

« C'est en respectant la règle scolaire que l'enfant apprendra à respecter les règles, qu'il prendra l'habitude de se contenir et de se gêner, parce qu'il doit se gêner et se contenir. C'est une première initiation à l'austérité du devoir. C'est la vie sérieuse qui commence... (...) Il faut donc que l'éducation fasse sentir de bonne heure à l'enfant qu'il est des bornes qui sont fondées dans la nature des choses, c'est-à-dire dans la nature de chacun de nous... »
Durkheim

FAIRE OU NE PAS FAIRE DE DICTÉES ?

ou

Comment faire de la dictée un moment d'apprentissage ?¹

BERNARDIN Jean

La dictée, cet exercice qui n'a d'existence qu'à l'école², est plébiscité par de nombreux parents, en particulier dans les milieux populaires, pour lesquels apprendre exige de savoir écouter, d'être sage, d'obéir au Maître. Cette activité est symbolique : elle se donnait pour objectifs d'évaluer (dans le sens de trier) les « bons » élèves (seules les fautes y sont comptabilisées, à l'inverse de toutes les autres activités scolaires) et les élèves « cultivés », ceux qui « font » leurs humanités. C'était à l'époque, que nous pensions jusqu'ici révolue, où savoir écrire consistait plus à savoir orthographier qu'à être capable de transcrire – pour la communiquer – sa pensée ou de dialoguer avec la pensée d'un autre.

Des générations entières d'élèves ont, dans l'exercice quotidien de cette activité, fait l'expérience de leur incapacité à répondre aux normes scolaires exigées. Vivant une accumulation d'erreurs répétées ils passèrent du « *J'ai eu 0* » à « *Je suis 0* ». L'erreur (d'origine cognitive) se transmuant en faute (sur le registre identitaire) ils construisirent, pour eux-mêmes une intériorisation culpabilisante de l'échec³

Si la dictée n'est en fait qu'un thermomètre elle ne peut prétendre guérir les maladies qu'elle aurait dévoilées. Or quelles seraient ces maladies ? D'après certains docteurs il s'agirait d'une mauvaise maîtrise des règles qui régissent l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Mais alors, comment expliquer que beaucoup d'élèves font des erreurs lors de la dictée alors qu'ils réussissent parfaitement les exercices d'orthographe, de grammaire et de conjugaison ? Mieux même, nombreux sont ceux qui continuent à faire des erreurs alors qu'ils ont à leur disposition, affichées, ces règles et qu'en plus ils ont préparé la fameuse dictée en classe ou chez eux ! Ces constatations effectuées par les enseignants ont abouti à une disparition de la pratique de la dictée dans de nombreuses classes, souvent sans que lui soit substituée une ou d'autres activités. Et puis les élèves de ces classes se sont un jour retrouvés confrontés au collège (ou avant) à cette pratique sans avoir été préparés à y réussir.

¹ Article parue dans la revue nationale du GFEN, DIALOGUE « Apprendre ensemble, réussir ensemble » n° 118 de septembre 2005.

² « Exercice scolaire consistant en un texte dicté par le maître et que les élèves s'efforcent de transcrire avec une orthographe correcte » - Dictionnaire Le Robert - 1978

³ « ... l'éducateur qui s'interroge décode quelque chose de scandaleux et d'intolérable dans l'insolite du barème d'orthographe. Il renifle dans la notion de faute d'orthographe comme une odeur soufrée de péché. « C'est ma faute, ma très grande faute », ironisait Prévert. Il y décèle l'instrument « juste » de la sélection « culturelle », c'est-à-dire de la ségrégation socio-culturelle, le mécanisme parfait qui va intérioriser dans la conscience de l'élève « handicapé » socio-culturel, conscience à la fois morale et intellectuelle, les erreurs comme « fautes », son « échec » comme justifié, et susciter dans le comportement global de son rapport au travail scolaire à la fois la crainte et le fatalisme, bref toute l'attente négative qui fabriquera tout en même temps son auto-exclusion de fait et sa future exclusion finale comme sanction-couperet » Henri BASSIS – Je cherche, donc j'apprends ! (P ; 73), ed. Messidor, 1984

Faire ou ne pas faire de dictée est un faux débat car il empêche la réflexion sur les compétences réelles à faire construire chez les élèves et sur comment les construire. La dictée n'apprend pas l'orthographe ni n'évalue les compétences des élèves en ce domaine. Une fois de plus le problème est envisagé de manière à ne pouvoir être résolu puisqu'il est moins question d'apprendre que de savoir⁴.

Notre problématique de travail est de permettre à tous les élèves de la classe de construire :

- du **sens à la nécessité d'écrire « correctement »**, c'est-à-dire à accepter de respecter les normes internes à notre langue - comme à toute langue.
- des **attitudes opératoires** pour ce faire (vigilance orthographique),
- des **savoirs sur la langue** (compétence orthographique).

Le premier travail⁵ consiste à repérer la NATURE des difficultés des élèves puis à typologiser leurs erreurs. Elles sont de plusieurs ordres :

- la maîtrise des correspondances phonies-graphies, les inversions de lettres...
- l'orthographe d'usage avec, en particulier, les lettres muettes ;
- les homophones ;
- les accords au sein des groupes nominaux et entre le groupe sujet et le verbe ;
- les marques orthographiques des terminaisons des verbes.

En fait une observation attentive des élèves et de leurs productions révèle une autre cause qui se révèle être majeure : l'inattention. Qu'est-ce qui pourrait être cause(s) de cette inattention, de ce manque de rigueur et d'exigence ?

Au départ une confusion entre normativité (règles internes qui régissent le fonctionnement de la langue : orthographe) et normalisation (vécue comme exigence externe à l'objet langue : exercice de la dictée)⁶. Et puis, petit à petit, pour certains, une situation d'échec intériorisé (« *De toute façon je suis nul en dictée* ») qui amène ces élèves à vérifier en permanence la justesse de leur prophétie (effet Pygmalion).

Reconstruire du sens à orthographier correctement oblige à repenser complètement une approche du lire – écrire - réfléchir sur le fonctionnement de la langue dans des activités où les élèves seront en permanence amenés à s'interroger sur les liens qui unissent l'intention d'un auteur et les moyens qu'il met en œuvre pour traduire cette intention⁷.

Éduquer à l'attention

Si l'immense majorité des erreurs sont des erreurs d'inattention, il faut éduquer à l'attention, c'est-à-dire faire se construire des comportements de rigueur⁸. La pratique en est

⁴ voir à ce propos la notion de « violence symbolique » développée par BOURDIEU dans son livre La Reproduction, Ed. de minuit, 1970 : « *Le système éducatif, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas* ».

⁵ An Cours Moyen ou au collège il consistera d'abord à faire surgir les représentations personnelles que les élèves se font de l'orthographe (faire avec pour aller contre) puis à engager une réflexion sur les conditions historiques qui ont fixé les règles orthographiques pour notre langue. Voir les travaux du CNRS-HESO (Nina CATACH) ainsi que l'ouvrage référentiel Grammaire, conjugaison, orthographe au cycle 3 de Jeanne DION et Marie SERPEREAU, Ed. Bordas pédagogie, 2002.

⁶ Pour ce point fondamental je renvoie le lecteur aux travaux de Elisabeth BAUTIER et de Jean-Yves ROCHEX.

⁷ Je ne développerai pas ce point qui est largement travaillé dans de nombreux ouvrages. DEVANNE, CHAUVEAU, PIVETEAU, GOIGOUX, BERNARDIN, etc. Je soulignerai quand même l'importance d'une activité comme « le texte recréé »

⁸ Voir la pratique dite de « l'auto-dictée » (qui n'a rien à voir avec la pratique prescrite par les instructions officielles qui porte le même nom) inventée par les écoles expérimentales du XXème arrondissement dans les années 1970.

simple et l'objectif ambitieux : lutter contre l'intériorisation de l'échec en orthographe en plaçant les élèves dans une double situation d'exigence et de réussite.

Le premier jour j'explique aux élèves (ici de cours élémentaire) les différences qui existent entre un élève « bon » en orthographe et un élève qui a des difficultés. Tous deux savent que l'orthographe est quelque chose de difficile - ce qui est vrai, mais le premier a compris qu'on peut avoir des points de repères quand le second pense qu'il faut connaître tous les mots du dictionnaire - ce qui est faux. J'annonce alors que nous allons **apprendre** à ne plus faire d'erreurs et que la première chose à faire est de mobiliser son attention.

Un mot est écrit au tableau : « *bibliothèque* » (ceci n'est qu'un exemple). Chacun doit regarder attentivement le mot et lever le doigt lorsqu'il pense qu'il est capable de le « recopier » (restituer) sans erreur. Lorsque tous les élèves ont levé le doigt j'efface le mot et chacun le copie. Puis je corrige. Tous ceux qui ont été capables de reproduire ce mot auront le lendemain deux mots : « *cathédrale de Chartres* », mais ceux qui ont fait une erreur auront un seul mot : « *cathédrale* ». Je reformule alors mon exigence pour tous : une lettre oubliée, un point sur un « i » non marqué ou une barre sur un « t » manquante et le mot est faux puisque nous apprenons la rigueur ! Et j'ajoute que le nombre de mots importe peu : deux mots justes méritent un « très bien » alors que 16 mots avec un seul mot à l'orthographe erronée méritent un « vu ». Le second jour les doigts se lèvent mais j'interroge systématiquement tous les élèves qui ont fait une erreur le premier jour : « *Tu m'as dit hier que tu étais prêt (à ne faire aucune erreur) or tu as fait une erreur. Je veux vérifier qu'aujourd'hui tu es sûr et certain de ne faire AUCUNE erreur* ». Si l'élève est capable d'épeler correctement le mot je lui signifie que je pense qu'il est prêt. Dans le cas inverse il doit à nouveau regarder le tableau pour mémoriser le mot. Et toute la classe attend le temps qu'il faut parce que ce pari du Tous capables est un pari collectif. Très vite les élèves font l'expérience systématisée du « très bien » dans cet exercice qui est intitulé « *Attention* » sur le cahier du jour. Ce moment est très attendu par tous les élèves et toujours un très grand moment d'investissement pour chacun puisque l'expérience de la réussite n'est jamais assouvie... Puis nous mettons en place un « thermomètre des réussites » où chacun inscrit son score (voir annexe 2). L'enjeu est de toujours dépasser son score antérieur.

Construire la vigilance orthographique et des compétences sur le fonctionnement de la langue.

Lorsque nous arrivons à 30 ou 40 mots justes je propose aux élèves une seconde étape. Je leur explique que mes anciens élèves qui réussissent parfaitement en dictée au collège (certains venant eux-mêmes l'expliquer dans la classe) sont capables de développer leur attention mais que cela ne suffit pas pour réussir des dictées très longues. Ils font, en plus, un travail dans leur tête, un « travail de la pensée ». En quoi consiste ce travail ? A réfléchir au pourquoi de l'orthographe des mots ! Je leur annonce que c'est ce que nous allons maintenant apprendre. J'ajoute, une nouvelle fois, que nous sommes moins à l'école pour ne pas faire d'erreur mais pour apprendre à ne plus en faire. C'est-à-dire que l'important, maintenant, sera d'être capable d'expliquer, d'explicitier l'orthographe des mots. Cette explication sera écrite au crayon à papier sous les mots et ce sera celle-ci qui sera dorénavant évaluée (cf. annexe 2)

Nous commençons par établir (et cela se poursuivra à chaque séance) les difficultés que nous rencontrons :

1) Les « bizarreries » de l'orthographe d'usage : « *chapeau* » avec « *eau* », « *fenêtre* » avec un accent circonflexe, « *longtemps* » avec des lettres qui ne se prononcent pas, « *enfant* » qui se termine avec un « *t* » ou encore « *loup* » avec un « *p* » alors que la femelle n'est pas une « *loupe* » ! Jouant (comment souvent) l'élève nul en orthographe je m'interroge à voix haute pour qu'ils (se) questionnent sur ces « bizarreries ». Chacun est sollicité pour émettre des hypothèses dont nous nous donnerons les moyens d'en vérifier la pertinence. Ainsi nous apprenons, au fil des semaines et des mois à être attentifs aux familles de mots : « *enfant* » parce

que « *enfantin* », « *enfantillage* » ou « *enfanter* », « *chapeau* », « *beau* », « *chameau* », « *oiseau* » parce que « *chapelier* », « *belle* », « *chamelier* » et « *oiselle* » ou « *oiselier* ». Pour « *longtemps* », il s'agit d'un « *temps long* », de même que « *autrefois* » est une « *autre fois* », « *aujourd'hui* » le « *jour de hui* », « *monsieur* », « *mon sieur* » et « *mesdames* », « *mes dames* ». Nous découvrons que les mots ont une histoire et j'introduis un dictionnaire d'étymologie dans la classe. Nous apprenons ainsi que le « *p* » final de loup s'explique par l'ancêtre latin « *lupus* », de même que si nous pouvons émettre l'hypothèse que le « *p* » de « *temps* » trouve son origine dans une famille de mots (« *température* »), la lettre finale « *s* » pose problème. L'étymologie de ce mot nous apprend que son origine est latine : « *tempus* ». L'accent circonflexe de « *forêt* », « *fenêtre* » ou « *hôpital* » se substitue au « *s* » de « *forest* », « *fenestre* » ou « *hospital* ». D'ailleurs chacun sait qu'il existe des *forestiers* et des agents *hospitaliers* qui peuvent être *défenestrés* ! L'important n'est pas, pour moi, que les élèves maîtrisent une somme de savoirs sur les origines des mots mais qu'ils prennent conscience que les mots et la langue ont, **comme eux**, un sexe, une famille, une histoire et que réfléchir à l'orthographe des mots en recherchant leur famille et leur histoire est une aide très opératoire pour comprendre leur orthographe actuelle. Je dois dire que les élèves sont si passionnés que le service le plus demandé est celui de « *gardien(ne) des mots* » (élève qui conserve dans son casier le dictionnaire d'étymologie du maître et qui devra répondre aux sollicitations lorsque nous trouvons un mot qui ne s'écrit pas comme il s'entend...)

2) Les homophones. J'ai définitivement abandonné les temps d'exercices spécifiques après avoir constaté qu'il n'y avait pratiquement aucun réinvestissement dans les productions d'écrits. Dorénavant, après deux séances sur l'histoire de l'écriture où j'ai expliqué aux élèves les règles qui ont présidé à l'élaboration de l'orthographe actuelle (voir annexe 3) – l'une d'entre elles étant que deux mots homophones auront des graphies différentes – les homophones sont affichés en classe avec le mot à leur substituer (et – *puis*, est – *était*, ai – *avais* / ou – *bien*, où – *lieu* / a – *avait*, à ~~*avait*~~ / mes – à *moi*, mais – *par contre*, met – *mettre*, son – à *lui*, sont – *étaient*, la – *une* ; là – *lieu* etc.) et collés dans le carnet répertoire⁹.

3) Les accords au sein des groupes nominaux peuvent souvent se résoudre facilement lorsque l'attention se polarise sur le déterminant qui est placé au début de groupe nominal.

4) Les accords entre le groupe sujet et le groupe verbal font l'objet d'un travail important lors des séances de grammaire¹⁰.

5) Les marques spécifiques des verbes (terminaisons) sont, elles aussi affichées en permanence en classe après avoir effectué un travail en conjugaison¹¹

Le moment de la dictée, et plus encore celui de sa préparation collective, devient un moment fort de la vie de la classe. Chacun a bien compris qu'il s'agit, à travers cette activité, de se construire, en plus d'une vigilance orthographique, des compétences exigeantes (« *pour les grands* », comme disent mes élèves de classe de cours élémentaire).

L'enseignant énonce une phrase et sollicite les élèves pour l'écriture de chaque mot. Il est le naïf, celui qui ne sait pas écrire et qui ne comprend pas l'orthographe de la plupart des mots. Les élèves sont les experts chargés de lui apprendre. Ils ont à leur disposition la liste des homophones, les tableaux de conjugaison et le « *gardien des mots* » son dictionnaire d'étymologie, au cas où ! Pratiquement chaque mot doit pouvoir être justifié et sa justification sera écrite sous celui-ci (voir annexe 1).

La classe est en perpétuel débat, en recherche active, mobilisée sur cette tâche intellectuelle difficile qui nécessite une réflexion rigoureuse. Le texte à dicter ayant été

⁹ Les élèves disposent d'un carnet répertoire contenant la liste des mots du Français Fondamental et ils doivent chaque soir apprendre par cœur l'orthographe d'un certain nombre de mots.

¹⁰ 2 ouvrages de référence : le bulletin GFEN NORMANDIE Spécial grammaire et le livre de Jeanne DION et Marie SERPEREAU, Grammaire, conjugaison, orthographe au cycle 3, Ed. Bordas, 2002.

¹¹ idem

entièrement écrit au tableau il est alors effacé et au temps de la dictée à l'adulte succède le temps de la dictée aux élèves. Un silence impressionnant s'installe dans la classe. Les élèves jonglent entre le crayon à bille bleu pour écrire les mots et le crayon à papier pour justifier sous les mots l'orthographe de ceux-ci. Enfin, par deux ou trois ils confrontent leurs productions. Le niveau sonore monte car il faut souvent convaincre. Les points qui font litige au sein des petits groupes sont évoqués devant l'ensemble de la classe pour y être collectivement débattus. Ensuite l'enseignant ramasse les cahiers pour une double correction : le nombre de mots justes (le record précédent a-t-il été battu ?) et, plus important, pour apprécier la qualité des justifications.

Les élèves qui ont eu plusieurs fois 100% de réussite n'ont plus le droit de participer à la préparation. Ils se déplacent dans une autre salle et l'un d'eux fait la dictée à ses camarades. Responsabilité là aussi très convoitée ! Il s'agit, pour moi, d'avoir le même niveau d'exigence pour tous en différenciant le type d'activité selon les capacités de chacun à un moment donné. Ainsi un élève qui fait des erreurs ou / parce que n'interrogeant plus de manière pertinente (car opératoire) le pourquoi de la graphie des mots, retourne avec le groupe d'apprentissage. L'autonomie, en ce domaine comme en d'autres, n'est jamais acquise définitivement.

Enfin, lorsque le 100% de réussite se confirme les élèves ont le droit de ne plus inscrire au crayon à papier les justifications des mots car la période d'apprentissage du « travail de la pensée » passe à un niveau supérieur. Mais si une ou deux erreurs surviennent il faut alors recommencer à formuler par écrit les justifications. Je rappelle en permanence que nous ne sommes pas à l'école pour ne pas faire d'erreurs mais pour apprendre à ne plus en faire plus tard. Le savoir est une conquête difficile qui exige attention, rigueur, vigilance – toutes choses qui doivent faire l'objet d'un apprentissage.

Je peux affirmer, après plusieurs années de cette pratique que TOUS les élèves sont en réussite car chacun s'investit énormément et les taux de réussite sont étonnamment¹² élevés à la fin de l'année scolaire. Chacun a intériorisé qu'écrire nécessite attention et réflexion, oblige à se construire des savoirs. La langue devenant accessible à tous et à chacun le pari du Tous capables devient réalité lorsque chacun est devenu capable de se construire, dans ce domaine, un rapport positif à la langue. Plusieurs analyseurs : premièrement la quantité et la qualité des textes produits par les élèves¹³ ainsi que l'attention aux marques orthographiques lors du premier jet (certains élèves ne font pratiquement aucune erreur d'orthographe à la fin du CE2 sur un récit de 2 pages !) ; deuxièmement la qualité, en lecture, des réflexions sur les textes.

Je voudrais, pour terminer, indiquer au lecteur que cette pratique n'est pas la nouvelle « bonne méthode » qui résoudrait tous les problèmes. Il ne s'agit que d'un dispositif qui vise à construire vigilance et compétence orthographique. Il en existe d'autres comme ceux relatés par Jeanne DION et Marie SERPEREAU dans leur ouvrage Grammaire, conjugaison, orthographe au cycle 3¹⁴ (pages 125 à 130) ou encore cette anecdote : un jour, lors de la visite d'une étudiante en deuxième année de formation professionnelle en stage en responsabilité dans une classe de cours moyen, celle-ci me dit son embarras car ses élèves veulent faire « la » dictée, comme avec leur « vraie » maîtresse, alors qu'elle voulait supprimer cet exercice à ses yeux aberrant. Je proposais alors à notre enseignante de faire la dictée demandée. Ce qu'elle fit comme une (la) « vraie » maîtresse ! Lorsque l'exercice fut terminé nous proposâmes aux élèves de se regrouper par 3 pour confronter leurs propositions. Nous assistâmes alors à des débats houleux entre les élèves... qui (se) faisaient une vraie leçon d'orthographe ! Pour éviter les empoignades nous donnâmes aux groupes la possibilité d'utiliser tous les outils qu'ils connaissaient pour trancher leurs différents : livre ou cahier de grammaire, dictionnaire, répertoire de verbes conjugués, etc. Ce jour là ils commencèrent à apprendre que le vote était inopératoire dans le champ du savoir et

¹² Car quand bien même nous militons pour le tous capables nous sommes toujours étonnés par les capacités réelles des élèves lorsque celles-ci se dévoilent...

¹³ à imputer également au travail d'expression écrite mené en classe : environ 3/4 d'heure par jour sans compter les temps de copie ni celui de la formulation de réponses aux questions de lecture, de mathématiques, de sciences, d'histoire, etc.

¹⁴ Ed. Bordas - 2002

qu'il était nécessaire d'argumenter et de référencier pour convaincre de la justesse de ses propositions. A l'issue de cette séquence la jeune collègue annonça qu'il n'y aurait pas de séance de correction collective puisque tous les groupes avaient réussi, sans aucune erreur, la dictée. Dans le cas contraire nous avons convenu de faire une correction sur les seuls points de litiges qui subsistaient. Après un moment d'intense satisfaction des élèves et de l'enseignante un élève posa une question impertinente : « *C'était bien, mais comment on va mettre les notes maintenant ?* ». Comme il était l'heure d'aller se restaurer je proposais à notre jeune collègue de consacrer le début de l'après-midi à l'organisation d'un conseil de classe sur cette question ! Mais ceci déborde du cadre de cet article...

Pour que les élèves découvrent par eux-mêmes la nécessité d'écrire « correctement » (sur le plan de la graphie, de la présentation comme sur celui de la syntaxe) un autre outil se révèle être opératoire : la « boîte à lettres ». Cette boîte recueille les textes écrits librement par les élèves hors de la classe. Elle est particulièrement friande de poèmes et d'histoires qui font rire, qui font peur, qui rendent tristes... Mais l'expérience montre qu'elle ne se remplit de textes « libres » que lorsqu'il y a de nombreuses occasions d'écrire EN classe. Dans le cas contraire elle reste triste... ! Lorsqu'elle contient un certain nombre de textes l'enseignant l'ouvre et distribue les lettres. Mais jamais à leur auteur ! La règle est que celui qui a écrit offre son texte à un(e) camarade de la classe, et c'est celui-ci qui le lira. Il arrive que le destinataire du cadeau n'arrive pas à pouvoir lire le texte qui lui a été offert. N'ayant pas le droit de contacter son auteur il nous informe sur ce qui l'empêche de lire : lettres et mots mal dessinés, surcharge de ratures, accumulation d'erreurs orthographiques, absence de ponctuation, incohérence, etc. empêchant la compréhension. Ainsi s'éprouve le fait que les exigences posées par l'enseignant et l'école n'ont pas été fabriquées pour « embêter » les élèves (normalisation) mais qu'elles sont nécessaires pour ce lecteur qui est (pourtant) mon ami(e) (normativité de la langue). Nous systématiserons cette activité de lecture à voix haute de son texte par un camarade dans les activités de production d'écrits en classe... Si le texte est jugé intéressant par l'ensemble des élèves il est rendu à son auteur qui, après correction orthographique par l'enseignant, va devoir le mettre à la frappe sur l'ordinateur afin qu'il figure dans un livret intitulé « Les belles histoires de la classe »

Très vite les textes proposés se transforment pour être lisibles. Certains mettent à contribution l'ordinateur familial ou demandent la possibilité d'utiliser pendant les récréations ou les heures d'étude l'ordinateur de la classe... Et puis le ressentiment s'installe quand celui qui a reçu une lettre de son ami(e) ne lui répond pas la semaine suivante... Et les textes, au fil des semaines, se multiplient et s'enrichissent. Ceux qui ne savent pas quoi écrire recopient un poème ou un morceau de récit pour faire cadeau à celui qui lui en a fait un... A ce moment l'enseignant organise une ou plusieurs séances qui formalisent des procédés d'écriture utilisés dans les ateliers d'écriture animés en classe ou sur les procédés (contraintes d'écriture) utilisés par les élèves qui ont écrit ces textes que chacun a apprécié. Une liste d'« embrayeurs » est constituée...