

La dictée négociée à l'épreuve du décloisonnement au post primaire

Oumar LINGANI
INSS/CNRST
olingani@yahoo.fr

Introduction

Le français jouit toujours d'un statut très important parmi les langues du Burkina Faso. Les enseignants, chargés de son instauration et de sa maîtrise éprouvent de sérieuses difficultés pour l'enseigner. Cependant, malgré cet attachement officiel à la maîtrise des compétences de communication en langue française, les difficultés à l'écrit, surtout ceux qui sont en rapport avec la norme orthographique, sont fréquentes chez les élèves Burkinabè. Les raisons qui expliquent ces difficultés sont d'ordre à la fois contextuel, didactique et psychologique. Pour ce qui est du contexte, l'environnement dominé par l'usage des langues nationales et le manque de continuité dans l'utilisation du français entre l'école et la maison font que les élèves manquent à la fois de modèles langagiers en français et de pratique dans cette langue.

Malgré le passage de l'enseignement du français au décloisonnement dans la première décennie des années 2000, les problèmes qui prévalaient en dictée au niveau des élèves perdurent. Cette réalité nous a interpellé en notre qualité d'ancien enseignant de français et en tant que chercheur à nous poser la question de savoir si la dictée telle que pratiquée ne peut-elle pas être conçue autrement ? Ainsi objectif principal de la présente réflexion est d'expliquer les faibles performances des élèves en dictée. Dans la panoplie de dictées, le choix s'est porté sur la dictée négociée.

La dictée négociée ou l'atelier de négociation orthographique sert à mettre les apprenants dans une situation-problème dans laquelle ils se chargent de la résoudre en faisant appel à leurs acquis préalables. C'est ce que valide Cogis (2005, p. 302) pour lequel « la dictée est conçue comme une tâche problème proposée de façon régulière, non à des fins d'évaluation sommative, mais d'apprentissage ».

Contrairement à la dictée traditionnelle, cette activité met en exergue une gamme d'échanges et d'interactions entre les apprenants en créant un climat de sécurité qui leur permet de se sentir plus rassurés en faisant la tâche en groupe surtout ceux qui n'ont pas l'habitude de prendre la parole à cause de la timidité. Elle permet aussi de stimuler une phase très nécessaire négligée par la plupart des apprenants qui est la relecture et la révision du travail.

1. Méthodologie de recherche

Le journal de la culture et des sciences

Toute recherche implique le choix d'une méthode de travail, afin d'en assurer le bon déroulement. Aussi procédons-nous à la description du dispositif méthodologique qui nous guidera à l'étape empirique de ce travail.

2.1. Description du milieu et de la population d'étude

Notre milieu principal d'investigation est la province du Kadiogo, précisément la ville de Ouagadougou. Pour l'objet de notre étude, nous avons retenu nos propres élèves du lycée Municipal Nicolas-De-Preux. Cet établissement public est situé dans l'arrondissement 10. Il a été ouvert en octobre 2012 et compte vingt (20) classes dont quatorze (14) classes relevant du post-primaire.

Même s'il est avéré que la dictée négociée est pratiquée dans les classes de 6^e, 5^e et de 4^e, le dispositif mis en place pour cette étude ne concerne que celle de 6^e. Cette classe est tenue, en français, par une enseignante grâce au consentement de laquelle nous avons eu le loisir de suivre cette séquence de dictée négociée. La classe de 6^e comporte soixante-sept (67) élèves. Cet effectif est élevé, même si nous pensons qu'il est agréable et facile à gérer.

2.2. Présentation du mode d'investigation

Compte tenu de la nature de notre sujet, nous avons privilégié la recherche mixte. Lorsqu'il est question d'apporter des preuves scientifiques robustes permettant de formuler des recommandations aux décideurs, les études devraient se baser de manière privilégiée sur les meilleures données disponibles. Ces données sont bien souvent de type quantitatif.

2.3. Les outils de recherche

L'objectif à travers cet article est de répondre à la question posée : la dictée telle que pratiquée ne peut-elle pas être conçue autrement ? En rassemblant les différents types d'erreurs commises sur les accords sujet-verbe, accords dans le groupe verbal et homonymie, nous souhaitons expliquer l'origine de ces conceptions erronées par la compréhension des stratégies et processus adoptés par les élèves.

Un questionnaire a été concocté et adressé à des enseignants, dans le but de glaner des informations sur la pratique de la dictée en général et la dictée négociée en particulier. À cet effet, cinq enseignants ont été mis à contribution. En outre, considérée comme l'un des outils très exploité dans les recherches en didactique, l'observation nous a permis d'avoir accès à la phase interactive des pratiques d'enseignement. De type non participante, elle permet de « décrire, de façon exhaustive, les composantes objectives d'une situation sociale donnée » (La Perrière, 2009, p.312). De même, des échanges ont eu lieu avec l'enseignante sur ses pratiques.

Enfin, nous faisons cas des types d'erreurs d'apprentissage. C'est à ce sujet que nous avons décidé d'user de la grille typologique des erreurs selon Catach (1986) qui classe les erreurs en

Le journal de la culture et des sciences

six catégories : les erreurs à dominante phonétique, phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique et les erreurs à dominante non fonctionnelle.

3. Présentation et analyse des résultats

Les tableaux suivants présentent le résultat de la négociation sur la correction des erreurs commises par les élèves lorsqu'ils ont écrit la dictée individuellement. Pour pouvoir rendre compte de l'influence de la constitution des groupes, les élèves étant tous présents le jour de la dictée, quatorze groupes ont été constitués lors de la séance. Nous avons retranscrit les interactions entre élèves. L'instrument de mesure est une dictée élaborée, de manière à ce qu'elle représente les principales difficultés que l'enseignante a voulu traiter avec les élèves.

Dictée

Elle préférait marcher vers le marché, mais avec les plans dans ses poches pour le cas où elle se perdrait. Ensuite, elle arpenta les rues de son quartier et rencontra, au bord de la mer, sa mère, la seule femme maire du pays. Elle franchit des ponts, longea de petits cours d'eau couverts de feuilles mortes. En rentrant à la maison, elle traversa une petite rivière d'un saut avec un seau sur la tête.

Mais comment se déroule concrètement un atelier de dictée négociée ?

- Après avoir expliqué le contexte global du sujet de la dictée visant les difficultés spécifiques, l'enseignante a dicté les mots, en répétant, au besoin, la prononciation des mots les plus difficiles ;
- les élèves révisent ensuite individuellement leur dictée ;
- Puis la négociation de la forme commence sous forme d'une discussion de toute la classe sur la graphie des mots. Cette discussion est structurée de la manière suivante : les élèves écrivent d'abord au tableau les mots qu'ils ont mis sur leur feuille personnelle, ce qui donne généralement lieu à plusieurs graphies de mots. L'enseignante ne donne pas les réponses à ce moment et évite les marques d'approbation ou de désapprobation ; elle dirige la discussion et pose les bonnes questions pour amener les élèves à justifier, puis à décider de la bonne graphie de chaque mot à l'étude.
- Lorsque la classe est parvenue à une conclusion, l'enseignante fait une synthèse des bonnes observations de la règle à l'étude.
- A la fin, l'enseignante revient brièvement sur le sujet pour demander aux élèves ce qu'ils ont appris ou compris à ce sujet.

Tableau n°1 : Principales difficultés insérées dans la dictée

Accords dans le groupe verbal	
Verbes à l'infinitif	<i>elle préférait marcher</i>
Accords du verbe	<i>elle se perdrait elle arpenta ...rencontra</i>

Le journal de la culture et des sciences

	<i>elle franchit ...longea</i> <i>elle traversa</i>
Accords dans le groupe nominal	
Homophones/homographes	<i>mer/mère/maire</i> <i>saut/seau</i> <i>marcher/marché</i>
Accords en genre et en nombre avec les noms	<i>de petits cours d'eau couverts de feuilles mortes</i> <i>une petite rivière</i> <i>la seule femme</i>
Règles de grammaire	
<i>a/à, vers/vert, ces/ses</i>	

Dans cette dictée, les verbes sont au passé simple, à l'imparfait et au conditionnel. Concernant le groupe nominal, ont été choisis des accords simples mélangeant pluriel/singulier/féminin/masculin, afin de vérifier si les règles simples étaient bien assimilées pour ces élèves. Concernant les adjectifs, ils étaient placés avant/après ou plus loin du nom qu'ils caractérisent afin de les confronter aux différents placements possibles dans une phrase.

3.1. Catégorisation des erreurs récurrentes pour la dictée traditionnelle

Nous passons à la découverte de notre corpus constitué de copies d'apprenants, dans le but de repérer les erreurs orthographiques qui s'y trouvent. Pour procéder à l'analyse de notre corpus, nous avons recueilli les copies des apprenants, puis nous avons déterminé le type et le nombre des erreurs orthographiques réalisées dans chacune d'elles. Cela nous a donné une idée claire sur la nature des erreurs les plus dominantes que nous avons classées dans les tableaux ci-dessous tout en s'appuyant sur la grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach.

Notre corpus est composé au total de douze (12) copies choisies de façon aléatoire. Dans un premier lieu, nous avons analysé les erreurs orthographiques commises dans la première dictée dite traditionnelle. Le nombre total de copies est de sept (07). Dans un second lieu, nous avons analysé les copies de la deuxième dictée dite négociée d'un total de cinq (05) copies. Cela nous aide par la suite à faire la comparaison entre ces deux types de dictée. Nous proposons ici une catégorisation des erreurs récurrentes et fréquentes retrouvées sur l'ensemble des copies des élèves. Ce classement se concentre principalement sur les erreurs s'inscrivant dans le domaine de l'orthographe grammaticale.

Tableau n°2 : Résultats de la copie n°1

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemple
Erreur dominante morphogrammique lexicale à	03	21,42 %	les rus (rues) <i>couvers</i> (couverts) <i>rivère</i> (rivière)

Le journal de la culture et des sciences

Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	06	42,85%	<u>Omission d'accord sur le nom ou l'adjectif</u> : : <i>la seule femme</i> (la seule femme), <i>ses poche</i> (ses poches) <u>Omission d'accord sur le verbe</u> : <i>Elle préférerait marché</i> (Elle préférerait marcher), <i>Elle franchie</i> (Elle franchit), <u>Adjonction d'accords sur le verbe</u> : <i>elle traversat</i> (elle traversa)
Erreur phonogrammique	03	21,42%	<i>an</i> (en) <i>dau</i> (d'eau) <i>arpanta</i> (arpenta)
Erreur logogrammique	02	14,28 %	<i>ces poches</i> (ses poches) <i>ou</i> (où)
Total	14	100%	

Après avoir classifié les erreurs orthographiques dans le tableau ci-dessus, nous avons constaté que l'exécution de la dictée traditionnelle laisse percevoir des difficultés dans chaque catégorie d'erreurs.

Pour la première ligne, les erreurs orthographiques sont de type morphogrammique lexical, les principales sources d'erreurs se situent dans les mots tels : « rues, ouverts, rivière ». La deuxième ligne concerne les erreurs morphogrammique grammaticales, l'apprenant a trouvé des difficultés au niveau de l'omission et de l'adjonction d'accord sur le nom ou de l'adjectif dans les mots tels : « la seule femme, ses poches, cours d'eau ».

Au niveau de l'omission et l'adjonction d'accord sur le verbe, les difficultés se sont constatées dans les mots tels : « Elle préférerait marcher, Elle franchit, elle traversa ». La troisième ligne relative aux erreurs de type phonogrammique, l'apprenant a manifesté des difficultés dans : « en, d'eau, arpenta ». Au niveau de la quatrième ligne relative aux erreurs de type logogrammique, l'apprenant avait des difficultés dans les mots « ses, où ».

Cette analyse des résultats nous a informé sur les différents types d'erreurs commises dans le test de la dictée traditionnelle. Nous avons pu constater que l'apprenant manifeste des difficultés au niveau de la transcription orthographique, les erreurs relevées sont situées dans la plupart des cas au niveau lexical.

Ces difficultés orthographiques rencontrées par la majorité des apprenants sont dues à plusieurs facteurs : manque de concentration chez l'apprenant, cette épreuve nécessite de mobiliser les

Le journal de la culture et des sciences

ressources assimilées par les apprenants à savoir l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, la grammaire, la conjugaison et les apprenants ne savent pas comment réunir toutes ces compétences dans un temps limité.

3.2. Analyse du dispositif de la dictée négociée

L'un des buts cardinaux de notre recherche est de montrer comment le mécanisme mis en place par l'enseignante pour conduire sa dictée négociée fonctionne. Pour ce faire, nous allons d'abord catégoriser les erreurs relevées lors de la dictée négociée sur les tables, ensuite, nous présentons les résultats avant et après la phase de négociation et enfin, le bilan de la phase de négociation.

3.2.1. Catégorisation des erreurs relevées lors de la dictée négociée

À l'issue de la dictée traditionnelle, les élèves ont été invités par l'enseignante à se mettre en groupe et à discuter sous la houlette d'un responsable qui présentera ensuite à la classe la dictée commune de son groupe. Dans cette partie, il s'agit pour nous de répertorier le nombre d'erreurs de chaque groupe suite aux concertations de groupe.

Tableau n° 3 : *Nombre des erreurs relevées lors de la dictée négociée sur la table n°1*

Type d'erreur	Nombre	Pourcentage	Exemple
Erreur à dominante morphogrammique lexicale	00	00%	
Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	01	100%	<u>Omission d'accord sur le nom ou l'adjectif : de petits cours d'eau couvert</u> (de petits cours d'eau couverts)
Erreur phonogrammique	00	00%	
Erreur logogrammique	00	00%	
Total	01	100%	

Il ressort de la négociation entre membres de la première table que seule une erreur à dominante morphogrammique grammaticale, portant sur l'omission d'accord sur l'adjectif, a échappé à leur vigilance. L'accord est défini comme l'objet d'un consensus. Il s'agit du transfert des marques morphologiques d'un donneur (nom, pronom) à un receveur (déterminant, adjectif, verbe) et le transfert des marques de genre, de nombre et de personne repose sur une relation syntaxique établie entre deux mots (Gobbe & Tordoir, 1986).

L'analyse de l'épreuve de dictée négociée permet de conclure que les notes sont nettement meilleures que celles de la dictée individuelle, car ayant permis aux apprenants d'échanger et

Le journal de la culture et des sciences

de s'accorder. En effet, les ateliers de négociation visent par ailleurs des objectifs d'ordre psychologique et didactique. Haas (2002) explique en effet que le statut de l'erreur, dans cette situation, est modifié : plus de dramatisation ni de culpabilisation. Les élèves se rendent compte que d'autres font la même erreur qu'eux, ils se sentent alors moins seuls. De plus, l'erreur est justifiable, elle n'est pas « inepte ». Par ailleurs, l'attention des élèves est déplacée et est concentrée sur le raisonnement. « C'est la prise de conscience progressive de l'élève de l'effort intellectuel nécessaire pour mener un raisonnement orthographique » (Haas, 2002, p.63). Ces ateliers donnent le droit aux élèves de raisonner et d'émettre des hésitations. Ces activités permettent également de mettre à jour les « représentations conceptuelles des élèves ». Les élèves s'approprient petit à petit les savoirs jusqu'à les automatiser. La seconde séance qui s'étale aussi sur une heure permet à la classe de restituer les travaux sous la houlette de l'enseignante.

3.2.2. Les résultats avant et après la phase de négociation

Aucun élève n'a réussi la dictée du premier coup. Des erreurs grammaticales, lexicales, ou encore des erreurs phonogrammiques étaient présentes, même dans les meilleures copies. Toutefois, si l'on s'intéresse uniquement aux erreurs concernant les accords, peu d'élèves les ont accordés correctement dès le premier essai. Les passages « Elle préférerait marcher », « ses poches », « elle se perdrait », « Elle franchit », « de petits cours d'eau couverts de feuilles morte », « d'un saut avec un seau » ont été dictées aux élèves. Les résultats mettent en évidence, pour chacun des mots, le bénéfice de la dictée négociée, comme on peut le voir dans le graphique suivant (seule l'orthographe grammaticale y est prise en compte).

4. Vérification des résultats

Nous avons initialement avancé des hypothèses qui seront confirmées, infirmées ou nuancées à l'aune des résultats que nous venons de présenter et d'analyser.

4.1. Vérification de l'hypothèse secondaire n°1

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 Astolfi (1997), 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 ?)

Le journal de la culture et des sciences

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.

Le but principal des ateliers de négociation pendant la dictée négociée est de rendre plus familier aux élèves les termes du métalangage grammatical comme genre, masculin, féminin, s'accorder, sujet. Cette réflexion métalinguistique ne peut cependant pas avoir lieu si les élèves ne disposent pas d'un « bagage grammatical explicite minimum », [...]. Il faut que l'élève soit capable de reconnaître un nom, un verbe, un adjectif, et de pratiquer un raisonnement grammatical pour accorder un adjectif avec un nom, un verbe avec son sujet, même éloigné » (Haas & Lorrot, 1996, p.162).

Les notes recueillies par les élèves lors des deux phases de la dictée attestent de l'importance et de l'avantage de la dictée négociée dans le processus d'apprentissage et de consolidation des acquis orthographiques. En effet, après avoir corrigé les quatre dictées individuelles de la première table, les notes oscillaient entre 00/10 à 05/10. Celles des tables n°4 et n°5 ne dépassaient guère 04/10. Pourtant, à l'issue de la phase de négociation en groupe, les dernières notes étaient, respectivement, de 09/10, 08/10 et 08/10. La dictée négociée a donc permis d'améliorer l'écrit de chacun de ces 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.

Au vu du développement ci-dessus, l'hypothèse selon laquelle la dictée négociée pourrait aider les apprenants à améliorer leur compétence orthographique contrairement à la dictée traditionnelle qui a un rôle purement évaluatif est attestée.

4.2. Vérification de l'hypothèse secondaire n°2

Dans un premier temps, la dictée négociée se présente comme une dictée classique : l'enseignant lit le texte entièrement puis le dicte, chaque élève l'écrit sur sa feuille, puis suit une relecture individuelle. Ensuite se mettent en place des groupes de quatre ou cinq élèves. Chaque groupe doit 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 séquence objet de notre étude, l'enseignante a constitué préalablement les groupes. Selon elle, *« 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. 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 »*. Les autres règles à respecter sont identiques à celle de tout travail en groupe : niveau

Le journal de la culture et des sciences

sonore raisonnable, prise de parole de tous les membres du groupe, respect des opinions de chacun, contrôle du temps imparti...

La pratique a permis de constater une tendance implicative de la plupart des élèves dans les négociations en groupe, même si des cas de non-participation sont à déplorer. Ces comportements trouvent leur justification par la méconnaissance des règles orthographiques et/ou grammaticales, la timidité et aussi par la monopolisation de la parole par certains responsables de groupe.

La dictée négociée, de par sa conduite, suscite une réelle participation des apprenants ; toute chose qui leur permet de rehausser leur niveau. Par conséquent, l'hypothèse stipulant que la dictée négociée se présente comme une alternative à défaut d'être la solution au faible niveau des élèves en dictée est elle aussi confirmée. Nos deux hypothèses secondaires ayant été confirmées au contact de l'analyse des résultats, nous pouvons affirmer que l'hypothèse principale qui affirmait que la dictée telle que pratiquée peut être conçue autrement l'est tout autant.

Conclusion

À travers l'expérimentation que nous avons effectuée en classe de 6^e, nous avons déduit que la dictée négociée est un exercice d'apprentissage par excellence. Ce qui confirme amplement nos hypothèses, les résultats retenus et le nombre des erreurs qui a diminué de manière notable par rapport à la dictée traditionnelle. Cette stratégie d'apprentissage a donné aux apprenants l'occasion pour négocier leur choix et mobiliser leurs connaissances préalables en vue de remédier les erreurs commises lors de la dictée. D'après notre expérience, nous avons remarqué que la dictée négociée a créé un climat de confiance chez les apprenants, ils ont coopéré entre eux pendant la résolution de leurs problèmes. Cette activité a permis aux apprenants d'acquérir de nouveaux mots et de nouvelles structures grammaticales et cela augmente leur stock orthographique dans cette langue.

En guise de conclusion, nous pouvons dire, à travers les résultats obtenus, que la dictée négociée a prouvé son utilité dans l'apprentissage de la compétence orthographique chez les apprenants. À ce stade, nous proposons d'introduire cette forme de dictée dans tous les paliers. De même, elle concrétise les principes de l'approche par les compétences qui visent à rendre les apprenants autonomes et qui participent eux-mêmes à la construction de leur apprentissage. Néanmoins, le développement d'une évaluation formative et mieux encore d'une évaluation formatrice de l'orthographe ne se fera que si les enseignants sont formés. Pour cela l'établissement d'une typologie lisible par tous, sans tomber dans les versions simplifiées pour enfants, est nécessaire. Le présent article est issu de l'article scientifique paru dans la revue scientifique Ziglobitha RA2LC n°18, Vol.1 – juin 2026.

Le journal de la culture et des sciences

Références bibliographiques

- Astofli, J. P.** (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Consulté sur <http://www.c2ip.insa-toulouse.fr>
- Catach, N.** (1986). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Cavanagh, M.** (2007). « Profil scriptural d'élèves franco-albertains du primaire en vue de l'implantation d'un programme d'intervention en écriture ». *Canadian journal of education* 30, 3, 691-724
- Cogis, D.** (2005). *L'apprentissage pas l'obéissance*. Disponible sur [http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS_Daniele_L_apprentissage_pas_l_obeissance.p df](http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS_Daniele_L_apprentissage_pas_l_obeissance.pdf)
- Gobbe, R. & Tordoir, M.** (1986). *Grammaire française*. France. Éditions du Trécarré
- Haas, G.** (2002). « Apprendre, comprendre l'orthographe autrement : de la maternelle au lycée ». Dijon : CRDP de Bourgogne, '*Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique*', 59-66.
- Haas, G. & Lorrot, D.** (1996). « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe ». *Repères*, N° 14, 161-181.
- La Perrière** (2009). *Rédiger des objectifs*. Disponible sur : [Rediger-des-objectifs-d-apprentissage-pdf.aspx \(helmo.be\)](#)