

DE LA DICTÉE À L'ADULTE OU DE LA FAÇON DE FAIRE VENIR L'ÉCRIT A LA BOUCHE

Marie-Claude JAVERZAT

Laboratoire de Psychologie génétique et différentielle
Université de Bordeaux 2

Résumé : Apprendre à produire des textes écrits commence dès la maternelle et s'appuie sur les interactions sémiotiques nées du groupe classe, de chaque être de paroles, des textes et des significations fréquentés. Au cours des dictées à l'adulte, l'élève, seul ou avec d'autres enfants, verbalise, prépare avec l'aide de la maîtresse la production verbale qui sera écrite en dictée à l'adulte. Ces interactions élève / élève, élève / maître, élève / maître / tâche permettent des changements de contrat énonciatif, engageant progressivement l'élève à devenir auteur. Cet article présente les contextes communicatifs dans lesquels s'effectue cet apprentissage, à travers le cas de B, élève de Grande section, dans deux extraits de corpus de dictée à l'adulte.

La dictée à l'adulte est une technique pédagogique permettant la production d'écrits dès l'école maternelle. Il s'agit, pour l'élève ou les élèves, de dicter un texte que l'adulte écrit. Mais l'adulte n'est pas qu'un secrétaire ; il étaye la production orale, commente l'inscription sur le papier, relit ce qui a été écrit...

En marge de l'évolution de la didactique du français de ces vingt dernières années, cette technique s'est maintenue. Jean Hébrard, dans *Du parler au lire* (1977), la définissait comme « interaction en production d'écrit », puis, en 1983, Évelyne Charmeux dans *L'écriture à l'école* insiste sur la fonction d'initiation de l'enfant de maternelle par « imprégnation » aux caractéristiques et fonctions de l'écrit. L'AFL (1993) insiste sur le rôle du maître comme médiateur dans une dynamique culturelle qui donne sens à l'activité. Parallèlement, les textes officiels, dès 1986, citent la dictée à l'adulte comme pratique fréquente et familière dès la Petite section. Ceux de 1991 et 1992 en font une « modalité ordinaire du travail d'écriture au début du cycle 2 ». Mais, paradoxalement, la dictée à l'adulte n'est qu'exceptionnellement un objet de recherche (1). Jacques David, dans E.L.A. (1991), en propose une analyse comme mode polygère de la production de texte. Il en montre les difficultés liées « au rapport (des enfants) à la situation d'énonciation (et) au texte produit ou en train de se produire ». Notre étude se situe en continuité de ces travaux mais dans une perspective plus large.

L'enseignement de la langue à l'école primaire est, dans la réalité quotidienne, centré sur la maîtrise du code dès la Grande section. Les aspects énonciatifs, la construction du sens des textes ne sont qu'exceptionnellement l'objet

d'activités programmées dans les classes du cycle 2. Or, le travail sur les textes et leurs contextes, en lecture comme en écriture, est constitutif de l'enseignement de l'écrit. Son ignorance met en péril la qualité de l'apprentissage, surtout chez les enfants fragilisés par la faiblesse des références culturelles disponibles. La dictée à l'adulte apparaît alors comme un dispositif privilégié pour expliciter et mettre en oeuvre – voire conscientiser avec des élèves plus grands –, les phénomènes énonciatifs et la gestion de la signification dans le texte en production.

L'oral au sens de « qui se transmet par la bouche, par la parole » (2) présente des caractéristiques que nous avons essayé d'analyser dans les interactions symboliques élèves / maître / texte au cours de l'activité de dictée à l'adulte. Notre travail a porté sur une étude longitudinale de deux cas d'enfants, contrastés sur le plan des compétences langagières. Dans le cadre de cet article, nous nous centrerons sur le cas de B. dont l'évolution de la production est particulièrement significative par la rupture d'ordre qualitatif de la production orale.

1. PERSPECTIVE VYGOTSKYENNE DE LA DICTÉE A L'ADULTE

L'activité de dictée à l'adulte construit un espace intersubjectif et une rencontre entre le système sémiotique du langage oral et celui du langage écrit. Elle doit révéler les changements dans l'activité de l'enfant en fonction des caractéristiques du langage écrit que Vygotsky a décrites et que nous rappellerons ici brièvement.

1.1. Le caractère volontaire et conscient (3)

1.2. L'aspect abstrait

Le langage écrit exige de travailler non plus sur l'aspect sensible des mots mais sur leurs représentations, non dans la situation immédiate, celle de la conversation, mais dans une situation essentiellement représentée, imaginée, construite par l'écrit lui-même. Seule, l'activité du lecteur permet de reconstruire cette situation. La situation de dictée à l'adulte, par l'hétérogénéité des discours qu'elle permet – de la conversation au discours représenté –, est le terrain d'une différenciation entre le langage oral et le langage écrit dont la réalité de la construction apparaît alors.

1.3. L'intersubjectivité est constitutive de l'activité de dictée à l'adulte. La négociation du sens en cours d'écriture, les digressions, les évocations, les commentaires métalangagiers..., sont autant de productions orales de qualité et de nature différentes qui animent chacun des acteurs de la situation. L'analyse précise des corpus le montre. L'activité de dictée à l'adulte est donc une situation intersubjective à l'intérieur de laquelle s'élaborent des significations communes. Cependant, cette construction de significations partagées n'est possible que parce qu'elle est le fruit d'interactions de significations produites dans le contexte inter-psychologique entre le plan sémiotique et le plan culturel.

Les recherches américaines - en particulier celles de Anne Haas Dyson - ont montré le rôle prépondérant de la **culture des pairs** dans l'entrée dans l'écrit des enfants de 5 à 8 ans en situation scolaire. Pour Anne Haas Dyson, l'entrée dans l'écrit est le résultat de tensions qui se créent entre les mondes multiples des enfants : monde symbolique, monde social, monde de l'expérience, et entre ces trois mondes. Le dessin, voie royale de communication dans les premiers temps de l'expérience scolaire, se voit contesté parce que ne donnant plus une représentation convaincante au sein de la culture des pairs.

Dans la situation de dictée à l'adulte, le dessin, les images, les productions orales et écrites, sont les systèmes de signes constitutifs en interaction, desquels se nourrit la négociation du sens.

Ainsi, la situation de dictée à l'adulte n'aurait aucun sens à être étudiée sous l'angle strictement linguistique. Le corpus produit est un ensemble d'énoncés au sens bakhtinien du terme, dont nous avons recueilli la partie verbale mais aussi les événements concomitants. Le texte verbal n'est pas uniquement une succession d'éléments linguistiques « un système de signes compréhensible par tous » (4). Il comprend aussi « le créé », c'est à dire quelque chose qui n'existait pas avant et qui inclut une idée de valeur. L'étude de la dictée à l'adulte est donc celle du procès de création de significations, non pas dans une analyse strictement linguistique ni strictement sémiotique, mais par la mise en relation de ce qui est « donné » avec ce qui est « créé ».

1.4. Le contexte intra-psychologique est celui des compétences cognitives et sémiotiques que l'élève a acquises dans ce processus de l'inter vers l'intra. Les compétences langagières subiront donc une transformation dans leur nature et leur fonction avec l'apprentissage de l'écrit, dont une évaluation formelle ne peut que constater l'état final et non le processus.

2. ÉTUDE DU CAS DE B.

Nous distinguerons deux types de dictée à l'adulte :

- production d'un texte individuel au cours de laquelle l'auteur est soutenu par quatre ou cinq de ses pairs et l'adulte (dictée à l'adulte semi-collective)
- production individuelle d'un élève auteur en tête à tête avec l'adulte (dictée à l'adulte individuelle).

Parmi les corpus de l'année scolaire, deux ont été retenus pour l'analyse :

Corpus 1 fin octobre : réécriture du Petit Poucet en dictée à l'adulte **semi-collective**,

Corpus 2 fin juin : histoire d'animaux (dictée à l'adulte **individuelle**).

Dans ces corpus les conditions de production des textes varient, modifiant le statut et le rôle des élèves par rapport à la production (co-auteur, auteur).

Corpus 1 : Le projet d'écriture de la classe était de constituer un recueil d'histoires d'ogres. Les premiers textes lus ont été ceux du Petit Poucet dans plusieurs versions diversement illustrées. Les livres étaient à disposition des

élèves. A la suite de la production d'un dessin support de l'histoire, les élèves rejoignaient la maitresse pour aider à l'écriture du texte de chacun (dictée semi collective)

Corpus 2 : Suite à des jeux de combinatoire conduisant à inventer des animaux fantastiques (*croco/dile, élé/phant* donnent *crocophant* ou *élédile*), chaque élève inventait une histoire mettant en scène l'animal fantastique qu'il avait créé rencontrant un animal réel, dans la forêt, la jungle.... Il commençait par produire un dessin, puis préparait son histoire et rejoignait la maitresse et le magnétophone pour dicter son texte.

Les corpus sont découpés en **épisodes interactifs** qui débutent et se terminent par l'écriture matérielle d'une partie du texte.

2.1. L'étayage symbolique : les formats

2.1.1. L'institution de l'auteur

Le premier épisode interactif de chaque corpus se caractérise par **l'institution de l'auteur**, c'est-à-dire par le transfert de prise en charge de l'écriture. La maitresse, par ses interactions verbales et le jeu proxémique, renvoie à B la responsabilité de sa production, processus souvent renforcé par les comportements des pairs. C'est ainsi que, dans le corpus 1, B s'engage tout d'abord dans un discours de connivence, du type commentaire du dessin ou « annonce de nouvelle ».

Extrait corpus N° 1 (octobre)

M. : maitresse

B : l'auteur du texte, garçon, en Grande section

A : fille, grande section

E : enfant non identifié

XXXX accentuation

«... » lecture ou relecture,

/.../ le mot est dicté ou l'énoncé est fragmenté

..._____ la maitresse écrit ce mot et le prononce en même temps qu'elle écrit.

? signifie une intonation montante - question, proposition à accepter ou rejeter, invitation à poursuivre -

M. : Alors, qu'est-ce qu'on met en premier ?

B : Li Pitit Poucet, Li Pitit Poucet, qui prenait les bottes

M. : qui prenait les bottes de l'ogre ? C'est tout à fait au début de l'histoire ça ?

5 *B : Non*

M. : Comment elle commence l'histoire ?

B : Par la forêt

M. : Oui. Alors, qu'est-ce qui se passe dans la forêt ?

A : Moi j'ai.

Le petit Poucet il s'est perdu dans la forêt.

10 *M. : Alors le... Qu'est-ce que j'écris là ?*

B : *Le petit Poucet qui est perdu dans la forêt.*

M. : *Le _____ Petit _____ Poucet _____*

E : */Poucet/*

M. : *Le Petit Poucet, après ? Le Petit Poucet, non, qu'est-ce que j'écris après, j'ai pas fini là.*

15 B : *Le Poucet il est perdu dans la forêt.*

M. : *est _____ après ?*

M. : *perdu _____*

A : */dans la forêt/*

M. : *dans _____*

la _____

20 A : */forêt/*

M. : *forêt*

Se constituer comme auteur, c'est accepter d'être « la première cause d'une chose, à l'origine d'une chose » (2). B apprend à devenir conscient de ce qu'il a dit et, pour cela, à pouvoir le redire, le répéter mot pour mot. Dans ce premier corpus, malgré le concours des pairs (8,9,10) et de la M., B tente plusieurs formulations (énoncés 11, 15) dont il ne perçoit pas les différences. Malgré les interventions des autres enfants, la M. continue de s'adresser à B (énoncé 10), l'invitant implicitement à reprendre à son compte ou non les propositions énoncées. Le niveau de formulation de B est plutôt celui de la conversation et l'énoncé 11 paraît être la réponse à l'énoncé 6 - c'est l'histoire du (*Le*) *petit Poucet qui est perdu dans la forêt*.

Nous avons donc défini cette action conjointe comme **format** à l'image de ceux décrits par J. S. Bruner entre la mère et l'enfant dans l'acquisition du langage. Ce format que nous nommerons **format d'institution** de l'auteur se poursuit en cours de corpus, les compétences de B ne lui permettant pas encore d'assumer le rôle seul. Le « créé » est un espace de paroles particulier que l'enfant cherche à appréhender. Pour cela il s'appuie sur ce qu'il connaît : commentaire de son dessin et script de l'histoire, systèmes de signes, qui, réorganisés, lui fourniront les éléments de l'histoire, « actes de langage » (proposer, répéter) qui modifient les contextes linguistique et sémiotique en retour et dont la pertinence s'établit au sein de la culture des pairs et du contexte situationnel (la classe : les élèves, la M., la tâche).

Le deuxième corpus montre le chemin parcouru par B dans l'appropriation de son rôle d'auteur.

Extrait corpus N° 2 : juin

E : épisode interactif

E1 M. : *tu me dictes ton histoire ?*

B : *******

M. : *Pardon, j'entends pas du tout, là, pas du tout, alors parle plus fort.*

B : *les enfants avec un crocodile*

5 M. : *et je peux écrire, moi là !*

Je peux pas écrire, hein, si tu me dictes comme ça.

Tu me dictes !

- Pour que je puisse écrire. Alors regarde bien, j'essaie d'écrire, alors vas-y, dicte-moi.*
 B : *c'est la jungle.*
 M. : *c'est*
 B : *la jungle*
 M. : *C'est_____*
la_____
jungle_____
 Après, qu'est-ce que je mets, là, à la fin de jungle ?
- 10 B : *I se battent là*
 M. : *j'entends pas*
 B : *ils se battent*
 M. : *j'écris quoi à la fin de jungle ?*
Est-ce que je mets un point ?
 B : *oui*
- 15 M. : *oui Point.*
- ...
- 75 B : *se battre*
 M. : *non, j'en suis pas à écrire ce que tu m'as dit là*
Ils veulent
 B : *prendre l'oeuf*
 M. : *prendre_____*
 M. : *l'oeuf_____* B : *l'oeuf*
- 80 B : *et puis ils veulent le prendre pour se battre (ralenti), ils veul'et*
après
E4 *après eux ils se battent*
 M. : *et*
 B : *après ils se battent*
 M. : *et__ après_____ ils__*
 B : *se battent*
- 85 M. : *se*
 B : *battent*
 M. : *battent_____*
c'est tout là, je mets quelque chose après ?
 B : *un point*
 M. : *un point bon*

L'entrée dans le procès d'écriture n'est pas encore maîtrisée mais B peut maintenant s'adapter à la situation scolaire en utilisant des moyens linguistiques plus diversifiés. Il a développé une attitude réflexive plus grande vis à vis du langage. Il comprend le sens de l'intervention magistrale (énoncé 5). Il réinvestit progressivement des pratiques (mettre un point). Incontestablement, la parole a, pour lui, changé de fonctions. Le ralentissement du débit, la segmentation en unités de plus en plus petites, l'adaptation au rythme de la graphie de M. ne sont que le point de départ d'une transformation plus profonde de l'activité langagière. « Ceux qui, comme moi, étudient le développement du langage ont coutume de dire que « la fonction précède la forme. », affirme Bruner. Du genre narratif qui convenait jusqu'alors pour tenir son rôle dans la conversation, B a dû trouver un autre genre qui lui permet de s'adapter aux nouvelles exigences cul-

turelles, – celles de la classe et de ses pairs –. Ce genre, de nature plus réflexive, est une entrée dans « les formes sociales scripturales » que décrit Lahire. On peut dire que la dictée à l'adulte lui a mis l'écrit à la bouche !

La maîtresse joue un double rôle : passeur en encourageant le transfert de responsabilité de l'écriture ; quelque temps plus tard, dans un autre type d'action conjointe (relecture), elle sera le représentant de la norme de l'écrit. C'est alors que B accepte de regarder l'écrit non plus sous l'angle de ce que ça raconte mais du « comment ça se dit ».

2.1.2. Construire les significations : le jeu sémiotique

Entrer dans un récit, c'est construire des significations ; or deux logiques s'affrontent : celle du « récit » dessiné et celle du récit écrit via le récit oral. Le format d'action conjointe « Mise en mots », dont nous ne pourrions analyser la construction dans le cadre de cet article, crée l'illusion d'un réseau de significations partagées permettant l'écriture. Cependant, les deux logiques cohabitent jusqu'au bout. Une troisième logique en jeu dans la construction des significations est celle de la tâche : celle-ci n'est pas la même pour M. et B. Pour M, le contrat de production est d'utiliser les animaux préalablement imaginés pour construire une histoire au cours de laquelle cet animal rencontre de vrais animaux. Or, le suivi des productions langagières de B fait apparaître que :

- B n'a pas utilisé l'animal qu'il avait inventé dans la séance précédente. Il a donc choisi deux nouveaux animaux comme s'il voulait en concevoir un nouveau !

- B a donc produit un dessin en n'utilisant que des animaux réels, omettant le troisième, celui à inventer, qui existe pourtant virtuellement (séance 1) mais qu'il lui est impossible de nommer compte tenu de ses compétences. Le texte final porte la trace de cette ambivalence constitutive génératrice d'incompréhension pour le lecteur potentiel.

L'action conjointe pour la mise en mots et la mise en texte fonctionne sur la base d'une nécessaire illusion. Nous allons montrer que c'est sur ce terrain que les apprentissages vont pouvoir s'enraciner. Nous rejoindrons en ce sens l'idée de « l'aire intermédiaire » décrite par Winnicott : « une aire allouée à l'enfant, qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité. » « Elle subsistera tout au long de la vie, dans le monde d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. » (p 25)

Pour suivre la construction de l'univers sémiotique de l'interaction, nous avons relevé dans le corpus les mots ou expressions qui fonctionnent comme leviers et leurs inter-relations au cours de la dictée à l'adulte. Le co-texte permet d'interpréter si l'unité sémiotique appartient plutôt à la logique du dessin ou à celle du récit oral, comme par exemple la présence de déictiques. Mais les gestes de la main ou l'orientation du regard sont des marques encore plus directes.

La comparaison des unités sémiotiques du corpus de dictée à l'adulte avec le texte final produit donne à voir les difficultés de la mise en texte : en effet, deux systèmes d'unités sont en présence, dont le récit oral ne prévoit pas les relations logiques. La succession tient lieu de causalité.

- Un premier système sémiotique est constitué par :
 - une rencontre entre des personnages
 - une action « se battre »
 - un lieu « la jungle » (énoncés B 6 et 24).
- Le deuxième se construit autour de l'idée de :
 - « naître »
 - « petit » et d'« oeuf »
 - avec un enjeu « les autres animaux »
 - et une action « prendre ».

Dès lors, l'action conjointe va s'orienter vers cette prise de conscience pour tenter de construire la cohésion du texte écrit. Or, elle échoue partiellement car la focalisation de B porte sur l'articulation entre les deux logiques celle du dessin et celle du récit oral. L'action conjointe ne réussit qu'au niveau verbal de la construction de la signification. On verra que les procédures de mise en texte seront davantage prises en compte au moment de la relecture.

2.2. L'oral dans l'univers de l'écrit : relire

L'activité conjointe de relecture, toujours à l'initiative de la maîtresse dans les dictées à l'adulte de B., s'applique soit localement sur les mots précédents pour écrire le mot suivant, soit dans l'intention de pointer un dysfonctionnement, soit pour compléter et enchaîner deux propositions. Dans tous les cas, la maîtresse modifie son intonation, son débit de parole et adopte une attitude spécifique contrastée. Relire c'est exposer aux regards des participants un objet : « le texte ». Dans le premier corpus, la relecture a servi simplement de certification du contenu du texte produit, la textualité elle-même n'étant pas encore objet d'étude.

Dans le corpus de juin, la relecture est beaucoup plus efficace :

*M. : « C'est la jungle. Le crocopaon qui rencontre un crocodile et après ils veulent prendre l'oeuf et après ils se battent. »
Y a pas d'erreur là ?*

B : si

150 *M. : ah qu'est-ce qui va pas alors ?*

B : y en a deux quand t'avais dit

M. : deux ? alors deux quoi ?

B : deux quand t'avais expliqué et après y en avait deux pareils deux pareils mots, deux mots pareils

M. : ah deux mots pareils !

Ah oui t'as raison ; y a deux mots pareils oui

alors ils sont où ces mots pareils

Silence

Le contrat didactique est de nouveau clarifié par la maitresse « il y a une erreur ». Logique du dessin et logique du récit oral ne sont plus sollicitées. Seule la logique du texte écrit est l'objet de l'attention conjointe et B trouve étonnamment vite l'erreur en devenant sensible à l'accentuation verbale de M.

De même, la perception par B de « ce qui va pas » (149) et sa capacité de le formuler est un indice de progrès dans les apprentissages conceptuels de l'écrit. La catégorisation « deux mots pareils », même si « mot » n'est pas exactement approprié, relève du registre métalinguistique et dénote un rapport plus distancié au langage.

Enfin, le problème du *qui* dans l'énoncé *le crocopaon qui rencontre un crocodile*, resté en suspens en début de corpus malgré les tentatives de M. pour attirer l'attention de B sur sa non conformité, se résout dans la phase de relecture complète du texte.

M. : ... *Bon alors et là ça va bien ?*

« *le crocopaon qui rencontre un crocodile* »

165 B : *oui*

M. : *ah moi je crois que non. Y a un mot qui va pas.*

« *le crocopaon qui rencontre un crocodile* »

Qu'est-ce qui faut enlever là ?

E9 B : *qui*

M. : *oui voilà, il faut enlever qui*

« *Le crocopaon* » on enlève *qui* « *le crocopaon rencontre un crocodile* »

B : *un crocodile*

Relire est donc un mécanisme sémiotique (5) dont la fonction principale est de conduire l'enfant dans la logique de l'écrit. Ce mécanisme inscrit l'auteur dans un autre statut - celui d'auditeur -, dans une position relative d'extériorité rendue possible par une autre voix. C'est la nature intersubjective de ce mécanisme qui permet à B d'entrer dans la logique du texte écrit. On peut postuler que c'est l'intériorisation progressive de cette autre voix qui orientera plus tard l'activité de l'auteur vers la réécriture autonome de ses textes. La demande de relecture de la part de l'élève en cours de dictée à l'adulte est déjà un signe de cette démarche cognitive nécessaire à la production écrite.

3. DIDACTIQUE DE L'ORAL / DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

L'expérience acquise au cours de cette recherche, dans le cadre d'un DEA en psychologie de l'éducation, relativise l'opposition classique oral/écrit. La dimension essentielle de la communication didactique est la conscience que les différents interlocuteurs ont de la situation au sens bakhtinien (6) : dans quel espace et dans quel temps de l'évènement se situe l'énoncé (oral ou écrit) ? Quel en est le contenu sémantique ? Quelle évaluation en font les interlocuteurs ?

Les actions conjointes orientées par les termes d'un contrat didactique qu'elles doivent parfois contribuer à établir aussi, devront être l'objet d'une étude encore plus fine. Quel rôle y joue l'intonation, par exemple ?

Apprendre à produire des textes écrits est toujours un parcours individuel, unique, construit avec et par – peut-être aussi contre – les expériences d'autrui. Le producteur d'écrits novice s'appuie sur plusieurs sphères d'expériences dotées de leurs propres outils (langage, dessin, et autres systèmes sémiotiques).

Dès lors l'attention portée aux différentes qualités et fonctions de la parole au cours des situations didactiques est fondamentale pour que les interventions du maître se situent juste dans l'espace entre ce que l'enfant sait déjà faire seul et ce qu'il peut faire avec d'autres, plus experts, dans la restauration constante du sens de l'activité.

NOTES

- (1) Cependant : Brigandiot, dans *Argos*, 12, CRDP Créteil, 1994 ; Defrance et aussi Ducancel et Finet, dans *Repères*, 9, 1994
- (2) article « Oral » dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, 1992, Alain Rey, Le Robert,
- (3) *Pensée et langage*
- (4) dans *Esthétique de la création verbale*
- (5) James Werstch dans *La médiation sémiotique de la vie mentale*
- (6) la structure de l'énoncé dans Mikhaïl Bakhtine : *Le principe dialogique*

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, Mikhaïl (1979) : *Esthétique de la création verbale*, NRF, Gallimard.
- BRUNER, Jérôme S. (1991) : ... car la culture donne forme à l'esprit. *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, ESHEL.
- CHARMEUX, Évelyne, (1983) : *L'écriture à l'école*, Cedic.
- Collectif AFL (1993) : Lire de 2 à 5 ans, trois ans dans la vie d'un apprentissage : lire en cycle 1, dans chapitre 6 : *La production d'écrits*, dossier de l'AFL.
- DAVID, Jacques, (1991) : La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit, in *L'oral dans l'écrit*, ELA, n° 81.
- DYSON, Anne Haas (1987, 1988) : *Technical rapports Nos 1, 2, 3, 9,15, 49*, Center for the study of writing, University of California, Berkeley.

- DYSON, Anne Haas, (december 1986) : Transitions and tensions : interrelationships between the drawing, talking and the dictating of young children, Berkeley, *Research of the teaching of english*, vol.20, N° 4.
- HÉBRARD, Jean, (1977) : Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit, dans : *Du parler au lire ; interaction entre l'adulte et l'enfant* tome 3, coll. Sciences de l'éducation, ESF.
- JAVERZAT M.-C. (1995) : Produire des textes en grande section : comprendre le monde, comprendre la classe, apprendre la langue, ARRED Lille dans *SPIRALE, revue de Recherches en Éducation*, n° 15.
- LAHIRE, Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, PUL Lyon.
- TODOROV, Tzvetan (1981) : *Mikhaâl Bakhtine ; le principe dialogique* collection, Poétique Seuil.
- VYGOTSKY, L. S. (1997) : *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, 3ème édition, La Dispute.
- WERSTCH, James V. (1985) : La médiation sémiotique de la vie mentale : L. S. Vygotsky et M. Bakhtine, dans : *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé.
- WINNICOTT, D. W. (1975) : *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard.

ANNEXE

Brouillon du texte dicté par B à M.

C'est la jungle. Le crocopan
qui rencontre un crocodile, ~~et après~~
Ils veulent prendre l'oeuf, ~~et après~~
ils se battent. Le crocopan a
pris l'oeuf à d'autres animaux pour
avoir des petits.

Dictée à l'adulte individuelle : B, juin 1996

FORMULER, CRITIQUER ET ARGUMENTER EN MATHÉMATIQUES : UN EXEMPLE AU CM 1

Jacques DOUAIRE, IUFM de Versailles - INRP « Mathématiques »
Roland CHARNAY, IUFM de Lyon - INRP « Mathématiques »
Dominique VALENTIN, IUFM de Versailles - INRP « Mathématiques »

Résumé : Les recherches menées sur les apprentissages numériques et la résolution de problème par notre équipe « Mathématiques » du département de Didactique des disciplines de l'INRP nous ont conduits à développer des dispositifs d'enseignement au Cycle 2 puis au Cycle 3 de l'école primaire (1), dans lesquels les connaissances mathématiques se construisent aussi à l'oral. Les moments d'échanges prévus peuvent correspondre à plusieurs fonctions. En particulier :

- la reformulation ou la critique de résultats ou de méthodes, lors de phases de mises en commun jouant un rôle essentiel dans les apprentissages mathématiques ;
- l'établissement de la preuve de propositions lors d'un débat et l'appréhension d'éléments du raisonnement mathématique.

La mise en œuvre de ces échanges suppose une organisation des situations d'enseignement.

Les situations d'enseignement que nous proposons dans la recherche en cours « Argumentation et apprentissages mathématiques au Cycle 3 » comportent le plus souvent des phases d'échanges oraux. A partir de la description de l'une de ces situations, destinée au CM1, nous analyserons, dans cet article, les caractéristiques des différents échanges oraux entre élèves. Nous distinguerons, à cet effet, ceux qui visent la reformulation de résultats ou de méthodes, ceux qui permettent leur critique ou encore ceux dont l'objectif est l'établissement de la preuve de propositions mathématiques.

1. PRÉSENTATION DE LA SITUATION

La situation proposée, « Les trois nombres qui se suivent », n'a pas pour but l'acquisition de connaissances nouvelles, ni le réinvestissement d'un modèle qui aurait été enseigné auparavant. Il s'agit d'un problème ouvert (trouver trois nombres qui se suivent dont la somme est donnée, par exemple 96), dont l'objectif est d'apprendre à chercher. Ce problème admet une solution si la somme proposée est un multiple de trois ; dans les autres cas, il est impossible de trouver trois nombres consécutifs correspondant à la somme donnée.

La situation est organisée en plusieurs phases :

- Dans une première phase, les données sont choisies de manière à ce que le problème admette une solution (on peut effectivement trouver les trois