

# **LA DICTEE A L'ADULTE COMME GENRE DE L'ACTIVITE SCOLAIRE D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ECRIT**

**Marie-Claude JAVERZAT**

Sciences de l'Éducation, IUFM d'Aquitaine

## **Résumé**

Cet article conduit à penser la dictée à l'adulte comme un genre d'activité cognitivo-langagière avec une double perspective, didactique et de formation.

La dictée à l'adulte est une situation scolaire au cours de laquelle des activités langagières, inscrites dans un espace intermédiaire organisant le « passage » à l'écrit, issues des interactions entre le maître et un groupe d'élèves, visent à élaborer un texte écrit répondant à un but explicite et partagé. Cette situation semi-formelle d'apprentissage est explorée à la lumière des thèses vygotkiennes de l'entrée dans l'écrit et des théories de l'activité en s'appuyant sur des extraits d'un corpus recueilli en première année de l'école élémentaire (CP, 6-7 ans). Les élèves apprennent à parler et à penser l'écrit et avec l'écrit pour apprendre à l'école. En dictée à l'adulte, l'activité conjointe est de nature cognitivo-langagière. L'étayage et la médiation du maître apparaissent déterminants dans la réussite de l'activité. En enrôlant l'élève dans une position d'auteur assumant la responsabilité de l'écriture, le maître, par ses actions de médiation et d'étayage, et les élèves, par leurs capacités à se déplacer dans l'espace discursif, construisent une communauté discursive dans laquelle peut se reconfigurer l'activité cognitivo langagière selon la tâche à réaliser et le genre discursif mobilisé.

## **Abstract**

This study has led to regarding dictation to adults as a cognitive and language activity genre with both a didactic and vocational view.

Dictating to the adult is a teaching situation in the course of which language practices, pertaining to an oral and written continuum and stemming from the interactions between the teacher and a group of pupils, aim to build up a written text in response to an explicitly agreed goal. This semi-formal learning situation was explored in light of the Vygotskian thesis on literacy and activity theories through part of a corpus from a classroom in the first year of elementary school (6-7 year old). At school, pupils learn to talk and to think about written work through writing. With the dictating practice, the joint activity is of a cognitive and language nature. The teacher's supporting and mediating position seems to be a determining factor in the success of the activity as he invites the child to assume the role of the author, thus taking responsibility for the writing. The teacher and the children with their ability to move within the discourse space build up a discursive community in which the cognitive and language activity can be rearranged with the task to fulfil and the discursive genre used.

## **Introduction.**

L'acquisition du langage écrit est longue et coûteuse et ne s'effectue que par une instruction qui débute à l'école maternelle à travers des situations d'enseignement-apprentissage semi-formelles (L.S. Vygotski, 1935/1995). Parmi les genres de l'activité scolaire visant l'entrée dans l'écrit, la dictée à l'adulte, au cours de laquelle l'élève est invité à concevoir et dicter un texte au maître avec la collaboration active d'autres élèves, laisse entrevoir un processus de transformation cognitif et langagier, difficile à évaluer dans la seule perspective linguistique. Notre étude s'inscrit dans le mouvement, initié sous des angles divers depuis plusieurs années, d'évolution de la didactique du français d'une théorie d'objets vers une théorie d'action, afin de mieux cerner les conditions d'appropriation du langage écrit. Cette perspective inaugure un rapport différent entre savoirs de la recherche et savoirs de la pratique. Elle donne une place accrue aux contextes par rapport aux concepts. Placer au premier plan les conditions de l'entrée en activité de l'élève revient à privilégier le contexte de son activité comme un cadre heuristique et les « savoirs de la pratique » du maître (A.M. Chartier, 1998) pour gérer des situations : or, celles-ci ne relèvent pas des champs théoriques traditionnellement définis et circonscrits (linguistique, psychologie...). Le contexte, c'est tout ce qui fait sens dans l'univers social des tâches scolaires.

La dictée à l'adulte analysée selon ce point de vue ne peut pas être réduite à une technique de surface visant à transformer des énoncés oraux selon les normes de l'écrit mais elle prend en compte les transformations posturales c'est-à-dire à la fois langagières, cognitives et sociales qui doivent s'effectuer pour qu'il y ait apprentissage du langage écrit et de l'écriture. À travers un exemple, nous montrerons le travail langagier porté par les significations co-élaborées et en mouvement dans la situation d'écriture.

### **1. Un cadre théorique pour penser la dictée à l'adulte.**

L'usage de la dictée à l'adulte en situation scolaire nous contraint à préciser nos choix théoriques. L'école maternelle est un terrain d'observations prometteur dans le sens où il cristallise les espoirs d'identifier les variables sur lesquelles agir et susceptibles de créer de l'équité devant la culture scolaire. Or la réussite scolaire se construit dès l'entrée à l'école maternelle en fonction de l'aptitude de l'enfant à développer et adapter ses compétences langagières à l'activité scolaire. En effet, l'échec dans la scolarité obligatoire est généralement lié à des difficultés de maîtrise du langage oral et écrit. L'institution a depuis longtemps compris cela. Mais les hypothèses de travail proposées (hypothèse du déficit socioculturel par exemple) s'appuyant sur des connaissances construites en linguistique, psycho ou socio linguistique, ont du mal à expliciter la dynamique spécifique de l'élève aux prises avec le langagier pour apprendre à l'école. Ce qui conduit F. François (1994) à parler de « babélisme pédagogique » pour qualifier l'écartèlement des professionnels face à la multiplicité des théories de référence pour décrire le développement des compétences langagières. Cependant, seule une approche prenant en compte les caractéristiques de la situation scolaire, ses enjeux pour l'élève, pour le maître, la dynamique historique et culturelle qui la sous-tend, sera à même de délimiter le cadre dans lequel interpréter les discours produits (dialogues pédagogiques) et les

produits de ces discours (textes scolaires oraux et écrits). Ainsi, notre objet de travail, la dictée à l'adulte, ne pourra être étudié que dans un cadre socio-historique, reprenant à notre compte les orientations de la psychologie historique (L.S. Vygotski, 1985 ; I. Meyerson, 1987) et de la psychologie culturelle de J. Bruner (1996) et des théoriciens de l'action (A.N. Leontiev, 1976).

### **1.1. Concept de situation scolaire.**

S'appuyant sur la théorie socio-historique du développement humain, M. Brossard (1981, 1985 & 1993) a montré le rôle déterminant de la situation scolaire dans la réalisation des tâches par l'élève. De nature communicative et porteuse de significations sociales, la situation contraint les apprentissages autant sur le plan de l'activité des sujets agissants que sur le plan des savoirs en jeu. Le maître et les élèves développent un système d'attentes construit à partir des paramètres contextuels. Les recherches sur le contrat didactique (note de synthèse : B. Sarrazy, 1995) comme celles sur les dialogues pédagogiques (F. François, 1990) et les interactions verbales ou la cognition située appuient cette thèse. Quels en sont les résultats ?

L'élève placé en situation d'apprentissage interprète les paramètres contextuels pour donner du sens à son action (M. Brossard, 1997 ; J.-P. Bernié, 1998). Le cadre interprétatif est constitué des éléments signifiants discursifs ou non, précédant ou accompagnant l'activité de l'élève : leçons précédentes, consignes, matériel, enchaînements des activités, contexte discursif (ce qui est dit, pour quoi faire). Ces recherches montrent que le contenu proprement dit du savoir enseigné est rendu plus ou moins lisible ou plus ou moins opaque selon le contexte qui le met en scène.

L'activité mise en œuvre par l'élève est référée aux pratiques éducatives qui l'ont fait naître, le développement cognitif étant dépendant des interactions et de la manière dont l'élève s'approprie les outils cognitifs dans la zone de développement prochain (M. Brossard, 1992). Les intentions de l'adulte et ses représentations de l'activité déterminent la nature des interactions. Toutes ne conduisent pas à l'apprentissage et au développement, certaines peuvent même être contre-étayantes (F. François, 1993) et rendre l'élève dépendant de l'adulte. Le déroulement d'une leçon (M. Brossard, 1985) est généralement un enchaînement d'activités langagières, constituées d'opérations linguistiques et de stratégies communicatives, menées par le maître, qui a en tête un déroulement logique et chronologique d'opérations cognitives. En fonction de son interprétation des réponses verbales (ou non) des élèves, il réajuste son action de façon à réussir sa leçon.

### **1.2. Dialogues en situation scolaire.**

L'activité d'enseignement apprentissage est de nature essentiellement discursive. Dès l'entrée à l'école, l'enfant doit s'insérer dans le discours du maître, comprendre qu'un *vous* s'adresse à lui comme aux autres élèves de la classe. En même temps qu'il apprend à dire *je* il apprend à penser le *nous*, il s'insère dans la communauté discursive de la classe. C'est dire que les dialogues pédagogiques tels

que les a étudiés F. François dès 1984 sont constitutifs de la situation scolaire en tant que formateurs d'une identité d'élève et d'un sujet pensant à voix haute dans l'échange avec le maître et les autres élèves. En fonction de ses expériences dialogiques antérieures, le jeune enfant doit réajuster son comportement discursif en fonction des sollicitations du maître et des paramètres contextuels alors même que la maîtrise langagière n'est pas encore assurée. Nous pensons alors qu'à travers les discours scolaires, parce qu'il va du « discours de l'autre au discours de soi » (F. François, 1993 : 36), l'enfant se construit progressivement des repères d'action dans la situation scolaire en produisant un cadre interprétatif qui peut d'ailleurs ne pas être pertinent eu égard aux objectifs du maître. On utilisera « une linguistique de la circulation du discours » (F. François, 1993) susceptible de rendre compte du processus adaptatif par lequel l'élève intègre les paramètres contextuels et construit les significations de la situation qui évoluent au cours de la dictée en fonction de ce qui s'écrit et de ce qui est déjà écrit. De la même manière que l'interprétation de la situation est conduite à partir d'indices et de la nature de l'action à réaliser, l'énoncé s'interprète en fonction de la situation d'énonciation. F. François (1993) parle *d'horizon discursif* pour désigner « tout ce qui est autour du discours, nécessaire à sa signification » qui peut être « partagé ou, au contraire, être l'élément central de la tension entre les participants d'un dialogue ». Un des enjeux essentiels de la dictée à l'adulte sera de ce point de vue l'activité scripturale dans toutes ses dimensions culturelle, cognitive, psychologique. Un deuxième outil d'analyse des dialogues est celui de *mouvements* : irruptions, ruptures, déplacements dénivellations sont constitutifs des dialogues au sein d'une communauté discursive construite sur la base « d'implicites partagés et d'attentes réelles et supposées des interlocuteurs, en fonction des thèmes abordés » (F. François, 1993 : 105). Le troisième porte sur *la nature des enchaînements* des énoncés, sur soi et sur l'autre (le maître, les pairs). Les modes d'enchaînement symétriques (énoncés parallèles) ou complémentaires (l'un complète ou modifie l'autre) indiquent de plus la place discursive des élèves. (F. François, 1994).

### **1.3. Le travail langagier en situation scolaire.**

En traquant ce qui bouge, se modifie, au cours de la situation, nous constituons la base d'une unité d'observation et d'analyse définie par l'activité langagière telle que la formule M. Deleau (1999) « L'activité langagière est une forme spécifique d'activité conjointe en même temps qu'elle est un outil d'organisation et de régulation de l'activité conjointe. ». Plus largement, selon la position épistémologique de l'interactionnisme socio-discursif développée par J.-P. Bronckart (1996), qui intègre les principes du développement du psychisme humain conceptualisés par L.S. Vygostki et les théorisations linguistiques et sémiotiques (M. Bakhtine, J. Habermas, Wittgenstein), l'activité humaine est d'abord primitivement médiatisée par les interactions verbales, le langage ayant une fonction communicative ou pragmatique. Elle l'est secondairement dans le processus de sémiotisation des rapports entre les individus et le milieu. Le langage acquiert ainsi « une fonction de l'ordre du déclaratif ». Ces productions de signes, rendues partiellement autonomes, constituent une activité langagière qui s'organise en discours ou en textes qui se diversifient eux-mêmes en genres pour une langue donnée (J.-P. Bronckart, 1996 : 35). Ce processus socio-historique construit des langues naturelles qui se présentent comme « une accumulation de textes et de signes en lesquels sont déjà cristallisés

les produits des rapports au milieu élaborés et négociés par les générations précédentes. » (J.-P. Bronckart, 1996 : 38). Ainsi, sur le plan développemental, l'enfant apprend dans l'interaction avec l'adulte à interpréter les systèmes de signes que constitue le langage, porteurs des valeurs, codes, symboles d'une culture. Il intériorise les différents genres du discours en usage dans la famille, à l'école... Il participe à l'activité langagière, apprend à la réguler en fonction des évaluations fournies par ses interlocuteurs et devient ainsi capable d'actions langagières dont il peut constater les effets sur le milieu. D'un point de vue psychologique, la pensée verbale fortement contextualisée et liée à l'action se différencie en modes de pensée permettant des opérations plus abstraites. Elle se développe dans des modèles discursifs liés à l'action, les *genres premiers*, puis dans des *genres seconds*, rendus autonomes par rapport au contexte de production. Cette secondarisation de l'activité langagière relève d'un niveau d'apprentissage plus élevé car décontextualisée de l'action non langagière. L'énonciateur doit fournir l'intégralité des données nécessaires à la construction de la signification sans s'appuyer sur un contexte immédiatement visible par les interlocuteurs. Ce passage nécessite selon J.-P. Bronckart, inspiré des thèses de P. Ricoeur, une re-figuration au cours de laquelle le monde construit par le langage donne forme aux actions réalisées. Ce monde social, fictif ou réel, est toujours fictionnalisé, ce qui conforte la thèse d'une décontextualisation-recontextualisation développée par M. Brossard (1997) et reprise par J.-P. Bernié (1998). « La thèse de la restructuration permanente de la pensée pratique par les genres narratifs peut être généralisée sans difficulté à l'ensemble des discours seconds », indique J.-P. Bronckart (1996 : 65). Il ajoute : « les discours interactifs ou dialogués qu'ils soient oraux ou écrits constituent eux aussi selon des modalités sans doute spécifiques des instruments de re-figuration des actions humaines. » (Ibid : 66). Ce travail langagier s'effectue en collaboration avant de s'internaliser, contribuant, par ses qualités de mise à distance par rapport à l'action immédiate et aux émotions qu'elle suscite, à développer une maîtrise nécessaire à la formation d'un sentiment de sécurité et à l'équilibre psychique.

#### **1.4. Formation du sujet et entrée dans l'écrit.**

L'activité langagière est ainsi indissociable de la formation de la personne. Elle s'emploie à représenter les données du psychisme selon les filtres culturels donnés par les différents genres discursifs sans cependant y parvenir complètement.

Les recherches sur le terrain des équipes du National Center for the Study of Writing travaillent dans ce sens. Par des études ethnographiques et s'appuyant sur les outils conceptuels du socio-constructivisme (B. Rogoff, 1990 ; J. Wertsch, 1985 & 1991), de la philosophie post structuraliste (M. Foucault) et du dialogisme bakhtinien, A. H. Dyson (1985/1990) donne une nouvelle direction à l'étude du développement de l'écrit chez l'enfant. À travers l'analyse de cas de jeunes élèves de 5 à 7 ans en situation scolaire, elle analyse le processus de production des mondes imaginaires. Elle note les inter-relations entre les mondes créés par l'écrit et les mondes créés par les autres médias symboliques (dessin, discours) selon les sphères d'échanges (la maison, les pairs, l'école). Les enfants se font une place dans la communauté discursive en testant les instruments symboliques (langage oral, dessin, écrit, jeu symbolique) dont ils disposent : ils découvrent le pouvoir potentiel de l'écrit en expérimentant ses effets dans les relations intersubjectives. A. H. Dyson étudie le

cas de jeunes élèves de 5 ans (A. H. Dyson, 1986) produisant des récits en dictée à l'adulte accompagnés de dessins pour le journal de la classe. Elle isole dans ses observations des *composing events*, ces moments centrés sur la production du journal. Elle y décrit comment les élèves utilisent les ressources symboliques, dessins, gestes, verbalisations et textes dictés, pour élaborer des significations.

Plutôt que d'étudier comment l'écriture se décontextualise, elle préfère étudier la façon dont elle est enchâssée dans un tissage entre supports symboliques et liens sociaux. L'enjeu développemental n'est pas simplement de créer un texte sur un monde unifié mais de circuler parmi ces mondes multiples, prenant différents rôles et coordonnant différentes structures spatio-temporelles. Ainsi, pour devenir producteurs de mondes imaginaires et de là de toutes sortes de textes sur le monde, les enfants doivent différencier et s'attacher à résoudre les tensions entre les mondes symbolique et social sur lesquels ils écrivent et entre les mondes dont les espaces temps sont différents. La lecture des productions enfantines s'en trouve modifiée : il s'agit de comprendre l'apparente instabilité des mondes évoqués, les différents points de vue et les schémas que les enfants créent (A. H. Dyson, 1988). Ainsi, apprendre à écrire est un acte social : les enfants arrivent à l'école avec un répertoire de genres, de modes familiaux d'interactions, de mondes symboliques en construction (sphères d'échanges, M. Bakhtine, 1981). Les relations sociales dans la communauté de la classe leur permettent d'être parleurs ou scripteurs, auteurs de textes. Ces relations incluent la perception qu'a l'auteur de son pouvoir et de son statut par rapport aux autres, l'histoire des conversations qui se sont déroulées, les buts partagés. Elles étayent le développement des narrateurs dans le monde raconté en leur permettant d'écrire d'abord en dessinant et en racontant oralement (A. H. Dyson, 1996).

Toutes ces recherches dénotent l'intrication du cognitif et du psychique, la puissance de la nature symbolique du langage écrit, le pouvoir qu'acquiert l'enfant quand il est à même de le manipuler, d'abord en collaboration puis seul, dans l'influence qu'il peut avoir sur autrui, dans la régulation de ses propres émotions et dans la sémiotisation du monde. L'originalité de ces travaux est qu'ils réinscrivent fermement l'entrée dans l'écrit dans un contexte social et culturel en le décrivant comme une élaboration psychique intégrative. L'accès à l'écrit signe l'insertion sociale et culturelle et le développement de la personne. Cependant on n'y trouve pas traités la spécificité de la sphère scolaire d'échanges (comment s'exerce la fonction enseignante) ou le processus particulier d'institutionnalisation. L'école est plutôt vue comme un croisement de cultures à l'intérieur de laquelle se construisent et s'élaborent des cultures d'écrit.

## **2. De la psychologie culturelle à la didactique.**

La question du rapport « enseignement-apprentissage / développement constitue sans doute le cœur de la didactique... » note B. Schneuwly (2002) comme grand témoin au récent colloque sur *l'écriture et son apprentissage* (INRP, mars 2002). Plusieurs questions surgissent à partir de cette définition appliquée à notre projet. À l'école maternelle, le rapport entre enseignement et apprentissage s'inverse : on y apprend sans que tout y soit enseigné explicitement. On y apprend à produire des textes sans que soient enseignées l'écriture, la grammaire ou

l'orthographe. Par contre on y espère « du développement » que les maîtres ont à estimer sous le terme de compétences attendues en fin de cycle. S'il y a à qualifier la didactique que nous essayons de construire, nous dirons qu'elle a pour objet les apprentissages langagiers en situation scolaire. En effet, la dictée à l'adulte peut tout d'abord se définir comme un complexe de pratiques langagières au sens défini par les auteurs (E. Bautier & M. Dabène) du numéro 15 de la revue *Repères* (1997). Comme l'indique É. Bautier, s'intéresser aux pratiques langagières reconfigure la discipline français et modifie la perspective des recherches sur les apprentissages scolaires. C'est replacer les pratiques langagières scolaires à l'interface des pratiques sociales et les inscrire au fondement du sujet scolaire, de son identité, de sa place, de ses compétences.

Dans la dictée à l'adulte, les interactions maître élèves, orientées vers un but - l'écriture - que l'enseignant s'efforce de faire partager aux jeunes élèves, déterminent une activité langagière impliquant les participants en tant que sujets dans un contexte social particulier, la classe. Dans cette activité à haute valeur ajoutée puisqu'il s'agit de « parler pour écrire » (M. C. Javerzat, 1996), il s'agit comme le décrit E. Bautier « de construire langagièrement quelque chose (un savoir) à plusieurs et de passer de cet oral pluriel à une appropriation d'un écrit le plus souvent individuel » (1997). C'est d'autant plus crucial que, dans la situation ordinaire de dictée à l'adulte en maternelle, (et c'est une partie de notre travail de s'interroger sur le caractère ordinaire ou non) le savoir à construire est présupposé être l'écrit, à travers un objet repérable, l'image de l'écrit que constitue le récit coproduit, la légende d'images, la lettre, tracés sur le papier, alors même que les jeunes élèves n'en ont pas tous intégré les usages, ni les procédures pour les produire.

Les objets d'apprentissage dans la production de texte en dictée à l'adulte sont pluriels et résistent à une catégorisation systématique. De là, l'action du professeur se situe non plus uniquement du côté des concepts – comment on apprend à écrire un texte - mais d'abord du côté du contexte – comment amener les élèves à penser le contexte pour entrer dans l'activité d'écriture.

### **3. La dictée à l'adulte, un genre de l'activité scolaire.**

La dictée est une pratique langagière historiquement constituée dans des sphères d'activités et d'échanges variés. À l'école, l'analyse des discours d'action (enseignants) ou institutionnels (inspecteurs, textes officiels) montre que la dictée à l'adulte en situation scolaire prend progressivement une fonction instrumentale dans le rapport développement apprentissage des capacités d'écrit.

Quel que soit le contexte situationnel, la dictée à l'adulte a toujours pour objet des genres discursifs « courroie de transmission entre la parole et la langue » (Y. Clot, 1999 : 171). Le maître en agissant sur le « milieu » doit permettre aux élèves de se situer et de s'approprier le genre discursif pertinent. Son action est de nature langagière et cognitive en prise avec celles de ses élèves définissant une co-activité orientée vers un but partagé. Ces pratiques langagières professionnelles dans lesquelles tout enseignant se reconnaît lorsqu'on la nomme -dictée à l'adulte- recouvrent en fait des variations dans son usage. Comme le souligne Y. Clot (1999 : 175) à propos du genre social d'activités dont nous pensons que relève la dictée à

l'adulte « ...un genre social d'activités retient la mémoire impersonnelle d'un milieu. Il est à la fois l'instrument technique et psychologique de ce milieu de vie. Par la maîtrise du genre attaché à une situation, chaque sujet peut prédire - partiellement au moins- les résultats de son action qu'il anticipe à travers lui. Le genre rend habile. Il peut aussi rendre maladroit s'il est désajusté ... » En tant qu'instrument technique, on en connaît l'usage formulé institutionnellement dont on peut retracer l'histoire et évoquer le devenir ; en tant qu'instrument psychologique du milieu, il explique l'évolution collective des pratiques de dictée à l'adulte et l'interprétation singulière du genre. Les maîtres à partir d'une « mémoire impersonnelle » incarnée dans le genre socio-scolaire de la dictée inscrivent leurs marques en fonction de leur appréciation de l'efficacité et de l'opérativité de leur action, des paramètres de la situation scolaire (en particulier du niveau auquel ils s'adressent, du genre discursif mis en œuvre, du statut des écrits à produire).

Analyser les interactions langagières au cours de la dictée à l'adulte, c'est analyser la co-activité maître élève(s), cognitive et langagière comme processus médiatisé d'entrée dans l'écrit et plus spécifiquement comme processus social d'institution de l'enfant comme élève, à travers la conquête d'une position énonciative d'auteur de son texte. Nous allons donner des exemples de ce processus à partir d'extraits d'un corpus recueilli en classe de CP en janvier –mars 2003.

#### **4. Évolution de la co-activité Maître-Élèves : entrée dans la situation de dictée à l'adulte.**

Cette classe de CP vient de lire un album « *PLOUF!* » de P. Corentin (L'école des loisirs) en une d'une séquence (3 séances en demi-groupes) au cours de laquelle le recours à la dictée à l'adulte pour produire des écrits de travail (questions que se posent les élèves sur leur lecture du texte) a favorisé une activité langagière réflexive jusqu'alors peu pratiquée dans la classe. La maîtresse propose alors de faire écrire la suite de l'histoire, tâche scolaire à laquelle les élèves se trouvent très fréquemment confrontés à l'oral comme à l'écrit du cycle 1 au cycle 3. Le genre convoqué (raconter) dans la situation de dictée à l'adulte est généralement connu des élèves de cycle 2. Mais « écrire la suite d'un récit » dans cette situation implique une activité dialogique de mise en relation des discours qui ont entouré la lecture du texte (séances 1, 2, 3) et du texte de l'album.

L'activité langagière dans la situation de dictée à l'adulte peut se décomposer en « parler sur » énoncés méta discursifs sur la définition de la situation, « parler de » un objet discursif commun, « parler en tant que sujet » qui apprend et se construit, reformuler, dire et redire, dicter. Dans cette séance faisant suite à la découverte par les élèves de l'album, il apparaît une résistance des élèves à entrer dans la situation d'écriture alors qu'ils l'avaient pourtant envisagée dès le début de la séquence. Nous retrouvons imbriqués plusieurs aspects de la définition de toute situation d'écriture : pourquoi écrire puisque l'histoire est finie ?

On voit que l'usage du mot « histoire » employé pour désigner une partie du texte lu (séances 1, 2) puis le texte complet (à partir de la séance 3) devient problématique lorsque cette « histoire » se présente maintenant sous la forme d'un

album où images et textes constituent l'œuvre d'un auteur. « On peut pas dessiner le reste » (25) dit Lucas.

[Conventions de présentation : Le numéro de l'énoncé apparaît en colonne 1 ; M = Maîtresse ; le locuteur qui initie l'échange est noté en deuxième colonne, ceux qui y répondent apparaissent dans la colonne suivante ; en gras énoncé dicté et écrit.]

17	M	En arrivant à la fin je me souviens de ce que vous aviez dit pourtant
18	Lucas	Ah oui on pouvait
19	M	Essayer de faire
20	Lucas	De continuer l'histoire
21	M	Continuer l'histoire Ah
22	Lucas	Alors là il faudrait effacer et faire
23	Kevin	On peut pas
24	M	Pourquoi on peut pas ?
25	Lucas	On peut pas dessiner le reste

Comment écrire la suite de l'album alors qu'il n'y a pas de pages vierges ?

37	M	Continuer l'histoire est-ce que ça veut forcément dire qu'on va écrire sur ce livre là ?
38	Lucas	Non on peut continuer l'histoire sur un autre livre
39	M	Sur un livre ou sur une feuille sur un cahier ou sur
40	Plusieurs E	...
41	M	On va pas forcément continuer l'histoire
42	Megan	Mais si / on peut la continuer ici (page de garde)
43	M	Moi je vais l'écrire ici (affiche)

De plus, comme le seau est cassé, ce dont tous les élèves sont sûrs, (on le voit maintenant sur l'image de l'album), l'histoire est finie.

34	Megan	On peut pas
35	Lucas	Faudrait mettre
36	Megan	Le seau est cassé

Encore une fois, l'activité de reformulation resituant les élèves dans le contexte littéral du récit redéfinit l'activité discursive elle-même puisque l'objectif maintenant est de poursuivre le récit. Il s'agit alors pour la communauté discursive, grosse des discours antérieurs sur le texte et des expériences scolaires de passage

à l'écrit, de trouver les raisons et les moyens de continuer un récit qui a priori semblait achevé. Le travail consiste alors d'une certaine façon à se substituer à l'auteur réel pour manipuler autrement les personnages en respectant les cadres symboliques de la littérature.

Mais un autre obstacle reste à franchir lorsque Lucas a terminé de dicter sa propre version, les autres élèves ne s'autorisent pas spontanément à en proposer une autre ou ne comprennent pas que le point zéro du temps didactique est remis à jour pour chaque élève. Comme Lucas en tant qu'auteur a terminé l'histoire en faisant sortir tous les personnages du puits, il ne peut y avoir de suite à la réécriture de Lucas.

455	Benjamin	Mais on peut pas continuer puisque maintenant il y a plus personne dans le puits
456	E	Si ils sont tous remontés

Les échanges qui suivent ont pour fonction de recadrer l'activité langagière et cognitive à partir de la fin de l'album tout en tenant compte du texte produit par Lucas (466).

464	M	Le loup à la fin /Stéphanie /le loup il est au fond du puits
465	M	D'accord /voilà /à partir de là /si on essaie une autre suite à cette histoire
466	M	Une autre que celle de Lucas
467	M	Tu es sûr elle est finie
468	M	À partir de là est ce qu'on peut continuer, inventer une suite
469	Stéphanie	Le seau il est tombé sur le loup
470	M	Voilà est ce qu'on peut inventer imaginer qu'il se passe des choses après
471	Benjamin	Peut-être c'est à cause du / la corde s'est détachée /y a un lapin qui a dû la couper et après le seau il est tombé sur la tête du loup et après i s'est cassé
472	M	Le seau s'est cassé mais ça c'est l'histoire de <i>Plouf</i> du livre / on peut imaginer des choses maintenant cette histoire elle se termine par : « Et Boum fait le seau et ouille fait le loup »
473	Stéphanie	Boum fait le seau ouille fait le loup
474	M	Qu'est ce qu'on pourrait continuer Megan ?
475	Megan	En fait le loup il est toujours dans le puits et y a du bruit

La maîtresse fait passer successivement les élèves du contexte discursif de la dictée à l'adulte (Lucas vient d'écrire une suite 464-69) au monde discursif du livre et du récit (470-71) mais il faut aussi progresser dans ce récit (472-73) et faire avancer par conséquent le processus didactique en donnant le départ d'une nouvelle dictée à l'adulte (474-476). En 473 on a l'origine textuelle, en 474-475 l'échange institue Mégan comme auteur.

## 5. Complexité de la situation de production : comment faire bouger les positions énonciatives des élèves ?

Dans le groupe 2, l'essentiel de la séance a consisté à partir de l'expérience acquise par la M avec le groupe 1 à expliciter la nature de l'activité langagière et les paramètres de la situation de production textuelle. Le cheminement collectif vers l'activité langagière pertinente (inventer et dire la suite) passe par plusieurs étapes :

- Reformulation collective en refeuilletant l'album
- Reformulation de la fin de l'album
- Alternance entre la relecture de ce qui a été écrit et des recodages susceptibles de faire redémarrer l'activité langagière et discursive
- Passage du « maintenant » de la fin de l'histoire au futur ou au conditionnel de ce qui va arriver ou pourrait arriver. Les élèves résistent, reprenant l'histoire un peu plus en aval ou ne pouvant faire progresser l'action.

585	M	Et le loup il est resté tout au fond du puits
586	Cindy	Ici qu'est ce qu'on marque
587	M	On marque rien /mais nous on va essayer de marquer ce que vous allez dire vous /qu'est-ce qui pourrait bien se passer maintenant /qu'est-ce qui pourrait bien se passer /le loup il est fond du puits /il vient de prendre le seau sur la tête le seau s'est tout éclaté /qu'est ce qui pourrait bien se passer
588	Alexandra	Les lapins sont remontés
589	Christopher	Le seau a tombé dessus la tête du loup
590	M	Alors alors maintenant on va imaginer / allez Cindy
591	Christopher	Il a une grosse bosse
592	Cindy	Aouh il va avoir une grosse bosse et puis il va rester longtemps et tous les animaux partent sauf lui
593	M	Je l'écris ce que tu as dit Cindy C'est une fin mais on pourrait peut-être trouver encore autre chose
594	Christopher	J'ai trouvé quelque chose
595	M	J'écris ce que dit Cindy ? oh j'écris aussi ce que tu dis Alors Cindy elle dit qui elle
596	Océane	Elle sait plus
597	M	Elle sait plus
598	Cindy	Le seau il a fait boum et puis il va avoir une grosse bosse et puis sans la grenouille
599	M	Le loup a une grosse bosse
600	M	Regarde je lis la fin « et Boum fait le seau et ouille fait le loup »

Ils développent l'état physique et mental du loup, ces propositions sont d'ailleurs écrites en dictée à l'adulte par la maîtresse, sans pouvoir envisager un script d'actions, « et c'est tout » dit Laure.

615	Observateur	Alors qu'est-ce qu'il va faire
616	M	Et alors mais qu'est-ce qu'il va devenir ?
617	Laure	Il va remonter
618	Alexandra	Il pourra plus
619	Laure	Il est tout seul
620	Alexandra	Il pourra pas remonter parce que le seau il s'est cassé
621	Laure	Avec que la corde
621	Cindy	L'autre fois quand y avait pas Christopher j'avais dit que c'était une bagarre d'animaux mais là y avait plus les animaux qui vont remonter
622	M	Et oui alors qu'est-ce qu'il va devenir
623	Laure	Rien

Les élèves expriment leur déroute en listant les impasses : « il pourra plus » ; « il est tout seul » ; « le seau est cassé ». Les solutions trouvées sont incompatibles avec le monde fictif du récit comme le loup transformé en glaçon, ou difficiles à imaginer car les élèves ont du mal à expliciter le système mécanique ou physique qui permettrait au loup de sortir du puits (l'arbre et la branche envisagés comme levier, traces des discours de la 1<sup>ère</sup> séance). Les élèves manipulent les ingrédients du récit sans pouvoir trouver d'ouverture plausible. Le contexte verbal du récit et de l'image de l'album est très prégnant et rend difficile par la seule activité langagière de construire un monde discursif en prolongement.

667	Cindy	Si des fois y a des amis qui viennent et que l'eau remonte
668	Laure	Avec la pluie
669	Cindy	Si y a quelqu'un d'autre qui peut venir
670	M	Qui c'est qui pourrait venir ?
671	Laure	Le cochon
672	Cindy	Des autres amis qu'on a pas vus et puis
673	M	Alors tu pourrais en trouver toi

Cindy parvient à sortir du contexte de l'album et envisage l'introduction de nouveaux personnages (« qu'on a pas vus ») : on sent bien toute la difficulté de s'autoriser à apporter du nouveau. Cindy prend le rôle de l'auteur, se substitue à l'auteur du livre pour « inventer la suite ». Il lui reste à conduire cette activité en tenant compte de la logique d'action des personnages donnée par l'album mais aussi par le genre.

697	Laure	Oui mais s'il se met à plusieurs
698	Cindy	Comme les lapins ils se tiennent
699	Laure	Les lapins le cochon et les autres
700	M	Ils ont envie de sauver le loup tu crois
701	Laure	Non mais i peut
702	M	Ils peuvent oui
703	Cindy	Non parce qu'ils sont en colère contre le loup là

L'activité discursive se maintient sur le pôle des choix narratifs à effectuer. La maîtresse en entérine les résultats.

735	M	Qu'est-ce qui peut bien arriver
736	Océane	Il va devenir méchant
737	M	I peut devenir méchant
738	Cindy	Oui mais l'autre fois quand il y avait pas Christopher nous on avait dit qu'il était méchant alors il reste là
739	Christopher	Bé oui il est méchant
740	M	Tu veux le punir parce qu'il est méchant tu veux le laisser au fond du puits
741	E	non
742	M	On peut moi / ça met égal / comme vous voulez

Si on reste dans la logique stricte de l'album on laisse effectivement le loup au fond et alors il faut envisager sa disparition, sa déchéance, ce qui est difficile psychologiquement. La position d'auteur s'explique : « nous on avait dit... » ; « on le laisse là... »

760	M relecture	« En criant / Il dit J'ai froid » et alors
761	M	Qu'est-ce qui peut se passer il crie il crie
762	Laure	Et bé s'il crie beaucoup beaucoup il va réveiller tous les animaux
763	M	Et alors qu'est-ce qu'il peut se passer
764	Laure	Les animaux vont venir ils vont le remonter
765	M	Ils sont gentils

Il faut rester dans le vraisemblable, le plausible, dans le monde de la réalité mais aussi dans celui du genre (dans le système des personnages s'opposent les gentils et les méchants !).

La maîtresse réussit à les faire sortir progressivement de cet enfermement en leur demandant des changements de positionnement énonciatif :

- « Qu'est-ce qu'on pourrait bien dire ? » (504) position d'auteur
- « Alors où en est-on de cette histoire » (552) position de lecteur
- « Et oui alors qu'est-ce qu'il va devenir » (623) point de vue sur le personnage
- « Vous avez envie de le laisser au fond » (718) position d'auteur

En leur faisant jouer symboliquement la scène de manière à ce qu'il puisse se la représenter, la vivre par procuration : « Les animaux ils viennent d'arriver comme nous là et le loup il est au fond alors on fait quoi on est des animaux »

Il s'agit de rendre publique l'histoire inventée : pour cela la dictée à l'adulte doit conduire chacun à s'approprier la démarche cognitivo-langagière de la mise en mots élaborée en commun.

826	M	Alors j'écris moi « il dit j'ai froid » / vous m'avez dit « les animaux »
827	Cindy	le
828	M	Ils sont où les animaux avant de « le »
829	M	Alors qu'est-ce qu'ils font ?
830	Cindy	Non ils tirent la corde
831	M	Avant de le remonter ils étaient dans la forêt donc
832	Laure	Ils se mettent autour du puits
833	M	Ils arrivent autour du puits donc
834	M	D'accord / « arrivent autour du puits »
835	M	Arrivent
836	?	au
837	M	autour
838	M	<b>-tour du puits</b> bon qu'est-ce qui se passe
839	Christopher	Bon il rentre à sa maison
840	M	Attends ils sont autour du puits les animaux ça y est
841	Laure	Le loup après il est remonté
842	Christopher	A sa maison et puis les animaux
843	Cindy	Il est remonté maintenant il est au puits maintenant maintenant il est sorti du puits
844	M	Non les animaux ils viennent d'arriver ils se mettent autour du puits d'accord / le loup il est au fond/ qu'est-ce qui se passe
845	Alexandra	On n'en sait rien

Les échanges permettent une élaboration commune de significations mais il faut encore que se synchronisent les discours : celui qui a permis la construction de ce qu'on va dire est en amont de l'élaboration écrite et certains élèves n'en ont pas encore pris toute la mesure, d'où les interventions de la M à la fois sur la signification : « Attends/ ils sont autour du puits/ les animaux /ça y est » et sur le texte écrit par des fréquentes relectures de ce qui a été écrit. Comme nous l'avons dit précédemment, cette différence de temporalité est un obstacle que la situation de dictée à l'adulte permet de travailler.

Cet intense travail langagier de déplacements énonciatifs mais aussi d'un monde dans un autre (réalité du monde physique, temps et espace, en interaction avec la logique du système des personnages et le système des valeurs) aboutit à l'investissement par trois élèves (Cindy, Christopher et Laure) d'une position d'auteur. Christopher propose, réfute, défend ses propositions, en enchaînant, à propos, sur les énoncés des autres.

812	M	Les animaux arrivent autour du puits c'est ce que tu as dit / ils remontent le loup
813	M	Oui bon et après
814	Christopher	Il va à sa maison
815	Laure	Après il va à sa maison
816	M	Ah oui ?
817	Christopher	Mais s'il va à sa maison manger il a rien à manger

Christopher partage la responsabilité de l'écriture collective en dictant l'énoncé de Cindy pour lequel il manifeste ainsi son accord.

886	M	Pauvre loup il a faim
887	Cindy	Il va manger tous ses amis
888	M	Vous choisissez / on fait quoi
889	Cindy	Tu écris il a très très faim et il s'en fiche il mange ses amis
890	M écrit	Il a très très faim
891	Christopher	Il / s'en / fiche
892	M et plusieurs	Il s'en fiche
893	Laure	Il nous mange
894	Christopher	Après il les mange
895	M	Il les a sauvés quand même

Il adopte même une étonnante position évaluative sur l'histoire produite alors que la maîtresse faisait sentir le côté provocateur et plutôt amoral de cette fin.

901	M	Il mange tout voilà alors là c'était la fin de l'histoire
902	Christopher	Bon appétit

Laure prend appui le plus souvent sur les discours des autres (Cindy et Christopher) et participe au « pathos » créé, « Il nous mange ». Avec Alexandra, elle participe au jeu du comme si :

515	Alexandra	Moi si j'étais sur un puits le seau il tomberait sur ma tête et je dirais aille
516	Laure	Ah oui t'aurais une grosse bosse

Elle envisage l'écriture comme reprise du récit « Bé en fait c'était que le reflet de la lune » (531) qu'elle conduit aidée par les autres élèves. Jusqu'au moment où, arrivés à la fin de l'histoire connue, Cindy demande : « Ici qu'est ce qu'on marque ? » (586). Ce cheminement a vraisemblablement conduit les élèves à réélaborer le contrat didactique, à interpréter les attentes du maître d'énoncés à écrire. Laure peut maintenant enchaîner en 598 sur l'énoncé de la fin du récit : « Le seau il a fait boum et puis il va avoir une grosse bosse et puis sans la grenouille ».

603	Laure	En fait le loup il se met en colère parce qu'il a pas la grenouille et puis maintenant i reste que lui dans le puits
604	M	Oui alors le loup
605	M	Alors tu me dis Laure / <b>Le loup</b>
606	M	Est en /
607	Laure	Est / t-en /
608	M	« Colère » c'est ce que tu m'as dit
609	Laure	Colère
610	M	ensuite
611	Laure dicte	Sans
612	Laure	Sans la grenouille
613	M	Sans la grenouille
614	Laure	Et c'est tout

L'énoncé dicté a subi plusieurs réorganisations : la pensée s'est condensée autour d'une formulation syntaxique rendant compte des relations causales exprimées en 603.

## 6. Complexité de la co-activité cognitivo-langagière.

Le passage à l'écrit se traduit par un changement énonciatif mais aussi par une reconfiguration de l'activité langagière : il faut pouvoir mettre en mots, puis dire et redire, dicter et enchaîner sur ce qui vient d'être écrit, chaque énoncé produisant virtuellement de nouvelles significations. L'élève auteur doit se représenter les significations élaborées dans le texte en cours d'écriture, prendre ou non en compte celles qui font irruption dans l'échange avec le maître ou ses pairs. La complexité de la situation est qu'il y a nécessité pour l'élève de maintenir la position énonciative d'auteur du récit tout en étant capable de poursuivre un dialogue avec les énonciateurs concrets qui font figure de lecteurs du texte en train de s'écrire.

La stabilisation d'un énoncé à écrire précède la dictée proprement dite. Elle passe par une répétition orchestrée par le maître qui a plusieurs effets : renforcer la position de l'élève comme auteur, permettre la mémorisation nécessaire au codage linguistique de l'énoncé et à sa dictée isolant et marquant par le ralentissement du débit et le découpage sonore de la chaîne verbale. Cette phase que l'on pourrait croire essentiellement métalinguistique provoque parfois une reprise modification de l'énoncé sur le plan des significations. En effet, la réussite de l'activité d'écriture passe par un système de focalisations croisées entre le codage linguistique et le sens produit.

Lorsque l'élève a identifié la tâche scolaire et acquis une certaine maîtrise du genre discursif en jeu, l'étayage du maître se relâche et il est plus aisé d'observer le fonctionnement de l'activité cognitivo-langagière au moment du transcodage de l'oral à l'écrit. Voici côte à côte les énoncés premiers de Megan et ses énoncés dictés.

Énoncés premiers	Énoncés écrits
Et puis quand elle voit le loup / parce que /elle allait prendre le seau / pour prendre de l'eau / quand elle a vu que le seau il était cassé / elle avait vu le loup aussi dedans / et puis elle l'a remonté et elle a dit : va dans la forêt et enfuis toi / Elle voulait plus le revoir dans son puits parce que /elle croyait que c'était lui qui avait cassé son seau / et elle pouvait plus prendre de l'eau alors	Elle va chercher de l'eau dans le puits. Et puis elle a vu que son seau était cassé. Elle regardait dans le puits. Elle voit que son seau est cassé. Elle a vu le loup. Elle a dit : « Accroche-toi à la corde, Je vais te remonter »
Une fois que le loup est en haut elle dit « file dans la forêt, je veux plus jamais te revoir » parce qu'elle croyait que c'était elle / c'était lui qui avait cassé son seau, parce que sinon parce que	Une fois que le loup est en haut, elle dit : « File dans la forêt je veux plus jamais te revoir ».
Et après elle va le dire à son mari /son mari était furieux et tout /Il partait dehors / Le loup était pas encore parti/ Lui il sortait dehors avec son fusil et puis il voulait le tuer / Le loup ça lui a fait peur et il est vite parti	Elle va le dire à son mari.
Alors le /il est parti dehors avec son fusil /il est parti dehors /il l'a pris/ il a tiré une balle/ il voulait pas le tuer/c'était pour lui faire peur /pour qu'il parte	Il prend son fusil Il va dehors Il tire une balle Et ça fait peur Ça a fait peur Au loup Alors le loup il s'en va dans la forêt Pour chasser

Alors que dans une situation orale, les énoncés de la colonne de gauche peuvent satisfaire un locuteur bienveillant, ils ne sont pas acceptables comme énoncés à écrire. L'élève segmente d'abord en fonction de la signification : on peut établir une correspondance terme à terme entre les propositions orales et les énoncés dictés. Le maître se conformant aux formats langagiers de la dictée à l'adulte demande une synchronisation entre ce qu'il écrit et ce qui est énoncé. Mais l'effet produit par les énoncés re-dits et les segmentations perturbent la mémorisation et la répétition à l'identique de l'énoncé à écrire « et ça fait peur » « ça a fait peur ». En effet pour pouvoir poursuivre sa narration, l'élève est obligée de déplacer progressivement un curseur fictif « où j'en suis dans l'histoire » et « où j'en suis dans le texte » d'où le « ça a fait peur » signifiant « c'est ce que je viens de dire ». Quand les deux curseurs, celui de la narration et celui de l'écriture, sont synchronisés il n'y a pas de problème de temps verbaux (dernier énoncé) ; lorsqu'il y a une avance ou modification de l'ordre des énoncés, les temps ne sont plus forcément en concordance. La dictée à l'adulte nécessite un ajustement qui n'est pas que physique ou rythmique, cet ajustement où les décalages ont des effets sur la nature de l'énonciation écrite.

La place des co-énonciateurs dans la dictée à l'adulte influence l'activité langagière de l'auteur. Dans le cas ci-dessus, Megan se sent menacée par ses pairs qui la « concurrencent » soit dans la phase de dictée en redisant en segmentant les énoncés à écrire (plusieurs occurrences de la part de tous les élèves et ça devient un jeu) soit en faisant le travail de reconfiguration à sa place (584). Par contre l'étayage mené « dans les formes » par Lucas est accepté et efficace, la dictée de cet énoncé s'est révélé être plus rapide que les autres.

Lucas : Megan, tout à l'heure t'avais dit / t'as pas dit « je vais te remonter » t'as dit « file dans la forêt »
Megan : Oui j'ai dit « je vais te remonter » quand il était en haut elle a dit « file dans la forêt, je veux plus te revoir »
M : après
Megan : Une fois que le loup est en haut elle dit « file dans la forêt, je veux plus jamais te revoir » parce qu'elle croyait que c'était elle / c'était lui qui avait cassé son seau, parce que sinon parce que

Il semble que Megan, se sentant menacée dans sa position d'auteur, veuille renforcer la validité de son discours par un commentaire, ce qui lui rend la tâche difficile ; elle doit répondre aux taquineries des autres élèves qui lui disputent le temps de la segmentation des mots pour la dictée.

492	Megan	Et elle croyait que c'était lui qui avait cassé le seau
538	Lucas	Je / vais
539	Megan	Mais arrêtez tous les trois

L'auteur doit justifier ses choix eu égard à ses positions antérieures que Lucas énonce ici. L'activité de l'auteur parce qu'elle est d'abord sociale s'inscrit dans la communauté discursive dont les élèves en explicitent certaines règles.

540	Lucas	Megan, tout à l'heure t'avais dit / t'as pas dit « je vais te remonter » t'as dit « file dans la forêt »
541	Megan	Oui j'ai dit « je vais te remonter » quand il était en haut elle a dit « file dans la forêt, je veux plus te revoir »
542	M	après
543	Megan	Une fois que le loup est en haut elle dit « file dans la forêt, je veux plus jamais te revoir » parce qu'elle croyait que c'était elle / c'était lui qui avait cassé son seau, parce que sinon parce que

Megan est soucieuse de garder la parole ; elle cherche un appui du côté de la maîtresse qui reste neutre.

551	Megan	Mais il m'énerve Lucas il parle à ma place
-----	-------	--

Le groupe d'élèves se joue de l'exaspération de Megan.

557	En écho	Plus jamais plus jamais
558	M	forêt
559	Megan	Mais arrêtez
565	Megan	Mais Benjamin Marie ils arrêtent pas
566	M	Te revoir
567	Benjamin	Et bé Lucas aussi

Dans la situation où l'élève auteur dicte au maître mais se trouve confronté dans le même temps aux discours de ses pairs, l'espace discursif de la dictée à l'adulte est fondamentalement dialogique. Chaque énoncé daté chronologiquement répond à un énoncé précédent (625 fait suite à 592).

592	Megan	Après son mari il prend son fusil
625	Benjamin	Le mari de la dame il se cache derrière un buisson et après dès qu'il voit le loup il lui tire dessus
623	Lucas	Le loup il a toujours très faim

Mais l'enchaînement peut se situer par rapport à des discours extérieurs (623) les commentaires sur l'histoire lue et le texte lui-même. Pour réussir sa dictée, l'élève doit maintenir sa place d'auteur à l'origine de l'énonciation à écrire et cette place doit être reconnue en retour par les co-énonciateurs ; à cette fin, l'auteur énonciateur peut incorporer des énoncés produits par d'autres dans son propre discours. En tant qu'auteur, Megan ajoute aux énoncés dictés des énoncés encadrant la compréhension en retour des lecteurs potentiels. Cette conduite langagière lui attire à chaque fois une demande de clarification de la part de la M. (589-90).

589	Megan	Alors le /il est parti dehors avec son fusil /il est parti dehors /il l'a pris/ il a tiré une balle/ il voulait pas le tuer/c'était pour lui faire peur /pour qu'il parte
-----	-------	---

590	M	Oui alors maintenant /il faut que j'écrive alors /je vais pas écrire un flot de paroles/ faut que tu me dises vraiment ce que j'écris
-----	---	---

Megan fait ici l'expérience du calcul interprétatif que fait un auteur au cours de la mise en mots, basé sur le partage d'un implicite, de savoirs sur les conduites humaines sur la pensée des autres. En lui demandant de stabiliser un énoncé, la maîtresse conduit Megan à éliminer ceux qui explicitent la première mise en mots de l'action. En ce sens, le travail cognitivo-langagier qui s'élabore au cours de la dictée à l'adulte consiste à secondariser leurs pratiques langagières quotidiennes. Raconter dans une situation dialogique ne suffit plus ; il s'agit de penser la manière de raconter et la détacher de l'activité langagière immédiate.

## 7. Remarques conclusives.

Ce travail de recherche suit une démarche anthropologique, étudiant le milieu dans lequel se produit le langage et s'exerce l'activité d'enseignement apprentissage (tâche langagière dans une situation). Étudier les pratiques, les genres de l'activité enseignante comme la dictée à l'adulte oblige à faire appel à des théories dynamiques du développement langagier prenant en compte les variables psychologiques (construction de soi et du monde) et sociales du contexte.

La dictée à l'expert qu'elle soit pratiquée dans le contexte scolaire ou dans d'autres champs d'activité humaine est un genre d'activités fonctionnant comme instrument sémiotique permettant un travail langagier aboutissant à un écrit. L'usage de la dictée dans le contexte scolaire l'inscrit comme genre scolaire et comme situation d'apprentissage enseignement, inclus dans un contrat didactique. Les élèves comme les maîtres apprennent à l'utiliser ; l'action de dicter proprement dite n'est pas ce qui pose plus de problèmes. Par contre, lorsqu'il y a un travail langagier qui engage l'élève dans une activité cognitivo-langagière le conduisant à une énonciation écrite en l'inscrivant comme auteur dans une communauté discursive, l'usage de l'instrument dépasse la simple production d'un texte. Au cours du dialogue constitutif de la situation de dictée à l'adulte, les mouvements et déplacements dans l'espace discursif, les différents positionnements énonciatifs, l'ajustement mutuel sur un objet discursif permettent le travail de recontextualisation particulier à l'entrée dans l'écrit. La mémorisation de l'énoncé à écrire contraint l'élève auteur à inscrire son énoncé dans le temps et le lieu de l'énonciation écrite et à maintenir une position énonciative pertinente dans ce contexte. On peut donc penser que la mémoire de travail est fortement sollicitée « de manière consciente et volontaire » eu égard à l'investissement singulier de l'élève dans la tâche. De plus la co-activité maître élèves sous-tend des activités métalinguistiques visibles et lisibles portées par la nécessité de désigner les différents mouvements de la pensée au cours de l'écriture. Les acquisitions dans ce domaine auront d'autant plus de puissance qu'elles seront recontextualisées facilement par l'élève en lecture comme en écriture (exemple de la ponctuation, du découpage de la chaîne sonore et de la désignation de ses unités...).

Dans le cadre scolaire, les manières de dire de penser et d'agir avec le langage s'exercent de plus en plus spécifiquement sur les objets d'apprentissage en particulier à travers les genres scolaires. Dans l'espace intermédiaire de la dictée à

l'adulte, les élèves ont alors la possibilité d'ajuster progressivement leur activité langagière dans un cadre communicatif circonscrit par l'action du maître mais co-élaboré par les énonciateurs. La dictée à l'adulte initie les élèves à une forme d'activité langagière réflexive sur des objets discursifs inscrits dans des champs culturels. Elle est réflexive sur plusieurs plans : sur le plan cognitif elle est l'instrument de la pensée verbale, elle favorise le développement du langage pour soi et le passage à l'écrit. Sur le plan discursif, elle reflète au cours de la séquence interactive le travail langagier du sujet par des reprises, des redites, des relectures de la part des co-énonciateurs ou du maître, elle donne à voir un objet discursif qui se constitue progressivement dans l'interaction et deviendra texte, elle constitue un sujet scripteur dont les performances sont évaluées par les pairs au cours de l'interaction (quantité, longueur du texte). Initiatique, la dictée à l'adulte institue l'élève comme auteur, l'enrôle dans les activités discursives différentes selon les genres écrits sollicités, l'inscrit dans des communautés discursives qui se spécifient progressivement au cours du cursus scolaire (littéraires, scientifiques...).

Comme genre oral scolaire, elle est propédeutique au travail langagier spécifique des disciplines scolaires, manipulant au cours de son déroulement des objets de savoir et les manières d'en parler à travers les genres écrits qu'ils sous-tendent : en littérature, la situation « raconter la suite d'une histoire » entraîne une prise de conscience de la différence entre fin d'un texte et fin d'une histoire, du pouvoir de l'auteur sur le choix de la fin et l'apprentissage d'un genre scolaire avec ses règles particulières (on écrit plusieurs fins qui sont à lire comme autant de possibles ; chaque fin doit respecter la logique et les lois du genre).

L'activité de dictée à l'adulte initie les élèves à la culture écrite, à la pensée écrite mais aussi aux formes scolaires qu'emprunte le processus d'enseignement. En effet, l'apprentissage scolaire de l'écrit historiquement construit, a ses manières de faire, ses progressions, ses matériels, ses exercices...L'action du maître est de fait complexe : enrôler dans la tâche d'écriture tout en permettant une représentation pertinente de l'activité dans ses aspects culturels et sociaux, rendre l'élève capable de faire seul ce qu'il a appris à faire avec les autres sur le plan langagier et cognitif, organiser la progression des situations d'écriture en relation avec les usages à acquérir...

## BIBLIOGRAPHIE

BAKHTINE, Mikhaïl, 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, Coll bibliothèque des idées.

BAUTIER, Élisabeth, 1997. « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? » Avec la collaboration de BUCHETON Dominique, *Repères*, n°15, Paris : INRP. p.11-25.

BERNIE, Jean-Paul, 1998. « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle ». In BROSSARD Michel et FIJALKOW

Jacques. *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.

BRONCKART, Jean-Paul, 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.

BROSSARD, Michel, 1994. « Espace discursif et activités cognitives : un aspect de la théorie vygotkienne ». *Enfance*, tome 50, p. 49-56.

BROSSARD, Michel, 1997. « Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs ». In MORO Christiane, SCHNEUWLY Bernard et BROSSARD Michel. *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*. Bern : Peter Lang.

CHARTIER, Anne-Marie, 1998. « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques ». *Recherche et formation*, n°27, p. 67-82.

CLOT, Yves, 1999. « De Vygotski à Léontiev via Bakhtine ». In CLOT Yves. *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

DELEAU, Michel, 1999. « Vygotski, Wallon et les débats actuels sur la théorie de la pensée ». In CLOT Yves. *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

DYSON, Ann Hass, 1986. «Transitions and Tensions : interrelationships between the Drawing, Talking and Dictating of Young children Reading ». *The teaching of English*, Vol 20, n°4.

DYSON, Ann Hass, 1988. «Negociating among multiple worlds the space/time dimensions of young children's composing». *Technical Report n°15*, University of Berkeley.

FRANÇOIS, Frédéric, HUDELLOT, Christian & SABEAU-JOUANNET, Émilie, 1984. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF., Coll. le linguiste.

FRANÇOIS, Frédéric, 1990. « Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune ». In *La communication inégale heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé.

FRANÇOIS, Frédéric, 1993. *Pratiques de l'oral, Dialogue, jeu et variation des figures du sens*. Paris : Nathan.

FRANÇOIS, Frédéric, (sous la direction de), 1994. *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*. CRDP Midi-Pyrénées : Coll. Argos.

JAVERZAT, Marie-Claude, 1998. « De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche ». *Repères*, n°17, p.127-137.

JAVERZAT Marie-Claude, 2004. *De la dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire : l'institution du sujet comme auteur dans des communautés discursives*

*pour apprendre à l'école*. Thèse en Sciences de l'Éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2, non publiée.

LEONTIEV, Alexei, N., 1976. *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.

MEYERSON, Ignace, 1987. *Écrits 1920-1983 Pour une psychologie historique*. Paris : PUF.

SARRAZY, Bernard, 1995. « Le contrat didactique, note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, n°112, juillet-août-septembre 1995, p. 85-118. Paris : INRP.

SCHNEUWLY, Bernard, 1985. « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant ». In SCHNEUWLY, Bernard, BRONCKART, Jean-Paul. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, Bernard, 2002. « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse ». *Pratiques*, n°115-116. Metz : CRESEF. p. 237-246

VYGOTSKI, Lev, S., 1934/1985. *Pensée et langage*. Paris : Messidor, Editions Sociales.

VYGOTSKI, Lev, S., 1935/1995. « Apprentissage et développement à l'âge pré-scolaire ». *Société française*, n°2, 52, p. 35-45.