

## Observation de deux pratiques singulières de dictée à l'adulte et pistes d'action pour l'utiliser comme lieu de différenciation

Mégane Aebischer, Lorian Cuennet et Véronique Marmy

### Résumé

Le but de cet écrit est de décrire deux pratiques différentes dans la mise en place d'une situation de dictée à l'adulte (DA) individuelle au sein d'une classe de 1H-2H ainsi que les adaptations faites en fonction de l'élève. L'observation de deux enseignantes expérimentées et un entretien d'autoconfrontation croisée permettent de décrire les pratiques conscientes ou inconscientes que ces dernières mettent en place et comment elles adaptent chaque DA à l'élève. Les situations de DA observées respectent assez fidèlement les étapes proposées dans les écrits théoriques même s'il existe de légères divergences, tant de manière interindividuelle que intraindividuelle. De même, les deux enseignantes filmées utilisent ce moment privilégié en individuel pour différencier et s'adapter aux besoins de chaque élève. Elles régulent en effet leur action en s'appuyant sur les besoins perçus ou supposés en y répondant sur le moment (régulation interactive), parfois de manière inconsciente.

### Mots-clés

Dictée à l'adulte, gestes de l'enseignant, adaptation à l'élève, régulation

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch und Italienisch am Schluss des Artikels

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

### Auteurs

Mégane Aebischer, Chemin de la Bauma 3, 1563 Dompierre ; megane.aebischer@fr.educanet2.ch

Lorian Cuennet, Route du Lac 57, 1544 Gletterens ; lorian.cuennet@fr.educanet2.ch

Véronique Marmy, Impasse fin-du-bret 4, 1553 Châtonnaye ; marmyv@edufr.ch

# Observation de deux pratiques singulières de dictée à l'adulte et pistes d'action pour l'utiliser comme lieu de différenciation

Mégane Aebischer, Lorian Cuennet et Véronique Marmy

L'entrée dans l'écrit représente une étape importante du processus d'apprentissage chez l'élève. Cette étape essentielle mais également complexe questionne enseignant·e·s et didacticien·ne·s qui cherchent toujours à améliorer les situations d'enseignement qui permettent d'y contribuer. L'un des dispositifs pour aider l'élève à s'appropriier l'écrit est la dictée à l'adulte (DA). Cependant, la DA n'est pas une situation fixe ; l'enseignant·e l'adapte en fonction du contexte et la fait évoluer selon les capacités de l'élève. Comme il n'existe pas de formule « toute faite » pour y parvenir, il est parfois difficile pour les enseignant·e·s de se sentir à l'aise dans une telle pratique, notamment pour des enseignant·e·s en formation. Afin de développer nos propres pratiques d'enseignantes novices, nous avons observé deux enseignantes en situation de DA avec leur élèves afin de décrire comment elles la mettent en œuvre et comment elles interagissent avec chaque élève pour s'adapter aux différences interindividuelles.

Une définition du dispositif de DA comme outil pour développer chez les jeunes élèves les quatre composantes du dire-écrire-lire, en insistant sur l'importance de l'interaction orale entre l'élève et l'enseignant·e dans le développement de telles composantes permettra d'envisager la DA individuelle comme une situation privilégiée de différenciation.

Après une description du dispositif et du contexte des observations, la manière dont ces deux enseignantes mettent en place des situations de DA et les adaptent aux différences individuelles de leurs élèves seront détaillées.

## 1 Quelques repères théoriques sous-jacents au dispositif de dictée à l'adulte

### 1.1 Autour de l'outil, la dictée à l'adulte

Le dispositif de DA permet à l'élève d'entrer dans l'écrit par l'intermédiaire d'un·e adulte scripteur·e. Il se pratique dès la première année d'école et se poursuit en deuxième voire troisième année Harmos. Lors d'une situation de DA, une interaction individuelle ou de groupe adulte-enfant·s s'instaure : l'adulte prend le rôle de scripteur·e et produit un écrit dicté par le ou les enfant·s. Une telle situation permet à l'élève d'être avant tout un·e producteur/trice de textes avant même d'en maîtriser le code. Il/elle produit un oral écrivable, approfondit les différences entre l'oral et l'écrit et apprend à segmenter ses phrases afin de s'adapter au processus d'écriture qui se construit sous ses yeux, l'adulte verbalisant ce qu'il·elle est en train d'écrire (Auvergne, Jaquier, Lathion, Rouèche, Richoz et Saada-Robert, 2011). Selon Canut et Guillou (2017), la DA entraîne aussi l'élève à construire oralement un texte que l'enseignant·e écrit pour lui/elle.

Pour certain·e·s auteur·e·s (notamment Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Marzurczak, & Veuthy, 2005), cette activité langagière est une situation complexe qui lie un ensemble de composantes. L'élève doit en effet se concentrer tant sur l'élaboration cognitive de sa production que sur la mise en mots et forme du texte (Canut et Guillou, 2017). L'écriture de ce dernier par l'intermédiaire de l'adulte diminue cependant la charge cognitive de l'activité. Grâce à la régularité d'une telle pratique, notamment en individuel, l'élève développe à son rythme certaines connaissances sur l'écrit, sur les processus d'écriture et le code alphabétique. D'autres situations complexes, envisagées dans une progression de type spiralaire (cf. figure 1), sont proposées aux jeunes élèves pour entrer dans l'écrit et devenir des scripteur·e·s autonomes : lecture-écriture émergente provisoire (LEEP), dictée à l'adulte (DA), texte de référence (TR) et production textuelle orthographique (PTO).

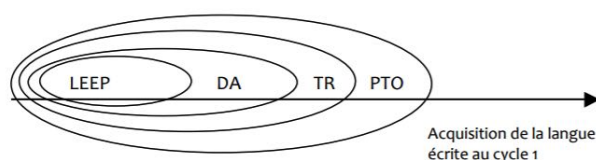











Figure 1 : Les quatre situation-problèmes de lecture-écriture au fil des degrés (Saada-Robert et al., 2005)

Ces activités de production d'écrits s'inscrivent dans le courant des pédagogies actives, avec l'idée que comme l'enfant parle, il faut en profiter pour lui proposer des situations de communication (Clérino, 1980), l'enfant apprenant à écrire en écrivant et à parler en parlant (Freinet, 1947, cité dans Pegaz Paquet, 2013). De telles activités lient aussi écriture et lecture. Pour Morais, Pierre et Kolinski (2003), il est nécessaire pour certain·e·s élèves de passer par l'écriture pour pouvoir entrer dans la lecture, la compréhension de certains codes liés à l'écrit étant plus visibles dans une situation d'écriture que de lecture.

La DA semble donc une situation propice aux débuts de l'entrée dans l'écrit des élèves puisqu'elle permet à l'élève d'entrer dans une situation d'écriture et de devenir auteur·e avant même de savoir écrire et lire. Lors de la mise en place d'une DA, les enseignant·e·s prennent généralement un album de littérature de jeunesse comme point de départ de l'écriture (Auvergne *et al.*, 2011) ou d'autres situations liées au vécu de la classe pour que l'élève produise un énoncé oral écrivable (Canut et Guillou, 2017) : un événement vécu, la description d'une image ou d'un lieu ou toute autre situation proche de l'enfant. Pour rédiger, l'enseignant·e choisit un support et un outil adaptés à la situation. La dictée à l'adulte se déroule en cinq phases (Auvergne *et al.*, 2011) voire six phases selon Canut et Guillou. Ces dernières ajoutent que ces phases peuvent s'étendre sur plusieurs leçons selon la fatigabilité de l'élève (et de l'enseignant·e).

	(Re)définition de ce qu'est la dictée à l'adulte (phase 1)
	Enonciation du thème et entrée dans l'activité (phase 1)
	Enonciation du texte oral par l'élève et discussions (phase 2)
	Alternance entre l'énoncé oral, les discussions et l'écriture
	Enonciation d'une phrase et discussions (phase 3)
	Ecriture (uniquement) (phase 4)
	Interaction avec l'élève sur son écrit (phase 5)
	Relecture (phase 4 et 5)
	Mise au propre (phase 6)

Selon Canut et Guillou (2017)



Figure 2 : Etapes de la dictée à l'adulte selon Canut et Guillou (2017)

Dans la première phase, l'enseignant·e explique les enjeux et le déroulement de la situation afin que l'élève comprenne bien la situation de communication et les apprentissages attendus. Pour Canut et Guillou (2017), cette phase dite introductive met également en avant l'importance du choix du support utilisé.

Dans un second temps, l'enseignant·e demande à l'élève ce qu'il·elle aimerait écrire et ce·tte dernier·ère l'énonce oralement. Canut et Guillou (2017) affirment qu'une bonne connaissance de l'événement qui sera l'objet de l'écrit par l'enseignant·e peut, lorsque l'enfant produit ses premières DA, faciliter ce temps de production orale. En effet, l'enseignant·e doit souvent relancer la production orale des très jeunes scripteur·e·s et une bonne connaissance de ce que ces dernier·e·s souhaitent écrire facilite la compréhension adulte-enfant et la fidélité du texte produit à la parole de l'élève. Canut et Guillou (2017) soulignent l'importance de cette phase orale dont l'objectif est d'amener l'élève à produire un texte oral, à enchaîner les événements nommés et non à construire des phrases syntaxiquement correctes ou utiliser un vocabulaire adéquat. Les échanges durant cette phase permettent aussi de travailler conjointement sur l'organisation textuelle orale (Auvergne *et al.*, 2011). Par une écoute attentive, l'enseignant·e reformule ou ajuste les

énoncés et suggère des formulations avec des phrases complètes que l'élève réutilisera ou non dans la phase suivante. L'adulte peut écrire également quelques mots-clés devant l'élève afin de retenir les idées énoncées. Cette phase est souvent réalisée en plusieurs fois, notamment dans les premières utilisations d'un tel dispositif, car il est difficile pour l'élève de construire un oral qui puisse s'écrire tel quel.

Dans un troisième temps, l'élève dit la première phrase qu'il-elle aimerait écrire et l'enseignant-e discute avec lui/elle afin que son oral devienne écrivable (respect des règles syntaxiques).

Dans la quatrième phase, l'enseignant-e amène l'élève à segmenter sa phrase en mots et à ralentir son rythme pendant qu'il-elle dicte son texte. Durant cette phase, l'adulte propose des moments de relecture et d'amélioration de la production (Auvergne et al., 2011), afin notamment d'aider l'élève à améliorer la formulation de son énoncé ou de signaler si sa proposition orale n'est pas écrivable. Une telle relecture permet aussi de verbaliser ce qui est écrit au fur et à mesure afin d'aider l'apprenti-e-scripteur-e à poursuivre sa production. Les étapes 3, 4 et 5 peuvent se répéter pour chaque énoncé.

Enfin, c'est la relecture finale du texte avec la reconnaissance et l'identification normée des mots sous l'œil bienveillant de l'enseignant-e qui questionne l'enfant sur ses stratégies de lecture (Auvergne et al., 2011). Après cette phase de relecture, il est très important que l'enseignant-e ne retouche pas seul-e, ultérieurement, le texte travaillé par l'élève. Toutefois, le texte peut être modifié si l'élève et l'enseignant-e sont tou-te-s deux présent-e-s et décident d'effectuer des modifications minimales telle l'utilisation de synonymes pour éviter les répétitions (Canut & Guillou, 2017).

Canut et Guillou (2017) proposent une dernière phase, dite de mise au propre, non présente chez les autres auteur-e-s. Elle peut s'effectuer de différentes manières selon les compétences des élèves. Certain-e-s peuvent recopier le texte à l'ordinateur ou sur un papier. En revanche, pour les élèves moins expert-e-s, l'enseignant-e se charge de la recopie.

Brigaudiot (2004), propose une définition plus synthétique de la dictée à l'adulte en trois points. Il s'agit d'une situation lors de laquelle l'élève dicte son texte à un adulte qui l'écrit, en étant un spectateur actif. La partie dialoguée, qui s'instaure lors de l'écriture de l'énoncé oral de l'élève, est définie comme une activité conjointe entre les deux co-scripteur-e-s (questions-réponses). Enfin, pour cette auteure, l'élève proposant un énoncé sur un sujet qu'il-elle connaît devient auteur-e même si ce n'est pas lui/elle qui le rédige.

## 1.2 – Composantes de l'entrée dans l'écrit, rôle de l'oral dans une situation de dictée à l'adulte et interactions élève-enseignant-e

Utiliser le dispositif de DA, c'est soutenir le développement des quatre composantes de l'entrée dans l'écrit (Auvergne et al., 2011), en interaction constante dans la situation d'une DA.



Figure 3 : Les quatre composantes de l'entrée dans l'écrit

L'élève y « développe sa culture de l'écrit », puisque d'une part l'enseignant-e s'appuie souvent sur des ouvrages de littérature de jeunesse pour initier la situation d'écriture et d'autre part, l'élève produit un écrit

en lien avec une situation concrète de communication (écrire un billet à commission, raconter un passage apprécié dans un album ou un événement vécu ...) et prend ainsi conscience que l'écrit fait partie intégrante de la vie quotidienne. Enfin, dans cette interaction particulière adulte-élève-s qu'est la DA, l'enseignant-e va encourager l'élève à s'intéresser à l'écrit, 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 », c'est proposer à l'élève des outils pour développer ses stratégies de lecture et d'écriture, telles que l'organisation et la production/compréhension de textes oraux et écrits, en les insérant dans des situations réelles de communication. La DA permet d'entrer peu à peu dans de telles stratégies, en production comme en compréhension, par l'intermédiaire d'un-e adulte expert-e, pour devenir de plus en plus autonome au fil des expériences. Lors de la situation de DA, l'enfant va dicter son texte à l'adulte puis, ensemble, ils-elles reliront ce qui est écrit afin de continuer le texte avec cohérence. L'enfant va alors apprendre petit à petit à élaborer du contenu en fonction de la situation de communication, à structurer un texte, à produire un écrit écrivable et à le relire.

Dans ces premiers liens avec l'écrit, l'élève écrit et lit selon ses propres règles. Il-elle apprend à distinguer l'image du texte écrit et à connaître peu à peu les différentes spécificités de l'écrit (permanence de l'écrit, organisation spatiale de l'écriture, signes extralinguistiques, notions propres à l'écrit, etc.). Dans une situation de DA, il-elle comprend également que tout ce qui peut se dire, peut également s'écrire et se lire et apprend ainsi les différents mécanismes pour « passer de la langue orale à la langue écrite » (principe alphabétique, correspondance graphèmes/phonèmes, plurisystème graphique, nom des lettres, ...).

« Dire, écrire et lire des mots » est une composante étroitement liée à « passer de la langue orale à la langue écrite », en ce qui concerne la conscience phonologique et la correspondance graphèmes-phonèmes. Une telle composante permet de favoriser chez l'élève le développement de stratégies pour apprendre à lire et écrire des mots, de l'aider à construire des connaissances sur le système alphabétique puis orthographique avec comme but ultime l'automatisation de la lecture et l'écriture de mots. En situation de DA, bien que ce soit l'adulte qui écrit les mots sous dictée et les relit, l'élève peut néanmoins acquérir certains savoirs à ce propos et même, prendre en charge l'écriture et relecture d'un ou quelques mots.

La DA est donc une situation didactique qui permet de mettre en lien comme de distinguer, oral et écrit, lecture et écriture, en tenant compte des particularités et compétences des élèves. Le développement du dire-écrire-lire permet à l'élève de percevoir la complexité du monde et de pouvoir l'exprimer (Auvergne et al., 2011 ; Popet & Picot, 2008) mais aussi de structurer sa pensée. Proposer à l'élève des situations de communication qui s'inscrivent dans son quotidien lui donnent l'occasion de s'investir en tant qu'acteur/trice social-e et donc d'apprendre plus aisément ; ces activités sont essentielles à l'apprentissage du dire-écrire-lire et au sens que l'élève peut y trouver (Auvergne et al., 2011).

Dans la situation de DA, les élèves mettent aussi en œuvre et améliorent leurs connaissances à l'oral ; l'élève va ainsi, par les interactions avec l'enseignant-e, construire un discours oral compréhensible, puis transformer ce discours en un écrit écrivable. L'élève y apprend à différencier l'oral de l'écrit (structure syntaxique, reprise de l'information, lien entre l'énonciateur et le destinataire,...) et à 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 (Auvergne et al., 2011 ; Canut & Guillou, 2017).

Dans ce contexte, la reformulation proposée par l'enseignant-e contribue à la construction du langage de l'élève, soutient son raisonnement et lui apporte de nouveaux termes tant cognitifs (par exemple les marqueurs de temps et d'espace, les pronoms, la construction d'une phrase simple), que métacognitifs (stratégies mises en œuvre et verbalisées par l'enseignant-e) (Auvergne et al., 2011 ; Lentin, 1977 ; Popet & Picot, 2008).

### 1.3 – Adaptation de l'enseignant-e à l'élève en situation de dictée à l'adulte

Cet article s'intéresse à la possible prise en compte des différences individuelles en situation de DA. Selon Zakhartchouk (2001), les élèves sont différents pour des raisons multiples et ces différences cognitives, métacognitives, culturelles, sociales, expérientielles et affectives nécessitent un accompagnement didactique particulier afin que chacun-e puisse s'approprier les savoirs enseignés en fonction de ses ressources et besoins (Meirieu, 2004).



De part ses interactions privilégiées élève(s)-enseignant-e, la situation de DA, en tout cas sous sa forme individuelle, est une situation propice à la différenciation. Mais quelles sont les différences interindividuelles dans l'acquisition du lire-écrire chez l'élève ? Chaque élève grandit dans un contexte différent, a déjà vécu des expériences d'entrée dans l'écrit différentes, a des acquis cognitifs, métacognitifs, affectifs, culturels et sociaux différents et entre donc de manière individuelle dans l'écrit. Les deux processus que sont la lecture et l'écriture interagissent en permanence et peuvent être considérés comme indissociables. Ferreiro (2000) souligne que ces deux processus émergent chez l'enfant bien avant le concept de lettre et que l'élève va peu à peu entrer dans la production écrite, passant par plusieurs stades. Rieben et Saada-Robert (1997) montrent que la lecture et l'écriture évoluent conjointement et proposent un modèle de l'acquisition du lire-écrire à dominance. Si les stades de Frith (1985, cité par Saada-Robert et al., 2005) et Seymour (1997, *ibid.*) restent valables, la recherche de Saada-Robert et collaboratrices (2005) confirme d'une part des différences interindividuelles importantes pour lire et écrire, particulièrement en écriture, et montre qu'à un même temps de l'apprentissage, des stratégies diverses peuvent co-exister. Ces auteures proposent donc de favoriser des situations didactiques complexes afin de permettre à « chaque enfant d'entrer dans l'écrit à sa manière, avec ses propres représentations, ses références culturelles, ses connaissances et ses stratégies d'apprentissage » (*ibid.*, p. 110).

Lorsque l'enseignant-e interagit avec l'élève ou prépare sa classe, il-elle va utiliser plusieurs gestes en fonction des situations afin de s'adapter à ce dernier/ère et à ses compétences ; l'identification de tels gestes permettent une meilleure appréhension du travail de l'enseignant-e pour que l'élève rencontre le savoir envisagé. Enseigner, c'est se préparer à accueillir et utiliser ce que les élèves apportent, leurs prérequis et ce qu'ils-elles ont compris de leurs expériences passées par des gestes nommés d'étayage par Bucheton et Soulé (2009, reprenant le concept de *scaffolding* de Bruner) et de régulation selon Balslev (2011). Pour cette dernière, les régulations sont des interactions entre apprenant-e et enseignant-e afin de faire progresser l'élève. Pour ce faire, l'enseignant-e doit garder en tête les composantes du savoir mais également observer et tenir compte des besoins des élèves face à lui/elle. Les auteur-e-s (Allal, 2007 ; Balslev, 2011) distinguent généralement trois formes de régulation (proactive, rétroactive et interactive) en fonction du moment où l'enseignant-e agit. En situation de DA, de part l'importance de l'interaction enseignant-e-élève-s autour de l'oral en train de s'écrire, c'est surtout la régulation interactive qui peut s'observer. Celle-ci, comme son nom l'indique, se déroule au moment de l'action et ne se définit pas seulement par un partenariat entre l'élève et l'enseignant-e mais s'appuie aussi sur les connaissances en jeu, en s'attardant sur certains points notamment métalinguistiques de la tâche en cours (Perrenoud, 1993). Son but est donc d'offrir une aide individualisée durant l'apprentissage plutôt qu'une remédiation postérieure (Allal, 1989).

L'enseignant-e peut adapter ses interventions en s'appuyant sur les représentations, connaissances et stratégies de l'élève pour aider cette dernière à les faire évoluer. L'enseignant-e, par l'individualisation de la tâche, prend en compte les capacités et difficultés de l'élève, s'appuie sur des techniques qui parlent à cette dernière et use de plusieurs procédés pour amener à la compréhension d'un élément propre à la tâche proposée. Il-elle peut notamment, selon les connaissances de l'élève, le/la 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). Ces divers points justifient que l'on puisse faire l'hypothèse d'une utilisation accrue de la différenciation dans les situations de dictée à l'adulte.

## 2 Description du dispositif et présentation du contexte

Nous cherchons à observer de quelle manière deux enseignantes mettent en place une situation de DA et comment elles interagissent avec les élèves pour s'adapter à leurs compétences et à la situation. Nos observations s'intéressent donc d'une part à la mise en place et l'utilisation de la DA en tant qu'outil et d'autre part à son adaptation à la situation.

Nous avons choisi d'observer deux enseignantes de 1H-2H car la DA joue un rôle prépondérant pour l'entrée dans l'écrit durant les deux premières années de scolarité. L'enseignante A a huit ans d'expérience dans un contexte essentiellement allophone, alors que l'enseignante C enseigne depuis plus de trente ans dans un contexte plutôt francophone. 18 élèves, 5 de 1H et 13 de 2H ont été observé-e-s dans des situations de DA différentes mais avec le même but général de communication, soit celui de relater un événement vécu. Dans la classe de A, la situation de communication était de relater un événement vécu durant les

vacances, alors que l'enseignante C a proposé une situation de communication différente aux 1H et aux 2H. Les élèves de 1H devaient relater un moment vécu dans un atelier libre qu'ils-elles appréciaient alors que la DA des élèves de 2H portait sur leur vécu dans le cadre du cours d'éducation sexuelle.

Pour décrire comment ces deux enseignantes mettent en place, utilisent et adaptent la situation de DA à chaque élève, ces dernières ont accepté d'être filmées et ont choisi la situation de DA individuelle : pendant que nous enseignions au reste de la classe, l'enseignante titulaire élaborait une DA seule avec un-e élève dans une salle à part. Pour compléter et affiner nos observations quant à leur manière de s'adapter à la situation de chaque élève, nous avons procédé à des entretiens avec les enseignantes à partir des enregistrements vidéos en utilisant la méthode des « entretiens d'autoconfrontation croisée » (Clot, 2000 ; Clot, 2005), mais sans objectif de formation. Après un visionnement préalable en individuel, l'entretien d'autoconfrontation croisée a permis aux enseignantes de pointer et expliciter certains gestes utilisés, avec la possibilité pour nous observatrices de pointer aussi des éléments jugés significatifs. Durant ces entretiens, après une explicitation plus fine du contexte, l'autoconfrontation aux passages vidéos s'est centrée sur les moments choisis par les enseignantes et les observatrices. L'entretien s'est terminé avec quelques questions à propos de leurs pratiques de différenciation durant les DA. Pour le premier point, nous avons cherché à connaître le contexte de la classe et l'importance que donne l'enseignante à la situation de DA au sein de sa classe. Concernant les passages vidéos, nous avons posé des questions plus spécifiques à chaque enseignante sur leur façon de mener l'activité, les interactions enseignante-élève propres à chaque DA ou encore la posture de l'enseignante. Finalement, dans la dernière partie, nous avons approfondi la question de la différenciation en nous focalisant notamment sur les élèves en difficulté, les objectifs posés en amont ou apparus en cours de l'activité ainsi que leur vision de la différenciation.

### 3 Synthèse des observations sur la dictée à l'adulte individuelle

#### 3.1 Etapes de la dictée à l'adulte

L'observation des vidéos a permis la mise en évidence des différentes étapes des DA filmées et l'adaptation de cette organisation à chaque élève. Les graphiques élaborés permettent d'observer la succession des différentes étapes de la dictée à l'adulte (cf. figure 4) mais non la longueur de chaque étape.

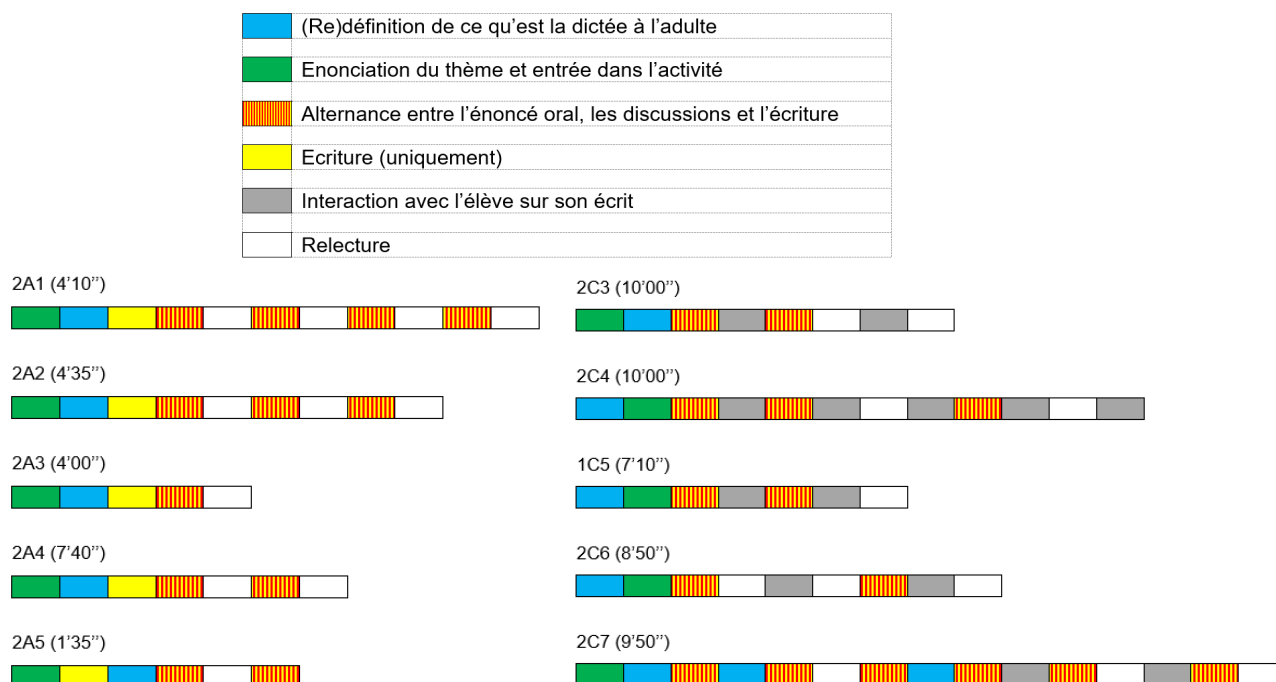


Figure 4 : Schématisation des étapes de quelques dictées à l'adulte observées dans la classe de A et la classe de C<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Afin d'anonymiser les données, nous avons nommé chaque élève par un matricule : le premier chiffre signifie le degré de scolarité de l'élève, la lettre correspond à l'initiale du prénom fictif de l'enseignant-e et le dernier chiffre permet de

L'enseignante A (EA) débute l'activité de dictée à l'adulte par une présentation de la situation de communication puis par une redéfinition de la situation de DA 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 situation de DA. Le but étant de relater un événement vécu durant les vacances, elle impose à tous les élèves de débiter leur production par « pendant mes vacances ».

L'enseignante C (EC) débute par les mêmes étapes mais (re)définit plus régulièrement la situation de DA avant de nommer le contenu et but de communication. Les seules fois où elle débute par le contenu et but de communication sont les DA de 2C3 et 2C7. La situation de communication permet de relater ce qui a été vécu dans le cours d'éducation sexuelle (élèves de 2H) ou dans un atelier libre (élèves de 1H) pour le communiquer aux parents dans un « cahier de trésor » servant de communication école/famille ; EC laisse les élèves débiter comme ils-elles le souhaitent.

Quant aux propriétés de l'écrit, EA n'insiste à aucun moment sur cet aspect alors que EC pointe des éléments avec tous les élèves, notamment la ponctuation ou la reconnaissance des mots.

EC : J'ai mis un point là (2C7, 1h02'45")

EC : Tu sais où c'est que c'est marqué ogre ? (...) Ouais je souligne. (2C3, 28'20")

EA quant à elle insiste plus particulièrement sur la formulation de phrases correctes.

2A1 : J'ai y allé à la plage

EA : Est-ce qu'on dit j'ai y allé ? Tu te rappelles comment on dit ? Je suis... (2A1, 45")

En ce qui concerne les phases de relecture, nous constatons qu'elles sont souvent proposées par les enseignantes durant l'activité d'écriture (10/18 élèves) et qu'elles sont presque toujours présentes en fin de DA (16/18 élèves). Par ailleurs, la longueur des DA est différente selon les enseignantes mais également selon les élèves (entre 1'35" et 5'40" pour l'enseignante A ; entre 7'10" et 11'10" pour l'enseignante C). Ainsi, EC investit plus de temps dans la DA, redéfinit la DA avant d'entrer dans l'activité et interagit constamment avec l'élève autour de sa production.

Nous remarquons que les deux pratiques observées respectent la plupart des phases proposées par Auger et al. (2011). Certaines étapes de la DA sont essentielles et gardent une place plus ou moins fixe : la présentation de la situation de communication, la (re)définition de la situation de DA et la relecture finale. D'autres sont présentes de manière différente selon l'enseignante (interactions sur l'écrit) ou selon l'interaction enseignante-élève (interactions sur l'écrit, relectures intermédiaires).

Les deux enseignantes débute chaque DA par une phase introductive en définissant la situation de DA et en énonçant le thème pour entrer dans l'activité, par exemple :

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. (1C5, 40'00)

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

Ce qui change par rapport au modèle théorique (par exemple Canut & Guillou, 2017), c'est que les enseignantes observées ne proposent pas la production d'un oral écrivable (en orange sur la figure 5) avant le passage à l'écriture. En effet, les phases de discussion autour d'un écrit écrivable, d'écriture et de relecture sont des phases davantage entremêlées, les enseignantes observées alternant des moments de discussion et d'écriture. Dans de nombreux cas, l'enseignante débute en demandant à l'élève ce qu'il-elle veut écrire avant d'arriver à un oral écrivable. Cet énoncé est écrit avant de discuter de la suite et parfois d'attirer l'attention de l'élève sur certaines spécificités de l'écrit, par exemple la DA de 2C4 (annexe 1) :

---

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.



Selon Canut et Guillou (2017)



Exemple 2C4 (10')

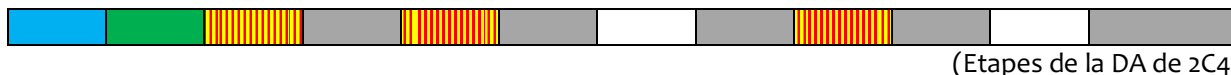


Figure 5 : Comparaison entre les étapes de la dictée à l'adulte selon Canut et Guillou (2017) et un exemple de situation de DA observée dans la classe de C.

Nous notons également que les DA observées sont généralement ponctuées de relectures intermédiaires et se termine presque toujours par une phase de relecture, sans étape de réécriture au propre.

### 3.2 Observation du contenu des étayages durant une situation de dictée à l'adulte individuelle.

En observant plus finement les moments d'étayage et l'objet de l'interaction enseignante-élève dans ces moments, nous remarquons que chaque enseignante propose différents contenus d'étayage et à plusieurs reprises pour un même élève, notamment la segmentation de la phrase en mots, le ralentissement du débit oral, la relance quant au contenu (Auvergne et al., 2011) et la recherche de synonymes (Canut et Guillou, 2017) (voir tableau 1).

Tableau 1 : Contenu des différents étayages observés dans les classes de A et de C

	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
Total C	5	9	23	23	33	31	2	126
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 A	15	1	7	-	34	-	1	58
Total	20	10	30	23	67	31	3	184

Nous remarquons que chaque élève reçoit un étayage qui lui est propre, avec à titre d'exemple la transcription de la DA de 2C4 (annexe 1). Les enseignantes utilisent des étayages sur des aspects différents et à une fréquence variée en fonction des élèves. Par exemple, EC étaye la production de 1C1 à treize reprises en pointant cinq aspects différents. En revanche, elle ne centre l'attention de 2C6 que sur quatre aspects différents mais à vingt-cinq reprises. De plus, nous constatons que les enseignantes pointent presque toujours (14/18 élèves) deux types de contenus différents durant les moments d'étayage.

EC varie davantage ses étayages et en propose plus que EA. Elle est la seule à pointer les « relations graphèmes-phonèmes » et les « spécificités de l'écrit ». En revanche, les deux enseignantes proposent avec presque tou-te-s les élèves (17/18 élèves) des relances permettant de faire avancer le contenu de la production orale/écrite. Nous constatons que les deux enseignantes pointent la « structure de la phrase » à

maintes reprises, même si ce type de contenu est plus présent dans les étayages de EA, alors que la recherche de synonymes est peu présente dans toutes les DA observées.

Il est enfin intéressant de relever que le nombre total d'étayages diffère fortement en fonction des élèves (de 1 à 12 pour les élèves de EA et de 9 à 25 pour les élèves de EC), montrant la forte adaptation de la situation de DA à l'élève et au contexte, mais aussi de l'enseignante, EC étayant davantage la production de ses élèves durant les situations de DA individuelles observées.

### 3.3 Discours des enseignantes à propos de leurs postures, des buts de la DA et de la différenciation

Nous avons ici utilisé l'entretien d'autoconfrontation croisée afin d'identifier en quoi et comment les enseignantes adaptent la situation de DA pour accompagner chaque élève en respectant son propre rythme et ses besoins.

Dans les situations de DA observées, les enfants ont des difficultés à observer l'enseignante en train d'écrire car ils-elles sont trop petit·e·s pour les chaises mises à disposition dans les salles où nous avons filmé les situations. Ils-elles n'ont d'ailleurs que la tête qui dépasse de la table. De même, EC s'est assise à gauche de l'élève tout en écrivant de la main droite et sa main gêne quelque peu la vision de l'élève quant à la production en train de s'écrire. Dans certaines situations, EC demande à l'apprenant·e de se mettre à genoux pour qu'il-elle puisse mieux observer.

*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 //* (2C2, 10'25)

Nous constatons ainsi que la **position de l'élève** est très importante pour EC qui prend le temps de s'arrêter pour en parler, mettant pour quelques instants la situation de DA en retrait. Dans l'entretien d'autoconfrontation, notre questionnement génère chez elle une prise de conscience quant à l'importance de sa position dans la situation de DA.

*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* (Autoconfrontation EC, 5'33)

Quant aux **postures de l'enseignant·e**, soit les manières dont l'enseignant·e « se comporte » avec l'élève, à savoir la place qu'il-elle prend dans l'interaction (Bucheton & Soulé, 2009), nous observons que les deux enseignantes laissent de la place aux élèves pour entrer eux-mêmes dans la tâche, notamment lorsqu'elles essaient de les relancer afin qu'ils-elles énoncent eux-mêmes un discours oral en lien avec la situation de communication imposée. Par exemple, EC relance l'élève 1C1 qui s'exprime peu sur le jeu libre qu'il-elle a choisi :

*Qu'est-ce que tu aimes bien, t'aimes sauter toi ?* (1C1, 6'20)

Ainsi, en situation de DA, les élèves sont amenés à s'exprimer sur un vécu jugé significatif par l'enseignant·e et les enseignantes observées laissent une place certaine à l'élève, afin qu'il-elle soit réellement producteur·trice du texte en train de s'écrire, même si elles doivent parfois les relancer fréquemment sur le contenu afin qu'ils-elles produisent quelque chose.

Quand nous questionnons les enseignantes sur les **buts de la DA**, EA nomme trois buts généraux, soit de favoriser des prises de conscience quant aux spécificités de l'écrit et aux concepts liés à l'écrit (phrases, mots, lettres), la volonté de susciter l'intérêt des élèves pour l'écrit et de les amener à comprendre que nous ne pouvons pas écrire comme nous parlons. Pour EC, 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.

Lors du visionnement des passages vidéo, elles étayaient ces buts généraux par des objectifs plus spécifiques, telle la volonté d'entraîner la prononciation des doubles consonnes non acquises chez certain·e·s élèves :

*Ouais la double consonne parce qu'elle est pas acquise / donc là je suis seule avec / je peux / je peux y aller //* (Autoconfrontation, EC, 12'45)

EA évoque aussi des objectifs communs à tous les élèves, notamment lorsque nous lui demandons pourquoi elle a choisi le dessin comme support :

*EA : 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 //*

*I : Compétences*

*(Autoconfrontation, EA, 10'51)*

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

Nous constatons que le premier but « produire un oral écrivable en repérant la segmentation des phrases » n'est pas énoncé par les deux enseignantes même si EC vise ce but dans nombre de ses interactions en situation de DA. 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). De même, EC étaye régulièrement l'apprentissage des élèves à propos de la relation graphème-phonème (cf. tableau 1).

Quant à EA, elle n'évoque pas ce but et n'interagit pas à ce propos en situation de DA. Par contre, cette enseignante centre ses interactions sur le deuxième but visé par la DA, « construire oralement un texte » avant de penser à la segmentation des mots.

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

*(Autoconfrontation, EA, 20'27)*

Nous postulons qu'elle insiste davantage sur la situation de communication, notamment orale, que sur la segmentation en raison du contexte allophone des élèves de sa classe. Elle prend du temps pour que chaque élève exprime et structure sa pensée pour produire un écrit écrivable, objectif général non seulement propre au français mais qui participe au développement de l'élève tout au long de sa scolarité (Auvergne et al., 2011 ; Popet & Picot, 2008).

Le dernier but, « approfondir les différences entre l'oral et l'écrit », se retrouve à plusieurs moments dans le discours des deux enseignantes :

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

*(Autoconfrontation, EC, 2'51)*

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

*(Autoconfrontation, EA, 20'44)*

Nous pouvons également relever qu'elles l'appliquent fidèlement dans leur pratique. En effet, les étayages effectués durant la situation de DA, tels que l'adaptation du débit, les réflexions sur la structure de la phrase ou encore les spécificités de l'écrit prouvent qu'elles font constamment des liens entre l'oral et l'écrit.

Nous constatons que les deux enseignantes ont des buts quelque peu différents même si nous pouvons dire qu'elle cherche toutes les deux à faire comprendre que l'oral et l'écrit sont différents. EA insiste davantage sur la situation de communication, relater un événement vécu, l'importance de revenir à plusieurs reprises sur cet événement vécu avant de l'écrire (oralement, à un copain, par le dessin et oralement à l'enseignante) et de susciter la motivation et l'intérêt des élèves à l'écriture et EC davantage sur les spécificités de l'écrit.

Quant à **l'adaptation de la situation de DA à chaque élève**, les réponses des deux enseignantes restent évasives et montrent qu'elles n'y prêtent pas vraiment attention de manière consciente. Ainsi, EA remarque qu'elle corrige les élèves, notamment sur le plan syntaxique, mais elle ne donne pas d'autres explications. Quant à EC, elle ne répond pas réellement à la question en insistant sur son expérience pour s'adapter de manière improvisée:

*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 //* (Autoconfrontation, EC, 30'35)

On retrouve cette importance de l'improvisation lors des discussions autour des étayages présentés ci-dessus. En effet, lorsque nous demandons à EC 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 (Autoconfrontation, EC, 14'26)

Finalement, en évoquant la longueur de la dictée à l'adulte, nous pouvons relever que les deux enseignantes s'adaptent dans un premier temps aux besoins et envies des élèves, EC s'arrêtant parfois lorsque la feuille est terminée.

#### 4 Conclusion

Notre article consistait à observer deux pratiques de situations de DA individuelles ainsi que les adaptations des deux enseignantes à chaque élève. En observant 18 situations de DA et en questionnant/confrontant les enseignantes observées à leur propre pratique, nous pouvons mieux décrire la mise en place de la DA et les adaptations observées face aux différences interindividuelles dans ces deux pratiques singulières.

Nous observons en premier lieu que la situation de DA est un dispositif didactique relativement partagé par les deux enseignantes. En effet, dans les deux cas, nous n'avons pas donné de consigne précise quant à la forme sociale à utiliser et elles ont toutes les deux choisi de présenter des situations mettant en jeu un élève seul en interaction avec l'enseignante avec pour but de relater un événement vécu. Au terme de nos observations, nous relevons des phases précises et stables telles que les phases d'introduction et de relecture finale dans ces deux pratiques singulières. En revanche, les autres phases s'articulent et s'intercalent, notamment l'énoncé oral, l'écriture et les relectures intermédiaires, et leur séquentialité varie en fonction des interactions entre l'élève et l'enseignante.

Les enseignantes observées prennent en compte l'élève tant au niveau de ses représentations que de sa personnalité en le laissant choisir ce qu'il-elle désire écrire (Zakhartchouk, 2001). EA demande d'abord aux enfants de dessiner un événement de leurs vacances tandis que EC utilise des situations de communication différentes (en fonction du degré) mais vécues en classe en laissant beaucoup de liberté à l'élève quant au contenu de sa production. De même, ces enseignantes adaptent systématiquement la situation de DA au profil de l'élève. En effet, elles 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. Les deux enseignantes tiennent compte de ces différences dans la séquentialité de la DA et adaptent le nombre et le contenu des étayages en fonction des élèves (cf. tableau 1). Lors de l'entretien avec EA, celle-ci pointe cette adaptation de la situation de DA à chaque élève :

*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 //* (Autoconfrontation, EA, 12'58)

Par contre, la différenciation et les étayages effectués par ces deux enseignantes ne sont pas conscientisés ni prépensés. Elles s'adaptent sur le moment, misant notamment sur leur expérience professionnelle, par exemple pour décider de la longueur de la dictée à l'adulte :

*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 //* (Autoconfrontation, EC, 31'05)

Ainsi, les deux enseignantes utilisent la régulation interactive (Allal, 2007 ; Balslev, 2011) et des étayages au contenu varié (cf. tableau 1) afin d'aider l'élève à produire un écrit écrivable et développer certaines composantes du dire-écrire-lire. Elles ne planifient pas ces éléments de différenciation en amont mais s'adaptent à l'élève en fonction du vécu immédiat. Dans les DA observées, un dialogue s'installe entre les deux protagonistes afin que l'élève soit de mesure de proposer un énoncé personnel, qui pourra, au cours de l'interaction, devenir un oral écrivable. Dans cette situation, l'élève devient alors auteur·e de son écrit même si ce n'est pas lui/elle qui rédige. Les deux enseignantes observées restent bienveillantes envers l'élève,

l'accompagnant à faire ce qu'il-elle n'arriverait pas à faire seul-e (écriture) et étayant sa réflexion tant au niveau cognitif que métacognitif.

En conclusion, nous constatons que les deux enseignantes utilisent de manière similaire le dispositif didactique de la DA mais qu'elles l'individualisent et le transforment au fil des interactions avec les élèves pour respecter leur rythme et leurs besoins. Une telle régulation interactive des apprentissages (visibles par les étapes de la DA, sa longueur, le nombre et le contenu des étayages) se fait souvent de manière inconsciente.

L'observation de ces pratiques singulières nous ont permis de mieux appréhender les différentes étapes d'une DA et l'éventail des étayages possibles à proposer à l'élève afin s'adapter au mieux à cette dernière. Nous avons également pris conscience de l'importance des buts visés par la DA et la nécessité de les atteindre avec chaque élève.



## Annexe : Retranscription 2C4 (10')

C	Tu sais ce que c'est la dictée à l'adulte ? /
2C4	Non
C	Mets-toi à genou/ Non à genou/ Ça c'est assis/ C'est quand tu me dictes/ à genou/ ça c'est en tailleur/ à genou/ à genou sur les genoux/ voilà comme ça t'es plus haut//parce que là on doit nous voir/ C'est quand on toi tu parles/ et moi j'écris/ toi tu dictes et moi j'écris/ compris/ T'aimerais que j'écrive en quelle couleur/
2C4	Euhm rouge/
C	Ce rouge là/ pousse pas la table/ alors /tu vois cette photo là, tu te souviens ce que c'était/
2C4	Ouais avec les bébés
C	C'était qui qui était venu/ Je me rappelle plus le nom/
C	C'est vrai son prénom regarde/ là j'te marque ici c'est marqué/ tu connais cette lettre/
2C4	Non
C	Brrr-iiii
2C4	Brita
C	Brigitte
2C4	Brigitte
C	Pousse pas la table/ Ouais elle s'appelle Brigitte Et puis là elle avait elle avait parlé des bébés hein/ et y'avait quoi ils avaient quoi de spécial ses bébés/
2C4	Là
C	Quoi Entre les jambes on voyait quoi
2C4	Leur zizi /
C	Zizi si c'était un garçon et puis /
2C4	Qu'il a mangé le bout du cœur/
C	Ah ça / c'est l'histoire/ tu vas me raconter l'histoire/
2C4	Eh
C	Et moi je vais l'écrire Ok/ Ça va être ça notre travail/ Donc si toi t'as un mauvais secret tu vas le dire à qui/
2C4	Eeeh à mon papa
C	C'est vrai/ on va marquer à mmmmon/ regarde j'écris/ regarde
2C4	A mon papa et à ma maman
C	Regarde/ rapproche-toi / j'écris/ à mon
2C4	Papa
C	Pa-pa/et à ma ma-man
2C4	-man
C	Très bien/ donc là tu devras dessiner papa et maman Puis elle vous avait raconté une histoire/ Tu te souviens de l'histoire
2C4	Oui
C	Tu veux me la raconter/mais en fait il faudrait que tu m'écrives/ que tu me la racontes que je puisse l'écrire/ Parce que moi je la connais pas cette histoire/ j'étais pas là/ Tu me donnes quelle couleur pour écrire l'histoire

	Tu bouges trop la table 2C4 C'est quelle couleur ça
2C4	Bleu
C	Un beau bleu roi/ ça c'est bleu clair/ Alors je t'écoute/
2C4	Il a mangé le bout du cœur/
C	Euh on commence comment une histoire/c'est l'histoire de qui en fait/elle s'appelait comment cette histoire/ est-ce qu'il y a un titre/
2C4	Eeeh/ le méchant il a mangé le bout du cœur
C	Alors /le méchant quoi/mets-toi à genou/ faut que tu vois/ faut que tu vois quand j'écris/ elle s'appelle comment cette histoire le titre/
2C4	Euh je sais plus/
C	Y'avait qui dans cette histoire/ comme personnages/
2C4	Un méchant
C	C'était quoi comme méchant/ un loup un animal/ un roi un ogre/
2C4	C'était un ogre/
C	Ah on pourrait écrire ça comme titre / l'ogre et/
2C4	L'ogre qui mange le cœur
C	Alors je mets des guillemets/ vas-y di di dicte-moi L'ogre qui
2C4	Qui a mangé le bout du cœur à l'enfant qui devait dire à personne et /
C	Attends pas trop vite/ attends tend tend pas trop vite parce que si tu vas trop vite moi je peux pas écrire/ L'ogre qui a
2C4	Mangé le bout du cœur
C	Mangé tu dis comme il faut le ze/ m-an-gé
2C4	Man-gé
C	Ge/ Ge et regarde ge
2C4	Ge
C	Alors l'ogre qui a mangé le
2C4	Le bout du cœur et voulait
C	Bout du cœur
2C4	Et voulait plus parler
C	Attends/ le bout du cœur de qui/
2C4	De du petit enfant/
C	Du petit/ regarde quand j'écris/ du petit enfant/ point Ensuite quoi/
2C4	Qu'il voulait rien dire
C	Qui qui voulait rien dire/
2C4	Le petit enfant
C	Ah il voulait rien dire quoi/ qui/
2C4	A personne /
C	a/ qui voulait rien dire à personne/ on va changer de couleur pour dire personne/ dis-moi une couleur/ donne-moi une autre couleur encore bleu il est le même /
2C4	Euh //
C	Il est plus quoi/
2C4	Plus l'autre couleur//
C	Plus foncé plus foncé/ Alors je te commence le début et tu me dis la suite/ L'ogre qui a mangé le bout du cœur du petit enfant qui voulait rien dire à /
2C4	Personne/

C	Je dois écrire quoi maintenant /
2C4	Personne
C	Ça commence par quelle lettre
2C4	Per
C	Per per comme un per per sonne
2C4	Ssee
C	Sonne comme une cloche qui sonne Sonne sonne / Tu restes tes pieds sages / Tu vois là c'est marqué/ personne/ tu connais des lettres là/t'as vu sss-oonn comme ton prénom/
2C4	Je connais aussi le O
C	Bien-sûr tu l'as dans ton prénom C'est fini là/ Je mets un point si c'est fini
2C4	Oui
C	J'te lis/ tu me dis si ça joue// L'ogre qui a mangé tu vois ça c'est ggg/ dis voir bien gg
2C4	Ggg
C	Oui/ l'ogre qui a mangé le bout du cœur du petit enfant qui voulait rien dire à personne/ pi quoi alors/ qu'est-ce qui s'est passé à la fin de l'histoire/ y'a pas un roi du royaume qui est venu/
2C4	Oui il avait dit au roi/
C	Qui a dit au roi /
2C4	Pi après le petit enfant
C	Alors ça on va dire/ Le/ est-ce qu'il s'appelait un prénom le petit gar le petit enfant/
2C4	Euh je crois que non/
C	Tu crois que non/ Le petit enfant il
2C4	Avait dit au roi
C	Av tu bouges trop arrête/ sage les jambes/ il avait dit au roi/ je vais écrire roi d'une autre couleur donne-moi une couleur pour le roi// noir Alors là c'est marqué quoi déjà/
2C4	Rrr/
C	Per
2C4	Sonne
C	Roi je mets en majuscule/ le petit enfant il avait dit au roi/
2C4	Et pi après le roi il avait emprisonné
C	Et après
2C4	Il a emprisonné
C	Le roi // aaah/ a em-pri-so-nné l'ogre/ Elle est finie l'histoire / Tu veux que je te la relise/
2C4	Non
C	Bah oui je vais te la relire quand même / j'aurais pas dû te demander/ toujours après les dictée à l'adulte je lis/ avec toi / Là c'est marqué l'ogre tu vois/ tu vois encore une fois où c'est marqué l'ogre/ Ouiiii/ bravo/ comment t'as reconnu/
2C4	Parce que t'avais lu
C	Ah parce que j'avais lu c'était le même mot/ à la fin ça finissait par l'ogre/
2C4	Oui
C	Cette histoire elle commence par l'ogre par l'ogre et après elle finit par l'ogre/

	On va la relire// Donne-moi ton doigt/ On va suivre/ L'ogre qui a mangé le bout du cœur du petit enfant qui voulait rien dire à son eee à son papa je voulais dire c'est pas marqué ça/ qui voulait rien dire à personne/ point on dit pas point on s'arrête Le petit enfant a il avait dit au roi et après le roi a /
2C4	Emprisonné
C	Emprisonné l'ogre// c'est bien 2C4 T'as bien su me raconter l'histoire je te remercie/ Je la connaissais pas cette histoire/ mais après le petit garçon il avait le cœur fouttu/
2C4	Eeeh non //
C	Abimé /
2C4	Oui
C	Il a pu guérir /
2C4	Euh oui /
C	Ouais et comment il a fait pour guérir /
2C4	Le roi il a donné quelque chose pour qu'il guérisse /
C	C'était quoi /
2C4	Un médicament/
C	Ah c'est vrai/ bon j'aimerais maintenant que tu ailles chercher 1C5

## Bibliographie

- 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<sup>e</sup> 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.
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris : Hachette Education.
- 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.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Livre.
- Lentin, L. (1977). *Comment apprendre à parler à l'enfant*. Tome 2. Editions ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.
- 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.
- 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.
- Zakharthouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Lyon : INRP.

## Auteurs

**Mégane Aebischer**, Bachelor obtenu en 2018 à la Haute école Pédagogique de Fribourg, Enseignante au cycle 1, megane.aebischer@fr.educanet2.ch

**Loriana Cuennet**, Bachelor obtenu en 2018 à la Haute école pédagogique de Fribourg, Enseignante au cycle 1, loriana.cuennet@fr.educanet2.ch

**Véronique Marmy**, Doctorat en Sciences de l'Education (didactique du français) obtenu en 2012 à l'Université de Genève, Professeure à la Haute école Pédagogique de Fribourg, marmyv@edufr.ch

Cet article a été publié dans le numéro 2/2019 de forumlecture.ch



# **Zwei besondere Formen des Schüler-Erwachsenen-Diktats und damit verbundene Möglichkeiten zur Differenzierung**

Mégane Aebischer, Lorian Cuennet und Véronique Marmy

## **Abstract**

Der Beitrag beschreibt zwei unterschiedliche Formen des Schüler-Erwachsenen-Diktats in einer 1H-2H-Klasse sowie die individuellen Anpassungen an die einzelnen Schülerinnen und Schüler. In der Beobachtung von zwei erfahrenen Lehrerinnen und mit einem Gespräch in überkreuzter Selbstkonfrontation können bewusste oder unbewusste Praktiken sowie die Anpassung jedes Diktats an die einzelnen Schülerinnen und Schüler beschrieben werden. Die beobachteten Diktatsituationen halten sich ziemlich genau an das in der Theorie vorgeschlagene Vorgehen, auch wenn es kleine inter- und intraindividuelle Unterschiede gibt. Die beiden gefilmten Lehrerinnen nutzen diese besondere Situation, um zu differenzieren und den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen. Sie regulieren ihr Vorgehen, indem sie sich den tatsächlichen oder vermuteten Bedürfnissen anpassen (interaktive Regulierung), was bisweilen auch unbewusst geschieht.

## **Schlüsselwörter**

Schüler-Erwachsenen-Diktat, Reaktion der Lehrperson, Anpassung an Schüler, Regulierung

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Osservazione di due pratiche di dettatura individuale per adulti e possibili approcci per un loro utilizzo come luogo di differenziazione

Mégane Aebischer, Lorian Cuennet e Véronique Marmy

## Riassunto

Lo scopo di questo articolo è quello di descrivere due diverse pratiche nell'attuazione di una situazione di dettato all'adulto (DA) in una classe 1H-2H e degli adattamenti fatti a seconda dell'allievo. L'osservazione di due insegnanti esperti e un colloquio di auto-confronto incrociato rendono possibile descrivere le pratiche consapevoli o inconsapevoli che questi adottano e come adattano ogni DA all'allievo. Le situazioni di DA osservate seguono fedelmente i passi proposti dalla letteratura teorica in materia, anche se esistono lievi differenze, sia tra persone diverse che tra le azioni in diverse situazioni una stessa persona. Allo stesso modo, i due insegnanti filmati sfruttano questo momento privilegiato individualmente per differenziarsi e adattarsi alle esigenze di ogni allievo. Regolano infatti il loro modo di operare in base ai bisogni percepiti o presunti rispondendo ad essi sul momento (regolazione interattiva), a volte in modo inconsapevole.

## Parole chiave

dettatura all'adulto, azioni dell'insegnante, adattamento all'allievo, regolazione

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2019 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)