

**PRODUIRE DES DISCOURS NARRATIFS ET  
EXPLICATIFS (AUX CYCLES 1 ET 2)  
EN DICTÉE À L'ADULTE**

Emmanuelle Canut  
STL (UMR 8163 – CNRS)  
Université de Lille

**LA DICTÉE À L'ADULTE : UNE EXPÉRIENCE  
SCRIPTURALE ET LANGAGIÈRE**

La dictée à l'adulte, telle qu'elle a été initialement théorisée et expérimentée depuis les années 1970 par L. Lentin et collaborateurs (Canut, 2006, Delefosse, 1991, Guillou, 1988 et 2009, Lentin, 1977 et 1998, Rebard, 1987), s'inscrit dans une démarche d'apprentissage du langage oral en vue de la production de textes écrits de longueur et de complexité variables, où l'adulte joue un rôle fondamental de médiateur (Canut et Guillou, 2017).

Le principe général en est le suivant : l'adulte prend en charge la réalisation graphique d'un texte produit oralement et dicté par le/les apprenants. En ne se concentrant que sur l'élaboration cognitive et langagière du texte, les enfants non encore lecteurs-scripteurs expérimentent le fonctionnement de textes écrits, et pour ceux qui ont démarré l'apprentissage systématique de la lecture-écriture, ils sont déchargés de la dimension graphique, qui peut être encore un frein à l'élaboration du texte en

raison d'un manque de dextérité et de rapidité motrice ou encore de connaissance des normes grammaticales et orthographiques.

Pratiquée dès l'âge de l'école maternelle, la dictée à l'adulte contribue à atteindre des objectifs qui relèvent de l'accès à la littérature :

- comprendre les buts et les fonctions (sociales) de l'écrit : à quoi ça sert ? Pour qui, pour quoi ?

- prendre conscience du fonctionnement de l'écrit : mesurer la différence entre le vocal et le scriptural (ajustement du débit, segmentation des mots, visualisation (ortho)graphique), le degré de distanciation d'avec la communication ordinaire, les différences entre les types d'écrits ;

- expérimenter que ce qui est dit peut devenir un texte écrit et que cet écrit est permanent, immuable, à condition de produire un oral qui peut s'écrire.

Néanmoins, penser et verbaliser un texte qui peut s'écrire implique aussi de savoir produire des variantes adaptées au genre de discours et au type de texte visés, aussi bien sur le plan énonciatif que linguistique : écrire une lettre ne nécessite pas les mêmes contraintes énonciatives et linguistiques qu'écrire un compte rendu de sortie ou une histoire. Dès lors, pour amener les élèves à produire oralement des variantes adéquates, qui répondent aux exigences du texte à écrire, il est nécessaire de leur apprendre à décontextualiser leurs productions, encore très souvent ancrées dans la situation immédiate, et de les aider à s'approprier de nouvelles structures lexicales et syntaxiques, socle du fonctionnement cognitif et langagier.

De ce point de vue, les productions langagières peuvent être représentées schématiquement comme un ensemble de variantes énonciatives en nombre pratiquement illimité, dont certaines fonctionnent à l'oral, d'autres à l'écrit et d'autres encore à l'oral et à l'écrit (les variantes « parlables/écrivables »), selon les genres de discours produits par les locuteurs (Lentin, 1990). Dans le cadre du premier apprentissage, cette représentation des fonctionnements discursifs sert de fondement à une définition de la maîtrise du langage oral et écrit par l'enfant : pour qu'il puisse accéder à la lecture et à l'écriture, il lui faut être capable de produire des énoncés présentant certaines caractéristiques de structuration sémanticosyntaxique, d'explicite et de complétude (Canut & Vertalier 2011).

Les enjeux sont d'autant plus importants que des différences de maîtrise des variantes langagières peuvent être très fortement marquées et source de discrimination :

Si l'école ne doit pas dévaloriser certains usages des élèves, tout en leur faisant comprendre pourquoi ils ne peuvent être présents dans un grand nombre de situations scolaires, il faut aussi légitimer aux yeux des élèves des usages oraux et écrits éloignés des leurs. Il convient lors de chaque phase d'apprentissage de les faire passer d'une langue très fortement contextualisée, portant les traces de son

élaboration, polygérée, servant à rendre compte de l'expérience immédiate, à une langue décontextualisée, plus élaborée, généralisante et monogérée, ce qu'on appelle souvent le « français scolaire », dont la maîtrise nécessaire doit être progressivement construite tout au long de la scolarité et au travers de toutes les disciplines. C'est à ce prix que l'école peut espérer cesser d'être un lieu d'insécurité pour beaucoup de ceux qui la fréquentent et cesser d'être une machine à broyer ceux des élèves qui ont du français des usages extrascolaires trop éloignés de ceux requis par les apprentissages scolaires. (Laparra, 2003, p. 16)

## **DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE DE LA DICTÉE À L'ADULTE**

Plusieurs autres études ont montré l'intérêt majeur de la dictée à l'adulte, collective ou individuelle, et de ses variantes, pour préparer les élèves à devenir de véritables lecteurs-énonciateurs d'écrits (Chartier *et al.*, 1998 ; Daunay, 1997 ; David, 1991 ; Javerzat, 2006 ; Thévenaz-Christen, 2012). Depuis plusieurs années, les programmes du Ministère de l'Éducation nationale, en particulier au cycle 1 et au début du cycle 2, font écho à toutes ces recherches et préconisent cette activité pour faciliter l'accès à l'écrit : il est attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils participent « verbalement à la production d'un écrit » et qu'ils sachent « qu'on n'écrit pas comme on parle » (*BO* numéro spécial 2, mars 2015, p. 11).

Cependant, la dictée à l'adulte reste encore relativement peu pratiquée à l'école maternelle, et très peu, voire pas du tout, à l'école élémentaire. Si les enseignants écrivent régulièrement des légendes ou une ou deux phrases descriptives sous des dessins, des images, des schémas, qui correspondent plus ou moins à ce que l'enfant a dit, la production de textes organisés, impliquant un enchaînement d'évènements ou d'actions, est beaucoup plus rare et des observations de pratiques en classe montrent la difficulté de leur mise en œuvre (Boiron et Jaubert, 2017).

En effet, il n'est pas rare que les textes obtenus comportent de l'implicite, voire des incohérences, à l'image des exemples ci-après où il est difficile d'inférer les liens entre les évènements sans le recours aux images qui ont servi de support à la narration (exemple 1) ou d'établir une structuration d'un schéma narratif pour un récit inventé à plusieurs (exemple 2).

### **Exemple 1 : dictée à l'adulte individuelle (élève de CP)**

Adam fait des bêtises alors sa grand-mère lui court après avec un balai et Adam saute sur l'île pour se protéger. L'autre fois sa grand-mère lui court encore après avec son balai mais Adam a pensé à ramener une chaise. Quand il s'assoit sur sa chaise tout à coup il commence à pleuvoir. La prochaine fois il pense à prendre un parapluie. Il s'ennuie. La prochaine fois il prend sa canne à pêche mais tout à coup il tombe dans la mare.

### **Exemple 2 : dictée à l'adulte collective (élèves de CP)**

Aujourd'hui, mon grand frère se promène dans la forêt, quand tout à coup il trouve par terre un marron. Il prend le marron dans le sac et l'emmène à la maison. Et après il le mange. Puis il va en chercher d'autres. Il va dans la forêt de Pompey. Il veut mettre les marrons dans sa poche, mais il y a un trou. Les marrons tombent donc dans la bouche du loup.

Même si les textes ont bel et bien été écrits par l'adulte, ils n'ont pas été pour autant toujours jugés par lui-même comme acceptables au regard du type de texte visé (ici une narration) et de la cohérence/cohésion à atteindre pour la compréhension du destinataire. La question qui se pose aux enseignants est de décider de l'acceptabilité d'un texte dans un contexte donné, à un moment donné, relativement à l'expérience des élèves avec cette activité et aux exigences linguistiques, qui dépendent elles-mêmes des compétences langagières supposées des élèves. Ainsi, dans l'exemple 3 ci-après, l'enseignant peut-il accepter la simple description des images indépendamment les unes des autres par des élèves de cycle 2 et 3 ou doit-il exiger une articulation logique des actions (c'est-à-dire ici expliquer que l'idée de l'un des animaux permet de récupérer le cerf-volant coincé dans l'arbre) ?

### **Exemple 3 : production orale à partir d'images séquentielles (élèves de cycle 2 et 3)**

E1 : c'est le cochon i(l) dit 4 3 2 1 et euh une chèvre qui essaye de sauter sur l'arbre (...) et le lapin il la regarde il la montre du doigt et la souris est très étonnée

E2 : ben moi je vois que y a un lapin un une chèvre un cochon p(u)is un chien

E3 : les quatre animaux font la courte échelle et le lapin i(l) tient quelque chose dans sa main c'est des papillons

La réponse à apporter réside dans la démarche même de l'activité : l'enseignant veut-il écrire ce que les élèves produisent spontanément, le texte reflétant ce qu'ils sont en mesure de produire, quitte à revenir dessus en ayant recours à une autre activité comme celle de la réécriture de texte ? Ou veut-il amener les élèves à aller au-delà de ce qu'ils savent déjà produire, en verbalisant en amont un texte qui correspond aux exigences linguistiques et discursives visées ? Dans ce dernier cas, l'adulte ne peut pas jouer un simple rôle de scripteur, la phase d'écriture est nécessairement précédée d'une phase orale de mise en forme cognitivolangagière. De notre point de vue, cette étape est indispensable à la réalisation d'une dictée à l'adulte vue comme démarche d'apprentissage du langage, ce que mentionnent également les programmes : « La phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. » (*BO* numéro spécial 2, mars 2015, p. 9.) Cependant, pour obtenir des textes qui dépassent les compétences initiales des élèves (lesquelles ne correspondent pas encore aux exigences textuelles requises), l'enseignant doit pouvoir adopter des modalités d'étayage qui amènent les élèves à dépasser un enchaînement linéaire, à élaborer un raisonnement en hiérarchisant autrement les informations.

## **L'ADULTE, UN VECTEUR DE L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ORAL POUR LA PRODUCTION D'ÉCRITS**

En amont de la dictée proprement dite (la phase d'écriture), la médiation de l'enseignant doit pouvoir aider les élèves à produire des formulations « écrivables », non pas du point de vue du style littéraire, mais dans l'objectif que le texte soit suffisamment structuré et explicite pour un destinataire donné, tout en respectant les conventions des types de textes visés. Il s'agit donc de faire des ponts entre les modalités de la conversation orale non planifiée et des formulations écrites spécifiques, comme l'illustre l'exemple ci-après de l'explication d'une règle d'un jeu de 4 familles où les premières productions orales comportent de nombreux déictiques qui ancrent le discours dans la situation (et sont donc non encore « écrivables ») alors que les suivantes comportent des précisions lexicales et une organisation structurée des différentes phases du jeu (qui sont « écrivables ») :

### Exemple 4 : écriture d'une règle du jeu de 4 familles

Premières productions orales non encore « écrivables »	Productions orales « écrivables »
<p><i>il faut donner des cartes à nous tous</i>  <i>on demande les autres</i>  <i>il faut demander aux autres si tu as le loup, la grand-mère</i>  <i>s'il a dit non on doit piocher une carte</i>  <i>si on n'a plus de cartes on a perdu</i>  <i>on demande aux autres une carte qu'on n'a pas</i></p>	<p><i>on donne trois cartes à chaque joueur</i>  <i>on met le reste dans la pioche</i>  <i>il faut demander à un autre joueur s'il a Pierre, le loup, la grand-mère ou l'oiseau dans la famille « Pierre et le loup »</i>  <i>si le joueur a la carte, il la donne et on rejoue</i>  <i>s'il n'a pas la carte on pioche</i>  <i>après c'est aux autres copains de jouer</i>  <i>la partie est terminée quand on n'a plus de carte</i>  <i>je gagne si j'ai plus de familles que les autres</i></p>

Obtenir des variantes « écrivables » implique un déplacement du regard sur la posture langagière de l'adulte : pour qu'il ne soit pas un simple déclencheur de parole et scripteur, l'enseignant doit pouvoir offrir une médiation qui ne reflète pas les compétences langagières actuelles des élèves mais leurs compétences potentielles, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir déclencher dans une zone proche de développement des verbalisations autres que celles déjà maîtrisées<sup>1</sup>.

Considérons l'extrait de corpus d'une dictée à l'adulte réalisée avec un élève de Grande Section à partir d'un dessin des activités réalisées la veille à la piscine :

<p>Adulte : tu vas faire quoi avec ce jeu au toboggan ?            Enfant : je vais glisser            A : alors est-ce que tu peux me dire avec plusieurs mots ? je vais glisser            E : glisser sur le toboggan            A : on le marque c'est très bien ça je vais glisser sur le toboggan (l'adulte écrit) quoi d'autres ?            E : nager            A : ah alors qu'est-ce que j'écris ? nager c'est tout ?</p>
--

1. On reconnaîtra ici une démarche socio-interactionniste, en appui aux travaux de Vygotski (1935/1985) et de Bruner (1983).

E non je je vais nager

A : tu vas nager où dans les vestiaires ?

E : dans l'eau

A : ah dans l'eau bien sûr je vais nager dans l'eau (l'adulte écrit)

Les objectifs linguistiques annoncés par l'enseignante, à savoir « utiliser du futur proche et des verbes d'action (nager, sauter, glisser) » et les modalités d'interactions proposées ne reflètent pas les compétences langagières de l'élève. En effet, les phrases écrites sont des actions juxtaposées, sans liens logiques entre elles et l'adulte n'écrit pas véritablement ce que l'enfant dit mais ce qu'il complète à la suite de ses questions. Certes, les exigences dépendent des critères d'acceptabilité de l'enseignant, de la place de la dictée à l'adulte dans l'année et du degré d'expérience de l'élève (ce n'est pas la même chose s'il s'agit de la première dictée à l'adulte proposée ou si elle s'inscrit dans une activité pratiquée depuis plusieurs mois). Elles dépendent également des compétences langagières initiales de l'élève et donc de la distance possible à parcourir pour l'amener vers des variantes « écrivables ». Mais dans le cas présent, l'élève avait fait preuve dans d'autres situations de possibilités langagières bien supérieures à celle de la production de phrases simples au futur proche, et le « texte » obtenu est bien en deçà de ce qu'il est potentiellement capable de verbaliser. Nous faisons l'hypothèse qu'une interaction plus ciblée, comportant des propositions de l'adulte avec une articulation et une hiérarchisation des actions, aurait permis de donner à l'enfant l'expérience d'une description plus complexe sur le plan lexical et syntaxique, qu'il aurait pu réinvestir.

Nos propres observations dans les classes (Canut, Espinosa et Vertalier, 2013) montrent que l'activité de dictée à l'adulte se rapproche souvent davantage du modèle de rappel de récit/d'événements avec très peu d'interventions de l'enseignant, et que s'il existe une phase orale elle s'appuie principalement sur la modalité question-réponse qui focalise sur la compréhension du contenu, qui induit et oriente les verbalisations de l'enfant mais ne favorise pas la production d'énoncés avec un certain degré de complétude, au-delà de ce qu'il peut dire spontanément. Ces modalités d'interactions langagières restent d'ailleurs relativement intuitives pour les enseignants. Pourtant, amener les élèves à produire verbalement des textes explicites, syntaxiquement structurés, qui soient considérés comme « écrivables », implique une posture permettant un apprentissage, c'est-à-dire un étayage spécifique qui concourent au développement des compétences langagières, en particulier les reprises et reformulations avec extensions et expansions ciblées dans des zones proches de développement (Canut, Bertin et Bocéréan, 2013 ; Veneziano, 2014).

## PROCÉDURE DE MISE EN ŒUVRE DE LA DICTÉE À L'ADULTE ET SPÉCIFICITÉS DES MODALITÉS D'INTERACTIONS ORALES

Qu'elle soit individuelle ou collective<sup>2</sup>, l'activité de dictée à l'adulte comporte deux phases : une phase orale et une phase écrite. Chacune de ces phases peut se dérouler sur plusieurs séances selon la longueur du texte à écrire et le degré de fatigabilité des élèves. La phase d'interactions orales est souvent réalisée en plusieurs fois avant que les élèves ne parviennent à produire un récit construit, articulé syntaxiquement et qui puisse s'écrire tel quel (Canut, Aquilo & Rasse 2005).

Après avoir présenté ou rappelé le projet d'écriture (de quoi va-t-on parler ? Pour qui ? Pourquoi ?), l'adulte va aider les élèves à construire oralement leur texte. Son objectif est de les faire travailler sur les organisateurs et les enchaînements logiques (et non sur du vocabulaire ou des phrases isolées). Au cours de ces interactions, l'enseignant :

- écoute les propositions des élèves et les aide à en organiser le contenu ;
- reformule le contenu et les formes syntaxiques et lexicales ;
- propose des formulations dans des énoncés complets et « écrivables », adaptées à ce que chaque élève peut comprendre et à ce qu'il est potentiellement capable de reprendre.

Cette phase « d'entraînement » au langage suppose une certaine expertise de l'adulte puisqu'il doit être en mesure d'entendre et d'identifier les formes linguistiques des énoncés des apprenants puis de les reformuler en y ajoutant des éléments comportant un degré de complexité lexical et syntaxique plus élevé. Prenons l'exemple d'une narration réalisée avec un élève de Grande Section à partir d'images séquentielles :

L'adulte (A) reprend les différentes propositions de l'enfant (I) et les insère dans des phrases complètes :

A : il y a un garçon I : qui fait un signe de la main en courant A : il y a un garçon qui fait un signe de la main en courant
---

---

2. La dictée à l'adulte collective permet de construire/planifier un texte à plusieurs, où chacun participe à la mesure de ses moyens. Néanmoins, elle ne permet pas à tous de s'exercer. En individuel, l'enseignant peut davantage s'adapter au niveau de chaque élève et se situer dans une zone de développement potentielle qui permettrait un possible réinvestissement linguistique.



L'adulte reformule les tentatives de l'apprenant pour articuler plusieurs événements dans le temps (ici avec l'emboîtement de deux complexités : le gérondif et « pendant que ») :

I : Manuelle court avec/ elle court en traversant elle court en mangeant du pain le chien tient dans sa gueule le portemonnaie  
A : d'accord pendant que Manuelle traverse la rue en mangeant un bout de pain et en courant le chien la suit avec le portemonnaie dans sa gueule

L'adulte amène l'apprenant à utiliser (ou lui demande explicitement) des constructions permettant une organisation logique des événements, comme ici avec le temporel « pendant que » qui reformule les deux premières phrases simples articulées par « maintenant » :

I : elle peut traverser maintenant il est vert  
A : ah elle traverse pendant que le petit bonhomme  
I : est rouge  
A : non le petit bonhomme est vert et le feu est rouge pour les voitures (...)  
I : pendant le vert  
A : pendant le vert ?  
I : pendant  
A : pendant que  
I : le bonhomme est vert elle peut traverser la rue  
A : D'accord redis-moi tout ça  
I : pendant que Manuelle traverse la rue les voitures i(l)s attend(ent) le rouge  
A : alors c'est pendant que le bonhomme est vert Manuelle traverse la rue  
I : et les voitures i(l)s attendent que le rouge  
A : elles attendent que le feu devienne vert

Plus tard, quand l'enseignant estime que la production orale du texte dans son entier est suffisamment structurée pour qu'elle puisse être écrite, il propose de passer à la phase d'écriture :

– il donne les consignes (« on va pouvoir écrire l'histoire de..., la lettre à... »), et les modalités pratiques (« tu me dictes lentement pour que j'aie le temps d'écrire ») ;

– il lit au fur et à mesure ce qu'il est en train d'écrire et n'écrit que ce que l'apprenant dicte sans ajouter d'éléments ;

– il signale à l'apprenant les énoncés qui ne sont pas encore complets ou « écrivables » et propose d'autres formulations que l'apprenant peut reprendre.

L'étayage ciblé de l'adulte, dans des zones proches de développement, au cours de la phase orale, permet à l'apprenant de dicter un texte qu'il a conçu mentalement et qui présente des caractéristiques linguistiques qui sont supérieures à ses compétences langagières initiales. Par exemple, dans la narration finalement dictée par l'élève I, on peut observer qu'il a utilisé plusieurs combinatoires de constructions (notamment des juxtapositions et des enchâssements de complexités syntaxiques : des temporelles avec « pendant que », « avant que », gérondif, des relatives, des constructions de but avec « pour » suivi d'un infinitif, des complétives) qui avaient été proposées par l'adulte et qui lui permettent d'articuler et de hiérarchiser les événements entre eux :

Manuelle est sortie pour acheter du pain. Pendant que le bonhomme est vert, Manuelle traverse la rue avec son chien. [...] Manuelle est sortie avec son copain dehors et son copain a sorti ses billes pour jouer avec elle sur le trottoir. Les gens attendent que le bonhomme soit vert pour traverser. [...] Manuelle traverse en mangeant un petit bout de pain avant que le bonhomme soit rouge. Et le chien prend dans sa gueule le portemonnaie où il y a un petit peu d'argent.

Une fois que le texte a été entièrement rédigé, l'enseignant fait une lecture intégrale. Il ne retouche pas ultérieurement le texte conçu mentalement et verbalisé par l'apprenant sauf si c'est l'apprenant qui souhaite opérer des ajouts ou des modifications.

## **POSTURE LANGAGIÈRE DE L'ENSEIGNANT POUR AIDER À ÉCRIRE DES RÈGLES DE JEUX DE SOCIÉTÉ**

Pour identifier plus précisément le rôle et l'impact sur le développement langagier d'une « expertise » conscientisée et adaptée de l'adulte au cours de la démarche du passage de l'oral à l'écrit en dictée à l'adulte, nous nous appuyerons sur une expérimentation en classe de Grande Section d'école maternelle dans le cadre d'une activité avec des jeux de société, qui faisait suite à une recherche-action « Jouer pour parler, parler pour jouer... Le langage en jeu » (Canut, 2014 ; Canut et Espinosa, 2016).

Le projet s'est déroulé des mois de mars à mai avec une vingtaine d'élèves répartis en cinq groupes de quatre. Cinq jeux ont été choisis : *Loto de l'hôpital*, *Le verger* (édition HABA), *Pique-Plume* (édition Zoch), *Woofy* (édition Djeco), *Sauvez le grand livre des contes* (édition Selecta). Les enfants ont joué à tous les jeux, à raison d'un par semaine, avec un système de rotation. Le projet était dans sa finalité de rédiger les fiches explicatives des cinq jeux pour aider des élèves de CP à comprendre les règles et à jouer lors d'une journée de rencontres sur le thème « fête des jeux ».

Au cours des premières séances de jeu, l'adulte s'est fixé comme objectif de proposer aux élèves une grande diversité de variantes langagières « écrivables », explicites, complètes et structurées :

- Pour décrire le jeu (plateau, cartes, positionnement et déplacement des pions ou des objets...).

Regardez ce qu'il y a dans la boîte : un plateau avec un chemin, les cochons et le loup vont se déplacer sur le chemin, il y a aussi une marmite, des briques pour construire les murs de la maison. Il y a aussi trois dés de trois couleurs différentes qui vont servir à faire avancer les cochons sur le chemin et le loup sur les cases « loup » ou bien qui vont servir à construire la maison.

- Pour expliquer les différentes phases du jeu.

A : alors imaginons que la poule de Rafik soit juste derrière celle de Titouan comment est-ce que Rafik doit faire pour avancer ?

Titouan : il doit trouver le lapin

A : effectivement Rafik doit trouver la carte du lapin qui est devant la poule de Titouan et si Rafik trouve la carte du lapin qui est devant Titouan il va sauter par-dessus la poule de Titouan et au passage il lui pique sa plume

- Pour réexpliquer des règles au cours du jeu.

A : alors qu'est-ce qu'il se passe là ?

Naïl : ah oui je m'en rappelle c'est qu'en fait si par exemple l'autre tire devant ce qui a la poule eh ben après l'autre il va retourner parce que si l'autre a pas retourné il a perdu

Jean : si l'autre il a pas retourné eh ben il a pas le droit

A : alors peut-être que ce que tu veux dire Naïl c'est que si on gagne c'est-à-dire si on retourne la bonne carte on peut rejouer d'accord et par contre si on perd c'est au copain de jouer c'est donc à Léa de jouer

Au cours des séances suivantes, l'adulte incite les élèves à reformuler les règles du jeu et reprend leurs énoncés en proposant un degré supérieur d'explicité, de structuration et de complétude :

Dylan : et quand le loup double les cochons eh ben il les met dans la casserole

A : oui c'est une marmite c'est une grande marmite quand le loup passe devant un petit cochon ça veut dire qu'il peut l'attraper et s'il l'attrape il le met dans une marmite au milieu alors ?

Anaïs : ah en fait quand on vient là ben il faut installer la porte de la maison et construire la maison après

A : alors si on tombe sur cette case où on voit des briques ça veut dire qu'on a le droit de construire la maison

Quand les élèves ont été suffisamment entraînés à expliquer les règles des jeux et qu'ils commencent à être en mesure de produire des énoncés « écrivables », l'adulte propose de passer à la phase d'écriture :

Issa : il faut retrouver la même carte qui est devant et on doit avancer  
A : alors attendez pour avancer sa poule il faut retrouver la carte il faut la retrouver où ça ?  
Issa : la carte qui est devant la poule  
A : il faut retrouver la même carte que celle qui est devant sa poule il faut retrouver la même image dans les cartes octogonales que celle qui est devant sa poule alors dites-moi

Une analyse plus fine des séances « d'entraînement au langage » tend à montrer le réinvestissement par les élèves de constructions syntaxiques et lexicales proposées préalablement par l'adulte. Nous prendrons pour exemple le « jeu du verger » qui comporte trois séances d'interactions orales et deux séances d'écriture :

Phases orales :

– séance 1 (28 mars) : explications des règles par adulte (offres) et reprises éventuelles par les élèves ;

– séance 2 (12 avril) : explications des règles par les élèves (propositions) et reformulations de l'adulte ;

– séance 3 (16 mai) : explications des règles par les élèves, reformulations de l'adulte et demandes de reprises.

Phases d'écriture :

– séances 4 et 5 (23 et 30 mai) : dictée à l'adulte.

Le texte final comporte des précisions lexicales nécessaires à la compréhension et une grande diversité de constructions : des phrases simples et de nombreuses combinatoires de complexités syntaxiques dans une même phrase (des constructions infinitives, des constructions de but avec « pour » + infinitif, la condition « si », les constructions temporelles « quand » et « avant que »).

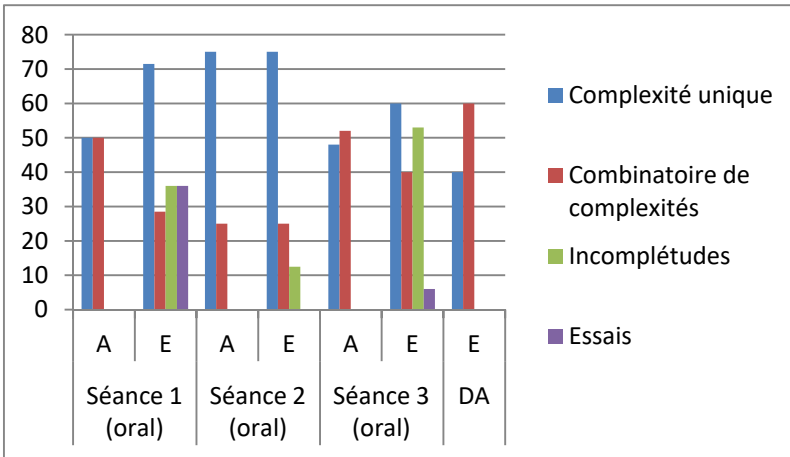
- Texte final (*Le verger*)

On met le plateau au milieu et on met les fruits sur le plateau : on met les pommes dans le pommier, les prunes dans le prunier, les cerises dans le cerisier et les poires dans le poirier. Il faut mettre les paniers devant chaque joueur. Le plus petit joueur commence à lancer le dé.

Si on tombe sur le rond rouge, on peut prendre une cerise et la mettre dans son panier. Si on tombe sur le rond vert, on peut prendre

une pomme et la mettre dans son panier. Quand on tombe sur le rond jaune, on prend une poire et on la met dans son panier. Quand on tombe sur le rond bleu, on prend une prune pour la mettre dans son panier. Si on tombe sur l'image du panier, on peut prendre deux fruits différents. Si on tombe sur la face corbeau, le corbeau avance d'un pas et on met une carte du puzzle sur le plateau. On gagne quand les joueurs ont mis tous les fruits dans leur panier avant que le corbeau n'arrive. On perd quand le puzzle du corbeau est fini et si on n'a pas ramassé tous les fruits.

Pour savoir comment les enfants sont parvenus à dicter ce texte, nous pouvons observer au fil du temps l'évolution du pourcentage de constructions complexes proposées par l'adulte et les élèves (figure 1).



**Figure 1 : Comparaison des pourcentages de constructions syntaxiques complexes chez l'adulte et les élèves**

Au cours des deux premières séances, on constate que les élèves proposent des énoncés qui comportent un pourcentage important de constructions syntaxiques avec une seule complexité (plus de 70%). À la troisième séance, ce taux baisse mais au profit d'énoncés comportant plusieurs complexités en combinatoire. Ce taux augmente encore pendant la phase d'écriture pour atteindre 60%. Parallèlement, le pourcentage de ces constructions en incomplétude et en essais (tentatives non abouties) diminue entre la séance 1 et 2, laissant à penser que les élèves maîtrisent davantage la production d'énoncés avec une complexité dans des phrases complètes. Ce pourcentage d'incomplétude et d'essais augmente de nouveau dans la troisième séance, alors même que les élèves proposent à ce moment-là plus de combinatoires, pour ensuite disparaître au moment de la phase d'écriture. On peut faire ici l'hypothèse que la production d'énoncés avec un degré de complexité supérieure a nécessité pour les élèves une phase de tâtonnements avant appropriation.

Si on compare ces résultats avec ceux de l'adulte, on peut observer que la proportion de constructions complexes suit le même mouvement mais que la combinatoire est toujours égale ou supérieure à ce que proposent les élèves. Dès lors, on peut se demander si les constructions verbalisées par les enfants sont des reprises ou non de ce que l'adulte a proposé, autrement dit si les offres langagières de l'adulte ont favorisé des réinvestissements. Au total, dans la séance 1 et 3, ce sont presque 30 % des constructions proposées par l'adulte qui sont des reprises (dans la séance 2, ce sont essentiellement les enfants qui initient les constructions complexes puisque ce sont eux qui sont sollicités pour expliquer).

Nous pouvons illustrer ce phénomène avec la construction « si ». Au cours de la première séance, presque 60 % des propositions de l'adulte comportent la condition, comme par exemple :

A : si vous avez fait le puzzle avant d'avoir ramassé tous les fruits vous perdez  
A : si vous tombez sur la face bleue vous prenez une prune

Les élèves vont reprendre dans plus de 20 % de leurs énoncés cette construction, seule ou en combinatoire, mais une partie comporteront encore des essais et des incomplètes :

E : si y a si il y a tout le corbeau il il est déjà là il prend tous les fruits

Au cours de la troisième séance, 66,5% des constructions complexes des élèves comportent la condition, dont 40% en combinatoire (principalement avec des constructions infinitives) :

E : eh ben si on tombe sur le bleu eh ben on peut prendre une prune

Au moment de la phase d'écriture, les élèves produiront cinq phrases avec cette construction (dont quatre en combinatoire avec d'autres complexités), ce qui représente 50% des phrases dictées (cf. texte final plus haut).

Cette reprise des constructions n'est pas la répétition de structures figées. Les multiples propositions de l'adulte donne aux élèves l'expérience d'un fonctionnement syntaxique sur lequel ils peuvent s'appuyer pour intégrer des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » leur permettant de produire des énoncés qui leur sont propres (Canut et Vertalier, 2014). En effet, les reprises se font dans des combinatoires syntaxiques différentes, dans d'autres contextes que ceux énoncés par l'adulte, ce qui suppose un réinvestissement autonome, à l'image des exemples suivants avec « quand » et « avant que ».

## Réinvestissement de la construction « quand » au fil des séances

- Propositions de l'adulte :

A : **quand** vous allez lancer le dé et **que** vous tombez sur la couleur bleue vous aurez le droit de ramasser une prune (séance 1)

A : voilà vous gagnez **quand** vous ramassez tous les fruits (séance 2)

- Verbalisations des élèves :

E : **quand** on arrive sur la couleur jaune on prend une poire (séance 2)

E : **quand** on lance le dé et **quand** il y a le corbeau **c'est quand** on met une pièce et **c'est quand** il arrive (séance 3)

- Texte dicté :

On perd **quand** le puzzle du corbeau est fini et si on n'a pas ramassé tous les fruits

## Réinvestissement de la construction « avant que » au fil des séances

- Propositions de l'adulte :

A : si vous ramassez tous les fruits **avant que** l'on ait fini le puzzle du corbeau ça veut dire que vous avez gagné contre le corbeau (séance 1)

A : il faut ramasser tous les fruits **avant que** le corbeau arrive (séance 3)

- Verbalisations des élèves :

E : si on a pris toutes les pommes ou les cerises ben on a gagné faut faire vite **avant que** vous avez fini le puzzle (séance 1)

E : **avant qu'on** gagne il faut prendre tous les fruits **avant que** le corbeau il vient (séance 3)

- Texte dicté :

On gagne quand les joueurs ont mis tous les fruits dans leur panier **avant que** le corbeau n'arrive

## CONCLUSION : DE LA DICTÉE À L'ADULTE À LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Pour illustrer la démarche de la dictée à l'adulte comme vecteur d'apprentissage du langage oral et écrit, nous avons focalisé notre attention sur deux genres discursifs, la narration et l'explication, qui exigent la production d'un certains type de variantes, en particulier l'articulation des actions/événements sous tendue par des constructions lexicales et syntaxiques complexes. Certes, tous les types de textes ne nécessitent pas les mêmes variantes et l'enseignant aura à adapter ses conduites langagières en fonction des spécificités linguistiques et discursives du texte à écrire<sup>3</sup>.

Néanmoins, pour pouvoir amener les élèves à produire des textes « écrivables » qui répondent aux critères et aux exigences de l'écrit visé, ou du moins avec une qualité d'acceptabilité « raisonnable », une médiation ciblée sur l'organisation du discours à produire et ajustée aux besoins langagiers des élèves est indispensable. En raison de la distorsion importante à l'oral entre ce que l'on pense dire et ce que l'on dit réellement<sup>4</sup>, cet ajustement se doit d'être en partie « conscientisé », au risque de ne pas viser les zones proches de développement, d'autant qu'il n'est pas possible d'anticiper un ordre d'acquisition. Si, dans le cadre professionnel, l'intuition ne doit pas être négligée, un travail réflexif sur son propre langage (en particulier à partir d'enregistrements) permettra d'asseoir une expertise des pratiques langagières effectives (Canut, Masson et Leroy-Collombel, 2018).

Dès lors, la dictée à l'adulte ainsi envisagée s'inscrit dans une véritable démarche d'apprentissage du langage oral et écrit, visant à la fois des objectifs d'accès à la littératie et de mise en fonctionnement du processus d'apprentissage du langage (Delefosse, 1997). Et cette démarche s'inscrit dans le temps : l'activité de dictée à l'adulte doit se réaliser sur des temps brefs mais très réguliers, l'appropriation langagière ne se faisant pas dans la répétition immédiate. Si les types de textes doivent également tenir compte de cette temporalité (on ne démarre pas la dictée à l'adulte avec des récits longs ou des règles de jeu qui demandent des compétences avancées mais plutôt avec des lettres, des comptes rendus de sortie...), il faut aussi accepter qu'ils ne présenteront pas toujours les caractéristiques des usages du français

---



3. On pourra se référer ici aux différentes fiches pédagogiques décrites dans l'ouvrage de Canut et Guillou (2017).

4. Outre le fait que notre oreille filtre les informations pour se focaliser davantage sur le contenu que sur la forme linguistique, les travaux sur le français parlé (par exemple Blanche-Benveniste, 1997 et 2010) montrent comment notre perception de l'oral est fortement imprégnée de conceptions normatives qui empêchent d'appréhender le fonctionnement réel de la langue.



les plus normés (ils peuvent encore comporter des répétitions, une concordance des temps non rigoureusement respectée, des termes lexicaux approximatifs) mais ils ont néanmoins une cohésion et une cohérence textuelles acceptables au regard du degré de compétence langagière que l'on a pu atteindre.

Dans l'optique proposée, la dictée à l'adulte est d'abord une activité fondamentalement épilinguistique, qui relève de la construction mentale et verbale de différents genres discursifs et donc de l'apprentissage du langage dans sa dimension « textuelle ». Elle est à distinguer en cela de la dimension métalinguistique sur laquelle s'appuie l'enseignement explicite de la langue. En effet, pour accéder au métalinguistique, il est nécessaire d'avoir déjà construit une connaissance épilinguistique de la langue, c'est-à-dire d'avoir intégré des fonctionnements linguistiques (les schèmes verbaux) à sa fonction langage.

<i>Apprentissage du langage (oral et écrit)</i>	<i>Enseignement de la langue (orale et écrite)</i>
<p><b>Dimension épilinguistique</b> Travail sur la mise en fonctionnement du langage</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Produire des discours variés dans différentes situations de communication</p> <p><b>Organisation cognitivolangagière textuelle</b> <b>(unité de l'énoncé et du discours)</b></p>	<p><b>Dimension métalinguistique</b> Travail conscientisé sur le fonctionnement de la langue</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Conscience phonologique, correspondance graphèmes-phonèmes, orthographe, catégories grammaticales</p> <p><b>Organisation morphophonologique</b> <b>(Unité du mot)</b></p>

Par ailleurs, partant du principe que lire et écrire sont des activités (cognitivo)langagières (indissociables) fondées sur la signification et l'expérience, supposant un fonctionnement mental autonome<sup>5</sup>, la dictée à l'adulte est un préalable non négligeable, sinon indispensable, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : l'accès à l'écrit se réalise selon des modalités comparables (mais non identiques) à celles de l'apprentissage du parler, à travers la maîtrise progressive de variantes adaptées aux

5. Lire ce n'est pas simplement savoir déchiffrer, c'est pouvoir anticiper du contenu dans les textes ; écrire ce n'est pas seulement savoir tracer des signes graphiques mais c'est pouvoir rédiger une verbalisation de sa pensée par écrit. La production écrite est donc envisagée du point de vue de la dimension cognitivolangagière du fonctionnement discursif (Dolz et Schneuwly, 1998).

circonstances particulières de production du discours. Les textes produits en dictée à l'adulte peuvent alors servir de supports et de réservoirs potentiels pour la production d'écrits, d'abord aidée puis autonome. Ils sont des textes de référence connus des élèves dans lesquels ils peuvent retrouver les éléments linguistiques dont ils ont besoin pour écrire seuls des textes, en étant déchargés de la dimension orthographique et phonologique, qui pourra faire l'objet d'un autre travail en classe (Lentin, 1977 ; Rébard, 1987 ; Chartier, Clesse, Hébrard, 1998 ; Canut, 2006).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blanche-Benveniste C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- Blanche-Benveniste C. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven-Paris, Peeters.
- Boiron V. & Jaubert M. (2017). Dictée à l'adulte et appropriation des procédures de l'écrit en GS maternelle et en CP. Communication au *Symposium international sur la littératie à l'école*, Ajaccio 26-27 juin 2017.
- Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Canut E. (2014). Apprendre à parler en jouant. *La revue de santé scolaire et universitaire* 30, p. 30-32.
- Canut E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. CRDP de l'académie d'Amiens, Scéren.
- Canut E. & Guillou M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Édition RETZ.
- Canut E. & Espinosa N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui* 195, p. 93-104.
- Canut E. & Vortalier M. (2014). Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition. In N. Espinosa, M. Vortalier & E. Canut (dir.). *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. L'Harmattan, p. 85-116.
- Canut E. & Vortalier M. (2011). Processus interactionnel d'appropriation de la syntaxe et de variantes énonciatives diversifiées, indispensable pour l'accès à l'écrit. *Da investigação às práticas* 1, p. 33-55.
- Canut E., Aquilo C. & Rasse A. (2005). Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? In M. Rispail, J.-F. Halté (dir.). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. L'Harmattan, p. 219-232.

- Canut E., Bertin T. & Bocéréan C. (2013). Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la *Zone Proximale de Développement* en linguistique de l'acquisition. In J.-P. Bernié & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 171-188.
- Canut E., Espinosa N. & Vertalier M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *LINX* 68-69, p. 69-94.
- Canut E., Masson C. & Leroy-Collombel M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage. De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Paris, Hachette Éducation.
- Chartier A.-M., Clesse C. & Hébrard J. (1998). *Lire Écrire - Produire des textes*. Paris, Hatier.
- Daunay B. (1997). La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? *Recherches* 27, p. 223-240.
- David J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Études de Linguistique Appliquée* 81, p. 7-19.
- Delefosse J.M.O. (1997). Parler l'écrit pour accéder à la littératie. In F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize, B. (dir.). *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Paris, Magnard, p. 260-270.
- Dolz J. & Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- Guillou M. (2009). La dictée à l'adulte, une activité langagière passerelle entre l'oral et l'écrit. In Canut E. & Vertalier M. (dir.). *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris, L'Harmattan, p. 235-250.
- Guillou M. (1988). La "dictée à l'adulte" en grande section d'école maternelle. In L. Lentin et al., *Recherches sur l'acquisition du langage*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 163-183.
- Javerzat M.-C. (2006). La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit. *Mélanges CRAPEL* 29, p. 87-109.
- Laparra M. (2003). Variations et usages linguistiques dans et hors l'école. *Le français aujourd'hui* 143, p. 9-16.
- Lentin L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris, ESF.
- Lentin L. (1990). La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage. In N. Catach (dir.). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, CNRS, p. 113-122.
- Lentin L. (1977). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris, ESF.

- Rébard M-T. (1987). *Un apprentissage personnalisé de la langue écrite. La dictée à l'adulte. L'énonciation écrite*. Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Thévenaz-Christen T. (2012). « La dictée à l'adulte : Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel ».  
[https://www.forumlecture.ch/thevenaz\\_christen\\_2012\\_2.cfm](https://www.forumlecture.ch/thevenaz_christen_2012_2.cfm)
- Veneziano E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste* 39, p. 31-49.
- Vygotsky L. S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. *In* B. Schneuwly & J.-P. Bronckart. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.