

## LA DICTÉE NÉGOCIÉE

Stéphanie Michieletto  
Collège de Vieux Condé

Pendant longtemps, je n'ai pas fait de dictée dans mes classes. Au tout début de ma carrière, un peu par conformisme au modèle professoral que je m'étais forgé, un peu par peur des réflexions de parents d'élèves, je faisais faire cet exercice assez régulièrement à mes élèves. Mais j'ai été très vite lassée de rendre des zéros aux mêmes élèves alors que le nombre de fautes avait significativement diminué. Aurélien, Julie ou Florent se fichaient bien d'avoir fait trente fautes et non cinquante, seul comptait le zéro, inscrit une nouvelle fois sur leur copie.

J'ai donc abandonné la dictée. J'aurais pu peut-être modifier le barème, faire des dictées autrement mais non, à ce moment-là, j'ai juste fait disparaître de mes pratiques cet exercice. Évidemment, je n'ai pas laissé de côté le travail orthographique, il prenait juste d'autres formes : des réécritures de textes, des corrections de productions écrites ou des exercices en salle pupitre par exemple. Durant bien des réunions parents-professeurs, j'ai dû justifier cette absence comme si la dictée était un incontournable objet du cours de français. Bon nombre de parents à qui j'expliquais que leur enfant fournissait un travail tout à fait satisfaisant dans ma matière déploraient ses lacunes orthographiques puis enchaînaient sur l'absence de notes en orthographe, c'est-à-dire l'absence de notes de dictée. J'ai souvent eu l'impression que, pour de nombreux parents, être « bon en français » se réduisait à obtenir de bonnes notes en dictée. Et être un bon professeur de français signifiait faire faire des dictées...

Suite à des échanges avec des collègues, à des stages autour de l'orthographe et à un cheminement personnel, je fais de nouveau des dictées dans mes classes, mais

quelque peu modifiées afin qu'elles correspondent davantage au professeur que je suis aujourd'hui.

## LA DICTÉE NÉGOCIÉE : PRÉSENTATION

J'ai recommencé à faire des dictées quand j'ai entendu parler de la dictée dialoguée<sup>1</sup>. Mais mes essais n'ont guère été concluants ou j'ai peut-être manqué de persévérance. Il y avait toujours dans la classe au moins un élève qui ne respectait pas la règle qui interdisait l'usage des lettres de l'alphabet. Alors que certains s'échinaient à faire comprendre, par exemple, que le verbe était conjugué à la 2<sup>e</sup> personne du singulier de l'imparfait, d'autres prenaient un malin plaisir à dire : « Il faut mettre A.I.S ! », ce qui enlevait évidemment tout intérêt à l'exercice ! Plutôt que de trouver des parades à ce petit jeu, j'ai choisi de transformer encore un peu ce dispositif. Et comme mes élèves travaillent souvent en groupe, j'ai décidé qu'ils feraient désormais les dictées en groupe.

Dans un premier temps, la dictée négociée<sup>2</sup> se présente comme une dictée classique : je lis le texte entièrement puis je le dicte, chaque élève l'écrit dans son classeur, puis suit une relecture individuelle. Ensuite se mettent en place des groupes de 3 ou 4 élèves, installation rapide puisque les tables de ma salle sont installées en îlots. Chaque groupe doit me rendre en fin d'heure une seule copie, où l'orthographe de chaque mot aura été validée par les élèves, tous responsables de la note finale. Ils doivent se mettre d'accord, convaincre les autres membres du groupe en expliquant leurs choix orthographiques.

Lors de la première dictée négociée de l'année, je laisse les élèves choisir leur groupe, mais je désigne la constitution pour les dictées suivantes. Cela me permet de constituer des groupes hétérogènes (nul besoin d'attiser les phénomènes de concurrence dans la classe en mettant en place des groupes « d'intellos » et des groupes de « nuls », comme me l'ont déjà dit certains élèves) mais surtout je souhaite varier les postures des élèves : Mathilde pourra ainsi tantôt donner de l'aide dans un groupe, tantôt recevoir de l'aide dans un autre groupe.

Parfois, je désigne également celui qui écrira la dictée sur la copie. Je choisis l'élève le plus faible du groupe, afin que les autres soient vigilants et en position de tuteur. Mais je ne le fais pas de façon systématique afin de ne pas stigmatiser tel ou tel élève car les raisons de mon choix sont très vite comprises.

Les autres règles à respecter sont identiques à celle de tout travail en groupe : niveau sonore raisonnable, prise de parole de tous les membres du groupe, respect des opinions de chacun, contrôle du temps imparti...

- 
1. Pour ma part, j'en ai entendu parler pour la première fois dans un stage de formation continue, organisé par Denis Fabé et Séverine Suffys. Voir dans ce même numéro l'article de Malik Habi.
  2. Il s'agit d'un terme que je croyais avoir inventé mais, après une rapide recherche sur Internet, il s'est avéré que le terme est utilisé notamment en école primaire. Néanmoins, tous les enseignants ne procèdent pas de la même façon, c'est pourquoi je me permets de présenter mon propre fonctionnement.

## EXEMPLE D'UNE DICTÉE NÉGOCIÉE EN 5<sup>e</sup>

Cette dictée négociée est la deuxième de l'année pour ces élèves de 5<sup>e</sup>. Il s'agit d'un extrait de *L'Île au trésor* de Robert L. Stevenson, qui s'insère dans le chapitre sur les aventuriers. Le passage est globalement au présent de l'indicatif, temps qui venait d'être révisé et dont je voulais contrôler l'acquisition. Voici le texte dicté :

Trop concentré, trop occupé à surveiller l'échouage par-dessus le bastingage, Jim a relâché sa surveillance. Et quand il se retourne, mis en alerte il ne sait trop par quoi, Hands est à quelques pas, son couteau à la main.

Leurs regards se croisent et chacun pousse un cri, Jim un hurlement de terreur, Hands un mugissement de taureau furieux qui charge.

En même temps il s'élance en avant, agile malgré sa blessure. Jim lâche la barre. Tel un ressort, elle part violemment et lui sauve la vie en frappant son agresseur en pleine poitrine. Jim s'éloigne un peu, tire un pistolet de sa poche, vise posément malgré Hands qui marche sur lui.

R.-L. Stevenson, *L'Île au trésor*, 1883<sup>3</sup>.

J'ai choisi ce texte pour deux raisons : nous étions dans un chapitre intitulé « Aventuriers en tous genres » dans lequel nous avons déjà travaillé sur des extraits de *L'Île au trésor* et nous venions de revoir la conjugaison du présent.

J'ai demandé aux élèves d'enregistrer leurs discussions avec leur téléphone portable puis j'ai récupéré les fichiers audio, jonglant entre carte mémoire et câble USB... Je vais m'appuyer sur quelques extraits commentés de trois groupes. Dans le 1<sup>er</sup> groupe, seuls, les élèves auraient eu 11/20, 5,5/20, 8/20 et 0/20. Ensemble ils ont obtenu 14,5/20. Dans le 2<sup>e</sup> groupe, seuls ils auraient eu 0/20 et 8/20. Ils ont obtenu 10,5/20. Dans le 3<sup>e</sup> groupe, seuls, ils auraient eu 5/20, 0/20, 12/20 et 8/20. Ils ont obtenu 14/20. La dictée négociée a donc permis d'améliorer l'écrit de chacun de ces dix élèves.

Le caractère oral de ce travail permet d'entendre ce que l'enseignant peut rarement entendre, la réflexion qui conduit au choix d'une orthographe particulière. On constate que les élèves connaissent des règles d'orthographe et savent les mettre en œuvre. Ainsi Céline est devenue pour son groupe la référence pour le choix entre a et à :

Morgane : « à surveiller »<sup>4</sup>.

Céline : À, avec un accent au-dessus.

Morgane : T'es sûre ?

Céline : Oui, quand on peut pas dire avait, on met un accent. Trop occupé avait surveillé, ça marche pas alors on met un accent.

Morgane : « à la main », alors y a un accent ?

Céline : avait la main, oui, il y a un accent.

3. Traduction de M. Laporte, Livre de poche jeunesse, 2007.

4. Le groupe s'est organisé en début de travail et n'a pas varié : Morgane dicte, Émeline écrit. Céline et Mathias écoutent et commentent. J'ai choisi d'écrire entre guillemets la graphie correcte du texte et en capitales les mots épelés par les élèves.

Du coup, d'autres dans le groupe s'approprient cette « technique » :

Morgane : « à quelques pas ».

Émeline : avait quelques pas, non, alors on met un accent.

Parfois les règles sont un peu floues :

Corentin<sup>5</sup> : « Furieux », t'as marqué comment ?

Diana : F, U, R, I, E, U, X.

Franck : Moi, j'ai mis un T !

Corentin : N'importe quoi ! Furieux c'est dans les mots au masculin où tu dois mettre un X parce que... parce que... Il y a un X, quoi !

Cette oralisation de la réflexion m'a permis de me rendre compte de quelques problèmes à travailler avec les élèves. Par exemple, ils restent focalisés sur les unités formées par les mots sans prendre en compte l'unité de sens qu'est la phrase. Chaque mot est donc correctement orthographié mais les accords ne sont pas analysés :

Kyllian : « Leurs » L, E, U, R, « regards » R, E, G, A, R, D, « se » S, E,

« croisent » C, R, O, I, S, E, N, T.

Océane : Ouais, j'ai mis ça aussi.

Voici la même démarche dans un autre groupe :

Morgane : « chacun » U, N.

Émeline : C, H, A, C, U, N ?

Morgane : Ouais !

Mathias : Moi, j'ai écrit Q, U, N.

Céline : Bah non !

Émeline : « pousse », E, N, T.

Morgane : « un cri », c'est E à la fin ?

Les élèves travaillent mot à mot, et ne prennent pas en compte le sens de la phrase. D'ailleurs, au cours de ce travail, il n'a pas été question du sens global du texte. Seul comptait l'orthographe d'un mot. Je sais donc que c'est un point que je vais tenter de travailler avec eux. Certains réduisent encore plus leur « vue » puisqu'ils ne prennent en compte que la fin des mots. Morgane en est un exemple :

Morgane : « Mugissement », E,N,T. À la fin de « taureau », A,U, pfff, je ne sais pas !

Morgane : « Concentré », ben, moi j'ai mis É à la fin<sup>6</sup>.

Morgane : « Quand », c'est avec un D à la fin.

Morgane : « Leurs » avec un S, « regards » j'ai mis un D.

Morgane : « Un cri », c'est un E à la fin ?

Morgane : « Hurllement », E, N, T.

Émeline : Hurllement avec un H ?

Morgane : Ouais, E, N, T à la fin.

---

5. Dans ce groupe, c'est Corentin qui écrit sur la copie à rendre. Les trois autres l'aident de façon à peu près égale. Il n'y a pas de « dictateur » précis.

6. Sur sa feuille, elle a écrit : « cosentré ».

À l'écoute des enregistrements, j'ai remarqué un autre problème : dans ma présentation de l'exercice, je n'ai pas assez insisté sur l'obligation de justifier sa proposition. Les élèves effleurent simplement le discours argumentatif, qui est l'un des points que je voulais travailler avec eux. Les justifications sont peu nombreuses et quand survient un doute, c'est la majorité qui l'emporte :

Morgane : « de terreur ».

Émeline : Y a pas 2 R ?

Morgane : 2 R ? Comment vous écrivez « terreur » ?

Céline : Tu l'écrirais comment, toi ?

Mathias : « Terreur » ? Morgane, t'as écrit terereur sur ta feuille, « terreur », ça fait terereur, là !

(Rires)

Morgane : T, E, R, R, E, U, R, alors !

Mathias : Non, T, E, R, E, U, R !

Émeline : Bon, qui dit qu'il y a 2 R ? (Ils votent à mains levées,) Bon d'accord, 2 R.

Dans le groupe formé par Kyllian et Océane, il y a peu de débat car Océane est persuadée d'être « nulle en orthographe ».

Kyllian<sup>7</sup> : « En frappant », F, R, A, P, P, A, N, T.

Océane : Ouais, j'ai mis E, N, T mais c'est pas grave.

Océane : « Et », E, S, T ?

Kyllian : Non E, T, c'est « et puis ».

Océane : Punaise, t'es balèze avec ces machins-là !

Kyllian : « Barre », B, A, R, R, E.

Océane : T'as mis 2 R à « barre » ? !

Kyllian : Ben ouais !

Océane : T'es sûr ! ?

Kyllian : Ben ouais !

(Je passe près d'eux)

Océane : Pfff, j'suis nulle en orthographe, Madame !

Il faudra qu'à la prochaine dictée négociée, je lui trouve un groupe dans lequel elle n'aura pas cette position soumise. Malheureusement, le seul moment où Océane ose tenir tête à Kyllian, elle a tort et il réussit à l'en convaincre :

Océane : « Un peu », P, E, U, T, « Jim »...

Kyllian : P, E, U.

Océane : « Tire », T, I, R, E.

Kyllian : Attends ! P, E, U !

Océane : T.

Kyllian : P, E, U.

Océane : T.

Kyllian : Là, c'est un peu, pas le verbe pouvoir.

Océane : Ah ouais ! Pfff, moi et l'orthographe, ça fait deux !

Du coup, elle ne défend plus ses choix suivants, alors qu'ils étaient corrects !

---

7. Dans ce binôme, chacun écrit ou dicte à son tour, les rôles étant échangés à mi-parcours environ.

Océane : « Posément », P, O, S, É, M, E, N, T.

Kyllian : T'as fait la même faute que moi. « Posément » c'est P, A, U, parce que c'est faire une pause donc « posément », P, A, U, S, É, M, E, N, T.

Océane : T'as raison.

En leur proposant cette dictée, je m'attendais à les entendre réfléchir sur les verbes conjugués au présent de l'indicatif, temps que nous venions de réviser. Or il n'en est rien. Une des raisons de ce silence est peut-être que les verbes conjugués ne posent pas de problème particulier. Ce sont en grande majorité des verbes du premier groupe, à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. J'aurais peut-être dû choisir un texte plus complexe. Aucun groupe n'a jamais prononcé le mot « présent » alors que, quelques jours auparavant, la classe avait eu une évaluation de conjugaison : les notes avaient été catastrophiques et des verbes sans difficulté particulière avaient été mal conjugués par beaucoup... J'avais été catastrophée par ces résultats, inquiète de voir mes élèves de 5<sup>e</sup> incapables de conjuguer sans faute les verbes être, avoir, parler ou dire... En lisant les dictées, j'ai été très surprise : aucune terminaison farfelue<sup>8</sup>, les seules erreurs correspondaient à des accords fautifs. Travaillant simplement à l'échelle du mot et non de la phrase, ils n'avaient pas les outils pour accorder correctement. Alors, mes élèves savent-ils conjuguer au présent ? Oui quand ils n'y pensent pas, non quand c'est leur tâche principale...

Cette dictée négociée m'a rappelé également que les élèves apprennent l'orthographe partout, et pas forcément en cours de français. Voilà qui pourra éventuellement servir en réunion parents-professeurs, pour répondre à la question : « Comment puis-je aider mon enfant à s'améliorer en orthographe ? En plus, il n'aime pas lire ! » ou encore en exemple de mémoire visuelle :

Morgane : « Concentré », ben, moi, à la fin, j'ai mis É.

Mathias : Ouais, comme dans « concentré de tomates ».

Émeline : Moi j'ai mis E, R.

Morgane : Vous avez mis quoi, vous, à la fin de « concentré » ?

Mathias : É.

Céline : É.

Émeline : Moi E, R.

Mathias : Bon, moi, j'ai mis É mais c'est un brouillon<sup>9</sup>.

Émeline : Bon, on écrit avec un É.

Interrogé sur ce « concentré de tomates », Mathias m'explique qu'il a vu dans sa tête la boîte de conserve et son intitulé. Il l'a donc écrit « comme sur la boîte ».

Céline est un autre exemple de l'orthographe lexicale apprise sans y penser :

Émeline : « Taureau », moi j'ai écrit T, A, U, R, E, A, U.

Morgane : Non ! T, O, R, E, A, U !

Céline : T, A, U, R, E, A, U.

Mathias : Ouais, T, A, U.

---

8. Certains avaient écrit : « il chantet », influencés par les verbes du 3<sup>e</sup> groupe, pourtant moins représentés dans la langue française...

9. Le changement d'avis de Mathias peut s'expliquer par leur « classement » : Émeline, première de la classe, propose E,R. Mathias, dernier de la classe, pense donc qu'il a faux quand il propose É.

Émeline : oui mais elle, elle a écrit T, O ! On met quoi ? « Taureau », c'est pas avec un O quand même !  
Céline : Non, c'est bon, T, A, U. À un endroit en vacances, c'était écrit « manège de taureaux » avec T, A, U.  
Morgane : Bon, allez, allez, allez, A, U !

## **UN PROBLÈME : LA CORRECTION ET LE STATUT DE L'ERREUR**

J'ai rendu les copies écrites par les groupes trois jours plus tard, corrigées notées. Je n'ai pas proposé de correction. Cela me pose problème. Si les élèves, durant leur négociation, utilisent des règles erronées, vont-ils les mémoriser et donc les réutiliser ? Si la discussion conduit à une orthographe lexicale erronée, vont-ils écrire le mot avec la même erreur la prochaine fois ?

Le problème majeur est que, si je veux corriger immédiatement chaque erreur persistant après discussion, je ne peux pas être dans tous les groupes, à chaque instant, pour contrôler ou corriger ce qui ce dit. Ce n'est d'ailleurs pas ce que je cherche. Je souhaite une réflexion entre pairs, autonome et non sous la surveillance de l'enseignant qui bloquerait toute spontanéité. Réfléchissant à la question, j'ai trouvé une proposition intéressante, celle de Vincent Spiegel, professeur des écoles et maître formateur à l'IUFM de Montpellier qui fait suivre ses dictées négociées d'une phase de correction collective :

Cette phase est importante car le processus de confrontation et de négociation va être réitéré mais en grand groupe. Ceci va permettre de régler définitivement des points qui n'ont pu être traités d'une manière complètement satisfaisante lors de la phase de négociation en petits groupes.

Par exemple, dans le cas de la séance proposée, certains groupes n'avaient pu régler de manière satisfaisante l'écriture du mot « goujons ». Après confrontations, discussions, négociations, l'écriture « gougeons » apparaissait dans des dictées négociées (la valeur phonique était respectée). Lors de la correction collective, cette graphie proposée au tableau par l'élève scripteur à ce moment-là a posé problème à certains élèves qui ont manifesté leur désaccord. La proposition « goujons » a été immédiatement rejetée, la valeur phonique n'étant pas respectée. Le choix entre « gougeons » et « goujons » n'a pu se faire qu'à l'aide du dictionnaire : la référence à cet outil a été finalement proposée par un élève. Lors de cette phase, je ne tranche pas, je régule les interventions et j'essaie de renvoyer systématiquement aux outils de la classe ou aux ouvrages de référence<sup>10</sup>.

Une correction collective est tout à fait envisageable : un élève représentant chaque groupe vient écrire sa phrase ou l'a écrite au préalable sur une bande de papier affichée au tableau. Les élèves peuvent alors confronter les différentes graphies, l'accord se fait suite à une négociation en grand groupe et avec,

---

10. Vincent Spiegel, « La Dictée négociée », Banque de séquences didactiques, CRDP et IUFM de Montpellier, décembre 2006, [http://www.crdp-montpellier.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005\\_t03.pdf](http://www.crdp-montpellier.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005_t03.pdf). Texte reproduit avec l'aimable autorisation de Vincent Spiegel.

éventuellement, l'utilisation des ressources de la classe. Ce temps de correction est évidemment intéressant mais plus facilement applicable à l'école primaire qu'en collège. Difficile de faire tenir en une heure dictée au brouillon, négociation et correction collective... Peut-être faudrait-il proposer une seule phrase, comportant plusieurs difficultés, ce qui permettrait d'avoir le temps d'aller jusqu'à la correction collective. On peut également envisager l'utilisation de transparents pour utiliser le rétroprojecteur pour une mise en commun en grand groupe.

Pour moi, l'intérêt majeur de la dictée négociée réside dans le statut de l'erreur, à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. Cette pratique permet aux élèves de se retrouver en position de « doute orthographique », de se poser des questions sur ce qu'ils écrivent grâce au regard des pairs. L'erreur n'est pas soulignée en rouge par « celui qui sait », elle n'est pas le marqueur d'un ratage mais l'objet de discussions car les interlocuteurs sont sur un pied d'égalité. Les élèves se trouvent face à des choix orthographiques différents et doivent se mettre d'accord sur celui qui leur semble le plus valide. Pour l'enseignant, la dictée négociée permet de comprendre le cheminement intellectuel qui a conduit à un choix orthographique et donc de mieux aider l'élève à progresser, comme le propose Jean-Pierre Astolfi :

L'erreur parvient à acquérir ici un statut nouveau : celui d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu, ce qui ne ressort absolument pas quand on corrige au stylo rouge. Au lieu d'une fixation (un peu névrotique ?) sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer la « logique de l'erreur » et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages<sup>11</sup>.

Même si je dois encore réfléchir aux différentes facettes de cet exercice (poser clairement les consignes, bien choisir le texte, réfléchir à la constitution des groupes et à la mise en place d'une correction...), aujourd'hui, j'aime faire des dictées dans mes classes mais des dictées négociées. C'est un vrai plaisir d'enseignant que d'entendre les élèves parler d'orthographe, construire des « trucs » pour appliquer des règles, échanger, mutualiser, utiliser leurs ressources. Alors, une dictée oui, mais avec l'oral !

---

11. Astolfi Jean-Pierre (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.