

A. Apports théoriques

I – Le langage

Il est important de faire la distinction entre les termes « langage » et « langue ». Le langage est une faculté innée commune à l'ensemble de l'humanité. C'est notre capacité à utiliser un système symbolique pour s'exprimer et communiquer. Quant à la langue, elle est dépeinte par Ferdinand de Saussure comme un produit social, une convention adoptée par une communauté linguistique. C'est un système particulier utilisant l'oral et parfois l'écrit.

1) Le développement du langage

De nombreux courants et chercheurs se sont interrogés sur l'acquisition et le développement du langage :

1. Le behaviorisme : approche des années 1920 développée principalement par les psychologues Burrhus Frederic Skinner, John Broadus Watson et le linguiste Leonard Bloomfield, elle considère le langage comme un apprentissage, une somme d'habitudes verbales.
2. L'innéisme : courant développé par le linguiste Noam Chomsky et le psychologue Steven Pinker considérant que la faculté de langage est innée et son développement autonome.
3. Le constructivisme : mouvement initié dans les années 1950-1960 par le psychologue Jean Piaget et la linguiste Hermine Sinclair expliquant que le développement du langage nécessite un certain développement cognitif.
4. Le fonctionnalisme : approche développée par le psycholinguiste Slobin démontrant que l'enfant sait qu'on lui parle, qu'il stocke et analyse l'information puis en dégage des principes opératoires qui lui permettent d'apprendre à parler.
5. L'interactionnisme : courant mené par de nombreux linguistes et psychologues tels que Laurence Lentin, Michael Tomasello, Lev Semionovitch Vygotsky, Henri Wallon et Jérôme Bruner. Ils considèrent que le langage est au cœur de l'interaction et l'interaction au cœur du langage. C'est parce que l'on parle à l'enfant que celui-ci apprend à parler.

Bien que les courants soient nombreux, la majorité s'accorde sur le fait que le langage relève de capacités innées et précoces. En effet, les prémices du langage ont d'ores et déjà lieu

in-utéro. Le fœtus possède des capacités de discrimination telles que la perception des différents sons (voix, musique, bruit) mais a également la capacité de distinguer et de différencier la voix de ses parents d'après les travaux du docteur Denis Querleu¹.

Au stade de nouveau-né, l'enfant a une préférence pour la voix humaine par rapport aux autres sons selon William Condon et Louis Sanders². Ainsi, son corps le prépare à l'acquisition du langage. De sa naissance à ses 8 mois, on observe une communication préverbale par le biais de gestes et de mimiques. Vers 4 – 5 mois, l'enfant développe des jeux vocaux qui lui permettront dès ses 6 mois d'imiter des schémas simples d'intonations produits par l'adulte. En effet, le nourrisson possède une prédisposition au traitement linguistique par sa précocité de discrimination des sons de la langue, sa discrimination catégorielle et sa reconnaissance de séquences de syllabes à partir de 7 mois. De 7 à 10 mois, on observe ainsi une segmentation des mots mais également une production préverbale par un babillage canonique (répétition de « syllabes » de type consonne-voyelle) qui accompagne ses premiers gestes communicatifs. L'enfant passe peu à peu d'une relation duelle (lui et autrui) à une relation triadique (lui, autrui, un objet). L'attention conjointe se développe peu à peu.

Cette prédisposition sociale permet la communication dès les premiers instants de vie. En effet, le langage se développe premièrement par une orientation vers autrui favorisé par le contact par le regard. De plus, d'après les recherches d'Andrew Meltzoff et Keith Moore³, l'enfant a des capacités d'imitation précoce lui permettant la protrusion de sa langue et l'ouverture de sa bouche en vue d'entrer en contact avec son entourage. Entre 11 et 12 mois, le babillage est plus varié puisqu'on assiste à des séquences polysyllabiques non identiques (paba, babe...) et par la suite à la production des premiers mots. Il s'ensuit alors une explosion lexicale entre 16 et 20 mois qui est parfois accompagnée de premières combinaisons de mots. Ce n'est qu'à l'âge de 2 ans que l'enfant combine les mots avec des mots fonctionnels, ce qui engendre l'émergence de la grammaire et donc la mise en place du système adulte.

En se développant, le langage met en œuvre ses trois dimensions : psychoaffective, sociale et cognitive. En effet, en parlant, l'enfant prend conscience de son existence et affirme son identité notamment avec l'apparition du « je » aux alentours de ses 3 ans. Le langage lui permet aussi d'échanger avec autrui dans des environnements variés (maison, école), de

¹ « Les perceptions auditives chez le fœtus humain » de Denis Querleu

² Psychologues-chercheurs s'intéressant aux premières relations entre les parents et les enfants dans le domaine de la voix.

³ « Imitation et développement humain : les premiers temps de la vie » de Meltzoff et Moore

partager ses émotions et de faire part de ses besoins. Dans un dernier temps, l'enfant prendra conscience de l'importance de l'oral, notamment dans les moments d'apprentissage.

Au fur et à mesure de son développement, l'enfant sera confronté aux deux dimensions du langage : l'oral et l'écrit. Les scientifiques s'accordent à dépeindre la langue comme un continuum allant de l'oral le plus spontané à l'écrit le plus formel. Ce continuum dispose d'un ensemble infini de variantes langagières diversifiées. L'oral et l'écrit sont donc considérés comme une seule et même langue. « Apprendre à parler » signifie alors que l'enfant doit s'appropriier les différentes variantes de la langue qui vont lui permettre de s'exprimer dans toutes les situations de communications.

Il est important de noter que chaque enfant apprend à parler à des rythmes différents. Toutefois, il est impératif qu'il soit dans un environnement où on lui parle car l'input est déterminant chez l'enfant. De même, au fil des années, la variabilité interindividuelle est forte sur les plans quantitatif et qualitatif. Ce constat est néanmoins naturel puisqu'il résulte du développement et de l'environnement de chacun. Toutefois, afin que les inégalités ne perdurent dans le temps et au fil de la scolarité, le langage est désormais un domaine omniprésent au sein de l'école maternelle.

2) Un domaine omniprésent en maternelle

Dès l'apparition de l'école maternelle, Pauline Kergomard a insisté sur la difficulté d'appropriation de la langue de l'école et sa maîtrise nécessaire pour une réussite des apprentissages. Depuis, la place du langage à l'école maternelle ne cesse d'évoluer. En effet, nous constatons une grande évolution des instructions officielles depuis 1977 où nous assistons au passage du terme « orientations pour l'école maternelle » à celui de « programmes » en 1995. De plus, le langage n'occupe que l'avant dernière position parmi les rôles et objectifs de la maternelle : développer l'affectivité et le corps, le mouvement, l'action, l'expression vocale, la musique, l'image, les représentations iconiques, l'expression plastique, le langage oral et le langage écrit, le développement cognitif. Par sa primarisation et donc la nécessité de revoir ses modalités de fonctionnement et ses prérogatives, la maternelle devient un lieu d'apprentissage au début des années 1990. L'apparition d'apprentissages structurés sous forme de programmes en 1995, lègue une place au langage sous l'appellation « Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit ». En 1999, le Bulletin Officiel hors-série n°8 du 21

octobre se pare de la maxime suivante : « L'école de tous les possibles. Les langages, priorité de l'école maternelle ». Grâce à cet engouement ainsi que les programmes de 1995, la naissance de domaines d'activités au sein de la maternelle dresse un nouveau tournant. Ces programmes attestent enfin que le langage est au premier plan puisqu'il permet la structuration des apprentissages. Le domaine d'activité qui lui est dédié se nomme alors « Le langage au cœur des apprentissages », de même dans les programmes de 2007. Cette première place parmi les domaines est depuis sans cesse réaffirmée au sein des programmes de l'Education Nationale. Ainsi, dans les programmes de 2015, le langage est omniprésent puisqu'il en constitue le noyau central. Il est même désigné comme étant « la condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ». Sa présentation au sein du Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 est étoffée et explicitée :

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

- le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.*
- le langage écrit : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture-lire au cycle 2.*

Nommé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », le domaine d'apprentissage dédié au langage regroupe à la fois la dimension orale et la dimension écrite. Les enjeux sont de stimuler le langage oral des élèves et de le structurer pour pouvoir mener à bien une entrée progressive dans la culture de l'écrit. L'oral et l'écrit sont interdépendants dans notre société et, de ce fait, ce continuum est également présent en maternelle. En effet, l'une de nos missions est de montrer aux enfants l'importance de l'oral et de l'écrit notamment à travers la communication.

La communication est en effet un élément primordial au sein de notre société car elle permet de la structurer. De ce fait, parler et comprendre la langue française est devenue une priorité face au constat grandissant des différences entre élèves à leur entrée en maternelle. Parler une langue étrangère à la maison, ne s'adresser que rarement ou mal à l'enfant génèrent des sources d'input d'ores et déjà inégalitaires qui peuvent placer certains enfants en grande difficulté dès leur plus jeune âge. Cette inégalité de compréhension de la langue de l'école est

ainsi une source d'inégalité de réussite scolaire. C'est en effet l'une des raisons justifiant la place première du langage à l'école maternelle dans les documents d'accompagnement⁴ :

Si une place déterminante lui est ainsi reconnue c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue. L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions ; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités.

Le langage à l'école maternelle – Scérén CNDP-CRDP

Cette place primordiale, que l'on peut élargir à la langue française, est une priorité actuelle de l'Education Nationale. Lors de la conférence « Enseigner la langue française » du 9 novembre 2016, de nombreux chercheurs ont de nouveau réaffirmé l'importance de cet enseignement pour la réussite de tous. Parmi eux, l'éminent linguiste Alain Bentolila a d'ailleurs affirmé dans son article Maitrise de la langue et destin scolaire : « *Plus j'avance dans ma réflexion, plus je pense que c'est vraisemblablement la maîtrise de la langue orale qui conditionne un destin scolaire et un destin social* ».

3) Le langage en PS (2 ans ½ - 4 ans)

Lors de leur rentrée en Petite Section, les enfants passent du statut *d'infans* (celui qui ne parle pas) au statut *d'enfant*, un être parlant à part entière. A ce stade, ils ont entre deux ans et demi et trois ans. Certains ont pu intégrer le dispositif de la classe des moins de trois ans, la Toute Petite Section, d'autres font leurs premiers pas dans une pièce remplie d'enfants à leur image. Pour ces enfants, l'arrivée en Petite Section est un bouleversement total des repères et du statut.

En Petite Section, la grande majorité des enfants doit faire face à la perte d'un statut de privilégié au sein de l'environnement familial. Désormais, ils ne sont qu'« un parmi tant d'autres ». Ils sont confrontés à la socialisation avec des personnes inconnues et, dans ce contexte, une concurrence pour la possession des lieux, des objets et l'attention de l'adulte émerge. N'ayant plus à disposition un adulte les comprenant parfaitement, ils sont témoins d'une perte de la compréhension implicite à laquelle ils étaient habitués. De plus, dans le cadre de la collectivité, ils se heurtent à un changement de désignation. L'équipe éducative utilise le

⁴ Le langage à l'école maternelle – Ressources pour la classe - Scérén CNDP-CRDP

pronom personnel « nous » pour désigner le collectif et le recours à l'emploi du pronom personnel « je » pour l'individuel est amoindri.

Les enfants de Petite Section cherchent l'attention constante de l'adulte pour agir. C'est dans ce contexte que la prise en compte de la zone proximale de développement de l'enfant apparaît. Ce concept, mis en exergue par Vygotsky, caractérise le développement potentiel de l'enfant. Il s'agit d'une zone située au-dessus de ce que l'enfant sait déjà faire, entre ce que l'enfant peut faire tout seul et ce qu'il est capable de faire avec l'accompagnement d'un adulte. L'enseignant se doit de prendre en compte les différences interindividuelles et donc de se situer dans cette zone pour accompagner au mieux l'acquisition du langage de ses élèves. Cela peut se réaliser par des adaptations telles que : le débit, l'articulation, l'intonation, le lexique, la syntaxe... Les reformulations et les reprises, par exemple, sont également des modalités importantes dans le cadre du développement du langage. Elles se doivent de correspondre aux hypothèses de l'enfant en n'étant ni trop simples ni trop compliquées par rapport à ce que l'enfant est en capacité de produire. Elles sont adaptées au développement langagier de l'enfant à condition que l'enseignant se situe alors dans la zone proximale de développement de l'enfant en question.

Il existe une autre modalité d'interaction favorable à l'acquisition du langage qui s'appuie sur le concept précédent. Il s'agit de l'étayage dépeint par Bruner. Selon lui, l'adulte possède trois modes d'interactions : l'enseignement, l'encouragement et l'étayage. Il définit l'étayage comme un « *processus grâce auquel un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste* ». Ce concept se base sur une asymétrie des connaissances. Etayer consiste donc à aider l'enfant à réaliser quelque chose qu'il n'est pas en mesure de réaliser seul à l'instant présent. Le rôle de l'enseignant est alors de soutenir l'activité de l'enfant pour la lui faciliter et donc de le guider. L'étayage se décline en plusieurs catégories afin de correspondre à l'évolution de l'enfant en allant vers une autonomie progressive.

Dans ces deux concepts, le développement repose sur la dyade adulte-enfant. Chaque enfant apprend à un rythme différent en fonction de l'apport langagier dont il dispose. Le but de l'école est de palier à cette différence d'apport afin d'endiguer au mieux les conséquences pouvant en résulter. Au cours de cette première année de scolarité, le vocabulaire de chaque enfant augmente. Les phrases tendent à devenir de plus en plus longues et complexes par l'emploi de plus en plus systématiques d'indices de complexité. A la fin de cette année scolaire, l'acquisition et l'emploi approprié du pronom personnel « je » ont lieu. L'enfant s'ouvre alors au monde qui l'entoure par l'évocation de ses émotions et de ses sentiments.

4) Les élèves de Petite Section et les instructions officielles

Les programmes de l'école maternelle proposent un programme de cycle dans lequel les « *attendus des enfants en fin d'école maternelle* » présentent l'ensemble des capacités que les élèves doivent progressivement développer tout au long de leur parcours scolaire d'avant leur entrée en Classe Préparatoire.

La classe de Petite Section est davantage ancrée autour de la dimension orale du langage qui est prioritaire. Ainsi, cette composante du langage est déclinée en quatre objectifs distincts :

- Oser entrer en communication
- Comprendre et apprendre
- Echanger et réfléchir avec les autres
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Durant son année de Petite Section, l'élève apprend à communiquer davantage avec le langage qu'avec son corps. Peu à peu, les mots-phrases laissent place à des phrases simples évoquant son quotidien. A la fin de l'année, il est capable d'utiliser le pronom personnel « je » et a mémorisé des comptines et chansons. Il a également été en mesure de suivre des consignes simples, d'écouter ses camarades et de répondre à des questions simples.

Quant à la dimension écrite, elle possède également des attendus déclinés dans les programmes de l'école maternelle. Cette composante du langage peut également être abordée plus implicitement dès la Petite Section à travers des activités s'articulant autour des cinq objectifs de l'écrit :

- Ecouter de l'écrit et comprendre
- Découvrir la fonction de l'écrit
- Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement
- Découvrir le principe alphabétique
- Commencer à écrire tout seul

Sa première année de maternelle est rythmée par différents apprentissages dont la découverte de l'écrit, de sa nature langagière et de son rôle. En effet, l'enfant apprend à envisager les livres comme porteurs de traces d'écriture. De plus, il reconnaît son prénom écrit en capitales d'imprimerie.

Les activités réalisées dans l'année permettront ainsi, à travers la réalisation des objectifs des deux composantes du langage, de contribuer à atteindre les attendus de fin de cycle.

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.
- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte.
- Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue).
- Manipuler des syllabes.
- Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).
- Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d'imprimerie. Copier à l'aide d'un clavier.
- Écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle.
- Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus.

Bulletin Officiel, 26 mars 2015

Afin de parvenir à ces attendus de fin de cycle, différentes modalités d'activités peuvent être mises en place.

Néanmoins, les programmes de 2015 insistent sur l'importance des activités ritualisées. Cette modalité est également mise en exergue dans les documents d'accompagnement⁵ stipulant que « *la stabilisation des repères temporels passe par le retour régulier de certaines activités qui rythment la journée de façon prévisible et sécurisent l'enfant* ».

En classe de Petite Section, les activités ritualisées sont essentielles pour garantir aux enfants un cadre rassurant et familier suite à leur rupture d'avec le cocon familial. De plus, la régularité et la répétition permettent un enrôlement contribuant à créer une communauté langagière. À un âge où les enfants parviennent difficilement à rester concentrés, la courte durée de ces activités est ainsi primordiale. De plus, pour captiver les élèves, il est recommandé de se positionner au plus près de leur vécu. Par exemple, dans le cadre d'un travail sur la chronologie

⁵ Eduscol – Ressources maternelles - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions –Partie I.2 – L'oral – L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières – septembre 2015

de la journée, les élèves peuvent être invités à mettre dans l'ordre des photos d'eux-mêmes durant les moments clés (accueil, motricité, ateliers, récréation, cantine, dortoir, ateliers).

Le caractère familier de ces activités implique que les élèves savent ce qui est attendu de leur enseignant et ils connaissent ses exigences. L'engagement grandissant des enfants dans un exercice connu permet d'admettre que les activités ritualisées constituent un atout pédagogique majeur. C'est dans ce contexte qu'une activité devient progressivement possible pour tous dans la mesure où les modalités demeurent les mêmes et qu'elle est réalisée chaque jour.

II – La dictée à l'adulte

1) Définition

Dans le livre de Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle*⁶, l'auteure nous livre une définition de l'acte de dicter : « dire à voix haute pour que quelqu'un écrive » ce qui représente la base de l'exercice de dictée à l'adulte. Elle nous indique que nous pouvons parler de dictée à l'adulte lorsqu'un texte dicté par un élève est conforme à la syntaxe requise à l'écrit et est dit « en synchronie avec la main du scripteur. » Cependant, notons que pour ne pas tomber dans la simple transcription du langage oral en langage écrit, il faut que la situation d'énonciation soit précisément définie aux élèves. L'enseignant crée une situation pour laquelle la production d'un écrit est nécessaire, en déterminant un objectif pour le texte qu'ils produisent, le type de texte et un destinataire clairement identifié. Ainsi, l'exercice a du sens pour les élèves.

Lors de la dictée à l'adulte, les élèves produisent à l'oral un texte qui pourrait s'écrire et l'enseignant prend en charge les activités que les élèves ne sont pas encore capables d'effectuer, telles que l'activité graphomotrice et l'encodage des mots (faire le lien entre les phonèmes, sons produits par la langue, et les graphèmes, groupements de lettres qui permettent de transcrire le son à l'écrit). Il ne faut pas confondre cet exercice avec celui de la commande à l'adulte. En effet, dans ce cas de figure les élèves et l'enseignant discutent de l'objectif d'un message à écrire, de tous les éléments nécessaires à préciser dans le texte, du destinataire, de la forme du message, ... L'enseignant note tous ces renseignements pendant la séance, puis il

⁶ BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2016

écrira le message et reviendra proposer le message aux élèves ultérieurement.⁷ Lors de ce dispositif, les élèves ne voient pas l'adulte produire le message final, ils observent très peu l'acte moteur qui permet l'écriture et ne peuvent pas appréhender les différences entre le langage oral et le langage écrit.

Au début de la pratique de la dictée à l'adulte, les élèves n'ont pas conscience des différences entre le langage écrit et le langage oral, c'est donc l'enseignant qui guide les élèves et transforme, lorsque cela est réellement indispensable, les paroles des enfants en un texte qui est syntaxiquement et grammaticalement correct, tout en restant au plus près du texte dicté. Puis le texte devient de plus en plus négocié avec les élèves, c'est-à-dire que les élèves dictent des phrases et l'enseignant, en posant des questions précises, guide les élèves pour qu'ils améliorent leurs phrases et qu'elles puissent ainsi s'écrire.

La dictée à l'adulte peut être pratiquée pour produire différents types de textes. L'exercice peut concerner l'écriture d'une légende, d'un message, d'une lettre, d'une comptine, d'écrits documentaires, de fiches techniques (comme une recette de cuisine par exemple), de règles d'un jeu et même d'une histoire inventée.

Cependant, il est préférable de pratiquer la dictée à l'adulte en s'appuyant sur un type de texte que les élèves ont pu appréhender au préalable. L'exercice de dictée à l'adulte est facilité si le maître a déjà analysé l'organisation du texte avec ses élèves. Ils auront pu observer la présence ou l'absence d'illustrations ou de photos, le format du document, le type de support (papier différent), et des syntaxes de phrases récurrentes.

2) Dans les instructions officielles

La dictée à l'adulte est mentionnée dans les orientations pour la maternelle depuis 1986.⁸ Les programmes actuels du cycle 1, définis par le Bulletin Officiel Spécial n°2 du 26 mars 2015 imposent la pratique de la dictée à l'adulte en maternelle. En effet, dans le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », un des attendus de fin de

⁷ Association française pour la lecture. (2001). *La commande à l'adulte*. Aubervilliers, France : Association française pour la lecture.

⁸ Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie II.4-Lien oral-écrit-Les dictées à l'adulte, Eduscol, 2016.

cycle formulé induit précisément la pratique de dictée à l'adulte : « Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir que l'on n'écrit pas comme on parle. »⁹

Selon les programmes, les apprentissages doivent viser la découverte de la fonction de l'écrit et le début de productions d'écrits. Ces apprentissages sont respectivement nommés « Découvrir la fonction de l'écrit » et « Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement » au sein des programmes. Ainsi, ces derniers peuvent être abordés avec la dictée à l'adulte.

3) Ses objectifs

En maternelle, ce dispositif pédagogique permet de faire découvrir aux élèves les différences entre l'énonciation et le registre discursif, le mécanisme d'écriture et ses règles, les liens entre l'oral et l'écrit, mais aussi les fonctions de l'écrit.

Premièrement, cet exercice permet de montrer que le langage oral peut s'écrire : les élèves voient l'enseignant écrire et transcrire le langage oral vers l'écrit, puis ils retrouvent ce qu'ils viennent de dire, lorsque l'enseignant relit le message. Les élèves sont en production d'écrits alors qu'ils n'ont pas encore acquis l'activité graphomotrice. Ils la découvrent et s'y intéressent avec la dictée à l'adulte. Plus les élèves sont jeunes, plus ils sont intrigués par ce geste et donc intéressés par cette pratique.

Les changements effectués pour passer du langage oral au langage écrit sont soulignés et expliqués par l'enseignant. Les élèves remarquent que nous n'écrivons pas comme nous parlons. En effet, nous n'utilisons pas le même registre de vocabulaire, car le registre de l'écrit est plus soutenu. La contraction de la langue que nous effectuons à l'oral n'est pas possible à l'écrit. Nous ne pouvons pas écrire « T'as un stylo ? », mais nous devons écrire « As-tu un stylo ? » Cet exemple met également en évidence le fait que la syntaxe doit être modifiée selon le type de langage. De plus, nous n'utilisons pas la même syntaxe. Nous pouvons prendre le cas de la double négation, qui est obligatoire à l'écrit mais souvent peu utilisée dans le langage courant. Ainsi, nous disons en général « Je veux pas de pain. », mais nous devons écrire « Je ne veux pas de pain. ».

Au fil des dictées, les élèves vont peu à peu intégrer qu'à l'écrit il n'y a pas de reprise du pronom, tel que « Le chat, il mange. ». Ils vont être amenés à prendre conscience que nous

⁹ Bulletin Spécial n°2 du 26 mars 2015

devons écrire « Le chat mange. » Une des règles de l'écrit est d'éviter les répétitions pour que la lecture ne soit pas trop redondante.

Enfin, les élèves remarquent l'existence de signes graphiques qui servent à organiser le texte : la ponctuation.

Les élèves prennent peu à peu conscience du lien entre l'oral et l'écrit. En fin de maternelle, ils commencent à repérer les principes de l'encodage des mots par la correspondance phonèmes (sons produits par la langue) - graphèmes (groupements de lettres qui permettent de transcrire le son à l'écrit)

La dictée à l'adulte permet de travailler également la mémorisation des élèves. Ils doivent mémoriser leur phrase pour la dicter au même rythme que la main de l'enseignant.

Grâce à la dictée à l'adulte, les enfants découvrent les caractéristiques de l'écrit. Avant toute chose, ils remarquent que l'écrit est formé par des signes qui ont un sens lorsque nous les lisons. Puis, ils découvrent la permanence et la pérennité de l'écrit. Ce qu'une personne écrit, elle pourra le relire plus tard, autant de fois qu'elle le désire. Il permet de laisser une trace de son existence, de son passage. Ainsi, l'écrit survit à son auteur.

Selon les documents d'accompagnement des programmes consultables sur le site Eduscol, l'écrit a deux fonctions : conserver et communiquer. La fonction conservatrice signifie que l'écrit sert à garder une trace de quelque chose que nous ne pouvons pas garder en mémoire. Cela peut être un écrit pour se remémorer une journée, une histoire ou bien un écrit pour noter quelque chose que nous ne devons pas oublier (la liste des courses en est un exemple de la vie quotidienne).

Cependant, d'autres fonctions peuvent être identifiées : la fonction informative, injonctive, régulatrice, imaginative et heuristique.

La première fonction à laquelle sont confrontés les élèves est la fonction imaginative qui permet de raconter une histoire. Cette découverte se fait par le biais d'albums, de livres, souvent avant l'entrée en maternelle, dans le contexte familial.

La seconde fonction décelée est la fonction informative qui sert à donner des informations. Les enfants sont amenés à l'utiliser par le biais de leur prénom. Au cours de la Petite Section, les élèves apprennent à reconnaître les lettres de leur prénom. Ils informent donc de leur présence dans la classe avec des étiquettes sur lesquelles figure seulement leur prénom

écrit. Cette reconnaissance visuelle permet aux élèves de manifester leur propriété sur certains objets tels qu'un dessin, un cahier, ... Le prénom sera également le premier écrit que l'enfant produira.¹⁰ Toutefois, d'autres exemples font partie de la fonction informative. Dans le cadre d'une dictée à l'adulte, écrire un message aux parents pour les informer d'une sortie scolaire, raconter ce qu'ils ont fait durant la matinée en sont des illustrations.

L'écrit peut également avoir une fonction injonctive, c'est-à-dire qu'il induit une action ou une suite d'actions (telle que la recette de cuisine).

Quant à la fonction régulatrice de l'écrit, elle nous aide à nous repérer dans le temps, l'espace, à mettre de l'ordre dans nos idées et à s'organiser. L'emploi du temps ou le brouillon font partie de cette fonction. En expliquant aux élèves qu'un brouillon est un écrit qui sert à en produire un autre de meilleure qualité, l'enseignant révèle que l'écrit n'est jamais fixé, il peut être retravaillé, corrigé.

La fonction heuristique concerne les écrits qui donnent des explications et qui nous permettent d'apprendre. Elle peut être utilisée en maternelle par l'exploitation de livres documentaires par exemple.

Enfin une dernière fonction de l'écrit, souvent utilisée dans la pratique de la dictée à l'adulte, la fonction interpersonnelle. Un texte écrit peut être lu par une autre personne que l'auteur du texte et ainsi servir de message entre plusieurs personnes.

Bien évidemment, l'enseignant ne peut faire découvrir toutes ces fonctions en Petite Section. Une fois que l'enseignant a écrit un texte suite à la dictée des élèves, il le relit en pointant chaque mot. Les élèves savent ce qui est écrit et peuvent « lire » le texte et ainsi prendre conscience de quelques éléments du code de l'écriture.

A l'école élémentaire, ce dispositif peut également être utilisé pour développer la production d'écrit sans que les élèves soient bloqués par l'encodage des mots ou leur orthographe. Néanmoins, l'acquisition de tous ces principes ne peut se faire sans l'adulte. Le rôle de l'enseignant est donc primordial.

¹⁰ Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris, France: Hatier, impr. 2016, p.172

4) Le rôle de l'enseignant

Le rôle prééminent de l'enseignant dans l'exercice de la dictée à l'adulte est celui de verbaliser tout ce qu'il fait et tout ce qu'il écrit. Ainsi, les élèves acquièrent de nombreux apprentissages jusque-là inconnus. Ils repèrent notamment les normes de l'écriture : sens d'écriture (de gauche à droite et de haut en bas), majuscules en début de phrase, ponctuation, espace pour délimiter les mots, retour à la ligne... Les élèves s'imprègnent également des mécanismes de l'écriture : tenue du stylo, déplacement de la main, vitesse d'écriture, regard porté sur la production...

Toutefois, il est primordial que les élèves ne commettent pas certaines erreurs. En effet, l'enseignant doit veiller à ce que l'élève ne scande pas les syllabes. Le plus important demeure le découpage de la phrase en mots et non le découpage du mot en lui-même, qui sert à acquérir une conscience phonologique. Scander les mots de la phrase lorsqu'ils sont écrits permet de mettre en évidence l'existence d'espaces entre les mots.

Lors de la pratique de la dictée à l'adulte, l'enseignant a recours au principe d'étagage développé par Jérôme Bruner. Le professeur soutient les activités que l'élève ne peut pas réaliser seul, en prenant en charge une partie de celles-ci. La dictée à l'adulte repose sur ce principe puisque sans adulte, les élèves ne pourraient pas produire un texte. Le maître écrit donc ce qui lui est dicté par les élèves en s'efforçant d'écrire les formulations qui ne poseront pas de problèmes de compréhension. Mais il est parfois amené à transformer leurs discours. En effet, il doit s'abstenir d'écrire des formes impossibles tout en évitant de tomber dans la complexité du langage écrit, le but étant que les élèves retrouvent ce qu'ils ont dicté.¹¹ Puis, au fur et à mesure de la pratique de cet exercice, les élèves vont être capables d'adapter leur dictée aux règles de l'écriture.

Durant cette activité, le professeur peut également commencer par faire parler librement les élèves autour du thème de la dictée à l'adulte et poser des questions pour orienter l'écrit. Pour finir la dictée à l'adulte, le maître relit le texte produit tout en le suivant du doigt. Cette pratique permet de :

- montrer que les paroles des élèves se retrouvent dans le texte produit ;
- montrer que les mots sont séparés par des espaces ;
- vérifier la cohérence du texte.

¹¹ Brigaudiot, M. (2015). Langage et école maternelle. Paris, France: Hatier, impr. 2016, p.201

5) Le déroulement d'une dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte peut s'effectuer en classe entière, en petits groupes d'élèves, ou en individuel. Cela relève du choix de l'enseignant en fonction de ses objectifs. La pratique peut se faire quotidiennement, pour raconter ce qu'ils ont appris ou vécu dans la journée (dans un journal de classe par exemple), ou plus occasionnellement (lors d'une sortie par exemple).

Les élèves doivent être placés de façon à voir facilement ce que le maître écrit. Pour réaliser une dictée à l'adulte collective, il est préférable de travailler sur un tableau, un paperboard ou une affiche fixée au tableau. L'enseignant pourra écrire en utilisant une table comme support seulement s'il réalise cet exercice avec un ou deux élèves placés à côté de lui.

Une dictée à l'adulte commence toujours par une situation, déterminée par l'enseignant, dans laquelle le passage à l'écrit est indispensable. La consigne doit être clairement définie. Si la dictée à l'adulte prend la forme d'un message, il faut que les élèves identifient facilement pourquoi ils le produisent et à qui ils le destinent. Si en revanche il s'agit, entre autres, d'une histoire inventée ou d'une recette de cuisine, il faut qu'au préalable la structure du texte soit spécifiée.

Dans certains cas, le maître peut également prévoir une étape de planification pour aider les élèves à organiser leurs idées, dans la mesure où cela est nécessaire.

Ce n'est qu'ensuite que vient le temps de la production du texte : l'enseignant, ou scripteur, est en interaction avec les élèves qui dictent leurs idées. Le maître retranscrit, après avoir validé, invalidé ou modifié leurs propos.

Enfin, l'exercice se termine par une relecture, pendant laquelle le maître suit le texte du doigt. L'écrit peut éventuellement être modifié suite à cette relecture.

6) La dictée à l'adulte en Petite Section

A l'entrée en Petite Section, l'écrit est généralement un réel mystère pour les élèves. Au fur et à mesure de l'année, ils vont apprendre à reconnaître visuellement leur prénom, à tenir un crayon ou un feutre comme un scripteur, et certains vont produire des écritures tâtonnées en dessinant des symboles et en écrivant des suites de lettres.

Les documents d'accompagnement des programmes Eduscol précisent qu'il ne faut pas initier l'apprentissage de l'écriture en Petite Section. Toutefois, les élèves sont amenés à observer « des écrits et des situations d'écriture. »¹²

¹² Ressources maternelle, Graphisme et écriture, L'écriture à l'école maternelle, Eduscol, 2016

C'est pourquoi la dictée à l'adulte est une activité intéressante pour les élèves qui peut commencer dès la Petite Section. Cependant, il ne s'agira pas nécessairement de dictée à l'adulte comme définie précédemment. En effet, cette activité est difficile à mettre en place pour cette tranche d'âge car les élèves n'ont pas encore un langage assez développé (les phrases ne sont pas construites et la syntaxe n'est pas parfaite) et certains demeurent encore muets. De plus, ils ne sont pas encore capables de dicter un texte qui peut s'écrire, puisqu'ils ne connaissent pas les codes qui régissent l'écriture. Les élèves parlent du contenu du texte à écrire avec l'enseignant et ce dernier le transpose à l'écrit.

Il existe différentes dictées à l'adulte plus faciles à mettre en place en Petite Section :

- Des listes simples (liste de vœux au père Noël)
- Des comptines que les élèves connaissent par cœur.
- Des histoires tirées d'albums de jeunesse bien connus des élèves.

Cela permet de repérer les codes qui régissent l'écrit¹³ et d'insister sur la nécessité de réduire la vitesse de parole pour dicter.

Néanmoins, dans le cadre du mémoire, j'ai tenté d'instaurer la dictée à l'adulte en la ritualisant afin de parer au mieux aux contraintes évoquées précédemment. Ayant quelques grands parleurs avec une syntaxe très développée, la dictée à l'adulte a pu être réalisée comme nous l'avons défini.

¹³ Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris, France: Hatier, impr. 2016, p.206

III – Les petits parleurs

1) Définition

Le terme « petit parleur » est mis en exergue en 1985 par Agnès Florin¹⁴ pour désigner un enfant parlant très peu par opposition à ceux que l'on nomme « grands parleurs ».

Néanmoins, il est important de préciser que l'appellation « petit parleur » ne fait pas l'unanimité. En effet, selon Laurence Lentin, chercheuse en linguistique et fondatrice du Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit, cette appellation désigne les « *enfants qui ne peuvent pas faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire mais qui peuvent être de « grands parleurs » dans le cadre familial* ».

La désignation « petit parleur » est souvent utilisée dans le milieu de l'enseignement bien qu'elle soit très critiquée par les didacticiens et les chercheurs.

Agnès Florin, quant à elle, répertorie les petits parleurs en trois classes distinctes : les enfants non francophones, les enfants réservés/timides et les enfants ayant un retard de langage ou un trouble spécifique.

2) Rôle du professeur des écoles face aux petits parleurs

Les enfants non francophones apprennent le français en tant que langue seconde nécessaire à leur socialisation. Ils interviennent très peu voire même pas du tout dans certains cas. Leurs acquisitions se fondent principalement sur la répétition et il est donc primordial que le professeur verbalise le plus possible ce qu'il fait. Ces élèves nécessitent une attention particulière au niveau de la compréhension. Afin d'être le plus compréhensible possible, le professeur a recours aux gestes et aux images. L'oral étant leur priorité, le professeur se doit de théâtraliser et d'exagérer ses productions langagières et de demander à l'enfant de répéter certains mots plus souvent qu'à ses camarades. Ces enfants apprennent essentiellement par imitation à leur arrivée dans un milieu langagier inconnu.

La seconde catégorie de petits parleurs est constituée des élèves réservés ou timides. Ils ne prennent pas la parole en classe entière lors des moments de regroupement. La crainte de l'erreur, l'anxiété face à autrui mais également le manque de confiance en soi sont présents chez certains dès leur entrée en maternelle. Afin d'amplifier leurs productions langagières, la mise en place de petits groupes pour des séances de langage est privilégiée. De plus, les thèmes

¹⁴ Professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'université de Nantes puis professeur des écoles et désormais présidente de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française

abordés sont davantage liés à des situations vécues par les élèves pour susciter leur émotion et donc recourir à leur implication. Pour amoindrir les causes dues à leur retrait lors des moments collectifs, notre rôle en tant que professeur des écoles est de les valoriser et de les féliciter pour les encourager. Ainsi, ils seront plus enclins à prendre la parole en classe entière.

Le troisième type de petits parleurs regroupe les retards de langage et les troubles spécifiques. En Petite Section, les différences interindividuelles peuvent être importantes d'un élève à un autre. Bien que cette classe constitue la première année d'école, certains élèves peuvent nous interpeller lorsqu'ils n'échangent pas. Retard de langage, trouble spécifique ou simple timidité sont alors des perspectives qu'il faut étudier. Face à un élève ne comprenant pas, restant muet ou émettant des sons incompréhensibles et après avoir levé toute suspicion de timidité, un examen plus approfondi par des professionnels médicaux est nécessaire. En effet, les difficultés non décelées rapidement peuvent s'accroître et mener à l'échec scolaire de l'élève.

Face à des petits parleurs, l'enseignant doit tout mettre en œuvre pour remédier à ce comportement. Si on se réfère au constat d'Agnès Florin suite à des observations en classes maternelles, nous ne devons en aucun cas les forcer à parler ni les ignorer. Il faut également éviter de solliciter uniquement les grands parleurs qui monopolisent la parole et mettent en retrait les petits parleurs. Ces derniers sont davantage productifs lorsqu'ils sont regroupés entre eux. L'inclusion de ces élèves peut également se faire lors des moments de regroupement par des incitations valorisant des événements vécus personnellement.

Toutefois, dans certains cas, le retrait lors des prises de paroles collectives est dû à d'autres facteurs exogènes et se règle naturellement.

3) La responsabilité des différences interindividuelles dans cette typologie

En arrivant à l'école, les élèves disposent tous d'un bain de langage différent menant à une compréhension par l'adulte plus ou moins facilitée. En effet, selon l'input reçu, la variabilité de la syntaxe est grande quantitativement et qualitativement : inexistante (mutisme), mot-phrase, phrase simple, phrase complexe.

On se questionne alors sur l'origine de cette différence importante au début de la vie d'un enfant. De la naissance à 2 mois, on ne peut pas parler de différences. En effet, la physiologie évolue puis se stabilise. Dès l'âge de 2 mois, les bébés vocalisent davantage lors de la présence d'un adulte et la formulation de réponses de l'adulte permet alors d'accroître le

babillage puisque l'enfant les perçoit comme des incitations, des encouragements à verbaliser. Ainsi, l'attention des adultes et les dyades en résultant sont d'ores et déjà un élément clé dans l'acquisition langagière. Quelques mois plus tard, vers 10 mois, les enfants possèdent des fréquences de vocalisations plus ou moins importantes traduisant des différences apparaissant comme significatives. Les différences s'accroissent ensuite vers 18 mois. Dès lors, la longueur des énoncés produits, la nature des mots utilisés, le vocabulaire employé et le nombre de questions adressées à autrui sont très variables d'un individu à un autre. Perdurant et s'accroissant, des écarts se creusent face à ces différences. Selon l'étude d'Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin¹⁵ ces différences interindividuelles sont dues au milieu social dans lequel évolue l'enfant.

Toutefois, les ressemblances restent plus importantes que les dissemblances et l'amplitude des différences varie selon la méthode de recueil de données utilisée. Les différences ne sont pas des handicaps langagiers et ne constituent pas les prémices d'un trouble spécifique du langage. Ces différences peuvent être classifiées en trois parties d'après les théories générales de l'acquisition : les différentes aptitudes, la théorie du handicap socioculturel et la prise en compte des stratégies et des styles d'acquisition.

Ainsi, ces différences interindividuelles peuvent donner naissance à des retraits lors des moments de prises de parole et mener l'enseignant à catégoriser ses élèves selon la tripartition « petit parleur », « moyen parleur », « grand parleur ». Cette répartition peut néanmoins être envisagée comme un atout dans la mesure où l'hétérogénéité est perçue comme une richesse.

4) L'importance des pairs

Selon certaines théories de l'acquisition et du développement du langage, et en particulier l'interactionnisme, l'interaction avec autrui est impérative pour l'acquisition. Les partenaires sont des piliers dans le développement langagier du jeune enfant. Les premières relations, que l'on qualifie de duelles, doivent laisser place à une pluralité de partenaires lors de l'entrée en maternelle par exemple. L'enfant, habitué aux interactions asymétriques avec des adultes, est alors confronté à échanger avec d'autres enfants, ses pairs. Le développement de son langage se réalise alors par des interactions symétriques.

¹⁵ Etude de 1978 selon laquelle les enfants d'ouvriers ont un écart de 6 mois à 1 an comparé aux enfants des classes supérieures.

La construction du langage chez l'enfant se caractérise par trois méthodes distinctes : la tutelle, la co-construction et l'imitation, nécessitant toutes la présence d'un partenaire. La tutelle repose sur l'asymétrie des compétences puisqu'elle se base sur le principe de la zone proximale de développement dépeinte par Vygotsky. Un expert, dans la grande majorité des cas un adulte, et un novice interagissent avec deux buts distincts. L'expert doit faire faire ou faire dire tandis que le novice doit faire ou dire. L'expert a pour objectif de s'effacer petit à petit face aux progrès du novice. La seconde méthode, la co-construction, repose quant à elle sur une symétrie des compétences des deux individus. Ils mettent en commun des connaissances pour un même but. A la fin, ils acquièrent chacun des connaissances nouvelles grâce à l'autre. Cette situation est observable lors des conversations dans les coins jeux par exemple. L'imitation fait écho à la théorie du développement du langage défendue par Piaget. L'individu apprend en reproduisant un modèle avec ou sans transformations.

Parmi ces trois modèles, les deux derniers, la co-construction et l'imitation, sont omniprésentes chez les jeunes enfants. Toutefois, des situations de tutelle de durée limitée peuvent être observées entre de jeunes enfants.

Agnès Florin insiste sur l'importance des pairs dans le développement du langage chez les enfants. En effet, l'étaillage peut également se réaliser entre pairs dans des cas d'apprentissages collaboratifs par exemple. Agnès Florin souligne l'importance de cette relation dans les apprentissages, elle soutient que « *les interactions entre pairs ayant des compétences et des styles communicatifs différents peuvent inciter les enfants à expérimenter des stratégies variées pour se faire comprendre et obtenir des autres qu'ils se fassent comprendre*¹⁶ ».

L'étaillage entre pairs à l'école et particulièrement en maternelle est un concept présent dans les instructions officielles depuis 1995. En effet, dans le domaine d'apprentissage « Vivre ensemble », l'enfant est invité à devenir « *un acteur dans la communauté scolaire : il doit y assumer des responsabilités à sa mesure, expliquer ses actions, écouter le point de vue de l'autre* »¹⁷. De ce fait, l'enfant est un acteur à part entière de son parcours scolaire mais également de celui de ses pairs par les échanges langagiers qui ont lieu.

Avec l'apparition du Bulletin Officiel du 14 février 2002, la communauté enseignante renouvelle sa position quant à l'importance des relations entre pairs.

¹⁶ « Le développement du langage », Agnès Florin, 1999

¹⁷ Instructions officielles, programme de l'école primaire, arrêté du 22 février 1995

Vivre ensemble [...] ¹⁸

2. Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire [...]

2.2 Apprendre à coopérer [...]

Si la coopération entre pairs existe dans des temps collectifs, elle doit être aussi favorisée lors de travaux en petits groupes. L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie. C'est alors qu'il peut faire preuve d'initiative et proposer des solutions personnelles aux problèmes qui ont été soulevés.

3. Echanger et communiquer dans des situations diversifiées [...]

3.1 Dialoguer avec des camarades, avec des adultes. [...]

Le tutorat entre enfants (en particulier entre enfants d'âges différents) est encouragé dans de nombreuses activités. Cette forme d'entraide souple, mais n'excluant pas la rigueur dans son organisation, peut être ponctuelle ou régulière, intervenir dans un ou plusieurs domaines d'activités, concerner un nombre variable d'enfants.

Par le biais des programmes, les enseignants sont invités à multiplier la coopération et le tutorat au sein de leurs classes.

Malheureusement, ces deux notions clés disparaissent avec la mise en place des programmes de 2008. La coopération n'est envisagée que dans le cadre du domaine « Agir et s'exprimer avec son corps ».

Toutefois, elle réapparaît dans les programmes de mars 2015. Elle n'est pas explicitée dans un domaine d'activité particulier mais s'ancre dans la définition « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous ». Ainsi, dans la partie « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble », et sous-partie « Comprendre la fonction de l'école », il est stipulé que « l'enseignant [...] incite à coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à l'aide des pairs »¹⁹. Les titres choisis insistent sur le caractère primordial de la prise en compte de chaque partenaire dans la scolarité des élèves. Apprendre grâce à ses pairs fait partie des méthodes d'apprentissage et définit l'école d'aujourd'hui.

MCours.com

¹⁸ Bulletin Officiel, Horaires et programmes d'enseignements de l'école primaire, 14 février 2002

¹⁹ Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015