



**HAL**  
open science

# Production d'écrit en dictée a l'adulte : conséquences des lectures et des relectures de l'adulte et du passage a l'écrit sur les structures syntaxiques orales de l'enfant

Julien Heurdier

## ► To cite this version:

Julien Heurdier. Production d'écrit en dictée a l'adulte : conséquences des lectures et des relectures de l'adulte et du passage a l'écrit sur les structures syntaxiques orales de l'enfant. Caractères, 2009, Interactions entre le lire et l'écrire : Entrer dans l'écrit 1, 32, pp.41-46. halshs-01233947

**HAL Id: halshs-01233947**

**<https://shs.hal.science/halshs-01233947>**

Submitted on 30 Nov 2015

**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.

Julien Heurdier

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

## Production d'écrit en dictée à l'adulte : Conséquences des lectures et des relectures de l'adulte et du passage à l'écrit sur les structures syntaxiques orales de l'enfant

### 1. Introduction

Les rapports entre les modalités orales et écrites du langage, ainsi que les rapports entre production et réception d'écrit, s'inscrivent dans les préoccupations actuelles du Ministère de l'Éducation Nationale, en France : *Avant même le temps des apprentissages formels, ce sont les attitudes mentales garantes d'une intégration harmonieuse dans le monde de l'écrit qu'il s'agit de forger en maternelle. Il faut permettre à chacun : de commencer à comprendre le fonctionnement du langage écrit, en soi et dans sa relation avec le langage oral. [...] Ils [les enfants] prennent ainsi conscience que la langue qu'ils parlent s'écrit et que cette langue n'est pas exactement identique à celle qu'ils parlent. [...] Les enfants doivent découvrir de multiples supports de lecture [...], aborder une grande variété de textes [...] et commencer à produire des textes écrits [...]* (B.O.E.N, 1999 : 8-9). A la fin de la maternelle, l'enfant doit être capable d'identifier les principales fonctions de l'écrit, d'écouter et de comprendre un texte lu par l'adulte, de produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008 : 26-27). La dictée à l'adulte, telle qu'elle a été théorisée et mise en œuvre par L. Lentin (dès 1975) et les praticiens-chercheurs du CRALOE<sup>5</sup>, apparaît comme une activité pouvant répondre à ces enjeux : *Le parleur [devient] ... un lecteur-rédacteur, et non un déchiffreur et un copieur : [il] découvre que ce qu'il parle peut devenir un texte écrit.* (Lentin, 1998 : 65-69).

Quand l'enfant a bénéficié, de la part des adultes qui l'entourent, d'interactions verbales régulières et appropriées à ses capacités, il acquiert peu à peu une certaine autonomie langagière : expérience de formulations diverses, constructions syntaxiques variées, évocation explicite d'événements ou d'actions hors de la situation d'énonciation, et recours à des *variantes écrivables* (Lentin, 1990). Si, et seulement si, ces conditions sont remplies, l'enfant est prêt pour l'activité de production d'écrit en dictée à l'adulte.

Dans la perspective de l'existence d'un continuum entre oral et écrit, la maîtrise d'une syntaxe diversifiée pourrait constituer une « passerelle » entre la production d'énonciations orales et d'énonciations écrites dans l'accès au *lire-écrire* de l'enfant, avant même l'apprentissage systématique de la lecture. A partir d'exemples ciblés, nous observerons tout d'abord l'influence des pratiques orales sur les résultantes écrites (au niveau syntaxique) durant une situation de production d'écrit en dictée à l'adulte, puis nous réfléchirons sur le rôle des lectures de l'adulte de ce qu'il écrit sous la dictée de l'enfant, ainsi que sur des relectures de l'adulte durant la dictée à l'adulte.

### 2. La dictée à l'adulte : précisions théoriques et méthodologiques

#### 2.1 Théorie de la dictée à l'adulte

La production d'écrit en dictée à l'adulte présente une association étroite du penser/parler et du lire/écrire : l'enfant et l'adulte interagissent pour énoncer de l'écrit, l'un pensant/parlant et l'autre écrivant, lisant et relisant à haute voix. Il s'agit avant tout une activité *langagière* et *individuelle* (Lentin, 1998). La conception et l'élaboration de cette activité langagière s'appuient sur l'absence d'opposition entre langue orale et langue écrite, et sur une observation des pratiques langagières familiales impliquant la production d'écrit lorsqu'un lecteur scripteur écrit pour un enfant un message destiné à un autre récepteur.

<sup>5</sup> CRALOE : Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Écrit, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, Équipe d'Accueil fondée en 1971 par L. Lentin.

La dictée à l'adulte permet à l'enfant d'apprendre à verbaliser des enchaînements logiques entre différentes séquences d'un récit, mais également d'apprendre comment segmenter à l'écrit les éléments de l'oral, grâce notamment aux fréquentes relectures de l'adulte (Guillou, 1988). Diverses recherches ont prouvé que la dictée à l'adulte offre la possibilité à l'enfant de renforcer l'intuition de l'organisation syntaxique et sémantique d'un texte écrit et de sa permanence, intuition qu'il a commencé à acquérir lors des lectures que lui ont été faites par des lecteurs (Plaisance, 1994). Selon le contexte dans lequel elle est réalisée, la dictée à l'adulte permet de mobiliser différents genres de discours (narration, discours épistolaire, élaboration de règles de jeux de société...), dont l'enfant a déjà eu l'expérience, grâce aux lectures de l'adulte (Dauriat, 1986). L'importante étude menée par M.-Th. Rébard (1987) a permis de rendre compte des modalités d'entrée dans la langue écrite d'enfants du Cours Préparatoire en montrant comment les enfants sont amenés à faire appel leurs ressources langagières orales pour parvenir à des activités d'énonciateurs d'écrit.

## 2.2 Méthodologie de la dictée à l'adulte

L'adulte a pour tâche d'écrire, selon les conventions orthographiques, les verbalisations orales de l'enfant : l'histoire que l'enfant dicte à l'adulte *devient sous ses yeux un texte écrit* dont il connaît le sens (Rébard, 1984). Grâce à une interaction adaptée avec l'adulte, l'enfant a la possibilité de travailler et de développer ses propres énoncés, inconsciemment, dans le but de les rendre le plus explicites possible et syntaxiquement structurés, avec ou sans complexité syntaxique.

Quelle que soit la situation dans laquelle elle est réalisée, pour être efficace, une dictée à l'adulte devrait toujours s'effectuer en respectant un préalable et quelques étapes essentielles (qui peuvent cependant se chevaucher) : il convient, en premier lieu, de s'assurer que l'enfant est capable de productions verbales suffisamment structurées et explicites pour que ses productions puissent être écrites. Avant la dictée à l'adulte, plusieurs interactions entre l'enfant et l'adulte sont donc nécessaires et durant celles-ci, l'enfant est amené à produire des *variantes écrivables*. La phase de dictée à l'adulte proprement dite intervient à la suite de ces interactions orales. L'enfant dicte à l'adulte, au cours d'une interaction, qui comporte également des reprises, des reformulations et une verbalisation orale par l'adulte de ce qu'il est en train d'écrire, ainsi que des lectures et des relectures de ce qu'il a écrit. Enfin, lorsque l'adulte relit intégralement le texte élaboré dans l'interaction, l'enfant retrouve l'intégralité de ce qu'il a dit et a encore la possibilité de modifier le texte pour en parfaire la cohésion.

## 3. Corpus

Les observations qui suivent reposent sur l'analyse de corpus, recueillis dans le cadre d'un travail longitudinal avec deux enfants francophones natifs, entre la grande section de maternelle et le Cours Préparatoire (Heurdier, 2007). Ces enfants ont bénéficié, à l'oral, de plusieurs interactions individuelles en situation de narration avec le support de textes illustrés, avant et après les dictées à l'adulte, réalisées avec le support d'images sans texte. Ces supports étaient systématiquement présentés à l'enfant lors de la séance qui précédait la dictée à l'adulte (nous avons appelé cette séance *phase préparatoire à la dictée à l'adulte*)<sup>6</sup>.

## 4. Observation qualitative

Nous allons donner quelques précisions sur les caractéristiques linguistiques et syntaxiques du texte élaboré durant la dictée à l'adulte. Seule l'analyse de quelques données permettant de discuter du statut de la dictée à l'adulte et de son fonctionnement en situation est présentée.

### 4.1 Exemple n° 1 Baptist (05;10;00)

Cet exemple présente la manière dont l'enfant passe d'une juxtaposition de constructions simples, à l'oral, à une structure complexe et élaborée, lors du passage à l'écrit. L'observation de cet exemple montre que Baptist commence à développer une intuition de l'écrit et de ses propriétés (caractère explicite, complétude et ici, complexité).

#### Phase orale :

A3 – [...] et qu'est-ce que tu vois d'autre sur l'image ? +

E3 – il y a des gendarmes

A4 – il y a un gendarme oui qu'est-ce qu'il fait le gendarme ?

E4 – bah il arrête les voi- / les voitures

A5 – ouais + [...]

<sup>6</sup> Pour les conventions de transcription, voir (Lentin, 1998 : 149-150) : ((...)) : intonation de dictée ; (.) : intonation de fin de phrase ; souligné continu : l'adulte énonce de qu'il écrit ; souligné pointillé : l'adulte relit ce qui est déjà écrit ; + : pause.

En A3, l'adulte demande à l'enfant de préciser ce qu'il voit sur l'image. L'enfant répond par une structure présentative (désignation sur image) et introduit un groupe nominal pluriel *des gendarmes* (E3). En A4, l'adulte fait une reprise de la structure de l'enfant mais avec modification du nombre *un gendarme*. Il adresse à l'enfant une question partielle, portant uniquement sur l'action du gendarme. L'enfant répond par une construction simple du type SVO.

Phase de production d'écrit en dictée à l'adulte :

A12 – [...] après tu me dis quoi ?

E12 – (( il y a le gen- / il y a un gendarme pour arrêter les voitures (.) ))

A13 – il y a un gendarme qui arrête les voitures ?

E13 – ouais

A14 – Il y a un gendarme un gendarme pour arrêter les voitures c'est ça ?

E14 – oui [...]

En E12, l'enfant dicte à l'adulte. Il fusionne les énoncés E3 et E4 produits précédemment : Baptist conserve la structure présentative initialement verbalisée en E3. Le complément du présentatif *un gendarme* constitue une reprise de A4. L'enfant introduit une marque de complexité syntaxique *pour + verbe à l'infinitif* et dans sa reprise de E4 *il arrête les voitures*. La verbalisation de l'enfant devient plus explicite et construite lors du passage à l'écrit. En A13, l'adulte propose une variante énonciative<sup>7</sup> de E12 à l'enfant, avec une autre construction complexe. L'énoncé A13 constitue une demande de confirmation. Dans cet exemple, nous observons en E12 une complexification de la structure syntaxique par la connexion autonome de l'enfant des énoncés E3 et E4. C'est cette construction complexe que l'adulte, en A14, choisit d'écrire, tout en énonçant/reliant par syntagmes ce qu'il écrit.

#### 4.2 Exemple n° 2 Lucie (06;00;13)

Dans cet échange, l'enfant tente d'élaborer un énoncé complexe dans lequel le verbe verbalisé par l'adulte va influencer les réalisations de l'enfant.

Phase orale, avant la dictée :

A28 – trois ! alors qu'est-ce que tu peux me dire sur l'image trois ?

E28 – ben que la petite fille là elle est à la boulangerie

A29 – mm

E29 – et que elle donne un sou à la dame pour qu'elle lui donne deux baguettes de pain

En A28, l'adulte pose à l'enfant une question ouverte, en ayant recours à un verbe trivalent : [x (pouvoir) dire y sur z]. Cette question constitue un énoncé complexe à modalité interrogative, dans lequel nous trouvons la structure *verbe + verbe à l'infinitif*. L'enfant, en E28, poursuit la construction de l'adulte. Le *que* est un indice qu'elle complète ce verbe par une complétive : [x (je = sujet) + (peux dire = verbe) *que z fait y*]. En A29, l'adulte verbalise un régulateur pour marquer son accord et encourager l'enfant à poursuivre. En E29, Lucie réitère la même structure qu'en E28 et produit, de façon autonome, une combinatoire plus complexe. En effet, les énoncés E28 et E29 sont connectés par la conjonction de coordination *et* verbalisée en E29, et l'ensemble comporte une structure composée de trois marques de complexité dans un même énoncé. Celles-ci dépendent de la construction complexe *verbe + verbe à l'infinitif* de A28 : [(je peux dire) *que... et que... pour que...*]. Nous constatons bien, dans cet exemple, que la production orale d'énoncés complexes qui se complètent les uns les autres n'exclut pas une combinatoire élaborée chez l'enfant.

Mais que reste-t-il de cet échange oral lors du passage à l'écrit ?

Texte final (à partir de l'une des images du support) :

« La petite fille arrive à la boulangerie. Elle donne un sou à la boulangère pour qu'elle lui donne deux baguettes de pain. »

L'échange oral a donné lieu, lors de la dictée à l'adulte aboutissant au texte écrit final, à la production d'une phrase complexe comportant une seule marque de complexité syntaxique.

L'observation de cet exemple révèle une complexité syntaxique plus grande dans l'interaction orale que dans la production écrite, qui est de type monologal et présente

<sup>7</sup> Les variantes énonciatives peuvent être définies comme des énonciations équivalentes du point de vue informatif (Karnouh-Vertaller, 1988 : 125).

d'autres aspects de cohésion textuelle. A l'oral, l'enfant mentionne un groupe nominal complet (dét. + N + Adj. épithète) en premier en E28. Ce groupe nominal est réitéré dans une double reprise anaphorique en E28 et E29 (pronoms *elle* et *lui*). Nous observons également la présence d'un complément essentiel du verbe à valeur locative à *la boulangerie* en E28, mais aussi d'un complément d'objet indirect à *la dame* et d'un complément de nom *de pain* en E29. Lors du passage à l'écrit, la plupart des éléments retenus pour le texte étaient déjà présents dans le dialogue oral, mais nous remarquons la disparition de la dislocation du sujet *la petite fille... elle* et de l'adverbe à valeur déictique *là*. L'enfant fait également preuve d'une précision lexicale plus grande : *est* à l'oral devient *arrive* à l'écrit, *à la dame* à l'oral devient *à la boulangère* à l'écrit.

## 5. Effets de la lecture et de la relecture de l'adulte durant une dictée à l'adulte

Pour Rébard (1987 : 132), *La relecture abondante* [par l'adulte] *au cours du travail est d'une importance capitale. Elle seule permet à l'enfant de prendre conscience de son énonciation et de la maîtriser.* A partir de l'observation de quelques exemples, nous allons montrer que les interventions, lectures et relectures de l'adulte permettent de créer une dynamique dans le processus de production d'écrit en dictée à l'adulte et offrent à l'enfant une médiation initiant à la production de textes.

### 5.1 Exemple n° 1 Baptist (05;09;18)

#### Vérification par la relecture

A16 – d'accord + donc je vais te relire tout et tu me dis si ça te va ou pas ? si tu veux changer tu me le dis. Donc on a écrit : Le gendarme arrête les voitures pour que la petite fille passe. Elle passe. elle est / elle est bientôt arrivée et elle voit son petit copain. ça va ou tu veux encore rajouter des choses ?

E16 – ça me va

L'enfant entend, par la voix de l'adulte, le texte qu'il a lui-même produit. Ceci permet à l'enfant de poser un jugement sur l'adéquation entre ce qu'il veut exprimer et ce qui est écrit, mais aussi de modifier, s'il le souhaite, le texte. La demande de l'adulte *tu me dis si ça te va ou pas ? si tu veux changer tu me le dis.* montre à l'enfant qu'il ne s'agit pas encore du texte final. Celui-ci n'est pas encore définitif, il est encore possible de retravailler ce qui a déjà été posé à l'écrit.

### 5.2 Exemple n° 2 Lucie (06;00;13)

#### Poursuite d'une phrase

E67 – et puis la petite fille après /

A68 – ah oui mais là ta phrase elle est pas finie là j'ai écrit Comme la petite fille avait oublié le porte-monnaie que sa mère lui avait prêté. /

E68 – (( le chien a repris ))

A69 – le chien

E69 – (( a pris ))

La relecture de l'adulte, au cours de la dictée à l'adulte, permet à l'enfant de continuer dans la logique des premières phrases déjà écrites. Ce type de relecture favorise la progression du texte au niveau local et implique des procédures qu'un scripteur expert effectue lorsqu'il écrit (relire pour poursuivre, relire pour vérifier s'il n'y a pas de sauts informatifs, etc.).

### 5.3 Exemple n° 3 Lucie (06;04;12)

#### Développement du texte déjà posé à l'écrit

A80 – donc comment je l'écris ça ? je vais te relire tout ce qu'on a écrit pour l'image trois j'ai écrit Les deux petits lapins ramassent des feuilles dans la forêt. Ils posent leurs vélos à côté de l'arbre pour aller ramasser des feuilles.

E80 – ((Ils prennent leurs paniers avec eux pour prendre des feuilles. (.) ))

A81 – d'accord j'écris ça alors ils prennent /

Dans cet exemple, la relecture par l'adulte semble avoir un rôle de « déclencheur » chez l'enfant : suite au rappel du texte déjà posé à l'écrit par la voix de l'adulte, l'enfant se met d'elle-même à dicter, sans négociation préalable avec l'adulte de ce qu'elle souhaite écrire. L'adulte accepte directement la formulation de l'enfant, qui présente des caractères d'explicite et de complétude tels qu'on peut en trouver à l'écrit. La construction complexe *pour + verbe à l'infinitif*, verbalisée par l'enfant lorsqu'elle dicte, a précédemment été verbalisée par l'adulte, lors de la relecture.

**5.4 Exemple n° 4**  
Lucie (06;04;12)

**Retour sur le texte et modification en cours d'élaboration**

A18 – eh ben on les appelle Jessica et Willy donc il va falloir qu'on case leurs noms quelque part alors moi j'ai déjà écrit Les deux petits lapins partent dans la forêt, alors comment on pourrait euh /

E18 – on peut dire ((Jessica et Willy partent)) parce que c'est « Les deux petits lapins » après je sais plus où les mettre

A19 – ben voilà c'est ça donc on n'a qu'à changer ! [...]

E19 – mm par contre ça change toute la phrase

La dictée à l'adulte peut être l'occasion de retours en arrière sur le texte déjà précédemment posé à l'écrit. La discussion entre l'adulte et l'enfant porte sur le groupe nominal *les petits lapins*, personnages de l'histoire auxquels l'enfant a décidé d'attribuer des prénoms *Jessica* et *Willy*. Dans cet extrait, suite à la relecture de l'adulte, l'enfant propose d'elle-même de substituer le groupe nominal par les deux prénoms. La réflexion de l'enfant *par contre ça change toute la phrase* illustre bien l'élaboration de l'intuition de l'écrit qui est en train de se mettre progressivement en place : un texte écrit présente une certaine immuabilité mais, dans le cadre de la dictée à l'adulte, il est encore possible de le modifier.

**5.5 Exemple n° 5**  
Baptist (05;09;18)

**Segmentation à l'écrit des éléments de l'oral**

A28 – d'accord donc qu'est-ce que j'écris sur le garçon ?

E28 – (( le garçon il attend la petite fille ))

A29 – Le garçon attend / attend / tu me dis ? attend /

E29 – (( pour la petite fille (.) ))

A30 – merci Le garçon attend la petite fille.

Dans cet exemple, l'adulte ne procède pas à une correction explicite de ce que l'enfant dicte (suppression de la dislocation du sujet lors du passage à l'écrit). En énonçant systématiquement ce qu'il écrit sous la dictée de l'enfant, l'adulte donne à voir comment segmenter à l'écrit les éléments de l'oral (voir Guillou, 1988). Ce processus permet d'indiquer à l'enfant la forme définitive que prend son écrit.

**5.6 Exemple n° 6**  
Lucie (06;04;12)

**Relecture et mise en situation de l'acte d'écrire**

A22 – alors je barre ce que j'ai écrit avant et j'écris Deux petits lapins /

E22 – fais voir comment tu écris Jessica en même temps

A23 – qui s'appellent là oui je sais pas comment ça s'écrit hein

E23 – Jessica

L'adulte énonce ce qu'il est train d'écrire : il rend visible en situation l'acte d'écriture/relecture de scripteurs experts. Ici, l'enfant demande explicitement à l'adulte d'observer l'acte d'écriture. Elle peut percevoir que l'oral peut s'écrire : outre une entrée textuelle dans l'écrit, la dictée à l'adulte permet également une entrée d'ordre scriptural dans l'écrit.

**5.7 Exemple n° 7**  
Lucie (06;04;12)

**Modification de la structure ; mise en rapport de la relecture du texte dicté (quand l'adulte oralise pour l'enfant) et de la situation de communication orale entre l'adulte et l'enfant (qui a permis d'aboutir au texte écrit)**

A163 – Jessica et Willy sont arrivés chez eux. Ils enlèvent leurs bottes et leurs manteaux. Ils donnent leurs paniers à papa pour qu'il regarde les feuilles et leur maman prend les manteaux pour ranger dans le placard. pour ranger dans le placard ou pour les ranger dans le placard ?

E163 – pour les ranger dans le placard c'est mieux

A164 – c'est bien pour les ranger dans le placard + tu vois c'est utile de se relire

E164 – c'est vrai que tu es que euh tu vois quand / quand on dit pas bien on dit des fois pas bien les choses /

A165 – c'est pas de dire pas bien c'est quand on parle on peut dire les choses d'une certaine façon et quand on les écrit il faut les dire d'une autre manière c'est différent

Ici, par la relecture, l'adulte énonce parallèlement la formulation de l'enfant sans pronom complément et une formulation avec complément. L'enfant approuve cette suggestion en reprenant l'énoncé de l'adulte, avec un jugement de valeur explicite : *c'est mieux*. L'adulte souligne l'intérêt de la relecture: elle permet, dans le cadre de la dictée à l'adulte, d'acquérir une représentation de l'acte de lire mais aussi d'acquérir, ou du moins, de prendre conscience, des réflexes que chaque lecteur-scripteur doit développer (se relire pour souligner des omissions, pour pouvoir se corriger...).

L'adulte fait également remarquer à l'enfant les liens qui existent entre l'oral et l'écrit : l'oral possède des spécificités qui lui sont propres et l'écrit des caractéristiques qui ne pas toutes compatibles avec l'oral. L'oral et l'écrit sont présentés à l'enfant comme relevant du même système (*continuum*) et non pas comme deux codes distincts et séparés l'un de l'autre (*on ne mobilise pas les mêmes ressources à l'oral et à l'écrit*).

**5.8 Exemple n° 8**  
*Baptist (05;09;18)*

Retour sur le texte, après la relecture finale de celui-ci par l'adulte

A47 – Le garçon attend la petite fille avec une miette dans ses bras, mais je suis pas sûr que ce soit une miette il faudrait qu'on change là [...]

E47 – un pain ?

A48 – OK alors donc du coup ça fait Le garçon attend la petite fille avec un pain dans les bras. (*lecture*) on fait comme ça ? {E acquiesce} + avec un pain dans les bras. (*redaction*)

La relecture finale du texte élaboré durant la dictée à l'adulte est nécessaire, notamment pour vérifier si le contenu était bien celui voulu par l'enfant. Ce dernier peut vérifier si le texte correspond à ce qu'il veut exprimer, et permet de repérer des éléments manquants ou inappropriés, ou de vérifier que le texte est complet. La lecture finale du texte revêt une importance capitale, afin de faire saisir à l'enfant que ce qui peut se dire peut s'écrire et ce qui a été écrit peut être verbalisé autant de fois souhaitées par la lecture. La relecture apparaît comme une des voies d'accès à la sensibilisation de l'enfant au caractère permanent et immuable de l'écrit.

**5.9 Récapitulatif des tâches de l'adulte et de l'enfant, durant la dictée à l'adulte**

Par l'observation des exemples ci-dessus, nous avons tenté de mettre en évidence les rôles de l'adulte et l'enfant durant la dictée à l'adulte. Nous avons montré l'intérêt de proposer diverses formulations à l'enfant (par la reformulation ou par des ajustements), et le caractère décisif de l'énonciation par l'adulte de ce qu'il écrit sous la dictée de l'enfant, et enfin (et surtout) de la lecture et relecture de ce qui a été écrit.

Il importe que l'enfant soit, pour sa part, amené à discerner intuitivement ce qui peut être écrit. En outre, il apprend, dans l'interaction, à travailler ses propres énoncés pour les rendre écrivables tout en se préoccupant de la compréhension de son écrit par un ou plusieurs futurs destinataires. Enfin, la production d'écrits "vrais" au cours de dictées à l'adulte lui fait prendre conscience qu'il est capable de produire des écrits lisibles plusieurs fois par différents lecteurs.

**6. Conclusion**

La dictée à l'adulte ne consiste pas à écrire directement les formulations spécifiquement orales de l'enfant et à les corriger explicitement ensuite avec lui (ou parfois en son absence !). Il n'est pas nécessaire que l'adulte, dans le cadre de cette activité, dise explicitement ce qu'il faut ou ne faut pas écrire, ce qui doit être ou ce qui ne doit pas être écrit. En effet, une telle orientation de cette pratique priverait l'enfant de tâtonnements et de choix essentiels pour sa progression vers la maîtrise du langage oral et écrit.

Telle que nous la concevons et que nous la pratiquons, la dictée à l'adulte permet d'amener l'enfant à procéder lui-même aux aménagements énonciatifs nécessaires, grâce aux lectures et aux relectures de l'adulte. Il s'agit de le faire parvenir à une énonciation écrite canonique (même simple). L'enfant et l'adulte sont tous les deux actifs dans le processus de la dictée à l'adulte, telle qu'elle a été proposée par L. Lentin et ses collaborateurs, pour qui *La dictée à l'adulte apparaît comme un passage obligé dans l'apprentissage du lire-écrire*. (Lentin, 1998)