

La dictée coopérative, un condensé de pédagogie ¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2015

Il y a deux manières au moins de parler de pédagogie : exposer une théorie à mettre ensuite « en pratique », ou montrer tout de suite une pratique pour remonter, dans un second temps, à ses soubassements théoriques. Une stratégie n'empêche bien sûr pas l'autre, mais puisqu'il faut bien commencer par un bout, commençons cette fois par ce que peut *faire* l'enseignant, pour réfléchir ensuite à ce qu'il peut en penser au demeurant.

La dictée coopérative va me servir de fil rouge, parce qu'elle offre un condensé de pédagogie transférable à d'autres domaines, à la condition – justement – d'identifier les présupposés théoriques qui sous-tendent cet instrument. Je vais raisonner en trois temps, en présentant d'abord la démarche, puis en montrant ce qu'elle induit chez de futurs enseignants qui la vivent en formation, finalement en résumant les principes qui peuvent la rendre intéressante, à la fois pour eux et pour leurs élèves, donc pour l'enseignement et l'école, finalement.

1. L'orthographe comme problème commun

Tout le monde sait ce qu'est une dictée : le maître choisit un texte, il le lit aux élèves qui l'écrivent au rythme imposé, puis on contrôle ce que chaque scripteur a commis (ou non) comme erreurs. Le support le plus classique est un texte d'auteur, que la classe découvre sur le moment, dont les élèves doivent déjouer les chausse-trapes, chaque erreur comptant pour une « faute » au moment de la correction, chaque faute affectant la note finale en situation d'évaluation (Chervel & Manesse, 1989 ; Simard, 1996 ; Cogis & Manesse, 2007 ; Chervel, 2008).

Sur cette base, mille variantes sont imaginables. Avant d'être écrite, la dictée peut par exemple être « apprise » et/ou « préparée » à l'école ou à la maison. Sur le moment, elle peut autoriser l'emploi du dictionnaire et/ou d'un tableau de conjugaison. Certains enseignants font apprendre des mots, qu'ils intègrent dans un texte leur servant de ciment. D'autres ajoutent certaines règles de grammaire (l'accord des noms, des adjectifs, des verbes) à leurs critères de correction. On peut aussi partir d'un texte et le faire passer du singulier au pluriel, du masculin au féminin, du présent au passé. La dictée « à trous » réduit autrement la complexité, en fixant une structure d'accueil à compléter. Certaines dictées sont tout de suite notées, d'autres après un premier essai, d'autres encore en faisant la moyenne de deux

¹ Texte rédigé en marge d'une session de formation continue dans l'établissement de Balaxert-Bourquin-Châtelaine (canton de Genève, degré primaire, années 2013-2015).

tentatives. La seule limite de ces variations est l'imagination des maîtres ou des manuels qui leur font des suggestions.

Mais au-delà de leur diversité, le point commun de toutes ces dictées est que chaque élève se trouve face à un texte qu'il doit produire sans erreur, parce qu'il *sait* quoi écrire à la demande, ou qu'il a *compris* ce qu'il faut faire lorsque la connaissance lexicale lui manque et qu'il doit raisonner pour trouver une solution en situation. On sait que savoir peut aider à réussir, mais aussi coûter cher si tout doit être appris par cœur et que rien de ce qu'on apprend un jour n'est remobilisé par la suite. Les élèves en difficulté ont justement tendance à mémoriser chaque mot au lieu de chercher les règles qui président à leur composition. La dictée coopérative veut prévenir cette manœuvre de contournement, en faisant de l'orthographe un *problème commun* plutôt qu'une expérience individuelle et aléatoire de tâtonnement à l'aveugle.

En quoi consiste-t-elle ? Elle a aussi ses variantes, mais elle se déroule *grosso modo* en quatre temps. Premièrement, le maître dicte une phrase, quelques phrases ou un texte inédit, que chaque élève transcrit comme il le pense. Deuxième étape : par duos d'élèves, on compare les copies et on tente de les améliorer toutes les deux en argumentant. Troisième temps : on divise la classe en 4 ou 5 groupes, chacun d'eux rédigeant « la dictée du groupe » sur un poster, toujours en cherchant à réduire le nombre d'erreurs par la confrontation des opinions. Quatrième et dernier moment : les posters sont affichés devant la classe, l'enseignant organise une lecture comparative, conduit les débats et arbitre au besoin les différends. Il peut formaliser certains apprentissages, soit pour toute la classe, soit pour certains élèves, en fonction des erreurs qu'ils ont commises à chaque étape du processus. Il peut aussi abrégé certaines fois l'exercice, en passant directement de l'étape 1 à l'étape 3, ou de la 2 à la 4 par exemple.

2. À chacun sa conduite

À quoi sert cette manière de faire ? Avant d'en juger, voyons ce qu'elle provoque chez les élèves, ou plutôt chez de futurs enseignants primaires placés dans une situation semblable. Je dicte en effet, chaque année, un texte de 20 lignes à un groupe de 20 étudiants (voir annexe), puis je prends note de ce qu'ils (se) font et de ce qu'ils (se) disent en coopérant plus ou moins pacifiquement. Voici un florilège de ce que j'ai pu observer en situation :

« C'est 'littératie' ou 'littéracie' ? – Je n'étais pas sûre, mais je crois que c'est 'c' »
« Un 'différend' ou un 'différent' ? – C'est du 50/50. »
« 'Vatout' ou 'va-tout', on ne sait pas... – Pile ou face ? »
« 'Un sujet de différends...' – Pourquoi vous voulez mettre un 's' ? »
« Mais : 'un sac de pommes', c'est comme 'un sujet de différends' ! »
« Vous êtes sûrs pour 'pertinement' ? – Oui, oui. – Alors d'accord. »
« 'Pesant', donc 'pesamment'. On double le 'm'. – Ah ? OK. »
« Pour 'idiome', vous êtes d'accord ? – Ouais, comme tu as écrit. »
« 'Idiome, il n'y a pas d'accent ? – Mais non, arrête avec ça ! »
« 'Syndrome', 'c'est sans circonflexe, mais après, je ne veux pas dire des âneries. »
« 'D'autres se sont donné la tâche...' Sans 's'. C'est pas eux qui se sont donnés ! »
« 'En-deça (sic), elles m'ont convaincu qu'il n'y avait pas d'accent. »
« T'écoutes ce que je te dis ? »

« Écoute, stp. – Non ! »
« ‘Apriori’ (sic), c’est un seul mot. – Ah, on est trois contre deux ! »
« Le ‘s’ dans ‘des domaines de savoirs’, je le mets, hein ? – Oui, oui ! »
« ‘Alambiquée’, ça veut dire quoi ? – On s’en fout ! »
« ‘Alambiquée... Allambiquée... Alembiquée... Allembiquée...’ Je les écris tous pour comparer. »

Bien entendu, les étudiants jouent et parfois surjouent leur rôle d’élève, en se montrant plus ou moins sûrs d’eux ou au contraire hésitants. Mais ce jeu n’est pas gênant : il ne fait, en somme, que placer la situation sous un verre grossissant. Il accentue les conduites possibles, soit chez les leaders, soit chez ceux qui réagissent plus ou moins fort à leurs prétentions. C’est toute la dramaturgie de l’apprentissage en commun qui se donne à voir dans une scène où chaque acteur prend la place qui lui revient (ou celle qu’on lui laisse) en fonction de ses prédispositions.

Car certains coopérateurs ne doutent jamais d’eux ; d’autres s’interrogent beaucoup, parfois trop. En cas de conflit, chacun peut choisir de se soumettre, de défendre au contraire son opinion, de chercher la paix sociale avant la vérité, ou la vérité quitte à mettre en péril la relation. Les plus dominants utilisent la menace ou le dénigrement. Les plus conciliants leur font les yeux doux, les croient sur parole et/ou leur disent qu’ils ont raison. Parfois on confronte des arguments, mais si le différend perdure, on propose un vote, un tirage au sort ou l’on se range derrière celui qui parle le plus fort. Un dérapage est toujours possible, mais parce que la tâche suscite les passions et la confrontation active du vrai et du faux : c’est mieux qu’une indifférence polie mais atone, où chacun attendrait patiemment la fin de la leçon. Reste à voir, bien sûr, comment orienter l’intérêt des débatteurs vers l’apprentissage de l’orthographe plutôt que vers le souci d’avoir raison et de compter les points, d’imposer ses vues ou d’impressionner les filles comme s’y efforcent visiblement certains garçons...

3. Sous la pratique : cinq principes théoriques

Que nous enseignent ces interactions ? Que nous disent-elles de la dictée coopérative, non seulement comme pratique à prendre ou à laisser, mais encore comme illustration des enjeux théoriques que tout dispositif pédagogique véhicule avec lui, qu’il le veuille ou non ? Toujours avec les étudiants, nous avons identifié cinq principes que je résume ici brièvement :

1. Le principe du *conflit comme source d’intéressement* : en comparant leurs dictées, les élèves observent des variations, opposent leurs points de vue, se posent des questions. La coopération est d’abord une confrontation : les conflits mènent aux doutes qui mènent aux apprentissages si tout se passe idéalement. L’orthographe – discipline scolaire souvent préjugée rébarbative par les élèves et les (jeunes) enseignants – devient un espace de recherche, ce qui donne un sens et un intérêt différent aux savoirs instrumentaux et à la « vigilance orthographique » qu’exige le respect des conventions (Senore, 2011).
2. Le profit didactique ne vient pas seulement de l’engagement suscité. C’est le second principe de l’*enseignement explicite des savoirs et de compétences-clefs*. Par exemple : un élève peut écrire cent dictées comportant les adverbes *couramment* et *prudemment*, les mémoriser et apprendre ainsi à les orthographier. Mais que fera-t-il la 101^e fois, lorsque c’est l’adverbe *constamment* qu’il devra par exemple épeler ? Comment saura-t-il que l’adverbe se compose sur la base de l’adjectif (*constant*, *constamment*) si la

règle n'a jamais été dite, donc si la question « comment trancher entre 'a' ou 'e' ? » n'a jamais été posée ? Comme dans le scénario de la « dictée sans faute » prise en charge par l'enseignant, le but est ici d'apprendre activement l'orthographe, pas de la deviner ou de s'en imprégner passivement (Gunes Pazos, 2012).

3. On pourrait rétorquer que rien n'empêche un maître bien organisé d'expliquer les règles de grammaire en marge de dictées individuelles. Mais c'est là qu'intervient le troisième principe de la *progression dans l'ordre des priorités*. Dans la dictée coopérative, les questions mènent aux réponses en fonction de ce qui pose problème à la majorité de la classe au temps t, puis de ce que l'enseignant va juger essentiel de clarifier : la régulation vient moins du dehors que du dedans de l'activité (Boudon, 2002 ; Chabrun, n.d.).
4. Quatrième principe, donc : celui de la *différenciation potentielle des apprentissages formalisés*. Elle n'est pas obligatoire, mais rendue possible par le dispositif qui fait émerger des besoins individuels et en garde la trace dans les posters et/ou les cahiers. La classe peut petit à petit rédiger un guide d'orthographe sur la base des constats effectués, mais ce guide peut aussi être adapté aux compétences de chaque élève, par exemple en lui faisant formaliser d'abord certaines règles, des méthodes d'arbitrage (en particulier par la permutation syntaxique et/ou paradigmatique des morphèmes), des moyens mnémotechniques, voire le stockage et la répétition de certains mots isolés (Maulini & Wandfluh, 2007).
5. Bien sûr, tout ne se passe pas toujours idéalement. Une pédagogie interactive suppose des interactions, donc un contrôle du travail commun que le maître partage un tant soit peu avec les élèves. C'est le dernier principe de *l'éducation par l'instruction et ses nécessités*. La socialisation par l'école n'est ici ni un préalable, ni la conséquence mécanique de l'instruction, mais son co-requis immédiat et évident. Les participants doivent apprendre à se parler, non seulement respectueusement, mais aussi de manière fonctionnelle, par exemple pour que ceux qui connaissent les règles aident les autres à s'interroger au lieu de leur donner des réponses à croire sur parole. La qualité des échanges n'a rien de spontané : elle aussi doit s'enseigner, comme le montrent d'ailleurs les étudiants eux-mêmes, plus ou moins férus d'orthographe, mais aussi plus ou moins capables de s'entraider pour que ceux qui commettent des erreurs gardent la face... Le plan d'études romand dit que les *stratégies d'apprentissage* (« justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments... »), la *collaboration* (« confronter des points de vue et des façons de faire... ») et la *communication* (« choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires... ») sont des capacités transversales à développer : on n'y parvient qu'en apprenant aux élèves à métacommuniquer, donc à parler de ce qu'ils se disent entre eux dans la classe, et de ce qu'ils pensent apprendre ou pas par ce biais (CRESAS, 1991).

Résumons : le conflit comme source d'intéressement ; un enseignement explicite des savoirs-clefs ; une progression collective dans l'ordre des priorités ; une différenciation potentielle des apprentissages formalisés ; une éducation par l'instruction et ses nécessités. Ces cinq principes sous-tendent la dictée coopérative. Ils peuvent se transposer à d'autres disciplines, d'autres situations, d'autres apprentissages, soit en bloc, soit un par un en fonction des buts visés. Mais j'insisterais sur un point pour terminer : l'ensemble que forment ces considérants indique que la coopération et la différenciation sont sans doute d'autant mieux pratiquées à l'école qu'elles sont finalisées par des apprentissages substantiels, y compris des apprentissages instrumentaux qu'on peut trouver *a priori* difficiles à motiver (Meirieu, 2015). C'est de ce genre de difficulté que peut découler l'inventivité pédagogique,

et de cette inventivité que le métier d'enseignant tire une grande partie de son développement. Aucune pratique n'est donc parfaite : l'important est peut-être moins d'avoir le mot de la fin que de rester professionnellement, là aussi, vigilant et coopératif en même temps.

Références :

- Boudon, C. (2002) *Comment envisager les apprentissages orthographiques à l'école ?* Mémoire de fin d'études, IUFM de Montpellier. [Page Web] Accès : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2002/a/3/02a3009/02a3009.pdf>
- Chabrun, C. (n.d.). *Orthographe et pédagogie Freinet* [Page Web] Accès : <http://catherinechabrun.blog.lemonde.fr/orthographe-et-pedagogie-freinet/>
- Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée : les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : INRP & Calmann-Lévy.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire nous montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- Cogis, D. & Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF Editeur.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF.
- Gunes Pazos, C. (2012). *La dictée sans faute comme moyen d'améliorer l'orthographe des élèves ?* Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (2007). Organiser et planifier le travail scolaire : des modèles théoriques aux pratiques des enseignants. In M. Gather Thurler & O. Maulini, *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 123-150). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu, Ph. (2015). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Sciences humaines*, 268, 40-43.
- Senore, D. (2011). *Mobiliser les élèves sur l'orthographe. Pratiques et repères pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale.
- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. In S.-G. Chartrand (Ed.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 359-397). Montréal : Les Éditions logiques.
-

Annexe : la dictée aux étudiants

L'orthographe à l'école

Il fut et il reste, en matière d'enseignement de la littérature, un sujet de différend(s) couramment renouvelé(s) et que rien ne résout pertinemment, l'orthographe ! De fortes consciences se sont régulièrement offusquées d'une baisse du niveau des élèves dans cette discipline où la culture jouerait son va-tout, symptôme ou syndrome d'un échec patent de notre système scolaire à faire accéder les jeunes francophones aux rudiments d'un idiome commun. D'autres, en parallèle ou en deçà, se sont donné la tâche de ne guère s'enthousiasmer : que de temps galvaudent donc les élèves, les a-t-on entendus déplorer, à tenter d'acquérir les subtilités d'une graphie alambiquée, un temps qui pourrait se voir consacré à des domaines de savoir *a priori* plus importants, si les normes étaient plus transparentes, plus proches de la transcription des phrases orales que d'authentiques locuteurs eussent prononcées.