

**LA DICTÉE À L'ENSEIGNANT :
UN DISPOSITIF EFFICACE
DE LA MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ ?**

Bertrand DAUNAY
IUFM Nord-Pas-de-Calais

en collaboration avec
Marie-Michèle CAUTERMAN, collègue A. Debeyre, Marquette
Patrice HEEMS, école P. et M. Curie, Fresnes-sur-Escaut
Isabelle LEMPENS, école Lakanal, Lille
Catherine MERCIER, lycée M. Yourcenar, Beuvry

INTRODUCTION

Cet article aurait pu être une description précise et un éloge circonstancié d'un dispositif d'apprentissage de l'écrit : la *dictée à l'enseignant*, bien connue dans le primaire¹. Mais les lignes qui suivent se contenteront d'être une paraphrase de ces propos que l'on peut lire dans l'ouvrage du Ministère de l'Éducation Nationale, *La Maîtrise de la langue à l'école*², à l'issue de la description de cette pratique :

On peut faire l'hypothèse que la production de tout nouveau type de texte, peut-être même tout domaine d'expérience ou de savoir nouvellement

1. Sous la dénomination de « dictée à l'adulte » – que je ne reprends pas à mon compte ici, d'une part parce que c'est plus la relation *élève-enseignant* que la relation *enfant-adulte* qui compte dans ce dispositif *pédagogique* ; d'autre part parce que ce dernier a, on le verra, sa raison d'être dans une situation où l'apprenant est lui-même adulte.

2. Ministère de l'Éducation Nationale (1992, 158).

abordé, mériteraient d'être d'abord défrichés de cette manière, *jusque dans les classes du collège, voire du lycée*³.

Certes, les niveaux d'enseignement sont assez cloisonnés pour que l'on ne soit pas surpris qu'un tel vœu n'ait pas été entendu d'une partie du public visé : les enseignants du secondaire lisent rarement, semble-t-il, les Instructions Officielles du primaire et encore moins les textes d'accompagnement destinés aux enseignants de ce niveau. L'auteur de ces lignes en est un malheureux exemple : ce n'est qu'en devenant enseignant à l'IUFM que je me suis vraiment intéressé à cette pratique de « dictée à l'enseignant » et que j'en ai réellement perçu l'intérêt – au point de tenter de la mettre en pratique dans mes cours à destination des étudiants-professeurs d'école.

Et c'est un peu le regret de ne pas avoir eu ce savoir pédagogique quand j'enseignais en collège et en lycée qui me fait aujourd'hui verser dans le prosélytisme et plaider pour le décroisement de cette pratique. Si le lieu est approprié – *Recherches* étant une revue destinée aux enseignants de français à tous les niveaux – il n'est pas sûr que le traitement de la question le soit : celle-ci mériterait en effet une approche plus serrée, plus argumentée, plus étayée, une description plus précise et une analyse plus rigoureuse de démarches diverses.

Or, dans cet article, je me contenterai de décrire diverses modalités de la « dictée à l'enseignant » telle qu'elle est pratiquée dans le primaire ou dans l'enseignement spécialisé⁴, et d'assortir ces descriptions de quelques commentaires, en proposant plusieurs manières possibles d'adapter cette pratique à des classes d'autres niveaux.

Les exemples qui suivent (concernant divers niveaux d'enseignement) et qui forment la charpente de mon propos proviennent pour certains de la littérature pédagogique sur la question⁵ ; mais je mettrai surtout à profit les descriptions ou les enregistrements de dictées à l'enseignant faites dans les classes de plusieurs membres du comité de rédaction de *Recherches*⁶, qui ont bien voulu en outre me faire part de leurs réflexions sur leur pratique de ce dispositif : je les pillerai ici – sans parcimonie, mais avec gratitude.

ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

Qu'est-ce que, précisément, la dictée à l'enseignant ? Il s'agit d'une *interaction entre un (ou des) apprenant(s) et un enseignant où le(s) premier(s) dicte(nt) oralement un énoncé à l'enseignant qui le note à l'écrit*. Cette sèche définition appelle quelques précisions. Il convient d'abord de noter que la dictée à l'enseignant peut mettre en relation l'enseignant et :

3. C'est moi qui souligne – et qui ajoute : « ... sans négliger l'enseignement supérieur ».
4. Seuls lieux concernés par la littérature pédagogique sur cette pratique, à ma connaissance.
5. Elle n'est pas abondante, mais s'étoffe régulièrement depuis une vingtaine d'années. V. la bibliographie en fin d'article.
6. Les signataires de l'article.

- un élève seul,
- un petit groupe (correspondant à un groupe de production⁷),
- un grand groupe (autrement dit un groupe dont le nombre empêche qu'il forme une unité autonome de production d'un texte),
- une classe entière.

Les premiers articles décrivant cette pratique envisageaient la démarche dans une interaction entre un enseignant et *un* élève : c'est le cas de C. Clesse (1977), la première à avoir donné sa place à ce dispositif dans une expérimentation de pratiques d'accompagnement des élèves dans la découverte de l'écrit ; c'est le cas également de J. David qui, dès 1985, a analysé de façon très approfondie, dans plusieurs articles⁸, certains phénomènes à l'oeuvre dans une telle démarche pédagogique⁹.

En revanche, *La Maîtrise de la langue à l'école*, dans sa présentation de la démarche, l'envisage comme une activité collective¹⁰. Il en est de même pour C. Pontecorvo (1991) ou P. Heems (1995) – qui a présenté dans un numéro précédent de *Recherches* une description très précise de l'activité de dictée à l'enseignant qu'il mène avec des groupes d'environ douze élèves en difficulté scolaire.

L'énoncé dicté par les élèves est de longueur et de nature variables : il peut s'agir d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase, d'un paragraphe, d'un texte, selon l'objectif visé et le niveau des élèves concernés – lequel peut être très variable, puisque la dictée à l'enseignant concerne aussi bien des apprenants :

- non lecteurs et non scripteurs, avant le début systématique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou quand cet apprentissage a échoué ;
- lecteurs-scripteurs en début d'apprentissage, quand écrire un texte complet est long et laborieux ;
- lecteurs-scripteurs confirmés ou experts, confrontés à un nouveau type de texte ou d'écrit, posant des problèmes de planification ou de mise en mots.

La dictée à l'enseignant repose sur le principe qu'il convient d'aider les élèves en sériant les difficultés, par dissociation des tâches : une bonne part du travail – l'(ortho)graphie – est prise en charge par l'enseignant, qui *décharge* ainsi ses élèves d'une tâche complexe pour leur permettre de mobiliser leur attention sur d'autres phénomènes. Solution exemplaire à la surcharge cognitive : déchargés de la tâche de *transcrire* ce qu'ils veulent produire (qu'ils soient ou non capables par ailleurs d'assumer seuls cette tâche), les élèves peuvent mobiliser leur attention sur d'autres aspects. La dictée à l'enseignant peut ainsi mettre les apprenants devant un problème

7. Dont le nombre ne peut dépasser 4 ou 5. Sur cette question, v. l'article de M.-M. Cauterman dans ce numéro de *Recherches*.

8. David (1985), David (1988), David (1991). Il faut préciser que la dictée à l'enseignant ici décrite l'est dans un cadre expérimental, avec des objectifs qui dépassent la démarche elle-même : c'est la seule justification à l'interaction entre l'enseignant et l'élève seul.

9. C'est le cas encore de J. Plaisance (1994).

10. Ministère de l'Éducation Nationale (1992, 158 sq.)

qu'ils sont amenés à résoudre, par la voie de la discussion avec l'enseignant ou entre pairs. De ce fait, *la dictée à l'enseignant cherche à mimer, par la verbalisation, les processus cognitifs à l'oeuvre dans la production d'un écrit.*

UNE AIDE À L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

L'un des intérêts les plus évidents de la dictée à l'enseignant est de faire *écrire* des élèves qui ne savent pas *graphier*, selon le principe qu'il est inutile d'attendre que les élèves aient une parfaite maîtrise de l'écriture pour les faire écrire... Au contraire : faire écrire les élèves *d'abord*¹¹, *avant toute maîtrise de la lecture ou de l'écriture, c'est les aider à entrer dans cette maîtrise. En effet, apprendre à écrire* implique des savoirs sur l'écrit et son fonctionnement que peuvent développer des activités où les élèves sont confrontés à la *production* d'écrit : par exemple, la dictée à l'enseignant peut amener l'élève à percevoir concrètement que de l'oral peut devenir écrit, qu'il peut dès lors se conserver et être transmis et réutilisé. C'est pourquoi il peut être intéressant, dès le cycle 2 de l'école primaire¹², de se faire régulièrement dicter, par des élèves ne sachant pas ou sachant mal écrire, un récit déjà connu ou inventé. Cette activité peut également être individuelle : C. Clesse (1977) fait une description d'une démarche où elle se fait dicter par ses élèves, des histoires qu'ils consignent dans un cahier personnel : moment privilégié accordé à tel élève, pendant que les autres sont occupés à une autre tâche.

Mais la dictée à l'enseignant a son utilité encore pour aider les élèves à se faire une représentation d'une autre caractéristique de l'écrit, son rapport avec l'oral. Quand les élèves n'ont pas encore conscience (soit que l'apprentissage vient de commencer, soit qu'il a échoué) des relations entre l'oral et l'écrit, c'est un moyen qui peut les amener à développer cette conscience métalinguistique nécessaire à l'acquisition des compétences de lecteur. C'est dans cette optique qu'Isabelle Lempens travaille avec un groupe de 5 ou 6 élèves de C.P.¹³ et de 5 élèves de CE1 en grande difficulté¹⁴. Les « textes » dictés se résument, dans cette activité, à une seule phrase, bâtie sur un modèle connu des élèves : par exemple, les élèves de CE1 travaillent pendant plusieurs jours sur le modèle « A la maison, il y a... », les élèves de C.P. devant dicter « leur famille ». Collectivement, le groupe cherche le nombre de mots à écrire pour la partie stéréotypée de la phrase, puis l'enseignante trace au tableau un trait par mot écrit ; les élèves cherchent alors comment ces mots vont pouvoir s'écrire : pour cette phase, les élèves de CE1 mènent la tâche et expliquent comment ils s'y prennent (oralisation phonémique, utilisation de référents affichés dans la classe, recherche en mémoire de mots-outils). Cette partie de la phrase une fois écrite au tableau, chaque élève de C.P. énonce ce qu'il va écrire ; le groupe cherche collectivement le nombre de traits à tracer

11. Cf. Le titre du numéro 23 de Recherches (1996-2) : *Ecrire d'abord.*

12. Soit dans les classes de grande section de maternelle, cours préparatoire et cours élémentaire.

13. Par rotation, l'ensemble des élèves des deux C.P. de l'école participent sur huit séquences à la même activité.

14. Groupe fixe qui participe à huit reprises à la même séquence avec d'autres C.P.

(autrement dit le nombre de mots à écrire) ; quand chaque proposition a été étudiée, les élèves de C.P. commencent par dessiner leur famille ; l'enseignante passe alors chez chaque élève pour se faire dicter les mots que l'élève a choisis (et dessinés) ; une fois la phrase écrite, l'élève relit en essayant de pointer correctement chacun des mots écrits.

Il me semble important de noter que dans tous les cas, qu'il s'agisse de la dictée d'une histoire ou d'une phrase, ces élèves qui ne savent pas écrire se retrouvent avec de l'écrit qu'ils ont quand même personnellement *produit*. Ajoutons que les élèves ne « dictent pas comme ils parlent », pas plus qu'ils « n'écrivent comme ils parlent » dans les écrits qu'ils produisent eux-mêmes : quand on entend des élèves dicter leurs textes, on se rend bien compte, comme le dit C. Clesse, que « la dictée à l'adulte, de la part de l'enfant, c'est déjà de l'écrit. » Il est intéressant de comparer le ton qu'ils emploient quand ils racontent oralement un récit et celui qu'ils *empruntent* quand il s'agit de le dicter à l'enseignant : « ils oublient une grande partie de leur récit et prennent un ton emprunté, artificiel » (Clesse, 1977, 107). Signe que cette dictée à l'enseignant met effectivement l'élève dans une posture cognitive de scripteur – même s'il ne sait pas écrire...

Entrer dans l'écrit, dans un autre sens, c'est aussi entrer *en écriture*, à l'occasion de la production d'un texte, réelle difficulté pour certains élèves, quand bien même ils savent écrire. Aussi la dictée à l'enseignant trouve-t-elle sa place quand un élève ne sait comment s'y prendre avec le matériau qu'il a « dans sa tête » pour le mettre à l'écrit, comme dans cet exemple relaté par M.-M. Caeterman : dans une classe de sixième, après un travail de recherche collective, les élèves doivent individuellement rédiger le début d'un conte. L'enseignante, assise à son bureau, appelle l'un d'entre eux qui n'est pas encore venu lui montrer son brouillon¹⁵.

E¹⁶. Ben alors, tu n'as rien écrit ?

A¹⁷. J'sais pas quoi mettre...

E. Qu'est-ce que tu veux raconter ? [L'enseignante a pris la feuille et le stylo de l'élève et prend une posture de « scripteuse »]

A. Eh ben que la sorcière elle a pris le train.

E. Oui, c'est bien, ça, vas-y, fais-moi une phrase. [Court moment de perplexité de l'élève, qui ne voit pas tout de suite quoi dire d'autre que ce qu'il vient de dire, puis se met à dicter en regardant ce qu'écrit l'enseignante]

A. La sorcière/prend le train/pour aller à Wambrechies.

E. Voilà. Tu écris la suite ?

15. L'enseignante prend un peu ici la posture de l'écrivain public : elle reste assise au bureau avec son « matériel d'écriture » et les élèves qui veulent un avis viennent avec leur feuille ; l'enseignante peut, au bout d'un certain temps, appeler les élèves qui ne sont pas venus spontanément : c'est le cas de cet élève « en panne ».

16. E. = enseignant-e.

17. A. = apprenant-e.

L'élève retourne à sa place et se met à écrire. Il avait en mémoire les idées et les mots prononcés lors de la phase de recherche collective : il savait bien « quoi mettre » ; sa difficulté signale finalement une connaissance intuitive des caractéristiques de l'écrit, la conscience qu'on « n'écrit pas comme on parle », conscience qui l'empêche d'écrire, tant la rupture lui semble forte entre l'écrit et l'oral. L'intervention de l'enseignante met le doigt sur le fait qu'effectivement on n'écrit pas comme on parle (« Fais-moi une phrase »), mais en même temps elle renoue le lien avec l'oral (« Qu'est-ce que tu veux raconter ? »). Du coup, l'élève en dicte plus (« pour aller à Wambrechies ») que ce qu'il avait préalablement annoncé.

UNE AIDE À L'APPRENTISSAGE DU TEXTE

Si la dictée à l'enseignant peut aider les élèves à entrer dans l'*écrit*, elle peut également être un outil destiné à faire entrer des élèves débutants dans l'apprentissage des caractéristiques structurelles d'un *texte*. C'est ce qui peut apparaître à la lecture des extraits de la transcription d'une dictée faite par 12 élèves d'une classe d'adaptation à P. Heems¹⁸. Il s'agit pour les élèves de dicter le résumé d'un récit qui a déjà été lu et raconté plusieurs fois en classe et que les élèves connaissent très bien¹⁹. Il convient de préciser que les élèves réalisent oralement et collectivement le résumé avant la dictée²⁰ ; puis l'enseignant, entre la formulation orale du résumé et sa transcription à l'écrit, passe par une phase intermédiaire, le récit en images, réalisé par l'enseignant sous le contrôle des élèves. Au moment de la dictée proprement dite, les élèves ont donc sous les yeux une grande feuille de papier contenant le récit en images qui vient d'être réalisé, et à côté de celle-ci une grande feuille blanche où l'enseignant s'apprête à écrire.

E. Qu'est-ce que j'écris ?

A²¹. Un petit nez

E. J'écris *Un petit nez*

Un petit nez ²²

E. Voilà, j'ai écrit *Un petit nez*. Ça va ?

A. [plusieurs] Ouiiii !

E. Estelle ! J'ai écrit *Un petit nez*. Ça va ?

18. Il s'agit d'élèves placés en classe d'adaptation (CLAD) à l'issue de la grande section de maternelle, l'équipe pédagogique considérant, après évaluation, qu'ils ne sont pas prêts à aborder sans difficultés les apprentissages ordinaires du C.P.

19. Il s'agit de « L'enfant d'éléphant » de R. Kipling, dans *Histoires comme ça*, Folio Junior.

20. C'est une aide pour les élèves de travailler sur des récits déjà connus : c'est une aide à l'invention comme à la mise en mots, dans la mesure où ils peuvent ainsi disposer à la fois d'un stock d'idées et de formules linguistiques. Cf. Pontecorvo (1991, 29-30).

21. Les élèves cités ici sont indistincts, considérés comme des éléments du groupe producteur ; leur différenciation, dans la logique de cet article, n'était pas utile : j'en ai donc fait l'économie.

22. Les encadrés symbolisent ce qui est écrit au tableau.

- A. Oui !
 E. Qu'est-ce que j'écris encore ?
 A. Sieste !
 E. Alors, qu'est-ce que j'écris ?
 A. Ils font la sieste.
 E. J'écris *Ils font la sieste* ?
 A. [plusieurs] Ouiiii !

Un petit nez. Ils font la sieste

- A. Après il marche et il va dans la forêt.
 E. *Après il marche.* Attends, je note.

Un petit nez. Ils font la sieste. Après il marche et il va dans la forêt.

- A. Toute noire.
 E. *Toute noire.*

Un petit nez. Ils font la sieste. Après il marche et il va dans la forêt toute noire.

- A. [plusieurs] Oui ! Ça va ! Ça va !

Ce début de dictée à l'enseignant peut sembler un échec. Mais en fait, il est le résultat d'un acquis : l'essentiel dans le travail oral de résumé était de faire dire aux élèves le passage du « petit nez » au « grand nez » des éléphants. La place du petit nez dans l'écrit produit est donc un bon signe : c'est bien là-dessus qu'il fallait insister.

Que les élèves ne perçoivent pas que l'écrit, tel quel, est inacceptable n'est pas un problème : *c'est précisément l'apprentissage visé.* D'où la continuation tranquille de la dictée par l'enseignant, qui note *tout* ce que disent les élèves. Patrice Heems (1995, 203) a énoncé clairement ce principe : « Tant pis si les premiers jets sont incohérents voire incompréhensibles, il faut que l'enfant prenne suffisamment de recul sur ce qu'il dit pour que cela devienne vraiment ce qu'il écrit. En gros, il faut que l'enfant s'approprie le texte qu'il écrit, qu'il ait le sentiment d'en être véritablement l'auteur. »

UNE AIDE À LA CLARIFICATION DES CONTEXTES DE PRODUCTION ET DE RÉCEPTION DE L'ÉCRIT

L'exigence de tout noter est également intéressante dans de plus grandes classes, et peut produire des effets positifs. Voici la transcription du début d'une interaction entre Catherine Mercier et des élèves d'une 1^{ère} SMS d'adaptation :

réponse suivait la question, mais s'approprier la question et lui donner sens par la production d'un petit texte cohérent.

C'est, somme toute, le même problème que celui rencontré par le récit des éléphants au petit nez. Reprenons notre dictée où nous l'avions laissée :

Un petit nez. Ils font la sieste. Après il marche et il va dans la forêt toute noire.

L'enseignant, comme dans la classe de 1^{ère} finalement, intervient pour rappeler qu'il s'agit d'un écrit, dont l'enjeu pragmatique n'est pas le même qu'à l'oral, notamment par le fait que le scripteur doit pouvoir se dégager de la situation concrète de production, pour envisager la réception autonome de son écrit. Vaste question, que fait bien apparaître l'interaction ci-dessous :

- E. Et comment on sait que c'est une histoire d'éléphants ?
- A. Parce qu'on le voit là. [l'élève montre la feuille avec les dessins]
- E. Et si j'enlève les dessins ?
- A. Ben ça va pas.
- E. Si j'enlève les dessins, on ne sait pas que c'est une histoire d'éléphants ?
- A. [plusieurs] Non.
- E. Il faudrait peut-être le dire que c'est une histoire d'éléphants ! Attention ! Aux mamans, je donne juste l'histoire écrite : c'est pour lire à la maison, je ne donne pas les dessins.
- A. Il faudrait dessiner un éléphant.
- E. Non : je ne dessine pas, j'écris. Les dessins, c'est pour travailler. Aux mamans, je donne juste l'histoire.
- A. Faut pas dessiner.
- A. On écrit.
- E. Tout à l'heure j'ai dessiné, maintenant j'écris. Et je veux qu'on sache que c'est une histoire d'éléphants. Comment on fait pour qu'on sache que c'est une histoire d'éléphants ?
- A. On écrit *éléphant*.
- E. J'écris *éléphant* ?
- A. Les éléphants.
- E. J'écris les *éléphants* ?
- A. Oui.

Un petit nez. Ils font la sieste. Après il marche et il va dans la forêt toute noire. Les éléphants.

- E. Bon, je relis [l'enseignant relit tout] Ça va ?
- A. [plusieurs] Ouiiii !

La planification du texte n'est pas meilleure qu'avant, mais les élèves n'en sont pas encore là : on a dépassé ici un stade, celui où les dessins suffisent à donner les informations : les élèves sont en train d'admettre, pour *cet* écrit et à *cet* instant, que la situation de production (avec les dessins) est à mettre à distance dans l'acte de produire un texte.

J. David (1985, 83) a analysé ce phénomène dans le cadre de la production d'une lettre, dont voici le premier et le dernier jets, tous deux dictés par un élève à un enseignant, entre lesquels a eu lieu une discussion sur les paramètres de la situation d'énonciation²³ :

Chère Sandra,
On veut qu'elle revienne à l'école pour se cacher, et qu'on veut son numéro de téléphone, et qu'on veut lui téléphoner et qu'on veut qu'elle revienne à l'école.

Chère Sandra,
S'il te plaît, donne-nous ton numéro de téléphone pour qu'on te téléphone.
Merci Sandra pour la lettre que tu nous as donnée et le dessin.
Souad.

C'est, *mutatis mutandis*, ce qui se passe dans cette interaction entre un groupe d'une vingtaine d'étudiants de première année d'IUFM préparant le concours de professeur d'école. Noter qu'ici, le niveau des étudiants permet que l'enseignant s'efface complètement derrière sa tâche de « secrétaire compétent »²⁴ : c'est une discussion entre eux qui permet de faire apparaître ces diverses formulations dans un début de partie de synthèse (partie importante de l'épreuve de français au concours de recrutement) :

A la lecture des textes il nous est apparu deux méthodes d'apprentissage

apparaissent

A la lecture des textes ~~il nous est apparu~~ deux méthodes d'apprentissage

apparaissent

~~A la lecture des textes il nous est apparu~~ Deux méthodes d'apprentissage s'opposent :

23. Un problème identique est analysé par le même auteur dans un article plus récent : v. David (1991).

24. C'est l'expression employé par *La maîtrise de la langue à l'école*, p. 157.

Etudiants titulaires d'une licence, ils n'ont pas eu de mal à se départir de ce rapport trop étroit à la situation de production (dans laquelle il faut prendre en compte la lecture des textes du dossier de synthèse) : il n'empêche que même à ce niveau, la tâche d'écriture étant particulièrement ardue, le premier jet (proposé par l'un d'entre eux et d'abord accepté par la majorité) présentait des traces de cette situation de production.

Cette question est d'ailleurs suffisamment complexe pour apparaître à d'autres occasions, comme le montre cet autre exemple. Il faut ici savoir que dans l'exercice de la synthèse, il est de règle que l'énonciateur soit neutre et n'apparaisse pas (dans l'exemple précédent, le « nous » était problématique également de ce point de vue). Le problème est le même ici :

Par contre il nous semble que le texte 2 n'aborde pas cette question.

semblerait

Par contre il nous semble que le texte 2 n'aborde pas cette question.

semblerait

Par contre il nous semble que le texte 2 n'aborde pas cette question.

Quand ils écrivent ce passage, les étudiants connaissent la règle de la neutralité de l'énonciateur (cela fait deux mois que la rentrée a eu lieu et ils ont déjà rédigé un devoir) : il n'empêche qu'au moment d'écrire, l'erreur revient spontanément.

L'intérêt de la dictée à l'enseignant est de faire ressortir explicitement cette dérive toujours possible, et de discuter collectivement sur les diverses traces de la présence de l'énonciateur dans son énoncé : par exemple il n'était pas évident pour tous, dans un premier temps, que le conditionnel n'est pas meilleur que la première formulation, puisque la modalisation qu'il induit de l'énoncé fait apparaître l'énonciateur.

UNE AIDE À LA PRODUCTION

Tous ces exemples montrent l'intérêt de l'interaction entre co-scripteurs, qui apprennent ici collectivement à gérer, en les sériant, les multiples difficultés que présente l'accomplissement d'une tâche écrite, qu'il s'agisse de l'écriture d'un mot qui ne soit pas un dessin pour un élève non scripteur ou de la rédaction d'un paragraphe d'un texte théorique pour un étudiant d'IUFM. C'est « une véritable initiation à ce qu'est le travail de brouillon », comme le note *La maîtrise de la langue à l'école* (p.158) : il est d'ailleurs important, à tous les niveaux d'enseignement, que le travail de l'enseignant ait bien un aspect de brouillon (avec ratures, parenthèses, surcharge, etc.), de façon à désacraliser la mise à l'écrit.

C'est aussi l'occasion d'une réflexion collective sur les problèmes que rencontre chacun dans son travail individuel de *production*, sans que jamais ces difficultés soient

(C'est les grandes surfaces)

~~La thèse de l'auteur adverse est...~~

~~L'auteur adverse pense qu'il faut faire ses courses dans les grandes surfaces...~~

~~ne — pas~~

L'auteur pense qu'il n'est pas préférable de faire

(C'est les grandes surfaces)

~~La thèse de l'auteur adverse est...~~

~~L'auteur adverse pense qu'il faut faire ses courses dans les grandes surfaces...~~

~~ne — pas~~

~~L'auteur pense qu'il n'est pas préférable de faire~~

Des gens pensent qu'il est

Beaucoup de personnes

Beaucoup de gens

UNE AIDE À LA PLANIFICATION

La dictée à l'enseignant peut encore aider au processus de planification d'un texte. On avait vu tout à l'heure les élèves de P. Heems cherchant à rendre compte de leur souvenir d'un récit, destiné aux parents : les élèves avaient admis qu'il manquait des informations si l'on n'avait pas les dessins. On avait abouti à ceci :

Un petit nez. Ils font la sieste. Après il marche et il va dans la forêt toute noire. Les éléphants.

- E. Bon, je relis [l'enseignant relit tout]. Ça va ?
- A. [plusieurs] Ouiiii !
- E. *Un petit nez...* est-ce qu'en disant *Un petit nez* on sait que c'est l'éléphant qui a un petit nez ?
- A. [plusieurs] Non.
- A. [plusieurs] Oui.
- A. On sait pas que c'est un éléphant.
- E. Il faut qu'on se débrouille pour qu'on sache que c'est un éléphant. Alors ?
- A. Il faut marquer *éléphant*.
- E. Je marque *éléphant* où ?
- A. Ici [l'élève se lève et montre la fin du texte.]
- A. [plusieurs] Non !!!
- E. On va voir : je l'écris, on verra.

Un petit nez. Ils font la sieste. Après il marche et il va dans la forêt toute noire. Les éléphants. Eléphant

- E. Je relis. [l'enseignant relit tout]
 A. [plusieurs] Ça va pas.
 A. Il faut barrer *éléphant*.
 E. Oui [l'enseignant barre le mot] mais on veut savoir que c'est une histoire d'éléphants. Alors où est-ce que l'on va mettre que c'est une histoire d'éléphants ?
 A. [hésitent]
 E. Qui a un petit nez ?
 A. [plusieurs] L'éléphant.
 E. Est-ce qu'on a dit que c'était l'éléphant qui a un petit nez ?
 A. [plusieurs] Non !!!
 E. Alors voilà ce que je fais : je barre tout [l'enseignant barre tout le texte]
 A. [Nombreux] Non ! Oh non !
 E. Alors on recommence et on n'oublie pas de dire que c'est un éléphant qui a un petit nez.
 A. Le petit éléphant un petit nez.

Le petit éléphant un petit nez.

C'est presque gagné : le récit commence par planter les personnages ; les dessins sont oubliés, les informations sont mises au propre, il restait à les organiser. Rien n'est définitivement acquis, mais les élèves ont vu se poser concrètement un problème, traité collectivement sans drame et de façon efficace. Tel est l'apprentissage que permet la dictée à l'enseignant.

La même chose se passe à un niveau où les scripteurs sont déjà experts, comme le montrera l'exemple suivant. Il s'agit toujours d'un travail collectif de rédaction d'une synthèse par des étudiants d'IUFM, dont voici le premier et le dernier jet :

Deux méthodes d'apprentissage s'opposent : les méthodes inductive et déductive. La première consiste à partir des exemples vers les règles, la deuxième du général vers le particulier. Les textes 1 et 4 proposent une démarche inductive. Ainsi, on demande aux élèves de faire des exercices pour ensuite aborder la question du savoir.

Deux méthodes d'apprentissage s'opposent : les méthodes inductive et déductive. La première consiste à partir des exemples vers les règles la deuxième du général vers le particulier. Dans le domaine de la grammaire, les textes 1 et 4 proposent une démarche inductive, qui. Ainsi, on demande aux élèves de faire des exercices pour ensuite aborder la question du savoir.

Il est inutile de donner la suite : ce passage est suffisamment significatif. Il est clair que les scripteurs passent là d'une description du dossier à la problématisation de son contenu. Ce qui se voit dans le passage du premier plan, réalisé avant rédaction, au second, réalisé après la rédaction²⁵ :

Plan 1 (réalisé avant rédaction)

- A) Méthodes inductive et déductive
- Les textes 1 et 4 préconisent une méthode inductive
 - Texte 2 : ? (pas de référence à cette question)
 - Le texte 3 préconise une méthode déductive.
- B) Approche métalinguistique-linguistique
- [...]

Plan 2 (réalisé après rédaction)

- A) Méthodes inductive et déductive
- textes 1 et 4 (méthode inductive) vs texte 3 (méthode déductive).
 - textes 1 et 4 préconisent une démarche scientifique de découverte des faits de langue, comme le montrent les exercices de manipulation (le texte 2, sur ce point, est à rapprocher de ces textes).
 - texte 3 : la grammaire consiste en l'application de normes imposées.
- B) Approche métalinguistique-linguistique
- [...]

UNE AIDE À LA RÉVISION LINGUISTIQUE

La correction linguistique est également un objet de discussion et de reprise dans la dictée à l'enseignant. Voici le dernier exemple de l'éléphant au petit nez. Reprenons au dernier énoncé reporté au tableau :

25. Précisons que le groupe a collectivement rédigé seulement la première partie du plan ci-dessus ; ce qui est reproduit dans les encadrés correspond seulement à la première sous-partie de la première partie du deuxième plan... Mais cela n'a aucune importance...

Le petit éléphant un petit nez

- A. Ça ne va pas.
 E. Ça ne va pas ?
 A. [plusieurs] Non !
 A. [plusieurs] Oui !
 E. Alors, Loïc, qu'est-ce que tu aurais dit ? [silence de Loïc] Sandra ?
 A. Le petit éléphant il a un petit nez.

Le petit éléphant ^{il a} un petit nez

- E. J'ai déjà expliqué quelque chose ! *Le petit éléphant il ; c'est qui, il ?*
 A. éléphant !
 A. un petit nez !
 A. éléphant !
 E. On n'a pas besoin de mettre *il* parce qu'on l'a déjà mis ici [l'enseignant montre *Le petit éléphant*].

Ce type de remarque portant sur la langue vise un double objectif : il s'agit à la fois de faire repérer aux élèves un savoir grammatical déjà vu en classe et de les habituer à interrompre une tâche de production centrée sur le contenu pour prendre en compte les faits de surface.

L'intervention de l'enseignant, ici, était nécessaire. Pour des apprenants plus âgés, l'instance de révision et de censure peut trouver son incarnation dans le groupe, que ce soit pour un problème lexical :

une démarche déductive, basée sur la pratique

fondée
 une démarche déductive, basée sur la pratique

ou syntaxique :

La thèse de l'auteur est de faire
 qu'il est préférable de faire
 ses courses chez les petits commerçants.

- A. *Est de ça fait bizarre.*
 A. On n'a qu'à enlever le *de*.

La thèse de l'auteur est de faire
qu'il est préférable de faire
ses courses chez les petits commerçants.

- A. Ah non ! ça ne va pas non plus, ça ne se dit pas.
E. Qu'est-ce que je fais ?
A. Vous pouvez pas nous dire s'il y en a une qui est bonne ?
E. A vous de voir, moi j'écris....
A. Bon on enlève la première. [approbation collective].

Ce peut être le choix de l'enseignant de pointer tel ou tel phénomène linguistique (orthographe, conjugaison, accords, etc.) à l'occasion de la production d'un texte à moins que ce soit l'objectif principal, quand l'aspect textuel n'importe pas et que l'enseignant veut profiter d'une séance de dictée à l'enseignant pour développer chez les élèves la conscience de la correspondance graphie-phonie. C'est, dans tous les cas, une occasion de montrer en contexte des traits du fonctionnement de l'écrit et de mettre en oeuvre concrètement les processus de révision.

CONCLUSION

L'introduction de cet article le disait assez : ces quelques illustrations voulaient être un plaidoyer en faveur d'une démarche qui donne du sens à l'apprentissage de l'écriture à tous les niveaux d'enseignement.

Qu'on prenne donc ici l'absence de nuance du rédacteur comme une marque du genre, non pour le signe d'un aveuglement : bien évidemment, la dictée à l'enseignant n'est pas un remède miracle et ne saurait être considéré comme un moyen sans risque ni défaut. Mais il fait partie de ces outils de bricolage pédagogique qui méritent, avec quelques autres, d'être pris en considération pour faire du cours un lieu d'aide et d'accompagnement des élèves.

Dans cette démarche, le rôle de l'enseignant, contrairement au dispositif frontal ordinaire, n'est pas de créer un dialogue entre lui et l'auditoire : il est de susciter les interactions au sein de celui-ci, pour expliciter autant que faire se peut les opérations que chacun met en oeuvre quand il écrit, ainsi que les questions inhérentes à toute production d'écrit.

L'objectif à atteindre est double : il s'agit d'aider les élèves à la production d'un texte donné, mais aussi de favoriser, par les interactions et la verbalisation des démarches effectuées, le *développement de compétences cognitives et métacognitives* dans le domaine de la maîtrise de l'écrit – dans tous les sens du terme, de la maternelle à l'université...

BIBLIOGRAPHIE

- Clesse C. (1977) « Apprendre à lire en parlant », in Lentin L. dir., *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, ESF, p. 107-108.
- David J. (1985) « Une activité de production d'écrits à l'école maternelle : la dictée à l'adulte », in *Etudes de linguistique appliquée* n° 59, *Didactique du français. Théories, pratiques, histoire*, juillet-septembre 1985, p. 77-87.
- David J. (1988) « Phénomènes de distanciation dans les narrations écrites produites par des enfants en difficultés sévères d'apprentissage de la lecture », in *Langue française* n° 80, *La lecture et son apprentissage*, décembre 1988, p. 98-110.
- David J. (1991) « La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit », in *Etudes de linguistique appliquée* n° 81, *L'écrit dans l'oral*, janvier-mars 1991, p. 7-19.
- Heems P. (1995) « J'ai 7 ans et je ne sais pas écrire... Quoique... », in *Recherches* n° 23, *Ecrire d'abord*, 1995-2, p. 201-214.
- Ministère de l'Education Nationale (1992) *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP - Savoir-Lire.
- Plaisance J. (1994) « La dictée à l'adulte : aide aux apprenants en difficulté », in *Les Cahiers de Beaumont* n° 64, *Lire, écrire, parler. Apprentissages et communication. Volume II. De l'expression orale à la maîtrise de l'écrit*, septembre 1994, p. 15-23.
- Pontecorvo C. (1991) « Apprendre à écrire : interactions entre enfants et production de récits », in *Etudes de linguistique appliquée* n° 81, *L'écrit dans l'oral*, janvier-mars 1991, p. 21-32.