

## B. Un questionnement en amont d'une méthodologie réfléchie

### I – Le contexte

#### **1) L'école**

Pour mon année de professeur des écoles stagiaire, j'ai été affectée dans le nord-est du département de l'Essonne, en classe de Petite Section, dans une ville considérée Réseau d'Education Prioritaire. La commune est composée de cinq groupes scolaires dans lesquels chaque maternelle comporte entre cinq et six classes. L'école où j'exerce est constituée de cinq classes : une classe de petits, une classe de petits-moyens et trois classes de moyens-grands. Auparavant, l'école était connue dans la circonscription pour son fonctionnement en classe de cycle. Ce dernier fut toutefois abandonné, il y a quelques années, lors d'une ouverture de classe et l'attribution d'un quart de décharge à la directrice.

Cette ville cosmopolite permet également d'avoir des élèves d'origines variées contribuant à un brassage culturel. En effet, les différentes cultures éveillent des questionnements chez certains enfants ce qui contribue à leur enrichissement personnel.

#### **2) La classe**

Pour ma première année, j'ai eu la chance d'avoir une classe extrêmement hétérogène que je partage avec la directrice nouvellement arrivée. Ma classe comptait vingt-deux élèves à la rentrée et actuellement en compte vingt-quatre suite à des arrivées fin novembre et début décembre. La répartition est équitable puisqu'il y a douze garçons et douze filles. L'âge des élèves s'échelonne de deux ans et demi à quatre ans durant l'année de la petite section.

A la rentrée, le constat fut le suivant : une élève allophone, quatre élèves refusant de communiquer, huit élèves communiquant très faiblement, quatre élèves répondant aux sollicitations et produisant quelques énoncés succincts ainsi que cinq élèves se démarquant par leur niveau de syntaxe avancé. Ces différences m'ont, dans un premier temps, déstabilisée.

Face à cette hétérogénéité, je me suis interrogée sur la manière d'enseigner à des élèves n'ayant pas le même rapport au langage et j'ai mis en place un rituel.

## II – Questions et problématique

Les programmes insistent sur l'importance du langage afin de lutter contre les inégalités et ainsi évincer les risques d'échecs scolaires pouvant en découler. De ce fait, comment avoir un apport langagier enrichissant pour chacun de mes élèves face à tant de diversité et permettre à chacun de s'exprimer dans un environnement partagé ? Ces questions m'ont troublées le jour de la rentrée remettant en cause la vision que j'avais de l'école maternelle.

Je me suis alors interrogée sur plusieurs modalités pouvant y remédier. En effet, est-il plus pertinent de privilégier les ateliers de langage ou les moments de regroupement ? La richesse de certains élèves peut-elle permettre à d'autres élèves de développer de nouvelles compétences langagières ?

Désirant mettre en place des moments dédiés à la dictée à l'adulte afin de faire verbaliser les enfants et permettre à certains d'entrer progressivement dans le langage par le biais de moments vécus, j'ai modifié mon emploi du temps. En effet, face à ce constat, j'ai opté pour décliner mon projet en activité ritualisée.

Ainsi, je me suis davantage questionnée sur la dictée à l'adulte : Quelles sont les modalités nécessaires ? Quelle place lui dédier en Petite Section ? Quels en sont les bienfaits ? S'adresse-t-elle à tous les profils d'élèves ?

Dans le cadre du mémoire, j'ai choisi de cibler les élèves qui en tireront, selon moi, le plus de bénéfices : les petits parleurs.

C'est ainsi que je suis parvenue à la problématique suivante :

« En quoi la dictée à l'adulte en Petite Section peut-elle contribuer au développement du langage chez les petits parleurs ? »

## III – Le dispositif de recueil des données : l'enregistrement

Désirant réaliser des séances de dictée à l'adulte afin que les enfants entrent dans l'écrit et en comprennent son fonctionnement dès le plus jeune âge, j'ai également choisi cet exercice dans le cadre de mon mémoire. En effet, sous forme d'activité ritualisée, les enfants en connaissent et maîtrisent le fonctionnement au fur et à mesure des premiers jours. L'imprégnation permet alors aux élèves de connaître parfaitement le déroulement de cette activité journalière :

- La recherche de la date puis l'écriture de celle-ci ponctuée d'une virgule ;
- Une phrase pour chaque atelier du jour pour expliquer ce que l'on a fait ;
- D'éventuelles décorations qui serviront d'indices pour raconter soi-même aux parents ce que l'on a fait durant la journée.

Cet exercice est mis en place chaque jour et les enfants ont été rapidement réceptifs, actifs et enclins à la tâche.

Afin de récolter des données de cette activité, l'enregistrement est le dispositif de recueil de données qui m'apparaît être le plus pertinent. En effet, il permet d'analyser les tentatives de prises de parole, les temps de parole et la répartition, la syntaxe ainsi que le lexique. La simple analyse des écrits des dictées à l'adulte ne permettrait pas de déduire un quelconque bienfait sur les élèves puisqu'elles constituent une trace écrite des dires des élèves.

Une fois mes recherches sur le sujet achevées, j'ai décidé de procéder à l'enregistrement dès le retour des vacances de Noël. Dans le but que les enfants aient de nouveau pris leurs repères au sein de l'école, l'enregistrement a eu lieu le mercredi 25 janvier. Les enfants avaient déjà réalisé 78 dictées à l'adulte dont 39 avec moi-même, et je les considérais prêts suite au retour des vacances.

Les enregistrements effectués sont tous sonores afin de parer aux éventuels refus de droits d'image des parents.

#### IV - Situations mises en place

##### **1) L'enregistrement en classe entière**

L'enregistrement du mercredi 25 janvier s'est déroulé dans les conditions habituelles de cette activité. Il a eu lieu de 11h15 à 11h25 dans le coin regroupement. Les élèves étaient assis sur les bancs disposés en forme de « U » et j'étais debout au centre. L'affiche pour la dictée à l'adulte était d'ores et déjà accrochée au tableau depuis la veille et l'outil scripteur était prêt à l'emploi sur le meuble à gauche du tableau. Les élèves venaient d'achever leurs ateliers, généralement trois, qui ont eu lieu de 10h30 à 11h15. L'élève de service avait pris la cloche disposée sur le meuble attenant au tableau afin de donner le signal de regroupement. L'activité pouvait alors commencer.

Néanmoins, il est important de noter que l'écriture de la date a lieu en amont, chaque matin, sur le temps dédié au comptage des élèves et la mise en ordre de la frise chronologique de la journée.

L'activité commence généralement par la même incitation « Qu'avons-nous fait aujourd'hui ? » afin que les élèves puissent reprendre la formulette « Nous avons... » que certains évoquent désormais à la place de l'attendu « On a... ». Chacun peut parler suivant les règles mises en place dans la classe : lever le doigt, attendre son tour, écouter ses camarades. Ainsi, chacun prend la parole pour évoquer un des ateliers réalisés. L'adulte reprend et reformule certains énoncés afin de les complexifier ou de les rendre corrects syntaxiquement. Une fois ce temps de parole achevé, la retranscription peut commencer. Je demande à un élève de m'expliquer de nouveau l'atelier dont il parlait et je transcris ses propos en l'invitant à ne pas utiliser le pronom personnel « on » s'il a oublié la formulette utilisée quotidiennement. Ainsi, la dictée se poursuit en veillant à écrire une phrase par atelier.

Comme chaque jour, l'ensemble de la classe était présent et chaque élève pouvait intervenir comme il le désirait.

## **2) L'enregistrement avec les petits parleurs**

Une fois la transcription de l'enregistrement en classe entière achevée, je me suis rendu compte qu'aucun de mes petits parleurs ne prenait la parole. Ainsi, suite aux conseils d'Agnès Florin et Laurence Lentin dans leurs ouvrages, j'ai décidé d'enregistrer uniquement des petits parleurs pour qu'ils soient davantage productifs.

Suite à mes lectures, j'étais persuadée du bienfondé d'une dictée à l'adulte avec les petits parleurs uniquement. Je m'attendais à une dictée à l'adulte avec un nombre d'interventions de l'adulte plus conséquent qu'en classe entière.

J'ai donc mis en place l'exercice un après-midi avec quatre petits parleurs. Parmi les huit enfants que j'aurais dépeint comme étant petits parleurs à la rentrée, seulement six le sont encore. L'un d'eux était absent ce jour-là et un autre, présentant des problèmes de comportement, fut écarté afin de ne pas perturber la situation d'enregistrement.

Ils étaient assis dans le coin regroupement sur des chaises disposées en forme de « U ». En effet, je craignais que les bancs vides ne les déstabilisent.

La dictée s'est ensuite déroulée suivant les mêmes modalités que celles adoptées lorsque nous sommes en classe entière : une feuille consacrée à la dictée sur laquelle la date figurait déjà et l'outil scripteur à portée de main.

### **3) L'enregistrement avec les petits parleurs et les moyens parleurs**

Désemparée suite à la dictée à l'adulte avec mes petits parleurs, je me suis questionnée sur les raisons de ce résultat inattendu. En effet, pourquoi mes élèves n'ont produit aucun énoncé dans cette situation qui devait leur être favorable d'après les recommandations des deux célèbres auteures ?

Les petits parleurs ne sont pas entrés dans l'activité. Ainsi, j'ai décidé de renouveler l'enregistrement en y ajoutant une nouvelle variable : des moyens parleurs. En effet, j'ai supposé que les moyens parleurs entreraient dans l'activité et susciteraient l'envie de participer chez les petits parleurs sans pour autant monopoliser la parole. J'ai ainsi élargi le champ du public concerné afin de pouvoir établir des constats et des hypothèses.

L'enregistrement a eu lieu un après-midi avec deux moyens parleurs et deux des petits parleurs de l'enregistrement précédant. Les petits parleurs n'étaient que deux cet après-midi-là : un garçon et une fille déjà présents lors de l'enregistrement entre petits parleurs. Quant aux moyens parleurs, j'en ai choisi deux, une fille et un garçon également, dont le comportement calme n'empêcherait en aucun cas la prise de parole chez les faibles parleurs.

Les modalités ont été conservées afin que les élèves retrouvent le caractère familier de cette activité. Ils étaient assis sur des chaises dans le coin regroupement. La feuille était déjà disposée sur le tableau avec la date retranscrite avec le groupe entier quelques minutes avant le début de l'enregistrement.

## C. Analyse

### I – Les enregistrements

En amont de la dictée à l'adulte et donc de ces enregistrements, un retour sur les productions des ateliers a lieu. Ce retour est constitué d'un rappel des consignes, d'un rappel du résultat attendu et d'une observation des productions durant laquelle les élèves expliquent comment ils ont fait.

#### 1) Enregistrement en classe entière

	Les enfants	La maîtresse	Total
<b>Nombre de tours de parole</b>	70	50	120
<b>Temps de parole</b> (en minutes et secondes)	3 minutes et 20 secondes	2 minutes et 14 secondes	5 minutes et 34 secondes
<b>Temps de parole</b> (en pourcentage)	≈ 59,9 %	≈ 40,1 %	100 %

Le premier enregistrement s'est déroulé dans le contexte habituel d'une dictée à l'adulte journalière au sein de cette classe de Petite Section. Il débute par une sollicitation habituelle de ma part « Alors qu'est-ce qu'on fait maintenant, c'est l'heure de quoi ? ». Cette question ouverte permet à la fois de travailler le langage par les productions langagières qu'elle suscite mais également le travail du repérage dans le temps. Durant cette activité les prises de parole sont toujours volontaires.

Sur les 120 tours de parole ayant eu lieu durant l'enregistrement, 70 ont été réalisés par les enfants contre 50 par l'adulte. Ainsi, ce tableau indique implicitement que les enfants ont davantage pris la parole que l'adulte. Cette analyse se confirme par le temps de parole alloué à chacun : 3 minutes et 20 pour les élèves contre 2 minutes et 14 secondes pour le professeur.

Si on continue de s'intéresser à la régulation du temps de parole, bien que les enfants présentent une occupation du temps de parole de quasiment 60% contrairement à 40% pour le professeur, ils sont très peu à participer. En effet, sur les 24 élèves présents, 9 participent dont 7 de manière régulière. On constate que Wissem, Lucas et Maëva prennent plus la parole que leurs camarades sans pour autant la monopoliser.



Dans cette transcription, nous constatons que l'allocation des tours de parole se réalise toujours par la même modalité, plus précisément par l'emploi d'indices non verbaux tels que des regards ou des gestes. L'enregistrement étant uniquement sonore, le codage de ces indices fut malheureusement impossible lors de la retranscription. Au cours des dictées à l'adulte, les élèves savent qu'ils doivent lever le doigt s'ils ont une idée. Je distribue alors la parole par le regard ou en pointant le feutre utilisé sur eux. Suite à ce constat, je reprendrai les dictées à l'adulte en diversifiant mes types d'allocation en invitant les enfants à prendre la parole en citant leur prénom par exemple.

Bien que mon temps de parole représente 40,1%, sa fonction est primordiale pour le langage de l'enfant. En effet, à travers mon discours, l'étayage est omniprésent. Je retranscris les dires des enfants en leur faisant comprendre l'importance d'avoir des variantes écrivables puis peu à peu écrites. Au cours de l'année, une progression apparaît. Les élèves sont amenés à produire des variantes d'oral spontané puis des variantes écrivables pour aboutir à des variantes tendant vers un écrit formalisé.

Ainsi, on repère que certains enfants maîtrisent et comprennent l'emploi du pronom personnel « nous » (variante écrite) à l'écrit remplaçant le pronom personnel « on » (variante orale). Par exemple, en A5 l'adulte reprend les propos d'un enfant (E4) en le complétant par une interrogation invitant à réfléchir sur la forme écrivable de l'énoncé produit. Léna répond à la question ouverte de l'adulte en précisant le pronom correct à employer « nous ». On remarque également que Maëva (MA6) reprend le terme utilisé par Léna (LE5) afin d'étayer ses propos.

A4 pour dire qu'on fait des ateliers . donc qu'est-c(e) qu'on va leur dire aujourd'hui  
 E4 on a fait des ateliers  
 A5 on a fait des ateliers on écrit  
 LE5 on dit nous  
 A6 on dit nous . très bien Léna . donc nous . *{en écrivant}* qu'est-ce que j'écris ensuite .  
 nous *{en pointant le mot écrit}*.  
 MA6 nous avons fait euh des ours

Ces reprises de propos entre élèves sont fréquemment présentes dans les dictées à l'adulte que je réalise avec eux. Elles constituent un très bel exemple d'un étayage entre pairs au sein de la classe lors de cette activité ritualisée.

Dans cet enregistrement, Léna est la seule élève à exprimer son refus lors de l'emploi du pronom personnel « on » comme en LE57 par exemple. En effet, suite à la suggestion de Wissem et la reprise de son énoncé par moi-même complété par une interrogation, certains élèves invalident l'énoncé de leur camarade par leur « non » tandis que Léna complète avec « nous ». L'élève qui avait proposé l'énoncé oral, Wissem, s'est ensuite repris et corrigé de lui-même en évoquant « on dit nous » qu'il complète par « nous avons fait » en W62.

W54 on / on / on a décoré on a décoré // la / la chanson des trois p(e)tits chats  
 A41 on a décoré la chanson des trois p(e)tits chats . j'écris on a décoré la chanson des trois p'tits chats  
 E55 oui  
 E56 non  
 LE57 nous  
 A42 qu'est-ce qu'il y a Léna  
 LE58 nous  
 W59 on dit nous avons

Certaines assertions mettent également en évidence que des élèves maîtrisent ou s'approprient des introducteurs de complexité permettant de complexifier leurs productions comme en E2 « d'écrire » (de + verbe à l'infinitif) et en LU3 « pa(r)ce qu'on » (parce que).

A1 alors qu'est-c(e) qu'on fait / maintenant // c'est l'heure de quoi *{en pointant l'affiche}*  
 E1 d'écrire.  
 A2 on écrit à qui *{en montrant le feutre}*  
 E2 à papa, à maman  
 A3 à papa et maman . et pourquoi on écrit à papa et à maman  
 LU3 pa(r)ce qu'on fait des ateliers

Quant à mes tours de paroles, il s'agit de questions ou d'étayage principalement. Dans cette conversation, on dénombre 33 questions dont 12 fermées et 21 ouvertes. Les questions ouvertes offrent aux élèves un choix plus large pour produire une réponse car ils ne sont pas

contraints pas le simple fait de répondre « oui » ou « non », ce qui est parfois frustrant pour les plus bavards.

L'étayage que j'offre à mes élèves est essentiellement constitué de reprise de leurs énoncés. Ces reprises peuvent être totales comme en A3 et A25 ou bien partielles comme en A30 et A38.

E2 à papa, à maman  
A3 à papa et maman . et pourquoi on écrit à papa et à maman ?

MA38 nous avons fait  
A25 nous / avons / fait *{en écrivant sur l'affiche}*

W43 une page de trois p(e)tits chats  
A30 une page pour notre livre . donc nous avons fait une page de notre livre . d'accord

ES51 on a fait les trois p(e)tits chats, des p(e)tits points  
A38 vous avez fait des p(e)tits points

On constate également des auto-reprises chez Wissem en W54 et W59 et des hétéro-reprises entre Esteban et Wissem en ES42 et W43.

W54 on / on / on a décoré on a décoré // la / la chanson des trois p(e)tits chats  
A41 on a décoré la chanson des trois p(e)tits chats . j'écris on a décoré la chanson des trois p(e)tits chats ?  
E55 oui  
E56 non  
LE57 nous  
A42 qu'est-ce qu'il y a Léna ?  
LE58 nous  
W59 on dit nous avons

ES42 une page  
A29 une page de quoi ?  
W43 une page de trois p(e)tits chats

Quant aux reformulations, elles sont d'ordre morphosyntaxique (entre LU3 et A4) et parfois lexical (entre ME52 et A39).

LU3 pa(r)ce qu'on fait des ateliers  
A4 pour dire qu'on fait des ateliers . donc qu'est-c(e) qu'on va leur dire aujourd'hui ?

ME52 des pointes  
A39 des points

En effet, les reformulations phonologiques qui pourraient être produites seraient adressées à certains élèves ne participant pas dans l'échange présent. Il est important de noter que les reformulations doivent correspondre aux hypothèses de l'enfant afin d'être efficaces. De plus, elles doivent se situer dans sa zone proximale de développement en n'étant ni trop simples ni trop complexes par rapport à la production langagière actuelle de l'enfant. En tant que professeur, nous nous devons d'adapter nos productions en fonction de chaque enfant. Cet exercice s'est révélé être compliqué en début d'année dans cet exercice de dictée à l'adulte. En effet, mes productions étant trop compliquées pour certains élèves ayant une syntaxe très peu développée. Toutefois, l'entraînement à cet exercice a permis de constater de grand progrès chez certains élèves ayant une syntaxe très pauvre. Ces progrès sont en partie dus à l'étayage omniprésent durant cette activité.

## 2) Enregistrement entre petits parleurs

	Les enfants	La maîtresse	Total
<b>Nombre de tours de parole</b>	7	8	15
<b>Temps de parole</b> (en minutes et secondes)	12 secondes	55 secondes	1 minute et 7 secondes
<b>Temps de parole</b> (en pourcentage)	≈ 17,9 %	≈ 82,1 %	100 %

Le second enregistrement avait pour but de démontrer que les petits parleurs étaient capables de mener cette activité bien qu'ils restent muets durant les dictées à l'adulte collectives. Je supposais que par observation, imprégnation et imitation ils seraient en mesure de réaliser cet exercice connu. Néanmoins, le résultat ne fut pas celui escompté.

L'enregistrement débute par une sollicitation habituelle sous la forme d'une question ouverte. Sur les 15 tours de parole enregistrés, la répartition apparaît comme étant quasiment identique avec 7 tours de parole réalisés par les élèves et 8 par l'adulte. Toutefois, si on examine le temps de parole, la répartition révèle que l'adulte est davantage présent dans la conversation avec 82,1% du temps de parole total alloué. La répartition est à l'opposé de celle du premier enregistrement. Ainsi, on assiste à une forme de monologue malgré un nombre de tours de parole semblable et des incitations à verbaliser fréquentes.

Dans cette transcription, nous constatons que l'allocation des tours de parole se réalise différemment de celle en classe entière. En effet, je tente de mener la conversation de la même

manière qu'en classe entière. Suite à deux premières sollicitations sans réponse, j'ai décidé d'inviter les élèves à parler en utilisant leur prénom comme en A4, A5 et A6.

A4	nous ne sommes pas encore allés dans la cour . qu'est-ce qu'on a fait ce matin dans la salle de jeu Mathieu ?
M4	[ʃɛjaɛopak] {= on est allé au parc ?}
A5	non on n'est pas allé au parc . ça c'était avec ton papa et ta maman hier pas ce matin . Dayanne Chirelle qu'est-ce qu'on a fait ce matin dans la salle de jeu ?
D5	euh {cherchant ses mots}
A6	ce matin nous avons fait quoi dans la salle de jeu nous avons joué à quel jeu ? Chirelle tu te rappelles ?
C6	{fait oui de la tête}

Quant aux productions des élèves, aucune n'aboutit à la réalisation du mot pour les parents. Les enfants produisent des énoncés très succincts et non des phrases écrivables. Chirelle ne communiquera que gestuellement durant la conversation de même qu'Abdullah lors de sa première intervention. Mathieu communique mais son énoncé ne s'inscrit pas dans le thème de l'activité. Dayanne semble vouloir entrer dans l'activité mais ne dispose pas du bagage langagier nécessaire. Ainsi, face à ces productions réalisées, l'activité n'atteint pas son but.

Quant à mes tours de paroles, il s'agit de questions et d'assertions. On comptabilise 8 questions ouvertes et 3 fermées. Je pense qu'il aurait fallu avoir recours à des questions davantage fermées face à ce profil d'élèves. Au sujet des autres énoncés de l'adulte, on constate deux hétéro-reprises partielles en AB2-A3 (« on ») et en AB3-A4 (« dans la cour »).

AB2	euh /// on
A3	oui on

AB3	(d)ans / (l)a / cou(r)
A4	nous ne sommes pas encore allés dans la cour . qu'est-ce qu'on a fait ce matin dans la salle de jeu Mathieu ?

Le discours est également ponctué de reformations phonologiques, absentes dans l'enregistrement précédent, en AB3-A4 et M4-A5. Dans cette dernière reformulation, j'ai essayé de rester le plus proche possible du propos de l'élève. Mon hypothèse fut la bonne étant donné l'absence de contraction de la part de l'élève.

AB3	(d)ans / (l)a / cou(r)
A4	nous ne sommes pas encore allés dans la cour . qu'est-ce qu'on a fait ce matin dans la salle de jeu Mathieu ?
M4	[ʃɛjaɛopak] {= on est allé au parc ?}
A5	non on n'est pas allé au parc . ça c'était avec ton papa et ta maman hier pas ce matin .

### 3) Enregistrement entre petits et moyens parleurs

	Les enfants	La maîtresse	Total
<b>Nombre de tours de parole</b>	30	24	54
<b>Temps de parole</b> (en minutes et secondes)	1 minute et 4 secondes	3 minutes et 18 secondes	4 minutes et 22 secondes
<b>Temps de parole</b> (en pourcentage)	≈ 24,4 %	≈ 75,6 %	100 %

Déstabilisée par les résultats du second enregistrement, j'ai décidé d'en réaliser un troisième. Contrairement aux recommandations d'Agnès Florin et Laurence Lentin, j'ai constitué cette fois-ci un groupe hétérogène. Ce dernier est constitué de deux petits parleurs et de deux moyens parleurs. L'absence de grands parleurs s'explique par leur risque de monopoliser la parole.

La conversation commence par une sollicitation familière et reprend l'activité journalière de la date. Ainsi, l'affiche est entièrement réalisée par les élèves présents. Pendant l'alternation des tours de parole, les prises de parole sont à la fois spontanées et sollicitées comme en A11 pour Abdullah et A18 pour Dayanne. On remarque que les prises de parole sollicitées concernent uniquement les petits parleurs.

A11 Abdullah tu as raison nous avons fait des spirales et comme l'a dit Sohail ça ressemble à des escargots . il fallait faire les spirales où Abdullah ?  
 AB2 là *{en pointant la feuille sur laquelle ils ont dessiné des spirales}*

A18 qu'est-ce qu'il fallait faire Dayanne ?  
 D6 des spirales

Si on étudie le détail des assertions, on constate que les élèves prennent la parole à 30 reprises contre 24 pour l'adulte. Toutefois, comme dans l'enregistrement précédent, l'étude des temps de parole révèle que mon temps de parole (3 minutes et 18 secondes) est plus important que celui de mes élèves (1 minute et 4 secondes).

De plus, l'ensemble des enfants présents, qu'ils soient considérés comme petits parleurs ou moyens parleurs, ont participé durant cet échange et l'activité est parvenue à son but.

Concernant la répartition des tours de parole des élèves, la différence entre les petits parleurs et les moyens parleurs est faible. Elikya Perla et Sohail, moyens parleurs, occupent 56,2% du temps de parole contre 43,8% pour les petits parleurs Abdullah et Dayanne.

LES ENFANTS	Moyens parleurs Elika Perla et Sohail	Petits parleurs Abdullah et Dayanne	Total
Nombre de tours de parole	<i>Respectivement</i> 9 + 8 = 17	<i>Respectivement</i> 5 + 8 = 13	30
Temps de parole (en minutes et secondes)	36 secondes	28 secondes	1 minute et 4 secondes
Temps de parole (en pourcentage)	≈ 56,2 %	≈ 43,8 %	100 %

Les productions des élèves constituent des variantes écrivables et écrites. Néanmoins une variante orale est présente. En effet, en AB2, Abdullah emploie le déictique « là » afin de désigner la feuille. La deixis est une différence fondamentale entre l'oral et l'écrit.

**AB2** là *{en pointant la feuille sur laquelle ils ont dessiné des spirales}*

Tout au long de l'échange, l'adulte reste bienveillant et son étayage accompagne au mieux les élèves. Des hétéro-reprises totales entre enfant-adulte sont présentes comme en S3-A5 (« on a fait les serpents ») ainsi que des auto-reprises totales comme Sohail en S2 et S3 (« on a fait les serpents »).

**S3** on a fait les serpents  
**A5** on a fait les serpents . je vous rappelle qu'on n'écrit pas on ce n'est pas joli . on écrit nous

**S2** on a fait des serpents  
**A4** oui tu as raison nous avons joué aux serpents dans la salle de jeu ce matin . comment je l'écris aux papas et aux mamans ?  
**S3** on a fait les serpents

Toutefois des hétéro-reprises partielles entre adulte-élève comme A5-E2 et entre enfants également comme E7-AB3 sont présentes.

**A5** on a fait les serpents . je vous rappelle qu'on n'écrit pas on ce n'est pas joli . on écrit nous  
**E2** on écrit pas on c'est pas (j)oli

**E7** <fait> des spirales  
**AB3** des (s)pirales

De même, des hétéro-reprises totales ponctuent le dialogue telles que celles en AB4 et D6 « des spirales ».

AB4	des (s)pirales
A17	il fallait encore faire des spirales ?
D5	non
A18	qu'est-ce qu'il fallait faire Dayanne ?
D6	des spirales

Afin que les élèves reformulent eux-mêmes leurs énoncés, l'adulte procède à des reprises totales qu'il ponctue par des interrogations. Les reformulations sont uniquement d'ordre morphosyntaxique dans cet enregistrement. Néanmoins face aux prononciations erronées récurrentes des termes « escargot » par Sohail et « spirales » par Abdullah, j'aurais dû leur offrir des reformulations phonologiques pour contrer ce problème.

Suite aux nombreuses reprises et reformulations, entre pairs ou avec l'adulte, on constate que la structure langagière des élèves évolue. Ainsi, grâce à cet échange, certains se sont appropriés et/ou ont acquis de nouvelles formes syntaxiques par le biais d'introducteurs de complexité comme Elikya Perla avec la structure « pour + verbe à l'infinitif » en E9 et Dayanne avec l'emploi de « à + verbe à l'infinitif » en D8.

A19	et pourquoi est-ce qu'il fallait faire des spirales ?
E9	pour écrire

A23	oui Dayanne pour apprendre / à écrire <i>{en écrivant sur l'affiche}</i>
D8	apprendre à écrire

Quant aux tours de parole de l'adulte, on dénombre 16 questions uniquement ouvertes sur les 24 tours de parole. Malgré l'absence de questions fermées qui pourraient faciliter la prise de parole des petits parleurs, l'ensemble des élèves a été actif.

## II – Bilan des analyses

Nous venons de procéder à l'analyse de trois situations dans le cadre d'une activité ritualisée de dictée à l'adulte. Chaque intervention commence par une sollicitation de l'adulte. La répartition du temps de parole varie selon la composition du groupe de même que les allocations variant des gestes/regards, suite à une question adressée au groupe, à l'utilisation du prénom. Les productions langagières sont plus ou moins complexes selon le profil du locuteur. Néanmoins, l'adulte mais également les pairs sont là pour aider à la modification des énoncés grâce aux reprises et reformulations. On assiste également à quelques complexifications de structures langagières par l'emploi d'indicateurs de complexité.

Toutefois, grâce à l'enregistrement entre petits parleurs, je me suis aperçue qu'il était primordial de favoriser la prise de parole car, malgré le bain de langage quotidien, certains n'entrent pas dans l'activité. Pour développer son langage, observer ne suffit pas, il faut participer activement. Ainsi, j'expliquerai l'échec de la dictée à l'adulte avec un groupe de petits parleurs par la composition homogène mais également par le thème de la conversation. En effet, passer du langage d'action au langage d'évocation est un rude exercice. Pour ces élèves, les accompagner vers un langage explicite qui ne nécessite pas le recours à la contextualisation est donc une priorité. Pour d'autres, parler reste une tâche complexe qui implique d'analyser la situation de communication pour savoir quand, à propos de quoi et à qui parler.

Les échanges suivent tous la dynamique suivante : je pose une question, les élèves me répondent et je leur adresse un feed-back. En effet, mon étayage s'évoque par le biais de sollicitations davantage collectives et par l'apport d'un feed-back de nature corrective. Ainsi, l'étayage permet le développement du langage chez les enfants durant la dictée à l'adulte. En effet, face à des variantes orales, j'encourage les élèves à reformuler leurs propos. Afin de les encourager, je valide leurs énoncés et je module mon intonation pour les inviter à poursuivre. Pour les reformulations, peu présentes, je m'intéresse principalement à celle traitant du passage du pronom personnel « on » au pronom personnel « nous ». Lorsque cette marque du passage de l'oralité à l'écrit n'est pas maîtrisée, j'incite les élèves à se corriger eux-mêmes. Dans certains cas, j'offre le terme attendu. Quand ils hésitent ou n'osent pas, je relance l'activité par des reprises ou des questions afin de leur demander des explications sur leurs propos ultérieurs. Une fois le propos attendu produit, je les invite à m'indiquer de quelle manière je peux le transcrire (« comment peut-on l'écrire ? »). Cet exercice vise à ce que les enfants parviennent à un échange entre pairs. La variante écrite est ensuite transcrite devant eux. Pour cela, je veille à bien saccader mes phrases mots par mots. Les enfants sont ainsi conscients que l'on écrit moins vite que l'on ne parle. De plus, les pauses lors de ma diction correspondent aux espaces de séparation sur l'affiche. De ce fait, cet écrit est bel et bien le reflet de leur oral. L'étape de la relecture finale permet aux élèves d'apporter d'éventuelles modifications. L'enfant est alors confronté simultanément aux deux dimensions du langage : l'oral et l'écrit. L'écriture de l'affiche pour les parents constitue la phase d'institutionnalisation de cette activité ritualisée de dictée à l'adulte. Les enfants sont alors porteurs d'un message.

### III - Bilan de l'activité ritualisée

Cette activité fut mise en place dès le premier jour d'école. Ma collègue le poursuit également lors de ses jours de présence en classe. Les élèves sont porteurs d'un message qu'ils peuvent retranscrire aux parents grâce aux décorations servant d'indices notamment. Les parents sont invités à lire le message avec leur enfant chaque jour. De ce fait, les élèves comprennent le sens de l'écrit. Cette fonction de l'écrit est ancrée dans la classe. En effet, lors d'une séance portant sur l'élevage d'escargot, à la question « Comment peut-on dire aux parents ce que nous avons appris ? » la réponse fut unanime : « Il faut l'écrire ! ». Ils sont conscients qu'écrire constitue une trace pérenne permettant de communiquer. De plus, au fur et à mesure des dictées réalisées, nous avons observé que les enfants imitent des écritures sur les feuilles dédiées aux dessins lors du temps d'accueil.

Les supports écrits sont omniprésents dans la classe, ce qui permet aux élèves d'adopter un certain rapport quant à l'écrit. Par exemple, les comptines sont toutes répertoriées dans un classeur. Quand ils désirent chanter une chanson apprise avec ma collègue, ils m'apportent le classeur. En effet, je leur dis que je ne connais pas la chanson et que j'ai besoin qu'elle soit écrite pour pouvoir la chanter. Parfois, je fais également semblant d'avoir oublié la chanson et ils m'apportent d'eux-mêmes le classeur. Concernant les autres supports, les titres donnés à chacune des œuvres réalisées en classe sont choisis par eux et écrits devant eux. De plus, une lettre d'invitation adressée à ma collègue dans le cadre d'un projet « Galette » est également affichée. Les projets sont écrits devant eux suite à la dictée des étapes nécessaires à la réalisation. Actuellement, les affiches les plus récentes concernent le domaine « Explorer le monde » dans le cadre de l'escargot : le corps, la nourriture et le cycle de vie. Les jours de la semaine ainsi qu'une frise mensuelle sont affichées au tableau. Juxtaposé au tableau, le coin dédié aux étiquettes présences (prénom uniquement) est présent. A proximité se trouve un trombinoscope afin que les élèves en difficulté puissent vérifier leur étiquette seul.

Convaincue du bienfondé de la dictée à l'adulte, je désirais absolument pouvoir en réaliser régulièrement avec ma classe. Néanmoins, étant en Petite Section cette année, je me suis énormément interrogée sur la pertinence de cette activité face à l'âge de mes élèves. L'évolution du développement du langage de mes élèves est, sans aucun doute, liée à plusieurs facteurs. Toutefois, la dictée à l'adulte a peu à peu évolué. Passant d'une phrase du jour à une phrase atelier par atelier, leur syntaxe s'est peu à peu développée. De plus, leur conscience des variantes orales et écrites est de plus en plus affinée. L'école maternelle est un lieu où les apprentissages sont réalisés par le jeu. Les activités mises en œuvre sont des moments riches

en langage mais le plus important réside dans les phases de bilan. En effet, elles permettent la mise en mots des actions. Ces moments me sont donc apparus comme étant propices à une mise en mots écrite. En faisant de cette activité un rituel, les enfants s'approprient des termes de leurs pairs et de leur enseignant et développent ainsi leur langage.

## ***Conclusion***

Grâce aux lectures théoriques au sujet du langage, de la dictée à l'adulte et des petits parleurs, j'ai énormément appris. L'acquisition et le développement du langage sont des étapes langagières importantes dans l'évolution d'un enfant. Ces apports m'ont permis de m'enrichir professionnellement, d'adapter au mieux mon comportement et surtout de mieux comprendre mes élèves et leurs difficultés lors de cette activité ritualisée. La dictée à l'adulte est certes une activité complexe mais elle n'est pas pour autant impossible en première année de maternelle.

De plus, par l'étude approfondie des documents Eduscol et la lecture des programmes de l'école maternelle depuis 1995, j'ai pris davantage conscience de l'importance du langage oral. Cette dimension orale est la source du bien-être de nos élèves puisqu'elle leur permet de communiquer avec autrui mais également d'exprimer leurs besoins et leurs opinions. Par l'analyse des enregistrements, je me suis rendue compte de l'importance des modalités choisies lors de l'élaboration de séances. En effet, en tant que professeur des écoles, nous nous devons de proposer des ateliers de langage variés prenant en compte les différences interindividuelles afin que chacun puisse évoluer à son rythme. De même, la dénomination « petit parleur », « moyen parleur », « grand parleur » peut être remise en question comme le stipule Laurence Lentin. L'implication de certains de mes élèves dépend principalement du thème de l'activité. Par exemple, parler de soi est plus facile que d'évoquer un événement collectif tel qu'un atelier. Pour ceux que l'on peut qualifier de « petits parleurs » d'après Agnès Florin, des dictées à l'adulte sous la forme de liste au Père Noël ou de récitations de comptines sont à privilégier et seront réalisées l'après-midi avec certains de mes élèves.

En somme, la dictée à l'adulte est un dispositif permettant le développement du langage de l'ensemble des élèves et non des petits parleurs uniquement dès la classe de Petite Section suivant les modalités adoptées par le professeur. Elle permet aux élèves d'enrichir à la fois leur syntaxe et leur vocabulaire par le biais d'étayages variés : entre l'élève et le professeur mais également entre pairs. L'imprégnation et l'imitation qui en découlent qualifient la richesse de cette activité. Les élèves sont curieux et l'écrit les captive. Ce dispositif est un moyen très efficace pour montrer la relation de l'oral et de l'écrit aux élèves mais également pour leur faire comprendre l'importance de l'écrit. La pérennité de l'écrit et sa fonction de communication sont désormais des aspects de l'écrit compris par mes élèves qui aiment m'imiter le matin en laissant des traces et désormais des lettres.

Désormais, une nouvelle question m'interpelle : quels sont les dispositifs les plus favorables au développement du langage chez les petits parleurs ? Nous avons vu que le thème de l'activité était un élément primordial pour capter l'attention de certains élèves ainsi que la composition du groupe. Toutefois d'autres modalités restent à explorer.

MCours.com