

La dictée à l'adulte : un dispositif mal exploité

Nicolas Grandu

▶ **To cite this version:**

Nicolas Grandu. La dictée à l'adulte : un dispositif mal exploité. Education. 2018. dumas-02087491

HAL Id: dumas-02087491

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02087491

Submitted on 2 Apr 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 2ème année
Année universitaire 2017 - 2018

LA DICTEE A L'ADULTE : UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE MAL EXPLOITE ?

Nicolas GRANDU

Directeur du mémoire : Corinne GOMILA
Assesseur : Fanny MICHAUD

Soutenu le 30/04/2018

Table des matières

Table des matières 2

Résumé 3

Summary 4

Introduction 5

Partie I/ Une proposition de cadrage scientifique, institutionnel et théorique de la dictée à l'adulte 9

1. **Un bref historique de la conceptualisation scientifique du dispositif** 9
2. **La dictée à l'adulte dans les textes officiels de l'Éducation Nationale** 12
3. **La dictée à l'adulte : en définitive, quels modèles de dispositif et quelles modalités de mise en œuvre retenir ?** 18

Partie II/ La question des ressources académiques pour informer et former les enseignants à la dictée à l'adulte 26

1. **Présentation du corpus de données** 26
2. **Analyse du contenu des documents académiques** 32
3. **Les ressources académiques constituent elles une aide pour un enseignant découvrant la dictée à l'adulte ?** 59

Conclusion générale 61

Bibliographie 63

Résumé

La dictée à l'adulte est un dispositif pédagogique qui a aujourd'hui plus de trente ans d'existence dans les programmes de l'Éducation Nationale. Son modèle théorique né dans les années 70 n'a cessé d'être consolidé au grès des découvertes des chercheurs en didactique du français et en sciences cognitives.

Les communautés scientifiques et éducatives sont unanimes sur son efficacité à établir des ponts entre toutes les dimensions du langage. D'une part, le langage de l'oral, inné chez le jeune enfant et qui ne demande qu'à être accompagné par l'enseignant vers un perfectionnement et un enrichissement. D'autre part, le langage de l'écrit, ou l'équivalent d'une « *langue étrangère* » pour certains élèves qui le découvrent selon Bernard Lahire et dont la complexité nécessite des apprentissages subtils et progressifs.

Pourtant, il semblerait que cette unanimité ne soit pas partagée jusque dans les classes. En effet, il apparait que la dictée à l'adulte est très peu ou très mal utilisée par les enseignants qui exercent au cycle 1. Dès lors, un questionnement survient concernant la qualité de leur formation à l'exploitation de cet outil, que celle-ci soit initiale ou continue, y compris l'autoformation. Est-ce l'une des raisons de ce manque d'intérêt de la part des enseignants ?

Ce travail de recherche a la modeste ambition d'essayer de vérifier si les ressources documentaires publiées en ligne par quelques académies et qui, très souvent, sont les supports de sessions d'animations pédagogiques, sont une aide suffisante pour permettre aux enseignants de s'approprier le dispositif afin de le mettre en œuvre avec leurs élèves.

Mots-clés : dictée à l'adulte ; langage écrit et oral ; formation ; autoformation ; animation pédagogique

Summary

The dictation to adults is an educational instrument which was introduced in the programmes of the French Ministry of National Education more than thirty years ago. Its theoretical framework was developed in the seventies and has been consolidated ever since thanks to research works in the teaching of French and in cognitive science.

Scientific and educational communities unanimously agree on the effectiveness of dictating to adults, in building bridges between all the dimensions of language. On the one hand, oral language, which is innate for young children and only requires educational support from teachers in order to be improved and enriched. On the other hand, written language, which could be comparable to a "foreign language" for pupils discovering it, according to Bernard Lahire, and whose complexity requires subtle and gradual learning.

However, it seems that this unanimity within scientific communities is not fully shared in classrooms. Indeed, the dictation to adults is badly, if ever, used by the teachers who teach in Cycle 1. Faced with this situation, the quality of their training into the use of this instrument can be questioned, whether it is formal education, lifelong learning or self-learning based on practice. Is that one of the reasons which may account for teachers' lack of interest for the dictation to adults?

This research work modestly aims at verifying if the online documentary resources published by some regional education authorities, which are often the course materials for teachers' education and training, are adequately supportive for helping the teachers understand the dictation to adults and its method of implementation, in order to be able to use this tool in their classrooms with their pupils.

Keywords: Dictation to adults ; oral and written languages ; education ; teaching and learning ; self-learning ; course materials.

Introduction

La construction des apprentissages premiers à l'oral et à l'écrit a longtemps suscité le débat autour des méthodes pédagogiques à adopter. Ces deux pans fondamentaux du savoir étaient abordés selon leurs singularités, mais rarement en établissant une corrélation. Depuis quelques décennies, il n'y a plus de véritables controverses à ce sujet chez les chercheurs en didactique du français. Le programme actuel de cycle 1 lancé en 2015 en est la meilleure preuve puisqu'il réunit l'oral et l'écrit au sein d'un unique domaine d'apprentissage à l'intitulé sans équivoque : « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* ».

Par ailleurs, le dispositif pédagogique privilégié par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), et illustrant le mieux ce paradigme est certainement la dictée à l'adulte. Il permet à l'élève en devenir de prendre conscience à la fois des spécificités de l'écrit et de l'oral mais également d'en comprendre les liens étroits.

En ma qualité d'enseignant débutant sa carrière, à la fois en formation et en responsabilité dans deux classes de cycle 1 (petite et grande sections), je me suis de fait intéressé à cet outil au point qu'il devienne mon sujet de recherche. Bien avant de creuser le sujet, ma toute première impression fut que cet outil était énergiquement mis sur le devant de la scène, abondamment repris par les éditeurs d'ouvrages pédagogiques, faisant l'objet de nombreuses publications consultables sur internet. Ce sentiment était alimenté par une expérience d'observation en classe durant mon année de Master 1 MEEF. En effet, j'avais pu assister l'année passée à la présentation du dispositif par une conseillère pédagogique de circonscription au sein d'une classe montpelliéraine de grande section. J'ai le souvenir de notre échange, et de son insistance sur le caractère fondamental d'une telle activité pour construire le langage de l'écrit chez les enfants. J'avais alors remarqué la place considérable des interventions de l'adulte à l'oral pour mener cette activité. Ce foisonnement d'informations m'a rapidement submergé au point de me demander si je savais réellement expliquer ce qu'était une dictée à l'adulte : quelle est sa définition, son cadre théorique, ou encore ses modalités fondamentales de mise en œuvre ?

Mes premières lectures pour tenter de comprendre l'historique de la création de cet outil m'ont indéniablement surpris. Sa conceptualisation par les pédagogues n'est en réalité pas récente. Effectivement, la dictée à l'adulte a fêté en 2016 ses 30 années d'existence. Ce dispositif apparaît dans les orientations pour la maternelle à partir de 1986 en ces termes :

« *Habitués dès la petite section aux albums et aux livres, puis aux sources documentaires, aux textes écrits sous leur dictée par le maître et à toutes sortes de travaux relatifs à l'écrit* [...] » (MEN, 1986, 6)

Il a été ensuite repris lors de chaque réforme des programmes de l'école maternelle des années 90 à la version actuelle de 2015.

Une autre information très surprenante a rapidement émergé : malgré l'importance qui lui est accordée par le MEN, cette pratique s'avère très peu développée en classe. En effet, le rapport de l'inspection sur la maternelle, publié en 2011 révèle que la dictée à l'adulte est une pratique trop occasionnelle qui n'occupait à l'époque que 1,8 % des activités de classe. Selon EDUSCOL, ce constat s'explique par le fait que la dictée à l'adulte n'est pas un geste professionnel faisant partie du bagage commun des enseignants. Fort de ce constat, le MEN demande aujourd'hui aux enseignants de se saisir davantage de ce dispositif, d'en comprendre ses enjeux, de prendre conscience des différentes formes qu'elle peut revêtir et enfin de connaitre les modalités d'exécution qui lui donnent toute son efficacité.

Le croisement de ses premières données générales et de ma propre expérience a logiquement suscité chez moi une interrogation sur la part de responsabilité que pouvait avoir la formation des enseignants. Dans ce qu'elle propose et peut être aussi dans ses manques, la formation initiale et continue peut-elle expliquer le décalage entre les attentes institutionnelles fortes autour de la dictée à l'adulte et la réalité du terrain avec une faible utilisation par le corps des enseignants. Les prémices de ma réflexion m'ont conduit au questionnement suivant :

Existe-t-il ou non un décalage entre ce qu'est véritablement la dictée à l'adulte et ce qu'on en fait sur le terrain ? Si écart il y a, quelles en sont les raisons et peuvent-elles expliquer que ce dispositif ne fasse pas partie des outils utilisés par une majorité d'enseignants ?

Ces deux questions fondamentales m'ont ensuite amené à proposer des hypothèses qui pour certaines seront traitées dans le cadre de ce travail de recherche. En voici la liste :

- La formation (initiale et continue) des enseignants ne leur permet pas d'appréhender la complexité de ce dispositif.
- Ce dispositif ne faisant pas partie des outils pédagogiques traditionnellement utilisés, il y a un effet de transmission, d'héritage entre les différentes générations d'enseignants. En effet, bien qu'ils soient encadrés par des Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs (PEMF) et des chercheurs, les Professeurs des Écoles Stagiaires (PES) sont influencés par les contextes pédagogiques des établissements scolaires dans lesquels ils sont immergés et vivent leur première expérience d'enseignant. Dans une volonté de bien faire, de s'intégrer et d'être rapidement opérationnel, ils vont inconsciemment reproduire des méthodes pédagogiques, des

gestes professionnels qui dévient de ce qui leur est enseigné. Parfois, ils ne vont pas du tout exploiter l'outil.

- L'accès à l'écriture à l'école maternelle est un processus lent et complexe dont la progression est très inégale chez chaque enfant. Sylvie Plane décrit ce phénomène en ces termes :

> « *L'enseignement de l'écriture est un vaste dispositif inscrit dans la durée qui va opérer chez le sujet apprenant des transformations de grande ampleur au moyen d'une longue série de micro-transformations locales (…)* » (PLANE, 2013, 47)

- Le dispositif s'inscrit donc dans un plan complexe d'apprentissage qui nécessite du temps et de la cohérence. Toutefois, certains enseignants préfèreraient morceler les situations pédagogiques qui concernent l'écriture selon les échéances classiques (trimestres, périodes, niveaux). Ils ne parviendraient pas encore à travailler dans une logique de cycle pour de multiples raisons : isolement au sein de l'équipe pédagogique, climat scolaire difficile, etc. Par ailleurs, une proportion non négligeable d'enseignants travaille à temps partiels (brigades, ZIL, titulaires départementaux, PES). Ils ne vont donc pas privilégier un outil efficace seulement sur le temps long nécessitant une fréquence répétée d'utilisation.
- Les enseignants auraient une appréciation erronée du dispositif. Il y aurait une confusion entre la dictée à l'adulte en tant que maillon du processus permettant à l'enfant de faire la transition entre le langage oral et le langage écrit avec l'aide de l'adulte et le recueil d'idée, de paroles d'enfants.

Ce mémoire n'a évidemment pas l'ambition de répondre à toutes ces hypothèses, mais nous allons humblement proposer un début d'analyse en déroulant notre exposé en deux parties.

La première partie nous donnera l'opportunité de poser le cadre théorique de notre sujet. Nous reviendrons de manière non exhaustive sur l'histoire de la conceptualisation de la dictée à l'adulte en convoquant quelques chercheurs. Puis, nous ferons le parallèle entre les résultats de la réflexion scientifique et l'appropriation de ces résultats par les pouvoirs publics à travers une analyse diachronique des programmes de l'éducation nationale pour l'école maternelle ainsi que des documents officiels de 1986 à nos jours. Enfin, nous nous présenterons le modèle proposé par le MEN pour aider les enseignants à mettre en œuvre ce dispositif.

Ensuite, la deuxième partie sera consacrée à l'analyse des ressources collectées sur les portails internet des différentes académies en France. En effet, les enseignants sont formés tout au long de leur carrière dans le cadre des animations pédagogiques. La dictée à l'adulte est donc l'une des thématiques traitées en formation continue. Les interventions des formateurs sont fréquemment accompagnées de supports, de documents ressources. Ce sont ces documents qui constitueront notre

corpus de données. Nous les comparerons avec le modèle pour mesurer et commenter les éventuels écarts.

Avant d'entamer la rédaction du premier chapitre, je voudrais ici présenter en quelques mots la méthodologie de travail que j'ai utilisée pour le recueil et pour l'analyse de données. Nous avons choisi d'exploiter différentes catégories de données dans une logique pyramidale. Celles-ci proviendront pour l'essentiel d'internet.

Au sommet de la pyramide, nous procèderons à la compilation de quelques articles scientifiques ainsi que des différents programmes ou circulaires publiés entre 1986 et 2015 pour analyser la rhétorique utilisée afin de décrire le dispositif de la dictée à l'adulte. Nous n'oublierons pas de mettre en exergue la définition scientifique de ce dispositif et son évolution dans le temps au gré des découvertes des chercheurs.

Nous l'avons déjà évoqué un peu plus tôt, nous ferons également une recherche non exhaustive des ressources proposées par les différentes académies via leurs portails internet. Nous considèrerons que ces ressources ont pour vocation de former les enseignants et de les aider à mettre en place des séances d'apprentissage. Il s'agira entre autres de fiches pratiques descriptives du dispositif de la dictée à l'adulte à la manière d'un mode d'emploi et de supports utilisés lors d'animations pédagogiques ou de conférences. Pour organiser le recensement des informations, nous mettrons en place un tableau récapitulatif avec plusieurs entrées notamment : l'académie et la direction départementale de provenance, le titre du document, l'année de rédaction, l'auteur.

Partie I/ Une proposition de cadrage scientifique, institutionnel et théorique de la dictée à l'adulte

1. Un bref historique de la conceptualisation scientifique du dispositif

La dictée à l'adulte est, de nos jours, présentée comme un outil pédagogique dont l'objectif principal est de faire découvrir à l'élève le fonctionnement du langage de l'écrit en commençant à produire des textes. Ainsi, l'élève se met en posture réflexive et exprime ses idées, son point de vue sur un sujet. Il va ensuite dicter une ou plusieurs phrases à l'enseignant qui va les écrire sur un support (affiche, feuille, cahier). Le rôle de l'enseignant n'est pas simplement de restituer à l'écrit le propos de l'élève. Il doit également apporter une aide langagière dans la formulation des phrases en commentant également la proposition de l'élève et en la relisant plusieurs fois. La dictée à l'adulte est un processus au long court, constitué d'étapes avec la finalité de produire un texte écrit. Elle revêt plusieurs formes qu'il conviendra de présenter ultérieurement.

La « paternité » du concept revient à Laurence Lentin, chercheuse en linguistique et fondatrice du Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (CRALOE) à l'université Sorbonne Nouvelle. En effet, elle est la première à utiliser la terminologie de « *dictée à l'adulte* » et à conceptualiser ce dispositif dans les années 70 comme une délégation d'écriture de l'élève. Sa réflexion s'appuie sur les critiques formulées une vingtaine d'années auparavant par Célestin Freinet dans le cadre d'un travail théorique intitulé « *la méthode naturelle* ». Ce dernier s'interrogeait sur l'introduction tardive des productions ou compositions de textes, autorisées seulement lorsque les élèves maitrisaient les règles grammaticales et qu'ils s'étaient suffisamment exercés à l'écriture grâce aux manuels d'entrainement. Or, le très jeune élève est, selon Freinet, de nature curieuse avec une volonté d'exprimer ses idées. La scolarité avançant, ces deux qualités tendraient à s'atténuer et ainsi les productions de textes sembleraient moins efficientes car les élèves auraient moins d'imagination. Laurence Lentin propose donc une nouvelle résonnance aux idées de Célestin Freinet en affirmant que la condition préalable à l'apprentissage systématique de l'écrit est la maitrise orale du système de la langue car les formulations sont en définitive très proches. En d'autres termes, l'enfant apprend en premier lieu à parler par tâtonnement en s'imprégnant des énonciations d'un parleur-expert (en général un adulte). De ce fait, il est indispensable d'introduire dès la première année de l'école maternelle la dictée à l'adulte pour mettre en situation l'enfant de produire oralement une phrase, un court texte et ainsi le familiariser avec les contraintes de la langue écrite.

Par la suite, Jean Hébrard en 1977, à l'époque où il était chargé de recherche au Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de recherche pédagogique (unité de recherche associée

au CNRS), qualifia cette technique « *d'interaction en production d'écrit* ». Puis en 1983, c'est Evelyne Charmeux, enseignante, formatrice et chercheure à l'Institut National de Recherche Pédagogique de Paris qui met en exergue dans le cadre de travaux de recherche-action sur le terrain, la fonction d'initiation aux caractéristiques et fonctions de l'écrit par imprégnation.

Selon EDUSCOL, les enfants âgés de trois-quatre ans sont cognitivement capables de prendre le recul nécessaire pour faire l'effort de maitriser la langue : vocabulaire, syntaxe, unité sonore. Néanmoins, se confronter aux conventions graphiques (caractères propres à notre alphabet, orientation des lettres, usage des majuscules), à la segmentation des écrits, à l'utilisation de la ponctuation sont autant de difficultés pour le jeune enfant. Ces obstacles retardent la prise de conscience d'un autre aspect important de l'écriture : son sens social. En effet, l'enfant doit comprendre que l'on n'écrit pas pour rien. Marie Musset, chargée d'études et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFE) citait en 2011, les travaux de Levesque, Lavoie et Marin (2008)[1] et de Bautier (2008)[2] pour souligner le fait que l'écrit est une pratique sociale et cognitive où la recherche du sens est primordiale. Elle conclut donc qu'il est important de stimuler l'envie d'écrire dès le plus jeune grâce à des activités socialisées comme la dictée à l'adulte.

Les travaux de recherche successifs ont peu à peu éteint le débat selon lequel l'apprentissage de l'écriture se fait indépendamment des pratiques langagières orales ou situations d'énonciation. A ce propos, Marie Musset (2001, 2) reprenant les travaux de Madelon Saada-Robert publiés en 2008 aux Presses Universitaires de France dans le dictionnaire de l'éducation explique « *L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture orthographique se font actuellement souvent "après la maitrise du graphisme et avant la production textuelle ", alors que " de nombreuses recherches convergent vers l'émergence d'écriture de textes bien avant l'apprentissage formel de la production textuelle. " »*
EDUSCOL rappelle que la découverte et la compréhension de l'écrit au cycle 1 se fait dans un va-et-vient constant entre ce qui se dit et ce qui s'écrit. Il est le résultat d'interactions au sein de la classe entre les élèves, entre les élèves et les adultes et enfin, entre les élèves et les textes littéraires fréquentés. Le tout premier enjeu est de surmonter tous les obstacles énoncés par ailleurs afin « *d'aider les enfants à instaurer un autre rapport à la langue*. » (EDUSCOL, 2015, 5).

Dès 1991, Jacques David éclaire les difficultés des élèves à mettre en lien la situation d'énonciation et le texte produit ou en train de se produire. Lorsque l'élève commence à travailler en dictée à l'adulte et qu'il ne prend pas pleinement la responsabilité de la production de l'écrit, il va s'exprimer en proposant un discours de connivence notamment en reprenant à son compte les

[1] LEVESQUE J.-Y., LAVOIE N., MARIN J., (2008), « Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites », in IUFM de Poitou -Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états,* Poitiers, 12-15 novembre 2008.
[2] BAUTIER E., (2008), « Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? ». in IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*, Poitiers, 12-15 novembre 2008.

éventuelles interventions du groupe-classe ou en agissant comme si par exemple il était en train de décrire un dessin ou de raconter quelque chose à l'oral.

Progressivement, ces logiques vont laisser place à la logique du texte écrit. EDUSCOL évoque la notion d'oralité secondaire au sens où elle est postérieure à l'apparition de l'écrit. En effet, lorsque l'enseignant va relire la production écrite en présence de l'élève, celui-ci est positionné non plus comme l'auteur mais comme l'auditeur du texte écrit. Ainsi, il va porter son attention sur les mots employés et va être capable de dire si la formulation est convenable. L'élève fait donc preuve de distanciation vis-à-vis du langage dans une posture métalinguistique. Pour surmonter les difficultés de l'exercice l'enseignant a deux rôles majeurs :

- Celui de passeur c'est-à-dire qu'il initie le transfert de responsabilité de l'écriture de l'adulte vers l'élève. Marie-Claude Javerzat (1998, 130) parle d'institution de l'auteur pour définir ce processus. L'élève doit progressivement se constituer comme l'auteur de l'écrit. Il doit devenir conscient de ce qu'il propose d'écrire et pour cela être capable de le redire mot pour mot.
- Celui de garant du respect de la norme de l'écrit. Il s'agit de dépasser la fonction de l'écrit pour ce que ça raconte afin de se focaliser sur le comment ça se raconte.

Nous achevons ici une brève mais néanmoins éclairante partie consacrée à la présentation de quelques travaux de recherche sur la dictée à l'adulte. Les chercheurs n'ont eu de cesse de clarifier le cadre théorique des méthodes pédagogiques permettant au très jeune enfant de perfectionner son langage de l'oral pour, avec ce bagage, l'amener progressivement à la découverte du langage de l'écrit et de ces nombreuses difficultés.

Observons à présent comment le MEN s'est approprié ces travaux de recherche pour les intégrer dans les recommandations institutionnelles.

2. La dictée à l'adulte dans les textes officiels de l'Éducation Nationale

Une dizaine d'années après sa conceptualisation par Laurence Lentin, le dispositif n'a pas tardé à apparaitre dans les programmes scolaires. A chaque évolution, les attentes se sont faites de plus en plus précises et exigeantes notamment sur le lien entre la langue orale et la langue écrite.

Dans la circulaire sur l'école maternelle n° 77-266 du 2 août 1977, l'apprentissage de l'écrit est encore positionné dans la continuité de la maitrise du langage oral comme le souligne l'intitulé du sous-chapitre : « *Du langage oral à la langue écrite* ». L'écriture fait l'objet d'un court laïus où les attentes sont de l'ordre de la maitrise du tracé des lettres dans la perspective de pouvoir automatiser le geste et progressivement représenter des mots, de courtes phrases d'abord sur papier uni puis avec des lignes et interlignes. Le rôle de l'enseignant est alors de sélectionner les méthodes d'apprentissage pertinentes pour atteindre cet objectif.

Une décennie plus tard, en préambule de la circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986, intitulée « *Orientations pour l'école maternelle* », le ministère de l'Éducation Nationale constate une diversité croissante des origines géographiques, sociales, culturelles et ethniques des enfants scolarisés, corollaire d'une progression des inscriptions. Désormais, l'école maternelle prend une autre dimension. Jean-Pierre Chevènement, alors Ministre de l'Éducation la considère comme une étape où « *pour beaucoup d'enfants, l'essentiel se joue* » en recevant une « *première éducation hors de la famille*. » (MEN, 1986, 3). Cette école s'était fixée trois grands objectifs : scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer les enfants. Ces objectifs furent déclinés en quatre grands domaines d'activités qui, à quelques détails près, perdureront sous de nouvelles appellations jusqu'aux récents programmes : les activités physiques, les activités de communication et d'expression orales et écrites, les activités artistiques et esthétiques, les activités scientifiques et techniques.

Dans notre propos introductif, nous indiquions que la dictée à l'adulte est apparue dans les programmes à partir de 1986. Effectivement, elle est évoquée dans cette circulaire sous le chapitre concernant les activités de communication et d'expression orale et écrite, en ces termes :

« Habitués dès la petite section aux albums et aux livres puis aux sources documentaires, aux textes écrits sous leur dictée par le maître et à toutes sortes de travaux relatifs à l'écrit, les enfants ne cessent de "conquérir de la lecture". » (MEN, 1986, 6).

Le rapprochement entre la langue orale et écrite est initié avec ce texte. En effet, l'enjeu est de développer l'imaginaire des élèves et de les amener progressivement vers la lecture. Pour cela, ils doivent être fréquemment en contact avec des textes écrits sous diverses formes : des contes, des

poèmes, des récits lus par l'enseignant mais aussi des productions élaborées par les élèves eux-mêmes.

Au début des années 90, le ministère de l'Éducation Nationale a souhaité que *« chaque enfant accède à une pratique efficace de la langue française.* » (MEN, 1992, 6). Ainsi, dans le contexte d'une réorganisation de l'école primaire autour de la logique de cycle et du respect des rythmes d'apprentissage de chaque enfant, l'institution a publié à l'attention des enseignants des recommandations sous le titre « *la maitrise de la langue française*. » Il s'agissait d'expliciter cette nouvelle façon d'envisager la progression spiralaire des apprentissages à travers les cycles en mettant en tête de pont le langage oral, la lecture et la production de textes écrits à l'école primaire. Ce document se voulait à la fois pédagogique vis-à-vis des enseignants et devait également leur servir de ressource puisqu'il proposait d'indiquer pour chaque cycle les compétences à développer, justifiées par les dernières recherches scientifiques, accompagnées d'exemples de situations pédagogiques.

Concernant le cycle 1, l'une des compétences mise en avant s'intitule dans le document « *s'initier à produire (oralement) des textes* » et, malgré son manque de précision, la situation d'apprentissage présentée se voulait toutefois claire quant à ce qui était attendu de l'enseignant. Il s'agissait de familiariser les élèves avec l'exercice de la dictée à l'adulte. En effet selon le document, la tâche d'écriture, est prise en charge par l'enseignant. Il devient alors l'écrivain par procuration des élèves et explicite ce qu'il est en train de faire lors de la situation de production de texte :

« *Le maître écrivain dit pourquoi il écrit, ce qu'il écrit, montre la liaison entre son geste graphique et le message qu'il énonce.* » (MEN, 1992, 7).

Outre celui de guider l'élève dans la création d'un texte et de prendre à sa charge la tâche de rédaction, le rôle de l'enseignant est également de rendre compréhensible/audible pour l'élève le propre rapport qu'il a en tant qu'adulte avec l'écrit. Autrement dit, l'adulte doit dire aux élèves comment, grâce à l'écrit, il est capable d'agir dans certaines circonstances, par exemple en lisant une notice décrivant les étapes de construction d'un objet. Ainsi, l'adulte est considéré comme un « *médiateur entre l'écrit et l'enfant.* » (MEN, 1992, 7).

Les objectifs pédagogiques sont également clairs notamment sur le lien que l'enseignant doit établir entre le langage de l'oral et le langage de l'écrit. L'élève doit comprendre que l'écriture d'un texte est quelque chose qui se construit de manière progressive, la maitrise du langage oral étant une première étape pour comprendre le fonctionnement du français et évoquer une idée qui sera retravaillée, reformulée pour répondre aux spécificités de l'écrit. Progressivement, l'élève prend conscience qu'il est capable de comprendre des textes qui lui sont lus mais également de participer à la production d'un texte individuellement ou collectivement. Concrètement, l'élève doit expliciter les

raisons pour lesquelles il doit réaliser un acte d'écriture puis exprimer à haute voix ce qu'il a l'intention d'écrire. L'important dans l'exercice est que l'élève puisse observer la simultanéité entre le geste graphique traçant le texte et le message que l'élève évoque et que l'adulte reformule au fur et à mesure qu'il écrit.

Il faut préciser que le dispositif prend une dimension plus grande au cycle 2. En effet, ce document présente systématiquement la dictée à l'adulte comme une activité favorisant le passage entre le langage de l'oral et le langage de l'écrit. Ce constat met en lumière ce qui est le fil rouge des programmes actuels à savoir la recherche de la progressivité des apprentissages :

« *La dictée à l'adulte, découverte au cycle 1, peut devenir une modalité ordinaire du travail d'écriture au début du cycle 2.* » (MEN, 1992, 20)

Le programme de l'école primaire de 1995 reprend les pistes présentées dans le document de 1992 afin d'institutionnaliser la pratique de la dictée à l'adulte pour le cycle 1. Tout d'abord, le document programmatique insiste sur le statut particulier de l'école maternelle, certes comme un lieu d'accueil du petit enfant, mais également comme un lieu où ce dernier se construit à travers des expériences et construit des apprentissages essentiels dans la perspective de le préparer à l'école élémentaire. Ainsi, le gouvernement de l'époque entend réaffirmer la maternelle comme une véritable école. Pour atteindre cet objectif, le programme expose l'organisation des apprentissages en domaines d'activités dont l'un est consacré aux langages. Ce domaine s'intitule « *Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit. »*

A nouveau, l'institution évoque l'articulation logique entre la pratique et la maitrise du langage oral pour qu'ensuite ces interventions orales deviennent le matériau d'activités consacrées à l'écrit. En effet, outre les activités préparatoires à l'écriture en particulier le graphisme ou l'acquisition du principe alphabétique, l'enfant est imprégné d'une culture de l'écrit. L'enseignant a pour objectif de « *permettre à l'enfant de prendre conscience, de manière active, dans le cadre de situations authentiques, des formes et des contenus de la culture écrite qui l'entoure.* » (MEN, 1995, 11). Pour ce faire, il propose d'une part d'oraliser par la lecture et l'interprétation une diversité de textes écrits et d'autre part de mener des activités de productions écrites. Ici, la dictée à l'adulte est présentée comme « *un point de départ essentiel*. » (MEN, 1995, 12). Il met en avant le rôle important que revêt l'enseignant car il s'attache à expliciter comment il procède pour passer de l'oral à l'écrit :

« *Le rôle de l'adulte qui oralise et fait découvrir les textes, qui écrit sous la dictée des enfants en régulant leur activité ou encore qui, à travers sa propre écriture, montre à l'enfant comment ses paroles se transforment en passant à l'écrit* » (MEN, 1995, 11-12).

Il est important de noter que pour la première fois, l'institution préconise l'utilisation du dispositif de manière transversale dans un autre domaine d'apprentissage que celui purement consacré à la

construction du langage oral et écrit. En effet, l'enfant peut également rencontrer des situations authentiques d'écriture dans le domaine dévolu à la découverte du monde. Aux côtés d'autres modalités relevant de l'écrit comme le dessin ou la représentation schématique, l'enfant pourra par exemple rendre compte d'observations sur le développement d'un végétal par l'intermédiaire de la dictée à l'adulte.

Le début des années 2000 est synonyme d'une relative instabilité dans la mesure où les instructions officielles vont être renouvelées à trois reprises entre 2002 et 2008. Dans cette première décennie, l'institution met l'accent sur la construction des parcours de lecture afin que, dès le plus jeune âge, les enfants se construisent une première culture littéraire. Toutefois, nous allons démontrer que la dictée à l'adulte n'est pas mise de côté pour autant.

A l'instar du programme précédent, celui de l'année 2002 positionne toujours de manière très explicite la dictée à l'adulte comme un outil incontournable pour l'acquisition des compétences du langage écrit. Ce dispositif vient servir prioritairement le premier domaine d'apprentissage intitulé : « *Le langage au cœur des apprentissages* ». Il est tout d'abord inscrit que, pour se familiariser avec la langue de l'écrit, un élève doit être capable de « *dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés.* » (MEN, 2002, 15). Par ailleurs, le dispositif est également convoqué sur des temps collectifs pour qu'ensemble les élèves soient capables de « *restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, de proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle, etc.)* (MEN, 2002, 15). Sur ce dernier point, le programme de l'année 2002 explicite pourquoi il établit un lien entre la construction de repères temporels chez l'enfant et la dictée à l'adulte. En effet, le document indique que l'acquisition des marques de temporalité est une compétence complexe à intégrer pour un enfant. Dès lors, ce qui va être déterminant pour y parvenir, ce sont les échanges répétés avec l'enseignant comme en témoigne cet extrait :

« *A l'école maternelle, ce n'est que par l'usage répété de ces multiples manières de marquer la temporalité que l'enfant parvient à en comprendre le fonctionnement et qu'il commence à les utiliser à bon escient. (…) La dictée à l'adulte est, dans ce cas, un instrument utile dans la mesure où elle permet de réviser les premières tentatives.* » *.)* (MEN, 2002, 8)

Par ailleurs, un autre aspect du langage de l'écrit est travaillé grâce à la dictée à l'adulte. Il s'agit de la découverte du fonctionnement du codage. Dans un court laïus consacré à la dictée à l'adulte et publié sur sa page internet, Fabienne Dachet, conseillère pédagogique de circonscription de Meaux-Villenoix, souligne l'importance de l'observation de l'adulte en train d'écrire. Ainsi, l'enfant prend conscience de la différence entre un énoncé oral continu, rythmé par des coupures qui

ne correspondent pas systématiquement à des mots et un texte écrit composé de mots séparés les uns des autres.

Il est important de souligner que le dispositif pédagogique est également suggéré dans un autre domaine d'apprentissage intitulé : « Découvrir le monde ». Effectivement, les activités d'observation et d'expérimentation vécues dans le cadre de ce domaine d'apprentissage doivent dans certains cas donner lieu à l'élaboration de textes à la manière d'un compte-rendu. A titre d'exemple, le programme évoque les élevages ou les cultures végétales comme un « *support privilégié de verbalisation et de dialogue, (…). L'enregistrement écrit des observations (dictée à l'adulte) donne les moyens de mémoriser des connaissances, de structurer les relations spatiales et temporelles, de rendre compte de liens de causalité*. » (MEN, 2002, 25)

La publication en avril 2007 d'une nouvelle version du programme de l'école maternelle n'est pas synonyme de révolution concernant l'emploi de la dictée à l'adulte. En effet, à quelques détails près, le dispositif est mentionné exactement dans les mêmes termes. Autrement dit, la dictée à l'adulte s'inscrit dans les mêmes domaines d'apprentissage consacrés au langage et à la découverte du monde, plus particulièrement pour servir les objectifs tels que : se repérer dans le temps et employer les marques verbales de la temporalité, réaliser des activités d'écriture et observer les caractéristiques du vivant.

C'est à partir de 2008 qu'une évolution importante s'est produite. Dans le propos introductif, quelques phrases orientent le lecteur sur la priorité de l'institution :

« *L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible de l'autre.* » ou en encore « *le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle.* » (MEN, 2008, 1)

En parallèle, nous constatons que le terme « dictée à l'adulte » n'apparait plus dans ce document. Cela ne signifie pourtant pas que le dispositif pédagogique est écarté car il est tout de même mentionné dans le premier domaine d'apprentissage intitulé : « Découvrir l'écrit » pour servir l'objectif de familiarisation avec l'écrit. Il est clairement stipulé qu'à l'issue de leur scolarité à l'école maternelle, les élèves « *savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.* » (MEN, 2008, 2)

Certes, l'expression « dictée à l'adulte » n'est que très peu mentionnée dans la dernière version du programme du cycle 1 parut en 2015. Néanmoins, le dispositif garde aux yeux du MEN une place assurée dans le répertoire des outils pédagogiques à la disposition des enseignants de maternelle. La publication d'un document d'accompagnement par EDUSCOL intitulé « *Ressource maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Partie II-4 - Lien oral-écrit – les dictées à l'adulte* » consacré exclusivement à l'exercice et destiné à aider les enseignants à se l'approprier en est le meilleur témoignage.

L'intitulé de domaine d'apprentissage numéro un « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » se veut à la fois généraliste et pourtant clair dans les objectifs à atteindre : toujours garder au langage « *une place essentielle et déterminante.* » (MEN, 2015, 26) La maitrise de l'expression orale est indéniablement une priorité pour l'institution mais les apprentissages sont construits pour que soit explicité « *les relations entre l'oral et l'écrit* » afin que l'élève puisse « *produire lui-même des premiers écrits*. » (MEN, 2015, 26) Ainsi, le domaine d'apprentissage distingue les deux composantes du langage : l'oral et l'écrit pour mieux en décrypter les attentes mais sans jamais perdre de vue le lien essentiel de va-et-vient entre les deux. Le préambule présentant le domaine numéro un ne peut pas être plus explicite à ce propos :

« *La maîtrise d'un oral structuré est essentielle pour accéder à une entrée réussie dans l'écrit.* » (MEN, 2015, 26)
et aussi,
« *L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités* (de langage oral et écrit) *en mobilisant simultanément les deux composantes du langage* (…) » (MEN, 2015, 28)

De plus, le caractère transversal de ces deux facettes du langage est réaffirmé. En effet, l'oral et l'écrit ne se cantonnent évidemment pas à un domaine consacré mais se travaillent dans tous les autres domaines.

Lorsque l'on entre dans la composante écrite du domaine numéro un, le dispositif est évoqué pour soutenir l'objectif « *Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement* ». Le document décrit la production d'écrits comme un processus nécessairement long avec des étapes à franchir. Nous y consacrerons une partie de notre exposé à la fin de ce chapitre.

L'analyse des programmes de la fin des années 80 au début des années 2000 démontre que la dictée à l'adulte est un dispositif pédagogique incontournable pour le Ministère de l'Éducation Nationale. Au gré des changements d'orientations gouvernementales, il demeure selon l'institution le moyen le plus efficace pour établir un lien progressif entre le langage de l'oral et le langage de l'écrit et pour éveiller l'enfant aux spécificités de l'écriture.
Fort de ce constat, nous pouvons désormais nous interroger sur le modèle qui prévaut pour la mise en œuvre de ce dispositif pédagogique.

3. La dictée à l'adulte : en définitive, quels modèles de dispositif et quelles modalités de mise en œuvre retenir ?

Nous l'avons évoqué précedemment, pour accompagner le lancement du programme de l'école maternelle en 2015, le MEN a progressivement publié des ressources pédagogiques sur la plateforme EDUSCOL afin de décrypter les attendus en termes d'apprentissages. Il propose notamment un document exclusivement consacré à la dictée à l'adulte. Après avoir posé les enjeux d'un tel dispositif, le second chapitre de ce document explicite les modalités de sa mise en œuvre en classe.

Ci-après, nous allons dans un premier temps, exposer et commenter ce modèle sous un angle plutôt technique en montrant ces principales étapes afin de mettre en lumière la logique du dispositif et la manière dont les élèves prennent la mesure des spécificités du langage de l'écrit. Dans un second temps, nous éclairerons le rôle spécifique que revêt l'enseignant lorsqu'il réalise une dictée à l'adulte avec ses élèves.

3.1. Les étapes à franchir pour mettre en œuvre le dispositif

La fiche ressource EDUSCOL analyse la dictée à l'adulte à partir de trois temps :

- **Un temps pour dire ce que l'on souhaite écrire**

Il s'agit de mettre en place la trame du projet d'écriture qui, dans l'idéal, fera référence à une situation authentique c'est-à-dire : un véritable destinataire qui lira ce texte et une fonction précise de cet écrit. En d'autres termes, il faut dans le cadre d'une production orale, clarifier et planifier ce que l'on voudrait écrire. Pour y parvenir, le rôle de l'enseignant est fondamental. En effet, il doit poser les bases pour la compréhension des spécificités du passage au langage écrit. L'enfant doit prendre conscience que l'écrit est utile lorsque l'on veut dire quelque chose à quelqu'un qui n'est pas présent au moment où l'on souhaite transmettre le message. Ainsi, lors d'une séance en grand groupe, il est indispensable en tout premier lieu que les élèves se représentent le destinataire de l'écrit. Pour cela, l'enseignant va poser la question suivante : « *A qui s'adresse cet écrit ?* »

En second lieu, il s'agit d'exposer les idées qui vont constituer le corps de l'écrit et cela revient à répondre aux questions : « *Qu'avons-nous à lui (leur) dire et pour quoi faire ?* »
L'enseignant doit veiller à orienter les élèves vers des références communes provenant du vécu ou de la mémoire de la classe. Cette phase donne souvent lieu à un premier jet d'écriture sous la forme d'un

aide-mémoire mais ce n'est pas systématique. Il s'agit aussi de la voie qu'ont choisie les élèves pour leur projet d'écriture. Celle-ci ne doit plus être remise en question lorsque vient l'étape de la mise en mot.

- **Un temps pour écrire sous la dictée**

Pour cette étape, le document préconise une organisation pédagogique sous la forme d'atelier de 4 à 6 enfants. Ce mode de groupement est justifié car il permet, en principe, de favoriser la prise de parole des enfants notamment ceux qui auraient le plus de difficultés à s'exprimer. Il garantit également des interactions plus riches avec l'enseignant.

Pour constituer un groupe, il n'y a pas de meilleur choix qu'un autre du point de vue du niveau langagier des élèves. En effet, si les enfants ont une expression orale de bon niveau et homogène, cela créera de l'émulation entre eux et une participation active de chacun. A l'inverse, si les enfants ont un niveau plutôt faible et/ou hétérogène, un groupe restreint donne lieu à une répétition de l'exercice pour qu'il soit progressivement assimilé. De plus, les mots et les phrases évoqués lors des séances seront plus aisément entendus, répétés et intégrés. Pour aller plus loin, ce dispositif peut être mis en place lors des activités pédagogiques complémentaires (APC) destinées aux enfants éprouvant des difficultés dans certains domaines d'apprentissage.

Ensuite, l'enseignant s'installe avec le groupe d'enfants dans un espace de la classe et, s'il existe, il affiche l'aide-mémoire réalisé précédemment. Puis il a le choix entre deux modes opératoires. D'une part, il lui est possible d'afficher une grande feuille à la verticale face aux enfants. Sinon, le travail peut également s'effectuer à plat autour d'une table. L'essentiel est que l'enseignant puisse écrire très lisiblement sur cette feuille, en utilisant l'écriture cursive. Par ailleurs, les enfants doivent pouvoir observer simultanément l'enseignant en situation d'écrire sous leur dictée et les écrits couchés sur le papier en veillant à ce qu'ils ne les visualisent pas dans une lecture « à l'envers ». Un détail important consiste à dire aux élèves qu'à cet instant l'enseignant va écrire. Il faut absolument que le verbe « écrire » soit fréquemment énoncé pour rendre intelligible ce moment de l'activité. Avec l'habitude, les élèves vont s'autoréguler en ajustant le débit oral au rythme de l'écrit. De plus, ils vont inconsciemment adopter une grammaire propre au langage de l'écrit. A ce propos, le document dit ceci :

« *Il ne suffit pas que les enfants prennent conscience que l'on écrit pas comme on parle. Il faut qu'ils soient capables de manipuler ces deux registres de la parole progressivement. Un marqueur important de cette évolution apparaît lorsque l'enfant se reprend lorsque l'enseignant prend juste un ton interrogatif.* » (EDUSCOL, 2015, 14)

Le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas à la tâche de secrétaire. Il aide les élèves à énoncer leur formulation écrite et ne cherche pas à modifier ce qui peut lui paraitre enfantin. Cela passe par la répétition voire la transformation de l'énoncé si celui-ci n'est pas recevable à l'écrit. Dans ce cas, un point essentiel que l'on nomme élaboration/négociation est à respecter. Il s'agit pour l'enseignant de ne pas automatiquement corriger ce qui a été dit oralement par les élèves. Au contraire, ce travail réflexif leur revient. Grâce à des questions précises formulées par l'enseignant, les élèves sont amenés à reformuler leur phrase sans en changer le sens.
Le travail ne se limite pas à la mise à mot. La phase qui suit est tout aussi importante pour réguler ce qui a été produit.

- **Un temps pour lire et relire afin de corriger et valider**

En cours d'écriture, l'enseignant s'arrête régulièrement et énonce à voix haute les mots qu'il a écrits. Pour se faire, il pointe du doigt les mots et parcourt ainsi la phrase en segmentant l'énoncé. C'est en procédant de cette manière que le maitre construit concrètement le lien entre l'oral et l'écrit.

Par ailleurs, la lecture et la relecture sont essentielles pour permettre à un élève qui a des difficultés à formuler une idée, de faire une pause et de poursuivre le fil de sa réflexion. Au-delà de cette aide, la relecture contribue surtout à ancrer dans la mémoire vive de chaque enfant le déroulement et la cohérence de l'écrit. Ils peuvent alors se remémorer des éléments importants et demander à les intégrer dans le texte de façon rétroactive. Ils perçoivent ainsi l'un des intérêts de l'écrit à savoir la possibilité de revenir en arrière et d'étoffer son propos.

Bien évidemment, la relecture est très utile pour mettre en lumière des cas de répétition ou de redondance d'une idée ce qui amènera à une transformation de la phrase. A ce propos, le rôle de l'enseignant est ici important. En effet, il doit à ce moment précis sortir de son rôle de scripteur pour endosser le rôle de récepteur. En sa qualité d'adulte-expert, il se met à la place de la personne qui va lire l'écrit et pointe du doigt tout ce qui est incompréhensible ou imprécis. L'enseignant ne doit pas hésiter à théâtraliser cet instant pour « piquer » les élèves et les inciter à pousser leur réflexion un peu plus loin dans l'optique d'améliorer leur texte.

Enfin, lorsque le texte est terminé, celui-ci est relu entièrement à l'ensemble du groupe-classe dans la mesure où le travail a été réalisé épisodiquement avec des groupes différents. Cette étape est importante pour que chaque élève se remémore la logique d'ensemble de l'écrit. L'autre aspect mis en exergue est bien entendu la permanence de l'écrit dans le temps. Bien qu'ils soient présentés successivement, ces différents temps sont en réalité proposés de façon répétée.

3.2. Les gestes professionnels de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une dictée à l'adulte

Une nouvelle fois, EDUSCOL présente très précisément ce qui est attendu de l'enseignant. En effet, son positionnement est envisagé ci-après sous l'angle linguistique, textuel et métalinguistique.

- **La dimension linguistique**

« *Quand on parle, on peut dire … mais ce n'est pas acceptable à l'écrit.* » Cette assertion est fréquemment utilisée dans le cadre d'une dictée à l'adulte. Elle illustre la nécessité de transformer le registre oral des élèves pour qu'il respecte les normes de l'écrit. Nous pouvons citer par exemple l'usage de la ponctuation (le point en fin de phrase et la majuscule qui suit), la gestion du groupe nominal avec le choix du déterminant idoine ou encore l'emploi des temps verbaux adaptés.

L'enseignant agit en deux étapes. Tout d'abord, il écoute et prend en compte tout ce qui est dit par les élèves. Toutefois, tout ce qui est dit n'est pas forcément écrit par l'enseignant. C'est à cet instant que son analyse et son expérience du groupe-classe est déterminante. En effet, pour aider ses élèves à corriger leur énoncé, l'enseignant va ensuite devoir choisir une stratégie adaptée au niveau de langage de chaque élève. Concrètement, le maître peut décider soit de corriger lui-même le texte en explicitant aux élèves pourquoi il agit de la sorte, soit il étaye un temps de réflexion des enfants pour qu'ils prennent conscience des prémices d'une règle grammaticale (système des temps, construction de phrases, etc.). La dictée à l'adulte est particulièrement intéressante pour faire entrer progressivement les élèves dans la complexité de la langue française grâce aux tâtonnements et à l'intelligence collective.

L'autre aspect travaillé grâce à cette activité d'écriture est sans aucun doute l'encodage de mots en situation. L'enseignant s'arrête sur des mots réguliers et les épelle en prenant soin de donner le nom de la lettre et son bruit. En fin de de rédaction, il peut également proposer une courte activité en demandant aux élèves de retrouver certains mots écrits plusieurs fois.

- **La dimension textuelle**

Il s'agit d'aborder ici l'organisation du texte. L'enseignant doit construire avec les élèves le canevas. Ce travail répond à plusieurs objectifs :

- D'une part, répondre à la question « à qui s'adresse le texte ? » afin d'expliciter le but et les enjeux de la rédaction. Cela implique une mise en forme et des expressions ou mots

particuliers. Par exemple, dans le cas d'une histoire inventée en s'inspirant de contes, le texte commence par « *Il était une fois…* »

- Ensuite, faire la liste des informations indispensables à intégrer dans le texte et surtout dans définir l'ordre dans lequel il faudra les mentionner.
- Enfin, il est nécessaire de récapituler ce qui a été rédigé pour vérifier et ajuster l'organisation.

En répétant fréquemment l'exercice avec des types de textes différents (lettres, compte-rendu d'activité, histoire inventée), les élèves acquièrent la capacité de repérer quelle organisation idoine il faut mettre en place.

- **La dimension métalinguistique**

Lorsque l'enseignant prend en charge la tâche d'écriture, il ne doit pas se contenter d'écrire. Il est également un commentateur de ce qu'il est en train de faire. En d'autres termes, il est capable de s'arrêter d'écrire pour, symboliquement, faire un pas de côté et nommer ce qui a été produit avec un vocabulaire choisi et précis. Cela concerne en premier lieu les deux dimensions précédentes puisque, par exemple, pour l'organisation d'une histoire inventée, il faut que l'enseignant évoque impérativement les mots « *histoire* », dire où se trouve le « *début* » et la « *fin* » de cette histoire. Un autre aspect de l'organisation concerne la gestion de l'espace-page.

Il en est de même pour la ponctuation. Le maître aiguise la vigilance des élèves vis-à-vis de ces signes en les nommant et en expliquant où ils se positionnent, pourquoi ils se positionnent à cet endroit d'une phrase et qu'est-ce que cela peut éventuellement impliquer comme changement. A titre d'exemple, nous pouvons citer le « point ». L'enseignant dira à ses élèves : « *La phrase est désormais finie alors je dois mettre un point.* », ou encore « *Puisque la phrase précédente est terminée car il y a un point, le premier mot de la phrase que je commence à écrire commence par une majuscule.* »

Outre la capacité de l'enseignant à déceler au cours de la situation d'écriture les moments où il doit prendre du recul pour commenter ce qui est en train de se dérouler sous les yeux des enfants, le maître conduit des instants métalinguistiques en répondant aux questions des élèves.

3.3. La progressivité des apprentissages dans le cadre d'une dictée à l'adulte

L'analyse des programmes a montré que la dictée à l'adulte à l'école maternelle est incontournable pour initier les élèves à la spécificité et la complexité du langage de l'écrit. S'il doit inévitablement faire partie des outils pédagogiques de l'enseignant de grande section, il ne doit pas

être négligé par ceux des niveaux précédents. Il existe en effet une progression des apprentissages pour ce dispositif dès la petite section.

Voici quelques éléments de cette progression, présentés de manière synthétique sous forme de tableau en s'inspirant du document ressource d'EDUSCOL :

	Prérequis de l'enfant	**Ce que peut produire l'enfant, ses aptitudes et ses attitudes**	**Ce qu'il est possible de faire en dictée à l'adulte**
PS	Utilisation du registre de l'oral uniquement	Il raconte plus qu'il ne dicte. Il se remémore un souvenir plus qu'il n'en organise la restitution.	Transformation des répétitions, économies de l'oral (ex. i au lieu de il) et correction des formes verbales par l'enseignant Conservation des formulations qui n'altèrent pas la compréhension et suppression des modalisations (ex. euh) Complément par l'enseignant de structures syntaxiques tronquées Ajout de signes de ponctuation notamment le point pour segmenter le discours Lecture d'un message transformé, explicité et compréhensible.
MS	Prise de conscience très progressive de l'écrit	Il ralentit son débit oral pour permettre à l'enseignant d'écrire. Il observe la retranscription manuelle de l'enseignant. Il essaie de produire un énoncé oral de plus en plus élaboré et doute parfois de ses formulations.	Écriture de phrases se complétant (et pas un enchainement de phrases) car il s'agit d'interroger les élèves sur la logique de cette association de phrases (phénomène de cohésion/cohérence) Pour cela l'enseignant pose les questions suivantes : - « Que doit-on ajouter maintenant ? » - « Est-ce que celui ou celle qui va lire va comprendre ? » - « Est-ce que cette partie du texte est terminée ? »
GS	Installation progressive et consciente dans le registre de l'écrit	Il est entré dans la production d'écrit en dictant tout d'abord par groupe de mots puis mot à mot. Il différencie avec de plus en plus d'aisance raconter et dicter. Il sélectionne les mots les plus appropriés. Il a conscience que le langage de l'écrit est un enchainement de mots isolables	Accentuer la prise de conscience qu'un mot est le constituant de tous textes écrits en dictant la phrase mot à mot pour l'enfant et les répétant pour l'enseignant. Demander aux élèves de valider ce que l'enseignant doit écrire et si la formulation est correcte. L'enseignant corrige les énoncés des enfants si ceux-ci ne sont pas en mesure de le faire. Les enfants sont amenés à ralentir le débit d'énonciation.

Au terme de ce chapitre, nous prenons la mesure de l'importance de la dictée à l'adulte du point de vue des chercheurs comme de celui du Ministère de l'Éducation Nationale. Nous l'avons démontré, ce dispositif n'est pas accessoire car il a un ancrage historique très fort dans les programmes. Par ailleurs, la recherche n'a eu de cesse de l'enrichir de ses découvertes. Il en résulte un modèle théorique particulièrement complexe et abouti.

A propos de cette complexité et pour faire le lien avec le chapitre qui s'ouvre, nous ne pouvons faire l'impasse sur le point de vue de Mireille Brigaudiot au sujet de la pratique de la production d'écrits à l'école maternelle et plus particulièrement de la dictée à l'adulte. En effet, il y a une vingtaine d'années déjà, elle constatait que les enseignants de la maternelle pensaient connaitre la technique de la dictée à l'adulte. Or, lorsqu'elle analysait précisément leurs pratiques, elle observait que les enseignants introduisaient (consciemment ou non) des transformations dans une ou plusieurs étapes du modèle :

« *Soit, ils font le travail à la place des enfants en reformulant totalement les énoncés enfantins pour qu'ils soient « écrivables » et normés, soit ils transcrivent de l'oral en pensant construire ainsi un pas vers la maitrise de l'écrit* » (Brigaudiot, 1998, 16).

Elle ajoutait que ces biais, introduit par les enseignants, résultaient de la difficulté qu'éprouvaient certains enfants lorsqu'ils étaient confrontés à l'exercice.

Afin d'aider les enseignants, Mireille Brigaudiot a proposé ce qu'elle a nommé des « *modes d'emplois* » pour mettre en place des situations de productions d'écrits par exemple du type « écriture d'une grande histoire ». Elle affirme que ce travail peut être mis en application dès la moyenne section car il imprègne les enfants de repères forts et sur le long terme qui y ont participé.

Qu'ils soient proposés par Mireille Brigaudiot ou par d'autres chercheurs en didactique du français à l'école primaire, la question qui se pose désormais est de savoir comment ces « *modes d'emplois* » sont-ils diffusés pour atteindre leur cible, à savoir les enseignants ?
Le « *comment* » qui sous-tend cette interrogation nous renvoie à la fois aux moyens utilisés pour encadrer cette diffusion mais également aux contenus transmis. Elle appelle donc à un autre questionnement qui est de trouver le moyen de traduire la complexité didactique du dispositif sans l'édulcorer.

Dans la partie qui suit, nous allons donc nous intéresser de manière concomitante à ces deux questions. En premier lieu, nous allons donner des précisions sur notre méthode de collecte des documents ressources et présenter un état de ce corpus non exhaustif. En effet, nous prenons comme données des documents numériques portant sur la dictée à l'adulte et publiés sur les portails internet

académiques. Ensuite, nous entrerons dans l'analyse de ces documents en cherchant à mettre en évidence les contenus privilégiés et à interroger l'homogénéité ou l'hétérogénéité des informations qu'ils proposent. Nous serons particulièrement sensibles aux motifs qui peuvent éloigner les dispositifs de dictée à l'adulte proposés dans ces documents du modèle théorique de référence.

Partie II/ La question des ressources académiques pour informer et former les enseignants à la dictée à l'adulte

Dans tout travail de recherche scientifique, il est indispensable de toujours reposer le cadre dans lequel nous inscrivons le fil de notre réflexion. Ce second volet s'articule donc autour de trois parties.

Tout d'abord, nous reviendrons sur le travail de collecte que nous avons mené en amont de la rédaction. Il s'agit de présenter le corpus de nos données c'est-à-dire d'éclairer le lecteur sur la méthode que nous avons employée pour les trouver puis, d'expliciter et de justifier les critères qui nous ont fait choisir ces documents.

Par la suite, nous avons consacré la seconde partie à l'analyse des contenus, autant sur la forme que sur le fond, proposés par ces différents documents. Nous avons essayé d'y trouver des points communs et des divergences. Pour cela, nous avons au préalable effectué un travail de classement des documents en fonction de leur pertinence à aider ou non les enseignants à la maitrise du dispositif.

Enfin, nous commenterons ces contenus afin de vérifier en quoi les informations sont intéressantes et aidantes pour un enseignant qui souhaite se former. D'autre part, nous analyserons si la diffusion des informations des sphères scientifique et institutionnelle (volet politique et programmatique) vers le niveau académique, engendre ou non une forme de déperdition d'informations.

1. Présentation du corpus de données

Rappelons que l'ambition de ce travail de recherche est de tenter modestement de dépasser le constat posé par le rapport de l'inspection sur la maternelle, publié en 2011, révélant que la dictée à l'adulte était une pratique trop occasionnelle alors que nous avons démontré dans le chapitre précédent que cet outil est au cœur des programmes de maternelle.

Mon parti pris a été de me référer à ma propre expérience d'enseignant débutant découvrant le cycle 1 durant mon année de stage. Cette expérience m'a amené à me demander comment allais-je pouvoir me renseigner, m'auto-former pour mener à bien ce type d'exercice avec mes élèves.

L'année d'un PES est plutôt dense entre, d'une part, le temps de présence et les travaux relatifs à la formation à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et d'autre part, le temps de présence en classe face aux élèves nécessitant en amont les préparations des séquences d'apprentissage. Le temps est donc une composante qu'il faut parvenir à gérer. Ainsi, selon ma propre expérience et mes observations des pratiques de certain de mes collègues, un PES qui souhaite travailler la dictée à l'adulte en maternelle et donc trouver des ressources va emprunter le chemin le

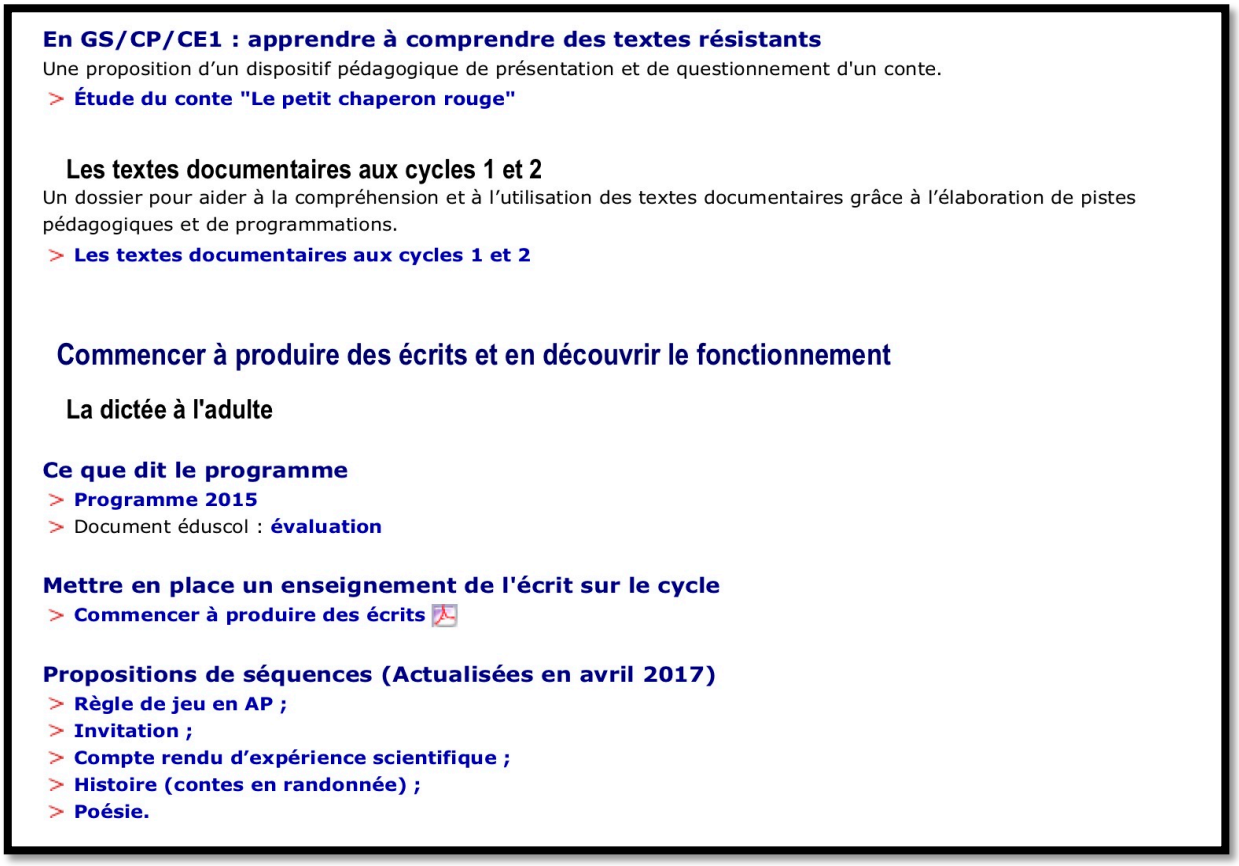
plus rapide : internet. Certes, la dictée à l'adulte est une thématique abordée lors de notre formation mais un cours théorique de deux heures n'est en définitive pas suffisant. J'ai pu constater que très peu d'entre nous avons le temps de compléter ce cours introductif en nous plongeant dans des ouvrages ou des articles didactiques parfois longs et complexes. Face aux responsabilités que nous avons et au regard de notre inexpérience, nous sommes donc nombreux à rechercher des ressources à la fois pertinentes et immédiatement exploitables en classe, sur internet.

En suivant cette logique, j'ai commencé à dérouler une bobine qui allait être l'épine dorsale de mon travail de recherche. Je me suis donc posé une question très simple : quelles ressources vais-je découvrir en utilisant le mot-clé « *dictée à l'adulte* » dans un moteur de recherche ?

Cette question est finalement devenue ma méthodologie pour la collecte des données. Car faute de pouvoir traiter un grand nombre de documents, j'ai souhaité vérifier quels types d'information sur la dictée à l'adulte j'allais pouvoir récolter avec peu de critères. Mon travail de recension a consisté à vérifier si, en commandant une recherche par le mot clé « *dictée à l'adulte* », j'obtenais comme résultat un document présentant d'une manière ou d'une autre le dispositif. Si c'était le cas, je le conservais. L'analyse de la pertinence de son contenu viendrait plus tard.

Ainsi, les principaux résultats proviennent de sites académiques et plus particulièrement des pages des délégations de services départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) et de leurs circonscriptions (Cf. Annexes n° 1 à 4 ci-dessous). Comme nous pouvons le voir dans les quatre documents suivants qui constituent un échantillon de notre corpus, les chemins numériques qui nous guident jusqu'à ces ressources sont relativement lisibles et accessibles. J'ai, en effet, découvert qu'elles sont majoritairement disponibles soit dans un espace ou un portail intitulé « *ressources pédagogiques ou académiques départementales* », soit sur une page animée par le groupe ou la mission départemental-e pour la maternelle. Leur point commun est que ces ressources s'adressent sans ambiguïté aux enseignants. Ce sont des ressources professionnelles.

<u>Annexe n°1</u> - Extrait d'une page internet académique proposant une entrée consacrée à la dictée à l'adulte



En GS/CP/CE1 : apprendre à comprendre des textes résistants

Une proposition d'un dispositif pédagogique de présentation et de questionnement d'un conte.

> **Étude du conte "Le petit chaperon rouge"**

Les textes documentaires aux cycles 1 et 2

Un dossier pour aider à la compréhension et à l'utilisation des textes documentaires grâce à l'élaboration de pistes pédagogiques et de programmations.

> **Les textes documentaires aux cycles 1 et 2**

Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement

La dictée à l'adulte

Ce que dit le programme

> **Programme 2015**

> Document éduscol : **évaluation**

Mettre en place un enseignement de l'écrit sur le cycle

> **Commencer à produire des écrits**

Propositions de séquences (Actualisées en avril 2017)

> **Règle de jeu en AP ;**

> **Invitation ;**

> **Compte rendu d'expérience scientifique ;**

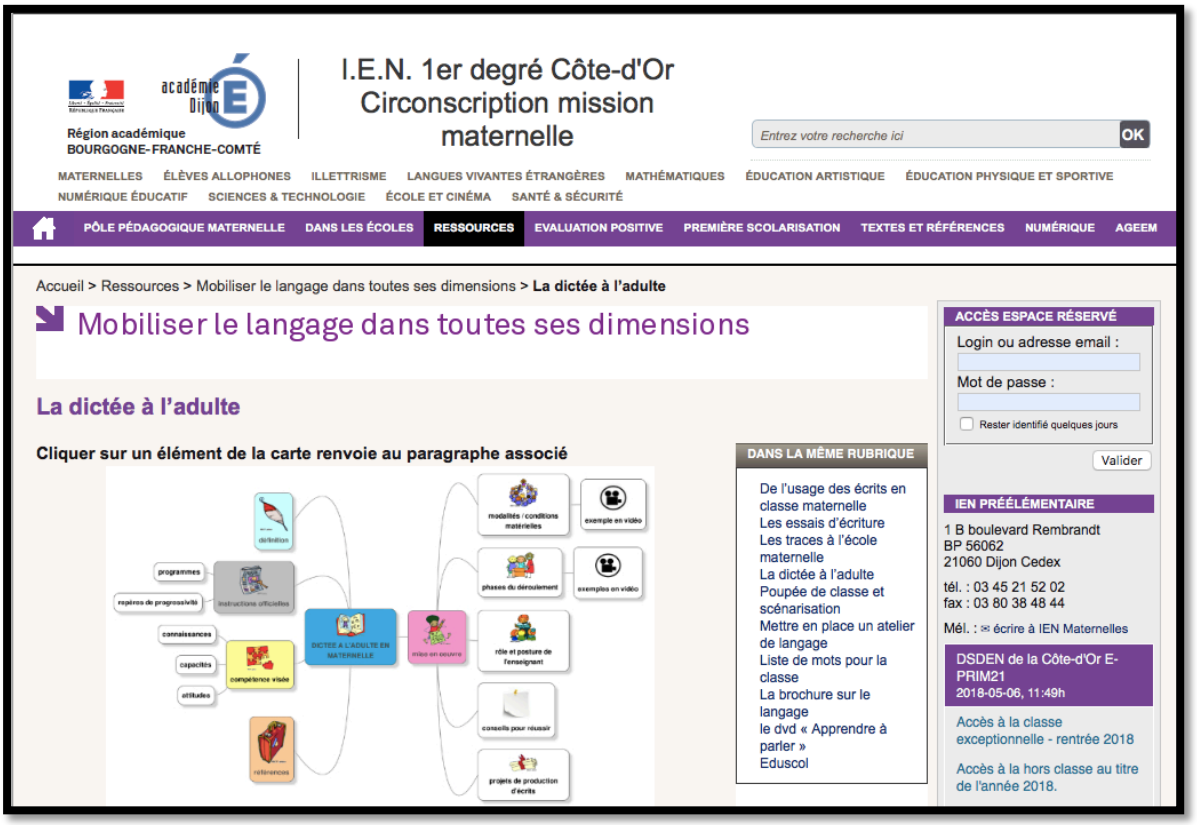
> **Histoire (contes en randonnée) ;**

> **Poésie.**

<u>Source</u> : Capture d'écran - DSDEN du Val-de-Marne- Espace départemental m@ternelle 94

<u>Annexes n°2 et 3</u> - Extraits d'une page internet académique proposant une entrée consacrée à la dictée à l'adulte dans la rubrique « ressources »





<u>Source</u> : Capture d'écran - DSDEN de la Côte d'Or – Mission maternelle

<u>Annexes n°4</u> - Extrait d'une page internet académique proposant une entrée consacrée à la dictée à l'adulte dans la rubrique « Programme »



<u>Source</u> : Capture d'écran - DSDEN de l'Yonne – Mission maternelle

Cette découverte a nourri ma réflexion et suscite un nouveau ce questionnement : ces documents ressources permettent-ils de présenter le modèle théorique de la dictée à l'adulte en bonne et due forme sans pour autant verser dans la complexité d'un propos scientifique ?

En d'autres termes, j'ai souhaité creuser la question de l'éventuel écart entre le modèle théorique, produit de la recherche en didactique, et une forme de transposition pédagogique de ce modèle, validé par l'institution puisque publié sur les sites académiques et destiné aux enseignants. En voici, par ailleurs, un tableau récapitulatif :

<u>Annexe n°5</u> - Tableau synthétique du corpus de données sur le thème de la dictée à l'adulte issue des sites internet académiques

Académie	DSDEN/Groupe ou mission départemental-e maternelle	Titre	Liens	Date	Auteur
Besançon	Inspection académique de la Corrèze DSDEN Territoire de Belfort Groupe départemental "école maternelle"	La dictée à l'adulte, oui mais comment ?	http://circo90.ac-besancon.fr/maternelle/	Année scolaire 2012-2013	Inspection académique de la Corrèze Groupe départemental "école maternelle"
Bordeaux	DSDEN de Gironde Portail des ressources pédagogiques départementales Pôe maternelle Gironde	Ecrire à l'école maternelle	http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=%2bHBYscUORGM%3d&tabid=6642&language=fr-FR	Post 2015	Pascale Paly, IEN Gironde Nadine Massonière, CP Gironde
Bordeaux	DSDEN de Gironde ECOLIEN - Portail des ressources pédagogiques départementales	Conférence Véronique Boiron, Cenon	http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=YYLc2TiL%2BD0%3D&tabid=5839&language=fr-FR	janv-16	Véronique Boiron, Maitre de conférence, chercheuse, formatrice ESPE Aquitaine
Bordeaux	DSDEN de Gironde ECOLIEN - Portail des ressources pédagogiques départementales	Ecrire à l'école maternelle Du tracé à l'encodage de mots et à la production de phrases et de textes	http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=WXkK%2FAaowqw%3D&tabid=6598&mid=19886&forcedownload=true.	Néant	Véronique Boiron, Maitre de conférence, chercheuse, formatrice ESPE Aquitaine
Bordeaux	DSDEN de Gironde ECOLIEN - Portail des ressources pédagogiques départementales	Petit Vade-Mecum de la dictée à l'adulte	http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=ODrCXq3Su30%3D&tabid=1038&mid=1532&language=en-US	mars-11	Néant
Créteil	DSDEN de Seine-Saint-Denis	Néant	http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/A_quel_public_s_adresse_la_dictee_a_l_adulte.pdf	Néant	Néant (Référence à d'autres auteurs : Javerzat, Tournier)
Créteil	DSDEN de Seine-Saint-Denis Rubrique "Ressources académique et départementale"	La dictée à l'adulte	http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/doc_3_la_dictee_a_l_adulte.pdf	Néant	Néant
Dijon	DSDEN de l'Yonne Rubrique "Programme"	La dictée à l'adulte	http://maternelle89.ac-dijon.fr/?la-dictee-a-l-adulte	avr-14	Martine Poirier, CPC
Dijon	DSDEN de Côte-d'Or I.E.N 1er degré Côte d'Or circonscription de Semur-en-Auxois	Dictée à l'adulte en maternelle et au CP	http://ien21-semur.ac-dijon.fr/IMG/pdf/diaporama_animation_dictee_a_l_adulte.pdf	Post 2015	Néant
Grenoble	Circonscription de Grenoble 5	Apprendre à écrire du geste graphique à la production d'écrits Ecriture inventée Ecriture accompagnée Dictée à l'adulte	http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Site_APPRENDRE_ECRIRE.pdf	Année scolaire 2008-2009	Dominique Gourgue, CPAIEN
Grenoble	Groupe départemental évaluation de la Drôme Ressources pour le maître évaluations GS et CP	Dictée à l'adulte	http://www.ac-grenoble.fr/ien.tain/siteval/dictee_adulte.pdf	2008	Néant
Grenoble	Circonscription de Grenoble 5	Dictée à l'adulte en maternelle	http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Ecrire_Mat_Dictee_Adulte.pdf	Néant	Dominique Gourgue, CPC, Grenoble 5
Grenoble	Circonscription de Grenoble 5	Conférence de Mme Zerbato-Poudou	http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/doc_Conference_Zerbato1.doc.	07-févr-08	M.C. Demarconnay, CPC, Grenoble 5 V. Goubet-Tremblay, CPC, Grenoble 5
Lille	Circonscription de Lille 3-Wattignies	Entrée dans l'écrit à l'école maternelle	http://ien-lille3-wattignies.etab.ac-lille.fr/files/2016/01/Entrer-dans-lécrit-à-lécole-maternelle-diaporama2decembre.pdf	01-janv-15	Néant
Madagascar AEFE Zone océan indien	Inspection de l'Education Nationale de l'Océan Indien - Madagascar	Dossier n°4 La dictée à l'adulte : Définition et enjeu	https://www.aefe-ien-madagascar.mg	oct-09	Inspection académique de la Corrèze Groupe départemental "école maternelle"
Nice	DSDEN des Alpes-Maritimes	Atelier GS : la dictée à l'adulte	http://www.ac-nice.fr/ia06/ienstandre/IMG/pdf/dictee_adulte.pdf	Néant	Néant
Orléans-Tours	/	Ecrire au cycle 1	http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia18/images/maternelle/documents/formation/NvxPrg/A2/Produire_des__ecrits_au_cycle_1.pdf	Pré 2015	Néant
Poitiers	DSDEN de Charente-Maritime	La dictée à l'adulte	ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/rtf/dictee_a_l_adulte.rtf	Néant	Néant
Poitiers	Circonscription de Saintes Espace de ressources pédagogiques pour les enseignants (blog)	Produire du langage écrit et se construire des représentations sur l'acte d'écrire ?	http://blogs17.ac-poitiers.fr/iensaintes/2016/04/14/produire-du-langage-ecrit-et-se-construire-des-representations-sur-lacte-decrire-quelle-place-pour-la-dictee-a-ladulte-au-cycle-1/	14-avr-16	Olivier Roussel, CPC
Rouen	Circonscription de Dieppe Ouest	Dictée à l'adulte (cycl	http://ecoles.ac-rouen.fr/circ_dieppe_ouest/outils/maternelle/doc_maternelle/dictee_adulte.pdf.	Néant	Dominique Duval, CPC
Strasbourg	Circonscription Illfurth Mission maternelle Haut-Rhin	La dictée à l'adulte, repères pour sa mise en œuvre à l'école	http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/01/La-dictée-à%C2%A0ladulte1.pdf	janv-13	David Tournier, CPAIEN

Le tableau proposé ci-dessus en annexe n°5 est une synthèse de la vingtaine de documents que j'ai sélectionnés pour essayer de proposer un début de réponse à cette question. Tous ces documents traitent d'une manière ou d'une autre de la dictée à l'adulte. Pour les resituer dans leur contexte notamment programmatique il est important de donner des précisions sur la date de réalisation lorsqu'elle est disponible :

- Cinq sont postérieures à l'année 2015 et font donc référence au programme actuel
- Neuf sont antérieures à l'année 2015 et leur réalisation se situe dans une fourchette comprise entre 2008 et 2014.
- Sept ne dont pas datés

Par ailleurs, les auteurs de ces documents sont très variés et j'ai noté une majorité de conseillers pédagogiques de circonscriptions (CPC ou CPAIEN) ce qui parait tout à fait logique au regard de leur fonction de formateurs et d'accompagnateurs pédagogiques des enseignants. Nous retrouvons également des Inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et des chercheurs-maîtres de conférence. Quelques documents sont diffusés sous le nom du groupe départemental maternel d'où provient le ou les auteurs inconnus. Enfin, un nombre non négligeable (neuf) d'entre eux sont publiés anonymement.

Enfin, la géographie des départements et des circonscriptions est également variée puisque chaque grande partie du territoire français est représentée :

- Le nord avec les académies de Lille et Rouen ;
- L'est avec les académies de Besançon, Dijon et Strasbourg ;
- L'ouest avec l'académie de Poitiers ;
- Le sud avec les académies de Bordeaux et Nice ;
- L'intérieur du territoire est représenté par Grenoble, Orléans-Tours, Créteil ;
- Il y a enfin un représentant du réseau des établissements français à l'étranger avec Madagascar.

A présent, poursuivons le cheminement de notre réflexion et intéressons-nous au contenu de ces différents documents.

2. Analyse du contenu des documents académiques

Penchons-nous tout d'abord sur la forme des documents. Ceux-ci sont pour la plupart des synthèses exploitant différentes ressources souvent issues de la recherche en didactique de l'écriture. Il s'agit soit de supports d'intervention dans le cadre d'animations pédagogiques ou de conférences

(notes, synthèses de conférence, présentation en power point), soit de *vade-mecum* sous forme de documents téléchargeables ou de page internet dédiées au dispositif.

Avant d'entamer l'analyse, je souhaite une fois de plus évoquer ici mes premières observations après avoir parcouru les documents du corpus présentés précédemment. Ainsi, lorsqu'elles étaient disponibles, j'ai observé les références bibliographiques des documents pour avoir un aperçu général de l'ancrage scientifique et théorique des propos. J'ai alors constaté que quelle que soit la période à laquelle a été publiée le document, Mireille Brigaudiot avec ces deux publications : « *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école* maternelle[3] » et « *Langage et école maternelle* [4]» apparait comme une référence quasi incontournable.

En creusant pour essayer de définir le socle théorique de ces deux publications, j'ai découvert qu'elles s'appuient sur une démarche d'apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle intitulée PROG développé en coordination avec des chercheurs de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). L'enjeux de cette démarche est très simple, il s'agit de d'amener tous les enfants à la réussite dans leur première conquête de l'écrit. Concrètement, la démarche PROG a été éditée sous la forme d'un ouvrage. Le principe général est de prôner une pédagogie différenciée pour provoquer chez les enfants des comportements de futurs lecteurs et scripteurs avant même qu'ils ne soient entrés dans les premiers apprentissages du lire et écrire. En parallèle, elle développe une pédagogie dite *de visée* ce qui signifie que l'enseignant construit des compétences en tenant compte de la singularité des enfants c'est-à-dire de leur manière différente de comprendre, de construire leurs compétences en fonction de leurs propres représentations. Le maitre-mot est donc la progressivité des apprentissages langagiers grâce aux enseignants qui accompagnent les jeunes enfants en mettant en place des dispositifs adaptés. Ainsi, PROG se veut un outil opérationnel pour les enseignants et, plutôt que de tenter de reformuler des propos déjà très clairs, en voici la teneur :

« *Cet ouvrage s'adresse aux enseignants désireux de pratiquer une différenciation pédagogique et de travailler en équipe de cycle.* »

« *Parmi les choix didactiques, nous posons la nécessité de travailler sur le long terme pour que les enfants aient du temps de se donner des repères et réussissent dans les résolutions de problème.* » (VAN HECKE, 2007, 1)

De ce fait, l'ouvrage met à disposition des enseignants des outils d'évaluation des élèves, des exemples d'analyses de productions d'enfants ainsi que des activités pensées en fonction des évaluations diagnostics pour les faire progresser d'une année à l'autre (activités et supports identiques avec des difficultés progressives).

[3] BRIGAUDIOT M. (2014). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle – PROG (vol. 1)*. Hachette éducation, Paris

[4] BRIGAUDIOT M. (2015), Langage et école maternelle. Hatier

Nous constaterons donc par la suite toute l'influence des travaux de Mireille Brigaudiot dans les publications que nous avons analysé notamment leurs volets très pratiques traduisant la même volonté d'aider les enseignants à s'emparer de dispositifs performants comme la dictée à l'adulte.

Pour mener mon analyse, j'ai fait le choix de construire un tableau afin de décortiquer succinctement les contenus des textes autour de quatre entrées qui m'ont semblées importantes pour répondre à nos questionnements :

- Entrée 1 : Présentation d'un cadre général théorique, scientifique, programmatique de l'écriture au cycle 1
- Entrée 2 : Enjeux, objectifs, typologie, description de la dictée à l'adulte
- Entrée 3 : Rôles spécifiques de l'enseignant (gestes professionnels, difficultés de mise en œuvre) lors de la mise en œuvre d'une dictée à l'adulte
- Entrée 4 : Les prolongements c'est-à-dire une présentation offrant un angle particulier, un regard nouveau sur le dispositif par exemple : sa mise en perspective avec la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner dans un document publié par la circonscription de Semur-en-Auxois en Côte d'Or.

En définitive, ce corpus de documents peut être organisé en deux grandes catégories. En premier lieu, des documents qui donnent à comprendre toutes les dimensions du langage écrit, correspondant dans le programme 2015 aux objectifs suivants : découvrir le principe alphabétique, découvrir les fonctions de l'écrit, commencer à écrire tout seul, etc. Cette catégorie de document parfois très long (entre 30 et 70 pages ou slides) ne positionne pas la dictée à l'adulte au cœur du sujet. Celle-ci est abordée comme un moyen pour faire découvrir les spécificités du langage écrit en faisant le lien avec l'oral. Toutefois, cela ne signifie pas que la partie consacrée à la dictée à l'adulte est survolée. Au contraire, elle est parfois plus complète que certains documents dédiés uniquement à la présentation du dispositif.

A titre d'exemple, nous pouvons citer le PowerPoint de Véronique Boiron qui a servi de support pour une conférence à Bègles en 2016. En effet, lorsque nous nous penchons sur le sommaire de la présentation (Cf. Annexe n°6), nous constatons qu'il brosse tout le spectre du processus qui mène comme l'indique d'ailleurs le titre de l'intervention « *du tracé à l'encodage de mots et à la production de phrases et de textes* ».

<u>Annexe n°6</u> – Page d'introduction et « *tentative du plan* » du Power Point de Véronique Boiron pour une conférence le 29 septembre 2016, à Bègles.





<u>Source</u> : Capture d'écran - DSDEN de Gironde - ECOLIEN - Portail départementale des ressources pédagogiques

En second lieu, j'ai accédé à des documents ne dépassant pas la quinzaine de pages. Ceux-là proposent un focus sur la dictée à l'adulte et pour certains, présentent le dispositif à la manière d'un *vade-mecum*. A l'instar de la catégorie précédente, le fait que ces ressources abordent uniquement la dictée à l'adulte n'est pas un gage de qualité et de précision.

Pour illustrer notre propos, nous présentons ci-dessous un extrait constitué de la page de garde et du sommaire de l'un de ces documents (Cf. Annexe n°7). Le titre est particulièrement explicite sur

les intentions des auteurs : fournir aux enseignants les clés du « comment » mettre en œuvre une dictée à l'adulte.

<u>Annexe n°7</u> – Page de garde et sommaire d'un document sur la dictée à l'adulte à la manière d'un mode d'emploi



Direction des services départementaux
de l'éducation nationale
Territoire de Belfort

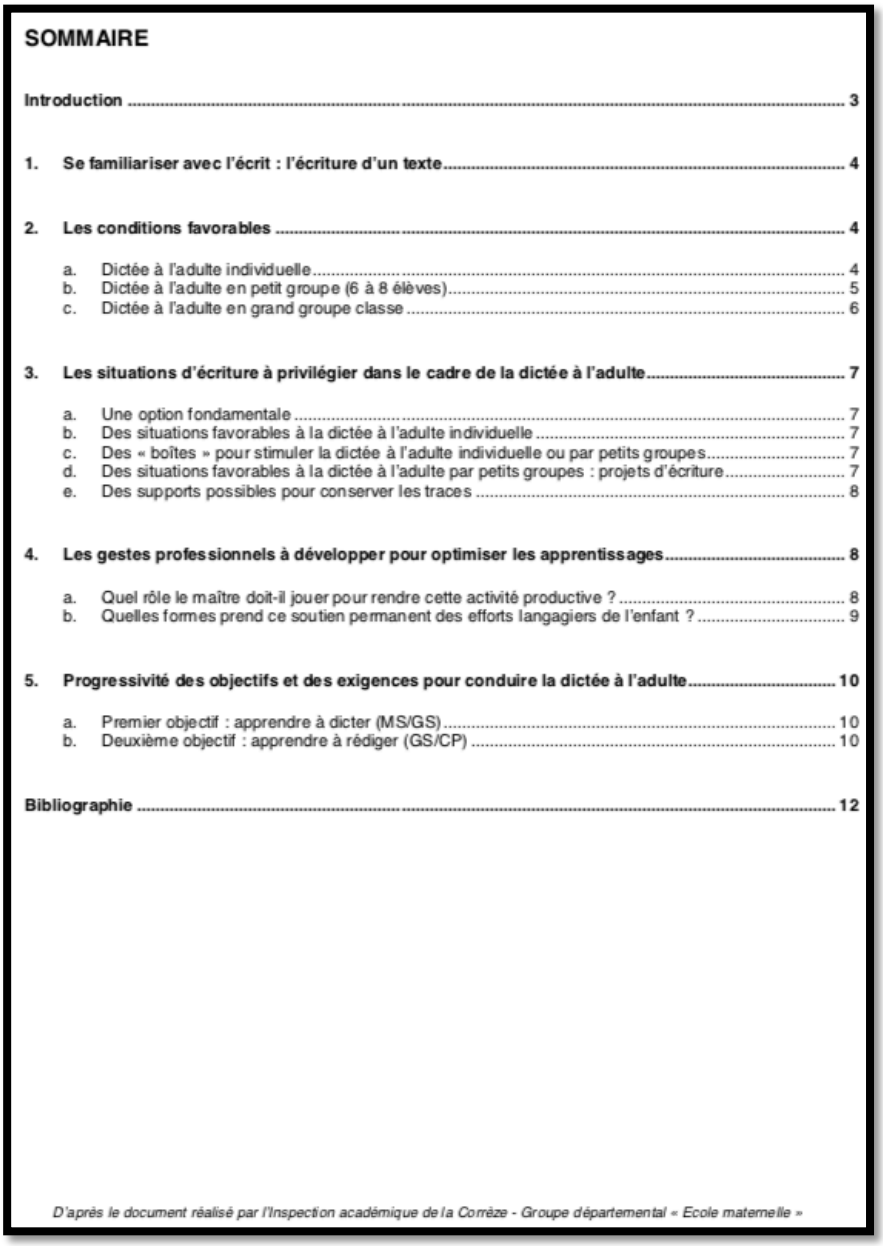
La dictée à l'adulte

Oui, mais comment ?

Enjeu de la dictée à l'adulte :
« Transformation du dire spontané en ce qui peut être écrit comme dans les livres ».

Viviane Bouysse

Groupe départemental école maternelle DSDEN Territoire de Belfort, 2012-2013
Découvrir l'écrit – Se familiariser avec l'écrit



SOMMAIRE

Introduction 3

1. Se familiariser avec l'écrit : l'écriture d'un texte 4

2. Les conditions favorables 4

a. Dictée à l'adulte individuelle 4
b. Dictée à l'adulte en petit groupe (6 à 8 élèves) 5
c. Dictée à l'adulte en grand groupe classe 6

3. Les situations d'écriture à privilégier dans le cadre de la dictée à l'adulte 7

a. Une option fondamentale 7
b. Des situations favorables à la dictée à l'adulte individuelle 7
c. Des « boîtes » pour stimuler la dictée à l'adulte individuelle ou par petits groupes 7
d. Des situations favorables à la dictée à l'adulte par petits groupes : projets d'écriture 7
e. Des supports possibles pour conserver les traces 8

4. Les gestes professionnels à développer pour optimiser les apprentissages 8

a. Quel rôle le maître doit-il jouer pour rendre cette activité productive ? 8
b. Quelles formes prend ce soutien permanent des efforts langagiers de l'enfant ? 9

5. Progressivité des objectifs et des exigences pour conduire la dictée à l'adulte 10

a. Premier objectif : apprendre à dicter (MS/GS) 10
b. Deuxième objectif : apprendre à rédiger (GS/CP) 10

Bibliographie 12

D'après le document réalisé par l'Inspection académique de la Corrèze - Groupe départemental « Ecole maternelle »

Source : DSDEN du Territoire de Belfort (Académie de Besançon)

Nous l'avons déjà précisé auparavant, à l'intérieur de ces deux catégories de documents, la dictée à l'adulte peut faire l'objet d'une description très étayée comme elle peut être traitée assez brièvement. De manière subjective, j'ai décidé de classer les documents en leur appliquant une forme de notation allant d'une seule étoile pour les documents les plus succincts et peu aidant à quatre étoiles pour les documents les plus complets. Voici, ci-dessous, le tableau présentant le résultat de ce classement :

Classement	Nombre de documents	Académie - DSDEN
*	4 documents	▪ Bordeaux – Gironde (Compte rendu de conférence de V. Boiron en 2016) ▪ Grenoble – Isère (Compte rendu de conférence de M.-T. Zerbato-Poudou ▪ Grenoble – Isère (Extrait du Power Point de D. Gourgue) ▪ Rouen – Seine-Maritime
**	7 documents	▪ Orléans-Tours – ? ▪ Bordeaux – Gironde (Power Point de P. Paly et N. Massonnière) ▪ Bordeaux – Gironde (Petit vade-mecum) ▪ Créteil – Seine-Saint-Denis (Sans titre) ▪ Grenoble – Drôme ▪ Nice – Alpes-Maritimes ▪ Poitiers – Charente-Maritime
***	8 documents	▪ Bordeaux – Gironde (Power Point de V. Boiron en 2016) ▪ Créteil – Seine-Saint-Denis (La dictée à l'adulte) ▪ Dijon – Côte d'or ▪ Grenoble – Isère (Power Point de D. Gourgue) ▪ Lille – Nord ▪ Poitiers – Charente-Maritime (Synthèse en lien avec une animation pédagogique d'Olivier Roussel) ▪ Strasbourg – Haut-Rhin ▪ Madagascar – AEFE Zone océan Indien
****	2 documents	▪ Besançon – Territoire de Belfort ▪ Dijon – L'Yonne

Le classement semble plutôt équilibré car j'ai considéré qu'en dessous de 3 étoiles, il existe un écart relativement important avec le modèle publié dans les documents d'accompagnement d'EDUSCOL, notamment à cause de l'absence de certaines informations, ne permettant pas à un enseignant qui découvre le dispositif d'obtenir une information suffisamment complète. En effet, à la lecture des documents certains se limitent à la présentation des étapes d'une dictée à l'adulte sans s'attarder par exemple sur les types d'activités propices à la dictée à l'adulte ou encore sur le rôle l'enseignant alors qu'il s'agit d'un point primordial.

Par ailleurs, j'ai également remarqué que l'architecture des documents les plus riches et intéressants est fondée, à quelques détails près, sur les mêmes rubriques. Il apparaît également que des informations reviennent d'un document à l'autre et parfois formulées de manière identique.

En résumé, voici les rubriques qui, en général, organisent les documents classés à trois ou quatre étoiles. Cela pourrait constituer l'architecture du « portrait-robot » d'un document présentant la dictée à l'adulte :

- **Une mise en contexte avec des définitions, les enjeux et objectifs** et parfois un lien avec le volet écriture du programme, liens et divergences avec le langage de l'oral, le graphisme, le recopiage ;
- **une progressivité des apprentissages de l'écrit** au cycle 1 en s'appuyant parfois sur des exemples concrets d'activités ;

- une présentation **des conditions favorables**, **des étapes incontournables de la production d'écrit** en dictée à l'adulte ;
- une proposition de **situations propices à la mise en place d'une dictée à l'adulte** dans tous les domaines d'apprentissage et pour chaque niveau avec parfois des exemples un peu plus détaillés, des retranscriptions d'échanges entre enseignants et maître ;
- Une présentation de **typologie** des dictées à l'adulte :
    - deux modèles si l'entrée est le contenu des apprentissages : construire la notion de mot (texte connu par cœur) *versus* produire un écrit (récit)
    - trois si l'entrée concerne les formes de groupement : individuel, petit groupe, grand groupe
    - parfois en mettant en lumière la progression selon les niveaux des classes et des élèves ex. : PS : Légender un dessin – MS : bulles pour BD, messages aux parents – GS : Résumé d'histoires, création d'histoires ;
- enfin, une présentation **des difficultés/écueils à surmonter** et les **rôles de l'enseignant** lors de la mise en œuvre d'une dictée à l'adulte.

Nous venons assez longuement de caractériser et classer les documents qui constituent notre corpus. Il en ressort, d'ores et déjà, plusieurs constats. Tout d'abord, celui d'une certaine hétérogénéité dans la façon d'aborder la dictée à l'adulte : parfois « noyée » dans un propos brossant toutes les composantes de l'apprentissage de l'écrit au cycle 1 ou au contraire isolée, singularisée.

Ensuite, de l'hétérogénéité toujours, sur la qualité de l'information transmise. En d'autres termes, la volonté ou non des auteurs d'entrer dans le détail de ce qui caractérise cet outil pédagogique et finalement de donner à comprendre ce qui permet à l'enseignant de le prendre en main.

Enfin, nous avons décelé tout de même quelques indices qui confèrent une part d'homogénéité à certains documents de ce corpus. Premièrement, nous l'avons déjà dit, des références bibliographiques quasi communes aux travaux de Mireille Brigaudiot. Deuxièmement, des citations, ou des extraits empruntés à des supports provenant d'une même DSDEN. Cela laisse à penser que sur certains aspects du dispositif, il y aurait une vision commune qui lorsqu'elle est synthétisée avec qualité peut circuler entre les académies et être appropriée comme telle.

Entrons à présent dans le détail des informations concrètes que nous avons pu extraire de ces documents. Au regard de l'hétérogénéité des contenus, nous avons fait le choix de ne pas les décrire au cas par cas mais plutôt, de reprendre le canevas-type avec les différentes rubriques présenté quelques paragraphes en amont. Nous reprécisons ici que toutes les informations extraites n'existent pas dans tous les documents du corpus. Certains font l'impasse sur des rubriques.

2.1. Des principes généraux et des définitions de la dictée à l'adulte

En guise de préambule, une large majorité des documents du corpus donne la définition puis pose le principe (le pourquoi) d'un tel outil. Citons quelques exemples ciblés afin d'avoir un condensé le plus exhaustif :

« *A un âge où l'enfant ne peut ni écrire, ni orthographier de manière autonome, il peut néanmoins développer ses capacités de production de textes écrits, en dictant à l'adulte. Cette situation d'apprentissage va permettre de développer progressivement dès l'école maternelle et tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux, les compétences qui feront de lui un scripteur autonome*. » (Académie de Besançon – DSDEN Territoire de Belfort)

« C'est l'enseignant qui juge du moment où les enfants sont prêts à prendre en charge eux-mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit. Et comme il n'y a pas de pré-lecture à l'école maternelle, cette prise en charge partielle se fait en production et largement avec l'aide d'un l'adulte. » (Académie de Dijon – DSDEN de Côte d'Or. Extrait de MEN, 2015, 37)

« La dictée à l'adulte se pratique entre un apprenant et un expert, qui va mettre ses compétences au service de l'apprenant. » (Académie de Dijon – DSDEN de Côte d'Or)

En d'autres termes *:*

« C'est une délégation d'écriture par laquelle l'enfant confie à l'adulte, qui sait lire et écrire, le texte qu'il ne peut encore écrire seul. » (Académie de Nice – DSDEN des Alpes-Maritime)

Plus concrètement encore :

« *C'est un dispositif au cours duquel le maître prend en charge la contrainte graphique d'un message écrit produit par des élèves. C'est le moyen de faire produire à l'enfant un texte quand il ne peut pas encore graphier seul. L'enfant confie ce texte à l'adulte, qui sait lire et écrire. Dégagé des problèmes matériels du graphisme, il peut découvrir les contraintes propres de l'écrit et leurs différences avec celles de l'oral.* » (Académie de Bordeaux – DSDEN de Gironde et Académie de Dijon – DSDEN de Côte d'Or)

« *On va s'attacher à rendre visible le passage du langage oral vers le langage écrit, on souhaite rendre l'élève capable de s'intéresser à la fois au contenu (ce qui est dit) et à la forme (comment c'est dit). »* (Académie de Bordeaux – DSDEN de Gironde)

De ce fait *:*

« C'est le maître qui montrera toutes ces transformations en parlant ce qu'il écrira, en le reformulant, et en le redonnant en écho au fur et à mesure de l'écriture. » (Académie de Nice)

Enfin :

« *La dictée à l'adulte doit être inscrite dans une situation de communication authentique. Ses enjeux — message qui doit être compris par un ou des destinataires absents — impliquent le respect de conventions qui n'ont aucun rapport avec celles de l'oral, à savoir une structuration cohérente des énoncés, une segmentation de la phrase en mots, une ponctuation, une orthographe. Il est important de varier les supports, les modes de regroupement et les destinataires. »* (Académie de Créteil – DSDEN de Seine-Saint-Denis et Académie de Dijon – DSDEN de Côte d'Or)

« *C'est un dispositif pédagogique qui devrait s'installer dans la durée dès la maternelle. Il est bien présent dans ces classes mais tend à se raréfier au fur et à mesure que l'on pense l'enfant capable d'écrire seul. »* (Académie de Poitiers – DSDEN de Charente-Maritime)

Ainsi, grâce à ces définitions, nous voyons poindre d'ores et déjà la physionomie du dispositif tel qu'il devrait être mis en lumière dans les documents les plus complets. Premièrement, le rôle prépondérant de l'enseignant pour rendre cet exercice opérant. Deuxièmement, quelques éléments concernant les modalités de mise en œuvre (matériel, organisation de la classe). Dernièrement, la

notion de progressivité chère à la logique de cycle et centrale dans ce dispositif qui sert une compétence complexe et lente à acquérir : l'accès à l'écriture.

De plus, nous avons ici la confirmation que certaines définitions sont reprises mot pour mot d'un document à l'autre ce qui laisse à penser qu'il y existe soit une transmission d'information d'une académie à une autre, soit une source commune qui pourrait bien provenir des travaux de Mireille Brigaudiot.

Enfin, nous constatons que pour obtenir une définition exhaustive de l'outil, il est nécessaire de multiplier les sources.

Toujours dans l'optique de poser le contexte du dispositif, les documents proposent en général une partie dédiée à la présentation des enjeux et des objectifs du dispositif.

2.2. Des enjeux et des objectifs

Pour alimenter ce volet, il n'y a aucune dissonance. Les auteurs s'appuient largement sur la terminologie employée dans les dernières versions des programmes de cycle 1. Pour aborder les enjeux par exemple, les définitions évoquées précédemment les ont partiellement révélés à savoir :

- **Apprendre à produire du langage écrit** c'est-à-dire d'une part, comprendre comment élaborer un texte par la dictée, comment énoncer un écrit et d'autre part, observer par les gestes de l'adulte qui écrit.
- **Découvrir la nature de l'écrit** c'est-à-dire construire des significations personnelles et culturelles de l'écrit.
- **Apprendre à écrire** dans la perspective d'apprendre à lire.

De la même façon, les objectifs associés à ses enjeux sont globalement une reformulation du programme 2015 à savoir :

- Permettre de **travailler l'entrée dans l'écrit** dès le moment où l'enfant est capable à l'oral de concevoir et d'énoncer des messages pouvant s'écrire.
- Permettre à l'enfant de **prendre conscience des caractéristiques particulières de l'écrit** en situation de production à savoir :
    - le lien à la fois étroit et distinct à l'oral par exemple la vitesse d'écriture par rapport au débit oral,
    - la mise en mémoire de ce que l'on veut écrire,
    - le fonctionnement du principe alphabétique,

- la cohérence textuelle et linguistique des productions à travers la notion de phrase, la segmentation en mots puis en syllabes voire en phonèmes,
- la permanence de l'écriture différé dans le temps et l'espace,
- la représentation du destinataire de l'écrit car un texte est destiné à être lu.

Sur ce dernier point, certains documents comme celui de la DSDEN de la Drôme dans l'académie de Grenoble donnent déjà des précisions sur « le faire » pour illustrer la meilleure façon d'attendre tel ou tel objectif. A titre d'exemple, ils préconisent aux enseignants « *d'alterner les situations d'écriture pour lesquelles le destinataire est désigné avec celles pour lesquelles il ne l'est pas.* » Cette distinction est justifiée par l'argument suivant : produire un écrit destiné à être communiqué à un destinataire peut-être une contrainte car cela implique de prendre du temps pour peaufiner le texte.

En faisant un pas de côté par rapport à cette dernière information, nous concluons qu'il n'y a pas un modèle unique de dictée à l'adulte mais des typologies adaptées pour répondre à des objectifs pédagogiques ciblés en fonction du niveau de la classe, de certains élèves, des projets, etc.

Nous allons donc nous pencher dans la partie suivante sur cette diversité des dictées à l'adulte.

2.3. Des typologies et non un type de dictées à l'adulte

Une fois de plus, c'est un point commun à la quasi-totalité des documents sélectionnés. En effet, tous présentent plus ou moins succinctement une typologie du dispositif. Néanmoins, c'est sur ce point que nous avons découvert les premières différences selon les ressources. Précisons que ces différences ne sont pas liées à la date de publication du document ni, de fait, à la version du programme de cycle 1 auquel le document se réfère.

Ainsi, les publications des académies d'Orléans-Tours, de Bordeaux et de Grenoble, proposent par exemple de classer le dispositif en deux types selon le profil des activités menées et des apprentissages construits, en les croisant avec un niveau de cycle :

- **Dicter un texte connu par cœur par les enfants** par exemple une chanson.
  Cela va les obliger à dire le texte et non plus le chanter, en ralentissant le débit et en le syllabant. L'enseignant construit alors avec ses élèves la notion de mot. Ce type de dictée à l'adulte est préconisé pour des élèves de fin de moyenne section.
  Dans la même veine, il y a les situations destinées aux élèves de petite section où l'enseignant note les propos exacts de l'enfant par exemple lorsqu'il souhaite que l'on nomme les personnages de ses dessins. L'enseignant doit prêter une attention particulière

à ces demandes car en écrivant la parole de l'enfant, cela lui donne une valeur. En effet, cela lui permet d'objectiver son langage oral et lui donne un statut d'auteur.

Néanmoins, le document publié par la DSDEN du Haut-Rhin dans l'académie de Strasbourg met en garde le lecteur quant à un usage répété de ce type d'activité. En effet, le ou les auteurs précisent que ce n'est qu'une introduction à la dictée à l'adulte. Il s'agit plutôt d'un langage oral graphié et « *qu'il serait dommageable que les enfants soient confortés durablement dans l'idée qu'écrire, c'est se borner à ce type d'activité*. »

- **Dicter du langage** c'est-à-dire produire de l'écrit en transformant la forme orale en langage écrit.

  L'activité la plus citée est l'invention d'un récit et souvent ce sont les modalités de mise en œuvre proposées par Mireille Brigaudiot qui sont mises en exergue. Ce type de dictée à l'adulte est plutôt réservé à des élèves de la fin de moyenne section et surtout de grande section.

Face à ce choix majoritaire, d'autres critères ont été choisis pour produire une typologie. Ainsi, la DSDEN du Territoire de Belfort située dans l'académie de Besançon a privilégié un classement en fonction de l'organisation de la classe :

- **La dictée à l'adulte individuelle**. Il s'agit d'une séance courte de 5 à 15 minutes avec un seul élève. Elle devrait être proposée régulièrement c'est-à-dire au moins une fois tous les 15 jours. Celle-ci doit être de très grande qualité notamment le positionnement du maître aux côtés de l'élève de sorte qu'il voit le texte s'inscrire sur la feuille avec une calligraphie irréprochable. Cette mise en situation individuelle est intéressante car elle permet de se focaliser sur les détails (énoncés des élèves, reformulation) pour évaluer le niveau des enfants.
- **La dictée à l'adulte en petit groupe de 6 à 8 élèves**. D'une durée d'une vingtaine de minutes, cette formule est utile, lorsque le niveau du groupe est hétérogène, pour initier les élèves les plus en retrait aux particularités de l'écrit. Dans l'optique d'un groupe homogène, il favorise la participation active de chaque élève. De plus, l'enseignant est en mesure d'ajuster ses interactions pour répondre aux besoins de même nature du groupe.
- **La dictée à l'adulte en grand groupe classe**. Ce format ponctuel est réservé à quelques activités particulières de communication tel que les comptes rendus aux parents. Étant donné le nombre d'élèves, il s'agit d'une dictée à l'adulte relativement courte ne pouvant dépasser 15 minutes.

Les documents proposés par la DSDEN du Territoire de Belfort et par Madagascar dans la zone AEFE de l'océan Indien vont même plus loin avec un tableau présentant les intérêts et les limites de chaque type de dictée (Cf. Annexe n°8). Toutefois, la DSDEN du Territoire de Belfort a choisi de ne présenter que les intérêts tandis que Madagascar a proposé les deux mais en omettant la dictée à l'adulte en grand groupe.

<u>Annexe n°8</u> – Tableau présentant les intérêts et les limites didactiques et pédagogiques de chaque type de dictée à l'adulte selon la forme de groupement des élèves

	INTERETS	**LIMITES**
Dictée individuelle	• Elle permet à tous les enfants d'oser s'engager ; • Elle permet de travailler la construction des compétences en langage écrit, sans surajouter l'exigence d'écoute mutuelle liée au travail en groupe (ce qui représente une charge supplémentaire pour certains élèves qui perdent le fil) ; • Elle permet d'apporter une aide personnalisée ; • Elle seule permet d'évaluer véritablement les acquis de chaque enfant ; • C'est elle qui correspond le mieux à la situation d'écriture (LIRE comme ECRIRE sont des activités solitaires) ; • Elle favorise la sollicitation intensive de tous les enfants du groupe ; • Elle permet aux enfants de progresser dans l'écoute mutuelle, sans pâtir de la concurrence avec les grands parleurs qui ont tendance à monopoliser la parole.	• Elle est peu adaptée pour « les premières fois », ou pour les élèves en grande difficulté ; d'une manière générale, pour les enfants qui n'ont pas compris en quoi consiste cette activité : o ce que l'on va faire, o ce que l'on attend d'eux, o ce que l'on va apprendre. • Elle est peu productive pour les enfants qui ne font encore aucune différence entre langue de l'écrit et langue de l'oral. Pour ceux-là, l'initiation orale à la langue écrite est une priorité (voir le dossier « Le rappel de récit »)
Dictée en petit groupe homogène	• Elle favorise la sollicitation intensive de tous les enfants du groupe ; • Elle permet aux enfants de progresser dans l'écoute mutuelle, sans pâtir de la concurrence avec les grands parleurs qui ont tendance à monopoliser la parole ; • Elle est bien adaptée pour les situations de re-médiation et/ou de prévention des difficultés ; • Elle permet d'ajuster finement objectifs et exigences aux besoins réels des enfants du groupe. En ce sens, elle peut constituer une réponse pour les élèves qui avancent plus vite et peuvent aller plus loin. On néglige trop souvent ce type de différenciation ; • Elle permet d'apporter une aide personnalisée ; • Elle facilite l'évaluation des progrès de chaque enfant d'autant que les objectifs sont ciblés.	• Elle est peu adaptée pour « les premières fois », ou pour les élèves en grande difficulté (les enfants qui n'ont pas compris en quoi consiste cette activité) • Le risque pour les élèves les plus faibles est celui d'une production très pauvre ou trop « téléguidée » par l'adulte. L'absence de stimulation par des enfants moteurs est dommageable, d'autant que ces enfants-là apportent des formulations souvent plus accessibles à leurs camarades que celles que proposerait l'adulte.

Dictée en petit groupe hétérogène	• Elle est bien adaptée pour « les premières fois », ou pour les élèves les plus fragiles, quand il s'agit de faire comprendre aux élèves en quoi consiste cette activité ; • C'est la situation d'initiation par excellence. Pour un enfant, être spectateur et acteur (même modeste) d'un moment de dictée à l'adulte qui fonctionne bien est un dispositif pertinent pour saisir : o ce que l'on va faire ; o ce que l'on attend de lui ; o ce qu'il va apprendre. • Mais attention cela ne suffit pas : pour construire des compétences, il faut les mobiliser personnellement ! En reprenant à leur propre compte les formulations des plus habiles, les élèves les plus fragiles développeront eux aussi leurs premières compétences à produire une qualité de langue qui relève de l'écrit.	Le risque dans ce cas est la monopolisation de la parole par les « grands parleurs », les autres étant relégués au rang de spectateurs passifs. Pour éviter cela, il appartient au maître de solliciter régulièrement les enfants les moins participatifs, de les inviter à répéter les énoncés élaborés par le groupe, à les dicter au maître qui les transcrit. On sous estime les vertus de la reformulation : elle permet pourtant de s'assurer : - que les enfants ont entendu, compris, mémorisé les énoncés à transcrire, - qu'ils sont capables de les restituer, en respectant leurs caractéristiques linguistiques. La reformulation est donc un mode de sollicitation qui doit être développé dans les classes. Il est à la fois simple et productif car il contribue à asseoir durablement les acquis.
Dictée en grand groupe classe	• Elle permet aux élèves plus fragiles de s'approprier la démarche ; • C'est une situation de départ possible qui permettra également aux élèves de comprendre en quoi consiste cette activité ; • Il est nécessaire de pratiquer parallèlement d'autres formes de dictées à l'adulte favorisant une relation plus individuelle entre l'élève, le texte et l'enseignant ; • Attention au placement des élèves « faibles » (être en face du tableau).	/

Source : DSDEN du territoire de Belfort (Académie de Besançon) – Groupe départemental école maternelle et Madagascar (Zone AEFE – Océan Indien) d'après le document réalisé par l'Inspection académique de la Corrèze - Groupe départemental « Ecole maternelle »

A l'instar du Territoire de Belfort, la circonscription d'Avranches située dans le département de la Manche (Académie de Caen) a publié un document de cadrage présentant les modalités de mise en œuvre de la dictée à l'adulte du point de vue de l'organisation de la classe. Il ne figure pas dans le corpus des données analysé initialement. Toutefois, son propos s'appuie sur une synthèse des travaux d'Anne-Marie Chartrier et de Mireille Brigaudiot (Cf. Annexe n°9) et apporte un éclairage intéressant. En effet, ce document nous renseigne sur l'existence d'une différenciation dans la pratique de la dictée à l'adulte lorsqu'elle est proposée à un seul élève ou à un collectif. Effectivement, le nombre d'élèves est une variable importante car a priori moins il y a d'élèves qui participent et plus l'exercice est difficile. Cette distinction se porte essentiellement sur le choix des thèmes abordés et sur la nature de l'écrit produit. En effet, les objectifs et le rôle de l'enseignant n'évoluent pas entre les deux modalités de l'exercice. Cependant, nous observons que dans le cadre d'un travail

individualisé, l'enseignant peut choisir d'évoquer avec l'élève une expérience plus personnelle. Cela peut s'avérer pertinent notamment avec les élèves les plus en difficultés du point de vue de l'expression orale car ils peuvent se sentir plus en confiance s'ils évoquent des souvenirs vécus plutôt que de devoir faire appel à leur imagination pour inventer une histoire. Autrement dit, l'enseignant peut privilégier la stimulation de la mémoire de l'enfant avec des souvenirs, des expériences vécues, le rappel d'histoires connues au lieu de solliciter l'imaginaire, la capacité d'inventer qui, a priori, semble être une compétence plus complexe à maitriser.

De plus, l'enfant n'est pas soumis à l'une des difficultés de la dictée à l'adulte collective c'est-à-dire l'utilisation du « nous ». En effet, lors d'un exercice collectif chaque élève doit accepter les objections de l'autre, modifier ce qui a été dit et identifier les sujets grammaticaux. Enfin, la production écrite est moins ambitieuse lorsqu'on travail individuellement avec un enfant plutôt qu'en groupe. Il ne s'agit pas de faire l'impasse sur la construction syntaxique ou l'enrichissement lexical mais d'élaborer un texte moins long.

<u>Annexe n° 9</u> : Tableau récapitulatif autour de la dictée à l'adulte selon les travaux d'Anne-Marie Chartier et Mireille Brigaudiot.

	Objectifs	Rôle de l'enseignant	Choix du thème	Choix du type d'écrit	Longueur du texte	Devenir des textes
Dictée à l' adulte Individuelle Anne-Marie Chartier	- Permettre aux élèves en début d'apprentissage de saisir comment s'élabore un texte et d'acquérir le sens de l'écrit. - Faire changer les élèves de registres d'énonciation. - Leur donner à voir une production qui s'élabore.	- Dire ce qu'il écrit, mot après mot. - Demander à l'enfant de ralentir son débit. - Demander des explications, des éclaircissements sur le contenu. - S'étonner, répéter sans écrire, manifester son embarras devant la forme de l'énonciation. - Proposer certaines modifications. - Relire	- Expériences personnelles. - Vécu commun à toute la classe. - Histoires communes. - Histoires inventées.	Narratif, sans toutefois parvenir au récit : nouvelles, ...	De une à plusieurs phrases.	Ces textes ne sont pas écrits pour être communiqués. Ils peuvent être consignés dans un cahier personnel de l'élève, ou dans un fichier en BCD.
Dictée à l' adulte collective Anne-Marie Chartier, Mireille Brigaudiot	• Faire changer les élèves de registres d'énonciation. •Travailler la structure textuelle	• Dire ce qu'il écrit, mot après mot. • Demander à l'enfant de ralentir son débit. • Demander des explications, des éclaircissements sur le contenu. • S'étonner, répéter sans écrire, manifester son embarras devant la forme de l'énonciation. • Proposer certaines modifications. • Relire	En fonction du projet de la classe. • Vécu de la classe, • histoires connues, • histoires inventées.	Narratifs • Comptine apprise par cœur, • histoire connue simple, • histoire connue complexe, • récit inventé. Récits d'expérience • sorties diverses, séance de cuisine, ... Récits documentaires.	Texte long - travailler la syntaxe des phrases, - améliorer la cohésion du texte, - pronominalisation, - connexion entre deux phrases, - restauration de l'homogénéité temporelle.	Textes publiables.

<u>Source</u> : Académie de Caen – Circonscription d'Avranches
URL : https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/avranches/IMG/pdf/tableau_AM_chartier_M_Brigaudiot.pdf

Enfin, la DSDEN de Seine-Saint-Denis dans l'académie de Créteil a préféré organiser sa typologie selon le niveau de classe au sein du cycle 1. L'idée sous-jacente est bien entendue de mettre en avant la progressivité nécessaire du dispositif. De plus, le document est enrichi de retranscriptions entre le maitre et les élèves. Ainsi, nous avons :

- **La dictée à l'adulte en petite section** pour attirer leur attention sur l'acte d'écrire.
- **La dictée à l'adulte en moyenne section** pour positionner l'élève en situation d'auteur d'un court message ou d'un texte.
- **La dictée à l'adulte en grande section** pour mettre les élèves en situation de produire des écrits tels que des récits courts en procédant avec rigueur.

Il est important de signaler que certains auteurs sont critiques vis-à-vis de certains types de dictée à l'adulte et présentent donc un parti pris. A titre d'exemple, nous pouvons citer la publication de la mission départementale maternelle du Haut-Rhin dans l'académie de Strasbourg. En effet, dans une paragraphe consacré à la présentation des modalités de travail, une phrase dit ceci : « *La dictée à l'adulte collective est moins profitable car ce sont les parleurs les plus habiles qui produiront le texte tandis que les autres, au mieux écouteront, au pire s'ennuieront.* » En opposition à ce type de dictée à l'adulte, le texte défend que « *l'organisation en ateliers est à privilégier. Elle rend le maître disponible pour conduire l'activité avec un petit groupe de 4 à 5 élèves.* »

Au regard de cette prise de position critique et des choix divergents de présentations du dispositif, nous pourrions émettre l'hypothèse que ces différences relèvent réellement d'un parti pris des auteurs. Il nous semble impératif de ne pas négliger le contexte géographique dans lequel s'inscrit les publications. En effet, les besoins des élèves peuvent être très éloignés d'une circonscription à l'autre. Ainsi, les conseillers pédagogiques de circonscription, souvent à l'initiative de ces publications, s'adressent avant tout aux enseignants de leur secteur pour les aider à faire face à leur propre réalité de terrain

A présent, nous allons mettre un temps de côté ce qui relève du cadrage théorique et scientifique pour se plonger dans le volet opérationnel. En lien étroit, avec la présentation de ces typologies, les modalités de mises en œuvre des dictées à l'adulte constituent une information clé des documents académiques.

2.4. Des modalités et conditions favorables de mise en œuvre des dictées à l'adulte

Outre les formes de groupement des élèves de la classe (individuel, petit groupe, grand groupe) qui ont été présentées précédemment, les documents font le point sur plusieurs aspects importants de la mise en œuvre des différentes formes de dictée à l'adulte. D'une manière générale, il s'agit de préciser la mise en place (lieu), le matériel nécessaire et la façon de l'utiliser ainsi que les étapes de l'activité.

Les documents les plus complets proposent essentiellement des modalités de mise en œuvre en quatre étapes que nous allons détailler par la suite. Toutefois, ces étapes s'appliquent principalement à la dictée à l'adulte dans l'optique de produire un récit ou une lettre donc pour une classe de fin de moyenne section ou de grande section. Les autres formes de dictée à l'adulte privilégiées en petite et moyenne section, parfois considérées comme des « proto-dictée à l'adulte » et non pas comme le modèle type, sont moins détaillées. Au risque d'être trop long, si nous devions présenter le déroulé de chaque forme de dictée à l'adulte, nous allons produire une synthèse.

Tout d'abord, quel que soit le niveau de classe ou le type de dictée à l'adulte, l'installation de l'enseignant et des élèves dans les meilleures conditions possibles est un facteur présenté comme primordial. Il faut donc prévoir un lieu favorable à la concentration avec un accès facilité aux référents utiles (affichages, étiquettes-mots, mémo des étapes, etc.).

Par ailleurs, les élèves doivent tous être positionnés face au support qui est utilisé par l'enseignant à savoir : une grande feuille verticale ou dans le cas d'un travail individuel ou en petit groupe, un support posé à plat sur le bureau. Dans cette dernière configuration, la DSDEN du Territoire de Belfort ajoute par exemple que « *le support de la dictée doit être orienté de telle sorte que maître et élève voient le texte s'inscrire sur la feuille dans le bon sens : il s'agit d'ancrer rigoureusement l'organisation spatio-temporelle propre à l'écrit.* » Certains documents précises que les élèves les plus fragiles doivent avoir une vision très ouverte et claire de la situation qui se déroule devant eux. Lorsque les conditions favorables sont réunies, voici à présent le déroulement en quatre étapes d'une dictée à l'adulte :

- **Étape n°1 : Prévoir et organiser ce que l'on a à dire**

Prévoir : c'est se représenter son destinataire et clarifier son projet d'écriture : A qui s'adresse cet écrit ? Qu'avons-nous à lui dire, et pour quoi faire ?

Organiser : c'est choisir par où commencer ensuite choisir dans quel ordre poursuivre et enfin décider d'une fin. On met en place un canevas, un aide-mémoire comme point d'appui pour la dictée

à l'adulte à proprement parlé. Pour un projet de lettre par exemple l'auteur doit définir le destinataire et l'objet précis du courrier.
Pour un récit inventé, l'auteur aura réfléchi aux caractéristiques des personnages, aux lieux, aux évènements.

- **Étape n°2 : Mettre en mots, améliorer et graphier le texte**

C'est à cette étape que l'expression « dictée à l'adulte » prend son sens littéral. L'enseignant affiche les éléments préparatoires de l'étape précédente et commence alors l'énonciation par les élèves des mots, des phrases qui vont constituer progressivement un texte. Dans le cas d'une dictée à l'adulte en atelier dirigé, la production évolue en fonction de ce que propose chacun des groupes. Ainsi, l'état d'avancement de la production est régulièrement présenté en grand groupe pour ajuster et valider le texte.

- **Étape n°3 : Éditer le texte dans sa version définitive**

C'est faire de la version définitive un texte propre et lisible pour les lecteurs absents.

- **Étape n°4 : Observer l'effet produit par le texte**

Les auteurs doivent pouvoir voir les effets produits par leur texte sur les visages des lecteurs et, selon l'effet produit, le réguler. Cette étape nécessite des lectures et des relectures.

Sur cette rubrique, certains auteurs à l'image d'Olivier Roussel, CPC dans la circonscription des Saintes (Académie de Poitiers) apporte une précision importante pour éviter aux enseignants une confusion :

« *ATTENTION : ne pas confondre étape et séance. Selon les contextes, plusieurs étapes peuvent être réalisées en une seule séance, ou à l'inverse, une étape peut prendre plusieurs séances (surtout dans l'écriture de texte long).* »

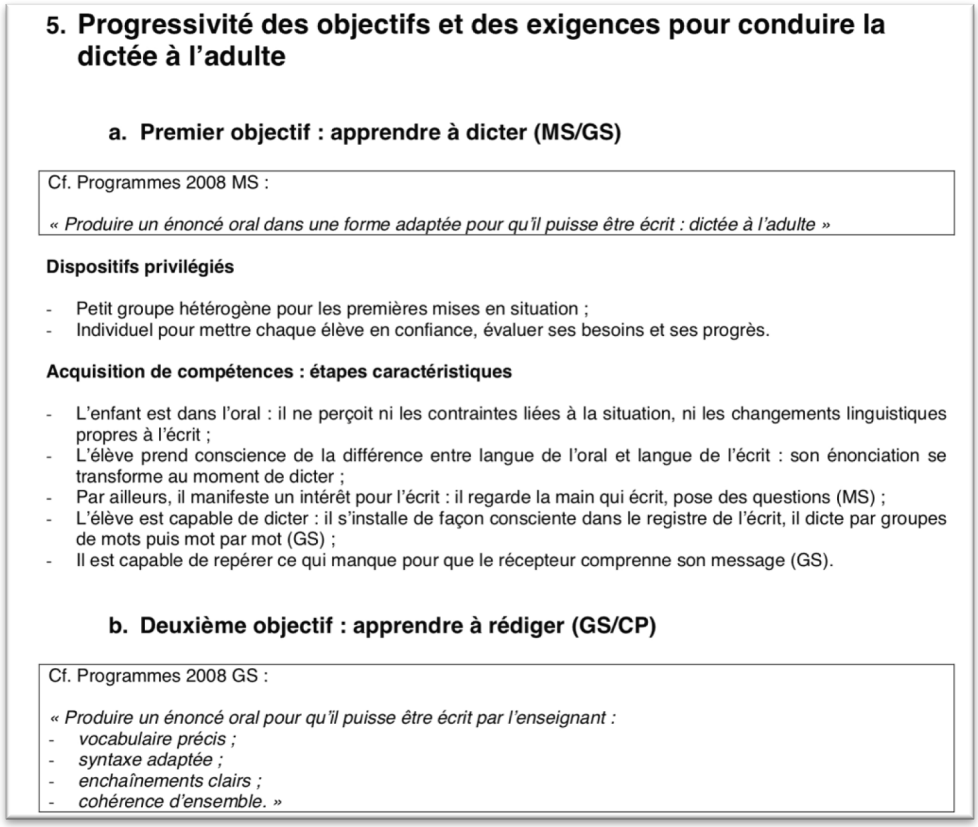
Ces conditions favorables et modalités de mise en œuvre s'appliquent à une multitude de situations inductrices propres à chaque niveau du cycle 1. Ainsi, l'aide procurée par les documents analysés va au-delà d'une description étayée du dispositif d'un point de vue didactique et technique. En effet, les auteurs souhaitent donner plus d'épaisseur au modèle en délivrant des exemples d'activités concrètes.

2.5. Des situations déclenchantes propices à la mise en place d'une progression

Dans bien des cas, il s'agit de listes à la Prévert d'activités classées en fonction de l'organisation de la classe. Mais dans d'autres cas, ce sont des propositions étayées visant à mettre en

place une progression de l'enfant dans les apprentissages fondamentaux. Nous avons pu le constater dans l'annexe n°9 ci-dessous, où les compétences travaillées par les élèves sont explicitées et fréquemment mises en lien avec les attendus des programmes.

<u>Annexe n°9</u> – Extrait d'une publication mettant en lumière les compétences travaillées par les élèves.



5. Progressivité des objectifs et des exigences pour conduire la dictée à l'adulte

a. Premier objectif : apprendre à dicter (MS/GS)

Cf. Programmes 2008 MS :

« Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit : dictée à l'adulte »

Dispositifs privilégiés

- Petit groupe hétérogène pour les premières mises en situation ;
- Individuel pour mettre chaque élève en confiance, évaluer ses besoins et ses progrès.

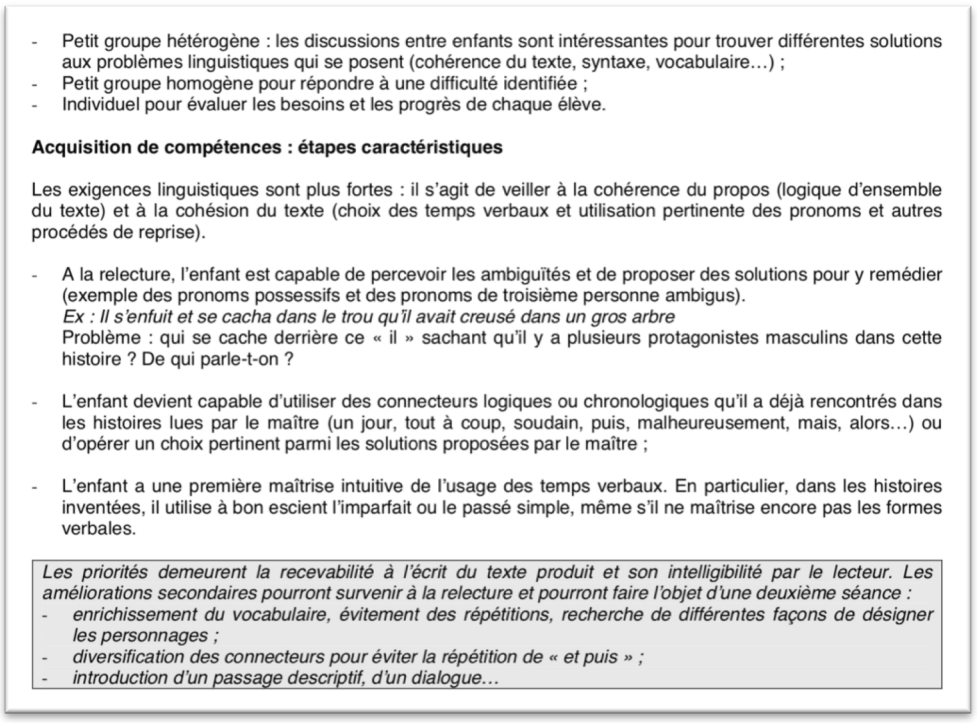
Acquisition de compétences : étapes caractéristiques

- L'enfant est dans l'oral : il ne perçoit ni les contraintes liées à la situation, ni les changements linguistiques propres à l'écrit ;
- L'élève prend conscience de la différence entre langue de l'oral et langue de l'écrit : son énonciation se transforme au moment de dicter ;
- Par ailleurs, il manifeste un intérêt pour l'écrit : il regarde la main qui écrit, pose des questions (MS) ;
- L'élève est capable de dicter : il s'installe de façon consciente dans le registre de l'écrit, il dicte par groupes de mots puis mot par mot (GS) ;
- Il est capable de repérer ce qui manque pour que le récepteur comprenne son message (GS).

b. Deuxième objectif : apprendre à rédiger (GS/CP)

Cf. Programmes 2008 GS :

« Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant :
- *vocabulaire précis ;*
- *syntaxe adaptée ;*
- *enchaînements clairs ;*
- *cohérence d'ensemble. »*



- Petit groupe hétérogène : les discussions entre enfants sont intéressantes pour trouver différentes solutions aux problèmes linguistiques qui se posent (cohérence du texte, syntaxe, vocabulaire…) ;
- Petit groupe homogène pour répondre à une difficulté identifiée ;
- Individuel pour évaluer les besoins et les progrès de chaque élève.

Acquisition de compétences : étapes caractéristiques

Les exigences linguistiques sont plus fortes : il s'agit de veiller à la cohérence du propos (logique d'ensemble du texte) et à la cohésion du texte (choix des temps verbaux et utilisation pertinente des pronoms et autres procédés de reprise).

- A la relecture, l'enfant est capable de percevoir les ambiguïtés et de proposer des solutions pour y remédier (exemple des pronoms possessifs et des pronoms de troisième personne ambigus).
  Ex : Il s'enfuit et se cacha dans le trou qu'il avait creusé dans un gros arbre
  Problème : qui se cache derrière ce « il » sachant qu'il y a plusieurs protagonistes masculins dans cette histoire ? De qui parle-t-on ?

- L'enfant devient capable d'utiliser des connecteurs logiques ou chronologiques qu'il a déjà rencontrés dans les histoires lues par le maître (un jour, tout à coup, soudain, puis, malheureusement, mais, alors…) ou d'opérer un choix pertinent parmi les solutions proposées par le maître ;

- L'enfant a une première maîtrise intuitive de l'usage des temps verbaux. En particulier, dans les histoires inventées, il utilise à bon escient l'imparfait ou le passé simple, même s'il ne maîtrise encore pas les formes verbales.

Les priorités demeurent la recevabilité à l'écrit du texte produit et son intelligibilité par le lecteur. Les améliorations secondaires pourront survenir à la relecture et pourront faire l'objet d'une deuxième séance :
- *enrichissement du vocabulaire, évitement des répétitions, recherche de différentes façons de désigner les personnages ;*
- *diversification des connecteurs pour éviter la répétition de « et puis » ;*
- *introduction d'un passage descriptif, d'un dialogue…*

<u>Source</u> : DSDEN du Territoire de Belfort – Académie de Besançon

Parfois, les situations sont enrichies par des retranscriptions entre le maître et l'élève voire avec des productions d'élèves (Cf. Annexe n°10).

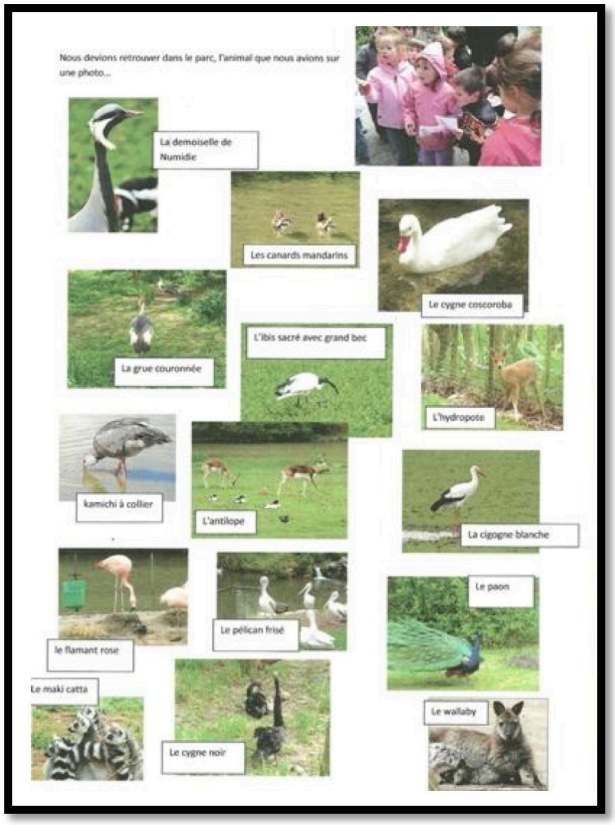
<u>Annexe n°10</u> – Productions d'élèves en dictée à l'adulte

10.1. Petite section : Légender et raconter une production plastique



<u>Source</u> : Capture d'écran – DSDEN du Territoire de Belfort – Académie de Besançon

10.2. Moyenne section : Légender des photos pour un compte rendu



Source : Capture d'écran – DSDEN du Territoire de Belfort – Académie de Besançon

10.3. Grande section : Création d'un album



Source : Capture d'écran - DSDEN de l'Yonne - Académie de Dijon

Ainsi, pour la majorité des ressources, le dénominateur commun d'un projet d'écriture même modeste est qu'il doit faire référence à une situation authentique, ancrée dans la réalité. Cela suppose d'une part un énonciateur et d'autre part un véritable récepteur ou lecteur. Cela suppose également que l'écrit permette de répondre à un besoin. Ensuite les situations vont varier selon le niveau des élèves.

En petite section, les écrits auront une raison d'être affective ou fonctionnelle. Une situation inductrice peut être l'enfant qui réalise un dessin et manifeste le souhait de le raconter. L'enseignant va expliciter à l'enfant la raison pour laquelle il serait intéressant d'écrire ce qu'il vient d'entendre. Il lui explique que grâce à l'écrit il va garder en mémoire cette histoire. En toute occasion, l'enseignant doit faire entendre à l'enfant cet énoncé pour lui faire prendre conscience de sa permanence dans le temps et l'espace. L'exercice est certes modeste mais s'il est utilisé fréquemment, il contribue à installer les bases solides de travaux en dictée à l'adulte de plus en plus conséquents.

En moyenne section, l'enseignant privilégiera l'écriture de type liste comme des messages aux parents, des légendes pour des dessins ou des photographies, des bulles dans des bandes dessinées, etc.

Enfin, en grande section, les élèves qui ont découvert l'écrit au fur et à mesure de leur parcours scolaire sont prêts pour produire des écrits de plus en plus longs nécessitant plus de rigueur dans le processus de création (Cf. 2.4. Des modalités et conditions favorables de mise en œuvre des dictées à l'adulte). C'est à ce stade que les auteurs considèrent que nous sommes véritablement en dictée à l'adulte. L'enseignant pourra par exemple proposer de résumer des histoires lues à partir d'albums pour en garder une trace dans un cahier de vie.

Pour finir,elles ne se cantonnent pas au domaine d'apprentissage consacré au langage écrit mais sont transversales et couvrent tous les domaines d'apprentissage des programmes comme le démontre le tableau de synthèse que nous proposons ci-dessous en annexe n°11.

<u>Annexe n°11</u> – Tableau présentant les situations d'écriture propices à la mise en place d'une dictée à l'adulte en transversalité dans tous les domaines d'apprentissage

Types d'écrits pouvant être utilisés		
Domaine	**Lire (supports papier ou numériques)**	**Écrire**
Langage	– Histoires. – Poèmes. – Abécédaires. – Magazine auquel la classe est abonnée. – Journal quand une information a frappé les enfants. – Fiches d'emprunt à la bibliothèque.	– Journal de la classe. – Textes à la manière de… – Résumés des livres lus en classe pour le cahier des histoires collectif ou les cahiers individuels. – Création d'abécédaires (personnages des histoires lues; prénoms de la classe ou de l'école; parties du corps humain; bestiaire ou herbier farfelus d'un pays imaginaire…). – Fiches d'emprunt à la bibliothèque.
Vivre ensemble	– Règles de vie. – Informations sur la vie de l'école (affichettes dans les parties communes, notes internes).	– Règles relatives à certaines activités de la classe. – Liste des responsabilités et des enfants qui les assument.
Agir dans le monde	– Règles de certains jeux. – Plan et messages d'un jeu de piste dans l'école ou dans son environnement immédiat.	– Liste des vêtements et/ou matériel nécessaires pour une activité peu habituelle. – Message aux parents pour informer d'un cycle d'activités particulier. – Textes, légendes, etc. pour album personnel ou de classe (suivi de certaines séquences inhabituelles : piscine, patinoire, etc.). – Messages pour un jeu de piste.
Découvrir le monde [2]	– Fiches ou ouvrages documentaires. – Notices techniques. – Recettes. – Calendriers divers. – Plan du quartier, du secteur dans lequel se déroulera une sortie. – Catalogues de graines en vue de semis; emballages de graines.	– Comptes rendus d'activités. – Reportage sur une sortie (photos et textes). – Fiches techniques. – Message aux parents ou aux grands-parents pour demander de l'aide, du matériel, etc., pour jardiner. – Imagiers, jeux de lotos ou autres pour réactiver le vocabulaire.
Sensibilité, imagination, création	– Textes des comptines et chansons. – Liste de titres (pour choisir). – Programme d'un spectacle musical en vue de la participation. – Titres des œuvres écoutées ou observées. – Livres d'art.	– Suite de textes à la manière de… (comptines, chansons) ou création. – Catalogue d'une exposition réalisée par la classe (titres des productions). – Compte rendu d'une sortie culturelle : valorisation des aspects subjectifs et sensibles. – Carnet de bord d'un projet artistique et culturel avec images et textes.
Organisation de la vie scolaire	– Calendriers. – Emploi du temps de la classe. – Liste des élèves pour l'appel, pour le travail en ateliers, qui restent à la garderie ou à la cantine, etc. – Informations de tous ordres pour préparer une sortie. – Menus de la cantine. – Tickets de caisse après achats pour la classe.	– Listes diverses. – « Cartes d'identité » individuelles en vue d'une sortie. – Commande pour la collation. – Album photos légendé de la classe. – Lettre pour remercier…
Liaison école/famille	– Cahier de vie individuel ou collectif et/ou cahier de liaison. – Messages des parents.	Cahier de vie (légendes de dessins et/ou photographies, etc.) et/ou cahier de liaison (messages).

2. Le document d'accompagnement relatif à la découverte du monde propose de nombreuses références et pistes de travail. Voir *Découvrir le monde à l'école maternelle, op. cit.*

<u>Source</u> : Extrait d'une publication de l'académie d'Orléans-Tours lui-même tiré du document d'accompagnement des programmes 2002 sur EDUSCOL intitulé *le langage à la maternelle*

Des points importants sont donc traités dans les publications académiques permettant aux néophytes d'avoir un éclairage intéressant sur le cadrage didactique et pédagogique de la dictée à l'adulte. Le point d'orgue de ce travail de synthèse est sans nul doute la partie consacrée au positionnement de l'enseignant. En effet, quand bien même une dictée à l'adulte a été méticuleusement préparée, si les interventions du maître ne sont pas pertinentes alors l'exercice deviendra inefficace.

2.6. Les difficultés de mise en œuvre et le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une dictée à l'adulte est crucial. De ce fait, c'est une partie incontournable des documents d'accompagnement académiques. En effet, la plupart des publications s'appliquent à expliciter avec le plus de clarté possible les gestes professionnels que l'enseignant doit réaliser à chacune des étapes. Le but étant de rendre la dictée à l'adulte efficiente, de ne pas tomber dans certains écueils et enfin, de surmonter des difficultés de mise en œuvre.
Un exemple très intéressant provient du groupe départemental « Ecole maternelle » de l'inspection académique de la Corrèze que nombre d'académies citent pour nourrir leurs propres documents d'accompagnement. Sur le rôle de l'enseignant, les auteurs ont tout d'abord choisi de construire un tableau à double entrée avec une colonne « *ce qu'il convient de faire* » et une seconde « *ce qu'il faut éviter* ». Voici ce tableau :

<u>Annexe n°12</u> – Tableau présentant les gestes professionnels attendus et les écueils à éviter

4. Les gestes professionnels à développer pour optimiser les apprentissages

a. Quel rôle le maître doit-il jouer pour rendre cette activité productive ?

Ce qu'il convient de faire	Ce qu'il faut éviter
Placer l'enfant en situation de projet : il faut que la situation soit intéressante, qu'elle ait du sens pour lui.	Se lancer dans l'activité « à froid » sans identifier explicitement le destinataire, les enjeux (pour qui et pourquoi on écrit) et ce que cela nous impose pour être compris.
Eclairer l'enfant sur les différentes étapes de l'écriture : - penser à ce qu'on veut dire et anticiper la mise en forme ; - le dire et l'écrire sur la feuille ; - le corriger ; - le mettre au propre ; - l'acheminer vers son destinataire.	**Faire comme si tout cela allait de soit**, ce qui est loin d'être le cas pour les enfants qui ont eu peu, voire pas de contact avec l'écrit dans leur famille.
Nourrir les **représentations sur l'acte d'écrire** : il est indispensable de verbaliser très précisément ses faits et gestes.	
Faire découvrir à l'enfant les spécificités linguistiques du langage écrit. A cet effet, le maître a un triple rôle à jouer : - scribe : il tient la plume et il relit autant de fois que nécessaire ; - premier récepteur du texte : il en relève les ambiguïtés ; - soutien permanent des efforts langagiers des élèves.	Le maître n'est : - ni un « magnétophone à plume » qui note textuellement ce que dit l'enfant, - ni un correcteur automatique qui remanie les propositions maladroites des enfants, sans rendre explicite ce travail de reformulation. Remarques : les textes qui sont consignés dans les cahiers de vie sont souvent bien trop complexes pour avoir été élaborés par les enfants. Il vaudrait mieux qu'ils soient plus modestes, mais révèlent véritablement les capacités langagières des élèves.

<u>Source</u> : Groupe départemental « Ecole maternelle » de l'inspection académique de la Corrèze

Sans véritablement entrée dans le détail, ce tableau est relativement complet. D'autres documents sont moins riches et ont privilégié une description textuelle. Ainsi, lorsque dans le tableau précédent nous lisons « *Nourrir les représentations sur l'acte d'écrire : il est indispensable de verbaliser très précisément ses faits et gestes.* », certaines publications précise que « *devant les élèves, le maitre écrit en cursive, relit sans syllaber car ceci ne correspond pas à la lecture de l'écrit, relit les mots en les montrant au fur et à mesure, […]* » (Académie de Bordeaux – DSDEN de Gironde)

En outre, le document rapporte avec une grande insistance et force de détails le travail de transformations linguistiques opéré par l'enseignant afin d'expliciter le passage de l'oral à l'écrit. C'est un rôle mis en lumière car il semble plus complexe à intégrer par rapport au rôle de scripteur. A ce propos, nous avons relevé dans de nombreuses publications, une phrase sous forme d'avertissement indiquant que l'enseignant qui pratique la dictée à l'adulte n'est pas simplement un magnétophone et un scribe de l'élève. En effet, il y a une tendance à circonscrire l'outil à cette facette du rôle du maître c'est-à-dire, décharger l'élève de la contrainte de transcription graphique. L'appellation « dictée à l'adulte » y est probablement pour quelque chose car elle véhicule l'idée qu'il s'agit pour l'élève de dire et pour l'adulte d'écrire ce qui dit. Or, l'intérêt majeur de l'exercice réside dans le soutien apporté par l'enseignant aux efforts langagiers des élèves afin que leurs énoncés oraux soient syntaxiquement corrects et surtout qu'ils puissent ensuite être écrits. Il est aussi un soutien moral par ses encouragements, la confiance qu'il donne aux élèves pour leur permettre de progresser.

En conséquence, les auteurs des documents de ressources n'hésitent pas à aller jusqu'à donner aux enseignants des exemples de phrases types à dire aux élèves. La zone AEFE océan indien Madagascar pour ne citer qu'eux, dresse une liste des formes de soutien langagier comme par exemple : « *Le maître manifeste l'écart de vitesse entre énoncé oral et écriture* » puis donne immédiatement une ou deux phrases que l'enseignant pourrait dire à un élève : « *Attends, tu vas trop vite !* », « *Tu crois que je peux écrire tout ça ?* »

L'aide prend également la forme de petits encarts abordant un point très précis sous la forme d'une question, qui trouve sa réponse en-dessous. En voici un exemple :

Question : jusqu'où aller dans la correction ?

Un principe à ne pas perdre de vue : il faut respecter le plus possible les formulations des élèves et éviter de trop normer par rapport à une langue écrite jugée correcte (ex : on peut avoir une tolérance pour les répétitions, dans un premier temps ou accepter le « on » avant de passer au « nous »)
Corrections indispensables :
- les formes très orales (« le garçon, il tomba à l'eau » ou l'absence de la double négation)
- les mots déformés (« on écoute les formations » pour « on écoute les informations »)
- les erreurs de syntaxes : genre et pluriel des noms non maîtrisés (la pique-nique, les journals) - la morphologie verbale (« j'ai prendu » pour « j'ai pris »)

Source : Inspection académique de la Corrèze – Groupe départemental « Ecole maternelle » - Octobre 2009

Il est d'autres points que nous voulons expressément souligner car c'est également sur le positionnement de l'enseignant que nous avons rencontré des divergences entre les académies. Effectivement, certaines d'entre elles vont enrichir leur propos en prodiguant des conseils ciblés aux enseignants. Ainsi, les deux publications de l'académie de Créteil se distinguent des autres par un focus sur une difficulté de mise en œuvre très particulière : la gestion des élèves qui ne pratiquent pas la dictée à l'adulte. En effet, l'un des documents érige une règle à expliciter par l'enseignant aux élèves pour parvenir à sanctuariser le temps d'échange en dictée à l'adulte :

« […] *pendant que le maître est occupé avec un élève, on ne doit pas le déranger.* »

L'autre citation indique plus précisément encore :

« *Une dictée à l'adulte ne doit pas excéder plus de 10 minutes […] Ces quelques minutes ne doivent pas être interrompues, c'est une habitude à donner aux élèves, s'ils entendent régulièrement pendant trois ans "vous ne venez pas me parler, je travaille en dictée avec X et Y" »*

D'autres interventions tout aussi précises conseillent aux enseignants d'adapter la taille des groupes d'élèves en fonction de la longueur et du contenu du texte à créer mais également des difficultés des enfants parfois peu francophone ou petits parleurs.

Par ailleurs pour les élèves en difficulté, il est suggéré aux enseignants de travailler la dictée à l'adulte avec le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased).

A nouveau, nous observons que les académies adaptent le modèle général de la dictée à l'adulte pour prendre en compte des facteurs inhérents à la réalité sociodémographique et socioéconomique de son territoire.

Avec ce dernier point, nous avons désormais une meilleure appréhension des informations qu'il est possible de rencontrer dans les documents ressources proposés sur les sites académiques. En

nous y référant, nous allons consacrer une ultime sous-partie à tenter de déterminer si, en définitive, les ressources académiques constituent une aide pour les néophytes de la dictée à l'adulte.

3. Les ressources académiques constituent elles une aide pour un enseignant découvrant la dictée à l'adulte ?

Au terme de l'analyse du corpus des données, cette question appelle à une réponse nuancée. Tout d'abord, pourquoi devrions-nous considérer que ces ressources constituent une aide pour appréhender la dictée à l'adulte ?

Les documents du corpus ayant obtenu trois ou quatre étoiles dans notre classement sont sans conteste de qualité et en phase avec le modèle théorique de référence car ils ont été élaborés par des professionnels expérimentés. Ils s'organisent, en effet, autour de rubriques identiques à celles que l'on trouve sur le document d'accompagnement d'EDUSCOL et véhiculent les mêmes informations riches et contextualisées. Ainsi, nous avons découvert des publications présentant le dispositif tantôt comme une composante de la boite à outils qui permet à l'enseignant de travailler l'écrit au sens large avec ses élèves ; tantôt de manière singulière pour le disséquer afin d'en connaitre les rouages à la manière d'un mode d'emploi. Ces deux types de documents sont donc susceptibles d'apporter un éclairage à un enseignant qui aurait besoin de mieux comprendre la dictée à l'adulte. En restant raisonnable sur la quantité de documents sélectionnés, il est parfois intéressant, lorsque l'on découvre une notion, de multiplier et croiser les ressources car certaines d'entre elles se complètent à l'image de la définition de la dictée à l'adulte que nous avons construit en page 40 de ce document. Par ailleurs, ces publications allègent, reformulent des discours scientifiques parfois abscons sans évacuer le sens didactique et pédagogique porté par l'outil.

Ce qui rend ces publications plus intéressantes encore se situe dans les subtiles adaptations par rapport au modèle de référence. Chaque circonscription doit faire face à des réalités de terrain différentes. Malheureusement, certaines d'entre elles concentrent des problématiques socio-économiques lourdes, ayant un impact important sur le niveau langagier des élèves qui entrent en cycle 1. En conséquence, certaines académies à l'image de Créteil portent des points de vue tranchés sur la pertinence ou non de tels ou tels types de dictées à l'adulte, de certaines activités déclenchantes ou encore, d'un mode de regroupement des élèves par rapport à un autre. Leur volonté est très certainement d'aider les enseignants à prendre conscience du contexte et d'en tenir compte en les orientant vers des solutions plus adaptées.

L'aide apportée par les ressources académiques est donc bien réelle mais elle n'est efficiente qu'à la condition que l'enseignant s'en empare. Il doit y consacrer du temps à les lire de manière active c'est-à-dire avec une posture réflexive et en ayant les idées claires sur ses besoins.
Il faut également varier les sources et les croiser pour être certain d'avoir une information complète car les ressources sont tout de même inégales en qualité (informations, organisation). Certes, nous avons constaté l'existence de ressources intéressantes mais pour être tout à fait réaliste, bons nombres de documents consultés ont un niveau bien en-deçà de ce que propose EDUSCOL. En définitive, il me semble insuffisant voire risqué pour un enseignant d'effectuer des recherches sur la dictée à l'adulte en voulant simplement connaitre ses modalités de mise en œuvre. Ce risque est réel car, nous l'avions indiqué en introduction de ce travail, le temps est une denrée rare notamment pour un PES et celui-ci aura tendance à rechercher des séquences clés en main lui permettant d'être opérationnel en classe.

Pourtant, un enseignant surtout débutant ne doit pas se contenter d'être un technicien qui va appliquer mécaniquement un dispositif. Il a besoin au contraire d'être éclairé sur certains aspects didactiques et pédagogiques afin d'être capable d'interagir efficacement avec ses élèves et de construire les apprentissages. Mon avis est donc qu'il y a un risque si l'enseignant ne fait pas preuve d'analyse critique et se contente de lire des documents qui, par exemple, ne présentent que les 4 étapes fondamentales d'une dictée à l'adulte lorsqu'on veut inventer une histoire. En effet, il n'aura pas pris conscience que les gestes professionnels de l'enseignant sont déterminants pour la réussite de l'exercice. Il n'aura également pas pris la mesure de la diversité des situations dans lesquelles la dictée à l'adulte peut être exploitée : transdisciplinarité, différenciation, types d'activités, etc.
C'est ainsi que s'installe la confusion entre la dictée à l'adulte qui désigne le long processus d'élaboration d'un texte et l'étape de mise en mot qui a elle seule n'est pas suffisante pour construire les apprentissages relatifs à l'écrit. EDUSCOL l'a nommé dans son document d'accompagnement « *la fausse dictée à l'adulte* ».

Conclusion générale

Le fil rouge de ce travail de recherche était d'interroger un éventuel écart entre le modèle de référence théorique de la dictée à l'adulte, formalisé par EDUSCOL et les interprétations que l'on en fait sur le terrain.

Pour répondre à ce questionnement, nous nous sommes penchés sur un premier niveau d'appropriation à savoir le niveau académique. En général, les académies disposent d'une page internet officielle au sein de laquelle on retrouve une rubrique destinée à stocker et partager des ressources par cycle d'apprentissage. La dictée à l'adulte est un thème qui figure parmi les ressources disponibles avec comme objectif de permettre aux enseignants de se l'approprier. Le corpus de données que nous avons analysé, représentait un échantillon non exhaustif des publications qu'il est possible de recueillir sur le dispositif. Il en ressort non pas un écart avec le modèle de référence mais plutôt une qualité et une complétude inégale des informations contenues dans les publications. En quoi cela peut être problématique ?

La dictée à l'adulte est un dispositif pédagogique dont le socle théorique ne souffre d'aucune remise en question. Pour preuve, il existe depuis une trentaine d'année et n'a jamais disparu des programmes depuis 1986. Ce recul a permis d'enrichir et de perfectionner le modèle de référence. Cela pourrait expliquer que sa mise en œuvre paraisse complexe notamment pour un enseignant débutant. Car effectivement ce dispositif ne laisse que très peu de place au hasard, qu'il s'agisse des conditions favorables de préparation pour le proposer aux élèves comme dans sa réalisation, où le rôle de l'enseignant est crucial et donc bien ordonnancé.

Ainsi, certains documents consultés, ne restituent pas cette complexité. Cela questionne dans la mesure où il est probable que des enseignants, par manque de temps et pensant être efficaces, se contentent de version écourtée, faisant l'économie par exemple des multiples gestes professionnels qui rendent efficiente la dictée à l'adulte. En conséquence, les activités proposées ne pourront être considérées comme des dictées à l'adulte. Il s'agira au mieux de transcription d'énoncés oraux.

Cependant, nous avons découvert des documents particulièrement intéressants. En effet, ils restituent assez fidèlement les aspects incontournables du dispositif, tout en proposant des adaptations au modèle. L'enjeu pour les académies est d'ores et déjà de différencier en considérant les difficultés langagières des enfants issus de milieux sociaux défavorisés. Ainsi, elles vont orienter les enseignants qui exercent sur leurs territoires vers des modalités de mise en œuvre privilégiant par exemple les petits groupes pour libérer la parole ou des thèmes langagiers mobilisant la mémoire plutôt que l'imaginaire (souvenirs personnels). Face à ce constat que peut-on conclure ?

Tous les acteurs de l'Éducation Nationale ont parfaitement conscience que la formation initiale des enseignants stagiaires du 1er degré est largement insuffisante pour appréhender l'ensemble des connaissances didactiques et pédagogiques dans tous les domaines d'apprentissage et pour tous les cycles. Les enseignements dispensés, souvent de qualité, permettent seulement d'introduire des notions et des outils. En l'état actuel des choses, c'est donc à l'enseignant que revient la responsabilité de parfaire sa formation. Bien entendu, il aura durant sa carrière à participer obligatoirement aux animations pédagogiques dans le cadre de la formation continue. Mais j'ai la conviction qu'il ne faut pas s'en contenter. L'enseignant débutant ne doit pas tout attendre de l'institution, il doit intégrer, comme un automatisme, d'adopter une posture réflexive pour creuser une notion, maitriser un outil qu'il souhaite aborder en classe.

Cette affirmation peut paraitre naïve pour un enseignant expérimenté mais c'est mon sentiment de jeune enseignant qui tire ses premières conclusions au terme d'une année de formation en ESPE. Nous l'avons dit c'est une année difficile et lourde d'enjeux. L'enseignant débutant doit déculpabiliser sur le fait qu'il ne pourra pas devenir à court terme un professionnel complet et aguerri. Néanmoins, il doit en faire un véritable objectif et chaque année être à l'initiative de sa progression. Pour cela il doit acquérir, aussi grâce aux formateurs de l'ESPE, aux CPC et aux collègues plus expérimentés qu'il faut solliciter, des bases solides afin d'être capable de porter un regard critique sur les ressources sélectionnées.

La dictée à l'adulte est certainement par sa complexité l'un des outils pédagogiques qui nécessite le plus de temps pour en maitriser toutes les facettes. L'expérience en classe est donc un ingrédient important de la progression mais il faut que cette expérience se construise en exploitant le bon modèle et non son mauvais avatar.

Ainsi, l'un des prolongements de ce travail de recherche consisterait à se rapprocher encore du terrain pour se positionner au niveau de l'enseignant. Nous pourrions alors nous intéresser aux préparations des enseignants qui mettent en place des dictées à l'adulte dans leurs classes. Il s'agirait alors de vérifier si ces préparations respectent ou non le modèle de référence et dans le cas contraire en interroger les raisons.

Bibliographie

Ouvrages papiers

Charmeux E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris. Editions CEDIC-NATHAN,

Lentin L. (1977). *Du parler au lire : Interaction entre l'adulte et l'enfant* (Tome 3). Editions E.S.F

Articles

David J. (1991). L'écrit dans l'oral. *Etudes de linguistique appliquée.* N°1/1991, 128 p.

Articles électroniques

Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères* (18), pp. 7-27.
URL : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2266

Javerzat, M.-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. *Repères* 1 (17), pp. 127-137.
URL : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2252

Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. *Institut Français de l'Education – Dossier d'actualité Veille et analyses* n°62, 15 p.
URL : http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr

Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères* 1 (47), pp. 170-196. DOI : 10.4000/reperes.537

Van Hecke B. (2007). « PROG » - Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle – Mireille Brigaudiot. 32 p.
URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/pdf_Topo_brigaudiot_maternelle_1_.pdf

Documents ou rapports en PDF et pages sur Internet

Académie de Bordeaux – DSDEN de Gironde. (2011). *Petit vade-mecum de la dictée à l'adulte.* URL : http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=ODrCXq3Su30%3D&tabid=1038&mid=1532&language=en-US

Académie de Bordeaux – DSDEN de Gironde. (2016). *Conférence Véronique Boiron Cenon 7 janvier 2016.* URL : http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=YYLc2TiL%2BD0%3D&tabid=5839&language=fr-FR

Académie de Créteil – DSDEN de Seine-Saint-Denis. (?). *Titre inconnu.* URL : http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/A_quel_public_s_adresse_la_dictee_a_l_adulte.pdf

Académie de Créteil – DSDEN de Seine-Saint-Denis. (?). *La dictée à l'adulte.* URL : http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/doc_3_la_dictee_a_l_adulte.pdf

Académie de Dijon – DSDEN de Côte-d'Or. (?). *La dictée à l'adulte à l'école maternelle et au CP*. URL : http://ien21-semur.ac-dijon.fr/IMG/pdf/diaporama_animation_dictee_a_l_adulte.pdf

Académie de Lille – Circonscription de Lille 3 - Wattignies. (2015). *Entrer dans l'écrit à l'école maternelle*. URL : http://ien-lille3-wattignies.etab.ac-lille.fr/files/2016/01/Entrer-dans-lécrit-à-lécole-maternelle-diaporama2decembre.pdf

Académie de Nice - DSDEN des Alpes-Maritimes. (?). *Atelier GS : la dictée à l'adulte*. URL : http://www2.ac-nice.fr/DSDEN06/pid30544/dsden-des-alpes-maritimes.html

Académie de Poitiers – DSDEN de Charente-Maritime. (?). *La dictée à l'adulte*. URL : ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/rtf/dictee_a_l_adulte.rtf

Académie de Rouen – Circonscription de Dieppe ouest (?), Dictée à l'adulte (cycle 1). URL : http://ecoles.ac-rouen.fr/circ_dieppe_ouest/outils/maternelle/doc_maternelle/dictee_adulte.pdf.

Boiron V. (2016). *Ecrire à l'école maternelle – Du tracé à l'encodage de mots et à la production de phrases et de textes*. URL : Devenue non fonctionnelle (16 mai 2018)

Dachet F. (?). *La dictée à l'adulte*. URL : http://imagesetlangages.fr/PE2/outils_classe.htm

Gourgue D. (?). *Apprendre à écrire – du geste graphique à la production d'écrits – écriture inventée, écriture accompagnée, dictée à l'adulte*. URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Site_APPRENDRE_ECRIRE.pdf

Gourgue D. (?). *Dictée à l'adulte en maternelle*. URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Ecrire_Mat_Dictee_Adulte.pdf

Groupe départemental évaluation de la Drôme. (2008). *Dictée à l'adulte*. URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.tain/siteval/dictee_adulte.pdf

Groupe départemental école maternelle – DSDEN Territoire de Belfort. (?). *La dictée à l'adulte – Oui, mais comment ?*. URL : http://circo90.ac-besancon.fr/maternelle/

Paly P., Massonnière N. (?). *Ecrire à l'école maternelle.* URL : http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=%2bHBYscUORGM%3d&tabid=6642&language=fr-FR

Poirier M. (2014). *La dictée à l'adulte*. URL : http://maternelle89.ac-dijon.fr/?la-dictee-a-l-adulte
?. (2008). *Conférence de Mme Zerbato-Poudou – 30 janvier 2008 – GRENOBLE 5*. URL : http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/doc_Conference_Zerbato1.doc.

Roussel O. (2016). *Produire du langage écrit et se construire des représentations sur l'acte d'écrire – Quelle place pour la dictée à l'adulte au cycle 1 ?*. URL : http://blogs17.ac-poitiers.fr/iensaintes/2016/04/14/produire-du-langage-ecrit-et-se-construire-des-representations-sur-lacte-decrire-quelle-place-pour-la-dictee-a-ladulte-au-cycle-1/

Tournier D. (2013). *La dictée à l'adulte, repère pour sa mise en œuvre à l'école.* URL : http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/01/La-dictée-à%C2%A0ladulte1.pdf

Publications du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) :

- MEN - Circulaire n°77-266 du 2 août 1977. (1977). *L'école maternelle*. URL : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1977_1.pdf

- MEN - Circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986. (1986). *Orientations pour l'école maternelle*. URL : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1986_1.pdf

- MEN – Scéren-CRDP. (1992). *La maitrise de la langue à l'école*. URL : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1992_3.pdf

- MEN – Programme de l'école maternelle 1995

- MEN – Programme de l'école maternelle 2002

- MEN – Programme de l'école primaire 2007

- MEN – Programme de l'école maternelle 2008

- MEN – Programme de l'école maternelle 2015

- EDUSCOL. (2016). Partie II.4 – Lien oral – écrit – Les dictées à l'adulte. URL :https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf