

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

Thérèse Thévenaz-Christen

Résumé

Dicter à un adulte est une situation d'écriture qui favorise conjointement la découverte des normes de l'écrit et celle de genres textuels pour des enfants ou des élèves non encore scripteurs ou lecteurs. Comme le met en évidence la contribution publiée ici, cette situation s'avère être une puissante machine pour observer et construire des nouvelles capacités en littérature, certainement insuffisamment exploitée en classe.

Mots-clés

didactique du français, écriture précoce, entrée dans l'écrit, production textuelle

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

Auteurs

Thérèse Thévenaz-Christen, therese.thevenaz@unige.ch

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

Thérèse Thévenaz-Christen

La *dictée à l'adulte* définit d'habitude une situation d'écriture particulière réunissant un apprenti-lecteur et un adulte lettré. Elle consiste en une chose d'apparence simple : de l'écrit se fabrique dans une interaction asymétrique, un apprenant dicte à un adulte, souvent un enseignant, qui écrit sous dictée et relit. Cette situation d'enseignement et d'apprentissage est une illustration d'une situation de médiation, une parmi d'autres, incontournable à «l'initiation» aux formes sémiotiques complexes que représentent les textes écrits considérés comme constructions sociales humaines. Le terme *dictée à l'adulte* renvoie, comme le précise Grobety (1993), à des pratiques de recherche psycholinguistiques (Sprenger-Charolles, 1988) ou didactiques (David, 1985, 1991 ; Merklinger, 2009, 2010) probablement inspirées des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, voire des pratiques des écrivains publics dans des sociétés encore faiblement alphabétisées. La *dictée à l'adulte* désigne aujourd'hui le plus souvent un dispositif destiné à des élèves qui entrent dans l'écrit. Elle représente une forme d'écriture précoce complémentaire à l'écriture approchée ou émergente provisoire (voir les contributions thématiques publiées ici par David & Farquet, par Saada-Robert & Christodoulidis, par Auvergne & Christodoulidis).

Dans une perspective propre à l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève, cet article vise à montrer que cette situation particulière d'écriture s'adresse certes à des élèves qui entrent dans l'écrit, mais que l'espace de médiation sociale ouvert rend également possible une écriture/relecture initiant à la production de textes. Par la dictée d'un texte d'un genre donné dont la représentation a été construite en classe, les élèves peuvent en effet produire un texte complet et le relire pour le réviser. La révision du texte peut potentiellement pointer toutes les composantes extra langagières et langagières en jeu : la tâche d'écriture, le contexte communicatif du genre textuel, la planification du texte, comme les unités textuelles d'organisation ou de cohésion.

A l'appui des travaux de la psycholinguistique qui montre la diversité précoce des conduites langagières orales (Golder, Brassart & Gaonac'h, 1995) et de ceux de la didactique du français, notre point de vue consiste à affirmer, d'une part, que les élèves, dès le début de l'école, sont susceptibles de mieux comprendre l'acte de lecture et d'écriture s'ils sont d'emblée sensibilisés à la diversité déjà pratiquée à l'oral. D'autre part, à l'instar des élèves de l'école primaire, mais encore plus que ces derniers, les jeunes élèves sont à initier à des genres de textes dont ils ne connaissent pas encore l'existence, dans la mesure où les genres connus d'eux sont encore limités. Ceci suppose que les jeunes élèves soient immédiatement introduits à la diversité des situations de communication dans lesquelles certains genres sont utilisés. Il s'agit de s'appuyer à la fois sur les genres qui leur sont déjà familiers et d'élargir leur horizon et leurs connaissances de genres moins familiers, car nous considérons qu'une sensibilisation à l'existence de la diversité des genres représente un immense *facilitateur* pour l'apprentissage de la compréhension et de la production de textes. Les élèves prennent conscience que la diversité est constitutive de l'oral comme de l'écrit. La prise de conscience de l'existence de différentes actions langagières montre les diverses fonctions de l'écrit et transforme en conséquence profondément les représentations de l'acte d'écrire et de lire jugées si importantes pour l'apprentissage (Chauveau, Rémond, Rogovas-Chauveau, 1993). La dictée à l'adulte permet une entrée en littérature, considérée dans son sens large (Jaffré, 2004).

Pour illustrer le bien fondé de nos hypothèses, nous montrons tout d'abord dans la présente contribution le large éventail d'objectifs sur lesquels porte la médiation des contenus entre apprenant-enseignant au cours de la *dictée à l'adulte*. La situation de communication, en particulier le but du texte, ainsi que certaines représentations du genre sont pointées ; les composantes scripturales de l'écrit telles que le découpage du texte en phrases écrites et en mots sont, elles, systématiquement en jeu¹. Nous mettons ces pointages en évidence à partir d'une observation empirique. Nous présentons également les différentes fonctions de la relecture en les illustrant.

¹ On note également des pointages sur les composantes phonographiques.

La dictée représente en conséquence une machine transformatrice des représentations et des capacités des apprenants. Revenons tout d'abord rapidement sur le terme dictée.

La dictée ... pour produire de l'écrit ou du texte

Habituellement, la *dictée* représente une forme bien connue d'évaluation, parfois, selon la manière de pratiquer la dictée, d'enseignement de l'orthographe. Dans une perspective de production de l'écrit, on peut regretter que le terme convoque la référence à une des activités traditionnelles phares dans l'enseignement de l'orthographe française. On peut aussi considérer que parler de *dictée à l'adulte* suppose un renversement de rôles qui intrigue et suscite l'attention, en particulier lorsque de jeunes élèves sont concernés. En effet, dans la *dictée à l'adulte*, l'écrit – le texte à écrire et non encore présent sous forme écrite, contrairement à la dictée – est élaboré par l'enfant, négocié avec l'adulte ; cet écrit s'élabore conjointement pour être ensuite dicté de manière à ce que l'adulte couche sur le papier seulement ce qui est dicté. Entre la *dictée d'orthographe* et la *dictée à l'adulte*, un changement radical s'observe. Avec les jeunes élèves, l'écrit consiste bien sûr en une élaboration négociée facilitant la transformation de l'énonciation orale en une énonciation écrite. De ce point de vue, la *dictée à l'adulte* consiste tout d'abord en une médiation sémiotique serrée visant une transformation de représentation du langage allant de l'oral à l'écrit. Nous le montrons précisément plus loin. Le terme *dictée à l'adulte* désigne à la fois une mise en suspens de certains objectifs orthographiques, un changement de responsabilité de l'apprenant qui devient producteur de texte, ainsi que l'ouverture d'un espace de médiation portant potentiellement sur toutes les composantes contextuelles et langagières.

La dictée à l'adulte dans les pratiques

Dans les pratiques d'enseignement, la production d'écrits sous forme de *dictée à l'adulte* s'observe surtout dans les premiers degrés de la scolarité. Elle est également utilisée en division spécialisée, mais nous renonçons à développer ici en quoi consiste la dictée à l'adulte avec des élèves en grandes difficultés d'apprentissage. Dans l'enseignement ordinaire, dès que la tenue de la plume, la maîtrise graphique est acquise, cette forme de dictée est souvent abandonnée au profit d'une écriture autonome, mais guidée des élèves. C'est particulièrement le cas, lorsqu'on vise en priorité l'enseignement et l'apprentissage des normes orthographiques. L'absence de contrôle au niveau de la psychomotricité fine, la méconnaissance du code, ainsi que l'absence de connaissances concernant la situation de communication de l'écrit, c'est-à-dire l'absence d'une nécessaire prise en compte du destinataire absent, justifient le recours au dispositif *dictée à l'adulte*.

Lorsque les élèves identifient et produisent des mots, des phrases, ils sont souvent amenés à écrire eux-mêmes à l'aide d'outils de référence. Dans le cas où la dictée à l'adulte vise une première entrée dans l'écrit, l'acte d'écrire et de lire implique une priorité sur certaines composantes scripturales, à savoir la formulation de phrases écrites, les choix lexicaux et la segmentation de mots. Avec des apprenants à alphabétiser, ce sont également ces composantes qui sont pointées. Contrôlées par la situation de communication – on écrit quelque chose à quelqu'un, les composantes travaillées concernent plutôt la textualisation dans ses composantes scripturales. En effet, la situation d'écriture fait l'objet d'une première explicitation orale cadrant l'activité ; les élèves savent en conséquence de quoi il s'agit et se concentrent sur la mise en phrases et en mots.

Souvent, la *dictée à l'adulte* pour entrer dans l'écrit est utilisée comme situation d'évaluation formative (Grobety, 1993). Selon comment un élève dicte, il est possible d'estimer où l'élève en est dans son entrée dans l'écrit : est-ce qu'il regarde ce qui se trace sur le papier ? Est-ce qu'il continue de dicter au moment où il s'aperçoit que les mots précédemment dictés sont couchés sur le papier sans que l'adulte ait besoin de relire, parce que l'élève a pu relire tout seul ? Est-ce qu'il segmente les mots lorsqu'il dicte ou dicte-t-il par syntagme ? Jusqu'à quel point segmente-t-il ? Les déterminants sont-ils détachés des noms par des pauses ? Les réponses à ces questions donnent une bonne image des représentations de l'élève par rapport à l'écrit ; en particulier sa construction du concept *mot*. Dans une situation d'évaluation formative, la *dictée* s'effectue de manière individuelle de préférence.

Dans un but d'évaluation formative, la *dictée à l'adulte* peut aussi se pratiquer par groupe. Elle mettra alors en évidence d'autres capacités. Dans une dictée de groupe, le texte, bien visible et lisible par tous, donne

lieu à des activités méta langagières de reformulation et de justification des choix. L'enseignant se trouve ainsi face à plusieurs propositions d'élèves qu'il s'agira de discuter, certaines étant plus adéquates que d'autres. Selon comment les élèves argumentent et explicitent leur point de vue, l'enseignant pourra estimer quelles sont leurs capacités méta langagières. Selon les commentaires et les propositions, il peut observer les conceptualisations par rapport à l'écrit.

Quant au genre de texte, on peut noter qu'il ne se trouve pas vraiment mis en perspective comme objet d'enseignement (Merklinger, 2010 ; Rébrard, 1987). Cette dernière analysant divers corpus de dictées à l'adulte indique qu'il s'agit de faire produire des récits sur la base des expériences des élèves, c'est-à-dire des contenus vécus. Elle justifie avec pertinence la nécessité de mobiliser les connaissances déjà-là des élèves et d'accorder une attention à leurs vécus. Cependant, le récit de vie en tant que genre de texte n'est pas évoqué, comme si cette dimension ne s'avérait pas elle aussi indispensable à l'écriture. Rébrard met en évidence la variation en lien avec les situations de communication et permet de pointer des composantes spécifiques à ce genre textuel. En précisant que le récit de vie ne consiste pas à écrire une *belle histoire* (voir plus bas), elle réfute la perspective trop souvent présente à l'école de produire de beaux textes. Si nous souscrivons à dénoncer une vision trop normative des beaux textes à produire en classe, nous nous démarquons cependant du fait de renoncer à doter l'élève de moyens facilitant une représentation de la situation de communication, du but visé par l'écrit et du texte. Tenir compte du genre récit de vie signifie en effet donner à observer à l'élève à qui le récit est destiné, ce qu'on vise à travers lui, les composantes textuelles qui le caractérisent. Comme un récit de vie suppose minimalement un événement qui mérite d'être relaté à un destinataire qui n'a pas vécu cet événement, des précisions sur la situation de communication aiderait à la clarté de l'activité. Mise à part la proximité de l'expérience en vue de son évocation, nous n'observons aucune considération concernant ces composantes communicatives :

Je tiens encore à signaler que tous les sujets amenés par les enfants sont accueillis par l'adulte et jugés intéressants et qu'ils permettent donc tous un travail langagier profitable. *Il ne s'agit pas de rechercher la plus belle histoire. L'enfant va travailler à partir de son champ culturel et sémantico-syntaxique. C'est d'une importance capitale* (p. 177).

Comme on peut le voir, l'enseignante agit à partir des capacités déjà présentes de l'élève pour le faire entrer dans un monde encore largement inconnu, celui de l'écrit. L'écrit apparaît dans ses dimensions sémantique et syntaxique dont les composantes semblent être les mêmes dans tous les écrits. En occultant la construction d'une représentation du genre textuel *récit de vie*, on prive l'élève d'un important moyen de représentation de la tâche d'écriture (Brossard, Labroille, Lambelin, Nancy & Rongaud-Sabbah, 1996). En effet, diverses recherches montrent combien la perspective contextuelle régule l'activité de l'élève et ceci dès son plus jeune âge.

A notre connaissance, la dictée à l'adulte utilisée à des fins de production textuelles, portant sur la planification du texte ou sur des unités d'organisation du texte – les organisateurs textuels et les connecteurs – est rare. De notre point de vue, ces unités d'organisation du texte sont particulièrement difficiles à comprendre et constituent un obstacle à la compréhension et à la production de textes. De même que les marques de cohésion constituent des obstacles cognitifs mis en évidence par Rémond (1993). Intégrer ces composantes dans la production de texte sous forme de dictée à l'adulte contribue à les rendre visibles et passibles d'une verbalisation méta langagière qui s'avère féconde dès l'entrée dans l'écrit.

Il nous semble également que les connaissances mobilisées pour écrire ou lire un mot ou une phrase prennent insuffisamment en compte les hypothèses diverses que le lecteur/scripteur est amené à effectuer. Elles concernent un ensemble complexe de représentations :

- une représentation de la situation de communication : qui écrit à qui ? Quelles représentations a-t-on du destinataire du texte ? Dans quel but écrit-on ? Que cherche-t-on à obtenir à travers le texte écrit ?;
- une représentation des contenus ;
- une représentation de la planification du texte à produire, c'est-à-dire une anticipation concernant l'allure générale du texte et du contenu de chacune de ses parties ;
- une représentation concernant les signes graphiques (lettre, chiffres, ponctuation);
- une représentation des unités telles que les mots, les phrases ;
- une représentation syntaxique sur les fonctions des mots dans une phrase écrite.

Les travaux de Chauveau et de Rogovas-Chauveau (1990) mettent en évidence le complexe maillage de représentations à leurs différents niveaux ; simultanément mobilisées tel un réseau de capacités, la dictée à l'adulte offre la possibilité de rendre visible pour l'apprenant ces différents niveaux représentationnels.

Avec une telle perspective, il paraît légitime de considérer qu'on se prive souvent trop tôt d'une machine permettant une action à large portée, lorsque la pratique de la dictée se trouve circonscrite à l'entrée dans l'écrit.

Afin de bien mettre en évidence ce qui se joue dans la dictée à l'adulte, nous montrons ci-après la transformation d'une situation de communication orale en une situation de communication écrite. Ensuite, sur la base de l'écriture d'une lettre d'anniversaire, nous mettons en évidence les composantes représentationnelles en jeu sur lesquelles l'enseignante intervient, y compris celles concernant le genre lettre familière.

Dicter sans être déjà scripteur

Regardons maintenant plus précisément en quoi la dictée représente une machine transformant les représentations des élèves par rapport à l'écrit. Tout d'abord, l'apprenant commence par indiquer le contenu de ce qu'il veut écrire. Ensuite, par l'action médiatrice de l'enseignant, l'élève modifie le texte oralement produit et à produire. A travers l'intervention de l'enseignant, l'apprenant passe d'un contenu oral à un écrit oralisé. Cette intervention rend visible la différence entre les situations de communication orale et écrite. Un changement de la situation d'énonciation orale où l'élève parle et s'adresse à l'enseignant se produit vers une situation d'énonciation écrite : le scripteur-élève dicte à l'enseignant quelque chose qui est destiné à un ou des interlocuteurs absents. Merklinger insiste beaucoup sur cet aspect de la dictée à l'adulte (2010). L'exemple ci-dessous (situation 1) tiré d'un article de J. David (1985) illustre bien ces propos. Il s'agit de répondre à une lettre d'une camarade de classe, Sandra, qui a déménagé. Souad, une élève, parle, elle s'adresse tout d'abord à l'enseignant A : « on veut qu'elle ... qu'on veut », sous-entendu, dis lui que... Voyons la transformation s'opérer : l'élève s'adresse à l'adulte.

Situation 1 :

S: on veut qu'elle revienne à l'école pour se cacher / et qu'on veut son numéro de téléphone / et qu'on veut lui téléphoner et qu'on veut qu'elle revienne à l'école

La question de l'enseignant A contraint l'enfant à s'adresser à Sandra :

A: quand tu parles à Sandra tu lui dis quoi

S: s'il te plaît Sandra

A: s'il te plaît Sandra

S: s'il te plaît Sandra donne-nous ton numéro de téléphone

....

Et le texte devient :

Chère Sandra,

S'il te plaît, donne-nous ton numéro de téléphone pour qu'on te téléphone. Merci Sandra pour ta lettre que tu nous as donnée et le dessin.

Souad

Le présent exemple montre ce qui justifie le recours à la dictée à l'adulte pour les élèves qui entrent dans l'écrit ; elle permet la verbalisation des contraintes de la tâche d'écriture et consiste, de ce point de vue, à agir sur les représentations de la situation de communication.

De plus, l'écrit se traçant sous les yeux de l'élève apprenant, celui-ci peut en voir certaines composantes : les paragraphes, les phrases, la ponctuation, les mots et les espaces entre les mots, les lettres. Si l'enseignant invite à dicter lentement, en segmentant en mots et s'il explicite ses gestes, il pointe diverses composantes et les rend visible pour l'apprenant. Le contenu thématique est connu, puisque l'apprenant le dit ou le dicte. La situation fait également naître des questions, par exemple, lorsque l'élève pointe du doigt la virgule après Sandra ou l'espace entre les lignes : « pourquoi tu mets ça ? pourquoi tu laisses toute cette place ? »

L'exemple de David reproduit ici montre très clairement le changement entre le dialogue avec le médiateur adulte et le texte dicté pour Sandra. Relevons que le genre de texte produit est une lettre. Ce genre facilite l'investissement de la position d'énonciateur, rend possible une représentation du destinataire absent et peut définir un but à l'écrit : le contexte devient ainsi explicite pour l'élève qui dicte.

Rébrard (1987) a analysé des corpus d'une classe du cours préparatoire en France. Il s'agit de récits de vie. Dans ces corpus, un genre de texte se trouve également actualisé, sans qu'il s'y trouve explicité. Pour certains élèves, les moins scolaires, cela peut constituer un obstacle. En effet, pourquoi écrire un récit que l'on peut immédiatement relater ? L'échange reproduit ci-dessous montre cependant que la situation ne freine pas l'activité, malgré la formule équivoque : « tu me racontes.. ». L'usage répété de la formule *qu'est-ce que j'écris* contrôle sans doute l'activité. A représente ici l'enseignante, E l'élève (5;11), le texte dicté est écrit en italique, pour le contraster avec l'oral (Rébrard, 1987, p. 177).

(...)

A: tu me racontes l'histoire de la peinture ou l'histoire de la compote / qu'est-ce que t(u) as envie de raconter / les deux

E: oui /

A: eh ben vas-y / qu'est-ce que j'écris

E: hier...

A: hier

E: j'ai fait...

A: *J'ai/// fait*

....

A: alors, j'écris quoi

E: qui lui avait donné des pommes /

A: *qui lui avait donné des pommes // voilà / qu'est-ce qu'on écrit encore / tu veux encore écrire / ça te plaît de me dicter / je te la relirai un jour / tu verras elle est intéressante celle-là*

Le présent échange montre que l'élève dicte parfois, mais pas systématiquement en mots ; il dicte par syntagme. Son débit est lent et s'adapte au rythme de l'écriture. Il s'agit bien d'un écrit oralisé, même si l'élève ne segmente pas en mots, la relecture de l'enseignante ne l'y incite d'ailleurs pas. La remarque de l'enseignante : « Je te la relirai un jour » met en évidence le fait que l'écrit est durable ; il est possible d'y revenir ultérieurement. Une des fonctions de l'écrit est ainsi implicitement montrée à l'élève. De plus, l'écrit se présente sous le regard de l'élève au fur et à mesure qu'il est négocié et produit.

Le récit comme forme textuelle reste à l'arrière-plan, comme s'il ne contribuait pas à la clarification de la tâche de l'élève. Cette composante est-elle jugée trop difficile ? Il nous semble surtout que l'écrit est conçu dans une opposition à l'oral et que les composantes spécifiques des genres de textes qu'ils soient oraux ou écrits ne sont pas prises en compte. Mais nous ne développerons pas ce point ici.

Un exemple : la dictée d'une lettre pour un anniversaire

L'exemple de dictée d'une lettre d'anniversaire vise à montrer que le genre de texte constitue un levier pour produire et relire du texte, même avec des élèves non scripteurs. Lorsque les élèves n'ont pas encore acquis le principe et la connaissance alphabétiques, ils peuvent déjà mobiliser – et construire – des représentations sur le genre de texte. A travers la mise en place d'une situation, en explicitant qui écrit à qui et pour écrire quoi, en activant, même minimalement, une représentation du genre de texte, un enseignant donne des occasions d'observer, par ses interventions, ses questions, son écriture et sa relecture, les composantes de l'écrit à différents niveaux. La seconde situation ici présentée en montre quelques éléments. On comprendra mieux pourquoi le médiateur doit être un expert : il porte les intentions didactiques et, par ses interventions, il prend en charge à la fois la gestion locale et globale du texte tout en donnant à observer différentes composantes.

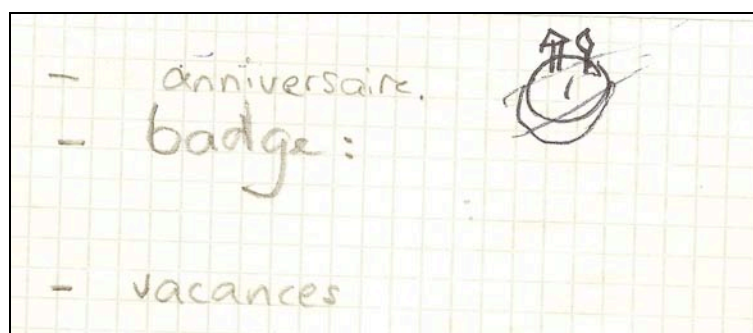
Précisons les éléments de la situation observée (situation 2). Une élève de 5 ;1 ans, Muriel (M) dicte une lettre pour souhaiter bon anniversaire à une camarade de 3 ans, Marion, qui va fêter son anniversaire très

prochainement : le dictée s'effectue le 10 mai et le jour d'anniversaire est le 12 (voir document 1). En tout, relecture comprise, la dictée dure trente minutes environ. Il s'agit d'une dictée à l'adulte individuelle.



Document 1: Lettre de Muriel, dictée à l'enseignante

Regardons plus précisément les principaux éléments en jeu. *Premièrement*, avant le début de la dictée, l'enseignante B discute de ce qui constitue le contenu de la lettre. Il s'agit de souhaiter bon anniversaire à une camarade, de parler du cadeau qui pourrait blesser, ainsi que des vacances à venir. Pour résumer et se souvenir un pense-bête est proposé à l'élève : trois mots-clés rappellent les principaux thèmes. Ces mots-clés sont : anniversaire, badge et vacances (voir document 2). Signalons que l'élève – à 5 ans déjà – s'y réfère pendant la dictée. Pasquier (1988) établit une distinction intéressante entre avoir un sujet pour écrire et avoir une pré-représentation d'un contenu, le contenu se construisant en fonction du but que l'on veut atteindre et du destinataire auquel on s'adresse. Avec le but comme perspective, évoquer le genre de texte facilite la sélection des thèmes et leur transformation en contenus.



Document 2: Pense-bête de Muriel

Deuxièmement, l'enseignante vérifie les représentations que l'élève peut avoir d'une lettre. Elle demande: « tu te souviens, tu sais de quoi est fait une lettre, tu peux me redire ce qu'il faut mettre dans une lettre ». Réponse de l'élève : « la date et bonjour à la personne qu'on écrit ». La réponse atteste d'une représentation rudimentaire de certains éléments d'une lettre.

Troisièmement, une fois le contenu et quelques éléments du genre conjointement définis, la dictée commence. Dans le but de mettre en évidence, les principaux éléments en jeu, nous reproduisons ci-dessous certaine partie de la dictée. Dans les parties transcrites, B représente l'enseignante et M, l'élève Muriel. Comme précédemment, le texte couché sur le papier figure en italique, par contraste avec ce qui se discute ou se dicte oralement.

La situation et le genre semblent clairs pour l'élève : elle se souvient qu'il faut dicter la date et l'adresse :

Situation 2 :

B: alors dis-moi ce qu'il faut que je marque

M: euh

B: tu te souviens de ce qu'on met en haut

M: la date

B: alors

M: 10 mai

....

La dictée commence, sans que l'élève ralentisse

M: bonjour Marion (Dicté d'une traite, sans interruption)

B: tu me dis / vas-y

Muriel ralentit son débit

M: bon / jour Marion (dicté très lentement en segmentant en syllabes)

B: bonjour

M: Marion

B: Bonjour Marion ↑ (Grand silence, 10 secondes environ)

M: est-ce que c'est bien ton anniversaire ↑ (d'une traite)

B: est-ce que c'est bien ton anniversaire ↑ alors dis-moi ce que j'écris

M: est-c'que

B: Est/ ce / que

M: c'est

B: c'est

M: tait

B: c'est ou c'était / j'dois écrire quoi ↑

M: c'était

B: Est-ce que c'était

M: bien

B: bien

M: ton

B: ton

M: anni

B: j'dois écrire quoi ↑

M: anniversaire

B: anniversaire ↑

Quatrièmement, l'enseignante relit régulièrement le texte ; par exemple après la première phrase du corps de la lettre, elle relit :

A: Bonjour Marion,
Est-ce que c'était bien ton anniversaire ?

La relecture permet de continuer dans la logique des premières phrases déjà écrites. Signalons que l'élève dicte d'abord en syllabant, puis en segmentant par mots (ton / anni ; anniversaire). Elle maintient cette manière de dicter : même avec des mots monosyllabiques plus difficiles à segmenter, elle sépare les déterminants des mots. Une telle capacité indique que la représentation de ce qu'est un mot est déjà bien construite.

Cinquièmement, on peut remarquer que l'enseignante renonce à intervenir, lorsque l'élève oublie de tenir compte de l'espace/temps de l'écriture par rapport à l'espace/temps de l'anniversaire à venir. L'anniversaire a-t-il déjà eu lieu ou non ? Faut-il utiliser l'imparfait ? L'élève oublie manifestement cette dimension, alors qu'elle était en mesure de les nommer avant de commencer à dicter. L'enseignante poursuit sans y revenir à ce moment de la dictée. Comme on le verra plus loin, elle y reviendra dans la relecture finale.

Sixièmement, on observe un sympathique jeu de langage qui dénote d'une bonne compréhension de la situation de communication et de la tâche. Lors de la deuxième relecture, à la fin de la lettre, un échange survient entre B et M ; introduisant une modification de sens, l'enseignante relit d'une traite sans marquer une pause nécessaire.

- B: *gros bisous / Marion / bon anniversaire Muriel (les trois derniers mots sont prononcés d'une traite, comme si l'on souhaitait bon anniversaire à Muriel)*
M: *ah c'est mon anniversaire / ch'savais pas*
B: *pourquoi c'est / bon anniversaire / Muriel ↑ (avec la pause cette fois au bon endroit)*
M: *ch'sais pas / parce que c'est moi qui écris↑*
B: *parce que c'est toi qui écris ↓ et puis là quand tu dis gros bisous Marion↑*
M: *parce que j'envoie à Marion ↓*
B: *parce que tu envoies les bisous à Marion / exactement.*

Cet échange révèle bien qu'entre la relecture du texte dicté (B oralise pour M) et la situation de communication orale entre B et M, il n'y a pas d'équivoque pour l'élève. Le ton moqueur de M : *ah c'est mon anniversaire / ch'savais pas* s'adresse à B. Muriel, taquine, n'a pas manqué de relever que la relecture sans pause modifie le sens de l'énoncé dicté.

Le moment qui est sélectionné révèle plusieurs choses. L'élève M n'hésite pas dans sa dictée, elle sait qu'elle dicte quelque chose à quelqu'un qui est un intermédiaire critique; la lenteur, les pauses pendant lesquelles on sent que l'enfant réfléchit ; des soupirs très caractéristiques scandent la dictée. On est tenté de dire qu'on « entend » la concentration. Chaque mot est pesé.

Les mots sont bien segmentés. Tout au long de la dictée, l'élève suit le crayon, parfois elle en oublie de dicter. L'enseignante le lui rappelle alors. On note que la première grande phase de la dictée sert surtout à mettre en phrases et en mots. La relecture de groupes de mots ou de phrases est mise au service de l'écriture. Ces relectures sont très fréquentes. Précisons que le temps de la relecture équivaut au temps de la dictée. La relecture est en conséquence un moment très important qui met à distance le texte.

La relecture et la révision du texte

Dans la dictée à l'adulte, l'enseignante relit sans cesse pour permettre le ralentissement et maintenir le rythme de l'écrit oralisé. La relecture favorise également la progression du texte au niveau local. Elle implique des procédures qu'un scripteur expert effectue lorsqu'il écrit : relire pour continuer, relire pour vérifier s'il n'y a pas de sauts informatifs. Cette manière de procéder est ainsi implicitement montrée à l'élève. A travers la relecture, on rend visible en situation l'acte d'écriture/relecture de scripteurs-experts.

Outre la portée structurante de la relecture pour les apprentissages, elle consiste en un délicat exercice. Regardons pourquoi. Lorsque B relit « anni » en élevant le ton pour vérifier si c'est bien ça qu'il faut écrire, M dicte alors anniversaire. Était-ce une tentative de syllabation d'un mot long ? L'élève a-t-elle elle-même estimé que la norme de l'écrit admettait plus difficilement « anni » ? Il se peut également que le ton interrogatif de B ait été pris comme un jugement de non recevabilité, ce qui pourrait amener M à renoncer à « anni ». Difficile de trancher. L'interprétation prosodique est délicate pour le chercheur, comme pour l'élève. Rébrard (1987) pointe la difficulté particulière que représente l'interprétation de la prosodie.

L'écoute des cassettes et leur transcription m'ont permis de mesurer l'importance des phénomènes prosodiques dans la dictée à l'adulte, qu'il s'agisse par exemple du ton non interrogatif de certaines questions ou du ton d'attente à la fin d'un énoncé ou d'un fragment d'énoncé, toutes choses qui aident l'enfant à continuer à avancer dans son énonciation et dans l'explicitation de celle-ci, à avancer vers une formulation d'écrit. (p. 173)

Les phénomènes prosodiques servent à la régulation de l'interaction et guident la production de l'élève ; leur portée évaluatrice, le jugement qu'ils véhiculent, peuvent détourner ou inhiber la confrontation aux savoirs en jeu. L'élève peut difficilement contester l'adulte et le ton interrogatif peut parfois être interprété comme un ton de réprobation. L'élève pourrait alors accepter la norme de l'adulte sans la comprendre.

Une autre relecture intervient une fois le texte entièrement produit: la *relecture-révision de texte*. Dans l'exemple de production de la lettre d'anniversaire, le texte est relu deux fois en entier. Une première fois pour vérifier si le contenu était bien celui voulu par l'élève. La seconde permet de mesurer si le texte est cohérent. Les deux relectures du texte entier consistent à mettre à distance le texte qui représente une forme d'objectivation mettant le texte sous le regard de l'élève. Il est ainsi possible d'évaluer le texte, de vérifier s'il correspond à ce que l'on veut exprimer ; de repérer s'il manque des éléments et s'il est complet. Comme pour la relecture intra phrastique, l'enseignant montre des manières de faire propres aux experts, dans la mesure où ces derniers relisent plusieurs fois leur texte.

Ensuite l'enseignante relit certaines phrases pour pointer des éléments précis. Voyons lesquels. Trois relectures partielles du texte portent sur des énoncés estimés inappropriés. La première révision, lexicale, est proposée par l'enseignante et porte sur le verbe *aller* en vacances à la place de *venir* en vacances. La deuxième vise à pointer le recours au *je* à la fin de la lettre alors qu'au début l'élève utilise Muriel, comme s'il s'agissait d'une autre personne que la signataire. Après relecture, Muriel est remplacé par *je*. Une relecture accentuée prosodiquement permet la révision. La troisième sert à mettre en évidence la confusion concernant l'espace/ temps de l'anniversaire par rapport à l'espace/temps d'écriture de la lettre. Par une discussion sur la date d'anniversaire et par la relecture du début de la lettre, la première version est corrigée ; le texte proposé par l'élève s'avère juste du point de vue de l'espace/temps de la situation de production, mais peu élégante : *Est-ce que ça va aller bien ton anniversaire*. Elle a été admise par l'enseignante, probablement que l'effort fourni par l'élève a été estimé suffisamment intense.

Concernant le genre de texte, au moment de la *relecture-révision*, on n'observe aucune discussion quant à la mise en page qui a été gérée par l'enseignante. C'est cette dernière qui a décidé des sauts de paragraphes. Si le genre avait fait l'objet d'une observation plus soutenue avant la dictée ou juste après, il aurait été possible de rendre l'élève attentif à ses composantes et de ne pas les résoudre à sa place. La question est toujours d'évaluer jusqu'où aller. Et surtout ce qu'il convient d'enseigner.

Les relectures de fragments de texte ou du texte entier mettent en évidence la gestion locale et globale du texte. C'est au niveau de la gestion globale du texte, sur la gestion du contenu, qu'interviendraient des modifications au niveau de la planification d'ensemble du texte, des déplacements de paragraphes ou des changements rendus nécessaires par des incohérences au niveau de la progression thématique. La dictée offre ces potentialités ; de ce point de vue, elle représente une puissante machine didactique pour des élèves non encore scripteurs, mais pourrait également l'être pour des élèves déjà scripteurs. Elle crée l'espace pour agir en cours d'écriture, ce qui s'avère quasi impossible une fois le texte produit.

Pour conclure, la dictée d'un texte à un adulte expert permet de pointer différentes composantes de l'écrit et rendre des processus visibles. Consistant en une sensibilisation à des composantes de l'acte d'écrire et de l'écriture, elle ne représente cependant pas une situation d'enseignement ou d'apprentissage de la production écrite. Les composants de l'écrit et des genres textuels doivent être montrés et plus systématiquement exercés pour qu'un enseignement explicite intervienne.

Des projets et des genres pour écrire et voir écrire

Produire une affichette pour retrouver un objet perdu à l'école, rédiger une lettre pour organiser une visite ou faire signe à un camarade de classe qui va avoir son anniversaire et qui est absent, transformer un conte pour le rendre accessible à des élèves plus jeunes de l'école, écrire une notice de fabrication pour un bricolage en classe représentent autant de situations d'écriture. A l'enseignant de décider d'en faire ou non des

situations d'enseignement et d'apprentissage. Certaines activités peuvent rester « gratuites » uniquement en vue de la réalisation d'un projet; même si la situation d'enseignement n'est pas exploitée en tant que telle, la dictée par des élèves non scripteurs garde une efficacité par rapport à l'entrée dans l'écrit, ainsi que par rapport à la sensibilisation relatives à des genres de textes différents.

A chacun des projets mentionnés plus haut est associé un genre textuel : affiche, lettre d'amitié, conte, notice de fabrication. Par exemple, écrire une lettre pour souhaiter un bon anniversaire englobe une forme – une structure du texte – en même temps qu'un but et un contenu. Cette notion développée par Bakhtine (1979/1984) est opérationnelle, puisque les élèves et les enseignants ont des représentations en partie partagées. Rappelons que les genres regroupent un ensemble de textes aux allures floues qui possèdent pourtant suffisamment de régularités, des éléments momentanément stabilisés, pour qu'on les reconnaisse. En rapport avec des sphères d'activités humaines, ils constituent une forme textuelle que l'on mobilise spontanément. Schneuwly (1994) met en évidence trois éléments caractéristiques à un genre : le contenu thématique, le style et la construction compositionnelle, à savoir la structure du texte. Le choix d'un des genres se détermine par la sphère d'activité, les besoins de la thématique, l'ensemble des partenaires et du vouloir-dire, le dessein du locuteur. Il est une interface entre les représentations des uns et des autres, donc en quelque sorte un espace rendant possible une attention conjointe, puisque chaque sphère d'échange élabore des types relativement stables d'énoncés. Le genre existe comme forme contenu textuelle en dehors des élèves, il agit comme élément de contrôle et de régulation tel un outil médiateur. Les représentations de la nébuleuse des genres ne se construisent que progressivement selon les sphères d'échanges rencontrées par les enfants, familiales ou scolaires. Des genres dits premiers, comme la lettre, sont plus familiers. On le voit dans l'exemple de la lettre d'anniversaire ; sans travail préalable, l'élève dispose d'une première représentation de la structure d'une lettre. Les genres premiers entretiennent un rapport plus immédiat à la situation matérielle de production : par exemple, la lettre, la carte postale, la conversation sont des genres premiers. Chez les jeunes élèves, certains genres plus complexes sont encore inconnus, souvent des genres seconds. Il s'agit de textes intégrant des genres premiers et dont le rapport est médiat par rapport à la situation de production, par exemple une pièce de théâtre, une règle de jeu ou un article encyclopédique. Les représentations varient selon l'expérience familiale, la fréquentation scolaire, les pratiques d'échanges culturelles. L'article de Schneuwly (1994) « genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques » met l'accent sur le rôle de l'école dans l'acquisition des genres seconds, plus complexes.

S'en tenir au projet et recourir à la dictée à l'adulte ne consiste pas encore à enseigner et à apprendre, mais à construire des représentations plus précises à propos de certains genres textuels ; en clarifiant les situations de communication dans lesquels ils sont utilisés, les buts visés par les textes, en montrant les manières de faire des experts.

Des projets et des genres pour enseigner l'écriture

Lorsqu'on vise l'appropriation d'un genre de texte et une maîtrise de certaines composantes textuelles, la conduite d'une séquence didactique constitue le dispositif actuellement préconisé (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Au cours de la conduite d'une séquence didactique en classe, différentes parties permettent les apprentissages. Tout d'abord, la construction d'un projet suivie d'une mise en situation et d'une première production, puis des ateliers spécifiques pointant des composantes particulières du genre textuel travaillé. Ces différentes parties permettent finalement une réécriture du texte ou une nouvelle production, finale cette fois. Un tel dispositif propose des moyens d'interventions très précis. Pour l'entrée dans l'écrit ou pour sensibiliser les élèves à un genre de texte inconnu d'eux, la séquence d'enseignement commence par une écoute, par une observation de textes et éventuellement par une production initiale orale. Certains objectifs peuvent donner lieu à des activités spécifiques. A travers la définition d'un projet et la conduite de plusieurs activités susceptibles de doter les élèves d'une représentation plus précise du genre de texte à produire, par un enseignement portant sur plusieurs composantes langagières du genre, les élèves sont à même de dicter un texte qui pourra être relu et révisé. Notre conception de l'enseignement n'est donc pas celle d'un enseignement intégré, puisque nous préconisons la conduite d'activités *décrochées* effectuées dans la perspective d'un travail de structuration ciblé. Dans le cas de l'écriture d'une lettre d'anniversaire, une de ces activités spécifiques décrochées peut porter sur la forme canonique du genre lettre familière: emplacement de l'énonciateur, du destinataire (adresse), lieu, date, interpellation, corps de

la lettre, salutations, signature. Un autre atelier pourrait consister à travailler les formes d'interpellation et de salutations. Notons qu'elles représentent une difficulté pour Muriel qui a hésité quant à la clôture, mais également au commencement de la lettre. Des formules standardisées n'étaient pas connues d'elle. Chaque nouveau paragraphe a d'ailleurs été marqué par un plus long silence et par une discussion sur la suite en rapport avec le pense-bête, la structuration du contenu constituant elle aussi un obstacle.

Au moment de l'écriture effective de la lettre, les activités qui auront fait l'objet d'un travail spécifique seront alors réinvesties avec d'autant plus de succès qu'elles auront permis aux élèves de constituer des critères qui serviront à un *pense-bête* plus précis ou une liste de contrôle à utiliser au moment de l'écriture et de la relecture du texte (Jolibert, 1988). Lors d'une dictée, la séquence et ses différents ateliers fournissent des outils aussi pertinents que pour une production individuelle ou de groupes. Simplement au cours de la dictée, le médiateur expert qui tient le crayon peut prendre l'initiative de relire ce qui a déjà été écrit, de mettre en relation des éléments de sorte à faire apparaître les incohérences et de rappeler les outils construits. Son activité sert alors à montrer des liens et à rendre pertinent les outils. Dans une production solitaire, l'élève est renvoyé à lui-même, à ses capacités déjà-là. En ce sens, la dictée représente une forme d'étayage particulièrement puissante qui nous amène à la considérer comme une machine dotée de différents outils, tels que la relecture, la révision, ou encore les constats construits au cours d'ateliers spécifiques.

En conclusion

A travers deux situations et une hypothèse de travail, nous avons montré différents niveaux d'interventions que la dictée à un médiateur expert rend possible. Sans être à proprement parler un dispositif d'enseignement, à notre connaissance, aucun autre dispositif ne fournit une telle palette de régulations possibles, ces régulations pouvant intervenir à chaud. Il paraît en conséquence légitime de déplorer son rapide abandon dès que les élèves sont scripteurs. L'écriture individuelle ou par groupe ne peut en effet remplacer le contrôle exercé par un médiateur expert qui, au cours de la mise en mots du texte, rappelle les exigences de la situation, ainsi que la nécessaire organisation du texte. Son regard distancié et en surplomb du texte, au cours de la situation d'écriture, est irremplaçable. N'hésitons donc pas à favoriser l'écriture précoce des élèves régulée par la dictée à l'adulte.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris: NRF, Gallimard. (Ed. russe 1979).
- Brossard, M., Labroille, M. Lambelin, E., Nancy, B. & Rongaud-Sabbah, D. (1996). Rôle du contexte dans les écrits scolaires. In Ch. Barré-de-Miniac (Éd.) Vers une didactique de l'écriture (pp. 72-84). Bruxelles: De Boeck.
- Chartier, A.-M., Clesse, Ch. & Hébrard, J. (2003). Lire écrire. 2. Produire des textes. Paris: Hatier. (1ère édition, 1998).
- Chartier, A.-M., Clesse, Ch. & Hébrard, J. (1998). Lire écrire. 1. Entrer dans le monde de l'écrit. Paris: Hatier. (1ère édition, 1997).
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1990), Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie*, 90, 23-30.
- Claude, J. & Dombre, C. (2003). La dictée à l'adulte: pratiques d'enseignants ou comment la DA peut-elle être une démarche-passerelle entre l'apprentissage de la lecture écriture et la production de textes à travers les genres textuels. *Mémoire en Sciences de l'éducation*, Université de Genève.
- David, J. (1985). Une activité de production d'écrits à l'école maternelle : la dictée à l'adulte. *Études de linguistique appliquée*, 59, 77-87.
- David, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit... *Études de linguistique appliquée*, 81, 7-19.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles : De Boeck. (vol. 1-4).
- Golder, C., Brassart, D.-G. & Gaonac'h, D. (1995). Le développement du langage. In D. Gaonac'h & C. Golder, *Profession enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 312-357). Paris: Hachette.
- Grobety, C. (1993). Quelques aspects de la progression de l'enfant dans la situation d'apprentissage médiatisé de dictée à l'adulte. *Mémoire de licence en sciences de l'éducation*, Université de Genève.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In Ch. Barré-De Miniac, C. Brisaud & M. Rispaillie, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de lecture-écriture* (pp. 22- 41). Paris : L'Harmattan.
- Jolibert, J. (1988), *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette, Groupe de recherche d'Ecouen.
- Merklinger, D. (2009). „und dann sagte des Löwe...“ Fünfjährige schreiben eignene Texte zu Hörmedien. *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, 6-10.
- Merklinger, D. (2010). *Schreiben ohne Stift : Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens*. Consulté le 27 avril 2012
http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2010_2.cfm
- Pasquier, A. (1988). Production de texte écrit, La dictée à l'adulte (3ème partie). *Journal de l'enseignement primaire édition corps enseignant*, 13, 15-17.
- Rébrard, Th. (1987). Dictée à l'adulte et énonciation écrite au cours préparatoire, étude linguistique. In L. Lentin, *L'Acquisition du langage* (pp. 169-180). Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle, service des publications, Paris III.
- Rémond, M. (1993). Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent ? In G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau, *L'enfant apprentis lecteur, l'entrée dans le système de l'écrit* (pp. 133-149). Paris: L'Harmattan.
- Saada-Robert, M., Claret-Girard, V., Veuthey, C., Rieben, L (1997). Situation didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit, en 1E-2E-1P-2P. Genève: FPSE, Maisons des Petits, Document interne no 9.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologique et ontogénétiques. Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, novembre 1993 (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.
- Sprenger-Charolles, L. (1988). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : contribution*. Thèse de doctorat, Sciences humaines, Université Paris V René Descartes.

Auteure

Aujourd'hui à la retraite, Thérèse Thévenaz-Christen a été maître d'enseignement et de recherche en didactique du français à la section de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Formatrice et chercheuse, ses travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la production et de la compréhension de textes à l'école enfantine et primaire. Elle est membre du Groupe d'Analyse du Français enseigné (GRAFE), un groupe de recherche dirigé par les professeurs Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz.

Kinder diktieren Erwachsenen: Ein Ansatz mit einem grossen Potenzial für den Schriftspracherwerb und das Textschreiben

Thérèse Thévenaz-Christen

Abstract

Das Kinderdiktat ist eine Schreibsituation, die es Lese- und Schreibanfängerinnen erlaubt, zugleich mit der Lautschrift und ihren Regeln auch verschiedene Textsorten und ihre Merkmale zu entdecken. Wie dieser Beitrag zeigt, erweist sich diese Situation als starker Antrieb, um neue literale Fähigkeiten zu beobachten und zu erwerben. Diese Form wird im Unterricht bisher noch zu wenig eingesetzt.

Schlüsselwörter

Französischdidaktik, frühes Schreiben, Schriftspracherwerb, Textproduktion