

Entrer dans l'écrit à l'école maternelle. L'effet des dictées individuelles sur la réduction des inégalités scolaires de réussite

Auteur : Rapp, Catherine

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/5708>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Entrer dans l'écrit à l'école maternelle

L'effet des dictées à l'adulte individuelles
sur la réduction des inégalités scolaires de
réussite.

Promotrice : Patricia Schillings

Lectrices : Geneviève Hindryckx et Florence Pirard

Mémoire présenté par
Catherine RAPP en vue de
l'obtention du grade de master
en Sciences de l'Education à
finalité spécialisée en
enseignement.

Année académique 2017-2018

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères aux personnes qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma promotrice, Madame Schillings, pour son soutien et sa disponibilité. Ses conseils et ses encouragements m'ont été précieux dans l'élaboration et l'analyse de ce travail.

Je remercie également Mesdames Pirard et Hindryckx de porter attention et d'avoir accepté de lire mon travail.

Je souhaite également remercier mes collègues. Vivienne, Noémie, Isabelle et Muriel sans qui ce travail n'aurait pu être accompli. Elles m'ont accordé leur temps et leur confiance.

Merci à tous les élèves qui ont participé à ce travail.

Ce sont enfin mes amis, Céline, Jindra, Isabelle et Jean-François, ma famille et tout particulièrement mon fils, Kevin, que je remercie. Tous les jours, ils ont été là pour moi, ils m'ont soutenue, supportée et encouragée.

Entrer dans l'écrit à l'école maternelle

L'effet des dictées à l'adulte individuelles
sur la réduction des inégalités scolaires de
réussite.

Promotrice : Patricia Schillings

Lectrices : Geneviève Hindryckx et Florence Pirard

Année académique 2017-2018

Mémoire présenté par
Catherine RAPP en vue de
l'obtention du grade de master
en Sciences de l'Education à
finalité spécialisée en
enseignement.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	1
Le système éducatif en Belgique	1
Décrets, lois et curriculum	1
L'école maternelle.....	1
Des missions... des défis	2
Une problématique	2
Revue de littérature	4
1. Les inégalités sociales de réussite scolaire.....	4
1.1. Le langage commun et le langage formel	5
1.2. Pédagogie visible et pédagogie invisible	6
1.3. La notion de malentendu sociocognitif	7
1.4. Métacognition et clarté cognitive	8
1.5. L'explicitation des savoirs dans la construction des connaissances	9
2. Repenser les situations d'apprentissage	10
2.1. Les choix des enseignants ou une philosophie de l'enseignement.	11
2.2. Différencier	12
2.3. Un étayage juste et efficace.....	12
2.4. Construire d'une zone de compréhension commune entre enseignant et élèves.....	12

2.5. Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes	13
3. Qu'est-ce qu'écrire ?.....	14
3.1. Définition	14
3.2. Les enjeux	14
3.3. Savoir parler pour ensuite savoir écrire.....	15
3.4. Langage oral et langage écrit : deux codes distincts ?	16
3.5. Produire un langage « écrivable ».....	17
3.6. Ecrire à l'école maternelle.....	18
4. La dictée à l'adulte	22
4.1. Définition	22
4.2. Enjeux et stratégies	25
4.3. Guidage interactif ou posture de l'enseignant	25
4.4. Activité de l'élève	27
4.5. Didactique	28
Méthodologie de la recherche	30
1. Introduction	30
2. Plan de recherche	31
2.1. Description de l'échantillon	33
2.2. Travail préparatoire	37
2.3. Pré-test, post-test	38
2.4. Grille d'observation	39
3. Hypothèses	43

Hypothèse 1	43
Hypothèse 2.....	43
Hypothèse 3.....	43
Hypothèse 4.....	43
4. La collecte des données.....	44
4.1. Le pré-test.....	44
4.2. Le post-test	46
4.3. Les données recueillies	48
4.4. La compilation des données	48
4.5. l'interprétation des données	50
Présentation des résultats	52
1. Les élèves issus de familles de niveau socio-économique plus faible	52
1.1. Groupe expérimental	53
1.2. Groupe contrôle.....	59
1.3. Premiers éléments de conclusion	64
2. Les élèves jugés « faibles ».....	67
2.1. Groupe expérimental	68
2.2. Groupe contrôle.....	73
2.3. Premiers éléments de conclusion	78
3. Les élèves jugés « moyens »	81
3.1. Groupe expérimental	82
3.2. Groupe contrôle.....	85

3.3. Premiers éléments de conclusion	88
4. Les élèves jugés « forts »	90
4.1. Groupe expérimental	91
4.2. Groupe contrôle.....	94
4.3. Premiers éléments de conclusion	97
Discussion	99
Conclusions, limites et perspectives	106
Bibliographie.....	108
Tableaux.....	115
Figures.....	115

Introduction

Le système éducatif en Belgique

Décrets, lois et curriculum

L'organisation de notre système scolaire résulte du Pacte scolaire¹, une loi votée en 1959 qui en définit les principes.

- La liberté de choix de l'éducation des enfants par les parents ;
- La fin des tensions entre réseaux ;
- La gratuité de l'enseignement.

Le Décret Missions², détermine les objectifs prioritaires que l'école doit atteindre. L'article 6 les détaille clairement :

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

L'école maternelle

Elle s'inscrit dans les perspectives du "Décret Missions". Elle poursuit tous les objectifs généraux fixés à l'article 6. L'article 12, précise à travers quatre grands

¹ Pacte scolaire de 1959. Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement. L. 29-05-1959. M.B. 19-06-1959

² Le décret "missions": Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

objectifs, le rôle spécifique de l'école maternelle dans la construction de la personne.

- La prise de conscience par l'enfant de ses potentialités et le développement de son activité créatrice et de son expression de soi,
- La socialisation,
- Les premiers apprentissages cognitifs, affectifs, sociaux et psychomoteurs,
- Le dépistage des difficultés et des handicaps et la mise en œuvre d'actions de remédiation.

Comme le précise cet extrait du « Décret Missions », le document « Socles de compétences » est aujourd'hui, le « *Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études.* » Une plus grande liaison maternelle-primaire y est prônée et la scolarité par cycles, réunissant les classes de troisième maternelle et les premières classes du primaire (cycle 5-8), est mise en place. Sans être inscrite dans le cycle obligatoire, l'école maternelle tend à devenir « scolaire ».

Des missions... des défis

L'enfant arrive à l'école avec son histoire, celle qu'il partage avec ses parents, sa famille... Au-delà de ses angoisses, de ses besoins et de ses envies, il porte les attentes et les projets du noyau dont il fait partie. Chaque enfant qui entre à l'école maternelle est donc différent. Un individu unique qui aborde l'école selon ce qu'il est. Jusqu'ici, il « n'était qu'un enfant », il « devient un élève » ! Le premier défi pour l'enseignant est donc de connaître et de reconnaître chacune de ces individualités. Le deuxième défi consiste à identifier les difficultés, les problèmes que ces élèves rencontrent pour leur permettre d'acquérir les connaissances, les guider sur les chemins du savoir.

Une problématique

Malheureusement, c'est un constat d'échec qui nous pousse à nous interroger sur les pratiques au sein de l'équipe éducative dont nous faisons partie. Nous constatons que

certaines de nos pratiques restent inefficaces pour une part de nos élèves, notamment les dispositifs que nous mettons en place afin de permettre aux enfants d'entrer dans l'écrit. C'est pourquoi nous avons choisi de mener notre recherche au sein de notre école afin de trouver des solutions pour améliorer nos pratiques.

D'une manière générale, notre questionnement, s'inscrit dans la problématique des inégalités sociales de réussite scolaire et nous ciblerons dans ce travail l'entrée dans l'écrit par l'activité spécifique de la dictée à l'adulte. Nous postulons que la mise en place de dictées à l'adulte individuelles pourrait permettre à nos élèves les plus fragiles de mieux progresser dans leur rapport à l'écrit. Nous ne nous intéresserons pas seulement aux élèves socio-économiquement les moins favorisés mais aussi à ces élèves que nous jugeons « faibles ». Nous pensons que pour une part d'entre eux, les problèmes qu'ils rencontrent se situent au même niveau, celui de la langue et du langage, de la compréhension.

Il ne s'agit pas de tout changer bien sûr, mais d'apporter des ajustements afin que tous puissent apprendre, ou mieux apprendre. Dans le cadre du présent travail, Nous espérons confirmer, sur les analyses d'un pré-test et d'un post-test sur deux groupes d'élèves (contrôle et expérimental), que l'instauration d'un dispositif individuel de dictée est bénéfique pour nos élèves en général et pour nos élèves les plus fragiles en particulier. Il a été décidé avec notre promotrice de mémoire que l'intervention (la mise en place de dictées à l'adulte dans la classe test) aurait lieu dans une autre classe que celle dont nous avons la charge et serait menée par l'enseignante titulaire tandis que nous assurerons les phases de pré et post-tests. Reste à noter que la taille de l'échantillon, 20 élèves, imposera une interprétation prudente des résultats.

Revue de littérature

1. Les inégalités sociales de réussite scolaire

De grandes études internationales (IEA et PISA) ont montré que ce phénomène est universel mais son ampleur varie fortement d'un pays à l'autre et selon les systèmes éducatifs propres à chacun. Lafontaine, Felouzis, Crahay et Monseur (2013)³ ainsi que Crahay et Baye (2013) le montrent de façon claire : en se basant sur les données de PISA 2009, ils constatent que, dans tous les pays ayant participé à l'enquête, les élèves issus de familles de statut socio-économique plus faible ont, en moyenne, des performances inférieures à celles des élèves issus de familles de statut socio-économique plus élevé. Retenons de ces auteurs que cet écart de performance des élèves, en lien avec l'origine sociale et économique, varie grandement selon les pays et qu'en FWB, il est largement au-dessus de la moyenne OCDE. On peut aussi déduire de ce constat que certains systèmes éducatifs sont nettement moins inégalitaires que d'autres et qu'il est possible de minimiser cet écart de façon significative. Felouzis (2015), le formule d'une autre façon : Il définit les inégalités scolaires comme « *un accès différencié aux biens scolaires en fonction de caractéristiques socialement construites* » telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique, etc. Ces sources multiples illustrent combien les élèves arrivent inégaux à l'école mais ne précisent pas le rôle de l'école dans la pérennisation de l'inégalité en son sein.

« Personne ne conteste l'inégale répartition des biens scolaires entre hommes et femmes, entre enfants d'ouvriers et de cadres, ou encore entre élèves migrants et natifs. En revanche, les débats restent vifs sur les causes de ces inégalités et notamment sur le rôle que joue l'école elle-même dans leur production » (Felouzis , 2015, p. 13).

Mais malgré tout, peut-on considérer comme normale cette régularité relevée depuis des années, commentée par des chercheurs dans différents pays et qui concerne le

³ Chapitre 4 du livre de Crahay « *l'école peut-elle être juste et efficace* ».

lien entre la réussite scolaire et l'origine sociale ? Cette problématique des inégalités sociales perdure depuis des décennies au sein du système scolaire. Dès les années soixante, Bourdieu et Passeron (1964, 1970) nourrissent les débats en déclarant que l'école, « *indifférente aux différences* », reproduit en son sein les mêmes hiérarchies que celles de la société :

« *C'est précisément en traitant également des inégaux que l'école produit le plus sûrement l'inégalité* ». Bourdieu.

Dans ce courant de pensée, la sociologie soutient qu'au delà de l'intelligence, les enfants issus des milieux les plus favorisés jouissent de plus de possibilités de réussite parce qu'ils tiennent de leur milieu familial et de leur classe sociale les codes, les attitudes et les savoirs implicites valorisés à l'école.

1.1. Le langage commun et le langage formel

Bernstein (1960/1975)⁴ sociologue anglais, s'attache, comme Bourdieu et Passeron, à comprendre pourquoi les enfants issus de classes moins favorisées réussissent moins bien à l'école que les enfants de classes sociales supérieures. Selon lui, le langage et, plus exactement, l'usage que la famille et les enfants en font, influence fortement le devenir scolaire des élèves : la réussite scolaire dépend essentiellement des compétences linguistiques. Il établit une «catégorisation» des formes de langage selon l'origine sociale: le langage commun (celui des familles socialement faibles) et le langage formel (celui des classes supérieures) et soutient la thèse que ceux qui ne maîtrisent pas ou mal ce langage formel, qui est aussi celui de l'école, se trouvent en situation difficile dès l'entrée dans le milieu scolaire.

Perrenoud (1989) développe également ce concept : les élèves issus de milieux favorisés,

« [...] *sans maîtriser d'avance la culture scolaire, disposent du capital linguistique et des habitudes de pensée qui placent les apprentissages scolaires dans le droit fil de la socialisation familiale. À d'autres élèves, cette*

⁴ Les articles originaux ont été publiés en anglais à partir de 1960 et ont été compilés par Chamboredon en 1975 les deux dates correspondent aux deux publications: anglaise (1960) et française (1975).

familiarité fait au contraire défaut, ils ne trouvent guère de continuité entre leurs expériences extrascolaires et le curriculum formel et réel de l'école. ».

Pour combattre cette indifférence aux différences, Perrenoud (1992-1997- 2010) soutient la mise en place de pédagogies différenciées permettant que chaque élève soit aussi souvent que possible placé dans une situation féconde pour lui :

« le rapport au savoir, le découpage des contenus, les séquences d'apprentissages devraient être reconstruites en fonction d'un cas concret, dans un fonctionnement inspiré d'une démarche clinique »⁵.

Cette différenciation passe par une autre organisation du travail en situation et vise à optimiser les situations d'apprentissage, à les rendre visibles pour tous les élèves sans altération des objectifs de formation qui demeurent identiques pour chacun.

1.2. Pédagogie visible et pédagogie invisible

Bernstein (1960/1975) apporte un éclairage sociologique en mettant en lumière les pratiques pédagogiques au sein des classes : il explicite la théorie de pédagogie visible ou invisible. Il soutient que les pédagogies invisibles qu'il met en lien avec les pédagogies actives, l'éducation nouvelle, le socioconstructivisme et l'approche par compétences sont des pédagogies qui correspondent aux classes favorisées et, de ce fait, sont inadaptées aux enfants issus de familles de niveau socioculturel moins favorisé. Selon lui, certains savoirs nécessaires ne sont pas explicitement enseignés à l'école. Ce que Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et Impériale-Arefetaine (2016), complètent ainsi :

« ... les enseignants demandent aux élèves d'utiliser des méthodes de travail et des outils méthodologiques qui ne sont pas explicitement enseignés à l'école [...] ces implicites ne peuvent être maîtrisés et, à plus forte raison, utilisés que par ceux qui ont appris ailleurs qu'à l'école ces méthodes et stratégies d'apprentissage, notamment dans leur milieu familial ».

⁵ Publié in *Cahiers pédagogiques*, 1992, n° 306, pp. 49-55. Repris dans Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, chapitre 4, pp. 119-128.

Dans le cas des pédagogies invisibles, c'est le développement de l'enfant dans sa globalité que l'on favorise et évalue. A l'inverse, dans le cadre des pédagogies visibles, on évalue des savoirs ou des savoir-faire précis (écrire, lire, calculer, ...). Nous pensons que les pratiques des enseignants aujourd'hui correspondent d'avantage à ce que Bernstein appelle la pédagogie invisible. Nous pouvons dès lors considérer son analyse toujours pertinente. Les élèves, issus de familles plus favorisées socialement et économiquement, évoluent dans leur quotidien familial dans une culture plus proche de celle de l'école. Une proximité culturelle dont les élèves venant de familles moins favorisées ne bénéficient pas.

Nous restons alors sur le même constat: l'école est responsable des inégalités scolaires parce qu'elle « *n'enseigne pas explicitement à tous ce qu'elle exige de tous* » (Bourdieu et Passeron cité par Cèbe, Pelgrims et Martinet, 2009, p. 48).

1.3. La notion de malentendu sociocognitif

Dans la lignée de Bernstein, Bautier et Rochex (1997) et Bautier et Rayou (2013) ont développé la théorie des malentendus sociocognitifs. Selon ces auteurs, la plupart des pratiques d'enseignement comportent un implicite que les élèves doivent appréhender pour apprendre : les activités proposées sont des prétextes à la découverte de notions, de concepts ou de procédures. Pour apprendre, il faut inférer, aller au-delà. Depuis plus de 25 ans ces auteurs ainsi que de nombreux chercheurs : Bautier (2006), Joigneaux (2009) Bonnéry (2009) Cèbe, Pelgrims et Martinet (2009), Crinon et Rochex (2011), ... s'interrogent sur cette capacité de secondarisation des tâches scolaires : les élèves de milieux populaires se focalisant sur la dimension visible des activités (accomplir un exercice, arriver au résultat, avoir une bonne note, ...) ne prennent pas conscience que ces tâches ne sont que des moyens pédagogiques de comprendre, de construire un savoir ou de le consolider, d'apprendre. Bautier et Rochex (1997) constatent que, soucieux de bien faire et respectant scrupuleusement les consignes, certains élèves s'inscrivent dans une démarche du faire alors que d'autres dans une démarche d'apprentissage. Les premiers sont victimes de malentendus que les auteurs qualifient de sociocognitifs. Autrement dit, certains élèves, en raison de leur « culture familiale », éprouveraient des difficultés à identifier les visées de l'enseignant lors des activités organisées en classe.

« l'écart se creuse entre des élèves qui sont dans l'activité intellectuelle requise et ceux qui la miment et ne voient que les aspects les plus extérieurs et mécaniques de la tâche scolaire » (Crinon et Al, 2015).

Bautier et Rayou (2009) imputent les inégalités d'apprentissage pour les élèves à la fois à leur origine sociale, aux programmes, aux pratiques et aux malentendus scolaires : les normes d'apprentissage ne sont pas familières à ces élèves issus de familles socio-économiquement plus faibles et l'école ne les leur transmet pas explicitement. Ils ajoutent que ces difficultés ne sont pas le résultat d'un trop faible investissement des élèves dans les tâches scolaires ou à des incapacités cognitives mais s'expliquent par le fait que ces élèves ne parviennent pas à percevoir les enjeux cognitifs des tâches à effectuer. Ils restent dans le « faire ».

Comme le rappelle Joigneaux (2009), aujourd'hui et depuis plus de 50 ans, les textes officiels relatifs à l'école maternelle soulignent la nécessité de « lutter contre l'échec scolaire ». Pourtant, l'école maternelle reste inégalitaire, elle reste impuissante à réduire les écarts entre les élèves issus de milieux socioéconomiques différents.

1.4. Métacognition et clarté cognitive

Selon Brigaudiot⁶, la métacognition est la conscience d'un sujet apprenant au sujet de ce qu'il apprend. Crinon et Al. (2015), citant Grangeat (1997) et Piot (2005), expliquent l'importance de la métacognition et de la verbalisation pour favoriser les apprentissages des élèves. Dans la continuité des travaux de Fijalkow et Downing (1984), ils considèrent la notion de clarté cognitive, comme

« [...] condition favorisant la compréhension de deux sortes de concepts en rapport avec la lecture : ceux concernant la compréhension des fonctions de l'écrit, et ceux, plus techniques, auxquels on a recours pour parler de l'oral et de l'écrit, pour décrire leur fonctionnement »⁷.

⁶ Langage et école maternelle : mise en oeuvre du Programme 2015

⁷ Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? §5.

Fijalkow (2014), développant la théorie de clarté cognitive, explique que la langue écrite constitue pour les élèves un « *objet mystérieux dont ils ne perçoivent clairement ni la nature ni les fonctions lorsqu'ils en entreprennent l'étude à l'école* ». Pour lui, cette distance génère un état de « confusion cognitive » qui, au fur et à mesure que l'apprentissage progresse, laisse la place à un état de « clarté cognitive » ou de prise de conscience progressive de l'écrit. Selon lui, la clarté cognitive au niveau de l'acquisition de la lecture-écriture, repose sur une activité réflexive de l'enfant sur la langue écrite. On ne peut apprendre sans comprendre ce que l'on doit apprendre. Selon Fijalkow et Liva (1993), pour aborder la langue écrite, l'élève doit avoir une idée claire de ce qu'est l'écrit : savoir pourquoi et comment on écrit. L'enjeu est d'amener l'élève à considérer l'écrit comme un moyen de communication et de le mener à la découverte de ses aspects linguistiques (le code, la notion de phrases, de mots, ...) en faisant le lien entre oral et écrit.

1.5. L'explicitation des savoirs dans la construction des connaissances

Cèbe, Pelgrims et Martinet (2009) soulignent

« le rôle fondateur de l'explicitation dans la construction des connaissances »⁸. Selon elles, « les pratiques pédagogiques peuvent réduire les inégalités à condition qu'on aide les enseignants à repérer, parmi les compétences requises pour réussir à l'école, celles qui y sont encore insuffisamment exercées ».

Elles ajoutent que l'école attend de tous les élèves qu'ils dépassent les connaissances ou stratégies procédurales pour accéder aux savoirs par un processus relevant de la métacognition « *un retournement de la pensée vers elle-même, vers ses propres procédures* »⁹. Or, ceci ne va pas de soi pour beaucoup d'élèves. Dans cette optique, on peut imaginer que l'enseignant ne considère plus la simple résolution d'un problème satisfaisante ou suffisante, mais il s'attache d'avantage à amener ses

⁸ p. 48

⁹ pp. 157-158

élèves à s'installer dans des positions réflexives par rapport aux actions et aux savoirs en jeu.

2. Repenser les situations d'apprentissage

Le sujet qui nous occupe concerne l'entrée dans l'écrit. Bautier (2006), Garnier (2009) et Joigneaux (2009) affirment que les premiers apprentissages réalisés à l'école maternelle impactent durablement le devenir des enfants notamment parce que l'école valorise l'écrit. C'est ce que montre la recherche Lire-Écrire (Goigoux, 2016) qui apporte des informations sur les compétences des enfants à la fin de l'école maternelle en matière de lecture et d'écriture. Elle souligne que tous les jeunes enfants ne profitent pas des pratiques d'enseignement mises en œuvre à l'école maternelle avec des possibilités égales. Nous retrouvons le même constat dans les études du réseau RESEIDA et dans le bilan du CNESEO. La conférence de consensus (2018), s'appuyant sur ce rapport, a mis en évidence des difficultés croissantes des élèves français lorsqu'il s'agit de rédiger. Elle a dressé un état des pratiques enseignantes et de leur efficacité et a présenté un bilan scientifique sur l'apprentissage de l'écrit¹⁰. Leur première recommandation pour aider les élèves est de les faire écrire dès l'école maternelle. Ils soutiennent que les élèves n'ont pas besoin d'être lecteur pour commencer à écrire et que les premiers écrits permettent d'améliorer les premiers apprentissages de la lecture : les élèves peuvent ainsi comprendre le lien entre une écriture et sa correspondance sonore.

Le langage écrit suppose une maîtrise fine de la langue orale mais l'ensemble des élèves ne possède pas cette maîtrise ou pas le même niveau de maîtrise, c'est pourquoi il est si important que l'école maternelle privilégie le travail sur l'oral et établisse les liens entre l'oral et l'écrit dans une approche réflexive sur le langage.

Nous empruntons l'idée à Bautier et Rayou (2013) qui, s'ils refusent de se positionner en « prescripteur de bien faire », soutiennent que c'est au sein des

¹⁰ En France, Le Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire) publie un bilan complet, appuyé sur des ressources d'évaluation et de recherche, et des recommandations concrètes sur le thème « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? ».

pratiques professionnelles que le changement est possible.

2.1. Les choix des enseignants ou une philosophie de l'enseignement.

Wanlin et Crahay (2012), menant une analyse des recherches anglaises, expliquent que les choix didactiques que pose un enseignant s'opèrent à différents moments de son travail : lorsqu'il prépare ses activités et au cours de celles-ci. Ils envisagent ces choix comme des dilemmes.

« l'enseignant est face à un dilemme majeur : qui favoriser qui au détriment de qui ? Il s'agit bien d'un dilemme car il n'y a pas de choix satisfaisant [...] »

Nous pouvons envisager ce dilemme sur un plan philosophique ou idéologique. Alors, que recherche l'enseignant, que vise-t-il, quels sont ses choix didactiques ? Les auteurs suggèrent que l'enseignant conjugue différentes préoccupations dans ses activités d'enseignement et que celle-ci sont dépendantes de différents facteurs :

- **Contextuels** : le cadre de travail, le niveau de l'école, le regard des autres, etc. ;
- **Propres à l'enseignant** : l'état émotionnel, les caractéristiques personnelles, leur statut socio-économique, l'expérience professionnelle, etc. ;
- **Dépendants des élèves** : ce que nous évoquons ici rejoint les théories développées autour du jugement des enseignants. Celle-ci (nous y reviendrons dans la partie méthodologie de notre travail), sont « *regroupées en trois grandes catégories : l'engagement dans les activités d'enseignement, la performance et la compréhension et, enfin, les facteurs complémentaires* »¹¹.

Ces facteurs s'influencent mutuellement et conduisent l'enseignant, selon qui il est et ce qu'il ressent, à « calibrer » ses activités, ses interventions en fonction des buts qu'il poursuit (la maîtrise, les performances, le respect du curriculum...), et des élèves qu'il a face à lui.

¹¹ Philippe Wanlin et Marcel Crahay, « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone » § 59.

2.2. Différencier

Plusieurs chercheurs et pédagogues se sont penchés sur la différenciation pédagogique et tous se rejoignent : l'élève doit être au cœur des apprentissages. Nous adoptons la définition de Perrenoud : « *Différencier, c'est placer régulièrement chaque élève dans une situation optimale et de la ou de le confronter aux situations didactiques les plus fécondes pour elle ou lui.* ». Cette définition sous-entend qu'il est nécessaire d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage au niveau de chaque élève pour que tous puissent progresser au mieux et dans les meilleures conditions. Cette idée suggère que l'enseignant observe ses élèves et repère les « déjà-là », les savoirs présents pour déterminer quels ajustements il doit mettre en place, quels étayages il peut apporter pour chacun d'eux.

2.3. Un étayage juste et efficace

Ou proposer un accompagnement de qualité pour permettre les apprentissages. Bruner (1983) propose une définition du « *tuteur efficace* » :

« *Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feedback ni inventer de situations dans lesquelles son feedback s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche* » (1983, p. 277).

C'est ce qu'explique Goigoux (2007) en soulignant à quel point il est important que chaque enseignant maîtrise les connaissances en jeu, les composantes de l'activité et les processus d'apprentissages afin de proposer un étayage adapté pour aider les élèves.

2.4. Construire d'une zone de compréhension commune entre enseignant et élèves

Un ajustement réciproque entre le travail de l'enseignant et celui des élèves, vu à travers les interactions verbales, semble être une condition nécessaire à l'apprentissage. C'est ce que développent Martinet, Balslev et Saada-Robert, (2007)

au sujet de l'acquisition des connaissances, estimant qu'elle est dépendante de la construction d'un « *espace de significations partagées* » dans lequel une participation active de l'enseignant et des apprenants est reconnue. Cette vision suggère un partage des responsabilités d'apprentissage dans laquelle l'activité de l'élève et de l'enseignant sont interdépendantes. Ceci rejoint l'analyse de Wanlin et Crahay.

2.5. Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes

Quel que soit le domaine d'apprentissage, le travail de l'enseignant consiste à concevoir des problèmes à la portée des enfants afin de provoquer la réflexion. Il est attentif aux interventions des élèves, à leurs connaissances et à leurs représentations. Il valorise et encourage les essais et suscite des discussions, les tâtonnements... Grâce à un étayage juste et suffisant, adapté à chacun, il leur donne la possibilité et l'envie d'apprendre et les rend autonomes intellectuellement. En encourageant la réflexion, il place l'élève dans le registre de l'auteur.

Ces quatre points se rejoignent et se recoupent, nous les formulons différemment en faisant le lien avec nos préoccupations : l'école maternelle a pour mission d'aider chaque enfant. Par des démarches adaptées et en apportant à chacun un juste étayage, elle doit conduire ses élèves vers l'autonomie, leur faire acquérir compétences et connaissances. Un des objectifs prioritaires de l'enseignement maternel est l'acquisition d'un langage riche, organisé et compréhensible : le langage oral, pivot des apprentissages en classe. Un autre est de découvrir l'écrit.

Nous l'avons évoqué plus haut, les décrets et les Socles posent les jalons, le cadre de travail de l'école mais, dans chaque classe, les enseignants sont laissés libres quant aux méthodes. Rejoignant en cela Bautier et Rayou (2013) nous pensons que chaque enseignant peut dès lors tenter de mettre en place des dispositifs pédagogiques qui pourraient réduire les inégalités d'apprentissage. C'est ce que nous tenterons d'établir dans ce travail en observant comment l'implantation d'un dispositif pédagogique favorisant l'entrée dans l'écrit, la dictée à l'adulte individuelle, peut réduire les inégalités.

3. Qu'est-ce qu'écrire ?

3.1. Définition

Ecrire est un acte complexe qui engage le scripteur au-delà de la simple gestion motrice. Ecrire c'est un acte d'expression, de communication que les auteurs du « Socle des compétences » explicitent ainsi :

« Écrire, c'est produire ou reproduire du sens en tant qu'émetteur d'un message. Le sens se produit ou se reproduit par une interaction entre: les caractéristiques du message (intention dominante et structures), les acquis du scripteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques; y compris ses dispositions affectives), les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle se trouve le scripteur. Dans une situation donnée, le scripteur conçoit un projet en fonction duquel, mobilisant ses acquis, il élaborera un document rendant possible la compréhension de ses intentions par le destinataire ».

Bernardin (2011) décrit l'écrit dans un double positionnement de l'émetteur, entre distance et implication, qui lui permet d'élaborer un message cohérent et compréhensible par le destinataire.

Ecrire, toujours selon «les Socles » c'est acquérir différentes compétences :

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication
- Élaborer des contenus
- Assurer l'organisation et la cohérence du texte
- Utiliser les unités grammaticales et lexicales
- Assurer la présentation

Mais écrire est une compétence complexe : l'écrit ne peut s'acquérir par simple immersion linguistique, il doit faire l'objet d'un apprentissage explicite pour que l'élève en comprenne le fonctionnement.

3.2. Les enjeux

Nous l'avons développé plus haut, avant d'entrer à l'école, selon leur milieu familial et/ou leur lieu de garde (crèche, nourrice, ...), les enfants ont une plus ou moins

grande expérience du langage. Ils n'ont pas les mêmes « jeux de langage », les mêmes types de discours, genres d'énoncés, ... On peut dès lors considérer que les enfants d'école maternelle ont des savoirs et savoir-faire partiels, plus ou moins proches de ceux qui sont attendus à l'école. Les enjeux de la maîtrise de l'écrit se retrouvent dans toutes les disciplines enseignées (écrire pour réfléchir et pour apprendre...), et vont au-delà du cadre scolaire pour s'inscrire dans une dynamique sociale : devenir un citoyen responsable.

Nous pouvons ajouter que l'école, si elle veut remplir son rôle de justice et d'efficacité (Crahay), doit donner à chacun les bases nécessaires en lien avec les objectifs qu'elle se fixe. Garcia-Debanc (1999) remarquait « *c'est bien par les interactions orales telles qu'elles se jouent précisément dans les classes que se construisent chez les élèves les représentations de ce que l'école admet comme langue légitime* »¹².

3.3. Savoir parler pour ensuite savoir écrire

Le langage se définit selon l'angle d'observation des différentes disciplines qui l'étudient (linguistique, psychologie, philosophie, ...) et de nombreuses définitions ont été proposées : un moyen de communication, une langue, une faculté ... Canut (2009) nous rappelle que le langage est à la fois un outil de communication, de réflexion, de structuration de la pensée et qu'il a une dimension sociale directement en lien avec le milieu extérieur. Elle reprend le postulat de Bruner (1983), affirmant que le langage entre dans la constitution de la pensée et des relations sociales. Le langage, qui repose sur des capacités innées qui permettent à l'enfant de parler, se construit en lien direct avec l'action. Chez les plus jeunes enfants, le langage sert à décrire la réalité présente (énonciation), il ne s'organise pas de façon autonome et décentrée, ce qui sera nécessaire pour évoquer ce qui n'est pas présent (évocation). Le langage possède également une dimension psychologique, il donne des indices sur l'estime de soi et l'état de confiance de celui qui parle. Enfin, une dimension cognitive : il permet à la fois l'expression et la formation de la pensée.

¹² p202

Le langage a trois fonctions : c'est d'abord un instrument de communication (le langage d'énonciation) mais aussi un moyen de représentation du monde (le langage d'évocation). La troisième fonction est spécifique à l'école et considère le langage comme un objet d'étude, il est alors traité de manière distanciée, réflexive.

C'est l'étayage qui permet de passer d'un type de langage à l'autre, de le comprendre et d'apprendre à l'utiliser. Pour Hébrard (2002) « *le langage d'évocation est le langage qui va permettre de faire exister par la parole ce qui n'est pas là, c'est-à-dire de construire de l'abstraction, de construire de la mémoire, de construire du projet, de construire une maîtrise linguistique du monde dans lequel nous vivons. Si le langage d'action est universel, le langage d'évocation dépend du modèle éducatif qu'on propose à l'enfant. [...] Le langage d'évocation ne peut exister tout seul, il a besoin de l'étayage de l'adulte pour exister* ».

3.4. Langage oral et langage écrit : deux codes distincts ?

Le langage oral et le langage écrit, bien que constituant des codes distincts, sont en continuité et en interdépendance constantes. Brigaudiot (1998, 2000, 2014) nous rappelle que le langage, qu'il soit oral ou écrit permet la communication et que l'on ne peut complètement dissocier ce qui se dit de ce qui s'écrit (le langage oral et le langage écrit) mais plutôt envisager des pratiques langagières plus ou moins formelles, structurées, « acceptables ou non » selon leur ancrage dans la situation de communication ou la nature du texte écrit. Par exemple, un article scientifique nécessite l'utilisation d'un langage plus formel et normé que le message collé sur la porte du frigo.

L'entrée progressive dans l'écrit s'appuie sur le langage oral. Brigaudiot (1998), considère le langage sous deux formes : le langage intérieur et le langage extériorisé ou d'énonciation. Ce langage oral s'organise selon 2 principes : le langage en situation et le langage d'évocation.

- Le langage en situation (ou d'énonciation) s'inscrit dans une logique factuelle, contextuelle (décrire la réalité présente), soutenue à la fois par la situation elle-même et par l'échange direct entre les interlocuteurs.
- Le langage d'évocation constitue un « langage décontextualisé, le « dit » est distancié de l'action, caractérisé par un lexique précis et une syntaxe complexe qui s'utilise pour décrire, raconter, informer...

Ce type de langage (décontextualisé) est travaillé dans les situations d'écrit : « *Ancré dans une situation de communication différée, il doit être décontextualisé afin de pouvoir être lu et compris par n'importe quel lecteur, en dehors de la présence de l'auteur* »¹³. L'enfant s'appuie sur le langage oral pour aller vers le langage écrit, il s'éloigne de son aspect « immédiat » pour aller vers des formes élaborées, secondes (décrire, expliquer..), vers un oral scriptural. Cet oral, apparenté à l'écrit, exige un usage élaboré du langage oral, produit de manière consciente, veillant à la fois à la construction et au sens.

3.5. Produire un langage « écrivable »

Canut (2009) définit l'oral « écrivable ».

« Il comporte donc des caractéristiques d'explicite et de complétude, à des degrés plus ou moins importants selon les types d'écrits. Il est donc nécessaire de pouvoir comprendre et produire à l'oral des variantes langagières explicites et structurées pour envisager de pouvoir les lire et les écrire... ».

Lentin (1998) situe le langage dans un continuum comportant un ensemble de variantes pouvant fonctionner à l'écrit (B) et à l'intersection des deux un ensemble de variantes « parlables/écrivables » (C) pouvant fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

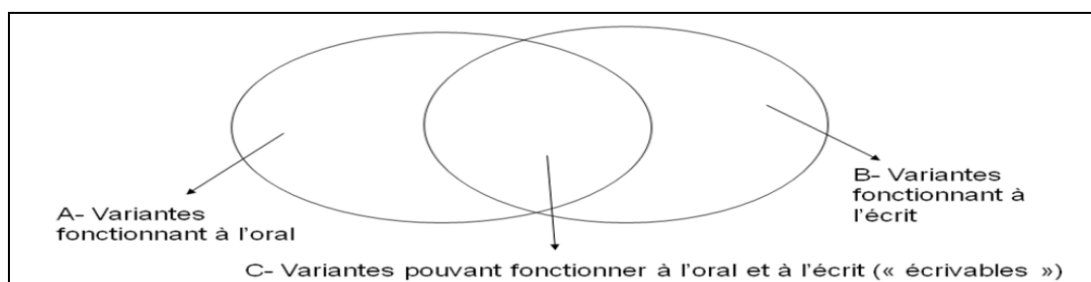


Figure 1: Représentation du langage comme ensemble de variantes énonciatives (Lentin, 1998)

¹³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. Centre national de documentation pédagogique (2002-2011) Le langage à l'école maternelle. Document d'accompagnement des programmes Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002, révision 2011. Textes de référence – École. p. 49

3.6. Ecrire à l'école maternelle

La troisième maternelle appartient au cycle 2 mais les programmes (Les Socles) ne détaillent pas de compétences spécifiques à atteindre au niveau maternel. Cependant, il est recommandé de développer des compétences transversales tout au long du parcours scolaire de l'élève :

- Au niveau des démarches mentales : saisir, traiter, mémoriser, utiliser et communiquer l'information ;
- Au niveau des manières d'apprendre pour amener l'élève vers une plus grande autonomie ;
- Au niveau relationnel, tant d'un point de vue personnel que sur le regard vers l'autre.

Autrement dit, de proposer des activités dans lesquelles l'élève entre en communication et se familiarise avec le langage oral et écrit. En France, les derniers programmes (2015) sont plus explicites en ce qui concerne les activités d'écriture et les compétences qu'elles permettent de développer. Dans la partie « *Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement* », ils rappellent l'intérêt majeur que constitue la dictée à l'adulte dans la découverte et l'appropriation progressive de l'écrit : « *Toute production d'écrits nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire* ».

Pour Javerzat également (1998), apprendre à produire des textes écrits commence dès la maternelle : l'élève, seul ou avec d'autres enfants, avec le soutien de l'enseignant, verbalise, prépare la production verbale qui sera écrite en dictée à l'adulte. Ces interactions permettent des changements de positionnement au niveau du langage et engagent l'élève à devenir auteur. On retrouve la même vision chez Ouzoulias (2003), qui clarifie la notion d'émetteur et décrit les démarches nécessaires à l'élaboration d'un écrit. Il fait le lien entre la lecture et l'écriture :

« Le fait d'écrire un texte installe l'apprenti au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur : il a une idée, il veut dire quelque chose (c'est sa représentation initiale), de là, il doit trouver comment le dire (ce qu'on appelle la mise en mots) et, de là, il doit encore consigner ce dire

par écrit (l'écriture proprement dite). Mais cela éclaire la position de récepteur et le chemin que celui-ci doit parcourir, dans l'autre sens : à partir des marques écrites, reconstituer le dire de l'auteur et, de là, se représenter son " vouloir dire " »

Selon Giasson (2005, p.128), l'entrée dans l'écrit se définit dans « *toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle* ». Ceci suggère que la tâche de l'école maternelle est d'amener tous les élèves à manipuler à la fois les deux formes de langage (oral et écrit).

Brigaudiot (2000-2014)¹⁴ souligne que l'apprentissage ne devient signifiant pour les élèves que s'ils en sont acteurs, elle insiste sur le fait que, dès leur plus jeune âge, les enfants doivent être des « sujets » langagiers et des « agents » de l'écrit. Autrement dit : il est important d'utiliser le langage pour dire, comprendre et réfléchir, mais aussi pour résoudre des problèmes cognitifs liés à la nature de l'écrit : « *le langage d'abord et toujours* ». Ce « bain de langage » demeure insuffisant s'il n'est pas mis en lumière par l'enseignant dans de véritables échanges laissant moins de place à l'implicite (nous rejoignons ici le principe de clarté cognitive et l'espace commun de travail que nous avons évoqués plus haut). Elle précise que le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'enfant sans induire une procédure plutôt qu'une autre : « *le maître laisse les enfants faire leurs essais, mais il reste disponible à leurs demandes individuelles : il ne donne pas tout de suite la réponse, il suggère des pistes à l'enfant, pour que celui-ci puisse trouver lui-même les réponses* »¹⁵

Plus haut, nous avons insisté sur la nécessité de repenser les activités d'apprentissage, c'est ce que propose Brigaudiot.

Avec son équipe, elle conçoit trois dispositifs didactiques articulés autour de 4 compétences et de 3 représentations qui, travaillés en classe dès la première maternelle, vont amener les enfants à appréhender le système de l'écrit. Nous

¹⁴ Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle : p. 74-75

¹⁵ Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle : p. 146.

reproduisons ici les tableaux de synthèse¹⁶ proposés dans son ouvrage. Leur lecture donne une vue d'ensemble des propositions formulées et permettent les liens avec notre référentiel des compétences.

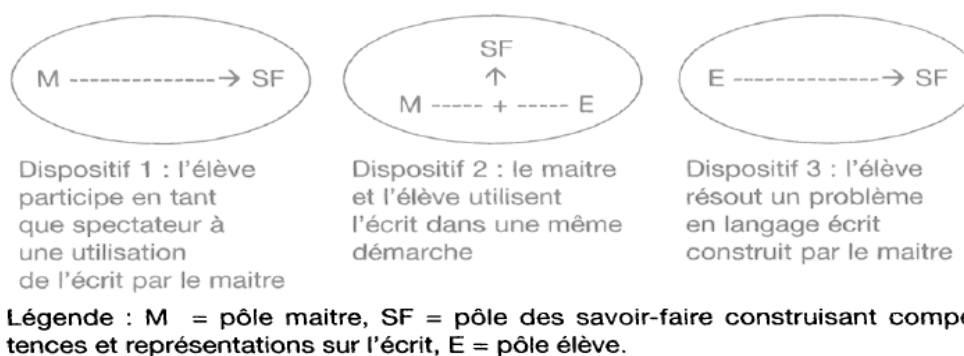


Figure 2 : Les trois dispositifs de PROG (Brigaudiot 2000)

L'entrée dans l'écrit est un processus complexe qui se construit autour de différentes compétences que Brigaudiot (op cit) développe dans le référentiel PROG¹⁷.

Compétences visées dans PROG		Représentations visées dans PROG	
C1	utiliser le langage pour dire, comprendre et réfléchir		
C2	comprendre le langage écrit	R1	se construire une représentation de l'acte de lire
C3	produire du langage écrit	R2	se construire une représentation de l'acte d'écrire
C4	découvrir la nature de l'écrit	R3	se construire des représentations de la nature de l'écrit

Tableau 1: Résumé du référentiel de PROG (Brigaudiot 2000)

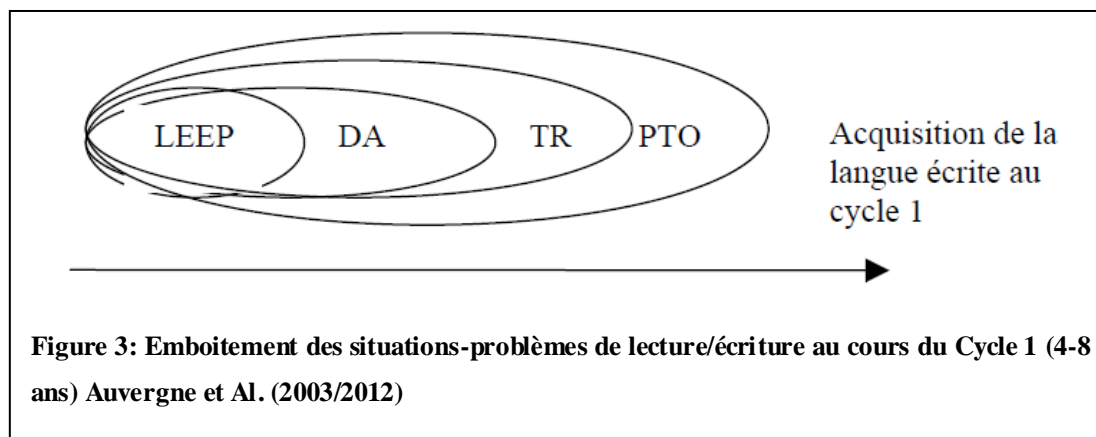
Les compétences que développent Brigaudiot et son équipe à travers ces dispositifs sont celles que poursuit l'école maternelle. Ils placent l'élève au centre des situations d'enseignement-apprentissage : il en est l'auteur avec le soutien de l'enseignant.

¹⁶ Brigaudiot : Apprentissages de l'écrit à l'école maternelle. P.12

¹⁷ PROG : démarche d'enseignement, menée par des chercheurs de l'INRP, qui vise la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit.

Auvergne et Al. (2003/2012), pour travailler ces compétences, déclinent la démarche d'entrée dans la culture de l'écrit à travers quatre situations didactiques « imbriquées » les unes dans les autres :

- Lecture écriture émergente provisoire (LEEP) ;
- la Dictée à l'adulte (DA) ;
- le Texte de référence (TR) ;
- la Production textuelle orthographique (PTO).



Ce schéma que nous leur empruntons montre les liens entre les différentes activités pour conduire les élèves à appréhender le système de l'écrit.

Les travaux de ces auteurs entrent en résonnance avec notre problématique. Puisque nous peinons à apporter un juste soutien à nos élèves les plus fragiles, les dispositifs qu'ils envisagent et la construction qu'ils proposent pour réaliser les différentes activités semblent constituer une approche à envisager.

Dans ces deux représentations, nous retrouvons le travail de dictée à l'adulte qui nous intéresse. Chez Brigaudiot, la dictée à l'adulte s'inscrit dans le dispositif 2 et participe à la construction de la compétence 3 et la représentation 2 : produire du langage écrit et se construire une représentation de l'acte d'écrire. Chez Auvergne, nous nous situons dans la deuxième situation qui permet une approche des mêmes compétences. Selon ces auteurs, la dictée à l'adulte permet aux enfants de prendre conscience de l'écrit car elle s'inscrit dans une approche réflexive et explicite. L'élève producteur d'écrit doit maîtriser une utilisation de la langue spécifique à la situation de dictée, différente de la simple expression orale. Pour y parvenir, les auteurs soulignent la nécessité pour l'enseignant de mettre les enjeux de la tâche en lumière et d'apporter un étayage adapté afin de permettre à chacun de progresser.

Nous nous sommes inspiré de ces différents auteurs et de leurs travaux pour préparer la partie didactique de notre travail.

4. La dictée à l'adulte

4.1. Définition

C'est à Laurence Lentin, dans les années 70, que nous devons l'expression de "dictée à l'adulte". Pour elle, la dictée à l'adulte constitue le parcours obligé qui permet à l'apprenant d'entrer dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture, en mettant en évidence le passage de l'oral à l'écrit. Elle conçoit cette activité à la fois comme dispositif d'observation (observation des tâches et contraintes pour écrire) et dispositif d'entraînement (changement de registre d'énonciation) de ce qu'elle nomme la « *fonction langage* ».

Chartier, Clesse & Hébrard, (1998, p. 93) définissent la dictée à l'adulte comme une activité qui consiste à « *gérer en interaction entre adulte et enfants, la mise en forme d'un texte, en déchargeant l'enfant de tout travail graphique et graphémique* ». Ils l'expliquent ainsi : « *L'enfant qui ne peut ni écrire, ni orthographier de manière suffisamment autonome peut toutefois développer ses capacités de production de textes écrits en les dictant à l'adulte qui est auprès de lui* ». Autrement dit, la dictée permet aux élèves, sans avoir à gérer les contraintes graphiques et orthographiques, d'élaborer, énoncer et rédiger des messages « *écrivables* ».

Pour Thévenaz-Christen (2012) la dictée à l'adulte « *consiste tout d'abord en une médiation sémiotique serrée visant une transformation de représentation du langage allant de l'oral à l'écrit* »¹⁸. Elle existe dans une interaction maître-élève asymétrique dans laquelle un apprenant dicte à un expert qui reste en retrait et laisse l'élève dans sa position d'auteur, d'acteur. C'est par cette action médiatrice que l'enseignant conduit l'élève à différencier les formes de langage (l'oral et l'écrit) et le soutient dans sa production de textes écrits.

Les textes produits peuvent être de différents types (récit, lettre, ...) et peuvent se

¹⁸ La dictée à l'adulte : Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. p. 3

construire dans différentes situations (autour d'un album, dans le cadre d'un projet, d'une discussion,...). Ceci fait partie des fonctions de l'écrit. La « fréquentation » de textes différents avec une mise en lumière par l'enseignant des différentes règles et principes y afférant va permettre aux enfants d'appréhender ce qu'est le monde de l'écrit, à quoi il peut servir, pourquoi il est important de savoir écrire et lire.

Canut et Guillou (2017) soulignent qu'il est indispensable que la dictée à l'adulte s'inscrive dans un projet d'écriture authentique, que les élèves produisent de l'écrit pour dire quelque chose à quelqu'un. Ceci suppose donc l'élaboration d'un message dans une situation de communication entre un émetteur et un destinataire dont la particularité est le caractère différé.

La dictée à l'adulte peut être menée de manière collective (en groupe classe ou groupe restreint) ou individuelle.

4.1.1. La dictée à l'adulte collective

Cette forme de dictée se pratique avec le groupe classe en entier. L'organisation d'une séance de dictée collective favorise la construction et l'adhésion de la classe au projet. Elle permet de :

- multiplier les expériences en matière de diversité et de longueur des textes ;
- d'aider les élèves à s'approprier les règles de fonctionnement de la dictée à l'adulte ;
- de s'exercer à formuler des énoncés «écrivables» ;
- de rédiger des phrases, un texte ;
- d'avoir un regard sur la forme, la cohérence, la cohésion du texte.

Mais elle ne permet pas à tous les élèves de s'exercer à la mesure de leurs besoins et profite d'avantage aux élèves les plus habiles, aux meilleurs « parleurs », à « ceux qui savent déjà » tandis que les autres demeurent spectateurs. Nous rejoignons Chartier et Al. (1998) dans leur analyse : même si certains ne disent rien, ils voient le texte se construire et participent silencieusement aux interactions du groupe. Au mieux, ceux-ci, en observant et en écoutant tireront bénéfice de l'activité, au pire, ne se sentant pas inclus, utiles, écoutés, entendus, ils décrocheront et s'ennuieront. Pour

ces élèves, il est alors souhaitable de conduire ce type d'activité sous une autre forme.

4.1.2. la dictée à l'adulte en groupe

Les groupes sont composés de 4 à 6 élèves.

- **Groupes hétérogènes** : Vygotsky l'a démontré, lors d'échanges avec ses pairs, l'enfant se trouve en situation de conflit sociocognitif c'est-à-dire qu'il confronte ses représentations à celles d'autres enfants. Le fait de réunir dans la construction d'un écrit des enfants ayant des possibilités ou des aptitudes différentes peut permettre aux enfants les moins performants de mieux comprendre l'activité et ses enjeux. L'enseignant, plus disponible que lors d'une activité en grand groupe et plus attentif à chacun, pourra mieux ajuster ses interventions, mieux distribuer la parole, faire participer tous les membres du groupe, ... : apporter un étayage plus adapté.
- **Groupes homogènes** : cette disposition, réunissant des élèves ayant des compétences langagières assez proches, va permettre une participation active de chacun ainsi qu'un étayage et des interactions plus appropriés avec l'enseignant. Cette formation est parfois compliquée avec des élèves en grande difficulté au niveau de la formulation ou de la compréhension des enjeux.

4.1.3. la dictée à l'adulte individuelle

C'est un dispositif en duo : enseignant-élève. Il va permettre à l'élève de travailler à son vrai niveau de compétence et à l'adulte d'ajuster au plus juste son niveau d'étayage. Brigauidot, Auvergne et leurs équipes mettent en avant les qualités de ce type de fonctionnement car il place l'élève au centre du dispositif et permet un ajustement des pratiques en fonction de ce qu'il sait déjà.

Ces trois formes de dictées s'inscrivent dans un processus interactionnel d'apprentissage.

4.2. Enjeux et stratégies

Selon Auvergne et Al. (2003/2012), et reprenant les termes de Saada-Robert et Al (2003, p.11), la pratique de dictées à l'adulte permet à l'enfant de « *prendre conscience des différences entre l'oral et l'écrit, à énoncer un oral écrivable, à repérer la nature segmentale de l'écrit, à reconnaître des mots écrits en interaction avec l'adulte* ».

Faisant nôtre la position de Brigaudiot (1998), nous considérons la dictée à l'adulte comme un dispositif didactique et non une compétence à atteindre. Ce n'est pas le texte produit auquel nous nous intéressons mais plutôt l'activité de l'élève dans le temps de production : comment il élabore le message, quel type de langage il utilise, comment il segmente le texte quand il dicte... Nous envisageons la dictée à la fois comme un outil d'apprentissage mais également comme outil d'évaluation. C'est pourquoi nous avons choisi d'envisager la dictée de façon individuelle. Dans le cas d'une activité duelle, l'observation attentive de l'élève va permettre à l'enseignant d'évaluer les « déjà-là », d'adapter ou d'élaborer des stratégies d'étayage et de soutien pour guider l'élève dans sa progression de compréhension de l'écrit : ce qu'Auvergne appelle le « *guidage interactif* ».

4.3. Guidage interactif ou posture de l'enseignant

Nous rejoignons ici Perrenoud (évoqué plus haut) dans sa vision de la notion de différenciation considérant la dictée à l'adulte individuelle en tant que dispositif centré sur les besoins de l'enfant. L'enseignant n'est pas qu'un simple scribe. Il a pour mission de rendre explicite le travail lié à la production des énoncés, ce qui peut se dire, ce qui peut s'écrire, il négocie, questionne, s'étonne, demande des informations... Il a la charge de rendre visibles les contraintes liées à l'écrit, le temps pour écrire, l'espace... A chaque étape correspondent des objectifs et des pistes de travail que l'enseignant peut mettre en œuvre pour permettre à l'élève de progresser. L'enseignant propose un étayage « nécessaire et suffisant » guidé par une observation fine des représentations et stratégies utilisées par l'élève. L'étayage de l'adulte évolue en même temps que l'élève et se retire petit à petit de façon à ce que l'enfant devienne entièrement auteur de ses productions, acteur de ses apprentissages. Pour illustrer notre propos, reprenons l'image que Chartier (1998)

donne : « *la bouée qui soutient celui qui apprend à nager et qui va se dégonfler lentement jusqu'à ce que l'enfant soit capable de nager seul* ». Le guidage interactif de l'enseignant aide, soutient l'élève à comprendre ce qu'est l'écrit, à prendre conscience que :

- **Ce qui se dit peut s'écrire** : l'enseignant, en prenant en charge le geste graphique et l'encodage devant l'élève lui donne à voir le passage du langage oral à l'écrit. Il code la parole par des signes, il traduit des phonèmes en graphèmes.
- **On n'écrit pas comme on parle** : l'enseignant aide l'élève à passer d'une formulation orale à un oral « écrivable », qui respecte les normes de l'écrit (ponctuation, déterminants, emploi des temps adaptés, organisation syntaxique...). Il montre la distance qui existe entre le discours oral spontané et un discours écrit plus élaboré. Il aide l'élève à se distancier de la parole, du discours. Il passe du langage d'énonciation au langage d'évocation décrits par Brigauidot (1998) et que nous avons abordée plus haut.
- **L'écrit permet toutes les reprises nécessaires** : l'enseignant conduit l'élève à une réflexion sur le texte. En revenant sur l'écrit, en cours d'écriture ou en relecture finale, il montre qu'on peut revenir en arrière, modifier, corriger, ajuster, préciser ce que l'on a écrit afin de le rendre compréhensible, cohérent. Que l'on peut à la fois apporter des changements au niveau du fond mais aussi de la forme.
- **Parler n'est pas dicter** : l'enseignant, en faisant remarquer à l'élève qu'il n'a pas le temps d'écrire tout ce qu'il dit, signifie le décalage entre la dictée et l'écriture. Il conduit l'enfant à changer son débit, à garder le texte en mémoire et à dicter les mots les uns après les autres, à adopter une posture réflexive : se souvenir du début de son énoncé pour l'achever.

Thévenaz-Christen (2012), considérant la dictée sous l'angle de l'évaluation formative, souligne qu'observer la façon de dicter d'un élève permet d'estimer où il se situe dans son entrée dans l'écrit. Selon qu'il dicte par syntagme (groupe de mots), en dissociant ou non noms et articles, prépositions, conjonctions, ... ou finalement

mot à mot l'élève nous donne une image de ses représentations par rapport à l'écrit, en particulier sa construction du concept de mot.

4.4. Activité de l'élève

La dictée à l'adulte favorise une activité réflexive sur l'écriture car l'élève découvre les contraintes et les règles de la langue écrite et l'enjeu que représente la communication différée. Dans l'activité de dictée à l'adulte, l'élève est amené à prendre du recul par rapport au langage oral pour le transformer en langage écrit : ne plus parler mais dicter, ou selon Canut (2009) de « *transformer son parler en parler qui s'écrit* ». Chartier, Clesse & Hébrard, (1998) décomposent cette habileté en trois étapes :

1. ***l'enfant est dans l'oral*** : il reste dans le langage d'énonciation, dans une logique factuelle, dans un échange direct entre les interlocuteurs.
2. ***l'enfant prend conscience de l'écrit*** : il est en quelque sorte en « recherche », il sait les contraintes mais éprouve des difficultés à transformer son langage en langage écrit. On y trouve parfois une certaine maladresse, de la confusion, de l'incohérence, des oublis... Mais l'enfant, qui observe le scripteur et prend conscience que le codage des mots à l'écrit ne s'effectue pas à la même vitesse que le dire, ralentit son débit, amorce des tentatives de découpage de la phrase afin de coller au rythme de l'adulte qui écrit.
3. ***l'enfant dicte*** : le langage est décontextualisé. Il marque une différence entre raconter et dicter. Dans un premier temps, il dicte par groupes de mots, puis mot à mot (signe qu'il se représente le langage comme une suite de mots distincts, isolables). Généralement, les enfants que nous rencontrons en troisième maternelle, conçoivent que les mots, quand on les écrit, doivent être séparés par des espaces, par contre leur notion de ce qu'est un mot est bien moins évidente.

Ferreiro (1997), nous explique que les enfants analysent les articles, les prépositions, les pronoms et les conjonctions comme des mots après avoir travaillé l'écrit. Elle écrit (1998) :

« Nous avons le droit de penser que c'est l'écriture qui définit l'unité mot et oblige à sa reconstruction au niveau oral. En d'autres termes, il ne s'agirait pas d'une 'conscience du mot' qui précède l'écrit et qui s'appliquerait sans plus à celui-ci, mais plutôt du chemin inverse : du mot écrit vers le mot conceptualisé, perçu après coup comme isolable dans l'énonciation » (p.163).

Dans le cadre de notre recherche, nous observerons à la fois comment l'élève construit l'énoncé à dicter mais surtout comment il s'adapte au rythme de la graphie du texte et quelle segmentation du texte il applique (nos indicateurs) :

- L'élève énonce toute la phrase : **chaîne continue** ;
- L'élève opère une première segmentation de la phrase en groupe de mots : grammatical, verbal, nominal,... : **chaîne discontinue** ;
- L'élève dicte les mots un à un : **mot à mot** ;
- L'élève adopte une segmentation lexicale ou syllabique : **syllabe, lettre**.

Observer l'élève quand il dicte nous donnera des indices de sa progression dans le processus d'entrée dans l'écrit. La finesse de la segmentation nous renseignera sur sa compréhension de l'acte d'écrire, le degré de découverte des normes de l'écrit, ses capacités en littératie, sa perception de la notion de mot.

4.5. Didactique

Afin de permettre à l'élève de mieux percevoir les différentes procédures à organiser pour écrire un texte, un découpage de l'activité est nécessaire : un temps pour s'ancrer dans la situation de communication (à qui je m'adresse et pourquoi ?), un temps pour dire (que vais-je écrire ?), un temps pour écrire (comment écrire/dicter ?), un temps pour relire et un temps pour évaluer, corriger, valider (je prends du recul).

Nous l'avons déjà évoqué, lors d'une dictée à l'adulte, l'élève et l'enseignant travaillent conjointement à l'élaboration et l'écriture d'un texte : l'enfant élabore et dicte un texte à l'enseignant et celui-ci prend en charge le travail de rédaction matériel, le geste graphique et l'encodage. L'activité se construit en collaboration par un travail sur la phrase orale, sur les unités lexicales et sur les similitudes et différences entre l'oral et l'écrit. Les recherches mises en œuvre à la « Maison des Petits » par Auvergne, Balslev, Mazurczak et Saada-Robert (2003/2012) détaillent

comment cette situation de travail se divise en cinq phases. Nous reprenons ici, le tableau de synthèse de la démarche de dictée à l'adulte que ces auteurs proposent :

<u>Phase 1</u> Présentation et discussion du projet (<i>ancrage pragmatique</i>) <ul style="list-style-type: none"> - but et destinataire - déroulement de la séquence 	L'enseignant explicite le déroulement de la situation (l'élève va dicter un commentaire à l'enseignant qui l'écrira pour lui sous dictée), ainsi que le but et le destinataire (constituer un cahier personnel, informer les parents, se rappeler d'un événement, d'une sortie, etc..).
<u>Phase 2</u> Enonciation du projet d'écriture (<i>planification sémantique et organisation textuelle</i>)	L'élève énonce son projet d'écriture en réponse à la question de l'enseignant : « <i>qu'aimerais-tu écrire ?</i> ». L'organisation textuelle est travaillée à l'oral.
<u>Phase 3</u> Enonciation d'un oral écrivable (<i>planification morpho-syntaxique</i>)	L'élève énonce oralement la première phrase qu'il veut écrire et l'enseignant discute avec lui pour que son oral soit « écrivable », c'est-à-dire qu'il respecte les règles de la morphosyntaxe écrite.
<u>Phase 4</u> Enonciation écrite médiatisée (<i>segmentation lexicale</i>) <ul style="list-style-type: none"> - dictée et écriture - relecture 	Pendant que l'enfant dicte son commentaire à l'enseignant, celui-ci l'amène à ralentir son rythme d'énonciation et à le découper mot à mot. Des moments de relecture en cours et à la fin de la production ont lieu avec l'aide de l'enseignant.
<u>Phase 5</u> Lecture interactive finale et valorisation (<i>repérage des mots</i>)	Relecture finale du projet, reconnaissance et ou identification des mots : avec l'aide de l'enseignant, le commentaire écrit est relu. C'est le moment où le repérage ¹² de quelques mots peut s'effectuer et où l'enseignant peut questionner l'enfant sur ses stratégies de repérage.

Tableau 2 : synthèse des phases de travail . Auvergne et Al (2012) Maison des Petits

Cette organisation donne à voir les étapes nécessaires à la construction d'un écrit élaboré. Le « découpage » en 5 phases permet à l'enseignant de repérer les différents objectifs poursuivis lors de l'activité et d'élaborer des stratégies pour soutenir les apprentissages des élèves. Dans l'activité, le travail ne se structure pas de façon aussi linéaire : des « allers-retours » entre les phases 2, 3 et 4 se font tout au long de la co-construction de l'écrit.

Nous envisageons l'implantation de ce dispositif de dictée l'adulte individuelle selon cette démarche dans notre école, c'est pourquoi, nous avons choisi d'y mener notre recherche : afin d'observer ses effets pour nos élèves.

Méthodologie de la recherche

1. Introduction

L'école peut-elle être juste et efficace ? Nous empruntons cette formulation à Crahay car elle exprime notre questionnement de façon générale. En opposition avec la thèse soutenue par les sociologues Bourdieu et Passeron (1970) selon laquelle l'école, en produisant des inégalités sociales de réussite scolaire, contribue à la reproduction des classes sociales, c'est dans le cadre d'une école émancipatrice que s'inscrit notre travail. Nous souhaitons donner à nos élèves, au-delà d'une égalité des chances, une égalité des acquis.

Sensible aux difficultés que rencontrent les enfants face à l'écrit, c'est sur ce domaine en particulier que se focalise notre attention. Nous l'avons expliqué au début de ce travail, c'est un constat d'échec qui est la source de notre réflexion et c'est afin de trouver des réponses à nos questions que nous souhaitons introduire un nouveau dispositif au cœur de nos pratiques. Consciente de la place prépondérante que le langage tient au sein de nos classes et plus largement dans notre société, cette recherche poursuit l'objectif de mettre en place, au sein de notre école, un dispositif didactique qui permette à chaque élève quelle que soit son origine sociale ou économique d'accéder aux connaissances et en particulier en matière d'apprentissage de l'écrit. Nous n'avons donc pas souhaité limiter notre recherche à ces enfants issus de familles de milieu socio-économique plus faible en particulier et nous avons avec notre promotrice pensé que l'implantation d'un tel dispositif pourrait également être un moyen d'emmener nos élèves les plus fragiles à mieux comprendre l'écrit.

La recherche s'intéresse donc à la fois à un dispositif didactique, la dictée à l'adulte individuelle, mais surtout à l'influence qu'elle peut avoir sur les apprentissages. C'est en observant l'activité de l'élève, en analysant les verbatim des activités de dictée réalisées lors d'un pré et d'un post-test que nous espérons répondre à notre questionnement. L'élève producteur d'écrit doit maîtriser une utilisation de la langue spécifique à la situation de dictée et donc différente de la simple expression orale. Nous observerons comment les élèves s'approprient l'écrit.

- Comment l'énoncé est-il construit ? Est-il construit par l'élève seul ou «co-élaboré» dans une négociation entre l'adulte et l'enfant ?
- Comment les élèves segmentent le texte en phase de dictée ? Dictent-ils des phrases entières, des segments de phrases, des mots ou des syllabes ?

Les élèves seront soumis, à deux reprises, à une épreuve d'évaluation d'écriture, une dictée à l'adulte individuelle, lors d'un pré-test et d'un post test distants de trois mois. Cet intervalle correspond à la période pendant laquelle le dispositif de dictées à l'adulte individuelles est mis en place dans une classe dans laquelle nous sélectionnerons 10 élèves qui feront partie de notre groupe expérimental. Un groupe contrôle, composé également de 10 élèves, sera constitué parmi les élèves d'une autre classe. Les différences ou similitudes révélées par l'analyse comparative entre pré et post-test nous permettront d'interpréter avec toutes les réserves nécessaires les effets de l'implantation du nouveau dispositif.

2. Plan de recherche

Dans une démarche quasi-expérimentale, impliquant un groupe expérimental et un groupe contrôle, ce sont quatre hypothèses que nous souhaitons mettre à l'épreuve.

La pratique de dictées à l'adulte individuelles est un dispositif didactique qui permet

- aux élèves issus de classes socio-économiques plus faibles de prendre conscience des spécificités de l'écrit et de les mettre en pratique.
- aux élèves considérés « faibles » par leurs enseignants de prendre conscience des spécificités de l'écrit et de les mettre en pratique.
- aux élèves identifiés « moyens » par leurs enseignants de prendre conscience des spécificités de l'écrit et de les mettre en pratique.
- aux élèves considérés « forts » par leurs enseignants de prendre conscience des spécificités de l'écrit et de les mettre en pratique.

Pour mettre ces hypothèses générales à l'épreuve, c'est dans l'école dans laquelle nous travaillons depuis près de 30 ans que nous avons choisi de mener la recherche. Notre établissement compte trois classes de troisième maternelle, elles contribueront

chacune à l'élaboration du travail. Les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle sont issus de deux classes distinctes.

Classe 1	Classe 2	Classe 3
10 élèves sont sélectionnés et constituent le groupe expérimental	10 élèves sont sélectionnés et constituent le groupe contrôle	l'enseignante de la classe dans laquelle le dispositif est mis en place observe la pratique de dictées individuelles et s'exerce.
3 élèves issus de familles à statut socio-économique faible	3 élèves issus de familles à statut socio-économique faible	
3 élèves faibles	3 élèves faibles	
2 élèves moyens	2 élèves moyens	
2 élèves forts	2 élèves forts	
le dispositif de dictées à l'adulte individuelles est mis en place → trois dictées individuelles programmées entre les pré et post-tests.	aucune activité de dictée individuelle ne sera programmée durant la durée de l'expérimentation. Des dictées en grand groupe restent prévues selon les habitudes de classe.	

Tableau 3: plan de travail dans les trois classes

Afin de permettre l'observation et l'analyse comparées des effets de l'implantation du nouveau dispositif, une des institutrices (titulaire de la classe 1 et de laquelle sont issus les élèves du groupe expérimental), s'engage dans la pratique de dictées à l'adulte individuelles avec les élèves de sa classe (trois dictées individuelles sont programmées entre les pré et post-tests). La titulaire de la classe 2 (de laquelle sont issus les élèves du groupe contrôle) assure de ne pratiquer aucune dictée individuelle. Ajoutons que d'autres activités autour du langage et de la langue sont réalisées dans les deux classes (expérimentale et contrôle) : lecture d'album, travail de compréhension de texte, travail sur les prénoms, les syllabes, les attaques et les rimes, le nom des lettres et les sons... Celles-ci sont menées de façon similaire par les titulaires. La seule variable que nous identifions se situe dans la manière dont les dictées à l'adulte sont réalisées : individuelles pour les élèves de la classe expérimentale, collectives pour les élèves de la classe contrôle.

La troisième classe (la nôtre) peut-être qualifiée de classe « modèle » ou « d'entraînement ». Elle permet à l'enseignante qui s'engage dans le nouveau dispositif de voir comment se pratiquent les dictées individuelles et de s'y essayer afin d'ajuster ses pratiques. Aucune donnée ne sera relevée dans cette classe.

2.1. Description de l'échantillon

C'est en concertation avec chacune de nos collègues que nous avons déterminé la composition des groupes que nous allons observer. La sélection des élèves faisant partie de l'échantillon est effectuée mi-novembre (trois semaines avant le début de la mise en place du dispositif) : la recherche nécessitant un travail avec des élèves pour lesquels un jugement de l'enseignante est requis, il nous a paru important d'attendre quelques semaines afin de leur permettre de faire connaissance avec tous et de pouvoir fonder leur jugement sur des évaluations réalisées en classe.

Une partie des élèves de notre échantillon (les élèves « faibles », « moyens » et « forts ») est sélectionnée sur base du jugement des enseignantes. Tout d'abord, nous souhaitons clarifier cette « catégorisation » des élèves : les élèves que nous appelons « faibles » sont des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires ou identifiés comme tels par les enseignantes. Les élèves « moyens » sont considérés comme ayant des acquis qui restent à développer. Les élèves « forts » sont des élèves qui ont de bons, de très bons acquis.

Or, le jugement des enseignants est une variable « délicate ». Depuis la recherche APER (Crahay, 2007), on sait qu'un élève moyen peut paraître fort dans une classe dont la majorité des élèves sont faibles et, inversement, un élève moyen peut paraître faible dans une classe dont la majorité des élèves sont brillants.

Bressoux et Al. (2003) ont montré que les enseignants fondent leur jugement sur différentes variables (les résultats, le sexe, le comportement de l'élève, le niveau général de la classe,...) mais aussi que l'origine sociale des élèves influence leurs jugements : à compétences égales, les élèves issus de milieux moins favorisés sont évalués moins favorablement que les élèves issus de milieux favorisés. Duru-Bellat et Mingat (1993) s'attachent à démontrer l'influence de l'origine sociale des élèves mais également de l'image qu'ils envoient à l'enseignant dans sa façon de les juger. Comme Merle (1998) le souligne, le jugement professoral ne se fonde pas sur des règles ou selon des critères précis et il contribue à produire des classements qui ont des effets importants sur le parcours scolaire des élèves. La psychologie sociale développe ce qu'elle nomme l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968). Elle

avance la possibilité qu'une meilleure réussite des élèves jugés forts et que la moindre réussite scolaire des élèves stigmatisés (effet Golem) puisse en partie s'expliquer par les « à priori » plus ou moins positifs de l'enseignant à leur égard.¹⁹.

Nous ne pouvons clore ce point sans parler de ce phénomène, que Crahay (2000,2003), dans la lignée Rosenthal et Jacobson (1968), décrit : l'effet « Posthumus ». Il explique qu'un enseignant a tendance à ajuster son niveau d'enseignement et d'évaluation de façon à conserver approximativement la même distribution gaussienne dans sa classe : peu d'élèves faibles et forts qui selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre des catégories, restent en échec ou réussissent bien et une majorité d'élèves moyens qui constituent la « norme ».

Ce que nous retenons, c'est que le jugement des enseignants est une variable complexe en ce sens qu'elle peut dépendre de différents critères. On peut craindre que le jugement de l'élève par les enseignantes soit influencé par les caractéristiques de son milieu d'origine, par l'attitude en classe ou par des relations affectives particulières. Afin d'écarter le jugement lié à l'origine sociale des élèves, nous avons retiré des listes de classe les noms des élèves issus de familles moins favorisées (que nous avons sélectionnés par ailleurs). Nous n'avons pu contrôler la variable affective ni celle induite par l'image que renvoie l'élève à son enseignante, cependant, afin d'en minimiser l'impact, nous avons choisi d'établir nos listes selon les avis de deux enseignantes qui connaissent les élèves : l'enseignante actuelle et l'enseignante qui avait les élèves en charge l'année précédente.

2.1.1. Les élèves issus de familles de niveau socio-économique plus faible

Six élèves sont choisis, trois parmi les élèves de la classe expérimentale et trois parmi ceux de la classe contrôle. L'école dans laquelle se déroule la recherche a un indice socio-économique élevé (20/20), en effet, la plupart de nos élèves sont issus de familles aisées. La sélection des enfants issus d'une famille de niveau socio-

¹⁹ L'effet Pygmalion, mis en évidence par le psychologue R. Rosenthal, consiste, dans sa forme originale à faire croire à des étudiants qu'ils éduquent des rats issus d'une portée très intelligente et à observer les phénomènes confirmatoires de la théorie.

économique plus faible a nécessité de consulter les fiches d'inscription des élèves et d'y relever les professions des parents.

Nous nous sommes également intéressée à la langue parlée à la maison qui, dans le cadre de notre étude, peut être un critère important. Tous les élèves choisis parlent le français à la maison avec leurs deux parents.

La « maturité » physique, sociale, affective et cognitive des enfants nés aux différents mois de l'année peut se révéler déterminante : l'écart d'âge peut être de 11 mois. C'est pourquoi nous avons également tenu compte de l'âge des enfants afin d'obtenir deux groupes assez semblables.

Ainsi, six élèves ont été choisis, trois enfants font partie de la classe 1 (groupe expérimental) et trois de la classe 2 (groupe contrôle).

Groupe expérimental				Groupe contrôle			
Prénom de l'élève	Mois de naissance	Profession du père	Profession de la mère	Prénom de l'élève	Mois de naissance	Profession du père	Profession de la mère
Ethan	juin	Employé	sans	Maylan	juin	Ouvrier (usine)	sans
Inaya	avril	Ouvrier	Caissière	Aurélie	mars	Policier	Aide-ménagère
Inès-Marie	septembre	Pas de père connu	Aide-soignante	Eva	septembre	Ouvrier (bâtiment)	Coiffeuse

Tableau 4 : les élèves issus de familles à statut socio-économique faible.

Nous avons, à posteriori, demandé aux enseignantes qui ont eu ces enfants en charge l'année précédente et à celles qui s'en occupent cette année de dresser en concertation un profil global de chacun de ces enfants issus de milieux moins favorisés. Leurs commentaires sont repris en annexe de 1 à 6. Nous voulions savoir comment les élèves sélectionnés étaient considérés par leurs enseignantes. Aucun des élèves sélectionnés n'est identifié « faible » par les titulaires. Nous reprenons leurs remarques pour chaque enfant de ce groupe en annexe (de 1 à 6).

2.1.2. Les élèves identifiés « faibles », « moyens » et « forts »

Quatorze élèves font partie de cet échantillon : 7 parmi les élèves de la classe 1 (expérimentale) et 7 dans la classe 2 (contrôle). La catégorisation porte sur la

capacité globale d'apprentissage de l'élève et se base sur le jugement des enseignantes.

Le choix des 14 élèves (tableau 5) pour lesquels une forme de jugement de l'enseignante était requise, s'est effectué en deux temps :

- Les deux titulaires de troisième maternelle ont établi une liste de leurs élèves les classant selon les critères : faibles, moyens et forts. Les deux institutrices de deuxième maternelle (qui avaient ces élèves en charge l'année précédente) ont également accompli la même tâche.
- Lors d'une concertation collective, les listes ont été confrontées deux à deux et les jugements ont été commentés par les deux enseignantes. Nous reprenons leurs remarques pour chaque enfant de ce groupe en annexe (7 à 20).

Trois élèves sur les quarante-trois n'ont pas été classés de façon identique. Nous les avons écartés de la sélection.

Nous avons ensuite relevé pour chaque élève les professions des parents.

Nous avons pour ce groupe également tenu compte de l'âge des enfants.

Jugement	Groupe expérimental				Groupe contrôle			
	Prénom de l'élève	Mois de naissance	Profession du père	Profession de la mère	Prénom de l'élève	Mois de naissance	Profession du père	Profession de la mère
Faible	Gaël	Avril	Médecin	Infirmière	Nathan	Avril	Indépendant	Indépendante
	Guillaume	Novembre	Juriste	Juriste	Hugo	Octobre	Indépendant	Employée
	François	Février	Architecte	Employée	Mia	Février	Cadre sup	Enseignante
Moyen	Julia	Juillet	Indépendant	Juriste	Laure-Line	Mai	Agent Immobilier	Secrétaire de direction
	Clémence	Octobre	Employé	Enseignante	Margot	Octobre	Indépendant	Employée
Fort	Roxane	Février	Indépendant	Indépendante	Clément	Février	Assureur	Employée
	Amélia	Septembre	Promoteur	Cadre	Romane	Septembre	Agent immobilier	Indépendante

Tableau 5: les élèves identifiés faibles, moyens et forts.

Les 2 groupes constitués se composent chacun de 3 élèves identifiés faibles, 2 élèves identifiés moyens et de 2 élèves identifiés forts par les deux enseignantes. Ils comptent 8 garçons et 12 filles, cette composition est représentative de la composition des deux classes (expérimentation et contrôle) : au total 17 garçons et 26 filles.

2.2. Travail préparatoire

Avec l'institutrice qui accepte de mettre en œuvre le dispositif de dictées à l'adulte individuelles, nous avons visionné les vidéos sur le site du Réseau Maison des Petits²⁰ et analysé ensemble la structure des activités et leur découpage. Nous avons ensuite consulté le document d'accompagnement des séquences audiovisuelles illustrant la démarche en classe (Auvergne et Al. 2012). Nous avons extrait de leur tableau de synthèse (présentant la situation-problème de dictée à l'adulte) les différentes phases de construction des séquences de travail avec les élèves.

- Phase 1 : Présentation et discussion du projet général (ancrage pragmatique)
 - but et destinataire
 - déroulement de la séquence (rituel) ;
- Phase 2 : Enonciation du projet d'écriture (planification sémantique et organisation textuelle) ;
- Phase 3 : Enonciation d'un oral écrivable (planification morphosyntaxique) ;
- Phase 4 : Enonciation écrite médiatisée (segmentation lexicale)
 - dictée et écriture
 - relecture ;
- Phase 5 : Lecture interactive finale et valorisation (repérage des mots).

Nous avons choisi de décomposer le dispositif en 2 parties : la mise en projet (correspond à la phase 1) et la dictée à l'adulte (reprenant les phases 2, 3, 4 et 5).

C'est sur base de cette planification que les dictées seront réalisées dans sa classe par l'enseignante. Afin de lui permettre de se familiariser avec le dispositif sans « compromettre » le pré-test, quelques dictées ont été réalisées conjointement dans la troisième classe de troisième maternelle. L'institutrice, titulaire de la classe dans

²⁰Un réseau d'écoles du canton de Genève dans lesquelles s'élaborent recherche et formation sur une dynamique de collaboration entre enseignants et chercheurs Réseau maison des Petits disponible à l'adresse : <http://www.maisondespetits.ch/index.html>

laquelle le dispositif est mis en place, réalisera 3 dictées individuelles avec chacun de ses élèves entre deux phases de test (pré et post-tests).

2.3. Pré-test, post-test

Notre observation ne s'intéresse pas directement aux dictées réalisées en duo par l'institutrice ayant accepté d'installer ce dispositif au sein de sa classe mais tente d'apporter un éclairage quant à la pertinence, pour les élèves, de la mise en place de ce dispositif. C'est pourquoi nous concentrerons nos observations uniquement sur l'activité des élèves lors de deux dictées : l'une réalisée en pré-test, l'autre en post-test. Nous réaliserons personnellement les deux dictées sur le même modèle que celui détaillé au chapitre précédent. Nous souhaitons voir s'il existe un écart entre les performances des élèves qui ont bénéficié de ce dispositif individuellement et ceux qui n'ont pratiqué que des dictées collectives. En d'autres mots la pratique de dictées à l'adulte individuelles représente-t-elle un atout pour les élèves et un levier d'entrée dans l'écrit ?

Afin de donner du sens à l'activité d'écriture nous avons souhaité inscrire ces activités d'écriture dans de véritables projets.

Le projet 1, préalable au pré-test

Les trois institutrices de troisième maternelle ont l'habitude de cuisiner chaque semaine avec leurs élèves et dans les trois classes, les livres de recettes ont « disparu ». Très vite, les enfants ont proposé de remplacer les livres manquants en en fabriquant eux-mêmes. Pour que chaque classe puisse partager l'ensemble des recettes, les élèves ont accepté de changer d'institutrice et de se faire les messagers pour les autres enfants de leurs classes. Ceci a permis aux enfants sélectionnés de nous rejoindre sans se sentir ni exclus, ni stigmatisés de l'une ou l'autre façon.

Chaque élève ayant apporté la recette demandée, nous avons cuisiné ensemble et goûté chaque réalisation. Nous avons compilé et illustré toutes les recettes dans un livre qui a été offert à chaque enfant à la fin de l'année scolaire. Ce travail d'élaboration et de construction nous a occupé d'avril à juin, il clôtura le projet et rend fonctionnel le travail d'écriture demandé aux élèves.

Le projet 2, préalable au post test

Les élèves des classes supérieures viennent régulièrement lire des albums aux élèves des classes de troisième maternelle. Pour les remercier, nous avons formé le projet de réaliser chacun un album que nous pourrions leur lire et leur offrir. Nous avons choisi un album et en avons chacun imaginé une fin. Nous avons ainsi, en plus d'un destinataire identifié, une motivation à écrire.

2.4. Grille d'observation

Afin de valider ou non nos hypothèses, notre travail d'analyse se porte sur l'élève, producteur d'écrit, il doit maîtriser une utilisation de la langue spécifique à la situation de dictée et donc différente de la simple expression orale. Nous observerons comment l'élève s'approprie l'écrit.

- Comment l'énoncé est-il construit ? Est-il construit par l'élève seul ou «co-élaboré» dans une négociation entre l'adulte et l'enfant ?
- Comment l'élève segmente le texte en phase de dictée ? Dicte-il des phrases entières, des segments de phrases, des mots ou des syllabes ?

La construction de notre grille d'observation se base à la fois sur les recherches de Brigaudiot, Giasson, Chartier, Clesse et Hébrard, Auvergne et AL., Saada-Robert et Al., que nous avons étudiées et largement évoquées dans la réalisation de ce mémoire. Elle est centrée sur l'observation de l'activité de l'élève et plus particulièrement sur sa façon de dicter. Elle reprend les différentes phases d'acquisition décrites par Chartier, Clesse & Hébrard, (1998) et met en évidence des indicateurs directement observables. L'élève emploie-t-il un langage adapté à la situation de communication ? A-t-il pris conscience que l'on n'écrit pas comme on parle ? Nous observerons et analyserons également quelle segmentation du texte il applique en phase de dictée (nos indicateurs) :

- Chaîne continue : énoncé de toute la phrase ;
- Chaîne discontinue groupe de mots. grammatical verbal nominal... ;
- Mot à mot ;
- Segmentation lexicale ou syllabique : syllabe, lettre.

Si c'est essentiellement l'analyse de la phase de dictée qui intéresse notre recherche, il nous semble important de disposer de données sur la construction de l'énoncé et sur l'investissement de l'élève dans la tâche de relecture. Ce complément d'informations peut apporter un éclairage à l'interprétation de certains résultats et donner une vue globale de l'attitude de l'élève investit dans la tâche.

Activité de l'élève			
Elabore du contenu			Nous sommes ici dans l'oral, l'élève s'exprime, énonce le texte, le message.
Répond à une sollicitation, une relance			L'énoncé est co-construit (questions-réponses)
Silences, hésitations			Marque la non compréhension ou le manque de compréhension. La réflexion ou un manque de confiance en soi...
Dicte	Dans l'oral	Langage « parlé »	Le texte est-il directement « écrivable » ?
	Prend conscience de l'écrit	Chaine continue	L'élève dicte une phrase entière.
		Chaine discontinue	L'élève dicte un groupe de mots.
		Mot à mot	
		Syllabe, lettre	L'élève dicte en découpant les mots en syllabes ou lettre après lettre.
Observe l'écrit et intervient sur cet écrit			Durant l'activité ou pendant la phase de lecture et relecture
Relecture	Pointe les mots		
	Dit le texte		
	Dit le texte de mémoire		
	Modifie le texte (contenu, forme)		
	Approuve le texte final		

Tableau 6 : grille d'observation

Répond à une sollicitation, une relance	Répondre à une sollicitation ou garder le
Silences, hésitations	silence, ces deux catégories sont liées :

l'une et l'autre s'articulent autour d'un changement de posture entre celui qui dit et celui qui dicte. Elles nous renseignent sur la capacité de l'élève à construire un oral écrivable mais les silences peuvent y apporter une nuance. Ils peuvent être le reflet d'un malentendu, la marque de la réflexion nécessaire ou l'expression d'un malaise. Il nous semblait important de les inclure dans notre observation, nous émettons l'hypothèse qu'un élève qui entre dans l'écrit adopte une démarche de pensée différente selon qu'il soit novice ou expert. Il prend conscience que l'on n'écrit pas comme on parle. Une part moins importante des échanges à ces niveaux d'élaboration serait un indice de la compréhension de ce mécanisme.

Dans l'oral	Langage « parlé »
-------------	-------------------

L'élève dicte mais le texte émis s'apparente au langage oral. S'il n'est pas directement « écrivable », il est nécessaire de revenir à une phase de négociation. Lors des différentes dictées, nous basant sur les recherches théoriques de Lentin (1998) nous avons choisi de ne pas proposer de modification, de ne pas revenir à la phase de négociation si l'énoncé peut être écrit tel que formulé par l'élève.

Prend conscience de l'écrit	Chaine continue	L'élève dicte une phrase entière.
	Chaine discontinue	L'élève dicte un groupe de mots.
	Mot à mot	
	Syllabe, lettre	L'élève dicte en découpant les mots en syllabes ou lettre après lettre.

L'enfant, pour dicter le texte à l'adulte qui écrit, doit adapter le rythme de l'oral pour s'adapter au rythme de l'écrit et donc garder le texte en mémoire. Demander à l'élève de dicter en marquant un temps d'arrêt entre chaque mot, favorise un découpage de la phrase en unités lexicales, et une prise de conscience par l'élève que tout ce qui se dit s'écrit.

Cette partie du tableau illustre une progression de l'entrée de l'enfant dans l'écrit. On peut voir dans la façon qu'a l'élève de dicter s'il appréhende ce qu'est écrire. Et si le concept de mot est acquis.

Nous pouvons considérer qu'une segmentation de plus en plus fine de la phrase est un indicateur de progression : passer de la phrase au mot. L'objectif étant de clarifier la notion de mot, une segmentation au-delà du mot n'est pas ce que nous valorisons dans le cadre des dictées, c'est pourquoi lors de l'analyse, quand nous observerons une segmentation à ce niveau, nous parlerons de sur-segmentation. Les mots dictés sous cette forme seront repris par l'enseignante afin que le mot soit dicté dans son entièreté.

1. Chaine continue
2. Chaine discontinue
3. Mot à mot
4. Syllabe, lettre

Autrement dit, plus la segmentation est importante (au niveau du mot) plus l'enfant a conscience des spécificités de l'écrit et progresse dans sa compréhension de l'écrit.

Relecture	Pointe les mots
	Dit le texte
	Dit le texte de mémoire
	Modifie le texte (contenu, forme)
	Approuve le texte final

La phase de relecture favorise une démarche de contrôle de la compréhension du message (sens et cohérence) : le message écrit est-il conforme à ce que je

souhaite exprimer ?

Le pointage permet d'attirer l'attention de l'élève sur les liens entre l'oral et l'écrit. Selon qu'il soit réalisé par l'enseignant, par l'élève ou conjointement, il nous donne des indications sur la perception de la notion de phrase et de son « découpage » en mots, en syllabes : concordance entre ce qui est dit et ce qui est pointé.

Enfin, l'élève, qui dit le texte de mémoire ou le lit, éclaire l'enseignant sur deux qualités différentes :

- la mise en mémoire du texte (importante en phase d'écriture)
- La lecture des mots (reconnaissance visuelle de certains mots connotés affectivement, répétés, négociés, ...), parties de mots (éléments du code alphabétique en lien avec les prénoms ou d'autres mots connus : « c'est comme ..., ça commence comme ... ») ou déchiffrage.

Afin de procéder à l'élaboration et à la correction de la grille, nous l'avons mise en lien avec les hypothèses générales et « testée » en utilisant les verbatim de dictées réalisées dans la troisième classe.

A partir de ces compositions, nous pouvons préciser les différentes hypothèses :

3. Hypothèses

Hypothèse 1

Les élèves issus de familles à statut socio-économique faible de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves issus de familles à statut socioéconomique faible de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).

Hypothèse 2

Les élèves identifiés « faibles » de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves identifiés « faibles » de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).

Hypothèse 3

Les élèves identifiés « moyens » de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves identifiés « moyens » de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).

Hypothèse 4

Les élèves identifiés « forts » de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves identifiés « forts » de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).

Afin de mesurer les éventuels progrès des élèves et de permettre la validation ou le rejet de nos hypothèses, un pré-test et un post-test ont été réalisés, le pré-test au mois de décembre, le post-test au mois d'avril.

4. La collecte des données

Celle-ci s'effectue en deux temps, un pré-test et un post-test. Ces deux tests sont des dictées à l'adulte individuelles. Comme nous l'avons expliqué plus haut, nous réalisons personnellement les deux activités avec tous les élèves sélectionnés (groupe expérimental et groupe contrôle : soit 20 élèves au total). Ces deux dictées individuelles ont une visée d'évaluation des acquis des élèves.

4.1. Le pré-test

Est un moment d'évaluation: une observation des « déjà-là » son analyse donne un éclairage sur les aptitudes des élèves à composer un texte et à le dicter à l'adulte avant la mise en place du dispositif dans la classe expérimentale. Le pré-test est une dictée à l'adulte individuelle à laquelle tous les élèves sélectionnés sont soumis.

Il concerne l'élaboration d'un texte court à destination d'un proche de l'enfant afin de lui demander de nous fournir une recette dans le but de construire un livre avec les élèves. Afin de donner du sens à l'activité d'écriture nous avons souhaité inscrire l'activité d'écriture dans un véritable projet que nous avons détaillé plus haut.

L'activité est menée en deux séances. La première est consacrée à la phase 1 du dispositif présenté plus haut et organisée pour l'ensemble des élèves, elle n'est ni filmée ni analysée dans le présent travail mais sert d'ancrage dans le travail d'écriture. Ce moment commun à tous les élèves sélectionnées permet à chacun d'inscrire l'écrit dans une situation de communication : qui est le destinataire et quelle est la teneur du message ? En d'autres mots : à qui vais-je écrire et que vais-je lui demander, lui dire ? Comme nous l'avons vu plus haut la clarté cognitive de l'activité permet à l'enfant de s'engager, de s'investir dans la tâche et d'être acteur de ses apprentissages.

La deuxième séance comprend les 4 phases suivantes du dispositif et est menée en tête à tête. C'est cette partie que nous analyserons et qui nous permettra de confirmer ou non nos hypothèses.

4.1.1 Première séance : la mise en projet

Les 20 élèves (les 10 élèves du groupe expérimental et les 10 élèves du groupe

contrôle) sont regroupés dans une classe et nous rappelons le projet initial : construire notre propre livre de cuisine. Il est essentiel de faire émerger l'idée qu'il n'est pas possible d'écrire un message commun et de conduire les élèves à écrire chacun une demande à la personne de leur choix.

Nous confions alors à chacun, une feuille au dos de laquelle, destinataire et objet de la demande sont dictés à l'adulte. Chacun illustre sa proposition afin que nous ayons, en affichant chaque production, une vue d'ensemble de toutes les recettes que nous allons demander. L'affichage a également pour but de permettre à chaque élève de s'exprimer (s'il le souhaite), de dire aux autres membres du groupe quelle recette il a choisie et à quel membre de sa famille il va la demander (verbaliser son propre projet).

4.1.2. Deuxième séance : la dictée individuelle

Le travail s'organise en duo : élève-enseignante.

L'énonciation du projet d'écriture : cette phase correspond à la verbalisation du contenu du message et répond aux questions : « *A qui vas-tu écrire ?* » et « *Que vas-tu lui demander ?* ». C'est le moment de mettre en mots, le projet de l'enfant : « *je vais écrire à.... Et je vais lui demander la recette ...* ».

L'énonciation d'un oral écrivable : cette phase correspond à la construction (conjointe ou non) du message qui traduit le projet de l'émetteur afin qu'il puisse être compris par le destinataire. L'activité de l'élève répond à la question : « *Comment vas-tu écrire ... ?* ». L'enfant doit construire un message normé (on n'écrit pas comme on parle !).

La dictée : l'enfant doit dicter le texte à l'adulte qui écrit. Il doit adapter le rythme de l'oral pour s'adapter au rythme de l'écrit : garder le texte en mémoire, dicter mot à mot en conservant le sens. Ceci répond à la question « *Qu'est-ce que j'écris ?* »

La relecture : c'est le moment de (re)découvrir le message en entier. Il répond aux questions : « *Le message que je lis est-il celui que j'ai dicté ?* », « *Le message est-il fidèle à ce que je souhaite exprimer ?* », « *Le message est-il compréhensible ?* », « *La personne à qui j'écris peut-elle comprendre ce que j'attends d'elle ?* ». En se

positionnant en tant que récepteur (lecteur), cette activité permet d'ouvrir une phase de réflexion sur la qualité du message et d'y apporter les corrections éventuelles (fond et forme).

Enfin, en situation de lecture, le pointage des mots permet le repérage et l'identification de mots connus ou de nouveaux mots.

4.2. Le post-test

Est un moment d'évaluation: une observation des acquis des élèves. Son analyse donne un éclairage sur les aptitudes des élèves à composer un texte et à le dicter à l'adulte. Pour les élèves de la classe expérimentale le post-test a lieu après la mise en place du dispositif dans la classe expérimentale et la réalisation pour ces élèves de trois dictées individuelles étayées par leur titulaire. Pour la classe contrôle, il a lieu au même moment sans qu'aucune intervention spécifique ait été programmée. Le post-test concerne l'élaboration d'un texte court. Les élèves sont invités à inventer la suite d'une histoire. Nous avons choisi de travailler sur l'album « La petite poule noire »²¹. Cette activité également s'inscrit dans un véritable projet d'écriture, chaque enfant à réalisé son propre livre et l'a illustré.

L'activité est également menée en deux séances. La première sera consacrée à la phase 1 du dispositif et organisée pour l'ensemble des élèves sélectionnés, la deuxième comprendra les 4 phases suivantes et sera menée en tête à tête. Comme pour le pré-test, nous observerons et analyserons les activités des élèves durant la phase de dictée ce qui correspond à la deuxième séance.

4.2.1. Première séance : la mise en projet

Les 20 élèves (les 10 élèves du groupe expérimental et les 10 élèves du groupe contrôle) sont regroupés dans une classe et nous rappelons le projet initial : écrire chacun une petite histoire pour un grand, illustrer le texte et lui offrir notre

²¹ Album « La petite poule noire » coécrit par Iskender Gider et Martina Schlossmacher publié aux éditions Mijade (16/02/2012)

production. Nous lisons le début de l'histoire à l'ensemble des élèves sélectionnés. Nous leur proposons un double support, d'une part le livre, d'autre part des illustrations agrandies des pages qui sont dévoilées au fil de la lecture.

« Au poulailler, la petite poule noire est seule parmi les poules blanches. Tout le monde se moque d'elle, car elle pond des œufs bien étranges. Mais un jour, le lapin de Pâques découvre ces œufs en forme d'étoile, de cœur ou de croissant de lune. Le lapin a une idée... »

L'histoire pour les élèves s'arrête ici. Nous leur demandons de réfléchir à cette histoire et de la continuer en expliquant quelle idée le lapin a eue.

4.2.2. Deuxième séance : la dictée individuelle

Le travail s'organise en duo : élève-enseignante.

L'énonciation du projet d'écriture : cette phase correspond à la verbalisation du contenu et répond aux questions : « *Quelle est l'idée du lapin ?* » et « *Que va-t-il faire ?* ». C'est le moment de mettre en mots le projet de l'enfant : « *Le lapin a l'idée de ...* ».

L'énonciation d'un oral écrivable : cette phase correspond à la construction (conjointe ou non) du texte qui traduit le projet de l'auteur afin qu'il puisse être compris par le lecteur. L'activité de l'élève répond aux questions : « *Que vas-tu écrire ?* », « *Comment vas-tu écrire ... ?* ». L'enfant doit construire un texte normé (on n'écrit pas comme on parle !).

la dictée : l'enfant doit dicter le texte à l'adulte qui écrit. Il doit adapter le rythme de l'oral pour s'adapter au rythme de l'écrit : garder le texte en mémoire, dicter mot à mot en conservant le sens. Ceci répond à la question : « *Qu'est-ce que j'écris ?* »

la relecture : c'est le moment de (re)découvrir le texte en entier. Il répond aux questions : « *le texte expose-t-il l'idée du lapin ?* », « *Le texte est-il fidèle à ce que je souhaite exprimer ?* », « *Le texte que je lis est-il celui que j'ai dicté ?* » et « *Le texte est-il compréhensible ?* ». En se positionnant en tant que récepteur (lecteur), cette activité permet d'ouvrir une phase de réflexion sur la qualité du texte et d'y apporter les corrections éventuelles (fond et forme). Enfin, en situation de lecture le pointage

des mots permet le repérage et l'identification de mots connus ou de nouveaux mots.

4.3. Les données recueillies

L'observation est médiatisée. Toutes les séances de dictées individuelles réalisées pour le pré-test et pour le post-test ont été filmées et retranscrites dans leur intégralité.

4.4. La compilation des données

Les données du pré-test (dictée 1) et du post-test (dictée 2) sont quantifiées pour les 20 élèves sélectionnés (10 pour le groupe expérimental et 10 pour le groupe contrôle) et compilées sous forme de tableaux. Ceux-ci condensent les données relatives à l'activité de l'élève. Comme nous l'avons développé plus haut, nous concentrerons notre observation sur la phase de dictée : comment l'élève dicte (quelle segmentation du texte est adoptée par l'élève).

Nous avons tout d'abord, pour chaque élève, quantifié les différentes interventions relevées dans chacune des phases de travail.

Activité de l'élève : Nom de l'élève	Dictée 1 (pré-test) ou dictée 2 (post-test) -- verbatim (nombre total des interventions de l'élève)		
	verbatim	N	%
Indicateurs : Elabore du contenu Répond à une sollicitation, une relance Silences, hésitations Dans l'oral Prend conscience de l'écrit Dicte <ul style="list-style-type: none"> • Chaîne continue (phrase entière) • Chaîne discontinue (groupe de mots) • Mot à mot • Syllabe, lettre Observe l'écrit et intervient sur cet écrit Relecture Pointe les mots Dit le texte Dit le texte de mémoire Modifie le texte (contenu, forme) Approuve le texte final	Correspond aux interventions de l'élève et renvoie à la retranscription des échanges Ex : 16 → la 16 ^{ème} intervention de l'élève	Le nombre brut des interventions en rapport avec l'indicateur	Le pourcentage des interventions en lien avec les différentes phases de travail.

Ces tableaux intermédiaires sont visibles pour chaque élève en annexe (de 1 à 20). Les résultats sont présentés dans la partie « présentation des résultats » sous cette forme plus « condensée » pour chaque élève en particulier.

Groupe		Prénom		Test		Interventions totales de l'élève		Interventions		Répond à une sollicitation, une relance. Négociation		Silences, hésitations		Dicte				Relecture	
Expé >< Cont		Pré >< Post	N	%	N = Nombre d'interventions de l'élève pour chaque item sur le nombre total d'interventions de la séance	% = Pourcentage des interventions de l'élève pour chaque phase de travail en lien avec le nombre total d'interventions de la séance	Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	Dit le texte de mémoire	Pointe les mots	Prend conscience de l'écrit	Ds l'oral		

L'observation et l'analyse des données de ce type de tableau nous permettent de voir quelle part des interventions sont consacrées à l'élaboration et la construction de l'énoncé, ainsi qu'à la phase de dictée proprement dite. Nous postulons :

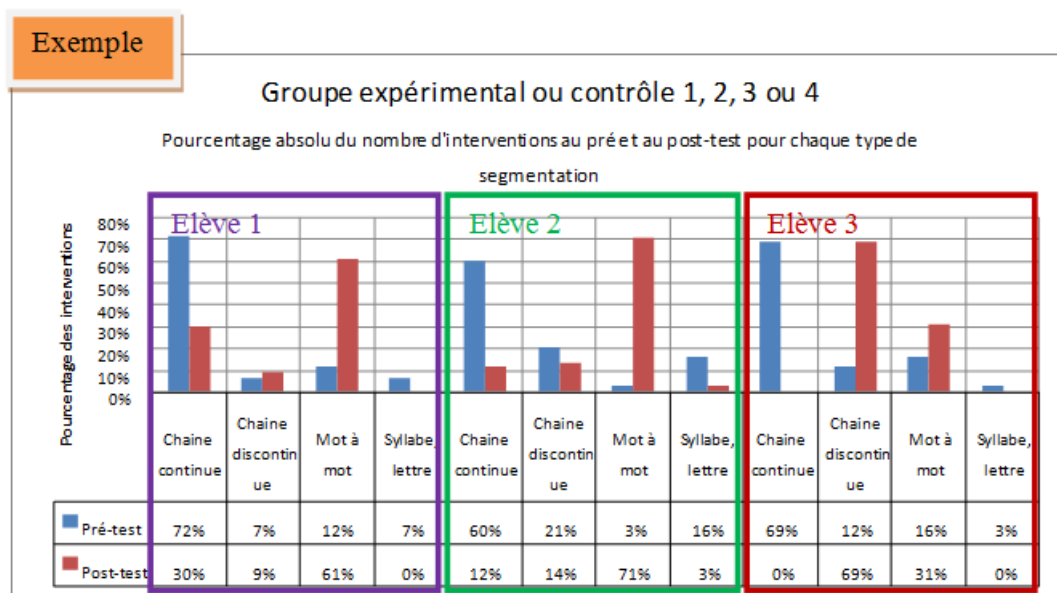
- qu'une diminution du pourcentage global des interventions au niveau de l'élaboration du texte entre le pré et le post-test montre que l'élève distingue mieux les différences entre langage écrit et langage oral et qu'il formule plus d'énoncés « écrivables » sans que l'adulte intervienne.
- qu'une augmentation de ce pourcentage au niveau de la phase de dictée montre que l'élève dicte l'énoncé plus finement.

Afin d'effectuer un focus sur la segmentation qu'opère l'élève en phase de dictée proprement dite, nous déterminerons, sur base du nombre d'interventions nécessaires à la dictée du texte, le pourcentage absolu en relation avec chaque type de segmentation et compilerons ces données sous forme de tableau.

Elèves issus de familles de milieu socio-économique plus faible, « faibles », « moyens » ou « forts »														
groupe Expé >> Co	Prénom de l'élève	Nombre d'interventions	Pré-test					Nombre d'interventions	Post-test					
				Chaine continue	Chaine discontinue	Mot à mot	Syllabe			Chaine continue	Chaine discontinue	Mot à mot	Syllabe	
		xx	N						xx	N				
			%							%				

Ils sont visibles en annexe pour chaque groupe constitué (annexes 21 à 24).

A partir de ces nouvelles données, nous construirons un graphique qui nous permettra de « visualiser » la progression des élèves entre le pré et le post-test. Nous pourrons ainsi comparer les progrès des élèves des classes expérimentale et contrôle pour chacun des groupes constitués afin de confirmer ou d’infirmer nos différentes hypothèses.



4.5. l'interprétation des données

Nous venons de le voir, nous observerons et analyserons l’activité des élèves sous différentes formes mais, il conviendra d’interpréter toutes les données avec beaucoup de prudence. Nous devons tenir compte à la fois :

- Des élèves

Comment sont-ils perçus par leurs enseignantes ? Nous pouvons imaginer qu’un élève qui est perçu comme un bon élève va progresser plus rapidement qu’un élève considéré plus faible (effet Pygmalion \leftrightarrow effet Golem)

- Du temps écoulé entre le pré et le post-test

Le pré-test se déroule au mois de décembre, le post-test au mois d’avril. Les enfants changent énormément sur quelques mois : leur perception d’eux-mêmes change,

évolue, ils sont de plus en plus capables de décentration.

- Du travail réalisé dans la classe entre les deux tests

En dehors des dictées (dans la classe expérimentale, des dictées individuelles et dans la classe contrôle aucune dictée individuelle mais des dictées collectives) l'entrée dans l'écrit a été travaillée à travers d'autres activités de façon identique dans les deux classes : lecture, écriture émergente jeux de langage, ...

- De la taille de l'échantillon

Notre étude porte sur un groupe de 20 élèves répartis en 2 groupes, 10 pour le groupe expérimental et 10 pour le groupe contrôle. Un échantillon trop petit pour pouvoir généraliser notre propos.

- De l'effet maître

Depuis plus de 30 ans, de nombreux chercheurs²² s'intéressent à l'effet maître. Les élèves qui ont un maître «efficace» progressant mieux et les maîtres efficaces se singularisent par leur capacité à faire progresser davantage les élèves faibles. Pour Wanlin et Crahay (2012), chaque enseignant favorisera l'un ou l'autre élève (ou groupe d'élève) en fonction des buts qu'il poursuit : maîtrise, performance, programme...

- De l'effet de l'expérimentation (Hawthorne)

Le simple fait de savoir qu'une expérimentation est en cours peut conduire les titulaires à changer leurs pratiques d'enseignement habituelles. Elles pourraient, consciemment ou non, travailler différemment ou d'avantage les situations d'écrit.

²² Mingat, 1984, 1991, Bressoux, 1995, Felouzis, 1997 cités par Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5, 2001. Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. pp. 35-52;

Présentation des résultats

1. Les élèves issus de familles de niveau socio-économique plus faible

Groupe expérimental	Groupe contrôle
Ethan	Maylan
Inaya	Aurélie
Inès-Marie	Eva

Le tableau ci-dessous condense les données collectées sur base de l'examen des verbatim retranscrits pour chacun des enfants et quantifiées selon les indicateurs en lien avec la problématique pour les deux groupes (expérimental et contrôle). Les tableaux détaillés pour chaque élève se trouvent en annexe (1 à 6).

Groupe	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
							Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
							Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	
Expérimental	Ethan	Pr	55	N	23	1		1	2	1	1	Non	Oui	En partie
				%	41.8	1.8		1.8	3.6	1.8	1.8			
	Po	48		N	12		1	2	5	12	3	Refuse		Non
				%	25		2.1	4.2	10.4	25	6.3			
	Inaya	Pr	34	N	15	1	2		4			Non	Oui	Oui (2 ^e lecture)
				%	44.1	2.9	5.9		11.8					
	Po	64		N	22			3	5	15	2	Non	Oui	Oui
				%	34.4			4.7	7.8	23.4	3.1			
	Inès	Pr	71	N	21	3	2		5	3	3	Non	Oui	Oui
				%	29.6	4.2	2.8		7	4.2	4.2			
Contrôle	Maylan	Pr	43	N	17	3	3		5		1	Non	Oui	Non
				%	39.5	7	7		11.6		2.3			
	Po	57		N	15	2	2	1	5	11	3	Non	Oui	Oui
				%	26.3	3.5	3.5	1.8	8.8	19.3	5.3			
	Aurélié	Pr	36	N	7	4		1	5	1		Non	Oui	Oui
				%	19.4	11.1		2.8	13.9	2.8				
	Po	29		N	6	1		1	6	2		Non	Oui	Oui
				%	20.7	3.4		3.4	20.7	6.9				
	Eva	Pr	28	N	9	3		2	1			Non	Oui	Non
				%	32.1	10.7		7.1	3.6					
	Po	57		N	26	14		1	1	2	2	Non	Oui	Oui
				%	45.6	24.6		1.8	1.8	3.5	3.5			

1.1. Groupe expérimental

Ethan

Pré-test :

Post-test :

Maman,
Je voudrais la recette du gâteau au chocolat pour faire de la cuisine.
Merci. Ethan

La poule donne ses œufs bizarres au lapin et puis il les colore. Il va les donner aux enfants.

Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
						Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
						Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	
Ethan	Pr	55	N	18	1		1	2	1	1	Non	Oui	En partie
			%	32.7	1.8		1.8	3.6	1.8	1.8			
	Po	48	N	12		1	2	5	12	3	Refuse		Non
			%	25		2.1	4.2	10.4	25	6.3			

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 1

Pré-test

Les premiers échanges permettent d'établir un contact avec Ethan, d'attirer son attention et de le mettre à l'aise (de 1 à 6). Ethan étant concentré sur la tâche, le travail d'élaboration, de construction du texte peut commencer. Plus de 30% des échanges se situent dans l'indice « répond à une sollicitation, une relance » et un tiers

M22	Mais on va écrire le message d'abord... Comment va-t-on écrire ? Qu'est-ce qu'elle doit savoir maman ?
E20	On amène un gâteau.
M23	On amène un gâteau ?
E21	Oui.
M24	C'est un gâteau qu'on doit amener ?
E22	...
M25	C'est maman qui doit le faire ce gâteau ?
E23	(Hoche la tête en signe d'assentiment)
M26	Tu es sûr ?
E24	(Hoche oui, puis non)
M27	Non, c'est nous qui allons cuisiner ce gâteau. Alors est-ce que maman doit le faire, elle ?
E25	Non, la recette.
M28	Ah, donc il faut qu'on lui demande la recette...
E26	Oui.

de ceux-ci visent à préciser le contenu du message (De quoi avons-nous besoin ?). Ethan ne sait plus ce qu'il doit demander. Notons que lors de la première séance, qui s'est déroulée deux jours plus tôt, Ethan était capable de l'énoncer correctement.

On peut supposer, au delà de « l'oubli », que le passage par l'illustration (supposé servir de support

à la mémoire) engendre un malentendu : l'enfant qui a dessiné un gâteau pense que c'est ce qui doit être apporté.

E34	Je voudrais bien la recette du gâteau au chocolat.	Dans la phase de dictée, Ethan dicte la phrase entière. L'intervention de l'enseignante attire l'attention sur les contraintes de l'écrit et conduit Ethan à une segmentation au niveau de la syllabe, il dicte ensuite un groupe de mots que le scripteur reprend au rythme de l'écriture.
M38	Hé ! Pas trop vite. Regarde, j'ai juste écrit le « J ». Je...	
E35	Vou.	
M39	Voudrais	
E36	La recette du gâteau au chocolat.	
M40	La – recette – du – gâteau – au – chocolat. On lui explique pourquoi on en a besoin ?	

Au début de l'activité, Ethan observe l'écrit et commente : « Y a le monstre ! ». Il montre la première lettre du mot, il fait référence aux « *alphas* ²³ » (il est suivi par une logopède qui utilise cette méthode).

E15	Maman.
M16	Maman ! Maman.
E16	Y a le monstre (montre la première lettre du mot)

En dehors de ce moment, quand l'adulte écrit et bien qu'il l'interpelle, l'attention d'Ethan est concentrée sur l'environnement. Lors de l'étape de relecture, Ethan pointe et reconnaît le mot « maman » puis c'est avec le soutien de l'enseignante qu'il poursuit sa lecture. Le texte complet n'est pas en mémoire.

Post-test

Il n'y a ici aucun malentendu, Ethan sait ce qu'il veut écrire et à qui son texte est destiné. Il utilise l'illustration qu'il a réalisée lors de la première séance comme support pour raconter son histoire.

Dans un premier temps, Ethan dicte des groupes de mots mais l'analyse des verbatim montre qu'il connaît les contraintes d'écriture. Alors que, lors du pré-test, il

²³ La planète des alphas est une démarche phonique (phonétique) de lecture et d'écriture conçue par Claude Huguenin et Olivier Dubois (1998) qui présente notre alphabet sous une forme concrète et ludique. Les orthophonistes utilisent cette méthode avec les enfants qui souffrent de différents troubles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

ne dictait jamais mot à mot, maintenant, 12 mots sont dictés seuls.

E11 Donne ses œufs bizarres à le lapin.
M12 Alors, je dois écrire : la poule (pointe les deux mots déjà écrit et mime le geste d'écrire)
« donne ses œufs bizarres à le lapin ». Je dois écrire tous ces mots là d'un coup ?
Je ne saurais pas.
E12 Non, un par un.

Ceci montre une compréhension de l'acte d'écrire et de ses contraintes pour le scripteur. Elle est même oralisée par Ethan.

A trois reprises, Ethan dicte des syllabes, il reprend en dictant mot à mot. Cette sur-segmentation montre bien que l'élève suit le rythme de la main qui écrit,

E8	Pou.
M9	La pou ? C'est quoi la pou ?
E9	Poule.

Lors de la phase de relecture, Ethan ne souhaite pas pointer les mots et c'est l'enseignante qui effectue le pointage. Il dit le texte mais « oublie » des mots, il est soutenu par l'enseignante et le texte est finalement lu conjointement.

Observations :

Le projet d'écriture est compris dans les deux activités réalisées, bien que lors du pré-test une confusion soit née au sujet de l'objet de la demande probablement suite au passage par l'illustration. Ethan observe peu le texte que l'adulte écrit et l'enseignante doit régulièrement attirer son attention. L'analyse comparée des pré et post-tests au niveau de la phase de dictée montre pour Ethan une prise de conscience des contraintes d'écriture (vitesse d'écriture) : alors qu'au pré-test il dicte des phrases entières ou des groupes de mots mais jamais des mots un à un, au post-test le découpage se situe principalement au niveau des groupes de mots, du mot, de la syllabe ce qui indique une mise en mémoire du texte. Un découpage plus fin de celui-ci en phase de dictée montre pour Ethan une progression de sa compréhension de l'acte d'écrire entre les deux tests et de sa perception de la notion de mot.

Inaya

Pré-test:

Maman,
Il faut une recette pour notre livre de cuisine. S'il te plait, donne-nous la recette du gâteau au chocolat.
Merci. Inaya

Post-test:

Les œufs de la petite poule noire sont très beaux.
« Il faut les décorer ! »
Il va donner les œufs aux enfants.

Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
						Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
						Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	
Inaya	Pr	34	N	15	1	2		4			Non	Oui	Oui (2 ^e lecture)
			%	44.1	2.9	5.9		11.8					
	Po	64	N	22			3	5	15	2	Non	Oui	Oui
			%	34.4			4.7	7.8	23.4	3.1			

La grille d'analyse et les retranscriptions sont disponibles en annexe 2

Pré-test

Inaya sait qui est le destinataire et l'objet de la demande : Près de la moitié des interventions (47%) est liée à la négociation du contenu du message et constitue un dialogue avec l'enseignante.

I6 Il faut une recette.

M7 J'écris : il faut une recette (mime l'acte d'écrire) ?

I7 Oui (acquiesce)

Lors de la phase de dictée, Inaya dicte des groupes de mots (à 4 reprises), l'enseignante écrit et répète chaque mot dès qu'il est écrit.

Tout au long de l'activité, Inaya observe l'adulte qui écrit mais n'intervient pas. Lors de l'activité de relecture, elle suit le rythme du pointage réalisé conjointement avec l'enseignante et dit le texte de mémoire, une première fois avec l'enseignante puis seule à la deuxième lecture.

Post-test

I33 Il faut les décorer.

M36 Oui mais il faut les décorer, c'est long ça. Dis-moi juste le tout premier mot.

I34 Y.

M37 Il...

I35 Faut.

M38 Faut...

M42 Les, ça, j'ai déjà écrit (pointe le mot)

I40 Dé.

M43 Dé ?

I41 Les décorer.

M44 Ah ! Décorer. Il faut les décorer.

Lorsqu'elle dicte, Inaya donne la phrase complète ou un groupe de mots et pendant que l'adulte écrit, elle découpe la phrase en mots. Elle décompose même certains mots en syllabes pour s'adapter au temps d'écriture. Ceci montre clairement

qu'elle a bien compris les impératifs de vitesse liés à l'écriture, qu'elle garde son texte en mémoire et est capable de le restituer correctement mot à mot.

Observations :

Pour les deux activités (pré et post-test) Inaya a élaboré son message et identifié son destinataire.

Alors qu'au pré-test, sa façon de dicter se situe uniquement au niveau du groupe de mots, au post test, on note que cela devient un support à la construction du texte écrit. En effet, chaque phrase ou partie de phrase est dite puis répétée mot à mot au rythme de l'adulte scripteur (15 mots sont dictés isolément). On constate donc une nette progression dans la compréhension de l'acte d'écrire et des impératifs liés à l'écriture proprement dite (vitesse).

Le pointage est conjoint lors des deux tests. Inaya lors du pré-test a eu besoin de l'aide de l'enseignante pour relire sa production alors que lors du post-test, elle y arrive seule : les rythmes de pointage et de lecture sont concordants.

Inès-Marie

Pré-test :

Maman,
Je voudrais faire la recette du gâteau au chocolat avec tous mes amis. J'aimerais bien que tu me dises la recette.
Inès-Marie

Post-test :

Le lapin prend les œufs de la petite poule. Il va les décorer et puis il va les ramener à la petite poule.

Inès	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève		Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
	Pr	71	N	21	3	2	Langage « parlé »	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire	
								Chaines continue (phrase entière)	Chaines discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante		
Po	47	N	14	1		4	13	3		Non	Oui	Oui			
			%	29.8	2.1		8.5	27.7	6.4						

La grille d'analyse et les retranscriptions sont disponibles en annexe 3

Pré-test :

Dans l'élaboration du texte, Inès-Marie reste proche du langage parlé.

In53	Ben, le gât... non ...école (bafouille) Tu dois me dire la recette
M54	Ah ! (retour au texte) J'aimerais bien... On a écrit j'aimerais bien... c'est ce que tu m'as dit tout à l'heure ?
In54	Oui.
M55	Alors j'aimerais bien que... ?
In55	Tu me dises la recette.
M56	Que – tu – me – dises – la – recette.

L'emploi de l'expression « *Tu dois me dire la recette* » montre qu'elle reste proche de l'immédiateté du dialogue, ce type de formulation relève du langage oral. Mais, on peut voir qu'Inès, grâce à la relecture est

capable de reformulation, de transformer son langage en langage « écrivable ». Bien que la phrase produite ne soit pas suffisamment précise, elle permet au récepteur du message de comprendre le sens de celui-ci. Les moments de dictée mot à mot (à 3 reprises) sont directement en lien avec la situation et répondent à des sollicitations directes de l'enseignante concernant des mots précis. Elles ne relèvent pas d'une segmentation volontaire et réfléchie de l'élève.

Post-test :

Lors de cette dictée, le texte produit s'inscrit dans un langage plus distancié, décontextualisé et Inès-Marie dicte dans un premier temps une phrase complète.

IM12	Il prend les œufs de la petite poule.
M14	Prend ? c'est ca ? Prend – les – œufs (dissocie les mots) c'est ca que je dois écrire ?
IM13	Oui.
M15	Prend... prend...
IM14	Les œufs.
M16	Un mot à la fois.
M17	Les – œufs...
IM15	De la.
M18	De – la ...
IM16	Petite.
M19	Petite...
IM17	Poule.
M20	Poule...

Le rappel des contraintes l'amène à segmenter plus finement et elle dicte alors par groupe de mots. Cet extrait montre qu'Inès-Marie commence à appréhender la notion de mot. L'adulte qui répète chaque mot après l'avoir écrit, la pousse à dicter mot à mot. Le pointage dans la phase de relecture est conjoint et le texte est dit de mémoire.

Observations :

Inès-Marie montre une progression dans sa compréhension de l'écrit à différents niveaux.

Alors que, lors du pré-test, le message reste dans le domaine oral, elle adopte une forme de langage plus formel lors du post-test. Nous pouvons noter une augmentation de la segmentation de la phrase. Durant la première dictée la majorité des échanges se situe au niveau de la chaîne continue (pas de segmentation spontanée) alors que dans le post-test, le même consigne (rappel de contrainte de vitesse d'écriture) provoque une segmentation plus fine (groupe de mot ou mot à mot). Inès n'est pas encore capable d'opérer toutes les dissociations des groupes de mots en mots isolés.

1.2. Groupe contrôle

Maylan

Pré-test :

Mamy Domi,
Je peux avoir la recette de Tatie Rosette, le gâteau aux pommes.
Merci. Maylan

Post-test :

Le lapin de Pâques va décorer les œufs de la petite poule noire. Il va les donner aux enfants. Les œufs sont rigolos et ils ont des formes rigolotes.

Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
						Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
						Langage « parlé »	Chaîne continue (phrase entière)	Chaîne discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	
Maylan	Pr	43	N	17	3	3		5		1	Non	Oui	Non
			%	39.5	7	7		11.6		2.3			
	Po	57	N	15	2	2	1	5	11	3	Non	Oui	Oui
			%	26.3	3.5	3.5	1.8	8.8	19.3	5.3			

La grille d'analyse et les retranscriptions sont disponibles en annexe 4

Pré-test :

Dix échanges (sur 17 repris sous la rubrique : « Répond à une sollicitation, une relance. Négociation ») s'articulent autour d'un malentendu.

M8	Ah, un gâteau aux pommes ! Mais, on ne va pas demander à Mamy qu'elle nous fasse un gâteau aux pommes ? Le gâteau aux pommes, on va le faire nous-mêmes !
My8	Oui.

M9	Qu'est-ce qu'on demande alors ?
My9	Quelque chose pour déposer le gâteau.
M10	Ah, mais tout ça, on a en classe !
My10	Ah oui ?
M11	Ah oui, on a tout ça. Il y a tout ce qu'il faut pour le préparer. Il n'y a qu'une seule chose qu'on ne sait pas c'est ce qu'on doit mettre dans notre gâteau. Tu sais toi ?
My11	Heu, non...
M12	Mamy Domi, elle sait ?
My12	Oui hein.
M13	Alors qu'est-ce que tu vas demander à Mamy Domi ?
My13	Heu...
M14	De quoi est-ce qu'on a besoin pour pouvoir cuisiner?
My14	On va lui demander heu ... (s'agite)... je vais un petit peu réfléchir...(silence)
M15	On va lui demander qu'elle nous donne la recette ?
My15	Oui !

Ceci peut révéler que l'élève n'a pas perçu les objectifs du projet mis en œuvre (élaborer un livre de recettes) et les besoins déterminés lors de la construction du projet (obtenir des recettes, les demander aux proches,...). Il peut également s'agir d'un malentendu lié au vocabulaire employé : Maylan peut confondre ou amalgamer les significations des mots « recette » et « préparation ». On peut également imaginer que c'est le passage par l'illustration qui engendre un malentendu pour l'élève : Maylan, qui a dessiné un gâteau aux pommes, pense que c'est ce gâteau qu'il doit demander.

Post-test :

Le nombre total d'interventions de Maylan est plus important lors du post-test, on peut relever que les échanges se situent d'avantage dans la dictée : globalement, ils passent de 20.9% à 38.7%, soit près du double.

Observations :

Maylan dicte d'avantage mot à mot : 11 mots dictés seuls alors que dans le pré-test, il ne dicte jamais mot à mot. Ceci révèle une progression de sa compréhension entre les deux tests. Maylan entre dans l'écrit et montre une prise de conscience des spécificités du texte écrit : la vitesse d'écriture par rapport à l'oral, la mise en mémoire de ce que l'on souhaite écrire (le temps de l'écriture) et la segmentation. Le pointage est conjoint lors des deux tests mais le texte n'est mémorisé que lors du post-test.

Aurélie

Pré-test :

Papa,
S'il vous plaît Papa, tu peux m'apporter la recette de la crème
brulée ?
Merci. Aurélie

Post-test :

Le lapin de Pâques fait un gros câlin à la poule noire.

Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
						Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
						Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	
Auréli	Pr	36	N	7	4		1	5	1		Non	Oui	Oui
			%	19.4	11.1		2.8	13.9	2.8				
	Po	29	N	6	1		1	6	2		Non	Oui	Oui
			%	20.7	3.4		3.4	20.7	6.9				

La grille d'analyse et les retranscriptions sont disponibles en annexe 5

Tant lors du pré-test que du post test Aurélie sait ce qu'elle souhaite écrire et le formule dans un oral écrivable. Dans les deux cas, environ un tiers des échanges se situent dans l'élaboration.

Pré-test :

Au12 S'il vous plaît papa.
M13 S'il – vous – plaît – papa,
Au13 Tu peux m'apporter la recette de la crème brulée.
M14 Tu – peux ... tu vas vite, je ne me rappelle pas... Tu peux...
Au14 M'apporter la recette
M15 M'apporter. Ne va pas trop vite il faut que j'écrive tous les mots. Il y a beaucoup de lettres dans les mots et il me faut du temps pour les écrire. M'apporter...
Au15 La recette.
M16 La – recette...
Au16 De la crème brulée.

La segmentation du texte dicté se situe dans la chaine discontinue.

Bien que l'adulte, tout en écrivant, demande de ralentir et répète mot à mot les groupes de mots dictés, Aurélie n'adapte pas sa façon de faire et continue à dicter des groupes de mots.

Post-test :

Le texte produit est court, une seule phrase et ne correspond pas à l'énonciation du

projet d'écriture qui juxtaposait différentes idées. Comme au pré-test, l'observation des verbatim montre qu'Aurélie reste majoritairement dans une dictée au niveau de la chaîne discontinue.

Observations :

Dans les deux dictées réalisées (pré et post-tests), bien que l'enseignante explique à l'élève les contraintes du scripteur (le temps d'écriture), lui demande de ralentir le débit et répète chaque mot après l'avoir écrit, la segmentation reste au niveau de la chaîne discontinue.

Le texte, au post-test, est court (une phrase de 12 mots) et ne traduit pas l'entièreté du projet d'écriture.

Tant lors du pré-test que du post-test, le texte dicté est mis en mémoire et Aurélie est capable de l'énoncer dans la phase de relecture sans le soutien de l'enseignante. Le pointage est conjoint lors des deux tests.

Eva

Pré-test :

Maman,
Je voudrais bien une recette de gâteau à la pomme.
Eva

Post-test :

Le lapin console la petite poule. Il lui fait un câlin.

Eva	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
							Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
								Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
	Pr	28	N	9	3		2	1			Non	Oui	Non	
			%	32.1	10.7		7.1	3.6						
	Po	57	N	26	14		1	1	2	2	Non	Oui	Oui	
			%	45.6	24.6		1.8	1.8	3.5	3.5				

La grille d'analyse et les retranscriptions sont disponibles en annexe 6

Pré-test :

Près d'un tiers des interventions est centré sur la phase d'élaboration du message (32% des interventions d'Eva). Le message est clair et concis. Eva dicte 2 fois sa phrase entièrement puis la découpe en deux parties.

La relecture et le pointage final se font conjointement avec l'institutrice. Le léger décalage entre la parole de l'enseignante et ce que dit Eva montre qu'elle n'a pas le texte en mémoire.

Post-test :

L'élaboration et la négociation du texte est laborieuse (45.6% des interventions).

M10	Qu'est-ce qui se passe ensuite ? qu'est-ce que je dois écrire ?	Nous notons une augmentation dans l'indice « silences et hésitations ». Ceux-ci interviennent la plupart du temps lors du passage d'une phase de construction d'un oral écrivable à la phase d'écriture proprement dite. Cet extrait illustre ce constat.
Ev10	(silence)	
M11	C'est ce que tu as pensé, c'est ton histoire que j'écris.	
Ev11	(silence, regarde ailleurs, son dessin, par la fenêtre...)	
M12	Tu m'as dit que le lapin avait eu l'idée d'embrasser la petite poulette ?	
Ev12	(acquiesce)	
M13	Pour la consoler. C'est ça, c'était ton idée ?	
Ev13	Oui. (hoche la tête)	
M14	Et bien, ici, on va écrire ça alors (montre la page blanche)	
Ev14	Oui.	
M15	Tu me dis les mots que je dois écrire, d'accord ? C'est toi qui dois me dire ce que je dois écrire.	
Ev15	(silence, Eva est mal à l'aise, elle gigote sur sa chaise, me regarde ...)	

Le texte est mis en mémoire et dit correctement lors de la phase de relecture finale. Le pointage s'effectue avec l'aide de l'enseignante.

Observations :

Lors de la phase d'énonciation de son projet d'écriture, Eva sait formuler oralement son message ou son texte. Le passage à un oral écrivable pose problème et nécessite d'importants échanges de « négociation ». Il est plus important au post-test (45.6% des interventions) qu'au pré-test (32.1%). Les silences illustrent une difficulté qu'Eva rencontre dans le passage à un oral « écrivable ». Sont-ils le reflet de sa personnalité, la marque d'une incompréhension de la tâche à accomplir ? Eva ne sait-

elle pas comment faire ou est-elle intimidée ? Nous pouvons sans doute proposer une interprétation liant ces deux propositions mais celle-ci reste spéculative.

M25	Tu viens de le dire : le lapin va embrasser la petite poule. Ca fait beaucoup de mots ça ! Le tout premier que je dois écrire, c'est lequel ?	Nous pouvons constater qu'Eva dicte mot à mot (à deux reprises) et opère une segmentation des mots en syllabes (deux fois également). L'examen des verbatim montre que cette façon de dicter est directement liée à l'étayage de
Ev25	(hésite) Le lapin...	
M26	Oui. Donc j'écris ça ?	
Ev26	(acquiesce)	
M27	J'écris : le ?	
Ev27	La - pin.	
M28	D'abord, j'écris : « le ». On est d'accord ?	
Ev28	(acquiesce)	
M29	Le...	
Ev29	(regarde attentivement mais ne dit rien)	
M30	Lapin...	

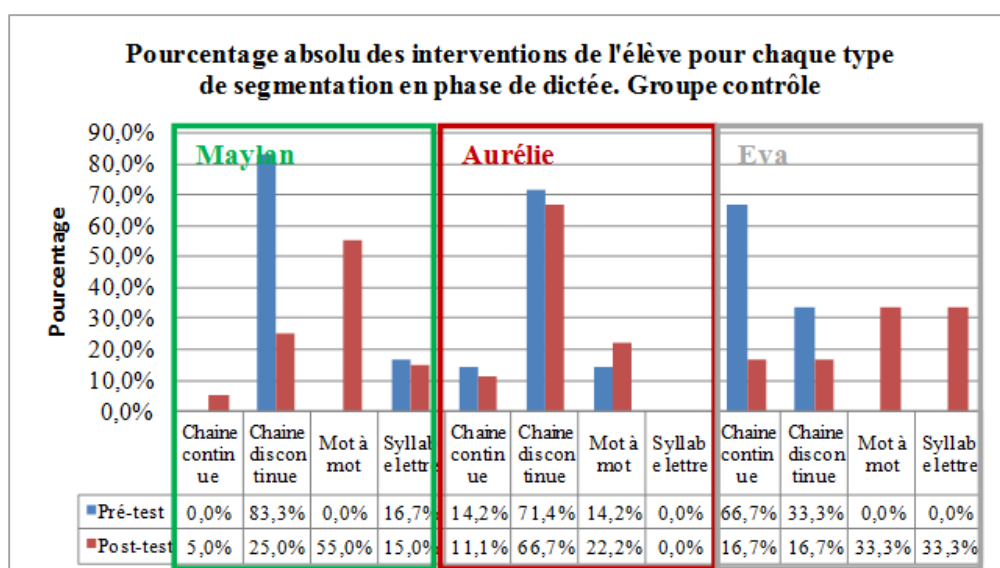
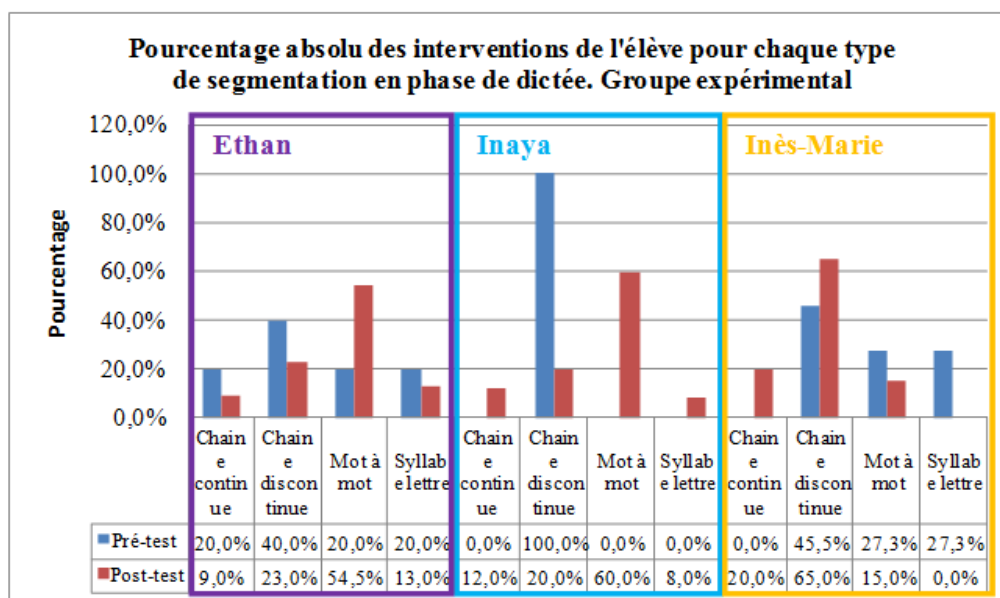
l'enseignante et non à la segmentation du texte tenant compte de la vitesse d'écriture. Par exemple, la sur-segmentation du mot « lapin » nous montre que pour Eva le mot « *lapin* » et l'article « *le* » sont indissociés Cette segmentation ne peut pas être considérée comme un indice de progression de l'élève.

1.3. Premiers éléments de conclusion

Rappelons qu'aucun élève de ces deux groupes n'est considéré faible par les enseignantes. Tous les élèves, qu'ils fassent partie de la classe expérimentale ou de la classe contrôle, ont, dans le cadre d'autres activités, effectué un travail d'entrée dans l'écrit (nous l'avons évoqué plus haut dans la partie interprétation des données), c'est pourquoi, nous ne pouvons attribuer la progression des élèves uniquement à la pratique des dictées individuelles. D'une manière générale et pour l'ensemble des élèves, la formulation du message tient compte de la situation et montre que les élèves établissent déjà une différenciation entre le langage oral et langage écrit. Ils sont capables de formulations ou de reformulations pour construire leur texte sous une forme « écrivable ». Une diminution du nombre d'interventions à ce niveau a été constatée dans les 2 groupes excepté pour Eva (groupe contrôle). L'élaboration d'un texte « écrivable » nécessite moins d'échanges, de négociations, d'éclaircissements au post-test qu'au pré-test. Ceci nous indique que les élèves prennent conscience que l'on n'écrit pas comme on parle. Ils se distancient du langage oral pour entrer dans l'écrit.

Cette conclusion repose également sur l'observation des indicateurs de dictée: comment les élèves segmentent le texte en phase de dictée ? (Tableau : annexe 21)

L'observation et l'analyse des verbatim des élèves issus de familles de milieu socio-économique plus faible montre que tous les élèves ayant bénéficié du dispositif de dictée à l'adulte individuelle ont progressé dans leur perception de l'écrit : ils segmentent le texte plus finement lors du post-test que lors du pré-test.



Lors du post-test, deux élèves du groupe expérimental (Ethan et Inaya) dictent le texte en adoptant une segmentation au niveau du mot alors que l'essentiel de leurs

interventions de dictée se situait au niveau du groupe de mot lors du pré-test (la compréhension de ce qu'est un mot semble acquise). Inès-Marie progresse elle aussi dictant, au pré-test, des phrases complètes pour ensuite (au post-test) effectuer une segmentation au niveau de la chaîne discontinue. Elle ne dissocie pas encore les articles, prépositions,... des noms. Nous associons cette progression à la notion de clarté cognitive décrite par Crinon et Fijalkow (op cit). En effet, l'enseignant qui donne à voir les contraintes de l'écrit, qui les verbalise et encourage une position réflexive de l'élève permet à l'élève de comprendre et donc d'apprendre.

Les trois élèves du groupe contrôle progressent également. Deux des trois élèves (Aurélié et Eva) montrent des changements plus faibles dans la façon de dicter que ceux observés pour les enfants du groupe expérimental mais, Maylan montre une progression aussi importante. Ce que nous pouvons expliquer en deux points :

- Le premier est liée à l'enseignante et aux buts poursuivis (Wanlin et Crahay) : elle veille à ce que chacun puisse progresser en étant à l'écoute, en distribuant équitablement la parole, en tenant compte des interventions de tous les élèves et pas seulement des plus forts ;
- Le deuxième à la réalisation de dictées à l'adulte avec le groupe entier, même si ce sont les plus forts, les plus habiles ou les plus à l'aise monopolisent la parole, peut donner à voir à tous les élèves, même s'ils restent en retrait ou sont moins actifs pendant l'activité, la distance entre langage écrit et langage oral, la segmentation plus fine dans la partie dictée. Ce concept rejoint les conclusions développées notamment par Crinon et Al. (2015), Grangeat (1997) et Piot (2005). On peut donc dire que Maylan a mieux perçu ces enjeux et contraintes, qu'il a pu de façon plus fructueuse s'investir ou s'engager dans les différentes tâches que les deux autres élèves sélectionnées.

Tenant compte des précautions lors de l'interprétation et au regard de l'observation des prises de parole des élèves lors des deux tests, nous pouvons confirmer la première hypothèse que nous avons formulée. Les élèves qui ont participé à des dictées individuelles entre les deux tests progressent d'avantage que ceux du groupe contrôle.

2. Les élèves jugés « faibles »

Groupe expérimental	Groupe contrôle
Gaël	Nathan
Guillaume	Hugo
François	Mia

Le tableau ci-dessous condense les données collectées sur base de l'examen des verbatim retranscrits pour chacun des enfants et quantifiées selon les indicateurs en lien avec la problématique pour les deux groupes (expérimental et contrôle). Les tableaux détaillés pour chaque élève et les retranscriptions se trouvent en annexe 7 à 12.

Groupe	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
							Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
								Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
Expérimental	Gaël	Pr	34	N	8	1		1	4	2	1	Non	Oui	Avec erreurs
				%	23.5	2.9		2.9	11.8	5.9	2.9			
		Po	25	N	4	1		2	7	4		Non	Oui	Oui
				%	16	4		8	28	16				
	Guillaume	Pr	49	N	22	4			6	1		Non	Oui	Non
				%	44.9	8.2			12.4	2				
		Po	58	N	13			1	13	12	5	Non	Oui	Oui
				%	22.4			1.7	22.4	20.7	8.6			
	François	Pr	42	N	17	1			3			Non	Oui	Non
				%	40.5	2.3			7.1					
		Po	65	N	15	6	1	1	7	10	3	Non	Oui	Oui
				%	23.1	9.2	1.5	1.5	10.8	15.4	4.6			
Contrôle	Nathan	Pr	33	N	15		4	1	4	1		Non	Oui	Non
				%	45.5		12.1	3	12.1	3				
		Po	28	N	2		2	1	2	1		Non	Oui	En partie
				%	7.1		7.1	3.6	7.1	3.6				
	Hugo	Pr	33	N	20	4		4		1	1	Refuse		
				%	60.6	12.1		12.1		3	3			
		Po	49	N	13	2	2	3	5			Non	Non	Quelques mots
				%	26.5	4.8	4.8	6.1	10.2					
	Mia	Pr	46	N	24	5			7			Non	Oui	Non
				%	52.2	10.9			15.2					
		Po	49	N	7	6			9	4		Non	Oui	Avec erreurs
				%	14.3	12.2			18.4	8.2				

2.1. Groupe expérimental

Gaël

Pré-test :

Mamy,
S'il te plaît Mamy, j'aimerais bien avoir la recette des spéculoos.
Merci. Gaël

Post-test :

Le lapin a emmené la petite poule noire chez lui. Il lui fait un petit nid bien chaud devant son feu.

Gaël	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève			Interventions			Répond à une sollicitation, une relance. Négociation			Silences, hésitations		
	Pr	Po	34	N	8	1	Dicte					Relecture		
							Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
								Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
				%	23.5	2.9		1	4	2	1	Non	Oui	Avec erreurs
				%	16	4		2	7	4		Non	Oui	Oui
								8	28	16				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 7.

Pré-test :

Gaël sait déjà très exactement ce qu'il doit écrire et le formule d'une traite dans un oral écrivable.

G10	S'il te plaît mamy, est-ce qu'on peut avoir la recette des spéculoos.
M13	Waouh ! Je dois écrire tout ça ?
G11	(hoche la tête)
M14	Il faut que tu me le redises mais doucement alors. Comment ça commence déjà ?
G12	S'il te plaît mamy
M15	Alors... s'il - te - plaît - mamy.
M16	S'il te plaît mamy...
G13	J'aimerais bien avoir la recette des spéculoos.
M17	J'aimerais - bien...
M18	Avoir c'est ça ?
G14	Avoir la recette des spéculoos.
M19	Avoir - la - recette.
M20	Tu vois, je n'écris pas aussi vite que tu parles. La recette...
G15	Des spéculoos.

La segmentation du texte se situe majoritairement au niveau de la phrase et de la chaine discontinue. Quand l'institutrice attire son attention sur la vitesse d'écriture, il adapte sa façon de dicter en basculant dans une sur-segmentation, au niveau de la syllabe.

La relecture se fait conjointement et le texte est dit de mémoire.

Post-test :

Gaël sait, ici encore, très bien ce qu'il souhaite écrire et le formule très bien.

- M3 Et bien dis-moi ce que je dois écrire alors...mais seulement, rappelle-toi, quand j'écris, je n'arrive pas à écrire aussi vite que vous parlez. D'accord ? Donc, il faut me dicter les mots doucement. Ok ?
- M4 Allez, vas-y, je t'écoute, qu'est-ce que je dois écrire ?
- G3 La petite poule l'emmena chez lui.

Cette formulation au passé simple montre que le langage utilisé est un langage d'évocation. On est ici dans le langage écrit.

- M21 Alors... Il – lui – fait ...
- G17 Un petit nid bien chaud devant son feu.
- M22 Un petit nid bien chaud devant son feu. Je dois écrire tout ça ? Allez, un mot après l'autre alors.
- M23 Un ... un quoi, je ne sais plus ?
- G18 Petit nid bien chaud.
- M24 Il lui fait un...petit – nid – bien – chaud...
- G19 Devant son feu.
- M25 Devant – son ...
- G20 Feu.

La dictée de Gaël se situe essentiellement au niveau de la chaîne discontinue (7 interventions).

Gaël observe le texte qui s'écrit, il garde son texte en mémoire et lors de la relecture, il le « récite » en respectant le rythme du pointage.

Observations :

Dans les deux tests, le texte est élaboré spontanément dans un langage écriturable. Nous observons un déplacement de la segmentation entre les deux tests. Dans le post-test, Gaël dicte d'avantage des groupes de mots ou mot à mot.

Guillaume

Pré-test :

Maman,
Je voudrais bien la recette des spéculoos pour les préparer.
Merci. Guillaume

Post-test :

Le lapin vient chercher les œufs de la petite poule noire.
« Je vais les décorer et les offrir aux enfants. »

Guillaume	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
							Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
								Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
Guillaume	Pr	49	N	22	4			6	1		Non	Oui	Non	
			%	44.9	8.2			12.4	2					
	Po	58	N	13			1	13	12	5	Non	Oui	Oui	
			%	22.4			1.7	22.4	20.7	8.6				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 8.

Pré-test :

Quand l'activité devient duelle, nous constatons que Guillaume n'a pas compris la teneur du message que nous souhaitons envoyer. Il ne sait pas ce qu'il doit apporter en classe (une recette) ni pourquoi (pour que nous puissions la tester et réaliser un livre de recettes). Plus de la moitié des échanges entre l'enseignante et Guillaume s'articulent autour de la négociation du texte à écrire. Nous avons déjà constaté le

<p>Gu20 Je choisis : « Maman, j'aimerais bien apporter des spéculoos. »</p> <p>M22 Et tu dois apporter des spéculoos ?</p> <p>Gu21 Non ?</p> <p>M23 Non, la recette, ...on va les faire en classe.</p> <p>Gu22 Oui.</p>	<p>même problème pour Ethan et Maylan qui font partie du groupe précédent. Nous y reviendrons dans la discussion.</p>
---	---

<p>M24 Donc (regard vers la feuille) Maman (montre le mot écrit) Comment tu as dit ?</p> <p>Gu23 Je voudrais bien</p> <p>M25 J'écris : « Je voudrais bien » ?</p> <p>Gu24 Oui</p> <p>M26 Alors regarde. Tu regardes si j'écris bien. Je – voudrais – bien.</p> <p>Gu25 La recette des spéculoos. (parle très bas)</p> <p>M27 Donc, je voudrais bien ... la... Dis-moi plus fort parce que je n'entends pas moi. recette des spéculoos ?</p> <p>Gu26 La recette des spéculoos.</p> <p>M28 La – recette – des – spéculoos...</p>
--

La segmentation se situe au niveau de la chaîne discontinue, Guillaume dicte des groupes de mots (6 interventions).

Gu43	MMMM maman (dit seul l'entête en insistant sur l'entame du mot. Pointe un autre mot au hasard)	En relecture, Guillaume reconnaît les mots « maman », « merci » et son prénom, le pointage est réalisé conjointement avec l'institutrice et le texte n'est pas en mémoire : un retour à la confusion de départ réapparaît, Guillaume parle à nouveau d'apporter des spéculoos (Gu45). Nous ne pouvons donc affirmer qu'il a bien
M45	(reprend le pointage avec Guillaume) Je voudrais bien la recette des...	
Gu44	(Guillaume ne regarde pas le texte et dit le contenu de mémoire)	
M46	Si tu ne regardes pas, tu ne saurais pas lire. La recette des spéculoos pour les...	
Gu45	(coupe) apporter	
M47	Tu as écrits pour ...les préparer. Regarde.	
Gu46	(pointe le mot avec l'enseignante) merci (dit avec l'enseignante) (pointe son prénom) Guillaume.	

compris pourquoi nous écrivons une lettre.

Post-test :

Gu18	De la petite poule noire.	Guillaume dicte dans un premier temps un groupe de mots (chaîne discontinue) qu'il est ensuite capable de décomposer en mots. Cette façon de faire représente 25 interventions.
M20	Qu'est-ce que j'écris là (désigne la suite du texte)	
Gu19	De.	
M21	De.	
Gu20	La.	
M22	La.	
Gu21	Petite.	
M23	Petite.	
Gu22	Poule.	
M24	Poule.	
Gu23	Noire.	

Observations :

Alors qu'au du pré-test, Guillaume restait dans une segmentation du texte au niveau de la chaîne discontinue, au post-test, il emploie toujours la même stratégie au départ mais il est capable ensuite d'opérer un découpage au niveau du mot. Ceci montre chez lui une nette progression dans sa perception de l'activité d'écriture et des contraintes du scripteur.

François

Pré-test :

Maman,
On est obligés d'apporter la recette du gâteau au chocolat.
Merci. François

Post-test :

Il décore les œufs de la poule noire. Il va les partager : un peu pour la poule noire (black) et pour des poussins.

François	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
	Dans l'oral						Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire	
							Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul		Avec l'enseignante
	Pr	42	N	17	1			3			Non	Oui	Non	
			%	40.5	2.3			7.1						
	Po	65	N	15	6	1	1	7	10	3	Non	Oui	Oui	
			%	23.1	9.2	1.5	1.5	10.8	15.4	4.6				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 9.

Pré-test :

Plus de 40% des échanges sont nécessaire à l'élaboration du texte et s'articulent autour de négociation entre l'élève et l'enseignante. Des renégociations du texte sont

- M19 On - est - obligés- d'apporter. Voilà, j'ai écrit : maman, on est obligés d'apporter... Quoi ?
F18 Le gâteau au chocolat.
M21 Non, pas le gâteau au chocolat ! Tu te trompes, ce n'est pas le gâteau qu'elle doit apporter !
F19 Rhooo ! La recette.
M22 Ah ! Donc, j'écris : on est obligés d'apporter...
F20 La recette
M23 La- recette... de quoi ?
F21 Ben du gâteau au chocolat !
M24 Donc : on est obligés, d'apporter la recette... (relecture)
F22 Du gâteau au chocolat.
M25 Du – gâteau – au – chocolat.

nécessaires en cours d'écriture car François ne sait plus ce qu'il souhaite dire. François dicte l'ensemble de son texte en restant dans la chaine discontinue.

La relecture s'effectue le lendemain car François souhaite retourner dans sa classe avant la fin de l'activité. Le lendemain, il m'accompagne sans problème.

Post-test :

- M45 Et puis ? Qu'est-ce qu'il va en faire ? Tu me l'as expliqué tout à l'heure ?
F37 Partager.
M46 On écrit ?
F38 (acquiesce)
M47 Qu'est-ce que j'écris.
F39 Il.
M48 Il...
F40 Va.
M49 Va...
F41 Les.
M50 Les...
F42 Par.
M51 Par ?
F43 Partager.
M52 Il – va – les – partager.

François alterne la segmentation de sa dictée entre chaine discontinue (7 prises de parole) et mot à mot (10).

Il sur-segmente à 3 reprises et opère un découpage au niveau de la syllabe.

Observations :

Lors du pré-test, François reste dans une segmentation de la phrase discontinue, il ne dicte que des groupes de mots. Lors du post-test, il alterne la segmentation de sa dictée entre chaîne discontinue (7 prises de parole) et mot à mot (10). Son texte est gardé en mémoire et il n'est plus nécessaire de repasser par une phase de renégociation du texte en cours d'écriture.

La relecture conjointe montre également cette mise en mémoire du texte de la seconde dictée car le texte est dit d'une seule traite par François en respectant le rythme du pointage réalisé conjointement avec l'enseignante.

2.2. Groupe contrôle

Nathan

Pré-test :

Papa,
Donne-moi la recette des crêpes. N'oublie pas la recette. Nathan

Post-test :

Il prend les œufs dans son chapeau. Il va les peindre et les donne au roi.

Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
						Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
							Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
Nathan	Pr	33	N	15		4	1	4	1		Non	Oui	Non
			%	45.5		12.1	3	12.1	3				
	Po	28	N	2		2	1	2	1		Non	Oui	En partie
			%	7.1		7.1	3.6	7.1	3.6				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 10

Pré-test :

M13	Et puis, qu'est-ce que je dois écrire ?
N12	Tu, te, t'écris à papa ... que... on doit avoir la recette...paske... Catherine veut qu'on fasse une recette de crêpes.
M14	J'écris tout ça ? Alors tu dois me dire ce que je dois écrire. Dicte-moi et moi j'écris.
N13	Alors papa doit aller chercher des crêpes.
N17	Donne-moi
M19	C'est comme ça qu'on demande ? J'écris déjà ça ? Je vais déjà écrire donne-moi d'accord ?
M20	Regarde. Donne – moi...
N18	La recette.
M21	La – recette...
N19	Et alors...

Nathan ne sait pas à qui s'adresse le message et ne sait pas que nous demandons une recette. La première partie des échanges de cette séance est consacrée à l'identification du destinataire. La deuxième à la clarification du contenu du message. Ces deux phases représentent plus de 45% des échanges.

Nathan demeure dans une forme de langage oral lorsqu'il dicte. Par l'étayage apporté il arrive à un découpage au niveau du groupe de mots mais revient ensuite à une forme de langage parlé.

Post-test :

N11	(montre le mot chapeau) Oh ! C'est tout au bout.
N17	T'as oublié la barre ici. (fait référence à ligne verticale du P qui ne s'est pas marquée correctement lors de l'écriture)
N7	Il veut prendre les œufs, il va prendre les œufs dans son chapeau et alors...
M10	Attends ; attends ! Et si j'écrivais ça alors ? Il...
N8	Prend les œufs dans son chapeau.

Nathan observe le texte et intervient à deux reprises. Sa première intervention est d'ordre spatial. La seconde pour me faire remarquer que la lettre n'est pas correctement écrite.

La segmentation en phase de dictée s'effectue au niveau de la phrase (chaîne continue) ou de la chaîne discontinue.

A différentes reprises, il est nécessaire de revenir à une phase de négociation pour « retrouver » le texte, signe que celui-ci n'est pas gardé en mémoire.

Observations :

L'observation des verbatim ne révèle pas de progression dans la façon de dicter. Nathan reste dans une segmentation au niveau de la phrase ou du groupe de mot.

Hugo

Pré-test:

Maman,
Donne-nous la recette du gâteau au citron. Hugo

Post-test:

Les œufs sont beaux, le lapin de Pâques prend les œufs pour les décorer. Le roi s'ennuie dans le château alors, il cherche les œufs.

Hugo	Prénom		Test		Interventions totales de l'élève		Interventions		Répond à une sollicitation, une relance. Négociation		Silences, hésitations		Dicte				Relecture		
	Pr	Po	33	N	20	4	Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Pointe les mots		Dit le texte de mémoire				
													Avec l'enseignante						

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 11.

Pré-test :

Avant le début de la dictée, Hugo me demande s'il peut retourner dans sa classe... Il n'a pas envie d'exposer le contenu de son message, il me dit qu'il ne sait pas. Il ne tient pas en place, il se lève et gigote sur sa chaise. Il ne me regarde pas, ne regarde pas le texte.

H14 (Long silence) Donne-nous une recette.
M16 J'écris ça ? J'écris : donne-nous.
H15 Non, donne-nous une recette
M17 N'importe quelle recette ?
H16 Non, gâteau au citron.
M18 D'accord. Alors j'écris quoi alors (retour à la feuille) Maman...
H17 (Silence)
M19 Donne-nous...?
H18 La recette du gâteau au citron.
M20 C'est ça que je dois écrire ?
H19 Oui.
M21 Alors... Donne-nous... Donne – nous...
H20 Un gâteau au citron.

L'observation des échanges lors de la dictée montre que le texte n'est pas mis en mémoire et qu'Hugo perd le fil du texte. Ceci entraîne tout au long de l'activité des retours à la phase de négociation (+ de 70% des échanges).

La Pas de relecture : Hugo ne se concentre plus sur l'activité. Une relecture lui est proposée le lendemain, il refuse de participer.

Post-test :

H26	Le roi s'ennuie dans le château.
M34	Le roi s'ennuie ?
H27	(acquiesce)
M35	Je vais mettre un point ici, ceci est terminé et on va commencer la suite de l'histoire.
M36	Le - roi - s'ennuie... Ne va pas trop vite ! S'ennuie – dans – le...
H28	(murmure) Château ???
M37	Comment ?
H29	Dans le château. (Hugo ne regarde plus la feuille)
M38	Château
H30	Alors, y cherche les œufs.
M39	Alors – il – cherche...
M40	Il cherche, c'est ça que tu m'as dit ?
H31	Oui
M41	Cherche...
M42	(relecture pour impliquer Hugo dans l'écriture du texte) Le roi s'ennuie dans le château alors il cherche
H32	Les œufs.

La part des échanges utiles à la mise en mot du texte à écrire est plus faible (22%) mais on peut expliquer ceci car Hugo connaît bien l'histoire, il possède ce livre et sa maman le lui a lu plusieurs fois. Le texte produit montre qu'il a bien compris et retenu l'histoire, il en restitue la trame.

Le texte à dicter n'est pas mis en mémoire et Hugo passe

d'une partie de l'histoire à l'autre. Il n'a plus envie de continuer et utilise des « raccourcis » pour arriver à la fin de l'histoire en s'écartant de la trame qu'il avait esquissée. Il ne dicte jamais mot à mot et demeure dans une segmentation au niveau des groupes de mots.

Observations :

Nous constatons certes une progression entre les deux phases de test cependant, le texte du pré-test ne comportant qu'une phrase courte, nous ne pouvons la comparer valablement au deuxième texte qui comporte plusieurs phrases développant différentes idées. De plus, dans le post-test, le fait qu'Hugo connaisse l'histoire à terminer fausse l'analyse car ce qu'il propose se situe d'avantage au niveau de la restitution que de l'élaboration de textes : c'est peut-être pourquoi la phase de construction du texte est plus réduite.

Mia

Pré-test:

Maman,
S'il te plaît, écris la recette du gâteau au chocolat et à la fraise. Je voudrais bien cuisiner en classe. Mia

Post-test:

Le lapin va donner des œufs à la poule noire pour qu'elle arrête de pleurer.

Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
						Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
						Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	
Mia	Pr	46	N	24	5			7			Non	Oui	Non
			%	52.2	10.9			15.2					
	Po	49	N	7	6			9	4		Non	Oui	Avec erreurs
			%	14.3	12.2			18.4	8.2				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 12.

Pré-test :

Mia n'a pu me dicter que le mot maman le premier jour. Nous avons discuté avec elle en tête à tête et nous avons ensemble redéfini le projet et notre objectif, reprécisé ce que nous avions décidé de faire et pourquoi nous le faisons. Elle a ensuite dessiné le destinataire et l'objet de la demande (maman et gâteau fraise-chocolat) La vidéo et les verbatim pris en compte pour l'analyse sont ceux du jour 2.

M13	Donc, là, il est écrit :
M14	maman, s'il te plaît...
M14	Et puis, qu'est-ce que je dois écrire ?
Mi12	(long silence)
M15	De quoi est-ce qu'on a besoin déjà ?
Mi13	La recette.
M16	Ah ! donc, maman, s'il te plaît...
Mi14	Ecris la recette.
M17	Ecris la recette. J'écris ça ?
Mi15	Oui.
M18	Ecris – la – recette...

Une part importante des échanges entre Mia et l'enseignante se concentre sur l'élaboration du texte, celle-ci se répartit tout au long du temps de dictée pour soutenir Mia dans la mise en mots de son texte (63% des prises de parole). Lorsqu'elle dicte, la segmentation se situe au niveau de la chaine discontinue, Mia dicte quelques mots et reste ensuite silencieuse. Ces silences conduisent à de fréquentes relectures en cours d'écriture et

au retour à une phase de négociation de la phrase à écrire.

Post-test :

Lors de la présentation de l'activité : lecture du début de l'album et vérification de la compréhension. Mia est en retrait. Elle ne participe pas et à l'air « dans les nuages ». Je pense qu'elle n'a pas compris pourquoi nous allons imaginer une fin à l'histoire et

qu'elle ne sait pas à qui cet écrit est destiné. C'est pourquoi je décide de m'en assurer avant le début de la dictée. Mes impressions sont confirmées par les 15 premiers échanges de la retranscription. Ceux-ci n'entreront pas dans la grille de codage. Ils montrent toutefois que Mia, quand l'activité est réalisée en grand groupe, ne comprend pas ce que l'on attend d'elle et que c'est lorsque l'activité devient duelle qu'elle peut entrer dans la tâche.

Mi32	A la poule.
M35	Attends, je n'ai pas fini d'écrire « œufs » (relecture en pointant chaque mot) Le lapin va donner des œufs...
Mi33	A la poule noire.
M36	A – la ...
Mi34	Poule.
M37	Poule...
Mi35	Noire.

Cet échange illustre comment grâce à l'étayage, Mia qui dicte d'abord un groupe de mots finit par dicter mot à mot. Ces progressions sont directement liées à l'étayage apporté au cours du travail de dictée. Si l'adulte n'intervient pas, Mia reste silencieuse.

Observations :

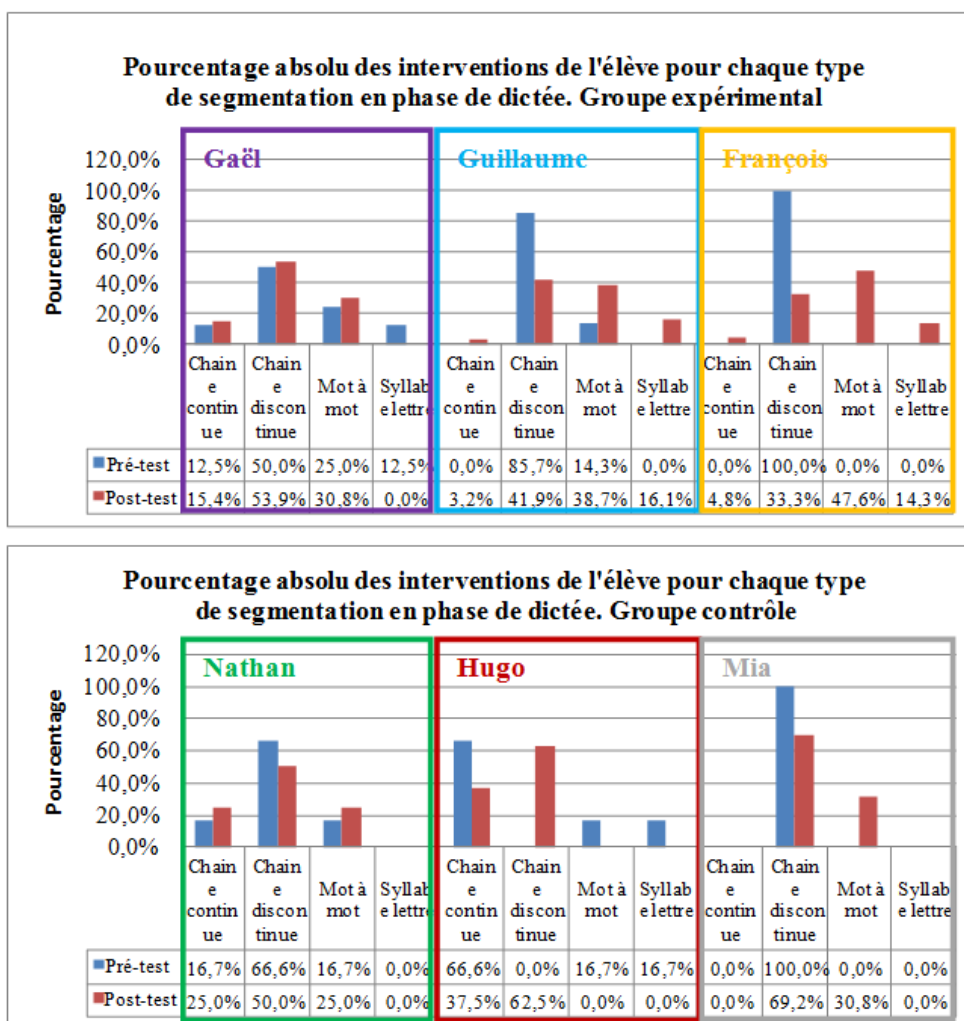
Nous l'avons bien expliqué, les deux phases de test avaient des visées d'évaluation des « déjà-là » et des progrès mais nous ne souhaitons pas laisser Mia face à cette situation d'échec et nous lui avons apporté l'aide et le soutien dont elle avait besoin. Si d'un point de vue totalement rigoureux, le travail fait avec Mia ne peut faire partie de l'étude, il montre toutefois que l'activité duelle avec un juste étayage de l'expert pour l'apprenant peut permettre à celui-ci d'entrer dans l'écrit. Mia a pu comme les autres enfants créer son histoire.

2.3. Premiers éléments de conclusion

Tous les élèves, qu'ils fassent partie de la classe expérimentale ou de la classe contrôle, ont, dans le cadre d'autres activités, effectué un travail d'entrée dans l'écrit (nous l'avons évoqué plus haut dans la partie interprétation des données), c'est pourquoi, nous ne pouvons attribuer la progression des élèves uniquement à la pratique des dictées individuelles. Ces élèves identifiés « faibles » éprouvent des difficultés à différencier le langage oral et langage écrit. Lors du post-test, nous l'avons vu, ce sont principalement les élèves de la classe contrôle qui éprouvent le plus de difficultés. Ils sont cependant capables de formulations ou de reformulations

pour construire leur texte sous une forme « écrivable ». Dans le cas de Mia cette capacité repose sur l'étayage de l'enseignant.

L'observation et l'analyse des verbatim des élèves identifiés « faibles » montrent que tous les élèves ayant bénéficié du dispositif de dictée à l'adulte individuelle ont progressé dans leur perception de l'écrit. Le pourcentage de leurs échanges, réservés à la construction du texte, à l'élaboration du message, diminue d'un test à l'autre. La part de négociation avec l'adulte aboutissant à l'élaboration d'un langage « écrivable » est moins importante dans le post-test. Cette conclusion repose également sur l'observation des indicateurs de dictée: comment les élèves segmentent-ils le texte en phase de dictée ?



Notons, pour les élèves des deux groupes, une progression dans la segmentation du texte, ils segmentent le texte plus finement lors du post-test que lors du pré-test,

celle-ci s'affine. Deux des trois élèves du groupe expérimental montrent majoritairement, au pré-test, une segmentation au niveau de la chaîne discontinue (Guillaume et François) et même si ce type de segmentation reste important au post-test, nous observons qu'ils dictent également certaines parties du texte mot à mot. Nous remarquons pour Gaël une autre stratégie, au pré comme au post-test, il dicte un groupe de mot puis tandis que l'adulte écrit, il segmente une part de ces groupes en mots isolés. Lors du post-test, il est capable de dicter plus de mots seuls. Nous rencontrons ici les limites de cette forme d'analyse, si elle nous permet de « visualiser » les progressions des élèves entre pré et post-test, elle ne nous permet pas de quantifier le degré de progression possible pour les élèves.

Pour les élèves de la classe contrôle, un écart existe mais il est moins important. Nous expliquons ce phénomène (comme pour le groupe précédent) : la réalisation de dictées à l'adulte avec le groupe entier, même si les élèves les plus forts, les plus habiles ou les plus à l'aise monopolisent la parole, peut donner à voir à tous les élèves, même s'ils restent en retrait pendant l'activité, la distance entre langage écrit et langage oral, la segmentation plus fine dans la partie dictée,....

Nous l'avons vu, plus particulièrement dans le cas de Mia, certains élèves sont complètement en dehors de l'activité lorsque celle-ci leur est soumise en grand groupe. Nous sommes dans une situation totalement opposée : l'élève se sentant exclu, dépassé ou pas concerné ne reste même pas en « spectateur » de l'écrit mais se désinvestit complètement de la tâche. Ceci va dans le sens de notre hypothèse : le travail en situation duelle peut apporter aux élèves des occasions d'apprendre qu'ils ne pourraient pas saisir lors d'activités réalisées en grand groupe. Notre conclusion rejoint celles de Crinon et Al. (2015), et de Goigoux (2016) : tous les enfants ne profitent pas, avec des possibilités égales, des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les classes.

Tenant compte des précautions lors de l'interprétation et au regard de l'observation des prises de parole des élèves lors de la dictée, nous pouvons confirmer la deuxième hypothèse que nous avons formulée : les élèves identifiés « faibles » de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves

« faibles » de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).

3. Les élèves jugés « moyens »

Groupe expérimental	Groupe contrôle
Julia	Laure-Line
Clémence	Margot

Le tableau ci-dessous condense les données collectées sur base de l'examen des verbatim retranscrits pour chacun des enfants et quantifiées selon les indicateurs en lien avec la problématique pour les deux groupes (expérimental et contrôle). Les tableaux détaillés pour chaque élève et les retranscriptions se trouvent en annexe 13 à 16.

	Groupe		Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
	Dan s l'ora l	Prend conscience de l'écrit						Pointe les mots	Dit le texte de mémoire						
		Langage « parlé »								Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre		
Expérimental	Julia	Pr	23	N	7				5	1		Non	Oui	2 ^{ème} lecture	
			%	30.4				21.7	4.3						
	Po			5	1			9	13		Non	Oui	Oui		
		%	14.3	3			25.7	37.1							
	Clémence	Pr	27	N	8			1	2	1	2	Non	Oui	Oui	
			%	29.6			3.7	7.4	3.7	7.4					
Po	54	N	16				10	15	1	Oui	Non	Oui			
	%	29.6				18.5	27.8	1.9							
Contrôle	Laure-L.	Pr	41	N	13	1	2	1	6	1	2	Non	Oui	Non	
			%	31.7	2.4	4.9	2.4	14.6	2.4	4.9					
	Po	50	N	3		1		6	12	7	Non	Oui	Oui		
		%	6		2		12	24	14						
	Margot	Pr	43	N	11	2	4		8			Non	Oui	Oui	
			%	34.4	4.7	9.3		18.6							
Po	79	N	16	1	8	1	9	14	3	Non	Oui	Oui			
	%	20.3	1.3	10.1	1.3	11.4	17.7	3.8							

3.1. Groupe expérimental

Julia

Pré-test :

Maman,
S'il vous plait, peux-tu nous apporter la recette de la mousse au chocolat ? Merci. Julia

Post-test :

Le lapin va prendre la petite poule noire chez lui pour faire pondre des œufs pour que les enfants aient des œufs.

Julia	Prénom		Test		Interventions totales de l'élève		Interventions		Répond à une sollicitation, une relance. Négociation		Silences, hésitations		Dicte				Relecture		
	Pr	Po	23	N	7			Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	Dit le texte de mémoire	Pointe les mots			
				%	30.4					5	1		Non	Oui	2 ^{eme}	lecture			
				%	14.3	3				9	13		Non	Oui	Oui				
										25.7	37.1								

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 13.

Pré-test :

M2	A maman et qu'est-ce que tu va lui demander ?
J2	De la mousse au chocolat.
M3	La mousse au chocolat. Est-ce qu'elle doit en préparer pour nous ?
J3	Elle doit nous donner la recette.

Cet extrait, illustre le fait que Julia à bien compris l'enjeu de l'activité : elle sait pourquoi elle élabore un message et précise le contenu de son texte.

Julia segmente le texte dicté au niveau de la chaine discontinue (groupe de mots-5 interventions).

Post-test :

J1	Ben moi, je dis que... que il prend la petite poule noire chez lui et il fait pondre les œufs pour tous les enfants.
----	--

Julia élabore son message assez facilement. Elle sait ce qu'elle veut dire et l'exprime clairement.

Le passage à une forme orale écrivable passe par un moment de silence, de réflexion et le langage change pour s'adapter à la situation.

J5	Le lapin.
M6	Le lapin ? Je dois commencer par ça ?
J6	(acquiesce)
M7	Le lapin. Le lapin, regarde c'est déjà deux mots. Le – lapin (dit en pointant sur les doigts). C'est lequel alors le tout premier que je dois écrire ?
J7	Le.
M8	Le. Très bien ! Le... et puis ?
J8	Lapin.

Julia regarde le texte qui est écrit par l'enseignante, la segmentation s'adapte au rythme de l'écrit et glisse du groupe de mots à la suite de mots isolés, détachés.

M32	Est-ce que tu écris autre chose, est-ce que tu veux écrire autre chose ?
J30	Je ne suis pas sûre...
M33	Tu n'es pas sûre ? Est-ce que tu veux qu'on relise pour voir si c'est bien ce que tu voulais ?
J31	(acquiesce)
J32	(lecture conjointe en pointant chaque mot) Julia dit le texte en respectant le rythme du pointage)
M35	Est-ce que comme ça, tu penses que tu expliques bien l'idée du petit lapin ?
J33	Oui.
M36	Tu penses que les grands vont bien pouvoir comprendre ton idée ?
J34	Oui.

Dans ce passage, Julia s'interroge sur la compréhension de son message. Elle montre son hésitation et comprend la nécessité de la relecture en cours de travail. Elle évalue son écrit et la

qualité du message.

Observations :

L'observation des verbatim montre pour Julia une progression dans la façon de dicter. Nous l'avons vu, durant le pré-test, Julia ne dicte pas mot à mot, malgré l'exemple de l'adulte qui répète chaque mot après l'avoir écrit, elle reste dans ce type de segmentation. Au post-test, elle adapte sa façon de dicter à la vitesse d'écriture et dicte mot à mot : elle découpe sa phrase en groupes de mots puis chaque groupe en mots distincts. Cette évolution est la marque de sa compréhension de l'acte d'écrire, des contraintes d'écriture. La notion de mot est comprise.

Clémence

Pré-test :

Papa et maman,
Je voudrais bien avoir la recette du gâteau au chocolat. Merci.
Clémence

Post-test :

« Ne pleure pas, tu peux venir avec moi déposer les œufs de Pâques.
Viens décorer les œufs de Pâques et viens déposer les œufs de Pâques pour les enfants. »

Clémence	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
	Dans l'oral						Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire	
							Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul		Avec l'enseignante
	Pr	27	N	8			1	2	1	2	Non	Oui	Oui	
			%	29.6			3.7	7.4	3.7	7.4				
	Po	54	N	16				10	15	1	Oui	Non	Oui	
			%	29.6				18.5	27.8	1.9				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 14.

Pré-test :

Cl2	Papa
M3	J'écris papa pour commencer ?
Cl3	Oui. P-A-P-A
M4	Ouh ! Tu veux l'écrire ?
Cl4	Oui.
M5	Je t'en prie (donne le marqueur)
Cl5	(écrit papa en imprimé majuscule)
M6	Voilà
Cl6	Maman, c'est (épelle) M-A-M-A-N

Clémence commence à dicter sans passer par la phase 2. Elle a déjà élaboré son message et sait ce qu'elle souhaite dicter.

Elle demande à écrire les mots qu'elle connaît déjà (papa et maman). Elle épelle chacun des mots qu'elle écrit.

M16	D'accord. Je – voudrais – bien. Je voudrais bien ?
Cl14	Avoir la recette du gâteau au chocolat.
M17	D'accord. Je voudrais bien... avoir – la – recette.

Clémence dicte en segmentant le texte en groupes de mots.

M12	Alors qu'est-ce qu'on leur demande ?
Cl10	On leur demande d'apporter une recette.
M13	On leur demande d'apporter une recette. Alors comment est-ce qu'on va faire ? Qu'est-ce qu'on écrit.
Cl11	Je voudrais bien avoir une recette.

Le langage est spécifique à la situation et change selon qu'il est dans la discussion ou dans la dictée.

Post-test :

Clémence refuse que je lui rappelle le début de l'histoire et commence de suite à dicter. Elle a conçu un dialogue qui fait suite à la structure de l'histoire à terminer.

M1	Je t'écoute...
Cl1	Ne.
M2	Est-ce que c'est le lapin qui parle ?
Cl2	Oui.
M3	Alors, pour montrer que c'est le lapin qui parle, je vais ouvrir les guillemets (montre la page et écris le signe).
M4	Et il dit quoi le lapin ?
Cl3	Ne.
M5	Ne.
Cl4	Pleure.
M6	Pleure.
Cl5	Pas.
M7	Pas. Très bien

Sans passer par une phase d'énonciation du projet, elle dicte de suite. Le découpage de la phrase se situe au niveau du mot.

Elle énonce un groupe de mots et le segmente en mots isolés.

M38	Est-ce que tu penses que le lapin a fini de parler... ou bien, il va encore dire quelque chose ? S'il a fini de parler, alors, je vais fermer les petits guillemets, s'il doit encore dire quelque chose, alors je ne vais pas le faire.
Cl31	Tu peux relire l'histoire?

Afin de s'assurer que le texte écrit est conforme à ce qu'elle souhaite exprimer Clémence demande à relire le texte en cours d'écriture. Elle montre ainsi qu'elle a compris la permanence de l'écrit et elle utilise la lecture pour assurer la cohérence du texte.

Parole et pointage sont concordants.

Observations :

Les données montrent une nette progression entre le pré et le post-test. Il nous permet de visualiser le changement de segmentation. Chaque phrase est segmentée d'abord en groupes de mots puis mot à mot. Au post-test cela représente 25 interventions. Au pré-test, Clémence demande à écrire des mots connus et les épelle. Dans le post-test, elle montre qu'elle reconnaît des mots en les lisant seule.

3.2. Groupe contrôle

Laure-Line

Pré-test :

Maman,
S'il vous plait maman, je voudrais la recette du gâteau au chocolat.
Merci. Laure-Line

Post-test :

Il a une idée : de décorer les œufs de la petite poule noire pour les enfants qui auront une surprise.

Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
						Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
						Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	Avec l'enseignante	
Laure-L.	Pr	41	N	13	1	2	1	6	1	2	Non	Oui	Non
			%	31.7	2.4	4.9	2.4	14.6	2.4	4.9			
	Po	50	N	3		1		6	12	7	Non	Oui	Oui
			%	6		2		12	24	14			

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 15.

Pré-test :

M2	A maman. Et que vas-tu lui demander ?
L2	Un gâteau au chocolat.
M3	C'est le gâteau au chocolat que tu dois lui demander ?
L3	Mmm... (acquiesce)
M4	Tu es sûre, c'est elle qui doit le faire ?

Laure-Line n'a pas compris que nous souhaitions réaliser un carnet de recettes et elle pense devoir apporter un gâteau. Les 16 premiers échanges

entre l'enseignante et Laure-Line vont lui permettre d'inscrire son activité de scripteur dans le projet et l'amener à comprendre de quoi nous avons besoin.

M28	Alors là, qu'est-ce que j'écris ?
L25	Je voudrais la recette...
M29	Donc, j'écris : je voudrais.
L26	Oui.

Elle pourra ensuite formuler son message. La segmentation s'articule autour du groupe de mots.

Post-test :

L9	Il a l'idée de décorer les œufs pour leur faire une surprise aux enfants.
M11	Hou lala. Attends. « Il a l'idée de décorer les œufs pour faire une surprise aux enfants » C'est beaucoup de mots ça ! Dis-moi un peu le tout premier mot que je dois écrire.
L10	Il a une idée.
M12	Le tout premier, tout premier... C'est lequel, le tout premier mot ?
L11	Ben... il a une idée.
L15	Il
M17	Il. Ok. (se penche sur la feuille) Alors : il...
L16	A.
M18	A...
L17	Une.

Les premiers échanges montrent que Laure-Line a clairement identifié le destinataire et l'objet du message.

Durant le post-test, Laure-Line dicte une phrase entière puis segmente celle-ci en groupes de mots. Elle dicte ensuite mot à mot.

M22	Idée.	Ce court échange (sur-segmentation) montre toutefois que la notion de mot n'est pas encore complètement acquise et que la segmentation, si elle s'adapte à la vitesse d'écriture n'est pas toujours correcte.
L21	De dé.	
M23	De quoi ?	
L22	De dé.	
M24	De dé ?	
L23	Corer les œufs.	

Observations :

L'analyse des verbatim montre que Laure-Line entre progressivement dans l'écrit : la segmentation au cours de la dictée est plus fine au post-test qu'au pré-test et concerne une dictée mot à mot lors du post-test (ce qui représente 12 mots). Cependant, Laure-Line peine encore à isoler certains mots les uns des autres et continue à dicter des groupes de mots. Elle est consciente qu'écrire nécessite du temps et afin d'adapter son rythme de dictée à la vitesse d'écriture, elle sur-segmente et découpe les mots en syllabes.

Margot

Pré-test:

Maman,
S'il te plait, tu peux me donner une recette pour cuisiner et pour faire un livre ?
Je voudrais bien la recette de la glace à la banane. Merci maman.
Margot

Post-test:

Le lapin de Pâques a une idée : il offre des œufs qui étaient cachés dans son sac à la petite poule. La petite poule lui dit : « Merci ! »

Margot	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
	Dans l'oral						Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire	
							Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul		Avec l'enseignante
	Pr	43	N	11	2	4		8			Non	Oui	Oui	
			%	34.4	4.7	9.3		18.6						
	Po	79	N	16	1	8	1	9	14	3	Non	Oui	Oui	
			%	20.3	1.3	10.1	1.3	11.4	17.7	3.8				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 16.

Pré-test :

Margot reste dans une segmentation par groupe de mots. La notion de mot n'est pas acquise : elle ne parvient pas à les dissocier (pour cuisiner, pour faire, un livre).

M33	A une idée. J'écris ça alors ?
-----	--------------------------------

Mg33	Oui.
------	------

M34	(retour au texte) Le lapin de Pâques...
-----	---

Mg34	A.
------	----

M35	A.
-----	----

Mg35	Une.
------	------

M36	Une.
-----	------

Mg36	Idée.
------	-------

M38	Là, j'ai écrits (relecture) s'il te plaît tu peux nous donner une recette ... pour... et là qu'est-ce que j'écris maintenant ?
-----	--

Mg36	Heum ! Pour cuisiner et pour faire un livre.
------	--

M39	Le pour, je l'ai déjà écrit. Je dois encore écrire pour ?
-----	---

Mg37	Heu non pour... pour cuisiner et pour... pour pour faire un livre.
------	--

...	
-----	--

Mg40	Et pour faire aussi un livre
------	------------------------------

M43	Et – pour – faire ...
-----	-----------------------

Mg41	Un livre.
------	-----------

M44	Un – livre.
-----	-------------

Post-test :

Margot segmente plus finement : en phase de dictée, les mots sont dictés un à un.

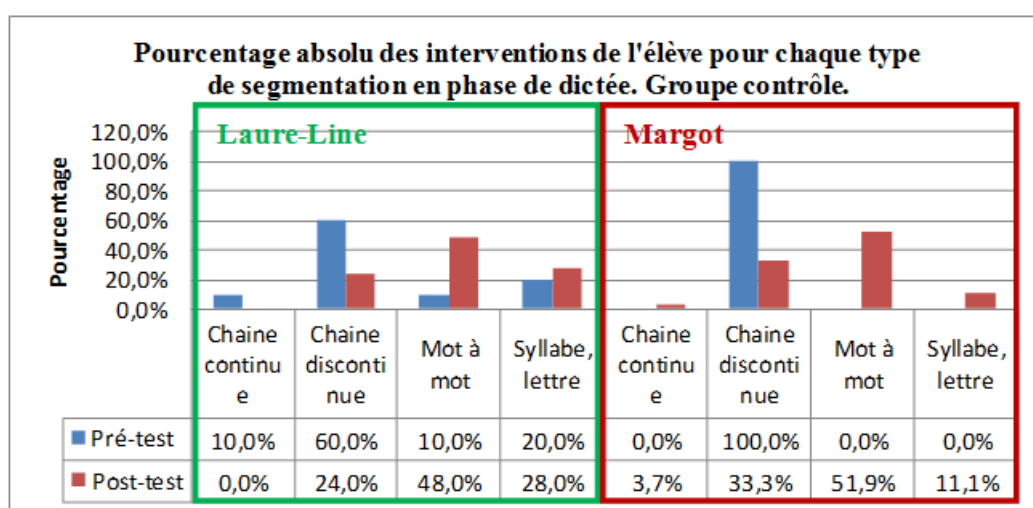
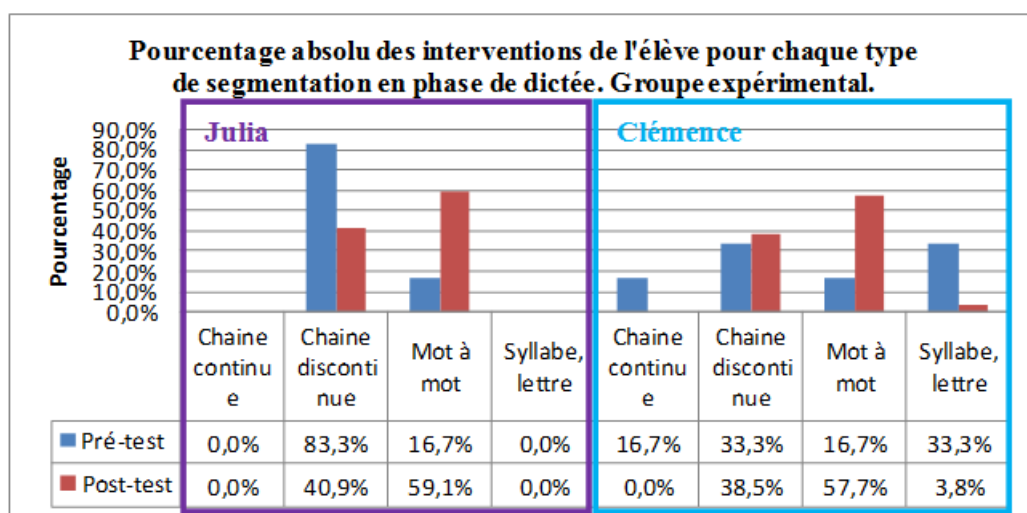
Observations :

Lors du post-test, Margot adopte une nouvelle stratégie. Elle dit un groupe de mot puis les dicte un à un. Cette façon de procéder nous montre que Margot peut dissocier les mots et qu'elle reconnaît maintenant les articles, les prépositions, les pronoms ou les conjonctions comme des mots.

3.3. Premiers éléments de conclusion

L'analyse des verbatim montre que les élèves de ces deux groupes (expérimental et contrôle) progressent. Dans chacun des deux groupes, on constate une diminution des interventions dédiées à la phase d'énonciation. Le passage à un langage « écrit » nécessite moins d'interventions de l'adulte, les élèves différencient mieux langage oral et langage écrit.

La perception de la notion de mot s'affirme chez tous les enfants. Ils sont tous arrivés à une segmentation du texte dicté mot à mot. Ceci rejoint le postulat de Ferreiro (1998) qui soutient que c'est la pratique de l'écrit qui définit ce qu'est le mot et qui permet à l'enfant de l'énoncer seul.



Tous les enfants, qu'ils fassent partie du groupe expérimental ou du groupe contrôle, ont progressé de manière plus ou moins équivalente. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots). Nous ne pouvons donc attribuer cette progression à la pratique de dictées individuelles et ne pouvons confirmer la troisième hypothèse. Nous pouvons l'expliquer ainsi : pour les deux groupes, qui proviennent de deux classes différentes, des activités liées à la compréhension de l'écrit ont été menées par leur titulaire respective. La seule différence se situe dans l'organisation de la dictée à l'adulte : individuelle pour les élèves du groupe expérimental et en grand groupe pour les élèves du groupe contrôle. Les enfants du groupe contrôle, considérés par les enseignantes comme des élèves « moyens » ont pu lors de ces activités collectives soit prendre une place active dans l'élaboration et la dictée soit,

se positionnant en tant qu'observateurs critiques, poser un regard réflexif sur l'activité et comprendre les mécanismes de dictée. Nous émettons également l'hypothèse que l'enseignante de la classe dans laquelle les élèves du groupe contrôle ont été sélectionnés poursuit des buts de maîtrise pour le plus grand nombre de ses élèves. Nous développerons ce concept dans la partie discussion de notre travail.

4. Les élèves jugés « forts »

Groupe expérimental	Groupe contrôle
Roxane	Clément
Amélia	Romane

Le tableau ci-après condense les données collectées sur base de l'examen des verbatim retranscrits pour chacun des enfants et quantifiées selon les indicateurs en lien avec la problématique pour les deux groupes (expérimental et contrôle). Les tableaux pour chaque élève et les retranscriptions se trouvent en annexe 17 à 20.

Groupe	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
							Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
								Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
Expérimental	Roxane	Pr	55	N	19	3		1	8	2		Non	Oui	Oui
				%	34.5	5.5		1.8	14.5	3.6				
		Po	29	N	2			2	2	12		Non	Oui	Oui
				%	6.9			6.9	6.9	41.4				
	Amélia	Pr	23	N	9			1	3	1		Non	Oui	Oui
				%	39.1			4.3	13	4.3				
		Po	50	N	8	1	3	3	12	13	1	Non	Oui	Oui
				%	16	2	6	6	24	26	2			
Contrôle	Clément	Pr	26	N	5			1	2	6	1	Non	Oui	Oui
				%	19.2			3.8	7.7	23.1	3.8			
		Po	70	N	11	1	7	1	26	13	2	Non	Oui	Oui
				%	15.7	1.4	10	1.4	37.1	18.6	2.9			
	Romane	Pr	35	N	17				5	2		Non	Oui	Oui
				%	48.6				14.3	5.7				
		Po	53	N	9	2		1	13	3		Non	Oui	Oui
				%	17	3.8		1.9	24.5	5.7				

4.1. Groupe expérimental

Roxane

Pré-test :

Marraine,
J'aimerais bien que tu nous écrives la recette du gâteau au chocolat pour qu'on fasse un livre de recettes. Merci. Roxane

Post-test :

Le lapin fait un câlin à la petite poule noire pour ne plus qu'elle soit triste.

Roxane	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
							Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
								Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
	Pr	55	N	19	3		1	8	2		Non	Oui	Oui	
			%	34.5	5.5		1.8	14.5	3.6					
	Po	29	N	2			2	2	12		Non	Oui	Oui	
			%	6.9			6.9	6.9	41.4					

Pré-test :

Roxane pense devoir demander un gâteau et non la recette de celui-ci, les premiers échanges permettent le rappel de la situation et la définition du contenu du message.

M15 Comment est-ce qu'on pourrait écrire ça ? Il faut lui dire que l'on a besoin de la recette pour pouvoir cuisiner. Comment est-ce qu'on va faire ça ?

Rx13 J'aimerais bien que tu nous écrives la recette.

M16 D'accord, ça, c'est ce qu'on doit écrire. Tu retiens bien, tu me dictes maintenant. Je vais écrire. Mais ne va pas trop vite sinon, je ne sais pas écrire. (retour vers feuille) Alors, ça commence comment déjà ?

Rx14 J'aimerais bien

M17 J'aimerais – bien.

Rx15 Que tu.

M18 Que – tu.

Rx16 Nous écrives.

M19 Nous – écrives.

Une fois la confusion levée, le texte est élaboré spontanément. La segmentation au niveau de la dictée se situe au niveau de la chaîne discontinue. Chaque mot est isolé oralement en cours d'écriture par l'enseignante mais Roxane ne change pas sa façon de dicter.

La relecture en cours d'écriture permet à Roxane de prendre

conscience que le message qu'elle a écrit ne permet pas au destinataire de comprendre ce qu'on attend de lui, un échange est nécessaire pour qu'elle puisse y

remédier et adapter sa production en se plaçant dans la position du destinataire. Ceci montre que le texte n'est pas figé, que l'on peut revenir dessus, le retravailler et entraîne une réflexion.

Post-test :

M7	Alors, qu'est-ce que j'écris ?
Rx6	(long silence) Le lapin fait un câlin à la petite poule.
M8	Le lapin fait un câlin à la petite poule...c'est beaucoup de mots ! Je voudrais que tu me les dises doucement sinon, je n'ai pas le temps d'écrire tout ça. Il y a beaucoup trop de mots, beaucoup trop de lettres à écrire et je n'y arriverai pas. Il faut que tu me dictes bien doucement.
Rx7	(acquiesce et rit)
M9	Je commence par quoi déjà ?
Rx8	Le.

Le silence est la marque de la réflexion : Roxane élabore son texte mentalement avant de le dire.

Tout au long de la dictée, elle utilise la même méthode : dit un groupe de mots puis dicte mot à mot.

Lors de la relecture, pointage (fait conjointement) et lecture sont concordants. Roxane dit chaque mot seule en respectant le rythme du pointage. Elle a observé le texte en train de s'écrire et reconnaît les mots pointés.

Observations :

La progression de Roxane est visible au niveau de la formulation de l'énoncé, au post-test, le texte élaboré est correct, complet, clair et précis. Nous avons pu remarquer que Roxane se donne le temps d'y penser avant de le formuler. Cette catégorie passe de 40 à moins de 7% des échanges. On constate également une progression au niveau de la segmentation qui s'exprime essentiellement au niveau du mot lors du post-test alors qu'elle se situait au niveau de la chaîne discontinue au pré-test.

Amélia

Pré-test :

Maman,
S'il te plaît, j'aimerais bien la recette du gâteau aux pommes.
Merci. Amélia

Post-test :

Le lapin va consoler la petite poule. Il prend les œufs et puis il va les décorer. Il va les donner à une poule qui ne sait pas faire des œufs.

Amélia	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève			Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
									Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
										Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
	Pr	23	N	9				1	3	1		Non	Oui	Oui		
			%	39.1			4.3	13	4.3							
	Po	50	N	8	1	3	3	12	13	1	Non	Oui	Oui			
			%	16	2	6	6	24	26	2						

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 18.

Pré-test :

Les premiers échanges concernent l'élaboration du message. Amélia sait ce qu'elle doit demander et formule son énoncé correctement.

A9 S'il te plaît j'aimerais bien la recette.
M10 D'accord. J'écris ça : s'il te plaît. S'il – te – plaît.
M11 S'il te plaît... ?
A10 J'aimerais bien la recette.
M12 J'aimerais bien la recette ?
A11 Oui.
M13 S'il te plaît, virgule alors, j'aimerais – bien...
A12 La recette.
M14 La – recette...
A13 Du gâteau aux pommes.

Elle dit le texte puis le dicte en le segmentant au niveau de la chaine discontinue.

En relecture, le texte est dit de mémoire et suit le rythme du pointage.

Post-test :

M16 Et j'écris, le - lapin - va (relecture) ...consoler ?
A15 (acquiesce)
M17 Alors ok. Le lapin va... consoler...
A16 La petite poule.
M18 la...
A17 Petite.
M19 Oui. Petite...
A18 Poule.

La segmentation se situe également au niveau de la chaine discontinue et du mot isolé. Amélia passe d'une forme à l'autre.

Observations :

Le total des interventions est doublé entre pré et post-test et la plus grande part de cette augmentation est dédiée à la phase de dictée. Alors qu'au pré-test l'essentiel des

interventions se situe au niveau de la chaîne discontinue, on constate une progression au post-test dans lequel Amélia dicte 13 mots seuls. Le texte composé lors du post-test comporte différentes phrases coordonnées qui constituent une histoire.

4.2. Groupe contrôle

Clément

Pré-test :

Maman,
Pourrais-tu me donner la recette du gâteau au chocolat ?
Clément

Post-test :

Le lapin dit à la poule noire que ses œufs sont parfaits. Alors, il ne va livrer que les œufs de la poule noire aux enfants.

Clément	Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
	Dans l'oral						Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire	
							Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul		Avec l'enseignante
Clément	Pr	26	N	5			1	2	6	1	Non	Oui	Oui	
			%	19.2			3.8	7.7	23.1	3.8				
	Po	70	N	11	1	7	1	26	13	2	Non	Oui	Oui	
			%	15.7	1.4	10	1.4	37.1	18.6	2.9				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 19.

Pré-test :

Clément souhaite écrire un mot connu : maman. En l'écrivant, il l'épelle.

M10	Là tu as déjà écrits maman.
C10	Pourrais.
M11	Pourrais
C11	Me
M12	C'est pourrais-tu me donner.
C12	Ah ! Pourrais- tu
M13	Pourrais- tu entre pourrait et tu, je mets un trait d'union pour montrer qu'ils vont ensemble.
C13	Me
M14	Me...
C14	D (donne la première lettre puis dit le mot entier) donner
M15	Donner...
C15	La recette du gâteau au chocolat.
M16	La – recette – du...

Il observe ensuite l'adulte qui écrit et relève des régularités (le nombre de E). La plus grande part des échanges en phase de dictée se situe dans une segmentation au niveau du mot (6).

Post-test :

L'élaboration du texte est plus confuse et des précisions tout au long du travail d'écriture sont nécessaires.

M14	Donc, le – lapin – dit (pointe les mots) et le mot que je dois écrire ici, maintenant, c'est ?
C14	Que ses œufs sont parfaits.
M15	Rien que le premier mot que je dois écrire ?
C15	Que ses œufs.
M16	Que, ça, c'est le premier mot. Que...
C16	Ses.
M17	Ses.
C17	Zoeufs.
M18	Œufs. On écrit « ses – œufs » (dit une première fois en séparant les mots sans la liaison puis répète avec la liaison) « ses œufs ».
C18	Sont
M19	Sont.
C19	Par.
M20	Par ?
C20	Parfaits
M21	Parfaits... que ses œufs sont parfaits. Oui
C21	Et alors.
M22	J'écris : « et alors ».
C22	Oui et c'est pas fini ! Et alors le lapin disait à la poule que il allait dire tous les autres poules que ses œufs sont parfaits et qu'il allait livrer que aux enfants.

La segmentation spontanée s'opère principalement au niveau du groupe de mots mais Clément sait dissocier les mots et est capable de les dicter finement : mot à mot.

Clément donne une existence graphique au phénomène oral de liaison, il ajoute la consonne [z] en début de première syllabe. Ceci illustre ainsi sa compréhension que ce qui se dit s'écrit. Il utilise des connecteurs pour organiser ses idées et ses phrases entre-elles.

Observations :

Lors du post-test, Clément va vite, Il veut dire beaucoup de choses et ses idées « s'entrechoquent » parfois. Il ne perd pas le fil de son histoire mais les phrases à dicter nécessitent une reformulation pour être « écrivables ». La segmentation au niveau de la chaîne discontinue est plus importante au post-test qu'au pré-test. Clément ne prend pas le temps de tout dicter mot à mot mais, l'observation des verbatim montre qu'il sait le faire.

Romane

Pré-test :

Maman,
S'il te plaît, tu peux me donner la recette du gâteau au chocolat ?
Romane

Post-test :

Le lapin invite la poule chez lui. Ils mangent des œufs extraordinaires. Le lapin et la poule vont dormir.

Prénom	Test	Interventions totales de l'élève	Interventions	Répond à une sollicitation, une relance. Négociation	Silences, hésitations	Dicte					Relecture		
						Dans l'oral	Prend conscience de l'écrit				Pointe les mots		Dit le texte de mémoire
							Langage « parlé »	Chaine continue (phrase entière)	Chaine discontinue (groupe de mots)	Mot à mot	Syllabe, lettre	Seul	
Romane	Pr	35	N	17				5	2		Non	Oui	Oui
			%	48.6			14.3	5.7					
	Po	53	N	9	2			13	3		Non	Oui	Oui
			%	17	3.8			24.5	5.7				

La grille d'analyse détaillée et les retranscriptions sont disponibles en annexe 20.

Pré-test :

Le découpage du texte se situe majoritairement au niveau de la chaine discontinue.

M15	D'accord, tu me redis doucement... Tu ...
Rm15	Peux.
M16	Tu – peux... (pointe les mots écrits)
Rm16	Me donner... la recette
M17	Attends ! j'écris toujours « donner ».
	Donner...
Rm17	La recette.

M19	On va relire et tu vas me dire si maman va savoir... si maman va bien tout comprendre. (retour au texte avec pointage) Maman s'il ...
Rm19	S'il te plaît (dit sans s'occuper du pointage)
M20	Tu peux me donner la recette. (dit par l'enseignante seule) Est-ce que tu crois que maman saura qu'elle recette elle doit nous donner ?
Rm20	Heu (réfléchi) du gâteau au chocolat.
M21	Il faut ajouter ça tu crois ?
Rm21	Oui.

Le passage par une relecture en cours d'écriture permet à Romane d'apporter des précisions à son texte pour rendre le message compréhensible par le destinataire. Cet ajustement nécessite une négociation qui représente plus de la moitié des interventions autour de l'élaboration du message.

La relecture n'est pas concordante avec le pointage et montre que le texte est dit de mémoire.

Post-test :

Le texte est élaboré aisément mais pendant la dictée, il est nécessaire d'éclaircir certaines parties du récit

Rm41	Le lapin et la poule.
M44	D'accord. Le premier mot...c'est quoi ?
Rm42	Le lapin
M45	Le... et puis lapin... ça c'est un autre mot.
M46	Et, et, c'est ça ?
Rm43	Et. Oui.
M47	Et...
Rm44	La poule.
M48	La – poule...
Rm45	Vont dormir.
M49	Vont – dormir...

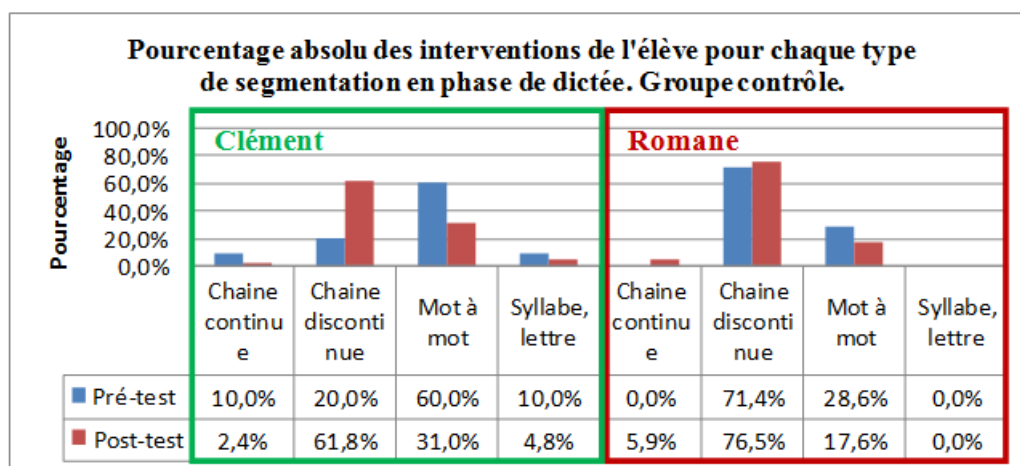
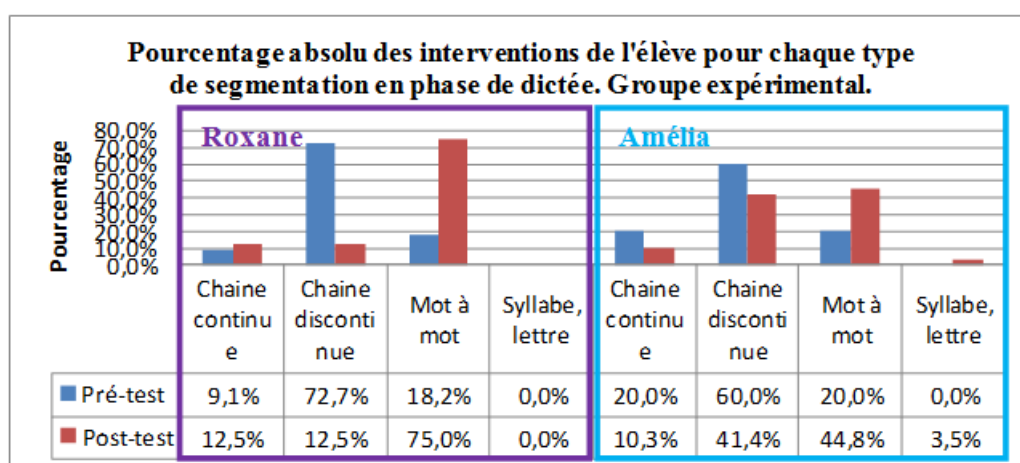
pour le rendre compréhensible pour le lecteur. La segmentation s'articule principalement autour du groupe de mots.

Observations :

Lors du post-test (13 interventions) et plus qu'au pré-test (5 interventions), Romane segmente la phrase au niveau de la chaîne discontinue. La segmentation au niveau du mot diminue d'un test.

4.3. Premiers éléments de conclusion

L'analyse des verbatim montre que les élèves de ces deux groupes (expérimental et contrôle) progressent. Dans chacun des deux groupes, on constate une diminution des interventions dédiées à la phase d'énonciation : le passage à un langage « écrivable » nécessite moins d'interventions de l'adulte.



Pour les deux élèves faisant partie du groupe expérimental, la progression s'affiche au niveau de la dictée avec l'augmentation du nombre de mots dictés seuls. Cette progression ne se remarque pas chez les élèves du groupe contrôle pourtant l'analyse des verbatim montre qu'ils sont capables de dicter les mots un par un.

Notre hypothèse, au regard des analyses semble pouvoir être confirmée : les élèves identifiés « forts » de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves identifiés « forts » de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).

Cependant, les progressions des élèves du groupe contrôle nous interpellent. Cette analyse intervient chronologiquement pour nous après celle qui concerne les élèves « moyens » et pour lesquels, nous ne pouvions confirmer notre hypothèse. En toute logique, nous pensions arriver à la même conclusion pour les élèves « forts » et infirmer notre hypothèse.

L'observation des échanges entre l'adulte et les élèves montre que ces élèves, pourtant capables de dicter mot à mot, n'en prennent pas le temps. Pourquoi ? Lorsque nous pratiquons des dictées avec le groupe classe entier, nous l'avons vu dans la partie théorique, ce sont fréquemment les élèves les plus forts qui prennent la parole, émettent leurs idées... Nous l'avons déjà vécu dans notre carrière, parfois, au cours de l'activité peut s'établir une certaine forme de « rivalité » entre ces enfants qui veulent que leurs idées soient prises en compte plutôt que celles d'un autre et qui pour cela les enchainent les uns à la suite des autres. Ils perdent de vue les enjeux de l'activité (visés par l'enseignante) et les remplacent par des enjeux personnels. A l'opposé, des élèves « forts » qui travaillent en duo avec l'adulte ne rencontrent pas ce type de conflit, ils restent dans l'activité et conservent les mêmes enjeux et objectifs.

Discussion

L'objectif de ce travail était de voir dans quelle mesure il est possible de réduire les inégalités scolaires par l'introduction d'un dispositif individuel de dictée à l'adulte. Rappelons ici qu'amener les élèves à développer les compétences nécessaires à l'entrée dans l'écrit est un des objectifs à atteindre, décrits à la fois par les Décrets et les Socles. Celui-ci, sans relever d'un apprentissage formel, est largement travaillé dès l'entrée des élèves à l'école maternelle.

Notre travail repose sur la comparaison des progressions d'élèves qui pratiquent la dictée à l'adulte individuelle et d'autres qui n'abordent les dictées que de façon collective. Ce que nous souhaitons confirmer par les résultats de notre analyse se concentre autour de 4 hypothèses. Globalement, celles-ci suggèrent que la pratique de dictées selon ce dispositif particulier, en duo élève-enseignant, est une piste à envisager pour soutenir et favoriser les apprentissages des élèves et donc un moyen de réduire les inégalités sociales de réussite mais aussi une pratique bénéfique pour tous les enfants de la classe, qu'ils soient « faibles », « moyens » ou « forts ». Autrement dit, la pratique de dictées individuelles à l'adulte a un effet positif général mais aussi particulier pour les élèves les plus « fragiles » (issus de familles de milieux moins favorisés et considérés « faibles »). Nous précisons nos hypothèses :

- **Hypothèse 1** : Les élèves issus de familles à statut socio-économique faible de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves issus de familles à statut socioéconomique faible de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).
- **Hypothèse 2** : Les élèves identifiés « faibles » de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves identifiés « faibles » de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).
- **Hypothèse 3** : Les élèves identifiés « moyens » de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves identifiés « moyens » de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent

une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).

- **Hypothèse 4 :** Les élèves identifiés « forts » de la classe dans laquelle la dictée à l'adulte individuelle est instaurée prennent conscience et mettent plus largement en pratique les spécificités liées à l'écriture que les élèves identifiés « forts » de la classe contrôle. En phase de dictée, ils montrent une meilleure compréhension de l'activité d'écriture en adoptant une segmentation du texte plus fine (mots).

Pour tester ces hypothèses, nous avons mis en place un plan de recherche quasi-expérimental pour lequel nous avons constitué deux groupes de 10 élèves chacun (expérimental et contrôle). Les élèves qui constituent ces groupes sont sélectionnés dans 2 classes : les élèves du groupe expérimental font partie de la classe 1, ceux du groupe contrôle de la classe 2. La classe expérimentale (1) bénéficie de l'introduction du nouveau dispositif de dictée (la dictée individuelle) tandis que les élèves de la classe contrôle (2) pratiquent la dictée en grand groupe, collectivement. Chaque groupe est lui-même composé de 4 « sous-groupes » que nous observerons indépendamment :

- Les élèves issus de familles de milieu socio-économique plus faible (3Es) ;
- Les élèves considérés « faibles » (3 Es) ;
- Les élèves considérés « moyens » (2 Es) ;
- Les élèves considérés « forts » (2 Es).

Nous n'avons pas analysé les dictées réalisées dans les classes par les titulaires respective. Nous avons concentré nos analyses sur les verbatim récoltés lors d'un pré-test, réalisé au mois de décembre avant l'implantation du dispositif dans la classe expérimentale, et d'un post-test, organisé au mois d'avril après la réalisation de 3 dictées individuelles par les élèves du groupe expérimental. Les pré et post-tests pour les élèves du groupe contrôle sont enregistrés aux mêmes moments. Nos observations se focalisent sur l'activité des élèves et plus particulièrement sur leur façon de dicter : la segmentation du texte. L'observation et l'analyse qualitative des verbatim, médiatisés et retranscrits, nous permettent d'évaluer la progression de chacun à ce niveau et rendent possible la comparaison entre les groupes (expérimental et contrôle).

Avant de discuter de nos résultats et surtout d'en tirer des conclusions, il convient de rappeler les précautions que nous devons prendre et qui touchent différents points :

- les élèves, dont la sélection s'est opérée sur base du jugement des enseignants avec toutes les réserves que l'on doit y accorder ;
- le temps écoulé entre pré et post-test;
- le travail réalisé parallèlement dans les deux classes qui concerne d'autres activités liées à l'entrée dans l'écrit ;
- la taille de l'échantillon : 20 élèves au total (10 pour le groupe expérimental et 10 pour le groupe contrôle) ;
- l'effet maître
- l'effet lié à la connaissance de l'expérimentation.

En tenant compte de ces précautions, nous pouvons confirmer 3 hypothèses (la 1^{ère}, la 2^{ème} et la 4^{ème}). La pratique de dictées individuelles permet aux élèves de ces groupes de progresser dans leur compréhension de l'écrit. Si nous pouvons observer une progression pour l'ensemble des élèves, celle-ci est généralement plus importante pour ceux qui font partie du groupe expérimental.

Hypothèse 1 : Tous les élèves issus de familles à statut socio-économique faible ont montré une progression entre pré et post-test mais elle est plus importante pour les élèves ayant bénéficié du nouveau dispositif. Ils segmentaient le texte plus finement et une part plus large des échanges globaux étaient consacrés à la phase de dictée. Pour deux élèves, plus de la moitié des mots du texte ont été dictés isolément au post-test alors que ce type de segmentation était pratiquement inexistant au pré-test (1 mot dicté). La troisième élève montrait une progression plus marquée au niveau de la chaîne discontinue, le texte à dicter était segmenté en groupes de mots mais elle ne dissociait pas encore les articles, prépositions et autres connecteurs textuels des noms et les sujets des verbes. Nous associons cette progression à la notion de clarté cognitive décrite par Crinon et Fijalkow (op cit). En effet, lors de la dictée à l'adulte individuelle, l'enseignant qui donne à voir les contraintes de l'écrit, qui les verbalise et encourage une position réflexive de l'élève permet à l'élève de comprendre et donc d'apprendre. L'étayage qu'il propose, inscrit dans une interaction duelle, est adapté aux besoins de l'élève. Le dialogue entre l'élève et l'enseignant rend visibles les enjeux de la tâche. La segmentation plus fine que nos élèves opèrent montre une capacité accrue à se représenter le langage comme une suite de mots distincts. Ce que montrent nos résultats, illustre la position de Ferreiro (1997) qui postule que c'est le travail sur la langue à travers l'écriture qui permet aux enfants de « *prendre conscience du mot* ».

Les trois élèves du groupe contrôle progressent également. Deux des trois élèves (Aurélié et Eva) montrent des changements plus faibles dans la façon de dicter que ceux observés pour les enfants du groupe expérimental mais, nous avons remarqué qu'un élève faisant partie du groupe contrôle enregistrait une progression semblable à celle des élèves du groupe expérimental : Maylan. Rappelons que d'autres activités liées à l'écrit ont été réalisées dont notamment, des jeux de langage (syllabes, rimes, entames...), l'écriture des prénoms et des dictées collectives. Une première hypothèse est liée à l'enseignante et aux buts qu'elle poursuit (Wanlin et Crahay). Notre questionnement initial (comment faire évoluer nos pratiques afin d'aider nos élèves les plus fragiles ?) pourrait nous donner des indices sur les choix qu'elle pose durant ses activités et nous éclairer sur les objectifs qu'elle vise : la maîtrise pour tous. Partant, nous pouvons imaginer que lors des dictées collectives qu'elle conduit en classe, elle s'efforce de faire participer tous les enfants ou du moins une majorité. Qu'elle veille à ce que chacun puisse progresser en étant à l'écoute, en distribuant équitablement la parole, en tenant compte des interventions de tous les élèves et pas seulement des plus forts. Mais ce raisonnement n'explique pas que deux de ses élèves ne montrent pas les mêmes signes de progression. Ce qui nous conduit à considérer un deuxième angle d'explication qui rejoint celui qu'ont développé, notamment, Grangeat (1997), Piot (2005) et Crinon et Al. (2015). La réalisation de dictées à l'adulte avec le groupe entier, même si ce sont les plus forts, les plus habiles ou les plus à l'aise qui monopolisent la parole, peut donner à voir à tous les élèves, même s'ils restent en retrait ou sont moins actifs pendant l'activité, la distance entre langage écrit et langage oral, la segmentation plus fine dans la partie dictée. On peut donc dire que Maylan a mieux perçu ces enjeux et contraintes, qu'il a pu de façon plus fructueuse s'investir ou s'engager dans les différentes tâches que les deux autres élèves sélectionnées. Cette explication rejoint le constat que posent Chartier et Al(1998) dans leurs travaux.

Hypothèse 2 : Nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail, les élèves issus de familles de milieu socio-économique plus favorisé sont dès leur plus jeune âge baignés dans une forme de langage plus formel qui s'apparente d'avantage au langage valorisé par l'école. Ils sont d'avantage capables d'inférer, de secondariser, de prendre de la distance... Mais qu'en est-il des élèves qui rencontrent des

difficultés scolaires, les élèves considérés « faibles » ? Pouvons-nous considérer que tous les enfants parce qu'ils sont issus de familles plus favorisées maîtrisent ces capacités? Nous ne le pensons pas et postulons qu'un enseignement explicite peut également soutenir ces élèves dans leurs apprentissages. C'est ce que nous souhaitons démontrer en confirmant notre deuxième hypothèse.

Ici également, tous les élèves ont montré une progression entre pré et post-test. Celle-ci était plus importante pour les élèves ayant bénéficié du nouveau dispositif. L'analyse des verbatim a montré que les élèves identifiés « faibles » éprouvaient des difficultés à différencier le langage oral et langage écrit. Le nombre d'interventions restait élevé au niveau de l'élaboration du texte pour les élèves de la classe contrôle tandis qu'il diminuait d'un test à l'autre pour les élèves du groupe expérimental. Ces observations vont dans le sens de la théorie de Thévenaz-Christen (2012) pour qui la dictée individuelle, par une interaction médiatrice encourage et soutient l'élève dans sa position d'auteur, d'acteur et le conduit à différencier les formes de langage (l'oral et l'écrit). Nous avons observé qu'ils étaient capables de formulations ou de reformulations pour construire leur texte sous une forme « écrivable ». Nos conclusions vont dans le même sens pour ces élèves « faibles » que pour les élèves du groupe précédent. Deux des trois élèves du groupe expérimental montraient, au pré-test, une segmentation importante au niveau de la chaîne discontinue (Guillaume et François) et même si ce type de segmentation restait important au post-test, nous avons observé qu'ils dictaient également certaines parties du texte mot à mot. Nous avons remarqué pour Gaël une autre stratégie, au pré comme au post-test, il dictait un groupe de mots puis tandis que l'adulte écrivait, il segmentait une part de ces groupes en groupes plus petits (nom et déterminant, sujet et verbe) ou en mots isolés. Lors du post-test, il était capable de dicter plus de mots seuls. Nous rencontrons ici une des limites de la forme d'analyse que nous avons choisie, si elle nous permet de « visualiser » et de « qualifier » les progressions des élèves entre pré et post-test, elle ne nous permet pas de « quantifier » statistiquement cette progression.

Dans le groupe contrôle, le cas de Mia nous a interpellé, il montre que des élèves qui éprouvent des difficultés sont victimes d'une spirale infernale. A l'inverse de cet élève qui, sans participer activement à une activité collective, pouvait malgré tout en tirer bénéfice, nous voyons ici, une élève en « décrochage », elle ne savait pas ce qu'on

attendait d'elle, n'évaluait pas les enjeux et objectifs de l'activité et ne pouvait pas de façon autonome entrer dans une démarche réflexive. Nous pouvons faire référence, ici encore, au travail de Chartier et Al. (1998) qui au sujet des désavantages liés aux dictées collectives décrivent cet élève qui ne se sent pas inclus, écouté et qui s'ennuie ou décroche. C'est également ce qu'expriment différents auteurs comme Bautier (2006), Joigneaux (2009) Bonnéry (2009) Cèbe, Pelgrims et Martinet (2009), Crinon et Rochex (2011), lorsqu'ils s'interrogent sur la capacité de secondarisation des élèves sur les tâches scolaires et la notion de malentendu qui suggère que l'élève doit être capable d'inférer pour apprendre. Pour ce groupe également, notre conclusion rejoint celles de Crinon et Al. (2015), et de Goigoux (2016) : tous les enfants ne profitent pas, avec des possibilités égales, des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les classes. En ce sens, le travail en situation d'interaction par l'interaction et la médiation peut répondre à notre interrogation et apporter aux élèves plus faibles des occasions d'apprendre qu'ils ne pourraient pas saisir lors d'activités réalisées en grand groupe.

Hypothèse 3 : Tous les enfants (groupe expérimental et contrôle) considérés « moyens » ont progressé de manière plus ou moins équivalente. Nous ne pouvons donc attribuer cette progression à la pratique de dictées individuelles et ne pouvons confirmer la troisième hypothèse. Nous pouvons l'expliquer ainsi : pour les deux groupes, qui proviennent de deux classes différentes, des activités liées à la compréhension de l'écrit ont été menées par leur titulaire respective. La seule différence se situe dans l'organisation de la dictée à l'adulte : individuelle pour les élèves du groupe expérimental et sur un mode collectif pour les élèves du groupe contrôle. Nos résultats suggèrent que les enfants du groupe contrôle, considérés par les enseignantes comme des élèves « moyens », ont pu, lors de ces activités collectives, soit prendre une place active dans l'élaboration et la dictée soit, se positionnant en tant qu'observateurs critiques, poser un regard réflexif sur l'activité et comprendre les mécanismes de dictée. Nous l'avons évoqué plus haut concernant les progrès d'un élève faible de la classe contrôle (Maylan), les progrès des élèves peuvent s'expliquer par les choix didactiques de l'enseignant. Que recherche-t-il ? Quels sont ses buts et objectifs ?

C'est un fait connu : « l'effet Posthumus » que Crahay (²⁴) nomme « effet de microcosme » et qui explique la représentation que les enseignants ont de leur classe selon une courbe de Gauss : peu d'élèves faibles, une majorité d'élèves moyens et peu d'élèves forts. Le fait que nos analyses ne montrent que de faibles différences entre les groupes expérimental et contrôle illustre ce concept. L'enseignante de la classe dans laquelle les élèves du groupe contrôle ont été sélectionnés, poursuivant des buts de maîtrise pour le plus grand nombre de ses élèves, conçoit donc ses activités pour eux. Cette majorité renvoie aux groupe d'élèves que l'enseignante identifie comme « moyens ». Nous pouvons dès lors inférer que cette enseignante favorise les interventions de ces élèves là lors des activités qu'elle met en œuvre. Ceci explique que, ses interactions étant ciblées sur ces élèves en particulier, ce sont eux qui progressent le plus lors des activités collectives.

Hypothèse 4 : Les analyses ont montré que les élèves identifiés « forts » des deux groupes (expérimental et contrôle) progressaient : le passage à un langage « écrivable » a nécessité moins d'interventions de l'adulte. Ce qui montre qu'ils établissent un lien entre l'oral et l'écrit mais également qu'ils ont compris la distance qui les séparent. Pour les deux élèves faisant partie du groupe expérimental, cette progression s'est affichée au niveau de la dictée avec l'augmentation du nombre de mots dictés seuls. Pour les élèves du groupe contrôle, cette capacité n'est pas visible dans nos tableaux. Ceci nous a interpellé : cette analyse intervenant chronologiquement après celle qui concerne les élèves « moyens » et pour lesquels, nous ne pouvions confirmer notre hypothèse, nous pensions, en toute logique, arriver à la même conclusion pour les élèves « forts » et nous contraindre à infirmer notre hypothèse.

C'est l'observation des verbatim qui nous a permis de voir qu'ils étaient capables de dicter les mots un par un, mais, qu'ils n'en prenaient ou ne s'en donnait pas le temps. Pourquoi ? Lorsque nous pratiquons des dictées avec le groupe classe entier, nous l'avons vu dans la partie théorique, ce sont fréquemment les élèves les plus forts qui

²⁴ 2000, 2003, 2007, 2013 : éditions et rééditions des ses ouvrages : « L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis » et « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? »

prennent la parole, émettent leurs idées. Nous l'avons déjà vécu dans notre carrière, parfois, au cours de l'activité peut s'établir une certaine forme de « rivalité » entre ces enfants qui veulent que leurs idées soient prises en compte plutôt que celles d'un autre et qui, pour cela, les enchainent les unes à la suite des autres. Ils perdent de vue les véritables enjeux de l'activité (visés par l'enseignante) et les remplacent par des enjeux personnels. Ils sont moins dans la réflexion et se situent d'avantage dans le « faire ». A l'opposé, des élèves « forts » qui travaillent en duo avec l'adulte, ne rencontrent pas ce type de conflit, ils restent dans l'activité et conservent les mêmes enjeux et objectifs. Sans cette « urgence » de pouvoir dire ou faire, ils s'accordent le temps de poser un regard réflexif sur leur travail, leur production, de mettre en adéquation ce qu'ils savent et ce qui est nécessaire. Une autre explication nous paraît plausible et entre en résonance avec l'analyse et la conclusion de notre troisième hypothèse. Revenons à « l'effet Posthumus ». Nous avons postulé que l'enseignante de la classe dans laquelle les élèves du groupe contrôle avaient été sélectionnés, poursuivait des buts de maîtrise pour le plus grand nombre. Elle prévoyait donc ses activités et gérait ses interactions afin que le plus d'élèves possible puissent progresser. Le fait que les élèves « forts » progressent moins bien quand ils travaillent en grand groupe peut s'expliquer car, volontairement, leur institutrice les écarte et privilégie d'autres élèves. Ces élèves, que l'on écoute peu ou pas, à qui on n'accorde pas ou peu la parole peuvent alors se sentir oubliés, frustrés, se désintéresser et s'écarter de l'activité. Ils en tirent moins profit et montrent une progression moins importante.

Conclusions, limites et perspectives

Nous l'avons expliqué en introduction, ce travail trouve son origine dans un constat d'échec. Notre équipe pédagogique peinant à mener les élèves les plus fragiles à progresser dans leur compréhension du langage et plus particulièrement du langage écrit, nous avons voulu savoir si l'implantation d'un nouveau dispositif que différents auteurs considèrent plus équitable, plus juste, pouvait les aider à progresser. Nos conclusions confirment une part de nos hypothèses : la pratique de dictées en duo élève-enseignant est une piste à envisager pour soutenir et favoriser

les apprentissages des élèves et donc un moyen de réduire les inégalités de réussite pour nos élèves les plus fragiles (issus de familles de milieux moins favorisés et considérés « faibles »). C'est pourquoi, avec nos collègues, nous avons décidé d'introduire les dictées individuelles dans nos pratiques. Afin de permettre à l'ensemble de nos élèves d'atteindre les objectifs liés à l'entrée dans l'écrit, nous favoriserons cette approche de travail. Nous pensons qu'il est bénéfique de conduire cette activité de manière duelle, l'enseignant étant ainsi entièrement disponible pour chaque élève, il peut offrir à chacun une aide et un soutien personnalisés. Notant qu'une régularité de l'activité nous semble indispensable et tenant compte des impératifs auxquels nous devons répondre par ailleurs, une séance bimensuelle nous semble être réalisable. Nous n'abandonnerons pas les autres formes de dictées qui, selon nous, présentent un intérêt sur d'autres plans. Les choix que nous avons posés restent personnels, ce sont ceux de l'équipe éducative dont nous faisons partie.

Nos conclusions ne peuvent être généralisées, une première limite réside probablement dans l'endroit où se situe notre étude. En effet, nous l'avons déjà mentionné, notre école a un indice socio-économique de 20. Si le nombre d'enfants issus de familles moins favorisées est faible, ils existent et nous souhaitons sortir du cadre « élitiste » que notre école véhicule et nous intéresser à ces élèves en particulier. Il est évident que la taille de notre échantillon, qui est directement en lien avec notre public scolaire, nous interdit de généraliser nos conclusions, ceci constitue une autre limite de notre travail. Une recherche complémentaire pourrait être envisagée dans une autre école caractérisée par un indice socio-économique plus faible.

Si nous avions les moyens de revenir sur notre recherche, c'est sur le temps que nous reviendrions. Sans doute une plus longue période consacrée à la pratique du dispositif en classe expérimentale aurait-elle permis d'observer des écarts plus importants. Un des prolongements possible à cette recherche pourrait s'attacher à une mise en place du dispositif sur deux années, la deuxième et la troisième maternelle, et à l'observation des changements sur une plus longue période. Une autre d'en observer les effets sur les apprentissages formels en classe de première primaire.

Bibliographie

- Auvergne, M., Balslev, K., Mazurczak, K., & Saada-Robert M. (2003/2012). Une démarche d'entrée dans la culture de l'écrit. Document d'accompagnement des séquences audiovisuelles illustrant la démarche en classe. Maison des Petits. – FPSE. Genève.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, Juillet-Août-Septembre, 89-100.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires, Presses universitaires de France, Education et société . 172 p.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2013). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris : Presses universitaires de France, 2e édition.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence, in Deauvieau et Terrail (Éds.), *Les sociologues et la transmission des savoirs* (pp.227- 241). Paris : La dispute.
- Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174,(3), 27-36. doi:10.3917/lfa.174.0027.
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167 (2), 13-23.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). Les Héritiers, les étudiants et la culture, Ed. Les éditions de minuit, Collection le sens commun, Paris.

- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement, Ed. Les éditions de minuit, Collection le sens commun, Paris.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, 36 (2), 273-294.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5. Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. pp. 35-52.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves, PUF
- Brigaudiot, M. (1998). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°18. À la conquête de l'écrit, sous la direction de Mireille Brigaudiot et Roland Goigoux. pp. 7-27.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Ouvrage coordonné par Mireille Brigaudiot, Hachette/Institut National de Recherche Pédagogique, 2000.
- Brigaudiot, M. (2006/2014). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, PROG INRP, Hachette,
- Bruner, J. S. (1983) Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire, Paris : PUF.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.
- Canut, E. (2009). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Congrès FNAME. *Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers ?*, Dole, France. <hal-00524227>

- Canut, E. et Guillou M. (2017) Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit. *Pédagogie Pratique*. Paris : Retz
- Cèbe, S., Pelgrims, G. et Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In Chapelle, G. et Crahay, M. (Ed.) (2009). *Réussir à apprendre*. (47-57) Paris : Presses Universitaires de France
- Chamboredon, J.C. (1978). Présentation In B. Bernstein, (1978). Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social. (9-21) Paris : Éditions de Minuit.
- Chartier, A.-M., C, Clesse et J, Hébrard (1998). Lire et écrire. 2. Produire des textes. Paris : Hatier.
- Crahay, M. et Baye, A. (2013). Existe-t-il des écoles justes et efficaces ? Une esquisse de réponse à partir de l'enquête PISA 2009. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 43, n° 150, 857-881.
- Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck Université, 452 p.
- Crahay, M. (2003). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles : De Boeck Université, 2003, 332 p.
- Crahay, M. (2007). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2013). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. (2e édition revue et actualisée). Bruxelles. De Boeck.
- Crahay, M. et Felouzis, G. (2013). Ecoles et classes sociales. In M. Crahay (Ed.). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 92-140) Bruxelles : De Boeck.
- Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M-J., Jarlégan, A., Kreza M. et Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? , *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 28 février 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/2586> ; DOI : 10.4000/pratiques.2586

- Downing, J. et Fijalkow, J. (1984) : Lire et raisonner. Toulouse, Privat.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif. Paris. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. Paris : PUF.
- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants. Paris: Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G. (2014). Les inégalités scolaires. Paris. Presses Universitaires de France. *Que sais-je?* N°3985.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. et Impériale-Arefetaine L. (2016). Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?, CNECO (disponible sur le site du CNECO (<http://www.cnesco.fr>) (pp. 44-45)
- Ferreiro, E. (1997). The word out of (conceptual) concept, *Writing development – An interdisciplinary view*, edited by Clotilde Pontecorvo, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, 47-59.
- Ferreiro, E. (1998). Le mot à l'oral et le mot à l'écrit – Une perspective évolutive , Analyses linguistiques et approches de l'oral – Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste, édité par Mireille Bilger, Karl Van den Eynde et Françoise Gadet, Peeters, coll.Orbis Supplementa, Leuven et Paris, p.155-165.
- Fijalkow, J. et Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation, dans *Les actes de La Villette : Lecture écriture : acquisition*, sous la direction de J.-P. JAFFRÉ, L. SPRENGERCHAROLLES et M. FAYOL, Nathan, p. 203-229.
- Fijalkow, J. (2005). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>

- Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en didactiques*, 18,(2), 45-56. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2014-2-page-45.htm>.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Evaluer l'oral . in Halte J-F. (Ed) Interactions et apprentissage, *Pratiques*, (103-104), CRESEF, Metz, p.193-212.
- Giasson, J. (2005). La lecture. De la théorie à la pratique. Bruxelles : De Boeck & Larcier
- Goigoux, R. (2009). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. URL: <http://educationdidactique.revues.org/232>: DOI:10.4000/educationdidactique.232
- Goigoux, R., Jarlégan, A., et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques , *Recherches en didactiques*, n° 19, p. 33-52.
- Goigoux, R. (2016). Synthèse du rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Sous la direction de Roland Goigoux. #LireécrireCP. Institut français de l'Education. Université de Lyon.
- Grangeat, M. et Al. (1997). La métacognition, une aide au travail des élèves. Paris : ESF éd.
- Hébrard, J. (2002). La maîtrise du langage en maternelle, conférence Nancy-Metz
- Javerzat, M-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17. *L'oral pour apprendre*, sous la direction de Françoise Gadet, Catherine le Cunff et Gilbert Turco. pp. 127-137
- Joigneaux, Ch. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. In : *Revue française de pédagogie*, 169 | 2009, 17-28.

- Lafontaine, D., Felouzis, G., Crahay, M., et Monseur, C. (2013). Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives. In M. Crahay (Ed.). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 142-183) Bruxelles : De Boeck.
- Lentin, L. (1998/2000). Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Paris, E.S.F.
- Mangez, E. (2006). Bautier Élisabeth (dir.). Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle: Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 256 p. (Pédagogie/formation).. *Revue française de pédagogie*, 157,(4), 13-13. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-4-page-13.htm>.
- Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In Chapelle, G. et Crahay, M. (Ed.) (2009). *Réussir à apprendre*. (47-57) Paris : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (1998). L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral. In: *Revue française de pédagogie*, volume 122, Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 181-183.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP: les origines des différences. *Revue Française de Pédagogie*, 69, 49-63.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au CP: les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- Morel, S. (2012). Rochex, J-Y. & Crinon, J. (dir.). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement: Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 214 p.. *Revue française de pédagogie*, 179,(2), 143-144. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-2-page-143.htm>.
- Ouzoulias, A. (2003). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. *Journée Nationale des maîtres*. Atelier animé par André OUZOULIAS, professeur à l'IUFM de Versailles.

- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire In *Psychologie française*, n° 34/4, 1989, pp. 237-245. Repris in Pierrehumbert, B. (dir.) *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, pp. 85-102.
- Perrenoud, P. (1995). La Pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (2010). Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action Paris : ESF 1997, 5e éd.
- Piot, T. (2005). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38,(4), 7-14. doi:10.3917/lse.384.0007.
- Rochex, J-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. In J.Y. Rochex et J. Crinon (dirs), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, Coll. Paidéia
- Rosenthal R., Jacobson L., (1968). Pygmalion à l'école Paris, Casterman, 1971.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzurczak, K., Veuthey, C. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. n°100. *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Genève
- Thévenaz-Christen, Th. (2012). La dictée à l'adulte: Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. Forum-lecture.ch, 2.
- Wanlin, Ph. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, n°1, vol.6 | 2012, 9-46.

Tableaux

Tableau 1: Résumé du référentiel de PROG (Brigaudiot 2000)	20
Tableau 2 : synthèse des phases de travail . Auvergne et Al (2012) Maison des Petits	29
Tableau 3: plan de travail dans les trois classes	32
Tableau 4 : les élèves issus de familles à statut socio-économique faible.	35
Tableau 5: les élèves identifiés faibles, moyens et forts.	36
Tableau 6 : grille d'observation.....	40

Figures

Figure 1: Représentation du langage comme ensemble de variantes énonciatives (Lentin, 1998).....	17
Figure 2 : Les trois dispositifs de PROG (Brigaudiot 2000).....	20
Figure 3: Emboîtement des situations-problèmes de lecture/écriture au cours du Cycle 1 (4-8 ans) Auvergne et Al. (2003/2012).....	21