

## **UN DIALOGUE SANS FIN** **La dictée dialoguée encore et toujours...**

Malik Habi  
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

La dictée dialoguée : un « classique » de l'innovation pédagogique de la fin des années 1980 diront certains, un indémodable diront d'autres...

De mon côté, je la crois toujours innovante tant les préconisations pour l'enseignement de l'orthographe et du lexique en France me semblent être en pleine régression<sup>1</sup>. Pourquoi ? Parce que cet exercice complexe, même s'il figure dans les nouveaux programmes du collège de la classe de français<sup>2</sup>, est aux antipodes de la politique éducative actuelle, il n'est pas « tape-à-l'œil » didactique, ni « trompe l'œil rentable » pédagogique, ni « faisons mieux sans moyens ». Au contraire, il est un exercice lent et patient<sup>3</sup>, et surtout discret tant il repose essentiellement sur la parole et la réflexion parfois balbutiantes (au moins en apparence) des élèves.

Ce qui rend l'exercice toujours pertinent à mes yeux est qu'il exhibe ce qui fait le propre de la dictée (comme exercice) et de l'orthographe (comme système) : les relations entre l'oral et l'écrit.

- 
1. Le précédent numéro de *Recherches (Lexique, vocabulaire, n° 53)* traite précisément de cela. On peut consulter en particulier la contribution d'Évelyne Charmeux faisant salutairement un sort aux préconisations d'un Bentolila.
  2. On sait combien les prescriptions institutionnelles (dont les textes officiels) ne disent pas forcément toujours le vrai de l'enseignement tel qu'il est réellement pratiqué...
  3. Il faut parfois consacrer deux heures à la dictée dialoguée sur les quatre heures, en moyenne, que compte la semaine de français... Cela est certes long mais « rentable » (pour faire le jeu d'un certain discours...) sur le long terme.

## 1. VARIANTES AUTOUR D'UN EXERCICE QUELQUES VINGT ANS APRÈS...

L'exercice de la dictée dialoguée a été formalisé par Marc Arabyan dans un numéro de *L'École des Lettres* de 1990<sup>4</sup> consacré à l'enseignement de l'orthographe.

Plutôt que de rappeler le déroulé de cette démarche telle que l'a conçue Marc Arabyan, je me permets plutôt de reproduire ci-dessous ce qu'en ont fait Marie-Michèle Cauterman et Marie-Pierre Vanseveren dans un récent numéro de *Recherches*<sup>5</sup>, et cela parce que c'est à partir de leur variante (une autre variante déjà...) que j'ai travaillé et élaboré ma propre démarche. Voici le déroulé de l'exercice tel qu'elles le pratiquent :

- 1) Lecture magistrale d'un texte court, le plus souvent écrit ou réécrit par l'enseignant. On s'assure que tous les élèves comprennent « l'histoire ».
- 2) La première phrase est lue puis répétée à tour de rôle par des élèves, jusqu'au moment où il est acquis que tout le monde l'a en mémoire, intonation et pauses comprises. Il est entendu que la ponctuation n'est pas donnée, mais que chaque phrase sera donnée en entier, ce qui implique l'usage d'un point à la fin.
- 3) Ce n'est qu'à ce moment que les élèves prennent leur stylo et écrivent la phrase.
- 4) Stylo posé, les élèves se relisent. Puis vient la phase de dialogue. Chaque élève peut poser au groupe et au professeur des questions, sachant que, précise Marc Arabyan, « questions et réponses sont publiques » et que « plus personne ne connaît l'alphabet ».  
Deux types de stratégies sont possibles : utiliser le métalangage qu'ils connaissent (à voir, car quand un élève dit : « c'est un déterminant possessif », est-ce que tous voient de quoi on parle ?), ou fonctionner par analogie (« Est-ce que [mɛ] s'écrit comme le début de *maison* ? »)
- 5) Les élèves se répondent, en justifiant leurs réponses. L'enseignant valide, ou non, les réponses.
- 6) Chacun reprend alors son stylo et corrige, éventuellement, son texte. Et ainsi de suite...

À leur suite, c'est donc ainsi que je pratique la dictée dialoguée, selon une dynamique qui n'est pas sans rappeler celle du « bricoleur intellectuel » de Lévi-Strauss que Philippe Perrenoud reprend pour qualifier le mode de fabrication de situations d'apprentissage par l'enseignant<sup>6</sup>.

---

4. « La dictée dialoguée » in *L'École des Lettres collège*, n° 12, 1990, p. 59-80.

5. « Construire une classe » in *Recherches*, n° 50 (*D'une classe à l'autre*), 2009, p. 27-36.

6. Philippe Perrenoud, *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, 1994, Paris, L'Harmattan. Claude Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, 1962, Paris, Plon. Je me permets, par la même occasion, de renvoyer ici à l'article « Les mutations d'un exercice de grammaire », écrit à huit mains et quatre voix par Marie-Michèle Cauterman, Bertrand Daunay, Denis Fabé et Séverine Suffys dans le numéro 24 de la revue *Recherches (Fabriquer des exercices)*, p. 145-164). L'article aborde très précisément cette question du bricolage intellectuel qui préside à la conception d'une situation d'apprentissage ; un bricolage qui suppose un incessant renouvellement de l'exercice en raison de sa « mise en circulation », une « polyphonie des points de vue » et de « multiples interactions, entre adultes, avec les élèves, ou entre les deux à la fois ».

Si l'exercice de la dictée dialoguée vise principalement à améliorer activement la réflexion des élèves sur le fonctionnement orthographique, il oblige surtout l'enseignant, pour ce faire, à se décentrer provisoirement des règles orthographiques qu'il maîtrise et à essayer de comprendre les représentations que les élèves ont du fonctionnement de celles-ci, aussi invraisemblables ou difficiles qu'elles puissent paraître. Ainsi, je me rappelle mon désarroi devant une classe quand, « jeune » professeur débutant et peu entraîné à la lecture de textes d'enfants, une élève a demandé si « l'animal » était féminin. Il m'a fallu du temps avant de comprendre qu'elle butait sur la segmentation de ce syntagme nominal, sur la première syllabe entendue en particulier. Des mots entendus, des mots à écrire. De l'oral pour passer à l'écrit...

Travaillant dans le même établissement depuis onze ans (un établissement classé RAR puis ÉCLAIR<sup>7</sup>), j'ai dû très vite me rendre à l'évidence que cette démarche ne convenait pas à certains élèves qui, au fil des années et des dictées, avaient toujours de grosses difficultés à mémoriser une phrase (aussi courte fût-elle), ne posaient jamais spontanément de questions, achoppaient toujours sur les mêmes problèmes ou orthographiaient mal presque chaque mot. Voici donc pourquoi cet exercice a subi une nouvelle mutation dans mes classes (une autre variante encore...)

Djamel, Nadia, Cindy ou encore Hassan<sup>8</sup> ont d'énormes problèmes de mémorisation : lors de la première phase de la dictée, ils peinent à mémoriser une suite de sept mots. Sans chercher à expliquer trop facilement ce phénomène, ce sont des élèves qui ont du mal à revoir un cours, ou pire qui ne le font jamais. Bien évidemment, ce problème de mémorisation se traduit, sur les copies, par de nombreux oublis de mots. Voici trois échantillons de copies (celle de Cindy en 6<sup>e</sup> et celles de Djamel et Hassan en 4<sup>e</sup>) présentant les traces et les strates successives de leur mémorisation :

1. « Un vieux lion ne » (1<sup>re</sup> phase d'écriture) / « Un vieux lion ne pouvait chasse » (phase de correction) pour « Un vieux lion ne pouvait plus chasser avec la même vitesse » (phrase attendue).
2. « Au douore les oisseaus le friait » (1<sup>re</sup> phase d'écriture) / « Au douore les oisseaus frile » (phase de correction) pour « Au dehors les oiseaux se rapprochent frileux » (phrase attendue).
3. « Audoire des oiexeau ce repoche se frilou » (1<sup>re</sup> phase) / « Audoire des oiexeau se repoche se frilleux » (2<sup>e</sup> phase).

L'exemple 2 signale un autre problème qui a, naturellement peut-être, des incidences sur le processus de mémorisation de Djamel : il s'agit d'un défaut d'articulation et de prononciation (particulièrement persistant ici puisque Djamel est arrivé il y a cinq ans en France). Ainsi, sa copie abonde en « chouchotement » (pour « chuchotement »), « leurffelins » (pour « orphelins ») ou « loitin » (pour « lointain »).

---

7. « Réseau Ambition-Réussite » puis « Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite »...

8. Les prénoms des élèves mentionnés dans cet article ont tous été changés.

Cependant, ce problème phonologique (extragraphique, dirait Nina Catach, puisque le problème n'est pas dans l'orthographe mais en amont de l'écriture)<sup>9</sup> n'est pas le seul apanage des élèves nouvellement arrivés en France puisque je le constate dans d'autres copies d'élèves, dyslexiques peut-être<sup>10</sup>, de la même classe : « brumesse » ou « breunmeus » (pour « brumeuse »), « négesse » (pour « neigeuse »), « grouloutans » (pour « grelottant ») ou encore « chouchetement » (pour « chuchotement »)<sup>11</sup>.

Une difficulté entraînant sans doute une autre, ces élèves ne posent aucune question lors de la phase dialoguée. Pour certains, la situation de dictée (qu'elle soit dialoguée ou non) est si paralysante qu'ils campent inexorablement la posture de l'échec et renoncent à résoudre un problème avant même d'avoir essayé : leurs gestes sont lents, leur regard ailleurs ou leur attention toute tournée vers la trousse ou le cartable d'où ils extirpent je-ne-sais-quoi d'indispensable.

Pour pallier un peu ces micro-perturbations d'une si grande conséquence, je me suis vu contraint, au fil des années, de procéder à quelques réajustements dans la démarche de la dictée dialoguée.

Ainsi, quand je dois effectuer une dictée dialoguée dans une classe aussi tristement homogène (c'est le cas de la classe de 4<sup>e</sup> dont je parle), je fais désormais le choix de répéter deux-trois fois au moins (selon la longueur) la phrase à mémoriser et d'interroger tous les élèves de la classe afin de veiller à la bonne articulation et à la prononciation correcte de celle-ci.

Si le fort absentéisme de cette classe rend la chose possible, il n'en demeure pas moins que cela prend beaucoup de temps, même à effectif restreint. Et n'interroger que les élèves présentant les plus grosses difficultés serait pour moi on ne peut plus stigmatisant. Cette répétition de la phrase par l'ensemble de la classe, aussi laborieuse soit-elle, contraint au moins une très bonne partie d'entre elle à régulièrement se concentrer sur les tâches à effectuer.

Lors de la phase de questionnement, je vais volontairement et régulièrement chercher ces élèves dans leur mutisme en leur posant moi-même des questions simples sur tel ou tel mot.

Si, quand je passe dans les rangs lors de la phase d'autocorrection, je constate encore des erreurs (qui viennent pourtant d'être résolues à l'oral), je pointe du doigt,

---

9. D'un certain point de vue, on peut même dire que l'élève a, dans certaines de ses réalisations orthographiques, intégré le système de l'orthographe puisqu'il écrit un mot *comme il le prononce*... C'est donc souvent en amont, avant même le passage à l'écriture, que doit se travailler la norme orthographique...

10. Ce « peut-être » pour rappeler, sans hypocrisie, la difficile circulation des informations de ce type au sujet d'un élève, au fil des ans ou des établissements. Plus prosaïquement, je pense aussi aux va-et-vient incessants qui affectent la vie d'une classe parfois (jusqu'à huit élèves pour une classe qui en compte vingt), et ce pour des raisons diverses (valse des conseils de discipline, poursuite de la scolarité en Belgique puis retour en France, déménagements liés à la situation familiale...) Bien entendu, toutes ces variables ne manquent pas de perturber les apprentissages. Et Roubaix, en raison de sa situation sociogéographique, est particulièrement victime de cela...

11. Ces difficultés s'accroissent peut-être aussi (mais pas exclusivement je pense) en raison du choix que je fais, en situation de dictée dialoguée, de prendre pour supports des textes littéraires que je modifie par endroits pour les rendre plus accessibles. Une autre entorse aux principes initiaux de la dictée dialoguée qui suggèrent plutôt de travailler sur des textes *ad hoc*, plus faciles donc...

sur les copies de ces mêmes élèves, un mot qu'ils ne corrigent pas et je leur fais reformuler la réponse qui a été donnée (ou je la leur rappelle moi-même...) afin de pouvoir le corriger. De l'acharnement ? Non. Juste essayer de construire une posture en devenant chez l'élève.

Ce sont donc ce constat et ces difficultés qui m'ont obligé à revoir ma pratique de la dictée dialoguée afin que celle-ci tente d'impliquer et de faire progresser davantage d'élèves dans la classe. Sinon, à quoi bon !

## **2. FIXER L'ORAL : CHACUN SON MODE D'EMPLOI**

Si j'ai cru bon de procéder à ces quelques réajustements, c'est surtout en aval que je suis revenu sur la forme de cet exercice, et ce afin que les élèves gardent trace et mémoire de la dictée en cours et que celle-ci puisse leur servir par la suite.

Autrefois, les premières années, en guise de correction, je me contentais de souligner en vert les erreurs restantes de la copie et invitais les élèves à les corriger, moyennant la réaffectation de la moitié des points perdus pour les erreurs finalement corrigées. Une double correction en somme, et rébarbative de surcroît.

Mais, très vite, cela ne m'a pas suffi et je me suis lassé de cette double correction qui s'avérait peu productive en termes de raisonnement grammatical et orthographique.

Depuis, je crois avoir trouvé quelque chose de relativement stable, quelque chose que je me propose de décrire ci-dessous.

Lorsque la dictée, telle que l'a conceptualisée Arabyan, est terminée, deux possibilités s'offrent à moi désormais.

### **2.1. Des bilans réguliers, des étapes à franchir**

Voici la première possibilité. Au cours suivant, lorsque je remets aux élèves leurs copies notées et annotées, je leur demande de rédiger un bilan personnel de la dictée. Il s'agit pour eux de revenir quelques instants sur l'exercice lui-même et d'essayer de dire ce que celui-ci leur a appris.

Comme on le verra ci-dessous, je n'attends pas exclusivement ni nécessairement des remarques d'ordre grammatical ou orthographique. C'est pourquoi ma consigne est volontairement floue : « Avec cette dictée dialoguée, j'ai appris... »

Je reproduis ci-dessous quelques-unes des réponses de mes élèves de sixième à cette consigne<sup>12</sup>. Nous venons d'effectuer la dictée dialoguée d'une traduction en prose de la fable d'Ésope « Du Cheval et du Lion » que j'ai légèrement modifiée par endroits.

---

12. Dans toutes les réponses des élèves reproduites, l'orthographe a été corrigée. Si je crois bon d'apporter cette précision, c'est pour signaler combien l'écart est grand entre ce que je viens de montrer et les réponses que contient cette fiche. On y constatera aussi que l'orthographe corrigée donne toujours une toute autre image de ces élèves...

- 1) J'ai appris que, très souvent, les verbes conjugués à la troisième personne du singulier se terminent par une lettre muette. Ex : mit, répondit, était.
- 2) J'ai appris que les mots ne s'écrivent pas forcément comme on le croit. Ex : « milieu », il n'y a pas 2 « l » au milieu du mot. J'ai appris aussi qu'il faut faire attention à la ponctuation car elle est importante pour comprendre le texte.
- 3) J'ai appris qu'il y a des mots avec des consonnes doubles pour avoir le bon son. Ex : laissa, allongea ou s'approcha. J'ai appris aussi que quand il y a une préposition devant, le verbe est à l'infinitif. Ex : de manger.
- 4) Dans la dictée dialoguée, ça m'aide encore plus parce qu'on peut poser des tas de questions quand on a des doutes. J'ai appris aussi l'orthographe de certains mots comme « succès » ou « désespéré ».
- 5) J'ai appris à plus mémoriser et de bien faire attention aux accents car je les oublie.
- 6) J'ai appris à bien chercher le verbe conjugué dans une phrase.  
J'ai appris que quand le verbe du premier groupe se conjugue au passé simple avec la troisième personne du singulier, il n'y a pas de lettre muette, ça se termine toujours par une voyelle qu'on entend (le « a »). Ex : ajouta, accepta, frappa. J'ai appris que si un mot se termine par une consonne muette, on le met au féminin pour savoir quelle consonne est à la fin. Ex : fort, forte, on sait qu'à la fin c'est un « t » la lettre muette.
- 7) J'ai appris que pour retenir une phrase, il est mieux de se la répéter plusieurs fois.
- 8) J'ai appris que les mots ne s'écrivent pas toujours comme on les entend (succès, accepta) et que les verbes peuvent être à l'infinitif dans une phrase.
- 9) J'ai appris que j'ai quelques soucis avec les terminaisons des verbes.  
J'ai appris à bien écouter les sons pour ne pas me tromper comme « intention » / « attention ».
- 10) J'ai appris à ne pas oublier de mettre un « s » au pluriel et à mettre un « e » pour faire le son « gea » et non pas « ga » (allongea).
- 11) J'ai appris à ne pas confondre les terminaisons des verbes : er, é, ait, ais, és, ées. J'ai appris aussi à bien mettre un « t » et non un « s » à la troisième personne du singulier.

À la lecture de ces bilans, on constate qu'ils se répartissent grossièrement en trois tendances :

– il y a tout d'abord des remarques d'ordre méthodologique (remarques 2, 4, 5, 6, 7, 9). Ici, les élèves ont surtout fait attention à la démarche de la dictée elle-même et à la posture d'écriture qu'elle induit (la « bonne » posture à adopter en « orthographe ») ;

– il y a ceux dont les bilans pointent et identifient un problème précis sans forcément avoir donné réponse à celui-ci (remarques 1, 3, 8, 11). Ces bilans-là portent la trace d'une réflexion en germe, d'une amorce de règles, d'une possible amélioration ;

– et puis il y a ceux qui ont clairement identifié des phénomènes et des fonctionnements orthographiques et qui ont mémorisé des petits « trucs » pour écrire correctement le mot (remarques 3, 6, 10, 11).

Je tiens à préciser que ce bilan de dictée est le premier que les élèves ont rédigé dans l'année. Et il est inutile de dire combien la lecture de ces premiers bilans d'élèves de sixième m'a étonné et pleinement satisfait.

En l'état, ce sont certes des tâtonnements, des bredouillements mais le propre du tâtonnement n'est-il pas de faire émerger le bon geste ? Et du bredouillement le bon mot ?

C'est pourquoi il m'a semblé nécessaire de réutiliser ces traces afin qu'elles conduisent l'élève, pas à pas, vers la réflexion la plus juste et la plus pertinente qui soit sur la langue. Ainsi, à la dictée dialoguée suivante, je demande aux élèves de ressortir de leur classeur le précédent bilan qu'ils ont rédigé et de le relire.

Cette relecture de leurs précédentes réflexions orthographiques, fixées sur le papier, a pour but premier d'aiguiser leur concentration et de les remettre dans le bain de cette démarche si particulière qu'est la dictée dialoguée. Outre le fait de stimuler potentiellement un type de questionnement, j'espère, en second lieu, qu'ils seront plus attentifs aux écueils qu'ils ont pointés dans leur premier bilan et qu'ils parviendront, cette fois, à les contourner, totalement ou en partie.

Je ne me lancerai pas dans une analyse comparative des premier et deuxième bilans que les élèves de cette classe ont effectués, ce n'est pas l'objet de cet article et je n'ai pas, de toute façon, les moyens – disons-le un peu rapidement – « scientifiques », de mesurer les effets du premier bilan et de prouver quoi que ce soit.

Une chose est certaine, lors de cette deuxième dictée dialoguée précédée de la lecture du bilan, les questions et les réflexions des élèves sont beaucoup plus nombreuses. À défaut de réponse un peu sérieuse, je poserai quand même la question : est-ce l'effet de la lecture du bilan ou tout simplement l'entraînement à l'exercice lui-même qui a suscité, lors de cette deuxième dictée, une meilleure attention au texte lu et à écrire et un questionnement plus dense et efficace chez les élèves ?

Bien entendu, cette démarche ne peut tenir que sur le long terme. Ainsi, de dictée en dictée, les élèves sont toujours invités à effectuer un bilan de la dictée achevée, bilan qui sera relu au début de la dictée suivante, afin que, progressivement, ils apprennent certaines règles et en maîtrisent les fonctionnements. J'espère que, chemin faisant, ils substitueront à ce dialogue avec la classe et/ou l'enseignant un questionnement orthographique personnel. Et j'espère surtout qu'ils s'approprient durablement ce mode de questionnement nécessaire à une posture d'écriture aisée et libérée des inhibitions de l'orthographe.

## **2.2. Expliquer ses erreurs**

Si la première démarche a relativement bien fonctionné avec certaines classes, il est clair qu'elle s'est révélée insuffisante, voire caduque, avec d'autres. En effet, comment et pourquoi demander à des élèves en grande difficulté de raisonner sur les acquis de la dictée quand leurs copies abondent en erreurs et quand ils sont convaincus de ne jamais rien comprendre ?

Avec une classe aussi faible que la 4<sup>e</sup> dont j'ai parlé dans la première partie de cet article, ma démarche s'avèrerait inutile tant les remarques de leurs bilans seraient peu abondantes ou plates. J'utilise volontairement le conditionnel pour signaler que ce constat a déjà été fait avec d'autres classes les précédentes années. C'est pourquoi j'ai très vite décidé d'y mettre fin.

En effet, pourquoi faire réfléchir les élèves sur du vide, avec pour seul moteur une note basse et décourageante, et pour seul support leur copie d'un texte mal orthographié (qu'ils ont souvent du mal à relire de surcroît) ? Comment engager une réflexion aussi abstraite que la construction ou les acquis de règles grammaticales et orthographiques quand leurs bases sont fragiles et dubitatives la plupart du temps ?

C'est tout cela qui m'a amené à ajouter, dans certaines classes, une étape supplémentaire à la démarche précédemment décrite, et ce afin de forcer leur concentration et leur réflexion sur l'exercice de la dictée. Mon hypothèse était la suivante : s'ils ont du mal à identifier un possible mieux, une réussite, prenons-en le contre-pied et commençons d'abord par les faire réfléchir sur ce qu'ils pensent être une erreur.

Ainsi, avant de remettre aux élèves leurs copies corrigées, je leur distribue la photocopie du texte-support de la dictée assortie de deux consignes :

Voici le texte de la dictée dialoguée du cours précédent.

1. Surlignez les mots que vous pensez avoir mal orthographiés, malgré les questions qui ont été posées.
2. Observez bien les mots que vous avez surlignés. Pourquoi pensez-vous les avoir mal écrits ? Expliquez vos erreurs.

Cette nouvelle phase me semble intéressante à plus d'un titre. Elle permet d'abord aux élèves de rentrer dans un texte qu'ils ont peut-être oublié et, tout en catalysant leur attention, elle est ensuite un tremplin à une réflexion sur l'objet orthographe. En effet, si les élèves ont à chercher des erreurs, il n'en demeure pas moins qu'ils vont devoir, conjointement, raisonner sur le pourquoi de la bonne orthographe du texte et donc de réfléchir au fonctionnement des erreurs supposées. Ils rechercheront peut-être, par la même occasion, les règles sur lesquelles s'appuient les erreurs surlignées.

Je reproduis ci-dessous l'intégralité<sup>13</sup> des réponses à la consigne de mes élèves de 4<sup>e</sup> dont j'ai la charge cette année. Il s'agissait d'une dictée dialoguée du début du poème « Les étrennes des orphelins » d'Arthur Rimbaud<sup>14</sup> :

1. Mots soulignés : enfant, tremble, soulève, se rapprochent, sourit, petits enfants, parlent, écoutent, pensifs. J'ai un problème avec les sujets. J'accorde pas « écoutent » et « pensifs » avec « ils ».
2. Mots soulignés : doux chuchotement, long, aile, neigeuse, grelottant, lointain murmure. Je me suis trompé car j'ai pas mis de « x » à doux et à « chuchotement », j'ai mis un « o » devant le « u » Je me suis trompé à « frileux » et « cieux » parce que j'ai pas mis la terminaison du « x ».
3. Mots soulignés : alourdi, tremble, au dehors, oiseaux, traîner, rideau, parlent. Je pense avoir mal orthographié ces mots car quand je n'oublie pas de les conjuguer, j'oublie les terminaisons. Ou alors, au lieu de chercher à mettre des « o » simples, je mets des « o » difficiles. Je pense que j'ai un problème avec les « o », « au », « eau ».

13. Étant donné le fort absentéisme de cette classe, la chose est « aisée » : huit copies notées alors que la classe compte dix-huit élèves...

14. Cette dictée prenait place dans une séquence consacrée à la figure d'Arthur Rimbaud et au thème de l'adolescence en poésie.

4. Mots soulignés : entend, penche, rideau, tremble, s'engourdit, sourit. Il y a des mots, j'hésite entre des lettres, comme « penche » et « s'engourdit », j'ai mis un « a » au lieu de « e ».

5. Mots soulignés : oiseaux, rapprochent, sourit, pleurs, parlent, pensifs, lointain. Je confonds les terminaisons des mots et ça m'a posé problème. Ou alors, j'oubliais des lettres, quand c'est au pluriel ou au singulier.

6. 24 mots soulignés. Parce que j'ai pas vu la terminaison de « les ». J'ai oublié de conjuguer au pluriel. Donc « petits » doit avoir un « s » à la fin.

7. Mots soulignés : étrennes, alourdi, aile, sourit, grelottant. Parce que j'hésitais entre des lettres. Moi j'écrivais « alourdis » alors que c'était « alourdi », « sourit » moi j'ai écrit « souris ». J'hésitais beaucoup.

8. Mots soulignés : rapprochent, frileux, s'engourdit, sourit, pensifs, lointain. Les verbes « rapprochent », « s'engourdit » et « sourit », je les ai mal orthographiés parce que j'ai pas fait attention au sujet. Alors je me suis tout trompé.

Pour la plupart, ces bilans n'utilisent pas, ou si peu, un métalangage propre à décrire leurs difficultés. Cependant, je me contente très bien de leurs périphrases, approximations et confusions car elles me permettent de sonder leurs représentations, de connaître et de mesurer leurs défaillances (tant factuelles que métalinguistiques) et de pouvoir intervenir, par la suite (en utilisant s'il le faut leurs expressions), là où ils disent achopper.

Sitôt cette analyse terminée et leur attention gagnée, je remets aux élèves leurs copies. Si la note reçue peut être très basse, je crois qu'elle leur paraît moins amère en raison du travail qui vient d'être mené sur le texte et les erreurs supposées. C'est d'ailleurs pourquoi les élèves ne vont pas remettre illico la copie dans leur classeur. En effet, afin de faire transition avec le bilan décrit dans la partie précédente, j'ai cru bon d'ajouter une deuxième étape demandant aux élèves de vérifier, sur la copie corrigée, la pertinence de leur intuition et des hypothèses qu'ils viennent de formuler. Ce travail est effectué à l'aide de la consigne suivante :

Avez-vous souligné tous les mots que vous aviez effectivement mal orthographiés ? Justifiez votre réponse.

Dans l'absolu, cette consigne ne m'est pas utile ; elle permet surtout à l'élève de mesurer l'écart entre une intuition première et la réalité de la situation de dictée puisque, la plupart du temps, ils ont tendance à minorer le nombre d'erreurs restant dans leurs copies. Elle vise non pas à leur montrer combien ils se sont trompés dans les faits mais plutôt à prolonger la réflexion entamée lors de l'étape précédente tout en tenant compte, plus précisément ici, des paramètres liés à la situation de dictée (les oublis de majuscules et d'accents, les défauts de mémorisation ou de prononciation notamment). Je ne reproduirai pas ici leurs réponses à cette consigne puisque ce qui m'intéresse avant tout est qu'ils puissent rédiger un bilan personnel. Et ce bilan suppose qu'ils se détachent d'un texte, de ses mots et de ses phénomènes en particulier (ceux de Rimbaud ici) afin de pouvoir en inférer un certain nombre de fonctionnements, ou de règles, transposables à tous les textes.

Les deux étapes que je viens de décrire se sont avérées très utiles car elles ont servi de rambarde et de tremplin à la réflexion des élèves : rambarde parce qu'elles ont permis aux élèves de débroussailler, petit à petit, ce faisceau textuel complexe et

particulier ; tremplin car elles ont suscité une réflexion plus abstraite chez les élèves, en essayant de leur faire identifier certains fonctionnements grammaticaux et orthographiques. Ces deux étapes franchies, les élèves auront plus de facilité à répondre à la consigne décrite en première partie (« Ce que j'ai appris avec cette dictée, c'est... »).

Voici les réponses que les élèves de la même classe de 4<sup>e</sup> ont données à cette consigne. Elles apparaissent volontairement dans le même ordre que l'encadré précédent, rapportant leurs réponses à la question de l'étape 1 :

1. Avec cette dictée, j'ai appris que je dois bien écouter les mots répétés. Je dois aussi faire attention aux verbes conjugués et à leurs sujets.
2. J'ai appris que je dois bien prononcer les mots et bien les articuler quand je les répète, sinon je les écris mal.
3. J'ai appris que l'on peut apprendre à mieux écrire sans prononcer les consonnes ou les voyelles. Les règles de la dictée dialoguée m'ont donc bien aidée. J'ai appris à faire attention au pluriel des adjectifs (« pensifs ») mais aussi des verbes (« parlent »). Je connais aussi l'orthographe de nouveaux mots (« s'engourdit », « flottant »...) Je sais aussi que ce n'est pas toujours un « s » pour le pluriel, il peut y avoir un « x » aussi.
4. J'ai appris à ne pas mettre des accents là où il n'en faut pas et à faire attention à la terminaison des noms et des verbes.
5. J'ai appris comment on orthographiait bien les mots qui sont au singulier ou au pluriel. Et je dois faire attention à la terminaison des verbes (si c'est de l'imparfait ou du présent aussi).
6. J'ai appris ce que ça veut dire une voyelle et une consonne. J'ai appris aussi que quand il y a un pluriel au début (les), je dois mettre un « s » au mot après.
7. En fait, il faut que j'écoute parce qu'au lieu d'écrire « le », j'écris « les » et après je me trompe à tous les mots après. Je mets des points alors qu'il ne faut pas en mettre. Quelquefois, je mets au pluriel alors que c'était du singulier (il faut que j'écoute bien).
8. J'ai appris à bien conjuguer les verbes car il faut faire attention au sujet. Il faut mettre une majuscule quand c'est un nom propre et faire attention à la prononciation des mots. Je ne dois pas oublier les « s » quand c'est au pluriel.

Ces bilans, qui trahissent beaucoup les difficultés de certains, sont pour moi riches d'enseignements : il y a celui de Djamel (élève 6) qui me rappelle qu'il est arrivé en France il y a quelques années seulement et pour qui la distinction consonne/voyelle n'est pas si évidente ; il y en a d'autres qui me montrent qu'ils sont en train de se forger une méthodologie pour l'exercice de la dictée (élèves 1, 2, 3 et 7). Il y a aussi ceux qui tâtonnent et qui ont approximativement repéré un problème (élèves 1, 3, 4, 5, 6) et puis d'autres qui utilisent un métalangage et qui commencent à se construire une règle, aussi simple soit-elle (élèves 3 et 8 en particulier).

On l'aura deviné, ces bilans m'ont pleinement satisfait tant ils m'ont redonné ponctuellement de l'entrain pour enseigner dans cette classe. En effet, si ces élèves sont en très grande difficulté et campent souvent la posture de l'échec, il n'en demeure pas moins que cette situation est également très difficile pour moi enseignant qui ai l'impression de ne jamais avancer avec eux et qui, par exemple,

redoute souvent ma séance hebdomadaire de deux heures du mercredi matin avec eux<sup>15</sup>.

Avant de clore cette partie, je souhaiterais donner la parole à quelques élèves d'une classe de 3<sup>e</sup> dont les bilans pointent une difficulté que j'ai mentionnée plus haut : la perception qu'ils ont des mots du texte-support (cf. note 11). Il s'agit du poème « Mai » de Guillaume Apollinaire, support de la deuxième dictée dialoguée de l'année pour les élèves de cette classe. Après avoir surligné dans le texte les mots qu'ils pensaient avoir mal écrits, les élèves ont tenté, dans un premier temps, d'expliquer leurs erreurs (chiffre 1), ils ont ensuite effectué le bilan global de la dictée (chiffre 2), comme cela est décrit plus haut. Leurs réponses apparaissent donc dans cet ordre-là :

Élève 1

1. Je les ai mal orthographiés car ce sont des mots que je vois rarement et j'ai donc du mal à les écrire (« tant », « tziganes »).

2. Avec cette dictée, j'ai appris que certains mots ne s'utilisent que pour un domaine.

Élève 2

1. Je les ai mal orthographiés parce que ce ne sont pas des mots de tous les jours, je n'ai pas l'habitude de les entendre (« riverains », « flétris », « tziganes », « lierre », et « osiers »).

2. J'ai appris que, si je suis nulle en orthographe, c'est sûrement parce que je ne lis pas souvent. Une dictée dialoguée, c'est plus simple parce qu'on est aidé et, même avec une dictée comme ça, je suis toujours nulle en orthographe.

Élève 3

1. À mon avis, j'ai fait des fautes parce que je cherche des complications. \*J'aissaille de faire bien mais je fais mal.

2. J'ai appris que je faisais encore trop de fautes et que les mots, en plus, je ne les connaissais pas (« saules », « flétris », « lierre », « rosiers », « osiers »). J'ai quand même appris à écrire des mots un peu plus complexes.

Élève 4

1. J'ai mal orthographié « Rhin », « saules » et « lierre » car ce sont des mots que je ne connaissais pas particulièrement.

2. J'ai appris aussi de nouveaux mots tels que « Rhin » (et son adjectif « rhénane »), « lierre » et « saules ».

Élève 5

1. Je les ai mal orthographiés parce que les mots étaient trop durs (« vergers », « pétales », « paupières », « tziganes », « régiment », « osiers » et « roseaux »).

2. Il y a des mots que je n'ai toujours pas compris.

Élève 6

1. Il y a des mots qui ne m'étaient pas \*familial, que je n'avais jamais entendus. C'est peut-être pour ça aussi.

2. Non rédigé (élève convoquée chez la CPE lors de cette phase).

---

15. Je pense notamment à toutes ces activités de groupe finement préparées pour eux et qui se sont avérées des échecs. Pourquoi ? Parce que le support de l'activité est toujours à priori un problème et que les mots font inexorablement barrage, même si cela n'est pas l'objectif du travail demandé (« Monsieur, ça veut dire quoi « reflleurir » ? », « Et puis verdure ? », « Et puis marbre ? – Bah, c'est un arbre ! » répond un autre...)

Si j'ai reproduit ci-dessus ces quelques bilans, c'est pour montrer un autre aspect des difficultés des élèves engendrées par la situation de dictée : le lexique. Et cette difficulté peut précisément se muer, lors de l'écriture du bilan, en une réflexion lexicale relativement polymorphe :

– le choix et la précision des mots (ce sont essentiellement des hyponymes) jugés à priori comme relativement complexes (tous les élèves) bien que la plupart d'entre eux ne soient pas si rares (« pétales », « saules », « lierre » ou encore « riverains » que l'on peut voir sur un panneau dans la rue du collègue...);

– la signification de ces mots (élève 3, remarque 2 ; élève 4, remarque 1 ; élève 5, remarque 2) ;

– la fréquence de leur emploi (élèves 1, 2 et 6, remarques 1). Ces trois élèves distinguent d'ailleurs chacun l'écrit (« je vois », soit la lecture du mot dans un texte) de l'oral (« les entendre » et « jamais entendus », soit l'audition du mot en situation d'oral) ;

– leur contexte d'énonciation (élève 1, remarque 2) ;

– l'audition perçue comme une aide à la graphie (élève 3, remarque 1 ; élève 2, remarque 1 ; élève 6, remarque 1) ;

– ou encore la perception, certes erronée, de l'influence de la lecture dite littéraire sur l'orthographe (élève 2, remarque 2).

D'autres paramètres sont sûrement à prendre en compte quant au pourquoi de cette réflexion en particulier (la singularité du langage poétique, le fait que la dictée prenait place dans une séquence consacrée à l'étude de la poésie lyrique et dans laquelle nous avons beaucoup travaillé le lexique<sup>16</sup>, le poème comporte de nombreuses allitérations et assonances qui parasitent l'audition...) mais je ne peux pas tous les énoncer ni les mesurer ici.

Une chose est certaine, quelques élèves me disent surtout, entre les lignes, la surcharge cognitive qui est la leur lors de la dictée dialoguée (élève 3, remarque 1 ; élève 5, remarque 2). Même si le sens de certains mots est toujours élucidé (avant la phase de mémorisation de la phrase ou lors des questions posées, c'est selon un degré de difficulté que l'on ne peut pas toujours très exactement quantifier), il n'en demeure pas moins que cet exercice travaille et met en lumière plusieurs compétences afférentes à l'orthographe (la concentration, la mémorisation, l'articulation, une formulation précise...).

Cette parenthèse sur mes élèves de 3<sup>e</sup> se referme ici.

Une fois que les élèves de ces classes jugées difficiles ont écrit leur bilan, celui-ci sera revu puis validé par moi-même. Ils pourront ainsi, comme dans les autres classes, le ressortir au début de la dictée dialoguée suivante afin de rentrer dans l'exercice, d'aiguiser leur concentration et de susciter un possible (et toujours meilleur ?) questionnement chez eux.

Toutes les remarques de mes élèves qui émaillent cet article me donnent enfin à penser que ma démarche de la dictée dialoguée, en l'état, nécessite encore et toujours quelques modifications, quelques ajustements perpétuels selon les élèves auxquels elle est destinée. Un exercice ouvert donc...

---

16. Cf. ma contribution au précédent numéro de *Recherches* (« Deux-trois mots pour la classe de troisième », *Lexique, vocabulaire*, p. 55-69).

## CONCLUSION : DE L'ORAL VERS L'ÉCRIT, DE L'ORAL POUR MIEUX ÉCRIRE

Le dispositif de la dictée dialoguée n'est pas le seul possible en matière d'enseignement de l'orthographe<sup>17</sup>. Mais si j'ai fait le choix d'en parler ici, c'est en raison de la forme d'oral particulier qu'il contient et sur lequel il s'appuie.

En effet, il me semble que la dictée dialoguée fait partie des rares activités orales non préparées du cours de français ; un oral non préparé car toujours spontané et surtout imprévisible (on peut difficilement anticiper le questionnement des élèves sur un texte X tant leurs représentations sont fluctuantes, leurs difficultés inattendues et leurs savoirs en cours d'acquisition).

Bien que cet article ne rapporte pas concrètement les échanges oraux que les élèves peuvent avoir durant la dictée dialoguée, il contient cependant les traces de ces échanges. En effet, les bilans cités dans le corps de l'article donnent à voir et à entendre le cheminement de cette parole suscitée par la situation de dictée dialoguée ; bien plus, ils révèlent, en tant que traces écrites, le mode d'appropriation par les élèves de cet oral éclaté et la possible construction écrite qui émerge de l'oral... Et cela m'a semblé plus intéressant ici, pour ne pas me cantonner *stricto sensu* à de l'oral et interroger véritablement les interactions difficiles entre l'oral et l'écrit au sein du cours de français.

---

17. On peut consulter, à ce sujet, les nombreuses démarches proposées par Marylène Constant dans son article intitulé « Je n'innove pas, je n'invente pas, je recycle : l'orthographe quand même... » (*Recherches* n° 40, *Innover*, 2004, p. 71-104).