

## DIS-MOI CE QUE J'ÉCRIS

Patrice Heems  
École Pierre & Marie Curie, Fresnes-sur-Escaut

### UNE DICTÉE À L'ADULTE...

C'est au cours de ma formation au CAPSAIS<sup>1</sup> en 1994 que j'ai entendu parler pour la première fois de « dictée à l'adulte ». C'est-à-dire 17 ans après les premiers écrits de Laurence Lentin sur le sujet<sup>2</sup>. C'était, à cette époque-là, une démarche très innovante et on devait sans doute trouver assez peu d'exemples pris en classe sur le sujet, puisque les formateurs, pour illustrer leur cours, avaient choisi, non pas un texte pédagogique, mais un extrait d'un

- 
1. Le CAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires) était alors le diplôme de certification des enseignants spécialisés. Il avait été créé par le décret n° 87-415 du 15 juin 1987, en remplacement du CAEI (certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés). Le CAPSAIS a été abrogé par les textes de janvier 2004 instituant le CAPA-SH, qui s'y substituait, lui-même remplacé par depuis février 2017 par le Certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée (ou CAPPEI). Ouf !
  2. Voir, à ce sujet, le rapide historique proposé par E. Canut dans ce même numéro, « Produire des discours narratifs et explicatifs (aux cycles 1 et 2) en dictée à l'adulte ».

roman policier alors récent de Tonino Benacquista<sup>3</sup>. On y voyait le narrateur se débattre avec un immigré italien illettré lui demandant d'écrire, sous sa « dictée », une lettre à sa famille. L'auteur pointait l'immense difficulté qu'il peut y avoir à faire comprendre à une personne qui n'est pas habituée à l'écrit qu'on ne peut pas écrire comme on parle, en particulier parce que le lecteur est absent et ignore le contexte de l'écriture. La lecture de l'extrait montrait, de façon limpide, à quel point il est nécessaire de se mettre en position « d'écrivain » pour écrire, même si on ne fait que dicter son texte. Depuis 1994, la dictée à l'adulte a pris de plus en plus de place dans les textes officiels et les derniers programmes y font fréquemment référence.

Pour ma part, j'ai pratiqué très régulièrement la dictée à l'adulte, soit avec des groupes en aide spécialisée (des groupes de 5 à 12 enfants de cycle 2 en difficulté scolaire), soit avec ma classe de CP. Ces années d'une pratique en partie alimentée par les différents articles que la revue *Recherches* a pu y consacrer<sup>4</sup>, m'ont conduit à construire, par tâtonnement, une forme d'exercice qui, au fil du temps, a évolué au gré des ajustements, des intuitions. Bref, comme souvent, en observant auprès de mes élèves ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas, j'en suis arrivé à construire une forme d'exercice relativement ritualisé que je me propose de décrire ici.

Dans ma pratique en classe, j'ai pour principe, au cours d'une dictée à l'adulte, d'écrire, tout de suite, ce que les élèves me dictent, en tentant de rester le plus fidèle à leur formulation (ce qui n'est pas, on le verra, toujours très facile). Les premiers jets sont donc en général très éloignés d'un écrit « acceptable », mais c'est sur ce matériel brut, malhabile, incohérent, parfois dénué de sens, que j'ai l'habitude de travailler avec mes élèves. Il ne s'agit donc pas d'un travail à l'oral de la langue écrite mais bien d'un travail fait directement sur l'écrit produit par les élèves.

Je ne vais donc pas, dans cet article, parler de « la » dictée à l'adulte, mais d'une « forme possible » de dictée à l'adulte en expliquant comment cette « forme possible » peut s'avérer utile dans l'apprentissage de la langue écrite.

Le principe est le suivant : lorsque les élèves ne sont pas encore capables d'écrire des textes de façon autonome, on peut leur proposer d'écrire à leur place, les soulageant ainsi de toutes les charges qui entravent leur capacité à produire du texte (problèmes phonologiques, orthographiques, graphiques voire tout simplement fatigue et découragement devant la tâche à accomplir...). On fait alors le pari que les élèves, dictant à

---

3. *La commedia des ratés*, Tonino Benacquista, collection Série noire, Gallimard, 1991.

4. Par exemple B. Daunay, « La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? », *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissages*, 1997, p. 223-239.

un adulte, doivent construire ou mobiliser des compétences qui sont bel et bien des compétences de producteurs d'écrit. Qu'il soit directement écrit par l'élève ou qu'il soit dicté à l'adulte, un écrit doit respecter des règles spécifiques : cohérence du texte, respect de la concordance des temps, prise en compte de l'absence de contact direct entre l'émetteur du texte (l'élève qui « écrit ») et le récepteur (le lecteur potentiel), etc. Sur ce dernier point en particulier, la dictée à l'adulte s'avère particulièrement formatrice. Un enfant de cinq ou six ans aura beaucoup de mal, on s'en doute, à comprendre qu'écrire, c'est avant tout s'adresser à une personne absente. Et que cette personne n'est pas obligatoirement au courant du sujet dont on parle, bref que, quand on écrit, il faut avant tout être explicite. La plupart des premiers jets d'écriture dictés par les élèves le montrent bien. Très souvent, leur dictée commence par « il » ou « elle ». Si les élèves doivent « écrire » l'histoire d'une sorcière, ils commenceront le plus souvent par ne pas proposer d'écrit contenant le mot sorcière : « Elle prépare la soupe » ou « Elle vole sur son balai » leur viendra tout naturellement. Et c'est normal, puisque quand les élèves font une dictée à l'adulte, ils dictent à un adulte qui est présent, qui sait de quoi va parler le texte qu'on va écrire.

Il ne faut pas l'oublier : la dictée à l'adulte est, comme la plupart des exercices scolaires, un exercice totalement artificiel. Bien sûr, on a pris la précaution d'expliquer aux enfants que l'on va écrire à leur place mais que ce qui sera sur la feuille sera leur texte et que ce sera comme s'ils avaient écrit eux-mêmes, il n'empêche que dicter à un adulte n'a rien à voir avec, par exemple, la dictée à un dictaphone. Il y aura, quoi qu'on fasse, un filtre entre l'enfant et son texte et ce filtre n'a rien d'anodin ! Ce filtre c'est le maître ! Avec ses froncements de sourcils, ses hésitations, ses airs étonnés, ses vérifications (« J'écris : *Elle prépare la soupe*, c'est bien ça ? »).

Dans la dictée à l'adulte telle que je la pratique, la plus grande difficulté pour l'adulte, justement, c'est « d'apprendre à disparaître ». Ou, plus précisément, de faire comme s'il n'intervenait pas. En réalité, les interventions sont multiples : interroger, donner la parole à celui qui, dans le groupe des « dicteurs », ne parlera jamais spontanément, faire taire celui qui monopolise la parole... Il faut même parfois aller, lorsque l'écriture n'avance plus, jusqu'à suggérer presque fermement aux élèves ce qu'il faudrait qu'ils dictent : « Bien, à ce moment de l'histoire, il faut expliquer que le loup prend le chemin le plus court et que le Petit Chaperon Rouge prend le chemin le plus long. Alors, qu'est-ce que j'écris ? » Et puis il faut rappeler ce qui a été convenu dans les séances précédentes, comme par exemple : « On avait dit qu'on n'écrivait pas *Le loup il regarde* mais *Le loup regarde...* » La dictée à l'adulte est un exercice d'apprentissage : il est donc nécessaire en permanence de rappeler les acquis. Le maître est présent, et bien présent, mais il est absolument nécessaire que les élèves intègrent cet

élément essentiel : il n'y aura pas de jugement, pas de refus, pas de correction (le moins possible en tout cas) avant la mise à l'écrit. Le maître écrit, impassiblement, ce que les élèves lui dictent et si le résultat est incohérent, alors ce seront les élèves eux-mêmes qui proposeront une nouvelle écriture plus correcte. Et parfois, il y aura beaucoup de travail. Il y a fort, fort longtemps, dans un numéro de cette même revue<sup>5</sup>, je rapportais un petit moment de dictée à partir du conte *Jacques et le Haricot magique*. Cela donnait ce qui suit :

Moi : Bon, qu'est-ce que j'écris ?

Élève : T'écris « la vache ».

M : J'écris « La vache » ?

É : Ouais, et puis eul magicien.

M : J'écris « et puis le magicien » ?

É : Les z'haricots

M : J'écris « les haricots ».

É : Ouais et puis il monte à l'nuache !

M : Bon, je relis et tu me dis si ça va : « La vache et puis le magicien, les haricots et puis il monte à le nuage. »

É : Ouais ça va.

On le voit ici, la proposition de l'élève n'est pas, à priori, recevable. Je l'ai pourtant notée sans état d'âme. C'est sur ce matériel brut (tout premier jet d'écriture) que l'élève qui dictait, ainsi que ses camarades, ont travaillé (avec mon aide, bien entendu) afin de parvenir peu à peu, à force de corrections successives, de ratures, de contrepropositions (judicieuses ou non), à un texte. Pas forcément un exemple de littérature stylée, mais, c'est le but, un texte compréhensible par n'importe quel lecteur.

On le voit également, le filtre du maître est bien présent : l'élève dicte « eul magicien », j'écris bien sûr « le magicien ». Pas question de laisser apparaître dans le texte des traces d'oral correspondant à l'accent du Nord ou aux zéaiements ou bégaiements éventuels. Il y a d'ailleurs beaucoup de moments où, effectivement, la proposition des enfants n'est pas écrivable telle quelle : tout simplement parce qu'il n'existe pas d'équivalents écrits de leur proposition. Par exemple, il arrive parfois (assez fréquemment même) qu'un élève demande une correction qui, toujours, lui semble importante : « Non, t'écris pas *la maison*, t'écris *LAAAA maison*. » Je ne sais pas retranscrire cette demande autrement qu'avec des majuscules. En réalité, la voix monte sur le « la » et l'article est accentué d'un geste ferme du doigt ou

---

5. P. Heems, « J'ai 7 ans et je ne sais pas écrire... Quoique... », *Recherches* n° 23, *Écrire d'abord*, 1995, p. 201-214.

de la main. Cela vient, je suppose, de cette accentuation orale qu'on prononce parfois pour désigner un objet comme plus important que les autres : « Ce n'est pas une voiture, c'est LA voiture. » Sauf qu'ici, l'enfant me demande de remplacer « la » par un « la » plus fort... Comment retranscrire à l'écrit une accentuation orale ? C'est difficile.

## COMMENT CELA SE PASSE-T-IL ?

Lorsque je propose à mes élèves de CP d'écrire un texte en dictée à l'adulte, cela se déroule, en général, de la façon suivante.

D'abord j'essaie, si c'est possible, de profiter d'un moment où l'effectif peut être un peu réduit : en profitant d'un décloisonnement, par exemple, ou du dispositif « Plus de maitres que de classes<sup>6</sup> ». Parfois, ce n'est pas possible et j'ai déjà pratiqué l'exercice avec la classe complète. C'est juste un peu plus difficile en ce qui concerne la discipline de groupe et surtout, il est beaucoup plus compliqué de veiller à ce que chaque élève ait bien pris la parole à un moment ou à un autre. C'est plus difficile mais c'est possible : le dispositif captive l'attention des enfants, c'est un fait. Très longtemps, lorsque j'exerçais les fonctions de maitre spécialisé, je pouvais proposer l'activité à de petits groupes de 5 ou 6 élèves. On pourrait penser que c'est beaucoup plus simple, il n'en est rien : 5 ou 6 élèves en très grande difficulté (et souvent en difficulté de langage) s'entraident beaucoup moins que 22 élèves d'une classe hétérogène, et les situations sont donc parfois très longues à débloquer. La proposition d'écriture montrée plus haut (*La vache et puis le magicien, les haricots et puis il monte à le nuage*) convenait parfaitement à l'élève qui me l'avait dictée et il n'était pas rare de voir des propositions aussi malhabiles validées par les 5 ou 6 élèves du groupe : on parle de la vache, on parle du magicien, on parle des haricots, donc c'est bon. Dans une classe qui mélange tous les niveaux d'élèves, cette proposition ne tiendra pas dix secondes sans qu'un enfant ne proteste. Dans un groupe d'aide, il peut donc y avoir parfois de longs moments de silence où les élèves s'interrogent sur les raisons qui pousse le maitre à dire qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Dans une classe, le problème est inverse, si on laisse certains « bons » élèves prendre un peu trop le dessus, les propositions des élèves plus en difficulté peuvent être traitées sans aucune bienveillance. Il faut donc gérer, parfois, des jugements entre pairs un peu trop sévères. Il arrive même très souvent que je n'aie pas le temps de mettre par écrit la

---

6. Voir *Recherches* n° 64, *Aider*, 2016, « La prescription institutionnelle de l'aide en fiches », p. 37-38.

proposition d'un enfant : au moment où je débouche mon marqueur pour écrire, deux ou trois véhéments « n'importe quoi ! » ont déjà jailli.

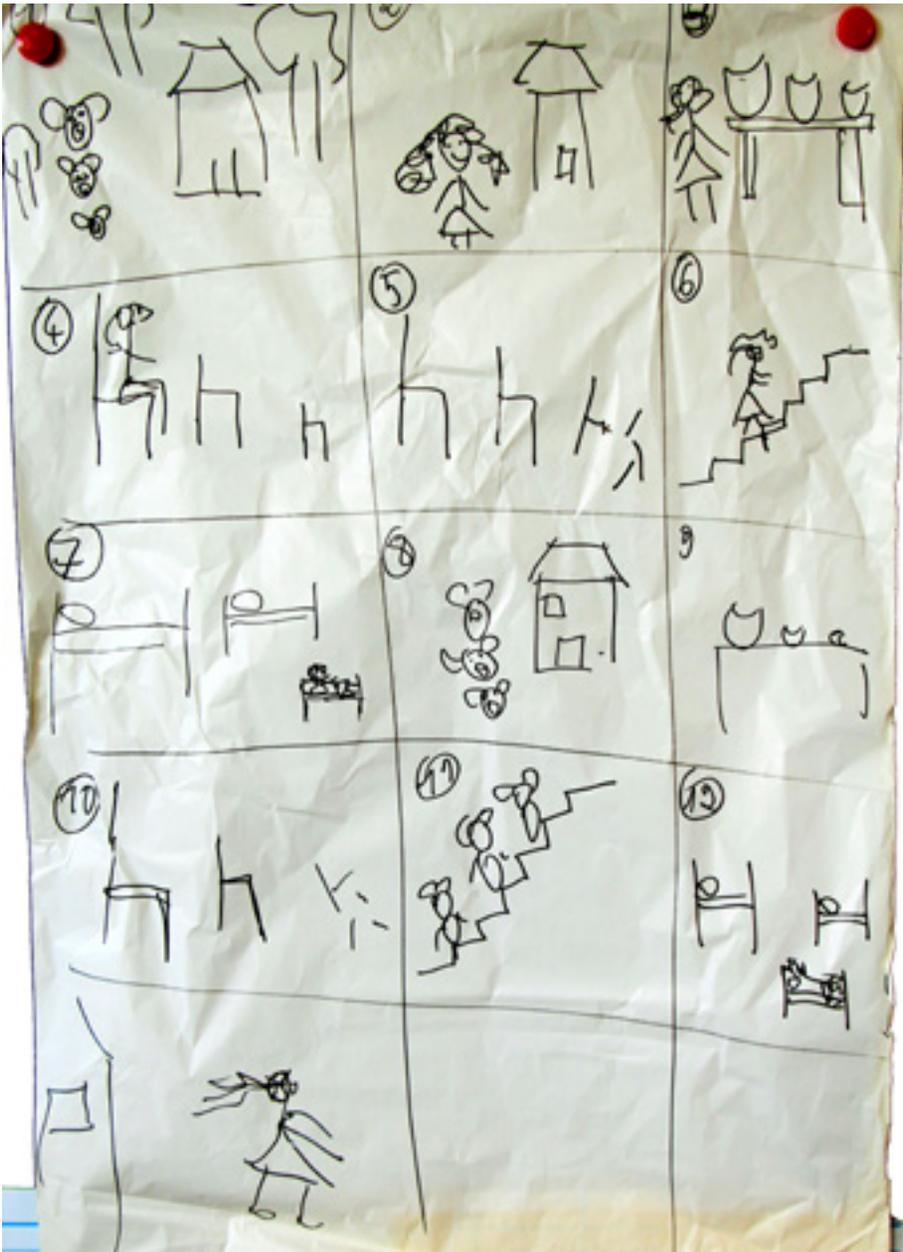
Les élèves sont donc rassemblés autour du paperboard, parce que j'écris ce qu'ils me dictent sur du papier et pas sur le tableau. C'est là aussi un élément essentiel : je tiens absolument à ce que les élèves me voient écrire ce qu'ils dictent, afin notamment qu'ils adaptent la vitesse de leur parole à celle de mon écriture ou que je puisse leur désigner tel mot ou telle partie de phrase où il peut y avoir matière à discussion ; mais, surtout, je tiens à ce qu'ils me voient en train de raturer. C'est un brouillon qui s'élabore peu à peu au début de l'activité. Un brouillon qui, comme tout brouillon qui se respecte, se doit d'être mal écrit, barré, raturé et surtout doit garder la trace des « repentirs ». Or, le tableau s'efface : une dictée à l'adulte sur un tableau ressemble très fort à un travail au traitement de texte. On peut revenir mille fois sur ce qu'on écrit, le résultat reste toujours magiquement propre. Je tiens au brouillon parce qu'il désacralise le geste d'écriture : on écrit et on a visiblement, matériellement sous les yeux, la preuve que cet écrit n'est pas définitif. Bref, le brouillon est la preuve tangible que j'accepte que mes élèves se trompent ou changent d'avis. Ce brouillon servira plus tard de base pour une « mise au propre » qui, elle aussi, sera collective.

## **Le rappel de l'histoire**

Le premier travail consiste généralement en un rappel collectif de l'histoire qu'il faudra écrire. Les premières fois, j'utilise toujours, comme support de dictée, une histoire que les enfants connaissent par cœur (c'est souvent *Boucle d'or* ou *Le Petit Chaperon rouge*), plutôt qu'un récit qu'ils pourraient avoir inventé. Tout simplement parce que le fonctionnement de la dictée est suffisamment complexe à intégrer par pour ne pas compliquer la tâche avec la nécessité d'inventer ce qu'il faut écrire. « J'écris ce que vous me dites », ça a l'air simple, ça ne l'est pas du tout ! Rien que l'idée de « commander » le maître dérouta beaucoup d'élèves.

## **Le storyboard**

Une fois l'histoire remise en mémoire, on élabore rapidement un storyboard qui servira de guide d'écriture et notamment d'aide au respect de la chronologie. Pour cela, je divise une feuille en une douzaine de cases que je numérote et dans lesquelles je gribouille les éléments essentiels des différents événements successifs. Je dis bien que je gribouille, voir ci-après.



### Premières dictées

Ensuite on attaque le texte. Très souvent, surtout s'il s'agit d'élèves en difficulté, les premières « dictées » sont en fait une liste de mots : « T'écris

Boucle d'or, t'écris la forêt, t'écris les ours, t'écris qu'elle va dans la maison... » Et bien sûr, j'écris : « Boucle d'or la forêt les ours elle va dans la maison. » En fait, il semble que le premier réflexe de beaucoup d'enfants soit de poser sur le papier les éléments « visibles » de l'histoire, un peu comme s'ils dessinaient. En effet, si on doit dessiner l'histoire de Boucle d'or, on dessinera la petite fille dans la forêt près de la maison des trois ours. La première dictée est, en quelque sorte, l'illustration de la couverture de l'album.

Avec des élèves en difficulté, il était parfois long et laborieux de faire admettre que la proposition (que je relisais inlassablement) n'avait pas réellement de sens. Et il fallait parfois que je pose que malheureusement ce n'était pas correct. Il fallait souvent que j'use de moyens un peu détournés pour que les enfants acceptent qu'il y ait des choses à modifier (« Est-ce qu'on a bien dit que Boucle d'or c'est une petite fille ? Est-ce qu'on a bien écrit que les trois ours sortent en attendant que leurs bols refroidissent ? Non, eh bien il faut le dire... Alors qu'est-ce que j'écris ? »)

Avec une classe de CP la proposition de listage des éléments est plus rare. C'est beaucoup plus sur le respect de la chronologie et surtout sur la grande place laissée à l'implicite qu'il faut travailler. Pour les élèves, en effet, c'est très simple : ils savent que je connais l'histoire qu'ils sont en train d'écrire. Ils savent que je sais qui est Boucle d'or, ils savent que je sais qui est ce « elle », ou ces « ils » par lesquels ils me proposent de commencer le récit. C'est là que se joue une part importante du travail : faire naître dans l'esprit de mes élèves l'idée du « lecteur » et surtout du lecteur qu'il faut informer, ce lecteur improbable qui, lui, ne connaîtrait pas l'histoire de Boucle d'or (« Mais enfin, on le sait que Boucle d'or c'est une fille ! »).

## **La proposition commence à ressembler à un texte**

Le début, quelles que soient les conditions, est, de toute façon, toujours laborieux. Il faut prendre le temps. Accepter les silences. Qu'est-ce qu'il nous veut le maître, là ? Il nous demande de lui dire ce qu'il doit écrire ? Mais ce n'est pas comme cela que les choses se passent : le maître écrit et on copie. Ou le maître écrit et on répond. Ce ne sont pas les élèves qui disent au maître quoi faire. Surtout qu'il sait ce qu'il doit faire, il vient de le dire :

Moi : Bon on va donc pouvoir commencer à écrire cette histoire ?

Qui veut commencer ?

Élèves : ...

M : Allez, on y va, on raconte que les trois ours ont préparé leur repas et qu'ils partent se promener. Allez, qu'est-ce que j'écris ?

Je vois bien à ce moment-là sur leur visage que la réponse est évidente : je n'ai qu'à écrire ce que je viens de dire. Ils n'ont pas encore bien compris

leur rôle : c'est leurs mots que j'attends, pas les miens. Alors je les pousse un peu :

Moi : Allez, Teddy, qu'est-ce que j'écris ?

Teddy<sup>7</sup> : Les ours ?

M : Oui...

T : Il part ?

M : Les ours partent (*On le voit, je filtre...*)

T : promener ?

M : OK, on y va, j'écris les ours...

T : partent... se... promener...

Parce qu'il ralentit pour s'adapter à ma vitesse d'écriture, Teddy modifie sa proposition : *Les ours partent promener* sont devenus *Les ours partent se promener*. Et ce petit moment, à revoir aujourd'hui la vidéo de cette séquence tournée en classe début janvier, me fait jubiler. Qu'est-ce qu'il est content, le maître, quand il constate un petit (tout petit) progrès. Ah, que cela fait du bien !

Après, très vite, la sauce prend. Des doigts commencent à se lever :

Moi : Bon... C'est tout ?

Élèves : ...

M : C'est fini ?... Kelly ?

Kelly : après la petite fille elle arrive dans la maison des ours et elle voit les bols.

M : Attends, qu'est-ce que j'écris ?

K : La... petite... fille

M : fille...

K : part

M : (*fronçant un peu les sourcils*) part ? (*Je sais, je ne devrais pas laisser paraître ce léger étonnement, mais même avec des années de pratique, j'ai parfois du mal à rester impassible.*)

K : dans la maison

M : La petite fille part dans la maison. Je relis : « Les ours partent se promener. La petite fille part dans la maison. » Ça te va ?

K : Oui

M : Pour les autres, ça va ?... Hélène ?

Hélène : Oui

M : Lilou ?

Lilou : Oui...

On le voit, bien que leur maître tente désespérément de trouver un allié qui contredira la proposition de Kelly, le groupe valide... Tant pis...

---

7. Les prénoms ont été changés.

## Premières corrections

Heureusement, Lucas n'est pas d'accord pour qu'on laisse le texte en état, mais ce n'est pas la syntaxe de Kelly qui le gêne.

Lucas : C'est pas bon !

Moi : Tu n'es pas d'accord Lucas ? Qu'est-ce qui n'est pas bon ?

L : Toute l'histoire.

M : Toute l'histoire n'est pas bonne ? Qu'est-ce qui te gêne ?

L : Le nom.

M : Ah oui, moi aussi ça me gêne. Ça me gêne qu'on l'appelle la petite fille.

Élèves : Boucle d'or !

M : Eh oui, on ne va pas l'appeler la petite fille on va l'appeler

Élèves : Boucle d'or !

M : Donc je change (*première rature, essentielle, je viens de donner le coup d'envoi de tous les changements possibles*) « Les ours partent se promener. Boucle d'or part dans la maison. » C'est mieux ? Non ! Lucas ?

L : Part !

M : (*visiblement soulagé*) Oui, on ne part pas dans une maison. On fait quoi dans une maison ?

Élèves : On rentre...

Il y aura encore beaucoup de discussions après cela. Je rappellerai notamment que pour rentrer, il faut d'abord sortir (on a évoqué le problème quelques jours plus tôt en production d'écrit, je me permets donc de demander une modification avant écriture). Il y a, par exemple, une petite discussion autour du nombre d'ours.

Moi : Je relis : « Les ours partent se promener. Boucle d'or entre dans la maison. » Dans la maison de qui ?

Jules : Des ours !

M : Bien, je relis : « Les ours partent se promener. Boucle d'or entre dans la maison des ours. » On sait, du coup, qu'il y a trois ours ?

J : Il faut écrire trois.

M : Oui ! Où ça ?

J : Trois ours.

M : Ici ? (Je montre le mot *ours* dans la deuxième phrase)

J : Non !

M : Ici ? (Je montre le mot *ours* dans la première phrase)

J : Oui.

M : Bien, je relis : « Les 3 ours partent se promener. Boucle d'or entre dans la maison des ours. »

Elle s'assoit sur la grande  
 chaise. ~~Bonne~~ Elle s'assoit sur  
 la moyenne chaise. Elle dit :  
 « Elle est trop dure ! » Elle  
 s'assoit sur la moyenne chaise  
 Elle dit : « Elle est trop molle ! »  
 Elle dit : ~~« La petite chaise  
 est cassée. »~~ Elle s'assoit sur la  
 petite chaise et elle est. La chaise  
 se casse.  
 Elle monte à l'escalier. Les lits  
 et elle voit 3 lits

Voilà, on va avancer comme ça peu à peu, très empiriquement, en barrant, en rajoutant jusqu'à ce que la feuille soit couverte de ratures et que je propose de recommencer. Les élèves protestent un peu ! Moi aussi !

Moi : Oh ça va ! C'est moi qui écris ! Alors je recommence au propre si je veux, allez, on y va : Les... 3... ours... partent... se promener...

Kévin : dans la forêt

M : dans... la... forêt

Et voilà que la mise au propre permet de modifier la proposition.

## CONCLUSION

On le voit, cette dictée à l'adulte-là a pour principe de travailler sur la proposition écrite. J'ai l'intuition (et c'est même un peu plus qu'une intuition) que les enfants s'investissent plus dans ce travail d'écriture s'ils voient effectivement l'acte d'écrire en action. Parce qu'ils voient se former par écrit les mots qu'ils prononcent, les élèves peuvent se construire une représentation assez juste de l'acte d'écrire alors que, rappelons-le, ils n'en ont pas encore acquis la compétence. Parce qu'ils voient ces mots se faire barrer, remplacer, ils se construisent une représentation assez juste de ce que peut être un brouillon. Et enfin (et surtout), parce qu'ils voient le maître écrire tout ce qu'ils proposent, ils comprennent que leurs « écrits », même s'ils sont perfectibles, ont une valeur.

Mais dans tous les cas, qu'on travaille à l'oral ou directement à l'écrit, se posera toujours le problème de Jimmy. Jimmy est le petit frère d'Eddy dont j'ai parlé dans un autre article<sup>8</sup>. Comme tous les enfants de sa famille, Jimmy a des problèmes pour s'exprimer à l'oral. Sauf qu'à la différence de ses deux frères aînés que j'ai également eus en classe, son langage à lui est totalement incompréhensible. Jimmy ne prononce que les voyelles, et encore, il les prononce mal et pas toutes. « Bonjour Monsieur Heems », pour Jimmy, cela donne quelque chose qui sonne à peu près comme « ou eu é ». Je ne comprends pas ce que dit Jimmy. Personne ne le comprend, ni les autres élèves, ni son AVS... Sa maman me dit qu'à la maison, il est bavard. Je veux bien la croire. À l'école Jimmy ne parle pas. Ou plutôt renonce à parler. Il voit bien qu'on ne comprend pas. Il n'aime pas qu'on le fasse répéter ; alors, sauf urgence, il ne dit rien : quand Jimmy doit aller aux toilettes, il dit, selon les circonstances « i i » ou « a a » en désignant la porte de sortie de la classe, c'est à peu près les seules fois où il s'adresse à moi. En tout état de cause, je ne peux pas mettre par écrit ce que pourrait éventuellement me dire Jimmy. Je ne saurais tout simplement pas le faire.

On le voit bien, avec des enfants comme Jimmy, ou avec des enfants qui, comme ses frères, parviennent à se faire comprendre mais dans une sorte de sabir personnel, ou encore avec tous ces enfants qui sont réputés petits parleurs, la dictée à l'adulte trouve ses limites. Quelle que soit sa forme.

---

8. P. Heems, « Quoi qu'a dit ? A dit plein de choses... », *Recherches* n° 62, *Reformuler*, 2015, p. 125-135.