



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*

DES VARIATIONS ORTHOGRAPHIQUES DANS DES DICTÉES DE CM1¹

Jeanne GONAC'H

Université de Rouen, EA 4701 Dysola

La maîtrise de l'orthographe compte parmi les objectifs essentiels de l'école primaire et les outils mis en place pour y parvenir sont variés. Au centre de ces outils, la dictée tient une place importante. Dans l'apprentissage, la dictée d'évaluation est censée vérifier et valider un certain nombre de règles et de connaissances orthographiques.

Nous nous intéresserons dans cette contribution à examiner les formes normées et non normées, ou *variations* qui apparaissent dans des dictées écrites par des élèves de CM1². Nous considérons que l'ensemble des variations relève à la fois des besoins du système (Frei, [1929] 1971) et des stratégies d'apprentissage des élèves. Nous insistons ici sur l'idée que les formes normées produites sont certes le résultat d'une certaine compétence mais que les formes non normées ne sont pas simplement révélatrices d'une incompétence. L'irrégularité et l'imprévisibilité de l'orthographe du français génèrent des variations qui sont le résultat d'une certaine compétence (Manesse D., Cogis D., 2007). Par exemple, la forme *courage* ne correspond pas à celle attendue par la norme mais elle fait partie des possibilités offertes par le système tout comme *fourage* par exemple. Elle correspond pour Frei au besoin d'assimilation du système. Elle peut également être interprétée comme une complexification (Lucci, Millet, 1994), une stratégie attendue en situation de dictée.

Dans cet article, nous cherchons à mieux cerner les connaissances du système et les stratégies des élèves de CM1 en matière d'orthographe en situation de dictée. Qu'est-ce que leurs pratiques révèlent sur le rapport au système de l'orthographe ? Nous faisons l'hypothèse que la « haute tension » évaluative de la situation de dictée a un effet insécurisant sur les élèves et que les variations en seront les manifestations. Notre hypothèse se fonde, notamment, sur les réflexions de Frei : « le peuple lorsqu'il fait des fautes d'orthographe pêche plus par complication que par simplification » ([1929] 1971 :75).

Dans un premier temps, nous analyserons trois points de l'orthographe dans les dictées qui sont identifiés comme des points de variations chez les élèves de CM1 : les homophones verbaux en /E/ (Brissaud *et al.*, 2006), le doublement des consonnes (attendu ou non) (Jaffré,

¹ La première partie de cet article reprend des éléments présentés par J. Gonac'h et C. Mortamet lors de la journée d'étude intitulée *L'orthographe à l'école : pratiques et représentations*, ESPE de l'académie de Rouen, 4 juin 2014.

² Les enfants de Cours Moyen 1 en France ont entre 8 et 10 ans. Le CM1 est la 4^{ème} année de primaire, il fait partie du « cycle des approfondissements ».

Brissaud, 2006) et les morphogrammes³ lexicaux en fin de mot. Dans un second temps, nous décrirons quelques-unes des variations qui révèlent des façons de faire différentes de celles analysées précédemment, et qui touchent à d'autres besoins (Frei, [1929] 1971). Enfin, en conclusion, nous reviendrons sur ce contexte particulier de la dictée qui ne correspond pas à l'orthographe de tous les jours.

La structuration de la variation langagière

L'erreur : une forme de variation langagière

Dans nos précédents travaux (Gonac'h, 2009 ; Mortamet, Gonac'h, 2011 ; Gonac'h, Mortamet, 2012), nous avons considéré les formes non normées comme des variations orthographiques. Cette dénomination est le résultat d'une réflexion autour des travaux menés en sociolinguistique à Rouen, nés de la collaboration entre des spécialistes d'orthographe proches collaborateurs de Nina Catach (Honvault, 2006) et des sociolinguistes rouennais (Delamotte, 2006 ; Gardin, 2006) et non rouennais (Lucci, Millet, 1994). Ces derniers mettent l'accent sur les fondements qui sous-tendent cette dénomination.

Le concept de variation peut surprendre, appliqué à l'orthographe où la coutume est de parler de « fautes » ou d'« erreurs ». (...) Il nous permet de rattacher la problématique de la « faute » à celle, plus générale, de la variabilité qui accompagne la mise en œuvre des systèmes symboliques. (1994 : 33).

R. Delamotte souligne de son côté que la variation orthographique doit être analysée de la même façon que toutes les formes de variation, telles qu'elles sont actuellement traitées en sociolinguistique :

Il faudra alors admettre que pour l'orthographe, cette variation puisse avoir les mêmes composantes sociales (au sens large du terme) que pour tout fait langagier : générationnelle, communautaire, professionnelle, sexuelle, etc. La théorie des « capitaux », telle que Pierre Bourdieu l'a développée, peut éclairer les raisons de cette diversité des usages. Les capitaux culturels et scolaires, en particulier, ont leur incidence sur l'orthographe dans le choix des formes produites. Là aussi, les héritages sociaux et les constructions identitaires jouent leur rôle habituel de distinction. » (Delamotte-Légrand, 2006 : 96).

Les limites de notre corpus ne nous permettront pas de tirer des conclusions définitives sur le lien entre profil social et profil de scripteurs. Il n'en demeure pas moins que nous nous inscrivons totalement dans cette conception de la variation en orthographe.

Des approches pour interpréter la variation orthographique

Les travaux de N. Catach (1978) nous permettent de structurer la variation à partir des différentes fonctions des graphèmes dans le système orthographique. Nous ne nous attarderons pas sur ce point largement développé par ailleurs. Les travaux du linguiste H. Frei ([1929] 1971) et des sociolinguistes grenoblois V. Lucci et A. Millet (1994) nous permettent quant à eux d'interpréter les variations.

³ Les *morphogrammes* sont des graphèmes qui combinent les fonctions des phonogrammes et des morphogrammes. Selon la typologie de N. Catach, les phonogrammes sont les graphèmes chargés de traduire le son (le *ch* et le *a* dans *chat*) et les morphogrammes sont chargés de traduire le sens lexical (le *t* dans *chat*) ou grammatical (le *s* de *chats*).

Dans l'approche de Frei, ce qu'il appelle *faute* « sert à prévenir ou à réparer les déficits du langage correct » ([1929] 1971 : 19). Les fautes sont donc expliquées en termes de *besoins* : elles remplissent une fonction. Frei souligne : « on ne fait pas des fautes pour le plaisir de faire des fautes. Leur apparition est déterminée, plus ou moins inconsciemment, par les fonctions qu'elles ont à remplir. » ([1929] 1971 : 18). Frei travaille à partir d'un corpus oral et d'un corpus écrit constitué notamment des lettres parvenues à l'Agence des Prisonniers de Guerre, dont il nous dit qu'elles sont « rédigées par des personnes de culture rudimentaire, [et qu'elles] reflètent [...] l'état de la langue courante et populaire d'aujourd'hui » ([1929] 1971 : 37).

Il relève cinq procédés de variation qui traduisent cinq besoins dans le système :

- Le besoin d'*assimilation* est selon lui la forme linguistique de l'instinct analogique. Il distingue l'assimilation mémorielle et l'analogie discursive. Appliquée à notre corpus, on distingue donc *le *courage* qui correspond à une assimilation mémorielle (le scripteur puise dans ses connaissances du système) de *il a *était *récompensait* qui correspond à une analogie discursive (le contexte immédiat a un effet sur les formes produites).
- Le besoin de *clarté* cherche à distinguer les éléments linguistiques les uns des autres pour éviter les confusions. Frei donne l'exemple de *ils *croient*.
- Le besoin de *brièveté* est la manifestation de l'économie linguistique en discours. Frei décrit par exemple l'ellipse phonique : *qu'est-ce que c'est que ça ?* devient /kèksèksa/ voire /kèsèsà/. Nous reconnaissons que cette forme peut exister dans les productions des élèves (amuïssement dans *élevé* par exemple) mais pas dans notre corpus de dictées, ce qui est déjà un résultat en soi.
- Le besoin d'*invariabilité* est la manifestation de l'économie linguistique en mémoire. Par exemple, dans la forme *broquante* relevée dans notre corpus, nous faisons l'hypothèse que le phonogramme *qu* est choisi car l'élève est sûr qu'il renvoie au bon phonème.
- Le besoin d'*expressivité* correspond aux formes liées à l'« art du langage ». Nous n'en discuterons pas dans cet article car l'exercice imposé aux élèves ne permet pas de mettre en œuvre ce besoin.

Les travaux de V. Lucci et A. Millet (1994) portent quant à eux sur les modalités de la variation orthographique. Dans leur approche, les différentes modalités (les *adjonctions*, les *omissions*, et les *substitutions*) sont mises en perspective avec des processus (*régularisation*, *complexification*, *simplification*).

- Ils considèrent par exemple que l'adjonction d'un *t* à **abrit* correspond à une régularisation (abriter) sur le modèle du couple *profit/profiter*.
- La substitution du graphème *ck* au graphème *c* dans **brockante* correspond, elle, à une complexification. L'élève choisit un graphème plus rare (celui de *ticket*) que *qu* par exemple.
- L'omission des graphèmes *h* et *r* dans **orible* correspond à une simplification.

Nous nous appuyerons sur ces deux approches pour analyser les pratiques des élèves, en ce qu'elles nous permettent de dépasser l'opposition forme correcte/ incorrecte.

Présentation du corpus

Dans le cadre du projet PEON, nous avons suivi une démarche qui s'inscrit en partie dans une perspective « écologique » (Haugen, 1972 ; Creese, Martin, 2003). D'un point de vue théorique, il s'agit de comprendre les faits linguistiques tels qu'ils sont produits dans leur environnement et d'un point de vue méthodologique, par exemple, de recueillir des corpus qui

ne sont pas produits pour les chercheurs. Grâce à ce projet, nous avons recueilli des données écrites dans douze écoles de Normandie, différentes du point de vue de leur taille et de leur situation géographique (urbain / rural).

La démarche écologique adoptée explique la variété des supports pour les dictées (dictée dans le cahier du jour, dictée sur support à part, dictée négociée) ainsi que le nombre d'élèves concernés. Nous avons restreint ici le corpus à quatre classes (tableau 1) qui nous permettent, notamment, de faire des analyses sur des points d'orthographe comparables.

<i>Communes des écoles</i> ⁴	<i>Titre des dictées</i> ⁵	<i>Nb élèves</i>
Chateauneuf	<i>Une foire à la brocante</i>	23
Silure	<i>Simon et Adèle</i>	10
Cayac	<i>Le départ du Petit Prince</i>	8
Quilles	<i>Quelle journée !</i>	25

Tableau 1 : Les dictées, types, écoles, nombre d'élèves

Les points d'analyse de la variation

Certains points de l'orthographe du français ont été identifiés comme étant des points privilégiés pour la variation, notamment en cycle 3 de primaire (Manesse, Cogis, 2007). Nous analyserons parmi eux les morphogrammes grammaticaux homophones en /E/, qui correspondent à un lieu de variation importante (Brissaud *et al.*, 2006). Du point de vue de l'orthographe lexicale, nous travaillerons sur le doublement ou l'absence de doublement de certaines consonnes d'une part, et sur le choix des morphogrammes lexicaux à la fin des noms. L'étude de ces différents lieux nous permettra de faire un premier diagnostic : comment les élèves de CM1 de notre corpus se comportent-ils face aux lieux identifiés comme complexes ?

Des élèves bricoleurs : les morphogrammes grammaticaux comme outils non rangés

L'analyse des corpus d'adultes experts révèle que les erreurs portant sur les morphogrammes grammaticaux homophones en /E/ résiste avec l'âge (Gonac'h, Mortamet, 2012). La complexité des règles et l'homophonie sont une double contrainte difficile à lever. Ces terminaisons sont présentes dans toutes les dictées adressées au CM1 de notre corpus (tableau 2).

Chateauneuf		Quilles	
<i>Une foire à la brocante</i>	Pour réparer / ranger Il pense avoir déniché La merveille qui manquait	<i>Quelle journée !</i>	J'avais J'ai dérapé J'ai fait tomber J'étais Ce serait
Cayac		Silure	
<i>Le départ du Petit Prince</i>	Tu seras consolé Tes amis seront étonnés Je t'aurais joué Je t'avais donné	<i>À la piscine</i>	[ils] sont allés Son grand plaisir est de traverser Ils ont emprunté Alice a voulu apprendre à plonger On entendait Le courage [...] a été récompensé

Tableau 2 : Tous les morphogrammes grammaticaux homophones en /e/ relevés dans les dictées

⁴ Les noms des communes ont été inventés ici pour garantir l'anonymat des élèves et des enseignants.

⁵ Les textes dictés figurent en annexes.

Ce que les variations révèlent sur le système

Nous nous intéressons ici uniquement à la sélection des marques de mode et de temps -*é/ai/er* et non aux marques de personnes (-és/-ais/ait). Les variations relevées dans ces dictées sont, comme prévu, très nombreuses. Certaines terminaisons sont toutefois bien mieux réussies que d'autres.

La terminaison attendue en -er après une préposition (*pour* à Châteauneuf ou *à* à Silure) est celle qui pose le moins de problème aux élèves. À Silure, quelques élèves ont choisi l'orthographe du nom *plongée* dans la phrase *Alice a voulu apprendre à *plongée* mais cela reste très marginal. En revanche, à Quilles, la terminaison en -er pose problème à la moitié des élèves qui choisissent -é. Selon Brissaud *et al.* (2006), en CM1 le conflit entre -er et -é est plus fort qu'en CE2 (où le choix du -er est plus systématique). C'est le moment de l'apprentissage des temps verbaux composés, avec participes passés en -é.

Le choix de la terminaison en -ait ne pose pas beaucoup de problème aux élèves si l'on tient uniquement compte du -ai en opposition à -er ou -é (tableau 3). En effet le choix du bon morphogramme -t ou -s pose davantage de problème, notamment pour la terminaison du conditionnel passé.

Cayac - 8 élèves		Quilles - 25 élèves		Silure - 10 élèves		Châteauneuf - 23 élèves	
je t'aurais joué	2	j'avais	24	on entendait	5	la merveille qui manquait	10
t'aurai	1	Avai	1	on entendaient	2	qui manquais	1
Torai	1	j'étais	12	on ent(t)endé	2	Manqué	2
Torraït	1	Était	10	on entendre	1	Manquer	7
Terai	1	j'été	1			Manquai	3
toré	1	j'aité	1				
je t'avais donné	3	Jété	1				
je t'avai	1	Ce serait	13				
tavais	1	Serai	6				
tavai	1	Serais	2				
Illisible	2	s'erait	1				
		Séré	2				
		Serrez	1				

Tableau 3 : Formes attendues en ai dans les dictées : formes normées (cases grisées) et variations

À Cayac, la terminaison *ai* est privilégiée par l'ensemble des élèves. Mais nous pouvons difficilement passer sous silence l'hétérogénéité des formes alternatives à *je t'aurais*. C'est notamment l'hyposégmentation qui nous fait penser que ces mots ne font pas sens pour eux : **torrait, *terait, *torai*. On relève le même phénomène pour **tavais*.

À Quilles, ils ne font aucune erreur sur *j'avais*. Ils sont deux à écrire *été* au lieu de *était*, c'est la coexistence de ces deux formes dans le système qui mène à l'erreur (*j'*avé* n'existe pas et n'apparaît donc pas).

À Silure, la forme **on entendé* peut être interprétée comme une régularisation sur le participe passé des verbes du 1^{er} groupe. Quant à **on entendre*, l'hypothèse de l'invariabilité est la plus convaincante puisque l'élève en question utilise toujours -er dans sa dictée (**aller, *empreinter, *récompansser*). Par ailleurs, l'accord sémantique **on entendaient* peut être mis en relation avec le besoin de clarté : *on* ne peut être compris comme singulier par certains élèves et il faut marquer le pluriel pour le montrer.

À Châteauneuf, **manquer* est l'alternative à *manquait* choisie par sept élèves. On peut penser que l'insertion du *qui* entre le sujet et le verbe les perturbe et que la forme non conjuguée est privilégiée dans la mesure où le sujet n'est pas immédiat.

Le choix de la terminaison en -é pose davantage de problème aux élèves, quels que soient les contextes. On relève en effet, sauf à Quille, plus de formes non normées que de formes normées.

Silure - 10 élèves		Cayac - 8 élèves		Châteauneuf - 23 élèves		Quille - 25 élèves	
ils sont allés	3	je t'aurais joué(e)	2	il pense avoir déniché	9	J'ai dérapé(e)	18
Aller	3	Jouer	4	dénicher	14	Déraper	7
Allaient	2	Jouais	1				
Alléent	1	illisible	1				
Allént	1	je t'avais don(n)é	3				
ils ont emprunté(s)	4	Do(e)nais	2				
Er	6	Doner	1				
il a été récompensé	4	illisible	2				
Etait	6						
il a été récompensé(e)	4						
Er	4						
ai(en)t	2						

Tableau 4 : Les formes attendues en -é dans toutes les dictées : les formes normées (les cases grisées) et les variations

À Silure, on relève deux formes au passé composé : l'une avec *être* (*ils sont allés*) et l'autre avec *avoir* (*ils ont emprunté*). Dans les deux cas l'alternative au -é la plus fréquente est -er. Arrêtons-nous un instant sur le -és attendu dans le syntagme : *ils sont allés*. Sur dix élèves, quatre ont choisi d'ajouter -nt à la fin du participe passé, donnant des formes : *allaient*, *alléent*, *allént*. Ils reconnaissent donc bien qu'il faut une marque du pluriel mais choisissent la marque des verbes non celle du syntagme nominal. Enfin, le cas *il a été récompensé* a été réussi seulement par deux élèves sur 10. On peut supposer que la voix passive n'est pas reconnue par les élèves. Deux élèves ont écrit *il a était récompensait* : cas typique d'analogie discursive selon Frei. Quant aux stratégies des autres, elles ne relèvent pas du système mais plus d'un bricolage, peut-être lié au besoin de distinction (par exemple : *a était récompenser*).

Au regard de ces analyses, l'hétérogénéité des formes proposées est un indice fort des difficultés des élèves de CM1. La conjugaison de certains temps, qui incite les élèves à bricoler et à utiliser toutes les formes à disposition dans le système indique aussi leurs ressources. C'est ce que montre en particulier la multiplicité des combinaisons pour les formes du conditionnel passé et du passé composé à la voix passive.

Il apparaît également que le conflit entre les formes en -er et en -é est très présent. Ainsi, la forme en -er est une forme privilégiée dans les syntagmes non conjugués ou reconnus à tort comme non conjugués. À l'inverse, la sélection du -é permet de montrer que l'on sait accorder.

Enfin, si nous avons ponctuellement reconnu quelques variations typiques soit du processus de régularisation soit du besoin d'assimilation, nous n'avons jamais dégagé de tendances générales liées à ces classifications.

Des élèves plutôt économes : la simplification des doubles consonnes

Dans les tableaux 5a et 5b, nous avons relevé l'ensemble des formes auxquelles les élèves ont soit ajouté soit retiré une consonne. Pour chaque contexte, nous avons retenu les formes qui sont relevées par au moins deux élèves différents.

<i>Chateauneuf</i>	/23 élèves	<i>Cayac</i>	/8 élèves	<i>Silure</i>	/10 élèves	<i>Quille</i>	/25 élèves
Atirail	7	Etoné	2	Flotant	4	Terrible	7
Colection	8	Doné	4			Horible	14
Village	2	Conu	4			Afreuse	8

Tableau 5a : Omission de consonne

<i>Silure</i>	/10 élèves	<i>Quille</i>	/25 élèves
Courage	3	Momment	4
Recompensé	3		

Tableau 5b : Ajout de consonnes à *Silure* et à *Quille*

Les omissions

Contrairement à notre hypothèse initiale – selon laquelle les élèves en situation de dictée produisent des variations typiques de leur insécurité – les variations témoignent davantage d'un processus de simplification.

Dans les dictées, certains mots à double consonne sont très courants (*comme, apprendre, appelle* ou même *village*). Cette fréquence dans l'environnement des élèves explique en partie le nul ou le très faible taux d'erreurs sur ces mots. Nous sommes néanmoins surprise de relever **doner* dans quatre dictées différentes. Les omissions qui portent sur des mots moins fréquents – **atirail, *colection* ou **flotant *terrible, *horible* et **afreuse* – sont plus attendues.

Les ajouts

Les ajouts sont plus isolés et marginaux. Le doublement du *m* dans **momment* et le doublement du *r* dans **courage* nous fait penser à la fois à la volonté de faire plus et à la fois à une assimilation mémorielle à partir d'autres mots courants en français.

**Récompensé* est différent puisque le *s* est ici soumis à des lois de position et de distribution. L'ajout du *s* ne correspond pas à une complexification mais davantage à un besoin de sécurité de la part de l'élève. Il choisit le phonogramme le plus sûr pour transcrire le son /s/. On a retrouvé le même phénomène dans une dictée non exploitée ici avec **traversser*.

Ce que ces variations révèlent des profils

Produire des variations – omissions et ajouts – sur les consonnes doubles ne nous dit rien sur les résultats globaux des élèves en dictée. En revanche, ne produire que des ajouts ponctuels est compatible avec une bonne compétence en orthographe par ailleurs ; c'est le cas à Chateauneuf où une élève ne produit que deux erreurs dont **emmail*.

Dans tous les contextes observés, il n'y a pas de clivage entre les élèves qui omettent et ceux qui ajoutent. Parfois certains retirent plus que d'autres et ponctuellement un élève va ajouter plus que qu'un autre mais il n'y a pas de profils clairs : « ometteurs / simplifieurs » ou « ajouteurs / complexificateurs ». L'analyse des pratiques nous montre qu'un tel classement est extrêmement difficile tant la variété des combinaisons est possible. Par exemple, un des élèves à Quilles qui omet une consonne sur ces trois adjectifs (**terrible, *horible, *afreuse*) ajoute par ailleurs un *m* à **momment*.

Nous faisons l'hypothèse que la situation de dictée favorise la réflexion très ponctuelle et située des élèves. Nous pensons ici à l'ensemble des procédés discursifs mis en œuvre lors la dictée (Delabarre, Devillers, Mortamet, à paraître) et plus particulièrement aux « interventions

facilitatrices » (voir dans ce numéro Delabarre et Devillers) qui peuvent créer un effet de focalisation ponctuelle et inciter les élèves à réfléchir au niveau « micro ». Il est possible que dans une écriture sans interruption extérieure, le profil de l'élève se révèle davantage. Comparer des dictées avec et sans « interventions facilitatrices » et comparer différents types d'écrits de mêmes élèves permettrait de vérifier cette hypothèse.

Quelques élèves en recherche de distinction : les morphogrammes lexicaux

Dans le tableau 6, nous avons relevé l'ensemble des morphogrammes des dictées. Le choix des terminaisons *-ain* (vilain / vilaine), *-in* (bassin / bassine), *-t* (robinet / robinetterie) et *-s* (matelas / matelassé) fait appel à deux logiques du français. D'une part, ce choix peut être facilité dès lors que l'élève les intègre à une famille de mots ou à une régularité morphologique. D'autre part, l'imprévisibilité de la langue française rend cette logique aléatoire et arbitraire : l'*abri* et le *numéro* n'ont pas de *-t*, le *copain* a une *copine*, le *repas* ne repasse pas, le *jouet* n'a pas de dérivés, etc.

<i>Cayac</i>	<i>Quilles</i>	<i>Silure</i>
Vilain	Robinet	Bassin Matelas

Tableau 6 : Les morphogrammes lexicaux

Le phonogramme *-in* apparaît largement privilégié pour **vilin* et *bassin*.

Toutefois, *vilain* est donc choisi par trois élèves à Cayac et **bassin* par deux élèves à Silure. On peut y voir une recherche de complexification, confortée par d'autres variations dans le texte de l'une des deux derniers élèves. Elle avait aussi ajouté un *r* à **courage* et n'a fait aucune erreur par ailleurs, même pas à *emprunté* qu'elle est la seule à réussir.

Robinet est écrit avec un *t* par la moitié des élèves. Les autres sont partagés entre **robiner* et **robiné*. Il n'y a donc pas d'alternative idéale : le choix de ces terminaisons est rendu possible car elles existent dans le système : *papier, cahier ; café, bébé*. On peut souligner au passage que quatre élèves (différents de ceux qui ont écrit *robinet*) ont ajouté un *t* à *lavabo*. Ils n'excluent donc pas le *t* comme lettre finale mais ils régularisent plus facilement sur **lavabot* (*pot, mot, lot*). Nous ne sommes pas sûre qu'ils aillent si loin dans les analogies mais en tout cas, il ne faut pas l'exclure.

Le cas de *matelas* est intéressant puisque seulement deux élèves l'écrivent correctement. C'est bien sûr le *s* final qui pose problème. Il est l'indice du pluriel par excellence, et très rarement morphogramme lexical. On peut comprendre que les élèves résistent à l'utiliser. Cinq élèves n'utilisent aucune lettre supplémentaire et trois utilisent un *t*, sans doute car laisser une terminaison nue ne leur semble pas acceptable. Toutes les difficultés sont résumées ici : en français il faut à la fois faire des analogies à partir des ressources (qu'elles soient des règles, des formes en mémoire, des principes, des appuis sur le sens, sur l'oral, etc.), mais ne pas surgénéraliser (l'orthographe du français étant aussi affaire de distinction). Ils le savent et c'est pour cela qu'on a l'impression d'une « navigation à vue » parfois quand on lit leur copie.

Le besoin de sécurité

L'analyse des lieux typiques de variation n'a pas mis au grand jour le phénomène d'hypercorrection auquel nous nous attendions étant donné la très grande attention portée à son discours par les locuteurs (Labov, 1975). Nous nous attendions en effet à trouver davantage de complexifications, d'ornementations que de simplifications ou de régularisations. Les propos de Berrendonner nous y encourageaient également :

La façon la plus naïve de perpétrer une hypercorrection consiste pour l'énonciateur à substituer plus ou moins systématiquement à une forme X une autre forme Y, qu'il croit à tort ou à raison, apte à susciter chez le destinataire des jugements de valeur plus favorables. (Berrendonner, 1998 : 88-89)

Il est intéressant de noter que l'on ne relève pas d'autres indices possibles d'hypercorrection dans le reste du corpus. On ne relève pas par exemple un nombre élevé d'ajouts de *h* ou de *y* par exemple. Ces deux lettres hors système, associées souvent à des fonctions historiques ou étymologiques ne sont pas utilisées en dictée en CM1. On ne relève pas non plus de phonogramme rare dans le choix des élèves : *bassain* (Silure) est un phénomène marginal et *brockante* (Chateauneuf) est isolé. Autrement dit les élèves ne cherchent pas à complexifier.

Quand ils ont un problème à résoudre, les élèves cherchent bien souvent, pour reprendre les mots V. Lucci et A. Millet, à régulariser. Et si l'on reprend les mots de H. Frei ([1929] 1971), ils ont un besoin d'invariabilité. Autrement dit, ils cherchent la sécurité. On en trouve une bonne illustration dans le choix d'un phonogramme régulier et transparent, *qu* pour le son /k/ dans **broquante* (cinq élèves à Chateauneuf). Dans le même ordre d'idée, nous avons évoqué déjà **recompenssé* et *traverssé*. Nous pouvons encore rappeler le choix du *t* comme marqueur de terminaison pour **lavabot* ou **matelat* et le choix du phonogramme *-in* pour **vilin*. Enfin, un dernier signe de cette recherche de sécurité est illustré par un besoin de remplacer l'inconnu par du « connu ». C'est ainsi que nous interprétons les graphies *des tas de petit *gros lots* ou **d'état de petit grolot* (Dictée à Cayac).

Perspectives

Les élèves de CM1 en situation de dictée manifestent déjà une bonne connaissance du système de l'orthographe du français. En effet, ils ne sont ni entièrement « simplificateurs » ni « complexificateurs » : ils sont bien souvent les deux à différents moments de leur dictée. Ils ont ainsi intégré une des caractéristiques de l'orthographe : son irrégularité. En même temps, des indices montrent qu'ils tentent de lutter contre. Notre hypothèse initiale, selon laquelle ils auraient tendance à orner certains mots de graphèmes rares ne se trouve donc pas confirmée : la majorité des élèves manifeste davantage un besoin d'invariabilité à travers le choix de graphèmes les plus réguliers possibles.

Une des questions didactiques que nous aimerions creuser suite à ces analyses, c'est comment transmettre les ressources dont nous parlons, et comment guider les élèves dans leur utilisation de ces ressources. Autrement dit, cela rejoint une question classique en didactique : comment les faire entrer dans l'appropriation, ne pas seulement répéter/reproduire des formes mais exploiter (à bon ou mauvais escient) un répertoire de formes, de règles et de principes. Cela implique de savoir repérer des « bonnes fautes », celles qui témoignent de cette appropriation en cours, ce qui n'est pas toujours facile dans un environnement puriste comme la France.

Bibliographie

- BERRENDONNER A., 1998, « Normes d'excellence et hypercorrections », *Cahiers de linguistique française*, n° 20, Université de Genève, pp. 87-101.
- BRISSAUD C., CHEVROT J-P, LEFRANCOIS P., 2006, « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », *Langue Française*, 151, Paris, Larousse, pp. 74-93.

- CATACH N., 1978, *L'orthographe*, Paris, Puf.
- CREESE A., MARTIN P. (éds.), 2003, *Multilingual classroom ecologies, relationships interactions and ideologies*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DELABARRE E., DEVILLERS M-L., MORTAMET C., à paraître, « La dictée comme mise en scène des normes orthographiques », dans Johanna Miecznikowski, Matteo Casoni, Sabine Christopher, Alain Kamber, Elena Pandolfi et Andrea Rocci (dirs.), *Normes linguistiques en contexte, Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, Neufchâtel.
- DELABARRE E., DEVILLERS M-L., 2015, « L'enseignement de l'orthographe par la dictée : un rituel en évolution ? », *Glottopol* n° 26, Brissaud C. & Mortamet C. (dirs.), *La dictée : une pratique sociale emblématique*, Rouen, Université de Rouen, *ici même*.
- DELAMOTTE-LEGRAND R., 2006, « Eloge de la variation orthographique », dans Honvault-Ducrocq R. (dir.), *L'orthographe en question*, PURH, Rouen, pp. 89-108.
- FREI H., [1929] 1971, *La grammaire des fautes*, Slatkins, Genève.
- GARDIN B., 2006 (1^{ière} ed. 2002), « Sur quelques (dys)fonctions de l'orthographe dans Honvault-Ducrocq R. (dir.), *L'orthographe en question*, PURH, Rouen, pp. 121-122.
- GONAC'H J., 2009, « Des variations orthographiques dans les productions de jeunes bilingues turc-français et turc-anglais », *Langage et société*, n° 130, pp. 105-122.
- GONAC'H J., MORTAMET C., 2012, « Pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers : le cas d'étudiants hispano-américains et afghans », *Tranel*, n° 54, pp. 111-125.
- HAUGEN E., 1972, *The ecology of language*, Stanford, Stanford University press.
- JAFFRE J-P., BRISSAUD C., 2006, « Homophonie et hétérographie », un point nodal de l'orthographe » dans Honvault-Ducrocq R. (dir.), *L'orthographe en question*, PURH, Rouen, pp. 145-168.
- LUCCI V., MILLET A., 1994, *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris, Honoré Champion.
- MANESSE D., COGIS D., 2007, *L'orthographe : à qui la faute ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- MORTAMET C., GONAC'H J., 2011, « Variations orthographiques en français : le cas des non natifs », dans O. Bertrand, I. Shaffner, *Variétés, variations et formes du français*, éd. de l'école polytechnique, pp. 211-224.

Annexes : les dictées

À Chateaufort

Une foire à la brocante

Une grande foire à la brocante se tient sur la place du village. On y voit des trouvailles amusantes : un attirail pour réparer les téléphones, des fauteuils en paille, de vieux portefeuilles, des médailles anciennes, des boîtes en émail pour ranger le chèvrefeuille et même de vieux morceaux de ferraille. Chaque visiteur pense avoir déniché la merveille qui manquait à sa collection.

À Silure

À la piscine

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. Ils ont emprunté un matelas flottant au maître nageur, puis Alice a voulu apprendre à plonger.

Dans toute la piscine on entendait les rires et les cris de Simon. Le courage d'Alice a été récompensé : elle a réussi un superbe plongeon.

À Cayac

Le départ du Petit Prince

Et quand tu seras consolé (on se console toujours) tu seras content de m'avoir connu. Tu seras toujours mon ami. Tu auras envie de rire avec moi. Et tu ouvriras parfois ta fenêtre, comme ça pour le plaisir ! Et tes amis seront bien étonnés de te voir rire en regardant le ciel. Alors tu leur diras : oui, les étoiles ça me fait toujours rire. Et ils te croiront fou. Je t'aurais joué un bien vilain tour ! Et il rit encore. Ça sera comme si je t'avais donné, au lieu d'étoiles, des tas de petits grelots qui savent rire ! Et il rit encore !

À Quilles

Quelle journée !

Hier soir, je me suis endormi avec un bonbon dans la bouche et ce matin j'avais les cheveux collés. En sortant de mon lit, j'ai dérapé sur ma balle. Et puis, j'ai fait tomber mon pull dans le lavabo, sous le robinet ouvert. J'étais déjà sûr, à ce moment, que ce serait une terrible, horrible, affreuse, mauvaise journée.

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