeux, ses modalités et sa mise en œuvre. Dans la seconde partie, nous analyserons nos pratiques de classe dans ce domaine à travers quatre dimensions (communicative, textuelle, linguistique et métalinguistique.) Nous voulons aussi comparer nos postures et nos gestes professionnels à ceux d'une enseignante experte, en questionnant l'efficacité des situations proposées.

I. FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

Avant de pouvoir traiter notre sujet consacré à la dictée à l'adulte, il est nécessaire de définir certains concepts importants en nous appuyant sur les thèses de chercheurs qui ont déjà travaillé sur ces problématiques. Il nous faut donc dans un premier temps étudier la notion de langage écrit.

I.1. Le langage écrit

D'un point de vue historique, selon M. Brigaudiot (2015, p12) l'écrit est un « dérivé du dessin dans sa matérialité et un usage particulier du langage dans sa fonctionnalité. Il a été rendu possible grâce à l'invention de symboles ». Il s'agit donc de comprendre comment s'est constitué le langage écrit au fil du temps.

I.1.1. Le langage écrit et son histoire

Trois systèmes d'écriture ont marqué l'évolution de la langue écrite et ont permis l'élaboration de notre système actuel.

Le système pictographique est un premier pas vers l'écriture. Il témoigne du désir de garder une trace de la communication. Les pictogrammes, sortes de dessins figuratifs ou symboliques, représentent directement des objets ou des scènes de façon plus ou moins stylisée et reproduisent le contenu d'un message sans se référer à sa forme linguistique. Ils permettent d'assurer une communication au sein d'un groupe. Cependant la limite de ce système réside dans le fait qu'il est difficile d'interpréter correctement le message lorsqu'on est étranger au groupe qui utilise le système pictographique.



Illustration 1. Pictogrammes des Indiens d'Amérique

(Source : Corner, F. et Samoyault, T. (1995). Le monde des pictogrammes. Vevey, Mondo.)

Dans cet exemple, si le pictogramme de la montagne est potentiellement reconnaissable, ceux de la pluie et du lac le sont beaucoup moins pour des non-initiés. Bien que les pictogrammes ne soient

définis que comme des déclencheurs d'énonciation à partir desquels on peut raconter ou décrire un fait ou une situation (ils ne transcrivent pas directement la parole), ils restent encore utilisés chez certaines populations amérindiennes pour notamment transcrire des textes ; c'est le cas des Cuna au Panama. Par ailleurs, notre société moderne utilise encore aujourd'hui de nombreux pictogrammes notamment dans des lieux publics très fréquentés et cosmopolites (comme les aéroports ou les gares), de façon à ce qu'il y ait une compréhension quasi universelle de l'information véhiculée. Il s'agit de pictogrammes codifiés et destinés à être compris par tous les usagers quelle que soit la langue qu'ils parlent ; En voici quelques exemples :



Illustration 2. Pictogrammes modernes

Le système idéographique fait alors son apparition dans certaines civilisations. Association d'un signe et du mot qu'il représente, le système idéographique marque l'apparition de l'écriture proprement dite. Il utilise des symboles représentant des concepts ou des idées, qui peuvent être répertoriés (c'est un ensemble fini d'éléments) et s'organisent de façon linéaire comme l'ordre de la langue. C'est le cas par exemple de l'écriture chinoise apparue il y a sept mille ans et dans laquelle chaque signe représente un mot ou un concept. Celle –ci a cependant traversé une longue transformation graphique au cours des siècles avant de trouver sa forme actuelle ; les idéogrammes sont désormais stylisés :

学	心	家	我
Etudier	Cœur, pensée, esprit	Famille	Je

Illustration 3. Symboles idéographiques issus de l'écriture chinoise

Notre société moderne utilise encore aujourd'hui des idéogrammes mais leur usage est surtout réservé aux mathématiques (chiffres et signes opératoires par exemple.) Face à l'importance du nombre de signes dans le système idéographique, certaines civilisations ont recours aux phonogrammes représentant des unités de sons (phonèmes.) Ce système est plus économique en signes mais nécessite un niveau d'abstraction supplémentaire car il n'y a plus de contenu sémantique : les mots sont décomposés en éléments privés de sens (les phonèmes) ; ce sont les

différentes combinaisons de phonèmes entre eux qui produisent le sens comme pour les hiéroglyphes égyptiens par exemple, datés d'environ 3 200 avant J-C.

C'est enfin l'apparition du système alphabétique (vers 1 500 avant J-C.) qui a considérablement réduit le nombre de signes tout en permettant de construire par combinaisons un nombre illimité de mots ayant un sens. Il est à noter que tout comme le système d'écriture chinois présenté précédemment, les différents alphabets ont subi de nombreuses transformations graphiques (d'apports d'autres écritures, réformes et d'améliorations successives visant à standardiser l'utilisation de l'écriture...) avant de se retrouver dans leur forme actuelle :

FIGURE 1.4 Quelques alphabets actuels	
Alphabet grec	Α Β Γ Δ Θ Ω
Alphabet arabe	خ ح ج ث ت ب
Alphabet russe	А Б Г Д Е Ж
Alphabet hébreu	ט ה ו ז א ב ג ד
Alphabet inuit	▽ ∨ U 9 7

Source : Giasson, J. (2012). *La lecture, Apprentissages et difficultés*. Bruxelles : De Boeck Éducation, p10

Illustration 4. Quelques alphabets actuels

Chaque signe (la lettre) traduit un son de la langue parlée et suppose donc un décorticage précis du langage oral. Ce système n'est cependant pas l'aboutissement ultime et idéal de toutes les écritures. En effet, les différents systèmes ne correspondent pas à des stades d'évolution systématiques et universels du langage écrit dans la mesure où ils résultent à la fois d'une analyse de la langue et d'une pratique humaine ; les utilisateurs s'identifient à cette langue et à son système, y sont souvent très attachés et peuvent donc avoir du mal à s'en détacher. Le système chinois illustre bien ce propos. Parallèlement au système idéographique traditionnel chinois, le pays adopte officiellement en 1979 un système alphabétique (le *pinyin*.) Les principaux objectifs étaient de faciliter les apprentissages pour réduire l'analphabétisme et faciliter la communication internationale dans le cadre du développement général du pays. Aujourd'hui les deux systèmes coexistent : le pinyin n'a pas réussi à s'imposer auprès des natifs car d'une part, les Chinois voient dans leur système d'écriture une longue et riche tradition culturelle et d'autre part, la généralisation du système alphabétique était source d'incompréhension à l'écrit de la part des personnes parlant différents dialectes, très nombreux dans ce pays.

A ce jour, aucun autre système d'écriture n'a remplacé le système alphabétique. Par contre, les différents systèmes sont parfois utilisés de façon complémentaire. En effet, l'écriture du français

que nous connaissons et pratiquons actuellement dépend très largement du principe alphabétique mais elle est aussi régie par un principe idéographique dans lequel le graphème remplit un rôle grammatical. C'est le cas des lettres muettes, telles que le digramme « -nt » dans « ils trouvent », qui ne correspondent à aucun phonème, ne sont pas prononcées à l'oral mais marquent la troisième personne du pluriel. Ces lettres muettes peuvent aussi endosser un rôle sémantique permettant de distinguer deux homophones en les rapprochant d'un autre mot de la même famille (exemple : *chant* et *champ*.)

Le langage écrit a revêtu et revêt encore différentes formes qui ont largement évolué au cours de l'histoire des civilisations en fonction de la langue, de son usage, de ses utilisateurs et de leurs besoins. Le point commun reste le fait que le langage écrit résulte d'une volonté de partager et de communiquer avec les autres.

I.1.2. Le langage écrit comme moyen de communication

L'écrit apparaît comme une activité langagière, « symbole de l'oral, en son absence » (Brigaudiot, 2015.) Par définition, l'écrit et l'oral sont souvent pensés en termes de différences et d'oppositions. L'oral se caractérise par sa forme extériorisée : c'est une forme de communication synchrone basée sur le principe d'échanges en temps réel. Les interlocuteurs échangent directement les uns avec les autres (débat, conversations, interview...) ; ils partagent le même cadre spatio-temporel. Au contraire, les textes officiels du Ministère de l'éducation nationale (2015) à la suite des travaux de linguistes, définissent l'écrit comme d'une parole adressée, transformée et fixée sur un support matériel. Il s'agit d'une communication asynchrone dans laquelle le mécanisme des échanges est différé dans le temps et dans l'espace. Le destinataire n'est pas forcément défini (article, notice...) et est très souvent absent lors de la rédaction de l'écrit (lettre, roman...) sauf dans le cas du pense – bête ou du journal intime dans lesquels les écrits peuvent être destinés à être lus par soi en différé. Dans la mesure où l'écrit est destiné à laisser une trace de la communication dans un but précis (organisationnel, informatif, réactionnel, récréatif...) et s'adresse à un destinataire absent, il implique une approche particulière. Josette Jolibert (1994) souligne le fait que l'écrit n'est pas spontané et s'élabore dans un processus distancié et organisé (« réfléchir avant d'écrire ») et qu'il nécessite une organisation (mise en page, typographie, ponctuation.) Les termes, les tournures et l'intention du contenu doivent être réfléchis en tenant compte du destinataire, de son absence et de son entendement afin de ne pas laisser d'implicite dans le message délivré.

Même si certains éléments n'apparaissent qu'à l'oral tandis que d'autres sont particuliers à l'écrit, l'écrit et l'oral présentent aussi des points communs. Dans les programmes, le Ministère de l'éducation Nationale (2015) « parle plutôt de continuum entre les deux systèmes que d'opposition,

avec un grand resserrement entre les deux, en cas d'écrits ordinaires quotidiens (pense-bêtes, listes...) et d'oraux très normés et contrôlés, comme peuvent l'être ceux des adultes, lors des conférences ou des discours politiques. » L. Lentin en 2009 voit dans la langue une certaine unicité car un même système syntaxique « régit l'oral et l'écrit de la langue, tous deux considérés comme présentant un ensemble infini de variantes énonciatives, qui pour certaines, appartiennent à l'un ou l'autre usage de la langue ». Pour S. Plane (2015), l'oral et l'écrit constituent « des modes de production verbale qui exigent des efforts cognitifs, des acquisitions culturelles, une sensibilité à l'altérité, et qui jouent conjointement un rôle fondateur car ils sont les instruments de la pensée et de la communication, même s'ils ne fonctionnent pas exactement de la même façon. »

Même si l'oral et l'écrit se distinguent par leur forme, ce sont deux modes de communication complémentaires mis au service de la pensée qui nécessitent un apprentissage progressif et quotidien auprès des jeunes enfants.

I.1.3. Les composantes de l'écriture

Pour S. Plane (2015) le langage écrit est un « acquis culturel qui ne peut être mis en œuvre que grâce à l'enseignement qui lui est dédié et au soutien pédagogique qui accompagne son apprentissage. » Il fait donc l'objet d'un important apprentissage durant tout le parcours scolaire de l'élève, comme le soulignent les programmes,

« Apprendre à écrire est une activité importante pour un jeune enfant qui ne se réduit pas à la capacité de tracer quelques lettres. Pour écrire un mot, l'enfant doit non seulement maîtriser le tracé des lettres mais aussi respecter les règles et conventions de notre système, en comprendre le fonctionnement et surtout donner du sens à ce qu'il écrit » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015.)

L'écriture revêt en effet trois composantes qui sont complémentaires les unes des autres : la composante sémantique, la composante symbolique et la composante motrice.

La composante sémantique est la capacité des élèves à donner du sens à ce qui est écrit. L'enjeu est de comprendre que le texte est porteur de message sans qu'il n'y ait nécessairement d'illustration. La composante symbolique définit à la fois la relation entre l'oral et l'écrit, le codage de l'écrit et son fonctionnement. Il s'agit notamment de comprendre que tous les mots dits à l'oral peuvent être écrits à l'aide d'un code établi (les lettres), que les mots s'écrivent de gauche à droite ou bien encore que la longueur d'un mot à l'oral correspond à la longueur du mot à l'écrit. Enfin la composante motrice correspond à la dextérité graphique de l'élève, son aptitude à tracer des lettres. Les textes officiels préconisent « de s'assurer que l'élève maîtrise des gestes fins (amplitude et direction), reconnaît, respecte et reproduit des formes, des trajectoires, des proportions, des organisations, l'alignement gauche / droite. »

Ainsi pour passer de l'oral à l'écrit, les enfants doivent affiner leur clarté cognitive concernant le langage écrit notamment dans la connaissance de ses fonctions et de ses conventions.

I.2. L'écrit à la maternelle

Nous avons vu que le langage écrit avait ses enjeux, ses fonctions, ses règles propres et qu'il se définissait notamment par ses différences avec le langage oral. Mais, comment l'aborder à l'école maternelle avec de très jeunes élèves qui entrent à peine dans la communication orale ? De fait, il est important pour nous de comprendre quelles sont les grandes étapes de l'évolution du langage chez l'enfant, puis d'analyser les recommandations des instructions officielles et des didacticiens du français à ce niveau.

I.2.1. L'évolution langagière des enfants entre trois et cinq ans

Le langage chez les jeunes enfants est en évolution permanente. Au cours de la maternelle, ils vont progressivement découvrir les trois dimensions du langage : « symbolique », « cognitive » et « méta » (Brigaudiot, 1998, p.4). Mireille Brigaudiot a d'ailleurs établi une corrélation entre le développement du langage des enfants et celui de l'homme au cours de son histoire.

On a une chronologie des activités langagières de l'humanité qui correspond strictement à l'ordre dans lequel progressent les enfants : la communication, le langage oral, le dessin, l'écriture, la lecture des écrits « fonctionnels » et fictifs. » (2015, p.12).

Ainsi, les enfants à l'âge de deux ans environ commencent à différencier les écrits par rapport au dessin. Par leur pratique du dessin, ils ont conscience que l'on peut symboliser quelque chose sur une feuille de papier. Emilia Ferreiro (1988), qui a mis en évidence quatre stades caractéristiques de l'appropriation de l'écrit par l'enfant, a identifié cette phase comme étant le premier stade d'acquisition, le stade pré-syllabique : l'enfant ne fait aucun lien entre ce qu'il écrit et ce qui est dit, pourtant il sait qu'écrire sert à communiquer. Plus récemment, Mireille Brigaudiot voit dans cette phase la naissance de la « valeur symbolique de l'écrit » (2015, p.65).

Entre trois et cinq ans, cette valeur s'enrichit grâce aux fictions que l'enfant rencontre via les livres que l'on peut lui lire. Il comprend des histoires plus complexes, notamment grâce à sa capacité à comprendre les états mentaux des autres. Par ailleurs, son besoin de communiquer va progressivement le conduire à réaliser des essais d'écriture qui ne seront plus des copies : « Le code symbolique de l'écrit, celui dont il sait qu'il est décodable par un adulte, est en train de naître » (Brigaudiot, 2015, p.65). Selon Emilia Ferreiro, il s'agit là du deuxième sous-stade du pré-

syllabique : l'enfant a compris qu'il existe un lien entre l'oral et l'écrit. Il n'y a pas encore de correspondance entre les unités sonores et les unités graphiques, mais il y a déjà un lien sémantique.

Enfin, à partir de cinq ans, l'enfant comprend que l'écriture est conventionnelle, même s'il ne la maîtrise pas encore, il progresse sur l'apprentissage du code alphabétique. Il a également intégré la culture de l'écrit : le rôle de l'écriture, ses usages et ses effets. Dès lors, l'enfant va traverser trois stades selon Emilia Ferreiro pour atteindre la maîtrise de la correspondance graphophonologique. Tout d'abord, au stade syllabique, l'enfant établit une correspondance entre graphies et sons, mais il écrit une seule lettre par syllabe. L'enfant donne aux lettres une valeur syllabique et non phonétique. Ensuite, le stade syllabico-alphabétique est un stade de transition au cours duquel l'enfant réalise à la fois des graphies codant des syllabes et des graphies codant des phonèmes, erronées ou justes. Enfin, au stade alphabétique, les correspondances graphophonologiques sont acquises. L'enfant réalise une graphie par phonème. Malgré quelques erreurs, l'enfant est alors capable d'écrire un mot régulier.

Les travaux d'Emilia Ferreiro et de Mireille Brigaudiot mettent en évidence une progression des apprentissages et y associent des classes d'âge assez larges car tous les enfants ne suivent pas la même évolution au même âge. Ainsi, il faut noter que la diversité des élèves face au langage écrit est très importante à leur arrivée en maternelle : « La langue est un outil social multiforme avec des usages divers qui varient selon les appartenances et les pratiques socioculturelle » (Ministère de l'éducation nationale, 2015b, p.6). En fonction de leur environnement quotidien et de leurs relations avec les adultes, certains auront déjà une relation au livre dont ils connaîtront l'utilisation, d'autres se seront déjà intéressés à l'activité d'écriture, d'autres encore, auront entendu seulement un langage oral, pragmatique, tourné vers les activités du quotidien.

L'apprentissage de l'écriture est donc une lente progression qui met en jeu de nombreuses compétences chez des enfants ayant des expériences diverses. L'Éducation nationale a développé ses programmes en tenant compte de cette évolution et de cette hétérogénéité des élèves afin de proposer des objectifs et des modalités d'apprentissage les mieux adaptés.

I.2.2. Le langage, une priorité au cycle 1

Le programme de 2015 considère le langage comme la condition essentielle à la réussite de tous. Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » est le premier des cinq domaines d'apprentissage :

La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines (Ministère de l'éducation nationale, 2015a).

Le développement du langage est une mission de l'école maternelle tout d'abord car il s'agit pour un bon nombre d'enfant d'une première expérience de socialisation en collectivité.

Lors de leur entrée à l'école, les élèves de trois ans ont des niveaux de productions langagières très hétérogènes. Certains ne parlent pas encore ou rencontrent beaucoup de difficulté à articuler et à se faire comprendre. La majorité est capable de produire des phrases à deux mots. Ils utilisent un langage référentiel. Enfin, une partie sait déjà construire des phrases structurées avec un vocabulaire diversifié. Ainsi, dans une de nos classes par exemple, à la question « Que fait le chat ? » de l'enseignante qui montre l'illustration d'un album, une élève pointe le livre en prononçant le verbe isolé « vole ! vole ! », tandis qu'un autre peut répondre avec une phrase complexe composée d'un sujet, d'un verbe et de compléments « Il s'envole dans le ciel avec des ballons ».

La rupture entre le milieu familial et l'école entraîne la rupture nécessaire entre le langage de la maison et celui de l'école. Les élèves vont avoir un nombre d'interactions langagières plus élevé au sein de sa classe qu'au sein de leurs foyers. Ils échangeront avec un enseignant qui aura un langage distancié et élaboré et qui ne les comprendra pas aussi facilement que leurs parents. Ils seront également face à de nouveaux objets et de nouvelles activités qu'ils devront nommer.

Par ailleurs, le langage est un objet d'étude important car il ne se limite pas aux seules productions orales. Il permet, certes la parole, mais aussi la pensée, la compréhension, le raisonnement, la création, etc. Le langage est donc un outil de la vie intellectuelle, un support pour tous les apprentissages. C'est pourquoi les instructions officielles y font référence dans chacun des domaines d'apprentissage. Il s'agira pour l'élève de comprendre et d'être capable de s'exprimer sur les consignes, les tâches, les raisonnements, le vocabulaire de chaque sujet qui sera abordé.

C'est donc d'abord par nécessité que le langage est la priorité de l'école maternelle :

Une des finalités de l'école est de permettre à chacun de construire les compétences à utiliser l'écrit dans sa vie personnelle, professionnelle, sociale et pour apprendre, ce que l'on nomme la littéracie (Ministère de l'éducation nationale, 2015b, p.4. Partie III.1).

Ainsi le programme consacre une partie importante au développement des compétences dans le domaine de l'écrit. Il préconise que les élèves découvrent l'écrit selon les deux modalités possibles : en réception et en production. Il établit également les trois composantes de l'écriture à travailler : la composante sémantique, la composante symbolique et la composante motrice, comme nous l'avons vu dans la section I.1.3. Quatre objectifs du programme suivent une progression tout au long de la maternelle. Le premier est « Se familiariser avec l'écrit et ses fonctions ». Il s'agit pour l'élève, dès son entrée en maternelle, de découvrir les usages sociaux et les effets de l'écrit. L'écrit est donc envisagé sous son aspect culturel. La culture de l'écrit se développe à chaque rencontre avec un support écrit ou une situation d'écriture.

Progressivement, les enfants découvrent les usages, les fonctions, les effets, les enjeux de ces écrits et les discours qui les caractérisent (Ministère de l'éducation nationale, 2015b, p.3).

Le second objectif vise à ce que les élèves soient capables de « prendre la langue comme un objet d'observation et d'investigation », c'est-à-dire, qu'ils se décentrent de la fonction première de la langue, pour questionner sa forme, commencer à observer des régularités et généraliser des règles de fonctionnement. L'un des attendus de fin de cycle est notamment de « Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle ». Le troisième objectif concerne la découverte du principe alphabétique. Les élèves vont progressivement faire le rapport entre les sons et les lettres. En fin de cycle, ils devront être capables de « reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d'imprimerie ». Ainsi, l'un des rôles de la maternelle est de préparer les élèves à la lecture et à l'écriture. Enfin, le dernier objectif, est celui de « commencer à écrire tout seul ». Les programmes préconisent des essais d'écriture dans un environnement bienveillant avec la possibilité de tâtonner et de faire des erreurs.

I.2.3. Les enjeux didactiques de l'apprentissage de l'écrit

Afin de mettre en place des situations d'apprentissage dans le domaine de l'écrit, l'enseignant doit donc suivre la progression logique des compétences des élèves et prendre en compte leur diversité. Lorsqu'il conçoit sa programmation, il doit bien identifier l'objectif des apprentissages et mettre en œuvre ses connaissances didactiques du français. Elles peuvent provenir des instructions officielles, mais également de l'apport de la recherche en didactique. Mireille Brigaudiot, dans le cadre de sa recherche INRP « Construction progressive de compétences en langage écrit, du cycle 1 au cycle 2 » dite PROG, a défini quatre domaines d'apprentissage (cf. schémas ci-dessous).

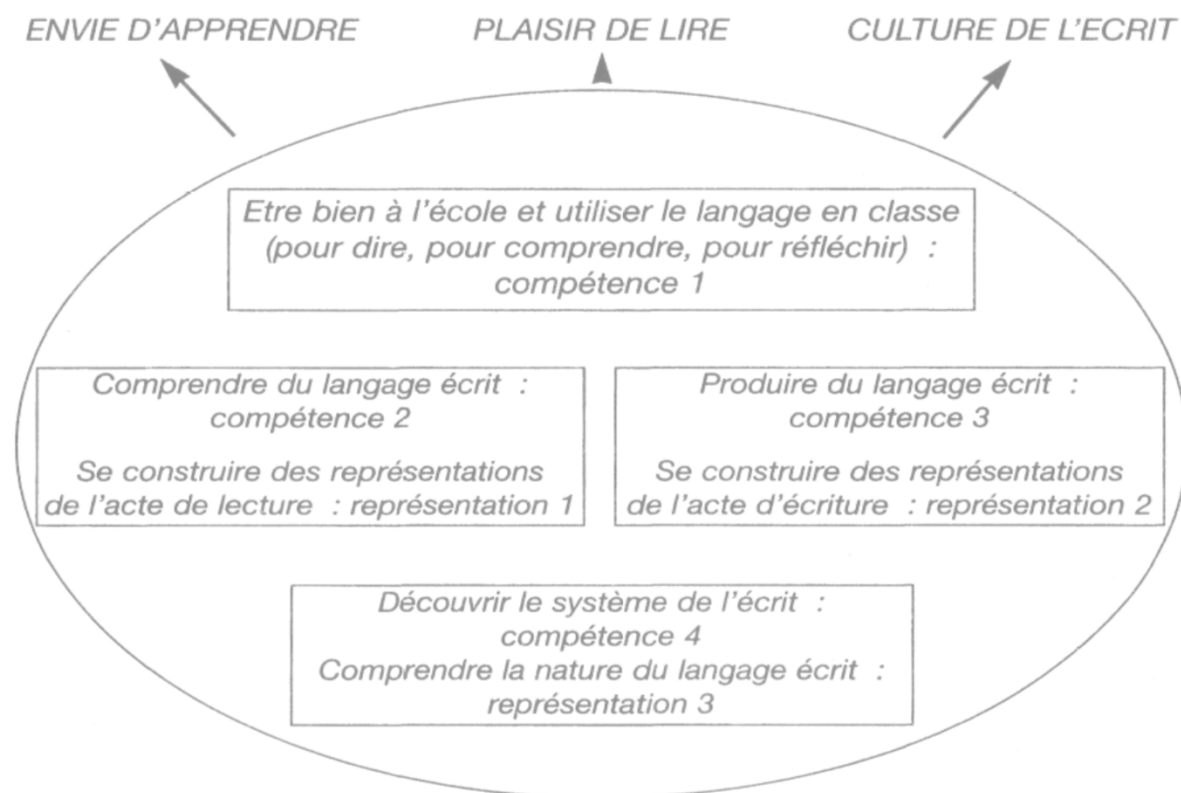


Illustration 5. Domaines d'apprentissage en langage écrit selon Mireille Brigaudiot (1998, p.10)

Bien que sur la forme, ces quatre domaines ne correspondent pas exactement aux cinq objectifs définis par le programme, sur le fond, ils font référence aux mêmes apprentissages. Les recherches de Mireille Brigaudiot (1998) apportent une information supplémentaire en différenciant clairement ce qui relève d'une compétence et ce qui relève d'une représentation. Cette précision est très utile à la compréhension de ce qu'il est nécessaire d'appréhender pour maîtriser le langage écrit : il ne faut pas seulement développer des compétences, mais également des représentations. Selon M. Brigaudiot, « les compétences sont des savoir-faire langagiers. Les représentations renvoient aux traces (langage et comportement non-verbal) que nous interprétons » (1998, p.15). L'un des enjeux de l'enseignement du langage écrit est donc de bien prendre en compte la dimension culturelle du langage.

Par ailleurs, lors de la préparation de sa classe, l'enseignant doit avoir en tête la relation entre l'oral et l'écrit. L'enjeu de l'apprentissage de l'écriture est celui de l'apprentissage de la lecture. Selon Claudine Garcia-Debanc :

Écriture et lecture sont en permanente interaction dynamique, les lectures nourrissant à la fois la représentation que les rédacteurs se font des textes à écrire et leur imaginaire, l'écriture permettant un regard curieux et distancié sur le fonctionnement des textes, notamment littéraires (2016).

Ce lien fait consensus au sein de la recherche en didactique même si plusieurs conceptions existent quant aux relations liant les deux compétences d'écriture et de lecture. Les instructions officielles prescrivent d'aborder le langage en commençant par l'écriture :

Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire (Ministère de l'éducation nationale, 2015a).

Enfin, l'enseignant doit avoir défini une progression des apprentissages en cohérence avec les aptitudes des élèves. La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle a été mise en évidence par les travaux d'Emilia Ferreiro. Il s'agit de permettre aux élèves de faire la différence entre l'écrit et l'image, puis d'établir en lien entre la quantité d'oral et la quantité d'écrit, de développer la conscience phonologique (d'abord syllabique puis phonémique), d'identifier et nommer les lettres pour enfin réaliser les correspondances entre l'oral et l'écrit.

I.2.4. Développer des situations d'apprentissage pour aborder l'écrit

La progression des apprentissages et leur programmation étant définie par l'enseignant, celui-ci doit mettre en œuvre des conditions pédagogiques et didactiques pour adapter au mieux ses séances aux capacités de ses élèves et aux recommandations des programmes.

Mireille Brigaudiot a établi les conditions pédagogiques qui facilitent l'acquisition des compétences dans le domaine de l'écrit. Elle a défini les médiations nécessaires aux jeunes enfants pour appréhender le langage écrit lors d'activités :

(...) la sélection de certains écrits plus utilisés que d'autres en classe, les enjeux de ces utilisations d'écrit qui se doivent d'être signifiantes et intéressantes pour des jeunes enfants, le langage de l'adulte et des enfants à propos de l'écrit lui-même, les accompagnements non-langagiers d'utilisation de l'écrit (regard, suivi du doigt, feuilletage de pages, retour à la ligne...) (1998, p.8).

Ainsi, plusieurs points clés sont abordés. Le premier concerne la sélection des supports écrits. Le choix des textes doit être réalisé en fonction de critères précis, à la fois attractifs, accessibles et diversifiés. Les ressources Eduscol insistent sur l'importance de cette diversité qui va permettre la rencontre de différents types de discours. Les élèves pourront ainsi comprendre qu'écrire suppose une intention de l'auteur (raconter, décrire, argumenter, expliquer, dialoguer). Quant au support, les jeunes enfants y sont sensibles. Leur premier contact avec l'écrit est sensorimoteur, matériel. Ils pourront prendre des indices sur le support pour mieux identifier la fonction de l'écrit. Ces écrits doivent donc être attractifs à la fois sur le fond et sur la forme afin d'enrôler les élèves pour faciliter leur apprentissage, mais également pour renforcer leurs représentations.

Le second point est celui des situations dans lesquelles ces écrits sont utilisés. Ces situations doivent également être attractives et diversifiées pour que les élèves appréhendent les différentes fonctions de l'écrit. Philippe Perrenoud a démontré que donner du sens aux apprentissages, et même construire le sens de ces apprentissages avec les élèves, était déterminant. Par exemple, les élèves pourront rencontrer l'écrit lors d'un atelier de cuisine avec la lecture d'une recette, ou lors d'un jeu avec la lecture des règles. Les rencontres avec l'écrit en maternelle peuvent donc s'inscrire dans une pédagogie de projet pour que la composante culturelle de l'écrit soit bien assimilée.

Le troisième point concerne le métalangage et les gestes autour de ces activités. Tout d'abord, le langage de l'enseignant doit être modélisant. Il doit utiliser un vocabulaire de travail très rigoureux. Il doit choisir des termes précis pour décrire les activités et désigner les objets de travail. Par exemple, un enseignant veillera à préciser à ses élèves qu'ils décrivent, qu'ils racontent, qu'ils réfléchissent, etc. Il fera également attention à désigner de la manière la plus juste un texte étudié en classe, comme une comptine, un conte, une lettre, etc. Mais il ne suffit pas d'expliquer les choses verbalement. Les temps de manipulation sont très importants. La manipulation répond à un réel besoin chez les jeunes enfants, en leur offrant des expériences tactiles pouvant les aider à modéliser des idées et des concepts. Par exemple, un atelier de tri de livres peut aider les élèves à différencier les notions de texte documentaire et textes de fiction. Nous avons également mené dans nos classe un atelier de tri visant à faire différencier les imagiers d'autres types d'albums jeunesse. Une phase de verbalisation permettait ensuite à chacun de justifier ses choix et ainsi de faire émerger les idées. Ce point sur l'explicitation met en valeur l'importance de la métacognition dans l'apprentissage des élèves. Pour apprendre, ils ont besoin de « moments d'objectivation des activités qu'ils viennent de faire » (Brigaudiot, 1998, p.8). A travers les médiations qu'il met en place, l'enseignant démontre donc sa capacité, en tant qu'adulte alphabétisé, à prendre en compte le point de vue des enfants non lecteurs.

Pour développer les compétences et les représentations des élèves de maternelle dans le domaine du langage écrit, plusieurs activités peuvent leur être proposées. Tout d'abord, en réception de langage écrit, l'enseignant doit intégrer dans le quotidien de la classe des lectures de plusieurs types d'écrits : des textes de littérature jeunesse (fiction, dimension artistique), des textes documentaires (informations pour compléter des connaissances sur un thème), des écrits fonctionnels de la classe (pour faciliter l'organisation pratique). Cela a pour objectif de susciter la curiosité par rapport aux livres et de construire un comportement de lecteur. Mais le « bain d'écrit » ne suffit pas (Ministère de l'éducation nationale, 2015b, Partie III.2. p.8). L'enseignant doit expliciter la fonction des écrits au travers d'activités de classification, mener des activités de reconnaissance des lettres pour construire le principe alphabétique ou encore faire des démonstrations de mobilisation du principe alphabétique. Ensuite, du point de vue de la production

d'écrits, deux dispositifs sont préconisés : l'écriture autonome, qui consiste à proposer à l'élève d'écrire par lui-même un mot, et la dictée à l'adulte qui constitue notre objet d'étude.

Nous avons vu en questionnant l'écrit à la maternelle, qu'il participe d'un apprentissage qui n'est pas évident pour de jeunes enfants s'initiant tout juste au langage oral. C'est en partie grâce à la production d'écrit que les enfants vont se constituer des compétences et des représentations dans le domaine du langage scriptural. Une bonne connaissance des médiations didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre est donc primordiale pour accompagner ces apprentissages. Dans cette optique, nous allons étudier en détail le dispositif de la dictée à l'adulte, qui est notre objet d'étude.

I.3. La dictée à l'adulte

Nous avons insisté sur l'expertise de l'enseignant dans les domaines didactique et pédagogique pour comprendre les enjeux qui se cachent derrière la production d'écrit en maternelle. Ainsi, la dictée à l'adulte, un dispositif qui peut paraître basique, concentre en fait toutes les compétences et les représentations que l'enfant doit développer à la maternelle vis-à-vis du langage écrit.

I.3.1. Un dispositif reconnu

Marie-Claude Javerzat (1998, p.127) définit la dictée à l'adulte comme « une technique pédagogique permettant la production d'écrits dès l'école maternelle ». Le terme de "technique" ici implique qu'il s'agit d'un savoir-faire, d'une méthode efficace pour atteindre son objectif, la production d'écrits. E. Canut et M. Guillou (2017, p.10) introduisent les rôles de chacun ainsi que deux étapes de production. Selon elles, c'est « une activité langagière qui entraîne les élèves à construire oralement un texte, avec l'aide de l'enseignant, qui l'écrit ensuite sous sa dictée ».

Probablement utilisée depuis bien longtemps au sein des classes, tant il semble naturel et spontané de proposer à un enfant qui ne sait pas écrire de nous dicter un texte, la dictée à l'adulte est devenue une pratique pédagogique conceptualisée par Laurence Lentin dans les années 70 (Ministère de l'éducation nationale, 2015b, II.4 p.4). En 1986, elle est recommandée dès la petite section par les textes officiels. Les programmes de 1991 et 1992 en font « une modalité ordinaire du travail d'écriture au début du cycle 2 » (Javerzat, 1998, p. 127). Le programme de 2002 la considère comme « l'une des activités les plus efficaces » afin que l'enfant prenne conscience que « sa parole a été fixée par l'écriture » (Ministère de l'éducation nationale, 2002). Le programme de 2008 préconise encore cette pratique pour acquérir la compétence « Contribuer à la production d'un texte écrit » (Ministère de l'éducation nationale, 2008). Enfin en 2015, cette technique est encore citée

pour atteindre une compétence attendue en fin de cycle : « Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle » » (Ministère de l'éducation nationale, 2015a).

L'institution recommande donc cette pratique pédagogique depuis des décennies. Pourtant, elle est trop peu utilisée en classe :

Le rapport de l'inspection générale sur la maternelle de 2011 relève que, même si la classe est « envahie » d'écrits divers, les enfants « voient rarement écrire les adultes à l'école » ; la dictée à l'adulte constitue « une pratique trop occasionnelle » qui n'occupe que 1.8% des activités de classe (Ministère de l'éducation nationale, 2015b, II.4 p.4).

En 2011, ce dispositif ne faisait pas partie des gestes professionnels courants chez les enseignants de maternelle. Depuis, il semble que de nombreuses ressources et un accompagnement conséquent des enseignants soient mis en place par les institutions (ministère, académies, services départementaux, ESPE, laboratoires de recherche en didactique, etc.). Ainsi, nous pouvons envisager que cette pratique se développe au sein des classes par l'intermédiaire d'enseignants convaincus de son efficacité et formés à sa mise en œuvre.

I.3.2. Un passage de l'oral vers l'écrit

Si l'objectif premier de la dictée à l'adulte est de permettre à un élève non scripteur de concevoir un texte, ce dispositif vise évidemment des apprentissages qui s'inscrivent à long terme dans le développement du langage écrit chez les jeunes enfants.

Dans les programmes, la dictée à l'adulte apparaît sous la rubrique « Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement » » (Ministère de l'éducation nationale, 2015a). En effet, cette expérience langagière fait partie d'un processus d'apprentissage visant à faire passer l'élève d'un langage oral à un langage écrit. D'après Marie-Claude Javerzat, « L'activité de dictée à l'adulte construit un espace intersubjectif et une rencontre entre le système sémiotique du langage oral et celui du langage écrit » (1998, p. 128). A travers cette interaction, le professeur va accompagner le passage de l'oral à l'écrit pour que les élèves comprennent quelles sont les correspondances et les différences entre les deux.

Ainsi, le premier objectif sera de permettre aux élèves de comprendre que l'écrit code l'oral. En faisant la démonstration sous leurs yeux de l'encodage, l'enseignant transforme les sons en lettres et peut aider les enfants à saisir ce qu'est l'écrit.

Le second objectif visera la compétence du programme « Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle ». Nous avons vu qu'il existe des différences entre le langage oral, en situation, spontané et un langage scriptural, décontextualisé, plus élaboré. Ainsi, l'enseignant guide les élèves en les faisant reformuler leurs propositions avant de les écrire.

Ensuite, la dictée à l'adulte va permettre à l'enfant de comprendre les fonctions de l'écrit (déjà évoquées dans notre partie I.1.). Par exemple, l'enfant comprendra que l'on peut écrire un compte-rendu de sortie pour la communiquer aux familles, que l'on écrit les règles d'un jeu pour en garder une trace et pour pouvoir s'y référer plus tard, etc.

Les élèves concevront également qu'écrire ne suffit pas. Un écrit se planifie, s'anticipe pour déterminer à qui il s'adresse, quelle forme il va prendre, quelles informations seront présentées et dans quel ordre. Par ailleurs, il est possible de revenir sur un écrit, de le modifier pour le corriger pour l'améliorer. C'est ainsi qu'ils prendront de la distance par rapport à l'écrit et qu'ils appréhenderont « cette bascule cognitive entre le discours oral et le discours écrit » (Ministère de l'éducation nationale, 2015b, II.4 p.5).

La dictée à l'adulte est donc un dispositif très riche, qui permet de nombreux apprentissages pour développer des compétences communicationnelles en choisissant la conduite discursive adaptée et en prenant conscience de l'enjeu de communication, mais aussi des compétences discursives, par la capacité à développer ses idées, des compétences linguistiques, avec la mobilisation de règles grammaticales et d'un vocabulaire précis, et enfin des compétences métalinguistiques, avec la réflexion sur les différences entre l'oral et l'écrit, ou sur les reformulations permettant de s'adapter au niveau d'exigence du langage écrit. Ainsi le dispositif de dictée à l'adulte dépasse le simple enjeu de la transcription d'un texte par des non-scripteurs. Il permet, s'il est mis en œuvre dans les meilleures conditions, d'accompagner positivement les élèves dans leur transition entre le langage oral et le langage scriptural.

I.3.3. Les modalités et étapes de sa mise en œuvre

Afin de mener la dictée à l'adulte de façon efficace, il convient dans un premier temps de se pencher et de réfléchir à son organisation. La taille du groupe d'élèves est une variable importante à prendre en compte qui dépend des objectifs visés. Une dictée à l'adulte collective aide les élèves « à construire des projets, s'approprier les règles de fonctionnement de la dictée à l'adulte, à s'exercer à la production d'énoncés « écrivables. » (E, Canut et M Guillou, 2017, p22.) Diminuer le nombre d'élèves dans les groupes permet de cibler mais aussi différencier le niveau de compétences travaillées avec ces élèves. Dans la situation de dictée à l'adulte individuelle, l'élève développe lui-même son propre écrit du début jusqu'à la fin. La constitution des groupes est une autre variable décisive : leur homogénéité favorise « la participation active de chacun et une meilleure interaction avec le maître » alors qu'un groupe hétérogène « peut permettre aux enfants moins performants sur le plan langagier de comprendre l'activité en jeu et de répéter les énoncés entendus. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015b, II.4 p.7.) Quelle que soit la taille du groupe,

les élèves doivent être installés face au support qui accueillera l'écrit afin qu'ils puissent tous voir l'enseignant dans l'acte d'écriture et suivre pas à pas l'avancée du texte.

Le respect de certaines étapes pour l'élaboration du projet d'écriture est décisif dans la réussite de la dictée à l'adulte. La première phase (introductrice) inscrit la dictée à l'adulte dans un véritable projet d'écriture car elle donne des précisions sur la tâche d'écriture à mener, ses raisons et son destinataire. Il s'agit de contextualiser l'activité et de lui donner du sens afin d'enrôler les élèves ; ce sera d'autant plus facile que l'élève aura vécu l'évènement, ou bien qu'il connaîtra l'histoire à raconter. Voici un exemple de mise en route dans une situation dans une classe de moyenne et grande section :

L'enseignante organise, chaque fin d'après-midi, avec des groupes qui tournent et pendant plusieurs périodes, la rédaction d'une affiche pour résumer aux parents les activités de la journée. Pendant la première période et de façon récurrente, elle demande de préciser à qui sont destinées ces affiches.

M : « Alors, nous allons remplir ce tableau. A quoi il sert ce tableau ? (Elle montre le tableau sur lequel est collé le *paper board*)

J et A : à

F : à écrire

M : à écrire quoi ?

F : à écrire ce qu'on a fait dans la journée

M : ce qu'on a fait dans la journée pour qui ?

J et F : pour les papas et les mamans !

M : pour les papas et les mamans qui n'étaient pas avec nous.

Source : Eduscol, Ministère de l'éducation nationale, 2015, II-4, p8

Puis, lors d'une phase orale, les élèves et l'enseignant élaborent la trame et l'enchaînement des évènements à aborder. Les propositions des élèves sont écoutées et reformulées ; les échanges entre élèves et enseignant permettent d'ajuster en fonction des besoins, le contenu et la forme grammaticale des propositions de façon à élaborer un texte structuré qui puisse être écrit. Les élèves prennent ainsi conscience des transformations indispensables au langage oral pour qu'il devienne du langage écrit. Dans l'exemple suivant, l'adulte reprend les propositions des élèves en les insérant dans des phrases complètes :

Élève : « On y est allé en bus.

Adulte : *On y est allés en bus. On est allé en bus, où ça ?*

E : Au parc...

Plusieurs élèves : de la Courneuve

A : *Au parc de la Courneuve. On est allé en bus, au parc de la Courneuve.*

Source : E. Canut et M. Guillou, Pratiquer la dictée à l'adulte, Retz, 2017, p24.

Parfois l'adulte répète ce que dit l'élève de façon à signaler les propositions qui ne sont pas conformes à la langue écrite telles qu'elles sont proposées :

A : « Alors nous sommes allés à la Courneuve en ...
 Les enfants : bus.
 A : ...*en bus*. Jusqu'où ?
 E : à la porte de la Chapelle, quand on était euh...euh... en dessous du pont euh... de l'autoroute.
 A : Est – ce que je pourrais écrire ça tout à l'heure : *Nous sommes allés à la Courneuve, à la porte de la Chapelle, quand on était en dessous du pont de l'autoroute ?*
 E : Non.
 A : Alors, on reprend... »

Source : E Canut et M. Guillou, 2017, p24.

La reformulation de l'adulte peut aussi permettre de lier et d'articuler deux évènements entre eux de façon à assurer la cohérence du texte :

A : « Alors attends, je reprends depuis le début ce que vous m'avez dit : Nous avons pris le bus à Porte de la Chapelle pour aller...
 E : à la Courneuve. »

Source : E Canut et M. Guillou, 2017, p 24.

Une fois la mise en mots orale terminée, les élèves peuvent reprendre les propositions qu'ils se sont appropriées et les dicter à l'adulte. Il est possible de réaliser ces deux phases en même temps. L'enseignant redonne ainsi les consignes et les modalités d'écriture afin d'écrire le texte en cursive sous la dictée et les yeux des enfants. Cette phase d'écriture s'accompagne de reprises du texte par des lectures régulières afin d'aider les élèves à se souvenir de ce qui a déjà été écrit et reprendre plus facilement le cours du récit. En fin de projet, le texte est entièrement relu ; l'enseignant insiste alors sur son rôle de récepteur afin de compléter d'éventuelles informations manquantes qui pourraient entraver la compréhension du texte par les destinataires. Le texte est alors définitivement fixé et mis au propre.

Le Ministère de l'éducation nationale met en évidence le fait que « La dictée à l'adulte ne consiste donc pas en une simple délégation d'écriture. » En effet, elle résulte comme nous venons de le voir d'un long processus de préparation, de réflexion et de mise en mots au cours duquel se jouent de nombreux apprentissages auprès des enfants.

II. ANALYSE DE PRATIQUES

Les pédagogues et les didacticiens plébiscitent le dispositif de la dictée à l'adulte. Nous avons donc souhaité mettre en place ce dispositif sur le terrain pour en vérifier les bénéfices concrets pour nos élèves. Nous nous servons des retranscriptions de nos séances menées en classe pour analyser à la fois comment les élèves développent leur rapport à l'écrit, mais aussi les gestes professionnels que nous avons mobilisés. En tant que stagiaires, nous nous questionnons sur l'efficacité de nos postures et des situations que nous proposons. Notre pratique de la dictée à l'adulte est naissante et nous avons souhaité confronter nos approches avec celle d'un professeur expert. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier une séance menée par Madame X., PEMF au sein de l'école d'application Y à Nîmes. Cette séance est publiée sur le site de ressources pédagogiques Eduscol (Ministère de l'Éducation nationale, 2015b).

Le corpus que nous allons étudier est composé de 6 séances de dictée à l'adulte : 5 séances menées dans nos classes auprès d'élèves de grande section et une séance menée par Madame X.. Chacune de ces situations est différente au niveau des modalités d'organisation pédagogique, des objectifs visés, des supports et des types d'écrits, de la posture de l'enseignant ou encore des interactions entre les élèves.

Ainsi, la séance 1 est un atelier mené avec 5 élèves. Il s'agit d'un rappel de récit. L'enseignante a raconté l'histoire de *La Moufle* (Desnouveaux, F., Hudrisier C., 2009) avec des marottes (sans utiliser le livre). Les élèves devaient se remémorer l'histoire puis la dicter à l'enseignante. La séance a duré 16 minutes.

La séance 2 a été menée auprès de 7 élèves. Cette fois-ci, il s'agissait d'inventer une nouvelle histoire à partir d'une histoire connue. Les élèves ont participé à un projet de réécriture du conte traditionnel *Roule Galette* (Caputo, N., Belvès, P., 1993), avec des contraintes de temps et de lieu différentes : le récit devait se dérouler à la montagne en hiver. Ainsi, l'enseignant a travaillé en amont sur plusieurs séances de préparation pour découvrir le conte initial, caractériser et nommer les paysages et la faune montagnarde, puis enfin faire des choix pour transformer l'histoire originale. Cette séance de réécriture a duré 12 minutes.

La séance 3 a été menée en regroupement de 14 élèves. Il s'agissait d'écrire une lettre à la classe de maternelle qui prenait le relais de la réécriture du conte *Roule Galette*. Cette séance a duré 22 minutes.

Au cours de la séance 4, onze élèves ont participé à un atelier pour écrire un compte-rendu de la séance d'EPS dans le cahier de vie pour les parents.

L'objectif de la séance 5 est le même, il s'agissait d'écrire un compte-rendu de l'activité faite en EPS, mais avec un effectif de 3 élèves, et des photographies comme inducteurs.

Enfin, la séance 6, menée par Madame X., avait pour objectif d'écrire un compte-rendu de la journée, sous forme de liste, destiné aux parents. L'activité a été menée avec un groupe de 12 élèves et a duré 12 minutes. Nous avons donc composé notre corpus à partir de situations variées qui enrichiront notre analyse.

Ce corpus a été analysé avec deux entrées différentes afin de répondre à notre questionnement principal :

Comment la dictée à l'adulte permet-elle concrètement aux élèves de développer leurs compétences dans le domaine de l'écrit, et quels sont les gestes professionnels qui permettent de rendre ce dispositif efficace ?

Ces deux questions distinctes nécessitent une étude des séances menée à la fois sous l'angle de l'élève et du professeur. Du côté de l'élève, il s'agit d'identifier comment les jeunes enfants interagissent et produisent le langage écrit, et en quoi cela leur permet-il de développer des compétences et des représentations dans ce domaine. Du point de vue de l'enseignant, nous avons étudié l'organisation pédagogique, les supports utilisés, les objectifs visés ainsi que l'étayage déployé au cours de la séance. Cependant, si dissocier l'activité de l'élève de celle de l'enseignant était primordial pour étudier le corpus, il nous a semblé plus pertinent de restituer notre analyse de manière thématique. Cette deuxième partie est donc organisée en quatre grands domaines de compétences : les domaines communicationnel, textuel, linguistique et métalinguistique. Nous avons apporté des éléments de réponse à notre questionnement pour chacun de ces domaines.

II.1. Dimension communicative

« Les projets de productions écrites sont les meilleurs moyens d'en isoler des spécificités. Ils permettent aux enfants d'associer concrètement la fonction de l'écrit au projet que l'on a et d'en percevoir les résultats lors de la phase de communication. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015, III.1)

En effet, grâce aux choix de situations réalisés par les enseignants, les élèves vont progressivement comprendre les fonctions de l'écriture et notamment sa dimension communicative. Il s'agit de comprendre et de s'approprier les codes de cette situation de communication en tenant compte de son but, son cadre et ses enjeux.

II.1.1 Comprendre la fonction de l'écrit

L'un des premiers enjeux est de contextualiser le projet pour permettre aux élèves de comprendre le sens de la tâche d'écriture à réaliser et d'identifier clairement le destinataire absent.

Nous identifions dans la conduite des deux séances suivantes des points de tension dans la définition et la compréhension des fonctions de l'écrit. Dans la situation d'écriture n°1 (le rappel de récit), les élèves font le rappel du récit d'un album lu en classe ; l'objectif est de faire figurer le texte réalisé dans le cahier de vie à destination des parents. L'enseignant n'a pas introduit la séance avec cette information, ce qui est dommage. Pour autant, elle a conscience de son manquement et rectifie cela en conclusion de la séance. Elle explicite clairement la fonction de cet écrit aux élèves en précisant à qui est destiné le texte et sur quel support il sera communiqué :

Maîtresse : Je vous félicite les enfants, vous m'avez dicté l'histoire de la moufle. Comme ça on pourra coller le texte dans le cahier de vie pour que vos parents le lisent.

Transcription 1

Dans la situation d'écriture n°4, l'élève continue à ne pas comprendre l'utilité de la tâche d'écriture à réaliser bien que l'enseignante ait donné les informations nécessaires :

M : Aujourd'hui j'aimerais que nous expliquions à vos parents ce qu'on fait en sport en ce moment. Nous allons donc écrire ensemble un petit texte que nous mettrons dans le classeur de vie pour qu'ils puissent le lire avec vous. On va donc se souvenir de ce qu'on a fait ce matin. Vous vous souvenez ?

A : Moi je leur ai dit à mes parents !

M : C'est très bien, mais maintenant nous allons leur écrire.

Transcription 4

L'élève ne comprend pas l'intérêt de l'écriture de ce texte dans la mesure où il peut raconter directement à ses parents ce qu'il fait. L'enseignant aurait pu à ce moment revenir sur la notion de trace et insister sur la conservation de l'écrit qui permet de partager son expérience à posteriori avec un plus grand nombre ; on peut par exemple facilement imaginer que cet élève pourra partager la lecture du texte avec sa famille au sens large (grands – parents, oncles et tantes...). Il est donc important de donner du sens aux apprentissages. Les élèves ont besoin de savoir qu'ils sont dans une situation d'écriture authentique. Ils seront d'autant plus impliqués s'ils savent que leur texte sera lu par des lecteurs qui ne sont pas au courant du contenu. La fréquence de cette activité permet aussi l'adhésion des élèves qui s'inscrit comme un rituel. C'est le cas par exemple de la situation présentée par la retranscription 6 de la dictée à l'adulte expert. La rédaction de l'affiche qui résume aux parents les activités de la journée est quotidienne et l'affiche est installée dans le couloir directement à la fin de la séance (donc en fin de journée) afin de partager l'écrit réalisé avec les parents. Les destinataires peuvent aussi être physiquement plus éloignés.

II.1.2 L'exemple de la lettre

Les deux situations précédentes ont mis en évidence des manquements dans la contextualisation de la dictée à l'adulte. Au contraire, la situation d'écriture n°3 établit une réussite.

Au cours de celle –ci, les élèves écrivent une lettre à une autre classe afin d’accompagner leur projet commun d’écriture. Ils débutent donc une correspondance et s’attendent à recevoir une réponse de leurs camarades :

Maîtresse : Maintenant je vais vous expliquer ce que l’on va faire. Vous vous souvenez que l’on a écrit l’histoire de Roule Galette qui se passait à la montagne

L : de Glisse galette

Maîtresse : exactement, ça ne s’appelait plus *Roule galette* mais *Glisse galette*. On va écrire une lettre aux élèves de la classe maternelle de Nîmes qui sont dans la classe de Maîtresse Clara. D’accord ?

Transcription 3

Dès le début de la séance, l’enseignant détermine la fonction de l’écrit : cet écrit permettra de communiquer avec les élèves d’une autre classe pour échanger autour d’un projet commun (la réécriture d’une histoire.) Pendant la séance, l’enseignant veille aussi à ce que les élèves identifient les principaux éléments d’une lettre :

Maîtresse : Bon, alors, est-ce que vous savez, quand on envoie une lettre à quelqu’un, ce qui figure dessus déjà ?

Ca : faut mettre le numéro

Maîtresse : Alors un numéro, c’est-à-dire ?

Ma : un numéro d’appel

Maîtresse : un numéro d’appel ? alors E qu’est-ce que l’on écrit sur la lettre ?

O : un timbre

Maîtresse : Oui, sur l’enveloppe on va mettre un timbre, mais sur la lettre, déjà on écrit à qui ?

Élèves : à la classe de Clara

Maîtresse : à la classe de Clara, donc on écrit *à la classe de Clara*. Qu’est-ce qu’on met d’autre dans une lettre ? On écrit aussi la date et le lieu du moment auquel on écrit la lettre. Donc aujourd’hui on écrira la date. Aujourd’hui, *jeudi 15 février*, on l’écrira aussi, d’accord ?

Transcription 3

L’élève Ca. suggère qu’il faut mettre un numéro sur la lettre. Il a déjà l’idée que la lettre est normée. Un autre élève suggère de coller un timbre sur la lettre. Il est déjà sensibilisé à son usage. Afin de les sensibiliser à la présentation de la lettre, l’enseignante veille à nommer le destinataire, ainsi que la convention d’écriture du lieu et de la date. Tous ces éléments sont repris par l’enseignant au moment de la rédaction :

Maîtresse : Alors une lettre (...) on commence toujours avec la date et le lieu. Dans quel village nous nous trouvons ?

Élèves : Sauveterre

Maîtresse : Sauveterre, très bien, donc j'écris *Sauveterre*, et quelle est la date aujourd'hui ?

N : le jeudi février

Maîtresse : *Jeudi*, nous sommes le combien ?

Élèves : 15 février

Maîtresse : le *jeudi 15 février*, très bien (...)

Maîtresse : *Sauveterre le jeudi 15 février* (lis) maintenant on va écrire à qui on s'adresse. Alors à qui on s'adresse ?

Ca : à Maîtresse Clara

Transcription 3

En fin de séance l'enseignant revient sur la fonction de la lettre et son usage afin que les élèves commencent à différencier les différents types d'écrits et associer un écrit à un projet d'écriture ou de communication :

Maîtresse : Donc ce que vais faire, c'est que je vais mettre ça dans une enveloppe, j'écrirai l'adresse de leur classe

N : une grande enveloppe

Maîtresse : oui, je collerai un timbre et je leur enverrai cette lettre et je leur enverrai aussi

Le : c'est quoi un timbre ?

Maîtresse : un timbre ça se colle sur une enveloppe pour pouvoir l'envoyer par la poste, que le facteur amène la lettre à la classe. Et je mettrai aussi ça avec, le texte de votre histoire. Maîtresse Clara qu'est-ce qu'elle va faire ? elle va leur lire la lettre et ensuite elle va leur lire l'histoire et elle va leur dire, à vous maintenant de continuer l'histoire.

Transcription 3

Même s'il aurait été encore plus formateur pour les élèves de préparer et de poster eux-mêmes l'enveloppe, l'explication de l'enseignante sur la suite qu'elle va donner à cet écrit est nécessaire. Cela permet de créer du sens pour les élèves. Ainsi, la dictée à l'adulte semble être le dispositif le plus efficace pour permettre aux élèves de découvrir le support écrit de la lettre. En effet, une lettre lue au travers d'un album de littérature jeunesse par exemple sera décontextualisée et perdra de son intérêt. A l'inverse, si la lettre a une fonction pour la classe, qu'elle est produite par les élèves à une fin précise, alors les élèves comprendront plus aisément la fonction de ce type d'écrit ainsi que les codes et les règles qui lui sont associés.

La dictée à l'adulte est un dispositif pertinent pour développer les compétences communicationnelles du langage écrit des élèves à condition que la contextualisation du projet leur soit clairement exposé. Dès lors que ces précisions n'ont pas été données ou que les élèves n'ont pas compris, les élèves manifestent leur réticence car ils ne trouvent pas de sens à l'activité. A travers l'exemple de la lettre, les élèves ont compris la fonction de cet écrit (communiquer à distance avec une autre classe), les codes et normes qui lui sont associés (la date, le lieu..) et les

étapes de la procédure d'envoi (l'enveloppe, le timbre..) La contextualisation du projet est donc d'autant plus importante que les élèves sont jeunes. Les situations proposées sont minutieusement choisies dans un environnement proche des élèves en évoquant des situations vécues (le courrier d'accompagnement du projet commun de réécriture de la retranscription 3, les séances d'EPS des retranscriptions 4 et 5, les activités quotidiennes pratiquées de la retranscription experte 6) ou des albums lus (l'album de *La moufle* dans le retranscription 1, l'album de *Roule galette* dont s'inspire la réécriture dans la retranscription 2.) Elles stimulent ainsi les capacités d'évocation et d'imagination des élèves grâce au développement de compétences discursives et textuelles.

II.2. Dimension textuelle

Les compétences textuelles permettent d'adopter la conduite discursive adaptée à la situation d'énonciation : raconter, décrire, questionner, résumer, argumenter, etc. Pour cela, le locuteur doit respecter des règles textuelles qui correspondent à un genre, des stéréotypes et des stratégies narratives. Au cours des séances de dictée à l'adulte, il est important de mettre en place des étapes de travail en amont et en aval du moment d'écriture pour montrer aux élèves que l'écriture ne se limite pas au geste d'écriture.

II.2.1. Comprendre que l'écriture s'anticipe

L'un des objectifs de la dictée à l'adulte est de construire une représentation de l'acte d'écriture, voire même de déconstruire des représentations faussées. Ainsi, au cours de la séance dédiée à la réécriture du conte *Roule Galette*, un élève a manifesté sa frustration :

<p>Ca : Mais nous on fait pas de travail, et toi tu fais que du travail. Maîtresse : (rire) Mais vous, vous avez toutes les idées, alors Ca ? Dis-moi ? Ca : J'ai pas d'idée. Maîtresse : Tu n'as pas d'idée ? (rire) mais c'est ton travail d'avoir des idées ! Ca : (rire) Non, c'est pas un travail !</p>
--

Transcription 2

L'élève a l'impression de ne pas travailler car il ne prend pas en charge la tâche d'écriture. Selon lui, écrire se résume à l'action motrice, à l'acte final. A travers cet échange, l'enseignant tente de lui faire comprendre que l'élaboration du texte est tout aussi importante. Un autre exemple de cette représentation faussée a été relevé au cours de la séance 4 :

<p>Ju : T'as pas écrit <i>Maîtresse</i> ! Maîtresse : Pourquoi tu veux que j'écrive <i>Maîtresse</i> ?</p>

Julia : ben pour...

E : C'est la Maîtresse qui a écrit.

Maîtresse : C'est la Maîtresse qui a écrit mais on a construit le texte ensemble donc je ne vais pas écrire *Maîtresse* à la fin. On va s'arrêter là pour aujourd'hui car on a bien travaillé.

Transcription 4

Dans cette situation non plus l'élève n'a pas l'impression d'avoir travaillé. Il pense que l'enseignant doit signer le texte car c'est lui qui l'a écrit, sans prendre en compte le travail collectif réalisé par l'ensemble du groupe et qui a permis l'élaboration du texte.

Il semble donc que les jeunes élèves n'aient pas conscience de la préparation que nécessite un écrit. En effet, en opposition à l'oral spontané, l'écrit se prépare et s'anticipe. La production d'écrit peut être menée en trois grandes étapes : la préparation, l'écriture et la relecture. Le site Eduscol souligne d'ailleurs l'importance de structurer la dictée à l'adulte :

Le découpage de l'activité de production d'écrit en étapes n'a d'autre finalité pédagogique que de faire mieux percevoir les nombreuses procédures en jeu. Il faut un temps pour dire, un temps pour écrire sous dictée, un temps pour relire et un dernier pour corriger et valider. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015b)

Ainsi, l'enseignant peut faire le choix de mettre en place des séances préparatoires à la séance de dictée à l'adulte. Par exemple, en amont de la séance de réécriture du conte traditionnel *Roule Galette* (Caputo, N., Belvès, P., 1993) (séance 2), l'enseignant a mis en place trois séances préparatoires. La première destinée à identifier les décors de la montagne en hiver, temps et lieu imposé pour cette réécriture. Il s'agissait de décrire collectivement plusieurs paysages pour créer des images mentales mais aussi ancrer un vocabulaire plus précis. La seconde séance était dédiée à la découverte des animaux de la montagne. L'objectif était de découvrir le panel des personnages possibles. Enfin, une troisième séance a été dédiée au choix des principaux éléments de l'histoire réécrite. Pour cela l'enseignant a utilisé comme support un « tableau à histoire ». Il s'agissait de compléter les principales informations liées au récit.

Le tableau à histoires		Le tableau à histoires	
	Roule Galette		Gline galette
	un vieux et une vieille, une galette		un père, une mère et leur bébé et la galette
	dans la maison puis dans la forêt		dans le chalet et dans la forêt enneigée
	la galette veut se promener		la galette veut skier
	le lapin, le renard, le loup et l'ours veulent la manger.		l'écureuil veut la manger
	personne		
	la renard rusé réussit à la manger.		
	Attrape - moi si tu peux !		

Illustration 6. Les tableaux à histoire complétés en amont de la séance de dictée à l'adulte

Dans un premier temps, les élèves ont complété le tableau à histoire du conte original *Roule galette* (Caputo, N., Belvès, P., 1993). Puis, pour définir les nouveaux éléments de leur réécriture, ils ont complété un nouveau tableau à histoire. En conséquence, lors de la séance de dictée à l'adulte, les élèves avaient en tête un vocabulaire précis et adapté à la situation, ainsi que des images mentales favorisant leur imaginaire. Dans l'extrait suivant, l'élève C commence par énoncer les personnages qui ont été choisis lors de la séance précédente. Elle commence par dire « un papa et une ma » mais se reprend pour finalement énoncer « un père et une mère » :

C : En fait on pourrait faire hum <i>Dans une maison près de la forêt au sommet de la montagne</i>
Maîtresse : oui
C : <i>près de la forêt un papa et une ma un et</i>
A : <i>maman</i>
C : <i>un père et une mère avec un bébé et ils habitaient près des bois.</i>
Maîtresse : alors, juste pour reprendre, qu'est-ce que l'on peut écrire à la place <i>d'une maison dans la montagne ?</i>
N : <i>un chalet ! un chalet !</i>
C : <i>Un chalet</i>
Maîtresse : oui, <i>un chalet.</i>

Cette autocorrection n'est possible seulement parce que l'enseignante a déjà sensibilisé les élèves à l'utilisation d'un langage plus soutenu lorsque l'on s'exprime à l'écrit. Par la suite, l'enseignante demande aux élèves d'utiliser un vocabulaire plus précis pour désigner « une maison dans la montagne ». Les élèves remobilisent le vocabulaire vu lors des séances précédentes et l'utilisent en contexte, ce qui est l'une des voies les plus efficaces pour faire passer le mot du répertoire de vocabulaire actif au répertoire de vocabulaire passif.

Mais il n'est pas obligatoire de préparer la dictée à l'adulte au cours de plusieurs séances. Au cours de la situation d'écriture de la lettre, l'enseignante a organisé un premier temps dédié à la production langagière orale pour mobiliser les idées. Elle utilise une affiche pour noter les points essentiels à aborder.

Maîtresse : Donc j'écris les points que l'on va écrire dans la lettre pour y penser, d'accord ? Je note toutes vos idées.

Transcription 3

Plus tard, une fois que ce travail préparatoire est terminé, l'enseignante veille à marquer la transition entre la phase de préparation orale et le temps de la rédaction :

Maîtresse : Alors on commence à écrire, c'est bon on a toutes nos idées ?

Transcription 3

Il semble donc qu'un temps de préparation au cours duquel l'écrit sera planifié et anticipé est nécessaire pour permettre aux élèves de prendre en compte le travail d'écriture dans sa globalité. Les différents temps de l'écriture doivent en ce sens être clairement délimités et explicités par l'enseignant pour les élèves.

II.2.2. Donner de la cohésion à la conduite discursive adoptée

Nous avons vu que les élèves devaient apprendre à anticiper et à préparer leurs écrits. Cela est d'autant plus important qu'il est nécessaire de développer leur capacité à adopter la conduite discursive adaptée. Le langage ne sera pas le même en fonction de la situation et il est nécessaire de maîtriser les codes et les éléments de la culture littéraire qui permettent de s'y adapter.

De nombreuses conduites discursives peuvent être abordées en classe, et cette diversité est formatrice pour les jeunes élèves. Notre corpus en rassemble quelques-unes : décrire une photographie (transcription 5), raconter une histoire (transcription 2), résumer une histoire (transcription 1), communiquer des informations à une autre classe ou aux parents (transcriptions 3 et 6). Ainsi, afin d'aborder le compte-rendu aux parents, Fanny Michaud, l'enseignante experte, a

choisi de ritualiser l'activité de la dictée à l'adulte. Cet exercice est toujours le même, il s'agit d'écrire un compte-rendu de la journée qui sera affiché dans le couloir pour les parents. Le support est chaque jour structuré de la même manière, la date figure en haut de l'affiche, puis le professeur écrit « aujourd'hui ». Les éléments du compte-rendu sont rédigés sous forme de liste avec des tirets.

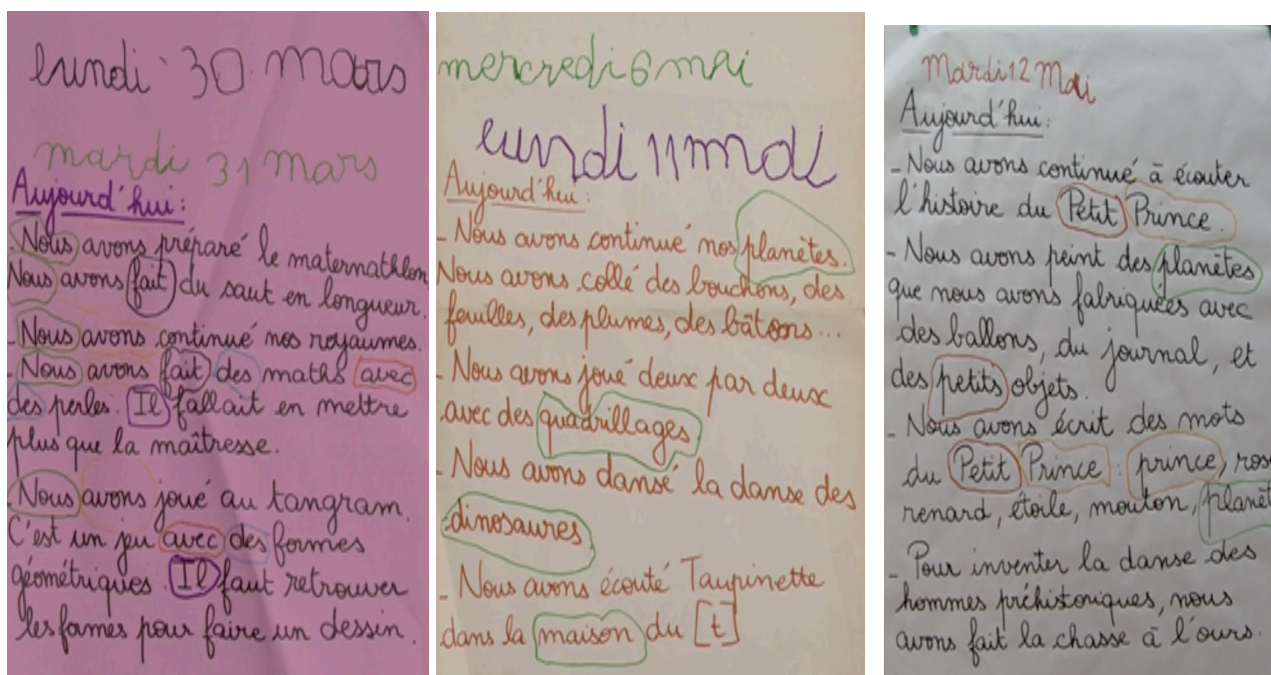


Illustration 7. Affiches réalisées dans le cadre des séances de dictée à l'adulte au sein de la classe de Fanny Michaud (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015b)

Il semble que les premières séances aient fait l'objet d'un travail explicite sur la dimension textuelle de cet exercice pour que la présentation sous forme de liste soit bien assimilée. Ainsi, les élèves ont compris qu'un texte est organisé et ils ont intégré l'organisation-type d'un compte-rendu écrit sous forme de liste. Au-delà de l'importance de cette dimension textuelle, il est intéressant de relever que la ritualisation de ce cadrage, une fois assimilé, permet aux élèves de se détacher de la mise en forme du texte pour se concentrer sur la production langagière.

La dictée à l'adulte va donc permettre aux élèves de se questionner sur tous les éléments textuels. La ponctuation est un sujet qui a été abondamment évoqué lors des séances mises en place dans nos classes. C'est une grande source de questionnement pour les élèves et les enseignants profitent également de cette pratique pour faire la démonstration de l'utilisation de la ponctuation, à l'image de cet exemple :

Maîtresse : Alors vous voyez à la fin ? Comme la phrase se termine je fais un point.

N : Et t'as pas fait les deux flèches.

Maîtresse : Non je n'ai pas mis de guillemets parce que là on n'a pas fait parler un personnage.

Transcription 1

Dans cet extrait, c'est l'enseignante qui explicite la règle élémentaire de la ponctuation. Elle utilise deux termes de métalangage, la « phrase » et le « point ». Cela évoque chez un élève une précédente situation de dictée à l'adulte au cours de laquelle l'enseignant avait utilisé des guillemets pour retranscrire un discours direct. Dans l'extrait suivant issu d'une autre séance, les composantes de la phrase (la majuscule et le point) sont déjà bien intégrées par l'élève qui utilise le vocabulaire adéquat.

A (lit le texte) *Pour faire du sport nous allons dans la salle de motricité.* Ah, j'ai fini ma phrase...

Jo : le petit point !

M : Très bien Johan ! On se souvient qu'une phrase, elle commence comme vous m'avez dit par une grande lettre, une majuscule (la Maîtresse la montre en même temps) et ça finit ...

Les élèves : toujours par un point.

Transcription 4

La dictée à l'adulte est donc une situation très favorable pour l'apprentissage de la mise en forme des textes, du respect de la cohésion en fonction de la situation de communication.

II.2.3. Savoir améliorer, enrichir son texte

Nous avons vu que la production d'écrit peut être découpée en trois étapes : la préparation, la rédaction puis la relecture. En fin de grande section, la majorité des élèves a déjà conscience de la permanence de l'écrit. Au cours de la séance 1, une représentation bien ancrée chez les élèves a été verbalisée :

Maîtresse : Alors vous allez me raconter l'histoire et je vais écrire. Mais attention je l'écris donc on ...

M : on ne se trompe PAS

Maîtresse : et surtout on dit des mots qui peuvent être écrits.

Transcription 1

Ici, l'élève a l'image d'un écrit qui est non seulement permanent, mais surtout figé. Il a cette idée que l'erreur n'est pas permise à l'écrit. L'enseignante ne relève pas cette dimension, et s'applique à finir sa phrase pour expliquer que certains mots relèvent du langage oral et ne peuvent être écrits. C'est seulement au cours de la transcription de ce verbatim que la remarque de l'élève a pris tout son sens. Avec ce recul, il apparaît nécessaire d'expliquer à cet élève que le statut de l'erreur est le même dans tous les apprentissages, et qu'il est possible de se tromper et de revenir sur son écrit pour le modifier.

Si la relecture du texte produit permet d'aborder la notion de la permanence de l'écrit, elle est aussi un excellent exercice pour montrer aux élèves que les écrits peuvent être modifiés et améliorés. Lorsque l'enseignante réalise une relecture du texte une fois le travail de dictée terminé,

c'est un geste professionnel qui va permettre aux élèves d'appréhender le texte dans son intégralité afin d'en saisir la cohérence. La lecture du texte entier va articuler des idées qui ont été isolées lors de l'écriture. Toutes les séances étudiées comportent ce temps de relecture par l'enseignant, mais nous avons relevé deux situations au cours desquelles le texte a été complété après sa relecture. Tout d'abord, lors de la séance dédiée au rappel de récit de l'album *La Moufle* :

Très bien, je crois que nous avons terminé. Je vais vous le relire. *La moufle. Ça commence dans une forêt enneigée. Une souris rentre dans une moufle rouge pour se réchauffer. Ensuite un lièvre rejoint la souris dans la moufle. Puis un renard et un sanglier rentrent dans la moufle. A la fin un ours potelé veut rentrer dans la moufle mais la moufle explose.*

N : *parce qu'il est trop gros*

Maîtresse : *parce qu'il est trop gros. Tu veux qu'on le rajoute ?*

N : oui

Maîtresse : *parce qu'il est trop gros (en écrivant).*

Transcription 1

Au cours de la séance dédiée au compte-rendu des activités sportives, un élève a également suggéré une idée pour enrichir le texte :

M : (en lisant) *Nous nous ...*

Les élèves : *allons*

M : (en lisant) *asseyons tranquillement sur le tapis pour écouter les règles.*

Antonin : les consignes !

M : oui c'est bien ! On va rajouter *les consignes* au texte car il y a des règles pour la sécurité et les consignes pour les jeux. J'écris : *et ... les ... consignes....*

Transcription 4

Dans ces deux situations, l'enseignant a complété le texte et démontré aux élèves qu'un texte n'est pas figé, qu'il peut être enrichi et amélioré.

Ainsi, la dictée à l'adulte est un dispositif pertinent pour développer les compétences textuelles des élèves dans le domaine de l'écrit. En proposant des temps annexes dédiés à la préparation comme le travail de découverte du vocabulaire ou encore la phase orale de recherche d'idées, les situations étudiées permettent progressivement aux élèves de comprendre qu'un texte se planifie et que la production d'écrit ne se limite pas au geste d'écriture. Au cours de ces séances, la mise en forme d'un texte en fonction du message à émettre a également été abordée. Dans l'objectif de s'approprier quelques éléments liés au genre textuel, nous avons noté que la ritualisation de séances de dictées mobilisant un même format est pertinente. Enfin, les élèves ont écouté la relecture des textes en conclusion de chaque séance. Dans deux situations, ils ont proposé

des informations pour enrichir le texte suite à la relecture, démontrant ainsi qu'ils ont compris qu'un texte n'est pas figé, et qu'il peut être enrichi et amélioré.

II.3. Dimension linguistique

La dimension linguistique est primordiale lors du passage entre le langage oral et le langage écrit. Ces deux modes d'énonciation se démarquent par leur lexique, leur syntaxe et leur utilisation des temps verbaux. Ainsi, avec la dictée à l'adulte, les élèves vont produire des phrases susceptibles d'être écrites et commencer à manipuler un langage scriptural. Ils seront également spectateurs, voire acteurs, de démonstrations sur les correspondances graphophonologiques.

II.3.1. Savoir que l'on n'écrit pas comme on parle et produire un langage scriptural

Nous avons vu au cours de la première partie de ce mémoire que l'un des principaux objectifs de la dictée à l'adulte est de permettre aux enfants d'appréhender le langage écrit. Jusqu'alors, les jeunes enfants produisent seulement des énoncés spontanés. De nombreux marqueurs de l'oralité sont présents dans leur langage, comme lors de cette phase orale de remémoration du récit de *La Moufle* (Desnouveaux, F., Hudrisier C., 2009).

Maîtresse : A. commence. Qu'est-ce qu'il se passe au début ?

A : en premier ben il y a la souris qui rentre dans la moufle

N : NON MAIS PAS CA

Maîtresse : continue A.

A : après il y a le lièvre après le renard après le sanglier après l'ours et BOUM

B : et après il dit qu'est-ce qui s'est passé ?

Transcription 1

A travers cet exemple, il est possible de noter de nombreux éléments qui relèvent du langage parlé. En premier lieu, l'élève utilise une expression familière « ben ». La familiarité, parce qu'elle est spontanée relève de l'oral, en s'opposant à l'aspect réfléchi et conventionnel du langage écrit. Ensuite, le procédé de l'extraction est également un marqueur fort de l'oralité. En disant « il y a la souris qui », l'élève associe le présentatif « il y a » au pronom « qui » pour mettre l'emphase sur le groupe nominal « la souris ». C'est à l'oral que ce type d'emphase est le plus utilisé, car c'est une forme de redondance acceptable, en opposition au langage écrit qui mobilise des phrases syntaxiquement concises (Blanche-Benveniste C. & Bilger M., 1999). L'oral est également le terrain de la répétition. Dans la phrase « après il y a le lièvre après le renard après le sanglier après

l'ours », la succession des répétitions est caractéristique de l'oral car elle marque la spontanéité de la langue, ainsi que le rythme de la diction. Par ailleurs, dans ces répétitions, le présentatif « il y a » est omis, ce qui renforce encore ce langage dans l'oralité. Enfin, l'onomatopée « Boum », qui relève du langage familier, exprime aussi l'oralité en raison de sa diction particulière. Le mot explose dans la bouche de l'enfant, il est bruité. Son impact n'est possible qu'à l'oral.

Il est primordial qu'à l'issue de la maternelle, les élèves aient compris que l'on n'écrit pas comme on parle. C'est notamment grâce à cela qu'ils seront capables de passer d'un langage spontané à un langage scriptural. A cette fin, l'enseignant peut intervenir de différentes manières. Tout d'abord, il doit être très explicite sur la différence qu'il y a entre le langage oral et le langage écrit. Il doit énoncer clairement la contrainte de l'écriture dès la consigne, comme lors de la séance 1, qui a été la première séance de dictée à l'adulte pour les élèves avec leur enseignante :

Maîtresse : Alors d'abord on va se rappeler un petit peu l'histoire.

A : Ah mais moi je m'en souviens !

Maîtresse : Très bien et après il faudra le dire pour que ce soit écrit comme dans un livre d'accord ?

Transcription 1

Avec cette requête, l'enseignante précise aux élèves que le langage écrit est différent du langage oral. Les élèves vont devoir produire un langage susceptible d'être écrit, cela fait partie du contrat didactique.

L'étayage de l'enseignant peut également intervenir sous la forme de la reformulation pour l'écriture. Dans les séances étudiées, nous avons relevé deux objectifs de reformulation : au niveau grammatical (pour utiliser les déterminants et les pronoms adéquats, pour obtenir une phrase syntaxiquement correcte, ou encore pour respecter la concordance des temps), et au niveau lexical (pour élever le niveau de langue, pour éviter les répétitions ou utiliser un vocabulaire plus précis).

Les enseignantes ont donc corrigé directement ou encouragé les élèves à modifier leur discours pour répondre aux normes grammaticales de l'écrit.

Maîtresse : Alors vous m'avez parlé tout à l'heure d'une petite souris. Qu'est-ce qu'elle fait ?

A : ben qui rentre dans la moufle.

Maîtresse : oui on peut presque écrire ça : *une-sou-ri-s*

B : *qui rentre dans la moufle*

Maîtresse : quand on écrit on n'écrit pas *une souris qui rentre* on écrit *une souris rentre*. *Une souris ren-tre*

O : *dans la moufle*.

Maîtresse : alors au lieu d'écrire *dans la moufle* on peut écrire *dans une moufle*. Parce pour l'instant on ne sait pas laquelle c'est de moufle. D'accord ?

Transcription 1

Au début de cet extrait, au cours de la phase orale du rappel de récit (séance 1), l'élève A utilise l'expression familière « ben » avec la reprise pronominale « qui », deux marqueurs de l'oralité. L'enseignante valide mais précise que l'on ne peut pas écrire cette phrase telle quelle. Elle explique qu'elle retire le pronom relatif « qui ». Puis l'élève O utilise un langage de situation, avec l'article défini « la » dans le groupe nominal « la moufle ». Or, c'est la première référence à la moufle dans ce récit. L'enseignant reformule donc la phrase en utilisant un déterminant indéfini « une » et en explicitant les raisons de ce changement. A la fin de cet extrait, l'enseignante relit l'intégralité de la phrase. Cette action vise à montrer aux élèves la cohérence syntaxique de la phrase.

Chez l'enseignante experte (séance 6), ce travail de reformulation a dû être clairement explicité lors de séances précédant la situation étudiée. La séance intervient en fin d'année et les élèves ont intégré certains codes de l'écrit. Par exemple, ils utilisent le pronom « on » pour s'exprimer à l'oral, mais dès lors qu'ils dictent, ils utilisent spontanément le pronom « nous » :

M : *écouter le Petit Prince*. On écrit ça ?

E : oui

M : Allez c'est parti. (Prend son feutre et relit) *Aujourd'hui ...* (en écrivant)

Les élèves : *nous avons fait...*

M : *Nous avons...*

Transcription 6

L'enseignant doit également conduire les élèves à porter leur attention sur la syntaxe et la coordination des phrases. Dans la situation d'énonciation suivante (séance 4), l'accumulation de propositions et la participation collective ne permet pas d'obtenir une phrase syntaxiquement correcte. L'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur l'oubli du verbe dans la phrase :

M : Donc *Pour faire du sport nous*

F : *faisons*

M : on a dit qu'on allait où ?

J : *dans la salle de motricité*

M : il manque quelque chose. *Pour faire du sport nous dans la salle de motricité*. Ça ne se dit pas, il manque quelque chose...

J : *nous allons dans la salle de motricité !*

Transcription 4

Dans le domaine grammatical encore, la dictée à l'adulte va exiger des élèves qu'ils respectent les temps verbaux. Cela peut être particulièrement difficile dans un récit, traditionnellement écrit au passé. Cependant, un geste professionnel de l'enseignant peut aider les élèves en positionnant le récit au présent dès la première phrase :

N : *Ça commence, ça commence dans une forêt enneigée ?*

Maîtresse : c'est très bien ça, c'est une bonne idée.

N : ou sinon *Il était une fois dans une forêt enneigée ?*

Maîtresse : C'est une très bonne idée aussi mais peut-être qu'à la place d'écrire *il était une fois*, pour que cela soit plus simple, il vaut mieux commencer par *ça commence dans une forêt enneigée*.

Transcription 1

Dans cet exemple, l'enseignant explicite la raison de son choix, sans rentrer dans le détail de la complexité de la conjugaison au passé. C'est pour une question de simplicité que le récit est écrit au présent.

Un autre type de reformulation va cibler le vocabulaire, notamment pour éviter les répétitions, un écueil accepté dans l'oral spontané, mais qui ne l'est plus à l'écrit. Dans cet extrait, l'enseignant explique qu'il est important de ne pas se répéter et que pour l'éviter, il faut trouver un mot de sens proche :

Maîtresse : Je lis *Ensuite un lièvre rejoint la souris dans la moufle*. Après ?

N : *ensuite un renard*

Maîtresse : On ne va pas répéter *ensuite* parce qu'on l'a déjà dit. Donc on va essayer de trouver un mot qui veut dire presque la même chose que *ensuite*.

M : *Après*

N : *Puis*

Maîtresse : Oui, les deux veulent dire presque la même chose que *ensuite*. Je trouve que ce serait bien d'écrire *puis*. *Puis-un-renard*. Et après il y a qui d'autre ?

Transcription 1

Les élèves mobilisent donc leurs compétences lexicales. Ils vont proposer deux synonymes du mot « *ensuite* » : « *puis* » et « *après* ». En ce sens, la dictée à l'adulte est un exercice très intéressant pour travailler le vocabulaire.

L'enseignante experte encourage également ses élèves à utiliser des mots plus justes et précis. Dans l'exemple suivant, elle leur fait comprendre qu'il faut reformuler en reprenant l'énoncé sous la forme d'interrogation :

E : *on a regardé le Petit Prince*

PE : On l'a regardé ?

E : non !

E : On l'a lu !

PE : Je l'ai lu ?

E : On l'a écouté !

PE : Ah, on l'a...

Les élèves : écouté

PE : écouté d'accord.

Transcription 6

La dictée à l'adulte est donc une situation très favorable pour favoriser le passage de la langue orale à la langue écrite chez les jeunes enfants, et l'étayage de l'enseignant est primordial pour accompagner ce travail linguistique.

II.3.2. Comprendre que l'écrit code l'oral et manipuler le code alphabétique

La dictée à l'adulte est aussi l'occasion de travailler sur le code alphabétique. En effet, pour passer de l'oral à l'écrit, les sons doivent être codés en lettres. Il y a donc un effort à faire pour discriminer les phonèmes entendus, puis pour les mettre en correspondance avec les graphèmes. C'est l'enseignant qui, dans un premier temps, va réaliser la démonstration de ces correspondances graphophonologiques, comme relevé au cours de la séance 4 :

M : Vous allez trop vite, je n'ai pas le temps d'écrire ce que vous me dites. *Pour...*

Les élèves : *faire...*

M : *FAI* (en l'écrivant)

Jo : *aller dans la salle de motricité...*

M : ensuite je fais un *r*

El : t'as oublié le *e* maîtresse !

M : tu as raison, il faut un *e* à faire. *Pour faire* (lit en montrant les mots)

Transcription 4

L'enseignante mobilise la conscience phonémique et le principe alphabétique. Elle encode les sons en les bruitant puis en nommant la lettre qu'elle écrit. Au cours de la même séance, elle fait appel aux compétences des élèves en leur demandant de dicter les lettres nécessaires à l'écriture d'un mot :

F : *sur le tapis*

M : *sur ... llllle... Tapis...* Par quoi peut commencer le mot *tapis* ?

Les élèves. : *Aaaa*

F : un *T*

M : oui un *T*

J : ça commence un petit peu par un *A*.

M : oui tu as raison on entend le *A* mais il y a une autre lettre avant *TTTTTA*

Les élèves : un *T*

Transcription 4

Dans cet exemple, l'enseignante réalise le bruitage des lettres pour faire entendre aux élèves le phonème associé. Les élèves doivent coder le mot. C'est une tâche complexe qui est très

intéressante à aborder en collectif car les interactions entre les élèves peuvent leur permettre de produire un mot qu'ils ne seraient pas capables de produire seuls.

L'enseignante experte (séance 6), durant sa phase de dictée ne réalise pas de démonstration du principe alphabétique. Pour autant, elle ajoute une phase supplémentaire à la séance afin de l'aborder. Elle crée un petit jeu au cours duquel les élèves vont devoir retrouver quelques mots dans l'affiche. Les mots choisis ont été travaillés avec les élèves lors de l'atelier d'écriture du jour. Cela permet donc de se remémorer leur écriture et de rebrasser ce qui a été fait dans la journée. Dans l'exemple suivant, la maîtresse a demandé aux élèves de chercher le mot « petit » dans le texte dicté. L'élève montre le mot « planète ». C'est un autre élève qui va expliquer sa stratégie pour reconnaître le mot. C'est grâce à cette interaction entre pairs que les élèves vont développer leurs compétences, comme le préconise le courant de la pédagogie socioconstructiviste.

<p>Maîtresse : Ah, ah ! Pousse-toi que je montre aux copains. Est-ce que vous pensez que ce mot-là c'est <i>petit</i> ?</p> <p>E : C'est <i>planète</i></p> <p>Maîtresse : Ah, comment tu sais que c'est <i>planète</i> ?</p> <p>E : Parce qu'il y a un l en deuxième.</p> <p>Maîtresse : Et oui, il y a un l. Et <i>petit</i>, qu'est-ce qu'il y a après le p ? <i>Peeetit</i>...</p> <p>E : un <i>E</i></p> <p>Maîtresse : Y'a un <i>E</i> donc c'est pas celui-là.</p>

Transcription 6

Enfin, l'enseignante experte réalise deux relectures du texte dans son intégralité. Lorsqu'elle lit, elle pointe chaque mot avec le doigt. Cela permet aux élèves de retrouver la transcription de l'oral en mots :

<p>M : Je relis tout, allez ! On relit une dernière fois et c'est vous qui me dites les mots qui sont entourés. (Elle relit tout le texte et s'arrête à chaque mot entouré pour que les élèves les retrouvent.)</p>

Transcription 6

La dictée à l'adulte est une activité appropriée pour aider les élèves à comprendre que l'écrit code l'oral. Dans cet objectif, le professeur réalise la démonstration des correspondances graphophonologiques, mais les élèves peuvent également devenir acteurs de l'encodage, voire même du décodage, en interaction avec le professeur et les autres élèves.

Il semble donc que la dictée à l'adulte soit un dispositif pertinent pour développer les compétences linguistiques des élèves dans le cadre du langage écrit. L'étude linguistique d'un échange oral nous a permis de relever les principaux marqueurs d'oralité dans le discours des élèves. Ainsi, en travaillant sur de nombreuses reformulations grâce à l'étayage de l'enseignant, les jeunes enfants transforment peu à peu leurs énoncés oraux pour qu'ils répondent aux normes de

l'écrit. Au cours des séances étudiées, ces reformulations ciblaient une syntaxe correcte, un vocabulaire plus précis ou encore une recherche de synonymes pour éviter les répétitions. Par ailleurs, à travers ce dispositif, les élèves peuvent travailler sur les correspondances graphophonologiques afin de comprendre que l'écrit code l'oral. Nous avons relevé deux approches différentes pour mener ce travail lors d'une séance de dictée à l'adulte. L'enseignant peut choisir d'attirer l'attention des élèves sur l'encodage des phonèmes lorsqu'il écrit. Autrement il peut organiser, en conclusion de la séance, un temps dédié au décodage de mots issus du texte rédigé.

II.4. Dimension métalinguistique

La dictée à l'adulte est une activité qui demande de se dégager du sens premier de son discours et de prendre du recul sur le langage. Cette distanciation avec la langue est un exercice très bénéfique qui vient renforcer les compétences métalinguistiques des élèves. Ils commencent à adopter une attitude réflexive sur la langue et à manipuler certaines de ses caractéristiques.

II.4.1 Savoir adapter son débit au temps du geste d'écriture

Ce dispositif permet aux élèves de comprendre le fonctionnement de l'écriture. Les élèves vont apprendre à dicter en adaptant leur débit au temps du geste de l'écriture. Au début, les élèves n'ont pas encore intégré le bon débit de dictée. L'enseignant va donc leur rappeler que le temps de l'écriture ne correspond pas au temps de la parole :

Maîtresse : alors attends N tu vas trop vite. Il faut me laisser le temps de l'écrire. Sinon moi j'oublie.

Transcription 1

M: Attends un peu que j'ai le temps d'écrire...

[...]

M : Vous allez trop vite, je n'ai pas le temps d'écrire ce que vous me dites. *Pour.....*

Transcription 4

M : Attends tu vas trop vite ! (en écrivant) *Du... Petit....Prince...*

[...]

M : Vous allez beaucoup trop vite ! (en relisant)

Transcription 6

Progressivement, les élèves intègrent ce qu'est la dictée. Ils segmentent les mots pour adapter leur rythme à celui de l'écriture. La posture de l'enseignant est à souligner également. Son interaction avec les élèves crée une dynamique afin qu'ils soient capables de dicter. L'enseignant parle en même temps qu'il écrit, et dissocie les syllabes pour dire au rythme de son écriture. Par mimétisme et par observation, les élèves comprennent qu'ils doivent ralentir à leur tour leur débit

Mémoire de Master MEEF – Marion Maby – Sandrine Turquais Page 40 sur 50

pour que l'enseignant ait le temps d'écrire simultanément ce qu'ils énoncent. En « oralisant » son écriture, l'enseignant permet ainsi aux élèves non lecteurs de savoir ce qui est déjà écrit :

M : Vous allez trop vite, je n'ai pas le temps d'écrire ce que vous me dites. *Pour.....*

Les élèves : *faire...*

M : *FAI* (en l'écrivant)

Jo : aller dans la salle de motricité...

M : ensuite je fais un *R*

Elyne : t'as oublié le *E* maîtresse !

M : tu as raison, il faut un *E* à faire. *Pour faire* (lit en montrant les mots)

Les élèves : *du...*

M : *du...*

Jo : *sport !*

M : *s-p-o-r-t...*

Transcription 4

Maîtresse : Alors tu me dictes maintenant ? *ça ...*

N : *commence*

Maîtresse : *ça- co-mmen-ce*

A : *dans*

Maîtresse : *dans*

A : *une foret enneigée*

Maîtresse : *une*

Eleves : *forêt*

Maîtresse : *foret*

Élèves : *enneigée*

Maîtresse : *en-nei-gée*

Transcription 1

II.4.2 Découvrir, comprendre et utiliser le métalangage

Le dispositif de la dictée à l'adulte est l'occasion pour les élèves de se questionner sur l'écrit mais aussi de découvrir, de comprendre et de mobiliser en contexte un vocabulaire technique : le métalangage. Dans cet extrait par exemple, un élève s'interroge sur le type d'écriture :

Maîtresse : Alors j'écris regardez bien. *La*

M : Pourquoi tu l'écris en attaché ?

Maîtresse : Je l'écris en attaché car c'est comme ça que l'on écrit à la main. Lorsque l'on tape à l'ordinateur on écrit en script et lorsque l'on écrit à la main c'est plus rapide d'écrire en attaché. Voilà j'ai écrit *La* et ensuite *Moufle*.

Transcription 1

L'élève utilise à bon escient le mot *attaché*. Bien que l'enseignant ait déjà expliqué les usages de l'écriture en script et de l'écriture en attaché, ce n'est que dans un contexte de production et de pratique comme celui-ci, que l'élève va comprendre la différence.

Au cours d'une autre séance, l'élève H va spontanément faire une remarque sur la longueur d'une phrase :

H : Ah c'est long toute la phrase à relire.
 Maîtresse : Vous avez vu tout ce que j'ai écrit ?
 Elèves : oui
 Ca : Tu as fait 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, tu as fait 7 écritures.
 Maîtresse : Et oui
 H : Tu as fait 7 bandes.
 Maîtresse : 7 lignes. Ça ça s'appelle une ligne.

Transcription 1

L'élève prend d'abord du recul par rapport à l'écrit, il est en posture de questionnement sur le langage. Il utilise d'ailleurs le métalangage *phrase*. L'enseignant rebondit sur cette réflexion pour orienter les élèves sur un autre apprentissage : la quantité d'écrit est en corrélation avec la quantité d'oral. Un élève se met à compter le nombre de lignes mais il ne connaît pas le terme adéquat et il utilise le mot *écritures*. Un autre élève ne le connaît pas non plus et emploie le mot *bandes*. Il est à noter que ces deux élèves utilisent deux termes qui transcrivent bien l'aspect horizontal de la ligne. L'enseignant introduit alors le mot *ligne*. Les élèves ont (re)découvert ce mot en contexte, au cours d'un échange spontané, qui donne du sens à leurs apprentissages et fixent des connaissances. Dans l'extrait suivant, c'est le terme *majuscule* qui apparaît :

M : Pour aller faire du sport, on va dans la salle de motricité. On va commencer à l'écrire ensemble. Comment on va commencer la phrase ?
 El : Une grande lettre...
 Jo : le c, le c majuscule ...
 M : Oui, on va mettre une grande lettre, une majuscule. Très bien !

Transcription 4

Ces élèves semblent bien maîtriser les termes *phrase* et *majuscule* qui sont étroitement liés dans la question posée par l'enseignant. Dans ces deux autres cas de la 4^e transcription, le même élève utilise le terme *point* :

M: *s-p-o-r-t*

Jo : et ça finit par un petit point.

A : C'est qu'est-ce que j'allais dire !

M : Vous avez raison il faut un point à la fin de la phrase mais là, elle n'est pas fini notre phrase. *Pour faire du sport...* on a dit ...

[...]

M : (lit le texte) *Pour faire du sport nous allons dans la salle de motricité.* Ah, j'ai fini ma phrase...

Jo : le petit point !

M : Très bien Jo ! On se souvient qu'une phrase, elle commence comme vous m'avez dit par une grande lettre, une majuscule (la Maîtresse la montre en même temps) et ça finit ...

Les élèves : toujours par un point.

Transcription 4

Dans le premier cas, le mot *point* est utilisé à tort. L'élève a compris que le point se mettait à la fin mais soit il confond la phrase avec le mot, soit il a estimé que la phrase était finie sans se préoccuper de son sens. La seconde utilisation est tout à fait pertinente et est d'ailleurs félicitée par l'enseignant qui en profite pour faire reprendre la règle de façon collégiale.

Lors de la séance 4, les échanges sur l'écriture du mot *motricité* conduisent l'enseignant à évoquer l'accent aigü :

M : *Motricité*, ça c'est un long mot. *MO....TRICI....c et I...T....* qu'est-ce qui nous manque à la fin de motricité ?

Jo : le é

M : est-ce que tu sais comment on écrit é ?

Jo : un e

Ev : avec un accent dessus

M : très bien avec un accent dessus, un accent aigü.

Jo : comme mademoiselle é !

Transcription 4

Les élèves visualisent bien le son é et savent qu'il s'agit d'un e avec un accent mais ne connaissent pas son nom. L'enseignant profite de cet échange pour introduire la notion. Un élève fait immédiatement référence à un personnage des Alphas (mademoiselle é), la méthode de lecture qu'il pratique en classe.

Les élèves commencent à aborder d'abord implicitement puis explicitement des notions grammaticales, orthographiques mais aussi des éléments constitutifs de l'écriture et de son organisation comme par exemple la ponctuation. Ces découvertes et apprentissages favorisent leur esprit de curiosité et leur capacité d'observation sur les caractéristiques de la langue.

II.4.3 Réfléchir sur la langue

Outre l'utilisation du métalangage, la dictée à l'adulte se prête aussi à la discrimination visuelle et aux interrogations orthographiques. Au cours de la séance 1, un élève se questionne sur l'écriture du prénom de la Maîtresse :

Maîtresse : Je relis *Bonjour la classe de Clara nous sommes les élèves de Marion, Claudine et Corinne*.
 M : C'est écrit où *Marion* ?
 Maîtresse : ici
 M : *MA*
 Ma : Tu commences comme moi
 Maîtresse : *M A R I O N* et oui ça commence comme *Ma*
 I : et *M*
 Maîtresse : et *M* aussi
 B : et *maman*
 Maîtresse : comme *maman* aussi
 E : et après le *M* c'est un *A*

Transcription 1

Il compare l'écriture du prénom de la Maîtresse avec l'écriture de son prénom, d'autres élèves rebondissent sur d'autres prénoms de la classe puis sur le mot *maman*. Les enfants mobilisent leurs connaissances du principe alphabétique. Ces questionnements spontanés se trouvent hors du contexte de la dictée à l'adulte, et pourtant ils sont révélateurs de la distanciation dont les élèves font preuve lors de cet exercice. Dans l'extrait suivant, l'enseignant doit expliciter que *accroupi* s'écrit en un seul mot :

M : qu'est – ce qu'on a dit ? *On doit se mettre...*
 J : aaaaa
 F : *accroupis*
 M : oui *accroupis*. En un seul mot, *accroupis* c'est un seul mot. On doit se mettre *aaaa-ccrrroouu-piiis* (en écrivant)
 J : c'est normal qu'il y a deux s ?
 M : ce ne sont pas des s, ce sont des c.

Transcription 5

En effet, le découpage qu'en fait l'élève J laisse à supposer qu'il pense qu'il s'agit de deux mots (*à croupi*.) D'autre part, ce même élève confond la lettre s et la lettre c. L'enseignant reconnaît le doublement de la consonne mais corrige la confusion auprès de l'élève. De la même façon dans la transcription experte 6, l'enseignant doit reprendre une confusion de lettre :

E : T'as pas fait de point ?

M : Où est ce que je n'ai pas fait de point ?

E : Là !

M : Viens me montrer. Ou est ce que j'ai oublié un point ? (L'élève se lève et montre le *r* de *pour*) Ah, là c'est un *r*, y'a pas de point. Là c'est un *i*, mais là c'est un *r*. Y'a pas de point sur le *r*, d'accord.

La proximité des graphismes des deux lettres confondues est vraisemblablement à l'origine de l'erreur à laquelle l'enseignant remédie immédiatement avec l'ensemble du groupe.

La dictée à l'adulte apparaît donc comme un dispositif pertinent pour développer les compétences métalinguistiques des élèves. Le ralentissement progressif de leur débit de parole afin de l'adapter au rythme d'écriture de l'enseignante est le signe d'une réelle compréhension de la relation entre l'oral et l'écrit. L'utilisation du métalangage, les observations réalisées et les questionnements émis (tant sur le contenu que sur la forme du message) témoignent d'une réflexion et donc d'une véritable distanciation des élèves sur leur discours. Tous ces signes mettent en évidence l'entrée des élèves dans le langage et la culture de l'écrit.

CONCLUSION

La dictée à l'adulte est une activité qui peut paraître simple pour l'enseignant car il s'agit de transcrire le texte à la place de l'élève. Cependant, afin d'en révéler toute sa force pédagogique et didactique, il est impératif de comprendre en quoi elle va permettre aux élèves de s'approprier la culture de l'écrit. L'enseignant doit donc avoir une bonne connaissance de ce dispositif et des apprentissages qu'il vise pour mettre en place les médiations et les étayages appropriés.

Ainsi, la dictée à l'adulte pratiquée en maternelle va permettre aux élèves développer leurs compétences communicationnelles, textuelles, linguistiques et métalinguistiques. Tout d'abord, il s'agit de comprendre la fonction de l'écrit. L'élève va petit à petit concevoir qu'écrire permet de s'adresser à un destinataire absent ou de garder la trace d'informations dont on souhaite se remémorer. Il est possible d'imaginer des récits, de transcrire des informations dans un texte documentaire, ou encore d'organiser son quotidien grâce aux écrits fonctionnels. L'élève va également comprendre que la production d'écrit ne se limite pas à l'acte d'écriture. Écrire est un processus cognitif qui met en jeu de nombreuses étapes de planification, de rédaction et de révision du texte. Ensuite, parce qu'elle demande aux élèves de produire un texte, la dictée à l'adulte va leur permettre d'appréhender les différences entre le langage oral et le langage écrit et ainsi d'atteindre la compétence attendue de fin de cycle 1 : « savoir qu'on n'écrit pas comme on parle ». La transcription va également être le support de nombreux apprentissages dans le domaine du principe alphabétique et des correspondances graphophonologiques. Enfin, au cours des dictées, les élèves endossent le rôle d'auteur d'un texte, tout en restant des apprenants à l'écoute de leur enseignant. Ainsi, ils vont devoir prendre du recul sur le texte. Cette distanciation est très intéressante sur le plan cognitif car elle leur permet de s'interroger sur la langue en tant qu'objet d'étude. La dictée à l'adulte est donc un dispositif très riche, qui permet de provoquer de nombreux apprentissages dans le domaine du langage et plus spécifiquement dans le domaine de l'écrit.

Cependant, l'atteinte de cet objectif est liée aux conditions et aux médiations mises en place par l'enseignant. A travers l'analyse de notre corpus, nous avons mis en évidence certains de ces gestes professionnels nécessaires pour transformer un simple exercice de transcription en véritable dictée à l'adulte. Il s'agit de trouver des équilibres pour permettre aux élèves de produire un texte sans se substituer à eux. L'enseignant est le scripteur et doit faire la démonstration de l'acte d'écrire à ses élèves tout en les positionnant en tant qu'auteurs du texte. Il doit également écrire ce que ses élèves lui dictent tout en retravaillant avec eux leurs énoncés oraux pour l'écrit. Mais surtout, l'enseignant doit être très explicite sur ce qu'il va réaliser au cours de ces séances. Il doit, par exemple, expliquer la mise en forme du texte, la nécessité de la reformulation pour rester dans le registre du langage

soutenu, ou encore son utilisation de la ponctuation. C'est grâce à toutes ces informations que les élèves vont petit à petit se forger leur culture de l'écrit.

Il semble donc que la dictée à l'adulte soit un excellent dispositif pour travailler les compétences des élèves dans le domaine de l'écrit, mais que son efficacité soit relative aux médiations et à l'étayage de l'enseignant. Les éléments de réponse apportés dans ce mémoire sont issus de notre pratique et notre observation en cycle 1. Il serait intéressant de prolonger cette analyse sur des corpus recueillis aux cycles 2 et 3. En effet, cette activité est principalement utilisée au cycle 1 ou en début de cycle 2 pour répondre au besoin des élèves qui ne sont pas encore scripteurs. Pour autant, de nombreux enseignants pratiquent la dictée à l'adulte avec des élèves de CM1 et de CM2. A ces niveaux, les apprentissages visés et les médiations de l'enseignant diffèrent de ceux de la maternelle, mais doivent probablement être tout aussi importants et intéressants à étudier.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1. Pictogrammes des Indiens d'Amérique.....	6
Illustration 2. Pictogrammes modernes.....	7
Illustration 3. Symboles idéographiques issus de l'écriture chinoise	7
Illustration 4. Quelques alphabets actuels.....	8
Illustration 6. Les tableaux à histoire complétés en amont de la séance de dictée à l'adulte	30
Illustration 7. Affiches réalisées dans le cadre des séances de dictée à l'adulte au sein de la classe de Fanny Michaud	32

BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste C. & Bilger M. (1999). Français parlé - oral spontané. Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. IV-2, décembre 1999. Dossier : l'oral spontané, 21-30. Repéré à http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/bilger_cappeau/CBB-Bilger.pdf
- Brigaudiot, M. (2015). *Enseigner à l'école maternelle, Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.
- Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, n°18,7-27. Repéré à http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2266
- Canu, E., Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte, De l'oral vers l'écrit*. Paris : Retz.
- Caputo, N., Belvès, P. (1993). *Roule Galette*. Paris : Père Castor Flammarion.
- Desnouveaux, F., Hudrisier C. (2009). *La moufle*. Paris : Didier Jeunesse.
- Ferreiro, E. et Gomez -Palacio, M. (1988). Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? CRDP de Lyon.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles. *Pratiques*, 169-170. doi: 10.4000/pratiques.3143.
- Giasson, J. (2012). *La lecture, Apprentissages et difficultés*. Bruxelles : De Boeck Education.
- Javerzat, M-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. *Repères*, n°17, 127-137. Repéré à http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2252
- Lentin, L. (1990). La fonction-langage : une approche du langage oral et écrit. *Revue Quart Monde*, n°136.
- Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Ministère de l'éducation nationale. (2002). Programme d'enseignement de l'école maternelle : arrêté du 14-02-2002. *Bulletin Officiel Hors série* n°1.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). Programme d'enseignement de l'école maternelle : arrêté du 20-02-2008. *Bulletin Officiel Hors série*.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015a). Programme d'enseignement de l'école maternelle : arrêté du 18-2-2015. *Bulletin Officiel spécial*, n°2. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ministère de l'éducation nationale. (2015b). Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Partie III. L'écrit. *Eduscol*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html#lien2>
- Riegel M., Pellat JC. & Rioul R. (2006) *Grammaire méthodique de français*, PUF