



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 26 – juillet 2015

La dictée, une pratique sociale emblématique

Numéro dirigé par Catherine Brissaud et Clara
Mortamet

SOMMAIRE

Catherine Brissaud et Clara Mortamet : *Présentation*

Malo Morvan : *La skrivadeg, une communion en paradoxes*

Evelyne Delabarre et Marie-Laure Devillers : *Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée*

Téguia Bogni et Mohamadou Ousmanou : *Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré*

Danièle Cogis, Carole Fisher et Marie Nadeau : *Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage*

Catherine Combaz et Marie-Laure Elalouf : *Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage*

Véronique Miguel Addisu : *Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ?*

Bruno Trosseille par Catherine Brissaud : *Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP*

Sophie Anxionnaz : *Le barème graduel : l'évaluation de la dictée au service des apprentissages*

Eugenie Grace Eshoh Ndobu et Veronica Ebica Odey : *Difficultés et erreurs dans le passage de la phonie à la graphie en dictée de langue française : cas des apprenants du FLE de l'université de Calabar (Nigéria)*

Jeanne Gonac'h : *Des variations orthographiques dans les dictées de CMI*

Sophie Briquet-Duhazé : *La dictée de lettres : qu'en est-il au CMI ?*

Jean-Pierre Jeantheau : *La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives.*

Carole Blondel et Jeanne Conseil : *La dictée dans l'enquête IVQ : variation et compétences d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes*

Mickaël Lenfant : *La dictée dans un bilan orthophonique : analyse psycho-sociolinguistique des données de l'étalonnage du texte à trous d'Exalang 8-11 ans*

MISE(S) EN ŒUVRE D'UNE ACTIVITÉ ORTHOGRAPHIQUE : LA DICTÉE

Évelyne DELABARRE et Marie-Laure DEVILLERS
Université de Rouen, EA 4701 Dysola

Introduction

En France, la dictée est une pratique scolaire que l'on peut qualifier d'incontournable comme ont pu le montrer les travaux de Chervel (2006) ou ceux de Caspard (2004). Historiquement et socialement, école et orthographe sont étroitement liées, et on considérera avec Brissaud et Cogis que « orthographe et dictée sont devenues synonymes dans la société française, voire dans tous les pays où le français est langue de scolarisation » (2011 : 121). Notre société ne semble pas vouloir se priver de cette activité que l'on peut qualifier d'« emblématique » de l'école.

Pour les enseignants auprès desquels nous nous sommes rendus dans le cadre de ce travail, elle semble apparaître comme une *évidence*. Au cours des premières observations que nous avons faites dans des classes de CM1, les enseignants nous ont donné à voir de façon quasi systématique des dictées de format plutôt traditionnel¹. N'ayant pas précisé aux enseignants ce que nous voulions voir comme activité orthographique, nous avons donc considéré cet élément comme un premier résultat remarquable.

Cette vision de la dictée s'explique sans doute par le « retour » de celle-ci dans les Instructions Officielles de 2008 et dans une circulaire de 2012 qui insistent sur la diversité des formes que peut prendre cette activité et sur son intérêt, sans pour autant préconiser qu'elle soit la seule activité orthographique à mettre en place². Rappelons également ici que la dictée constitue un élément de certification du palier 3 puisqu'elle est l'une des épreuves du Brevet des collèges, premier diplôme français, et qu'elle a figuré dans toutes les évaluations nationales de fin de primaire.

La pratique de la dictée continue d'être explorée, discutée. Les recherches portent essentiellement sur son intérêt pour l'apprentissage de l'orthographe, en se focalisant sur le moment de correction qui suit la dictée proprement dite : on citera par exemple, le *Café*

¹ Dans les 9 classes où nous sommes allées lors de la première année de notre recherche, nous avons observé 8 séances de dictée.

² « La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises. » (BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008).
Circulaire de 2012 : « Les différentes formes de la dictée ont ici toute leur place, de la dictée de mots ou de phrase préparée, à la dictée visant un contrôle de connaissances, en passant par les différentes formes de dictées d'apprentissage. »

*pédagogique*³ ou les travaux des chercheurs comme Angoujard (1994), Cogis (2005), Manesse (2007), et celui de Toczek, Fayol et Dutrevis (2012) qui en soulignent l'intérêt.

S'intéresser à la dictée nous est donc apparu pertinent dans la mesure où elle fait partie du paysage scolaire français et du fait qu'elle est la seule activité à avoir conservé une forme stable et ritualisée depuis un siècle et demi (Manesse, 2007), même si elle est maintenant utilisée dans les classes sous différentes formes (Cogis et Brissaud, 2011). Nous nous sommes donc interrogées sur la forme de cette activité et sur les conceptions qu'en avaient les enseignants⁴. Elle nous est apparue comme « non seulement incontournable, mais aussi ritualisée, autant d'éléments qui nous amèneront à la considérer comme une activité normée, et faisant norme à l'école » (Delabarre, Devillers, Mortamet, 2015).

Cet article s'inscrit dans le cadre du projet PEON (Pratiques et Enseignement de l'orthographe en Normandie) dont la finalité est, entre autres, de travailler sur les pratiques orthographiques et les représentations de l'orthographe qu'ont les locuteurs normands. Cette recherche répondait initialement à l'inquiétude d'une inspectrice de l'éducation nationale concernant le niveau d'orthographe des élèves de sa circonscription. Notre propos s'organisera de la façon suivante : dans un premier temps, nous rappellerons le protocole d'enquête retenu, puis les premiers résultats concernant la mise en œuvre de la première partie⁵ de l'activité « dictée » ; on s'intéressera à montrer ce qui caractérise cette activité du point de vue de son déroulement et des procédés discursifs mis en œuvre. Ensuite nous nous intéresserons à l'aspect « accompagnement à l'écriture » en analysant les interventions de l'enseignant pendant la dictée, lesquelles seront éclairées par l'analyse des entretiens des enseignants concernés portant sur le statut qu'ils donnent à l'activité. Enfin, nous ferons un premier bilan de ce travail sur les dictées.

Le protocole de recherche

Notre équipe est composée de personnes⁶ dont les parcours et les préoccupations scientifiques sont, pour l'occasion, tout à fait complémentaires : sociolinguistes, didacticiens, anciennes enseignantes du primaire ou du secondaire ou collaborateur auprès d'orthophonistes. Cette diversité a permis de construire un questionnement à multiples facettes. Nous avons donc choisi d'observer et de recueillir dans les classes :

- des observations et enregistrements de séances d'orthographe ;
- des photocopies d'écrits d'élèves sur différents supports : cahiers, carnets, agendas, etc. ;
- des entretiens avec les enseignants.

Les données ont toutes été recueillies à la même période et selon ce même protocole.

La dictée comme activité d'orthographe de l'école

Nous avons sollicité les enseignants de 9 classes de CM1 pour observer une séance d'enseignement d'orthographe ; nous avons ainsi assisté à 8 séances de dictées. C'est dire l'importance de la dictée dans les activités orthographiques mises en place en classe,

³ 15 avril 2008 : <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais> : *Peut-on sauver la dictée ?* ; 11 avril 2014 : <http://www.cafepedagogique.net/l'expresso> : *Changer la dictée pour mieux apprendre l'orthographe*.

⁴ Nous avons mené un entretien avec les enseignants qui abordait, entre autres, leur parcours scolaire et professionnel, leur rapport à l'orthographe, les différentes raisons qui leur font faire des dictées.

⁵ Il s'agit de la dictée proprement dite, ce qui relève de la phase de correction ne sera pas analysé ici.

⁶ En plus des deux auteurs de ce texte, il faut citer J. Conseil, J. Gonac'h, M. Lenfant, V. Miguel Addisu et C. Mortamet.

importance que nous devons retrouver d'ailleurs dans quatre autres écoles observées plus tard. Dans Delabarre, Devillers et Mortamet (2015), nous avons ainsi pu montrer que les enseignants interrogés sont très attachés à cette activité orthographique, qu'ils pratiquent tous, même sous des formes différentes. En cela, ils respectent les Instructions Officielles de 2008 en vigueur à ce jour, qui recommandent le recours à la dictée comme appui à l'enseignement de l'orthographe, au même titre cependant que d'autres activités. Pour ces enseignants, il ne semble pas possible de ne pas en faire très régulièrement : la pression sociale (les discours médiatiques, les parents) et leur propre passé scolaire contribuent à influencer cette pratique et constituent cette dernière en norme de l'enseignement de l'orthographe à l'école.

La dictée comme activité discursive ritualisée ?

Nous avons également pu observer la dominance de la forme magistrale et du modèle discursif scolaire traditionnel. Nous avons ainsi pu relever des constantes dans son déroulement et dans les pratiques discursives des enseignants. Les éléments qui suivent ici ont été développés dans Delabarre *et al.* (2015) et Delabarre et Devillers (2014).

– Des constantes d'ordres temporel et organisationnel

La structure temporelle de l'activité de dictée présente plusieurs constantes. Les dictées démarrent toutes par un moment de mise en route (L1) qui offre un temps de rappel de consignes de tous ordres (contraintes formelles comme les sauts de ligne ou le titre à x carreau(x) de la marge, conseils d'écriture comme « pensez aux accords ») et une première lecture de la dictée. Vient ensuite un second temps (L2), qui est le moment où l'enseignante dicte aux élèves le texte proprement dit. C'est ce moment que nous avons le plus étudié ici. Vient enfin un temps de relecture (L3), pendant lequel l'enseignant et/ou certains élèves relisent la dictée en accompagnant ou non de conseils. Ces trois temps successifs constituent du point de vue organisationnel une ritualisation de l'activité. Ils se retrouvent dans toutes les classes observées et la façon dont les élèves sont entrés dans ce moment nous permet de dire que c'est une organisation qui leur semble très habituelle.

– Des constantes matérielles, spatiales et sociales

Le déroulement temporel s'accompagne d'une disposition matérielle qui participe également du rituel, avec ses codes adoptés pour l'ensemble de la dictée : choix de l'outil scripteur, du support, etc., dans une disposition spatiale de type magistral. L'enseignant fait face aux élèves pour dicter le texte, tout en passant quand il le pense nécessaire entre les rangs. Un des effets de cette ritualisation les plus remarquables est qu'à aucun moment l'enseignant ne juge utile de rappeler les règles de fonctionnement. Il lui suffit de dire « bon on y va » ou « on passe à la dictée » pour que les élèves s'appliquent en silence à la transcription.

– Le choix des textes

Deux des textes dictés sont issus de la littérature, les autres de sites de ressources en ligne. Pour ces derniers, il s'agit de textes que l'on pourrait qualifier de « nus », sans cotexte et qui semblent avoir été fabriqués pour « être dictés ». Leur difficulté morphosyntaxique est variable : certains d'entre eux semblent avoir été construits autour d'une « raison orthographique » particulière, comme à Elbec, où le texte était conjugué essentiellement à l'imparfait de l'indicatif. D'un point de vue lexical, le vocabulaire est dans l'ensemble familier des élèves, avec le cortège habituel des mots outils à connaître mais il peut arriver qu'apparaissent certains termes moins fréquents comme *monotone*, *crissement*, *hargneux*, etc. dont l'enseignant éclaire parfois le sens.

Au vu de ces éléments, le choix des textes ne semble pas pouvoir nous renseigner, de façon certaine, sur le statut donné à l'activité en termes d'apprentissage et/ou d'évaluation. En revanche, seul l'enseignant de Cayac a clairement indiqué dans les consignes destinées aux enfants que la dictée porte sur les pluriels des noms.

Ces premiers constats nous autorisent à voir dans les dictées observées une activité ritualisée au sens où l'entend Jamet (2005)⁷, qui propose une définition des *activités ritualisées* à appréhender comme un système. Ce système s'articule autour de cinq composantes : le temps, l'espace, la composante sociale, la composante organisationnelle et le contenu de l'activité. Reste à ajouter, selon Jamet, que « ces composantes sont unies dans une relation qui n'est pas linéaire, univoque mais de nature interactive ».

Cependant, nous sommes conscientes que la dictée n'est sans doute pas la seule activité à être « ritualisée » à l'école : l'école maternelle construit en particulier la posture d'élève sur des activités ritualisées. Par ailleurs, de nombreuses activités à l'école primaire continuent de s'appuyer sur ce système.

Les façons de dicter des enseignants

Nous voulons faire apparaître dans cette partie la façon avec laquelle les enseignants oralisent le texte à dicter, à charge pour les enfants de le reconstituer en respectant le plus possible la norme de l'écrit. Pour observer la façon de faire des enseignants et dans la mesure où ils doivent faciliter la compréhension de la phrase et sa réalisation orthographique, nous avons observé et analysé différents éléments. Nous résumerons tout d'abord nos analyses concernant les procédés de reprise liés au découpage de la phrase, ainsi que le traitement de la ponctuation, qui ont donné lieu à deux publications⁸. Nous ajouterons ici un troisième élément d'analyse, à savoir les échanges entre l'enseignant et les élèves, pendant L1 et L2 essentiellement.

– Le découpage de la phrase et les procédés de reprise

Une tendance générale se dessine : les enseignants découpent autant que possible en groupes syntaxiques complets. Quand le groupe est trop long, les enseignants s'efforcent de respecter les groupes syntaxiques de rang inférieur. Par ailleurs, en termes de procédés de reprise, on peut noter une tendance générale visant à reprendre ce qui a été déjà dicté en y ajoutant un groupe syntaxique nouveau de façon à « glisser » vers la fin de la phrase. Le fonctionnement semble ne pas poser de problème particulier aux enfants dans la mesure où cela respecte leur rythme d'écriture. Cependant, ce fonctionnement peut se heurter à quelques écueils dès lors que la phrase est complexe ou très longue. L'oralisation de la dictée en sera alors rendue plus délicate et plus susceptible de hiatus.

– La ponctuation

La lecture des transcriptions des dictées fait apparaître une insistance plutôt forte des enseignants sur les signes de ponctuation. Si la ponctuation n'apparaît pas explicitement pendant la L1, elle est présente, voire très présente dans la L3, comme par exemple à St Gilles⁹ où l'enseignant rappelle l'importance de n'oublier ni mot, ni accent, ni signe de

⁷ www.dsden77.ac-creteil.fr/.../les_rituels__cole_franck_jamet_.doc

⁸ Delabarre, Devillers et Mortamet, 2015 ; Delabarre, Gonac'h et Lenfant, 2014.

⁹ St Gilles – Extrait de la transcription de la séquence de dictée, juste avant la phase de relecture :

Ens : on fait attention à quoi ?

El : aux mots aux accents

Ens : aux mots aux accents c'est quand même bête de perdre des points pour ça

El : aux points

Ens : aux points donc c'est quoi à la

punctuation. Dans la L2, la punctuation participe de façon assez évidente au découpage de la phrase, elle est donc dictée de la même façon que les mots de la phrase, sans marque prosodique particulière.

S'il apparaît que les enseignants sont très attachés à ces marques textuelles, on retrouve ce même souci chez les enfants qui, au cours de la L2, interrogent fréquemment l'enseignant sur la présence ou l'absence d'un signe de punctuation à tel endroit de la phrase. Il semble donc qu'il y ait pour les différents acteurs de l'activité la volonté de respecter l'intégrité du texte.

Par ailleurs, l'analyse des productions des élèves montre des exemples d'investissement de leur part : ils « reponctuent » les textes, les interprétant à leur façon. L'exemple de Silure est assez représentatif de cette prise en charge interprétative du texte par les élèves : ainsi une élève ajoute des guillemets dans la phrase *Sa sœur l'appelle « le dauphin »*, guillemets sans doute induits par la présence du verbe *appeler*. D'autres élèves à Quilles se sont trompés de punctuation en ayant recours à un point d'interrogation, dans le titre de la dictée, à la place du point d'exclamation requis et dicté : *Quelle journée !*, l'adjectif *quelle* pouvant être interprété comme un adjectif exclamatif ou interrogatif. Ces deux exemples illustrent le fait que les élèves sont capables de réflexion sur la punctuation et sur son rôle dans l'organisation syntaxique des phrases (Catach, 1980).

La façon de dicter des enseignants montre un respect des habitudes scolaires et une pratique enseignante très ritualisée : cette attitude peut sans doute s'expliquer par leur vécu et la culture scolaire dans laquelle ils exercent. Du côté des élèves, on note une entrée dans ce rituel au travers de gestes, de comportements apparaissant comme consubstantiels de l'activité. Nous en retrouvons un indice dans une tendance à l'hypercorrection, à la fois dans l'orthographe et dans le souci qu'ils ont de respecter l'intégrité du texte à orthographier.

Les interactions pendant la dictée

Pendant ce moment particulier qu'est l'activité de dictée, l'enseignant intervient à tout moment : pour maintenir l'attention, pour donner ou rappeler les consignes liées à l'activité, pour inciter les élèves à réfléchir sur ce qu'ils écrivent, etc. Au-delà de ce premier constat, une analyse plus fine montre des comportements d'enseignants qui se différencient sur la quantité et la nature des interventions et le niveau de guidance. On peut également relever que certains des enseignants interviennent de façon importante même si, a priori, on pourrait penser que l'activité ne s'y prête pas.

La nature des interventions

Nous distinguons différents domaines d'intervention de l'enseignant :

– Le métier d'élève dans l'activité « dictée »

On note que ce type d'interventions de l'enseignant participe de la temporalité de l'activité, avec des rappels de consignes et des phases d'enrôlement. Elles sont soit formulées de façon isolée, soit imbriquées dans le texte dicté. On relève ici :

- des consignes d'ordre formel relevant du « métier d'élève » que celui-ci doit avoir en tête : elles sont, par exemple, liées à la calligraphie ou à la présentation de la dictée comme à Cayac « *Mathieu tu écris plus gros / tu respectes la hauteur des lettres qui doit monter à trois interlignes // Quentin pareil* » ou à Neuville : « *prenez les cahiers de brouillon et écrivez la date du jour [...] vous n'oublierez pas de passer des lignes comme d'habitude* » ou encore à St André « *Les vents doux et puissants balayaient la mer point // on met des points / des points pour*

El : à la punctuation

Ens : punctuation à ne rien oublier

penser à sauter des lignes / il y en a beaucoup qui n'ont pas sauté de lignes aujourd'hui // Les vents doux et puissants balayaient la mer point » ;

- des formules d'enrôlement qui indiquent qu'on entre dans l'activité elle-même : *Ok alors on y va » (Quilles), « On y va / est-ce que tout le monde est prêt ? » (Silure) ;* ou encore à St André *« Alors on y va, c'est parti » ;*
- des rappels de règles de fonctionnement liées à l'activité proprement dite, comme à Quilles : *« Alors /// je vais vous la lire dans un premier temps »* ou plus tard dans l'activité : *« Je procède à une relecture // ensuite ce sera à Théo de refaire cette lecture » ;* ou comme à Saint André : *« Je vous laisse relire » ;* ou encore à Elbec avec *« Vous vérifiez que vous n'avez pas oublié de majuscule par exemple ou d'autres choses »*

– Les conseils spécifiques d'écriture du texte dicté

On trouve un nombre important d'interventions visant à guider les choix orthographiques des enfants, à faciliter leur écriture. Elles sont toutes insérées au moment de dicter le texte. Nous avons ainsi listé des recommandations touchant :

- aux familles de mots : *« Le renard // on s'applique bien et on pense bien aux mots / de la même famille » (Braumont)*
- aux accords sujet/verbe : *« Je précise que le narrateur c'est-à-dire celui qui parle / qui dit je / est un garçon // c'est important » (Quilles)*
- au(x) temps de conjugaison utilisé(s) dans le texte : *« À quel temps sont conjugués les verbes de la dictée ? / Clémence ? » (St André) – « Attention là on est dans la phrase qui est au présent qui est à l'impératif à l'indicatif »* ou encore comme à St André *« Faites attention à vos sujets et à vos verbes, on a dit qu'ils étaient à l'imparfait »*
- aux différents groupes du verbe : *« Il s'approchait // alors c'est le verbe approcher s'approcher » (Elbec)*

– des questions de compréhension qui ont pour objectif de vérifier la compréhension des mots du texte dicté

- *« Deux hommes vigoureux // que veut dire deux hommes vigoureux ? » (Cayac)*

Ces exemples d'interventions des enseignants montrent un certain dirigisme de leur part, qui participe sans doute du rituel de l'activité : rituel dans la forme (saut de ligne, décalage de carreaux pour le titre), rituel dans la structure même de l'activité (rappel des consignes avant/après). Les consignes, par ailleurs, ne demandent pas de réponse spécifique de l'élève si ce n'est leur respect. Les interventions facilitatrices sont toutefois assez variées : tous les enseignants n'y ont pas recours dans les mêmes proportions et sur les mêmes thématiques. Elles posent la question de l'objectif de l'activité : évaluation d'un point d'orthographe pour en mesurer l'appropriation, ou simple exercice pour amener les élèves à se poser des questions d'orthographe à l'intérieur d'un texte ?

Le niveau de guidance

Nous avons listé ci-dessus les différents types d'interventions de l'enseignant ; nous allons nous intéresser à présent à la nature de la guidance en fonction des enseignants. Pour cela, nous avons, dans un premier temps, pris en compte le nombre total d'interventions de l'enseignant, en isolant celles qui relèvent de la seule volonté de faciliter l'écriture des enfants. Nous avons également indiqué sur quel élément orthographique porte la remarque.

Lieux (les noms sont inventés)	Nombre total d'interventions	Nombre d'interventions facilitatrices	Nature de l'information donnée
Braimont	9	4	Famille de mots (2), groupe du verbe (2)
Cayac	6	1	Sens du mot <i>vigoureux</i>
Dalles	8	4	Orthographe lexicale des noms propres et de 2 noms communs
Elbec	19	16	Temps des verbes (3), accord sujet/verbe (3), mots invariables (2), famille de mot, groupe du verbe, expressions lexicalisées, distinction <i>ses/c'est</i> et <i>part/par</i> , orthographe de <i>tout</i> , pronom élide <i>m'arrachait</i> , terminaison <i>er/é</i>
Neuperché	9	1	Accord participe passé
Neuville	8	1	Accord sujet-verbe
Quilles	12	5	Temps verbal (3), sens du mot, accord sujet-verbe
Saint André	7	4	Accord dans le GN (2), temps verbal, accord sujet-verbe
Silure	12	3	Temps verbal (2), accords

Tableau 1 : Nombre d'interventions facilitatrices des enseignants

Au vu de ce tableau, on peut remarquer que certains ont peu recours aux interventions facilitatrices (Cayac ou Neuperché), alors que d'autres en font plus largement usage (Elbec). Une grande attention est portée à la conjugaison des verbes dans le texte : l'enseignant attire l'attention des élèves sur le groupe du verbe ou le temps verbal utilisé. Les accords, à l'intérieur du groupe nominal ou entre le sujet et le verbe, sont également souvent évoqués.

Enfin, si on peut noter que ces interventions facilitatrices sont présentes dans toutes les dictées, elles le sont à des degrés différents puisqu'on passe de 1 intervention facilitatrice sur 9 à Neuperché, à plus de 1 sur 2 à St André, voire beaucoup plus à Elbec. Et cela ne peut être expliqué par la difficulté de la dictée. Ce nombre très variable d'interventions facilitatrices nous a interpellées, et nous a amenées à exploiter les entretiens réalisés avec les enseignants, qui portent sur leurs représentations de la dictée.

Quel statut donner à l'activité ?

Nos résultats nous invitent à nous interroger sur le statut que ces enseignants donnent à l'activité. À voir la façon avec laquelle certains d'entre eux aident leurs élèves, nous faisons l'hypothèse que la dictée est pour eux le moyen de faire réfléchir les élèves à ce qu'ils écrivent en leur indiquant les endroits où il leur faut mettre en œuvre un raisonnement « orthographique ». S'agit-il de leur apprendre à mener une réflexion sur la langue, la dictée n'étant alors qu'un prétexte à la mise en œuvre de ce savoir-faire ? Ou, plus classiquement, s'agit-il de les aider à ne pas faire trop d'erreurs ? S'agit-il donc d'une dictée pour s'entraîner ? Ou d'une dictée pour évaluer des acquis ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons regardé de plus près les entretiens menés avec les enseignants, en nous concentrant plus particulièrement sur les questions touchant au statut qu'ils donnent à la dictée de façon à savoir quel(s) objectif(s) ils poursuivent. Les réponses ne sont pas uniformes. Selon les enseignants, la dictée sert soit à repérer les difficultés sur lesquelles travailler, soit à réviser ou évaluer les compétences acquises, soit à plusieurs de ces finalités. Ainsi pour l'enseignante de Cayac, la dictée peut être considérée comme un outil « à tout faire » et de fait, elle intervient très peu puisqu'il s'agit de repérer les difficultés et/ou d'évaluer la maîtrise des notions orthographiques abordées.

Ens : (...) je me rappelle que quand on a fait une dictée il y a quelques temps / on a voulu réviser les sons [ail] [eil] [euil] [ouil]*

Enq : hmhm* /

Ens : ça a été catastrophique et en fait il a fallu refaire une leçon complète là-dessus

Elle complète ensuite en indiquant que la nouvelle leçon s'est terminée par une nouvelle dictée (dictée-bilan) dont les résultats, heureusement, étaient meilleurs que lors de la première dictée.

À Silure, l'enseignante intervient peu pour donner des informations aux enfants en train d'écrire, mais la façon avec laquelle elle organise l'activité explique sans doute ce peu d'interventions facilitatrices, dans la mesure où les difficultés orthographiques ont été analysées et explicitées au préalable.

Ens : Justement on part du texte et puis après on analyse les règles orthographiques et il y a une base d'exercices // après les dictées / c'est moi qui les choisis une fois tous les 15 jours / on fait une dictée où il y a des notions d'orthographe à l'intérieur // ils préparent donc leur dictée avec les nouvelles notions d'orthographe / je leur apporte les mots nouveaux et après on fait la dictée mais il n'y a pas de dictée préparée à apprendre par cœur /

Il semble donc ici que la dictée puisse être considérée comme un moyen de dresser le bilan du travail orthographique effectué.

À Braimont, l'enseignante, qui fait régulièrement des dictées de toutes sortes, est essentiellement soucieuse de ne pas mettre les élèves en situation d'échec ; C'est un point qui la préoccupe beaucoup et elle n'hésite pas dire qu'elle « les aide trop »

Ens : (...) dans la dictée, je les aide trop pour qu'ils soient moins en échec dans cet exercice difficile qu'est la dictée // à chaque fois qu'on écrit, on rappelle la règle qu'on a travaillée pour la préparation de la dictée et on fait attention // je leur redis toujours faites attention aux accords des pluriels faites attention à tout

Les propos de cette enseignante indiquent qu'elle envisage la dictée comme un exercice, comme un entraînement, un outil pour susciter l'attention des enfants sur les difficultés orthographiques. Cela explique, au moins en partie, ses nombreuses interventions censées faciliter la tâche. À noter également que dans l'entretien, à la question portant sur les principales difficultés orthographiques de ses élèves, elle répond qu'« ils écrivent sans réfléchir ».

À Elbec, nous l'avons vu, l'enseignante apporte également un nombre important d'informations aux enfants ; ces informations visent là encore à faciliter l'écriture du texte dicté. Dans l'entretien, l'enseignante est très claire sur ce point : la dictée est « une dictée de travail » qu'elle distingue par ailleurs des dictées d'évaluation.

Enq1 : quand vous avez dicté / pas pendant la première lecture mais la deuxième lecture celle au moment où vous dictez véritablement en fait [...] vous les aidez

Enq2 : vous donnez des indications

Ens: oui je donne des indices

(...)

Enq1 : alors je pense que c'est bien évidemment volontaire ?

Ens : oui

Enq1 : est ce que cela correspond au fait que / pour vous / la dictée est / en fait / une dictée exercice ou est-ce que c'est une dictée avec une autre fonction ? Enfin comment placez-vous votre dictée dans l'évaluation ?

Ens : c'est pour les aider à orthographier / c'est à dire que c'est juste une aide à la réflexion parce que si je ne les aide pas / ils ne le font pas nécessairement // à la rigueur les enfants qui sont bons en dictée le font / c'est peut-être plus en direction des enfants qui ont des difficultés et qui n'auront pas ce réflexe

Enq2 : Vous le faites pour les pousser à réfléchir ?

Ens: oui

Enq1 : pour les habituer à avoir ce cheminement / cette démarche ?

Ens : oui oui

Ce type de dictées participe ainsi de l'apprentissage et, d'ailleurs, les textes sont choisis en fonction de ce qui est en cours d'acquisition.

Ens : je ne veux pas prendre une dictée qui tomberait comme ça des nues / avec des choses nouvelles / j'essaie quand même qu'il y ait des liens comme reprendre les mots invariables / que des éléments réapparaissent à chaque fois // dans cette dictée j'avais ciblé des erreurs dans l'accord du verbe

Enq1 : d'accord

Ens : c'était peut-être dans une autre matière je ne sais plus mais si je l'ai fait / c'était vraiment pour aller voir le sujet et surtout le sujet séparé parce qu'on a vu ça aussi dernièrement avec la proposition relative et puis aussi les pronoms COD/COI

Enq2 : oui

Ens : ils ont des difficultés parce que les pronoms s'intercalent / dans une dictée où on avait *Le crabe nous attrapait un doigt* un enfant a écrit *le crabe nous attrapions*

Ces quatre exemples illustrent assez bien les différents degrés d'intervention mis en œuvre par les enseignants pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe : il y a de la diversité dans leur façon de faire, qui va d'une quasi absence d'interventions facilitatrices à un nombre important. Chaque fois, les enseignantes interviewées semblent soucieuses de trouver des moyens de travailler l'orthographe, avec des outils différents – le type de dictée observé n'en étant qu'un parmi d'autres – et des modalités différentes. Il s'agit pour elles d'aider les élèves à construire une compétence réflexive pour orthographier correctement « acquérir des réflexes » (Elbec), solliciter leur attention parce qu'« ils écrivent sans réfléchir » (Braumont). Mais ce peut aussi être un outil pour évaluer ce qui est ou non acquis comme à Silure.

En guise de conclusion

Cet article est une première synthèse de notre recherche sur les pratiques orthographiques des élèves de cycle 3. Bien que notre étude porte sur un nombre très limité de cas, elle nous a permis de voir une grande diversité de pratiques pédagogiques et de « styles pédagogiques » concernant la mise en œuvre de la dictée en tant qu'activité, et cela, à tout moment de l'activité, depuis les choix des textes jusqu'aux interactions en classe.

Malgré cette diversité, toutes les enseignantes interrogées ont le même souci de favoriser l'apprentissage. De plus, ces différentes modalités n'empêchent pas une forte ritualisation de l'activité. Le fait même de nous présenter des dictées comme activités d'orthographe montre leur attachement à celle-ci, qui demeure incontournable dans l'apprentissage de l'orthographe.

Dans la mise en œuvre de l'activité, on constate assez aisément une crispation autour de la norme, comme nous avons pu le voir dans le souci de respecter le texte dicté en ayant soin de ne pas oublier un seul signe de ponctuation. Chacun, implicitement, se soumet à l'exigence du texte dicté sans nécessairement le considérer comme un texte à part entière. En revanche, si le rituel de l'activité est respecté, il y a de la « liberté » dans les types de dictées : dans les entretiens, les enseignantes nous ont indiqué en faire différents types – qui ne nous ont cependant pas été montrés. Il y a également de la « liberté » dans l'ensemble des activités

préparatrices à la dictée ou dans les façons de dicter. La dictée n'est, sans doute, pas uniquement une évaluation, elle est également un moyen d'appliquer une règle, de stimuler une pratique réflexive nécessaire à l'apprentissage de l'orthographe, de favoriser la mémorisation de mots invariables, de vérifier un niveau d'acquisition d'une notion, etc. Ainsi si la mise en œuvre reste quasiment immuable dans sa forme, les objectifs, eux, sont variables.

Il reste à présent à regarder du côté des productions des élèves pour voir les effets de ce rituel, et des diverses façons de pratiquer la dictée en classe. On se demandera, en particulier, l'effet des interventions facilitatrices des enseignants sur les productions des élèves.

Bibliographie

- ANGOUIARD A. (Coord), 1994, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette Coll. Profession enseignant.
- BRISSAUD C., COGIS D., 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- BULLETIN OFFICIEL n°3 du 19 juin 2008, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Ecoles.
- CATACH N. (dir), 1980, *La ponctuation, Langue française*, n° 45, Paris, Larousse.
- CASPARD C., 2004, « L'orthographe et la dictée : problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVII^e-XIX^e siècles) » dans *Le cartable de Cléo. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* n° 4, pp. 255-264.
- CHERVEL A., 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz
- COGIS D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.
- DELABARRE E., DEVILLERS M.L., 2014, « Des dictées en CM1. Description de pratiques », Journée d'études *L'orthographe à l'école. Pratiques et représentations*, ESPE de l'académie de Rouen, 4 juin 2014
- DELABARRE E., GONAC'H J., LENFANT M., 2014, « Des signes de ponctuation en relief et en sourdine chez des élèves de CM1 normands » dans J. David, S. Vaudrez-Luigi, *Enseigner la ponctuation, Le français aujourd'hui*, n° 187, Paris, A. Colin, pp. 57-65.
- DELABARRE E., DEVILLERS M. L. ET MORTAMET C., 2015 (à paraître), « La dictée comme mise en scène des normes orthographiques », Johanna Miecznikowski, Matteo Casoni, Sabine Christopher, Alain Kamber, Elena Pandolfi et Andrea Rocci (dirs), *Bulletin suisse de linguistique appliqué*, Actes du colloque Vals Asla 2014, *Norme linguistique en contexte*, Centre de linguistique appliquée, Neuchâtel, Suisse.
- MANESSE D., 2007, « La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire » dans H. Peyronie, A. Vergnioux (dirs.), *Éducation et longue durée*. Caen, Presses universitaires de Caen.
- TOCZEK M. C., FAYOL M., DUTREVIS M., 2012, « Dictée notée ou non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire » dans *Revue Française de pédagogie* n° 178, *Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à un autre*, Lyon, ENS de Lyon, Institut Français de l'éducation, pp. 85-96.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Margaret Bento, Marie-Madeleine Bertucci, Jacqueline Billiez, Marie-Line Bosse, Véronique Castellotti, Anne Dister, Martine Dreyfus, Valentin Feussi, Claudine Garcia-Debanc, Emmanuelle Huver, Jean-Pierre Jaffré, Fabrice Jecic, Jean Le Du, Normand Labrie, Gudrun Ledegen, Fabienne Leconte, Marinette Matthey, Bruno Maurer, Agnès Millet, Marie-Louise Moreau, Marie-Françoise Morin, Jean-Christophe Pellat, Corinne Totereau, Fanny Rink, Pierre Sève.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425