



HAL
open science

**Quels apports et bénéfices, points sensibles et/ou
d'ajustement du dispositif de dictée à l'adulte ?
Réflexion d'un chercheur**

Gilles Tabourdeau

► **To cite this version:**

Gilles Tabourdeau. Quels apports et bénéfices, points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif de dictée à l'adulte ? Réflexion d'un chercheur. La lettre de l'AIRDF, 2024, 73, pp.68-74. hal-04722492

HAL Id: hal-04722492

<https://hal.science/hal-04722492v1>

Submitted on 14 Oct 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

QUELS APPORTS ET BÉNÉFICES, POINTS SENSIBLES ET/OU D'AJUSTEMENT DU DISPOSITIF DE DICTÉE À L'ADULTE ? RÉFLEXION D'UN CHERCHEUR

Contribution Lettre AIRDF 73 - Gilles Tabourdeau - 2024

a. Quels sont les apports et bénéfices du dispositif (DA) en regard des traces et des productions écrites, tels qu'identifiés par mes recherches et/ou par ma pratique?

Dans le cadre de mes recherches de thèse portant sur l'analyse de l'agir enseignant mobilisé pour travailler l'articulation oral-écrit lors de la pratique de la dictée à l'adulte (DA) dans un contexte longitudinal en cycle 1 de maternelle (France), j'ai eu l'opportunité de constituer un corpus de plus d'une centaine de séances menées par sept enseignantes sur les trois niveaux de l'école maternelle. Pour chacune des séances, je dispose de l'enregistrement, de sa transcription et de la production écrite finale. Ces données me permettent, dans le cadre de mon doctorat, de caractériser, décrire et analyser la *négociation discursive*¹ à l'œuvre dans les séances de DA. L'étude de ces données m'offre également, de façon périphérique, la possibilité d'identifier plusieurs bénéfices à la pratique de la DA tant sur le langage que sur l'activité de production de texte en elle-même (Tabourdeau & Vergez-Couret, 2024).

S'agissant des apprentissages dans le domaine du langage d'abord, mon travail s'appuie sur les travaux princeps de Lentin enrichis de ceux de Thevenaz-Christen *et alii*, Cappeau et Canut, entre autres. Dans ce cadre, la DA permet aux élèves de construire des représentations, conscientes ou non, de ce qui relève du langage oral, du langage écrit et du langage oral « écrivable » au sens donné par Lentin, « c'est-à-dire formulé dans un français canoniquement acceptable à l'écrit » (1998 : 66). L'analyse sur le plan longitudinal met en évidence une transformation des productions des élèves qui basculent d'énoncés oraux spontanés vers des énoncés oraux préparés (Cappeau, 2004) afin de dicter à l'adulte. Cette évolution porte sur différents aspects, par exemple : changement de posture énonciative, longueur des énoncés, complexification syntaxique par l'introduction de propositions relatives. L'activité cognitive de l'élève évolue aussi et s'oriente davantage vers la planification du contenu à produire : l'élève prend le temps de réfléchir avant de commencer à dicter à proprement parler.

Ce dispositif permet aussi aux élèves de construire des représentations, conscientes ou non, de ce qu'est l'acte de produire un texte. La planification des énoncés à produire engage les élèves dans une approche plus *méta* : ils doivent réfléchir au destinataire (ce qu'il sait ou non), aux contraintes de production du type de texte produit, à l'organisation même du texte, etc. La multiplicité et la complexité des savoirs en construction lors d'une séance de DA sont difficilement compatibles avec une pratique occasionnelle de l'activité. Au contraire, l'une des

¹ La *négociation discursive* caractérise les moments de la DA où l'enseignant amène l'élève, par des interactions, à transformer un proto-énoncé relevant de variantes strictement orales en énoncé oral écrivable.

forces de la DA est bien la construction des apprentissages sur la durée, comme en témoignent certains éléments saillants de ma recherche. En prenant appui systématiquement sur une photographie renvoyant à un événement vécu par la classe (une sortie au zoo...), l'enseignant invite les élèves à produire un texte narratif à destination des parents ; les élèves produisent alors en DA des textes dont on constate une évolution au fil des années de pratique.

On observe par exemple un passage de la description d'éléments de l'image (petite section, 3 ans) à la production d'un récit de la journée, de l'événement entourant le moment de l'image (grande section, 5 ans) — comme c'est le cas ci-dessous, dans les productions de l'élève MAR-01-G recueillies lors des premières et dernières années de recueil :

- Petite section :

« Nous étions dans la forêt. Nous avons ramassé des feuilles. Ça ce sont mes bottes. »

- Grande section :

« On est allé dans le bus... On est allé au zoo du bois de Saint-Pierre. On est rentré dans le château du bois.

Dans le zoo, on a vu les animaux : les flamants roses, les cochons d'Inde, les chèvres.

On a mangé le pique-nique, on a joué au facteur n'est pas passé.

Après on a repris nos sacs et on est reparti dans le bus. »

Sur le plan syntaxique, nous notons des évolutions significatives. Les mot-phrases (« un mouton ») deviennent des phrases courtes et simples (« Il y a un mouton ») avant que n'apparaissent les premières relatives (« La maman d'Armelle avait prêté la couronne qui était sur la table puis elle l'a reprise parce que les enfants voulaient tous la garder. ») et les phrases à plusieurs propositions avec connecteurs (par exemple : « Nous avons fermé les yeux et nous avons entendu des bruits. »). C'est d'ailleurs sur le plan syntaxique, et dans une moindre mesure sur le plan lexical, que les évolutions sont les plus marquées.

Mais la DA rend aussi visible le processus de construction progressive des compétences textuelles des élèves et permet à l'enseignant d'analyser pour chaque élève là où il en est dans son rapport au langage écrit. C'est ce qu'avec Marianne Vergez-Couret nous avons documenté (2024) en distinguant « 5 étapes de la mise en place progressive d'un texte narratif cohérent dans la pratique de la DA » : l'élève passe d'une production embryonnaire à une production écrite structurée, par des étapes successives : *texte peu cohérent* (étape 1), *texte cohérent mais court* (étape 2), *texte avec effet de liste* (étape 3), *texte avec surabondance de connecteurs* (étape 4), puis *texte avec diversité et maîtrise de divers procédés de cohésion* (étape 5).

La production ci-dessous illustre par exemple un texte « étape 1 » ; nous n'observons aucun élément de narration et l'élève ne se focalise que sur l'image² qui lui est proposée :

² Dans leurs travaux de 2017, Alamargot *et alii* montrent l'influence du support-image sur les textes produits. Cependant, dans notre recherche (2024), nous observons avec Marianne Vergez-Couret que dès l'étape 2, la photographie favorise une procédure de planification permettant à l'élève de mobiliser la chronologie des événements et le lexique de la sortie scolaire.

(HAM-PS) C'était au bois de « loisirs », au bois de St Pierre. Je vois (beaucoup de) chèvres. Il y a Héléna Soline Hugo Tommy Riley, (...). J'ai donné à manger aux chèvres de la salade.

Cette autre production illustre en revanche un texte « étape 5 » ; on observe une plus grande diversité des connecteurs et leur emploi non systématique, des propositions subordonnées (exprimant le temps, la manière...), des chaînes d'expressions référentielles... :

(CAM-GS) Au début, on est allé chercher les ingrédients. Ensuite, on s'est lavé les mains. Et puis on a préparé tout pour faire la cuisine. Après on a mis trois verres de farine dans un grand saladier. On a mis des œufs dans le grand saladier. On a aussi mis les bananes, du sucre et une pincée de sel. On a mis du beurre. Et avec tous ces ingrédients mélangés, on a pu faire la pâte. Yanniss, le chef cuisinier a fait cuire à la poêle les beignets aux bananes. Françoise les a laissés refroidir et on les a mangés.

Certes, les compétences langagières évoluent entre 3 et 5 ans, avec ou sans DA — mais celle-ci apparaît comme une activité qui non seulement favorise cette évolution, mais aussi outille l'élève dans son rapport à l'écrit et à la langue. Bien sûr, la situation en elle-même ne peut pas tout : l'analyse des interactions entre l'enseignante et l'élève pour chacune des séances de DA du corpus met en évidence le rôle crucial des gestes professionnels langagiers mis en œuvre par l'enseignante, et la façon dont l'élève s'en saisit (ou non).

b. Quels sont les points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif (DA) du point de vue théorique et/ou pratique, toujours en regard des traces et des productions écrites ?

Il est délicat de répondre à ce type de question dans un format aussi contraint sans donner au propos un effet de liste ou un caractère trop injonctif. Je propose de m'en tenir à quelques points sensibles dans la pratique de la DA — tels qu'ils ont pu apparaître dans l'analyse de mon corpus — et à des pistes d'ajustements pour favoriser l'efficacité de l'activité.

Comme nous l'avons évoqué dans la question précédente, la DA offre plusieurs angles de travail et il nous apparaît nécessaire, dans un premier temps, que l'enseignant circoncrive les motivations de mise en œuvre de ce dispositif. Ainsi, même si la DA suppose la mise en place d'une situation de production écrite authentique (contrat didactique), de nombreuses études s'accordent sur ce qui devrait être le principal enjeu de l'activité : les interactions orales de la séance (Canut 2005 et 2018, Thévenaz-Christen *et alii* 2006, Aeby-Daghé & Almgren 2018...). Pourtant, comme nous l'avons exposé dans un précédent article portant sur la circulation du modèle didactique de la dictée à l'adulte chez les enseignants débutants (Tabourdeau, 2024), nous observons un décalage entre les connaissances déclarées par les enseignants sur la dictée à l'adulte et les pratiques observées en classe. Alors qu'ils insistent sur l'importance de travailler l'articulation entre oral et écrit quand on leur demande de définir les objectifs de la DA, nous observons en classe des difficultés à travailler concrètement sur les énoncés produits par les élèves afin de les transformer en énoncés écrivables.

« 146 M : vous avez comment vous avez fait vous- il y avait un paquet de farine et qu'est-ce que vous en avez fait ?

147 E-GS : on en- on en a m- on en a mis dedans

148 M : d'accord vous avez

149 E-GS : pour faire la pâte à pain

150 M : vous avez versé la farine dans le saladier ? + tu es d'accord Aimie vous avez versé la farine dans le saladier ? + + alors qu'est-ce que j'écris ?

151 E-GS : on a versé la farine dans le saladier »

Dans cet exemple, l'enseignante comprend l'idée générale du proto-énoncé³ produit par l'élève E-GS au tour de parole 147 (« on en a mis dedans ») mais en assure seule la transformation au tour de parole 150 (« vous avez versé la farine dans le saladier »). Même si l'élève en 151 finalise l'énoncé, l'introduction du verbe « verser » et du nom « saladier » ainsi que la structuration syntaxique finale de la phrase produite relèvent de la seule intervention de l'enseignante. On peut noter positivement le changement de situation d'énonciation à la fin de l'échange (« 150 M : vous avez versé » en « 151 E-GS : on a versé ») mais la prise en charge quasi intégrale de la transformation de l'énoncé (lexique et syntaxe) par l'enseignante interroge.

Ce décalage manifeste entre les intentions déclarées et la pratique observée ne peut être imputé à la méconnaissance des enjeux de la DA. Il est plutôt révélateur, selon nous, d'une difficulté à comprendre quel est l'agir enseignant (au sens de Bucheton et Soulé, 2009) qui permet de les travailler : quelles formes peuvent prendre les interactions utiles au travail des aspects langagiers souhaités ? Quel agir enseignant est mis en œuvre ? Est-il possible d'en identifier les effets ? Placer ces questions au cœur de la présentation de la DA (en formation des enseignant-es notamment), me semble à la fois constituer un point sensible et une piste susceptible d'en faciliter la mise en œuvre. C'est en travaillant à l'analyse objective des interactions en jeu, des gestes professionnels de l'enseignant et en interrogeant leurs effets sur les gestes d'étude et les productions de l'élève que l'enseignant dépasse le seul aspect fonctionnel de la DA. Alors, la DA ne se résume plus à une activité dont la finalité serait la production d'un texte écrit conforme à ses représentations de ce qu'est un écrit normé, « propre », susceptible d'être apprécié par les parents...

Mon travail de thèse vise précisément à éclairer un aspect de la DA en analysant le processus de *négociation discursive* (ND) opérant lorsque l'enseignant conduit l'élève à modifier les énoncés oraux pour les rendre écrivables.

Prenons un exemple (ENS01-A, LIO601-G, MS) :

20 L : [akre] on a + on a ++ heu on a parti en bus

21 M : on- après on a parti en bus ?

22 L : on est parti en bus

23 M : on est parti en bus + on est parti en bus pour quoi faire ?

³ Premier énoncé produit par l'élève contenant les éléments principaux de la production finale et qui fait l'objet de négociations discursives (Tabourdeau, thèse en cours).

24 L : pour voir les [espõdã]

25 M : pour voir + les ?

26 L : [espõdã]

27 M : CORRESPONDANTS correspondants + correspondants ++ oui

Après la production par l'élève du proto-énoncé au tour de parole 20 (« [akre] on a + on a ++ heu on a parti en bus »), une suite d'interactions entre l'élève et la maîtresse conduisent à la construction de l'énoncé final « on est parti en bus pour voir les correspondants ». L'énoncé final reste fidèle au proto-énoncé mais a bénéficié de corrections et de complémentations.

Cet agir enseignant induit de nombreux ajustements — or il n'est pas clairement décrit dans la littérature et ne va pas de soi, ni pour les enseignants ni pour les chercheurs. La conscientisation du processus de ND apparaît donc comme un point sensible de l'activité de DA. Les griefs souvent entendus en formation face à l'injonction à étayer plus, moins ou mieux (Coulange, Jaubert et Lhoste, 2018) peuvent être transposés ici pour la *négociation discursive* ; les dépasser suppose d'objectiver le plus possible l'agir enseignant mis en œuvre à ce moment critique de l'activité et ses effets sur l'activité de l'élève.

Dans mes travaux, j'ai ainsi identifié douze micro-gestes de négociation discursive (MGND) ainsi que quatre niveaux d'analyse linguistique sur lesquels ils permettent d'agir.

Micro-gestes de Négociation discursive		Niveaux d'analyse linguistique
1	Aider l'élève à se remémorer un moment, un fait, un élément	
2	Questionner l'élève pour continuer le proto-énoncé	
3	Aider l'élève à produire les moyens linguistiques correspondant à l'idée de son proto-énoncé	Pragmatique
4	Donner les moyens linguistiques manquants	
5	Rappeler à l'élève une formulation du proto-énoncé à conserver	Syntaxique
6	Proposer deux reformulations du proto-énoncé au choix de l'élève	
7	Amorcer la production de l'énoncé	Lexical
8	Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé	
9	Réorganiser les mots du proto-énoncé	Enonciatif
10	Rectifier un élément de l'énoncé	
11	Normer la production selon un critère de l'enseignant	
12	Recentrer la production/réflexion sur l'objectif de l'énoncé (Rappeler l'objectif de production)	

Tableau n° 1 : Micro-gestes de négociation discursive et niveaux d'analyse linguistique

Nous présentons ci-après les quatre MGND les plus nombreux dans mon corpus parmi les 1014 occurrences étiquetées :

- Aider l'élève à se remémorer un moment, un fait, un élément (198 occurrences)

Lors de la négociation discursive, l'enseignant est fréquemment amené à aider l'élève à se remémorer un moment, un fait, un élément qui permettra de compléter le proto-énoncé pour le rendre compréhensible par le lecteur. Ce micro-geste prend généralement la forme d'une question ayant pour objectif d'obtenir les éléments sémantiques absents du proto-énoncé comme dans l'exemple suivant :

(ENS04-L, HAM-01-G, MS) :

62 H : elle a donné à manger à Rococo

63 M : voilà alors tu te souviens comment elle s'appelle ?

Avec ce MGND, l'enseignant fait émerger des moments, des faits ou des éléments qu'il identifie comme manquants pour la compréhension de l'énoncé par le destinataire. Les éléments apportés en réponse par l'élève sont alors retravaillés pour être intégrés au proto-énoncé.

- Recentrer la production/réflexion sur l'objectif de l'énoncé (Rappeler l'objectif de production) (125 occurrences)

Ce MGND apporte une dimension *méta* à l'intervention de l'enseignant. Sont regroupés sous cette étiquette les interventions enseignantes qui poursuivent les objectifs de :

rappeler l'objectif de production du texte (ENS02-E, CEC-01-F, MS) :

2 C : il y avait une cabane

3 M : alors il y avait une cabane alors là j'écris pour papa et maman ++ qui ne nous ont pas accompagnés donc ils ne sont pas venus alors il y avait une cabane + alors papa et maman ils vont se demander + où était cette cabane ?

commenter l'acte d'écrire en lui-même (ENS02-E, CEC-01-F, MS) :

14 C : on a fermé les yeux et on + on a entendu des bruits

15 M : alors nous ++ alors tu vois quand j'écris il faut pas que ça aille trop vite donc je commence NOUS + nous

ou encore valider l'énoncé avant d'écrire (ENS02-E, SAC-01-G, MS) :

9 M : alors tu- t'as oublié de nous dire quelque chose au début de l'histoire là de cette sortie

10 S : au bois de Gy- ++ au bois de Givray

11 M : alors au bois de Givray alors j'écris au bois de Givray

- Amorcer la production de l'énoncé (111 occurrences)

Au cours de la négociation discursive, l'élève peut rencontrer des difficultés à débiter la reformulation de son proto-énoncé. C'est ainsi que des enseignants amorcent la production de celui-ci permettant à l'élève de, soit le poursuivre (ENS01-A, JUL-01-G, PS) :

37 M : qu'est ce qui se passe ? où elle est sa maman?

38 J : morte

39 M : oui on fait une phrase comment on- comment j'écris ? la maman

40 J : mouton est tombée morte

soit le reprendre et le continuer (ENS02-E, CAM-01-G, MS) :

93 M : tu voulais me parler du bus +

94 C : mais non mais

95 M : nous avons pris

96 C : nous avons pris le bus pour aller au bois de Givray

- Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé (101 occurrences)

Le contrat didactique entre l'élève et l'enseignant prévoit que ce dernier n'écrive que lorsque l'énoncé est écrivable. Il assure l'interface entre l'élève et sa production pour signifier tout élément qui ne tiendrait pas compte des contraintes de production. Ainsi, au fil de la négociation discursive, l'enseignant peut pointer des éléments à modifier ou des

améliorations à apporter au proto-énoncé afin de le rendre compréhensible par tout destinataire (ENS01-A, LEO-01-F, MS) :

52 L : et en f- et il s- et + et auss- et aussi les il y a la- il faut pas dépasser ça +

53 M : oui alors comment on va dire ça ? parce que là papa et maman ils vont pas comprendre il faut pas dépasser ça heu faut expliquer +

La conscientisation de l'agir enseignant à l'œuvre dans ce moment critique de la DA est une des premières étapes permettant d'atteindre l'objectif fixé par l'activité : la production d'énoncés oraux « écrivables », mais à quel moment devient-elle un objet de formation pour les enseignants ? J'ai pu, ces huit dernières années, intervenir à différents moments dans la formation des enseignants sur la DA et ces différentes expériences me permettent aujourd'hui d'ébaucher la place de la formation à la DA dans l'articulation du continuum de formation.

En formation initiale en France (année de fonctionnaire stagiaire), les enseignants sont disponibles pour travailler les besoins et les compétences des élèves, l'organisation d'une séance de dictée à l'adulte et les enjeux de l'activité. Cette première approche vise avant tout un déplacement de la conception « utilitariste » de la DA avec centration sur le seul texte final, vers la prise en compte des enjeux langagiers (lien oral-écrit). La formation initiale joue un rôle majeur dans la diffusion de ce dispositif-clé au regard de la préparation des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Elle doit donc avoir aussi pour objectif de donner « envie » aux futurs enseignants d'essayer et d'expérimenter, les rassurer sur une situation qui a priori peut présenter des « risques » (dans la mesure où le « résultat » de la séance n'est pas complètement connu d'avance), ceci sans pour autant les couper de la connaissance des nombreux enjeux de la dictée à l'adulte.

Dans sa continuité, mais sans répétition à l'identique, la formation continuée (titulaire troisième année) est l'occasion de réinterroger la mise en œuvre et les enjeux de la DA à la lumière des pratiques de ces jeunes enseignants dans l'optique de questionner l'agir enseignant et de se focaliser sur la *négociation discursive* – souvent difficilement perçue par les collègues en tant que telle – mais qui apparaît en filigrane dans leurs interrogations : jusqu'où « reformuler » les énoncés des élèves ? Comment trancher entre deux formulations ? etc. Le format court de ce type d'intervention auprès de jeunes collègues ne permet cependant pas de construire une réflexion approfondie sur les MGND.

C'est finalement la formation continue qui offre objectivement les conditions de questionner les pratiques des enseignants, qu'elle soit sous la forme d'un travail en équipe d'école comme j'ai pu le mener ou encore en stage avec d'autres enseignants d'un même niveau ou cycle comme cela est occasionnellement proposé par l'Education Nationale. L'expérience menée lors de la constitution de mon corpus de thèse, que l'on pourrait assimiler à de la formation continue, présente d'autres caractéristiques : une formation sur la durée (trois ans), des modalités variées (individuelles et collectives), de nombreux allers-retours entre théorie et pratique, des outils pour analyser et objectiver les pratiques de classes et leur impact sur les élèves.

En conclusion, la construction avec les enseignants et l'utilisation de la typologie des MGND permet de sortir d'une posture de correction de surface (qui se lit par exemple dans les très nombreuses interventions dans mon corpus visant à remplacer « on » par « nous », que l'enseignant finit par imposer seul) pour travailler avec conscience sur ce que sont l'écrit et la production d'un texte en ciblant le niveau d'analyse linguistique à faire évoluer : lexical, syntaxique, pragmatique ou encore énonciatif.

C'est également l'opportunité de faire porter les interactions sur la cohérence et la cohésion textuelles en adaptant les MGND à l'étape où se situe l'élève dans la structuration des textes cohérents. Dans ces conditions, nous avons pu observer une évolution dans la pratique enseignante et l'apparition d'effets dans les productions des élèves : à la fois dans les énoncés produits par les élèves mais aussi dans les textes écrits finaux. Ainsi, lorsque l'enseignant centre la DA sur le travail langagier et non sur l'aspect final du texte, il nous semble qu'il aide les élèves à progresser tant sur la maîtrise de la langue, sur la compréhension de l'écrit et du processus rédactionnel, que sur la qualité des productions écrites produites.

Bibliographie

Aeby Daghé, Sandrine & Almgren, Margareta, 2018, « 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. forumlecture.ch

Alamargot, Denis, Morin, Marie-France & Drijbooms, Elise, 2017, « Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2 », *Pratiques [En ligne]*, 173-174.

Bucheton, Dominique & Soulé, Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3 (vol 3-n°3), p. 29-48.

Canut, Emmanuelle, 2005, « Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? » in J.-F. Halté et M. Rispaïl, *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 219-32.

Canut, Emmanuelle, 2018, « Produire des discours narratifs et explicatifs (aux cycles 1 et 2) en dictée à l'adulte : de la théorie à la pratique », *Recherches 68*, 63-82.

Cappeau, Paul, 2004, « L'articulation Oral/Ecrit en langue. » In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Ed), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris, Hatier, 117-136

Coulange, Lalina, Jaubert, Martine & Lhoste, Yann (2018). « Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français », In eJRIEPS, numéro spécial n°1 d'avril 2018 (coordonné par F. Brière), 64-86.

Lentin, Laurence, 1998. Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Paris, ESF Editeur, 2nde édition.

Tabourdeau, Gilles, en cours, L'impact du dispositif classe multi-âges sur l'acquisition et la construction du langage en maternelle : étude longitudinale de la pratique de la dictée à l'adulte de 3 à 6 ans, Université de Poitiers, Thèse de doctorat.

Tabourdeau, Gilles, 2024, La dictée à l'adulte en formation initiale : Quelles pistes pour la formation ? In M. Kaheraoui, L. Perret & S. Volteau (Ed.) *La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignants débutants*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Tabourdeau Gilles & Vergez-Couret Marianne, 2021, « Étude exploratoire de productions écrites en dictées à l'adulte dans les classes multiâges en maternelle : regards croisés en sémantique du discours et didactique » In Raluca Nita (Ed.), *Cohérence et cohésion textuelles*, Limoges, Lambert-Lucas, 149-173.

Tabourdeau Gilles & Vergez-Couret Marianne, 2024, Compétences textuelles chez le jeune enfant non lecteur-scripteur : Analyse d'un corpus de productions écrites en dictée à l'adulte In SHS Web of Conferences, Colloque E-CALM : *Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation* (E-CALM 2022), 186, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418603002>

Thévenaz-Christen, Thérèse, Claude, Jessica, & Dombre, Caroline, 2006, « Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte », *Langage et pratiques* 38, 34-45.