



HAL
open science

Le compte rendu quotidien : un rituel de dictée à l'adulte permettant l'entrée dans l'écrit en classe de petite section ?

Océane Laperse

► To cite this version:

Océane Laperse. Le compte rendu quotidien : un rituel de dictée à l'adulte permettant l'entrée dans l'écrit en classe de petite section ?. Education. 2022. dumas-03807903

HAL Id: dumas-03807903

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03807903v1>

Submitted on 10 Oct 2022

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



INSPÉ Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Montpellier

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2021 - 2022

LE COMPTE RENDU QUOTIDIEN :
UN RITUEL DE DICTEE A L'ADULTE PERMETTANT L'ENTREE
DANS L'ECRIT EN CLASSE DE PETITE SECTION ?

OCÉANE LAPERSE

Directrice du mémoire : Catherine Dupuy

Assesseur : Yves Soulé

Soutenu le 25/05/2022

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie Mme Dupuy Catherine, professeure à la Faculté d'éducation de Montpellier. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a accompagnée et guidée dans mon travail de recherche et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer. De même, je remercie les professeurs intervenants dans la CRT Langues et langages pour leurs conseils, leur aide et leur collaboration.

Ensuite, je remercie particulièrement toute l'équipe pédagogique, enseignantes et ATSEM de l'école maternelle m'ayant accueillie, qui m'ont soutenue et encouragée durant la réalisation de ce mémoire ainsi que les parents d'élèves qui m'ont permis d'enregistrer des séances et qui ont accepté de répondre à un questionnaire. Je tiens spécialement à remercier la directrice de l'école maternelle et titulaire de la classe que nous partageons pour avoir contribué à la mise en place du dispositif de recherche et accepté d'être filmée lors d'une séance. Je remercie également les élèves des différentes classes dans lesquelles j'ai pu enseigner cette année pour leur participation active, ce qui m'a permis de garder la motivation tout au long de cette année.

Enfin, je souhaite remercier mes proches pour leur soutien, leurs encouragements, leur avis critique et leur aide précieuse à la relecture, ce qui m'a permis d'améliorer la qualité de mon mémoire.

RESUME ET MOTS-CLES

La dictée à l'adulte est un dispositif préconisé par les programmes de l'école maternelle pour l'entrée dans l'écrit, la découverte des fonctions de l'écrit et les premières productions d'écrits. Représentant un continuum entre l'oral et l'écrit, cette pratique permet à des élèves non-écrivains de produire un énoncé « écrivable » où le geste graphique est pris en charge par l'enseignant. Cette recherche vise à comprendre comment des élèves de petite section passent de l'oral à l'écrit. Pour cela, un rituel de dictée à l'adulte, appelé compte rendu quotidien, a été étudié et mis en place. Nous avons analysé les pratiques et représentations des enseignants, les prises de parole des élèves et le point de vue des parents d'élèves.

Mots-clés : dictée à l'adulte, entrée dans l'écrit, langage écrit, rituel, maternelle.

Dictation to adult is a device recommended by kindergarten school programs for the entry into writing, the discovery of the functions of writing and the first productions of writing. Representing a continuum between oral and written, this practice allows non-writing pupils to produce a "writable" statement where the graphic gesture is taken in charge by the teacher. This research aims to understand how small section pupils move from oral to written. For that purpose, a ritual of dictation to the adult, called daily report, was studied and implemented. We analyzed the practices and representations of the teachers, pupils' speeches and the point of view of the pupils' parents.

Keywords: dictation to adult, entry into writing, written language, ritual, kindergarten.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I. CADRE THEORIQUE	3
I.1. LE PASSAGE DE L'ORAL A L'ECRIT	3
I.1.1. <i>L'acquisition et les fonctions du langage</i>	3
I.1.2. <i>Les langages oraux</i>	4
I.1.3. <i>La découverte de l'écrit</i>	6
I.1.4. <i>Les différences entre l'oral et l'écrit</i>	7
I.2. LA DICTEE A L'ADULTE	8
I.2.1. <i>Sa définition et sa place dans les programmes</i>	8
I.2.2. <i>Les objectifs d'apprentissage liés à la dictée à l'adulte</i>	9
I.2.3. <i>Le rôle de l'adulte durant une dictée à l'adulte</i>	11
I.2.4. <i>Les modalités de mise en œuvre et les éléments didactiques des dictées à l'adulte</i>	12
I.3. UN RITUEL DE DICTEE A L'ADULTE	14
I.3.1. <i>La définition, les fonctions et les limites des rituels</i>	14
I.3.2. <i>Les objectifs du compte rendu quotidien</i>	16
I.3.1. <i>Les modalités de mises en œuvre et les étapes d'un compte rendu quotidien</i>	17
II. METHODOLOGIE	19
II.1. LE COMPTE RENDU QUOTIDIEN	19
II.2. L'ENREGISTREMENT DES SEANCES	21
II.3. LES QUESTIONNAIRES	22
III. RESULTATS ET ANALYSE	24
III.1. COMMENT LES ELEVES PASSENT DE L'ORAL A L'ECRIT ?	24
III.1.1. <i>La découverte des spécificités de l'écrit</i>	24
III.1.2. <i>L'oral « écrivable »</i>	28
III.1.3. <i>Se remémorer les activités réalisées</i>	30
III.2. COMMENT LES ENSEIGNANTS PRATIQUENT ET PERÇOIVENT LES COMPTES RENDUS QUOTIDIENS ?	31
III.2.1. <i>La vision des enseignants sur la dictée à l'adulte</i>	31
III.2.1. <i>Les gestes professionnels des enseignants</i>	34
III.2.2. <i>Les difficultés des enseignants</i>	38
III.3. COMMENT LES PARENTS CONSIDERENT LES COMPTES RENDUS QUOTIDIENS ?	40
IV. MISE EN DISCUSSION	42
IV.1. LES COMPETENCES TRAVAILLEES	42
IV.2. LES LIMITES DU MEMOIRE	42
IV.3. LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES	44
CONCLUSION	45
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXES	49

INTRODUCTION

Actuellement en deuxième année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 1er degré et ayant obtenu une licence en Sciences du Langage, je suis en responsabilité tous les lundis dans une classe de petite section de 24 élèves en école maternelle et tous les vendredis dans une classe de CE1 de 24 élèves en l'école élémentaire.

Débutant dans ma pratique d'enseignante, j'ai rapidement réalisé l'importance des moments collectifs de regroupement qui rythment la journée en école maternelle. De plus, j'ai réalisé en début d'année une première dictée à l'adulte en classe entière après l'exploitation de l'album de jeunesse *La promenade de Flaubert* d'A. Louchard (1998) et je me suis rendu compte que le niveau des élèves dans ce domaine était très hétérogène et que cette modalité de travail n'était sûrement pas la plus pertinente pour l'instant. Je me suis alors demandé comment permettre à tous les élèves de participer et de s'investir dans ce dispositif afin de réaliser un écrit collectif. C'est pourquoi, j'ai décidé d'axer ma recherche sur les apports théoriques, les outils et les modalités afin de mettre en place un rituel de dictée à l'adulte qui permettrait aux élèves d'enrichir leurs propositions et leur syntaxe dans le but d'écrire et de réaliser un livre des couleurs d'ici la fin de l'année.

D'une part, à l'école maternelle, au sein du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » les élèves sont amenés à développer leurs compétences autour de l'écrit afin de « donner à tous une culture commune de l'écrit ». Ils découvrent « la nature et la fonction langagière » des écrits et commencent « à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités ». Il est attendu des élèves en fin de l'école maternelle qu'ils sachent « participer verbalement à la production d'un écrit » et qu'ils sachent « qu'on n'écrit pas comme on parle ». Pour cela, la technique de dictée à l'adulte est présente et préconisée dans les textes de l'école maternelle. Elle peut également être mobilisée au cycle 2 et au cycle 3. D'après le site de l'académie de Dijon, « la dictée à l'adulte est une délégation d'écriture avec négociation pour apprendre à l'élève à produire des textes dont il est l'auteur et à se familiariser avec le français écrit avant de savoir lui-même écrire. Son efficacité est liée à une pratique régulière et progressive. Elle suppose une mise à distance, un débit d'énonciation permettant l'écriture, une négociation du texte à écrire ».

D'autre part, d'après A.-M. Gioux, le rituel « est un mode d'organisation régulier lié à une intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage ou de l'enseignement en milieu scolaire,

et (...) du collectif » (citée par Dumas, C., 2009, p.7). Tout d'abord, le rituel est un rite de réunion des membres de la communauté de la classe. Ensuite, par la répétition, ces moments permettent de construire des savoirs et savoir-faire dans différents domaines. Enfin, les moments de regroupement développent la mémorisation, la confiance en soi et l'autonomie offrant des repères sécurisants pour les élèves.

Il semblerait alors pertinent d'étudier un rituel de dictée à l'adulte, appelé compte rendu quotidien, qui permettrait aux élèves de petite section de découvrir ce passage de l'oral à l'écrit de façon régulière et collective. Ainsi, nous nous demanderons comment un rituel de dictée à l'adulte permettrait à des élèves de petite section d'entrer dans l'écrit.

Afin de répondre à cette interrogation, nous définirons dans un premier temps la dictée à l'adulte, ses fonctions et ses mises en œuvre et nous verrons comment un rituel de dictée à l'adulte permet aux élèves de découvrir les différentes fonctions de l'écrit et quels sont les apprentissages liés. Je développerai ensuite à travers un dispositif de recherche si la pratique régulière de la dictée à l'adulte permet aux élèves, d'une part, d'oser entrer en communication et d'améliorer leurs compétences syntaxiques orales, et d'autre part, d'entrer dans l'écrit et de comprendre qu'on n'écrit pas comme on parle. Enfin, la troisième partie présentera l'analyse des résultats obtenus suivie d'une mise en discussion.

I. CADRE THEORIQUE

I.1. Le passage de l'oral à l'écrit

I.1.1. L'acquisition et les fonctions du langage

Considérée comme une compétence innée par N. Chomsky (1957), l'acquisition du langage est un apprentissage implicite démarrant avant la scolarisation, procédant par étapes en allant du babillage au mot, à la suite de mots puis à l'acquisition progressive des règles de grammaire.

J. Piaget a mis en avant plusieurs étapes permettant l'acquisition du langage correspondant aux quatre principaux stades du développement. Nous retrouvons tout d'abord le stade sensori-moteur, de la naissance à environ 2 ans, où l'enfant entre dans la communication non verbale, gestuelle et visuelle à laquelle s'ajoutent les pleurs pour exprimer des difficultés passagères. Progressivement, l'acquisition du langage s'amorce en étant liée à l'ouïe et la perception des sons. L'enfant commence à percevoir et distinguer le sens de la tonalité de la parole. Il commence également à babiller et à réagir à son prénom. Vers 12 mois, il prend conscience que les mots sont porteurs de sens. Vers 18 mois, nous assistons à une première explosion lexicale où l'enfant prononce environ 50 mots et en comprend davantage. À ce stade, un mot signifie une phrase complète. Puis, le stade pré-opératoire, de 2 à 7 ans, correspond aux principales acquisitions au niveau de la fonction symbolique, notamment le développement du langage. Entre 2 et 3 ans, la pensée se structure et lui permet d'organiser les mots dans le bon ordre. À 36 mois, l'enfant utilise environ 500 mots et commence à utiliser le « moi » et le « je ». Entre 3 et 4 ans, l'enfant connaît plus de 1000 mots, s'exprime en utilisant des verbes, fait des phrases plus longues et peut engager de vraies conversations. Ensuite, l'enfant va progresser au niveau syntaxique et puis nous retrouvons le stade opératoire concret, de 7 à 12 ans et enfin le stade formel, de 12 à 16 ans. La scolarisation va permettre le développement du langage oral, l'apprentissage du langage écrit et la prise de conscience et l'apprentissage explicites des règles syntaxiques, de grammaire et d'orthographe de la langue, ainsi que la poursuite de l'enrichissement du vocabulaire.

Le langage, en tant que faculté humaine, nous permet de communiquer et de nous représenter le monde. D'après le linguiste R. Jakobson, la communication possède différentes fonctions (1960). Ainsi, tout acte linguistique présente : un « message » qui est produit et qui renvoie à la « fonction poétique », un « destinataire » qui envoie le message et qui renvoie à la « fonction expressive », un « destinataire » qui est censé recevoir le message et qui renvoie à la « fonction conative », un « contexte » saisissable par le destinataire et qui renvoie à la « fonction référentielle », un « code » commun au destinataire et au destinataire et qui renvoie à la

« fonction métalinguistique » et un « contact » qui est un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire qui permet d'établir et de maintenir la communication et qui renvoie à la « fonction phatique ». A. Florin, quant à elle, énumère différentes fonctions. Le langage possède une « fonction instrumentale » qui permet d'obtenir des choses, une « fonction personnelle » qui permet d'exprimer ses sentiments, ses intérêts ou ses dégoûts, une « fonction régulatrice » qui permet de contrôler le comportement d'autrui ou de maintenir le contact, une « fonction heuristique » qui permet de développer ses connaissances sur le monde, une « fonction imaginative » qui permet de créer son propre environnement et une « fonction informative » qui permet l'échange d'informations entre interlocuteurs (1999, p.55).

Ainsi, l'acquisition progressive du langage dépend de la maîtrise du lexique, de la syntaxe et des principales fonctions de la communication. Le langage oral serait une compétence innée à développer et le langage écrit une compétence à acquérir.

1.1.2. Les langages oraux

Comme énoncé précédemment, le langage oral, aussi qualifié de « système cognitivo-langagier » par L. Lentin, se met en place et se développe « en même temps que l'enfant découvre le monde et qu'il se découvre lui-même, grâce à la médiation verbalisée de ses adultes. L'enfant apprend ainsi à parler en apprenant à observer, à raisonner, à réfléchir, à argumenter, à expliciter ce qu'il vit, ce qu'il expérimente, ce qu'il ressent, ce qu'il pense » (2016, p. 24). Le langage oral relève alors de trois enjeux : l'oral pour apprendre, comme outil au service d'autres disciplines et domaines, l'oral à apprendre, comme objet d'apprentissage, et l'oral socialisant, comme outil de communication pour parler, être compris, écouter et vivre avec les autres. Dans les programmes de l'école maternelle, « le mot langage désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit ». Le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves affiner leur « capacité à parler et à comprendre » en nommant et désignant « ce qu'il fait, ce qu'il voit, ce qu'il imagine, ce qu'il ressent » et à s'approprier « une langue orale riche, organisée et compréhensible » (2021, p.4-5). Ainsi, les objectifs visés pour la langue orale à l'école maternelle sont les suivants : « oser entrer en communication », « comprendre et apprendre », « échanger et réfléchir avec les autres » et « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique », qui passe par l'enrichissement du vocabulaire, l'acquisition et le développement de la syntaxe et de la conscience phonologique (2021, p.5-6).

Nous pouvons distinguer deux formes d'oral. D'une part, nous développons le langage oral contextualisé, aussi appelé « langage de situation » ou « langage d'accompagnement », qui correspond au langage sur l'action, il est premier et permet d'entrer en communication. Les élèves parlent d'abord en situation, en accompagnement de l'action. V. Bouysse mentionne que le langage en situation est inscrit dans un moment et un lieu et renferme beaucoup d'implicite. En effet, certains éléments sont présents dans la situation et n'ont pas besoin d'être nommés, décrits ou racontés. Elle le nomme « le langage de l'ici-maintenant » (2006, p.6). Elle indique que ce langage de situation est inégalement maîtrisé par les enfants à leur arrivée à l'école et qu'il faut privilégier les relations duelles ou en petits groupes pour le développer. D'autre part, nous développons le langage oral décontextualisé, également appelé « oral scriptural » ou « langage d'évocation », qui s'apparente au langage écrit en tant que forme produite hors du contexte immédiatement vécu. Il permet de raconter, informer, argumenter, demander, à des interlocuteurs qui n'ont pas toujours les références du moment de l'énonciation. Ainsi, il nécessite un lexique plus précis, un recours à une syntaxe plus élaborée et il précise la temporalité des actions les unes par rapport aux autres. L'auteure mentionne que « le langage d'évocation est strictement détaché de tout support ou de tout souvenir partagé » et qu'il « constitue un objectif de MS et de GS ; en PS, il ne peut s'agir que d'imprégnation » (2006, p.7). Afin de développer le langage d'évocation, il est tout d'abord nécessaire de mettre en place des situations facilitatrices. Nous y retrouvons les situations de rappel où les situations sont passées, en se remémorant des histoires lues ou racontées, des événements du passé proche, des moments pris en photos, comme lors des activités physiques ou artistiques. Nous pouvons également induire du langage d'évocation par des situations de projet où les situations sont futures, en envisageant par exemple une sortie, une fabrication ou des actions. De plus, le langage d'évocation est proche de la langue du récit et il est donc nécessaire et utile d'imprégner les élèves dans cette langue écrite par la lecture d'histoires et par la qualité de la langue de l'enseignant.

Dans les programmes de l'école maternelle, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » met en avant deux objectifs prioritaires du cycle 1 : la stimulation et la structuration du langage oral et l'entrée progressive dans la culture de l'écrit. J. Heurdier précise également que « dans la perspective de l'existence d'un continuum entre oral et écrit, la maîtrise d'une syntaxe diversifiée pourrait constituer une « passerelle » entre la production d'énonciations orales et d'énonciations écrites dans l'accès au lire-écrire de l'enfant, avant même l'apprentissage systématique de la lecture » (2009, p.41).

Le langage oral et le langage écrit sont complémentaires, les compétences orales se développent avec l'écrit et l'écrit se nourrit des compétences langagières. C'est pourquoi, l'entrée progressive dans l'écrit se fait par l'usage de l'oral.

1.1.3. La découverte de l'écrit

La maîtrise de l'écrit dépendra alors de celle de l'oral. Les élèves s'appuient sur le langage oral pour aller vers le langage écrit. Les programmes de l'école maternelle considèrent l'acculturation à l'écrit comme un objectif essentiel de ce cycle. Il s'agit à la fois d'engager les premiers savoirs et savoir-faire scolaires en vue de l'apprentissage systématique de l'écrit aux cycles suivants, et de permettre la réussite scolaire et l'intégration dans une société où l'écrit est omniprésent.

L'école primaire française a pour objectif la bonne maîtrise des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui. Ainsi, l'entrée à l'école élémentaire correspond à l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture. Cependant, la découverte de l'écrit se fait dès le plus jeune âge. Nous baignons dans un monde d'écrits et les enfants sont confrontés rapidement à des écrits (emballages, journaux, courriers, livres, panneaux de circulation, etc.), ce qui va leur permettre de comprendre le sens et la fonction avant même de savoir lire.

C. Freinet introduit, par la « méthode naturelle », l'idée que l'on peut apprendre à rédiger avant même de savoir lire (1968-69). Il s'agit de « permettre à des enfants en début d'apprentissage, de savoir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capables de concevoir et d'énoncer des messages scriptibles mais pas encore de les orthographier ou de les orthographier sans peine. ». Selon J. Jolibert, durant leur scolarité, les enfants en tant que lecteurs et producteurs doivent faire l'expérience de « l'utilité » et des différentes fonctions de l'écrit, du « pouvoir » que donne une maîtrise suffisante de l'écrit et du « plaisir » que peut procurer la production d'un écrit (1994, p.11-12). Les programmes de l'école maternelle proposent les cinq objectifs suivants relatifs à l'écrit : « écouter de l'écrit et comprendre », « découvrir la fonction de l'écrit », « commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement », « découvrir le principe alphabétique » et « commencer à écrire tout seul » (2021, p.7-8). De plus, comme le précise L. Lentin, « l'apprenant doit acquérir la notion que lire c'est avant tout comprendre » et que l'apprentissage de la lecture ne doit pas être appréhender « comme un décryptage transformant des signes graphiques en signes sonores » (2016, p.12). À l'école maternelle, la langue écrite devient un objet d'observation, d'investigation et de réflexion, notamment en grande section.

Pour apprendre à lire et à écrire, un élève doit tout d'abord comprendre le principe alphabétique et connaître le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral. Pour cela, il doit prendre conscience que les mots qu'il entend sont composés de syllabes et de phonèmes qui peuvent être isolés à l'oral, il doit découvrir que ces éléments oraux sont représentés à l'écrit par des lettres ou des graphèmes, et enfin, il doit connaître les correspondances. La conceptualisation du passage de l'oral à l'écrit est l'aboutissement d'un long parcours, non linéaire, fait d'appropriations successives, au cours des trois années de l'école maternelle. Selon la ressource Eduscol sur la découverte du principe alphabétique, la découverte des relations entre l'oral et l'écrit se réalise en plusieurs étapes, non chronologiquement mais parallèlement. Il faut « établir des correspondances entre mot oral et mot écrit », « différencier l'oral et l'écrit : segmenter un énoncé en mots », « produire des écrits : dicter et écrire en autonomie » (2015, p.5-8).

Ainsi, les élèves sont amenés à passer de l'oral vers l'écrit et à découvrir que l'on n'écrit pas comme l'on parle.

1.1.4. Les différences entre l'oral et l'écrit

Étroitement liées, la langue orale et la langue écrite possèdent des régularités mais également des particularités.

La linguiste S. Kassim Mohamed propose ainsi différentes spécificités de l'oral et de l'écrit en fonction des contraintes de présence physique, de distance et de temps (2017). En effet, le langage oral est utilisé dans des situations de « co-présence spatio-temporelle » tandis que l'écrit suppose l'absence physique du récepteur. Ainsi l'oral est lié à la spontanéité, la production est immédiate et la planification et l'émission du discours sont simultanées. Les productions orales permettent également d'intégrer des éléments prosodiques comme les pauses, l'intonation, le débit ou le ton qui permettent une transmission d'informations supplémentaires. De plus, l'oral entraîne certains phénomènes liés à sa production qui impactent la syntaxe, souvent appelés « disfluences » par opposition à la « fluence » de l'écrit. L'écrit, quant à lui, est « caractérisé par l'absence de contact direct entre le scripteur et le destinataire ». Cela implique alors une organisation rigoureuse des signes graphiques, l'écriture, l'orthographe et la ponctuation, une clarté du message, au niveau de vocabulaire, de la syntaxe et de la concision et une élaboration d'un discours en continu, avec des phrases complexes, des liens logiques et une cohésion textuelle. Pour cela, une production écrite est réfléchie et permet d'organiser, de modifier, de réviser le discours avant qu'il ne parvienne au destinataire. Concernant la réception du message, il y a également une différence puisque pour le langage oral, l'auditeur produit un effort constant afin de comprendre une production qu'il n'entendra

qu'une fois et pour le langage écrit, le récepteur peut prendre connaissance du message à son rythme, il peut lire lentement, relire un extrait, le survoler ou lire seulement une partie selon ses besoins et ses intentions. D'après la ressource Eduscol concernant les dictées à l'adulte, le passage de l'oral à l'écrit permet aux élèves de saisir les éléments suivants : ce qui se dit peut s'écrire ; on n'écrit pas comme on parle ; l'écrit permet toutes les reprises nécessaires ; quand on écrit, on fait attention à ce que l'on dit et à la façon de le dire et il ne suffit pas de parler pour dicter (2016, p.6). Selon J. Jolibert, il est primordial que les élèves fassent l'expérience, en tant que lecteur et en tant que producteur, de « l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit », du « pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit » et du « plaisir que peut procurer la production d'un écrit » (1994, p.11-12). En effet, les élèves sont amenés à comprendre que l'écrit sert à quelque chose, qu'il permet de communiquer, de garder des traces, qu'il peut apporter des informations, raconter quelque chose, inviter à un événement, etc. et progressivement prendre du plaisir à inventer, construire des textes, agencer des mots et voir leur écrit lu par des tiers.

Ainsi, les élèves prennent conscience que le langage oral peut s'écrire et que le langage écrit peut se lire mais que certaines formulations orales ne conviennent pas pour l'écrit, tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. Ils découvrent les principales fonctions de l'écrit qui permet de communiquer, garder en mémoire, organiser des idées et sa dimension pérenne.

I.2. La dictée à l'adulte

1.2.1. Sa définition et sa place dans les programmes

Situation d'apprentissage intermédiaire entre l'oral et l'écrit, la dictée à l'adulte est définie par C. Le Moal et V. Soler comme « une situation pédagogique qui permet aux élèves d'écrire, de produire des textes avant même de savoir maîtriser le geste graphique et de connaître le code de la langue écrite » (2016, p.5). Il s'agit d'une production orale qui aboutit à un écrit, qui va rester dans le temps et qui permettra une relecture. Cette activité permet une familiarisation avec la syntaxe, la structure de la langue écrite. Selon L. Lentin, la dictée à l'adulte est « une activité préliminaire remarquablement efficace » pour entrer dans l'écrit. En effet, « en dictant à un scripteur expert son discours parlé, l'apprenant constate la transformation de sa pensée en texte lisible par autrui » (2016, p.13). D'après E. Canut et M. Guillou, la dictée à l'adulte est une activité qui prépare les élèves à devenir de véritables lecteurs-énonciateurs d'écrits mais qui « est pratiquée de façon irrégulière à l'école maternelle, et peu voire pas du tout à l'école élémentaire » (2017, p.17).

Mettre en place un dispositif de dictée à l'adulte va permettre de développer la connaissance des fonctions de l'écrit, de son fonctionnement et de sa signification. Les élèves sont ainsi en contact à la fois avec l'acte de lire et celui d'écrire, ce qui va être une étape indispensable avant l'apprentissage cohérent et efficace de l'écrit. En effet, J. Heurdier explique que « la production d'écrit en dictée à l'adulte présente une association étroite du penser/parler et du lire/écrire : l'enfant et l'adulte interagissent pour énoncer de l'écrit, l'un pensant/parlant et l'autre écrivant, lisant et relisant à haute voix » (2009, p.41).

La dictée à l'adulte est préconisée par l'Éducation nationale depuis les programmes de 2002 (2002, p.21) : « l'une des activités les plus efficaces (...) consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture ». Elle apparaît ensuite dans les programmes de 2008 (2008, p.24) au sein de la compétence « contribuer à la production d'un texte écrit » par la capacité de « produire collectivement un court texte dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit (dictée à l'adulte) par l'enseignant (vocabulaire précis, syntaxe adaptée, enchainements clairs, cohérence d'ensemble) ». Elle est encore présente dans les textes en vigueur de 2015 actualisés l'année dernière (2021, p.8) au sein de l'objectif « commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement » où il est mentionné que « la dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite ». De plus, il est attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils sachent « participer verbalement à la production d'un écrit » et qu'ils sachent « qu'on n'écrit pas comme on parle ».

Ainsi, les principaux enjeux de la dictée à l'adulte vont être de prendre conscience de la différence entre le discours oral spontané et le discours écrit élaboré, de comprendre que ce qui se dit peut s'écrire et d'initier à une nouvelle situation d'énonciation où le destinataire est absent.

1.2.2. Les objectifs d'apprentissage liés à la dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte permet aux élèves de comprendre progressivement que l'écrit est une transcription de l'oral et de comprendre les spécificités de l'écrit : le sens de l'écriture, la notion de phrase, de mot, de lettre, les signes de ponctuation, le principe alphabétique. De plus, les élèves sont amenés à structurer leur pensée, à acquérir les compétences discursives : raconter, reformuler, expliquer, décrire, justifier...

Pendant une dictée à l'adulte, différents objets en langue peuvent être travaillés tels que : la construction de phrases (négation à l'écrit, doublement du sujet à l'oral, petits mots de liaison...); les phrases simples (GN + GV); les phrases plus longues avec expansion du GN

(adjectif/complément du nom), du groupe verbal (COD/COI) avec compléments de phrases (compléments circonstanciels) ; les phrases complexes (subordonnées) ; le lexique de spécialité (reformulation, recherche de terme spécifique) ; l'enchaînement de phrases ; le système des temps et la conjugaison. Selon J. Heurdier, la dictée à l'adulte va permettre à l'enfant « d'apprendre à verbaliser des enchaînements logiques » et « de renforcer l'intuition de l'organisation syntaxique et sémantique d'un texte écrit et de sa permanence » (2009, p.42).

D'après le rapport de l'IGEN Maternelle 2011-108, « en voyant le maître écrire et réécrire, en l'entendant réfléchir à haute voix et expliquer pourquoi telle formule peut être meilleure que telle autre, les enfants entreront dans le travail d'écriture. Cette sensibilisation, cette acculturation devrait commencer en section de petits pour qu'en section de moyens, il devienne possible d'enrôler les élèves dans l'activité de production d'écrit » (2011, p.133). Cependant, d'après E. Canut et M. Guillou les pratiques de dictée à l'adulte sont exigeantes, « elles ne peuvent être efficaces sans un appui sur la maîtrise préalable d'un langage oral suffisamment structuré syntaxiquement » et elles ne peuvent « se réaliser que si l'élève a acquis au préalable l'expérience et la maîtrise de différentes variantes langagières dans des interactions orales adaptées avec l'enseignant » (2017, p.1, p.10). Ainsi, les auteures proposent cinq conditions pour pratiquer la dictée à l'adulte : les élèves doivent être capables d'accéder à différents registres de la langue (langage des écrits fonctionnels, langage des livres, langage parlé entre pairs, langage de l'enseignant...), ils doivent être capables d'évoquer des événements hors de la situation immédiate, ils doivent être capables d'élaborer leur intuition que tout ce qui se dit ne s'écrit pas, mais qu'ils peuvent « piocher », dans des écrits divers dont ils ont l'expérience, certains éléments qu'ils veulent dicter, ils doivent être capables de choisir dans leur langage les variantes « orales écrivables » convenant à l'écrit particulier qu'ils veulent produire et ils doivent être capables de prendre de la distance par rapport à ce qu'ils disent pour être capables de transformer leur parler en parler qui s'écrit (2017, p. 11-12).

C'est pourquoi, les auteures considèrent que c'est à partir de la grande section que les dictées à l'adulte ont réellement leur place car « même si quelques élèves de moyenne voire de petite section en sont parfois capables, la classe dans son ensemble n'est en général pas prête pour cette activité ». Ce constat, même s'il s'avère pertinent, ne nous empêche pas de réfléchir à la mise en place de cet outil dès la petite section comme préconisé par le rapport de l'IGEN évoqué. En effet, dans ce cadre, les objectifs seront sensiblement différents et ajustés aux besoins, aux connaissances et aux compétences pouvant être travaillées dès l'entrée en maternelle.

Ainsi, le dispositif de dictée à l'adulte permet un grand nombre d'apprentissages en fonction de ses mises en œuvre où l'accompagnement de l'enseignant va jouer un rôle important.

1.2.3. Le rôle de l'adulte durant une dictée à l'adulte

Durant une dictée à l'adulte, l'enseignant a la charge de l'acte graphique, il écrit le texte dicté par les élèves, il donne à voir le passage de l'oral à l'écrit et aide les élèves à transformer leur discours oral en discours caractéristique de l'écrit.

En classe, les interactions entre les élèves et l'enseignant sont généralement définies comme de l'étaillage. L'étaillage est lié à « Zone Proximale de Développement », concept issu du travail de L. Vygotski dans les années 60, qui se définit comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » d'après l'article sur l'étaillage de l'Académie de Paris. J. Bruner (1983) a proposé six fonctions d'étaillage. Nous avons tout d'abord « l'enrôlement » qui permet de susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche et « la réduction des degrés de liberté » qui permet de simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution. Nous avons ensuite « le maintien de l'orientation » qui vise à faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé. Nous avons aussi « la signalisation des caractéristiques dominantes » qui vise à faire prendre conscience à l'enfant des écarts qui existent entre ce que l'élève réalise et ce qu'il voudrait réaliser. Enfin, nous avons « le contrôle de la frustration » pour essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens et en se prémunissant d'une trop grande dépendance et « la démonstration ou la présentation de modèles de solutions » qui permet de présenter sous une forme « stylisée » la solution de l'élève, pour que l'élève tente de l'imiter en retour de la forme appropriée.

La posture de l'enseignant exerce également une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Considérées comme des gestes professionnels, D. Bucheton et Y. Soulé identifient six postures enseignantes selon la ressource des postures enseignantes sur Eduscol. Tout d'abord, il existe « la posture de contrôle » qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation, par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie et « la posture de contre-étaillage » qui représente une variante de la posture de contrôle, l'enseignant peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève pour avancer plus vite si la nécessité s'impose. Ensuite, il y a « la posture d'accompagnement » qui est à l'opposé des précédentes, l'enseignant apporte des aides ponctuelles en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter, il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche

des références ou outils nécessaires, il se retient d'intervenir. Il y a également « la posture d'enseignement » qui elle représente l'institutionnalisation, l'enseignant formule, structure les savoirs, il fait ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Enfin, il existe « la posture du lâcher-prise » qui est ressentie par les élèves comme un gage de confiance car l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent et « la posture du magicien » qui utilise des jeux, gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves (2016, p.1-2).

Lors d'une dictée à l'adulte, l'enseignant joue principalement un rôle de médiateur. D'après le site de l'académie de Créteil, il existe quatre rôles principaux. Tout d'abord, l'enseignant est le secrétaire et le scribe, c'est le premier récepteur du texte mais il joue un rôle actif. Ensuite, il demande des explications sur le sens, des éclaircissements sur le contenu, qui permettent aux élèves de lever des ambiguïtés. De plus, il dit ce qu'il écrit, mot après mot, il relie les phrases écrites et il demande aux élèves de ralentir leur débit. Ainsi, l'enseignant n'est pas qu'un « secrétaire », il engage les élèves, il les écoute faire des propositions, il les accepte ou les refuse, il aide à la production de formulations « écrivables », il aide à l'organisation du texte, il reformule les propositions des élèves, il montre ce qu'il écrit et relit. E. Canut et M. Guillou qualifient également l'enseignant de médiateur qui n'est pas simplement secrétaire et proposent une liste de tâches qui lui sont propres. Ainsi l'enseignant a pour rôle d'engager les élèves dans une situation d'écriture, d'écouter les différentes propositions des élèves, d'accepter ou refuser les propositions des élèves, d'aider à la production de formulations « écrivables » qui soient suffisamment explicites pour le destinataire, d'aider à l'organisation du futur texte, de reformuler les propositions des élèves, par des reprises ou des reformulations de ce que les élèves proposent, de montrer ce qui est acceptable ou pas, de faire une synthèse des suggestions des élèves et de montrer aux élèves ce qu'est l'écrit et à quoi il sert (2017, p.15-16).

Durant une dictée à l'adulte, l'enseignant mène une séance riche d'objectifs qui pourront être atteints en fonction des différentes modalités de mise en œuvre qu'il aura choisies.

1.2.4. Les modalités de mise en œuvre et les éléments didactiques des dictées à l'adulte

Pratiquer la dictée à l'adulte peut se faire lors de différentes situations, à différents niveaux, selon différentes modalités. Tout d'abord, il existe différentes formes de dictées à l'adulte :

- La légende : par exemple, sous des images, des photos, des dessins, des croquis, des schémas.

- Le compte rendu d'expériences : par exemple, le compte rendu quotidien à destination des parents, celui d'une sortie, d'un spectacle, d'une fête d'école.
- Le courrier : par exemple, pour la mascotte, pour une autre classe, des invitations.
- L'écrit technique : par exemple, la recette, la fiche technique, les règles d'un jeu.
- Le récit : par exemple, la réécriture d'une histoire connue, la suite d'une histoire, une histoire inventée.

Ensuite, les modalités de mise en œuvre sont variables. Chaque forme possède des avantages et des inconvénients. D'après les recommandations, l'organisation pédagogique la plus favorable au dispositif de dictée à l'adulte est l'atelier en petit groupe de 4 à 6 élèves. Les dictées à l'adulte se font le plus généralement en travail de groupe, soit en regroupement avec la classe entière soit en petit groupe. Les groupes hétérogènes permettent aux enfants qualifiés de « petits parleurs » de comprendre l'activité par l'observation et les groupes homogènes favorisent la participation active de tous. Il est également possible de faire une dictée à l'adulte en relation duelle, pour les légendes de dessin par exemple. Cette modalité facilite la prise de parole pour l'enfant et l'observation et l'analyse pour l'enseignant.

De plus, la dictée à l'adulte peut se pratiquer sur divers supports et avec divers outils. Lorsque la dictée à l'adulte est collective, il est préférable d'écrire au gros feutre sur une grande feuille car celle-ci peut alors se conserver et se découper. Il n'est pas recommandé d'écrire au tableau car il est effacé régulièrement. Selon E. Canut et M. Guillou « quand on écrit à la main, la graphie utilisée est l'écriture cursive » (2017, p.30). C. Le Moal et V. Soler recommandent quant à elles de pratiquer une écriture en capitales si l'objectif suivant est d'accéder progressivement à une écriture autonome (2016, p.5). Nous pouvons également utiliser un tableau numérique interactif, soit avec une police cursive soit avec des polices classiques comme Times New Roman ou Arial qui permettent de travailler la correspondance des types d'écriture. En revanche, il ne faut pas écrire tout ce que les élèves disent. En effet, l'objectif est que les élèves prennent conscience de ce qui est recevable à l'écrit et qu'on n'écrit pas comme on parle. De plus, il ne faut pas modifier le texte dicté sans les élèves. En effet, il est important que l'élève retrouve précisément ce qu'il a énoncé et dicté. Ainsi, les moments de lecture et de relecture sont très importants, ils aident les élèves à percevoir la cohérence et la cohésion du texte mais également à sa mémorisation. Ils sont également pratiqués durant la dictée à l'adulte pour compléter une phrase ou permettre de produire la suite. De plus, selon L. Lentin, « entendre le scripteur lui relire ce qu'il a dicté est pour l'apprenant une joie, ou même une jouissance incomparable » (2016, p.68).

Selon E. Canut et M. Guillou les séances de dictée à l'adulte ne doivent pas excéder les vingt minutes car elles demandent beaucoup de concentration et « il est préférable de faire deux courtes séances dans la même journée plutôt qu'une séance plus longue qui perdrait en efficacité pour une partie des élèves » (2017, p.36). Enfin, il est possible d'évaluer une dictée à l'adulte collective par observation de la participation des élèves, des énoncés produits et des difficultés rencontrées. Cependant, l'évaluation est plus pertinente lors d'une dictée à l'adulte en relation duelle. Ces auteures proposent ainsi une grille d'évaluation pouvant servir de support pour une dictée à l'adulte à partir des critères suivants : adaptation du débit, segmentation des phrases, nombre de phrases, phrases simples juxtaposées, phrases simples coordonnées, phrases complexes, introducteurs de complexité, utilisation de pronoms sujets, connecteurs, utilisation de pronoms objets, utilisation des temps (2017, p.39).

Ainsi, la dictée à l'adulte est un dispositif qui peut prendre différentes formes et se réaliser à différents moments.

I.3. Un rituel de dictée à l'adulte

I.3.1. La définition, les fonctions et les limites des rituels

Faire l'appel, dire la date, regarder la météo, chanter des chansons, réciter des comptines, écouter des histoires, etc. sont des activités collectives incontournables de l'école maternelle. Programmées à heures fixes, ces activités sont appelées « rituels » et rythment la journée d'école, et plus particulièrement une journée à l'école maternelle. Les rituels ne sont pas imposés par un texte officiel mais sont inscrits dans tous les emplois du temps.

R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou définissent les « rituels scolaires » comme « des cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique » (2000, p.108). Quant à elle, S. Briquet-Duhazé définit les rituels comme « les règles, les habitudes qui organisent la vie de la classe au quotidien en vue de favoriser la conquête de l'autonomie » et rajoute qu'ils « sont établis en fonction de plusieurs paramètres : l'espace et le temps, des compétences et objectifs précis, un matériel à manipuler. Leur répétition s'appuie sur des activités, des mises en situation variées et évolutives où chaque élève contribue à la construction du groupe » (2015, p.1). N. Berthé, dans une interview donnée sur le site *Bien Lire* (2005), distingue d'une part, les rituels sociaux qui aident au fonctionnement de la classe (l'accueil, l'habillage, les déplacements dans l'école...) et d'autre part, les rituels qui constituent des temps de classe (le regroupement du matin, la collation, la sieste, les comptines, la lecture d'histoires, les anniversaires...). L'académie de Montpellier relève trois caractéristiques-clés des rituels : la régularité d'un

fonctionnement ; la répétitivité des gestes, des paroles, des codes mis en place, avec des contraintes fortes et l'identité formelle des situations dont les enjeux ne varient pas et qui constituent des repères sûrs.

R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou énoncent différentes fonctions des rituels. La première fonction est « sociale », elle concerne le comportement de l'élève, l'apprentissage des attitudes, des postures et des codes sociaux et scolaires, la maîtrise du corps, et l'ouverture aux autres. Les rituels possèdent également une fonction « chronogénétique et topogénétique » liée au rythme collectif, à l'avancée dans le savoir et non le temps qui passe et aux nouveaux objets à apprendre qui remplacent les anciens. Il y a également une fonction « contractuelle », elle concerne l'action collective qui permet des constructions individuelles. Enfin, ils mentionnent une fonction « intégrative » qui permet d'installer les conditions nécessaires aux apprentissages par un travail d'intégration à la fois instrumental et social (2000, p.108-119). C. Dumas propose quant à elle cinq fonctions principales des rituels. Tout d'abord, les rituels sont comparables à « un passage » car ce sont des activités de démarrage, de lanceurs de la journée scolaire, une sorte de « sas » entre la famille et l'école, qui permettent de recréer le groupe classe et d'installer l'enfant dans l'organisation sociale dans laquelle il va vivre sa journée. Ensuite, les rituels permettent de créer « un espace d'autonomie » où la répétition des actions et des activités permet aux élèves d'acquérir une autonomie. Elle mentionne également la fonction « contractuelle » puisque le déroulement des rituels admet des règles, des places et des rôles. De plus, les rituels permettent « la socialisation » par des activités collectives qui construisent des comportements. Enfin, les rituels construisent « les apprentissages fondamentaux » puisque certains savoirs sont abordés, travaillés ou rebrassés durant ces temps et permettent aux enfants d'apprendre leur métier d'élève (2009, p.7-8). Ainsi, les rituels, porteurs de différentes fonctions, sont un moment privilégié pour l'apprentissage de nombreuses compétences.

Cependant, les rituels sont parfois contestés et peuvent devenir davantage des routines, perdant ainsi leur valeur. La critique la plus sévère concerne donc cette routinisation qui rend les rituels vidés de leur sens. L. Garcion-Vautor explique que les enseignants ne saisissent pas toujours les enjeux et objectifs des rituels, ils « ne savent pas à quoi ça sert, ils ne savent pas exactement pourquoi ils les font, mais s'ils ne les faisaient pas, ils n'arriveraient pas au même résultat » (2003, p.141). Selon A.-M. Gioux (citée par Dumas, C., 2009, p.8), le rite est lié au conditionnement. En effet, la répétitivité engendre l'automatisme, qui peut engendrer la lassitude et l'ennui. Ensuite, les rituels s'accumulent et certains pensent qu'ils occupent une place trop importante dans l'emploi du temps. De plus, les apprentissages sont parfois trop

importants et les enfants les plus fragiles sont en difficulté. Le moment des rituels n'est pas le plus favorable à la différenciation pédagogique.

En prenant en compte les différentes fonctions, les différents objectifs et les limites des rituels, il est alors possible de créer des dispositifs ritualisés de dictée à l'adulte.

1.3.2. Les objectifs du compte rendu quotidien

Le compte rendu quotidien est un rituel de dictée à l'adulte. En fin de journée, les élèves sont invités à rédiger un court énoncé présentant les activités réalisées dans la journée, à destination de leurs parents. Ce rituel est en lien avec le rituel de la date réalisé le matin. Il permet de situer les événements vécus dans la journée et de les organiser chronologiquement. Les élèves se remémorent et verbalisent les actions réalisées.

Comme l'énonce J. Jolibert « le compte rendu est un écrit à fonctions dominantes référentielle et informative » et « permet de rendre compte de faits, d'opérations, d'événements enchaînés d'une manière rigoureuse ». Ainsi, la production de compte rendu permet d'apprendre à communiquer un ensemble structuré d'informations par des relations de cause à effet ou par la chronologie et à présenter clairement ces informations avec blocs de textes apparents structurés (1994, p.99). D'après une ressource Eduscol présentant les différentes dictées à l'adulte et leur mise en œuvre, le compte rendu quotidien possède trois objectifs principaux. Tout d'abord, il permet de se remémorer les activités du jour en utilisant le langage d'évocation. Ensuite, il permet de communiquer et d'informer les parents en faisant un compte rendu de la journée. Enfin, il permet de travailler l'articulation entre ce qui est dit et écrit (2016, p.35). Ainsi, il permet de travailler les compétences, relatives au domaine du langage des programmes de l'école maternelle, suivantes : « communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. », « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis », « reformuler pour se faire mieux comprendre. », « manifester de la curiosité par rapport à l'écrit », « pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte », « participer verbalement à la production d'un écrit », et « savoir qu'on n'écrit pas comme on parle » (2021, p.9). Le compte rendu quotidien permet également de fixer dans la mémoire les événements du jour, ce qui correspond à une des modalités spécifiques d'apprentissage de l'école maternelle « apprendre en se remémorant et en mémorisant » où l'enseignant a pour rôle de valoriser la restitution et l'évocation de ce qui a été mémorisé (2021, p.3).

Ainsi, le compte rendu quotidien permet de travailler différents aspects et compétences de la langue orale et écrite en fonction des différentes étapes de l'élaboration d'une production écrite.

1.1.1. Les modalités de mises en œuvre et les étapes d'un compte rendu quotidien

Pensé comme un dispositif quotidien, ritualisé et collectif, le compte rendu quotidien se réalise généralement en fin de matinée ou en fin de journée afin de pouvoir se remémorer et écrire les différents moments et activités vécus durant la journée de classe. Considéré comme une séance à part entière d'écriture, la mise en place d'un rituel de dictée à l'adulte doit respecter certaines étapes. E. Canut et M. Guillou proposent cinq phases de déroulement d'une dictée à l'adulte qui peuvent être segmentées ou réalisées simultanément : une phase introductive, une phase orale, une phase de dictée à l'adulte, une phase de relecture et une phase de mise au propre (2017, p.22-26).

La première phase correspond alors à l'introduction et la contextualisation de l'activité. Afin d'inscrire ce rituel comme un véritable projet d'écriture et d'engager les élèves, il faut formuler la tâche et faire prendre conscience aux élèves qu'ils vont écrire, pourquoi ils vont écrire et quel est le destinataire de leur production écrite. En effet, E. Canut et M. Guillou expliquent que « l'écrit doit servir à quelqu'un et à quelque chose et ne doit pas être fait pour lui-même » (2017, p.22). La ressource ministérielle traitant des dictées à l'adulte propose différentes vidéos dont une d'un compte rendu quotidien. Dans l'extrait de la mise en route, l'enseignante demande de préciser à quoi sert le tableau et à qui sont destinées ces affiches et les élèves répondent qu'il sert « à écrire ce qu'on a fait dans la journée » et que c'est « pour les papas et les mamans » (2016, p.8). Ainsi, nous observons que l'enseignant amène les élèves à formuler leur tâche, ils vont écrire, son contenu, ce qu'ils ont fait dans la journée et le destinataire du message, pour leurs parents.

Après cette première étape, les élèves sont prêts à entrer dans la tâche qu'ils ont identifiée. La seconde étape consiste en la mise en mots des différentes activités. Les élèves verbalisent les différentes étapes et leur déroulement dans la journée. L'enseignant écoute, pose des questions pour compléter les énoncés, répète, aide à la reformulation, peut intervenir pour ajuster les propositions des élèves et note les phrases dictées par les élèves. Durant cette étape, les élèves se remémorent les différentes activités de la journée, les verbalisent, construisent progressivement des phrases syntaxiquement correctes pouvant être écrites. Ainsi, les élèves prennent conscience des différentes transformations indispensables durant le passage de l'oral à l'écrit. L'enseignant peut également relancer l'activité des élèves en relisant ce qui a été écrit afin d'assurer la cohérence du texte.

Lorsque la production écrite est terminée, la dernière phase d'écrit correspond à la relecture complète du compte rendu par l'enseignant aux élèves. Cela leur permet de s'appropriier et de mémoriser leur écrit et de prendre conscience que ce qu'ils ont dit a été écrit. C'est pourquoi,

comme le mentionnent E. Canut et M. Guillou, « il est très important que l'enseignant ne retouche pas, seul, ultérieurement, le texte conçu mentalement et verbalisé par l'élève puis écrit sous sa dictée » (2017, p.25). Pour finir, la dictée à l'adulte est affichée devant la classe, pour permettre aux membres de la famille de la lire lorsqu'ils viendront récupérer leur enfant.

E. Canut et M. Guillou proposent également quelques conseils sur la mise en œuvre d'un compte rendu à destination des parents. Tout d'abord, l'écrit doit respecter les règles de rédaction d'un compte rendu d'un événement collectif passé, c'est-à-dire qu'il doit être écrit au passé, le destinataire est neutre et l'émetteur est « nous » ou « on ». De plus, il ne faut pas vouloir tout dire, il faut repérer des moments-clés de la journée afin de ne pas s'écarter de l'objectif premier qui est d'écrire un texte (2017, p.59).

Ainsi, les pédagogues et didacticiens nous éclairent quant aux différents objectifs d'apprentissages, modalités de mise en œuvre et pertinence d'un tel dispositif de dictée à l'adulte ritualisé. C'est pourquoi, la prochaine partie abordera la mise en place méthodologique du dispositif de recherche permettant d'analyser sa pertinence en classe de petite section.

II. METHODOLOGIE

Après une partie permettant de mettre en avant les différentes recherches autour de la dictée à l'adulte, cette partie abordera le cadre méthodologique dans lequel ma recherche s'inscrit. L'objectif sera d'observer et d'analyser les objectifs, la mise en œuvre et les effets d'apprentissage de la mise en place d'un rituel de dictée à l'adulte appelé compte rendu quotidien.

À la suite des différentes lectures théoriques et institutionnelles sur le sujet de la dictée à l'adulte, nous nous rendons compte qu'il est peut-être encore un peu tôt pour envisager un tel dispositif avec des élèves de petite section. En effet, l'oral est en pleine construction pour les élèves et l'entrée dans l'écrit commence à peine. Cependant, il peut être pertinent de proposer un rituel quotidien de dictée à l'adulte pour se remémorer les activités de la journée. L'objectif principal sera davantage de faire parler les élèves et de leur faire découvrir les particularités de l'écrit plutôt que de les faire dicter et formuler de longues phrases complexes. Ainsi, en étant confrontés régulièrement à cet exercice, les élèves seront de plus en plus capables de formuler des phrases, proposer des énoncés syntaxiquement corrects et précis, comprendre que l'on n'écrit pas comme on parle et de découvrir les fonctions de l'écrit.

La problématique de ce mémoire est de comprendre comment un rituel de dictée à l'adulte permettrait à des élèves de petite section d'entrer dans l'écrit. Ainsi, nous analyserons de quelle manière les élèves découvrent progressivement les fonctions et le fonctionnement de l'écrit, commencent à produire des écrits et développent leur syntaxe. De plus, nous analyserons et comparerons les postures et les gestes professionnels des enseignants filmés afin de permettre cette entrée dans l'écrit.

Pour cela, le dispositif de recherche comprend la mise en place d'un rituel de dictée à l'adulte, l'enregistrement de vidéos réalisées dans la classe de petite section et la diffusion de questionnaires à destination des enseignants de maternelle et à destination des parents d'élèves.

II.1. Le compte rendu quotidien

Après les différentes recherches sur les dictées à l'adulte et plus particulièrement le compte rendu quotidien, je me suis inspirée de la fiche de préparation proposée dans la ressource Eduscol concernant les dictées à l'adulte pour mettre en place ce rituel. Ainsi, je pratique depuis la deuxième période le compte rendu quotidien tous les lundis avec mes élèves de petite section. De plus, la titulaire de la classe m'a soutenue dans ce dispositif de recherche et pratique également de temps en temps le compte rendu quotidien afin de ritualiser réellement la pratique.

Comme décrit précédemment, E. Canut et M. Guillou proposent cinq conditions pour pratiquer la dictée à l'adulte (2017, p. 11-12). Il est donc intéressant de commencer par commenter ces conditions pour justifier cette pratique. Tout d'abord, les élèves, âgés de 3 à 4 ans, commencent à être confrontés et à découvrir les différents registres de la langue mais ils n'en ont pas encore pleinement conscience. Ensuite, ils commencent à évoquer des événements hors de la situation immédiate mais de façon limitée dans le temps. Cependant, les élèves ne sont pas encore capables de comprendre que tout ce qui se dit ne s'écrit pas et qu'il faut « piocher » certains éléments de leur expérience. De même, ils ne sont pas encore capables de choisir dans leur langage les variantes « orales écrivables » et de prendre de la distance par rapport à ce qu'ils disent afin de transformer leur parler en parler qui s'écrit. Certes, deux conditions sur cinq seulement semblent atteintes mais le rituel de dictée à l'adulte viendrait alors permettre le développement de ces compétences qui ne sont pas encore acquises.

En référence aux programmes du cycle 1, le compte rendu quotidien prend place dans le domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » mais également dans le domaine 5 « Explorer le monde » et permet de travailler les attendus de fin d'école maternelle suivants : « communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en faisant comprendre », « s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis », « reformuler son propos pour se faire mieux comprendre », « manifester de la curiosité par rapport à la production de l'écrit », « pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte », « participer verbalement à la production d'un écrit », « savoir qu'on n'écrit pas comme on parle », « situer des événements vécus les uns par rapport aux autres et en les représentant dans la journée, la semaine, le mois ou une saison » et « utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après...) dans des récits, descriptions ou explications ». Ainsi, les trois objectifs présents sur la fiche de préparation (annexe 1) sont de se remémorer les activités de la journée, de faire un compte rendu, par dictée à l'adulte, pour l'information des parents et de travailler l'articulation entre ce qui est dit et écrit.

Pour cela, le compte rendu dure environ 14 minutes et se réalise en trois étapes : le rappel de ce qui a été fait dans la journée, la dictée à l'adulte et la lecture du message. Après quelques séances, j'ai réalisé que c'était trop long pour des petites sections en fin de demi-journée et nous avons réduit la durée entre 5 et 10 minutes. De plus, la titulaire et moi-même rajoutons une partie préliminaire permettant de faire contextualiser la tâche aux élèves.

Les modalités de mises en œuvre sont variables mais le compte rendu quotidien se réalise généralement en fin de journée, lors du dernier regroupement collectif, pour que les élèves aient davantage de choses à raconter. Afin de limiter les déchets, celui-ci est écrit au feutre effaçable

sur un tableau blanc, de 45 x 60 cm, qui peut facilement être transporté par les élèves devant la classe. Le jour est écrit en capitales d'imprimerie, pour permettre le repérage des lettres connues des élèves, et le contenu de la dictée à l'adulte est écrit en cursif, pour faciliter l'écriture de l'enseignant, permettre aux élèves d'être confrontés à cette écriture étant donné que l'objectif premier suivant n'est pas d'accéder à une écriture autonome. Le but est d'amener les élèves à formuler des phrases simples syntaxiquement correctes au passé composé ayant pour sujet « nous », « on » ou le « il » impersonnel. De plus, la chronologie des actions est visée, bien qu'encore difficile pour des élèves de cet âge.

Ainsi, tous les lundis soir et parfois d'autres soirs par semaine, les élèves dictent à l'adulte les différentes activités qu'ils ont réalisées durant leur journée à l'école pour informer leurs parents.

II.2. L'enregistrement des séances

Après quelques séances pour faire découvrir le rituel aux élèves, j'ai donc enregistré certains comptes rendus quotidiens, de la deuxième à la quatrième période, afin d'observer l'évolution des élèves dans ce passage de l'oral à l'écrit.

J'ai voulu obtenir le plus possible d'enregistrements afin de pouvoir faire le tri par la suite et d'analyser seulement les plus pertinents. Au total, 11 enregistrements ont été récoltés de novembre 2021 à avril 2022, dont les dates et les traces écrites ont été relevées (annexe 2) et quelques photographies prises (annexe 3). Après le visionnage des enregistrements, plusieurs sont inexploitablement pour différentes raisons : bruit de fond rendant inaudible les paroles, séance écourtée par manque de temps, élèves agités entraînant de trop nombreuses coupures ou ATSEM présente devant la caméra. Le corpus transcrit que je vais étudier est composé de 4 séances : 3 séances menées par moi-même et 1 séance menée par la directrice dans notre classe de petite section. En tant que stagiaire débutante dans la profession, je me suis questionnée sur ma pratique, ma posture et mes gestes professionnels et j'ai souhaité enregistrer également une séance menée par l'enseignante titulaire de la classe qui a plus d'expérience. Ainsi, le premier enregistrement choisi date du 29/11/2021, en période 2, et correspond à une des premières séances de compte rendu quotidien. Le deuxième enregistrement date du 04/01/2022, en période 3, et correspond à la séance menée par la titulaire de la classe. Enfin, les troisième et quatrième enregistrements sélectionnés datent respectivement du 14/03/2022 et du 04/04/2022, en période 4. Il m'a semblé pertinent de transcrire et d'analyser au moins un enregistrement par période, afin d'observer les éventuelles évolutions.

Ainsi, pour transcrire les différents comptes rendus quotidiens en verbatims, j'ai établi la convention suivante :

1	Numéro du tour de parole
PE	Parole de l'enseignant
E	Parole des élèves (les différents élèves ne sont pas nommés)
***	Propos indistincts (incompréhensibles, inaudibles)
+	Pauses
///	Pauses plus longues (silence)
{...}	Commentaires
###	Parties non transcrites
?	Fin d'une phrase interrogative

Après avoir transcrit les différents verbatims (annexes 4, 5, 6 et 7), j'ai reporté différentes données quantitatives dans un tableau (annexe 8) comportant les entrées suivantes : durée des enregistrements, nombre de tours de parole, nombre et pourcentages des tours de parole de l'enseignant et des élèves, nombre et pourcentages des questions posées par l'enseignant, nombre et pourcentages des prises de parole des élèves contenant un seul mot, nombre et pourcentages des phrases syntaxiquement correctes proposées par les élèves, nombre total de mots, nombre et pourcentages de mots prononcés par l'enseignant et nombre et pourcentages de mots prononcés par les élèves. Ainsi l'analyse quantitative pourra nous éclairer sur l'analyse qualitative des verbatims.

II.3. Les questionnaires

Tout d'abord, le dispositif étant connu et la pratique étant répandue chez les professeurs des écoles, j'ai souhaité analyser leurs représentations, la fréquence et la pertinence selon eux des dictées à l'adulte et plus particulièrement du compte rendu quotidien. Pour cela, j'ai mis en place un questionnaire (annexe 9) à destination d'enseignants d'école maternelle composé de 13 questions. Il y a 27 participants. Ce questionnaire à destination des enseignants exerçant en maternelle sera l'occasion d'obtenir différentes données concernant leur pratique des dictées à l'adulte et leur point de vue sur les différents objectifs. De plus, nous pourrions recueillir leur représentation et leur avis sur les comptes rendus quotidiens et leur pertinence en classe de petite section. Enfin, nous pourrions aussi mesurer les éventuelles difficultés répertoriées.

Ensuite, les parents d'élèves étant les destinataires du compte rendu quotidien, il m'a semblé intéressant de connaître leur point de vue et leur avis sur cette pratique. En effet, lorsque les parents viennent récupérer leur enfant, ils peuvent lire le tableau placé à l'entrée de la classe et

interroger leur enfant sur ce qu'il a fait dans la journée. Pour cela, j'ai envoyé aux parents d'élèves de ma classe un questionnaire composé de 4 questions (annexe 11). Il y a 20 participants sur 24 parents d'élèves. Ce questionnaire nous permettra de connaître l'intérêt que portent les parents aux comptes rendus quotidiens et de comprendre en quoi ces comptes rendus peuvent être bénéfiques et utiles selon eux.

La diffusion de ces deux questionnaires permettra de recueillir des données quantitatives mais également qualitatives qui pourront être regroupées. Ainsi, l'analyse permettra de mettre en avant des statistiques et des appréciations.

III. RESULTATS ET ANALYSE

Après avoir recueilli différentes données, mon corpus me permet à présent d'analyser et d'obtenir des résultats sur le dispositif mis en place. Pour cela, j'analyserai comment les élèves passent de l'oral à l'écrit, comment les enseignants pratiquent et perçoivent les comptes rendus quotidiens et comment les parents les accueillent.

III.1. Comment les élèves passent de l'oral à l'écrit ?

Pour commencer, l'analyse portera sur l'activité et les prises de parole des élèves. Nous verrons comment un rituel de dictée à l'adulte correspond à une acculturation douce de l'écrit pour des élèves de petite section.

III.1.1. La découverte des spécificités de l'écrit

Dans un premier temps, l'analyse des verbatims permet d'identifier quelles spécificités de l'écrit abordées par les didacticiens et pédagogues sont perçues par les élèves de petite section.

- **L'identification de la tâche et la prise en compte du destinataire**

Tout d'abord, dans l'objectif « découvrir la fonction de l'écrit » des programmes de l'école maternelle, il est indiqué que l'écrit « permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent » et qu'il « transmet, donne ou rappelle des informations ». Ainsi, un des points à analyser correspond à la prise en compte et à la conscience du destinataire. Lors des premiers écrits, c'est l'enseignant qui a expliqué aux élèves cette tâche. Le 29/11/2021 (annexe 4), je commence la séance en disant « nous allons écrire pour les parents ce que nous avons fait aujourd'hui ». Au retour des vacances de fin d'année, la verbalisation de la tâche est assignée aux élèves comme nous pouvons le remarquer dans les verbatims suivants. Ainsi, lors du dernier enregistrement transcrit, cette contextualisation devient de plus en plus rapide :

1	PE	alors + avant de vous lire l'histoire du petit indien + qu'est-ce qu'on va faire ?
2	E	on va écrire {les élèves répondent en même temps}
3	E	pour les papas et les mamans
4	E	et les mamies
5	PE	on va écrire quoi ?
6	E	qu'est-ce qu'on a fait à l'école
7	PE	ce qu'on a fait à l'école + alors on commence par quoi ?

Extrait du verbatim du 04/04/2022 (annexe 7)

Nous remarquons que dès janvier 2022, les élèves étaient capables d'identifier la tâche d'écrire par leur réponse « on va écrire ». De plus, ils comprennent le contenu du message et répondent qu'ils vont écrire « pour voir ce qu'on a fait à l'école », « ce qu'on a fait », « qu'est-ce qu'on a fait à l'école ». Enfin, ils ont intégré les destinataires du message qui est « pour les papas et les

mamans », « parce que pour les mamans et les papas et les mamies et les papis », « pour les papas et les mamans », « et aussi les papis et les mamies ».

De plus, les élèves ont compris que nous écrivions à destination des parents mais également que ces derniers allaient lire leur compte rendu. À la fin d'une séance, un élève met en garde ses camarades qui vont transporter le tableau qu'il faut faire attention à ne pas effacer ce qui est écrit :

82	PE	ronds + ok très bien + et ben Louis et Alban vous allez l'afficher tous les deux parce que vous avez bien travaillé pour cette + écriture
83	E	faut pas effacer
84	PE	et il faut surtout pas effacer + ah non

Extrait du verbatim du 14/03/2022 (annexe 6)

Nous pouvons dire que les élèves ont découvert la fonction de l'écrit qui permet de garder une trace, qu'il ne faut pas effacer si nous voulons que notre message soit lu et compris par les destinataires.

Cette fonction de l'écrit semble acquise pour l'ensemble des élèves qui ont pris conscience qu'ils produisent un écrit à destination des parents ayant pour but de les informer sur ce qu'ils ont fait à l'école.

- **L'adaptation du débit et la segmentation des mots**

Ensuite, en observant l'enseignant écrire les différents énoncés dictés et construits collectivement, les élèves vont découvrir quelques spécificités de l'écriture. Les élèves voient l'enseignant écrire et ont pris conscience de cette action. Durant une séance, un élève a verbalisé cette action :

37	PE	comme {l'enseignant écrit sur le tableau}
38	E	des animaux
39	E	Océane Océane ***
40	E	Océane elle écrit
41	PE	je suis en train d'écrire je peux pas tout écouter en même temps + oui {l'enseignant regarde l'élève}

Extrait du verbatim du 14/03/2022 (annexe 6)

Alors qu'un élève tentait de m'interpeller lorsque j'étais en train d'écrire, un autre élève lui a fait remarquer que j'étais en train d'écrire et que je n'étais pas disponible pour lui répondre à cet instant. Cette réflexion permet de relever que certains élèves comprennent qu'il faut adapter le débit de parole au temps du geste de l'écriture. Lors de certains énoncés, les élèves ralentissent leur débit et segmentent les mots par syllabe :

13	PE	on a couru + j'écris quoi ? + nous avons
14	E	Cou + ru dans la salle motricité

Extrait du verbatim du 29/11/2021 (annexe 4)

39	PE	en mo + tri + ci + té {l'enseignant décompose en écrivant sur le tableau}
40	E	en mo + tri + ci + té

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

13	PE	alors qu'est-ce qu'on a fait ? nous {l'enseignant écrit sur le tableau}
14	E	avons + fait + la sieste

Extrait du verbatim du 04/04/2022 (annexe 7)

Bien que très rares et souvent par mimétisme de l'enseignant, nous observons une segmentation des mots pour adapter leur rythme à celui de l'écriture de l'enseignant. Cependant, cette adaptation est si ponctuelle qu'il n'est pas possible d'affirmer que les élèves de petite section ont acquis cette spécificité.

En revanche, nous observerons lors de la séance menée par l'enseignante titulaire des remarques concernant la longueur de ce qu'elle est en train d'écrire :

34	E	c'est long
35	PE	c'est long ce que j'écris ?
36	E	oui
37	PE	ah oui ?
38	E	là regarde jusque là {une élève montre le texte écrit}

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

63	E	c'est long à écrire
64	PE	c'est long à écrire oui + il fallait + remettre {l'enseignant écrit sur le tableau}
65	E	comme lui tout en haut {l'élève montre le tableau}

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

Ici, les élèves relèvent que le fait d'écrire prend du temps. Ils vont ainsi comprendre que le geste graphique est complexe et chronophage et qu'il prend bien plus de temps que la mise en mot orale.

- **Le système d'écriture et la ponctuation**

De plus, les élèves observant leur énoncé s'écrire sous leurs yeux, ils commencent à se questionner sur les particularités de l'écriture, dont notamment la ponctuation. Une élève a fait une remarque sur les points présents dans le compte rendu :

108	PE	alors + Adèle elle dit il faut écrire + le livre de la galette /// pour que papa et maman comprennent encore mieux qu'est-ce qu'il faudrait que je mette ?
109	E	il faut mettre un point
110	PE	il faut mettre un point ? mais où ?
111	E	là {l'élève montre sur le tableau}
112	PE	là ? {l'enseignant montre sur le tableau}
113	E	oui
114	PE	mais pourquoi ? à quoi il sert ce point là ?
115	E	parce que regarde t'as mis un point là {l'élève montre le début du texte}
116	PE	alors c'est pas le même point + ça c'est le point + pour terminer la phrase {l'enseignant montre le point} + et ça c'est le point parce que c'est sur le i {l'enseignant montre le point sur le i} + c'est pas le même

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

La ponctuation étant une des particularités de l'écrit, il est très intéressant d'observer que les élèves commencent à observer et repérer les régularités présentes dans le code écrit. Cependant, cette remarque sur la ponctuation semble précoce pour une classe de petite section et nous nous rendons compte lors de l'enregistrement que l'élève n'avait pas identifié la différence entre le point final d'une phrase et le point présent sur la lettre « i ».

Aussi, les élèves pourront observer que notre langue s'écrit de gauche à droite. Cependant, aucune remarque n'a été relevée concernant le sens de l'écriture dans les séances enregistrées. Dans le dernier verbatim, un élève a par ailleurs fait une remarque sur le système d'écriture utilisé par l'enseignante :

42	E	est-ce que t'écris en attaché ?
43	PE	j'écris en attaché + tu as tout à fait raison Alban
44	E	et Orlande elle sait écrire en attaché

Extrait du verbatim du 14/03/2022 (annexe 6)

À la fin de l'école maternelle, il est attendu des élèves qu'ils connaissent les correspondances entre les trois manières d'écrire les lettres : cursive, script et capitales d'imprimerie. Nous remarquons que certains élèves, bien qu'étant confrontés en classe de petite section seulement aux capitales d'imprimerie, ont conscience qu'il existe différentes manières d'écrire.

- **La pratique d'un genre textuel**

Enfin, les élèves sont confrontés à un genre textuel propre au compte rendu qui impose certaines caractéristiques. Tout d'abord, il est important de commencer par dater le message. Lors des premières séances, c'est l'enseignante qui commence par demander « quel jour sommes-nous aujourd'hui ? » afin de pouvoir écrire le jour de la semaine sur le tableau. Ensuite, les élèves ont intégré cette mise en page et proposent spontanément d'écrire le jour avant de commencer la dictée à l'adulte :

16	PE	pour savoir + oui + pour que papa maman et les papis et les mamies savent ce que vous avez fait + alors + qu'est-ce qu'on va pouvoir raconter ?
17	E	on est mardi
18	PE	on est mardi déjà + mardi {l'enseignant écrit sur le tableau}

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

7	PE	ce qu'on a fait à l'école + alors on commence par quoi ?
8	E	le jour
9	PE	par le jour + alors on est quel jour ?
10	E	lundi
11	PE	lundi {l'enseignant écrit sur le tableau}

Extrait du verbatim du 04/04/2022 (annexe 7)

Nous remarquons ainsi qu'au retour des vacances de fin d'année, les élèves ont intégré cette mise en page et proposent très rapidement que nous devons écrire le jour, parfois même avant d'expliquer la production que nous allons réaliser.

Étant une activité demandant de raconter aux parents ce que nous avons fait durant la journée, le principal temps attendu est le passé et le sujet du discours est « on » ou « nous », comme recommandé par E. Canut et M. Guillou. En parcourant les différents verbatims, nous remarquons que cet emploi du passé composé et du pronom personnel « on » pour raconter une action vécue dans la journée semble acquis. En effet, les élèves proposent des énoncés tels que : « on est allés en salle motricité et on a couru », « on a fait un sapin de Noël », « on a fait des puzzles », « on a lu le loup », « on est allés dehors », « on a joué », « on a dansé », « on a fait la sieste », « on a peint des noix », « on a fait l'anniversaire de Louis ». Par ailleurs, pour expliquer certains éléments de la dictée à l'adulte, des tournures présentatives sont proposées, telles que : « c'est des trucs piquants » ou « c'est la maison des châtaignes ». Enfin, certaines phrases explicatives sont à l'imparfait, telles que : « il fallait remettre ce qui était écrit » ou « il fallait faire de la galette ». Ainsi, il semble qu'aucune des phrases syntaxiquement correctes proposées par les élèves ne comporte une incohérence temporelle.

La pratique du compte rendu quotidien permet alors aux élèves de produire un écrit relevant d'un genre textuel qui semble maîtrisé au fil des périodes. Les élèves datent leur écrit et proposent des phrases correctement conjuguées.

Ainsi, le rituel de dictée à l'adulte est un levier permettant aux élèves de petite section de découvrir différentes fonctions et spécificités de l'écrit par l'identification de la tâche d'écrire un énoncé informatif à destination des parents, la prise de conscience du débit de parole, de la segmentation, de la vitesse d'écriture, la découverte de notre système d'écriture, de la ponctuation et la pratique d'un genre textuel.

III.1.2. L'oral « écrivable »

Dans un deuxième temps, la dictée à l'adulte est un dispositif, comme le précise les programmes, qui permet aux élèves de produire un écrit par le biais de l'oral. En effet, les élèves sont amenés à produire des propos oraux « écrivables ».

Par les différents points analysés précédemment, nous pouvons dire que le compte rendu quotidien permet aux élèves de petite section de découvrir et comprendre progressivement le fonctionnement d'une dictée à l'adulte et plus largement, le fonctionnement de l'écrit. Cependant, nous relevons, notamment grâce aux données quantitatives recueillies (annexe 8), que certaines modalités du compte rendu quotidien ne permettent pas à chaque élève d'exprimer ses idées et de proposer des phrases syntaxiquement correctes.

Pour illustrer, sur 208 tours de parole des élèves du corpus total, 45 ne comportent qu'un seul mot et 40 correspondent à des phrases syntaxiquement correctes. Ainsi, les élèves construisent

collectivement les phrases, par petits morceaux, et elles sont plus rarement proposées par un seul élève. Ceci implique que les élèves ne vont pas toujours au bout de leur proposition et les différentes transformations sont effectuées par plusieurs élèves ou bien même par l'enseignant qui leur pose des questions pour détailler ou complexifie lui-même les énoncés. Cependant, cela permet aux élèves de produire collectivement un écrit de référence commun à l'ensemble de la classe qui comporte des formulations parfois plus complexes que celles maîtrisées individuellement par chaque élève. Cela implique que certains élèves ne semblent pas contribuer, chacun participe à la mesure de ses moyens mais attend et intègre progressivement des tournures de phrases qu'il pourra s'approprier lorsqu'il sera prêt.

En ce qui concerne les phrases syntaxiquement correctes proposées par les élèves, nous avons émis l'hypothèse, à la suite des différentes lectures, que la pratique d'un rituel de dictée à l'adulte permettrait de développer et d'améliorer la syntaxe des élèves. Pourtant, nous remarquons que le pourcentage des phrases syntaxiquement correctes proposées par les élèves par rapport à leurs prises de parole n'augmente pas visiblement au fil des périodes. Chronologiquement, nous relevons 28,13%, 18,67%, 19,15% et enfin 14,81% de phrases syntaxiquement correctes. Pour trouver une raison à ce fait, il est à noter que nous sommes dans une école fréquentée par un public privilégié et la majorité des élèves est arrivée à l'école avec un bagage langagier déjà très développé et était capable de formuler des phrases pour demander quelque chose, décrire une situation, raconter une histoire, etc. Dès les premières séances, les élèves sont capables de formuler des phrases telles que « on est allés en salle de motricité et on a couru » ou « et aujourd'hui on a fait un sapin de Noël ».

De plus, nous ne notons pas de réelle augmentation de leur prise de parole. Par rapport aux différents tours de parole, les élèves sont passés de 59,26% en novembre à 60% en avril et par rapport aux nombres de mots prononcés, ils sont passés de 37,10% en novembre à 33,67%. Cependant, les premières séances étaient davantage guidées et duraient moins longtemps, ce qui peut expliquer des prises de parole plus nombreuses sur un temps plus court. C'est pourquoi, nous remarquons tout de même une évolution sur la deuxième partie de l'année scolaire, puisque les élèves sont passés de 53,57% à 60% de prises de parole et de 27,93% à 33,6% de mots prononcés entre janvier et avril. Les élèves sont ainsi de plus en plus à l'aise dans cet exercice et osent entrer en communication pour proposer leurs idées et leurs remarques.

Ainsi, le rituel de dictée à l'adulte est un dispositif permettant le continuum entre la prise de parole et la production d'écrit. Cependant, le rituel étant collectif et l'écrit construit ensemble, il ne permet pas à chaque élève de proposer des phrases de plus en plus complexes.

III.1.3. Se remémorer les activités réalisées

En analysant les différents verbatims, nous remarquons que la phrase syntaxiquement correcte la plus souvent proposée est toujours la même : « on a fait la sieste ». Les élèves de petite section faisant presque tous la sieste en début d'après-midi et le compte rendu se déroulant en fin de journée, c'est un des derniers événements qu'ils ont vécus et dont ils se souviennent. La construction du temps et de la chronologie n'est pas encore fixée à cet âge et il revient à l'enseignant de faire vivre les différentes étapes de la journée, en ritualisant, en utilisant une frise du temps, en utilisant des marqueurs temporels, etc. Ainsi, nous remarquons que les élèves ont souvent des difficultés à répondre à la question « qu'avons-nous fait aujourd'hui ? » :

16	PE	pour savoir + oui + pour que papa maman et les papis et les mamies savent ce que vous avez fait + alors + qu'est-ce qu'on va pouvoir raconter ?
17	E	on est mardi
18	PE	on est mardi déjà + mardi {l'enseignant écrit sur le tableau}
19	E	et après c'est vendredi
20	PE	mar + di {l'enseignant décompose en écrivant sur le tableau}
21	E	le loup + le loup qu'on a vu là c'est un méchant loup
22	PE	on essaye de commencer par ce qu'on a fait ce matin
23	E	on a lu le loup
24	PE	on n'a pas lu le loup ce matin + qu'est-ce qu'on a commencé ce matin ? où on est allés ?
25	E	à la cantine
26	E	dans la salle de motricité
27	PE	on n'est pas allés à la cantine
28	E	on on est allés dehors
29	PE	avant d'aller dehors + bah
30	E	à la motricité

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

Dans cet extrait, les élèves mélangent l'ordre des différentes activités, ils commencent par proposer la dernière activité faite, la lecture d'un album présentant un loup. Après la reprise de l'enseignant, ils proposent la cantine et enfin la salle de motricité. Ici, les activités sont alors proposées de la plus récente à la plus lointaine.

Comme nous le verrons plus tard durant l'analyse du questionnaire à destination des parents, les élèves de petite section rencontrent des difficultés à se remémorer les différentes activités qu'ils ont réalisées durant leur journée d'école. Lors d'une séance, une élève annonce une activité réalisée la veille :

44	PE	le groupe qui était avec Nicole qu'est-ce que vous avez fait ?
45	E	de la peinture
46	PE	de la peinture ?
47	E	mais non
48	PE	c'était pas aujourd'hui
49	E	mais non + c'était hier soir
50	PE	c'était une autre fois qu'est-ce que vous avez fait avec Nicole ?

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

Lors de cet échange, nous constatons que les élèves ont également des difficultés à situer les événements sur les différents jours. En effet, ils avaient fait de la peinture la veille durant un atelier avec l'ATSEM le matin pourtant, une élève répond que « c'était hier soir ». Se rappeler à l'oral les événements antérieurs est une tâche complexe qui n'est pas spontanée pour des enfants de petite section. Ainsi, le rituel de dictée à l'adulte vise à se remémorer les activités de la journée mais cette compétence est en cours de développement. En effet, les élèves de petite section sont en pleine construction du temps et de la chronologie et nous remarquons que cette étape en cours d'acquisition entraîne des difficultés à la production d'un écrit cohérent.

Après avoir analysé les différents faits observés et en s'appuyant sur la grille d'évaluation de la dictée à l'adulte proposée par E. Canut et M. Guillou (2017, p.39), nous remarquons que certains critères semblent acquis quand d'autres semblent encore trop complexes pour des élèves de petite section. En effet, l'utilisation des pronoms personnels et du temps est acquise, certaines phrases simples sont coordonnées ou juxtaposées mais le nombre de phrases proposées n'augmente pas progressivement dans le temps et les phrases complexes sont rares, l'adaptation du débit et la segmentation des phrases sont encore partielles et les introducteurs de complexité et les connecteurs ne sont presque pas utilisés.

Ainsi, l'analyse des différents verbatims tend à soulever que la pratique du compte rendu quotidien permet davantage aux élèves une prise de conscience des différents régimes que sont l'oral et l'écrit en découvrant les spécificités de l'écrit plutôt qu'une appropriation certaine des codes de l'écrit. Cette première approche reste néanmoins pertinente et permettra aux élèves, dans les niveaux suivants, d'être préparés à l'entrée dans l'écriture et la lecture.

Les élèves sont ainsi amenés à entrer dans l'écrit et découvrir ses différentes fonctions grâce aux enseignants qui les accompagnent dans la production d'écrits.

III.2. Comment les enseignants pratiquent et perçoivent les comptes rendus quotidiens ?

Pour poursuivre l'analyse du rituel de dictée à l'adulte, nous verrons comment les enseignants mettent en œuvre ce dispositif et quels sont les gestes professionnels mis en place.

III.2.1. La vision des enseignants sur la dictée à l'adulte

Tout d'abord, le questionnaire à destination des enseignants (annexe 9) nous permet de recueillir différentes définitions proposées par ces derniers (annexe 10). Selon eux, la dictée à l'adulte est « un moyen de faire produire à l'enfant un texte », « de travailler la mise en texte en utilisant le langage oral » et consiste à « retranscrire une information ou un texte que l'enfant n'est pas encore capable d'écrire seul afin de le communiquer aux adultes ». Plusieurs

propositions insistent sur le fait que « l'enseignant écrit ce que dit l'élève » et qu'il faut « noter avec exactitude ce que l'enfant nous dit », « noter mot pour mot ce qui est dit par l'enfant », « noter la phrase donnée par l'élève sans la corriger ». Certains enseignants développent également le pouvoir qu'une dictée à l'adulte peut donner en faisant entrer les élèves dans l'écrit et leur faire découvrir les « fonctions différentes entre de l'écrit et de l'oral » car cela va « donner un sens à l'écrit », permettre de se rendre compte « qu'on n'écrit pas comme on parle », « que l'écrit permet de laisser une trace », « que la formation de phrase est différente à l'écrit et à l'oral » où « l'enseignant accompagne le passage de l'oral à l'écrit » « tout en respectant les règles de l'écrit ». Ainsi, nous pouvons dire que la dictée à l'adulte est un dispositif connu et clairement identifié par les professeurs ayant répondu au questionnaire.

Sur les 27 enseignants interrogés, 29,6% ne la pratiquent pas et 70,4% pratiquent la dictée à l'adulte avec leurs élèves. Sur ces derniers, 38,1% la pratiquent une fois par semaine, 28,6% plusieurs fois par semaine, 23,8% la pratiquent moins d'une fois par semaine et enfin 9,5% la pratiquent une fois par jour. Pour les enseignants qui ne pratiquent pas les dictées à l'adulte et qui sont issus de tous les niveaux de la maternelle, les raisons évoquées sont le « manque de temps », la difficulté ou la manière de la mettre en place et un professeur a indiqué que cela rendait les autres enfants passifs car ils ne participent pas activement.

En revanche, les enseignants pratiquant la dictée à l'adulte identifient différentes utilités. Nous retrouvons les objectifs liés aux spécificités de l'écrit tels que : « commencer à familiariser les élèves avec la langue écrite », « voir la correspondance entre l'oral et l'écrit », « voir les particularités de la langue écrite », « prendre conscience du caractère permanent de l'écrit » et « garder des traces ». Certains enseignants appuient les compétences langagières telles que : « relater des informations et s'en souvenir », « travailler le langage d'évocation », « développer des compétences orales et écrites », « faire verbaliser les élèves », « libérer la parole » et « s'exprimer clairement sur une phrase courte ». De plus, cela leur permet de développer des notions de métalangage telles que : « montrer la ponctuation », « aborder la cohérence des idées », « travailler les mots outils », « aborder la syntaxe » et « travailler la chronologie ».

Enfin, certains enseignants mentionnent les destinataires et les différentes dictées à l'adulte qui peuvent se pratiquer « lors des comptes rendus de sorties, pour des résumés d'album ou de documentaires lus en classes, des résumés de film... », pour « mettre des mots sur leurs dessins » ou pour « faire le compte rendu de la journée ou d'une séance sur le blog de la classe [et] en faire part aux parents ». Ainsi, nous remarquons que la plupart des objectifs mis en avant par les différents pédagogues, didacticiens et les programmes sont correctement appréciés par les enseignants qui pratiquent la dictée à l'adulte sur le terrain.

Quant aux modalités d'organisation des dictées à l'adulte, les avis sont partagés et chaque disposition semble avoir des avantages à mettre en avant en fonction de la visée de la production d'écrit. La relation duelle élève-enseignant semble privilégiée avec 37% car c'est « plus simple », « l'enfant est plus impliqué dans ce qu'il écrit » et qu' « il est plus difficile de s'exprimer en groupe pour les enfants plus timides ». Cependant un enseignant remarque que bien que cela lui semble plus adapté, cela est « quasi impossible selon l'effectif de la classe ». 18,5% des enseignants interrogés pensent que c'est en classe entière que la production d'une dictée à l'adulte est la plus adaptée car « l'échange est plus riche », permet de « faire participer tout le monde » et qu' « il y a une émulation dans les propositions et les corrections ». Enfin, les enseignants ayant choisi la disposition en groupe homogène ou hétérogène avancent les arguments connus pour ces choix : « pour être davantage disponible auprès de chaque enfant », « pour laisser la chance à chacun de s'exprimer, ne pas toujours laisser parler les mêmes », « pour que chacun parle et pour s'enrichir du savoir de ses pairs » et pour favoriser les « aides entre les élèves pour développer le langage ». En effet, les modalités de mise en œuvre dépendent des objectifs et du dispositif proposés par l'enseignant.

En tant que rituel de dictée à l'adulte, nous remarquons que le compte rendu quotidien est moins pratiqué puisque 48,1% des enseignants interrogés disent ne pas le mettre en place. Cependant, pour les enseignants pratiquant ce rituel, la majorité l'utilise soit une fois par jour soit plusieurs fois par semaine. Ainsi, le dispositif est clairement identifié comme un rituel faisant partie du rythme des journées des élèves.

Selon les enseignants interrogés, les principaux objectifs de ce rituel sont de se remémorer les activités de la journée, de développer les compétences discursives, de créer un lien avec les parents d'élèves et de découvrir le fonctionnement de l'écrit. Les objectifs de formuler des phrases syntaxiquement correctes et précises, de comprendre qu'on n'écrit pas comme on parle et de travailler l'articulation entre ce qui est dit et écrit ont été moins choisis par les enseignants. Enfin, la majorité, soit 66,7% des enseignants pensent que le compte rendu quotidien peut être pratiqué dès la petite section. Cependant, tous les avis sont à prendre en compte et 29,6% pensent que ce n'est qu'à partir de la moyenne ou de la grande section que ce dispositif devient pertinent.

Ainsi, la dictée à l'adulte et plus précisément le compte rendu quotidien sont des dispositifs connus et appréciés chez les professeurs des écoles maternelles. La majorité des enseignants la pratiquent régulièrement et identifient les différents objectifs et compétences associées.

III.2.1. Les gestes professionnels des enseignants

Lors d'une dictée à l'adulte, nous avons identifié par les différentes lectures que l'enseignant est qualifié de médiateur qui prend en charge le geste d'écriture pendant que les élèves lui dictent les énoncés. Cependant, l'enseignant, en tant qu'adulte responsable des apprentissages des élèves, vient mettre en place différents gestes professionnels afin d'assurer le déroulement de la séance et l'acquisition de compétences. Nous allons ainsi identifier ces différents gestes professionnels et comparer ma posture d'enseignante débutante avec celle de l'enseignante expérimentée.

Tout d'abord, l'enseignant pose le contexte de la tâche qui va être réalisée. Ainsi, le début des séances du compte rendu quotidien est semblable d'un enregistrement à l'autre. Par les différentes interpellations et relances, les élèves sont amenés à verbaliser que l'objectif va être d'écrire un compte rendu des activités réalisées durant la journée à l'attention de leurs proches. Cette étape renvoie à « l'enrôlement » de l'étayage qui permet de susciter l'adhésion des élèves aux exigences de la tâche. Cette première phase est indispensable pour permettre aux élèves d'identifier le but et les engager dans l'activité.

Ensuite, l'échange est ponctué par les prises de parole des élèves et les questions de l'enseignant. Nous remarquons, grâce à l'analyse quantitative des verbatims (annexe 8) que le nombre de tours de parole entre les élèves et l'enseignant semble à première vue égal, respectivement 56,52% et 43,48%. Cependant, c'est l'enseignant qui en moyenne prononce le plus de mot, soit 69,83% et 30,17% pour les élèves. Ainsi, l'enseignant parle davantage que les élèves bien qu'ils soient plus nombreux. La majorité de ces prises de parole par l'enseignant représente des questions, en moyenne 63,78% de ses interventions. De plus, nous remarquons que c'est l'enseignante experte qui pose le plus de questions avec 72,31% tandis que mes prises de parole comprenant des questions sont comprises entre 54,55% et 59,46%. Par de nombreuses questions, l'enseignant aide les élèves à se remémorer les différentes activités :

24	PE	si ce matin on est allés dans la cour + est-ce qu'on est allés dans la salle de motricité aujourd'hui ?
25	E	non {les élèves répondent en même temps}
26	PE	qu'est-ce qu'on a fait à la place ?
27	E	euh + on a joué
28	PE	on a joué à quoi ?
29	E	je sais plus
30	PE	dans le dortoir on a fait quoi ce matin ?
31	E	on a dansé

Extrait du verbatim du 14/03/2022 (annexe 6)

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignant tente de guider les élèves pour qu'ils puissent se souvenir et expliquer davantage ce qui a été fait. Nous pouvons ainsi dire que

l'enseignant tient un rôle important dans la dictée à l'adulte, sans quoi les élèves de petites sections auraient du mal à se remémorer les activités et à les structurer chronologiquement.

Lors de certaines questions, les enseignants émettent des références à des objets, des productions de la classe :

32	PE	oui + qu'est-ce que vous avez dessiné là {l'enseignant montre des travaux} sur les feuilles ? + qu'on a vu ce matin
33	E	de la bogue

Extrait du verbatim du 29/11/2021 (annexe 4)

94	PE	est-ce que vous vous rappelez du titre du livre là {l'enseignant montre le livre} que je vous ai raconté ?
----	----	--

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

Par cette référence au réel, l'enseignante va permettre aux élèves de se remémorer ce qui a été fait. Ainsi, les différentes questions posées par les enseignants mettent en avant « la réduction des degrés de liberté » de l'étayage car elles simplifient la tâche en guidant les élèves et en réduisant ainsi la difficulté du processus de résolution.

Certaines questions visent à faire comprendre que la proposition de l'élève ne suffit pas :

75	E	après la galette
76	PE	après la galette ? /// et c'était quoi la galette ? si j'écris la galette est-ce que papa et maman vont comprendre ?
77	E	non
78	PE	il faut expliquer
79	E	on a fait + avec la galette on a fait avec la pâte à modeler

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

Ainsi, l'enseignant montre et engage les élèves à comprendre qu'il faut expliquer davantage pour que les parents puissent comprendre l'activité qui a été réalisée sans y avoir assisté. Ces différentes questions semblent relever d'une « posture d'accompagnement » où les enseignants apportent des aides ponctuelles en guidant les élèves pour qu'ils aillent au bout de leur proposition. Cependant, nous pourrions également hésiter à identifier cette posture comme une « posture de contrôle » où les enseignants mettent en place un certain cadrage de la situation, par un pilotage serré de l'avancée de tâches, et cherchent à faire avancer tout le groupe en synchronie.

De plus, les enseignants reformulent ou répètent très souvent les propos des élèves. D'une part, l'enseignant répète des propos pour que l'ensemble des élèves puisse entendre ce qui a été dit :

127	E	on a pas fait la galette
128	PE	on a pas fait la galette + donc qu'est-ce que c'est ça ? {l'enseignant montre le livre}
129	E	le livre
130	PE	le livre + alors qu'est-ce qu'on fait avec les livres ? ### {l'enseignant reprend un élève}
131	E	on les lit
132	PE	on lit + allez Lily qu'est-ce que j'écris ?

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

D'autre part, l'enseignant reformule lorsque l'énoncé n'était pas correct :

68	E	en rond
69	PE	en rond ? + pour faire des ronds c'est peut-être mieux
70	E	oui

Extrait du verbatim du 14/03/2022 (annexe 6)

5	PE	on va écrire quoi ?
6	E	qu'est-ce qu'on a fait à l'école
7	PE	ce qu'on a fait à l'école + alors on commence par quoi ?

Extrait du verbatim du 04/04/2022 (annexe 7)

Ainsi, ces extraits et la lecture des différents verbatims nous montrent que l'un des rôles de l'enseignant durant la dictée à l'adulte, comme le mentionnent E. Canut et M. Guillou (2017, p.15-16), qui est de « reformuler les propositions des élèves, par des reprises ou des reformulations de ce que les élèves proposent » est clairement exploité durant les enregistrements effectués. Les reformulations et les questions posées pour demander des explications témoignent de « la signalisation des caractéristiques dominantes » de l'étayage puisque l'enseignant tente de faire prendre conscience aux élèves des écarts qui existent entre ce que les élèves réalisent et ce qu'ils voudraient réaliser.

Aussi, les enseignants interpellent parfois individuellement certains élèves, soit par leur prénom soit en s'adressant à eux à la deuxième personne du singulier :

66	PE	oui + il fallait remettre + quoi ? Suzanne
67	E	le château

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

57	PE	tu m'as dit quoi tout à l'heure ? {l'enseignant s'adresse à un élève}
58	E	peinture

Extrait du verbatim du 04/04/2022 (annexe 7)

De plus, nous remarquons que l'enseignante expérimentée interpelle davantage les élèves individuellement. En effet, dans un seul verbatim (annexe 5) elle a prononcé 8 prénoms tandis que dans les trois verbatims relatifs à ma pratique, nous comptabilisons 3 interpellations par prénom au total. Le fait de s'adresser aux élèves individuellement leur permet de se sentir davantage concernés et écoutés. Ce geste professionnel peut être lié au « maintien de l'orientation » et au « contrôle de la frustration » de l'étayage qui visent à conserver l'attention, l'intérêt et la motivation des élèves dans le but initialement fixé.

Ensuite, j'ai parfois prononcé moi-même des énoncés non proposés par les élèves :

19	E	on a fait la sieste
20	E	mais non
21	PE	ce matin on a fait le bonhomme
22	E	la sieste
23	E	d'avril

Extrait du verbatim du 04/04/2022 (annexe 7)

30	PE	dans un sac + pour retrouver quoi ?
31	E	le rond
32	PE	pour retrouver des formes
33	E	des formes

Extrait du verbatim du 04/04/2022 (annexe 7)

Cette verbalisation à la place des élèves « du bonhomme » et « des formes » semble peu pertinente et témoigne d'une difficulté de l'enseignant à obtenir des énoncés qu'il aimerait entendre. L'enseignant complexifie l'énoncé pour donner l'exemple mais cela va à l'encontre du principe même de la dictée à l'adulte où ce sont les élèves qui dictent et l'enseignant qui écrit. Nous pourrions penser que cela renvoie à la « démonstration ou présentation des modèles de solution » de l'étayage où l'enseignant présente la solution pour que les élèves tentent de l'imiter en retour. Pourtant, cela montre davantage une « posture de contre-étayage » où l'enseignant agit à la place des élèves pour avancer plus vite. Nous remarquons que l'enseignante expérimentée n'a jamais prononcé une phrase à écrire qui ne venait pas des élèves. Ainsi, le texte écrit lors de la séance du 04/04/2022 ne peut pas être considéré comme une véritable dictée à l'adulte car l'enseignant a pris en charge quelques phrases et la production n'est pas réellement collective et propre aux élèves.

Ensuite, les enseignants, ayant comme objectif de faire découvrir les fonctions et les spécificités de l'écrit aux élèves, effectuent différents gestes en lien avec la langue écrite. Premièrement, les enseignants segmentent les mots lorsqu'ils écrivent. Nous pouvons par exemple relever « mar + di », « en mo + tri + ci + té », « le châ + teau » et « l'a + nni + ver + saire » dans les différents verbatims. Nous remarquons que l'enseignante expérimentée pratique davantage la décomposition des syllabes. Cette dernière ayant davantage d'expérience à l'école maternelle, elle identifie l'importance de cette étape pour l'entrée dans la phonologie les années suivantes. Deuxièmement, l'enseignant pointe parfois les mots lors de la relecture finale. Cela permet aux élèves de commencer à comprendre les différences entre la chaîne parlée continue et la chaîne écrite qui segmente les mots à l'aide d'espace et de ponctuation. De plus, les élèves prennent conscience que l'écrit permet de garder une trace puisque l'enseignant lit les mots écrits sur le tableau et ne récite pas de mémoire ce qui vient d'être dit. Troisièmement, les enseignants ont parfois fait des remarques relatives au débit :

41	PE	je suis en train d'écrire je peux pas tout écouter en même temps + oui {l'enseignant regarde l'élève}
----	----	---

Extrait du verbatim du 14/03/2022 (annexe 6)

71	PE	attendez j'en suis au château + comme /// le + modèle {l'enseignant écrit sur le tableau}
----	----	---

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

Ces interventions permettent aux élèves de prendre conscience qu'il faut ralentir son débit pour dicter et transformer un énoncé oral en énoncé écrit.

Pour finir, les enseignants relisent régulièrement les énoncés écrits sur le tableau. Tout d'abord, certaines relectures ont lieu durant la dictée à l'adulte :

18	PE	aujourd'hui nous avons + couru {l'enseignant relis}
19	E	oui
20	E	et aujourd'hui on a fait un sapin de Noël

Extrait du verbatim du 29/11/2021 (annexe 4)

Ces relectures ponctuelles permettent d'aider les élèves à articuler les différentes idées. Enfin, lors des enregistrements correspondant à ma pratique, l'étape de relecture finale est toujours présente et les élèves répètent ou redisent les énoncés écrits en même temps :

53	PE	lundi + aujourd'hui nous avons couru + nous avons commencé le sapin de Noël + nous avons dessiné des bogues + c'est la maison + des châtaignes {l'enseignant relis}
54	E	c'est la maison des châtaignes

Extrait du verbatim du 29/11/2021 (annexe 4)

Cette dernière étape de relecture est très importante, elle permet aux élèves de percevoir la cohérence et la cohésion du texte et également à le mémoriser. De plus, cela permet de donner du sens en permettant aux élèves d'entendre leur production et de prendre conscience que ce qu'ils ont dit a été écrit. Cependant, l'enseignante expérimentée n'a pas relu à la fin entièrement la production finale. Cela peut être dû à un manque de temps, un oubli ou bien la méconnaissance de l'intérêt de cette étape. Ces différents points analysés liés aux spécificités de l'écrit renvoient à l'intention des enseignants de transmettre des savoirs autour de la langue écrite et témoignent alors d'une « posture d'enseignement ».

Ainsi, durant une dictée à l'adulte, les enseignants sont considérés comme des médiateurs qui guident les élèves, posent des questions, segmentent les mots, relisent, reformulent par un étayage important et des postures de contrôle, d'accompagnement et parfois de contre-étayage. Ces différents gestes professionnels permettent aux élèves d'entrer progressivement dans l'écrit mais les enseignants rencontrent également certaines difficultés et contraintes durant cette pratique.

III.2.2. Les difficultés des enseignants

Comme le précise le rapport de l'IGEN 2011-108 (2011, p.133), certaines dictées à l'adulte peuvent être considérées comme des « fausses dictées à l'adulte ». Lors d'un rapport de visite, il a été pointé qu'une enseignante « n'a pas annoncé qu'elle allait écrire », « utilise le verbe « marquer » et non « écrire », « ne formule pas d'exigence quant à ce qui est attendu », « ne relit jamais » et les réponses des élèves « fusent dans le désordre ».

Tout d'abord, nous avons remarqué que les élèves prononcent rarement plus de trois mots, ils répondent aux questions par des groupes nominaux ou des mots isolés et prononcent rarement des phrases simples et complètes. Cette difficulté peut être due au dispositif collectif. En effet, les élèves ont moins de « place » pour prendre la parole et aller au bout de leur phrase, ils sont généralement coupés par d'autres élèves. L'enseignant est alors obligé d'intervenir davantage pour obtenir la cohérence souhaitée.

Ainsi, le compte rendu quotidien est une dictée à l'adulte qui se pratique en groupe trop grand. Les réponses des élèves sont courtes et fuses, les élèves ne s'écoutent que très rarement entre eux et cela ne favorise pas un travail sur l'écoute de la langue.

À la suite d'un échange avec l'enseignante expérimentée, nous avons le même sentiment de parfois pratiquer de « fausses dictées à l'adulte » et qu'il était difficile de garder l'attention de tous les élèves durant ces séances. Lors de son enregistrement, elle fait une remarque :

91	E	*** {les élèves parlent en même temps}
92	PE	bon ben voilà + pour la galette /// on a fait que ça ? restez assis

Extrait du verbatim du 04/01/22 (annexe 5)

À ce moment-là, l'enseignante s'adressait à moi pour me montrer que les élèves avaient décroché. En effet, cette activité se réalisant en fin de journée, les élèves sont généralement fatigués et peuvent rencontrer des difficultés à rester concentrés et mobilisés plus de 5 minutes sur la tâche de production d'écrit.

La production d'écrit semble encore un peu abstraite pour les élèves de petite section et la mise en place en classe entière favorise la dissipation des élèves. Au total, nous avons interrompu les transcriptions des verbatims 8 fois car l'enseignant reprenait des élèves. Lors de ma pratique, je me suis parfois demandé si c'était ma posture de débutante qui entraînait la perte de concentration des élèves mais nous pouvons remarquer que l'enseignante experte a elle aussi dû reprendre les élèves plusieurs fois. Cependant, lors des transcriptions, j'ai remarqué qu'il y avait davantage de « bruits de fond » permanents lors de mes enregistrements que durant sa séance.

De plus, comme cette activité se déroule en fin de journée, nous sommes parfois pressés par le temps et l'arrivée imminente des parents. Ainsi, les séances peuvent être écourtées ou « bâclées » et les apprentissages visés sont alors réduits.

Enfin, les élèves de petite section n'arrivent pas toujours à se remémorer chronologiquement les activités réalisées durant la journée d'école. Comme nous l'avons déjà évoqué, à la question « qu'avons-nous fait aujourd'hui ? », ils répondent généralement « la sieste ». J'ai vécu ces

réponses avec une légère frustration car c'était récurrent et éloigné de mon objectif de retracer les séances menées dans la journée.

Ainsi, les enseignants rencontrent certaines difficultés lors de la pratique de dictée à l'adulte en classe de petite section, liées principalement au dispositif et à l'attention des élèves. C'est sûrement la raison pour laquelle les enseignants interrogés à travers le questionnaire sont partagés sur le niveau à partir duquel la pratique régulière de la dictée à l'adulte peut être pertinente.

III.3. Comment les parents considèrent les comptes rendus quotidiens ?

Pour terminer l'analyse du rituel de dictée à l'adulte, il est intéressant de comprendre comment les parents accueillent ces comptes rendus quotidiens qui sont à leur destination.

Les différentes activités réalisées à l'école ne sont pas toujours connues des parents. En effet, d'après les réponses au questionnaire (annexe 12), 9,5% des élèves de la classe étudiée ne racontent pas les activités qu'ils ont faites à l'école, 61,9% les racontent parfois et 28,6% racontent leurs activités. Certaines réponses à la dernière question viennent appuyer cette observation puisque les parents ont écrit que « les enfants de cet âge ont parfois des difficultés à nous raconter les activités de la journée », que « le tableau est très utile pour aider mon enfant dans les comptes rendus quotidiens, sinon je n'arriverais pas à connaître ses activités », qu'ils demandent souvent à leur enfant « de partager ce qu'il a fait, mais sans succès encore » et que « sans référence, à la question « qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui ? », la réponse est invariablement : « rien ! » ».

Ensuite, 14,3% des élèves arrivent à redire ce qui est écrit sur le tableau, 66,7% y arrivent parfois et 19% n'y arrivent pas. Ainsi, en ayant participé à la production écrite du compte rendu, les élèves ont plus de facilité à raconter ce qu'ils ont pu faire à l'école. Lorsque les parents viennent chercher leur enfant et lisent avec eux le compte rendu, les élèves peuvent raconter, expliquer et se remémorer ce qu'ils ont fait à l'école. Comme l'expliquent certains parents, cela « permet d'orienter les questions à poser à notre enfant et cela l'aide à nous raconter sa journée » et c'est « très utile pour entamer une conversation avec notre enfant ». Les parents ont ainsi « une base » et peuvent poser certaines questions pour avoir plus de précisions.

Ces comptes rendus quotidiens semblent fortement appréciés des parents d'élèves qui sont 66,7% à les lire à chaque fois et 19% parfois. À la dernière question, les parents qualifient les comptes rendus quotidiens d' « agréables », « utiles », « intéressants », de « très bien » et « bienvenus ». Un parent d'élève a également ajouté « merci » à sa réponse, ce qui témoigne de

son appréciation. Un autre parent d'élève a écrit que « c'est toujours un plaisir quand Victor est fier de raconter, chanter, montrer le soir ce qu'il a appris la journée ».

De plus, l'année de petite section, étant généralement la première année scolaire des élèves, peut être appréhendée par les parents car ils ne savent pas toujours ce qu'il se passe durant les journées. Ainsi, un parent a écrit qu'il avait le sentiment que c'était « comme si on avait été avec lui ». Cela renforce le lien entre l'école et les familles et représente comme un espace de transition entre la journée d'école et le retour à la maison.

Cependant, 3 parents d'élèves ne lisent pas les comptes rendus quotidiens. Lors de la dernière question, ils expliquent qu'ils n'avaient pas remarqué ce tableau et qu'ils vont désormais y prêter attention. Ici, cela démontre que nous n'avons pas assez communiqué avec eux et que nous aurions dû leur montrer et leur expliquer pour qu'ils soient au courant dès le début.

Certains parents expliquent qu'ils ne viennent pas toujours récupérer leur enfant et qu'ils sont déçus de ne pas pouvoir lire à chaque fois le compte rendu. Un parent a d'ailleurs demandé lors de la dernière question s'il était possible de partager le compte rendu sur Klassy. En effet, dans cette classe, les élèves ne possèdent pas de cahier de vie, alimenté régulièrement avec les activités réalisées, mais un classeur de vie, contenant tout ce qui a été réalisé durant la période, qui est seulement récupéré aux vacances. Ainsi, nous pouvons dire que ces comptes rendus quotidiens peuvent faire office de cahier de vie et qu'il serait intéressant d'en garder la trace ou de les retranscrire sur l'ENT.

Ainsi, les comptes rendus quotidiens sont agréablement perçus par les parents d'élèves. Ils permettent de créer un lien entre l'école et les familles, de favoriser les échanges familiaux liés à la journée d'école et donc d'impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant, ce qui est considéré comme un levier de la réussite des élèves.

IV. Mise en discussion

Notre objectif de recherche était de découvrir comment un rituel de dictée à l'adulte permet à des élèves de petite section d'entrer dans l'écrit. Dans cette dernière partie, nous aborderons quelles compétences semblent développées pour les élèves, quelles sont les limites de ce mémoire et quelles compétences professionnelles celui-ci m'a permis de développer.

IV.1. Les compétences travaillées

Comme le recommande J. Jolibert (1994, p.11-12), les élèves ont fait l'expérience de « l'utilité » et des différentes fonctions de l'écrit. En effet, nous avons retracé et analysé les différentes spécificités de l'écrit que les élèves ont pu percevoir durant les rituels de dictée à l'adulte. Ainsi, ces comptes rendus quotidiens permettent de travailler deux des objectifs relatifs à l'écrit préconisés par les programmes : « découvrir la fonction de l'écrit » et « commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ». De plus, les comptes rendus quotidiens, permettant de produire des écrits par la production d'énoncés oraux, ont permis de pratiquer quelques attendus de fin d'école maternelle tels que « s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis », « pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, évoquer, expliquer... », « manifester de la curiosité par rapport à la compréhension et à la production de l'écrit », « pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte » et « participer verbalement à la production d'un « écrit ».

En revanche, les différentes analyses permettent de nuancer ces acquisitions. En effet, il semblerait que cet exercice ne permette pas réellement à un élève de petite section de « reformuler son propos pour se faire mieux comprendre » et de « savoir qu'on n'écrit pas comme on parle ». Les élèves ont pris conscience de la tâche d'écrire, de la prise en compte du destinataire, de la fonction principale qui est de communiquer, de quelques particularités de l'écrit comme la ponctuation ou le débit de parole mais l'acquisition du langage étant en pleine construction, les différences entre ce que l'on peut dire et ce que l'on peut écrire ne semblent pas perçues d'après nos résultats.

IV.2. Les limites du mémoire

C'est pourquoi, si nous devons remettre en place un tel dispositif de recherche, quelques améliorations seraient à prévoir.

Tout d'abord, il serait pertinent de continuer cette analyse dans les niveaux suivants, en comparant les productions d'élèves ayant pratiqué des dictées à l'adulte en petite section et

d'autres élèves n'en ayant pas pratiquées. De plus, j'évitais d'être l'analysant et l'analysé. En effet, la majorité des données recueillies viennent de ma pratique, cela peut créer un biais car il est plus difficile de prendre du recul, d'être objective et de s'auto-évaluer. Il serait également plus pertinent de comparer des enseignants expérimentés par rapport à différents critères au lieu de comparer une enseignante débutante à une enseignante expérimentée car cela n'était pas notre objet de recherche, bien que cela puisse mettre en lumière certains gestes professionnels et postures à privilégier pour une dictée à l'adulte.

Ensuite, certaines modalités permettraient de favoriser la prise de parole et de développer les propositions des élèves. Par l'observation et l'analyse des enregistrements, j'ai pu évaluer les élèves et remarquer des progrès chez certains mais pas pour tous. Premièrement, bien que le compte rendu quotidien soit collectif pour proposer une trace écrite de la journée vécue par l'ensemble des élèves, il serait intéressant de proposer cette activité en petit groupe tournant chaque jour. Ainsi, les élèves participeraient davantage, pourraient aller au bout de leurs idées et seraient moins passifs. De plus, pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés à prendre la parole en grand groupe, il serait envisageable de proposer des dictées à l'adulte en relation duelle. Deuxièmement, l'exercice de dictée à l'adulte est plus compliqué et complexe qu'il n'y paraît avec des élèves de petite section. Pour favoriser la mémorisation et la chronologie des activités vécues dans la journée et éviter le « on a fait la sieste » comme première phrase proposée par les élèves, il serait pertinent de leur proposer des photographies prises durant la journée pour retracer et se remémorer les différents moments vécus. Troisièmement, je me suis demandé si les élèves n'étaient pas trop fatigués en fin de journée pour réaliser une activité demandant autant de concentration. C'est pourquoi, j'ai dernièrement proposé un compte rendu quotidien en fin de matinée afin d'apprécier les éventuelles différences. Ainsi, les élèves avaient davantage de facilité à se remémorer les activités réalisées durant la matinée mais ils semblaient par contre tout autant fatigués.

Enfin, le recueil des données dans ce mémoire de recherche fut fastidieux. Tout d'abord, il serait préférable d'utiliser un logiciel de transcription automatique facilitant la création de verbatims qui peut être compliquée et prend beaucoup de temps. De plus, le questionnaire à destination des enseignants était trop long. L'ayant élaboré en début de recherche, les questions n'étaient pas assez réfléchies et axées vers des points d'analyse concrets. Il aurait fallu proposer davantage de questions fermées, permettant une analyse quantitative précise et moins de questions ouvertes dont l'analyse est plus complexe.

IV.3. Les compétences professionnelles

En tant que professeur des écoles stagiaire, cette première année d'enseignement et de recherche m'a permis de développer certaines compétences professionnelles propres au métier.

Ce mémoire m'a permis d'observer, de prendre le temps d'analyser le comportement des élèves durant les enregistrements des dictées à l'adulte. Ainsi j'ai développé ma capacité à « connaître les élèves et les processus d'apprentissage ». De plus, en proposant un dispositif au sein d'une classe partagée avec une autre enseignante, j'ai développé ma compétence à « coopérer au sein d'une équipe » puisque nous avons échangé afin de mettre en place ce rituel de dictée à l'adulte. J'ai également pu discuter avec les enseignantes de l'école pour connaître leur vision et leur pratique de la dictée à l'adulte. La mise en place de ce rituel a également permis de « coopérer avec les parents d'élèves » qui étaient les destinataires de nos productions écrites. En analysant les différentes réponses du questionnaire et en échangeant avec les parents d'élèves, je me suis rendu compte de l'importance qu'ils portaient à connaître les activités vécues par leur enfant durant les journées scolaires. Ainsi, le compte rendu quotidien permet d'« œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents ». Enfin, la principale compétence professionnelle développée par ce mémoire est de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». En effet, ce dernier m'a permis de lire différents articles, ressources ministérielles et livres pédagogiques et ainsi de « compléter et actualiser mes connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques » afin de les mettre au service d'apprentissages pour les élèves. Le métier de professeur des écoles suppose des remises en question régulières par lesquelles nous cherchons toujours à « réfléchir sur notre pratique – seul ou entre pairs – et réinvestir les résultats de notre réflexion dans l'action ». Durant mes prochaines années d'enseignement, je saurai davantage comment m'informer et trouver des outils pour ma pratique.

Enfin, notre métier est ponctué de réussites et d'échecs sur lesquels nous devons nous appuyer pour améliorer notre pratique. Une des fiertés de ce travail de recherche fut la satisfaction des parents vis-à-vis de cette activité. En effet, cette dernière a permis de renforcer le lien entre les parents et les enseignants, entre la classe et la maison, et ainsi de participer à la mise en place d'un climat serein où les parents d'élèves m'ont fait confiance.

CONCLUSION

La question de recherche de ce mémoire était de déterminer comment un rituel de dictée à l'adulte permet à des élèves de petite section d'entrer dans l'écrit. Nous pouvons conclure que cette activité représentant un continuum entre oral et écrit permet aux élèves de cet âge une première acculturation douce de l'écrit, en observant, pratiquant et intégrant progressivement ses différentes fonctions. Ils découvrent qu'une production écrite permet de communiquer un message en s'adressant à un destinataire absent. Ils commencent à remarquer des spécificités de l'écrit telles que la ponctuation, les systèmes d'écriture ou la segmentation des mots. Les élèves pratiquent de l'oral pour produire de l'écrit, ils proposent des phrases syntaxiquement correctes pouvant être écrites. Cependant, la pratique de la dictée à l'adulte avec des élèves de petite section reste néanmoins complexe et ne permet pas d'appréhender l'intégralité des différences entre le langage oral et le langage écrit. Les élèves ne ralentissent pas encore leur débit de parole permettant de dicter correctement un énoncé. Ils proposent parfois des mots ou des groupes de mots ne permettant pas d'écrire une phrase complète. Ils rencontrent également des difficultés à se remémorer chronologiquement les différentes activités vécues dans la journée. Les professeurs des écoles, particulièrement les enseignants débutants, sont alors tentés de proposer eux-mêmes des énoncés et faussent ainsi la pertinence du dispositif.

L'efficacité du dispositif est relative aux mises en œuvre, aux conditions, aux gestes professionnels et à l'étayage de l'enseignant. En tant que scripteur et médiateur de l'échange, son rôle dans la démonstration des spécificités de l'écrit est très important. Les élèves travaillent et développent des compétences qui leur permettront en fin d'école maternelle de « savoir qu'on n'écrit pas comme parle ». Cette activité préparatoire à l'entrée dans l'écriture et la lecture permettra dans les années suivantes de développer la conscience phonologique puis le principe alphabétique.

Pour poursuivre cette réflexion, il pourrait être intéressant d'analyser et de comparer différentes formes de dictée à l'adulte telles que des légendes de dessins, des comptes rendus de sorties, des fiches techniques ou des écritures d'histoires. Nous pourrions apprécier les différents acquis, compétences ou difficultés liés.

Enfin, la pratique de la dictée à l'adulte est très répandue à l'école maternelle pour permettre à des élèves non-scripteurs de s'approprier une culture de l'écrit mais il serait intéressant de continuer cette analyse dans des classes de cycle 2 et de cycle 3. Dans ces niveaux, les objectifs d'apprentissages sont différents et permettraient certainement d'axer la pratique sur la planification, la structuration, les registres et la régulation d'un écrit.

BIBLIOGRAPHIE

Articles

Briquet-Duhazé, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. Recherche en éducation.

En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01902768/document> (consulté le 14/11/2012).

Garçon-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin, Ethnologie Française, n°1, p. 141-148.

DOI : <https://doi-org.ezpum.biu-montpellier.fr/10.3917/ethn.031.0141> (consulté le 11/11/2021).

Heurdier, J. (2009). Production d'écrit en dictée à l'adulte : conséquences des lectures et des relectures de l'adulte et du passage à l'écrit sur les structures syntaxiques orales de l'enfant. Caractères, 32, p.41-46.

En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01233947> (consulté le 09/04/2022).

Ouvrages

Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M-T. (2000). Comment l'enfant devient élève – les apprentissages à l'école maternelle. Retz.

Canut, E., Guillou, M. (2017). Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit GS, CP, CE1. Retz.

Dumas, C. (2009). Construire des rituels à la maternelle : PS, MS, GS. Retz.

Florin, A. (1999). Le développement du langage. Dunod.

Jolibert, J. (1994). Former des enfants producteurs de textes. Hachette.

Le Moal, C., Soler, V. (2016). De la dictée à l'adulte aux premiers écrits PS, MS, GS. Retz.

Lentin, L. (2016). Apprendre à penser, parler, lire, écrire acquisition du langage oral et écrit (Collection Pédagogies). Paris : ESF éditeur.

En ligne : <https://www-numeriquepremium-com.ezpum.biu-montpellier.fr/flexpaper/common/html.jsp> (consulté le 06/04/2022).

Textes institutionnels

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Programmes du cycle 1, Bulletin Officiel n°25 du 24/06/2021.

En ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ense1550_annexe_1413865.pdf (consulté le 04/11/2021).

IGEN (2011). Rapport de l'IGEN n°2011-108, « L'école maternelle ».

En ligne : https://www.gisti.org/IMG/pdf/2011-108-igen-igaenr_215545_1_.pdf (consulté le 09/04/2022).

Eduscol. (2016). « Les postures enseignantes ».

En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf (consulté le 13/11/2021).

Eduscol. (2016). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II – Lien oral-écrit – Texte de cadrage.

En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/3/Ress_c1_langage_oral_ecrit_cadrage_529183.pdf (consulté le 04/11/2021).

Eduscol. (2016). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.4 – Lien oral-écrit – Les dictées à l'adulte.

En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oral_ecrit_dictee-adulte_529191.pdf (consulté le 04/11/2021).

Eduscol. (2015). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie III.1 – L'écrit – Découvrir la fonction de l'écrit.

En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/0/Ress_c1_langage_ecrit_fonction_456400.pdf (consulté le 04/11/2021).

Eduscol. (2015). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie III.2 – L'écrit – Découvrir le principe alphabétique.

En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/13384/download> (consulté le 06/04/2022).

Sitographie

Académie de Créteil, « À quel public s'adresse la dictée à l'adulte ? ».

En ligne : http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/A_quel_public_s_adresse_la_dictee_a_l_adulte.pdf (consulté le 13/11/2021).

Académie de Créteil, « Conférence de Mme Viviane Bouysse : Le langage à l'école maternelle », Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, 26/05/2006.

En ligne : https://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/langage_ecole_maternelle_bouysse.pdf (consulté le 06/04/2022).

Académie de Dijon, « La dictée à l'adulte »

En ligne : <http://maternelles21.ac-dijon.fr/spip.php?article108#dictee> (consulté le 04/11/2021).

Académie de Montpellier, « Les rituels à l'école maternelle ».

En ligne : https://ressources.ac-montpellier.fr/sections/ia30/maternelle/ressources-pour-classe/domaines/documents/rituels/downloadFile/file/01.Les_rituels.pdf (consulté le 13/11/2021).

Académie d'Aix-Marseille, « Réflexion autour du langage ».

En ligne : <http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/references/articles/berthe01.html> (consulté le 13/11/2021).

Académie de Paris, « L'étayage ».

En ligne : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage (consulté le 13/11/2021).

Kassim Mohamed, S. (2017). « Chapitre 1 : Spécificité de l'oral et de l'écrit ».

En ligne : <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-1-specificites-de-l-oral-et-de-l-ecrit> (consulté le 06/04/2022).

ANNEXES

1.	LA FICHE DE PREPARATION DU COMPTE RENDU QUOTIDIEN.....	I
2.	LA TRACE ECRITE DES COMPTES RENDUS QUOTIDIENS FILMES	II
3.	PHOTOGRAPHIES DE QUELQUES COMPTES RENDUS QUOTIDIENS.....	III
4.	VERBATIM DE LA SEANCE DU 29/11/2021	IV
5.	VERBATIM DE LA SEANCE DU 04/01/2022	VI
6.	VERBATIM DE LA SEANCE DU 14/03/2022	X
7.	VERBATIM DE LA SEANCE DU 04/04/2022	XII
8.	TABLEAU DE DONNEES QUANTITATIVES DES VERBATIMS	XIV
9.	QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ENSEIGNANTS	XV
10.	LES 27 REPONSES AU QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ENSEIGNANTS	XVII
11.	QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PARENTS.....	XXI
12.	LES 21 REPONSES AU QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PARENTS	XXII

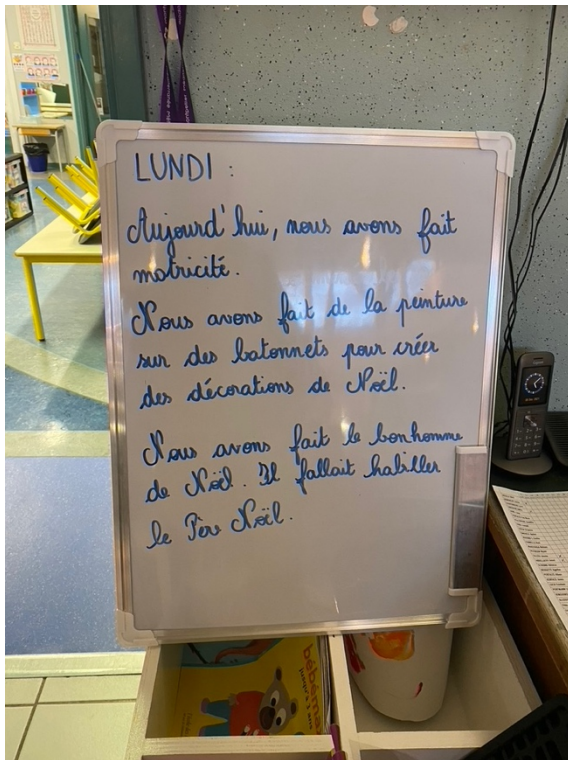
1. La fiche de préparation du compte rendu quotidien

Le compte rendu quotidien		PS - Période 2
Domaines :	1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions 5. Explorer le monde	
Compétences :	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. • S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis. • Reformuler son propos pour se faire mieux comprendre. • Manifester de la curiosité par rapport à la production de l'écrit. • Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte. • Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle. • Situer des événements vécus les uns par rapport aux autres et en les repérant dans la journée, la semaine, le mois ou une saison. • Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après...) dans des récits, descriptions ou explications. 	
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> • Se remémorer les activités du jour. • Faire un compte rendu, par dictée à l'adulte, pour l'information des parents. • Travailler l'articulation entre ce qui est dit et écrit. 	
Matériel :	Tableau blanc, feutre veleda et des objets de la journée.	
Modalité :	Regroupement collectif	
Déroulement		
Étape et durée	Rôle du professeur et consigne	Rôle des élèves
Étape 1 : 2' Rappel de ce qu'on a fait aujourd'hui	Nous allons écrire un compte rendu de notre journée pour que vos parents puissent savoir ce qu'on a fait aujourd'hui. Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ?	Se remémorer les événements et activités de la journée. Nommer les objets utilisés et utiliser des verbes d'action.
Étape 2 : 10' Dictée à l'adulte	Écrire la date. Aujourd'hui, ... Qu'est-ce qu'on a fait ce matin ? Est-ce que vous vous souvenez ? Écrire les propositions sous forme de tiret et les lire en même temps en pointant les mots. Nous avons ... Réguler les interactions, demander de ralentir pour écrire en même temps, relancer les élèves, aller plus loin ...	Verbaliser les actions. Énoncer des faits à l'oral de manière à ce qu'ils soient écrits. Repérer que l'écrit commence à gauche et fini à droite.
Étape 3 : 2' Lecture du message	Relire le texte. Proposer à des élèves de répéter ce que nous avons écrit. Placer le tableau à l'entrée de la classe.	Écouter le texte produit collectivement. Redire des phrases ou des mots écrits.

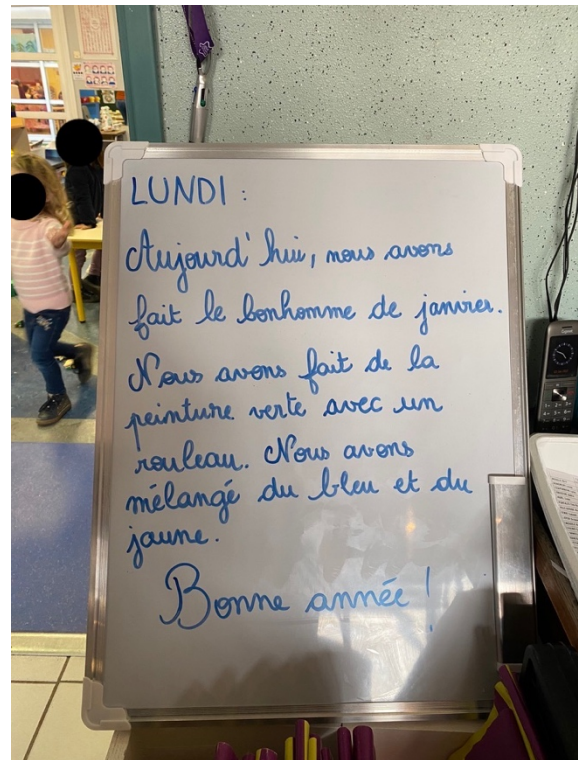
2. La trace écrite des comptes rendus quotidiens filmés

Numéro	Date	Compte rendu
1	29/11/2021	LUNDI : Aujourd'hui, nous avons couru. Nous avons commencé le sapin de Noël. Nous avons dessiné des bogues : c'est la maison des châtaignes.
2	03/01/2022	LUNDI : Aujourd'hui, nous avons fait le bonhomme de janvier. Nous avons fait de la peinture verte avec un rouleau. Nous avons mélangé du bleu et du jaune.
3	04/01/2022	MARDI : Nous sommes allés en motricité. Il fallait remettre le château comme le modèle. On a fait de la pâte à modeler pour faire la galette. On lit « La galette ».
4	10/01/2022	LUNDI : Aujourd'hui, nous avons lu « Va-t'en Grand Monstre Vert » et « La couleur des émotions ». Nous avons chanté la comptine « A, a, a, j'ai du chocolat ».
5	17/01/2022	LUNDI : Aujourd'hui, nous avons commencé l'histoire de Caméléon. Nous avons fait de la peinture violette avec un pinceau-mousse et une fourchette.
6	24/01/2022	LUNDI : Aujourd'hui, nous avons fait de la peinture bleue avec du sel et de l'encre. Nous avons tiré sur une corde pour grimper sur le toboggan.
7	31/01/2022	LUNDI : Nous avons fini le livre de Caméléon. Nous avons fait de la peinture avec des billes.
8	07/02/2022	LUNDI : Nous avons descendu la barre des pompiers et nous avons grimpé un mur d'escalade. Nous avons recollé les noms des émotions.
9	14/03/2022	LUNDI : On a dansé comme des animaux. On a fait de la peinture avec des rouleaux de papier toilette pour faire des ronds.
10	04/04/2022	LUNDI : Nous avons fait le bonhomme d'avril. Nous avons fait l'anniversaire de Louis. Nous avons peint une noix pour fabriquer un bateau comme monsieur Zougoulou.
11	11/04/2022	LUNDI : On a fait des formes : des ronds, des carrés et des triangles. On a fait du slalom et on a lancé des ballons sur le trampoline.

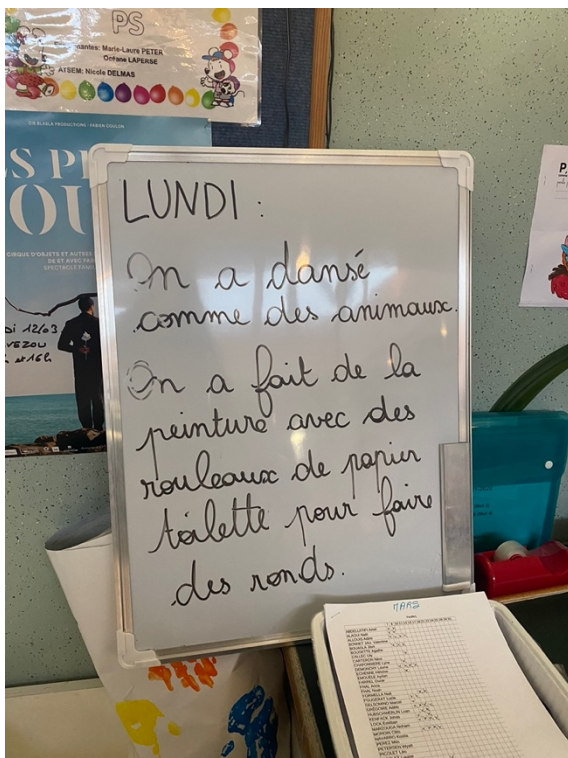
3. Photographies de quelques comptes rendus quotidiens



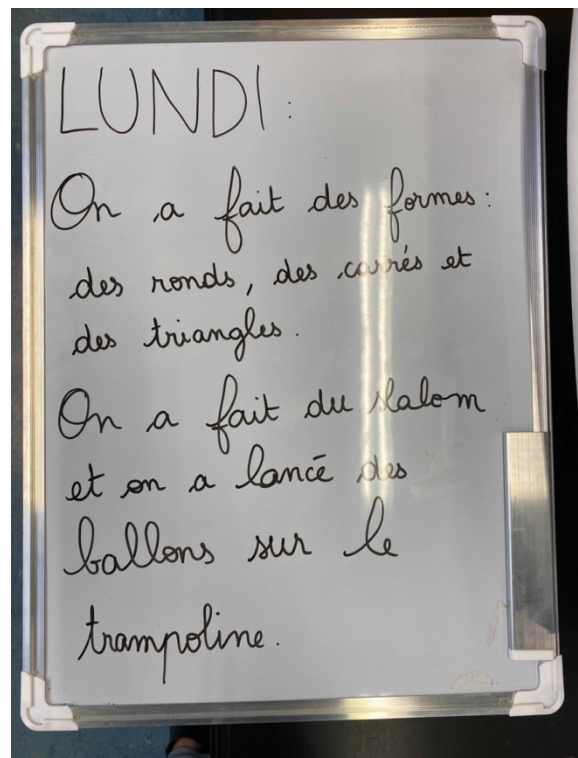
Photographie du compte rendu du 06/12/21



Photographie du compte rendu du 03/01/22



Photographie du compte rendu du 14/03/22



Photographie du compte rendu du 11/04/22

4. Verbatim de la séance du 29/11/2021

1	PE	alors + avant de vous lire une petite histoire + nous allons écrire pour les parents + ce que nous avons fait + aujourd'hui
2	E	***
3	PE	qui se souvient quel jour sommes-nous aujourd'hui ?
4	E	lundi {les élèves répondent en même temps}
5	PE	lundi + alors j'écris /// lun {l'enseignant écrit sur le tableau}
6	E	di
7	PE	di
8	E	si on écrit ***
9	PE	j'écris aujourd'hui {l'enseignant écrit sur le tableau} /// aujourd'hui ### {l'enseignant reprend des élèves} alors qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ?
10	E	je vois pas mais je vois pas
11	PE	qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ?
12	E	on est allés en salle motricité et on a couru
13	PE	on a couru + j'écris quoi ? + nous avons
14	E	Cou + ru dans la salle motricité
15	PE	{l'enseignant écrit sur le tableau} Thomas tu me déranges là
16	E	je vois pas
17	E	et on a fait un travail de Noël
18	PE	aujourd'hui nous avons + couru {l'enseignant relis}
19	E	oui
20	E	et aujourd'hui on a fait un sapin de Noël
21	PE	nous avons
22	E	on a fait un sapin de Noël
23	E	de Noël
24	PE	on l'a fini ou on a commencé ?
25	E	on a commencé
26	E	***
27	PE	/// {l'enseignant écrit sur le tableau} qu'est-ce qu'on a fait d'autre ?
28	E	on a fait dodo
29	PE	oui qu'est-ce qu'on a fait d'autre ?
30	E	on a fait ***
31	E	on on on on + on a fait des puzzles
32	PE	oui + qu'est-ce que vous avez dessiné là {l'enseignant montre des travaux} sur les feuilles ? + qu'on a vu ce matin
33	E	de la bogue
34	PE	on a fait des bogues + nous avons {l'enseignant écrit sur le tableau}
35	E	fait des bogues
36	PE	dessiné /// {l'enseignant écrit sur le tableau}
37	E	***
38	PE	c'est quoi les bogues ? pour que j'explique
39	E	c'est c'est + c'est des trucs piquants
40	PE	Jéhanne + Jéhanne + Jéhanne c'est quoi des bogues ?
41	E	c'est des ***
42	E	c'est la maison des châtaignes
43	PE	oui + j'écris ça ?
44	E	{fait oui de la tête}
45	E	oui
46	E	***

47	PE	/// {l'enseignant écrit sur le tableau puis ferme le feutre} je vais le mettre devant la classe
48	E	non non
49	E	oui
50	PE	est-ce que je vous le relis d'abord ?
51	E	non
52	E	oui
53	PE	lundi + aujourd'hui nous avons couru + nous avons commencé le sapin de Noël + nous avons dessiné des bogues + c'est la maison + des châtaignes {l'enseignant relis}
54	E	c'est la maison des châtaignes

5. Verbatim de la séance du 04/01/2022

1	E	c'est l'heure des papas et des mamans
2	PE	c'est bientôt l'heure des papas et des mamans /// alors + qu'est-ce qu'on fait justement avant l'heure + avant que ce soit l'heure des papas et des mamans ?
3	E	on va écrire
4	PE	on va + Jéhanne + qu'est-ce que tu viens de dire ?
5	E	on va écrire
6	PE	on va écrire + mais on va écrire quoi ? + pourquoi on écrit sur le tableau ?
7	E	bah pour voir on a fait quoi à l'école
8	PE	pour voir ce qu'on a fait à l'école
9	E	tout ce qu'on a fait à l'école
10	PE	mais vous vous savez ce que vous avez fait à l'école
11	E	ben oui
12	PE	pourquoi on l'écrit sur le tableau ?
13	E	ben parce que {les élèves parlent en même temps} pour les papas et les mamans
14	PE	Alban Alban + pourquoi ?
15	E	ben parce que pour les mamans et les papas et les mamies et les papis
16	PE	pour savoir + oui + pour que papa maman et les papis et les mamies savent ce que vous avez fait + alors + qu'est-ce qu'on va pouvoir raconter ?
17	E	on est mardi
18	PE	on est mardi déjà + mardi {l'enseignant écrit sur le tableau}
19	E	et après c'est vendredi
20	PE	mar + di {l'enseignant décompose en écrivant sur le tableau}
21	E	le loup + le loup qu'on a vu là c'est un méchant loup
22	PE	on essaye de commencer par ce qu'on a fait ce matin
23	E	on a lu le loup
24	PE	on n'a pas lu le loup ce matin + qu'est-ce qu'on a commencé ce matin ? où on est allés ?
25	E	à la cantine
26	E	dans la salle de motricité
27	PE	on n'est pas allés à la cantine
28	E	on on est allés dehors
29	PE	avant d'aller dehors + bah
30	E	à la motricité
31	PE	ah + allez + qu'est-ce que je mets alors ? mardi + nous sommes allés {l'enseignant écrit sur le tableau}
32	E	nous avons
33	E	***
34	E	c'est long
35	PE	c'est long ce que j'écris ?
36	E	oui
37	PE	ah oui ?
38	E	là regarde jusque là {une élève montre le texte écrit}
39	PE	en mo + tri + ci + té {l'enseignant décompose en écrivant sur le tableau}
40	E	en mo + tri + ci + té
41	PE	et puis ? on a fait que ça aujourd'hui ?
42	E	non non
43	E	on a fait
44	PE	le groupe qui était avec Nicole qu'est-ce que vous avez fait ?
45	E	de la peinture
46	PE	de la peinture ?

47	E	mais non
48	PE	c'était pas aujourd'hui
49	E	mais non + c'était hier soir
50	PE	c'était une autre fois qu'est-ce que vous avez fait avec Nicole ?
51	E	de la peinture
52	PE	Charlotte qu'est-ce que tu as fait avec Nicole ? tu t'en rappelles ? Tyméo qu'est-ce que tu as fait avec Nicole ?
53	E	Ben les gommettes
54	PE	Suzanne tu as fait tu étais avec Nicole toi aussi {l'ATSEM acquiesce}
55	E	les gommettes
56	PE	chut + écoutez ce que dit Suzanne
57	E	la bogue
58	E	en fait il fallait remettre + ce qui était écrit + ce qui était mis sur le modèle
59	PE	il fallait remettre ce qui était mis sur le modèle ? + mais c'était un modèle de quoi ?
60	E	de château
61	E	mais je vois pas
62	PE	alors + il + fallait {l'enseignant écrit sur le tableau} ### {l'enseignant reprend un élève}
63	E	c'est long à écrire
64	PE	c'est long à écrire oui + il fallait + remettre {l'enseignant écrit sur le tableau}
65	E	comme lui tout en haut {l'élève montre le tableau}
66	PE	oui + il fallait remettre + quoi ? Suzanne
67	E	le château
68	PE	oui + le châ + teau {l'enseignant écrit sur le tableau}
69	E	pourquoi le château ?
70	E	*** {les élèves parlent en même temps} aussi la galette
71	PE	attendez j'en suis au château + comme /// le + modèle {l'enseignant écrit sur le tableau}
72	E	le modèle
73	E	et après la galette
74	PE	et qu'est-ce que t'as fait à la galette ?
75	E	après la galette
76	PE	après la galette ? /// et c'était quoi la galette ? si j'écris la galette est-ce que papa et maman vont comprendre ?
77	E	non
78	PE	il faut expliquer
79	E	on a fait + avec la galette on a fait avec la pâte à modeler
80	PE	on a fait
81	E	de la pâte à modeler
82	PE	de la pâte à modeler {l'enseignant écrit sur le tableau}
83	E	avec ***
84	PE	non + tu dis n'importe quoi là
85	E	*** {les élèves parlent en même temps}
86	PE	on dit juste qu'on a fait de la pâte à modeler ? + c'était quoi ? qu'est-ce que vous deviez faire avec la pâte à modeler ?
87	E	la galette
88	PE	#### {l'enseignant reprend des élèves} il fallait faire quoi avec la pâte à modeler ?
89	E	il fallait faire de la galette
90	PE	la galette {l'enseignant écrit sur le tableau} pour faire de la
91	E	*** {les élèves parlent en même temps}
92	PE	bon ben voilà + pour la galette /// on a fait que ça ? restez assis
93	E	oui

94	PE	est-ce que vous vous rappelez du titre du livre là {l'enseignant montre le livre} que je vous ai raconté ?
95	E	la galette
96	PE	est-ce qu'on marque à papa et maman le livre qu'on a lu ?
97	E	oui
98	PE	comment il s'appelle ? {l'enseignant montre le livre}
99	E	la galette {les élèves répondent en même temps}
100	PE	oui + alors qu'est-ce que j'écris pour dire ce que c'était la galette ?
101	E	le loup
102	E	le livre
103	PE	si j'écris la galette
104	E	oui
105	PE	papa et maman ils vont comprendre si j'écris la galette ?
106	E	non {les élèves répondent en même temps}
107	E	***
108	PE	alors + Adèle elle dit il faut écrire + le livre de la galette /// pour que papa et maman comprennent encore mieux qu'est-ce qu'il faudrait que je mette ?
109	E	il faut mettre un point
110	PE	il faut mettre un point ? mais où ?
111	E	là {l'élève montre sur le tableau}
112	PE	là ? {l'enseignant montre sur le tableau}
113	E	oui
114	PE	mais pourquoi ? à quoi il sert ce point là ?
115	E	parce que regarde t'as mis un point là {l'élève montre le début du texte}
116	PE	alors c'est pas le même point + ça c'est le point + pour terminer la phrase {l'enseignant montre le point} + et ça c'est le point parce que c'est sur le i {l'enseignant montre le point sur le i} + c'est pas le même
117	E	c'est c'est
118	PE	alors + qu'est-ce que je vais pouvoir dire à papa et maman + par rapport + à + ça ? {l'enseignant montre le livre}
119	E	la galette {les élèves répondent en même temps}
120	PE	la galette + mais + euh Maeva si j'écris la galette est-ce que tu crois que papa et maman ils vont comprendre ?
121	E	oui
122	PE	oui ?
123	E	non
124	PE	peut-être qu'ils vont dire vous avez mangé la galette ?
125	E	non
126	PE	non
127	E	on a pas fait la galette
128	PE	on a pas fait la galette + donc qu'est-ce que c'est ça ? {l'enseignant montre le livre}
129	E	le livre
130	PE	le livre + alors qu'est-ce qu'on fait avec les livres ? ### {l'enseignant reprend un élève}
131	E	on les lit
132	PE	on lit + allez Lily qu'est-ce que j'écris ?
133	E	*** {les élèves parlent en même temps}
134	PE	on
135	E	lit
136	PE	on lit /// {l'enseignant écrit sur le tableau} on lit la galette
137	E	*** {les élèves parlent en même temps}
138	PE	voilà + est-ce que c'est bon ?

139	E	oui
140	PE	ok {l'enseignant ferme le feutre} /// tiens Adèle + tu vas aller le mettre là-bas le tableau

6. Verbatim de la séance du 14/03/2022

1	PE	alors + qu'est-ce qu'on va faire ?
2	E	*** {les élèves parlent en même temps}
3	PE	on va + j'ai pas entendu
4	E	écrire {les élèves répondent en même temps}
5	PE	écrire + qu'est-ce qu'on va écrire ?
6	E	lundi
7	PE	on écrit lundi oui /// {l'enseignant écrit sur le tableau} et ensuite ? on écrit quoi ? ### {l'enseignant reprend des élèves} qu'est-ce qu'on va faire ?
8	E	on va écrire
9	PE	on va écrire quoi ?
10	E	ce qu'on a fait
11	PE	ah + c'est qui qui a dit ça ?
12	E	moi
13	PE	Mathilde qu'est-ce qu'on va écrire ? ### {l'enseignant reprend des élèves} Mathilde répète ce que tu viens de dire s'il te plaît
14	E	on va on va écrire ce qu'on a fait
15	PE	on va écrire ce qu'on a fait aujourd'hui + pour qui on va l'écrire ?
16	E	pour les papas et les mamans
17	PE	pour les papas et les mamans
18	E	et aussi les papis et les mamies
19	PE	les papis les mamies pour tout le monde + alors + qu'est-ce que nous avons fait aujourd'hui ?
20	E	Océane Océane Océane ***
21	E	on est allés dans la cour
22	E	et aussi les grands-mères
23	E	on est pas allés dans la cour
24	PE	si ce matin on est allés dans la cour + est-ce qu'on est allés dans la salle de motricité aujourd'hui ?
25	E	non {les élèves répondent en même temps}
26	PE	qu'est-ce qu'on a fait à la place ?
27	E	euh + on a joué
28	PE	on a joué à quoi ?
29	E	je sais plus
30	PE	dans le dortoir on a fait quoi ce matin ?
31	E	on a dansé
32	PE	on a dansé comme /// {l'enseignant écrit sur le tableau}
33	E	des animaux {les élèves répondent en même temps}
34	E	et Océane Océane Océane
35	PE	on a dansé
36	E	comme des animaux
37	PE	comme {l'enseignant écrit sur le tableau}
38	E	des animaux
39	E	Océane Océane ***
40	E	Océane elle écrit
41	PE	je suis en train d'écrire je peux pas tout écouter en même temps + oui {l'enseignant regarde l'élève}
42	E	est-ce que t'écris en attaché ?
43	PE	j'écris en attaché + tu as tout à fait raison Alban
44	E	et Orlane elle sait écrire en attaché
45	PE	bientôt vous saurez écrire comme ça quand vous serez ***

46	E	non
47	PE	si + qu'est-ce qu'on a fait ensuite ? avec Nicole vous avez fait quoi ?
48	E	les tiroirs autonomes
49	PE	oui mais ensuite ? + vous avez pas fait de la
50	E	peinture
51	PE	qui a fait de la peinture avec Nicole ?
52	E	moi {les élèves répondent en même temps}
53	PE	ah + alors + on a dansé comme des animaux {l'enseignant relis le texte déjà écrit et commence à écrire}
54	E	*** {les élèves parlent en même temps}
55	PE	avec quoi vous avez fait la peinture ?
56	E	avec des bouchons papier
57	PE	des bouchons ?
58	E	avec du papier toilette
59	E	des rouleaux
60	PE	avec des rouleaux de papier toilette + donc + on a fait de la peinture + avec des {l'enseignant écrit sur le tableau}
61	E	rouleaux de papier toilette {les élèves répondent en même temps}
62	E	*** {les élèves parlent en même temps}
63	E	arrête Tyméo
64	E	arrêtez
65	PE	et alors les rouleaux de papier toilette ça faisait une forme + ça faisait quelle forme ?
66	E	des ronds {les élèves répondent en même temps}
67	PE	alors j'écris on a fait de la peinture avec des rouleaux de papier toilette {l'enseignant relis le texte écrit}
68	E	en rond
69	PE	en rond ? + pour faire des ronds c'est peut-être mieux
70	E	oui
71	PE	pour /// {l'enseignant écrit sur le tableau}
72	E	*** {les élèves parlent en même temps}
73	PE	#### {l'enseignant reprend les élèves par une comptine} alors je vais vous relire et ensuite on va décider qui va l'afficher devant + lundi + on a dansé comme des {l'enseignante pointe chaque mot pendant la relecture}
74	E	animaux {les élèves parlent en même temps}
75	PE	animaux + on a fait de la
76	E	peinture
77	PE	peinture avec des
78	E	rouleaux
79	E	rouleaux de papier toilette
80	PE	rouleaux de papier toilette + pour faire des {l'enseignante pointe chaque mot pendant la relecture}
81	E	ronds
82	PE	ronds + ok très bien + et ben Louis et Alban vous allez l'afficher tous les deux parce que vous avez bien travaillé pour cette + écriture
83	E	faut pas effacer
84	PE	et il faut surtout pas effacer + ah non

7. Verbatim de la séance du 04/04/2022

1	PE	alors + avant de vous lire l'histoire du petit indien + qu'est-ce qu'on va faire ?
2	E	on va écrire {les élèves répondent en même temps}
3	E	pour les papas et les mamans
4	E	et les mamies
5	PE	on va écrire quoi ?
6	E	qu'est-ce qu'on a fait à l'école
7	PE	ce qu'on a fait à l'école + alors on commence par quoi ?
8	E	le jour
9	PE	par le jour + alors on est quel jour ?
10	E	lundi
11	PE	lundi {l'enseignant écrit sur le tableau}
12	E	mais quoi tu fais Océane ?
13	PE	alors qu'est-ce qu'on a fait ? nous {l'enseignant écrit sur le tableau}
14	E	avons + fait + la sieste
15	E	on a fait la sieste
16	PE	oui mais je veux les activités
17	E	on a fait la sieste
18	PE	ce matin + avec moi
19	E	on a fait la sieste
20	E	mais non
21	PE	ce matin on a fait le bonhomme
22	E	la sieste
23	E	d'avril
24	PE	d'avril + il avait quoi le bonhomme d'avril ? il était fait avec des
25	E	gommettes
26	E	des papiers papiers
27	E	des gommettes des gommettes
28	PE	et ensuite il fallait mettre sa main dans quoi ?
29	E	un sac
30	PE	dans un sac + pour retrouver quoi ?
31	E	le rond
32	PE	pour retrouver des formes
33	E	des formes
34	PE	alors qu'est-ce que je pourrais écrire ?
35	E	sais pas
36	E	ah si
37	E	il faut écrire + hum + il faut aussi écrire qu'on a peint des noix
38	PE	ah ça on pourra le dire à la fin d'abord il faut dire ce qu'on a fait ce matin
39	E	euh
40	E	et à la fin il faut écrire la sieste
41	PE	non il faut pas écrire la sieste
42	E	sais pas
43	PE	bon alors nous avons + fait + le + bon {l'enseignant décompose en écrivant sur le tableau}
44	E	homme
45	PE	homme
46	E	on a fait l'anniversaire aussi
47	E	on a fait l'anniversaire + de Louis
48	PE	nous avons {l'enseignant écrit sur le tableau}

49	E	de Jéhanne
50	E	non + de Louis
51	PE	on va le dire ça + nous avons quoi vous m'avez dit ?
52	E	fait + l'anniversaire de + Louis {les élèves répondent en même temps}
53	E	de Louis {les élèves répètent en même temps}
54	PE	l'a + nni + ver + saire {l'enseignant décompose en écrivant sur le tableau} de Louis + et ensuite ? vous m'avez dit + nous avons + qu'est-ce qu'on vient de faire ? qu'est-ce qu'on vient de faire là ? nous avons
55	E	nous avons fait
56	E	des grimaces
57	PE	tu m'as dit quoi tout à l'heure ? {l'enseignant s'adresse à un élève}
58	E	peinture
59	PE	oui + nous avons
60	E	des grimaces
61	PE	qu'est-ce qu'on a fait ?
62	E	peint une noix
63	PE	alors nous avons /// {l'enseignant écrit sur le tableau} nous avons peint + une
64	E	une noix
65	E	*** {les élèves parlent en même temps}
66	PE	une noix + et c'est pour faire quoi la noix ? #### {l'enseignant reprend les élèves}
67	E	pour la peindre
68	PE	pourquoi on l'a peinte ? qu'est-ce qu'on va faire avec la noix ?
69	E	un bateau
70	E	on va faire très joli
71	PE	donc nous avons peint une noix {l'enseignant relit le texte écrit) pour + fabriquer
72	E	un bateau {les élèves répondent en même temps}
73	PE	un + on a dit que c'était quoi comme bateau ?
74	E	voile
75	E	le bateau de Zougoulou
76	PE	un + bateau {l'enseignant écrit sur le tableau}
77	E	de Zougoulou {les élèves répondent en même temps}
78	PE	j'écris comme monsieur Zougoulou ?
79	E	non
80	E	oui
81	E	Zougoulou
82	PE	comme + monsieur {l'enseignant écrit sur le tableau}
83	E	Zougoulou
84	PE	Zou + glou + glou {l'enseignant décompose en écrivant sur le tableau} + on a écrit beaucoup de choses aujourd'hui
85	E	non
86	PE	{l'enseignant ferme le feutre} allez je vous le relis + lundi + nous avons fait + le bonhomme + d'avril + nous avons fait l'anniversaire de {l'enseignant pointe chaque mot pendant la relecture}
87	E	de Louis {les élèves parlent en même temps}
88	PE	de Louis + nous avons + peint + une noix + pour fabriquer un bateau + comme + monsieur
89	E	Zougoulou {les élèves parlent en même temps}
90	PE	alors qui est-ce qui est très sage ? Tony + Tony tu vas afficher le tableau et + Maeva elle peut t'aider

8. Tableau de données quantitatives des verbatims

	29/11/21	04/01/22	14/03/22	04/04/22	Total
Durée des enregistrements	4 min18 sec	8 min 47 sec	5 min 33 sec	5 min 25 sec	24 min 3 sec
Durée des enregistrements (en secondes)	258	527	333	325	1443
Nombre de tours de parole	54	140	84	90	368
Nombre de tours de parole de l'enseignant	22	65	37	36	160
Pourcentages des prises de parole de l'enseignant	40,74 %	46,43 %	44,05 %	40,00 %	43,48 %
Nombre de tours de parole des élèves	32	75	47	54	208
Pourcentages des prises de parole des élèves	59,26 %	53,57 %	55,95 %	60,00 %	56,52 %
Nombre de questions posées par l'enseignant	12	47	22	21	102
Pourcentages de questions posées par l'enseignant par rapport à ses prises de parole	54,55 %	72,31 %	59,46 %	58,33 %	63,75 %
Pourcentages de questions posées par l'enseignant par rapport aux prises de parole totales	22,22 %	33,57 %	26,19%	23,33%	27,72%
Nombre de prises de parole des élèves contenant un seul mot	6	14	13	12	45
Pourcentages des prises de parole des élèves contenant un seul mot par rapport à leurs prises de parole	18,75 %	18,67 %	27,66 %	22,22 %	21,63 %
Phrases syntaxiquement correctes proposées par les élèves	9	14	9	8	40
Pourcentages des phrases syntaxiquement correctes proposées par les élèves par rapport à leurs prises de parole	28,13 %	18,67 %	19,15 %	14,81 %	19,23 %
Nombre total de mots	283	931	500	490	2204
Nombre de mots prononcés par l'enseignant	178	671	365	325	1539
Pourcentage de mots prononcés par l'enseignant	62,90 %	72,07 %	73,00 %	66,33 %	69,83 %
Nombre de mots prononcés par les élèves	105	260	135	165	665
Pourcentage de mots prononcés par les élèves	37,10 %	27,93 %	27,00 %	33,67 %	30,17 %

9. Questionnaire à destination des enseignants

Actuellement en Master 2 MEEF, je réalise un mémoire sur « le rituel de dictée à l'adulte ». Je réalise un questionnaire à destination des enseignants des écoles maternelles afin de recueillir des représentations et des avis sur cette pratique.

Quel niveau de classe avez-vous ?

- PS
- MS
- GS
- TPS-PS
- PS-MS
- PS-GS
- MS-GS
- PS-MS-GS

Partie 1 : La dictée à l'adulte

Quelle est votre définition de la dictée à l'adulte ?

...

Pratiquez-vous la dictée à l'adulte avec vos élèves ?

- Oui
- Non

Pourquoi utilisez-vous ou pas cette démarche ?

...

Si oui, à quelle fréquence ?

- Une fois par jour.
- Plusieurs fois par semaine.
- Une fois par semaine.
- Moins d'une fois par semaine.

Quelle modalité d'organisation vous semble le plus adaptée à la production d'une dictée à l'adulte ?

- Classe entière
- Groupe hétérogène de 4-6 élèves
- Groupe homogène de 4-6 élèves
- Relation duelle élève-enseignant

Pourquoi ?

...

Selon vous, quelles compétences les dictées à l'adulte développent-elle davantage ?

- Les compétences orales
- Les compétences écrites

Partie 2 : Le compte rendu quotidien

Pratiquez-vous le compte rendu quotidien pour faire un bilan de la journée et éventuellement informer les parents ?

- Oui
- Non

Si oui, à quelle fréquence ?

- Une fois par jour.
- Plusieurs fois par semaine.
- Une fois par semaine.
- Moins d'une fois par semaine.

Selon vous, quels sont les principaux objectifs d'un compte rendu quotidien ? (3 réponses max.)

- Se remémorer les activités de la journée
- Développer les compétences discursives : raconter, reformuler, expliquer, décrire, justifier...
- Formuler des phrases syntaxiquement correctes et précises
- Travailler l'articulation entre ce qui est dit et écrit
- Découvrir le fonctionnement de l'écrit
- Comprendre qu'on n'écrit pas comme on parle
- Créer un lien avec les parents d'élèves
- Autres : à préciser

Selon vous, à partir de quel niveau le compte rendu quotidien peut-il être pratiqué ?

- TPS
- PS
- MS
- GS

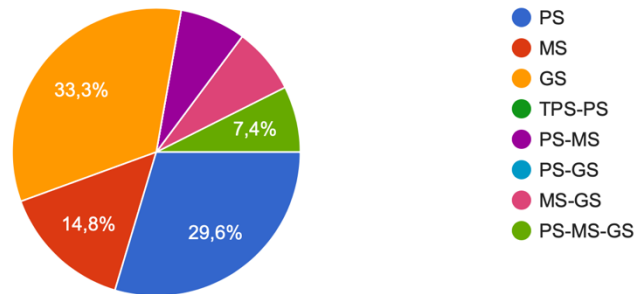
Pensez-vous que la pratique du compte rendu quotidien est pertinente avec des élèves de petite section ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

10. Les 27 réponses au questionnaire à destination des enseignants

Les réponses ouvertes n'ont pas été corrigées.

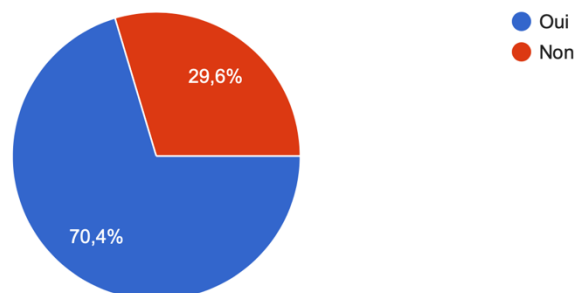
Quel niveau de classe avez-vous ?



Quelle est votre définition de la dictée à l'adulte ?

- Lorsqu'un élève va dicter des paroles à l'enseignant, qui va les écrire ensuite (en fonction d'un dessin, d'une photographie, ou de la création d'un récit, etc)
- Écrire les paroles orales des élèves pour garder une trace
- L'adulte prend en notes les mots de l'enfant
- L'élève se sert d'un adulte pour écrire ce qu'il ne peut pas coder tout seul. Il produit donc une trace écrite d'un discours oralisé par un adulte.
- C'est un moyen de travailler la mise en texte en utilisant le langage oral. L'enseignant rédige ce que les élèves dictent. On découvre que la formation de phrase est différente à l'écrit et à l'oral.
- Production orale des élèves destinée à être écrite par l'enseignant tout en respectant les règles de l'écrit.
- L'enfant parle et l'adulte retranscrit son discours
- C'est le fait d'écrire un texte à la place de l'enfant quand il ne peut pas encore graphier seul. L'enseignant accompagne le passage de l'oral à l'écrit.
- Retranscrire une information ou un texte que l'enfant n'est pas encore capable d'écrire seul afin de le communiquer aux adultes
- Un enfant dit une phrase que l'enseignant écrit au tableau
- C'est un moyen de faire entrer l'enfant dans l'écrit. Donner un sens à l'écrit. C'est aussi un moyen pour qu'il se rende compte qu'on n'écrit pas comme on parle. Donc les fonctions différentes de l'écrit et de l'oral.
- Produire un texte quand on ne peut pas l'écrire seul.
- L'enfant verbalise une action que l'adulte rédige
- Noter avec exactitude ce que l'enfant nous dit / décrit après lui avoir demandé de nous raconter quelque chose, de nous décrire son dessin...
- Écrire ce que dit l'enfant en lui montrant ce qu'on écrit, traduction de l'oral en écrit
- L'élève dicte une histoire, une description.. une phrase à l'adulte qui note mot pour mot ce qui est dit par l'enfant.
- Retranscrire les mots des enfants
- Les élèves doivent faire un énoncé oral sur un sujet précis et l'enseignant le transcrit à l'écrit
- Il s'agit d'une mise en mots des idées des élèves retranscrite à l'écrit par l'enseignant.
- Moyen de faire produire à l'enfant un texte
- Faire une transcription écrite de ce que l'on veut communiquer.
- Production d'écrit individuelle ou collective des élèves avec l'aide de l'adulte
- Propos de l'enfant relevé par l'adulte, ou bien de groupes d'enfants
- L'enseignant écrit ce que dit l'élève.
- Mettre sous forme écrite ce que me dictent les enfants
- Noter la phrase donnée par l'élève sans la corriger.
- Un moyen de faire prendre conscience aux élèves que l'écrit permet de laisser une trace et que on écrit pas comme on parle.

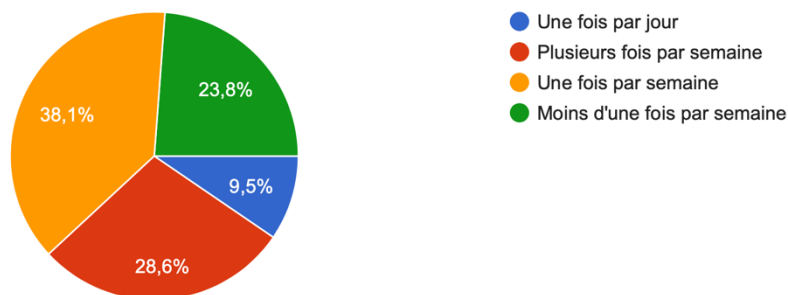
Pratiquez-vous la dictée à l'adulte avec vos élèves ?



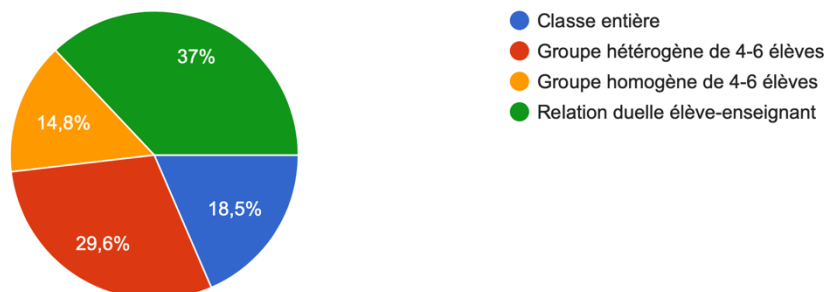
Pourquoi utilisez-vous ou pas cette démarche ?

- Afin de commencer à familiariser les élèves avec la langue écrite, ils vont voir la correspondance entre l'oral et l'écrit par sa retranscription, ils vont aussi voir les particularités de la langue écrite
- Faire prendre conscience du caractère permanent de l'écrit, pour relater des informations et s'en souvenir
- Cela permet à l'enfant de voir le lien entre l'oral et l'écrit
- Démarche super intéressante avant l'entrée dans l'écriture. Cela montre à l'enfant que ses paroles peuvent être retranscrites à l'écrit, et permet de constater certaines régularités de la langue : mots connus, forme des mots, nombre de mots dans une phrase, ponctuation... étape super importante avant d'accéder à l'encodage.
- Manque de temps
- Chronophage difficile à mettre en place actuellement avec les élèves dans les activités en cours
- L'occasion ne s'est pas encore présentée
- J'utiliserai cette démarche en période 3.
- Cette démarche permet de montrer que l'écrit est codifié. On n'écrit pas comme on parle. Importance de montrer la ponctuation.
- Parce que ça rend les autres enfants passifs car ils ne participent pas activement
- Pour permettre à l'enfant de prendre conscience du rôle de l'écrit et cela permet aussi de faire travailler le langage d'évocation
- Pour développer des compétences orales et écrites
- Afin de garder des traces
- Mettre des mots sur leurs dessins
- Je l'utilise afin de montrer l'importance de l'écrit et de mettre en avant le fait que l'écrit traduit l'oral
- De temps en temps mais cela prend bcp de temps.
- Pour faire verbaliser les élèves
- Pour rendre compte de l'essentiel d'une activité, travailler la chronologie, la syntaxe, les mots outils, libérer la parole et impliquer davantage les élèves dans les projets
- Cela permet d'aborder la différence entre l'écrit et l'oral, la cohérence des idées, la syntaxe...
- Permet à l'élève de s'exprimer clairement sur une phrase courte.
- Pour retranscrire la pensée d'un élève.
- Lors des compte rendu de sorties, pour des résumés d'album ou de documentaires lus en classe, des résumés de film...
- Observation de l'évolution du lexique et de la syntaxe
- Je compte en faire, pour le moment je n'ai pas trouvé l'opportunité.
- Pour faire le compte rendu de la journée ou d'une séance sur le blog de la classe (en faire part aux parents)
- Je n'ai pas eu d'occasion de l'utiliser
- Aucune idée de comment la mettre en place pour l'instant. Trop tôt pour les PS

Si oui, à quelle fréquence ?



Quelle modalité d'organisation vous semble la plus adaptée à la production d'une dictée à l'adulte ?

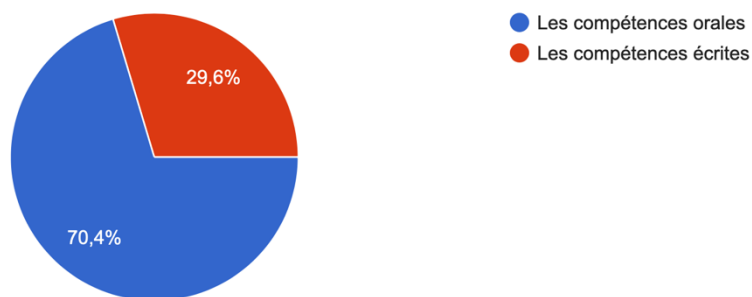


Pourquoi ?

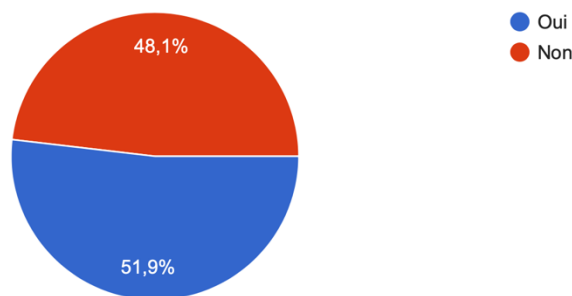
- Cela va permettre à chaque élève de s'exprimer et de comprendre que ce qu'il dit peut être écrit et laisser une trace
- Aides entre élèves pour développer le langage et plus de temps accordé à chaque élève
- Cela permet à l'enfant de parler avec aisance et confiance. Il peut être plus difficile de s'exprimer en groupe pour les enfants plus timides par exemple.

- Dans l'idéal, la relation duelle est évidemment à privilégier pour retranscrire les dires d'un seul enfant. Mais le groupe classe ou le petit groupe d'élèves est aussi très intéressant pour constater ce que disent les autres, remarquer les similitudes avec les discours des autres, les productions écrites des autres sur un même thème peuvent être très différentes et les confronter est source de discussions intéressantes.
- Échange plus riche, il faut que ce soit un travail collectif.
- Que chacun participe et que la production se co construise avec plusieurs élèves
- Plus simple
- Petit groupe homogène pour être davantage disponible auprès de chaque enfant et pour favoriser une participation active de chacun. Meilleure interaction enseignant - élèves. Plus facile de travailler avec es élèves de mêmes niveaux.
- En collectif pour laisse la trace de la journée. Mais en individuel pour expliquer ce que l'enfant a voulu dessiner
- L'enfant est plus impliqué dans ce qu'il écrit
- Toutes les réponses conviennent. Cela dépend de l'objectif.
- L'élève voit l'enseignant écrire et doit s'adapter à son rythme d'écriture. Il apprend à segmenter. L'enseignant peut relire régulièrement et l'élève fait des retours sur son récit.
- Afin que l'ensemble des élèves puissent contribuer à la trace écrite
- Cela dépend de la visée. Classe entière pour raconter un évènement, garder une trace d'une expérience. Relation duelle quand l'élève décrit son oeuvre / son travail.
- Pour prendre le temps avec chaque enfant (cela me semble le plus adaptée mais quasi impossible selon l'effectif de la classe)
- Groupe homogène peut-être efficace aussi mais relation duelle, chacun dit réellement ce qu'il souhaite. Permet de travailler l'oral et l'écrit car l'élève observe ce qui est fait par l'adulte et donc associe le mot dit au mot écrit.
- Pour faire participer tous le monde
- Pour que chacun parle et pour s'enrichir du savoir de ses pairs
- Ce sont toujours les mêmes qui prennent la parole. Mais la différence de production verbale se fera par conséquent ressentir.
- Diversité de réponses, diversité de vocabulaire, petit groupe pour que tous en ait le bénéfice
- Pour que chacun puisse parler.
- Il y a une émulation dans les propositions et les corrections. C'est plus riche en grand groupe. Mais lorsqu'il s'agit de légènder par exemple un dessin, c'est l'enfant qui a produit qui dicte.
- Plusieurs dispositifs relations duelles ou petits groupes ou classe entière
- Certains élèves ne savent pas quoi dire ni comment s'exprimer ou bien ont des difficultés à former les mots. Mais le faire en classe entière permet de montrer à ces enfants que l'oral peut être retranscrit à l'écrit. Il faut en réalité varier, tout d'abord classe entière puis groupe puis relation duelle lorsque l'enfant sais bien s'exprimer.
- Pour laisser la chance à chacun de s'exprimer, ne pas toujours laisser parler les mêmes.
- Pour mettre à chacun d'aider avec leurs compétences
- Pour permettre à chaque élèves de s'exprimer et de laisser sa trace à l'écrit.

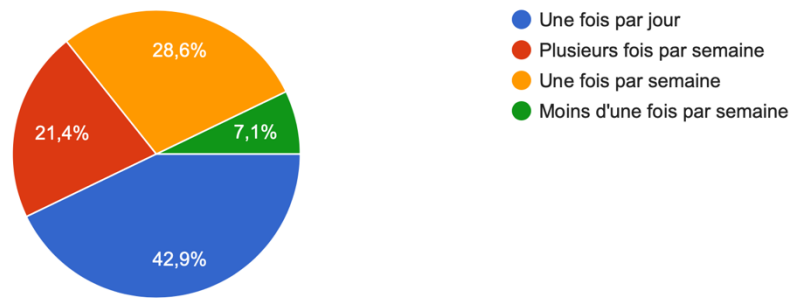
Selon vous, quelles compétences les dictées à l'adulte développent-elles davantage ?



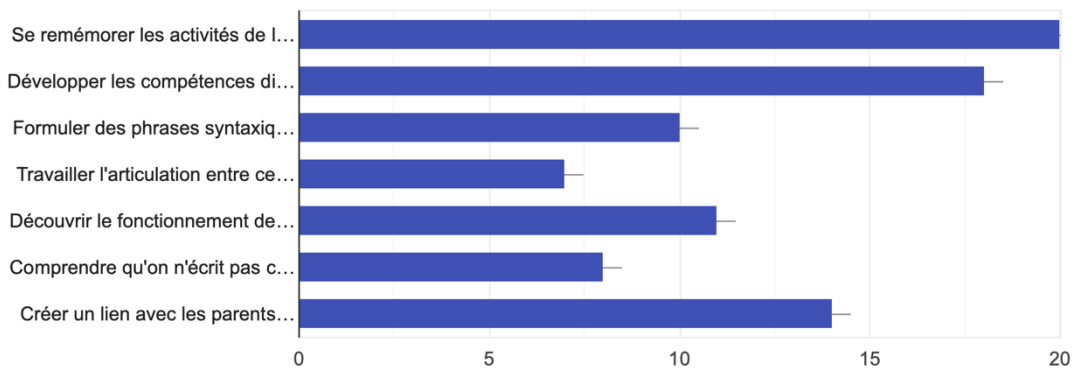
Pratiquez-vous le compte rendu quotidien pour faire un bilan de la journée et éventuellement informer les parents ?



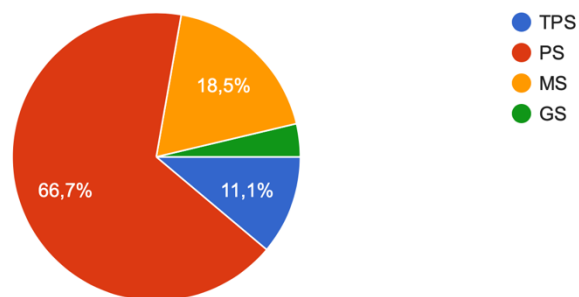
Si oui, à quelle fréquence ?



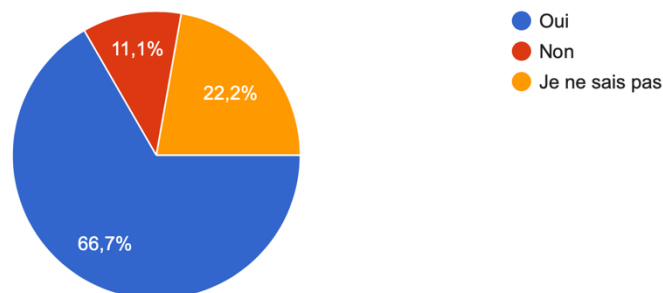
Selon vous, quels sont les principaux objectifs d'un compte rendu quotidien sous forme de dictée à l'adulte ? (3 réponses max.)



Selon vous, à partir de quel niveau le compte rendu quotidien sous forme de dictée à l'adulte peut-il être pratiqué ?



Pensez-vous que la pratique du compte rendu quotidien sous forme de dictée à l'adulte est pertinente avec des élèves de petite section ?



11. Questionnaire à destination des parents

Actuellement en Master 2 MEEF, je réalise un mémoire sur « le compte rendu quotidien ». Je réalise un questionnaire à destination des parents d'élèves de la classe de MAT1 afin de recueillir des avis sur cette pratique.

Votre enfant vous raconte-t-il les activités qu'il a faites à l'école ?

- Oui
- Non
- Parfois

Lisez-vous le compte rendu de la journée proposé sur le tableau devant la classe lorsqu'il est affiché ?

- Oui
- Non
- Parfois

Votre enfant arrive-t-il à vous redire ce qui est écrit sur le tableau ?

- Oui
- Non
- Parfois

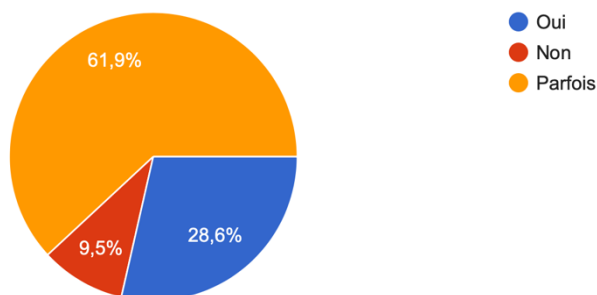
Que pensez-vous de ces comptes rendus quotidiens ?

...

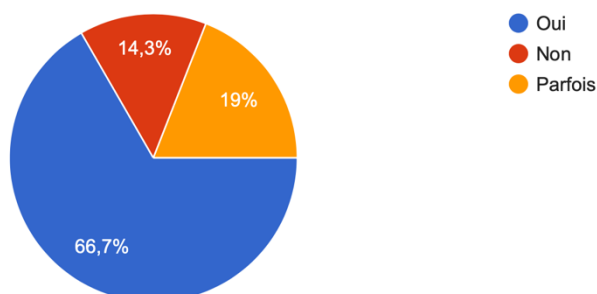
12. Les 21 réponses au questionnaire à destination des parents

Les réponses ouvertes n'ont pas été corrigées.

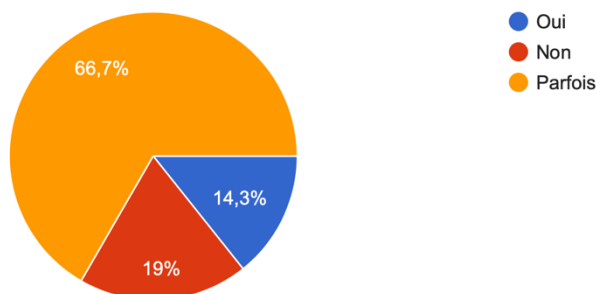
Votre enfant vous raconte-t-il les activités qu'il a faites à l'école ?



Lisez-vous le compte rendu de la journée proposé sur le tableau devant la classe lorsqu'il est affiché ?



Votre enfant arrive-t-il à vous redire ce qui est écrit sur le tableau ?



Que pensez-vous de ces comptes rendus quotidiens ?

- J'aime beaucoup savoir ce que ma fille a fait durant sa journée. Lorsqu'elle n'est pas en mesure de le faire, je suis ravie de pouvoir le voir sur le tableau.
- C'est super car ils ne racontent pas tout
- Utiles pour savoir ce qui a été effectué dans la journée car les enfants de cet âge ont parfois des difficultés à nous raconter les activités de la journée et cela fait un bon support pour échanger avec nos enfants au sujet du déroulement de sa journée d'école.
- C'est toujours un plaisir quand Victor est fier de raconter, chanter, montrer le soir ce qu'il a appris la journée !
- Je trouve ces comptes rendus très intéressants et très complets; néanmoins je vais très peu chercher Louis à l'école, je n'en profite pas assez.
- À continuer ils sont utiles et intéressants
- Très agréables pour enfants et parents
- Le tableau est très utile pour aider mon enfant dans les compte-rendus quotidiens, sinon je n'arriverais pas à connaître ses activités.
- C'est très bien de savoir ce qu'ils ont fait à l'école. Merci
- Je trouve les comptes rendus très bien pour nous informer sur la journée que nos enfants ont passés
- Nous demandons souvent à notre enfant de partager ce qu'il a fait, mais sans succès encore. Je n'avais pas remarqué le compte rendu sur le tableau. L'entrée de la classe est très chargé d'information et les temps de déposer et aller chercher l'enfant, très courts. Serait-il possible de partager le compte rendu sur klassly ?
- Très utiles
- Je ne savais pas qu'ils existaient mais je trouve que c'est une très bonne idée.

- Nous n'avons pas l'occasion de les lire chaque jour mais, si on connaît les faits marquants de la journée, on peut l'interroger et avoir une conversation avec lui sur sa journée. Sans référence, à la question ouverte "qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui ?", la réponse est invariablement : "rien !" ;-)
- Ils sont bienvenus car on peut discuter avec notre enfant sur ces activités de la journée. C'est comme si on avait été avec lui.
- Je n'avais pas vu ce tableau mais je vais le regarder désormais car ça me manquait pour alimenter les échanges avec ma fille.
- J'aime beaucoup ! Cela permet de savoir ce qu'a fait notre enfant même s'il n'a pas envie d'en parler ou s'il ne s'en souviens plus.
- C'est un peu bref mais ça nous permet d'avoir une idée des activités quotidiennes.
- Ils sont très utiles !
- Très apprécié pour nous car permet d'orienter les questions à notre enfant et cela l'aide à nous raconter sa journée.
- Très utile pour entamer une conversation avec notre enfant