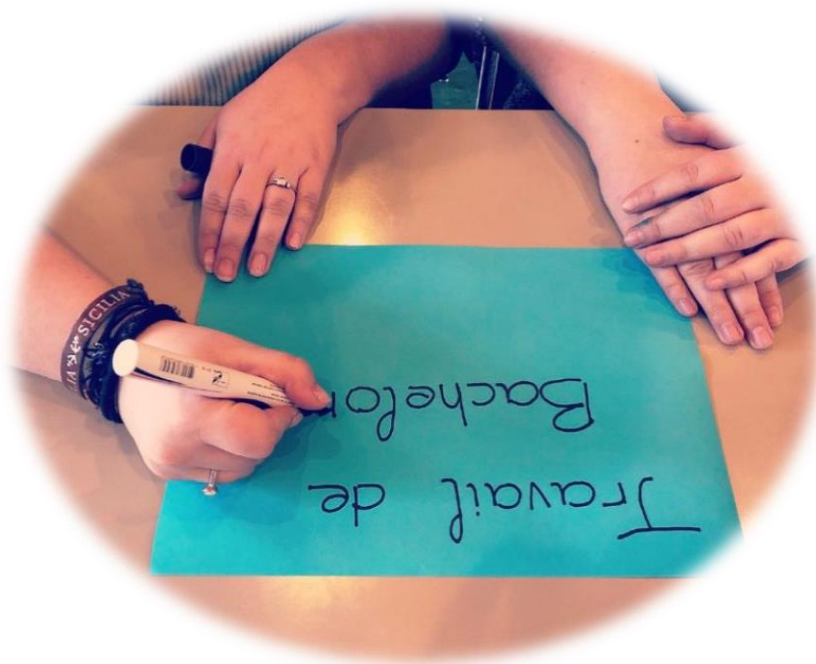


**De quelle manière les enseignants
mettent-ils en place la dictée à l'adulte
et comment interagissent-ils avec les
élèves pour s'adapter à ceux-ci et à la
situation ?**



Travail de diplôme réalisé par Mégane AEBISCHER et Lorianne CUENNET et supervisé par
Mme Véronique MARMY-CUSIN.

Mars 2018

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Lieu et date : _____

Cuennet Loriana

Aebischer Mégane

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement Mme Véronique Marmy-Cusin, notre tutrice, qui s'est montré à l'écoute, nous a soutenue et aidé en nous fournissant de précieux conseils dans la réalisation de notre travail. Nous lui en sommes très reconnaissantes. Nous tenons également à remercier les deux enseignantes qui ont pris le temps de participer à notre recherche, qui a pu grâce à elles, voir le jour. Nous remercions également les élèves qui sont restés fidèles à eux-mêmes et à leur travail tout en étant filmés. Finalement, nous sommes également très reconnaissantes envers les personnes qui nous ont fourni différents documents et sources.

Résumé

Ce travail de Bachelor cherche à expliquer les différentes manières de mettre en place une situation de dictée à l'adulte en 1H-2H. De plus, il tente de décrire les adaptations que peuvent utiliser les enseignantes de manière consciente ou inconsciente en se basant sur les gestes et les postures qu'elles utilisent. A travers notre recherche qualitative, nous avons filmé deux enseignantes en situation de dictée à l'adulte. Nous avons ensuite utilisé les entretiens d'auto confrontation croisés quelques peu modifiés en leur demandant de sélectionner des passages-clés dans leur vidéo. Nous nous sommes finalement rencontrés pour discuter des passages et avons complété avec quelques questions concernant les gestes de l'enseignant. Les vidéos ainsi que les entretiens ont permis de démontrer deux éléments :

- La dictée à l'adulte se décline en phases que les enseignantes suivent assez fidèlement même s'il existe de légères divergences.
- L'enseignant se base essentiellement sur les besoins de chaque élève en y répondant sur le moment par un procédé appelé régulation interactive.

Ainsi, ce travail permet de démontrer que même si la dictée à l'adulte est une situation proposant des phases assez strictes, l'enseignant peut l'utiliser pour différencier et s'adapter aux besoins de chacun.

Mots-clés

Dictée à l'adulte

Gestes de l'enseignant

Adaptation à l'élève

Régulation

Table des matières

Introduction	1
Partie théorique	2
Partie A : Autour d'un outil, la dictée à l'adulte	2
Définition de la dictée à l'adulte et mise en place	2
Composantes de l'entrée dans l'écrit et dictée à l'adulte	5
Apprentissage de la dictée à l'adulte et prescriptions	11
Partie B : L'adaptation de l'enseignant à l'élève en situation de dictée à l'adulte ..	14
Définitions et origine de la différenciation	14
Processus d'acquisition du lire-écrire chez l'élève	16
Gestes de l'enseignant, gestes de régulation et posture d'étayage	18
La régulation interactive	20
L'adaptation de l'enseignant à l'élève en situation de dictée à l'adulte	21
Question de recherche	24
Méthodologie	25
Choix de la méthode	25
Entretiens d'autoconfrontation croisée	25
La transcription	26
Contexte et échantillonnage	26
Recueil et traitement de données	28
Présentation des résultats	30
Partie A : Observation des actes	30
Partie B : Discours sur les actes	39
Sens et représentations	39
Différenciation, adaptation à l'élève en difficulté dans cette situation	41
Interprétation et discussion	43
Partie A : La dictée à l'adulte en tant qu'outil	43

But de la dictée à l'adulte.....	43
Phases de la dictée à l'adulte	45
La dictée à l'adulte et les prescriptions	47
Conclusion	49
Partie B : L'interaction avec l'élève	49
Les rôles de l'enseignant	50
Les postures	51
Conclusion	52
Conclusion	53
Sources	55
Annexes	58
Protocole de l'entretien de l'enseignante A.....	58
Protocole de l'entretien de l'enseignante C.....	60
Mises en situation d'écriture de l'enseignante A	62
Mises en situation d'écriture de l'enseignante C	65
Transcription de l'entretien de l'enseignante A	71
Transcription de l'entretien de l'enseignante C	80
Réponses aux questions d'entretien	106

Introduction

L'entrée dans l'écrit représente une étape importante du processus d'apprentissage chez l'élève. Cette étape essentielle mais également complexe questionne énormément puisque nous cherchons toujours à améliorer les situations d'enseignement qui permettent d'y parvenir. L'un des dispositifs pour aider l'élève à s'approprier l'écrit est la dictée à l'adulte. Cependant, la dictée à l'adulte n'est pas une situation fixe ; elle s'adapte en fonction de la situation et évolue selon les capacités de l'élève. Comme il n'existe pas de formule « toute faite » pour y parvenir, il est parfois difficile pour les enseignants de se sentir à l'aise dans cette pratique. Ce travail cherche donc à comprendre comment la dictée à l'adulte se met en place et comment l'enseignant fait-il pour interagir avec l'élève dans cette situation.

Afin d'y parvenir, nous allons tout d'abord présenter différents apports théoriques concernant la dictée à l'adulte en tant qu'outil. Nous définirons le dispositif de dictée à l'adulte comme un dispositif d'enseignement-apprentissage permettant de développer les quatre composantes du dire-lire-écrire. Nous allons également définir en quoi ce dispositif est en lien avec les prescriptions, notamment les objectifs du plan d'étude dans l'enseignement dans la langue de scolarisation. Dans une seconde partie dédiée à l'adaptation de l'enseignant à l'élève dans la situation de dictée à l'adulte, nous définirons la différenciation et mettrons en évidence les différences des élèves dans l'acquisition du lire-écrire. Puis nous nous intéresserons aux gestes de l'enseignant, notamment au geste de régulation et aux postures d'étayage. Une synthèse de la partie théorique nous permettra de définir la question qui guidera notre recherche autour du dispositif de dictée à l'adulte.

Après une présentation de la méthodologie utilisée et des sujets observées, nous présenterons les résultats avant de les interpréter.

Ainsi, le but de ce travail est de déterminer comment les enseignants mettent en place la situation de dictée à l'adulte au sein de leur classe mais également d'observer les interactions avec l'élève et plus particulièrement la différenciation qui découle de ce dispositif.

Partie théorique

Partie A : Autour d'un outil, la dictée à l'adulte

Il s'agit ici, dans un premier temps, de définir le concept de dictée à l'adulte afin de comprendre en quoi il permet de travailler les quatre composantes du dire-lire-écrire. Puis, nous aborderons l'interaction entre l'élève et l'enseignant dans le développement des composantes énoncées ci-dessus. De plus, nous nous attarderons sur le rôle de l'oral, essentiel pour la dictée à l'adulte avant de faire le lien avec les prescriptions. Ces dernières mettront en avant les apprentissages de l'élève que permet la situation de dictée à l'adulte.

Définition de la dictée à l'adulte et mise en place

Débutons ce travail par une définition de la dictée à l'adulte afin de poser un cadre général. La dictée à l'adulte est un moyen qui permet à l'élève d'entrer dans l'écrit. Elle se pratique dès la première année d'école et se poursuit en deuxième voire troisième année du cycle 1. Elle permet à l'élève d'approfondir les différences entre l'oral et l'écrit ainsi que de produire un oral écrivable en repérant la segmentation des phrases (Auvergne *et al.*, 2011). Selon Canut et Guillou (2017), la dictée à l'adulte entraîne l'élève à construire oralement un texte que l'enseignant écrit pour lui. Pour certains auteurs (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Marzurczak, & Veuthey, 2003), cette activité langagière est une situation complexe qui lie un ensemble de composantes. En effet, selon Canut et Guillou (2017), l'élève doit se concentrer sur l'élaboration cognitive et la mise en forme du texte. L'écriture de ce dernier, par l'intermédiaire de l'adulte, diminue la charge cognitive de l'activité. Grâce à l'entraînement, cette pratique permet à l'élève de développer à son rythme certaines connaissances en lien avec la maîtrise de la langue.

Lors de la mise en place de la dictée à l'adulte, selon Auvergne *et al.*, (2011), les enseignants prennent généralement un album de littérature de jeunesse comme pivot ou d'autres situations très brièvement présentées alors que d'autres auteurs comme Canut et Guillou (2017) proposent un panel de situations beaucoup plus variées

comme : un texte sur un évènement vécu, une lettre, un commentaire d'une photo, une affiche pour les parents ou toutes autres situations prétextes à faire produire un énoncé oral écrivable à l'élève. Pour rédiger, l'enseignant choisit un support et un outil adaptés à la situation. Par exemple, pour une activité collective, il choisira de préférence une grande feuille et un gros feutre alors que pour une activité individuelle, il préférera un papier ligné. Il reste également possible d'utiliser un tableau numérique interactif qui permet également de suivre le tracé et la composition de l'écrit à la main. Selon Auvergne *et al.*, (2011), la dictée à l'adulte se déroule en cinq phases.

Dans la première phase, l'enseignant explique les enjeux et le déroulement de la situation afin que l'élève comprenne les apprentissages attendus. Pour Canut et Guillou (2017), cette phase dite introductive met également en avant l'importance du choix du support utilisé. Ainsi, essentiellement durant les premières dictées, si l'enseignant n'a pas vécu l'évènement support avec l'enfant, il lui sera difficile de travailler l'énoncé dans sa complexité car il se focalisera sur la compréhension.

Dans la seconde, l'enseignant demande à l'élève ce qu'il aimerait écrire et ce dernier l'énonce oralement. Ils travaillent ensuite conjointement sur l'organisation textuelle oralement (Auvergne *et al.*, 2011). Canut et Guillou (2017) soulignent l'importance de la phase orale dont l'objectif est de faire travailler l'élève sur l'enchaînement des événements et non sur des phrases ou du vocabulaire. Les échanges durant cette phase permettent ainsi d'organiser le discours. En écoutant attentivement, l'enseignant reformule ou ajuste ses énoncés et suggère des formulations dans des phrases complètes que l'élève réutilisera ou non dans la phase suivante. Il écrit également quelques mots-clés devant l'élève afin de retenir les idées énoncées. Cette phase est souvent réalisée en plusieurs fois car il est difficile pour l'élève de construire un oral qui puisse s'écrire tel quel.

Ensuite, dans la troisième phase, l'élève dit la première phrase qu'il aimerait écrire et l'enseignant discute avec lui afin que son oral devienne écrivable (respect des règles morphosyntaxiques). Dans l'avant-dernière phase, l'enseignant amène l'élève à segmenter sa phrase en mots et à ralentir son rythme pendant qu'il dicte son commentaire. Durant cette phase, il y a des moments de relecture de la production avec l'aide de l'enseignant (Auvergne *et al.*, 2011).

En revanche, chez Canut et Guillou (2017), ces deux phases se regroupent sous la phase de dictée à l'adulte. Cette dernière se déroule lorsque l'enseignant estime que l'élève a structuré un oral écrivable. L'enseignant va alors donner les consignes au sujet de l'activité, indiquer les modalités pratiques, aider l'élève à améliorer la formulation de son énoncé, signaler si l'oral n'est pas écrivable, écrire sans ajouter d'éléments et dire ce qu'il écrit au fur et à mesure et relier ce qu'il vient d'écrire pour aider les élèves à se souvenir afin de poursuivre le texte.

Enfin, selon Auvergne *et al.* (2011), c'est la relecture du texte avec la reconnaissance et l'identification normée des mots sous l'œil bienveillant de l'enseignant qui questionne l'enfant sur ses stratégies de lecture. De plus, dans cette phase de relecture, il est très important que l'enseignant ne retouche pas seul, ultérieurement, le texte travaillé par l'élève. Toutefois, le texte peut être modifié si l'élève et l'enseignant sont tous deux présents et en effectuant des modifications minimales comme le changement d'un mot utilisé plusieurs fois (Canut & Guillou, 2017).

Finalement, Canut et Guillou (2017) proposent une dernière phase, dite de mise au propre, non présente chez les autres auteurs. Elle peut s'effectuer de différentes manières selon les compétences des élèves. Certains peuvent recopier le texte à l'ordinateur ou sur un papier. En revanche pour les élèves qui ont des difficultés, l'enseignant se charge de la recopie. Ces auteurs ajoutent que ces phases peuvent s'étendre sur plusieurs leçons selon la fatigabilité de l'élève (et de l'enseignant).

Brigaudiot (2004), synthétise la dictée à l'adulte en trois éléments. Tout d'abord, comme le propose les autres auteurs (Auvergne *et al.*, 2011 ; Canut et Guillou, 2017), l'élève dicte son texte à un adulte qui l'écrit, en étant un spectateur actif. Ensuite, la partie dialoguée qui s'instaure lors de l'écriture de l'énoncé oral de l'élève, définit par Brigaudiot comme une activité conjointe entre les deux acteurs (questions-réponses). Finalement, comme l'élève propose un énoncé sur un sujet qu'il connaît, il devient auteur voire producteur d'écrit même si ce n'est pas lui qui rédige.

Composantes de l'entrée dans l'écrit et dictée à l'adulte

En travaillant la dictée à l'adulte, nous constatons qu'elle développe les quatre composantes de l'entrée dans l'écrit qui sont en interaction constantes comme le propose les auteurs Auvergne, Jaquier, Lathion, Rouèche, Richoz et Saada-Robert (2011) :

Figure 1 : Les quatre composantes de l'entrée dans l'écrit



« Développer la culture de l'écrit » donne accès à la littérature en prenant en compte le lien oral et écrit tout en proposant diverses situations d'écriture. Comme l'écrit fait partie intégrale de notre société, l'élève s'intéresse à ce mode de communication souvent rapporté à son contexte familial (albums, billets à commission, journal, affiches, publicités, logos, etc.). En effet, l'enfant se retrouve régulièrement en interaction avec des adultes qui lui propose des situations de lecture (lire une histoire) ou d'écriture (le parent écrit un billet de commission). Selon plusieurs auteurs (Ferreiro, 2000 ; Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey, 2005), nous comptons de nombreux domaines où l'apprentissage débute avant la scolarisation. Toutefois, ce cadre familial ne suffit pas pour débiter cet apprentissage. En effet, les différences socio-culturelles entre enfants ne permettent pas à ces derniers de débiter l'école sur un pied d'égalité. L'école va donc tenter d'offrir à chaque élève la possibilité d'entrer dans cette culture de l'écrit. Finalement

ces interactions autour de la littératie permettent d'encourager l'élève à s'exprimer sans contrainte, à faire part de ses sentiments et à donner son point de vue.

« Comprendre et produire des textes oraux et écrits » a pour but de proposer des outils à l'élève pour donner accès à des stratégies telles que l'organisation et la production de textes oraux et écrits proposés à travers des situations réelles de communication. Pour ce faire, l'élève doit acquérir des connaissances notamment dans la langue de scolarisation mais aussi sur le monde. S'il utilise les procédures adéquates, cela lui permettra de donner du sens à ses apprentissages et de devenir peu à peu autonome dans la production et compréhension de textes divers oraux et écrits. Lors de la situation de dictée à l'adulte, l'enfant va dicter son texte à l'adulte puis, ensemble, ils reliront ce qui est écrit afin de continuer le texte avec cohérence. L'enfant va alors apprendre petit à petit à structurer un texte, à produire un écrit écrivable et à la relire.

Dans ces premiers liens avec l'écrit, l'élève écrit et lit selon ses propres règles. Il apprend donc à distinguer l'image du texte écrit pour découvrir les différences entre les deux. Il comprend également que tout ce que nous pouvons dire, peut également s'écrire et se lire et apprend ainsi les différents mécanismes pour « passer de la langue orale à la langue écrite ».

« Dire, écrire et lire des mots » est étroitement liée à la composante « passer de la langue orale à la langue écrite », en ce qui concerne la conscience phonologique et la correspondance graphèmes-phonèmes. Il va donc utiliser ces stratégies pour apprendre à lire et écrire des mots. La progression dans cette partie du puzzle amène l'élève au système alphabétique puis orthographique où il automatise la lecture et l'écriture des mots. Cette partie sera davantage détaillée au fil de ce travail.

Ce puzzle permet donc de visualiser l'importance de l'interaction entre l'oral, la lecture et l'écriture. Ces trois termes sont les lignes directrices de l'apprentissage du français (Auvergne *et al.*, 2011). Lors de la situation de dictée à l'adulte, les élèves ne sont pas égaux. En effet, certains dictent directement des textes, d'autres une ou plusieurs phrases et certains débutent avec quelques mots. En travaillant les quatre composantes en interaction, nous permettons aux élèves de développer les compétences nécessaires à la production d'un texte, par l'intermédiaire d'un adulte scripteur.

Les interactions élève-enseignant dans le développement du dire-lire-écrire

Comme l'a clairement explicité le puzzle ci-dessus, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture passent avant tout par le langage oral, particulièrement dans les interactions que l'enfant a avec un adulte, par exemple l'enseignant. Aussi, afin que l'élève puisse développer son propre langage, il faut que l'enseignant interagisse avec lui de manière adéquate. Il doit se baser sur deux éléments : l'adulte, qui est l'organisme le plus développé, devra s'adapter au style de communication de l'enfant et être attentif au niveau de compréhension de ce dernier à l'aide d'une observation et d'une écoute attentives. Il faut encore tenir compte que l'enfant développe progressivement son langage et a donc besoin, tout au long de cet apprentissage, d'une personne externe pouvant lui fournir des feedbacks éducatifs sur ses progrès (Wyatt, 1973, cité dans Lentin, 1977). Nous pouvons donc soulever l'importance de la dictée à l'adulte qui permet à l'enfant de se faire aider par un organisme plus développé qui étayera son langage et lui fournira les feedbacks nécessaires à son entrée dans le dire-lire-écrire.

Selon Popet et Picot (2008), l'enfant n'a pas seulement besoin de parler et d'avoir un enseignant qui interagisse avec lui (Wyatt, 1973, cité dans Lentin, 1977) mais il doit également se sentir entendu et être valorisé et encouragé dans son expression. Ainsi, à travers la dictée à l'adulte, l'enseignant a la possibilité de partager un moment privilégié avec un seul (ou plusieurs) enfant(s) et donc de l'encourager dans ses apprentissages.

Pour plusieurs auteurs (Auvergne *et al.*, 2011 ; Popet & Picot, 2008), cet apprentissage permet à l'élève de percevoir la complexité du monde et de pouvoir l'exprimer. Il permet aussi de structurer sa pensée pour épanouir son apprentissage afin d'apprendre à réfléchir, à dire puis à écrire.

Afin de lui permettre de développer cet apprentissage du dire-lire-écrire, il faut que l'enseignant organise sa classe en étant attentif à différents éléments. En premier lieu, il faut alterner les moments en plenum, en ateliers voire en individuel si besoin dans le but de permettre à chacun de développer à la fois des stratégies communes que des stratégies individuelles et d'être en mesure de mieux se concentrer. De plus, en proposant des projets qui s'inscrivent dans le contexte de l'enfant, l'enseignant lui donne l'occasion de s'investir en tant qu'acteur social et donc d'apprendre plus aisément en donnant du sens à son apprentissage (Auvergne *et al.*, 2011). Finalement

la reformulation proposée par l'enseignant permet de contribuer à la construction du langage de l'élève, en l'accompagnant dans son raisonnement et en lui apportant de nouveaux termes tant cognitifs que métacognitifs. Par cognitif, nous entendons par exemple les marqueurs de temps et d'espace, les pronoms, etc. mais aussi le retour à la phrase simple base fondamentale de l'apprentissage du langage (Auvergne *et al.*, 2011 ; Lentin, 1977 ; Popet & Picot, 2008). Par métacognitif, nous entendons toutes les stratégies que met en place l'enseignant durant ces situations qui seront reprises postérieurement dans la partie de ce travail sur les gestes de l'enseignant et les stratégies d'étayage. Nous pouvons donc associer ces étapes essentielles à la situation de dictée à l'adulte puisque l'enseignant cherche à reformuler les propos de l'élève afin qu'ils deviennent écrivables.

L'entrée dans l'écrit et le rôle de l'oral

Pour entrer dans l'écrit, les élèves doivent d'abord acquérir des connaissances de l'oral. Il faut donc que ces connaissances soient travaillées en amont pour une conduite optimale de la dictée à l'adulte. Lorsque nous parlons d'entrée dans l'écrit, il faut tout d'abord que l'élève apprenne à différencier l'oral de l'écrit (Auvergne *et al.*, 2011), c'est-à-dire que l'élève ne peut pas écrire comme il parle (dimension syntaxique différente, manière de reprendre l'information au fil du texte différente, lien entre l'énonciateur et le destinataire différent,...) ; il doit aussi prendre conscience de certains éléments propres à l'écrit, notamment la permanence de l'écrit, l'écriture de gauche à droite et les blancs graphiques (espaces entre les mots) (Auvergne *et al.*, 2011 ; Canut & Guillou, 2017).

Pour ceci, selon certains auteurs (Saada-Robert *et al.*, 2005 ; Ferreiro, 2000), l'élève débute en apprenant à séparer l'écrit du dessin. Pour savoir où en est l'enfant au sujet de cette séparation, il existe une expérience (Ferreiro, 2000) qui permet de le situer.

*Figure 2 : Les quatre situation-problèmes de lecture-écriture au fil des degrés (Saada-Robert *et al.*, 2005)*



Soulignons que le passage d'une situation à une autre ne se fait pas linéairement mais plutôt de façon spiralaire. Nous allons énoncer brièvement ces concepts et nous approfondirons plus tard la dictée à l'adulte qui nous concerne tout particulièrement.

La « lecture-écriture émergente provisoire » donne la possibilité à l'élève d'entrer dans le rôle de lecteur et scripteur. Cela lui permettra par la suite de différencier l'oral et l'écrit mais aussi le texte et l'image (Saada-Robert *et al.*, 2005 ; Ferreiro, 2000). Finalement, il va se rendre compte qu'il existe un code permanent pour écrire et lire. Pour savoir où en est l'enfant au sujet de cette séparation, certains auteurs utilisent l'écriture émergente pour le situer (Ferreiro, 2000).

La « dictée à l'adulte » permet d'approfondir les différences entre l'oral et l'écrit déjà proposé dans la situation précédente. Nous allons plus loin en proposant un oral écrivable et en repérant la segmentation lexicale sous la médiation de l'adulte (ce point sera détaillé plus tard).

Le « texte de référence » propose à l'élève de prendre en charge l'écriture normée des mots. Cette situation part d'une dictée à l'adulte collective qui permet de construire un texte de référence, à partir duquel l'élève va écrire son propre écrit en utilisant diverses stratégies comme la copie. Cette situation a lieu uniquement lorsque la dictée à l'adulte a été travaillée.

La « production textuelle orthographique » termine le processus d'entrée dans l'écrit par une prise en charge intégrale de la production par l'élève. Il se doit de respecter la cohérence et la cohésion du texte (Saada-Robert *et al.*, 2005 ; Ferreiro, 2000) et développer peu à peu des stratégies pour produire un texte normé sur le plan orthographique et syntaxique.

Finalement, les trois premières situations amènent l'enfant à écrire avant de connaître les lettres et donc les systèmes alphabétique et orthographique alors que la quatrième lui demande d'utiliser ces connaissances pour produire un écrit en se référant peu à peu aux normes de la langue.

De plus, nous remarquons l'utilité mais également l'importance de l'apprentissage du langage oral pour aider à entrer dans le langage écrit. En effet, selon Pegaz Paquet (2013), certaines étapes de l'entrée dans l'écrit s'acquièrent grâce au langage oral

puisqu'il est l'un des médias les plus appropriés pour entrer dans l'écrit et construire un discours écrit.

Lentin (1977) évoque l'importance de registres de langages multiples comme le langage parlé aussi appelé langage-récit, le langage syntaxiquement structuré ou encore divers registres moins « élaborés ». Ainsi, lorsque l'enfant est en mesure de les utiliser, il peut les sélectionner selon ses envies, ses besoins ou les exigences de la situation proposée. Pour qu'il puisse se les approprier, il lui faut acquérir un système syntaxique le plus complet et structuré possibles. Même s'il va continuer d'utiliser des registres moins « élaborés », seul ce langage dit syntaxiquement structuré pourra lui permettre de comprendre le fonctionnement de sa pensée et, selon Pegaz Paquet (2013), de rendre plus conscient ce que les enfants peuvent dire et les moyens pour y parvenir. Comme ce niveau de langage parlé est plus élevé, il sera déjà très proche de la langue écrite (Lentin, 1977).

En conclusion, Pegaz Paquet (2013) montre que le passage d'une production orale à une production écrite, suppose que la première joue un rôle de facilitateur pour la seconde. Dolz, Gagnon et Vuillet (2011) vont même jusqu'à affirmer que les élèves sont souvent confrontés à des contextes de production où l'oral et l'écrit s'alternent. Simard (1992, cité dans Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011) relève l'importance que jouent les composantes langagière (psychologiques, affectives et sensorimotrices) dans la production écrite.

Nous pouvons alors remarquer que dans une situation de dictée à l'adulte l'oral joue un rôle très important. En effet, l'élève commence par énoncer un discours oral qui va se modifier en discours écrit par les interactions orales avec l'adulte. De même, comme le met en évidence Pegaz Paquet (2013), la reformulation, action essentielle dans la situation de dictée à l'adulte, se base essentiellement sur l'oral.

Apprentissage de la dictée à l'adulte et prescriptions

Nous observons que la dictée à l'adulte est un support qui permet de travailler de nombreux objectifs proposés pour le cycle 1. C'est une activité qui permet de travailler deux objectifs principaux du plan d'études romand (PER) en français :

L1 11-12 – Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite...

- 8... en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens
- 7...en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises, ...) et de l'organisation du texte
- 6...en identifiant les fonctions de la lecture-écriture
- 5...en prenant en compte le contexte d'énonciation
- 4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques, ...) et extralinguistiques (connaissance du monde, références culturelles, ...)
- 2...en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème, ...)
- 1... en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique, ...)

L1 16 – Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...

- 4...en identifiant les premières catégories d'unités grammaticales et les fonctions de base (texte, phrase, mot, nom, verbe, ...)
- 3...en élaborant des règles utiles à la compréhension et à la production de textes écrits et oraux (orthographe, morphologie, syntaxe, ...)
- 1...en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement

(CIIP, 2010)

En effet, elle permet d'une part d'exercer l'observation et le fonctionnement de la langue, d'autre part de lire et produire des textes écrits même si c'est l'enseignant qui effectue tant le geste moteur que l'acte de relecture. Une telle activité permet ainsi de faire les liens importants entre l'oral et l'entrée dans l'écrit.

La dictée à l'adulte permet différents apports à l'élève dans différents domaines. Au niveau de la production d'écrits, elle propose d'expérimenter un oral qui peut s'écrire, de découvrir qu'un énoncé oral peut s'écrire, d'évoquer les différences entre oral et écrit (L1 11-12, composantes 1 et 2) et de prendre conscience des différentes unités

du texte (L1 16, composante 4) (Canut & Guillou, 2017). Selon Canut et Guillou (2017), comme l'enseignant est médiateur, il permet d'affiner certaines connaissances comme les buts de l'écrit et ses fonctions, le rôle social que joue l'écrit, les contextes d'énonciations sans oublier la permanence de l'écrit (L1 11-12, composantes 5, 6 et 8).

Quant à l'observation du fonctionnement de la langue et l'appropriation d'outils langagiers, l'élève n'apprend pas seulement à créer des phrases et à enrichir son vocabulaire (L1 11-12, composante 4) mais aussi à produire des textes organisés et en visualiser l'aspect orthographique (L1 11-12, composante 7 et L1 16, composante 1). Selon Auvergne *et al.* (2011), l'élève apprend à énoncer toute une phrase puis segmenter lexicalement ou syllabiquement en fonction de son niveau de compréhension (L1 16, composantes 1 et 2). Durant l'oralisation d'un énoncé, les élèves développent aussi des stratégies telles que la cohérence sémantique et syntaxique, lorsque la première est acquise (L1 16, composante 3).

Finalement la dictée à l'adulte dirige l'élève vers la production d'écrits autonomes car elle permet à l'élève non seulement d'organiser son discours mais également de produire des énoncés qui respectent les conventions de l'écrit (Canut & Guillou, 2017). Comme le disent certains auteurs (Auvergne *et al.*, 2011), l'élève acquiert également des stratégies durant la phase de relecture et lecture finale interactive. En effet, l'enseignant va relire, l'élève va mémoriser lors du pointage et repérage des mots (L1 11-12, composante 8). Nous pouvons également retrouver certains objectifs oraux dans la dictée à l'adulte puisque nous avons nommé ultérieurement l'importance du discours oral à l'entrée dans l'écrit (Pegaz Paquet, 2013).

L1 13 – 14 – Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire...

- 1... en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte
- 2... en organisant et en restituant logiquement des propos
- 3... en adaptant sa prise de parole à la situation de communication
- 4... en prenant en compte le contexte de communication et les caractéristiques des divers genres oraux
- 5... en prenant en compte les caractéristiques de l'oralité (prononciation, volume, débit, gestes...)
- 6... en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignant et celles des autres élèves

(CIIP, 2010)

Ainsi, dans la situation de dictée à l'adulte, avant de passer à l'écrit, l'élève doit d'abord formuler un texte cohérent à l'oral (composantes 1 et 2). Dans ce contexte précis, il est également amené à utiliser un langage propre à cette situation de communication qui prend en compte, dans un premier temps, les caractéristiques de l'oralité (composantes 3, 4 et 5). Finalement, à travers cet exercice, il est amené à respecter et réfléchir sur les consignes et les interventions de l'adulte (composante 6).

La dictée à l'adulte est un moment privilégié entre l'adulte et l'enfant. Elle permet également de développer d'autres éléments liés aux capacités transversales :

Communication

La dictée à l'adulte offre la possibilité de mobiliser les informations et ressources qui permettent de s'exprimer dans des langages divers. L'élève doit être en mesure, selon la CIIP (2010), de « choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires », « respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés », etc. Dans la situation de dictée à l'adulte, l'élève est amené, avec l'aide de l'adulte, à comprendre que le langage écrit utilise des normes différentes que celles du langage oral.

Stratégies d'apprentissage

Sous l'étiquette « stratégies d'apprentissage », le PER englobe, l'analyse, la gestion et l'amélioration des démarches d'apprentissage. L'élève doit être capable, selon la CIIP (2010), de « développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées », « analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre », etc. Dans le contexte de la dictée à l'adulte, l'enseignant amène l'élève à s'approprier ces différentes stratégies notamment pour décomposer une phrase ou reconnaître un mot écrit sous dictée.

Pensée créatrice

La dictée à l'adulte cherche aussi à développer l'inventivité, la fantaisie et l'imagination. Selon la CIIP (2010), l'élève doit « exprimer ses idées sous de nouvelles formes », « identifier et exprimer ses propres émotions », etc. Par la situation de dictée à l'adulte, l'enseignant amène l'élève à utiliser sa pensée créative pour produire un écrit en lien avec la situation de communication proposée. Dans ce contexte, l'élève est aussi amené à modifier son discours pour qu'il corresponde au produit attendu.

L'élève doit donc développer son imagination afin de modifier son discours et d'être, dans une certaine mesure, capable de trouver des synonymes à ses propos.

Démarche réflexive

La dictée à l'adulte permet de prendre du recul et contribue à développer le sens critique. A travers les objectifs de la CIIP (2010), l'enfant est en mesure de « cerner la question, l'objet de la réflexion », « cerner les enjeux de la réflexion », etc. A travers la dictée à l'adulte, l'enseignant essaie de faire prendre conscience à l'élève que cette situation sert à entrer dans l'écrit et aide l'élève à s'appropriier peu à peu les caractéristiques de l'écrit (permanence, écriture de gauche à droite, blancs du texte...).

Partie B : L'adaptation de l'enseignant à l'élève en situation de dictée à l'adulte

Dans cette partie, nous allons tout d'abord postuler que tous les élèves sont différents. Nous allons donc présenter le concept de différenciation puis expliquer en quoi les élèves sont différents dans leur acquisition du lire-écrire. Ensuite, nous aborderons l'adaptation de l'enseignant en général puis plus particulièrement lors de la dictée à l'adulte.

Définitions et origine de la différenciation

Avant de s'intéresser principalement à la différenciation, il nous semble judicieux de d'abord dans un premier temps son origine et le thème général qui repose sur la pédagogie différenciée. Selon Zakhartchouk (2001), l'expression de « pédagogie différenciée » naît dans les années septante. C'est Louis Legrand qui en est l'inventeur. La pédagogie différenciée se définit par la recherche systématique de méthodes qui permettent de favoriser la réussite de chaque élève avec ses spécificités (Meirieu, mise à jour en septembre 2005). Selon Zakhartchouk (2001), la différenciation se retrouve réellement une fois que nous sommes face à un grand groupe d'individus et d'autant plus, si ce dernier est fortement hétérogène. Cependant, Meirieu (2000, cité dans Feyfant, 2016), affirme qu'utiliser l'expression « pédagogie

différenciée » est un pléonasme puisque le savoir réside par et dans le chemin qui y mène et que toute pédagogie devrait être différenciée.

Même si une telle expression naît dans les années septante, son origine est bien plus ancienne. En effet, selon Zakhartchouk (2001), cette dernière se base sur l'héritage laissé par l'éducation nouvelle qui regroupe de grands pédagogues comme Freinet, Decroly ou encore Claparède. Ces derniers mettent en avant les points essentiels à la justification de l'utilisation de la différenciation :

- éviter un chemin unique pour apprendre et donner les ressources nécessaires à chaque élève ;
- varier les techniques pour permettre aux élèves de s'approprier le savoir, chacun selon son rythme personnel ;
- porter un regard différent sur l'erreur ;
- prendre en compte la personnalité de l'élève en acceptant que chacun est différent, a des représentations différentes issues du dehors, a des besoins et des centres d'intérêt différents ;
- modifier le rôle de l'enseignant : il n'est plus le détenteur du savoir mais il devient un médiateur, un régulateur et un accompagnateur qui facilite l'appropriation des connaissances et compétences

De plus, pour approfondir le sujet, Zakhartchouk (2001) et Meirieu (1992) proposent de séparer la différenciation en deux formes :

- successive : elle implique que l'enseignant choisisse des méthodes variées et diversifiées. Tous les élèves font la même chose en même temps.
- simultanée : elle implique que tous les élèves ne travaillent pas de la même façon en même temps. La dictée à l'adulte relève donc de ce second procédé.

Le but de la différenciation est donc selon Feyfant (2016), de répondre à une hétérogénéité qui perturbe les pratiques des enseignants. Nous pouvons alors se demander pourquoi ces élèves sont-ils si différents ?

Selon Zakhartchouk (2001), les élèves sont différents pour plusieurs raisons : ils ont des acquis scolaires différents, des cultures différentes, des expériences vécues variées, leurs propres habitudes éducatives, des styles cognitifs personnels, des sexes, des motivations et des histoires personnelles diverses. Nous remarquons, avec

cette explication que la pédagogie différenciée est bien inséparable de la revendication de mixité sociale. Ainsi, comme Meirieu (2004) le dit, chaque élève présente des caractéristiques diverses qui amènent à un travail personnel particulier pour chacun. Nous devons donc donner à chacun les moyens de s'appropriier les savoirs tout en respectant ses besoins et en l'accompagnant au mieux. De plus, ce pédagogue ajoute que l'enseignement est, à la base, individualisé puisque l'enseignant ne s'occupe pas de chaque élève strictement de la même manière (Meirieu, 2013).

Résistances

Selon Zakhartchouk (2001), nous pouvons nous demander si la pédagogie différenciée n'enferme pas les élèves dans ce qu'ils sont.

De plus, il existe une certaine résistance de la part des enseignants. Tout d'abord, certains enseignants ne se sentent pas concernés par le sujet, renvoyant ce concept à l'extérieur de la classe ou au travail personnel que l'élève doit fournir (Meirieu, 2004). De plus, Zakhartchouk (2001) met en avant le paradoxe de l'aide. L'adulte cherche à aider l'élève à comprendre mais doit aussi lui apprendre à accepter de ne pas tout comprendre tout, tout de suite. Il met également en avant d'autres paradoxes comme celui où l'adulte incite l'élève à réfléchir, à se poser des questions mais aussi à l'aider à automatiser certains comportements et habitudes. Enfin, l'adulte incite l'élève à relier ses connaissances présentes et antérieures mais veut également qu'il fasse preuve d'originalité en trouvant des solutions nouvelles.

Processus d'acquisition du lire-écrire chez l'élève

Les élèves se développent différemment dans l'acquisition du lire-écrire. En effet, chaque enfant met en place des stratégies différentes et grandit dans un contexte différent. Ainsi, même si les étapes sont similaires pour tous les élèves, ils ne les atteignent pas forcément au même moment.

Nous remarquons qu'il existe une interaction permanente entre ces deux processus qui sont la lecture et l'écriture. Nous pouvons donc dire qu'ils sont indissociables. Ferreiro (2000) soulève même que ces deux processus émergent chez l'enfant bien

avant le concept de lettre. Lorsque l'enfant entre dans cet apprentissage, il va passer par différents niveaux : au premier niveau de l'évolution, le sens que l'enfant donne au texte de départ va changer en fonction de l'image qu'il lui associe (il ne fait donc pas encore le lien avec la permanence de l'écrit). Ensuite, au niveau deux, l'enfant refuse d'attribuer un même texte à plusieurs images puisqu'un texte dit toujours la même chose. Finalement, au niveau trois, il va prendre en compte d'autres critères pour attribuer un texte comme la quantité de lignes, de segments ou de lettres. De plus, l'enfant a besoin de se construire un projet de lecteur et de scripteur afin de s'approprier les modalités et finalités du lire-écrire (Ouzoulias, 2001).

Plus spécifique la lecture est vue comme une activité complexe et résultant de composantes à la fois perceptive, cognitive, langagière et socio-culturelle (Morais, Pierre et Kolinsky 2003). Ces quatre opérations se retrouvent dans le schéma des quatre composantes de l'entrée dans l'écrit qui a été décrit dans l'introduction de ce travail (Auvergne *et al.*, 2011). Lorsque l'élève apprend à lire, il peut utiliser deux voies différentes. La voie d'adressage aussi appelée voie directe ou lexicale permet un accès direct à la représentation orthographique du mot. Il est mémorisé dans le lexique mental et est directement associé à sa signification. Au contraire, la voie d'assemblage, aussi appelée voie indirecte ou phonologique, permet au lecteur d'associer un graphème à un phonème. Nous disons souvent qu'il déchiffre ce qu'il lit. Cette dernière ne permet pas de lire des mots comme « orchestre » ou « chœur ». Les voies d'adressage et d'assemblage peuvent être mises en relation avec les trois stades par lesquels l'enfant doit passer pour apprendre à lire. Dans un premier temps, par la phase logographique, l'enfant va reconnaître des mots comme une image, notamment à l'aide d'indices extralinguistiques. Il ne prend donc pas en compte l'ordre des lettres et utilise la voie d'adressage. Dans un second temps, lorsqu'il atteint le stade alphabétique, il va entraîner puis utiliser sa conscience phonologique. Ainsi, il favorise ici la voie d'assemblage. Finalement, dans le dernier stade, dit orthographique, après un décodage régulier du même mot, ce dernier devient familier et l'enfant peut alors se constituer une image orthographique du mot. Il s'oriente alors plus vers la voie d'adressage plutôt que d'assemblage même si cette dernière est encore présente pour les mots nouveaux (Auvergne *et al.*, 2011). Finalement, comme Clérino (1980) le soulève, les opérations permettant l'apprentissage de la lecture se font dans un certain ordre que nous ne pouvons changer. Il va même jusqu'à comparer

les étapes de la lecture avec le changement de vitesse dans une voiture. En effet, lorsque nous voulons passer à une vitesse supérieure, nous devons passer par plusieurs étapes et notamment ne pas oublier de débrayer.

En parallèle à cet apprentissage de la lecture, l'élève va peu à peu entrer dans la langue écrite. Selon Ferreiro (2000), l'entrée dans l'écrit se décline en plusieurs stades. Le premier, le stade pré-syllabique (4 ans), se découpe en deux niveaux. La protoécriture qui regroupe les diverses traces graphiques qui imitent la « vraie » écriture. Nous pouvons ici, faire un lien avec la lecture écriture émergente provisoire (Saada-Robert *et al.*, 2005) où l'enfant tente de reproduire l'écriture à sa manière et selon ses représentations. Dans le second niveau « vers l'écriture sémiographique » proposé par Ferreiro (2000), l'enfant est amené à prendre conscience de ce qu'est l'écrit, qu'il ne peut se modifier et qu'il y a une correspondance entre oral-écrit. Dans le deuxième stade syllabique (5 ans), il se rend compte d'une certaine relation sonore et écrite et essaie ainsi de faire correspondre la longueur de son discours oral à son écrit (Ferreiro, 2000 ; Clérino 1980). Dans le stade alphabétique (6 ans), dernier passage obligé de l'apprentissage de l'écriture, l'enfant va s'entraîner à la correspondance graphème-phonème et à mettre en place les conventions de l'orthographe (Ferreiro, 2000).

Ainsi, dans une classe, les élèves ont des niveaux différents dans l'acquisition du lire-écrire ce qui amène l'enseignant à une adaptation notamment à travers des gestes.

Gestes de l'enseignant, gestes de régulation et posture d'étayage

Lorsque l'enseignant interagit avec l'élève ou prépare sa classe, il va jouer plusieurs gestes mais également adopter diverses postures en fonction des situations et afin de s'adapter aux élèves à leurs compétences. Ces gestes et postures sont essentiels à la compréhension de certaines situations d'apprentissage. Nous pouvons ainsi les utiliser pour analyser la dictée à l'adulte.

Selon Bucheton et Soulé (2009), enseigner c'est se préparer à accueillir et utiliser ce que les élèves apportent, leurs prérequis et ce qu'ils ont compris autrement dans leur expérience passée. Ainsi, pour arriver à cette fin, l'enseignant utilise plusieurs gestes au sein de la classe :

Piloter et organiser l'avancée de la leçon

Il s'agit, pour l'enseignant, d'organiser et de conduire une leçon cohérente avec les savoirs en jeu, les élèves et leurs prérequis.

Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive

C'est l'atmosphère d'un espace où se rencontrent divers individus qui doivent gérer et se confronter à une situation commune. Les gestes de l'enseignant doivent suivre l'éthique professionnelle en laissant aux élèves un espace de parole pour qu'ils puissent parler, penser, apprendre et se construire et être à l'écoute des autres. Cette atmosphère relève donc de la responsabilité de l'enseignant et elle se joue tant au niveau des interactions entre les élèves que des interactions maître-élève(s).

Tisser le sens de ce qui se passe

L'enseignant doit permettre aux élèves de relier le dedans et le dehors de la classe, d'organiser chronologiquement les tâches. Tisser c'est donc réveiller, raviver les traces déjà existantes. Les moments-clés de cette étape de tissage sont l'ouverture et la clôture d'une leçon ou séquence.

Étayer le travail en cours

Les postures d'étayage sont toutes les formes d'aide que le maître apporte aux élèves pour les aider notamment à faire, comprendre, penser, apprendre et à se développer sur tous les plans. Selon Jorro et Crocé-Spinelli (2010), les élèves accordent autant d'importance à la gestuelle qu'aux autres dimensions de l'activité. Ils identifient des gestes qui vont leur permettre de comprendre leur fonction sociale. Ainsi, l'enseignant utilise de nombreux gestes au sein de sa classe qui créent une micro-culture unique. De plus, nous remarquons que les élèves se basent essentiellement sur les gestes et les pratiques langagières suivants pour appréhender l'espace social : le discours de l'enseignant, la transmission des savoirs, la manière dont l'enseignant communique et la manière dont il réagit aux événements.

Aussi, Bucheton et Soulé (2009) définissent différentes postures d'étayage afin de décrire les divers gestes de l'enseignant qui orientent et pilotent l'action des élèves :

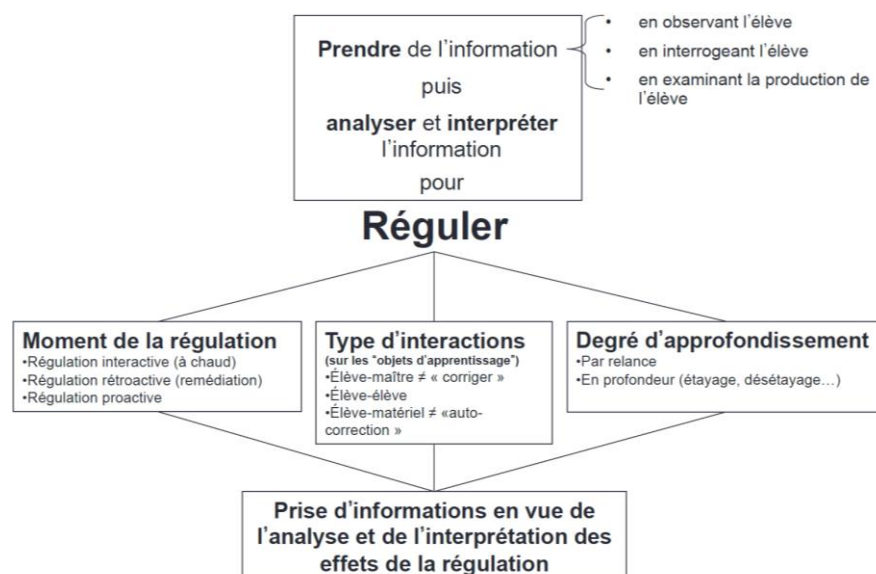
- contrôle : l'enseignant est vu comme « une tour de contrôle », il médiatise toutes les interactions des élèves pour atteindre l'objectif qu'il a fixé.

- contre-étayage : l'enseignant guide l'élève et peut aller jusqu'à faire la tâche à la place de l'élève.
- accompagnement : l'enseignant évite de donner une réponse et tente de provoquer des discussions entre les élèves. Il se retient au maximum d'intervenir et il observe plus qu'il ne parle.
- enseignement : il fait ce que l'élève n'est pas encore capable de faire seul et apporte une aide ponctuelle et à des moments précis.
- lâcher-prise : il offre aux élèves la possibilité d'être responsables de leur travail et les autorise à expérimenter.
- magicien : il attire l'attention des élèves par des jeux, des gestes théâtraux et des récits intéressants.

La régulation interactive

Selon Balslev (2011), les régulations sont des interactions entre apprenant et enseignant qui cherchent à faire progresser l'élève. Afin de l'aider à progresser, l'enseignant doit garder en tête les composantes du savoir mais également les besoins des apprenants. L'enseignant va donc, selon les auteurs (Allal, 2007 ; Balslev, 2011), utiliser trois formes de régulation en fonction du moment où il agit : proactive, rétroactive et interactive.

Figure 3 : Les types de régulation Wegmuller, 2005, cité dans Monnard, 2017.



Selon Allal (2007), la régulation rétroactive se base sur un retour d'information qui provient d'une situation antérieure qui permet de reprendre et de modifier des actions en cours. La régulation proactive se met en place en amont des apprentissages par exemple en formulant le but de l'activité afin d'assurer une progression efficace vers ce dernier.

La dernière, celle qui nous intéresse tout particulièrement est la régulation interactive qui, comme son nom l'indique, se déroule au moment de l'action. Selon Perrenoud (1993), elle ne se définit pas seulement par un partenariat entre l'élève et l'enseignant. En effet, c'est également une intervention sur la construction des diverses connaissances en s'attardant sur certains points notamment métalinguistiques de la tâche en cours. Son but est donc d'offrir une aide individualisée durant l'apprentissage plutôt qu'une remédiation (Allal, 1989). Ainsi, comme l'enseignant s'adapte à l'élève sur le moment, il va prendre plusieurs postures proposées ci-dessus comme l'accompagnement ou l'enseignement. Comme il n'aura pas ou peu préparé en amont ses étayages, il pourra se détacher des postures de contrôle ou de contre-étayage.

L'adaptation de l'enseignant à l'élève en situation de dictée à l'adulte

En premier lieu, la dictée à l'adulte permet de travailler les quatre composantes présentées selon Auvergne *et al.* (2011). L'élève, à travers cette situation, va « développer sa culture de l'écrit », « comprendre et produire des texte », « passer de la langue orale à la langue écrite » et « lire et écrire des mots ». Ainsi, cette situation permet de travailler différents objectifs de français tant au niveau de l'oral que de l'écrit mais permet également de développer des capacités transversales comme la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice ou encore la démarche réflexive.

En résumé, nous pouvons définir la dictée à l'adulte comme un moyen d'entrer dans l'écrit en le différenciant de l'oral. Elle se pratique dès l'entrée à l'école et permet de diminuer la charge cognitive de l'élève puisqu'il n'a pas besoin de se concentrer sur le geste graphique. L'enseignant doit amener l'élève à passer par différentes phases : déroulement et enjeux, résumé du futur texte, énoncé de la première phrase et

discussion pour arriver à un oral écrivable, relecture et mise au propre (phase présente uniquement chez Canut et Guillou, 2017).

Grâce à l'interaction entre l'enseignant et l'un de ses élèves, ce dernier peut s'adapter à lui et se baser sur ses différences pour construire son apprentissage. Il permet ainsi à l'élève de s'approprier les savoirs avec un accompagnement individualisé. L'enseignant est donc amené à mettre en place une différenciation simultanée qui implique que tous les élèves ne travaillent pas de la même manière au même moment.

Lorsque l'enseignant, par l'individualisation de la tâche, prend en compte la personnalité de l'élève, s'appuie sur des techniques qui lui parlent, use de plusieurs procédés pour amener à la compréhension d'un élément, il différencie alors son enseignement. Ces divers points justifient donc que l'on puisse faire l'hypothèse d'une utilisation accrue de la différenciation que nous retrouvons notamment dans les situations de dictée à l'adulte.

En effet, l'enseignant va mettre en œuvre différents gestes en situation de dictée à l'adulte : « piloter et organiser l'avancée de la leçon », « tisser le sens de ce qui se passe », « cibler un apprentissage » et « étayer le travail en cours ». Dans le pilotage et l'organisation de sa leçon, il va organiser les activités de manière à pouvoir travailler individuellement (ou en groupes) sans être dérangé par les autres élèves. Durant la mise en œuvre de la dictée à l'adulte, il va tisser le sens des apprentissages en faisant notamment comprendre aux élèves que l'entrée dans l'écrit ne sert pas uniquement aux apprentissages scolaires mais qu'il leur permet de communiquer et de prendre le rôle de scripteur. L'enseignant va toutefois porter une attention particulière aux postures d'étayage, essentielles dans la dictée à l'adulte puisque l'enseignant interagit de manière privilégiée avec l'élève, ce qui va lui permettre de consolider et d'approfondir certains apprentissages. Il peut notamment, selon les connaissances de l'élève, le sensibiliser aux spécificités de l'écrit, à l'écriture et à la reconnaissance de certains mots connus (voie d'adressage) ou alors à l'encodage/déchiffrement de certains mots ou syllabes (voie d'assemblage). Il peut ainsi prendre différentes postures correspondant à la situation comme la posture d'accompagnement et d'enseignement ou, au contraire, des postures contre-productives comme la posture de contrôle ou de contre-étayage.

Pour terminer, Clérino (1980) soulève l'importance du travail effectué en maternelle. Ce dernier permet de mettre en place les prérequis à la lecture qui sont d'une importance capitale. Clérino ajoute que, comme l'enfant parle, il faut en profiter pour lui proposer des situations de communication. Cette idée est reprise par Freinet (1947, cité dans Pegaz Paquet, 2013) qui dit que l'enfant apprend à écrire en écrivant et à parler en parlant. On peut encore une fois remarquer l'importance du langage avant l'entrée dans l'écrit comme déjà présenté précédemment. On peut ainsi justifier l'emploi de la dictée à l'adulte en maternelle. En effet, elle permet à l'élève d'entrer dans une situation d'écriture avant de savoir écrire. Elle lui permet d'entrer dans un nouvel apprentissage en apportant une aide judicieuse. Morais, Pierre et Kolinski (2003) vont même jusqu'à dire que certains élèves doivent passer par l'écriture pour pouvoir entrer dans la lecture. A travers l'écriture, ils comprennent des codes qu'ils ne peuvent pas comprendre en étant seulement soumis à des exercices de lecture : certains ne comprennent pas que l'écrit code ce qu'on dit ou le déroulement d'une histoire (où elle débute et où elle s'arrête).

Question de recherche

A travers nos différentes lectures, nous avons relevé que la dictée à l'adulte est un dispositif complexe avec des étapes non figées. Elle est donc adaptable par les enseignants en fonction de la situation. De plus, comme l'enseignant se retrouve seul avec l'élève, il doit s'adapter à lui tout en gardant son objectif en vue. Nous cherchons donc à comprendre de quelle manière les enseignants mettent en place la dictée à l'adulte et comment ils interagissent avec les élèves pour s'adapter à celui-ci et à la situation ?

Pour répondre à cette question, nous avons deux sous-thèmes : la dictée à l'adulte en tant qu'outil et l'adaptation de l'enseignant à l'élève à l'aide de ce dispositif. Nous supposons que les enseignants utilisent la dictée à l'adulte en utilisant les principales étapes qui sont : l'introduction, l'alternance entre écriture et la discussion orale puis une relecture finale. Nous pensons également que le but premier de ce dispositif est de faire comprendre à l'élève que nous ne pouvons pas écrire comme nous parlons et que le débit est différent. Pour la seconde partie, nous imaginons que les enseignants utilisent des grilles d'objectifs personnalisées selon les élèves et que la différenciation passe essentiellement par cette étape.

Méthodologie

Choix de la méthode

Dans notre travail, nous avons choisi de nous intéresser à deux sujets différents. Comme le premier s'observe, il était judicieux de se baser sur un support visuel. Afin que les enseignantes se sentent plus à l'aise, nous avons choisi de les filmer seules avec leurs élèves pour éviter tous biais. Le second sujet s'intéresse plus particulièrement aux réflexions des enseignantes. De ce fait, nous avons besoin de compléter nos observations par une discussion. Les entretiens semblaient donc la meilleure des solutions. Ainsi, comme nous avons associé vidéos et entretiens, nous sommes inspirées de la méthode des « entretiens d'autoconfrontation croisée » que nous avons quelque peu modifiée.

Entretiens d'autoconfrontation croisée

Selon Clot (2000), ce cadre méthodologique propose aux individus de répondre aux questions concernant les activités professionnelles pour autrui mais également pour soi-même. Les supports utilisés dans cette méthodologie sont des documents vidéo. Cette méthodologie appelée « autoconfrontation croisée » (Clot, 2000 ; Clot, 2005), se déroule selon trois phases bien distinctes.

Dans la première phase, nous observons minutieusement la vidéo chacun pour soi. Ensuite, dans une seconde phase, le chercheur demande à chacun de décrire le plus précisément possible ce qu'ils voient. Le sujet fait et défait les liens présents entre ce qu'il fait, ce qu'il pourrait faire et ce qu'il aurait pu faire. Finalement, dans une dernière phase, le chercheur restitue les analyses à toutes les personnes ayant travaillé sur les documents vidéo (Clot, 2000 ; Clot, 2005).

En conclusion, selon Clot (2005), l'objectif est de développer chez les individus une meilleure observation de leurs propres actions. Il en va de même pour l'interprétation : le but est de développer l'interprétation de situations concernant les sujets eux-mêmes sans l'intervention du chercheur.

Pour préparer nos entretiens, nous nous sommes basées sur cette méthodologie mais avons quelque peu modifié son objectif. En effet, la vidéo sert de support pour

observer les gestes de l'enseignant mais nous ne cherchons pas à ce que ce dernier utilise la vidéo pour améliorer sa pratique. Elle permet plutôt de revenir sur certains gestes utilisés et de pouvoir les expliciter avec un support adéquat. De plus, comme nous intervenons aussi sur les différents passages en tant que « chercheurs » nous utilisons un entretien d'autoconfrontation croisée.

La transcription

Selon Ochs (1979, cité dans Schneuwly et Dolz, 2010), nous pouvons considérer la transcription comme une théorie à part entière. Pour la transcription de nos deux entretiens, nous nous sommes basées sur les conventions proposées par Gadet (1989, cité dans Schneuwly et Dolz, 2010). Nous les avons adaptés selon nos propres besoins. Nous avons donc adopté un système de retranscription orthographique, c'est-à-dire que nous n'utilisons pas la ponctuation conventionnelle. Voici les signes utilisés :

- / : pause courte
- // : pause longue
- (mot ?) : mot probable
- (mot/pot) : hésitation entre deux mots proches
- X : incompréhensible (X = 1 syllabe)
- (texte) : remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, notations diverses du point de vue de la transcription
- MAJUSCULE : augmentation d'intensité sonore

Contexte et échantillonnage

Pour trouver nos interviewées, nous nous sommes tout d'abord focalisées sur les degrés 1H et 2H puisque la dictée à l'adulte se pratique essentiellement pour l'entrée dans l'écrit et cible donc cette tranche d'âge. La recherche a été particulièrement difficile car de nombreux enseignants ne se sentaient pas à l'aise avec ce thème ou ne le pratiquaient pas ou très peu. De plus, comme nous devons filmer, que la personne devait ensuite s'analyser puis discuter avec nous, cela prenait un temps non négligeable. Après quelques recherches, nous avons trouvé deux enseignantes avec les profils suivants.

L'enseignante A enseigne depuis sept ans. Sa classe se compose essentiellement d'élèves allophones et elle a toujours travaillé dans ce contexte particulier. Elle se sentait quelque peu stressée face à cette situation car elle avait l'impression de ne pas avoir tous les outils nécessaires à une bonne mise en place.

L'enseignante C enseigne depuis de nombreuses années, elle a donc suivi la formation dédiée uniquement à l'école enfantine. De plus, elle travaille en tant que formatrice dans une haute école. Elle se sent ainsi plus à l'aise dans cette situation et connaît la théorie qui s'y rapporte. De plus, elle saisit chaque occasion pour travailler la dictée à l'adulte.

Dans chaque classe, nous avons essayé d'avoir des élèves de 1H et de 2H. De plus, nous voulions tout de même un panel assez large afin de pouvoir les analyser et les comparer.

Tableau 1 : Répartition des élèves en fonction des degrés et des classes

Enseignantes	1H	2H	Total
A	3	8	11
C	2	5	7
Total	5	13	18

Afin d'anonymiser les élèves filmés nous avons choisi de les catégoriser de la manière suivante : le premier chiffre signifie le degré de scolarité de l'élève, la lettre correspond à l'initiale du prénom de l'enseignante et le dernier chiffre permet de différencier chaque élève. Voici un exemple avec Paul, l'élève 1 de la classe de Delphine qui est en 2H : nous le retrouverons donc sous l'acronyme 2D1. La classe de l'enseignante A se compose donc des élèves suivants : 2A1, 2A2, 2A3, 2A4, 2A5, 2A6, 1A7, 1A8, 2A9, 1A10 et 2A11. Pour l'enseignante C, les élèves sont nommés de la manière suivante: 1C1, 2C2, 2C3, 2C4, 1C5, 2C6 et 2C7.

Recueil et traitement de données

Le travail s'est donc déroulé de la manière suivante : les enseignantes ont été tout d'abord filmées en situation de dictée à l'adulte. Ensuite, elles ont regardé la vidéo seules en sélectionnant des passages qu'elles trouvaient particulièrement intéressants ou qu'elles désiraient nous expliquer. Nous avons fait de même de notre côté. Nous nous sommes finalement rencontrées pour discuter de ces passages et poser des questions autour de la différenciation. Il est important de préciser que les questions ainsi que la théorie concernant la dictée à l'adulte n'ont pas été fournies avant l'entretien.

Protocole

Les protocoles d'entretien (en annexe) concernent trois catégories de questions. Nous avons posé des questions avant de discuter des passages retenus. Dans cette partie, la plupart des questions sont identiques exceptée la question « Compare-t-elle les différentes DA en avançant dans l'année ? » posée à l'enseignante A. En revanche, nous avons abordé trois autres questions avec l'enseignante C puisqu'elles sont propres à sa situation : « Pourquoi change-t-elle la couleur du stylo ? », « Pourquoi fait-elle un lien avec l'écriture émergente ? » et « A-t-elle une remarque ou suggestion à faire sur sa position ? ».

La seconde partie qui concerne les différents passages de la vidéo est au service d'autres résultats. Ils sont donc présentés en association à d'autres parties.

Finalement, la dernière partie contient des questions fixes concernant la différenciation. Elles ont été posées en fonction des réponses données par avant aux diverses questions ou des discussions qui en ont découlées.

Traitement des données

Après avoir transcrit nos entretiens en utilisant la méthode de Gadet (1989, cité dans Schneuwly & Dolz, 2010), nous constatons qu'il y a deux types de données soit les vidéos et les entretiens. Par l'analyse des vidéos nous avons identifié les actions des enseignants ; cette analyse nous permet de décrire la manière dont les enseignantes

observées mettent en œuvre la situation de dictée à l'adulte et d'identifier les différences éventuelles en fonction de l'élève et entre les deux enseignantes observées. Nous avons aussi relevé dans les entretiens d'autoconfrontation les discours expliquant ces manières de faire. La partie qui concerne le discours sur les actes abordent trois sujets différents : le sens et les représentations de la dictée à l'adulte, la régulation et le discours sur ses actions (qui ne se présente pas comme une partie en soi mais qui permet d'étayer les résultats des autres parties) et la différenciation, plus particulièrement l'adaptation à l'élève en difficulté dans cette situation.

Présentation des résultats

Pour traiter les données récoltées nous nous sommes basées sur les vidéos et les entretiens d'auto confrontation croisée. Les résultats seront présentés en deux parties. La partie A traitera des observations faites des actes de l'enseignant. Elle se basera ainsi essentiellement sur la vidéo. Pour la partie B, les résultats proposés relèveront particulièrement de l'entretien puisqu'ils sont issus de l'analyse du discours des enseignants sur les propres actes, c'est-à-dire la réflexion des enseignantes face à leur pratique.

Partie A : Observation des actes

Cette partie, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus s'intéresse essentiellement à tous les actes observables de l'enseignante. Nous allons présenter les résultats de chaque question séparément.

Quelle situation et support utilise-t-elle pour l'activité ?

Chaque enseignante a utilisé un support différent. L'enseignante A s'est basée sur un dessin représentant les activités vécues pendant les vacances. En ce qui concerne l'enseignante C, elle a séparé les situations en fonction du degré. Les 1H ont discuté à partir de photos représentant les jeux libres. En revanche, les 2H se sont basés sur des images concernant un cours d'éducation sexuelle, vécue en l'absence de l'enseignante.

Les situations de communication choisies par ces deux enseignantes sont de relater un événement vécu ou de décrire ce qu'il s'y passe (jeux libres) alors que les thématiques étaient différentes ; les vacances, les jeux libres et l'éducation sexuelle.

Dans les deux situations, les enseignantes ont choisi d'écrire à la main. L'enseignante C écrit sur un cahier qu'elle appelle cahier de trésor puisqu'il permet de garder une trace des événements ou situations vécues durant l'année au sein de la classe et sert de communication entre l'école et les parents. L'enseignante A écrit directement sur la feuille où les élèves ont dessiné leurs activités.

En ce qui concerne l'outil scripteur, l'enseignante A a utilisé le même stylo avec tous les enfants. En revanche, l'enseignante C a demandé à chaque élève de choisir une

couleur de feutre. Elle a même parfois décidé de changer de couleur au milieu de l'activité. Voici son explication concernant ce choix :

Interviewer : On savait pas si c'était juste de la motivation au final ou si //

Enseignante C : Ouais c'est plutôt un / tu peux choisir la couleur avec laquelle je vais écrire // c'est rien que ça un peu pis je teste un petit peu le / c'est quelle couleur ça ? // voilà en faisant ça je peux contrôler un peu le l'acquisition //

[...]

Je pourrais des fois/ des fois c'est voulu // je pourrais écrire deux fois le même mot de la même couleur / mais ça je préfère pas // je préfère qu'après on repère dans l'écrit / après je peux souligner ensemble // le choix de couleur c'est plutôt le plaisir de montrer aussi qu'on peut changer de couleur en écrit mais que ça change pas / enfin //

Nous observons qu'elle choisit d'utiliser des feutres de différentes couleurs pour les raisons suivantes : la motivation de l'élève qui peut choisir lui-même sa couleur, le travail du vocabulaire des couleurs et le plaisir de pouvoir changer de couleur en écrivant.

Se préoccupe-t-elle du lieu et de la posture des élèves ? Quelles sont les postures de l'élève et de l'enseignante ?

Pour l'enseignante C, nous en avons discuté durant l'entretien puisqu'elle écrit de la main droite et se tient à gauche de l'élève. Elle gêne alors la vision de l'écriture pour l'élève. Lorsque nous lui posons la question elle répond :

Ouais c'est vrai c'est pas une bonne idée //

[...]

C'était au bol //

[...]

J'aurais dû me mettre à gauche //

[...]

Comme ça j'ai pas mon bras qui gêne / et il voit mieux // bonne remarque

Nous remarquons ainsi qu'elle n'avait pas pris en compte ce point. Toutefois, grâce à la réflexion que nous avons amenée, elle s'est rendue compte de l'importance de sa posture dans la situation de dictée à l'adulte. Concernant l'enseignante A, nous n'avons pas abordé le sujet puisqu'elle était positionnée correctement.

Nous pouvons ainsi relever que l'outil scripteur ne joue pas un rôle essentiel et qu'il peut servir à la motivation ou être choisi par l'enseignante pour diverses raisons.

Dans les deux situations les enfants ont cependant des difficultés à observer l'enseignante en train d'écrire car ils sont trop petits pour les chaises. Ils n'ont d'ailleurs que la tête qui dépasse de la table. Toutefois, dans certaines situations, l'enseignante C demande à l'élève de se mettre à genoux pour qu'il puisse mieux observer.

10'25 Tu restes à à à genoux s'il te plaît / Tu bouges la table mets-toi à genoux // Tu le dis à qui alors à genoux / J'aimerais te à genoux à genoux //

Nous constatons ainsi que la position de l'élève est très importante et que l'enseignante C prend le temps de s'arrêter sur la position de l'élève mettant même pour quelques instants la situation de dictée à l'adulte en retrait.

Il existe également une autre définition de posture qui concerne cette fois uniquement l'enseignante. Comme nous l'avons expliqué dans la théorie, les postures sont les manières dont l'enseignante « se comporte » avec l'élève à savoir la place qu'elle prend dans l'interaction (Bucheton & Soulé, 2009). Dans les vidéos, nous observons que les deux enseignantes laissent de la place aux élèves pour entrer eux-mêmes dans les apprentissages notamment lorsqu'elles essaient de les relancer. Par exemple, l'enseignante C relance l'élève 1C1 qui s'exprime peu sur le jeu libre qu'il a choisi :

Qu'est-ce que tu aimes bien, t'aimes sauter toi ?

Ainsi, les élèves sont acteurs de leurs apprentissages et ne peuvent rester passifs.

Quelles sont les différentes étapes de la dictée à l'adulte ? Utilise-t-elle toujours le même ordre ?

Nous avons choisi de présenter les résultats pour chaque élève à l'aide d'un diagramme permettant d'observer la succession des différentes étapes de la dictée à l'adulte. Les couleurs représentent les étapes suivantes :







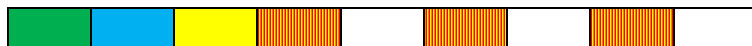
-  (Re)définition de ce qu'est la dictée à l'adulte
-  Enonciation du thème et entrée dans l'activité
-  Alternance entre l'énoncé oral, les discussions et l'écriture
-  Ecriture (uniquement)
-  Interaction avec l'élève sur son écrit
-  Relecture

Figure 4 : Schéma des étapes de chaque dictée à l'adulte

2A1 (4'10'')



2A2 (4'35'')



2A3 (4'00'')



2A4 (7'40'')



2A5 (1'35'')



2A6 (5'40'')



1A7 (4'40'')



1A8 (3'50'')



2A9 (3'05'')



1A10 (3'05'')



2A11 (4'00'')



1C1 (8'50'')



2C2 (11'10'')



2C3 (10'00'')



2C4 (10'00'')



1C5 (7'10'')



2C6 (8'50'')



2C7 (9'50'')



Lorsque l'enseignante A débute l'activité de dictée à l'adulte, elle rappelle à tous les enfants le thème puis (re)définit ce qu'est la dictée à l'adulte sauf pour l'élève 2A5 avec qui, après avoir défini la situation de communication, elle entre directement dans l'écrit en précisant plus tard la définition. De plus, elle impose à tous les élèves le même début « pendant mes vacances... ».

Il en va de même pour l'enseignante C qui débute également par les mêmes étapes. Cependant, elle commence plus régulièrement en (re)définissant la dictée à l'adulte plutôt qu'en rappelant le thème de l'activité. Les seules fois où elle débute par le thème sont les situations des élèves 2C3 et 2C7. De plus, comme le montre la vidéo de l'enseignante C, cette dernière laisse les élèves débiter comme ils le souhaitent.

Nous observons également que l'enseignante A n'insiste à aucun moment sur les propriétés de l'écrit contrairement à l'enseignante C qui le fait avec tous les élèves. Elle insiste notamment sur la ponctuation :

1h02'45" J'ai mis un point là

Mais également sur la reconnaissance des mots.

28'20" Tu sais où c'est que c'est marqué ogre ?

Ouais je souligne

Tandis que l'enseignante A s'attarde plus particulièrement sur la formulation de phrases correctes.

45" J'ai y allé à la plage (2A1)

Est-ce qu'on dit j'ai y allé ? Tu te rappelles comment on dit ? Je suis... (Enseignante A)

En ce qui concerne les phases de relecture, nous constatons qu'elles sont déjà proposées par l'enseignante durant l'activité d'écriture avec dix des dix-huit élèves et qu'elles sont presque toujours présentes à la fin du travail. Cependant, il apparaît que chaque enseignante n'a pas effectué cette étape pour un de leurs élèves (2A5 et 2C4).

Concernant la longueur des différentes dictées à l'analyse, nous remarquons que les longueurs des dictées divergent selon les enseignantes mais également les élèves.

Nous remarquons ainsi que certaines étapes peuvent ne pas apparaître dans la situation comme les interactions sur l'écrit alors que d'autres peuvent apparaître à différentes reprises et moments comme les relectures intermédiaires. Finalement, certaines sont essentielles et gardent une place plus ou moins fixe comme la relecture finale, la présentation du thème et la (re)définition de la situation de dictée à l'adulte. Finalement, l'enseignante C se démarque par ses interventions autour des caractéristiques de l'écrit.

De quelle manière relit-elle ? Utilise-t-elle ses doigts, un stylo, implique-t-elle l'élève ?

Tableau 2 : Répartition des élèves en fonction de la forme de pointage utilisée par l'enseignante durant la relecture

Manières de relire	Enseignante A	Enseignante C
Uniquement la voix	9	-
À l'aide d'un outil scripteur	10	6
A l'aide du doigt de l'enfant	-	7
A l'aide de son propre doigt	-	-

Nous constatons que les deux enseignantes utilisent leur outil scripteur pour la relecture. En revanche, il arrive souvent à l'enseignante A de n'utiliser que sa voix contrairement à l'enseignante C qui pointe toujours l'écrit et implique souvent l'élève et son corps en guidant son doigt au fur et à mesure de la lecture afin qu'il pointe lui-même les différents mots. Nous n'avons pas posé la question lors de l'entretien avec l'enseignante A mais nous l'avons fait avec l'enseignante C. En la questionnant, elle nous a répondu qu'elle n'y réfléchissait pas vraiment et qu'elle s'adaptait au fur et à mesure, peut-être parfois pour maintenir l'attention de l'élève notamment en utilisant son doigt.

Mais c'est vraiment une adaptation que tu fais au fur et à mesure //

Ouais moi j'aime assez des fois je lis des histoires et je fais comme ça //

.[...]

C'est un peu pour maintenir l'attention / l'écrit c'est tellement abstrait pour certains / j'essaie de / de rendre un peu sympa ah oui regarde c'est comme toi //

A propos de quoi observe-t-on une posture d'étayage observe-t-on chez l'enseignante ?

Dans le tableau ci-dessous, nous avons comptabilisé le contenu des différents étayages mis en place par les deux enseignantes. Selon Auvergne *et al.* (2011), les étayages sont : segmenter la phrase en mots, ralentir le rythme du débit oral, relancer et Canut et Guillou (2017) ajoutent les synonymes. Il est naturel que chaque enseignante propose différents contenus d'étayage à différents propos et à plusieurs reprises pour un même élève.

Tableau 3 : Contenu des différents étayages

	Structure de la phrase	Adaptation du débit	Lexique et vocabulaire	Graphèmes – phonèmes	Relances	Spécificité de l'écrit	Synonymes	Total
1C1			4	2	3	3	1	13
2C2	1	3	3	3	4	5	1	20
2C3	2		2	1	3	4		12
2C4	1	3	4	3	4	6		21
1C5	1	1		3	1	3		9
2C6			4	6	10	5		25
2C7		2	6	5	8	5		26
2A1	2		2		4			8
2A2	3		1		8			12
2A3					1			1
2A4			1		3		1	5
2A5					2			2
2A6	2		1		2			5
1A7	4				4			8
1A8					3			3
2A9	2	1	1		2			6
1A10			1					1
2A11	2				5			7
Total	20	10	30	23	67	31	3	184

Lorsque nous observons le tableau ci-dessus, nous remarquons que chaque élève reçoit un étayage qui lui est propre. En effet, les enseignantes utilisent des étayages différents avec chacun et à une fréquence variée. Par exemple, l'enseignante C étaye l'élève 1C1 de cinq manières différentes et le fait treize fois dans la situation de dictée à l'adulte. En revanche, avec l'élève 2C6, elle n'utilise que quatre étayages mais à vingt-cinq reprises. De plus, nous constatons que les enseignantes utilisent à chaque fois au moins deux étayages différents avec chaque élève excepté avec les élèves 2A3, 2A5, 1A8 et 1A10.

En regardant le tableau, nous relevons également que l'enseignante C varie plus les étayages mais en propose également plus que l'enseignante A. En effet, elle est la seule à utiliser les « relations graphèmes-phonèmes » et les « spécificités de l'écrit ». En revanche, les deux enseignantes utilisent avec tous leurs élèves (excepté 1A10) l'étayage concernant les relances permettant de faire avancer l'énoncé. Concernant le « lexique » et la « structure de la phrase », nous constatons que les deux enseignantes les utilisent à maintes reprises. Notons que les « synonymes » ne sont que très peu utilisés par les deux enseignantes.

Suite au visionnage des passages et de la discussion avec l'enseignante C, nous constatons aussi que les étayages relevés dans le tableau peuvent être de natures différentes. En effet, lorsque nous lui demandons, par exemple, comment elle choisit de séparer son texte, c'est-à-dire en phrases, mots ou syllabes, ou encore si elle a travaillé en amont une notion précise, elle répond :

Je sais pas / moi je fais ça comme ça / à l'instinct //

Ouais je pense que ça me vient un peu comme le ça ben tu vois ça c'est le

De plus, dans d'autres cas comme lorsque nous la questionnons autour de la ponctuation et des apports différents qu'elle offre à chaque élève, elle nous explique :

Ouais / ben la ponctuation ça fait quand même parti de l'écrit / on a pas dans l'oral donc je les mets en évidence / puis surtout c'est en lien avec la méthode quand même de / enfin les méthode de / séquence didactique //

Le constat que nous tirons relève des différences d'étayage. Nous retrouvons ainsi des étayages amenés instinctivement mais également d'autres que l'enseignante a réfléchi au préalable, par exemple la ponctuation qui est en lien avec la méthode. Elle met également des étayages en lien avec les objectifs du plan d'études par exemple lorsqu'elle demande à l'élève de segmenter la phrase en mots.

Finalement, à l'aide de notre tableau, il est intéressant de relever l'écart du nombre total d'étayages en fonction des élèves. En effet, ils varient d'un seul avec l'élève 2A3 à douze (élève 2A2) pour l'enseignante A et de 9 (élève 1C5) à vingt-six avec l'élève 2C7 pour l'enseignante C, montrant encore une fois que chaque élève reçoit un accompagnement personnalisé.

Partie B : Discours sur les actes

Sens et représentations

Pour la présentation de cette catégorie, nous allons regrouper certaines questions qu'il nous semble judicieux d'associer. Commençons par les remarques générales ainsi que le contexte de classe.

La remarque de l'enseignante C,

C'était bien que vous veniez/ parce que j'étais vraiment dédiée comme ça à la dictée à l'adulte // sinon j'aurais été sans cesse //

montre qu'il est difficile de mener à bien une dictée à l'adulte sans une organisation adéquate. Ceci est encore plus exact dans notre cas puisqu'il fallait filmer et ne pas avoir trop de bruit autour. Nous constatons que les deux enseignantes ont choisi, comme nous leur avons demandé, des élèves des deux degrés. De plus, elles ont également travaillé avec des profils différents comme des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de langage.

Bin j'ai essayé de prendre des 1H et des 2H pour voir si y pouvait y avoir un peu des différences/ et pi aussi des enfants qui ont / qui s'expriment un peu plus librement et un peu mieux et d'autres qui ont peut-être un petit peu plus de peine pour aussi voir ce que ça donnait comme différence/ (Enseignante A)

Finalement, nous observons que de nombreux élèves de l'enseignante A (nous l'entendons clairement lorsqu'ils s'expriment dans la vidéo).

Nous nous sommes également intéressées aux enseignantes en leur demandant si cette activité faisait partie de leur quotidien et si elles se sentaient à l'aise dans cette situation. Nous remarquons alors que la dictée à l'adulte fait partie intégrante de la vie de classe chez les deux enseignantes même si l'enseignante A pratique plutôt cette activité durant le second semestre. Elles se sentent également les deux à l'aise dans cette situation et l'enseignante A a même relevé qu'elle avait effectué la dictée à l'adulte en restant fidèle à ce qu'elle fait d'habitude sans caméra. De plus, l'enseignante C a mentionné qu'il était agréable de faire une dictée à l'adulte sans la gestion de la classe puisque l'une de nous deux donnait la classe. Cela permet ainsi de rester concentré sur l'enfant.

Suite à cette discussion, nous leur avons demandé si elles prenaient des notes générales avant de débiter l'écriture comme le mentionnent les auteurs Canut et

Guillou (2017). Nous pouvons observer que nous avons ici deux profils d'enseignantes différents. En effet, l'enseignante A demande oralement aux élèves ce qu'ils ont fait ou dessiné afin d'être sûre que ces derniers raconteront des propos cohérents. En revanche, l'enseignante C estime qu'il n'est pas nécessaire de prendre des notes avant puisqu'elle a en principe participé à l'événement ou à la situation racontée. Elle peut cependant demander à l'élève quelques précisions avant de débiter la dictée à l'adulte.

Ah non non / j'y vais tout de suite // en général je sais ce qui s'est passé /

Les questions suivantes ont été posées uniquement à l'une des deux enseignantes puisqu'elles sont relatives à des situations particulières visionnées dans les vidéos.

Concernant l'enseignante A, nous l'avons interrogé au sujet de la comparaison entre les différentes dictées à l'adulte tout au long de l'année. Nous pouvons relever qu'elle ne compare pas forcément les progrès effectués dans cette situation mais qu'elle s'attarde plutôt au fait qu'ils soient capables de s'autocorriger. Ceci, notons-le tout de même est particulier à son contexte de classe puisque la plupart de ses élèves sont allophones en débutant leur scolarité.

[...]

Je pense que je fais plutôt référence au fait que j'ai pas mal d'allophones/ donc je vais plutôt/regarder si ils sont capables / eux-mêmes de s'auto corriger ou de s'améliorer en fait//

Ensuite, nous avons discuté avec l'enseignante C au sujet de sa position par rapport à l'élève puisqu'elle se tenait à la gauche de l'élève en écrivant la main droite. Nous remarquons alors que l'enseignante C ne prend pas en compte sa position lorsqu'elle fait une dictée à l'adulte.

C'était au bol //

En revanche, après discussion, elle a revu sa vision en se rendant compte qu'en fonction du côté, nous gênons la vue de l'élève sur le support écrit.

[...]

Comme ça j'ai pas mon bras qui gêne / et il voit mieux // bonne remarque // ben oui //

Suite à cette remarque, lors de l'entretien, elle nous a donc affirmé qu'elle allait y prêter garde dans ses futures dictées à l'adulte.

Différenciation, adaptation à l'élève en difficulté dans cette situation

Dans cette partie, nous nous intéressons plus particulièrement à la différenciation et donc ce que met en place l'enseignante pour aider chaque élève en respectant son propre rythme et ses besoins.

Tout d'abord nous avons interrogé les enseignantes sur les divers buts concernant la situation de dictée à l'adulte. L'enseignante A donnent trois buts généraux à la dictée à l'adulte. Elle permet de rendre compte des spécificités de l'écrit, à savoir qu'il y a des phrases, des mots et des lettres. De plus, elle cherche à susciter l'intérêt des élèves pour l'écrit et les amène à comprendre que nous ne pouvons pas écrire comme nous parlons. Pour l'enseignante C, cette situation permet de faire les différents liens entre l'oral et l'écrit mais également de faire comprendre aux élèves que nous laissons une trace écrite qui peut être relue.

Après le visionnage des passages vidéo et la discussion avec les deux enseignantes, nous remarquons que même si elles donnent des buts très généraux lorsque nous les questionnons, elles les étayent avec d'autres objectifs sous-jacents. Par exemple, l'enseignante C profite de travailler seul avec l'élève pour individualiser les objectifs. Ainsi, avec l'élève 1C1, elle essaie d'entraîner la prononciation des doubles consonnes non acquises chez lui :

Ouais la double consonne parce qu'elle est pas acquise / donc là je suis seule avec / je peux / je peux y aller //

A contrario, l'enseignante A évoque des objectifs communs à tous les élèves lorsque nous lui demandons pourquoi elle a choisi le dessin comme support :

Enseignante A : Là déjà je voulais qu'y ait l'exercice de mémoire pour se remémorer ce qu'ils avaient fait pendant les vacances / l'exercice oral parce qu'ils l'ont expliqué oralement aux copains / l'exercice de retranscrire ça sur une feuille / plus encore de devoir me le répéter et de le répéter de manière plus ou moins correcte / donc je trouvais que ça englobait pas mal de / pas mal de //

Interviewer : Compétences

Ainsi, nous constatons que les deux enseignantes ont des buts qui peuvent sembler distincts mais qui peuvent clairement se regrouper puisqu'elles cherchent toutes les deux à faire comprendre que l'oral et l'écrit sont différents. L'enseignante A insiste davantage sur la mémoire et l'importance de revenir à plusieurs reprises sur un événement vécu avant de le raconter à l'écrit (oralement, à un copain, par le dessin

et oralement à l'enseignante). Cela permet également, pour l'enseignante A, de chercher à motiver les élèves à s'intéresser à l'écriture.

Par la suite, nous avons demandé aux deux enseignantes de nous décrire ce qu'est un élève en difficulté dans cette situation. Nous constatons que les réponses diffèrent. En effet, l'enseignante A, qui enseigne dans un contexte avec de nombreux élèves allophones se base plutôt sur ces caractéristiques : l'élève qui peine à faire une phrase complète et structurée mais également l'élève qui ne comprend pas les questions de l'enseignante comme l'élève 2A6 :

[...]

et pi l'autre difficulté que j'ai eu c'est avec 2A6 // problème de compréhension de français c'est si moi je comprends pas ce qu'elle veut/ ce qu'elle a fait ou ce qu'elle veut me dire/ bin la dictée à l'adulte fonctionne pas vraiment

Pour l'enseignante C, en revanche, la difficulté principale que rencontre ses élèves se retrouve dans l'organisation de leur pensée lorsqu'elle doit parfois pousser l'élève à parler et à s'exprimer.

[...]

et puis tu vois comme avec 1C1 je dois le tirer alors c'est ça que tu veux que j'écrive ? j'écris ça ? mais c'est comme ça au début c'est normal //

Cependant, elle pense que cette difficulté est courante chez les élèves qui débute cette activité.

Dans les deux entretiens, nous avons demandé aux enseignantes d'expliquer comment elles différencient. Nous constatons, à travers leurs réponses évasives qu'elles n'y prêtent pas attention. Ainsi, l'enseignante A remarque qu'elle les corrige mais elle ne donne pas d'autres explications. L'enseignante C ne répond pas réellement à la question :

Sur le moment ouais / moi je suis assez bonne sur le moment / mais parce que j'ai l'expérience je pense aussi ç'est un peu c'est normal //

Elle nous affirme donc qu'elle est capable de le faire sur le moment et pense que cela découle de son expérience professionnelle. Finalement, en évoquant la longueur de la dictée à l'adulte nous pouvons relever que les deux enseignantes s'adaptent dans un premier temps au besoin et envie des élèves. De plus, l'enseignante C décide également de choisir dans certains cas la longueur. Cette dernière s'arrête parfois aussi lorsque la feuille est terminée.

Interprétation et discussion

Après la présentation de nos résultats de recherche, nous allons les analyser et les interpréter. L'objectif principal de notre travail consiste à relever les différentes conduites de la dictée à l'adulte en fonction des enseignantes, de justifier ses apports du point de vue théorique et surtout pratique, et de comprendre les différentes façons de différencier et d'étayer afin d'aider l'élève au mieux. Pour situer ces points voici un bref rappel de notre problématique à laquelle nous allons tenter de répondre : « De quelle manière les enseignants mettent-ils en place la dictée à l'adulte et comment interagissent-ils avec les élèves dans cette situation ? ».

Pour répondre à la question, nous séparons nos résultats en deux grands axes qui concernent les deux éléments essentiels de notre question : la dictée à l'adulte en tant qu'outil et l'adaptation à l'élève.

Partie A : La dictée à l'adulte en tant qu'outil

Tout d'abord nous constatons que la situation de communication utilisée est en adéquation avec la dictée à l'adulte proposée par Canut et Guillou (2017), soit l'écriture d'un texte sur un événement vécu. Ce dernier s'inscrit donc dans le contexte de l'enfant et lui permet ainsi de mettre du sens plus aisément sur ses apprentissages (Auvergne *et al.*, 2011). De plus, le support et l'outil scripteur correspondent à la situation puisqu'elles écrivent avec des stylos ou des feutres sur des feuilles de taille A5 ou A4. En effet, selon les auteurs nommés ci-dessus, il est important d'adapter le support en fonction du nombre d'élèves présents pour l'activité, distinguant à ce propos la situation de dictée à l'adulte individuelle ou en groupe.

But de la dictée à l'adulte

Tout d'abord, nous pouvons relever de nombreuses caractéristiques communes dans la mise en place de la dictée à l'adulte chez les deux enseignantes. Le premier point que nous constatons concerne la conduite générale de la situation. En effet, dans les deux cas, nous n'avons pas donné de consigne précise quant à la forme sociale à

utiliser. Toutes les deux nous ont présenté des situations mettant en jeu un élève seul en interaction avec l'enseignante.

De plus, comme l'énonce Auvergne *et al.* (2011), la dictée à l'adulte vise trois buts essentiels : approfondir les différences entre l'oral et l'écrit, produire un oral écrivable en repérant la segmentation des phrases et construire oralement un texte.

Le premier but, le principal, « approfondir les différences entre l'oral et l'écrit », se retrouve à plusieurs moments dans le discours des deux enseignantes comme le montre ce discours de l'enseignante C :

[...]

Le lien oral-écrit / ça c'est vraiment le principal objectif qu'ils me voient écrire lentement ce qu'ils disent rapidement/

Ce dernier rejoint les propos de l'enseignante A :

[...]

Ils doivent adapter aussi un peu leur débit / parce que s'ils vont trop vite / finalement je suis pas capable d'écrire /

Nous pouvons également relever qu'elles l'appliquent fidèlement dans leur pratique. En effet, les étayages effectués durant la situation de dictée à l'adulte, comme l'adaptation du débit, la structure de la phrase ou encore les spécificités de l'écrit prouvent le lien qu'elles font constamment entre l'oral et l'écrit.

En revanche, nous constatons que le second but « produire un oral écrivable en repérant la segmentation des phrases » n'est pas énoncé par les deux enseignantes même si l'enseignante C le fait dans la plupart de ses dictées à l'adulte. Par exemple, avec 2C2, elle sépare à plusieurs reprises les syllabes comme avec « l'his-toire des en-fants » (13'25) ou encore « L'en-fant est par-ti pê-cher des poi-ssons » (16'30). Ceci se retrouve également dans le tableau des étayages où nous remarquons qu'elle étaye régulièrement ses élèves en insistant sur la relation graphème-phonème. Cependant, l'enseignante A n'évoque pas ce but et ne le met pas en place dans ses situations de dictée à l'adulte. Nous postulons qu'elle ne le fait pas car ce n'est pas encore le moment d'aborder ce thème avec ses élèves qui sont, pour la plupart, allophone. Elle va donc se concentrer sur d'autres objectifs avant de penser à la segmentation des mots.

Finalement, le dernier but « construire oralement un texte » se retrouve uniquement dans l'énoncé de l'enseignante A qui dit :

après l'objectif pour moi / c'est vraiment de / réussir à « expliquer ce qu'il y a sur le dessin / donc à s'exprimer /

Nous pensons, tout comme pour le second but, qu'elle l'évoque en prenant en compte son contexte essentiellement allophone. Pour la seconde enseignante, nous supposons que cela ne fait pas parti des points essentiels puisque les élèves arrivent, pour la plupart, à s'exprimer aisément.

Finalement comme le constatent divers auteurs (Auvergne *et al.*, 2011 ; Popet & Picot, 2008), la dictée à l'adulte permet non seulement de travailler des buts propres au français mais également des buts plus généraux qui permettront à l'élève de se développer tout au long de sa scolarité. Nous retrouvons notamment la compréhension de la complexité du monde et son expression, la structure de sa pensée ainsi que la réflexion.

Phases de la dictée à l'adulte

En observant les différentes situations de dictée à l'adulte nous remarquons que les deux enseignantes respectent la plupart des phases proposées par Auvergne *et al.* (2011), à savoir une phase d'introduction permettant de redéfinir les objectifs et d'aborder le thème, une seconde concernant l'énoncé oral, suivie d'une phase de discussion autour d'un oral écrivable (respect des règles morphosyntaxiques), une quatrième phase qui s'appuie sur la dictée de l'énoncé segmenté en mots et une dernière phase qui concerne la relecture.

Les deux enseignantes débutent pour tous les élèves par la phase d'introduction en définissant le terme de dictée à l'adulte et en énonçant le thème pour entrer dans l'activité. Voici un exemple avec l'enseignante C et l'élève 1C5 :

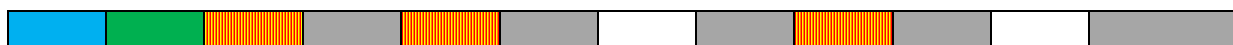
On va faire une DA, tu te rappelles ce que c'est ? c'est quand on regarde une photo ensemble puis toi tu dois me raconter et moi j'écris. Toi tu dictes moi je suis l'adulte et j'écris.

Cependant, elles ne formulent pas d'objectifs précis quant à la séquence présentée, elles s'intéressent uniquement aux buts généraux de la situation de dictée à l'adulte.

Notons qu'elles omettent également la seconde phase en ne demandant pas aux élèves de formuler entièrement leur énoncé oral. Cependant, même si cette phase n'est pas présente, elles travaillent tout de même la prise de conscience concernant

les différences entre oral et écrit. Elles vont également chercher à mettre en avant la prise de conscience de certains éléments propres à l'écrit comme sa permanence, l'écriture normée de gauche à droite ainsi que les blancs graphiques (Auvergne *et al*, 2011 ; Canut & Guillou, 2017).

Dans la troisième phase, les enseignantes A et C alternent des moments de discussion et d'écriture. En effet, dans de nombreux cas, l'enseignante débute en demandant à l'élève ce qu'il veut écrire en premier afin de discuter avec lui et d'arriver à un oral écrivable. Ensuite, elle écrit cet énoncé avant de discuter de la suite et parfois d'attirer son attention sur certaines spécificités de son discours. Voici un exemple avec l'enseignante C et son élève 2C4 :



Elles terminent pour tous les élèves à part 2C4 et 2A5 par une phase de relecture. Nous notons également que les situations sont ponctuées de relectures intermédiaires comme nous l'observons ci-dessus.

Finalement, nous constatons que les phases sont plus ou moins respectées ainsi que leur ordre. Ceci nous amène à dire qu'elles respectent un certain ordre notamment l'introduction et la phase finale de relecture mais que la phase de discussion autour d'un écrit écrivable, d'écriture et de relecture sont des phases davantage entremêlées. De plus, nous observons que le contexte de classe et le niveau des élèves n'impactent peu sur la mise en place de la dictée à l'adulte, si ce n'est que l'enseignante C propose toujours des interactions avec l'élève sur les spécificités de son écrit ce que ne fait pas l'enseignante A.

Nous relevons également que certaines étapes de l'entrée dans l'écrit s'acquièrent grâce au langage oral et à la médiation de l'enseignante, ces interactions permettant d'entrer dans l'écrit et de construire un discours écrivable comme nous le montre l'enseignante A avec l'élève 2A1 :

Pendant mes vacances j'ai y allé à la plage (2A1)

Est-ce qu'on dit j'ai y allé ? (A)

Nous relevons donc que la phase orale prend tout son sens dans ce genre de situation.

La dictée à l'adulte et les prescriptions

En observant les différents étayages mis en place par nos deux interviewées dans la situation de dictée à l'adulte, nous remarquons qu'ils permettent de mettre en évidence l'interaction des quatre composantes du dire-lire-écrire proposées par Auvergne *et al.* (2011). En effet, à travers la situation de dictée à l'adulte, l'élève entre dans une réelle situation de communication et devient un scripteur par l'intermédiaire de l'adulte ; il développe ainsi sa « culture de l'écrit ». Ensuite, pour « passer de la langue orale à la langue écrite », les interactions enseignant-élève font le lien entre l'oral et l'écrit, notamment la différence entre le débit oral et la lenteur de l'écriture, et la notion de structure de la phrase ou les spécificités de l'écrit. L'enseignant va également mettre en place des stratégies pour produire autant du discours oral que du discours écrit en relançant l'élève ou en structurant les phrases pour « comprendre et produire des textes oraux et écrits ». Finalement, l'enseignante va travailler le lexique, le vocabulaire, notamment les synonymes, ainsi que la relation graphème-phonème pour entraîner le « dire, écrire et lire des mots ». Nous constatons donc, en observant ces deux enseignantes, que toutes les composantes du dire-lire-écrire sont réellement travaillées dans la dictée à l'adulte non seulement au niveau théorique mais également au niveau pratique. De plus, les étayages observés peuvent être mis en lien avec les objectifs du plan d'études romand.

Tableau 4 : Liens entre étayages proposés et objectifs du PER (CIIP, 2010)

Etayages	Objectifs d'apprentissage et composantes (PER)						
	L1 11-12 Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite					L1 16 Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils	
	8	7	4	2	1	4	3
Structure de la phrase		X					X
Adaptation du débit							
Lexique et vocabulaire			X	X			
Graphèmes-phonèmes	X		X	X	X		
Relances		X					
Spécificités de l'écrit					X	X	X
Synonymes			X				

Nous constatons dans le tableau 4¹, que les étayages mis en place par les enseignantes participent clairement au travail des différents objectifs du PER en lien avec l'écrit (L11-12) et le fonctionnement de la langue (L1-16). Prenons tout d'abord l'objectif L1 11-12 du PER. La composante 8 permet de travailler la relation entre les graphèmes et les phonèmes alors que la composante 7 s'intéresse plus spécifiquement à la structure de la phrase et aux diverses relances. Les composantes 4 et 2 permettent, quant à elles, de travailler le lexique et le vocabulaire et les graphèmes et les phonèmes. La composante 4 travaille encore les synonymes. Finalement, la composante 1 joue un rôle dans l'apprentissage des graphèmes et phonèmes ainsi que les spécificités de l'écrit. Pour l'objectif L1 16, les composantes 3 et 4 travaillent les spécificités de l'écrite. Précisons que la composante 3 englobe également la structure de la phrase.

Notons que nous n'avons pas utilisé toutes les composantes présentées dans la théorie puisque certaines se travaillent dans l'essence même de la dictée à l'adulte et non sous forme d'étayages, comme la composante 6 du L1 11-12 « ... en identifiant les fonctions de la lecture-écriture ». Nous pouvons également relever qu'il en est de même pour l'un des étayages, le débit, qui n'est pas clairement pris en compte dans une composante précise nommée dans le PER.

¹ **L1 11-12 – Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite...**

8... en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens

7...en dégageant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises, ...) et de l'organisation du texte

4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques, ...) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles, ...)

2...en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème, ...)

1... en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique, ...)

L1 16 – Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...

4...en identifiant les premières catégories d'unités grammaticales et les fonctions de base (texte, phrase, mot, nom, verbe, ...)

3...en élaborant des règles utiles à la compréhension et à la production de textes écrits et oraux (orthographe, morphologie, syntaxe, ...)

Conclusion

Finalement nous remarquons que la dictée à l'adulte est une situation qui permet de travailler de nombreux objectifs présents dans le PER et qu'elle aide de nombreux élèves à entrer dans l'écrit et à en comprendre ses spécificités. De plus, comme nous l'avons déjà spécifié plus haut, la dictée à l'adulte se déroule selon des phases précises qui peuvent, pour certaines s'alterner durant le processus en fonction des besoins de l'élève et des étayages proposés par l'enseignante.

Partie B : L'interaction avec l'élève

Comme explicité dans la partie théorique, la différenciation cherche à favoriser la réussite de chaque élève avec ses spécificités (Meirieu, mise à jour en septembre 2005). Dans les deux situations que nous avons observées, nous pouvons déduire que les enseignantes travaillent avec des élèves qui ont des profils très différents, notamment en fonction de leur maîtrise de la langue de scolarisation et de certains besoins spécifiques. Elles doivent donc répondre à cette diversité présente dans chaque classe. Pour arriver à différencier il faut notamment éviter d'utiliser un chemin unique emprunté par tous les élèves. Nous remarquons que les deux enseignantes agissent dans ce sens puisque les étapes de la dictée à l'adulte se séquentent de manière différente en fonction de chaque élève. De même, lorsque nous observons le tableau des étayages, nous ne pouvons que constater la variabilité des formes utilisées en fonction des élèves. De plus, lors de la discussion avec l'enseignante A, celle-ci nous a clairement expliqué qu'elle n'utilisait pas la même structure avec tous les élèves :

J'adapte en fonction de l'enfant /

[...]

Alors je vais adapter la longueur et peut-être la complexité ou je vais exiger un peu plus //

De plus, elles prennent également en compte l'élève tant au niveau de ses représentations que de sa personnalité en le laissant choisir ce qu'il désire écrire (Zakhartchouk, 2001). Ceci se retrouve chez tous les enfants et nous pouvons le mettre en avant avec l'enseignante A qui a d'abord demandé aux enfants de dessiner

ce qu'ils voulaient pour ensuite le lui expliquer. Notons que l'enseignante C utilise des situations différentes mais qu'elle laisse également les élèves choisir ce qu'ils veulent écrire.

Les rôles de l'enseignant

Afin de différencier adéquatement, l'enseignant va prendre divers rôles. Dans les situations, nous remarquons que l'enseignante les prend tous. Tout d'abord, elle organise la leçon. En effet, afin de pouvoir travailler avec un seul élève, il faut que les autres soient en autonomie et que l'enseignante n'ait pas besoin d'intervenir. De plus, elle cherche à maintenir un espace où l'élève puisse s'exprimer. Ceci est la base de la dictée à l'adulte car sans interaction orale, il ne peut y avoir de discussion ni d'écrit. Ensuite, elle propose une situation qui permet de faire des liens avec l'extérieur de la classe. Nous constatons que les deux enseignantes le font clairement en proposant des situations externes à l'école comme les vacances ou l'éducation sexuelle. Notons que leurs buts permettent également de sortir du cadre scolaire. En effet, l'enseignante A ne cherche pas seulement à faire comprendre aux élèves les différences entre l'oral et l'écrit mais elle essaie également de développer leur intérêt pour la lecture et donc la littérature (Bucheton & Soulé, 2009). Finalement, elles vont étayer le travail des élèves en leur apportant l'aide nécessaire.

Concernant ce dernier point, après avoir questionné nos deux enseignantes, nous avons relevé qu'elles ne se questionnent pas sur la différenciation et les étayages effectués. En effet, elles le font sur le moment, en s'adaptant aux élèves. L'enseignante C attribue cette capacité à agir sur le moment à son expérience professionnelle de longue date. Le questionnement concernant la longueur de la dictée à l'adulte nous permet de renforcer cette idée. Voici un exemple de l'enseignante C :

Tout à coup tout à coup je me dis c'est bon j'arrête et c'est moi qui décide d'arrêter / tout à coup je veux la suite et je l'ai pas / donc je laisserai une place / je reviendrai le lendemain //

A travers ces propos nous constatons ainsi qu'elle exige certaines choses mais qu'elle reste ouverte et à l'écoute de l'élève. Ainsi, les deux enseignantes utilisent, comme le proposent les auteurs (Allal, 2007 ; Balslev, 2011), la régulation interactive qui permet

d'aider l'élève sur le moment. Même s'il est possible la régulation proactive lorsque l'on fixe des objectifs en amont, nous utilisons essentiellement la régulation interactive puisqu'il y a discussion permanente entre les deux acteurs. Nous constatons alors qu'elles ne planifient pas certains éléments de différenciation en amont mais qu'elles s'adaptent à l'élève en fonction du vécu immédiat.

Les postures

Par posture on peut entendre deux définitions différentes. Tout d'abord, lorsque nous parlons de posture au sens propre, nous pensons au placement de l'élève et de l'enseignante dans la situation de dictée à l'adulte. Lors de la discussion avec l'enseignante C, nous lui avons demandé si elle se préoccupait de sa posture à elle et elle nous a répondu :

C'était au bol //

[...]

J'aurais dû me mettre à gauche //

Ainsi nous relevons clairement qu'elle ne prête pas attention à sa propre posture. Cependant, elle accorde une place particulière à celle de l'élève afin qu'ils puissent devenir un spectateur actif de la situation. Nous pouvons l'observer avec l'enseignante C qui dit à l'élève 2C2 :

Tu restes à à à genoux s'il te plaît / tu bouges la table mets-toi à genoux // Tu le dis à qui alors à genoux / J'aimerais te à genoux à genoux //

En effet, si l'élève ne voit pas ou n'est pas confortablement installé, il peut rapidement se détourner de l'activité et s'en désintéresser complètement.

Finalement, par posture, nous pouvons également parler des relations qui coexistent entre l'enseignant et l'élève dans la dictée à l'adulte. Il faut qu'un dialogue s'installe entre les deux protagonistes pour que l'élève propose un énoncé sur un sujet connu qui pourra, à travers une discussion, devenir un oral écrivable. Dans cette situation, l'élève devient alors auteur voire producteur de son écrit même si ce n'est pas lui qui rédige. De son côté, l'enseignant peut prendre différentes postures comme celles d'accompagnement ou d'enseignement. Nous remarquons que les deux enseignantes filmées utilisent clairement ces deux gestes puisqu'elles aident les élèves là où ils ne

sont pas capables de faire seuls. De plus, nous remarquons qu'elles étayent les réflexions des élèves sans leur donner la réponse comme l'enseignante A avec cet élève qui ne lui donne qu'un mot :

Un chalet (1A7)

Alors attends avec les copains on a toujours commencé par la même chose on a écrit d'abord pendant mes vacances qu'est-ce que je mets (Enseignante A)

Chalet (1A7)

Pendant mes vacances chalet (Enseignante A)

Au contraire, lors d'une situation de dictée à l'adulte, il faut à tout prix éviter d'adopter les postures de contrôle et de contre-étayage qui sont contre-productives dans cette activité. Nous constatons que les deux enseignantes n'utilisent jamais ces deux gestes et qu'elles arrivent clairement à laisser une place importante à l'élève.

Conclusion

Ainsi nous pouvons relever l'importance de l'adaptation de l'enseignant à l'élève tout comme ses besoins. Les deux enseignantes soignent constamment la posture de l'élève afin de lui permettre de développer sa compréhension de l'écrit. En revanche, elles ne font généralement pas cas de la leur et ne se posent donc pas de questions. Finalement, la dictée à l'adulte est une situation permettant une adaptation libre et variée que les enseignantes différencient essentiellement sur le moment.

Conclusion

Notre recherche consistait à observer les différentes manières de mettre en place la dictée à l'adulte ainsi que les adaptations de l'enseignant à l'élève. Dans ce travail nous avons filmés et interviewés deux enseignantes de 1H-2H. En nous centrant sur le travail et les gestes de l'enseignant, nous avons pu, en tant que futures enseignantes ainsi que pour d'autres membres du corps enseignants qui souhaitent lire notre travail comprendre et observer la mise en place de la dictée à l'adulte et les adaptations possibles à faire selon les besoins des élèves.

En synthèse nous pouvons relever qu'il existe des phases précises dans la situation de dictée à l'adulte. Les phases d'introduction et de conclusion restent toujours stables et ne peuvent être intercalées. En revanche, les autres phases qui s'articulent au milieu du travail, notamment l'énoncé oral et l'écriture ainsi que des relectures intermédiaires peuvent varier en fonction des interactions entre l'élève et l'enseignante.

De plus, nous constatons que les enseignantes énoncent les buts généraux de la dictée à l'adulte lorsque nous leur demandons, mais elles n'ont pas forcément d'autres objectifs. Ce constat relève du fait qu'elles utilisent une régulation interactive permanente avec l'élève bien qu'elles le fassent souvent inconsciemment. Nous pouvons donc relever que la dictée à l'adulte permet de répondre aux besoins des élèves en interagissant individuellement avec eux et en respectant le rythme de chaque élève.

Lorsque nous avons débuté notre recherche d'enseignants, nous avons été confrontés à divers problèmes. Tout d'abord, certains enseignants n'ont pas voulu participer à notre travail car ils n'utilisaient pas ce procédé. D'autres, en revanche, ne se sentaient pas à l'aise dans cette situation en évoquant un manque théorique sur la situation de dictée à l'adulte. Nous constatons ainsi que la dictée à l'adulte n'est pas une pratique courante et que cette dernière met parfois les enseignants dans des situations de malaise. Heureusement, nous avons trouvé deux enseignantes motivées et intéressées à participer à cette recherche. Une des forces de notre travail a été notre motivation et notre intérêt pour ce travail. En effet, nous nous sommes investies et avons énormément appris de ce travail. De plus, il existe de nombreuses théories

concernant la dictée à l'adulte. Finalement, ce travail est une force en lui-même puisqu'il traite de la problématique du point de vue de l'enseignant, ce que nous retrouvons très peu dans la littérature. En ce qui concerne les faiblesses nous relevons, comme explicité ci-dessus, le manque d'enseignants participants. De plus, comme nous avons filmé uniquement deux enseignantes, nous sommes conscientes que les constats tirés ne doivent pas devenir une généralité. Finalement, la méthodologie est très intéressante mais elle demande beaucoup d'investissement de la part des enseignants participants puisqu'ils doivent se filmer, se regarder, sélectionner des passages et en discuter lors d'un entretien.

Finalement, ce travail nous a permis de nous questionner sur d'autres aspects concernant la situation de dictée à l'adulte, nous nous sommes demandées s'il était également possible de le faire à l'aide de la dictée à l'adulte ; et ceci aussi avec des élèves étant capables d'écrire. De plus, comme il existe une certaine interaction entre la lecture écriture émergente provisoire et la dictée à l'adulte, nous nous sommes questionnées sur les diverses relations possibles entre ces stades dans la progression de l'élève.

Pour conclure, nous ressentons que ce travail nous a énormément apporté au niveau théorique et pratique pour notre future vie d'enseignante. La situation de dictée à l'adulte se met en place au cycle 1 et est donc fondamentale dans notre spécialisation. Nous sommes maintenant à l'aise avec ce procédé et comprenons mieux son utilité et ses avantages.

Nous tenons à dire que ce travail en collaboration a été un vrai plaisir et que notre motivation n'a fait qu'accroître tout au long du travail. Nous avons énormément appris et nous en garderons un très bon souvenir !

Sources

- Allal, L. (1989). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, P. Perrenoud, & J. Cardinet (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (5^e éd., pp. 153-183). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal (Dir.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Auvergne, M., Jacquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2011). *DIRE LIRE ECRIRE au cycle 1 de l'école romande*. Suisse : conférence intercantonale de l'instruction publique de la suisse romande et du Tessin.
- Balslev, K. (2011). Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique. In J.-C. Chabanne & O. Dezutter (Eds.), *les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (pp. 23-44). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009, octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 29-48.
- Canut, E. & Guillou, M. (2017). *Pratiquer à dictée à l'adulte, de l'oral vers l'écrit*. France : Retz.
- Clérino, A. (1980). *Une année au CP*. Paris : Editions de l'Ecole.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail pour une troisième voie. In Maggi, B. (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp.133-156). Paris : PUF.

- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (Dir.), *l'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp.37-55). Louvain-La-Neuve : BCILL.
- Conférence interantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand : cycle 1. Français*. (Version 2.0.). Neuchâtel : CIIP.
- Conférence interantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand : capacités transversales*. (Version 2.0.). Neuchâtel : CIIP.
- Dolz, J., Gagnon, R., Vuillet, Y. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : carnet des sciences de l'éducation.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Livre.
- Feyfant, A. (2016, novembre). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFE*, 2-27.
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, 125-140.
- Lentin, L. (1977). *Comment apprendre à parler à l'enfant. Tome 2*. Editions ESF.
- Meirieu, P. (1992). *L'école mode d'emploi*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2005). *Histoire et actualité de la pédagogie*. Récupéré le 19 janvier 2018, de <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*. Paris : ESF.
- Monnard, I. (2017). *Pédagogie : évaluation*. Documents de cours non publiés. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

- Morais, J., Pierre, R., Kolinsky, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des Sciences de l'Education*, XXIX(1), 51-74.
- Ouzoulias, A. (2001). L'apprenti lecteur en difficulté: évaluer, comprendre, aider. Retz.Paris.
- Pegaz Paquet, A. (2013). Et si on parlait pour écrire ?. *Le français aujourd'hui*, 181,(2), 25-35.
- Perrenoud, P. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Dir.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 31-50). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Popet, A., & Picot, F. (2008). *Développer et structurer le langage en maternelle*. Paris : Retz.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzurczak, K., & Veuthey, C. (2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans : didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève : Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2010). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Wegmüller, E. (2005). *Evaluation et régulations*. Document de cours non publié présenté au Cours 72251 : Evaluation pédagogique : régulation des processus de formation., Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon : INRP.

Annexes

Protocole de l'entretien de l'enseignante A

Avant de regarder la vidéo

- Remarques générales
- Contexte de classe
- Fait-elle régulièrement cette activité ? (combien de fois par année)
- Compare-t-elle les différentes DA en avançant dans l'année ?
- Comment l'enseignante se sent-elle, vit-elle la situation de la dictée à l'adulte ? (stressée, situation normale...)
- Quel but lui donne-t-elle ? Le but peut-il changer au fil du temps ?
- Prend-t-elle des notes générales avant de dessiner de ce que les enfants aimeraient dire ?

Passages de la vidéo

5'30	Se baser sur le dessin -> peut amener après à ce qu'il comprenne que le dessin n'est pas l'écrit (2A2)	Est-ce qu'elle a choisi ce support donc un dessin dans un but précis ou la situation se portait bien ? Nous on a trouvé intéressant que l'élève comprenne la différence entre le dessin et l'écrit
10'	2A3 Il dit deux phrases et la DA est terminée	Comment choisit-elle la longueur de la DA ?
12'50	Phrase complexe en utilisant le qui -> différenciation, lui proposer de lire des mots elle-même ? aller plus loin ? (2A4)	On remarque qu'elle est déjà en avance avec les phrases complexes, est-ce que tu vas un peu plus loin avec autrement à part longueur ? par exemple lire des mots elle-même ?
40'45	Dessin dans le texte, faire un cœur (2A11)	Tu dessines un cœur pourquoi ? est-ce que tu penses que cela pourrait influencer sa compréhension de ce qu'est un texte ou un dessin ?

Après

- A-t-elle des objectifs précis avant de commencer ? Compare-t-elle les élèves ?
- Qu'est-ce qu'un élève en difficultés (stade du développement)
- Sur quels critères se base-t-elle pour définir l'élève en difficultés ?
- Comment différencie-t-elle ? (critères en amont)
- Par quoi passe la différenciation selon elle ?
- Comment fait-elle pour gérer la longueur de la DA ?
- Une expérience anecdote positive ? une expérience négative ?

Protocole de l'entretien de l'enseignante C

Avant

- Remarques générales
- Contexte de classe
- Fait-elle régulièrement cette activité ? (combien de fois par année)
- Comment l'enseignante se sent-elle, vit-elle la situation de la dictée à l'adulte ? (stressée, situation normale...)
- Quel but lui donne-t-elle ?
- Prend-t-elle des notes générales avant de dessiner de ce que les enfants aimeraient dire ?

Passages de la vidéo

3'35	Il dit tateur (elle insiste sur tR)	Pourquoi on insiste sur la prononciation avant l'écrit ?
5'10	Elle pointe plus rapidement l'écrit que ce qu'elle dit.	Comment choisit-elle de séparer le texte en phrase, en mot ou en syllabes selon les élèves ?
10'10	2C2 : mon papa puis mes parents	Comment choisit-on ce qu'on reprend, surtout quand ce n'est pas encore écrit ?
10'50	J'ai écrit en scripte	2C2 est-il en avance sur les autres ?
13'40	Elle dit le point.	Pourquoi elle insiste sur certains signes de ponctuation, pourquoi elle en explique d'autres ?
15'50	Elle insiste sur le nombre d'enfants (le ou les ?)	La notion a-t-elle été travaillée avant ? Sinon, n'est-ce pas trop difficile ?
18'50	Elle se rend compte qu'il manque le NE	Comment corrige-t-on lorsqu'on s'aperçoit d'une erreur ? Corrige-t-on les erreurs de syntaxe et d'orthographe ?
21'20	Elle dit ma-man et elle dit à l'élève qu'elle aurait pu écrire toute seule.	Dans quel but faire une DA avec un enfant qui arrive à lire et écrire ?
26'30	2C3 propose deux mots différents et l'enseignante C lui redemande le premier.	Comment modifie-t-elle le texte à l'oral puis à l'écrit si un élève propose d'autres mots ?
32'20	2C4 ne raconte pas le début de l'histoire puis elle dit : comment débute une histoire	Jusqu'à quel point peut-on demander de modifier l'oral, peut-on dire si l'élève « fait faux » ?
35'45	Relecture avec le stylo	Réfléchit-elle avant de choisir le doit ou le stylo comme outil de relecture ?
49'20	Elle propose les personnages.	A quel point peut-on relancer et diriger l'élève ?

Après

- A-t-elle des objectifs précis avant de commencer ? Compare-t-elle les élèves ?
- Qu'est-ce qu'un élève en difficultés (stade du développement) ?
- Sur quels critères se basent-ils pour définir l'élève en difficultés ?
- Comment différencie-t-elle ? (critères en amont)
- Par quoi passe la différenciation selon elle ?
- Comment fait-elle pour gérer la longueur de la DA ?
- Une expérience anecdote positive ? une expérience négative ?

Mises en situation d'écriture de l'enseignante A

2A1 début- 4'10

Entrée dans DA : toi tu as dessiné ce que tu as fait pendant les vacances et pi moi je vais écrire : « pendant mes vacances » qu'est-ce que j'écris.

Etayage essentiellement sur le vocabulaire, car peine sur l'organisation de la phrase et le vocabulaire.

2A2 4'10-8'45

Entrée dans DA : demande si c'est 2A2 qui a dessiné ça ? Moi je vais écrire ce que toi tu me dis et on commence avec « pendant mes vacances... »

2A3 8'45-10'45

Entrée dans DA : tu te rappelles de ton dessin ? toi tu as dessiné et tu vas me dire ce que moi je vais écrire. On va commencer comme avec 2A1 et 2A2 « pendant mes vacances »

2A4 10'45-17'05

Entrée dans DA : tu te rappelles ce que tu as dessiné ? Moi j'écris et c'est toi qui dois me donner les ordres de ce que j'écris. La seule chose c'est que je vais commencer comme avec les autres : « pendant mes vacances » et toi tu fais la suite

2A5 17'05-18'40

Entrée en DA : toi qui as dessiné, c'est juste, tu te rappelles ce que tu as dessiné ? on va commencer comme avec les autres : « pendant mes vacances... : » toi tu me dis ce que j'écris.

2A6 18'40-23

Entrée dans DA : moi je vais écrire et moi je vais écrire ce que tu vas me dire. Je commence la même chose qu'avec les autres copains... on a tous commencé « pendant mes vacances » et après tu me dis ce que j'écris.

1A7 23'- 27'40

Entrés dans DA : moi j'écris ce que toi tu vas me dire. Alors avec les copains on a écrit : « pendant mes vacances ».

1A8 27'40-31'30

Entrée dans DA : c'est toi qui a fait ce dessin ? moi je vais faire des phrases, moi je vais écrire et toi tu vas me dire ce que je dois écrire. On commence comme avec les copains « pendant mes vacances »

2A9 31'30-34'35

Entrée dans DA : c'est toi qui a fait ce dessin ? tu te rappelles ce que tu as dessiné ? c'est toi qui me diras ce que moi j'écris. On commence comme avec les copains « pendant mes vacances »

1A10 34'35-37'30

Entrée dans DA : c'est toi qui a fait ce dessin ? tu te rappelles ? alors moi j'écris et puis toi tu me dis ce que je dois écrire. On va commencer comme avec les autres « pendant mes vacances »

2A11 37'30- fin

Entrée dans DA : c'est toi qui a fait ce dessin ? tu te rappelles ce que tu as dessiné ? alors moi j'écris et toi tu me dis ce que je dois écrire. « pendant mes vacances »

Temps	Quoi ?
	Entrée dans DA : pendant mes vacances...
48''	Vocabulaire : Est-ce que qu'on dit j'ai y allé ? tu te rappelles comment on dit ?
1'15'	Elle reformule pour que 2A1 se rende compte qu'il manque un mot (avec maman)
3'20	Fort ou froide ? → les vagues
3'50	Relecture sans montrer
4'45	Vocabulaire : Est-ce qu'on dit comme ça ? moi y allé à la patinoire ?
5'30	Se baser sur le dessin → peut amener après à ce qu'il comprenne que le dessin n'est pas l'écrit
6'45	Vocabulaire : Voir → regarder
8'15	Relecture → en pointant avec stylo
10'	Comment décide-t-elle de la longueur de la DA ? (2A3 2 phrases en 2' → très rapide)
12'	Vocabulaire : on avait besoin → on a pu faire
12'50	Phrase complexe en utilisant le « qui » → différenciation, lui proposer de lire des mots elle-même ? aller plus loin ?

13'10	J'écris comment moi ? « on a fait ça à Paris »
13'45	Relecture de tout ou seulement à la fin → sous demande de 2A4
14'18	et puis après (2A4)
15'30	Vocabulaire : insiste car elle sait qu'elle est capable de dire « à l'intérieur » au lieu de « dedans »
16'20	Relecture
18'20	2A5 une phrase → passé super vite
20'20	Précision : découper ? dessiner ? énumération : feutres, colle, crayons ? Changer fait avec dessiné: pendant mes vacances j'ai fait → j'ai dessiné !
21'40	Je mets juste à la maison ? faut que je fasse une phrase
22'30	Relecture
24'20	Reformulation : pendant mes vacances chalet ? je suis allé...
24'50	Faut que tu fasses une phrase. J'ai dormi... »
	Beaucoup d'échanges oraux pour savoir ce qu'il a fait.
29'20	1A8 lui dicte lentement car elle voit qu'elle écrit
30'10	Fais une phrase moi j'écris avec le ski
30'20	Relecture en pointant avec le stylo
32'05	Répète ça plus doucement, plus lentement
33'	Fais-moi une phrase : mon frère a gagné
33'25	Faut me faire une phrase pour expliquer (on est chalet) → séparation des syllabes « on est a-ll-é au cha-let
34'05	Relecture
36'10	Précision sur le verbe « sont » et pas « est » car ils sont plusieurs
36'35	Relecture intermédiaire
37'10	Relecture
38'50	Faut faire une phrase, je peux pas juste écrire papa.
39'	Je avec papa ? elle pose la question et il rigole et sait de suite quel verbe mettre.
39'40	Comment j'écris ? je suis allée avec la voiture.
40'30	Relecture
40'45	Dessin dans un texte ? Faire un cœur

Mises en situation d'écriture de l'enseignante C

1C1 : C : on va faire une DA, tu te rappelles qu'est-ce que c'est ?

La DA c'est quand on regarde une photo que les 2 et toi tu me racontes et moi j'écris ce que tu me dis

C : quelle couleur ?, quel vert tu veux ?

2C2 8'50 : alors 2C2 on va faire une DA, tu te rappelles ce que c'est ? la DA, moi j'écris ce que tu me dis. Toi tu parles et moi j'écris.

2C3 20'00 : a expliqué ce que c'est mais plus tard.

2C4 30'00 : tu sais ce que c'est la DA ? Non

C'est quand tu me dictes, c'est quand toi tu parles et moi j'écris

1C5 40'00 : on va faire une DA, tu te rappelles ce que c'est ? c'est quand on regarde une photo ensemble pi toi tu dois me raconter et moi j'écris. Toi tu dictes moi je suis l'adulte et j'écris. Lui montre un exemple et recorrige ce qui était écrit. Sans explication Quand j'écris ce qui est bien c'est qu'on peut toujours relire regarde ! et maman si elle lit elle lit aussi comme moi. Pointe le doigt sur le « on »

2C6 47'10 : entre directement dans le sujet : qui c'est cette dame ? lit avec lui Brigitte. On va faire une DA maintenant, tu vas me raconter l'histoire. N'explique pas ce que c'est une DA.

2C7 55'00 : entre directe dans le sujet. Tu vas me raconter cette histoire (avec l'ogre) et moi je vais l'écrire. C'est une DA. Position pour voir ce qu'elle écrit.

Temps	Quoi ?
1H 1C1 1'50	Alors tu vas m'expliquer cet atelier libre. Qu'est-ce que tu aimes là ? 2'16 : Reformule : c'est quel atelier libre, il s'appelle comment ?
2'20	Jou-er de-hors Raconte-moi On voit qui sur la photo ? raconte un peu
	Tu me dis ce que je dois écrire
3'35	Il y a quoi ? dit lentement puis vite Des Des chambres à air, des pneus

	Alors je vais marquer : il y a (elle point avec le stylo) des chambres à air (l'enfant dit avec elle en même temps qu'elle écrit chambre à air) de tracteur (insiste sur le tR de tracteur pourquoi insistance sur l'oral alors qu'on est dans l'écrit)
4'50	Relecture en pointant les mots : il y a des
5'10	Elle parle plus vite que ce qu'elle écrit pourquoi avec certains élèves elle sépare en phrases, en mots ou en syllabes ?
5'20	Elle écrit le nombre avec une autre couleur
6'20	Essaie de relancer « qu'est-ce que tu aimes bien ? » elle lui dit « t'aimes sauter toi »
7'10	Tu sais où j'ai marqué trampoline ? montre Elle insiste sur le mot trampoline
7'30	Tu me donnes ton doigt ? on va lire Elle lui dirige le doigt, relit avec lui et lui essaie de dire quelques mots par-dessus elle. Elle insiste pas sur la séparation
2C2 9'08	Pose beaucoup de questions, le stimule ! Tu te souviens de ça ? C'est qui qui est venue à l'école, elle a parlé de quoi Brigitte ? elle a montré quoi ? C'était des filles ou des garçons ?
10'10	Là c'est écrit : si j'ai un mauvais secret je le dis à ... En premier il dit à son papa ensuite il dit à mes parents. Elle reprend : alors tu dis à qui ? pourquoi elle reprend ? Ce n'est pas encore écrit
10'50	Alors je marque : à mon papa. Elle dit les lettres p-a-p-a. tu connais ce mot, j'ai fait l'écriture scripte, j'ai même fait les petites queues au a. en avance sur les autres ?
11'20	Là c'est marqué ? et lui dit mon papa
12'20	Tu me dicte ? Mmmmes pa-rrrents T'as vu la ? pa-pa pa-rent C'est la même chose hein ? ça ressemble au début, tu vois ça ? et elle souligne en rouge pa-pa
13'25	L'his-toire des en-fants Oulala j'ai plus de place, j'écris trop grand et elle reedit une fois en montrant ce qu'elle a écrit
13'40	Attends attends pas trop vite parce que moi je dois écrire Il y a-vait, regarde, dicte-moi, attends, un mon-sieur, attends je vais doucement pour écrire, qui voulait man-ger les enfants. Elle dit le point pourquoi elle explique des fois le point et des fois non ?
14'40	2C2 dit qqch puis elle reformule et elle lui demande s'il veut écrire alors il dit oui et elle écrit : Il a dit aux enfants, elle lui dit continue, qu'ils (pas dit le ne) doivent rien dire... à qui ? à ses pa-rents. Autre chose ? Comment tu veux que j'écrive ça ? Ils ont été à la pêche ? Ils ont pêché des poissons ? tu veux que j'écrive quoi ?

15'50	Elle insiste sur le nombres d'enfants (le ou les ?) la notion a-t-elle été travaillée avant ? Sinon n'est-ce pas trop difficile ?
16'30	Attends pas trop vite. L'enfant est par-tit pê-cher des poi-ssons Je te relises ou ya encore qqch ?
17'15	Est-ce que tu sais ou c'est que c'est marqué ? les enfants ? elle lui pose la question mais ne répond pas et lit le titre avec lui en prenant son doigt et la elle souligne le mot enfant lorsqu'elle l'a lu dans le titre Tu trouves ya une autre fois où c'est marqué enfant. Elle le souligne aussi. Ya encore des autres fois, on y va on lit tu trouveras quand on lit.
18'00	Ya un point alors on s'arrête
	Relecture : elle prend son doigt pointe sur les mots mais parfois en met plusieurs ensemble
18'40	T'as trouvé les autres enfants où ils sont ? on les a entendu avant. Elle commence à relire le texte elle toute seule en pointant
18'50	En relisant elle se rend compte qu'elle n'a pas dit le NE dans une négation (ne doivent pas dire) alors elle le rajoute et lui dit : là on doit dire ne. Comment corrige-t-on lorsqu'on s'aperçoit d'une erreur ? (tracer, réécrire, autre ?)
19'00	Elle demande combien de fois il y a le mot enfant.
2C3 20'20	Aucune entrée dans la DA (pas d'explication de ce que c'est) Direct : tu te souviens de ça ? cette dame ?
20'40	Alors on va faire une DA, c'est pas comme une EE tu te souviens ? c'est moi qui écris pendant que tu parles et tu me dis ce que je dois écrire
21'20	Elle écrit ma-man elle lui dit qu'elle aurait pu l'écrire toute seule. Tu reconnais que c'est écrit maman ? Dans quel but fait-on une dictée à l'adulte avec un enfant qui se débrouille déjà en lecture et en écriture ?
22'00	Tu vas me raconter l'histoire et moi j'écris. Est-ce qu'il y avait un titre ? ou tu veux mettre un titre ? (elle lui en propose) mais 2C3 n'en veut pas.
22'25	Comment on commence une histoire ? tu sais toi ? 2C3 : Un pe-tit gar-çon Question de relance : il fait quoi ? il rencontre qui ? C relit : un petit garçon et L ajoute : qui rencontre un ogre. C s'exclame : un ogre ? mais il va le manger alors ?
23'35	C la laisse expliquer ce qu'elle a à dire et ensuite elle commence à écrire
23'45	C : doit couper un mot et lui expliquer pourquoi
23'50	Relit
24'30	Je dois de nouveau couper un mot
24'49	Changement de couleur pour le mot coeur
25'00	Q de relance : qu'est-ce qu'il se passe ensuite ?
25'45	2C3 : Tout à coup Yavait je peux pas écrire on dit il y avait d'accord Yavait c'est quand on parle il y avait c'est quand on écrit d'accord ?
26'30	Relit il y avait et 2C3 continue : le roi du royaume

	Alors attend : elle relit la phrase depuis il y avait puis 2C3 dit la suite mais lorsque l'enseignante C veut écrire 2C3 dit le mot qu'elle n'a pas utiliser avant alors l'enseignante C lui dit : non avant tu as dit juste comment adapte-elle le texte si un enfant veut changer de mot (changement ou pas ?)
26'35	On sait qui c'est lui→C lui donne direct la réponse le petit garçon
26'50	Relecture Enlève le « il » de : le petit garçon il pleurait.
26'55	Je mets deux points pour dire ce que le roi va dire
28'20	Relecture en pointant avec le stylo Tu sais ou c'est que c'est marqué ogre ? 2C3 pointe du doigt. L'enseignante C le souligne en disant : il y a plusieurs fois ogre L'enseignante C souligne elle même les mots ogres en disant : y'en a encore un la
28'50	L'enseignante C ne pointe pas tous les mots elle survole
2C4 30'45	Pointe le B de Brigitte. Tu connais cette lettre ? elle le laisse pas proposer elle dit Brrrii (ta)
31'10	Tu vas me raconter l'histoire et moi je vais l'écrire, ça va être ça notre travail
31'30	A mon pa-pa et à ma ma-(il dit man)
31'55	Et pis elle vous avait raconté une histoire ? Tu te souviens de l'histoire ?
32'20	Il commence au milieu de l'histoire et elle le reprend en disant : euh on commence comment une histoire ? c'est l'histoire de qui ? elle a un titre cette histoire ? jusqu'à quel point peux-tu demander de modifier le récit ? Est-ce que tu peux lui dire que ce qu'il raconte est faux ?
32'40	Positionne en disant : met-toi à genou il faut que tu vois quand j'écris
33'00	Elle lui repose exactement les mêmes questions qu'avant. Elle lui propose des titres en disant le bon et il le trouve puis elle dit : ah on pourrait mettre 4a comme titre : l'ogre
33'10	Je mets des guillemets (sans explication)quelle ponctuation est importante de signaler ou d'expliquer
33'20	L'o-gre qui ... attend va pas trop vite parce que si tu dis trop vite moi je peux pas écrire
33'30	Tu dis comme il vaut le zzz (man-ger) Fais le g en borel
33'40	Elle accentue quand elle écrit (il dit toute la phrase)
33'55	Regarde quand j'écris
34'10	Qui voulait rien dire (→oubli du NE)
34'40	Relit avec le feutre Quand elle relit elle reste sur les mots sans prononcer les syllabes
35'00	Elle lui demande le mot qu'elle doit écrire maintenant (personne) Ça commence par quelle lettre ?-->réponse : Per Ne le reprend pas car il ne dit pas la lettre mais la syllabe
35'25	Tu vois la c'est marquer : per-sonne Tu connais des lettres comme ssssooon comme 2C4
35'35	C'est fini là ? je mets un point si c'est fini
35'45	Relecture avec le stylo comment choisir l'outil de relecture (stylo ou doigt, et pourquoi enfant ou elle)

	Manger tu vois c'est gggg à cause de sa prononciation
36'50	Pk écrire roi en majuscule ?
37'30	Tu veux que je te la relise ? NON bah je vais te la lire quand même. J'aurais pas du te demander. Toujours après les DA je relis avec toi (explique pk) Recherche du mot ogre elle souligne et lui demande comment il a reconnu. -->parce que t'avais lu Fait remarquer que l'histoire commence et finit par l'ogre
38'05	Relire avec le doigt de 2C4 Point= on s'arrête
1C5 : 42'20	J'aimerais que tu m'expliques qu'est-ce que tu aimes faire dans la cabane, pourquoi c'est ton préféré Toi tu me dictes et moi j'écris Lève-toi pour voir quand j'écris
42'50	J'aime le coin ca-bane point. Pourquoi ? attend pas trop vite Quand j'écris je vais lentement t'as vu ?
43'45	Je ou bien on ? c'est qui qui joue ? Toi avec qui ? c'est pas seulement je si on est plusieurs. On dit on Repositionnement Relecture intermédiaire de la phrase Attend pas trop vite
45'00	Tu sais ou c'est marqué Elyne ? et pi Elodie ? → elle les souligne
45'30	Relecture avec le doigt de EC5 T'as vu ya un point alors on s'arrête Corrige le je et réexplique qu'on disait on. Elle lui laisse seule le doigt mais la replace.
2C6 : 49'20	Elle propose tous les personnages. A quel point relancer et diriger l'élève Donne la définition de l'ogre→ce qui lui donne des idées Corrige : il dit le monsieur elle dit non l'ogre grrrrre et lui répète Elle le repositionne et lui montre qu'elle a marqué l'ogre
50'10	L'ogre vou-vou-lait approche-toi on lit l'ogre voulait ensuite ? il dit manger des enfants. Tous les enfants ? demande de préciser manger quoi ? Les en-fants
51'00	Relit ensemble avec le doigt C'est marqué quoi au début ? Elle lit et lui place le doigt.
51'20	Elle lui dit qu'il y avait un roi, il a fait quoi le roi ? Il dit et elle reformule et pose des questions
52'00	Elle demande qu'est-ce qui est marqué et lui arrive à lui dire. Demande de montrer le mot ogre et le souligne et le répète Tu connais des lettres ? lesquelles ? pourquoi ? c'est écrit quoi là ?
53'00	Comment sont sauvés les enfants ? le roi Qu'est-ce qu'on écrit avec le roi ? Repositionne : viens voir quand j'écris. Le roi, c'est déjà écrit

	<p>Il dicte à bonne vitesse mot par mot</p> <p>Précisions : le garçon la fille car il a dit le fille</p> <p>Le camion la voiture et il répète</p> <p>Un garçon une fille</p>
54'15	<p>Relecture</p> <p>Chercher le mot roi et elle le souligne, idem avec le mot fille</p> <p>Quand tu lis on fait comme ça (montre qu'on suit avec la main)</p> <p>N'insiste pas sur le point</p>
2C7 58'00	<p>C'était l'histoire de quoi ? y'avait qui dans l'histoire ?</p> <p>Est-ce qu'elle a un titre ?</p> <p>Moi quand tu écris/ quand tu dictes moi j'écris. Tu te souviens ?</p> <p>Vas-y dicte moi, c'est quoi le titre ? je vais écrire quoi ? c'est l'histoire de quoi ?</p>
58'56	Regarde-là. Ne pousse pas sinon ça part je peux pas écrire
59'00	Elle écrit en dictant c'est l'his-toire de (2C7 dit) l'ogre. Point. T'as vu j'ai mis un point. Relecture ensemble
59'40	Dis-moi, ici que ça se passe, met-toi à genou et regarde
59'55	Q de relance : De qui ?
1h	Recarde : sage, calme toi on fait une DA
1h	<p>Demande où c'est marqué le mot ogre</p> <p>Regarde, la même chose que ça</p>
1h01'	Demande de précision sur le vocabulaire « un cœur ou un bout du cœur ? »
1h02'	A la fin ? pose des questions puis relit avant qu'elle continue
1h02'45''	J'ai mis un point là. Sans explication
1h03'	Tu vas pas trop vite quand tu parles parce que moi je dois écrire
1h03'40''	Oh encore une fois l'ogre
1h04'	<p>Elle lui propose d'écrire qqch mais pas ok. (repositionne)</p> <p>Il ne doit plus, dicte moi, -S : manzzzer non comme ça : mangger (ggg)</p> <p>(aparté : si elle fait le jeu avec maman à la maison pour s'entraîner à prononcer)</p>
1h04'50''	<p>Relecture ensemble avec le doigt de 2C7</p> <p>Lisent ensemble sans séparer les mots</p> <p>La laisse lire quand c'est écrit l'ogre.</p>

Transcription de l'entretien de l'enseignante A

Personne	Propos
L	Alors bienvenue à notre notre entretien de Bachelor/ donc pour commencer on a des questions avant la vidéo/avant de regarder/donc est-ce que tu as des remarques générales/ en particulier ?/ que tu aimerais peut-être relever ?/
M	sois sur le déroulement par exemple/ quelque chose qui t'as pas convenu ou quelque chose que tu as trouvé intéressant//
A	non, de en ordre général non pas forcément/
L	D'accord/ Ensuite sur/ en/par rapport au contexte de classe//
A	Bin j'ai essayé de prendre des 1H et des 2H pour voir si y pouvait y avoir un peu des différences/ et pi aussi des enfants qui ont / qui s'expriment un peu plus librement et un peu mieux et d'autres qui ont peut-être un petit peu plus de peine pour aussi voir ce que ça donnait comme différence/
L	Très bien Est-ce que tu fais régulièrement cette activité/
A	Oui mais/ plutôt/ en deuxième semestre/
L	D'accord /
A	Plutôt vers la ouais deuxième partie de l'année//
L	Et pi plusieurs fois ou bien /
A	Oui/ ouais sur plusieurs choses différentes/ que ça soit sur des histoires/ que ça soit sur des images/ que ça soit sur // pour qu'il y aie vraiment différentes/ façons de faire enfaite/
L	D'accord/ Est-ce que tu compares des les différentes dictées à l'adulte par rapport au début de l'année/ ju/ pi à la fin/
A	Je vais plutôt essayer d'évaluer la capacité qu'à l'élève à s'exprimer/ si il a moins de peine/ si c'est peut-être plus fluide/ mais je pense que je fais plutôt référence au fait que j'ai pas mal d'allophones/ donc je vais plutôt/regarder si ils sont capables / eux-mêmes de s'auto corriger ou de s'améliorer enfaite//
L	D'accord/ Comment est-ce que tu te sens/ dans cette situation de dictée à l'adulte/ stressée/normale/
A	Non/ relativement normale/et pi en regardant la vidéo/ j'ai trouvé que j'étais assez / fidèle à ce que je suis en général enfaite//

L	Mmmh/ Quel/ quel but tu donnes à la dictée à l'adulte//
A	Alors/ pour moi c'est que/ ils puissent se rendre compte déjà de/ entre ce qui disent/ et ce qui est écrit que bah ouais voilà que ya des mots/ ya des lettres/ on fait des phrases/qu'on peut pas s'exprimer / n'importe comment// et pi que/ que ça puisse les intéresser peut-être aussi en vu/ fin qu'ils aient envie d'écrire eux/ parce que s'ils me voient écrire comme ça que je puisse raconter quelque chose je me dis que ça peut peut-être leur donner aussi envie quoi//
L	Ouais Et pi est-ce que ce but il change au fil du temps //
A	Je sais pas// Certainement //
L	C'est pas toujours le même but/ ya des fois/
A	Bin disons que je sais en tout cas à la fin de l'année/ pendant que j'écris/j'ai des élèves particulièrement des 2H qui vont soit déchiffrer soit me/ dire des lettres ou des sons que je suis en train d'écrire donc des fois on dévie pendant que je suis entrain d'écrire/ parce que eux commencent gentiment à s'intéresser vraiment/ Alors qu'au début que je fais des dictées à l'adulte/ à la limite ils regardent même vraiment/c'est ça on voit qu'ils sont intéressés//
L	D'accord/ Et pi est-ce que tu prends des notes générales avant de dessiner ce que les enfants ils aimeraient dire/ euh avant d'écrire pas de dessiner
A	Non/
L	Non/
A	Non// non pas avant/
L	Ok//
A	Je leur demande par contre oralement/ qu'est-ce qu'ils ont dessiné/ qu'est-ce qu'ils ont voulu dessiner/ pi ensuite quand on fait la dictée à l'adulte je veux juste être sûre que c'est la même chose qui m'ont déjà dit avant/ parce que sinon y'en a qui peuvent soit raconter un autre truc/ soit/ copier entre guillemets ce que le copain a dit avant s'il l'a entendu/ donc je m'assure juste que ça soit bien fidèle à leur première idée//
L	D'accord/ parfait //
M	Alors on peut entrer dans la vidéo// Alors moi j'avais sur 2A2 / est-ce que tu as quelque chose avant/ je crois que c'était 2A1 au début/ ouais/ est-ce que tu as quelque chose sur 2A1

A	<p>Non/ j'ai pas vraiment //</p> <p>J'ai commencé à noter élève par élève et finalement j'écrivais un peu tout le temps la même chose / alors je sais pas si// si tu veux que je te dise généralement ce qui revenait à chaque fois ou si tu préfères qu'on fasse élève quand même par élève//</p>
M	Alors écoute si tu veux on peut faire tes remarques et après on peut regarder les passages que nous on a sélectionnés comme ça on sépare bine les deux choses/
A	Ouais/
M	Si ça te vas comme ça
A	Ouais/
A	<p>Alors // il me semble que je me comportais plus au moins de la même manière avec tout le monde/ je pensais presque que j'allais voir plus de différences que ça mais enfaite pas//</p> <p>Je me suis rendue compte aussi/ par/ en voyant la vidéo que j'ai toujours décidé de commencer par/ pendant mes vacances/c'est presque une petite triche pour aider parce que ouais/s'y'en a qui savaient pas comment starter alors/ du coup je me suis permise de dire au moins on commence comme ça/ je me suis rendue compte que je posais des fois les questions pour relancer un peu/ et pi que je recorrigeais quand même pas mal/ parce que je sais qu'au début de l'année quand je fais une dictée à l'adulte/si j'en fais une seule/je/ j'écris littéralement ce qu'ils me disent/ c'est-à-dire que je corrige pas du tout/si c'est moi ya mangé/ je vais vraiment écrire/ moi ya mangé j'écris littéralement ce que eux me disent avec les fautes qu'ils me disent/ bin là parce qu'on voit l'évolution/ ensuite ça fait un petit souvenir pour la maison pi je trouve plutôt sympa qu'ils aient quelque chose de l'école enfantine de voir comment est-ce qu'ils parlaient/ juste ou faux/ donc là je me suis rendue compte que vu qu'on fait quand même pas mal de FLS/ pas mal de recorections/ enfaite je les recorrige quoi quand même tout le temps/ou je leur dit est-ce qu'on dit vraiment comme ça/ est-ce que c'est juste/ donc finalement j'ai même été surprise en bien de voir que la plupart était capable de s'auto corriger/ donc ça veut dire que c'était plutôt positif/ et puis// ya une chose qui m'a prétéritée à chaque fois que j'ai dit/ comment j'écris ça/ ils ont tout le temps pensé que je demandais d'épeler/ ya 2A4 qui a/ quand on parlait de Paris/ j'ai dit comment j'écris ça/ elle m'a dit P A/ elle allait commencer et pi du coup je l'ai dit une ou deux fois avec les autres qui étaient empruntés/ 1A8 qui savait pas</p>

	comment répondre/fin/et enfaite c'est ma façon de poser la question parce que comment j'écris ça effectivement c'est comment j'écris le mot ou la phrase donc/ ça je pense que je vais retenir de plus dire comment j'écris ça/ et j'étais contente de voir qui étaient eux fidèles à eux-mêmes aussi/ 1A7 par exemple qui répond à / chalet/ fin voilà qui fait pas de phrase/ bin j'ai eu l'entretien avec les parents cette semaine/ j'ai dit que c'était difficile pour lui de s'exprimer/ qu'il répondait que par mot/ et j'ai appris qu'il fait exactement la même chose à la maison// donc c'est intéressant tout d'un coup de savoir que/ à la maison quand il est à table et puis qu'il demande le pain il dit PAIN/ et pi pas est-ce que je peux avoir le pain s'il te plaît quoi/ et pi à la maison il réagit que comme ça/ à la maison il parle pas il parle que par mot enfaite/ donc quand je discute avec les parents et ensuite je vois cette vidéo pi que je vois CHALET/ je me dis ah ouais ya X phrase derrière mais lui ça lui suffit quoi/ et pi l'autre difficulté que j'ai eu c'est avec 2A6 // problème de compréhension de français c'est si moi je comprends pas ce qu'elle veut/ ce qu'elle a fait ou ce qu'elle veut me dire/ bin la dictée à l'adulte fonctionne pas vraiment parce que finalement/ je suis même pas convaincu encore aujourd'hui que ce que j'ai écrit c'était vraiment ce qu'elle a fait //
L	Ok
A	Donc j'ai toujours pas compris son papillon si c'était en dessin/ en fabriqué en papier/ si c'est sa table/ elle a fait sur la table/ avec la table/ fin / donc/ la difficulté quand même quand ya ce problème de français là c'est/ pas évident//donc c'est un peu/ c'est une c'est un peu ce que j'ai retenu et pi 1A10 qui m'a un peu embêté à la fin parce qu'elle a commencé à la troisième personne
M	Ah oui
A	Donc du coup j'ai commencé à écrire et pi après elle était de nouveau avec son je donc c'était pas très clair/ mais / c'était un petit détail/ donc voilà c'est une peu/
M	En tout cas tu as relevé pas mal de choses/ franchement de tout ce qu'on a observé/ après nous on a sélectionné 4 passages qui sont peut-être un peu plus dans des/directement liés à la dictée à l'adulte/ mais c'est vrai que c'est

	<p>vraiment intéressant tout ce que tu as ressorti/ et pi on les avait aussi noté X //</p> <p>Alors la première c'est// alors on regarde peut-être le passage et pi on en parle après si ça joue//</p> <p>(vidéo)</p> <p>alors nous on voulait juste savoir si / tu avais choisi de prendre comme support un dessin dans un but précis/ parce que nous ça nous a un peu questionné/ là le fait que tu reviennes sur le dessin ou bien tu as choisi ce support comme tu aurais pu choisir une histoire/ est-ce que tu avais une idée derrière la tête en choisissant un dessin comme ça//</p>
<p>A</p> <p>L</p> <p>A</p>	<p>Oui parce que je voulais que ça soit absolument personnel// pour que chacun aie quelque chose de différent à raconter/ et puis je me suis rendue compte que si je leur fais décrire une image par exemple/ c'est/ ils sont pas vraiment capable de faire des phrases je trouve/ et puis finalement ça les touche moins aussi donc/ là déjà je voulais qui aie l'exercice de mémoire pour se remémorer ce qu'ils avaient fait pendant les vacances/ l'exercice oral parce qu'ils l'ont expliqué oralement aux copains/ l'exercice de retranscrire ça sur une feuille/ plus encore de devoir me le répéter et de le répéter de manière plus ou moins correcte/ donc je trouvais que ça englobait pas mal de / pas mal de //</p> <p>Compétences</p> <p>Compétences merci//</p> <p>Donc c'est pour ça que j'ai choisi le dessin de ce qu'ils ont fait pendant les vacances//</p>
<p>M</p> <p>A</p>	<p>Nous on a trouvé aussi intéressant le dessin dans le sens où ils comp/ on pense qu'ils comprennent bien la différence entre le dessin et l'écrit/ d'avoir les deux choses à côté on trouvait vraiment intéressant/</p> <p>Ok//</p>
M	Ensuite / on va passer à 2A3//
<p>A</p> <p>M</p> <p>L</p>	<p>C'est encore plus agréable de ME regarder de nouveau avec VOUS quoi c'est //</p> <p>C'était quoi/</p> <p>10 //</p> <p>(vidéo)</p>

M	Alors là c'était un exemple/ vu que 2A3 il t'a dit 2 phrases/ et que après tu as relu directement/ est-ce que tu te vises un objectif de longueur/ enfaite est-ce que tu adaptes la longueur en fonction de l'enfant/ est-ce que tu te poses pas la question et pi t'y vas tant qu'ils te donnent quelque chose les enfants//
A	J'adapte en fonction de l'enfant/ ça veut dire que j'estime que s'il peut me donner plus si il a la capacité de raconter plus de choses/ et bin je trouve plus enrichissant et du coup je note tout/ donc je suis capable de noter relativement beaucoup/ après pour un enfant qui va avoir des difficultés de français s'il arrive déjà à sortir une phrase je trouve que c'est déjà pas mal/ du coup je vais pas trop pousser/ et pi typiquement 2A3 pour qui c'est compliqué la communication/ il a de plus en plus de peine/ il comprend difficilement les consignes/ il les comprend à sa manière/ du coup j'étais déjà contente qu'il me parle bien du dessin et pas d'autre chose et que ce qu'il dise aie un sens parce que ça a pas souvent un sens/ donc là j'avais compris ce qu'il avait dit c'était en lien avec le dessin/j'avais juste envie de limiter là pour pas que tout s'effondre entre guillemets après parce qu'il est capable tout d'un coup de partir complètement ailleurs/ donc j'étais déjà contente que voilà on était pas hors sujet/ pas complètement à côté de la plaque/ que je comprenais ce qu'il essayait de dire parce qu'on a de plus en plus des moment où je le comprends plus du tout/ donc j'ai pas cherché du tout à pousser un peu pi je trouvais que ce qu'il m'a dit c'était pas plus/ fin yavait pas plus de fioritures autour/ c'est pas comme Paris où on peut encore poser pleins de questions/ là c'est dans sa chambre c'est des legos/ et finalement en demandant à la maman il a pas du tout fait de tour de lego pendant les vacances pi elle l'a pas vu faire ça donc // voilà ça servait peut-être pas forcément d'aller plus loin non plus quoi//
M	Ensuite 2A4 // (vidéo) bon enfaite 2A4 on est pas forcément obligé de regarder le passage c'est plutôt comme on voit qu'elle st déjà en avance/ qu'elle fait par exemple des phrases complexes/ on voit par exemple qu'elle met déjà le QUI ou des choses comme ça// est-ce que tu vas enfaite plus loin en principe avec ce genre d'élève après est-ce que tu les pousse par exemple je sais pas/ à lire eux-mêmes certains mots/ à reconnaître d'autres choses/ qu'est-ce que tu mets peut-être en place pour les élèves qui sont /

A	<p>Alors typiquement elle je commence à lui faire lire certains mots/ à lui faire déchiffrer sur le calendrier je vais lui demander à elle on passe au mois de février je vais lui demander parce qu'elle est capable/ ya certains mots certains sons complexes où elle va elle-même me demander comment on écrit « ou » donc je vais lui écrire pour qu'elle voit pour qu'elle puisse se repérer puis ensuite lui faire quelques tests où je lui écris des mot/ même des mots qui n'existent pas forcément pour être sûre qu'elle déchiffre vraiment comme il faut/ je vais par exemple maintenant quand elle est aux jeux libres pi qu'elle est au coin dessin/ je lui demande si elle veut écrire quelque chose sur son dessin/ et pi je lui demande de l'écrire enfaite c'est écriture émergente de faire un/ comme elle elle pense pi finalement phonétiquement elle écrit quand même toujours juste/ donc finalement ça veut dire qu'elle est typiquement prête maintenant pour apprendre à lire et à écrire/ donc je lui donne un peu plus/ je lui donne un peu à manger/ parce qu'elle a l'intérêt qui est suscité/ pour les ateliers Montessori par exemple je mets les ateliers de langage en place où ya justement les lettres et tout ça / mais je vais pas aller non plus trop trop loin parce que je me sens pas forcément/ toutes les capacités d'apprendre à lire et à écrire/ je voudrais pas prendre un mauvais pied ou faire quelque chose de peut-être un peu/ faux / pi surtout j'ai pas envie que l'année prochaine elle se retrouve de nouveau un peu courtcircuitée parce qu'elle est en avance/ pi alors je lui donne un peu mais j'exagère pas trop non plus/ et puis c'est la seule vraiment qui est en demande pour l'instant pour ça/les autres pas tellement donc je lui fais des petits exercices comme ça/ mais ouais on sent la différence effectivement//</p>
M	<p>Le dernier passage c'est tout à la fin avec 2A11 (vidéo)</p>
A	<p>Ça ça m'étonne pas// j'avais zappé ça// ouais ouais ouais ouais c'est assez X</p>
M	<p>Enfaite ce qu'on se demandait c'est/ tu lui fais / fin tu lui fais le cœur// ça part d'une très bonne intention mais est-ce que tu penses que ça pourrait influencer enfaite sa/ le fait que tu mettes un cœur dans le texte ou près du texte/ qui/ ça pourrait influencer sa compréhension du texte et pi du dessin/</p>
A	<p>Moi je pense pas/ je pense pas parce que quand il écrit son prénom par exemple/ il met soit un petit cœur à la place du point sur le « i » soit un petit cœur après le « o » parce qu'il dit qu'il aime ou bien qu'il m'aime ou bien/ donc ça veut dire déjà qu'il fait le lien déjà entre aimer et pi le cœur/et pi que là il</p>

L A	<p>avait juste envie que je rajoute un petit truc perso/ mais je pense pas qu'il va je pense pas qu'il va/ être embrouillé/</p> <p>Ça va</p> <p>donc finalement est-ce que ça va être une lettre ou un signe ou un dessin ou un/ fin ça fait parti d'un X/ j'ai pas l'impression/ peut-être que je me trompe hein mais //</p>
M	Non c'était une question qu'on avait/ comme ça/ on se posait aussi la question/ de comment tu voyais les choses//
L	Maintenant on a juste des questions sur la différenciation// enfin avant sur les objectifs/ est-ce que tu as des objectifs précis avant de commencer//
M	Par exemple en fonction des élèves/ en te disant par exemple avec 2A4 / vu qu'elle sait déjà faire des phrases/ est-ce que je vais l'amener déjà à faire des phrases complexes/ ou est-ce que tu as un objectif général comme tu as dit avant/ le but c'est de s'exprimer et ça s'arrête là ou//
A	<p>Ouais/ pour moi c'est/ alors je vais adapter la longueur et peut-être la complexité ou je vais exiger un peu plus si 2A4 m'avait juste dit chalet c'est un truc/ je l'aurais peut-être même recadrer en disant non non mais tu vas me refaire une phrase correcte et vite fait parce que je sais qu'elle en est capable/ donc j'adapte vraiment la difficulté après l'objectif pour moi/c'est vraiment de/ réussir à expliquer ce qui a sur le dessin/ donc à s'exprimer/ et pi il se sont assez vite rendu compte il me semble que/ ils doivent adapter aussi un peu leur débit/ parce que si ils vont trop vite/ finalement je suis pas capable d'écrire/ pi yen a qui allait mot par mot gentiment parce qu'ils voyaient que j'écrivais/ donc si ils font déjà ce lien/ pour moi l'objectif/ il est déjà atteint//</p>
L	Elle a tout répondu//
M L	<p>Ouais/ bin on passe à la dernière du coup parce que le reste//</p> <p>Ouais/</p>
M	Est-ce que tu as une expérience/ ou une anecdote positive que tu as vécu dans la situation de dictée à l'adulte/ pas forcément celle de la dernière fois/ ça peut aussi être sur une autre//
A	Oui// je-j-je squi-squi/ ce que j'aime bien faire en principe c'est/ à la fête des mères/ quand on fait la carte pour maman je les laisse toujours/ très libre de pouvoir dire ce qu'ils veulent/ et pi comme c'est déjà au mois de mai/ ya certains élèves qui vont écrire eux-mêmes/ qui vont recopier ce que moi je

	<p>leur dit/ et ya d'autres pour qui c'est difficile/ ou les 1H par exemple ça va être de la dictée à l'adulte/ et pi c'est vrai que c'est quelque chose qui est pas préparé/ moi j'ai pas de support je m'attends pas forcément à ce qu'ils vont me dire d'écrire/ des fois ce qu'ils me disent d'écrire/ ouais c'est à mourir de rire parce que si on commence par maman je t'aime parce que pi ils sortent parfois des trucs improbables pi c'est difficile de garder son sérieux parce que si on rigole on risque de le couper dans son élan/</p>
L	Ouais
A	<p>Alors des fois on garde son sérieux mais on se demande quand même si/ finalement ce qu'il est en train de dire/ est-ce qu'on peut vraiment écrire ça sur la carte/ ou pas/ c'est un peu limite/mais finalement c'est son souhait à lui</p> <p>Ouais</p>
L	Pi finalement si je lui demande de me faire une dictée à l'adulte pi que
A	<p>finalement je lui dis ouais non mais enfaite on va pas noter ça/ alors des fois ouais ça peut être rigolo ou alors tu peux être emprunter parce que voilà/ mais ils sortent des fois des choses un peu/pas de filtre donc/ça peut être rigolo dans ce sens là mais/ sinon c'est toujours en principe des expériences positives/ quand c'est négatif c'est que l'enfant s'exprime pas du tout/ et pi c'est que ya une raison à ça/ c'est que il est pas du tout prêt pi ça sert à rien d'insister faut reprendre ça quelques mois après/ soit ouais ya une bonne raison qui fait que il est bloqué mais/ si c'est négatif c'est juste que voilà ça donne pas ce qu'on a espérer mais ça peut pas toujours donner ce qu'on a espérer/ donc/ après je trouve quand même très positif de voir sur image parce que finalement/ on passe à côté de pleins de choses et pi pour une fois c'était intéressant de voir ça et pi ouais je relèverais quand même là que/bin que yen a quand même deux trois qui font des jolies phrases et pi yen a quand même pas mal qui s'auto corrigent quoi/ alors pour les allophones je me dis que ça c'est quand même quelque chose de bien positif//</p>
L	<p>Bin c'est parfait/ t'as même répondu à l'expérience négative/</p> <p>Merci beaucoup//</p>
A	Bin merci à vous//

Transcription de l'entretien de l'enseignante C

Personne	Propos
M	Alors déjà/ est-ce que tu avais des remarques générales concernant la (fois ?) où on est venu/ l'organisation //
C	C'était bien que vous veniez/ parce que j'étais vraiment dédiée comme ça à la dictée à l'adulte // sinon j'aurais été sans cesse //
L	Interromp... //
C	Interrompue // donc ça c'était bien / parfait//
M	Ensuite on savait pas si dans ta classe y avait un contexte particulier / des élèves / qui étaient suivis / pour des besoins spécifiques des allophones / ou ce genre de chose par rapport / surtout à/ ce genre de choses / ceux qui étaient en tout cas dans la vidéo //
M C	Tu te rappelles // Alors 2C6 / pour 2C6 y aura une / y a une fiche 125 qui est demandée / donc ça veut dire qu'il aura un soutien les parents veulent pas le mettre en classe de langage on avait déjà demandé l'année passée ils ont refusé alors que c'était accepté / les parents ont refusé parce qu'ils voulaient le maintenir dans le groupe classe / ce que je peux comprendre franchement / vu qu'il aurait dû aller à Romont et tout donc là on refait une 125 / donc une fiche de signalement 125 qui demande alors un soutien dans la classe pour la 3H pour un bon démarrage / donc lui / il avait vraiment un retard de parole //
L	Ouais //
C	Je l'ai pris je crois 2C6 ? //
L et M	Oui //
C	Sinon j'avais 2C2 en cours de langage / non de français // qui est plus maintenant // et non // personne d'autre //
M	Ensuite / est-ce que tu fais régulièrement cette activité / avec les élèves / chais pas / dans l'année //
C	Ouais //
M	Si c'est une fois par mois / si c'est plus //

C	C'est pas une régularité / ponctuelle comme ça mais ouais régulièrement //
L	Avec tous ?//
C	Avec tous ouais //
M	Donc ils ont l'habitude de faire //
C	Sur le temps des jeux libres / je reprécise la consigne souvent/ parce qu'il y a aussi l'écriture émergente donc des fois ils confondent un peu // que c'est moi qui écrit / cqu'ils disent / ça je reprécise chaque fois quand même //
L	Ca on va reprendre après //
C	Je fais régulièrement / ouais //
L	Bon on a vu //
C	(En lien ?) vraiment avec du vécu / proche idéalement / photos à l'appui / ouais //
M	Et puis du coup / bon on a vu ça plus ou moins que tu te sentais vraiment à l'aise avec ça / enfin ça te pose pas trop de problèmes //
C	Ouais j'aime bien // pi comme j'avais les autres qui étaient / quand t'as pas la gestion derrière c'est encore mieux // je fais même des fois (des/les) dictée à l'adulte à la récré d'ailleurs pour avoir vraiment la paix quoi // Faut être concentré sur l'enfant / si t'es en même temps dans la gestion de classe //
L	Tu l'écoutes pas //
C	Ouais / t'es moins dans la relance / t'as plutôt envie que ce soit fini // enfin que ce soit fait // tandis que là j'avais le temps d'aller bien / à fond //
L	Et pis toi tu lui donnes quel but à cette dictée à l'adulte ? //
C	Alors plusieurs / déjà la / le lien oral-écrit / (ça ?) c'est vraiment le principal objectif qu'ils me voient écrire lentement ce qu'ils disent rapidement / la trace / relisible à n'importe quel moment donc la perpétualité de l'écrit par rapport à l'oralité // c'est vraiment ça surtout //
L	Et puis / est-ce que tu prends des notes en général avant de //
M	Par exemple si tu leur demandes un peu en général ce qu'ils aimeraient raconter // bon là tu l'as pas fait mais dans les autres / par exemple

L	qu'est-ce que t'aimerais me raconter ? tu prends deux trois notes / comme ça après tu te lances dans le / dans ce qui racontent // Pis après //
C	Ah non non / j'y vais tout de suite // en général je sais ce qui s'est passé / là y a y a deux trois fois où c'est filmé je savais pas / donc j'avais besoin qu'ils m'expliquent vraiment plus / quand je passe à la dictée à l'adulte / là je dis voilà on y va / donc je peux faire un petit peu faire batailler d'abord / faire ressurgir <u>XXX</u> tu te rappelles // Voilà //
L	Après //
C	Je prends des notes plutôt après / dans l'analyse de / de comment ils m'ont dicté / s'il y a des fautes récurrentes / plutôt dans les observations que je pourrais transmettre aux parents / quoi ou dans les objectifs à mettre en place / du genre s'il y a pas le je qui est dit alors je vais travailler avec le (jeu/je) de fichiers et (autour ?) de l'acquisition
L	Ouais alors ça c'est aussi un but //
C	Ah bah oui / ouais c'est quand même un but de / de / d'observer / d'analyser donc après de remédier / aux erreurs de langage oral en lien avec l'écrit etc. //
L	C'est ça maintenant ?// Après on avait une question / pourquoi est-ce que tu changes parfois de couleur // tu dis dans certains mots ah ben là tu vois choisis cette couleur / en rouge on va écrire ce mot // tu changes la couleur //
M	On savait pas si c'était juste de la motivation au final ou si //
C	Ouais c'est plutôt un peu / tu peux choisir la couleur avec laquelle je vais écrire // c'est rien que ça un peu pis je teste un petit peu le / c'est quelle couleur ça ? // voilà en faisant ça je peux contrôler un peu le / l'acquisition //
L	C'était pas pour que ça (lui ?) saute à l'œil celui là on l'a écrit //
C	Je pourrais des fois / des fois c'est voulu // je pourrais écrire deux fois le même mot de la même couleur / mais ça je préfère pas // je préfère qu'après on repère dans l'écrit / après je peux souligner ensemble // le choix de couleur c'est plutôt le plaisir de montrer aussi qu'on peut changer de couleur en écrit mais que ça change pas / enfin //

M	Et puis / ta position / en fait on s'est demandé si tu regardais de quel côté tu étais par rapport à l'élève // si par exemple / parce que là quand tu écrivais / tu étais du côté en fait où ils avaient ton bras //
C	Ouais c'est vrai c'est pas une bonne idée //
L	T'étais comme moi là je suis pour elle //
M	Et puis on s'est demandé si tu regardais aussi ou si c'était pas / finalement //
C	C'était au bol //
M	Si c'était important / enfin / comment tu vois //
C	Non c'était pas important mais je pense ça pourrait être important // j'aurais dû mettre à gauche d'ailleurs //
L	Te mettre comme ça puis eh non //
C	Comme ça ouais toi celui qui écrit à droite //
L	Ouais moi j'écris là //
C	Comme ça j'ai pas mon bras qui gêne / et il voit mieux // bonne remarque // ben oui //
L	Parce qu'il (était comme ça ?) //
L	Mets-toi à genou / mets-toi debout //
C	Y a le truc qui roulait en plus / ah oui celui qui arrivait pas se mettre à genou // C'était joli ça // C'est 2C2 il comprenait pas //
L	On a bien ri //
C	A genou / A GENOU / A GENOU / (putain ?) mets-toi à genoux ou bien // mais je me suis rendue compte qu'il comprenait pas à genou tu vois //
L	Ben ouais //
M	En regardant la vidéo / on a bien rigolé en tout cas //
C	Non mais tu viens ou bien c'est presque // viens-là // (regarde ?) comme elle l'empoigne //
M	Arrête de bouger //
L	Ça roule hein ce truc / après tu rigoles à des moments //
C	Arrête de bouger / ouais mais il faut qu'ils arrêtent de bouger quand j'écris ça peut m'agacer moi / je dois être concentrée pour écrire / je leur ai pas dit ? //

L	Oui / oui oui //
M	Oui tu leur as dit //
L	Que ça bouge / quand j'écris ça bouge //
C	Ah ouais / ben ouais tu vois //
M	Tu devrais faire l'exercice pour eux / de mettre nous la table roulante puis de voir comme c'est embêtant //
C	Ca c'était embêtant cette table roulante / jusqu'à ce que je / j'ai pas trouvé un truc à un moment donné ? //
L	Mais à la fin tu m'as dit oh y avait le truc pour bloquer les roues //
C	Ah mais oui ! / voilà le frein ! / C'était bête mais //
	<u>XXX XX X</u>
C	Ah ouais moi ça m'a bien gêné alors / je la tenais avec les pieds peut être / même //
M	Alors ensuite on peut (rentrer/entrer) dans la si t'as pas d'autres remarques // Nous on commence à 3'35 alors je sais pas si t'avais quelque chose il me semble que t'avais quelque chose avant // Comme ça / on va un peu dans l'ordre //
C	Je vous avais mis quoi moi //
M	Elle est redescendue //
C	Moi j'avais à 35 avec Persi / 2'38 //
L	2'38 ? //
C	Ouais mais déjà même à 00'35 / lui en fait ce qui vraiment il / je réexplique la dictée à l'adulte //
L	On regarde ? //
C	Ouais / pousser à raconter / transcription écrit / étayage de vocabulaire // là c'est vraiment flagrant / ça je trouvais //
	(visionnement des passages)
C	Surtout c'est joli qu'ils aient le choix //
L	Oui non c'était bien //
C	Ouais je suis mal (mise/prise) / ouais c'est vrai / en même temps je suis bien comme ça XX //
L	Pourquoi on entend rien ? j'arrive pas // toi il fait plus fort ? //
C	Ouais c'est dommage que je sois c'est vrai du mauvais côté //

M	Tu es encore dans la salle à ce moment-là ? //
L	Non //
C	Non non non mais lui j'ai pris lui parce qu'il est discret si tu veux / tu vois je dois vraiment / beaucoup questionner / faire des choses un peu basique / quand même des questions un peu fermées pour que je voie qu'il est en lien / qu'il est okay // puis après j'étaye mais je dois quand même //
L	Il parle pas //
L	Il te montre puis c'est à toi de faire //
C	Pas beaucoup hein // après je lui propose tu vois / t'aimerais que j'écrive ça je crois que c'est là hein que je fais ça //
L	Oui //
C	Puis il articule pas bien //
L	Tu peux pas mettre toi //
M	C'est combien / 2'50 ? // depuis 3'18 // XXX 2'39 //
C	Puis là c'est vraiment la lenteur du processus quoi pour lui qui est pas peut-être // c'est pas qu'il est pas habitué / c'est que je veux plus qu'une phrase // je veux vraiment raconter // c'est pas seulement un titre // là on a fait les renards / là on a fait ça / là on a fait ça / je veux plus que ça // je veux pourquoi il aime // c'est plus que simplement de la description donc je dois vraiment //
L	Il arrive pas ça //
C	Pas tellement ouais / il doit avoir un peu aller plus loin que les choses précédentes / il en 1H // ouais c'est ça vraiment que je dois faire quoi parce que lui // (Ca //là) je dois un peu lui tirer les vers du nez quoi c'est un peu ça / ça montre ça / peut-être l'année prochaine / il sera plus (du tout ?) comme ça quoi // la lenteur de l'écrit / tu vois c'est le / ces choses-là //
	(interruption de Marlène qui cherche sa veste) //
C	Puis lui il sait pas dire les doubles consonnes donc je le reprends //
L	Ouais c'est ça qu'on avait noté // tu insistes sur le trrr //
C	Ouais la double consonne parce qu'elle est pas acquise / donc là je suis seule avec / je peux / je peux y aller //

L	Ah c'est pour ça que tu fais ça ouais //
C	Ouais //
L	Parce qu'on se demandait pourquoi tu insistais sur la PRONONciation / alors que //
C	Ben je profite un peu de ce moment seule avec pour lui pour lui montrer qu'ils doit encore apprendre à bien articuler // c'est pas juste comme il dit donc je corrige // sans scrupule // puis je me je me j'essaie juste de voir s'il est capable de faire rrrr trrrrr crrr tu vois le rrr qui sonne / c'est un peu ça là // et puis vraiment le sortir quelque chose après je le fais compter / y en a huit / alors je marque huit tu vois je marque huit / je suis vraiment / c'est du ânement là / c'est de la base que tu ferais peut-être avec un gamin de trois ans // tu vois je vois quand même qu'il dénombre juste / je vois plein de choses //
M	Tu profites de ce moment en fait pour travailler plein d'autres objectifs //
L	Qu'avec lui //
C	Je relis toujours / tu vois pour montrer // ben ça c'est un chiffre donc je trouve que c'est judicieux de le mettre en / je pense j'écris en / en numéro //
L	Ouais / puis nous on avait / ici tu sais quand tu écris il y a / tu dis plus vite que ce que tu écris //
C	Ah je devrais aller à la même vitesse / ben ouais / il y a //
M	Non on se demandait / c'était plutôt une question / nous tu vois //
L	C'était / comment tu choisis de séparer en //
L	Phrases / ou en syllabes / ou en mots //
C	Je sais pas / moi je fais ça comme ça / à l'instinct //
L	Tu as pas fait attention //
M	En fait tu sens avec les élèves que tu es //
C	Ouais je m'adapte / je m'ajuste / lui je sais qu'il faut / ça va venir / j'ai pas de craintes par rapport à ça / je //
L	Tu fais pas attention //
C	Je m'ajuste / je pense que je fais attention / je pense que je / je pense que je sais pourquoi je l'ai fait sur le moment / après je pourrais le

	justifier là maintenant je vous l'ai / je pourrais faire il tu vois I L / si c'était des enfants qui sont déjà au code / lui c'est pas ça encore je veux lui montrer surtout / ah ben tu vois j'ai // tu veux que j'écrive ça puis que ça le rapport à / tu es d'accord que j'écrive ça / oui vas-y alors j'écris / qu'il gouverne un peu quand même / c'est un peu ça que je veux lui montrer quoi / que c'est lui qui //
L	C'est lui qui est le chef / toi tu écris quoi //
C	Mais je suis pas que la pure secrétaire / conne //
L	Maintenant nous on passe à 2C2 //
C	Vas-y / ouais / donc là c'est bon vous avez compris / c'est bon vous (allez / savez) retirer quelque chose / lui c'est vraiment j'ai dû le XXX //
M	Lui sortir les vers du nez //
C	2C2 aussi ? //
M	Non 2C2 ça va super bien il me semble qu'on //
L	On doit aller à 10'10 //
C	D'abord j'entre en communication quand même tu vois //
L	C'était là / au début il te dit son papa après il te dit ses parents / puis comment tu choisis si tu reprends ou bien tu //
C	Ah ben c'est qu'il m'a dit d'abord papa / alors je veux savoir s'il veut dire papa ou parents //
L	Ouais tu veux savoir précisément //
C	Je veux //
C	Je veux qu'il fasse juste / puis après d'ailleurs il est revenu / je sais pas si c'est déjà sur la vidéo // ou bien je lui demande alors si tu as dit parents c'est aussi maman / c'est à lui que je dis ça ? //
L	Ah je sais pas //
C	Je me rappelle plus //
L	Ouais bon là //
C	Voilà XXXXXX // à genoux // A GENOUX // je dis à qui je dis à genoux //
L	Ah oui ça on a rigolé //
C	Il regarde bien je trouve tu vois j'essaie //
L	Ouais lui il est intéressé // vas-y //

M	Et puis tu lui / tu dis j'écris en scripte //
C	Je lui ai dit ça ?/ ah ouais //
M	Lui il est déjà plus avancé aussi dans le //
C	Il est en 2H / puis la 2H moi déjà dès la 1H je leur parle du scripte / c'est ce qu'ils vont devoir apprendre // à lire ils vont lire en scripte eux // donc je shoot les bâtons assez vite //
M	D'accord //
C	Ils ont leur modèle en scripte et je les pousse / ceux qui savent pas écrire leur prénom / en fait ils apprennent direct en scripte // c'est rien de pire que d'apprendre direct en bâtons / 2C2 il savait pas par exemple // tandis que sinon ils apprennent en bâton / puis après il faut r'apprendre en scripte // donc je fais direct en scripte donc le vocabulaire scripte ils connaissent //
M	D'accord // c'était juste //
C	J'ai même un panneau //
C	Majuscules / scriptes / lié // dans la mise en commun une fois / ça c'est majuscule / c'est la lettre bâton / ça ça vient de ou bien des fois on voit migros / y a deux trois trucs qui sont écrits en majuscules tout le temps dans la vie // (et/mais) sinon dans les livres c'est écrit en scripte / il y a juste la première lettre //
L	C'est vrai //
C	Donc je ouais / je pars direct en scripte //
L	Après à 13'40 //
C	Tu vois là je sépare //
L et M	Ouais //
C	Z'en //
M	Il fait déjà des phrases / plus complexes //
C	Qui en plus / oui il y a la relative //
L	Là // point // c'était ça //
M	On se demandait si // mais du coup je pense que c'est la même chose tu fais en fonction des enfants si tu insistes sur le point / un autre tu lui montres les guillemets / un autre les deux points //

C	Ouais / ben la ponctuation ça fait quand même parti de l'écrit / on a pas dans l'oral donc je les mets en évidence / puis surtout c'est en lien avec la méthode quand même de / enfin les méthodes de / séquences didactiques // repérer dans un texte / ah ben il y a des lettres / il y a quoi d'autres que des lettres il y a des trucs un peu là //
L	Ouais ça c'est en 3H //
C	Non on fait déjà c'est déjà en sensibilisation à l'école enfantine / il y a des lignes / ah ouais l'écriture c'est en ligne / il y a combien de lignes / il y a des points / il y a des il y a de ceux qui savent déjà les points d'interrogation donc je dis point //
M	D'accord //
L	Okay //
C	Point c'est la fin d'une phrase / je pourrais dire moi j'utilise phrase / point / mot //
L	Ouais / ça c'est aussi la même chose //
M	Ouais on remarquait que tu insistais justement sur certaines choses / par exemple le le et le les / le singulier et le pluriel // du coup c'est tout aussi / en fonction en fait de l'enfant et puis des difficultés que tu remarques //
C	Ouais / ouais je pense que ça me vient un peu comme le ça ben tu vois ça c'est le / ben peut-être que le ils savent aussi retrouver quand même / tu sais dans les objectifs du PER 1 2H ils disent repérer les mots connus / le / la / papa / maman / donc c'est pour ça que papa je sais qu'il connaît //
L	Ça ils savent //
C	Lui / il aime assez les lettres lui / donc j'y vais quoi / puis surtout qu'il est pas motivé par tout du tout / donc je profite un peu //
L	Profite quand //
M	C'est vrai que pour le puzzle ça l'intéressait moins que //
C	Ah ouais tu vois //
L	Après là on va regarder c'est tu vas te corriger / tu va dire / tu va te rendre compte ah j'ai oublié de mettre le NE //
C	Ah oui dans la négation ouais //

L	Puis comment //
L	Tu te corriges quand / quand il y a une erreur / tu / enfin //
M	Est-ce que tu traces par exemple dans le texte / est-ce que tu corriges toujours devant eux / ou si par exemple tu as fait une faute d'orthographe //
C	Ah si c'est une faute d'orthographe puis que je relis après / puis que j'ai pas //
M	Ouais //
C	Que j'ai pas pu dire sur le vif / je dis pas / si je fais une faute je dis ah oh mince j'ai oublié / je mettrai une flèche avec le petit mot tu vois il doit là // je veux qu'ils voient que / je peux me tromper / et que c'est réparable // c'est ça que je veux //
M	Ah qu'ils se rendent compte que l'écrit c'est permanent mais qu'on peut le / quand même le modifier quoi //
C	Ouais //
C	Et puis le ne ils l'ont pas / on l'a jamais à l'oral //
M	Ouais c'est vrai //
C	On l'a pas souvent //
L	Ouais / on le dit pas / c'est pour ça //
M	Mais même moi j'étais en 4 en 4H en stage / je c'est difficile pour eux aussi hein // le pas c'est bon mais le ne //
C	Ouais / je veux pas on dit à l'oral //
M	Ouais //
C	C'est que quand tu abordes l'écrit et la conjugaison / tu dis je ne veux pas //
L	Ouais //
C	Je ne suis pas d'accord / ça je pourrais le dire si c'est vraiment une consigne / mais je dirais pas ça je N'accepte pas / je pense que je dis faux moi //
L	J'accepte pas / ouais //
C	Donc le ne à l'écrit je le mets parce qu'il y a relecture // par les parents peut-être et je me dis bon ben //
L	Oui //

C	C'est très bien qu'ils l'aient //
M	Puis ça les sensibilise déjà / pour la suite //
C	Ouais ouais //
C	Je pense ouais //
L	Après là c'est 2C3 c'est juste ? //
C	Oui //
L	Elle dit un moment MA MAN puis tu lui dis ah mais tu aurais pu écrire toute seule //
C	Ouais //
L	Parce que tu sais //
C	Parce qu'elle sait écrire elle //
L	Alors //
C	Elle fait l'écriture émergente très bien déjà / puis maman je sais qu'elle sait donc ça j'aurais pu / j'aurais pu lui dire d'écrire toute seule //
L	D'écrire / ouais //
C	Il y a des mots que je pourrais / à 2C3 / il y a des mots que j'aurais pu lui dire d'écrire seule / si elle / on dit qu'en écriture émergente des fois elle / il y en a trois ou quatre / je les mets pas en dictée à l'adulte / je les mets en écriture émergente / par exemple je donne une photo de la remplaçante avec son bébé puis ils écrivent / quelque chose / en écriture émergente / et puis après je fais la dictée à l'adulte dessous / qu'est-ce que tu as écrit ? / ils me disent / je dis tu as vu il faut séparer les mots / si on frappait les mots / Ira et son bébé / il y a des espaces / je mets en évidence ça pour elle // puis après je / je peux lui faire je lui dis regarde là / ça c'est juste mais c'est / ça s'écrit comme ça c'est un autre c / tu peux aller plus loin quoi //
M	Ouais tu rentres déjà plus dans l'écrit / et puis la correspondance phonème – graphème //
C	Ah oui //
C	Graphème – phonème là elle est bonne elle //
M	Ouais alors c'est //
C	

	Il y a toutes les erreurs liées aux accents / les sons complexes / mais / elle met ou pour un alors je lui rappelle tu sais c'est le pont / le ballon ça fait on etc. //
L	Après c'est celui-là //
M	Ouais mais ça elle a répondu avant //
L	C'est la même chose hein //
C	C'est quoi ? //
M	C'était comment modifies-tu le texte à l'oral puis après à l'écrit quand ils te proposent d'autres mots / s'ils par exemple à l'oral ils te proposent une phrase puis qu'après ils modifient //
C	Y a il y a / ouais ça je dis //
C	A l'oral on dit y a / à l'écrit on dit il y a //
L	Ouais ça tu dis //
L	Après 77
C	Ben je pense qu'ils / c'est vraiment le but de montrer que l'écrit est c'est pas comme l'oral quoi //
M	Ouais c'est le but essentiel //
C	Ben ouais //
L	C'est celui-là après //
M	Quand tu lui demandes s'il doit relire / si tu veux relire puis qu'il te répond non //
C	(Je / tu) relis quand même //
L	Ouais tampus ouais on relit //
C	C'est qui ? //
M	2C4 //
L	Per... ah ouais 2C4 //
C	Des fois je prends le doigt aussi //
L	Voilà / tu veux lui dire ? //
M	On se demandait si tu / si tu choisissais quand tu prenais le stylo ou le doigt de l'enfant ou si / c'était aussi une adaptation que tu fais //
L	Ouais //
M	Sur le moment ou si c'est quand ils sont dissipés puis que tu te dis XXX //

C	Peut-être ouais //
M	Mais c'est vraiment une adaptation que tu fais au fur et à mesure //
C	Ouais moi j'aime assez des fois je lis des histoires et je fais comme ça // //
L	Ouais //
C	Ou bien je mets sur le truc je fais suivre //
M	Qu'ils se rendent compte aussi avec les yeux XXX //
C	Ouais / c'est toute c'est tout ce qu'on aura besoin pour lire après / des fois je fais ça des fois je fais ça des fois je m'arrête sur une lettre / je dis ah ouais c'est la même que là c'est la même que Julie / c'est un peu pour maintenir l'attention / l'écrit c'est tellement abstrait pour certains / j'essaie de / de rendre un peu sympa ah oui regarde c'est comme toi //
M	Ouais / ou les mots qui / qui reviennent dans le texte / aussi //
C	Voilà / regarde pa parent papa c'est la même chose avec de / avec 2C2 j'ai fait //
L	Ouais ça tu fais //
L	Après là je vais remettre / tu vas lui proposer des personnages / puis on voulait savoir à quel point tu peux relancer puis un peu diriger l'élève // //
M	Mais bon tu as un peu répondu avec 1C1 aussi / mais //
C	Il dit ouais mais il sait pas // c'est chou j'adore //
L	Ouais / puis comme il est XXX //
C	Je vous ai montré une vidéo de lui XXX //
L	C'était lui ? //
C	Oui //
M	Oui c'est possible //
L	2C6 approche-toi //
C	Je fais quand même attention à bien parler dans ces moments-là / (tu vois lui ?) j'enrichis quand même / tu vois je vérifie s'il a compris (parce que lui là ?) il a un (gros / vrai) manque au niveau de la parole // il avait une maman polonaise //
L	Mais lui il t'écoute bien //
C	Oui //

L	Il t'écoute super bien //
C	Ah mais lui il prend tout je te dis il va avoir un soutien 125 mais à mon avis il va / il va nous étonner / il a tellement progressé
L	Ça va l'aider //
C	Ah ouais ouais mais il a déjà tellement progressé // Ça va vite quand ça décolle //
L	Ouais //
C	Sa maman était polonaise elle voulait lui parler en polonais le mari voulait pas c'était le bordel / il arrive pas regarde il parle pas il parle même pas en français arrête avec ce polonais tu vois avec toute culturellement il a dû être / pauvre 2C6 mais il dit toujours Oui oui //
L	Ah il est super //
M	Mais ces enfants qui parlent une autre langue souvent ils parlent mieux que nous après //
C	Ouais mais lui il parle pas du tout d'autres langues //
L	Ah il parle pas le polonais //
M	Ah il parle pas du tout du coup le polonais //
C	Non parce qu'ils ont shooté le polonais du coup ils ont arrêté mais du coup il a rien / il parlait pas à trois ans / pas du tout //
L	Ah ils ont ah ouais ils ont choisi //
C	Quand il est arrivé en début d'année là c'était (dur ?) il comprenait rien / l'année passée / il comprenait rien les consignes et tout (puis ?) là tu vois je vérifie la compréhension / je lui redemande après / il a fait le lien / ah oui il veut manger le cœur tu vois il dit // ouais //
L	C'est tout là hein //
M	Sur la vidéo //
M	C'est bon nous / je sais pas si tu avais encore des passages importants ou quelque chose à dire //
C	Non c'est un peu ce que je fais que vous avez relevé donc je / la lenteur de l'écrit / les les reformulations / le c'est un peu ça / peut-être vous aurez d'autres questions qui viendront / vous me redemandez si jamais //
L	Si tout d'un coup //

L	Et puis sinon tu veux dire ou bien ? //
M	Vas-y //
L	Si tu as mais ouais on / ouais des objectifs précis avant de commencer / si tu compares les élèves avant / si tu te dis ah lui faudrait que / qu'on fasse plus plus de dictées moins XXX //
C	Ouais ça je pense ouais / je pense que je fais ça je sais faire ça parce que je les connais quoi //
L	Ouais //
C	Je pense que je fais pas avec tous la même chose là ça fera ça va être que de la description là je vais aller plus dans //
L	Ah ouais //
C	Raconte-moi comment ça s'est passé / non c'était hier comment on dit quand c'est hier et puis ils vont dire au passé / j'accentue //
M	En fonction de chacun //
C	Les objectifs //
C	Je pense c'est différencié / parce que je les connais //
M	Non c'est clair //
C	Si tu me donnes des enfants peut-être j'arrive encore peut-être on arrive à s'ajuster //
L	Sur le moment //
C	Vous aussi si vous aviez fait //
C	Vous arriveriez à vous ajuster / à te dire attends elle
L	Ouais je pense //
C	Je peux aller plus loin ou (il ?) se souvient pas (tant que ?) //
M	Et puis pour toi / ben dans ce genre de situation c'est quoi un élève en difficultés ? //
L	Dans la dictée à l'adulte hein //
C	Alors / en difficulté de la dictée à l'adulte //
M	Ou les difficultés que tu remarques et puis auxquelles tu te dis il faut absolument qu'on remédie //
C	C'est surtout là // quand il y a l'émergence du souvenir comment on met par écrit / qu'est-ce que tu veux dire alors qu'est-ce que j'écris vas-y et

	puis tu vois comme avec 1C1 je dois le tirer alors c'est ça que tu veux que j'écrive ? j'écris ça ? mais c'est comme ça au début c'est normal //
L	Plus tu en fais après plus c'est facile pour eux //
C	Ouais //
M	Plus ils ordonnent / leurs idées tout ça //
C	Ouais //
C	En premier en deuxième en troisième après je pourrais décider ça dis-moi trois choses importantes / dans la succession // comment on pourrait dire autrement pour la sorcière je pourrais mettre des synonymes / avec 2C3 tu vois //
L	Ah ouais //
C	Je pourrais / aller plus loin //
M	Pousser //
L	Ouais / ça c'est de la différenciation alors //
C	Ouais //
L	Voilà / c'est bon //
C	Elle peut être décidée en / en avance ou //
M	En avance //
L	Sur le moment //
C	(Proactive ?) sur le moment ouais / moi je suis assez bonne sur le moment / mais parce que j'ai l'expérience je pense aussi c'est un peu c'est normal //
L	Ouais //
C	Puis j'ai aussi eu trois enfants avec lesquels j'ai fait la dictée à l'adulte / tu vois c'est un peu // puis en fait j'ai pas de / de rendu à rendre à qui que ce soit s'il y a qu'une phrase s'il y a trois phrases s'il y a plus s'il y a moins si j'en ai marre mais c'est vrai //
L	Tu réponds à nos questions avant qu'on te les pose //
	<u>XXXX</u>
L	Ca c'est l'expérience // ouais c'était ça comment tu fais pour gérer la longueur de la dictée à l'adulte / mais
C	Tout à coup tout à coup je me dis c'est bon j'arrête et c'est moi qui décide d'arrêter / tout à coup je veux la suite et je l'ai pas / donc je

M	laisserai une place je reviendrai le lendemain / tout à coup c'est la fin de la feuille ils s'arrêtent spontanément / tout à coup Ah oui c'est
C	S'ils peuvent plus s'arrêter / je pourrais écrire gros
L	Pour montrer //
C	Pour montrer que //
C	Puis ça questionne des fois ils arrêtent parce (qu'il y a ?) la fin de la page //
L et M	Ah ouais //
L	Au milieu de phrase ou bien ? / c'est ça //
C	Ouais //
C	Puis je dis c'est pas fini / on peut tourner //
L	Ouais //
M	Non parce qu'ils //
C	Après ce que j'essaie c'est comme je suis / mais ça c'est plutôt organisationnel // comme je suis à mi-temps // là j'ai une remplaçante elle fait pas forcément (une / de) dictée à l'adulte que je veux en faire quand même régulièrement / ben je peux je peux pas prendre tout le monde longtemps //
L et M	Ouais //
C	Donc voilà //
M	Donc tu adaptes en fonction de la situation ou de l'enfant qui est //
C	Ouais mais oui c'est toujours un peu ça quoi //
C	Après si // si 2C3 / si j'avais pas pris 2C3 / c'est pas trop grave parce qu'elle fait surement ça avec sa maman / je vois bien qu'elle est dans un milieu qui favorise l'écrit donc il y a moins besoin / et puis de toute façon //
L	Ouais //
C	Elle a acquis tout ce qu'il faut en 2H donc / si je fais pas c'est moins grave / là j'ai fait pour vous pour que vous la voyiez sinon si je loupe elle je lui dis fais toi-même fais puis / je prendrai un temps à un autre moment ou je lui dis ah mais tu as vu j'arrive à lire toi t'arrive carrément

	je peux lire // tu vois je peux lire / je coupe juste les mots puis je laisse comme ça //
L	Okay //
C L et M	Je suis pas analysée sur / si je vais faire juste ou faux la dictée à l'adulte / je fais // je suis bienveillante / j'essaie si tu veux de / d'être aimable ces choses-là quoi // Ouais //
C	C'est pas grave tu te trompes regarde moi aussi je trace olàlà j'ai fait un //
L	Ouais //
C	J'espère j'essaie que ce soit un moment sympa qu'ils soient contents d'être là / quand j'écris //
M	Pas qu'ils se disent oh non //
C	Oh non on va faire la dictée à l'adulte ouais //
M C	C'est déjà / c'est déjà embêtant maintenant qu'est ce que ça va être quand nous on va écrire // Ouais //
C	Puis après ce qui ce qui est un peu dommage / c'est que ben quand ça va à la maison / je suis pas sure que ce soit lu / et puis de toute façon c'est les mêmes choses que les devoirs ou toutes les choses qu'on fait avec les élèves / c'est lu par ceux qui auraient peut-être encore moins besoin //
M et L	Ouais c'est vrai //
C	Donc 2C4 je vais encore plus accentuer parce que je sais que / le cahier de trésor / il veut même pas le prendre tellement à la maison //
L	Ils regardent pas //
C	Parce qu'à la maison il le regarde pas / on a donné un bilan d'automne où on félicitait 2C4 pour tout ce qu'il avait fait on a mis une petite phrase à la fin en disant merci les parents d'écrire un petit mot d'encouragement / ils ont rien écrit on sait même pas s'ils ont lu //
L	Ouais // mais ils comprennent le français ? //
C	Bien sûr // c'est peut-être pas des très bons lecteurs donc ils osent pas écrire ça on sait pas on ose pas trop demandé tu vois mais //

L	Ah ouais //
C	On demandera aux entretiens tanpis moi je suis pas / un stress avec ça //
L	Ouais //
C	Donc je me dis 2C4 / il faut que je le motive il y a déjà son frère qui est en difficulté donc lui je le prends un peu plus / il a plus besoin que je le prenne plus souvent en dictée à l'adulte //
M	Donc en fait tu fais pas forcément avec tous en même temps la dictée à l'adulte ? //
C	Non non //
M	Ca peut être trois que tu prends comme ça sur un truc //
C	Un peu plus certains viens ou bien certaines fois je fais des photos aux jeux libres / c'est trois enfants qui ont fait une tour très haute et puis tout d'un coup elle tombe puis j'ai justement la photo de la tour puis après la photo quand elle tombe c'est eux qui vont l'avoir puis pas les autres //
L	Ah ben ouais //
C	Donc je je leur dit ah j'ai tiré cette photo pour vous venez faut que vous racontiez pour montrer à vos parents j'essaie que ce soit stimulant pour que ça aille à la maison pour que ce soit relu / pour qu'ils voient que je / je pourrais demander tu as-tu as lu avec ta maman ou bien viens on lit ensemble on s'en fout si elle lit pas elle c'est important pour toi //
L	Ouais //
C	Quand tu seras grand tu pourras lire // je dis souvent ça aussi dans les cahiers de trésor quand vous quand vous serez grand et et jeunes lecteurs faudra encore garder vos cahiers de trésor pour relire //
L	Mais ça tu dis moi moi tu vois je lis mais ta maman à la maison elle lit la même chose //
C	Ouais //
L	Tu dis je sais plus qui c'est //
C	La permanence la permanence de l'écrit //
C	Ouais c'est ça qui est // qu'il faut qu'ils comprennent //
L	Ouais //

C	N'importe qui qui lit va lire la même chose vue que c'est écrit //
L	Ben oui //
M	C'est clair //
C	C'est intéressant comme / j'aime bien moi la dictée à l'adulte //
M	Ouais moi je voulais la faire en stage puis j'ai pas eu trop l'occasion avec les thèmes que j'avais //
C	Tu as pas eu le temps ou bien ? //
M	Ouais c'était un peu / avec les thèmes que j'avais ça rentrait pas forcément //
C	Faudrait prendre des photos à la récré / faire une page sur la récré / n'importe quoi //
L	Ouais un truc //
M	Mais je me suis dit que c'était dommage quoi que j'aurais dû //
C	Ouais //
M	Peut-être essayer de ça caser quand même parce que ça aurait été intéressant mais //
C	Si on met en place des ateliers de travail où vraiment les enfants sont autonomes et font quelque chose d'intéressant qu'ils te dérangent pas / je ou dessin libre même dessin du mois pourquoi toujours / vouloir absolument / dessiner avec des techniques qui nous demandent plein de temps / de nous gestion attention pas faut pas que ça renverse et tout / dessin libre sur le père Noël basta première fois pourquoi pas / puis après tu reprends tu fais une mise en commun pendant ce temps tu peux vraiment les prendre puis tu leur dis quoi vous me laissez tranquille //
L	Ouais //
C	Quoi je suis là / c'est pour ça que moi j'ai mon bureau un peu fermé comme ça //
L	Oui //
C	Avec les bandes / je les prends là puis ils me dérangent moins // tu as pas le droit de venir parce que c'est fermé //
L	Ouais ça c'est bien //

C	Faut un peu prendre le temps de ça c'est un peu / mais vous devriez vous auriez dû ouais surtout que vous aviez ce thème / pour voir comment c'est / c'est sympa quoi quand même de ouais //
L	De gérer ça //
M	Et puis en fait //
C	Ca vaut autant que le programme mais oui toujours dire j'ai pas le temps //
L	Oui ben oui //
C	Là c'est parce que vous étiez stagiaires / quand on est sa propre prof il faut prendre le temps de ça //
L	On fait //
C	Même écrire / sur le dessin //
L	Ouais un truc vite fait //
C	Qu'est-ce qu'elle dit la grand-mère ? //
M	Une photo qu'on a pris //
L	Ouais //
C	Même un dessin puis tu lui dis ah ben je fais une bulle tu vas me dire ce qu'elle dit la grand-mère bon ben c'est un dessin avec de l'écrit dedans //
L	Ouais ben ouais //
C	Elle est belle quoi / tu t'en fous //
L	C'est vrai //
C	Tu t'en fous que ce soit qu'un dessin après tu t'en fous / ton dessin il va pas être analysé purement pour la technique dessin et tout s'il y a si on met des bulles puis qu'elle dit quelque chose //
L	Non c'est vrai //
C	Faut profiter des fois de / des dessins pour y mettre quelque chose de une bulle qu'est-ce qu'elle dit un mot vas-y donne-moi un mot //
L	Ouais //
M	C'est vrai qu'on peut utiliser presque tous les supports pour // enfin / sur beaucoup de choses on peut faire une dictée à l'adulte //
C	Puis maintenant avec les photos c'est quand même / c'est vite fait //
M	Oui alors //

C	Tu fais une photo //
L	Tu imprimes //
C	C'est en lien directement tu fous sur dropbox c'est directement en lien avec l'ordi c'est directement en lien avec normalement l'imprimante de l'école / sur le midi tu peux tirer / et puis l'après-midi tu peux //
L	Ca c'est vrai //
C	Tu peux faire //
L	La technologie / ouais //
C	Ouais ça ça a du bon hein / quand je devais attendre quatre jours //
L	C'est vrai //
C	En envoyant à ifolor et puis que //
L	Ouais je pense / (surtout que ?) toi tu en as fait //
C	Tu en faisais moins du coup //
L	Ouais //
M	Quand tu envoies le film puis que tu avais encore mis le doigt devant puis tu te dis mince celle-là faut que je la refasse //
L	Ah ouais //
C	Ouais //
C	Mais oui au secours //
L`	Bon puis pour finir là on avait encore on voulait si tu avais une expérience positive ou quelque chose que tu as / tu te rappelles //
C	De la dictée à l'adulte ? //
L	Ouais que tu te rappelles et puis une négative enfin //
M	Une chose drôle ou une chose //
L	Voilà //
C	Alors moi moi c'est un truc qui est drôle c'est quand ils racontent une histoire / laquelle ils veulent / il était une fois tout puis qu'ils arrêtent au fond de la page // ça ça m'avait surpris au début / maintenant je sais que ça peut se faire / que ça s'arrête / la page est finie donc c'est fini / ça ça m'avait fait rire / c'était ça c'était une jolie surprise // et puis truc plutôt négatif vous dites ? //
L	Ouais //

M	S'il y a quelque chose c'est pas / s'il y a un enfant qui t'as fait une fois vraiment galérer ou tu peux rien en tirer ou //
C	Je m'en fous je m'en fous parce que je reprends une autre fois //
L	Tu laisse (tu dis ?) que c'est pas le moment puis voilà //
C	Quand c'est ta classe //
C	Je me dis que c'est pas le moment //
L	Ouais //
M	Ils entrent dans cette phase //
L	Phase //
M	Quand //
L et C	Ils sont prêts un peu //
C	Ouais //
L	Alors la dictée à l'adulte //
C	Des fois j'ai mis //
C	Un // un temps j'ai eu fait ça / quand j'étais à plein temps je mettais un un atelier libre dictée à l'adulte // ils pouvaient mais il y avait qu'une seule place / et puis ils pouvaient venir chez moi puis je j'avais un cahier / un temps j'avais carrément un cahier de dictée à l'adulte ils avaient un cahier de dictée à l'adulte //
L	Ah ouais //
L	Puis ça ça marchait / ils allaient à cet atelier ou bien ? //
C	Certains ouais //
C	Certains ils aiment bien quand tu es / quand tu écris pour eux //
L	Ah mais moi j'ai fait la dictée à l'adulte //
C	Ils ont //
C	Ce moment aussi confidentiel avec l'enseignante ça ils aiment certains //
L	Ouais //
L	Venir te raconter quelque chose //
C	Tout près ouais te raconter ouais //
L	Ouais //
M	Surtout qu'ils en ont des choses à raconter donc //
C	Ouais //

C	Mais c'est pas souvent que de leur propre initiative / en tout cas à cet âge ils viennent me dire //
L	Tu peux écrire //
C	Ouais tu peux écrire ça //
L	Ouais //
M	Bon c'est clair //
C	Ça quand même pas //
M	Peut-être un jour //
C	Puis tanpis c'est peut-être (notre / mon) travail d'aller les chercher pour ça tu vois / ils ont mieux à faire des fois //
M	Ah oui c'est //
C	Quand tu les coupes des jeux libres pour leur faire faire ça des fois ils aiment moyen //
L	Ouais //
M	Ah oui alors //
C	J'ai fait ça pendant les ateliers //
M	Ouais alors / moi j'ai vu en stage de les couper quand ils sont en jeux libres pour faire quelque chose / certains //
C	Moyen hein // ou alors c'est une habitude / genre la moitié sont en jeux libres la moitié font un dessin puis après tu tournes qu'ils ont l'habitude de ça //
L	Ah ouais //
C	C'est bon ils viennent pas tout le temps (ennuyer ?) puis ça ben si c'est / si tu fais ça une fois ponctuellement //
M	Même faire de la peinture // certains // la maison Playmobil elle est quand même mieux //
C	Ouais parce qu'ils ont pas l'habitude ouais elle est quand même mieux //
L	C'est mieux //
C	Ah ouais moi aussi de faire les papiers cadeaux là j'ai dû aller en rechercher cinq ou six / je savais qu'ils avaient pas été / j'ai dit plusieurs fois oubliez pas faut aller faire votre papier cadeaux qui n'a jamais été n'oubliez pas d'aller et puis là je les ai chopés //

L	XXX //
L	Ah ouais / ils vont pas //
C	2C4 tu m'as pas dit que t'as pas été 2C2 t'as pas été 2C7 t'as pas été c'est quoi alors //
M	Tout ceux de la dictée à l'adulte //
L	Ouais ah ouais on les connait comme ça //
C	2C7 vous l'avez vu en dictée à l'adulte avec sa petite voix
L	Oui / ouais //
M	Qui bouge tout le temps // qui bouge tout le temps //
C	Ah ouais / ah vous avez plus dû voir que moi en action hein //
L	Alors voilà //
M	En tout cas merci beaucoup //
C	Bon ben si vous avez besoin de //

Réponses aux questions d'entretien

<i>A-t-elle des remarques générales ?</i>	
<i>Enseignante A</i>	<i>Enseignante C</i>
Non, de en ordre général non pas forcément/	C'était bien que vous veniez/ parce que j'étais vraiment dédiée comme ça à la dictée à l'adulte // sinon j'aurais été sans cesse //
<i>Quel est le contexte de la classe ?</i>	
<i>Enseignante A</i>	<i>Enseignante C</i>
Bin j'ai essayé de prendre des 1H et des 2H pour voir si y pouvait y avoir un peu des différences/ et pi aussi des enfants qui ont / qui s'expriment un peu plus librement et un peu mieux et d'autres qui ont peut-être un petit peu plus de peine pour aussi voir ce que ça donnait comme différence/	Alors 2C6 / pour 2C6 y aura une / y a une fiche 125 qui est demandée / donc ça veut dire qu'il aura un soutien les parents veulent pas le mettre en classe de langage on avait déjà demandé l'année passée ils ont refusé alors que c'était accepté / les parents ont refusé parce qu'ils voulaient le maintenir dans le groupe classe / ce que je peux comprendre franchement / vu qu'il aurait dû aller à Romont et tout donc là on refait une 125 / donc une fiche de signalement 125 qui demande alors un soutien dans la classe pour la 3H pour un bon démarrage / donc lui / il avait vraiment un retard de parole //

<i>Fait-elle régulièrement cette activité ?</i>	
<i>Enseignante A</i>	<i>Enseignante C</i>
Oui mais/ plutôt/ en deuxième semestre/	Ouais // C'est pas une régularité / ponctuelle comme ça mais ouais régulièrement //
<i>Comment se sent-elle dans cette situation ?</i>	
<i>Enseignante A</i>	<i>Enseignante C</i>
Non/ relativement normale/et pi en regardant la vidéo/ j'ai trouvé que j'étais assez / fidèle à ce que je suis en général enfaite//	Ouais j'aime bien // pi comme j'avais les autres qui étaient / quand t'as pas la gestion derrière c'est encore mieux // je fais même des fois (des/les) dictée à l'adulte à la récré d'ailleurs pour avoir vraiment la paix quoi // Faut être concentré sur l'enfant / si t'es en même temps dans la gestion de classe //

<i>Prend-t-elle des notes générales avant ?</i>	
<i>Enseignante A</i>	<i>Enseignante C</i>
Non/ Je leur demande par contre oralement/ qu'est-ce qu'ils ont dessiné/ qu'est-ce qu'ils ont voulu dessiner/ pi ensuite quand on fait la dictée à l'adulte je veux juste être sûre que c'est la même chose qui m'ont déjà dit avant/ parce que sinon y'en a qui peuvent soit raconter un autre truc/ soit/ copier entre guillemets ce que le copain a dit avant s'il l'a entendu/ donc je m'assure juste que ça soit bien fidèle à leur première idée//	Ah non non / j'y vais tout de suite // en général je sais ce qui s'est passé / là y a y a deux trois fois où c'est filmé je savais pas / donc j'avais besoin qu'ils m'expliquent vraiment plus / quand je passe à la dictée à l'adulte / là je dis voilà on y va / donc je peux faire un petit peu faire batailler d'abord / faire ressurgir <u>XXX</u> tu te rappelles // Voilà //

Compare-t-elle les différentes dictées à l'adulte en avançant dans l'année ?

Enseignante A

Je vais plutôt essayer d'évaluer la capacité qu'à l'élève à s'exprimer/ si il a moins de peine/ si c'est peut-être plus fluide/ mais je pense que je fais plutôt référence au fait que j'ai pas mal d'allophones/ donc je vais plutôt/regarder si ils sont capables / eux-mêmes de s'auto corriger ou de s'améliorer enfaite//

Pourquoi change-t-elle la couleur de son stylo ?

Enseignante C

On savait pas si c'était juste de la motivation au final ou si // (Mégane)
Ouais c'est plutôt un peu / tu peux choisir la couleur avec laquelle je vais écrire //
c'est rien que ça un peu pis je teste un petit peu le / c'est quelle couleur ça ? //
voilà en faisant ça je peux contrôler un peu le / l'acquisition //
[...]
Je pourrais des fois / des fois c'est voulu // je pourrais écrire deux fois le même mot de la même couleur / mais ça je préfère pas // je préfère qu'après on repère dans l'écrit / après je peux souligner ensemble // le choix de couleur c'est plutôt le plaisir de montrer aussi qu'on peut changer de couleur en écrit mais que ça change pas / enfin //

A-t-elle une remarque ou une suggestion à faire sur sa position ?

Enseignante C

C'était au bol //
Si c'était important / enfin / comment tu vois // (Mégane)
Non c'était pas important mais je pense ça pourrait être important // j'aurais dû mettre à gauche d'ailleurs //
Te mettre comme ça puis eh non // (Loriana)
Comme ça ouais toi celui qui écrit à droite //
Comme ça j'ai pas mon bras qui gêne / et il voit mieux // bonne remarque // ben oui //

Différenciation

<i>A-t-elle des objectifs précis avant de commencer ?</i>	
<i>Enseignante A</i>	<i>Enseignante C</i>
après l'objectif pour moi/c'est vraiment de/ réussir à expliquer ce qui a sur le dessin/ donc à s'exprimer/ et pi il se sont assez vite rendu compte il me semble que/ ils doivent adapter aussi un peu leur débit/ parce que si ils vont trop vite/ finalement je suis pas capable d'écrire/ pi yen a qui allait mot par mot gentiment parce qu'ils voyaient que j'écrivais/ donc si ils font déjà ce lien/ pour moi l'objectif/ il est déjà atteint//	Ouais ça je pense ouais / je pense que je fais ça je sais faire ça parce que je les connais quoi // [...] Je pense que je fais pas avec tous la même chose là ça fera ça va être que de la description là je vais aller plus dans //
<i>Quel but lui donne-t-elle ?</i>	
<i>Enseignante A</i>	<i>Enseignante C</i>
Alors/ pour moi c'est que/ ils puissent se rendre compte déjà de/ entre ce qui disent/ et ce qui est écrit que bah ouais voilà que ya des mots/ ya des lettres/ on fait des phrases/qu'on peut pas s'exprimer / n'importe comment// et pi que/ que ça puisse les intéresser peut-être aussi en vu/ fin qu'ils aient envie d'écrire eux/ parce que s'ils me voient écrire comme ça que je puisse raconter quelque chose je me dis que ça peut peut-être leur donner aussi envie quoi//	Alors plusieurs / déjà la / le lien oral-écrit / (ça ?) c'est vraiment le principal objectif qu'ils me voient écrire lentement ce qu'ils disent rapidement / la trace / relisible à n'importe quel moment donc la perpétualité de l'écrit par rapport à l'oralité // c'est vraiment ça surtout //

Qu'est-ce qu'un élève en difficultés ?

<i>Enseignante A</i>	<i>Enseignante C</i>
<p>1A7 par exemple qui répond à / chalet/ fin voilà qui fait pas de phrase/ bin j'ai eu l'entretien avec les parents cette semaine/ j'ai dit que c'était difficile pour lui de s'exprimer/ qu'il répondait que par mot/ et j'ai appris qu'il fait exactement la même chose à la maison// donc c'est intéressant tout d'un coup de savoir que/ à la maison quand il est à table et puis qu'il demande le pain il dit PAIN/ et pi pas est-ce que je peux avoir le pain s'il te plaît quoi/ et pi à la maison il réagit que comme ça/ à la maison il parle pas il parle que par mot enfaite/ donc quand je discute avec les parents et ensuite je vois cette vidéo pi que je vois CHALET/ je me dis ah ouais ya X phrase derrière mais lui ça lui suffit quoi/ et pi l'autre difficulté que j'ai eu c'est avec 2A6 // problème de compréhension de français c'est si moi je comprends pas ce qu'elle veut/ ce qu'elle a fait ou ce qu'elle veut me dire/ bin la dictée à l'adulte fonctionne pas vraiment parce que finalement/ je suis même pas convaincu encore aujourd'hui que ce que j'ai écrit c'était vraiment ce qu'elle a fait //</p> <p>[...]</p> <p>la difficulté quand même quand ya ce problème de français là c'est/ pas</p>	<p>C'est surtout là // quand il y a l'émergence du souvenir comment on met par écrit / qu'est-ce que tu veux dire alors qu'est-ce que j'écris vas-y et puis tu vois comme avec 1C1 je dois le tirer alors c'est ça que tu veux que j'écrive ? j'écris ça ? mais c'est comme ça au début c'est normal //</p>

<p>évident//donc c'est un peu/ c'est une c'est un peu ce que j'ai retenu et pi 1A10 qui m'a un peu embêté à la fin parce qu'elle a commencé à la troisième personne</p>	
---	--

Comment différencie-t-elle ?

Enseignante A	Enseignante C
<p>je me suis rendue compte que je posais des fois les questions pour relancer un peu/ et pi que je recorrigeais quand même pas mal/</p>	<p>sur le moment ouais / moi je suis assez bonne sur le moment / mais parce que j'ai l'expérience je pense aussi ç'est un peu c'est normal //</p>
<p>Alors typiquement elle je commence à lui faire lire certains mots</p>	<p>avec 2C3 tu vois // [...] Je pourrais / aller plus loin //</p>

Comment gère-t-elle la longueur de la dictée à l'adulte ?

Enseignante A	Enseignante C
<p>J'adapte en fonction de l'enfant/ [...] alors je vais adapter la longueur et peut- être la complexité ou je vais exiger un peu plus</p>	<p>Tout à coup tout à coup je me dis c'est bon j'arrête et c'est moi qui décide d'arrêter / tout à coup je veux la suite et je l'ai pas / donc je laisserai une place je reviendrai le lendemain / tout à coup c'est la fin de la feuille ils s'arrêtent spontanément / tout à coup S'ils peuvent plus s'arrêter / je pourrais écrire gros</p> <p>Pour montrer que //</p> <p>Puis ça questionne des fois ils arrêtent parce (qu'il y a ?) la fin de la page //</p>