

LA DICTÉE À L'AUTRE

Récit d'expérience menée en classe de quatrième

Laurence GNOTH,
Collège Marie Curie, Tourcoing

Le collège a perdu ses spécificités d'établissement de centre ville et accueille un public très hétérogène. Une classe de quatrième que j'ai en charge cette année m'a offert un nouvel obstacle pédagogique à surmonter. Dès le début de l'année, j'ai identifié des difficultés en rédaction. Chose traditionnelle, certains élèves avaient du mal à exprimer fidèlement leurs pensées, et/ou rédigeaient sans prendre garde à l'enchaînement de leurs propos, présentant ainsi des textes incohérents et souvent très courts. Cependant pour la première fois, j'avais en face de moi des élèves qui refusaient d'écrire. Le premier pouvait calligraphier les lettres portées au tableau mais ne savait pas les déchiffrer. Les deux autres parvenaient à produire un énoncé cohérent et relativement long à l'oral mais étaient incapables d'écrire ce qu'ils avaient oralement conçu.

UN « PROFIL » D'ÉLÈVE ?

Le choc de deux traditions ?

Il m'a fallu beaucoup de temps avant de comprendre que les deux élèves qui refusaient d'écrire, en fait, ne *pouvaient* pas écrire.

Salim et Rachid ont été, en début d'année, d'habiles acteurs de l'« intégration » de l'enseignante nouvellement nommée dans l'établissement... Leur aversion pour la matière, et aussi pour le professeur dont ils n'avaient l'autorité – d'autant plus qu'elle émanait d'une femme m'ont-ils « confié » un jour, alors qu'ils ne voulaient pas suivre les directives que je donnais en cours – était devenue, pour moi, la principale explication de leur attitude provocatrice visant à me tester et mettre en péril le bon déroulement de mon cours.

En fait, au fil des mois, nous avons appris à communiquer ensemble. Les semaines passant et le climat s'apaisant, les deux élèves ont « confirmé leur profil » : ils affichaient une certaine présence lors des activités orales, parfois même offraient à la classe des interventions pertinentes, alors qu'ils refusaient toute activité écrite (depuis la rédaction de réponses à un questionnaire – réponses que, par ailleurs, ils fournissaient très bien à l'oral – jusqu'à la production d'un texte complet).

Mes échanges avec des collègues relevaient d'un constat, ou plutôt de deux constats : pour certains enseignants « c'est dur et on n'y pourra jamais rien », mais d'autres soulignaient que ces élèves s'inscrivent dans une tradition familiale et culturelle orale, et que « pour eux, ce n'est pas évident de passer à l'écrit ». Dimension que je n'avais absolument pas prise en compte.

Cependant, je ne trouvais toujours aucune solution au problème : lorsque je leur proposais d'inventer le texte à l'oral et que je leur demandais ensuite d'écrire, simplement, ce qu'ils m'avaient dit, j'étais toujours confrontée à la même réaction : « j'y arrive pas », « je sais pas comment faire », « qu'est-ce que je dois dire ? », « j'sais pas moi ! », allant de pair avec une inertie totale lors des activités d'écriture, inertie qui finissait par les ennuyer. Ils trompaient cet ennui en mettant au point de nouvelles manières de perturber les élèves qui s'étaient mis au travail. L'exaspération grandissait d'autant plus qu'ils avaient prouvé leur capacité à produire un énoncé globalement cohérent à l'oral !

Décembre : premier devoir commun

Le principe des devoirs communs proposés aux élèves de quatrième est de les préparer à l'examen en les confrontant à un sujet de type Brevet : questions et rédaction – pas de dictée – à réaliser en deux heures.

L'équipe de Lettres, inspirée par un sujet du Brevet d'une année antérieure¹, s'est accordée autour d'un texte de science-fiction extrait de *Népomucène trouve un trésor* de Jean d'Ormesson ci-après reproduit.

Népomucène trouve un trésor

– Venez voir, leur dit Pierre. C'est un trésor.

Les inscriptions sur le livre étaient très différentes de l'écriture courante sur les écrans.

Penchés tous les cinq sur l'objet mystérieux, ils avaient du mal à les déchiffrer.

– A, dit Pierre. Il me semble que cette lettre-là, c'est un A.

– Ne serait-ce pas, demanda Françoise, une écriture gothique ?

¹ Sujet Europe de l'Est, juin 2001.

– Peut-être bien, répondit Pierre. Ah !... Je crois que je peux lire : A...R...A...G...O...N
 – Aragon, dit Françoise.
 – C'est une région d'Espagne, dit Pierre.
 – Ce ne serait pas plutôt un... un... comment disait-on donc ? ... j'ai le mot sur le bout de la langue... ah ! un écrivain ?
 – Un écrivain ! s'écria Pierre.
 – Je crois qu'un écrivain, c'était un magicien, dit Roy d'un ton sentencieux. Ou une espèce de sorcier.

Ils passèrent tous les cinq une bonne partie de la soirée sur le livre qui présentait des morceaux choisis d'Aragon. Même Népomucène, qui était tête en l'air, s'était piqué au jeu. Ils lurent un début de roman d'amour – « La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide » –, des textes en prose – le passage du *Panorama*, des descriptions de cavaliers, des choses que les enfants jugèrent un peu difficiles à comprendre – et des poèmes que tout le monde trouva très beaux.

– C'est quoi, un poème ? demanda Népomucène.
 – Écoute, lui dit Françoise.

Et elle se mit à lire, avec un peu d'efforts :

*Tes yeux sont si profonds qu'en me penchant pour boire
 J'ai vu tous les soleils y venir se mirer
 S'y jeter à mourir tous les désespérés
 Tes yeux sont si profonds que j'y perds la mémoire.*

Et encore :

*Ils étaient vingt et trois quand les fusils fleurirent
 Vingt et trois étrangers et nos frères pourtant...*

Un silence se fit. Et puis les questions fusèrent :

– Maman ! demanda Tim, qu'est-ce que c'est, un étranger ?

– Papa ! demanda Népomucène, qu'est-ce que c'est, un fusil ?

Pierre et Françoise se regardèrent et ils essayèrent de leur expliquer : un étranger, c'est quelqu'un, jadis, qui habitait un autre pays – « Qu'est-ce que c'est, un autre pays ? » – et un fusil, c'était une arme en usage autrefois, comme la lance ou l'arbalète.

Jusqu'au coucher du soleil, autour du gâteau au chocolat – « le goût est bizarre, mais assez bon », estima Pierre – on lut de l'Aragon et on rêva d'Aragon dans le casier 2689 AX 82. On entendait s'élever la voix de Népomucène, la bouche pleine de chocolat :

– Dis, maman, c'était bien, avant la Grande explosion ?

Le sujet d'invention était formulé de la sorte :

DEUXIÈME PARTIE

RÉDACTION (20 points)

Pour répondre à la question de Népomucène (ligne 37), Françoise raconte la vie de ses propres parents sur terre avant la Grande Explosion.

Votre texte se présentera comme un récit au passé comportant des passages de description et des commentaires de Françoise sur la vie à cette époque.

Comprendre le texte, c'est imaginer un futur dont le passé serait notre passé mais aussi notre présent, voire un petit bout de notre futur, période à laquelle la Grande Explosion aurait mis fin. Dans ce futur, les livres n'existent plus, le chocolat

non plus. Quant au sujet, il implique que le passé évoqué soit proche de celui des personnages (une génération de décalage seulement), il suppose donc qu'on ne remonte pas au-delà du 20^{ème} siècle.

Texte et consigne étaient accompagnés d'une liste de critères de réussite. Ce procédé sert de guide aux élèves – enfin je l'espère – dans la phase de production du texte, voire dans la phase de relecture-réécriture. Il permet également de rendre la notation transparente.

Critères de réussite :

Le récit emploie les temps du passé

Le récit est raconté à la première personne

Le récit comporte :

– des passages de description

– des commentaires sur la vie avant la Grande Explosion

Idées

Orthographe

Syntaxe/expression

Bonne conjugaison des temps du passé

La copie de Salim

Oui, c'était bien avant la grande explosion dit Françoise.

A cette époque c'était la guerre il voulué tout tous voir se phénomène puis le roi disait non à tout le monde qui voulait le voir alors il fesaient tous la guerre conte les chevaliers du roi qui ne les laissaient pas rentrer On ne retrouva plus jamais le roi et le phénomène d'Aragon raconta Françoise
Népomucène s'endorma

La copie de Salim repose sur une incompréhension du texte support. L'élève n'a pas identifié l'époque à laquelle se déroule l'histoire et situe la période *avant la Grande Explosion* au Moyen Âge, où chevaliers et rois partent au combat. Peut-être cette lecture est-elle induite par certains mots du texte : « gothique » (les élèves ont plus ou moins rencontré les cathédrales gothiques et romanes dans leur programme d'histoire de 5^{ème}) et surtout « cavaliers », proche de « chevaliers » ; il est question aussi de lances et d'arbalètes. Salim annonce une guerre civile, en tout cas importante, entre les chevaliers défendant les ordres du roi et la population (« tous ») créant un paradoxe entre la réponse formulée par Françoise : « Oui, c'était **bien** avant la grande explosion » et les faits relatés ensuite : volonté populaire de « voir le phénomène » rabrouée par le roi qui ordonne à ses chevaliers de garder l'enceinte et de repousser les tentatives de percée, conflit armé menant à la disparition du roi et du « phénomène d'Aragon ». En outre, le poème d'Aragon, auquel l'élève n'associe aucun référent, devient dans son texte « le phénomène d'Aragon ».

Enfin, Salim n'a absolument pas cerné le sujet. Il n'a pas non plus tenu compte des critères de réussite. Mais le pouvait-il, dès lors qu'il n'avait pas compris le texte ? Force est de constater que le questionnaire n'y aidait pas vraiment : une

unique question ouvre la voie à une compréhension globale ; les autres questions n'aident pas à construire un sens, elle vérifient des savoirs essentiellement déclaratifs.

Quoi qu'il en soit, eu égard à sa haute considération pour la matière et pour le professeur qui l'enseigne, je flairai, à la lecture de son texte, un soupçon de mauvaise volonté : il n'avait absolument pas pris le temps de réfléchir, ni même d'écrire, seulement griffonné quelques trucs à la sauvette, histoire d'échapper, lors de la remise des copies corrigées, à l'inéluctable refrain magistral : « Tu n'as pas pris le temps d'essayer de comprendre le texte... » suivi du fatal couplet : « Tu aurais au moins pu essayer d'écrire quelque chose de cohérent, tu étais conscient de l'importance de l'épreuve... »

DÉMARCHE

D'abord...

Des collègues participant au stage de formation continue « Ecriture d'invention au collège et au lycée » avaient relaté une expérience qui avait « marché » lorsque j'avais exposé mon « problème » des élèves qui n'écrivent pas. Il s'agissait de *la dictée à l'adulte*.

Le principe était simple : l'adulte devait se faire le secrétaire de l'élève pour permettre de lui éviter le contact direct avec l'écriture et sa matérialité afin d'évacuer le « vertige » inhérent à l'exercice de rédaction et à la page blanche. D'autre part ce procédé devait permettre à l'élève, au moins dans un premier temps, celui du « premier jet », de demeurer dans la perspective orale qu'il privilégie pour communiquer.

... Alors

Suite à la correction de la première partie du devoir commun – les questions sur le texte – et à l'analyse collective du sujet de rédaction, je proposai à la classe d'entreprendre la production du texte en binôme. La consigne était de faire la rédaction dont nous avons analysé le sujet. Les élèves pouvaient utiliser des idées énoncées en cours ou même celles qu'ils avaient déjà eux-mêmes employées dans leur devoir originel s'ils estimaient qu'elles convenaient. Néanmoins ils n'avaient pas le droit d'utiliser des phrases qu'ils avaient écrites, ils devaient *oublier* leur copie et recommencer complètement la rédaction. L'accent était mis sur le fond et la structure de la production du texte. La forme interviendrait ensuite².

Chaque groupe se composait d'un secrétaire et d'un élève qui « inventait son histoire » (c'est ainsi que la plupart des élèves de cette classe qualifient l'acte de rédaction). Le secrétaire devait se soumettre à l'autre en s'interdisant toute

² . Cette méthode – qui apparaît comme un ordre de priorité – peut, bien entendu, être discutée et remise en question. Elle m'a semblé, néanmoins, la plus judicieuse à utiliser dans cette classe, qui n'a toujours pas réglé les problèmes de cohérence textuelle.

remarque – orale, gestuelle, gutturale ou liée à une éventuelle contraction spasmodique des muscles faciaux... – à propos de ce qui lui était dicté. Ensuite on inversait les rôles. Alors chacun pouvait revenir sur son texte, se le faire relire, collaborer avec le secrétaire pour l'améliorer, etc.

Après avoir passé le stade de l'émeute née de l'incohérence engendrée par l'exposition de cette démarche novatrice pour la classe, je suis parvenue à obtenir des groupes de deux élèves, lesquels, après quelques négociations au sujet de leur composition, se trouvaient plus ou moins à mon goût. Quelle chance (!) ce jour-là la classe se trouvait compter un nombre impair d'élèves ! Inouï ! pensa le professeur, candide...

Je pouvais donc collaborer avec Salim et tenter l'expérience salvatrice de mes collègues : la dictée à l'adulte.

Notre collaboration permettrait en effet de proposer à Salim une transcription fidèle de son récit, sans faute d'orthographe, afin de travailler, dans un premier temps à la recherche des idées, leur cohérence et la structure du texte « rédigé » tout en demeurant dans une sphère orale, la transcription n'intervenant qu'au stade du retour sur la production, sa « réécriture » (oralisée). J'imaginai qu'une fois le texte « réécrit », Salim éprouverait une satisfaction réelle à voir le « produit fini » : un texte, *son* texte, un *bon* texte, épuré de ses fautes et correctement disposé sur la page. Il prendrait ainsi conscience de sa capacité à écrire, et à écrire *bien*.

C'était, bien entendu, sans compter sur le fait que Salim... avait un compère dont il ne *souhaitait* absolument pas se séparer... *Fichtre*.

Quand il faut ruser

Bien décidée, moi aussi, à m'offrir le loisir de pavaner à la séance suivante du stage, en affichant mes succès récents dans les domaines où mes démons pédagogiques sont les plus ténébreux, je demeurai sur mes positions et entamai une série de tractations avec l'élève, passant en revue les plus habiles raisonnements, convoquant des arguments... du plus *raisonnable* (« ta collaboration avec moi te permettra sans doute d'en avoir fini plus rapidement que les autres avec ce travail puisque tu bénéficieras de mes remarques immédiatement après la rédaction... ») au plus... ignoble : « Tu n'aurais pas envie, juste une fois, d'inverser les rôles : que le prof ne te dise rien et qu'il se contente juste d'écrire tout ce que tu lui dis sans jamais faire de commentaire ? » Je perçus un flamboiement soudain dans son regard, je fus persuadée que j'avais pressé la corde sensible...

Il refusa net.

L'affrontement direct s'avérant inefficace, il fallait réagir vite et contre-attaquer.

Méthode : le compromis.

J'acceptai que Salim compose avec un autre élève à la condition que je choisisse son partenaire et que, lui, soit le premier des deux à faire l'exercice. Je lui proposai une collaboration avec Flavien, dont l'écriture est très lisible et qui fait assez peu de fautes d'orthographe. Ainsi les objectifs d'écriture de Salim pouvaient être ramenés à la production d'un texte cohérent répondant au sujet.

Bien sûr Salim critiqua mon choix de partenaire.
 Bien sûr je tins bon.
 Je feignis l'indifférence et m'éloignai un peu.
 Après quelques minutes de bougonnements, de regards assassins et d'échanges avec son ami Rachid, Salim abdiqua.
 Ouf, heureusement que le prof finit toujours par avoir raison...

Plusieurs réécritures

Deux difficultés devaient être gérées dans le groupe. Tout d'abord, Salim n'était pas enchanté de la collaboration et mettait peu de cœur à l'ouvrage. Ensuite, le peu que Salim inventait était soumis à la censure de Flavien qui ne parvenait pas à écrire « des trucs qui ont pas de sens » (*sic*). Energie et endurance étaient de mise, tant pour moi que pour chacun des élèves, afin de parvenir à rester dans les limites des *libertés* imparties au rôle qu'ils avaient à tenir.

Le travail de réécriture a duré quatre séances (sans la copie « au propre ») – en réalité Salim n'a pas travaillé plus de 15 à 30 minutes par séance selon les jours... mais au fil des heures, Flavien faisait des remarques que Salim finissait, petit à petit, par prendre en compte. Il s'agissait dorénavant d'un réel travail en binôme, mais sur le texte d'un seul et non sur une production commune³. Une fois les incohérences écartées, les exemples ajustés et le récit globalement structuré, Salim a pu se focaliser, avec l'aide de Flavien et du professeur, sur l'organisation en paragraphes, la ponctuation et la syntaxe. Cette fois, c'était Salim qui avait le stylo en main et qui barrait, fléchait...

Après la construction d'un texte cohérent, Salim est parvenu à s'interroger sur la langue et a posé des questions comme « dans un dialogue, il faut mettre toujours du présent ? même pour les choses qui étaient avant ? » signe que la langue devenait un objet de réflexion et que le texte obtenait petit à petit le statut de production en cours d'amélioration, de lieu de travail et de réflexion en vue d'un « produit fini » qui pourra être *bon* et *beau*.

Les différentes étapes de la réécriture n'étant plus en possession de Salim, je ne reproduis que le texte obtenu à l'issue des séances de re-travail.

Dernière version du texte de Salim (telle qu'il me l'a remise, recopiée de sa plume)

Népomucène demanda à sa mère comment c'était avant la grande explosion.

³ . Les autres élèves, également répartis en binômes, agissaient de même. Ne pouvant aider tous les groupes à la fois, il a fallu jongler et proposer des activités pour faire patienter les groupes qui estimaient avoir fini et attendaient le « verdict » du professeur. Les plus rapides se sont vu proposer des textes et questionnaires sur la focalisation, autre « bête noire » de la classe.

Sa mère lui répondit : « Avec mes parents, je vivai dans une ferme c'est-à-dire un endroit où on élevait des vaches, des cochons, des brebis. Le matin j'allais avec ma mère traire les vaches puis nous allions nous promener dans les champs qui est un grand paysage rempli de végétaux à manger. Pour un jour nous déménagions et nous sommes parti dans ma capitale : nous mangions toutes sortes de choses : du chocolat, comme tu viens de goûter, du pain, des légumes, des fruits, etc. Avant la grande explosion tout était beau. Il y avait de l'herbe. Se sont des choses vertes qui poussent dans la terre. Le soleil, le ciel, les maisons qui étaient des murs et un toit avec des meubles, de la vaisselle pour manger, etc., était beau aussi. »

Elle s'arrêta et continua : « Puis il y a eu la grande explosion. c'était le 23 mai 1989, qui a fait de grands dégâts, mon meilleur ami a même été tué et je n'arrive toujours pas à me remettre. En fait, sans qu'on le sache, c'est 2 pays qui ont déclaré la guerre et un avait la bombe atomique alors il l'a lancée sur le pays qui était en guerre avec lui, et Boum, il y avait plus rien dans ce pays et dans tous ceux qui le touchaient. Le pays qui avait lancé la bombe avait même été touché et on a dû venir se réfugier dans cette partie de la terre qui était encore inhabitée avant. »

BILAN

Le sentiment de Salim

En définitive Salim trouve que cette démarche est longue et qu'il faut travailler (!) puisque le binôme n'a pas le droit d'intervenir, sauf dans la deuxième phase, quand il peut répondre aux questions qu'on lui pose, puis même donner son avis sur certains points. Il a cependant apprécié de pouvoir « rattraper [sa] note du DS commun ».

Depuis Salim ne dit plus « je sais pas le faire », il écrit. Juste quelques lignes (il a toujours du mal avec la ponctuation dont il ne voit pas vraiment l'utilité), cinq, parfois même dix, mais il écrit seul et sans que cela semble lui paraître insurmontable.

Premier obstacle franchi. Au suivant.

Le sentiment du prof

Mea culpa : ces quatre séances ont été successives (mais coupées par un week-end) car j'estimais qu'il fallait battre le fer quand il était chaud. Il serait plus judicieux d'intercaler d'autres séances pour couper un peu la lassitude de la majorité des élèves, un peu essoufflés, il faut bien l'avouer, à la fin.

Cette démarche est finalement assez gratifiante, pour l'élève, et pour le professeur qui est parvenu à faire écrire. Elle est néanmoins dévoratrice de temps et demande beaucoup d'investissement de l'enseignant qui reprend, après chaque séance, les copies en formulant des conseils personnalisés. Elle n'essouffle pas que l'élève...

Pourtant, et au delà de la portée purement pédagogique de cette pratique, la classe a pu s'apercevoir, à travers cette expérience, qu'elle était capable d'efforts pour se discipliner – le rôle de secrétaire est, finalement, le moins facile à tenir ; il requiert une forte maîtrise de soi et de l'impulsivité cavalière qui caractérise de nombreux élèves de la classe. Il arrive d'ailleurs que moi-même, et quelques élèves de temps en temps, fassions référence à cette expérience et à la volonté que chacun d'eux a dû mobiliser pour parvenir à se taire, à ne pas intervenir dans les « affaires » de l'autre et à jouer son rôle. Lorsque l'atmosphère devient agitée voire orageuse, le fait de convoquer ce souvenir rappelle aux élèves qu'ils sont capables (c'est ça qui est important) de tenir « correctement » leur rôle d'élève, et qu'il leur est possible de mobiliser à nouveau de la concentration et de la discipline.

Bémol

J'ai tenté cette « expérience » avec mon autre classe de quatrième, d'un niveau supérieur à la première et dont les élèves affichent davantage d'aisance à l'écrit.

Ce fut un fiasco : ces élèves avaient besoin du support écrit en permanence, de s'approprier matériellement le texte et de revenir personnellement sur ce qui venait d'être écrit. L'aspect matériel de la rédaction était nécessaire, essentielle. Ils ne pouvaient pas produire en dictant. Ils étaient bloqués par l'oral. Ils ne pouvaient pas... *rédiger un texte à l'oral*... ce que l'on conçoit aisément du strict point de vue logique...

Alors que le passage par la « rédaction orale » a lancé Salim et Rachid, il a complètement anéanti le processus inconsciemment à l'œuvre dans l'esprit des élèves (de l'autre classe) qui ont un accès culturel plus immédiat à l'écrit (quelques-uns sont inscrits à la médiathèque, nombre d'entre eux achètent des magazines et/ou des livres prisés aujourd'hui par les adolescents : *Buffy*, *Cœur Grenadine*, etc.) et à l'écriture (certains ont des correspondants, d'autres écrivent des poèmes ou ce qu'ils nomment des « histoires »).

Il est clair en revanche que la dictée à l'autre peut être mise à profit dans le cadre d'une classe faible où l'écriture ne tient pas une place de choix dans la culture des élèves, et où dans leur esprit, elle donne matière à un jugement-sanction du professeur qui se trouve être une espèce de garant de la « norme ». Cette expérience doit être le début d'un travail de longue haleine pour **persuader** l'élève qu'il **peut écrire**, et que ce qu'il produit est bien, s'il accepte de se pencher un peu dessus...

