

« Le loup entre dans la cage... ». Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves

Sandrine Aeby Daghé, Margareta Almgren

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans les réflexions menées actuellement dans le cadre de la formation des enseignants primaires à Genève à propos des dispositifs de production d'écrits de genres variés au début du cycle élémentaire. Après avoir distingué les enjeux d'apprentissage de nature scripturale et textuelle assignés à la dictée à l'adulte, nous démontrons l'importance de considérer le but du texte et le destinataire comme des leviers pour la production écrite dans une perspective communicative (Almgren & Aeby Daghé, 2012). En effet, l'analyse des productions d'élèves de 6 à 7 ans (3PH) grâce à la dictée à l'adulte portant sur la fin du conte "Trois petits moutons" d'Agnès Cathala reflète des divergences dans les représentations des jeunes élèves du but du texte, de la posture d'énonciateur à investir ainsi que du destinataire. Ces difficultés à passer d'un genre premier à un genre second (Bakhtine, 1984) conduisent à postuler l'importance de l'explicitation de ces dimensions pour une plus grande prise de conscience des élèves des différences entre production orale et production écrite pour des textes narratifs. De ce point de vue, cette contribution vise à clarifier les objets d'enseignement et d'apprentissage d'un enseignement précoce de la production écrite.

Mots-clés

littérature émergente, dictée à l'adulte, production écrite, genres de texte, (rôle de l') énonciateur, destinataire

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

Auteurs

Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève / FAPSE, UNI MAIL, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, sandrine.aeby@unige.ch

Margareta Almgren, Cátedra Unesco del Patrimonio Lingüístico Mundial, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV-EHU, xamaoik@gmail.com

« Le loup entre dans la cage... ». Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves

Sandrine Aeby Daghé, Margareta Almgren

La dictée à l'adulte, pas seulement une technique pour apprendre à lire et à écrire, une activité langagière de production de texte !

Traditionnellement, la dictée est une forme d'évaluation de l'orthographe – un adulte/ un enseignant dicte un texte à des élèves qui tentent de le reproduire de manière correcte, sans faute d'orthographe, de ponctuation, etc. (Chervel & Manesse, 1989)¹. Par rapport à cette forme de dictée traditionnelle, la dictée à l'adulte implique une inversion des rôles. En effet, lors de la dictée à l'adulte, c'est l'élève ou les élèves qui dictent un texte à l'enseignant qui l'écrit et le fait relire/ le relit. Les textes produits s'inscrivent dans des situations de communication variées venant enrichir la vie de la classe : de la prise de notes lors d'une expérience sur la germination à la rédaction d'une lettre d'invitation au spectacle de fin d'année adressée aux parents d'élèves, en passant par la confection d'un panneau documentaire sur une plante destiné à être affiché sur les murs de l'école, toutes les occasions sont bonnes à saisir pour faire produire les élèves !

Thévenaz-Christen (2012) rapproche la dictée à l'adulte des pratiques des écrivains publics dans des sociétés faiblement alphabétisées. Cette pratique de médiation en vue de la production d'un texte avec de jeunes élèves s'est diffusée depuis une trentaine d'années dans les textes officiels français (Javerzat, 1998). Elle convient, en effet, particulièrement bien aux élèves qui débudent dans la production écrite. Mais elle ne leur est pas strictement réservée et peut s'étendre à des lecteurs/ scripteurs plus expérimentés, en difficulté ou non. Plus largement, qui d'entre nous ne s'est jamais retrouvé en situation de dicter sinon un texte du moins quelques phrases de ce texte à un ou une collègue qui le transcrivait à l'ordinateur ?

Dès l'entrée à l'école, la dictée à l'adulte permet la production d'un texte avec un ou plusieurs élèves. L'élève – ou les élèves – sont engagés dans la création et l'élaboration des significations d'un texte avant même de savoir eux-mêmes écrire. De ce point de vue, la pratique de la dictée à l'adulte ne se résume pas à une technique au moyen de laquelle on enseignerait à lire ou à écrire à un élève. Loin d'être « un assemblage de mécanismes » offrant un accès à la langue écrite, la dictée à l'adulte se profile comme le lieu d'« un apprentissage langagier », selon l'expression de Jean Hébrard (1978).

La dictée à l'adulte est donc avant tout une « situation d'interaction en production d'écrit » (Hébrard, 1978, p. 88) dans laquelle l'élève confie à l'adulte (qui sait lire et écrire) le texte qu'il ne peut encore écrire. Si l'élaboration de la signification revient à l'élève, le contrôle et la révision est assumé par l'adulte. Il s'agit donc d'une situation de communication caractérisée par une grande hétérogénéité des discours : le jeune élève est soutenu par l'adulte scripteur qui a un rôle clé. En effet, « [ce dernier] n'est pas qu'un secrétaire ; il étaye la production orale, commente l'inscription sur le papier, relit ce qui a été écrit... » (Javerzat, 1998, p. 127). La dictée à l'adulte est en effet le lieu d'une interaction constante entre l'élève et l'adulte à propos du texte : c'est bien l'élève qui dicte et qui crée le texte mais dans une situation où la négociation du sens est constante, avec des commentaires, des digressions, des évocations qui en font le tissu même. « La situation de dictée à l'adulte par l'hétérogénéité des discours qu'elle permet – de la conversation au discours représenté – est le terrain d'une différenciation entre le langage oral et le langage écrit dont la réalité de la construction apparaît alors » (Javerzat, 1998, p. 128).

Au-delà du produit, c'est donc le processus lui-même qui intéresse les pédagogues depuis plus d'une trentaine d'années et les phénomènes d'interaction qui le constituent qui interrogent aujourd'hui encore les didacticiennes et les didacticiens. Il ne s'agit pas seulement pour l'élève de découvrir l'intérêt de l'écrit par l'observation d'adultes qui lisent et qui écrivent dans un environnement quotidien mais d'être initié à son fonctionnement dans l'interaction avec l'adulte. De ce point de vue, il s'agit d'une situation bien distincte

¹ L'enquête de Chervel et Manesse révèle une diminution du poids relatif des erreurs les plus graves, c'est-à-dire celles qui engagent la compréhension des mots et des phrases, de 1873 à 1987. Ce qui indique que la composante sémantique n'est pas absente de la dictée traditionnelle. Dans la dictée à l'adulte, elle est évidemment centrale.

des situations d'interactions langagières quotidiennes. Cette dimension d'interaction est intrinsèque à la dictée à l'adulte et soulève d'importants enjeux en termes de formation des enseignants et de recherche. Quels sont les contenus d'enseignement de la dictée à l'adulte ? Quelles composantes clés d'enseignement anticiper lors de ces dictées bien particulières ?

Quels sont les apports de la dictée à l'adulte à l'enseignement de la production écrite avec de jeunes élèves ?

Quels sont les contenus d'enseignement de la dictée à l'adulte ? Avec la dictée à l'adulte, l'élève apprend progressivement à faire fonctionner dans son langage oral les contraintes de l'écrit (plus grande explicitation, problèmes du récit, du discours rapporté, etc.) en même temps qu'il apprend que les paroles qu'il émet peuvent être transcrites à l'écrit. Il ne s'agit donc pas simplement de passer de l'oral à l'écrit mais d'apprendre à passer d'une énonciation spontanée et linéaire à une énonciation anticipant le produit fini – un texte – en faisant l'inventaire des contenus nécessaires et en se mettant à la place du futur lecteur, en choisissant les formulations les plus adaptées pour se faire comprendre. Quelle est alors la place de la dictée à l'adulte dans un enseignement partagé, dès l'entrée à l'école, entre la maîtrise du code et la compréhension et la production de textes d'usage familial et scolaire ? Nous distinguons ici deux courants de travaux : le premier insiste sur les dimensions scripturales liées à la représentation des mots à l'écrit, le second sur les dimensions textuelles de l'écriture dans l'optique d'une initiation à une diversité de genres de textes.

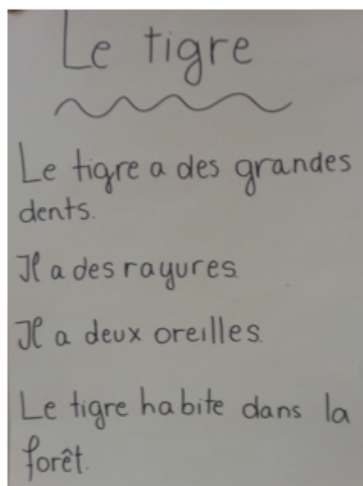
En quoi la dictée à l'adulte est-elle un outil pour initier aux dimensions scripturales de l'écriture ?

Les contenus de la dictée à l'adulte peuvent porter principalement sur les dimensions scripturales de l'écriture. De ce point de vue, il s'agit de favoriser la découverte des normes de l'écrit (Auvergne & Christodoulidis, 2012 ; Auvergne, Jaquier, Lathion, Rouèche, Richoz & Saada Robert, 2011) par rapport à l'oral :

- **la permanence de l'écrit**, qui reste toujours le même, tel que le scripteur l'a fixé : cette permanence est manifeste au moment de la relecture du texte produit, surtout lorsque ce sont les élèves qui ont dicté le texte. Elle permet la reconnaissance des mots grâce à la lecture interactive avec l'enseignant(e) (Balslev, Saada-Robert & Auvergne, 2004; Auvergne & Christodoulidis, 2012). C'est une dimension essentielle qui mérite d'être soulignée au moment de la relecture par l'adulte du texte produit.
- **l'organisation de l'écrit, relative au sens de l'écriture, de gauche à droite et de bas en haut** : cette dimension est primordiale mais entre relativement vite en concurrence avec des organisations spécifiques aux genres de textes, notamment à des textes comme la recette de cuisine dans laquelle la liste est importante ou la lettre de demande avec un emplacement spécifique pour la date, l'adresse au destinataire ou la signature. L'emplacement du texte et de l'image est également une dimension qui peut être thématisée avec des jeunes élèves amenant à aller des dimensions scripturales aux dimensions textuelles, comme dans les exemples ci-dessous.

Dictée à l'adulte : panneau documentaire sur le tigre (1PH)

Production initiale



Production finale



Extrait d'Aeby Daghé, Dupraz & Hirt (2016)

Les deux productions, initiale (à gauche) et finale après enseignement (à droite) sont tirées d'une séquence d'enseignement proposée en stage dans une classe de 1PH visant la production d'un panneau documentaire (Aeby Daghé, Dupraz & Hirt, 2016). Elles illustrent l'influence d'activités ciblées auprès des élèves sur l'organisation des contenus thématiques d'un texte documentaire sur le tigre (la distinction entre éléments de description de l'animal, mode de vie et habitat) appuyées sur l'insertion d'images. Avant la dictée à l'adulte finale, les élèves ont reçu des images qu'ils ont regroupées en fonction des thématiques abordées (description, mode de vie et habitat). Lors de la dictée à l'adulte, cette organisation des images et du texte en paragraphes a été reprises par les élèves, se rapprochant d'une organisation typique du panneau documentaire.

- **la nature segmentale de l'écrit** : en particulier, la segmentation en mots. Il s'agit pour l'enseignante de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de ralentir leur débit de paroles en marquant la séparation des unités lexicales, bref en poussant l'élève qui dicte le texte à adapter le rythme de sa dictée au tracé écrit de l'enseignante. A titre d'exemple nous reproduisons ici un extrait de transcription tiré du corpus de Thévenaz-Christen (2007) consacrée à la production d'une recette de cuisine :

Dictée d'une recette de cuisine. L'adulte guide la segmentation en mots:

El: un bol

Ens: un // bol

El: un bol

Ens: j'écris un bol

El: un

Ens: un (écrit un)

El: bol (Thévenaz-Christen, 2007)

Ce ralentissement du débit de parole est un élément clé de l'explicitation des rapports entre oral et écrit en jeu lors de la dictée à l'adulte. Il attire l'attention des élèves sur les unités lexicales, séparées à l'écrit par des espaces graphiques.

- **la nature du système d'écriture** : le passage de la trace graphique à la lettre et la compréhension du système alphabétique ainsi que l'acquisition des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont particulièrement mis en avant dans les moyens romands. En effet, « c'est la nature du système d'écriture qui est au cœur de l'apprentissage de la lecture. En français la compréhension du principe alphabétique est indispensable² » (Auvergne, Jaquier, Lathion, Rouèche, Richoz & Saada Robert, 2011, p. 31). Lors de la dictée à l'adulte, l'enseignante peut ralentir le rythme de son écriture pour s'attarder sur les correspondances entre phonèmes et graphèmes. Ce faisant, elle attire l'attention des élèves sur les unités infralexicales (les constituants du mot), dans un travail spécifique au code graphophonologique. Nous renvoyons, ici encore à titre d'exemple, à un extrait de transcription issu du corpus de Thévenaz-Christen (2007) sur la recette de cuisine :

Dictée d'une recette de cuisine. L'adulte s'attarde sur le mot écrit « moule » :

El: *moule [...]*

Ens: *ça commence par quoi*

El: *mou*

El: */u/*

Ens: *mou / exactement / le tout premier son*

El: */m/ /m/*

Ens : *oui /m/ après pour faire /u/ [...]*

El: */u/ (Thévenaz-Christen, 2007)*

- les conventions typographiques de l'écrit : en particulier les espaces, les majuscules, les minuscules, la ponctuation. Ces dimensions typographiques sont à considérer en fonction des genres de textes travaillés et ne se réduisent pas à des dimensions phrastiques : il suffit de penser aux titres et sous-titres mais aussi aux listes d'ingrédients, d'ustensiles dans les recettes ou de matériel dans la notice de bricolage. Ici le tiret et la numérotation acquièrent un sens qui va au-delà des objets scripturaux et qui est appréhendable par des jeunes élèves.
- la correction syntaxique : est souvent mentionnée dans les travaux sur la dictée à l'adulte. Dans l'exemple ci-dessous, extrait d'un corpus étudiant, l'enseignant reformule « à le » proposé par l'élève qui poursuit la narration avec la forme correcte « au » :

Dictée à l'adulte de la fin d'un récit : l'enseignant propose la structure syntaxique correcte.

El : *le loup dit à le petit lapin*

Ens: *au petit lapin?*

El : *au petit lapin qu'il va le manger (Corpus étudiant)*

Le travail en classe sur ces dimensions scripturales donne accès à la prise de conscience des règles de fonctionnement de la langue écrite par contraste avec celles de la langue orale. Il ralentit le débit de la dictée et, de ce fait, est particulièrement adapté à un travail individuel sur des extraits limités (des phrases...). Ces objectifs scripturaux pourraient toutefois faire penser que les contenus de la dictée à l'adulte se réduisent à des contenus techniques. Ce n'est pas le cas ! Les pionniers en la matière, Christiane Clesse, Jean Hébrard, Jacques David ou en Suisse romande Auguste Pasquier, Thérèse Thévenaz-Christen ont depuis longtemps

²A travers ces quatre situations d'écriture (lecture émergente, écriture émergente, dictée à l'adulte et production textuelle orthographique), l'enfant intègre les spécificités de l'écrit, par exemple que certaines lettres (ou groupes de lettres) sont muettes; elles marquent l'appartenance à une famille de mots ou fournissent des indices grammaticaux. Il prendra en compte la particularité des homophones qui se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment selon leur sens.

mis l'accent sur l'orientation communicative de la production écrite en dictée à l'adulte. C'est cette dimension qui nous intéresse dans le cadre de nos travaux portant sur la production de textes de genres divers dès le début de la scolarité (Aeby Daghé, Dettwyler, Dumont & Honegger, 2017 ; Aeby Daghé, Dupraz & Hirt, 2016).

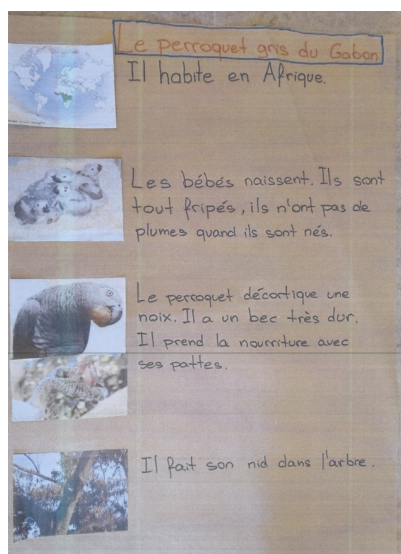
En quoi la dictée à l'adulte est-elle un outil pour aborder les composantes textuelles de la production écrite ?
La dictée à l'adulte peut faciliter l'introduction à la lecture et à l'écriture à travers divers – genres de – textes, en passant des genres premiers aux genres seconds :

En postulant une appropriation psychogénétique des genres de textes, nous considérons que le mouvement d'appropriation commence par des genres premiers, en rapport immédiat avec la situation matérielle de communication, pour s'étendre ensuite à des genres seconds plus complexes, composés d'une articulation de genres premiers cette fois autonomisés de la situation matérielle de production (Bronckart, 1997).

Les élèves sont ainsi familiarisés à des – genres de – textes qu'ils maîtrisent déjà en partie à l'oral. A titre d'exemple, la production d'une notice de bricolage en classe a pour but de passer d'un genre premier à un genre second, où la situation de communication diffère dans le temps et dans l'espace entre l'énonciateur et le destinataire du texte: il ne s'agit pas de s'adresser à l'enseignant qui est en face mais à un destinataire qui n'est pas présent lors de la situation de production du texte. Les élèves rencontrent aussi des genres dont ils ne connaissent pas – pas encore – l'existence. Il s'agit d'amplifier ces connaissances dans la mesure où une sensibilisation à l'existence d'une diversité de genres représente un facilitateur immense pour l'apprentissage de la compréhension et de la production de textes (Idiazabal, Manterola & Diaz de Gereñu, 2015).

La dictée à l'adulte implique la « mise en place » d'une situation de production de texte au cours de laquelle l'enseignant-e dispose de multiples occasions d'observer les représentations qu'ont les élèves des diverses composantes de la production. Les composantes textuelles mobilisées lors de la dictée à l'adulte représentent un ensemble construit et cohérent de représentations. Prenons l'exemple d'un texte qui transmet des savoirs, un panneau documentaire sur le perroquet gris du Gabon et sur le perroquet ara³, pour expliciter les différentes composantes du texte en jeu lors de la dictée à l'adulte.

Dictée à l'adulte, production initiale (a)



Dictée à l'adulte, production initiale (b)



Extrait de corpus étudiant (Baconnière et Meisterhans, 2017)

³ Productions réalisées dans le cadre de l'UF didactique du français 1 (classe de 1P Harmos).

- Une représentation de la situation de communication: l'énonciateur qui prend en charge le texte, le destinataire ainsi que le but du texte sont cruciaux. Ici il s'agit de produire un texte donnant des informations précises et exactes sur un animal (a) en évitant l'écueil de la description d'images, plus marqué dans la production (b). Qui écrit à qui? Quel investissement dans un statut d'énonciateur expert? Quelles représentations du destinataire du texte? Quel est le but et le projet de communication? Les élèves doivent être placés en posture d'experts, de connaisseurs de l'animal – c'est le cas dans les deux productions réalisées par groupe d'élèves, au sens où les élèves disposent de connaissances sur le perroquet et l'ara construites en classe – mais aussi se considérer eux-mêmes comme tels lorsqu'ils sont en situation de production, en cherchant à informer voire à instruire leurs destinataires (plus marqués dans la production a), conformément aux finalités du genre.
- Une représentation des contenus: Dans la production (a) présentée ci-dessus, il s'agit, essentiellement de contenus informatifs parfois regroupés, relatifs à la répartition géographique, à la reproduction, à l'alimentation ainsi qu'au mode de vie d'un animal dont le nom est donné en titre, le perroquet gris du Gabon (a). Dans l'exemple (b), des indices certes ponctuels comme l'absence de titre, la description d'actions uniques correspondant à chaque fois à une image – le ara commence à voler ; le ara cherche à manger – semblent indiquer un glissement vers des contenus rattachés à la narration voire plus strictement à la description d'actions – ce qu'il est en train de faire – rattachées à des images (« commence à voler », « cherche à manger » (b)). On note dans les deux productions une certaine absence de contenus relatifs à la description de l'animal adulte et des différentes parties de son corps (« Il a un bec très dur »), pourtant caractéristique du genre.
- Une représentation de la planification du texte à produire, c'est-à-dire une anticipation de la progression générale du texte et des contenus notamment au regard de l'emplacement du titre et des images ainsi que des paragraphes se rattachant aux images sur la page, typique du genre. A noter que l'emplacement des parties – le titre puis la partie consacrée à la répartition géographique – renforce le caractère informatif du texte : il s'agit de donner des informations sur le perroquet gris du Gabon en général (a) et non de décrire des actions. De ce point de vue, il est intéressant de considérer que dans une des productions (a) la localisation apparaît en premier, alors que dans la deuxième (b), elle intervient en dernier, les élèves commençant par les informations relatives à la naissance des bébés aras.
- Une relecture-révision du texte une fois produit en fonction de la réception par un destinataire:
 - Pour vérifier si / que le contenu correspond à l'intention de l'élève
 - Pour évaluer si le texte est cohérent.

Le rôle de l'enseignant est crucial au moment de la relecture-révision du texte, il soulèvera donc prioritairement la question de la compréhension du texte par le destinataire ainsi que de sa visée. Dans le cas des deux productions présentées ci-dessus (a) et (b), il s'agit de productions initiales d'élèves de 1P, avec un étayage minimal de la part de l'enseignant au moment de la dictée visant à faire un bilan des capacités des élèves. Ces productions attestent cependant d'un travail préalable important sur le genre, allant dans le sens de la construction en classe d'une culture commune (voir Aebly Daghé, Dupraz & Hirt, 2017) à propos de textes documentaires sur le perroquet gris du Gabon et l'ara.

Dans la perspective de la poursuite d'un enseignement, on pourrait envisager des activités ultérieures ciblées sur la description d'un animal (« comment il est ? »), du point de vue des contenus thématiques et de l'organisation du texte.

L'un des enjeux majeurs du dispositif d'écriture réside dans le passage de l'oral à l'écrit; d'un point de vue textuel, cela implique que l'énonciateur s'inscrive dans une situation de communication à distance, différée, différente de la situation vécue en présentiel entre l'élève et l'adulte scripteur. Les deux exemples brièvement analysés plus haut montrent ainsi des différences dans l'organisation des contenus thématiques et leurs visées : la dictée à l'adulte (a) allant dans le sens de transmission d'informations regroupées à propos d'un animal, tandis que la dictée à l'adulte (b) présente davantage de descriptions d'actions (b). Ces composantes sont liées aux postures énonciatives adoptées par les élèves. En accord avec les recherches psycholinguistiques (Sprenger-Charolles, 1988 ; David, 1988), il s'agit en effet de s'intéresser aux aspects énonciatifs qui sont en jeu dans la gestion des significations du texte: « La dictée à l'adulte apparaît comme un dispositif pour expliciter et mettre en œuvre – voire conscientiser avec des élèves plus grands –

les phénomènes énonciatifs et la gestion de la signification dans le texte en production » (Javerzat, 1998, p. 128).

Et qu'en est-il de l'enseignement des textes narratifs ?

Après avoir illustré quelques-uns des enjeux de la dictée à l'adulte lors de la production de textes de genres divers, nous nous intéressons maintenant à une situation de production en dictée à l'adulte individuelle – l'élève se retrouvant face à l'enseignante –, portant sur la fin d'un conte préalablement lu en classe.

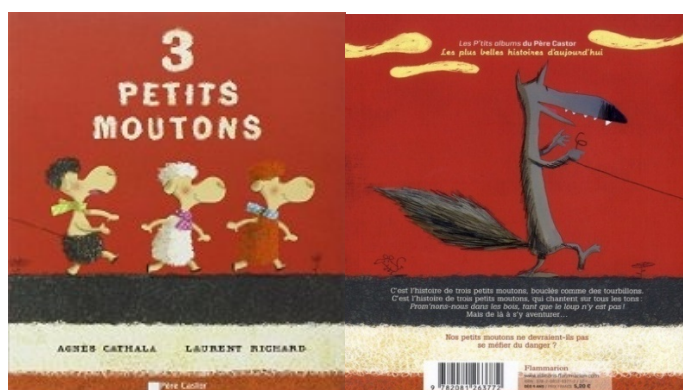
La situation d'enseignement

La situation d'enseignement s'inscrit dans le cadre d'un dispositif de formation à l'enseignement de la production écrite en français à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève (FPSE). Elle implique une future enseignante en 2^e année de formation, réalisant un stage dans une classe de 3PH (avec des élèves de 6 à 7 ans). L'enseignement est organisé en deux temps :

- 1) La planification et la mise en œuvre d'activités de *mise en situation* visant à présenter aux élèves un projet de communication, l'écriture sous forme de dictée à l'adulte de la fin du conte « 3 petits moutons » d'Agnès Cathala. Cette mise en situation à travers la découverte de la première de couverture, la lecture à haute voix du conte par l'enseignante et un premier travail sur la compréhension de la trame du récit est le lieu de construction d'une première culture commune sur le genre de texte – le conte animalier – à partir d'un album particulier.
- 2) La conduite d'une situation de *production initiale* d'un texte, en l'occurrence la fin du conte avec la résolution de la complication et la situation finale. L'enseignante arrête sa lecture au moment où les moutons sont enfermés dans une cage à l'intérieur de la maison du loup, lui-même en train de faire bouillir la marmite. Les élèves doivent dicter à l'enseignante une fin possible et cohérente avec le conte. Le texte attendu est une première production réalisée avec une aide minimale de l'enseignante lors de la production. Il s'agit de faire le point sur les capacités langagières des élèves avant enseignement, c'est-à-dire avec un étayage minimal de l'enseignante en cours de dictée à l'adulte. Les gestes didactiques de l'enseignante visent à mettre en place l'activité (« Et maintenant tu vas me dicter ce qu'il se passe ... »). Cette consigne de production est le point de départ sur lequel reposent les gestes didactiques ultérieurs.

L'album

L'album d'Agnès Cathala, illustré par Laurent Richard est paru en 2008 aux éditions Flammarion dans la collection « Les P'tits albums du Père Castor ». Ce conte pour enfants est écrit au présent, à la troisième personne. Il joue sur la rime et la répétition de la chanson « Promenons-nous dans les bois... ». Les personnages sont les trois petits moutons ainsi que le loup. La complication réside dans le fait que les trois petits moutons sont faits prisonniers par le loup qui les emmène chez lui pour les manger. Toutefois, un élément important du conte est que les moutons convainquent le loup d'accepter qu'ils lui tricotent un pull: c'est bien évidemment une ruse ! L'enseignante s'arrête avant ce moment de résolution.



Quelques résultats : quelques composantes résistantes de la production de textes narratifs avec de jeunes élèves

Parmi l'ensemble des textes produits, nous avons retenus 4 textes représentatifs des capacités langagières des élèves de 3PH en dictée à l'adulte en nous intéressant aux composantes résistantes dans les productions des élèves. Pour ce faire, nous reprenons nos catégories d'analyse des composantes textuelles de la production écrite, c'est-à-dire en relevant d'abord les éléments liés à la situation de communication, ensuite les éléments de contenus thématiques et leur organisation selon les plans du texte.

S'affranchir de la situation de communication immédiate

Le premier défi à relever pour les jeunes élèves dans une situation de production en dictée à l'adulte est de s'affranchir de la situation de communication directe, en face à face avec l'enseignante. Dans le texte ci-dessous, l'énonciateur est « l'élève » en l'occurrence Arthur⁴, et le destinataire est « l'enseignante » dans un « discours de connivence » (Javerzat, 1998).

Je pense que le loup alors il va être mort que les moutons qu'ils l'ont coupé avec un couteau. Après les trois petits moutons sont retournés à la maison. Et que après les moutons vont jamais s'approcher de la maison du loup sinon il va les manger. Arthur⁵

Du point de vue de la situation de communication, Arthur est dans le registre de la conversation immédiate avec l'enseignante (avec des traces d'oralité « alors »). Plus précisément, son texte se présente comme la « formulation d'hypothèses » (« je pense que » ; « Et que ») de lecteur à la première personne (« je »). Il semble se conformer à une activité, l'émission d'hypothèses sur la suite d'un texte, largement diffusée dans les moyens d'enseignement ainsi que dans les pratiques orales en classe. L'adoption de cette modalité énonciative a des répercussions sur le choix des contenus et leur planification. Ainsi Arthur annonce-t-il d'entrée de jeu dans un discours d'anticipation le dénouement du récit qu'il prévoit (« le loup alors il va être mort » ; puis « les moutons vont », « il va »). Ce n'est qu'ensuite qu'il passe à une suite d'étapes présentées dans un ordre chronologique (« les moutons l'ont coupé » ; « sont retournés » « vont jamais s'approcher ») sans entrer en matière sur la cohérence du récit. De fait, Arthur n'investit pas un statut d'énonciateur adéquat au récit, en l'occurrence celui d'auteur qui prend en charge l'écriture dans ses moindres détails et se pose comme origine du récit pour un destinataire absent dans le prolongement du texte de Cathala. C'est en ce sens que l'enseignante devra intervenir en clarifiant la situation de communication à distance.

Se glisser dans la peau de l'auteur / énonciateur et savoir s'arrêter !

Un autre ensemble de textes se distingue par le fait qu'ils adoptent une posture énonciative claire et prennent en compte un destinataire à distance. En outre, ils contiennent des traces d'une fin logique et cohérente avec le début du texte. C'est le cas du texte de Camille qui présente une énonciation à la troisième personne en fournissant au destinataire les éléments de la résolution ainsi qu'une situation finale en détaillant (« entre dans la cage ») certaines actions et intentions (« essayer le pull ») des personnages clés de l'histoire.

Le loup entre dans la cage essayer le pull et puis après les moutons ils ont enfermé le loup dans la cage. Après les moutons sont partis chez eux et après les moutons avaient fait la fête avec ses copains et ses copines.

Toutefois, le texte de Camille ne s'arrête pas là... le récit amène d'autres personnages (les papillons). On peut faire l'hypothèse que Camille a été attentive à la mise en situation proposée par l'enseignante ; la complication est saisie – les moutons emprisonnés par le loup – et la nécessité d'une résolution et d'une situation finale est perçue. Toutefois il n'est pas encore clair, du moins pour cette élève, que la situation finale marque la fin de l'histoire de ces personnages, excluant l'intervention d'autres personnages (« le papillon garçon » et « le papillon fille ») dans une même histoire.

Après les moutons ont vu un papillon rose. Après y avait un papillon garçon et un papillon fille qui étaient amoureux. Camille

⁴ Javerzat parle de discours de connivence pour des productions du type « commentaire de dessins » et « annonce de nouvelles ». En effet, dans de telles situations le destinataire semble être naturellement celui qui prend le texte sous dictée.

⁵ Les prénoms des élèves sont fictifs.

Dans cette production, du point de vue de la situation de communication, Camille se glisse dans une posture d'auteur / énonciateur dans le prolongement de l'amorce proposée par le récit. Par contre, elle ne semble pas pouvoir ou vouloir mettre un terme à son récit, prolongeant la situation de communication au-delà des limites d'un récit canonique.

Tenir compte du destinataire afin d'éviter des contenus thématiques divergents

Dans le texte dicté par Jeanne, la préoccupation liée à la prise en compte dans la situation de communication d'un destinataire à même de recevoir et de comprendre la fin du conte semble absente. Les contenus thématiques (les personnages, les lieux, les objets) sont d'entrée de jeu divergents (l'apparition de la princesse, le beau temps et la localisation du château) et largement empruntés à l'univers des contes merveilleux, sans lien avec le conte initial des « Trois petits moutons ».

La suite des actions implique les personnages du conte qui a été lu par l'enseignant jusqu'à la complication (les moutons, le loup) mais la chronologie des actions n'est pas respectée: « les moutons sont sortis » – « ils ont enfermé le loup » – « ils ont jeté dans le bouillon dans le lavabo » – « ils sont repartis chez eux » – « ils ont fait la fête ».

Le récit demeure incompréhensible pour le destinataire : les personnages et leurs actions pour résoudre la complication sont absents du récit et à fortiori la ruse des moutons pour sortir de la cage et échapper au loup.

Il y a une princesse qui est apparue et puis après il faisait beau dehors. Il y avait le château de la princesse. Les moutons sont sortis et ils ont enfermé le loup. Et puis après ils ont jeté dans le lavabo le bouillon. Après ils sont repartis chez eux. Après ils ont fait la fête. Jeanne

Il importe donc que dans une telle situation l'enseignante rappelle aux élèves la nécessité d'écrire un texte pour un destinataire absent en lui fournissant les clés de compréhension nécessaires.

Trouver les mots pour désigner les personnages et les faire agir : construire une posture de narrateur

D'autres textes d'élèves tiennent compte du destinataire, mais on y trouve des traces d'une posture énonciative encore en construction.

Il y a les petits moutons qui avaient fini le pull. Après le loup a essayé (le pull). Le loup s'enferme dans la cage. Ils sortent de la cage après ils s'enfuient et vont rentrer chez eux. Elina

La production d'Elina s'inscrit dans la suite du conte. Toutefois, la reprise du récit – qui ici ne correspond pas à l'amorce – constitue un obstacle pour la narratrice. L'élève le surmonte à l'aide d'une formule qui relève plutôt du commentaire : « Il y a les petits moutons qui avaient fini le pull ». Avec le présent « Il y a » puis le plus-que-parfait, Elina semble aménager une transition entre la fin de la lecture du conte d'Agnès Cathala et la suite qu'elle propose. Elle fait voir la scène plutôt qu'elle ne la raconte. Puis elle reprend son récit « Après » et semble assumer son posture de narratrice. Toutefois, le texte présente des incohérences – des blancs au niveau du contenu (Le loup s'enferme dans la cage / Ils sortent de la cage) – et ne fournit pas au destinataire toutes les informations nécessaires pour se représenter la suite des actions. En effet, il ne donne pas d'éléments de résolution de la complication, en particulier les éléments liés à la ruse. Pourquoi et comment le loup s'enferme-t-il dans la cage? Comment les moutons sortent-ils de la cage?

Éléments pour une conclusion

A n'en point douter, la dictée à l'adulte est un dispositif propice à l'introduction de l'écriture comme une occasion de construction de représentations relatives à différents genres de textes, aussi bien pour les élèves qui écrivent que pour les élèves qui n'écrivent pas encore. Dans les productions analysées, la dictée à l'adulte offre un point d'observation des capacités des élèves à investir une posture d'énonciateur en s'inscrivant dans une situation de communication à distance, adressée à un destinataire absent. Cette capacité de prise de distance dans la situation de production textuelle est un élément fortement différenciateur des textes produits. Il est donc question de traiter les aspects qui se présentent comme difficiles pour les élèves. A notre avis, la dictée à l'adulte constitue un outil valide pour travailler avec les élèves dans la perspective de:

1. **Produire un texte pour un destinataire absent** : l'élève parvient-il à se détacher d'une situation de communication impliquant un « je », « ici », « maintenant » s'adressant à l'enseignant « tu » ? La présence du pronom personnel « je » peut constituer un indice d'une posture non distanciée de

l'énonciateur, de même que la présence de verbes de pensée « je pense » et de la subordination « que... ».

2. **S'adapter au but du texte et au destinataire visé :** l'élève parvient-il à raconter une fin compréhensible ? la présence de contenus divergents – essentiellement des personnages et des lieux – peut indiquer une moindre prise en compte du destinataire dont l'énonciateur doit penser qu'il connaît comme lui les éléments du conte jusqu'à la complication. Il s'agit essentiellement des personnages (le loup, les trois moutons), des lieux (la maison du loup, la cage) et des objets du conte (le pull tricoté par les trois moutons, la marmite que le loup a préparée pour y faire mijoter les trois moutons, la clé de la maison). Toute rupture avec ces éléments de contenus entraîne une incompréhension de la part du destinataire. De ce point de vue il conviendra de préciser avec les élèves avant la dictée les rôles des personnages du conte, leurs attributs, les lieux où ils se trouvent afin de fixer les limites du jeu d'écriture.
3. **Garder une cohérence dans les contenus :** le maintien d'une cohérence dans l'organisation chronologique des actions est un élément crucial dans la production de récits. Plus précisément, c'est la notion de ruse qui est ici en jeu et qui échappe encore en bonne partie aux jeunes élèves. Cette notion mérite un travail plus spécifique et ciblé sur un ensemble de leçons visant à repérer dans un jeu sur l'intertextualité la ruse dans un ensemble de récits (par exemple le conte de *La petite poule rousse*).
4. **S'installer dans un rôle de narrateur :** l'adoption d'une posture narrative adéquate semble en lien avec la compréhension des points précédents – contenus thématiques et planification – mais ne s'y résout pas entièrement. En effet, l'enjeu réside indiscutablement dans la capacité des élèves à adopter les modalités énonciatives consistant à raconter la fin d'un récit – celui d'une succession d'actions organisées entre elles – en évitant aussi bien la description de scènes successives (« il y a ... ») que la formulation d'hypothèses (« il va » ; « ils vont »).

Autant d'éléments – d'ingrédients – dont la connaissance par les enseignantes et les enseignants nous semble à même de favoriser des gestes didactiques d'intervention afin de soutenir et d'accompagner au mieux les productions des plus jeunes élèves.

Bibliographie

- Aeby Daghe, S., Dettwyler, G., Dumont, C. & Honegger, M. (2017). C'est moi le plus fort! Postures de lecteurs et postures d'auteurs dans des dictées à l'adulte à partir d'un album de Ramos. In F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (éd.), *Les forms plurielles des écritures de la reception*. Volume 1: Genres, espaces et forms (pp. 73-93). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Aeby Daghe, S., Dupraz, N. & Hirt, M. (2016). Développer les pratiques littéraires émergentes pour (se) construire une culture commune. *Forumlecture.ch*, 3, 1-15. Repéré à http://forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/585/2016_3_Aeby_et_al.pdf
- Almgren, M. & Aebly Daghe, S. (2012). La figura del destinatario en los textos en L1 y L2. Communication au 4e colloque de sociodidactique des langues, Minoration – majoration des langues dans les situations scolaires, Genève, 23 mars 2012.
- Auvergne, M. & Christodoulidis, C. (2012) Une situation d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : le Texte de référence. *Forumlecture.ch*, 2, 1- 12. Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_2_Auvergne.pdf
- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, Richoz, C., Rouèche, A. & Saada Robert, M. (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel : CIIP.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: NRF, Gallimard.
- Balslev, K., Saada-Robert, M. & Auvergne, M. (2004). La dictée à l'adulte : une activité de résolution de problème complexe pour entrer dans l'écrit ? Actes du 9e colloque de l'AIRDF. Québec.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Charmeux, E. (1988). *L'écriture à l'école*. Paris : CEDIC.
- Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée, les français et l'orthographe (1873-1987)*. Paris : INRP/ Calmann-Lévy.

- Clesse, C. (1977). «Apprendre à lire en parlant. Expérimentation dans un cours préparatoire ». In L. Lentin et al., Du Parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant (pp. 91-152). Paris : E.S.F.
- David, J. (1985). Une activité de production d'écrits à l'école maternelle : la dictée à l'adulte. *Etudes de linguistique appliquée*, 59, 77-87.
- David, J. (1988). Phénomènes de distanciation dans des narrations écrites produites par des enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 80, 98-100.
- David, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Etudes de linguistique appliquée*, 81, 7-19.
- Hébrard, J. (1977). Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant (pp.)
- Idiazabal, I., Manterola, I. & diaz de Gereñu, L. (2015) Objetivos y recursos didácticos para la educación bilingüe. In Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe (pp.39-59). Bilbao : Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Javerzat, M.-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. *Repères*, 17, 127-137.
- Pasquier, A. (sd). Comment faire écrire des élèves qui sont tout au début de l'apprentissage de l'écrit? In Apprentissage de la lecture-écriture. Rappel de quelques principes théoriques. Genève, Direction de l'enseignement primaire.
- Sprenger-Charolles, L. (1988). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : contribution. Thèse de doctorat, Sciences humaines, Université Paris V René Descartes.
- Thévenaz-Christen, T. (2007) Construction de l'attention conjointe de l'intercompréhension relativement à l'écrit dans une séquence de dictée à l'adulte d'une recette de cuisine. Repéré à http://airdf.ouvaton.org/archives/lille-2007/PDF/S3_Texte_3_Thevenaz.pdf
- Thévenaz-Christen, T. (2012). La dictée à l'adulte : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. *Forumlecture.ch*, 2, 1-14. Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Thevenaz.pdf

Auteurs

Sandrine Aeby Daghé, docteure en Science de l'éducation depuis 2008 (Université de Genève) travaille depuis plus de 15 ans dans un groupe de recherche sur l'analyse du français enseigné (GRAFE, <https://www.unige.ch/fapse/grafe/>). Elle enseigne la didactique du français à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle a consacré sa thèse (*Candide, La fée carabine et les autres : un modèle didactique de la lecture / littérature*), à l'analyse des genres d'activités scolaires et des gestes didactiques spécifiques à l'enseignement de la lecture et de la littérature. Actuellement elle s'intéresse au développement des pratiques de littératie émergente alliant lecture et écriture d'une diversité de genres de textes. En collaboration avec Dr. Margareta Almgren de l'Université du Pays Basque, elle travaille sur les gestes didactiques dans une perspective de didactique multilingue.

Margareta Almgren, docteure en Philologie depuis 2000 (Université du Pays Basque UPV-EHU), travaille depuis plus de 20 ans dans un groupe de recherche sur le plurilinguisme familial et scolaire dans le contexte bilingue basque-espagnol au Pays Basque (www.ehu.eus/web/elebilab). Elle a aussi enseigné l'anglais dans l'enseignement secondaire et la sociolinguistique et la langue suédoise à l'Université du Pays Basque. Ses recherches portent actuellement sur l'acquisition du langage, l'éducation immersive, la didactique multilingue et, en collaboration avec Dr. Sandrine Aeby de l'Université de Genève, sur les gestes didactiques. Elle est membre de la Chaire UNESCO de Patrimoine Linguistique Mondial de l'Université du Pays Basque.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2018 de *forumlecture.ch*

«Der Wolf betritt den Käfig...». Kinder diktieren Erwachsenen ihre Texte – ein anderer Zugang zur Schriftlichkeit

Sandrine Aeby Daghé und Margareta Almgren

Abstract

Der Beitrag greift eine aktuelle Diskussion in der Ausbildung von Genfer Primarlehrerinnen und Primarlehrer auf. Es geht um die Grundlagen von Schreibansätzen für verschiedene Textsorten in den ersten Schuljahren. Wir unterscheiden die schriftlichen und textbezogenen Lernstrategien, die dem Diktat mit Erwachsenen zugeordnet werden, und zeigen anschliessend auf, dass der Zweck eines Textes und sein Adressat als Motivation für das Schreiben in kommunikativer Hinsicht wichtig sind (Almgren & Aeby Daghé, 2012). Die Analyse der von 6- bis 7-jährigen Kindern (3. Klasse) beim Diktat mit Erwachsenen entstandenen Texte über den Schluss des Märchens «Trois petits moutons» (Drei Schäfchen) von Agnès Cathala widerspiegelt die unterschiedlichen Vorstellungen der Kinder über den Zweck des Textes, die Rolle des Sprechenden und des Adressaten. Die Schwierigkeiten der Lernenden, von einer ersten Textsorte zu einer zweiten zu wechseln (Bakhtine, 1984), weisen darauf hin, wie wichtig es ist, diese Dimensionen deutlich zu machen, damit sich die Schülerinnen und Schüler der Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen narrativen Texten bewusst werden. In dieser Hinsicht möchte der Beitrag die Unterrichts- und Lerngegenstände des frühen Schreibens klären.

Schlüsselwörter

Frühe Literalität, Kinder diktieren Erwachsenen, Schreiben, Textsorten, Sprecherrolle, Adressat

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.