

## **LA DICTÉE À L'ADULTE : DES SITUATIONS VARIÉES SOLLICITANT DE NOMBREUSES CAPACITÉS LANGAGIÈRES EN MATERNELLE**

Sophie Ducoulombier-Tourret  
IFP Nord – Pas-de-Calais

La dictée à l'adulte est un exercice plébiscité par les programmes d'enseignement en maternelle. Cette activité permet à de jeunes élèves ne sachant pas encore lire ou écrire de produire un texte. En énonçant oralement des énoncés destinés à être écrits par l'adulte, l'enfant prend conscience des spécificités de l'écrit.

Sur un plan didactique, cet exercice suscite de nombreuses interrogations et notamment celle de son positionnement par rapport à l'oral et à l'écrit. L'activité langagière des élèves dans ce type de situations interroge également.

Après avoir défini l'exercice et questionné ses liens avec l'oral et l'écrit, des savoirs/savoir-faire sollicités au cours des différentes phases de la dictée à l'adulte, ainsi que des niveaux d'analyse du langage seront établis.

La multitude de capacités langagières mises en œuvre dans les énonciations orales par les élèves dans ce type d'exercices sera ainsi démontrée, puis corrélée aux différentes variables de situations.

### **QUELLES SONT LES ORIGINES DE LA DICTÉE À L'ADULTE ?**

D'un point de vue historique, la pratique langagière « dicter » remonte à des situations très lointaines (Javerzat 2004). Dès le XVIII<sup>e</sup> siècle avant J.-C., les scribes mésopotamiens écrivaient sous la dictée : ils prenaient des notes sur le contenu d'un

message, le rédigeaient et le relisaient avant de le diffuser. Cette pratique recouvrait donc une fonction sociale, juridique ou religieuse de transmission de mémoire.

Au fur et à mesure que croît l'alphabétisation, copistes, secrétaires et écrivains assurent un recours à la délégation de l'écriture.

De nos jours, la dictée s'exerce aussi bien dans des espaces domestiques (dictée de listes, de lettres...) que professionnels.

Que pouvons-nous dire de cette pratique dans un univers scolaire ?

L'exercice de la dictée à l'adulte remonte à la pédagogie Freinet (1969/1974). Dès l'école maternelle, la maîtrise d'un langage vivant et proche des activités de la classe est recherchée. L'éducateur place les enfants dans leur élément de création et de travail. Il les écoute parler et transcrit leurs paroles dans des textes affichés au tableau et des cahiers de vie. Ces opérations de transcription d'oral en écrit ne correspondent pas à de véritables exercices de dictée à l'adulte, dans la mesure où il n'y a pas d'acte volontaire de dictée de la part de l'enfant.

Au cours d'autres activités basées sur l'expression libre de l'enfant, des textes sont rédigés en commun, à partir de la formulation de soucis ou intérêts dominants des élèves. Ils sont ensuite écrits au tableau et utilisés comme vecteurs de nombreuses activités scolaires.

Ces exercices de formulation d'énoncés à l'oral destinés à être écrits sont caractéristiques de situations de dictée à l'adulte.

Suite aux travaux en linguistique de L. Lentin, C. Clesse et J. Hébrard (1977) l'exercice est alors plus amplement mené dans les écoles, pour être finalement plébiscité par les programmes officiels dès 1986.

Les trois auteurs l'instituent en effet dans le champ de l'enseignement du lire/écrire en donnant une place importante à l'interaction adulte/enfant.

Ces différentes approches nous amènent à nous interroger sur la situation de la dictée à l'adulte par rapport à l'oral et à l'écrit, d'un point de vue didactique.

## **COMMENT SE SITUE LA DICTÉE À L'ADULTE PAR RAPPORT À L'ORAL ET À L'ÉCRIT ?**

Interrogeons-nous sur la signification du terme « dictée à l'adulte ».

En décrivant les modalités d'application de l'exercice, B. Daunay (1997) définit la dictée à l'enseignant comme « une interaction entre un (ou des) apprenant(s) et un enseignant où le(s) premier(s) dicte(nt) oralement un énoncé à l'enseignant qui le note à l'écrit ».

La dictée à l'adulte s'inscrit-elle plutôt dans l'oral ou dans l'écrit ?

Plutôt que de les opposer, la définition formulée par B. Daunay met en évidence la complémentarité entre l'oral et l'écrit dans ce type de situations.

Afin d'illustrer la multiplicité des rapports entre l'oral et l'écrit, P. Cappeau (2004) cite les travaux de J. Rey-Debove qui substituent au système traditionnel oral/écrit un système à quatre termes : « le langage parlé directement encodé par le locuteur, le langage écrit, directement encodé par le scripteur, le langage oralisé ou discours écrit qui est parlé [...], le langage transcrit ou discours parlé qui est écrit » (p. 118).

La dictée à l'adulte se situerait donc au niveau du langage transcrit, intégré dans une zone au sein de laquelle l'oral et l'écrit coexistent<sup>1</sup>.

En dictant des énoncés à l'adulte, l'élève est amené à adapter son langage oral aux spécificités de l'écrit, au sein de cette zone. Il intègre donc son langage dans une forme de continuum oral/écrit le conduisant à « utiliser une langue qui permet la distanciation par rapport au vécu immédiat » (C. Garcia-Debanc, S. Plane 2004, p. 21).

Il existerait donc une multiplicité d'oraux et d'écrits. En s'interrogeant sur le passage de l'oral à l'écrit par le biais de transcriptions, P. Cappeau (2004) appuie cette idée de multiplicité. Il établit ainsi une comparaison entre des situations d'oral préparé et d'oral non préparé (spontané) et envisage leurs particularités.

L'oral spontané présente notamment des constructions syntaxiques imbriquées, tandis que l'oral préparé présente une syntaxe plus réduite, se rapprochant de l'écrit, bien qu'il n'en soit pas.

La dictée à l'adulte s'inscrit directement dans cette perspective.

L'extrait de transcription de situation ci-dessous explicite cette présence d'énoncés spontanés et préparés (extrait 1) :

Quentin 1 : ah non et bah quand il y a le chasseur les cochons ils ont eu peur ils croyaient que c'était le loup↗

Adulte : ah alors est-ce que je l'écris↗ vas-y redis-le↘ qu'est-ce que je dois écrire ?

Quentin 2 : eh bah les cochons ils disaient que c'était le loup↘

Adulte : ils croyaient que c'était le loup↘ qui↗

Quentin 3 : les trois petits cochons↗

Adulte : alors je marque les trois petits↗

Salomé : c'était pour ça qu'ils étaient cachés derrière le fauteuil sur euh/ près du fauteuil↘

Quentin 4 : parce qu'il y avait un fauteuil↗

Adulte : près du fauteuil↗ alors les trois petits cochons↗ ont peur↗ c'est comme ça que tu avais dit↗

Salomé : non↗ **les trois petits cochons ils se cachent**

Florian : comme ils/ comme ils

Adulte : se cachent↗

Quentin 5 : **derrière le fauteuil parce qu'ils croyaient que c'était le loup↗**

Quentin utilise dans un premier temps des énoncés spontanés. Grâce à l'instauration d'interactions, il parvient progressivement à adapter son énoncé au registre de l'écrit (ce qui correspond à de l'oral préparé), afin de le dicter.

Cette dimension d'adaptation du langage, essentielle dans l'exercice est d'ailleurs intégrée dans les programmes officiels d'enseignement. En effet, en maternelle, ils incitent les élèves à la production de textes en dictant un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui

---

1. Une recherche INRP coordonnée par M. Brigaudiot (2000) sur les apprentissages progressifs de l'écrit, de la petite section au CE1 explicite cette idée de zone, en la définissant comme intermédiaire à l'oral et à l'écrit. Le groupe de chercheurs la nomment ZOE (Zone Oral Écrit).

s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.

## **QUELLES SONT LES MODALITÉS D'APPLICATION DE L'EXERCICE ?**

Afin d'éclairer la mise en œuvre de la dictée à l'adulte et les effets produits, Bertrand Daunay (1997) s'attache à décrire les modalités de la dictée à l'enseignant.

Les modalités d'organisation varient selon les situations. Celles-ci peuvent être individuelles en mettant en relation un enseignant et un élève, semi-collectives lorsqu'un groupe dicte un énoncé à l'adulte (ce qui est le cas de la transcription préalablement présentée) ou collectives lorsqu'elles concernent l'ensemble du groupe.

De plus, les énoncés peuvent être de longueur et de nature variables.

L'activité occasionne de multiples aides :

- aide à l'apprentissage des caractéristiques textuelles des textes ;
- aide à la clarification des contextes de production et de réception de l'écrit, notamment grâce au rôle fondamental des interactions entre coscripteurs ;
- aide au processus de planification de textes et de révision linguistique.

Ainsi, l'enfant qui n'est pas encore capable d'écrire de manière autonome est amené à apprendre progressivement à produire des textes.

Entre son entrée en scolarisation et la classe de CP où l'enfant commencera à rédiger et écrire seul ses textes, quel est donc le trajet suivi par l'élève ?

Les étapes lui permettant cet apprentissage ont été mises en évidence par A.-M Chartier, C. Clesse et J. Hébrard (1998).

En apprenant à raconter des histoires à l'oral et à passer d'une interlocution dialoguée à un monologue, l'enfant enrichit son langage oral. Il développe son lexique et ses capacités de construction syntaxique, tout en entrant dans des formes discursives de plus en plus variées.

L'enfant acquiert ensuite progressivement des capacités de dictée à l'adulte.

Au cours de cette étape, il découvre que l'on n'écrit pas comme on parle, il apprend à adapter son langage oral aux spécificités de l'écrit et à manipuler ces deux registres. Son débit de parole s'adapte peu à peu au rythme d'écriture de l'adulte, il comprend qu'il doit parler plus lentement, voire segmenter ses mots, afin de suivre la durée de l'acte d'écriture de l'enseignant. Il produit de simples phrases que l'adulte va transcrire, sous la dictée. On parle ainsi de mise en mots.

L'enfant parvient ensuite à rédiger des textes. Il passe de la dictée de phrases à la rédaction de petits textes, notamment grâce à l'utilisation de connecteurs et anaphores. La cohésion dans l'enchaînement des phrases s'établit. Il s'agit ici de mise en texte.

Surviennent alors des phénomènes de planification, d'organisation de textes que l'enfant va gérer en apprenant à composer ses textes. L'élève est ainsi amené à utiliser ses connaissances pour s'adapter au but visé (quel type de texte va être utilisé ? quelles en sont ses spécificités ?) et envisager l'organisation du discours (quelle chronologie suivre dans les énoncés ?)

Si l'enfant est déchargé du geste d'écriture et des contraintes orthographiques, on peut néanmoins avancer que ces étapes se retrouvent dans les différentes opérations du processus rédactionnel, tel qu'il a été conçu par Hayes et Flower (1980) :

- contexte de production sollicitant la prise d'informations sur la tâche d'écriture et ses états successifs ;
- mémoire à long terme dans laquelle le rédacteur va puiser les connaissances dont il dispose sur le sujet, l'auditoire et les schémas-types de textes ;
- processus d'écriture comprenant la planification, la mise en texte et la révision.

À ce stade, nous pouvons conclure que dans le cadre d'exercices de dictée à l'adulte, le passage de la langue orale à l'écrit se fait au sein de phases complexes, dont l'enjeu est de parvenir à décontextualiser le langage.

Interrogeons-nous maintenant sur les phases de la mise en œuvre d'exercices de dictée à l'adulte.

Au cours de sa thèse portant sur l'étude de la dictée à l'adulte comme genre d'activité scolaire, M.-C. Javerzat a soumis des questionnaires relatifs à l'exercice de la dictée à l'adulte à une cinquantaine d'enseignants de profils contrastés. Les différentes analyses lui ont notamment permis de cerner les étapes du déroulement de l'exercice telles qu'elles ont été formulées par les enseignants.

Ces étapes comportent :

- une situation « initiale » définissant le projet, caractérisant les paramètres de la situation de production (destinataire, but poursuivi), le problème d'écriture à résoudre ;
- la recherche du contenu, où toutes les idées sont données « en vrac » ;
- la formulation de ce qui est à écrire par un élève ;
- les interactions entre élèves pour corriger, améliorer ou valider et au sein desquelles le maître questionne, demande des précisions ;
- la réception du texte produit, par d'autres groupes de la classe.

En corrélant ces approches théoriques et pratiques, je définirais donc les phases des exercices ainsi :

- construction de la situation : organisation matérielle de l'espace, des outils, mise en place du groupe ;
- planification discursive : définition du projet d'écriture, de l'objet discursif, ancrage du référent dans un genre précis et caractérisation des destinataires, définition des rôles au sein de la communauté discursive ;
- négociation discursive : négociation et énonciation orale des éléments du discours ;
- mise en mots : énonciation de ce qui va être écrit ;
- dictée : dictée à l'adulte de ce qui doit être écrit ;
- relecture : lecture des éléments apparaissant dans le texte. Dans la mesure où des enfants de maternelle ne savent, pour la plupart, pas encore lire, le terme d'oralisation du texte produit semble plus adéquat.

Bien que ça ne soit pas systématique, dans certaines situations, il est à noter que l'élève peut être amené à prendre lui-même en charge l'écriture de mots qu'il sait graphier. Cette phase correspondrait alors à une phase d'écriture intervenant au cours de la dictée proprement dite.

L'extrait de transcription précédent présente les phases de négociation discursive, de mise en mots et de dictée (mise en évidence par des caractères gras).

En lien avec les travaux d'A.-M Chartier, C. Clesse et J. Hébrard (1998), j'ajouterais que les phénomènes d'interrogations relatives à la mise en texte peuvent intervenir. Ainsi, les situations amènent souvent à établir plusieurs énoncés, en vue de produire un certain nombre de phrases. Dans ce sens, nous pouvons dire que les phases de l'exercice oscillent alors entre une répétition de moments de négociation discursive, de mise en mots, de dictée et de relecture pour chaque énoncé visant l'écriture.

Les différentes situations de dictée à l'adulte amènent donc les élèves à intégrer une multitude d'activités langagières articulées entre elles. Cette mosaïque d'activités favorise le développement de différents savoirs et savoir-faire.

## **QUELS SONT DONC LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE SOLLICITÉS ?**

Comme il a été précédemment évoqué, les programmes actuels en vigueur inscrivent la dictée à l'adulte dans le domaine de la familiarisation avec l'écrit. En adaptant son langage oral aux spécificités du registre écrit, l'élève est donc amené, à long terme, à maîtriser l'écriture de textes, à savoir écrire.

Il convient donc de mieux définir ce que signifie ce terme.

J.-F. Halté (1989) définit la notion du savoir-écrire comme un métasavoir cognitif articulant, sous l'orientation donnée par le projet du scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes.

Deux types de connaissances sont distinguées : d'une part, procédurales (« je sais comment faire ») : ce sont les savoir-faire proprement dits, et d'autre part, déclaratives (« je sais que ») : ce sont les connaissances.

Dans les modèles procéduraux, la tâche est analysée en termes de « quoi faire ». Des difficultés d'accès aux procédures, souvent non spécifiques à une situation donnée, peuvent intervenir par le biais de la verbalisation ou d'un niveau de certaine conscience qui sont facilités au sein d'une structure collective par l'étayage de l'enseignant se posant comme animateur de débats à fonction problématisante.

En se basant sur les différentes phases de l'exercice de la dictée à l'adulte, on peut dire que la planification discursive amène à développer des connaissances de type déclaratif. En effet, la définition du projet d'écriture, de l'objet discursif et l'ancrage du référent dans un genre précis mobilisent des connaissances liées au genre. Comme toutes les étapes de la dictée à l'adulte, cette phase est verbale. L'enfant est amené à verbaliser la représentation qu'il s'est faite du genre : « Je sais qu'une lettre commence par une formule de départ : "cher...", je sais que dans une histoire, il y a un début et une fin... » En faisant le lien avec les propos de J.-F. Halté, il faut souligner ici, face à des élèves de maternelle qui n'ont pas toujours les capacités de verbaliser, l'importance du rôle de l'adulte qui se pose en tant que connaisseur et qui peut être amené à dire lui-même, à exposer ses propres connaissances qui seront progressivement intériorisées puis développées de manière

déclarative par les élèves. En ce sens, nous pourrions donc dire que la connaissance reste souvent procédurale sur ce niveau.

La dictée à l'adulte nécessite donc d'articuler de nombreuses connaissances procédurales. Ses différentes phases amènent à chaque fois à se questionner sur le « comment faire » et à le dire, à décontextualiser le langage. C'est là toute la difficulté de l'exercice.

Ainsi, l'exercice de la dictée à l'adulte entraîne l'articulation de savoirs déclaratifs et procéduraux, au sein desquels le procédural précéderait le déclaratif.

Il semblerait donc que la situation se définisse davantage par des savoir-faire se construisant au sein d'interactions, que des savoirs.

Afin de conclure sur cette interrogation relative aux types de savoirs et de savoir-faire impliqués dans la dictée à l'adulte, j'avancerais que si la compétence visée pour l'apprenant est, à plus ou moins long terme, le fait de savoir écrire, dans ce type d'activité, le rôle de l'élève est, à partir de son activité langagière orale, de faire écrire l'enseignant. Voilà pourquoi le savoir-écrire peut se décliner en savoir faire-écrire.

Finalement, la définition des différentes phases de l'exercice, ainsi que l'étude des savoir-faire impliqués m'amènent à dire que la conduite de la dictée à l'adulte conduit l'enfant à *dire pour faire écrire* et donc à développer des « savoir dire, savoir faire-écrire » afin de savoir écrire, à long terme.

Lorsque l'élève dit pour faire écrire, quelles sont donc les procédures qu'il utilise ?

En 1991, Jacques David étudie les processus rédactionnels révélés par la dictée à l'adulte, sous un angle d'analyse psycholinguistique.

En analysant le rapport à la situation d'énonciation, puis le rapport au texte produit, J. David (1991) établit un inventaire des problèmes de composition écrite.

Selon lui, l'activité de dictée à l'adulte est contraignante, puisqu'elle nécessite d'explicitier les phases du travail de composition écrite alors que dans une production écrite autonome, ce processus est inconscient. J. David partage donc l'idée de la difficulté de verbalisation des procédures précédemment évoquée.

En ce qui concerne la situation d'énonciation, la prise en compte des relations interlocutives (interlocuteur qu'il ne faut pas confondre avec l'adulte scripteur), l'appréciation du facteur temporel (écrire au passé, par exemple, pour décrire un événement vécu) suscitent également des difficultés pour les élèves.

Illustrons cet aspect par un autre extrait de transcription de situation en grande section (extrait 2) :

il a il est il était presque tout à fait dehors le canard

Cet exemple nous montre l'adaptation du langage : l'élève recherche d'abord le verbe adéquat (passage du verbe avoir au verbe être) pour ensuite utiliser le passé.

En identifiant les procédures employées par les élèves, J. David ajoute également que l'utilisation des sujets grammaticaux et l'adaptation du débit de parole à la dictée se révèlent être des obstacles. De plus, sa recherche permet d'envisager les différents modes de segmentation de l'écrit. Il semblerait que lors de la dictée, les pré-lecteurs utilisent des procédés syllabiques, syntagmatiques ou propositionnels, sans passer par le découpage par mots.

En analysant selon un point de vue psycholinguistique comment de jeunes enfants oralisent l'écrit au cours de situations de dictées à l'adulte, un certain nombre de difficultés ont donc pu être relevées.

L'activité langagière des élèves mérite donc d'être questionnée, du point de vue de leurs capacités.

## **QUELLES SONT LES CAPACITÉS LANGAGIÈRES MISES EN ŒUVRE AU COURS DE SITUATIONS DE DICTÉE À L'ADULTE ?**

### **Problématique de recherche**

Du point de vue de la mise en œuvre de la dictée à l'adulte, dans le but de contribuer à l'écriture de textes, les éléments de progressivité proposés par les programmes officiels actuels incitent, en moyenne section à « produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit (dictée à l'adulte) ». En grande section, il s'agit de « produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant (vocabulaire précis, syntaxe adaptée, enchaînements clairs, cohérence d'ensemble) ».

Si les fondamentaux de la dictée à l'adulte sont évoqués, force est de constater que cette situation n'est assortie que de peu de commentaires.

Cet exercice apparaît donc comme une évidence, mais de manière paradoxale, il suscite pourtant bon nombre de questions dans ses modalités d'application. En effet, lorsqu'il s'agit d'amener les enfants à une production écrite par ce biais, beaucoup de difficultés semblent se poser, qui ont notamment pu être mises en évidence par J. David.

Suite aux constats de procédés de dictée très différents d'un enfant à l'autre, J. David soumet la proposition d'axer des recherches vers l'établissement d'une « typologie d'enfants dicteurs selon leurs compétences à manipuler les unités de l'écrit et à établir des correspondances entre les registres de l'oral et ceux de l'écrit ».

Par ailleurs, en 2004, M.-C. Javerzat conclut sa thèse en soulignant que « l'action de dicter proprement dite n'est pas ce qui pose problème. Par contre, lorsqu'il y a un travail langagier qui engage l'élève dans une activité cognitivolangagière le conduisant à une énonciation écrite en l'inscrivant dans une communauté discursive, l'usage de l'instrument dépasse la simple production d'un texte ».

Face à ces interrogations et aux constats préalablement évoqués, la problématique suivante a pu être soulevée : quelles sont les capacités langagières mises en œuvre par des enfants dicteurs ?

Je présenterai ici les principales modalités et conclusions d'une recherche<sup>2</sup> qui fut menée en 2004-2005 pour y répondre. L'hypothèse centrale est celle d'une mobilisation variable de capacités langagières selon les situations didactiques définies par un certain nombre de variables contextuelles.

### **La méthodologie de recherche**

La recherche repose sur l'observation et l'analyse de séances de dictée à l'adulte en situations ordinaires de classes.

Les données sont recueillies lors d'observations de situations menées dans quatre classes de Grande Section de Lille et de son agglomération, socialement et pédagogiquement variées (une classe est issue d'une école d'application pratiquant la pédagogie Freinet). Les écoles concernées seront appelées n° 1, 2, 3 et 4 dans le cadre de cet article.

Le choix du niveau d'enseignement en Grande Section repose sur une volonté d'analyse se situant en fin d'école maternelle. En moyenne, l'effectif général de ces classes est de 29 élèves.

Au cours de ces observations, les variables situationnelles sont relevées et les énonciations des sujets sont enregistrées à l'aide de matériel audio et vidéo.

Les données recueillies ont été intégralement transcrites au sein de différents corpus, à partir de conventions de transcription préalablement définies.

Leur analyse repose sur la définition d'indicateurs de recherche définis sur différents niveaux d'analyse du langage. Le but est de mettre en évidence les capacités mobilisées par chacun des élèves au cours des différents exercices et de dresser des portraits caractéristiques des situations.

La synthèse de ces analyses permet de mettre en évidence certains regroupements ou particularités de comportements et de procéder à des rapprochements avec les variables contextuelles des différentes situations.

### **Définition de niveaux d'analyse des situations de dictée à l'adulte**

La définition de la dictée à l'adulte comme situation amenant l'enfant à dire pour faire écrire a permis de conclure qu'au cours de la situation, l'élève est amené à mettre en œuvre des « savoir dire », des « savoir faire-écrire » dans le but de « savoir écrire ».

L'analyse des situations repose sur la définition de types de savoir-faire s'établissant au cours des différentes phases de l'exercice, telles que nous les avons définies, et qui peuvent être regroupées au sein de différents domaines.

Nous les définirons en les illustrant au travers d'un extrait de transcription de situation observée dans l'école n° 3 (extrait 3, situation semi-collective de reformulation de récit en grande section).

---

2. Ducoulombier-Tourret S., « Des situations variées de dictée à l'adulte. Quelles sont les capacités langagières mises en œuvre par des enfants dicteurs de fin de maternelle ? » Mémoire de fin d'études. Master 2 Recherche en sciences de l'éducation, sous la direction de Mme Isabelle Delcambre. 2005.

Adulte A1 : c'est la dernière phrase on en était arrivé à ce moment là et d'ailleurs à ma maison j'ai pu réécouter la cassette et j'ai écrit la dernière phrase// regardez bien **Fais attention Pitou, le bâton de roi est gardé par le dragon de la terre.** on va écrire la suite de l'histoire\ lundi monsieur V. viendra pour enregistrer les enfants et il faut que la fin de l'histoire la suite de l'histoire soit terminée\ qu'est-ce qui se passe ? d'abord qui a parlé ? qui dit « fais attention Pitou le bâton de roi est gardé par le dragon de la terre » ?

Sarah S1 : Violette à shampoing  
A2 : c'est Violette à shampoing\ que se  
Clément Cl 1 : moi je croyais que c'était Shampoing\  
A3 : // ah\ j'ai un doute\ (L'adulte repasse la bande sonore.)  
c'est Shampoing le petit lapin( qu'est-ce qui se passe ? qui est-ce qui veut raconter ? oui Luc  
Luc L1 : euh  
A4 : qu'est-ce qui se passe après ? Shampoing dit « fais attention Pitou, le bâton de roi est gardé par le dragon de la terre. »  
L2 : bah il a/ il a réussi à prendre le bâton(  
A5 : tout de suite( non d'abord qu'est-ce qui va se passer ?  
L3 : bah il y a  
A6 : que dit Shampoing ?  
Cl 2 : il faut que tu joues euh avec le dragon du ciel(  
A7 : il faut que tu joues avec le dragon du ciel(  
Grégoire G1 : non  
A8 : je ne sais pas moi\ bon est-ce que  
G2 : mes amis/ mes amis les arbres vont t'aider\  
A9 : c'est ça\ je pense que tu as raison\ mes amis les/ alors je vais écrire\ ce que tu me dictes\ tu peux répéter\  
G3 : **mes amis les arbres ils peuvent t'aider**\  
A10 : **mes/ amis// mes amis**  
L4 : **les**  
A11 : **les**  
Esther 1 : **arbres**  
A12 : **arbres** après\  
G4 : **peuvent t'aider**\  
A13 : je n'ai pas entendu\  
G5 : **peuvent t'aider**\  
A14 : mes amis les arbres **peuvent**\  
Théo T1 : **t'aider**\  
A15 : **t'aider**/// qu'est-ce que je dois mettre ici ?  
L5 : un petit point  
A16 : oui pourquoi Luc ?  
L6 : parce que on a terminé  
T2 : c'est une phrase\  
A17 : on a terminé la phrase\ **Mes amis les arbres peuvent t'aider.** ensuite\ /// que fait Pitou ?

Un premier domaine d'analyse peut être dressé au sein des phases de construction de la situation, de planification et négociation discursive, ainsi que de mise en mots. Ce domaine s'intitule le « dire ». Dans la transcription, il concerne les tours de parole de A1 à G2.

La dictée en elle-même consiste à faire-écrire. Elle est visible dans les énoncés ayant été transcrits en caractères gras.

La relecture implique d'oraliser le texte écrit. Notre exemple présente le cas d'une relecture effectuée par l'adulte (A17). L'oralisation interviendrait si l'adulte avait sollicité les élèves en ce sens.

De plus, comme il a été signalé, l'élève peut être amené à endosser le rôle de scripteur, ce qui consiste alors à écrire. Cette prise en charge n'apparaît pas dans la situation présentée.

Au cours des situations de dictée à l'adulte, les domaines du « dire » et du « faire-écrire » peuvent apparaître de manière peu distincte. Ainsi, un domaine mixte intitulé « dire/faire-écrire » est défini. Il concerne les énonciations orientées vers la production écrite, mais qui ne semblent pas être directement liées à une intention de dicter de la part de l'enfant. Ce type d'énonciations est marqué par le fait que l'adulte s'empare de la parole pour écrire. Il est donc caractéristique d'une faible distinction entre l'élaboration orale des énoncés et la phase de dictée.

De plus, une dimension d'ordre métalinguistique peut apparaître. Selon É. Nonnon (2004), dans une perspective linguistique, la fonction métalinguistique consiste à prendre « le langage lui-même comme objet, [au] fait de pouvoir parler de la langue en parlant ». Elle correspond donc à une phase où l'enfant est amené à se questionner sur des éléments du langage et à le prendre comme objet de savoir.

Dans la transcription, toute la réflexion menée sur l'usage de la ponctuation (de A15 à A17) entre dans cette dimension.

L'ensemble des situations observées de dictée à l'adulte peut donc être analysé selon les domaines suivants :

- dire ;
- dire/faire écrire ;
- faire écrire ;
- écrire ;
- oraliser ;
- domaine du métalangage.

Pour chacun de ces domaines, différents niveaux d'analyse ont été définis. Dans le cadre de cette recherche, les niveaux relatifs à l'analyse de l'oral ont été établis à partir des travaux de R. Bouchard (2004).

Ces niveaux d'analyse, caractéristiques de situations orales, permettent d'étudier les phénomènes relatifs aux domaines « dire » et « dire/faire-écrire ».

**Le niveau dialogal** analyse la prise de parole de chaque élève au cours d'une situation en prélevant les tours de parole.

Il permet de quantifier la part de chacun des domaines dans les exercices : les prises de parole sont-elles principalement intervenues dans le domaine du dire ? du faire-écrire ? de l'oralisation ? Par ailleurs, dans le cadre de situations semi-collectives ou collectives, le degré de participation des élèves peut être mesuré. Dans l'extrait de transcription n° 3, Luc et Grégoire prennent le plus la parole, contrairement à Sarah ou Esther qui n'interviennent qu'une seule fois.

**Le niveau interactionnel** étudie les réactions des participants entre eux.

Son analyse permet d'observer l'influence des interactions sur l'élaboration du discours et d'appréhender la part d'autonomie des élèves dans la construction des énoncés.

En tant qu'indicateurs, différents types d'interactions sont établis :

- entre l'adulte et un élève ;
- entre l'adulte et plusieurs élèves ;
- entre les élèves.

Les énoncés qui ont été produits de manière autonome sont également identifiés.

Dans le cas de la situation semi-collective qui est présentée, on observe des interactions nombreuses entre l'adulte et les élèves, mais également entre élèves (exemple : C1 2 et G1 ; L6 et T2)

**Le niveau discursif** consiste à définir l'ancrage du discours et de la production dans un genre textuel précis.

Le but est d'appréhender l'influence du genre sur les capacités mises en œuvre par les élèves dans les différentes situations.

La recherche menée porte sur la production de textes narratifs de genres différents : énumération d'actions, narration fictive ou reformulée, ou récit d'expérience vécue.

**Le niveau linguistique** s'applique à analyser le lexique et la syntaxe.

Sur un plan lexical, la capacité de l'élève à participer à la négociation du lexique a été déterminée. Elle permet de mesurer la part de l'élève dans la formulation du lexique : le lexique est-il plutôt apporté par l'enseignant-e ; est-il construit à partir de la réflexion de l'enfant ? De plus, dans certaines situations, le lexique issu de l'usage d'un référent a été identifié. Il peut s'agir de l'utilisation d'un album ressource, d'outils de la classe...

Sur le plan syntaxique, à partir des travaux de P. Cappeau (2004), des énoncés caractéristiques d'oral spontané et d'oral préparé ont été identifiés. Ces analyses s'appliquent à mettre en évidence l'éventuelle adaptation des énoncés du registre oral aux spécificités du registre écrit. L'extrait de transcription n° 1 est assez caractéristique.

Dans le domaine « faire-écrire », sur un plan d'analyse locutoire, tel qu'il a été défini par R. Bouchard (forme sonore du langage répondant à une production corporelle), l'adaptation du débit de parole à l'écriture de l'adulte a été identifiée.

Lorsqu'il dicte, l'enfant est-il capable de ralentir son débit de parole afin de l'adapter à la vitesse d'écriture de l'adulte ?

Un élément caractéristique de ce ralentissement du débit est notamment l'usage de procédés de segmentation dans le discours. Différents procédés sont identifiés :

- segmentation par mots monosyllabiques, tels que « eau » ;
- par syllabes ;
- par fragments syllabés, ce qui correspond à des unités de découpage se situant entre le mot et la syllabe, comme « télé/vision » ;
- par mots ;
- par phrases complètes ;
- par périodes correspondantes à des unités se situant entre la phrase et le mot.

Pour les analyses, nous regrouperons les segmentations par mots monosyllabiques, syllabes et fragments syllabés selon des « procédés de segmentation d'approche syllabique », et les procédés de segmentation par phrases ou périodes, selon des « procédés d'approche globale ».

Rappelons que J. David (1991) a démontré que les prélecteurs recourent peu au découpage des énoncés par mots.

Ces procédés n'apparaissent quasiment pas dans l'extrait n° 3. Illustrons-les à l'aide de l'extrait d'une transcription de situation de dictée d'Ophélie, en grande section (extrait 4, transcription d'une situation individuelle de récit d'expérience personnelle) :

A17 : d'accord\ hein↗ alors on commence↗ tu me dictes ce que j'écris hein↗  
alors je commence par quoi↗  
O16 : ça fait long/temps↗  
A18 : alors on avait pas dit ça fait longtemps mais↗  
O17 : **il y a**  
A19 : voilà **il**↗  
O18 : **y a lon**  
A20 : attends **il**↗ **y**↗ **a**↗  
O19 : **long**↗  
A21 : **long**↗  
O20 : **temps**↗  
A22 : **temps**↗  
O21 : **j'ai**↗  
A23 : attends je n'ai pas fini d'écrire longtemps // il y a longtemps↗  
O22 : **j'ai**↗  
A24 : **j'ai**↗  
O23 : **pris**↗  
A25 : **pris**↗  
O24 : **un verre**↗  
A26 : attends là je finis d'écrire le mot pris\  
O25 : j'ai pris / un verre↗  
A27 : qu'est-ce que j'écris maintenant ? **j'ai pris**↗ j'ai pris\  
**il y a longtemps**  
**j'ai pris**↗  
O26 : **un / verre**\  
A28 : **un**↗  
O27 : **verre**\  
A29 : et maintenant j'écris le **mot**↗  
O28 : **verre**  
A30 : **verre** d'accord\  
O29 : **et une / bou / teille**  
A31 : alors et une bouteille c'est ça qu'on écrit hein↗ d'accord\  
alors on va doucement on y va Ophélie↗ **verre et**↗ et↗  
O30 : **une bou**↗  
A32 : attends doucement↗ il faut que tu regardes ce que j'écris\  
**et**↗  
O31 : **une**  
A33 : **une**  
O32 : **bou**  
A34 : **bou** attends j'écris **bou**  
O33 : **teille**.

Dans cet extrait, de nombreux rappels à l'ordre sont effectués par l'adulte, afin d'encourager Ophélie à adapter son débit de parole (A20, A23, A26, A31, A32, A34).

De plus, cette élève parvient à segmenter son discours selon des procédés d'approche syllabique : segmentation par mots monosyllabiques (O17, O21 à O28, O30, O31 et O33) et segmentation par syllabes (O18 à O20, O29, O32).

Des niveaux d'analyses caractéristiques de l'écrit ont également été définis.

Ainsi, afin de mesurer la taille des productions, le nombre de phrases produites à l'écrit a été déterminé.

De plus, un niveau matériel d'analyse permet de déterminer la capacité des élèves à prendre en compte l'organisation spatiale de l'écriture.

Les remarques relatives à l'occupation de l'écriture dans l'espace, telles que « y a plus de place » ou « il faut changer de feuille » ont donc été relevées.

Dans le domaine relatif à l'écriture des élèves, selon un plan d'analyse actionnel, le nombre de prises en charge de l'écriture par chacun d'entre eux a été comptabilisé.

En ce qui concerne l'oralisation du texte écrit, les unités oralisées par les élèves sont relatives à des mots, des phrases complètes ou encore des périodes telles qu'elles ont été définies pour l'analyse des procédés de segmentation.

Les indicateurs mesurent le nombre de mots, périodes ou phrases correctement oralisés par l'enfant, suite à la sollicitation de l'adulte. Exemple : « peux-tu me dire quel mot j'ai écrit ? » Ainsi on détermine la capacité de l'élève à oraliser des mots, des phrases ou des périodes du texte.

Les non-réponses, suite à la sollicitation de l'adulte sont également relevées. Elles permettent de mettre en évidence la difficulté de l'enfant à oraliser telle ou telle unité.

Les aspects relatifs au métalangage, compte tenu de l'âge des élèves, ont été analysés selon la reconnaissance d'entités mots ou phrases dans leur production.

Ainsi, les réponses des élèves aux sollicitations de l'adulte relatives à cette reconnaissance ont été identifiées, soit sous la forme de non-réponses, de réponses adaptées (exemple : à la demande de l'adulte de répéter une phrase du texte, l'enfant répond bien par une phrase) ou de réponses non-adaptées (ex : l'enfant cite une phrase entière lorsque l'adulte lui a demandé de répéter un mot).

La mention d'éléments de ponctuation par les élèves a également été relevée, ce qui est présent dans l'extrait n° 3.

### **Analyse de la prise de parole des élèves et de la sollicitation des différents domaines de la dictée à l'adulte**

La recherche s'est également attachée à analyser la prise de parole des élèves en situation. Les observations menées ont permis de mettre en évidence dans les situations semi-collectives des degrés de participation très variables selon les élèves (ce que l'extrait n° 3 nous montre notamment).

Cette variété de prise de parole au cours des différentes situations montre l'importance du degré de motivation de l'enfant pour dire. Ce point de vue peut être associé aux travaux d'Y. Clot (1999) dans lesquels l'intellect et l'affect sont reliés aux conflits de la pensée.

Pour participer à la dictée à l'adulte et établir un certain nombre de capacités, l'enfant doit, avant toute chose, vouloir dire.

De plus, dans ce type de situation, la variable de la maîtrise de la parole en groupe semble jouer également un rôle non négligeable.

Ainsi, au sein des situations, l'enfant est amené à saisir le tour de parole lorsque l'occasion se présente. Or, il ne saisit pas toujours cette opportunité. Il semble donc que l'exercice nécessite également le fait d'oser dire.

En ce qui concerne la sollicitation des différents domaines au cours des exercices, les résultats relatifs aux prises de parole totales, dans chacun des domaines ont été les suivants :

Écoles Domaines	École n° 1	École n° 2	École n° 3	École n° 4
<b>DIRE</b>	33,2%	25%	58,5%	52,2%
<b>DIRE/FAIRE-ÉCRIRE</b>	5,5%	42,1%	26,3%	33,6%
<b>FAIRE-ÉCRIRE</b>	47%	26,3%	15,2%	14,2%
<b>ÉCRIRE</b>	2,8%			
<b>ORALISER du texte écrit</b>	11,5%	6,6%		
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Tableau 1 : Comparaison de l'apparition des différents domaines au sein des situations en écoles*

Nous voyons donc une mobilisation très variable des domaines du « dire », du « dire/faire-écrire » et du « faire-écrire » dans chacune des situations.

La prise en charge de l'écriture au cours des exercices n'est, par ailleurs, quasiment pas sollicitée dans les exercices. Seules les mises en œuvre établies dans l'école n° 1 y recourent.

De même, nous observons que les enseignants ne font pas systématiquement procéder à l'oralisation des textes produits par leurs élèves.

L'analyse de ces situations met donc en évidence le fait que les situations peuvent être très différentes. Par conséquent, les différentes capacités langagières des élèves, qui ont été sollicitées au cours des exercices sont très variables.

### **Identification de capacités langagières mises en œuvre dans des situations de dictée à l'adulte**

La recherche a permis de mettre en évidence un grand nombre de capacités langagières pouvant être mobilisées par des élèves au cours de la dictée à l'adulte, en fin de maternelle.

Je fais donc part, de manière exhaustive, de celles qui ont pu être relevées sur un certain nombre d'élèves et de manière variable au cours des situations.

### **Capacités observées**

- Production d'énoncés en se basant sur des interactions : entre élèves, entre l'adulte et plusieurs élèves, entre l'adulte et l'élève ;
- production autonome d'énoncés ;
- formulation du lexique en se basant sur des négociations lexicales ;
- utilisation de mots ou formulations issus d'un référent ;
- énonciation orale du récit ;
- adaptation de la construction des énoncés au registre écrit ;
- segmentation des énoncés selon des unités graphiques d'approche syllabique ;
- adaptation du débit de parole à l'écriture de l'adulte ;
- prise en compte de l'organisation spatiale de l'écriture ;
- prise en charge ponctuelle de l'écriture ;
- oralisation de mots, périodes ou phrases issus du texte produit ;
- reconnaissance d'entités mots ou phrases dans la production ;
- mention d'éléments de ponctuation.

Les observations et analyses qui ont été menées au cours de la recherche témoignent d'une mobilisation différente de ces capacités selon les élèves et les situations.

À ce stade, il convient d'évoquer l'impact du choix des variables situationnelles sur leur mise en œuvre par les élèves.

### **Les variables de la mise en œuvre de situations de dictée à l'adulte**

Sur un plan didactique d'analyse, différentes variables ont été prélevées au cours des observations.

Variables contextuelles	Écoles			
	École n° 1	École n° 2	École n° 3	École n° 4
<b>Situation de travail</b>	Individuelle	Individuelle	Semi-collective : groupe de 8 élèves	Semi-collective : groupe de 9 élèves
<b>Place de l'enseignant par rapport aux élèves</b>	Assis à côté de l'élève	Assis à côté de l'élève	Debout ou assis face aux élèves	Assis au sein du groupe
<b>Référent</b>	Album	Dessin personnel	Album	Album
<b>Utilisation du référent dans le temps</b>	Immédiate	Immédiate	Différée	Différée <sup>3</sup>
<b>Support d'écriture</b>	Cahier d'écrivain	Feuille d'un carnet appartenant à l'adulte	Affiche	Feuilles A4
<b>Disposition du support</b>	Sur table, entre l'enseignante et l'élève	Sur table ou genoux de l'enseignante	Au tableau	Sur table, face à l'enseignante
<b>Type d'écriture</b>	Cursive	Cursive <sup>4</sup>	Cursive	Cursive
<b>Outils d'écriture</b>	Crayon gris+gomme	Stylo	Feutres de couleur	Stylo

*Tableau 2 : Variables contextuelles des situations*

Trois grandes catégories de variables ont pu être prélevées.

**Des variables interactives** sont dépendantes de la situation de travail. Les situations observées sont semi-collectives (groupes de 8 ou 9 élèves : cas des observations menées dans les écoles n° 3 et 4) ou individuelles (un élève et l'enseignant : cas des écoles n° 1 et 2).

Au niveau des interactions, la place occupée par l'adulte par rapport aux élèves est également analysée : position plutôt frontale (debout ou assis, face aux élèves pour l'école n° 3) ou position de proximité (assis, à côté d'un élève dans le cas des écoles n° 1 et 2, ou au sein du groupe pour l'école n° 4).

**Des variables d'ordre textuel** apparaissent également. Celles-ci sont relatives à l'utilisation ou non d'un référent, tel que la lecture préalable d'un album ou la réalisation d'un dessin.

3. L'enseignante s'était fixé ce principe de départ, mais a utilisé les illustrations du récit au cours de la situation afin d'aider les élèves dans la résolution de problèmes rencontrés, notamment relatifs à la chronologie.

4. Dans ces situations, l'adulte écrit en lettre cursives, mais selon sa propre écriture.

L'enseignante de l'école n° 1 exploite le récit d'albums de référence comme « lanceurs » d'activité<sup>5</sup>. À partir de la lecture, les élèves entreprennent un récit d'expérience personnelle en lien avec les récits : évocation d'une bêtise qu'ils ont déjà faite ou d'activités rituelles le matin dans leur univers familial.

L'école n° 2 pratique la pédagogie Freinet. Les élèves produisent des textes libres à partir de la réalisation d'un dessin de leur choix dans leur « cahier d'écrivain » (voir les variables matérielles). Le dessin est utilisé comme vecteur afin d'inciter l'enfant à produire une narration en découlant. Le thème n'est pas fixé.

Dans les écoles n° 3 et 4, l'exercice se base sur la reformulation d'un album de référence.

L'utilisation immédiate ou différée des référents a également été identifiée.

Lors de la situation observée dans l'école n° 1, les élèves procèdent à l'exercice dès la fin de la lecture de l'adulte. L'enseignante leur demande de faire une illustration relative à ce qu'ils ont envie de « raconter » suite à l'audition du récit.

En ce qui concerne l'école n° 2 (pédagogie Freinet), les élèves observent le dessin qu'ils ont réalisé dans leur cahier. L'enseignante prend ensuite soin de fermer ce cahier et de donner la consigne « raconte-moi » aux élèves. Ces précautions permettent d'éviter que les enfants dicteurs n'utilisent le registre de la description de leur dessin, plutôt que celui de la narration.

Dans les écoles n° 3 et 4, les reformulations sont pratiquées de manière différée, suite à la découverte et à l'exploitation des récits.

Dans l'école n° 3, les élèves ont assisté à un spectacle portant sur le récit deux mois et demi auparavant<sup>6</sup>. Ils ont ensuite audité le récit à plusieurs reprises avant de procéder à la reformulation.

Pour l'école n° 4, préalablement à la séance observée, les élèves ont observé la couverture de l'album et émis des hypothèses sur le récit et le titre, observé et décrit les illustrations, avant de les placer selon un ordre chronologique 2 jours avant l'exercice de dictée<sup>7</sup>.

Une troisième catégorie est relevée. Il s'agit de variables matérielles qui font référence au support d'écriture et à sa disposition dans l'espace, au type d'écriture utilisé par l'enseignant et aux outils scripteurs.

L'enseignante des élèves de l'école n° 1 écrit directement sur leur « cahier d'écrivain ». Sur une page, les enfants font leur illustration suite à l'audition du récit et aux consignes données par l'adulte. L'autre page qui est quadrillée est destinée à récolter le texte produit au cours de la dictée à l'adulte. L'adulte écrit en lettres cursives sous la dictée des élèves.

Elle utilise un crayon et gomme les erreurs qui se sont glissées dans la production. Cela peut traduire, pour elle, la volonté de pratiquer des corrections lors de l'écriture.

---

5. Le terme de « lanceur » est utilisé par l'enseignante. Les albums de référence sont les suivants : Voltz C., *Comme chaque matin*, Rouergue. 1998 ; De Montfreid D., *Bonjour catastrophe*, Loulou et Cie. L'école des loisirs. 2001.

6. Idatte J.-P., *Pitou, l'enfant roi*. Les 3 Chardons. 2007.

7. De Pennart G., *Le loup est revenu*. Kaléidoscope. L'école des loisirs. 2004.

Dans l'école n° 2, l'adulte écrit sur une feuille de son carnet, dans son écriture personnelle à l'aide d'un stylo. Elle utilise de manière différée le traitement de texte afin de réécrire le texte produit par l'enfant, en lettres cursives puis scriptes. Le texte qui sera ensuite dactylographié par l'élève est finalement collé dans le « cahier d'écrivain », à côté du dessin libre réalisé.

Dans l'école n° 3, l'enseignante utilise une affiche disposée verticalement sur le tableau. Elle écrit chacune des phrases dictées en lettres cursives, à l'aide d'un feutre en utilisant une couleur différente. Elle segmente ainsi visiblement les phrases.

L'enseignante de l'école n° 4 écrit en lettres cursives avec un stylo sur une feuille A4 qui est placée face à elle, sur une table. L'écriture n'est donc pas visible par les enfants, tout au moins aperçoivent-ils une certaine « masse » d'écriture, appréciable d'un point de vue quantitatif.

En se basant sur l'analyse des différentes variables, on observe un certain nombre de similitudes entre les situations observées au sein des écoles n° 1 et 2 : dictée individuelle, utilisation immédiate du référent, utilisation d'un « cahier d'écrivain », enseignante placée à côté de l'élève.

Le « cahier d'écrivain » est utilisé tout au long du cycle au sein de l'école n° 2 et durant l'ensemble de l'année scolaire pour les élèves de l'école n° 1.

Les référents utilisés diffèrent. Il faut rappeler ici le cas particulier de l'école n° 2 au sein de laquelle la pédagogie Freinet est appliquée.

On voit que les variables se déclinent en une multitude d'éléments sources de situations diversifiées. Interrogeons-nous donc sur leur impact sur la mobilisation des capacités langagières au cours des exercices.

### **Impact des situations didactiques sur la mobilisation des capacités langagières des élèves**

Au cours de la recherche, les différents niveaux d'analyse des situations ont pu être corrélés avec les variables situationnelles.

Ainsi, leur impact sur la mobilisation des capacités langagières a pu être établi.

#### ***Impact de la variable interactive***

Les analyses ont mis en évidence le poids du choix de la situation de groupe.

En ce qui concerne la sollicitation des différents domaines, le tableau n° 1 dressant l'apparition des différents domaines nous montre que dans le cas de situations individuelles (écoles n° 1 et 2), les proportions du domaine « faire-écrire » sont plus importantes.

Dans le cas de situations semi-collectives (écoles n° 3 et 4), nous observons que la proportion du « dire » est beaucoup plus élevée.

De plus, la recherche a mis en évidence un certain nombre d'interactions au sein des situations semi-collectives (tableau n° 3).

Celles-ci surviennent entre les élèves et l'adulte, mais également entre élèves uniquement, notamment dans le cas de la situation de l'école n° 4, ce qui témoigne alors d'un certain degré d'autonomie des élèves, confirmé par une proportion relativement importante d'énoncés produits de manière autonome.

Le tableau suivant synthétise les analyses portant sur les interactions établies au cours des différentes situations.

<b>Nombre et proportion d'énoncés</b>	<b>École n° 1</b>	<b>École n° 2</b>	<b>École n° 3</b>	<b>École n° 4</b>
Issus d'une interaction entre l'élève et l'adulte	95,2%	86,3%	74%	45,2%
Issus d'une interaction entre l'élève et d'autres élèves			4%	12,6%
Issus d'une interaction entre l'élève, l'adulte et d'autres élèves			15,7%	14,6%
Produits de manière autonome	4,8%	13,7%	6,3%	27,6%
Total du nombre de tours de parole et des proportions	100%	100%	100%	100%

**Tableau 3 : répartition des interactions**

Observons maintenant la quantité de phrases construites selon les situations.

École n° 1 : une phrase produite par élève École n° 2 : entre 3 et 6 phrases produites par chacun des élèves	Situations individuelles
École n° 3 : 10 phrases École n° 4 : 28 phrases	Situation semi-collectives

**Tableau 4 : quantité de phrases selon les situations**

La quantité d'énoncés produits est donc beaucoup plus importante dans le cas de situations semi-collectives.

En corrélant ces observations avec les phénomènes d'interactions préalablement définis, des phénomènes de coconstruction de récits peuvent donc être mis en exergue dans le cas de situations semi-collectives.

Évoquons maintenant des éléments saillants issus de l'analyse des situations menée dans la recherche.

Proportion d'énoncés	Écoles			
	École n° 1	École n° 2	École n° 3	École n° 4
Énoncés spontanés	25%	25,5%	47,9%	46,7%
Segmentation selon des procédés d'approche syllabique	76,5%	2%	23,5%	15,2%
Segmentation par mots	15,7%	20%	8,8%	12,1%
Segmentation d'approche globale	7,8%	70%	67,7%	72,7%

**Tableau 5 : éléments saillants d'analyse**

Ces résultats permettent de mettre en évidence la part importante d'énoncés spontanés surgissant au sein de situations semi-collectives (écoles n° 3 et 4). Le lien entre les interactions émanant de situations semi-collectives et la production d'énoncés spontanés apparaît.

De plus, si l'on compare les écoles n° 1, 3 et 4, nous observons des procédés de segmentation tout à fait différents selon les situations. Les situations semi-collectives laissent apparaître des procédés relativement globaux (par phrases ou par périodes).

Il semble donc que ce type de situation soit moins propice à la mise en œuvre de capacités de segmentation par les élèves au cours de leur dictée.

La situation individuelle observée dans l'école n° 1 fait preuve de procédés de segmentation syllabique assez caractéristiques.

Nous observons une situation tout à fait particulière pour l'école n° 2 qui pratique la dictée individuellement également. Les procédés de segmentation sont en très grande partie globaux. Deux hypothèses peuvent être formulées :

1. La pédagogie Freinet inciterait davantage les situations dans lesquelles l'oral prédomine (voir le tableau 1 : 72,7% des énoncés figurent dans les domaines du « dire » et du « dire/faire-écrire »), en laissant donc une moindre part, dans le domaine « faire-écrire » pour segmenter les énoncés.
2. Les choix didactiques de l'enseignant ne vont pas dans le sens d'une incitation de l'élève à segmenter ses énoncés.

Nous pouvons finalement résumer l'impact de la variable interactive de la manière suivante :

1. Les situations semi-collectives favoriseraient la mise en œuvre d'interactions et donc des phénomènes de coconstructions d'énoncés, en laissant une grande part à l'oral spontané. D'un point de vue quantitatif, la taille des énoncés produits est relativement importante.
2. Les situations individuelles favoriseraient la mise en œuvre de procédés de segmentation, en sollicitant beaucoup moins les situations d'oral prédominant (tableau 1). La quantité des énoncés produits est beaucoup moins importante que dans le cas de situations semi-collectives.

### ***Impact de la variable textuelle***

L'utilisation d'un référent semble jouer un rôle non négligeable.

D'une part, ce rôle concerne l'inscription de la production dans un genre d'écrit précis. Dans l'ensemble des situations, les élèves ont produit des textes narratifs.

Dans le cas des écoles n° 3 et 4, les élèves ont reformulé un texte d'origine.

D'autre part, les situations observées dans les écoles n° 1 et 2 nous montrent le rôle fondamental de la consigne formulée par l'enseignante. Dans les deux cas, l'adulte ne leur demande pas de dire ce qu'ils ont dessiné, mais bien de « raconter » à partir de leur dessin. Les élèves sont donc incités à entrer dans des conduites de narration, plutôt que de description.

Nous voyons donc, le rôle prépondérant de la formulation de la consigne pour l'inscription des productions dans des genres précis.

La dimension temporelle a également un impact sur la sollicitation des capacités des élèves. En effet, en corrélant le caractère immédiat ou différé (tableau 2) de l'utilisation des référents avec la sollicitation des différents domaines au cours des exercices (tableau 1), nous remarquons que lorsque l'utilisation du référent est différée (écoles n° 3 et 4), le domaine du « dire » apparaît davantage.

Les analyses qui ont été menées dans le cadre de la recherche ont montré une part non négligeable d'émissions d'hypothèses de la part des élèves, ou de négociations relatives à la structure des récits originaux. En effet, au cours des exercices, les élèves ont dû se mettre d'accord sur le contenu des récits avant de pouvoir dicter leurs énoncés à l'adulte. Ces facteurs interviennent donc également dans les phénomènes d'interactions qui ont été préalablement décrits.

### ***Impact de la variable matérielle***

On observe des similarités entre les situations des écoles n° 2 et 4. En effet, l'écriture semble peu visible pour les élèves : écriture personnelle de l'enseignante sur un carnet placé sur ses genoux ou la table, ou une feuille A4 placée face à l'enseignante et donc éloignée de certains élèves du groupe.

Dans le cas des écoles n° 1 et 3, l'écriture semble plus observable par les élèves : en lettres cursives, sur affiche ou cahier visibles.

En observant les procédés de segmentation utilisés par les élèves (tableau 5), nous remarquons que les élèves des écoles n° 1 et 3 ont davantage procédé à des segmentations d'approches syllabiques.

J'avancerais donc la conclusion qu'en assistant au « spectacle de l'écriture », les capacités des élèves à segmenter leurs énoncés selon des approches syllabiques, et par conséquent, à ralentir leur débit de parole afin de l'adapter à l'écriture de l'adulte peuvent être développées.

L'influence des variables sur la mobilisation d'un certain nombre de capacités langagières a donc pu être mise en évidence.

Le rôle de l'adulte semble donc essentiel. Quelles en sont les composantes ?

## **Le rôle de l'adulte dans la conception et la mise en œuvre de situations de dictée à l'adulte**

Dans la conception des situations, le choix des variables didactiques est donc essentiel :

- Quelle situation de groupe adopter ?
- Quels sont les référents utilisés, ou non ?
- Comment les utiliser dans le temps ?
- Quelles sont les consignes à donner aux élèves ?
- Quels sont les supports à utiliser, et comment les disposer dans l'espace ?
- Quelles décisions prendre pour rendre visible l'écriture ?

Le choix de ces variables doit être consigné par les objectifs fixés pour les exercices. Or, très souvent, lorsque l'on observe les objectifs formulés par les enseignants dans leur conception de séances de dictée à l'adulte, nous retrouvons ce type de formulations « dicter à l'adulte »<sup>8</sup>.

Or, comme il vient d'être soulevé, de nombreuses capacités peuvent être sollicitées par les élèves. Il convient donc de formuler très précisément les objectifs visés et de les cibler par rapport aux différents capacités qui seront mises en œuvre par les élèves. On voit donc qu'un objectif tel que « dicter un texte à l'adulte » reste beaucoup trop général.

Les choix didactiques portent également sur la mobilisation des différents domaines au cours des activités. En effet, l'enseignant décide lui-même de faire oraliser les textes produits, de proposer une prise en charge ponctuelle de l'écriture à ses élèves, de verbaliser certains aspects métalinguistiques...

Ajoutons à cela que dans son étayage, l'enseignant peut porter une certaine vigilance en sensibilisant ses élèves à des aspects tels que l'adaptation de leur débit de parole à l'écriture. Des phrases telles que « Tu vas trop vite... Attendez... Regardez ce que j'écris... » sont essentielles.

Nous avons également pu démontrer toute l'importance de la formulation des consignes.

Tous les choix de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre des situations conditionnent donc la richesse de la sollicitation des différentes capacités langagières des élèves.

Rappelons également la nécessité d'instaurer un climat de confiance permettant à l'élève de vouloir dire et oser dire, afin de pouvoir dire pour faire écrire.

### **POUR CONCLURE**

Ce travail comporte quelques limites, puisqu'il porte sur un nombre restreint de situations. Se pose donc la question de la généralisation des conclusions. De plus,

---

8. L'identification des objectifs formulés par les enseignants dans leurs écrits de préparation dans le cadre de séances de dictée à l'adulte sera l'objet d'un travail de recherche mené par une étudiante en master 2 enseignement durant cette année universitaire.

l'influence de variables socioculturelles sur la mise en œuvre des capacités langagières n'est pas évoquée.

Malgré ces limites, la recherche a permis d'éclairer, en questionnant auparavant ses liens par rapport à l'oral et à l'écrit, la multitude de capacités mobilisées sur un certain nombre de niveaux de langage et donc, la richesse de l'exercice. L'impact des variables situationnelles s'est également révélé comme déterminant, tout en relevant le rôle fondamental de l'adulte.

Questionner les aspects didactiques de la dictée à l'adulte a donc permis de relever les fondamentaux de sa mise en œuvre, du point de vue de la conception et la mise en œuvre des situations.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD R., « L'oral, différents niveaux d'organisation et d'analyse. » in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* C. Garcia-Debanc et S. Plane coord., Hatier pédagogie. 2004.
- CAPPEAU P., « L'articulation Oral/Écrit en langue » in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* C. Garcia-Debanc et S. Plane coord., Hatier pédagogie. 2004.
- CHARTIER A.-M., CLESSE C., HÉBRARD J., *Lire et écrire*, tome 2. *Produire des textes*. Hatier Pédagogie. 1998.
- CLOT Y., « Les deux zones de développement potentiel » in *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF. 1999.
- DAUNAY B., « La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? » *Recherches* n° 27. 1997.
- DAVID J. « La dictée à l'adulte, ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. » *Études de Linguistique Appliquée* n° 81. 1991.
- FREINET C., *Pour l'école du peuple*. Paris : FM/Petite collection Maspero, 1969.
- GARCIA-DEBANC C., PLANE S., « L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution » in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* C. Garcia-Debanc et S. Plane coord., Hatier pédagogie. 2004.
- HALTE J.-F. « Savoir écrire - savoir-faire » *Pratiques* n° 61. 1989.
- HAYES J. R., FLOWER L. S. « Identifying the organization of writing processes. » In L. W. Gregg ; E. R Steinberg (Éds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 1980.
- JAVERZAT M.-C. *De la dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire : l'institution du sujet comme auteur dans des communautés discursives pour apprendre à l'école*. Thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux 2. 2004.
- LENTIN L., CLESSE C., HÉBRARD J., *Du parler au lire*, ESF, 1977.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. » *BO Hors Série* n° 3 du 19 juin 2008.
- NONNON É., « Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral » in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* C. Garcia-Debanc et S. Plane coord., Hatier pédagogie. 2004.
- BRIGAUDIOT M. coord. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette éducation. 2000.