



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
MASTER MEEF 1 ^{er} degré	M2A

Domaine de recherche Maîtrise du langage et des langues

Centre ESPE Croix de Pierre

MEMOIRE

**LA DICTÉE A L'ADULTE
EN MATERNELLE**

Sarah GALABERT

Directeur de mémoire	Co-directeur de mémoire
Claudine GARCIA-DEBANC	Michel GRANDATY
Membres du jury de soutenance :	
<ul style="list-style-type: none">- Claudine GARCIA-DEBANC- Michel GRANDATY	
Soutenu le : 22/06/2018	

Année universitaire 2017-2018

Sommaire

Première partie : Apports théoriques	2
Introduction	2
I. La dictée à l'adulte.....	3
a. La dictée à l'adulte : définition et enjeux	3
b. La dictée à l'adulte : entre oral et écrit	4
c. Les modalités de mise en œuvre de la dictée à l'adulte	5
d. Les apports de la dictée à l'adulte pour l'élève	8
e. Le rôle de l'enseignant dans la pratique de la dictée à l'adulte.....	9
II. L'élève en situation de production écrite en dictée à l'adulte	11
a. Les conditions de l'entrée dans l'écrit.....	11
b. Les savoirs et savoir-faire mobilisés dans une activité de dictée à l'adulte	12
III. Du côté de l'enseignant	15
a. Les tâches de l'enseignant lors d'une dictée à l'adulte	15
b. Les gestes professionnels à développer pour favoriser les apprentissages lors d'une activité de dictée à l'adulte	17
Deuxième partie : Méthodologie.....	19
I. Analyse du comportement de l'élève en situation de production écrite en dictée à l'adulte.....	22
a. L'évolution du comportement et des modalités de l'énonciation.....	22
b. Les interactions et leurs effets	30
c. Les difficultés rencontrées lors d'exercices de dictée à l'adulte.....	32
II. Analyse de pratiques enseignantes dans des situations de dictées à l'adulte	37
a. Les interventions de l'adulte lors d'un exercice de dictée à l'adulte	37
b. Les fonctions de l'étayage	39
c. Le rôle des lectures et des relectures.....	42
Conclusion	43
Bibliographie	45
Annexes.....	46
Annexe 1	47
❖ Dictée à l'adulte 1	47
❖ Dictée à l'adulte 2.....	54
❖ Dictée à l'adulte 3.....	56
❖ Dictée à l'adulte 4.....	58
Annexe 2.....	60

Première partie : Apports théoriques

Introduction

Qu'est-ce que « dicter » ? Selon la définition du Larousse, « dicter » signifie « prononcer un texte à haute voix devant quelqu'un pour qu'il écrive au fur et à mesure ». La dictée à l'adulte est aujourd'hui un exercice plébiscité dans les programmes d'enseignement de la maternelle, notamment depuis les travaux de Laurence Lentin, Christiane Clesse et Jean Hébrard (1977). Pourquoi cet intérêt pour la pratique et quels en sont les enjeux ? Il s'agit, par cette pratique, de permettre à des enfants ne maîtrisant pas encore la lecture et la graphie de produire des textes en les dictant à un adulte et d'ainsi entrer en contact avec les spécificités de l'écrit.

Comment amener les élèves à se placer dans le registre écrit par le biais de la dictée à l'adulte ?

Pour répondre à cette interrogation, j'ai choisi de moi-même pratiquer cette activité au sein de ma classe de Petite et Moyenne Section de maternelle cette année, en menant une réflexion autour de ma propre pratique mais également en analysant le comportement des élèves au cours de ces situations. Dans un premier temps, j'organiserai ma réflexion autour d'une approche théorique où je m'attacherai à définir en quoi consiste la dictée à l'adulte et quels en sont les enjeux, quels rapports entre oral et écrit développe la dictée à l'adulte, quelles en sont les modalités d'application, quels sont les apports pour l'élève et quel est le rôle de l'enseignant dans cette pratique. Ensuite, je m'intéresserai à l'élève en situation de production en me focalisant sur les conditions d'entrée dans l'écrit, sur les savoirs et savoir-faire mobilisés dans un tel exercice, et sur les effets de la production écrite en dictée à l'adulte sur de jeunes enfants. Enfin, j'orienterai ma réflexion du côté de l'enseignant. Pour cela, je détaillerai quelles sont les étapes à respecter en tant qu'enseignant pour mener une activité de dictée à l'adulte, quels sont les gestes professionnels à développer pour favoriser les apprentissages et quelles sont les fonctions de l'étayage.

Dans un deuxième temps, ma réflexion portera sur l'analyse de plusieurs situations de dictée à l'adulte menées avec mes élèves.

Il s'agit de voir comment les différentes situations de dictée à l'adulte et les pratiques enseignantes permettent à l'enfant de modifier son comportement et d'acquérir des capacités langagières favorisant l'entrée dans les modalités de l'écrit.

I. La dictée à l'adulte

a. La dictée à l'adulte : définition et enjeux

Il convient tout d'abord de définir ce qu'est la dictée à l'adulte. Il s'agit d'une situation pédagogique qui consiste en une délégation d'écriture : le rôle de scripteur est assuré par l'adulte, permettant ainsi aux élèves de s'affranchir de la dimension graphique et grammaticale et de pouvoir « dire l'écrit » en oralisant un texte. Elle permet aux élèves d'acquérir progressivement les capacités langagières nécessaires à la production future d'écrit. Il s'agit alors de s'appuyer sur le langage oral pour pouvoir ensuite entrer dans le langage écrit.

La dictée à l'adulte prend des formes variées, collective ou individuelle, et peut servir pour des écrits divers : des écrits documentaires (comptes-rendus d'observation, fiche technique, résumés), des récits d'expérience (comptes-rendus de visite, de sortie, d'anniversaire, d'une journée ordinaire, etc.), l'écriture ou la réécriture d'histoires (récits lus ou racontés, albums).

Il s'agit de montrer, en variant les écrits, que bien que les normes varient selon les types de textes, il existe toujours des normes qui régissent l'écriture. La dictée à l'adulte permet aux élèves de peu à peu conscientiser et assimiler ces normes de manière active. A-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard¹ soulignent l'enjeu principal de la dictée à l'adulte, qui est selon eux de « faire naître le sens de l'écrit » chez des élèves en début d'apprentissage en leur permettant de découvrir comme on élabore un texte, quelles en sont les caractéristiques, et de se rendre compte que les structures de l'oral nécessitent d'être modifiées pour être « scriptibles » et donc les amener à changer de registre d'énonciation. Toujours selon ces auteurs, le fait d'explicitier l'usage qui sera fait du document produit est nécessaire afin de donner du sens à cet apprentissage et « rendre explicite le travail d'énonciation ».

¹ Chartier A-M., Clesse C. et Hébrard J., *Lire écrire, tome 2 : Produire des textes*, 1998, p.92

b. La dictée à l'adulte : entre oral et écrit

Dans les programmes de 2015 de l'école maternelle, dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », l'oral et l'écrit sont en interaction étroite, avec deux objectifs prioritaires : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit ». La dictée à l'adulte se présente comme l'un des moyens privilégiés pour entrer dans l'écrit à la maternelle. En effet, en maternelle, les élèves ne sont qu'au début de leur apprentissage du geste graphique et de l'alphabétisation.

Selon B. Daunay (1997), la dictée à l'adulte constitue « 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 ». B. Daunay souligne alors les liens de complémentarité et non d'opposition existants entre l'oral et l'écrit dans les situations de dictées à l'adulte. Les travaux fondateurs de Laurence Lentin² ont mis en avant une « théorie » du langage soulignant également les liens d'interdépendance existant entre l'oral et l'écrit : « Un même système syntaxique [...] régit la langue orale et la langue écrite, que nous considérons comme proposant un ensemble de *variantes énonciatives*. Il y a donc pour nous *continuité* – et non rupture – entre l'usage oral et l'usage écrit de la langue ». Ces variantes forment trois ensembles, tous liés : les variantes fonctionnant à l'oral, les variantes fonctionnant à l'écrit, et les variantes pouvant fonctionner à l'oral et à l'écrit (« écrivables »). Ces liens sont la condition pour que le texte produit en dictée à l'adulte soit « écrivable », d'où l'exigence de cette pratique. L'enjeu de la dictée à l'adulte est avant tout, toujours selon Laurence Lentin, de permettre à l'enfant de comprendre le fonctionnement de la langue en expérimentant qu'on ne parle pas toujours comme on écrit, qu'il existe des règles de transformation, des normes pour passer d'un oral en situation à un oral « qui s'écrit ». Ces travaux soulignent alors qu'utiliser l'oral dans les formes écrites de la langue apparaît comme une étape essentielle au développement langagier de l'enfant.

² Lentin L. et al., *Recherches sur l'acquisition du langage*, tome 2, 1988, pp.24-26

Josette Rey-Debove, lexicographe, définit dans ses travaux les multiples rapports entre l'oral et l'écrit selon plusieurs 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 ».

Si nous parlons en ces termes, la dictée à l'adulte ferait alors partie du langage transcrit, avec une réelle interaction entre l'oral et l'écrit.

Dans cette lignée, Sophie Ducoulombier-Tourret³, en s'appuyant sur des travaux de recherche menés par Mireille Brigaudiot, explique que par des exercices de dictée à l'adulte l'enfant va pouvoir progressivement « adapter son langage oral aux spécificités de l'écrit ».

Un autre auteur, P. Cappeau (2004), en s'appuyant sur les travaux de J. Rey-Debove, souligne l'existence d'une multiplicité d'oraux et d'écrits, et distingue :

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

La dictée à l'adulte serait alors une activité mêlant oral spontané et oral préparé. En effet, P. Cappeau affirme qu'adapter son langage amène les enfants à conscientiser les différences entre la production d'un énoncé oral et la production d'un énoncé écrit, et les exigences que cela soulève. Cette conscientisation amène en outre « à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique ».

c. Les modalités de mise en œuvre de la dictée à l'adulte

La mise en œuvre d'une activité de dictée à l'adulte exige de mettre en place des modalités d'organisation pédagogique particulières, qui varient selon les situations proposées.

³ Ducoulombier-Tourret S., *Recherches* n° 54, *Oral, écrit*, 2011-1

Bertrand Daunay met en avant les différentes modalités d'organisation de la dictée à l'adulte :

- les dictées individuelles, dispositif favorisant l'interaction duelle entre adulte/élève.
- les dictées semi-collectives, dans lesquelles un groupe d'élèves interagit avec l'enseignant et participe ensemble à la dictée d'un énoncé.
- les dictées collectives, qui mobilisent l'ensemble du groupe-classe.

Ces trois dispositifs sont à envisager en parallèle, car ils permettent de diversifier les procédures et de mettre en place différents systèmes de régulation ou d'observation. Par exemple, les dictées individuelles vont favoriser la relation duelle entre l'enseignant et l'élève, l'enseignant pouvant ajuster sa demande et son étayage à l'enfant et à ses éventuelles difficultés. Les dictées semi-individuelles vont quant à elles permettre de multiplier les interactions, à la fois entre élèves et également entre l'adulte et plusieurs élèves.

Ensuite, l'apprentissage de la dictée à l'adulte passe par plusieurs étapes, définies par A.-M Chartier, C. Clesse et J. Hébrard (1998) dans leurs travaux. Ces étapes sont les suivantes :

- apprendre à raconter des histoires à l'oral, étape qui intervient en amont et qui peut s'apparenter à un monologue : cette étape permet l'enrichissement du langage oral, le développement du lexique, l'utilisation de structures syntaxiques et l'intégration de formes discursives variées.
- apprendre à dicter, individuellement ou collectivement : cette étape est marquée par la découverte des spécificités de l'écrit, la manipulation des deux registres du langage, l'oral et l'écrit, les modifications de ses conduites (conscientisation de la nécessaire adaptation du débit de parole selon le rythme d'écriture de l'adulte scripteur, segmentation des mots). Elle est définie par A-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard comme une « mise en mots ».
- apprendre à rédiger des textes : cette étape se caractérise par le travail de cohésion du texte produit (dictée de phrases plus longues, reliées entre elles par des connecteurs et des répétitions), par la phase de négociation permettant de soulever les incohérences et ambiguïtés pour y remédier ensemble, par la phase de métacognition qui va amener les élèves à prendre conscience des

« problèmes » du texte produit, et par les interactions entre pairs (entraide). On parle alors de cette étape comme d'une « mise en texte ».

- apprendre à composer : cette étape fait émerger un besoin de planification et d'organisation, puisqu'en fonction du type de texte à dicter souhaité, la forme, les tournures de phrases où leur enchaînement ne seront pas les mêmes.

Ces étapes amènent progressivement les élèves à décontextualiser le langage, enjeu important de la dictée à l'adulte.

Maintenant que nous avons dégagé les principales étapes de l'apprentissage de la dictée à l'adulte, interrogeons-nous sur sa mise en œuvre, en pratique, par les enseignants.

Une enquête menée auprès d'une cinquantaine d'enseignants par M.-C. Javerzat⁴, dans le cadre de sa thèse, a permis de faire émerger les étapes respectées par les enseignants dans le déroulement d'une activité de dictée à l'adulte. Ces étapes sont :

- la mise en projet amenée par une « situation initiale », permettant de définir la situation de production avec le ou les destinataires du texte et le but recherché (pour qui ? que veut-on dire et pour quoi faire ?). Il s'agit de clarifier la tâche d'écriture pour favoriser la production future des élèves
- la « recherche du contenu », qui a pour but de récolter une multitude d'idées (sans forcément de lien entre elles). Comme le soulignent les ressources Eduscol⁵, faire appel à la mémoire collective ou au vécu de classe est une modalité facilitante pour entrer dans la production écrite en dictée à l'adulte
- la formulation, étape durant laquelle un élève sera en charge de la mise en texte, en formulant ce qui devra être écrit
- les interactions entre pairs ayant pour but de corriger, valider ou invalider une proposition, modifier, préciser un énoncé (avec intervention et étayage du maître)

⁴ 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.

⁵ Eduscol, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie II.4 - Lien oral-écrit - Les dictées à l'adulte*, pp 8-9

- la « réception du texte produit » permettant une autre expertise (de la part d'un autre groupe d'élèves, d'une autre classe).

L'exercice de la dictée à l'adulte s'articulerait donc, d'après Marie-Claude Javerzat, selon différentes phases passant par :

- la « construction de la situation » : organisation matérielle (espace, outils, support) et dispositif (groupes)
- la « planification discursive » : établir le projet d'écriture, l'objet du texte, le(s) destinataire(s)
- la « négociation discursive » : convenir avec les différents acteurs des éléments du discours (ce que l'on garde ou non, si l'énoncé produit est « écrivable »)
- la « mise en mots » : énoncer, après négociation, ce qui sera écrit
- la dictée : un (ou plusieurs) élève(s) dicte(nt) à l'enseignant l'énoncé devant être écrit
- la relecture : l'adulte lit/oralise le texte produit pour le donner à voir aux élèves et le faire valider par eux.

d. Les apports de la dictée à l'adulte pour l'élève

Selon Mireille Brigaudiot, les apports d'une activité de dictée à l'adulte sont multiples pour l'élève. En premier lieu, elle permet à l'élève d'expérimenter un oral qui peut s'écrire et de découvrir que ce qu'il dit peut, avec quelques modifications, devenir un texte écrit. Progressivement, l'élève conscientise la différence entre parler pour dire et parler pour composer. Ce passage de l'oral à l'écrit suppose un changement de registre d'énonciation que doit peu à peu appréhender l'élève : il s'agit de dicter et non de parler ni de raconter, ce qui nécessite la prise en compte du scripteur. Cette prise en compte se manifeste progressivement par un ajustement du débit de parole, la segmentation des mots, l'arrêt ou la reprise de la parole en même temps que l'enseignant écrit et la reformulation pour que le texte soit intelligible et compréhensible hors de la situation d'énonciation (décontextualisation).

Lors de ces situations, les élèves se voient confrontés à différentes conduites discursives : raconter, expliquer, argumenter, décrire, lister, narrer...

En outre, la dictée à l'adulte, avec la rencontre de divers écrits, est un moyen de poursuivre et conforter des apprentissages permettant de comprendre les buts de l'écrit (à quoi ça sert, pour qui écrit-on ? pour quoi ?), les fonctions de l'écrit (mémoire, communication, plaisir), le rôle social de l'écrit, de différencier la forme des écrits selon les contextes et de percevoir la permanence de l'écrit. C'est une activité qui amène l'enfant à produire des textes organisés, cohérents, structurés, et non pas seulement des mots ou phrases isolés ne faisant pas toujours sens. Le texte produit apparaît comme un ensemble. Les usages graphiques du français prennent alors tout leur sens et amènent l'élève à discerner certaines conventions de l'écrit, pour les réinvestir par la suite.

Par cette entrée « naturelle » et progressive dans l'écrit, les élèves se montrent davantage en confiance lors de situations de production d'écrits autonomes, gagnent en aisance, acquièrent des méthodes de production et dépassent leurs éventuelles difficultés.

e. Le rôle de l'enseignant dans la pratique de la dictée à l'adulte

Lors d'une activité de dictée à l'adulte, l'enseignant devient un médiateur.

Il doit avant tout enrôler les élèves pour les engager dans la situation d'écriture. Il écoute les différentes propositions des élèves, les accepte ou les refuse, réagit et adapte ses demandes et ses exigences à chaque élève.

Il a en premier lieu un rôle de scripteur, mais reste acteur en rendant explicite le travail de formulation écrite et en aidant à la production de formulations « écrivables », sans toutefois donner les solutions. De plus, comme l'expliquent A-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard, l'enseignant est également le « premier récepteur du texte », celui qui recueille la production de l'enfant et la matérialise par écrit, il soutient et félicite l'enfant dans sa production langagière de manière explicite, en s'impliquant de manière visible. Le maître devient donc un « tuteur d'écriture ».

Ainsi, toujours selon A-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard, l'adulte participe à la production de plusieurs manières :

- en disant ce qu'il écrit mot à mot afin que les apprenants conscientisent le fait qu'écrire prend plus de temps que dire et qu'ils adaptent ainsi progressivement leur débit de parole. L'adulte sera alors amené à demander explicitement aux élèves de diminuer leur débit
- en reformulant (contenu et forme)
- en demandant des explications sur le contenu de l'énoncé produit par l'élève
- en amenant les élèves à « changer leurs propositions »
- en « montrant son embarras » face au texte produit s'il comporte des erreurs de syntaxe : l'enseignant peut dans ce cas proposer deux formulations (l'une erronée, c'est-à-dire celle proposée par l'élève, et l'autre syntaxiquement correcte) et demander aux élèves de dire quelle formulation il faut écrire
- en montrant ce qui est acceptable ou non, c'est-à-dire ce qui relève de l'écrit et ce qui relève de l'oral en vue de faire découvrir et percevoir aux élèves les normes de l'écrit
- en proposant des corrections (formulations plus convenables)
- en relisant la production en cours de situation et en fin d'activité (produit final).

L'objectif de la pratique n'est pas une recherche de style (on ne cherche pas à obtenir un « beau » texte) mais bien de contribuer à l'élaboration d'un texte structuré et explicite pour le destinataire, en entraînant les élèves à écrire ce qu'ils disent.

Comme l'explique Mireille Brigaudiot⁶, on peut souligner que le rôle de l'enseignant varie selon le niveau de classe. Dans une classe de Petite Section, écrire un texte se travaille en amont de ce qu'elle appelle la zone proximale d'apprentissage (ZPA). L'élève de PS ne participe pas à proprement parler à la transformation et à la reformulation des phrases. L'enseignant a ainsi pour rôle d'expliquer, de montrer et d'explicitier tout ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il vient de faire : il fait devant l'enfant. Pour écrire en Moyenne Section et Grande Section, les élèves participent aux transformations et remédiations pour basculer dans le registre écrit. Les étayages du maître permettent aux élèves de reformuler de manière active. L'enseignant participe

⁶ Brigaudiot Mireille, *Langage et école maternelle*. Hatier, 2015. Enseigner à l'école maternelle.

également à l'alternance lire/écrire, pour faire apparaître de manière renforcée le lien étroit existant entre ces deux registres.

Il s'agit alors de multiplier au maximum les activités de dictée à l'adulte pour favoriser l'entrée dans l'écrit.

II. L'élève en situation de production écrite en dictée à l'adulte

Je vais maintenant m'interroger sur l'élève en situation de production écrite dans les exercices de dictée à l'adulte. Il convient en premier lieu de définir les conditions d'entrée dans l'écrit que nécessite une telle activité.

a. Les conditions de l'entrée dans l'écrit

M. Brigaudiot souligne dans son ouvrage *Langage et école maternelle* que, lors de situations de dictée à l'adulte, il existe des conditions matérielles nécessaires pour entrer dans la démarche de production d'écrit.

Tout d'abord, il est primordial que l'élève voie l'enseignant écrire le texte dicté pour acquérir une expérience de l'écrit. Il faut donc faire attention à la position du support écrit par rapport au regard des enfants : lors d'une dictée collective, le support papier doit être vertical et dans le champ de vision de tous les élèves, quelle que soit leur place, pour que l'activité soit réussie. Les élèves doivent également être placés face au support, d'où la nécessité de prévoir un espace assez grand devant un tableau, par exemple. Ainsi, il s'agit de développer les conditions idéales et de créer un point de focalisation indispensable puisque cette activité demande une grande concentration et un investissement important, tant de la part des élèves que de l'enseignant. L'enseignant ne doit pas hésiter à déplacer les élèves pour favoriser cette condition d'entrée dans l'activité.

Lors d'une dictée individuelle, l'élève s'assoit à la gauche de l'enseignant (ou à la droite selon la latéralité manuelle de l'adulte) pour qu'il puisse le voir écrire. Il intègre alors progressivement :

- le sens du tracé (l'enseignant doit veiller à écrire assez gros pour que le tracé et son orientation soit visible)
- le geste d'écriture
- les interruptions
- les conventions de l'écrit (ponctuation, retour à la ligne, etc).

Cette modalité d'organisation dispose de plusieurs avantages : elle facilite la prise de parole pour l'enfant, favorise l'observation et l'analyse pour l'enseignant, qui sera alors plus à même de différencier sa pratique.

Lors d'une dictée à l'adulte en petit groupe (atelier de 4 à 6 élèves), il est nécessaire de s'assurer que tous les élèves soient installés dans des conditions permettant à chacun de voir l'enseignant écrire à l'endroit, pour stabiliser le concept d'écriture orientée, les focaliser sur le geste graphique et faire intervenir de manière plus ou moins implicite la reconnaissance des mots. Faire intervenir des groupes homogènes permet la participation de chacun tandis que la constitution de groupes plus hétérogènes est un moyen pour les élèves moins performants ou plus réservés de comprendre l'activité par l'observation des pairs.

De plus, la dictée à l'adulte est une activité qui ne doit idéalement pas dépasser une dizaine ou une quinzaine de minutes (pour respecter la capacité d'attention des enfants). Il est également nécessaire que cette activité se déroule sans interruption (sans pause) pour ne pas interférer dans les dires des élèves et pour ne pas qu'ils se perdent dans leur propos ou encore pour ne pas qu'ils décrochent de l'activité. Pendant la séance, le maître doit utiliser tous les signes conventionnels de l'écriture : ponctuation, majuscules, retours à la ligne (paragraphes), afin que les enfants modifient leur dictée. Il est également important que les élèves puissent voir les yeux et la bouche de l'enseignant, en plus de le voir écrire.

b. Les savoirs et savoir-faire mobilisés dans une activité de dictée à l'adulte

La pratique de la dictée à l'adulte mobilise chez les élèves plusieurs savoirs et savoir-faire que je vais exposer dans cette partie.

Comme je l'ai évoqué précédemment, les programmes indiquent que la dictée à l'adulte a pour but de familiariser les élèves avec l'écrit, en les amenant à « adapter leur langage oral aux spécificités du registre écrit » et, à long terme, de les amener à savoir écrire. Comment définir le savoir-écrire ? Selon J-F. Halté⁷ (1989), il s'agit d'un « méta-savoir cognitif » mobilisant deux types de connaissances : les connaissances procédurales (savoir-faire) et les connaissances déclaratives (les connaissances à proprement parler). Dans les programmes de 2008, la dictée à l'adulte avait déjà une place importante :

- En MS : « produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit (dictée à l'adulte) ».
- En GS : « produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant ».

Comme le soulève J. David, ces attendus restent néanmoins flous, d'où l'émergence de nombreuses questions quant à l'exercice de la dictée à l'adulte (quelles en sont les modalités ?) et de difficultés dans sa mise en œuvre. La mobilisation de divers savoirs et savoir-faire dans l'exercice de dictée à l'adulte justifie sa place dans les enseignements en maternelle. Mais quels sont ces savoirs et savoir-faire ?

D'une part, la planification discursive qu'induit l'activité de dictée à l'adulte permet à l'élève de mobiliser et verbaliser des connaissances (institutionnalisées ou représentées) de type déclaratif à propos du genre d'écrit proposé : l'écriture d'une lettre sera différente de l'écriture d'une histoire (« cher » vs « il était une fois », par exemple). Comme le souligne J-F. Halté, dans ce cadre-là, les élèves de maternelle n'étant pas forcément en capacité de verbaliser leurs représentations, l'adulte revêt un rôle d'autant plus important : c'est lui qui apporte la connaissance.

La pratique de la dictée à l'adulte amène également les élèves à se questionner sur les procédures à mettre en œuvre (« comment faire ») et donc à se décontextualiser (se projeter dans la tâche), ce qui peut se révéler complexe.

Ainsi, toujours selon J-F. Halté, on peut souligner le fait que la dictée à l'adulte « entraîne l'articulation de savoirs déclaratifs et procéduraux », et donc se traduirait par des savoir-faire plutôt que par des savoirs. Dans la mesure où dans une activité de

⁷ Halte J.-F. « Savoir écrire - savoir-faire », *Pratiques* n° 61. 1989.

dictée à l'adulte l'enfant est en position de dicter pour faire écrire l'adulte, on peut alors parler de « savoir faire-écrire » et de « savoir-dire » plutôt que de savoir-faire.

Un autre auteur, J. David⁸ (1991), met en avant dans ses travaux les processus rédactionnels et les difficultés en jeu dans l'exercice de la dictée à l'adulte.

Selon lui, cette activité implique :

- l'explicitation des « phases du travail de composition écrite »
- « la prise en compte des relations interlocutives » (le destinataire ou interlocuteur ne correspond pas au scripteur).
- la prise en compte du facteur temporel selon le type d'écrit et l'objet du texte (écrire au passé, au présent, au futur).

Cette acquisition de compétences se fait nécessairement par étapes, que détaillent A-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard :

- dans une première étape, « l'enfant est dans l'oral » : en effet, l'enfant montre son envie de dire des choses, de s'exprimer, mais n'est pas encore dans la prise en compte de l'autre (de ses pairs ou de l'adulte scripteur). Cette non-prise en compte est perceptible lorsque l'élève ne regarde pas l'enseignant en train d'écrire ou s'en désintéresse rapidement, s'éloigne de la situation en racontant quelque chose sans lien direct avec le contexte. Son oral s'apparente alors davantage à une conversation qu'à une production d'écrit
- dans une deuxième étape, « l'enfant prend conscience de l'écrit » : cette phase est marquée par la perte d'aisance de l'enfant lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral (maladresses, oublis), s'agissant d'un exercice particulièrement complexe. On constate alors une alternance entre des moments où l'enfant est dans l'oral et des moments où il tente de dicter. Ces tentatives se traduisent par l'intérêt de l'enfant pour la main qui écrit, le ralentissement progressif du débit de parole, le changement d'intonation, la prise en compte de l'interlocuteur. L'enfant comprend peu à peu le lien entre l'énoncé qu'il produit et ce qu'il écrit l'enseignant.
- dans une troisième étape, « l'enfant dicte » : lors de cette phase, c'est de manière consciente que l'enfant se place dans le registre de l'écrit. Il montre sa

⁸ David J. « La dictée à l'adulte, ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. » *Études de Linguistique Appliquée* n° 81. 1991.

volonté de produire un écrit en dictée à l'adulte et en adopte de manière de plus en plus significative les spécificités : il distingue le raconter du dicter, segmente volontairement ses phrases, par groupes de mots au début, puis petit à petit mot à mot, signe qu'ils « prennent conscience qu'un texte est composé d'unités lexicales ».

Ainsi, le travail de dictée à l'adulte se révèle riche et complexe, et contribue à la mobilisation de nombreux savoirs et savoir-faire au service des apprentissages des élèves et de leur entrée dans l'écrit. Amener les élèves à de telles productions écrites en dictée à l'adulte nécessite de la part de l'enseignant le développement d'un certain nombre de gestes professionnels.

III. Du côté de l'enseignant

Il me paraît tout d'abord important de définir quelles sont les tâches de l'enseignant durant une activité de dictée à l'adulte et comment il amène les élèves à produire de l'écrit par la dictée.

a. Les tâches de l'enseignant lors d'une dictée à l'adulte

Les ressources Eduscol mettent en avant trois dimensions entrant en jeu dans une activité de dictée à l'adulte, et auxquelles les enseignants doivent s'attacher : la dimension linguistique, la dimension textuelle et la dimension métalinguistique.

La dimension linguistique implique pour l'enseignant une attention particulière quant à différents éléments :

- « respecter les normes de l'écrit » : l'enseignant doit veiller à respecter des normes de ponctuation, d'organisation et de syntaxe permettant d'amener progressivement les élèves à quitter le registre oral pour entrer dans le registre écrit. Il doit également mettre en avant les propositions non conformes aux normes de l'écrit (est-ce que cette proposition est « écrivable » ?), que ce soit en termes de syntaxe ou de vocabulaire incorrect ou inadéquat, tout en proposant

des corrections. Le but est que les élèves soient à terme capable de passer d'un registre de parole à l'autre sans difficulté

- « encoder et retrouver des mots » : dans le cadre de la dictée à l'adulte, l'enseignant se substitue à l'élève, qui ne dispose pas encore des compétences pour graphier et orthographier, dans le rôle de scripteur, et va donc devoir encoder les mots à la place des enfants. L'enseignant peut, ponctuellement, s'attarder sur l'écriture d'un mot (lorsqu'il fait écho au contexte de classe, ou qu'il s'agit d'un mot connu des élèves), en donnant le nom des lettres et éventuellement les sons qu'elles produisent.

Ensuite, l'enseignant doit s'attacher à la dimension textuelle, celle-ci remplissant plusieurs objectifs définis dans le document Eduscol précédemment évoqué :

- « expliciter le but et l'enjeu de la construction ; à qui s'adresse le texte écrit »
- « se mettre d'accord sur les informations à exprimer et l'ordre à respecter »
- « faire récapituler »

Afin de répondre à ces objectifs, il tient à l'enseignant de définir une organisation textuelle permettant de donner des repères et des indices aux élèves : par exemple, lorsqu'on écrit une liste, chaque proposition est introduite par un tiret, lorsqu'on écrit un compte-rendu de la journée, il faut écrire la date en haut de la feuille et il faut que le texte commence par « aujourd'hui ». Également, le maître doit veiller à assurer la cohérence et la cohésion du texte produit : organisation textuelle (par paragraphes par exemple), lien entre les phrases, présence de connecteurs (« d'abord, après, enfin »).

Enfin, la dimension métalinguistique revêt plusieurs aspects :

- l'enseignant doit commenter son activité de scripteur (ses faits et gestes), de manière très précise pour en rendre perceptible les spécificités de l'acte d'écrire
- l'enseignant doit employer un lexique précis et exact quand il désigne des éléments de langage (oral ou écrit) : *point, mot, phrase, ligne, début, fin, etc.*
- l'enseignant doit faire repérer les éléments de ponctuation aux élèves, qui seront amenés à rencontrer ces mêmes éléments dans les livres qu'ils manipulent quotidiennement : le point quand la phrase est finie, les deux points quand on veut faire une liste, les guillemets quand quelqu'un parle, le point d'interrogation

quand on pose une question, le point d'exclamation quand on veut exprimer la surprise, la joie ou la peur par exemple

- l'enseignant doit commenter « la gestion de l'espace-page par rapport à ce qu'il écrit », c'est-à-dire expliquer les raisons d'un retour à la ligne, d'un ajout ou de la suppression d'un élément du texte produit.

Ces conduites métalinguistiques constituent un moyen efficace d'amener les élèves à conscientiser les normes de l'écrit et à travailler la production écrite en amont de sa prise en charge graphique et orthographique.

b. Les gestes professionnels à développer pour favoriser les apprentissages lors d'une activité de dictée à l'adulte

Comme j'ai pu l'évoquer précédemment, lors d'une activité de dictée à l'adulte, la posture de l'enseignant est déterminante. Tout d'abord, selon M. Brigaudiot, la dictée à l'adulte doit être pratiquée régulièrement pour permettre à tous les élèves de développer les compétences que mobilise ce dispositif. Lors d'une telle activité, l'enseignant doit développer des gestes professionnels favorisant ce développement de compétences. L'enseignant, en tant que scripteur, ne doit pas uniquement convertir par écrit tout ce qui est dit par les élèves, sans traitement ni modification, mais au contraire « rendre explicites les transformations linguistiques que l'on doit opérer, pour passer de la langue de l'oral à la langue de l'écrit ». Cependant, les exigences de l'enseignant doivent suivre une progression et être évolutives, en s'ajustant aux besoins, aux capacités et aux progrès des élèves.

Par ailleurs, l'enseignant doit veiller à mettre en place des conditions favorables à la mise en œuvre de ces activités, comme j'ai pu l'aborder dans ma première partie, telles que :

- lors de dictées individuelles : l'enseignant doit installer l'élève dicteur à côté de lui, s'assurer de la visibilité du support, veiller à la qualité de sa graphie pour que l'élève se rende bien compte des gestes du tracé. Le maître doit faire attention à ce que l'activité ne dure pas trop longtemps pour ne pas mettre l'élève en difficulté. Cette relation duelle permet à l'enseignant de développer un dispositif

favorisant l'observation et l'évaluation des progrès et des acquisitions de ses élèves, compétence ciblée dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

- lors de dictées en petit groupe : l'enseignant doit constituer des groupes (homogènes ou hétérogènes, les deux modalités ayant leur intérêt) et ainsi penser son action en prenant en compte la diversité des élèves et en s'adaptant à leurs besoins et en ajustant ses actions et interactions à ces besoins ciblés. Du point de vue de l'organisation spatiale, il s'agit pour l'enseignant de mettre en place un environnement de travail propice au bon déroulement de l'exercice, et donc un lieu permettant la concentration et la proximité avec des référents utiles (qui peuvent servir de supports à la production écrite).

Deuxième partie : Méthodologie

Découvrir le monde de l'écrit et participer oralement à la production d'un écrit sont depuis quelques années des attendus visés à l'école maternelle. Il s'avère donc nécessaire de mettre les élèves de maternelle en contact avec l'écriture en diversifiant les situations et les dispositifs proposés, afin de les amener à mieux appréhender ce registre de parole, de leur faire découvrir les fonctions et les normes de l'écrit, et de leur « faire naître le sens de l'écrit »⁹. Dans une situation de dictée à l'adulte, l'enfant est dans un objectif de « dire pour faire écrire », ce qui implique, comme j'ai pu l'évoquer dans ma première partie, le développement de savoirs et savoir-faire nécessaires à la production d'écrit, qui l'amèneront par la suite au « savoir écrire ».

Ainsi, la pratique de la dictée à l'adulte comme approche du monde de l'écrit me paraissant particulièrement intéressante et enthousiasmante, elle m'est apparue comme une entrée riche et adaptée dans l'écrit à l'école maternelle, pratique que j'ai pu notamment mettre en œuvre au sein de ma classe de PS/MS dès mes premiers mois d'enseignement. C'est pourquoi j'ai choisi de m'intéresser à ma classe de PS/MS dans le cadre de ma recherche, en mettant en œuvre des activités variées de dictée à l'adulte. Par mes observations, je voudrais voir dans quelle mesure l'élève parvient à modifier son rapport avec l'écrit par la production d'écrits en dictée à l'adulte et comment, en tant qu'enseignant, favoriser cet apprentissage chez de jeunes enfants.

Ma recherche repose donc sur l'observation et l'analyse de séances de dictée à l'adulte en situations ordinaires de classe. Ces observations et analyses, fondées sur mes lectures théoriques, portent d'une part sur le comportement de mes élèves en situation de production écrite en dictée à l'adulte et d'autre part sur ma pratique enseignante, pour parler notamment de la fonction des étayages mis en œuvre.

⁹ Chartier A-M., Clesse C. et Hébrard J., *Lire écrire, tome 2 : Produire des textes*, 1998, p.92 et p109

J'ai donc mené mon observation dans ma classe de Petite et Moyenne Section (constituée de vingt-trois PS et de six MS) à l'école maternelle Jean Zay, située en zone urbaine et bénéficiant d'une assez grande mixité sociale et culturelle. J'ai multiplié au sein de ma classe les situations de dictée à l'adulte, aussi bien avec mon groupe de PS qu'avec mon petit groupe de MS. Néanmoins, j'ai choisi d'entreprendre une étude longitudinale et de baser mes observations et analyses en me centrant sur mon groupe de Moyens, d'une part parce que son petit effectif me permettait une organisation plus aisée et adaptée, et d'autre part parce que j'ai rencontré des difficultés à travailler la dictée à l'adulte avec mes PS, la plupart d'entre eux s'exprimant difficilement à l'oral notamment en début d'année. L'une des situations présentées mettra tout de même en scène une activité de dictée à l'adulte ayant eu lieu avec un de mes élèves de Petite Section.

Du point de vue de l'organisation pédagogique, j'ai choisi de travailler principalement sous forme d'ateliers en petits groupes de 4 à 6 élèves, organisation d'autant plus favorable que les séances étaient notamment organisées sur le temps des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC). En parallèle, j'ai mené des séances de dictées individuelles afin de comparer les dispositifs et de m'attacher davantage à la relation duelle adulte/enfant.

Un texte produit en dictée à l'adulte étant le résultat d'une interaction entre un adulte et un enfant (ou plusieurs enfants), garder une trace de ces échanges oraux était nécessaire pour orienter ma réflexion et mon analyse, c'est pourquoi j'ai opté pour l'utilisation d'un magnétophone. Le recours à cet outil m'a permis d'enregistrer quatre situations de dictées à l'adulte menées à différents moments de l'année :

- la première est une séance de dictée à l'adulte menée dans le cadre d'une séquence autour de l'explication de la recette du jus d'orange, ayant lieu lors des Activités Pédagogiques Complémentaires
- la seconde est une séance ayant lieu au cours d'une séquence dans le domaine explorer le monde/ découvrir le monde du vivant, traitant de l'élevage d'escargots
- la troisième est une activité de dictée à l'adulte menée avec trois élèves de Moyenne Section et un élève de Petite Section et qui consiste à dicter un compte-rendu destiné aux parents en lien avec le vécu de classe (sortie scolaire)
- la dernière est une activité de dictée individuelle menée avec un élève de Petite Section dans le cadre de la séquence du domaine explorer le monde du vivant.

J'ai basé l'analyse de ces situations sur la définition des compétences mises en œuvre par les élèves durant les différentes étapes de l'exercice, en m'interrogeant sur l'évolution de ces compétences et du comportement de mes élèves. Un second indicateur d'analyse porte sur les interactions ayant lieu au cours des activités de dictée à l'adulte présentées et leurs effets. Ensuite, j'orienterai mon analyse sur ma pratique enseignante, à travers d'autres indicateurs d'analyse :

- les interventions de l'adulte
- les fonctions de l'étayage
- le rôle des lectures et des relectures
- les problèmes de mise en œuvre

La définition de ces niveaux d'analyse sera illustrée par des extraits de transcription de situations observées dans ma classe.

Avant de commencer mon analyse, il convient de détailler les codes de transcription que je vais utiliser dans toute cette partie. Ainsi, la transcription des situations se présentera comme suit :

- **texte/séparé/par/une/barre/oblique** : segmentation des propositions par les élèves lors de la dictée ou segmentation des mots par l'enseignant lors de la relecture ;
- **texte/en/gras/séparé/par/une/barre/oblique** : texte en train d'être écrit mot à mot par l'enseignant ;
- texte en minuscules souligné : texte déjà écrit qui est relu à voix haute ;
- texte/en/minuscules/souligné/et/séparé/par/une/barre/oblique : texte déjà écrit qui est relu par l'enseignant mot à mot ;
- **TEXTE EN MAJUSCULES** : insistance sur un mot ou une proposition de la part de l'enseignant ;
- texte « entre guillemets » : proposition de l'enfant qui est répétée par l'enseignant mais sans être écrite pour le moment ;
- texte « entre guillemets et souligné » : proposition de l'enseignant qui n'est pas écrite pour le moment ;
- (texte entre parenthèses) : élément important à souligner, à valeur de commentaire

I. Analyse du comportement de l'élève en situation de production écrite en dictée à l'adulte

Comme j'ai pu l'évoquer dans la partie théorique, l'un des enjeux de la pratique de la dictée à l'adulte en maternelle est d'amener des élèves ne sachant pas lire à manipuler les deux registres de la parole : le registre d'oral et le registre d'écrit.

a. L'évolution du comportement et des modalités de l'énonciation

Dans cette première partie je vais m'attacher à décrire et analyser les évolutions s'opérant dans les comportements des élèves au cours de situations de dictées à l'adulte. Pour cela, je vais être amenée à comparer des situations ayant eu lieu à différents moments de l'année, et dans lesquelles il est demandé aux élèves de dicter du texte.

Afin d'orienter mon analyse, je vais m'intéresser à différents indicateurs :

- les étapes de l'acquisition de la compétence (dicter)
- l'adaptation du débit de parole durant l'activité de dictée à l'adulte

Dans les différentes activités de dictée à l'adulte que j'ai mené avec mon groupe de Moyenne Section, on observe une évolution dans leur discours, que ce soit une évolution pendant une même séance de dictée à l'adulte, ou bien une évolution au cours de l'année. En effet, les situations proposées mettent en évidence l'oscillation des élèves entre l'oral et l'écrit. Un même élève, au cours d'une même séance, peut alors se situer dans plusieurs des catégories définies par A-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard. Au sein d'une même séance, les élèves sont donc amenés à se situer dans les différents niveaux présentés par ces trois auteurs, à savoir :

- « l'enfant est dans l'oral »
- l'enfant se situe entre l'oral et l'écrit (il « prend conscience de l'écrit »)
- l'enfant est dans l'écrit (il dicte).

Ces catégories vont me permettre d'analyser le comportement de mes élèves dans les situations de dictées à l'adulte proposées.

o L'enfant est dans l'oral

L'activité de dictée à l'adulte nécessite pour l'élève de devoir « parler pour écrire ».

L'élève doit alors quitter le registre de l'oral, à l'allure de conversation, pour parvenir à produire un véritable écrit, exercice qui s'avère difficile pour certains élèves.

Lorsque l'enfant est dans l'oral, on observe qu'il montre une véritable volonté à s'exprimer, qu'il émet généralement un important flot de paroles, mais qu'il a du mal à rester focalisé sur la tâche demandée et se laisse distraire facilement : il est dans le « dire ». Le travail d'écriture ayant lieu semble ne pas le concerner ou lui être étranger et l'enfant nécessite d'être sollicité à maintes reprises par l'enseignante.

Voici un extrait recueilli dans ma classe au début du mois de novembre¹⁰, avec un élève de moyenne section, Bill, qui a tendance à rapidement se désintéresser de la tâche de dictée proposée.

Maître 13 – Ensuite ! Une fois qu'on a l'orange dans l'assiette. Qu'est-ce qu'on fait ?

Bill 4 – On le coupe.

M14 – « IL FAUT ».

B5 – Couper. Faut la couper.

M15 – IL faut.

B6 – Il faut la couper.

M16 – Il faut couper quoi ?

Noé 9 – L'orange.

M17 – Avec quoi ?

N10 – Avec le couteau.

M18 – Très bien. Tu peux me redire la phrase Bill ?

B7 – Moi je veux la goûter (en parlant de l'orange).

M19 – On la goûtera à la fin, une fois qu'on aura écrit toute la recette pour bien s'en souvenir.

B8 – Faut couper l'orange.

M20 – IL faut couper. Dis-le-moi Bill.

B9 – Il faut couper l'orange.

On constate ici qu'après avoir exprimé son idée, l'élève se laisse distraire et se désintéresse de l'activité de production écrite (B7), davantage préoccupé par l'orange se trouvant devant lui que par l'adulte tentant d'écrire sur sa feuille les étapes de la

¹⁰ Cf Annexes - Dictée à l'adulte 1 (DA1). Il s'agit d'un extrait de transcription d'une séance de dictée à l'adulte dans le cadre d'une séquence autour de l'explication de la recette du jus d'orange, ayant lieu lors des Activités Pédagogiques Complémentaires. Cette séance se déroule en novembre, avec un petit groupe de 5 élèves de Moyenne Section. Lors de cette séance, les élèves doivent dicter à l'enseignante les étapes de la recette du jus d'orange. Ils ont effectué en amont la recette du jus d'orange en suivant les instructions données par l'enseignante.

recette du jus d'orange : l'élève se replace dans l'oral et sur le ton de la conversation. On observe également ce détournement de la tâche, chez le même élève, au cours d'une séance de production d'écrit en dictée à l'adulte ayant lieu au début du mois de mars, dont voici un extrait¹¹ :

M10 – *Bill, comment on reconnaît un escargot ? Il est comment cet escargot qui est devant toi ?*

B5 – *Il rentre dans sa coquille.*

M11 – *Tu veux écrire ça ?*

B6 – *Oui.*

M12 – *Je l'écris alors, tu me dictes ? //*

B7 – *rend/dans/sa coquille.*

M13 – *Il REND dans sa coquille ?*

B8 – *Oui.*

M14 – *Il REND ou il RENTRE ?*

B9 – *Il rentre.*

M15 – *Ah, il/rentre.*

B10 – *Dans sa coquille.*

M16 – **Dans/**

B11 – *Dans/sa*

M17 – **Sa/**

B12 – *Coquille*

M18 – **Coquille/**. *Très bien je relis la phrase en montrant les mots avec mon doigt. //rentre/dans/sa/coquille. Est-ce que tu veux me dicter autre chose ?*

B13 – *Tu sais moi j'ai vu des esar... des escargots dans dans dans dans le dans le jardin et maman elle l'a mis sur sur... elle a elle les a ramenés dans la maison et après après elle les a ramenés dans les boîtes et...*

M19 – *Attends, attends, Bill. Est-ce que tu penses que si tu me dis tout ça comme ça je peux l'écrire ? Si tu veux que je puisse écrire quelque chose il faut me le dire beaucoup plus lentement tu comprends ? Ma main quand j'écris elle ne va pas aussi vite que toi quand tu parles.*

Par contre là Bill je ne vais pas écrire ça sur ma feuille parce que ce que tu m'as raconté là on ne le voit pas maintenant si on observe les escargots qui sont sur la table et nous

¹¹ Cf Annexes – Dictée à l'adulte 2 (DA2). Transcription d'une activité de production écrite en dictée à l'adulte. Cette séance a lieu au cours d'une séquence dans le domaine explorer le monde/ découvrir le monde du vivant, traitant des escargots. Cette séance se déroule au début du mois de mars, avec 5 des 6 élèves du groupe de Moyenne Section. La tâche consiste à décrire les escargots placés devant les élèves (compte-rendu d'observation) et il s'agit pour l'enseignante d'écrire les propositions des élèves sur une affiche récapitulative.

on veut écrire ce que l'on observe maintenant. Donc on va réfléchir à autre chose qu'on pourrait écrire ensemble, d'accord ?

Ici, on observe dans un premier temps que l'élève entre dans le « dire/faire écrire » (B7 à B12). En effet, lorsque je le sollicite pour me dicter la proposition qu'il m'a faite à l'oral, il s'exécute et parvient à me dicter une phrase avec réussite, en la segmentant. Cependant, lorsque je relance l'élève (M18) on constate sa volonté de me « dicter » quelque chose mais son intervention (B13) relève davantage du « dire » que du « dire/faire écrire ». Son discours retrouve alors ses allures de conversation et l'enfant se laisse emporter par son histoire : il se situe à nouveau dans l'oral et force est de constater que l'acquisition de la compétence n'est pas encore stable.

Néanmoins, il arrive lors d'une séance de dictée à l'adulte que j'incite les élèves à « rester dans l'oral », notamment durant la phase de « recherche du contenu » ou bien au cours de la phase de formulation (phases mises en avant dans l'enquête menée auprès d'enseignants par M.-C. Javerzat, comme je l'ai abordé dans ma partie théorique). En effet, le passage par des moments d'oralité sert de soutien à la production des élèves puisque l'oral leur permet de faire émerger et de formuler leurs idées, ainsi que de les confronter au reste du groupe. Cette transition est un moyen facilitant la transformation d'un oral en écrit adapté.

Illustrons cette affirmation par un autre extrait (issu de la DA1) de transcription d'un exercice de dictée à l'adulte :

M36 – *Une fois qu'on a nos deux morceaux d'orange, qu'est-ce qu'on fait ?*

Charlie 5 – Ben on le presse.

M37 – *IL FAUT*

Juliette 3 - Presser. Il faut presser.

M38 – *Oui, « il faut presser » l'orange. Sur le ?*

EE – Presse-agrume !

M39 – *C'est le presse-agrume mais cette partie comment elle s'appelle ? On avait dit le nom de cette partie.*

N14 – *Le pressoir !*

M40 – *Très bien Noé, « le pressoir ». Tu me montres la photo où on le voit ? Très bien. On va l'écrire maintenant. Alors vous allez me dicter ce que l'on doit écrire. Qu'est-ce qu'on écrit ?*

N15 – *On la presse avec le pressoir.*

M41 – IL FAUT

N16 – Il faut la presser avec le presseur.

M42 – On va répéter en disant « l'orange ».

N17 – Presser l'orange dans sur le presseur.

M43 – Alors attends, je voudrais l'écrire. **Il/faut/presser**

N18 – L'orange/

M44 – **L'orange**

J4 – Sur le presse-agrume.

M45 – On a dit...

C6 – Le presseur !

M46 – Oui très bien. Il faut presser l'orange...

C7 – sur le presseur

M47 – **Sur...**

Shaira

4

–

Le...

M48 – **Le...**

C8 – Presseur

M49 – Presseur. Très bien, regarde, là je viens d'écrire : il faut presser l'orange sur le presseur.

Je vais le faire. Je presse l'orange SUR le presseur. Pour être plus précise je presse le morceau d'orange. Regardez le jus coule dans le réservoir, dans le bol.

Une fois que j'ai pressé le jus, qu'est-ce que je fais ?

Cet extrait nous montre les différentes incitations de ma part à oraliser ce qui sera par la suite écrit (M36, M38, M39). En effet, avant de produire un écrit en dictée à l'adulte, les élèves sont amenés à éclaircir le contenu et à développer leur idée pour pouvoir ensuite la transformer en un écrit et passer à la phase de dictée (« faire écrire »). C'est le cas lorsque je demande aux élèves de m'expliquer ce qu'il faut faire (M36) : les élèves sont alors incités à s'exprimer dans un registre purement oral. Cette situation de questions/réponses donne alors lieu à un dialogue entre l'enseignante et l'élève, où les réponses de l'élève constituent un premier pas vers la mise en écrit. Une fois les idées émergées, s'en suit la phase de formulation, où les élèves sont invités à passer explicitement dans le registre de l'écrit et à dicter (M40). On observe alors un changement de comportement chez les élèves interrogés, qui formulent une phrase « écrivable » (N16) : ils prennent progressivement conscience de l'écrit.

○ L'enfant se situe entre l'oral et l'écrit

Ce constat m'amène à m'intéresser à la deuxième étape d'acquisition de la compétence « dicter un texte à l'adulte », étape dans laquelle l'enfant se situe entre l'oral et l'écrit. L'alternance entre discours oral et discours écrit, construits en parallèle, semble alors naître suite à mes interventions, qui incitent les élèves à se placer dans tel ou tel registre de parole de manière consciente. Cette prise de conscience donne lieu à la prise en compte de l'adulte scripteur par l'élève, qui va s'intéresser aux gestes de l'enseignant en train d'écrire et qui va peu à peu adapter son débit, tout en basculant au cours de la séance entre l'oral et l'écrit. C'est ce que nous pouvons voir se produire dans le précédent extrait, dans lequel on observe que :

- dans un premier temps, sans intervention ou relance de l'adulte, les élèves sont dans le « dire » et ne segmentent pas leurs propositions (N15, N16, N17, C7)
- dans un second temps, les élèves interrogés segmentent leur discours pour l'adapter à la vitesse d'écriture de l'enseignante (N18, S4, C8). Cette adaptation progressive de leur débit, induite par le ralentissement de mon propre débit lorsque je lis mot à mot ce que j'écris (M47), montre leur intention d'accompagner l'acte d'écriture de l'enseignante (« dicter/faire écrire »)
- la phrase proposée subit des modifications en passant de l'oral à l'écrit : « On la presse avec le presseur » (N15) devient « (il faut) presser l'orange dans sur le presseur » (N17). Ces modifications et la présence d'approximation dans la formulation (« dans sur ») montrent l'exigence de la tâche mais aussi l'évolution du discours de l'enfant vers une énonciation écrite.

Lors de ces passages entre l'oral et l'écrit, les élèves adoptent un nouveau regard sur le geste d'écriture mais également se rendent peu à peu compte que la mise en texte nécessite de s'interroger en amont sur ce que l'on veut formuler et exige une réflexion sur ce qui est acceptable ou non à l'écrit.

○ L'enfant est dans l'écrit

On considère que l'enfant est dans l'écrit lorsque celui-ci s'installe de manière consciente dans le registre de l'écrit et que ces interventions et comportements en témoignent :

- il différencie le fait de raconter ou de parler et le fait de dicter
- il adapte son débit de parole
- il segmente ses phrases de manière spécifique
- il témoigne de ses connaissances sur les normes de l'écrit

C'est ce que nous pouvons voir se produire fin mars pour Noé et Juliette, qui parviennent à entrer dans la production d'écrit sans difficulté¹² :

Maître 1 – Alors, vous allez me raconter ce que vous avez fait ce matin au Quai des Savoirs, et moi je vais devoir l'écrire sur mon affiche, d'accord ? Alors, qu'est-ce que je vais écrire comme titre ?

Juliette 1 – Au quai des savoirs

M2 – Quoi au Quai des savoirs ?

Noé 1 – Le quai des savoirs.

M3 – J'écris ça ? « Le quai des savoirs » ? Alors tu me dictes Noé ?

N2 – Le/

*M4 – **Le/***

N3 – Quai/

*M5 – **Quai/***

N4 – Des/

*M6 – **Des/***

N5 – Sa/voirs

*M7 – **Savoirs/**. Là, j'ai écrit : le/quai/des/savoirs. Bien, maintenant vous allez chacun me dicter une phrase pour me dire ce que vous avez fait ou ce que vous avez vu au quai des savoirs. Je vous laisse réfléchir un peu. (...) Juliette, tu commences ? Tu as une phrase à me dicter ?*

J2 : J'ai joué avec les déguisements.

M8 – Tu me le dictes plus lentement pour que je puisse écrire ?

J3 – J'ai/joué/a/vec/les/déguisements.

(l'enseignante écrit silencieusement sous la dictée de l'élève)

M9 – Parfait. Shaira, Juliette elle m'a dicté : j'ai joué avec les déguisements. Regarde, je pointe chaque mot avec mon doigt. Qu'est-ce que tu voudrais me dicter toi ?

Shaira 1 – (...)

¹² cf Annexes – Dictée à l'adulte 3 (DA3). Transcription d'une activité de dictée à l'adulte, menée avec 3 élèves de Moyenne Section et un élève de Petite Section (qui s'est joint à l'activité d'abord par curiosité, puis par intérêt), fin mars. Il s'agit pour les élèves de raconter ce qu'ils ont fait lors d'une sortie faite le matin et d'en dicter un compte-rendu destiné aux parents et aux élèves de Petite Section n'ayant pas participé à cette sortie.

M10 – Qu'est-ce que tu as fait ce matin ma belle ? Est-ce que tu sais ce que tu vas me dicter ? Non ? Vous avez fait des activités ? (s'adressant aux autres élèves). C'était sur quoi ?

Juliette m'a dit tout à l'heure que c'était des activités sur la lumière, c'est ça ? Alors qu'est-ce que je vais écrire ?

S2 – La lumière

M11 – Quoi « la lumière » ? Est-ce que je peux écrire ça comme ça ?

J4 – Non tu peux pas.

M12 – Juliette et Noé vous pouvez aider Shaira.

J5 – Ben moi je suis en train de réfléchir.

M13 – Noé tu peux réfléchir aussi ? Qu'est-ce que vous avez appris sur la lumière ? J'écris quoi ?

S3 – Des ombres.

M14 – Non je ne vais pas écrire des ombres. Je voudrais écrire une phrase entière. Noé dicte-moi.

N6 – On a joué avec des ombres.

M15 – **ON...**

N7 – On/a/joué/avec/des/ombres.

(l'enseignante écrit silencieusement sous la dictée de l'élève)

M16 – Comment vous avez fait Shaira pour jouer avec les ombres ? Tu l'as fait toi aussi Shaira ?

S4 – (...)

M17 – Qu'est-ce que tu as fait ? J'ai fait... Regarde Shaira, j'ai écrit : J'ai/fait

S5 – De la lumière...

M18 – « De la lumière » ? J'écris ça ? « J'ai fait de la lumière » ? Tu me dicte ?

S6 – J'ai fait...

M19 – **J'ai/fait/de**

S7 – La lumière.

M20 – **LA.** De la quoi ?

S8 – Lumière

M21 – Très bien, j'écris **lumière**/. Regarde Shaira, je te montre à chaque fois les mots. J'ai/fait/de/la/lumière. Et à la fin j'ai mis un point, pourquoi ?

Kenan 1 – Parce que y avait plus de place.

M22 – Quand il n'y a plus de place je ne mets pas un point, mais je vais à la ligne Kenan. Là pourquoi j'ai mis un point, regarde, il me restait encore de la place. Juliette et Noé, vous vous souvenez pourquoi je mets un point à la fin de la phrase ?

J6 – ça veut dire qu'elle est terminée.

M23 – Oui ça veut dire que ma phrase est terminée et que j'ai fini d'écrire, je m'arrête là. Le point ça nous dit que j'arrête d'écrire, c'est la fin de ma phrase.

J'ai classé les interventions de ces deux élèves, Juliette et Noé, selon les critères que je viens d'énoncer :

L'élève différencie le fait de raconter ou de parler et le fait de dicter	N1 vs N2 à N5, N6 vs N7 J2 vs J3
L'élève adapte son débit de parole	N2, N3, N4, N5, N7, J3
L'élève segmente ses phrases de manière spécifique	N2, N3, N4, N5, N7, J3
L'élève témoigne de ses connaissances sur les normes de l'écrit	J4, J6

Ainsi, dans cet extrait, nous voyons bien que Noé segmente sa proposition mot à mot et prend en compte le scripteur en ralentissant son débit de parole en dictant sa phrase mot après mot, signe qu'il comprend qu'un texte se compose d'unités lexicales. Il s'est installé dans le registre de l'écrit de manière consciente et stable : il dicte. De même, Juliette parvient à mobiliser les savoir-faire (« savoir-faire écrire ») nécessaires pour produire un énoncé oral visant à être écrit par l'enseignante, elle segmente ses phrases (entre la syllabe et le mot) et prend en compte le scripteur : elle sait se placer dans le registre de l'écrit en situation de production écrite en dictée à l'adulte.

b. Les interactions et leurs effets

Je vais maintenant m'intéresser aux interactions ayant lieu dans une situation de dictée à l'adulte, en prenant comme indicateurs les différents types d'interactions s'opérant :

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

Tout d'abord, je vais classer les tours de paroles selon le type d'interactions en jeu, dans les différentes activités de dictée semi-collective que j'ai menées, afin de les identifier et d'estimer la part de chacune dans les situations proposées :

Type d'interactions	DA1	DA2	DA3
entre l'adulte et un élève	M3 à N2 M9 à M13 M22 à B14 M40 à M45 M66 à M68 S11 à S14	N3 à N4 M10 à M19	M3 à M7 M7 à J3 M14 à N7 M16 à M21
entre l'adulte et plusieurs élèves	M1 à M3 M4 à N4 M13 à N10 M18 à B10 M26 à M40 M45 à M54 M54 à M66 M68 à M70 M75 à M77	M1 à B2 M7 à J2	M1 à M3 M9 à S3 M21 à M23
entre les élèves	C2 / B10	J1 / B1 N5 / J2	

Si l'on compare la quantité d'interactions de chaque type, on constate que lors de dictées semi-collectives, les interactions entre l'adulte et plusieurs élèves occupent une part importante de l'activité. Les interactions entre l'adulte et un élève ont également une grande place, bien que moins considérable que la catégorie précédente. Enfin, on observe qu'il n'y a que peu d'interactions entre pairs, ce qui peut s'expliquer en partie par le fait que lorsque je questionne les élèves, ils ont tendance à n'adresser leurs réponses qu'à l'enseignante.

Suite à cette comparaison, plusieurs constats émergent :

- les interactions entre l'adulte et plusieurs élèves ont lieu lors de la phase de recherche du contenu et de clarification de la tâche : ces interactions s'apparentent à un dialogue oral entre l'enseignante et les élèves, à une conversation visant à faire émerger les idées, ce qui sera ensuite écrit, à partir de ce que les élèves connaissent déjà (vécu de classe)
- les interactions entre l'adulte et un élève ont lieu généralement lors de la phase de mise en mots et d'écriture du texte dicté par l'élève interrogé. Les interventions de l'enseignante permettent aux élèves d'aller vers la production

d'un énoncé « écrivable ».

Les interactions entre l'adulte et plusieurs élèves, dans le domaine du « dire », ont pour but d'amener les élèves à se projeter dans l'élaboration du texte, en amont du travail de mise en mots, et ont pour effet d'inciter les élèves à poursuivre un énoncé ou à l'explicitier, de hiérarchiser leurs idées et de construire ainsi progressivement le texte qui sera écrit. Les interactions entre l'adulte et un élève ont, elles, pour effet de focaliser l'élève sur sa propre dictée et sur l'acte d'écriture de l'enseignant. Enfin, les interactions entre les élèves permettent de faire évoluer les idées mais aussi de les confronter : les élèves sont alors amenés à compléter l'énoncé d'un camarade ou à le corriger.

Suite à ces observations, il apparaît que les multiples interactions s'opérant au cours d'une activité de dictée à l'adulte permettent aux élèves de saisir la différence entre le « dire » et le « dicter ». Cette compréhension est notamment possible grâce à la phase orale, indispensable, au cours de laquelle les élèves parviennent peu à peu à aller au-delà de leurs productions spontanées pour produire des énoncés adaptés au registre de l'écrit (« oral préparé »).

c. Les difficultés rencontrées lors d'exercices de dictée à l'adulte

Il paraît ensuite pertinent de s'intéresser aux difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de la dictée à l'adulte. Au cours de ma pratique, j'ai pu observer chez certains de mes élèves des difficultés à :

- prendre la parole
- répondre aux sollicitations de l'adulte
- verbaliser un énoncé ou oraliser une unité
- adapter leur langage
- adapter leur débit de parole à la dictée
- segmenter leurs propositions

Je vais tout d'abord m'intéresser à la prise de parole de mes élèves en situation.

Il convient de souligner que le groupe d'élèves mis en activité de production écrite en dictée à l'adulte dans les trois situations proposées (DA1, DA2 et DA3) est un groupe

hétérogène, ce qui peut également expliquer le faible nombre d'interactions entre élèves. En effet, certains élèves sont en retrait, davantage dans l'observation, et ne participent que ponctuellement à la production. Ainsi, les observations que j'ai menées lors de dictées semi-collectives m'ont permis d'exposer d'importantes disparités dans les degrés de participation des élèves, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Nombre de prise de parole	DA1	DA2	DA3
Bill	18	13	<i>(absent)</i>
Charlie	9	<i>(absent)</i>	<i>(absent)</i>
Juliette	7	2	6
Noé	26	5	6
Shaira	14	<i>(absente)</i>	8

Plusieurs facteurs entrent en jeu pour expliquer ces degrés de participation variables. D'une part, comme le souligne Y. Clot (1999), le facteur motivation est un paramètre important qui va conditionner l'implication de l'élève dans la tâche et donc sa participation active ou non : pour participer à la dictée à l'adulte, il faut avant tout que l'élève ait envie de « dire ». Afin de favoriser la motivation des élèves, j'ai donc décidé de mettre en place des situations de dictées à l'adulte qui suscitent l'intérêt des élèves, en lien avec le vécu de classe :

- expliquer les étapes de la recette du jus d'orange : situation motivante car la séance de dictée à l'adulte a eu lieu quelques jours après que les élèves ont réalisé eux-mêmes la recette du jus d'orange, activité qui leur a énormément plu. Les élèves avaient donc en tête, pour la plupart, les étapes de la réalisation de la recette, avec en plus une dimension affective puisque l'activité leur avait procuré du plaisir
- décrire un escargot (compte-rendu d'observation) : situation qui a permis également de mobiliser les élèves. Cependant, le fait d'avoir les escargots devant eux pendant l'exercice de dictée a pu être un obstacle car leur attention était parfois détournée
- raconter un événement lors d'une sortie (compte-rendu) et réaliser une affiche pour les parents : situation directement liée au vécu des élèves et donc propice à la prise de parole et à l'implication des élèves.

Cependant, malgré ces situations « motivantes », on observe que certains élèves

peinent à participer à ces situations, qui impliquent d'oser dire, et qui peuvent donc poser certaines difficultés aux enfants les moins à l'aise à l'oral, les plus timide, ou ceux ayant peur de l'erreur : le degré de maîtrise de la parole en groupe apparaît comme un autre obstacle à la participation à l'exercice de dictée à l'adulte. C'est le cas pour l'une de mes élèves, Shaira, enfant timide qui éprouve des difficultés à s'exprimer à l'oral et manque de confiance en elle. Ses prises de parole sont hésitantes (S9, S10, S12), elle s'exprime souvent plutôt par mot(s) que par phrase (S6, S8, S11), comme nous pouvons le voir dans cet extrait (DA1) :

M54 – Je l'écris et ensuite on pourra boire. Je vais l'écrire ici, il faut que quelqu'un dicte.

Shaira tu me dictes ?

Il/faut...

S6 – Couper !

M55 – Non là on n'a pas coupé, qu'est-ce qu'on a fait ?

N21 – Presser

S7 – Presser

M56 – Non là j'ai pas pressé qu'est-ce que j'ai fait ? Regarde mon geste.

B16 – On a renversé.

M57 – Non on n'a pas renversé.

B17 – On a renversé sur le verre.

M58 – Non on n'a pas renversé. Renverser, c'est ça (l'enseignante illustre son propos en renversant un verre). Là, je renverse.

J6 – Et tu as mis une goutte.

M59 – Oui, puisque je renverse. Quand je renverse j'en mets partout.

Est-ce que j'ai RENVERSE le jus de l'orange ?

N22 – Non.

M60 – Qu'est-ce que j'ai fait ?

B18 – T'as mis dans le verre.

M61 – Comment on appelle ça ?

N23 – Jus d'orange !

M62 – Non, comment on dit quand je « mets » le jus dans le verre ? C'est quoi l'action ?

J7 – C'est renverser !

M63 – Non c'est pas renverser. Tu l'as dit Noé tout à l'heure le mot.

N24 – Euuuh...

M64 – Là je renverse pas je fais quoi ?

C9 – Tu mets le jus d'orange dans le verre.

M65 – Je le VERSE. Tu me l'as dit Noé tout à l'heure.

S8 – Verse !

M66 – Oui Shaira on va l'écrire ça. Tu vas me dicter. IL FAUT...

S9 – *Il/faut...*

M67 – *Il/faut... Il faut quoi Shaira ?*

S10 – *Faut...verser*

M68 – *Oui, verser/. Les autres vous pouvez l'aider aussi.*

EE – *Verser dans le verre.*

M69 – *Oui il faut verser dans le verre mais qu'est-ce qu'il faut verser ?*

EE – **LE JUS D'ORANGE !**

M70 – **Le/jus/d'orange.** *Dicte-moi Shaira. Il faut verser le jus...*

S11 – *Orange.*

M71 – *Le jus orange ou le jus D'orange ?*

N25 – *D'orange !*

M72 – *Il faut le verser où ?*

S12 – *Euh, ici.*

M73 – *C'est quoi ici ?*

S13 – *C'est le verre.*

M74 – *DANS le verre. Tu me le redis ? Il faut verser le jus d'orange dans le verre.*

S14 – *Verser le jus d'orange dans le verre.*

Dans ce même extrait, nous pouvons également observer chez plusieurs élèves d'autres difficultés que j'ai évoqué précédemment. En effet, ici nous pouvons voir que les élèves ont du mal à répondre à mes sollicitations de manière adéquate et donc à verbaliser l'énoncé « attendu » lorsque je cherche à leur faire oraliser qu'il faut verser le jus de l'orange dans le verre (M55 à M65) : ils s'embrouillent et se perdent ce qui me conduit à moi-même verbaliser la réponse attendue pour débloquer la situation (M65).

Enfin, une autre difficulté peut apparaître lorsqu'il s'agit pour les élèves de comprendre le lien entre l'oral et l'écrit et ainsi d'adapter leur débit de parole à la dictée, pouvant également occasionner une segmentation difficile ou aléatoire de leurs propositions, comme nous pouvons par exemple le voir dans cet extrait (DA3) :

M16 – *Comment vous avez fait Shaira pour jouer avec les ombres ? Tu l'as fait toi aussi Shaira ?*

S4 – (...)

M17 – *Qu'est-ce que tu as fait ? J'ai fait... Regarde Shaira, j'ai écrit : J'ai/fait*

S5 – *De la lumière...*

M18 – *« De la lumière » ? J'écris ça ? « J'ai fait de la lumière » ? Tu me dictes ?*

S6 – *J'ai fait...*

M19 – **J'ai/fait/de**

S7 – *La lumière.*

M20 – **LA.** *De la quoi ?*

S8 – *Lumière*

M21 – *Très bien, j'écris **lumière**/. Regarde Shaira, je te montre à chaque fois les mots.*

J'ai/fait/de/la/lumière.

Ici, on perçoit que Shaira a besoin d'être mise en confiance et accompagnée. Lors de l'exercice, on peut dire qu'elle se situe entre l'oral et l'écrit. Elle montre une volonté de dicter mais sa production ne se fait pas encore de manière aisée, elle ne perçoit pas toujours le lien entre l'énoncé oral qu'elle produit et ce qui est écrit par l'enseignante, d'où des hésitations. De plus, sa segmentation reste aléatoire (S5), par groupe de mots, sans l'aide apportée par l'enseignante, mais elle commence à ralentir son débit.

Cependant, le problème de segmentation s'est davantage posé pour mes élèves de Petite Section, pour qui l'exercice de la dictée à l'adulte s'apparente plus à de la démonstration de la part de l'adulte, qui explique ce qu'il fait devant le ou les élèves. C'est ce que nous pouvons voir dans cette transcription d'une activité de dictée à l'adulte avec Kenan, élève de PS, au mois d'avril¹³ :

Maître 1 – Kenan je t'écoute, qu'est-ce que tu voudrais me dire ? Qu'est-ce que j'écris ?

Kenan 1 – Euh, Kenan Bo.

*M2 – D'accord, en haut de la feuille j'écris **Kenan/Bo**, comme ça on saura que c'est toi qui m'a dicté ça.*

K2 – Et oui. (très content que l'enseignante écrive son nom sur la feuille)

M3 – Alors, qu'est-ce que tu veux me dire Kenan Bo ?

K3 – Euuuh...

(s'en suit un long moment de vide où l'élève voit son attention altérée car accaparée par d'autres camarades s'agitant autour de lui)

M4 – Kenan qu'est-ce qu'on a fait ce matin ?

K4 – Euh... En récréation ?

M5 – Non, en classe. Qu'est-ce qu'on a vu sur les escargots ? Qu'est-ce qu'on a appris ?

K5 – On a appris comme ça.

M6 – Ca veut dire quoi « comme ça » ? On a... ?

¹³ Cf Annexes – Dictée à l'adulte 4 (DA4). Transcription d'une activité de dictée à l'adulte individuelle ayant lieu au mois d'avril avec un élève de Petite Section (3 ans ³/₄). Suite à une activité de dictée à l'adulte menée avec des élèves de Moyenne Section, cet élève a manifesté l'envie de me dicter quelque chose, ce qui m'a permis d'observer où se situe cet élève dans cette compétence (dicter à l'adulte). Il doit dire à la maîtresse ce qu'il a appris sur les escargots (récapitulation), dans le cadre de la séquence du domaine explorer le monde du vivant.

K6 – On a vu l'escargot qui en fait y se déplaçait.

M7 – Très bien ! Tu me le dictes plus lentement ? **ON/A/VU...**

K7 – Que l'escargot se déplaçait !

M8 – **QUE/l'escargot**

K8 – Qui se déplaçait.

M9 – L'escargot « QUI se déplaçait » ou « QUE l'escargot se déplaçait » ? J'écris quoi ?

K9 – L'escargot qui se déplace.

M10 – Qui se déplaçait. D'accord. Alors je barre ce qu'on a écrit avant, on a le droit de changer ce n'est pas grave. J'écris : **L'escargot/qui/se/déplaçait**. Dans quoi ?

K10 – Dans la main.

M11 – **Dans/la/main**. Très bien, je te relis la phrase en te montrant les mots ?

K11 – Oui !

M12 – Regarde, Kenan. Je te montre le mot que je lis à chaque fois.

On/a/vu/l'escargot/qui/se/déplaçait/dans/la/main. C'est très bien ce que tu m'as dicté.

K12 – Oui ! (très fier de lui)

On constate donc ici que Kenan a du mal à segmenter ses propositions (K7, K8, K10), qu'il reste dans un oral spontané (K5), malgré mes interventions pour l'amener à « dicter » plus lentement (M7).

Ainsi, nous pouvons voir que la dictée à l'adulte est un exercice qui nécessite un grand travail cognitif de la part des élèves et qui occasionne par conséquent quelques difficultés. Néanmoins, par la pratique régulière de ces exercices de dictée et par mon accompagnement, la plupart de mes élèves de MS ont su surmonter ces difficultés et parviennent de mieux en mieux à manipuler les deux registres de la parole.

Après avoir analysé le comportement des élèves en situation de production écrite en dictée à l'adulte, je souhaite maintenant analyser ma pratique enseignante, au regard de différents indicateurs d'analyse que je considérerai dans cette partie.

II. Analyse de pratiques enseignantes dans des situations de dictées à l'adulte

a. Les interventions de l'adulte lors d'un exercice de dictée à l'adulte

Pour commencer, j'ai choisi de m'intéresser au rôle de l'adulte à qui l'enfant dicte en

analysant ma pratique selon les différents types d'interventions définis par A-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard, qui sont :

- dire ce que l'on écrit, mot après mot
- demander de ralentir le débit
- demander des explications ou des éclaircissements sur le contenu
- montrer son embarras devant le texte produit
- proposer certaines corrections
- relire

J'ai donc décidé de classer mes tours de paroles, pour chaque situation de dictée à l'adulte, selon ces types d'interventions, et de les répertorier dans le tableau suivant :

Type d'intervention	DA1	DA2	DA3	DA4
Dire ce que l'on écrit, mot après mot	M12, M43, M44, M47 à M49, M67, M68, M70	M4, M7, M15 à M18,	M4 à M7, M19	M2, M7, M8, M10, M11
Demander de ralentir le débit	M11, M23, M43,		M8	M7
Demander des explications	M16, M17, M25, M26, M38, M61, M62,		M16	M6
Montrer son embarras	M24, M26, M32, M35, M51, M71	M2, M6, M8, M13	M2, M11, M14,	M9
Proposer certaines corrections	M3, M10, M14, M20, M33, M34, M65			M10
Relire	M12, M26, M35, M49, M76	M18	M21	M12

Ce tableau permet de mettre en avant les multiples interventions de l'adulte durant l'activité de dictée à l'adulte. Dans chacune des situations proposées, on constate que le type d'intervention occupant la part la plus importante est le fait de « dire ce que l'on écrit mot après mot ». On peut donc émettre l'hypothèse que ce type d'intervention est

une condition plus que nécessaire au bon déroulement d'un exercice de dictée à l'adulte et à l'acquisition des compétences inhérentes à cette activité. En effet, j'ai remarqué que lorsque j'adopte cette attitude, cela implique des modifications de comportement chez mes élèves : leur intonation change, ils adaptent leur débit de parole au mien, par mimétisme, et ils segmentent leurs énoncés en imitant mon mode de segmentation (au moins aléatoirement). Par ailleurs, dire ce que j'écris mot à mot semble être un moyen pour les élèves de garder en mémoire ce qui est écrit.

Ensuite, on constate que dans la première dictée à l'adulte (DA1), ayant lieu au mois de novembre, deux types d'interactions apparaissent en part plus importante que dans les trois autres situations : le fait de demander des explications et de montrer son embarras devant le texte produit. Ma pratique a évolué au cours de l'année puisque lors des premières activités de dictée à l'adulte, je manifestais mon incompréhension ou mon embarras de manière régulière et explicite (DA1 : M51 – *Il faut METTRE dans le verre ? C'est comme ça qu'on dit ?*) et je devais souvent demander à mes élèves de préciser ou compléter leur énoncé (DA1 : M16 - *il faut couper quoi ? ; M17 - avec quoi ?*). Le niveau de guidage était alors élevé. Progressivement mes interventions sont devenues plus implicites, car les élèves arrivent désormais à davantage exprimer clairement ce qu'ils veulent dicter ou à procéder à des autocorrections spontanées. Ce constat me permet de supposer que par la multiplication des situations de dictée à l'adulte au cours de l'année, les élèves parviennent de mieux en mieux à percevoir les normes de l'écrit et par conséquent les demandes d'éclaircissement de l'enseignante deviennent de plus en plus rares.

b. Les fonctions de l'étayage

Durant une activité de dictée à l'adulte, la parole de l'enseignante, que ce soit pendant la phase orale ou la phase d'écriture, tient un rôle important et revêt une fonction d'étayage. Les actions d'étayage de l'enseignante, multiples, me paraissent essentielles pour mener à bien mes séances de dictée à l'adulte, c'est pourquoi j'ai choisi d'analyser mes conduites « étayantes » au cours de situations de dictée à l'adulte. Ces attitudes visent à encourager la prise de parole des élèves, à les stimuler et à les mettre en confiance face à une tâche très exigeante cognitivement. De plus, il

s'agit pour l'adulte d'amener les enfants à transformer ce qu'ils disent en écrit, et à réfléchir à la différence entre ce qui « se dit » et ce qui « s'écrit ».

Afin d'analyser ma démarche d'étayage, j'ai choisi de classer mes interactions selon leur fonction :

- féliciter
- encourager/stimuler
- demander des précisions/explications
- relancer
- institutionnaliser la phase d'écriture

Fonction d'étayage	DA1	DA2	DA3	DA4
Féliciter	M22, M40, M46, M49, M52	M18	M9, M21	M7, M11, M12
Encourager/stimuler	M54, M56, M63	M10	M10, M12, M16, M17	M7
Demander des précisions/explications	M2, M6, M72		M2, M11	M6, M10
Relancer	M13, M35	M7, M9, M19	M17	M4, M5
Institutionnaliser la phase d'écriture	M3, M9, M40, M66	M3, M12	M1, M3, M7, M18	M1, M9

o Féliciter

Au cours de mes séances de dictée à l'adulte, j'ai félicité un ou plusieurs élèves suite à la production d'un énoncé correct (DA4 : M12 - *C'est très bien ce que tu m'as dicté*). Le fait de féliciter permet de valider la proposition de l'élève, ce qui lui permet de se représenter ce qui est attendu de lui et de construire progressivement son apprentissage. C'est également une manière pour moi de montrer que j'ai reconnu l'effort qui a été fait et que cet effort a porté ses fruits. L'enfant se sent alors valorisé et impliqué dans la tâche, élément déterminant pour la bonne conduite de l'activité.

- Encourager / stimuler

Le fait d'encourager ou stimuler les élèves s'illustre ici de plusieurs manières. D'une part, il peut s'agir d'un changement dans mon intonation (DA4 : M7) qui permet de motiver et de pousser l'élève à poursuivre ses efforts ou encore qui donne de l'importance à l'énoncé qu'il est en train de produire. D'autre part, mes encouragements peuvent prendre la forme d'une invitation à formuler une idée lors de la phase orale, lorsque l'enfant peine à s'exprimer (DA3 : M10). Cette forme d'encouragement constitue donc un moyen pour moi de soutenir la production de l'élève en construisant avec lui l'énoncé voué à être écrit.

- Demander des précisions ou des explications

Cette fonction de l'étayage apparaît lorsque j'interroge explicitement mes élèves afin de les inciter à compléter leur propos pour qu'il soit compréhensible par un lecteur extérieur (DA1 : M2 - *J'écris ça, « le jus d'orange » ? Est-ce qu'on comprend bien ce que l'on va écrire là ?*). Mon objectif est de pousser mes élèves à produire un énoncé oral le plus clair possible avant de passer à la phase d'écriture.

- Relancer

Durant les séances de dictée à l'adulte, il est parfois nécessaire de relancer l'activité de l'élève :

- lorsque les élèves se détournent de la tâche et que leur attention n'est plus focalisée sur l'exercice (DA4 : M4)
- lorsqu'ils sont emportés par un flot de parole continu et perdent le fil de l'activité (DA2 : M19)

Il s'agit alors pour moi, par mes interventions, de relancer la phase de recherche du contenu en posant des questions aux élèves (DA2 : M9) pour orienter leur réflexion.

- Institutionnaliser la phase d'écriture

Enfin, l'étayage ayant pour fonction d'institutionnaliser la phase d'écriture a un rôle fondamental. En effet, lors d'une activité de dictée à l'adulte, la phase orale, qui permet de faire émerger les idées, précède la phase d'écriture. Il est alors nécessaire d'explicitement le moment où l'on va passer à la phase d'écriture et donc où les élèves vont

véritablement devoir dicter. Pour marquer ce moment de passage du registre de l'oral au registre de l'écrit, j'interroge les élèves en utilisant les verbes « écrire » ou « dicter », interrogations qui se présentent généralement sous la forme « tu me le dictes ? », « j'écris quoi ? » ou encore « qu'est-ce que je vais écrire ? » (DA1 : M3, M40 ; DA2 : M1, M7 ; DA3 : M10). Le fait de demander explicitement à un élève ce que l'on va écrire ou ce qu'il va dicter lui montre que j'attends de lui une formulation spécifique de l'écrit, et donc une modification de son comportement qui passe par le ralentissement de son débit de parole, la segmentation de son énoncé et la transformation de son énoncé selon le type d'écrit attendu (par exemple, utiliser la tournure de phrase « il faut » lorsque l'on doit expliquer la recette du jus d'orange).

c. Le rôle des lectures et des relectures

Au cours de ma pratique, j'ai pu constater l'importance des lectures et relectures, en cours et en fin d'activité.

D'une part, la lecture et la relecture permettent d'aider les élèves à percevoir la cohérence du texte, son unité, sa cohésion. Pendant la phase de dictée, les phrases dictées peuvent apparaître comme « déconnectées », c'est pourquoi la lecture/relecture constitue un moyen de souligner la continuité du texte produit, de le voir comme un ensemble. Cette phase importante intervient en cours et en fin d'activité :

- en cours d'activité, la relecture permet de revenir sur un « problème » que pose une phrase, une tournure incorrecte, une proposition erronée, mais aussi de reprendre le fil de la dictée, de recentrer les élèves sur le propos quand ils digressent (DA1 : M12, M26, M35, M49)
- en fin d'activité, elle permet de vérifier la cohérence du texte, de récapituler et de mémoriser le texte : elle sert de trace à laquelle on pourra se référer (DA1 : M76).

D'autre part, la lecture et la relecture par l'adulte sont un moyen pour les élèves de mémoriser le texte produit dans son ensemble. Les lectures et relectures en cours d'activité permettent de vérifier si la dernière phrase produite a été achevée ou non (et si non, cela permet de la compléter) mais également de réactiver la mémoire à court

terme des élèves, de leur rappeler où ils en sont du déroulement. La relecture finale permet, elle, de conclure l'activité, de marquer son aboutissement : elle institutionnalise la production et donne à voir un produit fini, une trace écrite à laquelle les élèves peuvent se référer.

J'ai pu constater en effet que mes élèves parvenaient à mémoriser plus efficacement suite à des activités de dictée à l'adulte, de par leur participation à la production écrite et par le fait de m'avoir entendu, avec grande satisfaction, verbaliser tout ou partie du texte produit, que les élèves considèrent comme « leur texte ».

Conclusion

Les activités de dictée à l'adulte, mêlant oral et écrit, permettent à l'élève de manipuler à la fois ces deux registres de la parole. Bien que déchargé du travail d'écriture, pris en charge par l'adulte qui devient « tuteur d'écriture », l'élève est amené à découvrir le registre de l'écrit et à le manipuler de manière consciente, travail particulièrement exigeant cognitivement pour de jeunes enfants, et donc source de difficulté. Il s'agit alors pour l'enseignant de conduire les élèves à surmonter ces difficultés. L'étayage de l'enseignant a donc toute son importance dans cette activité de production écrite : c'est à lui qu'incombe d'explicitier la tâche, de sensibiliser les élèves à la prise en compte du scripteur et les comportements qui en découlent, mais aussi d'instaurer un climat de confiance en encourageant, sollicitant, félicitant et valorisant les productions des élèves.

Ceci m'amène à répondre à ma question de recherche : comment amener les élèves à se placer dans le registre de l'écrit par le biais de la dictée à l'adulte, en maternelle ?

Mes lectures théoriques et ma pratique enseignante m'ont permis de mettre en avant les liens existants entre l'oral et l'écrit dans une activité de dictée à l'adulte et par conséquent de souligner les nécessaires opérations langagières que doit mettre en œuvre l'enseignant pour permettre aux élèves de s'installer de manière consciente dans le registre de l'écrit, et d'en découvrir les normes spécifiques. Les gestes de l'enseignant, aussi bien dans la phase orale que dans la phase d'écriture, sont alors

déterminants puisque c'est à travers ces gestes que les élèves vont s'imprégner des conduites à adopter dans une situation de production écrite en dictée à l'adulte. Les interactions sont également un facteur de réussite pour guider les élèves vers la production d'énoncés écrivables : les élèves vont adapter leur comportement et acquérir des habiletés langagières au contact de l'enseignant et de ses demandes.

Je terminerai en disant que c'est par la multiplication des situations de dictées à l'adulte que les élèves vont développer les apprentissages nécessaires à l'entrée dans l'écrit, ce que j'ai pu vérifier dans ma classe, puisque j'ai pu observer de grands progrès chez mes élèves, qui me portent une attention particulière lorsque j'écris, se sont familiarisés avec les gestes de l'écriture, avec les conventions de l'écrit, et qui me sollicitent de plus en plus pour me dicter « leur texte ».

Afin d'approfondir le sujet, il serait intéressant de pratiquer de manière encore plus régulière la dictée à l'adulte, en diversifiant les types d'écrits produits : travailler sur la production de textes narratifs par le biais d'albums de littérature jeunesse, par exemple (et notamment, avec des maternelles, de travailler avec des albums à structure répétitive).

Bibliographie

- BELLENGE Marine (2012) *Entrer dans l'écrit par la dictée à l'adulte*. Education <dumas00736362>
- BRIGAUDIOT Mireille (2015) *Langage et école maternelle*, Paris : Hatier. Enseigner à l'école maternelle
- CANUT Emmanuelle, GUILLOU Mireille (2017) *Pratiquer la dictée à l'adulte - De l'oral vers l'écrit - GS CP CE1*, Retz
- CHARTIER Anne-Marie, CLESSE Christiane, HEBRARD Jean (1998) *Lire écrire, produire des textes*. Tome II, Paris : Hatier pédagogie, cycle des apprentissages fondamentaux
- DUCOULOMBIER-TOURRET Sophie (2011) *Recherches n° 54, Oral, écrit*
- EDUSCOL (2016) *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie II.4 - Lien oral-écrit - Les dictées à l'adulte*
- JAVERZAT M.-C (2004) *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
- LE MOAL Cathy, SOLER Valérie (2016) *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits. PS MS GS*. Retz. Des situations pour apprendre

Annexes

Annexe 1 : Transcriptions d'activités de dictée à l'adulte

- ❖ Dictée à l'adulte 1
- ❖ Dictée à l'adulte 2
- ❖ Dictée à l'adulte 3
- ❖ Dictée à l'adulte 4

Annexe 2 : Fiche séquence du projet « Réalisation du jus d'orange »

Annexe 1

❖ Dictée à l'adulte 1

Transcription d'une séance de dictée à l'adulte dans le cadre d'une séquence autour de l'explication de la recette du jus d'orange, ayant lieu lors des Activités Pédagogiques Complémentaires. Cette séance se déroule en novembre, avec un petit groupe de 5 élèves de Moyenne Section. Lors de cette séance, les élèves doivent dicter à l'enseignante les étapes de la recette du jus d'orange. Ils ont réalisé en amont la recette du jus d'orange en suivant les instructions données par l'enseignante.

Noé (N), Bill (B), Shaira (S), Charlie (C), Juliette (J), 4 ans, Novembre
Elèves, quand ils parlent en même temps (EE), Maître (M)

Maître 1 – Maintenant, je vais écrire les étapes de la recette du jus d'orange, mais c'est VOUS qui allez me dicter, d'accord. Vous allez me dicter ce qu'il faut faire pour réaliser la recette du jus d'orange.

Qu'est-ce qu'il faut faire pour commencer ? Qu'est-ce que je dois écrire en premier pour que l'on sache de quoi on va parler ?

Noé 1 – Le titre !

Bill 1 – Le jus d'orange.

M2 – J'écris ça, « le jus d'orange » ? Est-ce qu'on comprend bien ce que l'on va écrire là ?

EE – Oui ! Le jus d'orange !

M3 – Pour que l'on comprenne bien de quoi on parle, je vais écrire « les étapes de la recette du jus d'orange ». Tu me le dictes ?

N2 – Les/é/tapes/de/la/re/cette/du/jus d'orange.

(l'enseignante écrit silencieusement sous la dictée de l'élève)

M4 – Maintenant, vous allez me dicter les étapes. Que doit-on faire en premier quand on veut faire du jus d'orange ?

N3 – Euh il faut couper l'orange.

Shaira 1 – Couper l'orange.

M5 – Avant de couper l'orange, qu'est-ce qu'il faut faire ?

Charlie 1 – Prendre l'assiette.

M6 – Prendre l'assiette et il faut faire quoi ?

Juliette 1 – Prendre une orange.

B2 – Faut couper. Faut couper.

M7 – En premier, Bill. Là regardez, qu'est-ce que je fais ?

B3 – Coupe. Tu mets l'assiette.

M8 – Je mets l'assiette ?

N4 – Non, tu mets l'orange dans l'assiette.

M9 – Très bien, tu me dictes la phrase à écrire Noé ?

N5 – On met l'a/

M10 – IL FAUT

N6 – Il faut mettre la

M11 – Attends, attends, regarde, j'écris **il/faut**

N7 – Mettre l'orange

M12 – **Mettre/l'orange/dans/l'assiette**. Je vais relire la phrase, tout le monde regarde ? Il faut mettre l'orange dans l'assiette. (l'enseignante pointe chaque mot du doigt au moment où elle le lit).

Vous êtes d'accord ? On laisse cette phrase ?

N8 – Il faut dessiner !

M13 – Non là on ne va pas dessiner mais Charlie va nous montrer la photo où l'on voit que l'on met l'orange dans l'assiette. (...) Très bien oui, c'est celle-là.

Ensuite ! Une fois qu'on a l'orange dans l'assiette. Qu'est-ce qu'on fait ?

B4 – On le coupe.

M14 – « IL FAUT ».

B5 – Couper. Faut la couper.

M15 – IL faut.

B6 – Il faut la couper.

M16 – Il faut couper quoi ?

N9 – L'orange.

M17 – Avec quoi ?

N10 – Avec le couteau.

M18 – Très bien. Tu peux me redire la phrase Bill ?

B7 – Moi je veux la goûter (en parlant de l'orange).

M19 – On la goûtera à la fin, une fois qu'on aura écrit toute la recette pour bien s'en souvenir.

B8 – Faut couper l'orange.

M20 – IL faut couper. Dis-le-moi Bill.

B9 – Il faut couper l'orange.

M21 – Avec quoi ?

C2 – Avec un couteau.

B10 – Avec le couteau.

M22 – Très bien, je l'écris alors. Regarde bien Bill. Tu vas me dicter, toi. IL...

B11 – Il/faut/couper l'orange.

(l'enseignante écrit sous la dictée)

M23 – Attends, regarde, tu vas trop vite.

B12 – Couper/l'orange.

M24 – Ensuite ? Il faut couper l'orange, c'est tout ?

B13 – Non.

M25 – Alors comment je la coupe l'orange, avec mes mains ?

B14 – Il faut la couper comme ça (montre le geste).

M26 – Avec quoi je la coupe ? Charlie et Juliette vous écoutez aussi. Là on a écrit, regardez : Il faut couper l'orange (lis en pointant du doigt chaque mot). Moi je pense qu'il manque quelque chose.

N11 – Avec le couteau !

M27 – « AVEC le couteau », vous allez me le dicter. Il faut couper l'orange...

EE – avec le couteau.

S2 – Avec de couteau.

M28 – LE couteau Shaira, avec LE couteau.

S3 – Avec/le/couteau.

(l'enseignante écrit silencieusement au fur et à mesure de sa dictée)

M29 – Donc je le fais, je fais ce que l'on a écrit, il faut couper l'orange avec le couteau. On obtient quoi ?

N12 – Deux oranges.

M30 – « Deux oranges » ?

C3 – Une moitié d'orange.

M31 – Deux moitiés d'orange. On obtient deux morceaux. On va l'écrire ça.

J2 – Deux/moi/tiés/

M32 – J'écris deux moitiés comme ça ? J'écris quoi d'abord ?

EE – Deux/moi/tiés

M33 – « ON obtient »

C4 – On/obtient/deux/moitiés/d'orange.

(l'enseignante écrit au fur et à mesure de sa dictée en répétant les mots)

M34 – Deux moitiés, ou on peut dire deux morceaux, tu es d'accord Bill ?
Qu'est-ce qu'on obtient ?

N13 – Deux jus d'orange.

M35 – « Deux jus d'orange » là ? Est-ce que là c'est déjà du jus ? Non ce sont des MORCEAUX d'orange. On obtient deux MORCEAUX d'orange.
Ensuite, Charlie ? Je vous relis tout ce qu'on a écrit, tout le monde regarde bien et écoute.

Il/faut/mettre/l'orange/dans/l'assiette.Il/faut/couper/l'orange/avec/le/couteau. On/obtient/deux/morceaux/d'orange. (l'enseignante pointe du doigt chaque mot).

EE – On va dessiner.

M36 – Non là on ne va pas dessiner mais vous allez me montrer la photo où l'on voit qu'il faut couper l'orange. (...) Et celle où on voit les deux morceaux d'orange ? (...) Très bien.

Une fois qu'on a nos deux morceaux d'orange, qu'est-ce qu'on fait ?

C5 – Ben on le presse.

M37 – IL FAUT

J3 - Presser. Il faut presser.

M38 – Oui, « il faut presser » l'orange. Sur le ?

EE – Presse-agrume !

M39 – C'est le presse-agrume mais cette partie comment elle s'appelle ?
On avait dit le nom de cette partie.

N14 – Le presseur !

M40 – Très bien Noé, « le presseur ». Tu me montres la photo où on le voit ? Très bien. On va l'écrire maintenant. Alors vous allez me dicter ce que l'on doit écrire. Qu'est-ce qu'on écrit ?

N15 – On la presse avec le presseur.

M41 – IL FAUT

N16 – Il faut la presser avec le presseur.

M42 – On va répéter en disant « l'orange ».

N17 – Presser l'orange dans sur le presseur.

M43 – Alors attends, je voudrais l'écrire. **Il/faut/presser**

N18 – L'orange/

M44 – **L'orange**

J4 – Sur le presse-agrume.

M45 – On a dit...

C6 – Le presseur !

M46 – Oui très bien, Il faut presser l'orange...

C7 – sur le presseur

M47 – **Sur...**

S4 – Le...

(...)

M48 – **Le...**

C8 – Presseur

M49 – **Presseur**. Très bien, regarde, là je viens d'écrire : il faut presser l'orange sur le presseur.

Je vais le faire. Je presse l'orange SUR le presseur. Pour être plus précise je presse le morceau d'orange. Regardez le jus coule dans le réservoir, dans le bol.

Une fois que j'ai pressé le jus, qu'est-ce que je fais ?

J5 – Tu remues pour qu'il ait le jus qui sorte.

M50 – Et ensuite il faut faire quoi ?

B15 – Faut mettre dans le verre.

M51 – Il faut METTRE dans le verre ? C'est comme ça qu'on dit ?

N19 – VERSER dans le verre !

M52 – Très bien, il faut verser quoi dans le verre ?

N20 – Le le le jus d'orange.

M53 – Il faut verser le jus d'orange DANS le verre, très bien.

S5 – Il faut boire.

M54 – Je l'écris et ensuite on pourra boire. Je vais l'écrire ici, il faut que quelqu'un dicte. Shaira tu me dictes ?

Il/faut...

S6 – Couper !

M55 – Non là on n'a pas coupé, qu'est-ce qu'on a fait ?

N21 – Presser

S7 – Presser

M56 – Non là j'ai pas pressé qu'est-ce que j'ai fait ? Regarde mon geste.

B16 – On a renversé.

M57 – Non on n'a pas renversé.

B17 – On a renversé sur le verre.

M58 – Non on n'a pas renversé. Renverser, c'est ça (l'enseignante illustre son propos en renversant un verre). Là, je renverse.

J6 – Et tu as mis une goutte.

M59 – Oui, puisque je renverse. Quand je renverse j'en mets partout.

Est-ce que j'ai RENVERSÉ le jus de l'orange ?

N22 – Non.

M60 – Qu'est-ce que j'ai fait ?

B18 – T'as mis dans le verre.

M61 – Comment on appelle ça ?

N23 – Jus d'orange !

M62 – Non, comment on dit quand je « mets » le jus dans le verre ? C'est quoi l'action ?

J7 – C'est renverser !

M63 – Non c'est pas renverser. Tu l'as dit Noé tout à l'heure le mot.

N24 – Euuuuh...

M64 – Là je renverse pas je fais quoi ?

C9 – Tu mets le jus d'orange dans le verre.

M65 – Je le VERSE. Tu me l'as dit Noé tout à l'heure.

S8 – Verse !

M66 – Oui Shaira on va l'écrire ça. Tu vas me dicter. IL FAUT...

S9 – Il/faut...

M67 – **Il/faut...** Il faut quoi Shaira ?

S10 – Faut...verser

M68 – Oui, **verser**/. Les autres vous pouvez l'aider aussi.

EE – Verser dans le verre.

M69 – Oui il faut verser dans le verre mais qu'est-ce qu'il faut verser ?

EE – LE JUS D'ORANGE !

M70 – **Le jus d'orange**. Dictes-moi Shaira. Il faut verser le jus...

S11 – Orange.

M71 – Le jus orange ou le jus D'orange ?

N25 – D'orange !

M72 – Il faut le verser où ?

S12 – Euh, ici.

M73 – C'est quoi ici ?

S13 – C'est le verre.

M74 – **DANS** le verre. Tu me le redis ? Il faut verser le jus d'orange dans le verre.

S14 – Verser le jus d'orange dans le verre.

(l'enseignante termine d'écrire la phrase dictée silencieusement)

M75 – Une fois qu'on a versé le jus d'orange dans le verre...

N26 – On peut boire !

M76 – On peut boire.

Nous allons relire **TOUT** ce que nous avons écrit pour vérifier que nous n'avons rien oublié.

Il faut mettre l'orange dans l'assiette. (...) Il faut couper l'orange avec le couteau. (...) On obtient deux moitiés d'orange. (...) Il faut presser l'orange sur le presseur. (...) Il faut verser le jus d'orange dans le verre.

Très bien, est-ce que l'on a oublié quelque chose ? Vous voulez ajouter quelque chose ?

EE – Noooooon.

M77 – Parfait, alors notre séance est terminée.

❖ Dictée à l'adulte 2

Transcription d'une activité de production écrite en dictée à l'adulte. Cette séance a lieu au cours d'une séquence dans le domaine explorer le monde/ découvrir le monde du vivant, traitant des escargots. Cette séance se déroule au début du mois de mars, avec 5 des 6 élèves du groupe de Moyenne Section. La tâche consiste à décrire les escargots placés devant les élèves (compte-rendu d'observation) et il s'agit pour l'enseignant d'écrire les propositions des élèves sur une affiche récapitulative.

Noé, 4 ans ; Juliette, 5 ans ; Bill, 5 ans, début Mars

Maître 1 – Alors Noé, qu'est-ce que j'écris en premier ?

Noé 1 – Y mangent de la salade les escargots.

M2 – Est-ce que là on voit qu'ils mangent de la salade ? Qu'est-ce qu'on peut voir là ?

N2 – Euh, il avance.

M3 – J'écris quoi alors ?

Juliette 1 – Il avance.

Bill 1 – Il avance en bavant.

*M4 – **Il/avance.***

B2 – C'est la coquille !

M5 – Attends Bill, pour le moment Noé nous dicte autre chose. J'ai écrit il avance...

N3 – En mettant de la bave.

M6 – Est-ce qu'on va écrire « en mettant de la bave » ou « en bavant » ?

N4 – En bavant.

*M7 – **En/bavant. Il avance en bavant.** C'est ce que Noé vient de me dicter.*

Bill, qu'est-ce que je vais écrire d'autre ? Tu me dictes autre chose ? Qu'est-ce qu'on peut dire sur l'escargot.

B3 – Y y y mange la salade.

M8 – Est-ce que là, si on le regarde, on voit qu'il mange de la salade ?

B4 – Non.

M9 – Non, alors on ne va pas l'écrire. A quoi il ressemble l'escargot ?

N5 – A une limace.

J2 – Non.

M10 – *Bill, comment on reconnaît un escargot ? Il est comment cet escargot qui est devant toi ?*

B5 – *Il rentre dans sa coquille.*

M11 – *Tu veux écrire ça ?*

B6 – *Oui.*

M12 – *Je l'écris alors, tu me dictes ? II/*

B7 – *rend/dans/sa coquille.*

M13 – *Il REND dans sa coquille ?*

B8 – *Oui.*

M14 – *Il REND ou il RENTRE ?*

B9 – *Il rentre.*

M15 – *Ah, il/rentre.*

B10 – *Dans sa coquille.*

M16 – **Dans/**

B11 – *Dans/sa*

M17 – **Sa/**

B12 – *Coquille*

M18 – **Coquille/**. *Très bien je relis la phrase en montrant les mots avec mon doigt. Il/rentre/dans/sa/coquille.*

B13 – *Tu sais moi j'ai vu des esar... des escargots dans dans dans dans le dans le jardin et maman elle l'a mis sur sur... elle a elle les a ramenés dans la maison et après après elle les a ramenés dans les boîtes et...*

M19 – *Attends, attends, Bill. Est-ce que tu penses que si tu me dis tout ça comme ça je peux l'écrire ? Si tu veux que je puisse écrire quelque chose il faut me le dire beaucoup plus lentement tu comprends ? Ma main quand j'écris elle ne va pas aussi vite que toi quand tu parles.*

Par contre là Bill je ne vais pas écrire ça sur ma feuille parce que ce que tu m'as raconté là on ne le voit pas maintenant si on observe les escargots qui sont sur la table et nous on veut écrire ce que l'on observe maintenant. Donc on va réfléchir à autre chose qu'on pourrait écrire ensemble, d'accord ?

❖ Dictée à l'adulte 3

Transcription d'une activité de dictée à l'adulte, menée avec 3 élèves de Moyenne Section et un élève de Petite Section (qui s'est joint à l'activité d'abord par curiosité, puis par intérêt), fin mars. Il s'agit pour les élèves de raconter ce qu'ils ont fait lors d'une sortie faite le matin et d'en dicter un compte-rendu destiné aux parents et aux élèves de Petite Section n'ayant pas participé à cette sortie.

Juliette, 5 ans ; Noé, 4 ans; Shaira, 4 ans ; Kenan, 3 ans $\frac{3}{4}$ (élève de PS) , fin mars

Maître 1 – Alors, vous allez me raconter ce que vous avez fait ce matin au Quai des Savoirs, et moi je vais devoir l'écrire sur mon affiche, d'accord ?

Alors, qu'est-ce que je vais écrire comme titre ?

Juliette 1 – Au quai des savoirs

M2 – Quoi au Quai des savoirs ?

Noé 1 – Le quai des savoirs.

M3 – J'écris ça ? « Le quai des savoirs » ? Alors tu me dictes Noé ?

N2 – Le/

*M4 – **Le/***

N3 – Quai/

*M5 – **Quai/***

N4 – Des/

*M6 – **Des/***

N5 – Sa/voirs

*M7 – **Savoirs/**. Là, j'ai écrit : le/quai/des/savoirs. Bien, maintenant vous allez chacun me dicter une phrase pour me dire ce que vous avez fait ou ce que vous avez vu au quai des savoirs. Je vous laisse réfléchir un peu.*

(...) Juliette, tu commences ? Tu as une phrase à me dicter ?

J2 : J'ai joué avec les déguisements.

M8 – Tu me le dictes plus lentement pour que je puisse écrire ?

J3 – J'ai/joué/a/vec/les/déguisements.

(l'enseignante écrit silencieusement sous la dictée de l'élève)

M9 – Parfait. Shaira, Juliette elle m'a dicté : j'ai joué avec les déguisements. Regarde, je pointe chaque mot avec mon doigt. Qu'est-ce que tu voudrais me dicter toi ?

Shaira 1 – (...)

M10 – Qu'est-ce que tu as fait ce matin ma belle ? Est-ce que tu sais ce que tu vas me dicter ? Non ? Vous avez fait des activités ? (s'adressant aux autres élèves). C'était sur quoi ?

Juliette m'a dit tout à l'heure que c'était des activités sur la lumière, c'est ça ? Alors qu'est-ce que je vais écrire ?

S2 – La lumière

M11 – Quoi « la lumière » ? Est-ce que je peux écrire ça comme ça ?

J4 – Non tu peux pas.

M12 – Juliette et Noé vous pouvez aider Shaira.

J5 – Ben moi je suis en train de réfléchir.

M13 – Noé tu peux réfléchir aussi ? Qu'est-ce que vous avez appris sur la lumière ? J'écris quoi ?

S3 – Des ombres.

M14 – Non je ne vais pas écrire des ombres. Je voudrais écrire une phrase entière. Noé dicte moi.

N6 – On a joué avec des ombres.

M15 – **ON/...**

N7 – On/a/joué/avec/des/ombres.

(l'enseignante écrit silencieusement sous la dictée de l'élève)

M16 – Comment vous avez fait Shaira pour jouer avec les ombres ? Tu l'as fait toi aussi Shaira ?

S4 – (...)

M17 – Qu'est-ce que tu as fait ? J'ai fait... Regarde Shaira, j'ai écrit : J'ai/fait

S5 – De la lumière...

M18 – « De la lumière » ? J'écris ça ? « J'ai fait de la lumière » ? Tu me dictes ?

S6 – J'ai fait...

M19 – **J'ai/fait/de**

S7 – La lumière.

M20 – **LA**. De la quoi ?

S8 – Lumière

M21 – Très bien, j'écris **lumière**/. Regarde Shaira, je te montre à chaque fois les mots. J'ai/fait/de/la/lumière. Et à la fin j'ai mis un point, pourquoi ?

Kenan 1 – Parce que y avait plus de place.

M22 – Quand il n'y a plus de place je ne mets pas un point, mais je vais à la ligne Kenan. Là pourquoi j'ai mis un point, regarde, il me restait encore de la place. Juliette et Noé, vous vous souvenez pourquoi je mets un point à la fin de la phrase ?

J6 – ça veut dire qu'elle est terminée.

M23 – Oui ça veut dire que ma phrase est terminée et que j'ai fini d'écrire, je m'arrête là. Le point ça nous dit que j'arrête d'écrire, c'est la fin de ma phrase.

❖ Dictée à l'adulte 4

Transcription d'une activité de dictée à l'adulte individuelle ayant lieu au mois d'avril avec un élève de Petite Section (3 ans et $\frac{3}{4}$). Suite à une activité de dictée à l'adulte menée avec des élèves de Moyenne Section, cet élève a manifesté l'envie de dicter quelque chose à l'enseignante, qui profite de cette envie pour observer où se situe cet élève dans cette compétence (dicter à l'adulte). Il doit dire à la maîtresse ce qu'il a appris sur les escargots (récapitulation), dans le cadre de la séquence du domaine explorer le monde du vivant.

Kenan, 3 ans $\frac{3}{4}$, 10 avril

Maître 1 – Kenan je t'écoute, qu'est-ce que tu voudrais me dire ? Qu'est-ce que j'écris ?

Kenan 1 – Euh, Kenan Bo.

M2 – D'accord, en haut de la feuille j'écris **Kenan/Bo**, comme ça on saura que c'est toi qui m'a dicté ça.

K2 – Et oui. (très content que l'enseignante écrive son nom sur la feuille)

M3 – Alors, qu'est-ce que tu veux me dire Kenan Bo ?

K3 – Euuuh...

(s'en suit un long moment de vide où l'élève voit son attention altérée car accaparée par d'autres camarades s'agitant autour de lui)

M4 – Kenan qu'est-ce qu'on a fait ce matin ?

K4 – Euh... En récréation ?

M5 – Non, en classe. Qu'est-ce qu'on a vu sur les escargots ? Qu'est-ce qu'on a appris ?

K5 – On a appris comme ça.

M6 – Ca veut dire quoi « comme ça » ? On a... ?

K6 – On a vu l'escargot qui en fait y se déplaçait.

M7 – Très bien ! Tu me le dictes plus lentement ? **ON/A/VU...**

K7 – Que l'escargot se déplaçait !

M8 – **QUE/l'escargot**

K8 – Qui se déplaçait.

M9 – L'escargot « QUI se déplaçait » ou « QUE l'escargot se déplaçait » ? J'écris quoi ?

K9 – L'escargot qui se déplace.

M10 – Qui se déplaçait. D'accord. Alors je barre ce qu'on a écrit avant, on a le droit de changer ce n'est pas grave. J'écris : **L'escargot/qui/se/déplaçait**. Dans quoi ?

K10 – Dans la main.

M11 – **Dans/la/main**. Très bien, je te relis la phrase en te montrant les mots ?

K11 – Oui !

M12 – Regarde, Kenan. Je te montre le mot que je lis à chaque fois. On/a/vu/l'escargot/qui/se/déplaçait/dans/la/main. C'est très bien ce que tu m'as dicté.

K12 – Oui ! (très fier de lui)

Annexe 2

Séances	Titre	Objectifs	Déroulement et dispositif	Indicateurs de réussite
Séance 1 Découverte, vécu	Découverte des oranges et du matériel à disposition	<ul style="list-style-type: none"> - Lexique en réception Lexique : - les <u>noms</u> : une orange, un verre, un couteau, un presse-agrumes, du jus, une assiette 	<p>Dans cette phase, les enfants découvrent le matériel à disposition qui sera nécessaire à la réalisation du jus d'orange.</p> <p>L'enseignant observe les élèves, leur prise de parole, puis étaye en donnant le vocabulaire précis en désignant chaque élément.</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #4a86e8; color: white; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <i>Prendre des photographies du matériel (pour élaborer la fiche collective)</i> </div> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des oranges - Un presse-agrumes - Un couteau - Un verre 	Oser prendre la parole
Séance 1bis Découverte, vécu	Réalisation du jus d'orange	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre la situation et en percevoir les moments clés - Acquérir le langage en action - Construire des phrases « je+verbe+COD » Lexique : - les <u>noms</u> : une orange, un verre, un couteau, un presse-agrumes, du jus, le matériel, un bol, le presseur - les <u>verbes</u> : couper, presser, couler, verser, tourner, boire, renverser, enlever - les <u>adjectifs</u> : coupé, orange, fort 	<p>Réception de la conduite à travers le vécu de la situation</p> <p>L'enseignant fait produire du jus d'orange à un petit groupe d'élèves.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lexique en réception : L'enseignant donne le lexique en accompagnement de l'action. 2. Langage accompagnant l'activité : L'enseignant décrit avec précision les actions que les élèves effectuent pour réaliser la recette. <div style="border: 1px solid black; background-color: #4a86e8; color: white; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <i>Prendre des photographies des actions en vue de leur exploitation dans une prochaine séance. (prendre en photos les mains et non les visages)</i> </div> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des oranges - Un presse-agrumes - Un couteau - Un verre 	Dire ce que l'on fait (langage en situation)

<p>Séance 2 Evocation, élaboration du projet d'apprentissage</p>	<p>Description des photos réalisées lors de la réalisation du jus d'orange</p> <p>Le <u>matériel</u></p>	<p>- Maîtriser le langage hors situation et en production - Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité - Elaborer le projet d'apprentissage avec les élèves - Structurer le lexique et la syntaxe</p> <p>Lexique en réception :</p> <p>- Les noms : Une orange, un verre, un couteau, un presse-agrumes, du jus.</p>	<p>Réorganisation de l'information en vue de la mise en discours : Le lexique du matériel</p> <p><u>En petit groupe :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trier et nommer le matériel propre à la réalisation de la recette à partir des objets disposés sur la table (présence de 2 intrus). 2. Transposer la situation avec les photographies (présence de 2 intrus). 3. <u>Dictée à l'adulte</u> : Ecriture par l'enseignant sous chaque photographie du lexique de spécialité. (phase de structuration) <p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - une orange - un presse-agrumes - un couteau - un verre - une cuillère + un saladier (les 2 intrus) - les photographies couleurs (format A5) correspondant à chaque objet - grande feuille (pour la fiche collective) 	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire les photos - Identifier et comprendre ce qu'il faut apprendre - retrouver la chronologie - nommer avec exactitude les ingrédients, le matériel - Utiliser la structure syntaxique « Il faut + infinitif »
<p>Séance 3 Evocation, élaboration du projet d'apprentissage</p>	<p>Description des photos réalisées lors de la réalisation du jus d'orange</p> <p>Les <u>actions</u></p>	<p>- Maîtriser le langage hors situation et en production - Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité - Elaborer le projet d'apprentissage avec les élèves - Intégrer le lexique et la syntaxe dans un acte de langage : Passer d'un oral en compréhension à un oral actif (lexique en production)</p> <p>Lexique en production :</p> <p>Les <u>noms</u> : Une orange, un verre, un couteau, un presse-agrumes, du jus, le matériel, le bol, le presseur.</p> <p>Les <u>verbes</u> : Couper, presser, couler, verser, boire, tourner, renverser, appuyer</p> <p>Les <u>adjectifs</u> : Fort, orange, coupé.</p>	<p>Réorganisation de l'information en vue de la mise en discours : Les actions</p> <p><u>En petit groupe :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier et décrire les actions propres à la recette du jus d'orange à l'aide des photographies et du matériel. Les photographies sont affichées sur le tableau, en désordre. 2. <u>Dictée à l'adulte</u> : Oralisation de la conduite explicative à l'aide des photographies remises en ordre et collées sur la fiche technique collective. (phase de structuration) <p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les objets, si nécessaire - les photographies couleurs (format A5) correspondant à chaque action - grande feuille (pour la fiche collective) <div data-bbox="1061 291 1428 840" style="background-color: #4a86e8; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p>1. <u>Etayage de l'enseignant</u> : continuer à donner le lexique et à oraliser pour l'élève qui ne parle pas. Remettre la situation en contexte en faisant revivre la recette avec le matériel (il refait) pendant que les élèves produisent.</p> <p>2. <u>Etayage moins important de l'adulte</u> : Solliciter la coopération entre pairs.</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire les photos - Identifier et comprendre ce qu'il faut apprendre - retrouver la chronologie - nommer avec exactitude les ingrédients, le matériel, les actions - Utiliser la structure syntaxique « Il faut + infinitif »

<p>Séance 4 Construction du savoir Appropriation de la conduite</p>	<p>Réalisation d'un livret de recette : le jus d'orange</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser du lexique et des structures syntaxiques (« il faut ») - Maîtriser le langage hors situation et en production - Produire et expérimenter ce lexique en l'intégrant dans un acte de langage, décrire : passer d'un oral en compréhension à un oral actif (lexique en production) - Appropriation de la conduite discursive, expliquer la recette du jus d'orange 	<p><u>Groupe de 4 élèves</u> Dans un premier temps, les élèves doivent coller les photos du matériel et des actions dans leur livret en respectant la chronologie de la recette (ils peuvent s'aider des affiches collectives). Dans un deuxième temps, les élèves vont expliquer la recette puis dicter à l'enseignant les éléments qui figureront dans le livret de recette. <u>Rôle de l'enseignant/étayage</u> : aider les élèves à s'approprier la conduite, en rappelant la tournure syntaxique « il faut », en reformulant, en faisant référence à l'affiche collective ou en montrant le matériel et/ou en mimant les actions. Ecrire en dictée à l'adulte sur chaque livret de recette. <u>Matériel</u> : - La fiche technique collective. - Le matériel pour réaliser la recette - les photographies NB du matériel et des actions - livret vierge</p>	<p>Nommer avec exactitude les ingrédients, le matériel, les actions.</p>
<p>Séance 5 Catégorisation</p>	<p>Catégorisation : ingrédients, matériel, actions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constituer un dictionnaire mental - Organiser la mémorisation du lexique 	<p>Archivage et Catégorisation du lexique <u>En petit groupe (ateliers)</u> : En s'aidant des fiches techniques ayant été réalisées et accrochées dans la classe il s'agit de classer le lexique par sa fonction. On différencie : - Ce qui se mange ou se boit : les ingrédients - Ce qui ne se mange pas ou ne se boit pas : le matériel - Ce que l'on fait avec : les actions Classer les photographies selon les différentes catégories en plaçant les photographies au bon endroit. <u>Matériel</u> : - fiche technique collective - feuilles de couleur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Associer et ranger dans les catégories proposées - trouver les intrus
<p>Séance 6 Différenciation</p>	<p>2^{ème} réalisation du jus d'orange avec</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser du lexique et des structures syntaxiques 	<p>Groupe de 5 élèves divisé en 2 sous-groupes : 1 groupe de locuteurs experts (3) et un groupe de récepteurs (2), face à face.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer avec

	les élèves aux acquisitions plus lentes	<p>- Produire et expérimenter ce lexique en l'intégrant dans un acte de langage, décrire</p> <p>- Appropriation de la conduite discursive, expliquer la recette du jus d'orange</p>	<p>Les locuteurs doivent expliquer aux récepteurs comment réaliser la recette du jus d'orange.</p> <p><u>Rôle de l'enseignant/étayage</u> : aider chacun des 2 groupes à expérimenter le rôle lié à leur statut</p> <p>- locuteurs : l'enseignant va aider à la mémoire de la conduite en rappelant les outils techniques auxquels les élèves peuvent se rapporter (affiches collectives), en favorisant la construction syntaxique en proposant le groupe de mot initial « il faut + verbe d'action », en reformulant et en faisant répéter.</p> <p>- récepteurs : l'enseignant recentrera l'élève sur la tâche en répétant la consigne</p> <p><u>Matériel</u> :</p> <p>- La fiche technique collective.</p> <p>- Le matériel pour réaliser la recette (1 par élève non expert).</p>	exactitude les ingrédients, le matériel, les actions
Séance 7 Entraînement	Explication de la recette au maître	- Maîtriser la conduite discursive explicative	<p><u>En individuel</u> :</p> <p><u>Tâche de l'élève</u> : Expliquer (à l'enseignant) comment réaliser du jus d'orange</p> <p><u>Étayage de l'enseignant</u> : aider à la mémoire de la conduite en rapportant à la fiche technique</p>	- Utiliser la structure syntaxique « Il faut + infinitif »
Séance 8 Evaluation	Explication de la recette aux PS/MS	- Maîtriser la conduite discursive explicative	<p><u>En petit groupe</u> :</p> <p>Par groupe, les élèves vont devoir expliquer la recette du jus d'orange aux élèves de PS/MS (eux-mêmes également en groupe).</p> <p>Les élèves peuvent s'aider de la fiche collective et de leur livret de recette.</p>	- Utiliser la structure syntaxique « Il faut + infinitif »