



# 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*

# **CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE ET NORME ORTHOGRAPHIQUE : QU'APPREND-ON EN CORRIGEANT SA DICTÉE ?**

**Véronique MIGUEL ADDISU**

**Université de Rouen/ ESPE de l'Académie de Rouen, EA 4701 Dysola**

La dictée, explicitement conseillée dans les programmes officiels à l'école primaire aujourd'hui (Bulletin officiel, 2008), est pratiquée de façon récurrente dans les classes. Une activité pédagogique de ce type recouvre nombre d'enjeux didactiques et sociaux, complexes, paradoxaux et implicites, d'autant plus importants que les élèves y sont fréquemment exposés. Ces enjeux concernent autant l'objet d'enseignement (l'orthographe) que les pratiques d'apprentissage qui y sont associées (préparer une dictée, l'écrire, la corriger) et les représentations sociales qui y sont liées (Ducard, Honvault, Jaffré, 1995 : 179). Ils sont d'ordre à la fois didactique et sociolinguistique.

Si l'enseignant peut décider de ne pas en faire le lieu explicite d'une évaluation institutionnelle, le temps de correction, généralement plus long que le temps de dictée proprement dit au sein de la séance, participe de plein droit à la démarche adoptée. Ainsi, demander aux élèves de corriger leurs copies, accompagner ce temps, discuter et valider les corrections, leur attribuer une valeur, est une forme d'évaluation formative (de Vecchi, 2011). Cependant, entre validité d'une orthographe normée et entraînement à une conscience métalinguistique par le biais d'interactions didactiques plus ou moins étayées, toutes les manières de corriger une dictée ne se « valent » sans doute pas. Selon les moments et les situations, les textes et les contextes, elles n'ont pas les mêmes objectifs ni les mêmes effets. En ce sens, l'analyse des enjeux didactiques des corrections de dictée nous informe sur la manière avec laquelle des élèves et des maîtres investissent cette activité scolaire. Font-ils de la correction un moment d'apprentissage ? Le cas échéant, sur quels indices s'appuient-ils et quel sens donnent-ils au savoir orthographique ? Adoptent-ils une posture réflexive ou plutôt normative ? En quoi les dispositifs choisis (dictée sans faute, dictée du jour, atelier de négociation graphique) influent-ils sur ces manières de faire ? Finalement, que serait une dictée « bien » corrigée ?

Après avoir précisé les fondements didactiques et notions socio-linguistiques que recouvrent ces questions, je mènerai cette réflexion à travers l'analyse de six activités de correction ayant eu lieu au sein de six séances de dictée en CM1 en milieu d'année scolaire (avril 2013 et avril 2014), corpus relevé lors d'observations de type ethnographique pendant une matinée habituelle de classe. Cette recherche participe au projet *Pratiques et enseignement de l'orthographe en Normandie*, mené par une équipe de 8 chercheurs

sociolinguistes et didacticiens de l'Université de Rouen (2011-2016, groupe PEON)<sup>1</sup> : le corpus écologique des pratiques orthographiques scolaires d'élèves de CM1 a été recueilli dans 14 classes normandes, et complété par des observations de séances et des entretiens semi-directifs avec les enseignants. Toutes les dictées observées dont nous traiterons ici (écriture et correction) ont fait l'objet d'une explicitation de la part des maîtres, les interactions orales ont été transcrites, les copies recueillies, ainsi que les différents états de correction. Toutes ces séances se sont déroulées en milieu d'année (mars/avril 2012, 2013) et étaient intégrées à des progressions pédagogiques plus ou moins conceptualisées par les enseignants, mais correspondant systématiquement à une démarche ritualisée : ces dictées et les styles de correction que nous étudierons ici sont à la fois très différents d'une classe à une autre et très ritualisés au sein d'une même classe. Ils s'ancrent dans la progression préconisée par les programmes officiels.

M'intéressant ici moins à l'acquisition du savoir orthographique à l'école en diachronie qu'à la relation didactique qui la structure en synchronie, j'utiliserai une analyse croisée des données recueillies pour 6 classes (interactions orales, productions écrites, entretiens sociolinguistiques avec les enseignants). Ces six séances illustrent trois types d'interactions didactiques complétées par 64 productions des élèves, trois manières différentes d'apprendre l'orthographe à la faveur des moments de correction, ayant des effets variables sur les pratiques et représentations que les élèves ont de l'orthographe à l'école. Nous verrons en quoi l'usage de la correction participe en effet à la dynamique d'apprentissage pour les maîtres.

## **De l'efficacité théorique des dictées pour apprendre à orthographier**

L'orthographe française, modélisée par Nina Catach (2003 [1978] pour une synthèse) sous forme d'un plurisystème, peut se comprendre comme une articulation entre plusieurs types de règles plus ou moins stables, et dont la principale vise à établir des correspondances entre l'oral et l'écrit. Les principes qui les régissent font différencier les phonogrammes (et leurs variantes positionnelles), les morphogrammes (marques de série ou de sens, lexicaux ou flexionnels, prononcés ou non) et les logogrammes.

Ce modèle linguistique révèle les faits de système instaurés au cours du temps, mais n'est pas directement appréhendable par des élèves qui découvrent en classe à la fois une langue et les discours qui l'actualisent. La perspective didactique de Fayol et Jaffré (2008) fait envisager une répartition fonctionnelle qui allie efficacité sémiographique et structure phonographique. Les graphèmes sont différenciés selon leur fonction significative (logogrammes et morphogrammes lexicaux ou flexionnels – dont les homophones hétérographes) ou phonographiques (phonogrammes). Dans le discours pédagogique commun, les graphèmes significatifs renvoient à l'orthographe grammaticale et les unités distinctives à l'orthographe lexicale.

### **Les dictées**

Si la correction des erreurs n'est pas le seul moyen pédagogique pour transformer les conceptions orthographiques des élèves (Cogis, 2005 : 259), les dictées, exercices éminemment scolaires, participent de cet apprentissage lorsqu'elles incluent un temps de correction mené avec les élèves, notamment lorsqu'elles s'appuient sur des interactions orales entre pairs ou avec les maîtres. Dans le même temps, la dictée est une activité pédagogique explicitement conseillée dans les programmes scolaires officiels de 2008. Elle est donc à la

---

<sup>1</sup> Pour une présentation détaillée du protocole, voir Delabarre, Devillers, Mortamet, à paraître en 2015.

fois prescrite à des fins évaluatives et conseillées à des fins d'apprentissage. Mais son intérêt formatif fait débat depuis fort longtemps, et rien ne peut empêcher les élèves de percevoir autrement que le maître les enjeux de l'exercice :

*Son éventuelle fonction d'aide à l'apprentissage ne peut tenir qu'au moment de la correction commentée, la dictée elle-même n'apprenant à l'évidence rien aux élèves ; placés dans une situation psychologique souvent difficile, contraints parfois de produire des formes graphiques correspondant à des mots ou à des structures syntaxiques qu'ils comprennent mal, ils peuvent au mieux s'efforcer de mettre en œuvre les savoirs acquis.* (Angoujard, 1994 : 75)

De par la démarche qui l'identifie (écriture sans modèle puis comparaison avec le modèle), la dictée enseigne un rapport à des normes sociales, tout en permettant une approche plus réflexive aux maîtres qui veulent y inclure une démarche métalinguistique. Les formes corrigées tiennent donc à la fois de la faute et de l'erreur :

*Les fautes correspondent à des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé). Les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier).* (Marquilló Larruy, 2003 : 120)

La « dictée sans fautes » selon Jaffré (1992 : 44), que l'on retrouve aussi sous le nom de « dictée préparée » dans les discours pédagogiques, place le temps de réflexion collective en amont du temps de dictée. Les interactions visent à faire « advenir » la pensée, à la réaliser par la verbalisation (Cogis, 2005 : 306). La correction a donc un statut double : bien réfléchir à l'orthographe des mots servira non seulement à bien orthographier mais aussi à avoir une bonne note, à réussir l'exercice scolaire. Le risque est bien sûr que les élèves ne cherchent qu'à réussir ponctuellement sans transposer ces démarches à d'autres situations. Une dictée préparée efficiente témoigne donc à la fois de peu de fautes au premier jet et de corrections exhaustives sur les copies, résultats observables corrélés à l'étayage des maîtres.

Parmi les pratiques emblématiques aujourd'hui, la *phrase dictée du jour* fonde son efficacité à la fois sur sa fréquence et sur les moments d'oral réflexif qu'elle initie : la dictée est courte et la correction fait collectivement « émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de les faire évoluer vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques, principalement grammaticaux » (Brissaud, Cogis, 2011 : 64). Ces discussions métagraphiques peuvent devenir périlleuses lorsque les échanges révèlent les ambiguïtés du plurisystème orthographique. C'est par exemple le cas lorsque des faits lexicaux particulièrement complexes sont raisonnés par des élèves qui ne savent pas que leur orthographe est arbitraire (Charmeux, 2013 : 49). Dans ce dispositif, le maître étaye fortement les interactions collectives, qui elles-mêmes influent sur les points de vue individuels. Il oriente vers des modes de pensée plus légitimes que d'autres, et valide ce qui, selon lui, témoigne d'un raisonnement efficient. Un indicateur de réussite de l'activité serait des traces de corrections individuelles fiables, même si elles sont incomplètes. Mais dans un cadre scolaire, comment accepter que les fautes de la dictée ne soient pas toutes corrigées ? Outre l'orthographe, les élèves s'acculturent ainsi à une forme de pensée par le langage scolaire, appropriation d'un rapport à un langage scripturo-scolaire selon Lahire (1993 : 39), dont la maîtrise témoigne surtout d'une forme d'acculturation à l'école. De fait, l'orthographe s'apprend-elle ailleurs qu'à l'école ?

Les *ateliers de négociations graphiques*, pratiques atypiques dans les classes mais largement étudiées en didactique, ont été proposés aux enseignants par Ghislaine Haas et son équipe (IUFM de Dijon) dès les années 2000. Dans une perspective socio-constructiviste, il s'agit ici de s'appuyer sur les interactions entre pairs pour construire un raisonnement

métagraphique qui permette de corriger et de valider les graphies individuelles, puis de produire un écrit consensuel collectif (Haas et Lorrot, 1999). L'objectif pédagogique est l'élaboration d'un texte collectif sans erreurs ; l'objectif didactique est l'appropriation intuitive de ce mode de pensée « second » propre à l'école, autrement dit une mise en pratique d'une norme que serait le rapport scripturo-scolaire au langage, véritable actualisation d'une « raison graphique » (Lahire, 1993). Cette orientation, largement implicite, laisse une grande liberté aux élèves qui, entre pairs, peuvent tout autant investir un langage « oralo-pratique », attention portée à l'usage plutôt qu'au système (Marchive, 1997). En effet, l'apprentissage par les pairs est atypique à l'école et cette démarche demande à être ritualisée pour porter ses fruits. L'efficacité de la correction se verrait alors au type d'arguments mobilisés par les élèves, même si le texte produit n'est pas conforme. À l'école, peut-on imaginer une dictée « efficace » sans avoir comparé les textes produits avec leur modèle ? Dans ces contextes, la « faute » concurrence-t-elle « l'erreur » ?

### Les erreurs

La notion de « faute » suppose que l'on se réfère à une norme spécifique, valorisée et légitimée, considérée comme non variable : la norme de la collectivité. La définition proposée plus haut (Marquilló Larray) induit donc que la faute n'existe que parce que l'on considère que l'élève a les moyens de produire la forme normée, qu'il ne le fait pas, et que l'écart est relevé. L'erreur, par contre, est considérée comme un signe de processus dynamique d'apprentissage, un lieu de discussion métagraphique, qui participe à la construction de la compétence orthographique. Les conséquences d'une évaluation institutionnelle d'un exercice de dictée produit dans une séance de classe ordinaire sont donc des pratiques de correction qui considèrent l'erreur de façon ambiguë, entre signe d'apprentissage et écart à une norme prescrite. Par le biais de la notation, la conséquence pratique en est la stigmatisation des différences entre production attendue et production effectuée, et la variation s'ignore elle-même. Considérer uniquement l'erreur comme un écart par rapport à une norme ne permet pas de comprendre comment agir pour changer les processus de production de ces erreurs mais oriente les comportements vers une adhésion à la norme de la variété enseignée. Cette ambiguïté n'empêche pourtant pas la réalité des pratiques d'enseignement/apprentissage.

Ainsi, au sein du plurisystème orthographique du français, une même unité peut remplir différentes fonctions selon les contextes, ce qui participe à la fois à sa mixité et à sa difficulté (Fayol, Jaffré, 2008). En synchronie, les erreurs sont donc des marques de confusion entre plusieurs fonctions (possibles) d'un graphème. Elles sont aussi, d'un point de vue didactique, des traces de savoirs et savoir-faire en cours de construction. Le jeune scripteur ayant une perception du système d'autant plus éloignée de son fonctionnement qu'il découvre l'écrit, les temps de correction des dictées sont particulièrement intéressants pour identifier ce qui s'y joue pour les élèves, dans le cadre didactique initié par le maître (Astolfi, 2001).

Dans les six classes de ce corpus, les corrections qui suivent les dictées sont effectivement des moments dans lesquels se jouent à la fois l'apprentissage de la mise en pratique d'une norme sociale (écrire sans faute, et donc ne pas faire d'erreur) et l'appropriation d'une norme scolaire orale (raisonner sans fautes, et donc trouver l'erreur). Comme l'étude le montrera, les équilibres varient d'une classe à l'autre, ainsi que leurs effets sur les corrections des élèves. C'est la raison pour laquelle on commencera cette étude par une description des activités observées en contexte, ce qui fera catégoriser trois types d'interactions didactiques, plus ou moins orientées vers l'appropriation d'un discours métalinguistique, et donnant plus ou moins d'importance à la quantité d'erreurs produites. Ce cadre une fois posé, un indice de difficulté sera attribué à chacun des textes (extraits en annexe) et l'on comparera les erreurs produites et corrigées par les élèves (nombre et types) en fonction des cadres didactiques initiés par les maîtres. Les résultats permettront d'engager une discussion quant aux enjeux pour les maîtres

et les élèves de ces moments de correction, à la fois singuliers et récurrents dans la vie d'une classe.

## Les choix des maîtres

Les six écoles primaires concernées par cette étude se trouvent dans des milieux socio-économiques mixtes et répartis sur tout le territoire normand : Girolles, Neuperché et Silure sont en zone rurale, Saint André et Neuville en zone péri-urbaine, Dalles en zone urbaine. Les classes sont « ordinaires » et les séances observées (une séance dans chaque classe) se sont toutes déroulées dans un climat général propice aux apprentissages. Ces six classes de CM1 (simple ou double niveau) font des séances d'orthographe plusieurs fois par semaine. La dictée est une activité parmi d'autres. Elle est récurrente, et les temps de correction sont des moments importants puisqu'ils représentent plus de la moitié du temps de la séance. Comme nous le verrons plus bas, les étayages pour la correction diffèrent d'une classe à une autre, mais tous les élèves avaient pour mission de corriger leur copie individuellement à la faveur de ce temps, traces que l'on exploitera plus bas.

Tous les enseignants affirment des choix raisonnés, qui s'insèrent dans des progressions didactiques riches et complexes<sup>2</sup>. Les données analysées ici n'établissent donc pas un style d'enseignement ni même un effet-maitre qui influencerait sur les apprentissages (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999), d'autant plus que la progression des compétences orthographiques des élèves ne peut s'évaluer qu'à l'échelle de plusieurs années d'enseignement (Brissaud, Cogis, 2011 : 34). Ce sont les interactions verbales des groupes qui ont étayé la catégorisation effectuée ici : dans les deux premières classes, l'orientation donnée est plutôt normative ; dans les deux suivantes, les maîtres étayaient des interactions collectives métagraphiques ; dans les deux dernières les maîtres régulent des interactions entre pairs sans intervenir directement.

### Apprendre à adopter une posture normative : les maîtres n'associent pas la réflexivité à la correction

À Saint André (désormais SA-1, 15 copies) et à Neuville (désormais N-1, 13 copies), les corrections sont rapides (5 mn pour l'extrait analysé ici) et se closent sur un temps de correction silencieuse. Elles occasionnent peu de discussions entre élèves ou avec le maître : le texte est au tableau, les élèves corrigent leur texte – après un signalement fait par le voisin le cas échéant – puis ils rendent compte de leur nombre de fautes. À Neuville, cela les amène à une forme d'auto-évaluation fondée sur le sentiment de « satisfaction », et fait identifier la relecture comme le pivot de la réussite :

M : (...) un deux levez bien haut la main les contents / un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze douze treize quatorze quinze seize dix-sept dix-huit / dix-huit sur vingt-trois content d'lui / (...) **qui n'est pas du tout satisfait ? /**

E1 : moi

E2 : moi

E3 : moyen moi

M : qui est moyennement satisfait ? / ah y'en a deux de chaque là / deux pas du tout et deux moyen / bon qui a fait un sans faute ? // un deux trois quatre cinq six / six sans faute / une ou deux erreurs ? / chut une ou deux ? / un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze douze / une ou deux erreurs voilà / qui pense qu'il aurait pu mieux faire ? /

<sup>2</sup> Voir les 6 extraits en annexe. Ici, les séances ne seront pas étudiées au sein des séquences didactiques, qui varient d'un contexte à un autre mais sont toutes intégrées à une démarche déjà habituelle pour tous les élèves au moment des observations.

E (plusieurs) : [inaud]

M : huit ou neuf qui pensent qu'ils auraient pu mieux faire / **pourquoi vous auriez pu mieux faire et que vous n'l'avez pas fait ?** / ah c'est ça la question /

E : on s'est pas relu

M : **on n's'est pas relu suffisamment bien** /

E : bah non

M : ah la relecture voilà vous n'avez pas pris l'temps d'relire / (...) mais j'veus ai p'têt pas laissé assez d'temps pour relire

*Neuville (N-1)*

Ce ne sont cependant pas des dictées « traditionnelles » typiques, dans la mesure où elles ne servent pas uniquement à évaluer ce qui serait un niveau d'orthographe : en amont, dans les deux classes, le maître a proposé des temps de réflexion à partir du modèle, en faisant réfléchir les élèves sur l'orthographe du texte donné, en insistant sur l'importance de la mémorisation, en « préparant » la dictée avec eux. La correction de ce qui s'apparenterait plutôt à une « dictée sans fautes » se veut donc un temps d'auto-évaluation, de vérification, de validation de stratégies orthographiques individuelles, comme on le voit ici à Saint André :

M : les vents / qu'est-ce que j'pense j'pense à quoi T. ? / au bout d'vent ?

T. : un s

M : un s / doux / on avait vu que doux avait toujours un x / et / on peut dire et puis donc e-t / puissants qu'est-ce qui est puissants euh N. ? /

N. : les vents

M : **les vents donc qu'est-ce que j'mets au bout d'puissants ?** /

N. : **un s**

M : un s aussi / on n'oublie pas hein pasque j'ai vu qu'y'en avait certains qu'avaient oublié //

*Saint André (SA-1)*

À ce moment de l'apprentissage, il s'agit moins de s'appuyer sur les échanges oraux que d'être précis dans la comparaison entre le texte à imiter et le texte produit. Si ce n'est pas le lieu de discussions, toutes les erreurs potentielles sont thématiques dans les discours des maîtres, qu'elles soient grammaticales ou lexicales. On apprend à adopter une certaine forme d'exigence normative plutôt qu'une certaine forme de réflexion métalinguistique, ce que la reformulation de M à Neuville illustre bien dans la diade déjà lue ci-dessus : « *on s'est pas relu* » vs « *on n's'est pas relu suffisamment bien* ».

Lors des entretiens réalisés avec les maîtres, l'enseignement de l'orthographe est associé à un enseignement de règles, qu'il faut savoir appliquer de façon stratégique, et la rapidité de la correction y participe « *sinon ça va prendre trop de temps* » (N-1) et « *je sais que si j'leur laisse tout à corriger ça s'ra pas corrigé* » (SA-1).

### **Apprendre à adopter une posture réflexive-scolaire : l'observation réfléchie de la langue est fortement étayée par le maître**

À Dalles (désormais D-2, 12 copies) et à Girolles (désormais G-2, 11 copies), le temps de correction consacré à l'extrait choisi pour l'analyse est deux fois plus long (10 mn environ). Le texte dicté n'a pas été préparé, il a été choisi en lien avec des règles travaillées en amont. Les erreurs sont soulignées, le cas échéant, par le voisin, puis corrigées par l'auteur de la copie. Un score est indiqué dans la marge, et le texte pourra être à nouveau écrit sans modèle après validation de la correction par le maître.

De nombreuses discussions métagraphiques (Cogis, Ross, 2003) sont initiées par le maître et s'appuient sur une version cacographiée de la dictée, écrite au tableau à partir des textes des élèves. La parole circule assez facilement parmi l'ensemble des élèves, qui usent d'arguments

rendus légitimes par le maître. Les arguments récurrents sont : le rappel de certaines règles grammaticales, la comparaison entre deux formes présentes dans le même texte, la lexicologie, ou même l'étymologie. On peut aussi convoquer l'expérience commune d'une discussion antérieure, ou utiliser l'orthographe pour faire une digression sur un autre sujet. Le maître initie et régule les échanges en prenant appui sur les marques d'intérêt des élèves. C'est par exemple le cas à Dalles pour « doigt » :

M : avoir du ?\*

E : doigt

M : avoir du doigt ?

E : brouhaha / **du doigtage**

M : du doissage ! / avoir du ? / doigté le doigté ! / c'est quoi ? alors qu'est-ce que ça veut dire avoir du doigté ?

E : quand tu fais du piano ?

M : **oui ça veut dire quoi** ? /

E : c'est avoir des longs doigts ?

M : avoir des longs doigts ? avoir du doigté / ça **veut dire quoi** ?\* (rires) xxxx

M : avoir du doigté / **ça veut dire quoi** ? / bien utiliser ?\*

E : ses doigts (initiative d'aller chercher le sens de l'expression dans un dictionnaire)

M : **allez on va regarder** (cherche dans le dictionnaire) chuut / doigté tacc / xxx / il faudra beaucoup de doigté pour les réconcilier / alors tu as d'autre chose encore là / (M. lit l'article) de la diplomatie tact avoir du doigté **c'est effectivement avoir de** euh voilà de la finesse /du tact // doigté / doigté ça s'écrit comme ça (écrit au tableau) voilà / d'accord ? donc g t tout à fait

*Dalles (D-2)*

Comme on le voit ici, l'étayage du maître, explicite ou non, guide les raisonnements, ce qui légitime certaines analyses plus « scripturo-scolaires » que d'autres, moins « grammaticales ». Le relevé des erreurs thématiques dans les interactions montre sans surprise que toutes les difficultés grammaticales sont évoquées alors que la moitié des erreurs lexicales potentielles ne sont pas évoquées par le groupe. Ce sont les deux seules classes dans lesquelles le maître utilise et fait utiliser des outils pour la réflexion (le dictionnaire, les affichages). Ce type de séance s'apparente aux *dictées du jour* et pourtant, le temps qu'on y consacre ne permet pas de faire cette démarche quotidiennement. Par ailleurs, les deux maîtres guident à la fois vers une démarche réflexive (temps de correction) et vers une auto-évaluation de sa production (comptage des erreurs faites). Dans les entretiens, les deux enseignants partagent à la fois leur conviction que la maîtrise de l'orthographe est un capital symbolique fort, et leurs interrogations quant à une manière de l'enseigner qui serait optimale pour tous les élèves.

### **Apprendre à donner son opinion : la dictée comme déclencheur de négociations entre pairs**

À Neuperché (désormais N-3, 5 copies) et à Silure (désormais S-3, 8 copies), les textes ne sont pas observés en amont. Après un temps traditionnel de dictée par le maître, les élèves comparent entre pairs leurs productions, en discutent et les corrigent le cas échéant. Même si le temps passé en groupe est conséquent (30 mn environ), les transcriptions des interactions dans les deux groupes enregistrés montrent qu'ils passent finalement peu de temps à discuter de l'orthographe des mots : sur 10 mn consacrées à l'extrait analysé ici, seule la moitié des propos concerne effectivement l'orthographe du texte, et s'émaillent de silences appliqués pour le scripteur du groupe, plus rêveurs pour les autres : « *E1 : c'est d'imparfait – E2 : on va écrire on va écrire au fur à mesure et si y'a une faute \* – E : Ok\* on discute euh euh – E3 : (en chantonnant) on écrit à mesure et à mesure (...)* » (Silure – S-3).

Quel que soit leur type, les erreurs thématiques dans les groupes sont trois fois moins nombreuses que les erreurs effectives. À Neuperché, un temps de correction générale fait suite à l'atelier et valide ou non les formes proposées. Les copies individuelles ne seront pas corrigées par les maîtres, seule la copie du groupe est relevée. Il n'est pas demandé d'auto-évaluation quant au nombre d'erreurs faites. Les interactions entre pairs dans les deux groupes enregistrés révèlent qu'il y a assez peu de négociations, ou du moins qu'elles mobilisent des arguments généralement peu sollicités par les enseignants :

E1: bon cour / comment on écrit cour?  
 E2 (épelle): **c o u r**? / c o u r / e?  
 E3 : s ?  
 E1 : **cour** euh / déjà faut pas faire cour  
 E2: eh E4 comment ça s'écrit cour? / toi qui es un génie en la matière?  
 E4 (épelle, ton snob): **c o u r** /  
 E1 : y a pas de s  
 E4: c'est une cour d'récré?  
 E2: ben ouais c'est :  
 E1 : ben non c'est XXX/ c'est une cour où dedans y a de l'herbe / un toboggan une balançoire  
 E2: **ben c'est pareil** qu'une cour d'récré! /  
 E4: **c o u r** / l'autre jour on avait eu un combien? 96 je crois ou 91 on a eu la meilleure note /

*Neuperché (N-3)*

Lorsqu'on ne se range pas par défaut à l'avis du leader, on s'appuie sur l'usage et la fréquence de la graphie. Ainsi, on remarque que « *ça fait bizarre* » et, quelle que soit la zone, on plaide pour une forme visuelle qui paraît plus habituelle, on vérifie en épelant, on vote ou on estime que Marie a raison parce que c'est la meilleure... Ces raisons peu scolaires, mais qui participent à la fonction oralo-pratique du langage oral en contexte (Lahire, 1993 :13), permettent parfois effectivement de produire une forme normée : le nom *cour* est graphié correctement sur la copie du groupe.

On mobilise une règle grammaticale en second lieu. Parfois, lorsque son fonctionnement est effectivement connu de tous, la correction est non seulement correcte mais rapide. Cependant, cela peut apparaître comme une stratégie peu efficace et ne pas y recourir est un signe de prudence puisque la négociation orthographique sans étayage du maître peut faire que l'on se perd un peu dans ces raisonnements auxquels on s'essaie :

E1 : ils ont moi **j'ai mis ils [z]ont emprunté** / ils ont ont  
 E2 : ouais mais ont ont ?  
 E1 : emprunté  
 E2 (épelle) : o n t / o n s euh?  
 E1 : **ils [z]ont emprunté** / c'est parce qu'y a un un  
 E3 : **parce qu'il y a la liaison\* (...)** **mais non**  
 E1 : ouais la liaison elle y est  
 E2 : ils avec un s puisqu'il **y a la liaison hein (...)** **par contre ont je savais pas trop donc** j'ai mis (...) c'est o-n-t hein (...) (regarde ce que les autres ont écrit) o-n-t d'accord c'est o-n-t

*Silure (S-3)*

Bien que l'oral ne soit pas investi ici comme on peut l'attendre dans un atelier de négociation graphique, ces activités pédagogiques ont l'apparence des démarches didactiques diffusées par les chercheurs, et que l'on conseille de faire quelquefois dans l'année. Les enseignants disent effectivement en faire peu souvent, ce qui génère manifestement des raisonnements peu scolaires, qui mobilisent plus souvent les opinions que les savoirs linguistiques. Lors des entretiens, les enseignants estiment que l'orthographe s'apprend

surtout lorsqu'on réfléchit aux règles « *en contexte* », ce qu'ils font habituellement en groupe classe, et qu'ils initient ici dans les groupes de pairs. Ils cherchent à ce que les élèves développent un rapport au savoir assez autonome et individualisé :

E : Le Nouvel atelier de français (...) / il part du texte et c'est pas tout l'temps des textes de romans ça peut être des BDs euh (...) [je choisis ce qui] m'intéresse de toute façon y'a un moment il faut qu'ils aient des exercices systématiques pour s'entraîner il en faut un p'tit peu **mais ça c'est généralement c'est en autonomie ça quoi** (...) y'a des moments j'veis chercher [davantage d'exercices] ça dépend ça dépend si c'est acquis si c'est pas acquis **si y'a besoin d'le retravailler j'en apporte davantage / ça dépend vraiment là au cas par cas** han

*Silure (S-3)*

Bien que chaque classe soit singulière et que les compétences orthographiques puissent grandement varier d'un élève à un autre, des formats interactionnels émergent qui caractérisent finalement les temps de correction dans une classe, entre attention portée à la validité de la forme produite et attention portée aux processus sociocognitifs qui président au choix de cette forme pour l'élève. La constellation d'indicateurs complémentaires qui permettent cette caractérisation se tisse à partir de trois principaux observables dans les interactions orales : modes d'étayage, thématiques abordées, arguments mobilisés. Peut-on y voir un lien avec les productions effectives des élèves ?

## Les écrits et les corrections des élèves

Les textes dictés sont de longueurs variées (de 25 à 65 mots), cinq d'entre eux proviennent de sources pédagogiques proposant des progressions orthographiques (manuels ou sites internet), même lorsqu'il s'agit d'extraits de textes littéraires comme le texte dicté à Neuville<sup>3</sup>. Dans ce dernier cas, la source littéraire n'est pas indiquée explicitement. L'étude porte sur des extraits comparables (25 à 32 mots). Les façons de dicter pouvant varier selon plusieurs facteurs (Delabarre, Devillers, Mortamet, à paraître), ce sont les débuts des textes qui ont été choisis le cas échéant. Étudier la manière avec laquelle les élèves corrigent effectivement leurs erreurs dans six textes différents suppose d'estimer dans un premier temps la difficulté des textes. On s'intéressera alors aux erreurs produites et surtout aux corrections effectivement portées sur les copies dans chaque groupe.

### Indice de difficulté des textes

De nombreux chercheurs se sont essayés à attribuer un indice de difficulté à des textes dictés et la tâche est malaisée (Brissaud, Bessonnat, 2001 : 149). Ici, l'analyse de la difficulté orthographique s'appuie sur l'identification de zones susceptibles d'être sources d'erreurs et qui sont lues et écrites fréquemment par les élèves à l'école. À chaque extrait a été attribué un indice de difficulté (désormais T-diff.), représentant le rapport entre le nombre de zones présentant des difficultés pour un élève de CM1, et le nombre total de mots. Un seul mot peut comporter plusieurs zones ou aucune. Conformément à la classification présentée plus haut, deux grandes zones sont relevées : la première regroupe les morphogrammes grammaticaux (accord et flexion) ainsi que les homophones grammaticaux et les logogrammes, la seconde regroupe les morphogrammes lexicaux et les phonogrammes. Le premier groupe renvoie à ce

<sup>3</sup> Les sites les plus couramment cités par les maîtres n'utilisent pas de textes littéraires ([www.laclassedemallory.com](http://www.laclassedemallory.com) ; [www.dictees.tableau-noir.net](http://www.dictees.tableau-noir.net) ) ; une ressource québécoise allie explicitement enseignement orthographique et enseignement culturel (dont littéraire) : la collection « petit Prof » des éditions CEC (<http://www.editionscec.com/fr/jeunes/petit-prof-tre.html>). Le corpus comprend notamment un extrait des *Contes du chat perché*, de Marcel Aymé.

qu'on appelle à l'école l'orthographe grammaticale, dont la logique s'enseigne. Le second concerne l'orthographe lexicale, et s'acquiert plutôt par un processus de mémorisation. Les élèves et enseignants attribuant une attention très différente à l'orthographe des noms propres et à la ponctuation (Gonac'h, Lenfant, Delabarre, 2014), ils ne sont pas pris en compte.

Le calcul de ces indices communs vise à construire une cohérence à l'échelle des six textes analysés. De fait, on peut les considérer comme fiables pour différencier les textes. Or ces indices de difficulté varient assez peu d'un texte à l'autre (entre 0,57 et 0,76). Les textes paraissent légèrement plus difficiles dans les classes où la correction collective est étayée par le maître (0,72 pour D-2 et 0,76 pour G-2). Les textes sont comparables dans les quatre autres classes (0,61 pour N-1 et 0,65 pour SA-1 ; 0,57 pour S-3 et 0,65 pour N-3)<sup>4</sup>. L'analyse des erreurs des élèves mesure à la fois le nombre de corrections et le type d'erreurs.

### Les erreurs : nombre et types

Comme le montre le tableau ci-dessous, le nombre moyen d'erreurs par copie dans chaque classe fait poser l'hypothèse que les activités les plus normatives (SA-1 et N-1) sont aussi celles qui poussent à faire moins de fautes, tendance qui s'inverse lorsque l'autonomie de l'élève est maximale (N-3 et S-3). Dans l'entre-deux (D-2 et G-2), les erreurs sont l'occasion de situations-problèmes participant à la construction d'un savoir orthographe (Angoujard, 1994).

Même lorsque le texte n'est pas spécifiquement préparé, la difficulté du texte n'est pas un critère de différenciation : les erreurs sont particulièrement nombreuses dans la classe N-3 alors que le texte n'est pas plus difficile que les autres, le texte le plus difficile génère beaucoup moins d'erreurs que le nombre moyen d'erreurs (G-2, T-diff. : 0,76).

Classe	T-diff.	Moyenne du nombre d'erreurs par copie dans la classe (Er-m.)
SA-1(n=15)	0,65	3,4
N-1(n=13)	0,61	1,4
<b>Moyenne 1 (n=28)</b>	<b>0,63</b>	<b>2,5</b>
D-2(n=12)	0,72	4,1
G-2 (n=11)	0,76	3,6
<b>Moyenne 2 (n=23)</b>	<b>0,74</b>	<b>3,9</b>
N-3 (n=5)	0,65	8,6
S-3 (n=8)	0,57	4,9
<b>Moyenne 3 (n=13)</b>	<b>0,61</b>	<b>6,3</b>
<b>Moyenne générale (n=64)</b>	<b>0,66</b>	<b>4,3</b>

Tableau 1 : nombre moyen d'erreurs par copie selon les classes

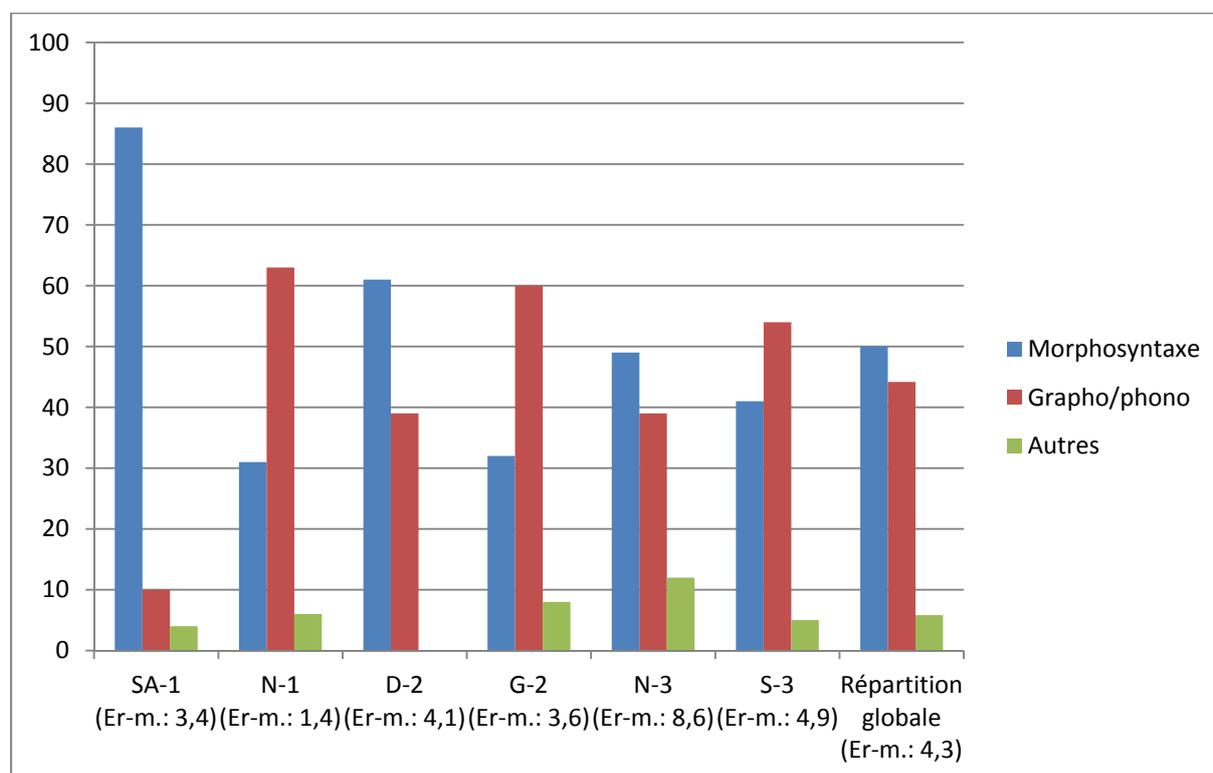
Ainsi, le nombre moyen d'erreurs dans les copies ne dépend pas directement de la difficulté du texte et on voit sans surprise ici que les erreurs sont moins fréquentes lorsque le texte est préparé et lorsque l'activité est guidée vers davantage de normativité.

Les types d'erreurs des élèves ne sont pas davantage liés à la difficulté des textes. Elles se répartissent entre les deux catégories présentées plus haut : la morphosyntaxe (50 % en moyenne ; exemple G-2 : *nettoyés* pour *nettoyées*) et les liens graphèmes/phonèmes (45 % environ ; exemple D-2 : *port\** pour *porte*). De façon équivalente dans chaque classe, la moitié des erreurs a pour effet de transformer la classe grammaticale du mot orthographié sur l'axe syntagmatique (homophones grammaticaux, graphies en é/er... ; exemple SA-1 *balayé* pour

<sup>4</sup> Ces résultats n'augurent pas de la difficulté « réelle » des textes complets, qui sont parfois deux fois plus longs que les extraits sélectionnés pour l'analyse.

*balayer*). Ces erreurs peuvent induire un rapport sens/texte à la fois instable et particulièrement difficile sur le plan orthographique pour de jeunes apprenants. Mais il influe aussi sur la compréhension en lecture (Sautot, 2006). Or, lors des corrections, ce n'est quasiment jamais le sens qui est convoqué pour résoudre ces questions mais des règles de commutativité. Bien que la question de la compréhension ne soit posée que par l'enseignant de la classe N-1 et que cela n'augure pas de résultats distinctifs, il est remarquable que le rapport sens/orthographe soit si peu exploité pour l'apprentissage dans les classes observées, alors que les erreurs ont des conséquences avérées sur les liens syntagmatiques dans la phrase et le texte (Charmeux, 2013).

Une catégorie d'erreurs « autres » est apparue à l'analyse des corrections (5 % environ), regroupant principalement les mots oubliés à la copie et les oublis de majuscules qui ont donné lieu à des corrections d'élèves. Certaines erreurs, difficiles à traiter (exemple : S-3 : *nageen\** pour *nagent*), ont obligé à un choix arbitraire ; ici l'erreur a été classée dans la sous-catégorie « erreur portant sur un morphogramme et transformant la catégorie grammaticale ». Le graphique ci-dessous montre que si ces trois types d'erreurs sont présents partout, ils se répartissent de façon très différente selon les classes. À l'échelle d'un court texte de 25 mots environ, ils ne sont fonction ni du type d'activité, ni du nombre moyen d'erreurs dans les copies.



**Graphique 1 : Comparaison des taux de répartition des types d'erreurs par classe**

Le nombre d'erreurs varie en fonction du type d'activités. Les dictées les plus traditionnelles témoignent de l'importance que le maître accorde à la correction orthographique dans l'exercice. Ce n'est pas ici l'évaluation qui est en jeu : la dictée apparaît comme un moyen d'apprendre à viser une norme plutôt qu'à en comprendre les mécanismes. Cette logique influe-t-elle pour autant sur les corrections des élèves ?

## Les corrections : nombre et types

À chaque classe est attribué un taux d'efficacité de correction (désormais T-corr.), selon que ces erreurs ont été repérées et corrigées effectivement sur la copie, conformément aux consignes des enseignants. Pour une classe, le taux d'efficacité, exprimé en pourcentages, représente donc le nombre d'erreurs effectivement corrigées sur le nombre total d'erreurs relevées. Une correction non efficace concerne les erreurs non identifiées ou mal corrigées. Dans les copies, les corrections qui ne sont pas efficaces concernent à la fois des erreurs non relevées et des graphies incorrectes, sans distinction particulière.

Classe	T-diff.	Er-m.	T-corr.
SA-1 (n=15)	0,65	3,4	80 %
N-1 (n=13)	0,61	1,4	74 %
<b>Moyenne 1 (n=28)</b>	<b>0,63</b>	<b>2,5</b>	<b>77 %</b>
D-2 (n=12)	0,72	4,1	90 %
G-2 (n=11)	0,76	3,6	92 %
<b>Moyenne 2 (n=23)</b>	<b>0,74</b>	<b>3,9</b>	<b>91 %</b>
N-3 (n=5)	0,65	8,6	80 %
S-3 (n=8)	0,57	4,9	100 %
<b>Moyenne 3 (n=13)</b>	<b>0,61</b>	<b>6,3</b>	<b>90 %</b>
<b>Moyenne globale (n=64)</b>	<b>0,66</b>	<b>4,3</b>	<b>86 %</b>

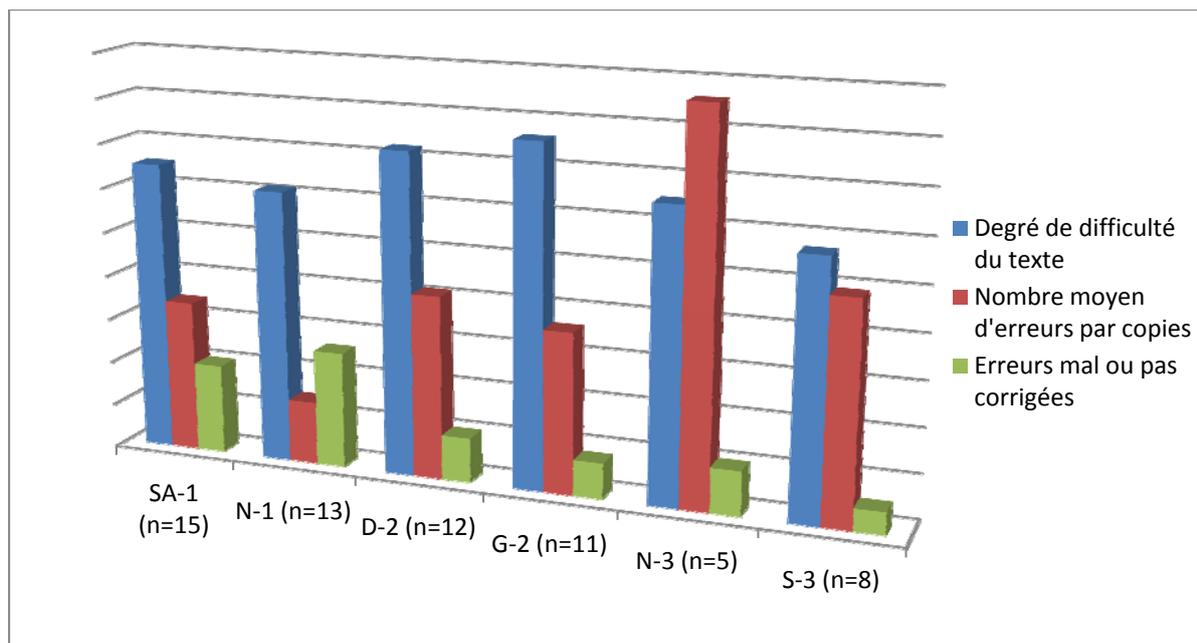
Tableau 2 : Difficulté des textes, nombre moyen et taux de correction des erreurs, par classes.

Les taux d'efficacité de la correction sont généralement assez élevés, mais ils se différencient selon les types d'activité. En effet, ils sont très contrastés au sein du groupe 3, dans les deux classes ayant mené des activités entre pairs et la correction « parfaite » est celle du texte le plus simple, la simplicité du texte agissant comme un effet de seuil, en deçà duquel le type d'activité n'aurait pas d'influence. Les corrections sont beaucoup plus efficaces dans le groupe 2, lorsqu'elles sont la conséquence d'un fort étayage visant à une observation réfléchie de la langue. Elles sont beaucoup moins efficaces dans le groupe 1, lorsque la visée est normative, comme si les élèves ne pouvaient pas ou ne souhaitaient pas accorder réellement d'importance à cette partie du travail<sup>5</sup>.

## Les erreurs et leurs corrections diffèrent-elles selon les activités ?

Les résultats entre les erreurs effectuées et les erreurs corrigées paraissent donc s'inverser : tout se passe comme si plus le maître mène l'activité comme un processus de validation de la norme orthographique, et moins il y a d'erreurs. Dans ce cas il y a aussi moins de ressources pour les corrections. À l'inverse, plus le maître mène l'activité comme un processus d'apprentissage d'une posture métalinguistique et meilleure est la correction ; mais il y a aussi plus d'erreurs sous la dictée. Lorsque l'activité s'inscrit dans un rapport individuel à la norme orthographique, les erreurs semblent plus nombreuses pendant la dictée, mais les corrections sont contrastées ; l'indice de difficulté du texte paraît bien sûr ici influencer.

<sup>5</sup> Et pourtant, dans ces deux classes, les copies sont relevées et les corrections sont vérifiées par le maître.



**Graphique 2 : Difficulté des textes, erreurs et corrections, représentation proportionnée par classe.**

Les activités choisies ici apparaissent comme pertinentes dans toutes les classes, exception faite de S-3, dans laquelle les erreurs sont plutôt nombreuses et peu ou mal corrigées plus souvent qu'ailleurs, peu thématiques dans les discours des élèves, et sans reprise par le maître après le temps de négociation entre pairs.

Dans les autres classes, les corrections vont effectivement dans le sens des indicateurs de réussite proposés au départ :

- En SA-1 et N-1, les erreurs sont peu nombreuses, ce qui est conforme à l'orientation normative de l'exercice. Les corrections sont moins efficaces qu'ailleurs, ce qui était attendu au vu du peu de réflexion initiée par les maîtres.
- En D-2 et G-2, les corrections sont les plus efficaces, elles témoignent ainsi de la qualité métagraphique des échanges. La régularité de l'exercice et le peu d'attention du maître aux premières productions des élèves favoriseraient un nombre de fautes plutôt élevé dans les premières productions.
- En S-3 et N-3, les résultats sont contrastés. Les groupes entendus ne témoignent pas d'échanges métagraphiques efficaces et les erreurs individuelles sont nombreuses, voire très nombreuses. Il est possible que la perfection de la correction en N-3 soit à attribuer à la bonne élève qui a réécrit le texte au nom du groupe, travail favorisé par la difficulté moindre du texte. On peut supposer ici que la dimension atypique de l'exercice, loin de favoriser la concentration des élèves, a en fait minoré à leurs yeux l'importance de la correction orthographique dans cette activité.

## Conclusion

Pour apprendre l'orthographe, on a besoin de développer une conscience métagraphique mais aussi de s'exercer à coordonner et faire coexister des connaissances hétérogènes dont toutes ces formes sont utiles (Fayol, Jaffré, 2008). On a montré ici que les temps de correction de la dictée – explicites ou non – participent de cet apprentissage. Cependant, l'analyse didactique des erreurs et des corrections informe sans doute moins sur les compétences orthographiques que sur les cadres normatifs de ces activités et sur les moyens que mobilisent les élèves pour s'y conformer :

*Ce qui est en cause dans les erreurs produites, c'est moins souvent un manque de savoirs mémorisés que leur inadéquation et surtout la difficulté pour les élèves à les prendre en compte en situation de production graphique. (Angoujard, 1994 : 6)*

De fait, la diversité des modalités didactiques mise ici en évidence rappelle la singularité de chaque moment d'enseignement, même si des cadres didactiques connus (comme la dictée du jour, la dictée sans fautes, l'atelier de négociations graphiques) peuvent être effectivement choisis ou même prescrits. Ces résultats font penser que ces temps de correction méritent que l'on en prenne davantage la mesure en didactique de l'orthographe car ils participent à la réussite de l'apprentissage, quels que soient les types de dictée choisis. Dans ces temps finalement assez peu formalisés, l'orthographe se construit en lien avec des apprentissages implicites d'un certain rapport aux normes, que l'on sait à la fois structurant pour la réussite à l'école et contribuant aux inégalités scolaires :

*L'école ne conduit pas tous les élèves à exploiter de la même façon les pouvoirs cognitifs de l'écrit car elle ne leur enseigne pas explicitement et systématiquement à faire usage de ces pouvoirs. De ce point de vue, l'école est sans doute plus composite que ce que laisse entendre l'expression « forme scripturo-scolaire ». Si elle est bien une des principales formes sociales de l'écrit, elle est aussi le lieu où coexiste quotidiennement une pluralité d'usages de l'écrit. (Joigneaux, 2009 : 28)*

Ainsi, les maîtres sont aux prises avec leur volonté d'enseigner des savoirs et des savoir-faire. Dans chaque activité, les enjeux cognitifs se mêlent aux enjeux scolaires, selon des modalités imposées par la manière avec laquelle l'orthographe est prise en compte dans notre société aujourd'hui :

*La société délègue au système éducatif la triple tâche de transmettre explicitement le contenu de la norme orthographique, assurer l'automatisation de son application et donner aux élèves les moyens et le souci d'un contrôle sur leur propre activité de scription. (Lucci, Millet, 1994 : 141)*

On plaidera donc pour une formation des maîtres qui leur donnerait des outils pour mieux identifier leur propre posture normative, celle-ci traversant probablement leur manière de gérer les interactions dans la classe :

*Au final ce n'est pas tant le choix des exercices et leur mise en œuvre qui compte que les aspects symboliques de leur traitement par l'enseignant. Ainsi le jeu quasi-théâtral auquel se livre l'enseignant n'est pas perçu comme tel et les manipulations normatives ne sont pas relativisées. Pour qui a compris la nature du jeu de société qu'est la leçon, la norme qui en émerge est indépendante de l'activité qui la rend visible. Pour celui qui ne l'a pas compris, l'activité de la classe mène à un arbitraire. Il est alors peu douteux que des transferts symboliques se fassent et que cet arbitraire s'intègre à l'habitus culturel de l'enfant. (Sautot, 2003 : 111)*

Pour finir sans conclure, émergent quelques pistes de recherche en didactique de l'orthographe : elles orientent vers la question du sens attribué à l'activité de dictée – pour les élèves et pour les maîtres –, en complémentarité avec ses formats didactiques. Les recherches émergentes en littéracie scolaire considérant le rapport à l'écrit dans son unicité, on pourra aussi utilement éclairer les liens que les élèves font lors des dictées entre la forme orthographique et le sens des énoncés, entre langue et parole.

## Bibliographie

- ANGOIJARD A., 1994, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette Éducation.
- ASTOLFI J.-P., 2001, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Editeur.
- BRESSOUX P., BRU M., ALTET M., LÉCONTE-LAMBERT C., 1999, « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire », dans *Revue française de pédagogie* n°126, pp. 97-110.
- BRISSAUD C., BESSONNAT D., 2001. *L'orthographe au collège, pour une autre approche*, Grenoble/Paris, Delagrave.
- BRISSAUD C., COGIS D., 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- BULLETIN OFFICIEL, 2008, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », hors-série n°3 du 19 juin 2008, Ministère de l'éducation nationale.
- CATACH N., 2003 (9<sup>ième</sup> édition [1978]), *L'Orthographe*, Que sais-je ? Paris, PUF.
- CHARMEUX E., 2013, *Enseigner l'orthographe autrement : sortir des idées reçues et comprendre comment ça marche*, Paris, Chroniques sociales.
- COGIS D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.
- COGIS D., ROS DUPONT M., 2003, « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », dans *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* n°9, pp. 89-98.
- DELABARRE E, DEVILLERS E., MORTAMET C., à paraître en 2015, « La dictée comme mise en scène des normes orthographiques » dans Johanna Miecznikowski, Matteo Casoni, Sabine Christopher, Alain Kamber, Elena Pandolfi et Andrea Rocci (eds), *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel (Suisse).
- DUCARD D., JAFFRÉ J.-P., HONVAULT R., 1995. *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.
- FAYOL M., JAFFRÉ J.-P., 2008, *Orthographier*, Paris, PUF.
- GONAC'H J., LENFANT M., DELABARRE E., 2014, « Des signes de ponctuation en relief et en sourdine chez des élèves de CM1 normands », dans *Le français aujourd'hui*, 2014/4 n° 187, pp. 57-65.
- HAAS G., LORROT D., 1999, « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », dans *Repères*, 1999, n° 20, pp. 127-142.
- JAFFRÉ J.-P., 1992, *Didactique de l'orthographe*, Paris, Hachette.
- JOIGNEAUX C., 2009, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », dans *Revue Française de Pédagogie* n°169, pp. 17-28.
- LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- LUCCI V., MILLET A., 1994, *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris, Honoré Champion.
- MARCHIVE A., 1997, « L'interaction de tutelle entre pairs : Approche psychologique et usage didactique », dans *Psychologie & éducation* n°30, pp. 29-42.
- MARQUILLÓ LARRUY M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.
- SAUTOT J.-P., 2003, « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe », dans *Repères*, n°26/27, pp. 103-112.
- SAUTOT J.-P., 2006, « Orthographe et construction du sens », dans R. Honvault-Ducrocq (dir.) *L'orthographe en questions*, Rouen, PURH, pp. 125-142.
- VECCHI G., 2011. *Évaluer sans dévaluer*, Paris, Hachette Éducation.

## **Annexe : Extraits des textes dictés**

### **Saint-André**

SA-1 ; n=15 ; T. diff.= 0,65 ; T-corr.=80 %

Sur les rives de la mer Baltique, on trouvait un petit village de pêcheurs. Au début de l'été, les vents doux et puissants balayaient la mer.

### **Neuville**

N-1 ; n=13 ; T. diff.= 0,61 ; T-corr.=74 %

Le loup donna un coup de nez sur le carreau pour faire entendre qu'il était là. Laisant leurs jeux, [Delphine et Marinette] vinrent à la fenêtre en se tenant par la main.

### **Dalles**

D-2 ; n=12 ; T. diff.= 0,72 ; T-corr.=81 %

Des écureuils mordillent le doigt de la petite fille qui veut les saisir. Elle oublie de refermer la porte grillagée et part dans sa chambre.

### **Girolles**

G-2 ; n=11 ; T. diff.= 0,76 ; T-corr.=82 %

Quand le soleil se lèvera, je prendrai tout mon matériel pour pêcher, mes lignes fines et solides, mes hameçons pointus et mes cannes parfaitement nettoyées.

### **Neuperché**

N-3 ; n=5 ; T. diff.= 0,65 ; T-corr.=70%

Derrière sa maison, dans une petite cour, Line a mis des plantes en pots partout. Un jour, elle les a comptés : quarante-trois ! Quarante-trois pots, avec chacun leur nom en latin.

### **Silure**

S-3 ; n=8 ; T. diff.= 0,57 ; T-corr.=100%

Ce matin, [Simon] et sa jeune sœur [Alice] sont allés à la piscine. [Simon] est un bon nageur. Sa sœur l'appelle le dauphin. Son grand plaisir est de traverser le bassin en nageant sous l'eau.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, 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 Nicolaï, 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